

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků základních škol

The Preconcept of Subordinate Attributive Clause in Primary School Pupils

Bc. Daniela Černá

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Wildová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků základních škol potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14. 4. 2024

V první řadě bych ráda poděkovala paní PhDr. Zuzaně Wildové, Ph.D., za dobré rady, vstřícnost, pečlivost a ochotu při vedení mé diplomové práce a za přátelský a trpělivý přístup. Dále děkuji žákům, kteří se do výzkumného šetření zapojili a věnovali mi svůj čas. Za podporu a trpělivost děkuji Ing. Vojtěchu Pastorovi a své rodině.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků základní školy. Cílem práce je analyzovat a interpretovat prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků 4. až 8. ročníku základní školy. Teoretická část nejprve představuje pedagogický směr konstruktivismus, který klade důraz na aktivní účast žáka při procesu učení a na využívání žákovských prekonceptů při konstrukci nových znalostí. Dále se práce zabývá lingvistickým pojetím přívlastku a jeho větným vyjádřením a posléze také didaktickým pojetím přívlastku a přívlastkové věty vedlejší. Empirická část diplomové práce představuje výzkumné šetření, jež probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s žáky 4. až 8. ročníku nad úlohami vytvořenými speciálně pro účel tohoto šetření. Tato část se nejprve zabývá metodologií a cíli výzkumného šetření, poté představuje popis průběhu a analýzu výsledků šetření. Výzkum dokazuje, že žáci disponují prekonceptem vedlejší věty přívlastkové, ale dokáží ho uplatnit pouze v určitých situacích. Také z výzkumu vyplývá, že většina žáků vnímá přívlastek a přívlastkovou větu vedlejší jako ekvivalentní. Výzkum dále upozorňuje na interferenci školních znalostí s přirozenými jazykovými schopnostmi žáků. Navrhuje rozšíření výzkumu o kvantitativní analýzu. Interpretace a analýza žákovských prekonceptů vedlejší věty přívlastkové by mohla pomoci učitelům a didaktikům porozumět způsobu, jak žáci vnímají větně vyjádřený přívlastek. Výsledky výzkumného šetření by mohly být využity ke zkvalitnění výuky syntaxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

prekoncept, český jazyk, didaktika, vedlejší věta přívlastková, žáci základní školy

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the preconcept of subordinate attributive clauses of primary school pupils. The aim of the work is to analyze and interpret the preconcept of subordinate attributive clauses of pupils of the 4th to 8th grade of primary school. The theoretical part first presents constructivism, which emphasizes the pupil's active participation in the learning process and the use of the pupil's preconceptions in the construction of new knowledge. Furthermore, the work deals with the linguistic concept of the attribute, its sentence formulation as well as the didactic approach to the attribute and attributive subordinate clause. The empirical part represents conducted research, which had the form of semi-structured interviews with 4th to 8th grade pupils on exercises designed specifically for the purpose of this study. The section first deals with the methodology and objectives, then presents a description of the process and an analysis of the results. The research proves that pupils have a preconcept of the subordinate attributive clause. However, they can only apply it in certain situations. The research also suggests that a majority of pupils perceive the attribute and the subordinate attributive clause as equivalent. The research also indicates attention to the interference of school knowledge with the natural language abilities of pupils. It proposes to expand the research with a quantitative analysis. The interpretation and analysis of pupils' preconceptions of the subordinate attributive clause may be helpful for teachers and didacticians to understand the way pupils perceive a sentence expression of the attribute. The results of the research may be utilized to improve the quality of syntax teaching.

KEYWORDS

preconcept, Czech language, didactics, subordinate attributive clause, primary school pupils

Obsah

Úvod	7
1. Konstruktivismus	9
1.1 Konstruktivismus v pedagogice	10
1.1.1 Principy konstruktivistického vyučování	10
1.1.2 Role žáka a učitele v konstruktivistickém vyučování	12
1.2 Vymezení pojmu prekoncept	13
1.3 Konstruktivismus v kontextu vyučování mateřského jazyka	16
2. Teorie vedlejší věty přívlastkové	19
2.1 Přívlastek	20
2.1.1 Přívlastek shodný	21
2.1.2 Přívlastek neshodný	23
2.1.3 Přívlastek těsný a volný	25
2.1.4 Přívlastek vyjádřený vedlejší větou	26
2.1.5 Transformace vedlejší věty přívlastkové	27
3. Didaktické pojetí vedlejších vět přívlastkových na základní škole	29
3.1 Výuka syntaktických vztahů na prvním stupni ZŠ	30
3.2 Výuka přívlastku a přívlastkové věty vedlejší na druhém stupni ZŠ	31
3.2.1 Pojetí přívlastku a přívlastkové věty v kurikulárních dokumentech	35
4. Prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků základních škol	38
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	38
4.1.1 Popis výzkumného nástroje	39
4.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku	40
4.1.3 Pilotní ověření výzkumného nástroje	41
4.2 Popis průběhu výzkumného šetření a analýza výsledků	42

4.2.1	Úloha č. 1.....	42
4.2.2	Úloha č. 2.....	48
4.2.3	Úloha č. 3.....	57
4.2.4	Úloha č. 4.....	61
4.2.5	Úloha č. 5.....	65
4.3	Závěr výzkumného šetření	69
4.4	Diskuze	71
	Závěr.....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Seznam příloh.....	81

Úvod

„Jazykové poznání mateřského jazyka vzniká na základě vlastní zkušenosti žáka v komunikaci, v jazykové realitě, v krajině jazyka, jež se pro každého rodilého mluvčího rozprostírá v jeho nitru.“ (Štěpáník, 2019)

Český jazyk je oproti ostatním školním předmětům ve specifickém postavení, neboť žáci do výuky vstupují s již rozsáhlou praktickou znalostí jazyka, která vyplývá z jejich dosavadních komunikačních zkušeností. Jazyk se tak stává nejen objektem, ale také nástrojem poznání. Základním předpokladem pro kvalitní výuku českého jazyka je znalost, jak žáci přemýšlejí a jak jazyk používají, a reflektování žákovských prekonceptů při plánování výuky českého jazyka (Štěpáník, 2020b).

Avšak z analýzy odborné literatury (Šmejkalová – Chvál, 2018; Štěpáník, 2019; 2020a; 2020b) a z osobní pedagogické praxe vyplývá, že výuka českého jazyka, a zvláště syntaxe, prekoncepty žáků nedostatečně zohledňuje. To může vést k nesouladu mezi požadavky výuky a kognitivním vývojem žáka, nebo také k neschopnosti žáka zařadit nově nabyté znalosti do systému poznatků, v takových případech může dojít k nepochopení nově zavedené terminologie a vytvoření miskonceptů.

Tato myšlenka byla stěžejní pro výběr tématu diplomové práce, která se zaměřuje na prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků 4. – 8. ročníku základní školy. Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat a interpretovat prekoncept přívlastkové věty vedlejší u žáků základní školy. Interpretace a analýza žákovských prekonceptů vedlejší věty přívlastkové by měla pomoci učitelům a didaktikům porozumět způsobu, jak žáci vnímají větně vyjádřený přívlastek. Výsledky výzkumného šetření by mohly být využity ke zkvalitnění výuky syntaxe.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je zpracována na základě studia a analýzy odborné literatury. První kapitola se zabývá vymezením pojmu prekoncept s ohledem na pedagogický směr konstruktivismus. V druhé kapitole je rozebráno lingvistické pojetí přívlastku a jeho větného vyjádření. Třetí kapitola představuje didaktické pojetí problematiky syntaxe na prvním a druhém stupni základní školy a dále v kurikulárních dokumentech.

Empirická část diplomové práce představuje výzkumné šetření, jež probíhalo formou polostrukturovaných rozhovorů s žáky 4. – 8. ročníku nad úlohami vytvořenými speciálně pro účel tohoto šetření. Tato část se nejprve zabývá metodologií a cíli výzkumného šetření, poté představuje popis průběhu šetření a analýzu výsledků. Závěr empirické části shrnuje výsledky výzkumného šetření, porovnává je s odbornou literaturou a na základě výsledků navrhuje doporučení pro pedagogickou praxi.

Teoretická část

1. Konstruktivismus

Konstruktivismus je považován za jeden z principů novodobého vyučování (Janík, 2013). Přestože konstruktivismus původně vznikl jako teorie učení, postupně se rozšířil. Nyní tento pojem zahrnuje teorii vzdělávání, gnozeologickou teorii nebo také teorii o utváření vlastních vědomostí a vědeckých poznatků (Doulík – Škoda, 2011). Konstruktivistické postupy se vyvinuly z řady psychologických otázek. Jako pedagogický směr začal být chápán až ve druhé polovině 20. století (Janíková – Vlčková a kol., 2009).

Konstruktivismus je rozebírán různými vědními obory, což je také důvod, proč existuje velké množství definic konstruktivismu a proč tento pojem nemá ani v pedagogice přesné vymezení (Štěpáník, 2015). Pedagogický slovník definuje konstruktivismus jako „*široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností*“ (Průcha, 1995, s. 105).

Doulík a Škoda (2011, s. 123) uvádějí východiska, která jsou společná pro všechny konstruktivistické směry. Konstruktivismus se podle nich vymezuje proti behaviorálnímu modelu učení, který považuje kognitivní procesy za „*black box*“, tedy systém, jenž nelze ovlivnit, a proto je nepodstatný. Zatímco konstruktivistický model učení vychází z myšlenky, že poznávání je především determinováno kognitivními procesy jedince. Konstruktivismus se také staví proti transmisivnímu modelu učení, když záměrně pracuje s dětskými (žakovskými) prekoncepty, které jsou považovány za samotný nástroj poznání, zatímco transmisivní vyučování s prekoncepty nepracuje a spíše je pokládá za něco, co je potřeba nahradit. Konstruktivismus klade důraz na spontánní učení, které je přirozené pro výstavbu nových poznatků. Tato činnost je individuální, neboť přetváří vnitřní poznatkový systém a odhaluje specifický způsob myšlení (tzv. metakognici). Tyto konstruktivistické myšlenky a přístupy k vyučování jsou nejvíce využívány v pedagogickém proudu konstruktivismu. Pedagogický proud je také podle Doulíka a Škody (2011) nejrozpracovanějším konstruktivistickým proudem.

1.1 Konstruktivismus v pedagogice

V pedagogice je konstruktivismus chápán především jako východisko směřující k modernímu rozvoji výuky. Podle Höflerové (in Hájková, 2012, s. 84) jde o pedagogický směr, který nejlépe vyhovuje realitě, protože „*na jedné straně respektuje přirozenou potřebu žáka – zmocňovat se poznatku vlastní kognitivní činností, na druhé straně však poučené a cílevědomé vedení žáka učitelem nezavrhuje.*“

Konstruktivistický směr se zaměřuje na aktivní úlohu jedince při edukačním procesu. Žák není pouze pasivním příjemcem informací, jak tomu je u transmisivního modelu výuky, ale má za úkol konstruovat vlastní poznání a následně jej reflektovat (Babušová, in Hájková, 2012; Höflerová, in Hájková, 2012, Štěpáník, 2020c). Při procesu učení je důležité vycházet z toho, že každý žák si do školy přináší vlastní představu o fungování světa, o jeho logice a správnosti. Na těchto představách (prekonceptech) by měla konstruktivistická výuka stavět (Babušová, in Hájková, 2012). Pokud totiž žák nové poznatky konstruuje na svých předchozích znalostech a zkušenostech, bude je pak vnímat jako své vlastní a zařadí si je do své vlastní struktury vědění, čímž pak dojde ke skutečnému pochopení problematiky. Štěpáník (2015, s. 13) tuto podstatu konstruktivismu vyjadřuje jako: „*aktivní objevování pro sebe*“. Dále dodává, že velmi účinné jsou situace, kdy dojde k sociální interakci mezi žákem a jeho spolužáky a mezi žákem a učitelem, protože v takových případech jsou rozvíjeny vyšší kognitivní procesy.

1.1.1 Principy konstruktivistického vyučování

Jedním ze základních konstruktivistických principů vyučování je, jak bylo výše již zmíněno, **aktivní konstrukce znalostí**. Tento princip se odvíjí od Piagetovy teorie, která vnímá učení jako dynamický proces zakládající se na asimilaci a akomodaci (viz níže). Žáci jsou při konstruktivistické výuce aktivní, a proto lze toto učení nazývat jako činnostní nebo také podle Deweyho „*learning by doing*“ (in Štěpáník, 2015, s. 14). Činnostní učení může být podpořeno např. skupinovou prací, diskuzemi, možností vyhledávat informace v různých zdrojích aj. (Babušová, in Hájková, 2012; Štěpáník, 2015).

Podle teorie konstruktivismu by se při učení měli žáci opírat o své již získané znalosti a dovednosti. Pro učitele je tedy důležité poznat **prekoncepty** žáků, aby zjistil, na čem žáci mohou stavět při dalším poznávání. Při efektivním vyučování žák využívá své prekoncepty

ke konstruování nových poznatků tak, že prekoncepty přezkoumává, upravuje a odstraňuje miskoncepty (chybné představy) (Štěpáník, 2015). Je potřeba si uvědomit, že poznatky nejsou přenosné na rozdíl od informací. Poznatky jsou individuální, protože vznikají v myslí jedince (Hejný – Kuřina, 2015).

Při konstruktivistické výuce učitel stanovuje takové cíle, které se žák snaží během výukové jednotky naplnit. **Cíle jsou zaměřené na žáka** a odpovídají jeho aktuálním vědomostem a možnostem nejbližšího dosažitelného rozvoje (Štěpáník, 2015). V takovém případě je pak zapotřebí, aby učitel při výuce zohlednil specifické vzdělávací potřeby žáků a respektoval jejich názory. Učitel by měl mít roli průvodce, kouče a měl by vytvářet dostatek vhodných podnětů, které posílí tvořivost žáků (Babušová, in Hájková, 2012, Hejný, 2015). Konstruktivismus v tomto kontextu pracuje s termínem *scaffolding* (v češtině *lešení*), který poprvé použil konstruktivistický psycholog Jerome Bruner (Štěpáník, 2015).

Učitel by se měl snažit propojit učivo s kontextem života. Tím může vyvolat v žácích zájem o učivo a motivaci. Také může dosáhnout toho, že žáci své poznatky a schopnosti budou umět využít v každodenním životě (Babušová, in Hájková, 2012). Prostředkem zasazení učiva do kontextu slouží **používání autentických zdrojů**, zacházení s reálnými předměty a údaji. Ve výuce je možné použít reálné objekty, texty, audiovizuální ukázky aj. (Štěpáník, 2015).

Ke konstrukci poznatků přispívá **sociální interakce mezi žáky**, při níž si žáci mají možnost utřídit poznatky, vytvářet hypotézy a argumenty nebo hledat nové důkazy. Skupinové práce jsou tedy vhodnou metodou pro konstruktivistickou výuku. Kooperace žáků navíc pomáhá prohlubovat jak znalosti, tak i interpersonální, komunikační a analytické schopnosti (Babušová, in Hájková, 2012; Hejný, 2015).

Konstruktivistická výuka bývá stavěna **induktivně**. Tento postup je pro žáky více návodný a podporuje je v systematickém poznávání. Navíc při induktivním postupu se žáci mohou lépe opřít o své dosavadní zkušenosti a zaktivizovat tak své prekoncepty. Tento postup je tedy přirozenější než postup deduktivní, který výuku začíná s obecně platnými pravidly a pak až přechází ke konkrétním situacím. Deduktivní přístup není nevhodným, ale je mnohem náročnějším pro správné didaktické uchopení. Při aplikaci může dojít k přílišnému zjednodušování a zaměňování příčin a důsledků. Také se učitelé často uchylují k pouhému

výkladu, který nevede k pochopení učiva (Hájková, 2012). Ať je výukový postup induktivní nebo deduktivní, důležité je, aby výuka zachytila **celistvost učiva**, nejen jeho detailní části (Štěpáník, 2015).

Konstruktivistické vyučování klade důraz více na **průběžné hodnocení** a **sebehodnocení** než na výkon při jednorázovém testu (Babušová, in Hájková, 2012). Podle Štěpáníka (2015, s. 16–17) nesprávná odpověď představuje „*nedostatečnou asimilaci určité informace a rovněž ‚okno‘ do stavu myšlení a způsobu vidění určitého problému v dané chvíli; jako k takové je k ní také přistupováno z hlediska hodnocení.*“ Chybné odpovědi tedy nemusí být považovány za „špatné“. Hodnocení by mělo být spíše ve formě zpětné vazby, která zohledňuje individualitu žáka a obsahuje doplňující otázky nebo náměty, které žákovi mohou poskytnout hlubší vhled do problematiky (Štěpáník, 2015).

1.1.2 Role žáka a učitele v konstruktivistickém vyučování

V konstruktivistickém pojetí vyučování má učitel významnou roli, a to především při plánování výuky. Jeho úkolem je nalézt optimální vztah mezi obsahem, procesem a smyslem výuky. Rozhoduje tedy o tom, co vyučovat (cíle a obsah), jak vyučovat (proces) a proč vyučovat (smysl) (Liptáková, 2015). Při plánování výuky je důležité zachovat rovnováhu mezi obecně didaktickými a oborově didaktickými hledisky. To znamená, že učitel musí zohledňovat nejen pedagogické principy a strategie, ale také specifika v daném vzdělávacím oboru. Klíčové je efektivní didaktické uchopení obsahu. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby obsahu výuky porozuměli, ale také k tomu, aby věděli smysl a možnou aplikaci daného učiva ve vlastním životě (Janík, 2013).

Mnoho českých i zahraničních didaktiků doporučuje ve výuce využívat metodu E–U–R, což je trojfázový model vyučování a učení založený na evokaci, uvědomění a reflexi (Bertrand, 1998; Hájková, 2021; Hausenblas – Košťálová, 2006; Liptáková, 2015; Petty, 2002; Štěpáník, 2020c a další). Tento model výuky umožňuje žákům se aktivně zapojovat procesu učení. Model je vhodný pro jakoukoli věkovou kategorii žáků a pro kterýkoli předmět. Žák má možnost během výuky konfrontovat své poznání s předchozími znalostmi (prekoncepty), nové poznání začlenit do systému vědomostí, vytvářet hypotézy a kriticky je posuzovat. Trojfázový model zároveň podporuje práci ve skupinách, diskuzi a sumarizování získaných znalostí ve prospěch budoucího využití obsahu (Liptáková, 2015).

Ve vyučování je důležitá samostatnost žákovy myšlení. Žák již není pasivním příjemcem informací, ale podílí se aktivně na tvorbě a zpracování nových poznatků a to tak, že je přijme, konfrontuje je se svými dosavadními znalostmi a zařadí je do již existujícího systému. Do výuky vstupuje žák s určitým pohledem na svět, který si utvořil pod vlivem předchozích prožitků a poznatků. Předchozí zkušenosti zároveň ovlivňují žákovo vnímání, a proto může být pro žáky obtížné, pokud je nový poznatek v rozporu s jeho předchozími zkušenostmi (Babušová, in Hájková, 2012).

Nejvíce se žák učí od ostatních, měl by tedy mít možnost při výuce komunikovat se svými spolužáky i s učitelem. Prostřednictvím komunikace si žáci mohou ověřovat své hypotézy a předkládat argumenty, které potvrzují jejich vnímání. Zároveň je potřeba dát žákům dostatečný prostor, který bude zohledňovat jejich individuální pracovní tempo (Babušová, in Hájková, 2012).

1.2 Vymezení pojmu prekoncept

Pro potřeby diplomové práce se nyní více zaměříme na problematiku žákovského prekonceptu, který je jedním ze základních prvků konstruktivistického modelu učení. V teoretické oblasti se pojetí žákovských prekonceptů opírá o teorie Piageta a Vygotského (Průcha, 2009; Höflerová, in Hájková, 2012). Tyto teorie jsou velmi složité, a proto si diplomová práce neklade za cíl představit je jako celek, ale pouze má za úkol nastínit myšlenky, které se do konstruktivismu promítají.

Piaget svými teoriemi o vývoji kognitivních operací a o vytváření pojmů přispěl ke zrodu konstruktivismu (Kalhous – Obst a kol. 2002). Piagetův výzkum vychází z tvrzení, že existuje mezi prostředím a organismem (člověkem) vztah, který je koordinovaný a permanentní. Vývoj jedince tedy probíhá při neustálé interakci s prostředím, kdy jedinec se snaží přizpůsobit a porozumět novým situacím a podmínkám. Tento proces se nazývá adaptace. Adaptace se uskutečňuje prostřednictvím dvou procesů, asimilace a akomodace. Při asimilaci interpretuje jedinec nové informace a zkušenosti v souladu se svými stávajícími znalostmi, schémata. Výsledkem asimilace je vytváření asimilačních schémat, které představují podstatu učení, přičemž učení je závislé na tom, jaké asimilační schémata jsou vytvořena, protože jedinec může asimilovat jen takové podněty zvnějšku, které odpovídají jeho doposud vytvořeným schématům a operačním prostředkům jedince. Akomodace je

naopak proces, při kterém jedinec upravuje stávající schémata (Held – Pupala, 1995; Doulík – Škoda, 2009; Tothová, 2014). Piaget tedy předpokládá, že je vývoj a učení ve vzájemném souladu. S tímto tvrzením nesouhlasí Vygotskij, který tvrdí, že učení zpravidla předchází vývoji, protože jedinec se neučí tomu, co už ovládá, ale tomu, co ještě neumí a co se pro něj stává dostupným při spolupráci s učitelem. Podle něj je dobré takové učení, které vývoj předbíhá. Jde o vztah mezi *zónou nejbližšího vývoje* a *zónou aktuálního vývoje*. K tomu, aby si žák mohl osvojit vědecké pojmy, musí znát pojmy z běžného života (Doulík – Škoda, 2011, s. 98–99).

Piaget rozlišuje při vývoji pojmy, které vznikly prostřednictvím vlastního myšlení, a pojmy, které vznikly vlivem sociálního prostředí (vlivem jiných osob). Piaget tvrdí, že vlastní dětské myšlení je postupně vytlačováno propracovanějším myšlením dospělých. Podobně rozlišuje Vygotskij pojmy na spontánní a vědecké, ale na rozdíl od Piageta zastává Vygotskij názor, že pojmy se vyvíjí závisle na sobě. Spontánní pojmy obvykle procházejí dlouhým vývojem, ale vědecké pojmy pak začíná dítě ovládat poměrně rychle (Doulík – Škoda, 2011).

Vědecké pojmy se u dětí (žáků) utváří vlivem dospělých (učitelů), kteří je předávají v určitém systému. Přítomnost nebo nepřítomnost systému je podle Piageta a Vygotského významná, protože mimo systém jsou pojímána pouze empirická spojení, kdežto v systému vznikají vztahy mezi jednotlivými pojmy a vztahy mezi pojmy a objekty, které jsou zprostředkované skrze jiné pojmy. Tím objasňuje Vygotskij svou teorii, která říká, že vývoj vědeckých pojmů se uskutečňuje formou „*nejbližšího možného rozvoje ve vztahu k běžným pojmům*“ (Doulík – Škoda, 2009, s. 120). Upozorňuje pak na počáteční verbalismus a nedostatečné podložení konkrétními jevy a zkušenostmi, tedy na situaci, kdy vědecký pojem zůstane pouze na verbální úrovni. V důsledku toho pak dochází k prázdnému osvojení slov, které si jedinec (žák) nespojí s žádným poznatkem. Právě k tomuto nechtěnému jevu může docházet při transmisivním vyučování (Doulík – Škoda, 2009; Tothová, 2014).

Důraz na aktivitu jedince při učení, tedy jeden ze základních principů konstruktivismu, vyjadřuje Piaget na konci svého života: „*Padesát let experimentálního zkoumání nás poučilo, že neexistuje žádné poznání, které by bylo výsledkem pouhého zaznamenávání pozorovaného a jež by nebylo strukturováno aktivitou subjektu*“ (in Hejný – Kuřina, 2015, s. 192).

Na teorie Piageta a Vygotského navázalo mnoho odborníků zabývajících se prekoncepty. Z toho důvodu uchopení prekonceptu není v odborné literatuře jednotné (srov. Doulík – Škoda, 2011; Štěpáník – Slavík, 2017). S ohledem na zaměření se tato diplomová práce přiklání k pojetí prekonceptu podle Štěpáníka a Slavíka (2017), avšak zároveň se snaží zohlednit i jiné pohledy na problematiku.

Prekoncept lze podle Štěpáníka (2020c, s. 7) definovat jako „*žákovské předporozumění obsahu*“. Babušová (2015) dodává, že jde o jedinečné pojetí různých obsahů lidského světa. Terminologie je v odborné literatuře velmi rozkolísaná. Nejčastěji se objevují termíny jako prekoncept, spontánní představa, dětská porozumění, žákova interpretace, žákovo pojetí aj. (Doulík – Škoda, 2011). V současné odborné literatuře se nejvíce můžeme v souvislosti s pedagogickým konstruktivismem setkat s termínem prekoncept.

Štěpáník a Slavík (2017 s. 60–61) dále vymezují vztah mezi termíny *představa*, *prekoncept* a *koncept*, které dále rozvádějí v kontextu didaktiky českého jazyka. **Představa** je podle nich „*místně a časově lokalizovaná a předbílá aktuálnímu užití jazykového prostředku*.“ Je to schopnost, která umožňuje lidem mluvit a rozumět, tedy schopnost vyjádřit své myšlenky prostřednictvím jazykových prostředků, které odpovídají komunikační situaci a komunikačnímu záměru mluvčího. Pro užití jazyka ale pouze představa nestačí, je potřeba „*disponovat znalostí jazykových prostředků způsobů fungování těchto prostředků v jazykovém systému*“ (Štěpáník – Slavík, 2017 s. 60). Tato dispozice je chápána jako **prekoncept**. Žáci o svých prekonceptech vědomě nedokáží přemýšlet, protože se jedná o struktury vědomě nahodilé, nesystematické a nevědecké (tamtéž). Přesto Doulík a Škoda (2011) upozorňují na stabilitu prekonceptů. Žáci své prekoncepty změní až tehdy, když jsou konfrontováni s fakty prokazujícími nesprávnost nebo nefunkčnost jejich prekonceptů. **Koncept** je oproti prekonceptu „*vědomě uchopitelný a intersubjektivně vysvětlitelný prostřednictvím odborného jazyka*“ (Štěpáník – Slavík, 2017 s. 63). Koncepty vznikají při střetu prekonceptů s novými informacemi, které jsou žákovi ve škole předkládány.

Také se v odborné literatuře můžeme setkat s pojmem *miskoncepty*. Tento pojem označuje mylné koncepty s ohledem na současný stav vědeckého poznání (Doulík – Škoda, 2011). Miskoncepty podle Štěpáníka (2015) nemusejí být vyvráceny, dokonce ani identifikovány po celou dobu školní docházky jedince. A to z toho důvodu, že učitel při výuce nepracuje

s předchozími znalostmi žáků (s prekoncepty). Informace, které jsou v rozporu s žákovskými miskoncepty nemusí být žákem vůbec přijaty. Podle Babušové (2015) si musí žák vybudovat nový koncept, aby došlo k přijetí takové informace. Zavržení chybných prekonceptů může dělat žákům problémy, protože tím přicházejí o svoje dosavadní jistoty.

Prekoncepty se podle Doulíka a Škody (2011) skládají ze tří složek: *kognitivní*, *afektivní* a *strukturní*. **Kognitivní** složka obsahuje znalosti a dovednosti, které jsou utvářeny spontánně při každodenním poznávání objektů a prožívání různých situací. Kognitivní složku prekonceptů se pak školní výuka snaží záměrně ovlivňovat. Spontánně se utváří také **afektivní** složka prekonceptů, která je emocionálně zabarvuje individuální zkušenost jedince. Je důležitá pro utváření asociačních vazeb a paměťových stop. Z asociačních vazeb mezi prekoncepty vychází **strukturní** složka. Z toho důvodu nelze chápat prekoncepty izolovaně. Prekoncepty utvářejí systém, kterým si dítě (žák) vysvětluje jevy v jeho okolním světě (Doulík – Škoda, 2011).

1.3 Konstruktivismus v kontextu vyučování mateřského jazyka

Konstruktivistické prvky se ve výuce češtiny jako mateřského jazyka v jisté míře objevovaly již na přelomu 19. a 20. století. Učitelům se doporučovalo, aby ve výuce uplatňovali induktivní postupy a aby nechali žáky aktivně vyvozovat mluvnická pravidla na základě pozorování jevů v souvislém textu. Žáci tak byli vedeni k samostatné konstrukci vlastního poznání. Tyto snahy dosáhly vrcholu ve 30. letech, a to především díky působení Pražského lingvistického kroužku. Změna nastala s druhou světovou válkou, kdy byly zakázány prvorepublikové učebnice českého jazyka. Vlivem sovětské lingvistiky se pak postupně odstupovalo od induktivního vyučování k deduktivnímu. V 50. letech byly dokonce metody „*samoučení*“ označeny za škodlivé (Šmejkalová, in Hájková, 2012; 2015). Výuka češtiny se tak začala přiklánět ke gramatismu a formálně-poznávacím cílům a nezahrnovala cíle poznávací, které nyní považujeme za stěžejní při výuce mateřštiny (Štěpáník, 2020c). Komunikační cíle začaly být zohledňovány ke konci 70. let a postupně se stávaly principem výuky českého jazyka. K tomuto obratu přispěla jak změna legislativy, tak rozsáhlé badatelské práce odborníků (Jaroslav Jelínek, Marie Čechová, Karel Svoboda a další) (Šmejkalová, in Hájková, 2015).

Čechová a Styblík ve své publikaci (1998, s. 10) uvádějí, že *„didaktický systém učiva nekopíruje systém českého jazyka, přestože vychází ze systému lingvistického, nýbrž respektuje didaktické a psychologické aspekty.“* Tento pohled je zcela zásadní a dále ho rozvíjí Štěpáník (2020a, s.13), když říká, že *„k tomu, aby se rozvíjelo poučené jazykové vědomí rodilého mluvčího a aby se rodilý mluvčí stal plně komunikačně kompetentní, není třeba, aby se stal lingvistou. Jazykové poznání mateřského jazyka vzniká na základě vlastní zkušenosti žáka v komunikaci, v jazykové realitě, v krajině jazyka, jež se pro každého rodilého mluvčího rozprostírá v jeho nitru.“*

Díky tomu, že žáci do výuky přicházejí s vlastní komunikační zkušeností, tedy s rozsáhlou znalostí objektu výuky, je výuka češtiny s ohledem na konstruktivistické metody ve specifickém postavení. (Štěpáník, 2020a). Žáci své jazykové znalosti používají při komunikaci s okolím a zároveň prostřednictvím jazyka získávají nové poznatky, proto je jazyk považován za objekt, ale i za nástroj poznání (Štěpáník, 2015, s. 18). Znalost jazyka je však neuvědomělá, dítě jako rodilý mluvčí přichází do prvního ročníku základní školy s výbavou kvalitativně podobnou řeči dospělého člověka (Štěpáník, 2020b). Z toho důvodu je úkolem učitele českého jazyka *„zajistit, aby žák pochopil, že jím již ovládaná dovednost má své odborné (metajazykové) pojmenování a je součástí jazykového systému“* (Höflerová, in Hájková, 2012, s. 83). Učitel by měl žáky dovést k tomu, aby si uvědoměle dokázali vybírat z možností, které jazykový systém nabízí s ohledem na komunikační situaci a komunikační záměr. Jde tedy o převedení neuvědomělých znalostí na znalosti uvědomělé (Štěpáník, 2020a). Z toho důvodu je pro výuku češtiny zásadní žákovský prekoncept, který je potřeba posunout do středu didaktického uvažování o obsahu výuky a způsobu zprostředkování výuky (Štěpáník, 2020b).

Prekoncept je potřeba ve výuce cíleně zpřítomnit ve fázi evokace (model výuky E-U-R). Při zvědomení prekonceptu mohou nastat podle Hájkové a kol. (2013) dvě situace. Buďto může být prekoncept silný. To znamená, že žákova představa je vymezena a ukotvena v jeho mysli. V takovém případě je žák schopen si prekoncept uvědomit a na základě komunikační zkušenosti ho dokáže vymezit, ať už je prekoncept správný nebo posunutý. V takovém případě je možné žákovi nabídnout lingvistický termín, který zafixuje komunikační zkušenost a umožní přístup do metajazyka. Nakonec žák ověří funkci nového pojmu.

V druhém případě je žákův prekoncept slabý, tedy ještě není vymezen. Důsledkem toho je, že žák experimentuje nebo si představu neuvědomuje. Proto je důležité nabídnout žákovi takové činnosti, které mu umožní komplexně přemýšlet a vytvářet spoje zachycující objektivní realitu, díky čemuž dojde k posílení daného prekonceptu (Hájková a kol., 2013). Vztah mezi prekonceptem a konceptem je tedy možné vnímat kontinuálně, nikoli dichotomicky, jak tomu bývá u tradičního transmisivního pojetí výuky (Štěpáník, 2020b).

Prekonceptům se cíleně věnují didaktikové v českém jazyce v různých projektech. Katedra českého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze začala v rámci projektu *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* zkoumat prekoncepty slova, jmenného rodu, slovesného času a začlenění slova do věty a výpovědi u žáků mladšího školního věku od roku 2012 a to ve snaze hledat nová řešení pro jazykovou výchovu, která budou v souladu s konstruktivistickými metodami. Výzkum potvrdil, že žáci na prvním stupni základní školy mají mnoho neuvědomělých jazykových poznatků (Babušová, 2015; Hájková a kol., 2012; 2012; 2013; 2014). Výzkumem prekonceptů se následně zabývali i další čeští odborníci (např. Hájková, 2021; Štěpáník – Chvál, 2016; Štěpáník – Slavík, 2017; Štěpáník 2015, 2020a, 2020b, 2020c a další).

V současné době se odborná veřejnost přiklání ke komunikačnímu přístupu při vyučování mateřského jazyka (srov. Hájková 2021; Liptáková, 2022; Štěpáník, 2020c). Tento přístup vychází z konstruktivistických a kognitivně-komunikačních principů. Z teorie konstruktivismu převzal komunikační přístup principy jako např.: práce s žákovskými prekoncepty, aktivní konstrukce poznatků a zasazování poznatků do systému (propojování poznatků, neizolovanost) (Štěpáník, 2020c, Liptáková 2022).

I přes snahy didaktiků českého jazyka stále na některých školách převládá transmisivní přístup. Ani kurikulární reforma a zavedení *Rámcového vzdělávacího programu (RVP)* v hodně případech změnu do škol nepřinesla. Přípravy *školních vzdělávacích programů (ŠVP)* často probíhá formálně, jsou přejímány tradiční vzorce týkající se obsahů i forem výuky (Štěpáník, 2020a). Jak zmiňuje Babušová (2015) implementace konstruktivistických principů do výuky je složitým a dlouhodobým procesem, při kterém záleží především na možnostech a dovednostech pedagogů.

2. Teorie vedlejší věty přívlastkové

Podle Mluvnice češtiny 3 je „*úkolem syntaxe podat systematický popis a výklad výrazové, významové a komunikativní struktury jazykových jednotek, které mají schopnost promluvovou funkci plnit, a jejich specifických funkcí*“ (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987, s. 7). Jazykové jednotky jsou pravidelně uspořádány ve výpovědích podle ustálené normy přijaté společenstvím uživatelů (tamtéž). Výpověď definuje Hrbáček (in Čechová, 2011) jako základní jednotku komunikátu, která má věcný obsah, větnou i nevětnou formu, je uzavřená intonačně, nebo graficky, má určitou komunikační funkci, modalitu a je možné ji rozčlenit na východisko výpovědi a jádro výpovědi. Karlík (1998, s. 21) zdůrazňuje komunikační funkci výpovědi a charakterizuje výpověď jako „*reálně existující, smyslově vnímatelný a empiricky ověřitelný jev*.“ Oproti tomu věta je abstraktní a v komunikační situaci nezakotvená jazyková jednotka obsahující verbum finitum, které díky schopnosti vyjadřovat čas a způsob umožňuje mluvčímu reflektovat určitý stav světa a vztah k mimojazykové skutečnosti. Věta je tedy „*elementární syntakticko-sémantickou jednotkou jazykového systému vybavenou k tomu fungovat v jazykové interakci jako výpověď*“ (Karlík, 1998, s. 20).

Podle funkce autosémantických slov rozlišuje závislostní syntax ve větě jednotlivé *větné členy* (Hrbáček, in Čechová, 2011; Čermák, 2001; Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987). Větné členy tedy jsou autosémantická slova, která se zapojují do syntaktické struktury věty. Dvojice autosémantických slov, která je k sobě vázána syntaktickou závislostí, vztahem *dominance*, se nazývá *skladební dvojice*. Skladební dvojice je tvořena členem *dominovaným* (*závislým*) a *dominujícím* (*řídícím*). Řídící člen ovlivňuje formu závislých členů buďto tím, že se s ním shoduje v morfologických kategoriích (*shoda, kongruence*), nebo tím, že řídí výběr pádu závislého členu (*řízenost, rekce*) (Karlík, 2017a).

Klasické gramatiky považují za syntaktický vztah také *zmnožení* (*koordinace*), což je vztah spojující minimálně dvě složky se stejnou syntaktickou platností, se stejnou nebo podobnou sémantickou funkcí a se stejnou funkcí v rámci aktuálního členění věty. Koordinovat je možné buďto jednu syntaktickou pozici, v takovém případě je výsledkem několikanásobný větný člen, nebo věty, výsledkem takové koordinace je souvětí *souřadné* (*parataktické*) (Karlík – Škrabalová, 2017). Souřadné souvětí je takové, které nezačleňuje žádnou z vět

„do jiné věty jako její větný člen.“ Věty v tomto souvětěném spojení jsou na sobě významově nezávislé a zachovávají si samostatnou komunikační funkci, ale existuje mezi nimi významový poměr (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 555).

Koordinační vztah mezi výrazy může být vyjádřen také formou *podřadnosti* (*hypotaxe*). Tato forma ale bývá považována za příznakovou. Obvykleji forma hypotaxe spojuje větné členy nebo věty, které jsou ve vztahu dominance (Karlík, 2017b). Podřadně spojené jsou věty, pokud jedna z vět se „začleňuje do jiné věty jako její větný člen.“ V důsledku tohoto procesu ztrácí začleněná věta svou výpovědní povahu a je obsahově závislá na větě řídicí, významově ji kompletuje, determinuje, nebo vyjadřuje okolnost platnosti řídicí věty. Při tomto procesu také může dojít k nominalizaci začleněné věty infinitivem, dějovým substantivem, dějovým adjektivem apod. (Karlík, in Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 555).

Z výše uvedených důvodů je potřeba na vedlejší (závislé) věty nahlížet jako na jeden ze způsobů vyjádření větného členu (Čechová, Styblík, 1998). S tímto pohledem je možné se setkat v mnoha odborných publikacích (Karlík, 1998; Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987, Karlík, 2017d aj.) a doporučuje se i pro školskou praxi (Čechová – Styblík, 1998; Štěpáník, 2019). Vyjádření vedlejší větou je považováno v mnoha případech za obvyklejší a výraznější než vyjádření stejného obsahu větným členem. Je ale důležité zmínit, že větné a nevětné vyjádření téhož členu může mít různou stylistickou platnost (Štěpáník, 2019).

2.1 Přívlastek

Přívlastek (atribut) je větný člen, který je přímo závislý na podstatném jménu (substantivu) nebo na některém jiném výrazu zaujímající větněčlenskou pozici substantiva (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987). Přívlastek zpravidla substantivum determinuje, tedy významově ho zpřesňuje (Hrbáček, in Čechová, 2011). Na rozdíl od ostatních větných členů, přívlastek nikdy není vázán na přísudek, a proto „*nikdy není konstitutivním komponentem větné stavby, nýbrž je členem nominální skupiny*“ (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 490). Vazba na substantivum se projevuje také v pozici přívlastku ve větě. Přívlastek stojí buďto přímo před substantivem, nebo těsně za ním (Karlík, 1998). Nekontaktní pozice členu může být zapříčiněna buďto básnickým záměrem („*kde borový zaváněl háj*“), nebo aktuálním členěním věty, tedy pohybem z původní kontaktní pozice v nominální skupině do pozice tématu (např. „*Klobouk si Eva koupila zelený.*“) nebo do pozice rématu v levé periférii věty

(např. „*Zelený si Eva koupila klobouk.*“). V jiných případech jde o chybnou syntaktickou strukturu, nebo o různorodost syntaktické struktury, tedy o jiný větný člen. Například ve větě: „*Unavený dědeček usnul*“ se jedná o přívlastek, zatímco ve větě: „*Dědeček usnul unavený*“ se jedná o doplněk (Karlík, 2017c).

Přívlastek je podle Hrbáčka (in Čechová, 2011) nejfrekventovanějším větným členem. Přívlastek má velmi rozmanitou formu vyjádření a zároveň je schopen plnit různé funkce ve větě. Velká rozmanitost přívlastků je způsobena tím, že při nominalizace slovesa (tj. při vytvoření jména ze slovesa), se všechny větné členy závislé na slovese mění v přívlastek. Přívlastek tak může označovat agens („*studentská četba, četba studentů*“), nositele vlastnosti („*nepřízeň počasí*“), patients („*Petrovo zblednutí*“), místo („*četba v posteli*“), vlastníka („*otcovy hodinky*“) apod. (Karlík; 1998, s. 318).

Podle významové složky rozlišuje Hrbáček (in Čechová, 2011) *přívlastek vlastní* (původní) a *přívlastek transformovaný* (nepůvodní). Vlastní přívlastek bývá obvykle ve vztahu fakultativní determinace k substantivu, to znamená, že pro význam substantiva není zpřesňování přívlastkem nezbytně nutné. Transformativní přívlastek je naopak ve vztahu obligatorní komplementární determinace k řídicímu substantivu, to znamená, že řídicí substantivum vyžaduje sémantické doplnění. Transformativní přívlastek dělí Hrbáček (in Čechová, 2011) na předmětový, příslovečný, subjektový, doplňkový a infinitivní. Grepl, Karlík a Nekula (1995) tento přívlastek pojmenovávají jako valenční. Podle nich je valenční přívlastek rozvíjen především substantivy, adverbií, infinitivy a vedlejšími větami. Jedná se tedy o přívlastky neshodné.

Tradičněji se přívlastek dělí podle formy na *shodný* (kongruentní), který se se substantivem shoduje v pádě, čísle a rodě, a *neshodný* (nekongruentní) (Čermák, 2001). Toto kritérium třídění je důležité především pro postavení přívlastku ve větě (Grepl – Karlík – Nekula, 1995).

2.1.1 Přívlastek shodný

Nejčastěji stojí přívlastek shodný před řídicím substantivem, tedy v antepozici. Takový slovosled je vnímán bezpříznakově. V případě, že je přívlastkem nesklonné adjektivum, nebo je substantivum rozvíjeno také přívlastkem neshodným, je antepozice jedinou možnou variantou. Jestliže se vyskytuje přívlastek v postpozici, tedy za substantivem, je tento

slovosled vnímán příznakově. Přívlastek v postpozici lze použít v citově motivované výpovědi a při vytýkání přívlastku do protikladu. Také je postpozice běžná u odborných termínů, nebo pokud je substantivní pozice obsazena zájmenem (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987). V antepozici i v postpozici mohou stát shodné přívlastky rozvité, tedy dva a více přívlastků rozvíjející současně jedno substantivum. Čím více je v nominální skupině shodných přívlastků, tím spíše budou stát za podstatným jménem. Antepozice rozvitých přívlastků je obvyklá pouze v publicistickém nebo odborném funkčním stylu (Grepl – Karlík – Nekula, 1995).

Vztah mezi členy nominální skupiny je nejtěsnější tehdy, když přívlastek spolu se substantivem tvoří sousloví. Přívlastky, které rozvíjí současně jedno substantivum, se ve školské praxi označují jako *postupně rozvíjející* a *několikanásobné*. Rozdíl mezi těmito typy přívlastků je v tom, že mezi přívlastky postupně rozvíjejícími nejsou vzájemné syntaktické vztahy, zatímco mezi několikanásobnými přívlastky jsou vztahy zmnožení (Hrbáček, in Čechová, 2011). Pokud není vztah mezi několikanásobnými přívlastky vyjádřen spojkou nebo spojovacím výrazem, není možné přívlastek několikanásobný a přívlastek postupně rozvíjející od sebe s jistotou rozlišit. V mluveném projevu je zásadní intonace a v psaném projevu jsou určující interpunkční znaménka. Při užívání přívlastků zaleží především na volbě mluvčího a na jeho jazykové prezentaci. V mnohých případech může volba mezi několikanásobným a postupně rozvíjejícím přívlastkem ovlivnit smysl celé výpovědi (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987).

Karlík (1998) přívlastek shodný rozděluje na přívlastek kvalitativní, kvantitativní a referenční. Přívlastek *kvalitativní* charakterizuje „*vlastnosti osob, zvířat nebo věcí pojmenovaných substantivem*“ (Karlík, 1998, s. 318). Tento přívlastek bývá vyjádřen kvalitativními, relačními i posesivními adjektivy nebo vedlejšími větami vztažnými. Adjektiva se v přívlastku užívají pouze ve složeném tvaru, pokud standartně nemají zkrácený tvar („*bezvadná holka*“ i „*bezva holka*“) (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 491). Za shodný přívlastek kvalitativní je možné považovat i nesklonná slova cizího původu a výrazy zkratkovité (Karlík, 1998).

Přívlastek shodný může být vyjádřen i jinými slovními druhy, které díky své flexi dokáží vyjádřit shodu se jménem tvořící jádro nominální skupiny. Jedná se především o číslovky

a zájmena (Karlík, 2017c). Číslovky vyjadřují kvantitu osob, zvířat a věcí, které jsou pojmenovány substantivem, z toho důvodu se tento přívlastek nazývá *kvantitativní*. Přívlastek vyjádřený zájmeny se označuje jako *referenční*. Referenční přívlastek se používá za účelem „*identifikovat adresátovi to, co má mluvčí na mysli a ve výpovědi pojmenovává jménem, jako složku situace, o níž se ve výpovědi mluví*“ a také za účelem „*usnadnit adresátovi, aby v textu poznal, které výrazy se vztahují k témuž*“ (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 498). Referenční přívlastek bývá nejvíce vyjadřován ukazovacími, přívlastňovacími a neurčitými zájmeny, ale také může být vyjádřen adjektivy odvozenými ze sloves nebo z příslovcí (Karlík, 1998).

Šmilauer (1966) mezi přívlastek shodný zařazuje také ten, který je vyjádřen citově zabarveným substantivem „*shodným*“. Tento přívlastek označuje jako *shodný přívlastek substantivní*. Substantiva, ke kterým se vztahuje shodný přívlastek substantivní, označují především osoby, zřídkakdy zvířata a věci. Přívlastek substantivní se může vyskytovat v antepozici i v postpozici. Příkladem shodného přívlastku substantivního může být věta: „*Shledal, že ho žerou ty nestydy mouchy.*“ nebo: „*Pes poběhlík olízal uprášené boty.*“ (Šmilauer, 1966, s. 173). Odborná literatura se v pojetí substantivního přívlastku rozchází. Mluvnice češtiny 3 o takovém spojení uvažuje jako o vztahu apozice, tedy zmnožení dané syntaktické pozice (Hirschová, 2017). Karlík (2017c) říká, že nejspolehlivějším testem, jak zjistit, zda se jedná o přívlastek, je shoda přísudku s nominální skupinou obsahující různé rody substantiv. Jako příklad uvádí Karlík (2017c) větu: „*Chudák Marie umřela tak mladá.*“ Pokud jde o přívlastek s formou jmenovacího nominativu, je možné ho ve většině případech označit za přívlastek neshodný.

2.1.2 Přívlastek neshodný

Přívlastek neshodný se neshoduje se svým řídícím substantivem v pádě, čísle a rodě. Pokud se vyskytne případ, kdy se přívlastek neshodný se svým řídícím substantivem náhodou shoduje, při vyskloňování nominální skupiny se shodnost ztrácí, protože tvar přívlastku se nemění. Přívlastek neshodný může tvořit substantivum, adverbium nebo verbum v infinitivu (Šmilauer, 1966). Nominální skupina se může pojit s nominativem, genitivem, dativem, akuzativem, nebo instrumentálem. Dále může přívlastek neshodný spojen jak primárními, tak se sekundárními předložkami (Karlík, 2017c).

Přívlastek neshodný má podle Karlíka (2017c) dvě základní vlastnosti: „*tvarově se nemění a typicky stojí těsně za jménem, které je jádrem nominální skupiny.*“ Základní postavení neshodného přívlastku je tedy v postpozici. Ojedinele se mohou vyskytnout případy, kdy se neshodný přívlastek staví do antepozice. Jde např. o ustálená spojení, přívlastňovací přívlastek neshodný v hovorové vrstvě češtiny, nebo o přívlastek vyjádřený substantivem s adjektivním skloňováním (Karlík, 1998).

Existuje mnoho klasifikací neshodného přívlastku. V tradiční syntaxi se přívlastek dělí na *rekční* a *přimykaající*. Valenční pojetí rozlišuje přívlastek *valenční* a *nevalenční*. Pro valenční pojetí přívlastku je východiskem předpoklad, že každá nominální skupina, která má v jádru dějové substantivum vznikla nominalizací větné struktury. Pravidelná změna struktury je viditelná u přívlastku neshodném v genitivu, který je výsledkem nominalizace větné struktury nesoucí nominativ a akuzativ (Karlík, 2017c).

Zvláště při nominalizaci může docházet k nahromadění neshodných genitivních přívlastků, tento jev je pokládán za jednu z nejčastějších stylistických chyb. Nominální skupina s řídicím dějovým substantivem by měla obsahovat pouze jeden přívlastek v genitivu. Dva neshodné přívlastky v genitivu jsou možné pouze tehdy, pokud jeden z nich vychází z valenční pozice a druhý je výsledkem nahrazení nominativu genitivem (Grepl – Karlík – Nekula 1995).

S ohledem na výše zmíněné rozlišuje Karlík (1998) přívlastek neshodný *valenční* (stejně v MČ3) a *nevalenční*. Valenční přívlastek pak rozděluje podle toho, zda je přívlastkové doplnění vyžadováno pouze v daném pádu na *neshodný přívlastek valenční s pádově fixovanou formou* a *neshodný přívlastek valenční s pádově nefixovanou formou*. Neshodný přívlastek s nefixovanou formou označuje různé okolnosti, které charakterizují vlastnost toho, co je označeno řídicím substantivem. Tento druh přívlastku mnohdy může odpovídat shodnému adjektivnímu přívlastku. Neshodný přívlastek s fixovanou formou je výsledkem „*náhrady přísudkového výrazu dějovým/stavovým substantivem, při níž se participanty umístěné v pozici podmětu a předmětu stávají neshodným přívlastkem*“ (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 503, 506). Pokud tento přívlastek obsahuje substanční participant (osobu, zvíře, předmět, místo atd.), může být vyjádřen substantivem, nebo vedlejší větou uvozenou vztažným zájmenem. Pokud přívlastek obsahuje situační participant (situaci, děj, stav,

změnu atd.) bývá nejčastěji vyjádřen vedlejší větou se spojkou (spojková vedlejší věta). Při transformaci přívlastkové vedlejší věty spojkové na přívlastek neshodný je přívlastek neshodný vyjádřen infinitivem nebo dějovým substantivem (Karlík, 1998).

Nejčastěji jsou neshodné přívlastky vyjádřeny genitivní vazbou. Šmilauer (1966) rozlišuje genitiv přívlastkový na ten, který označuje substanci (genitiv přívlastňovací a genitiv vlastnosti) a na ten, který označuje obsah (genitiv vysvětlovací, genitiv celkový, genitiv původce děje a genitiv cíle děje). Karlík (1998) rozlišuje genitivní formu neshodného přívlastku z hlediska významu na genitiv agentní, genitiv nositele vlastnosti, genitiv posesivní, genitiv autorský aj. Zvláštním druhem neshodného přívlastku je podle nich přívlastek se stupňovacím významem.

2.1.3 Přívlastek těsný a volný

Z funkčního hlediska se přívlastek dělí na volný (nerestriktivní) a těsný (restriktivní). Těsný přívlastek, zužuje význam řídicího substantiva. Vyčleňuje prvek nebo prvky, které spadají do množiny významů substantiva a přiděluje jim vlastnost popisovanou vedlejší větou nebo adjektivem. Přívlastek těsný není možné z věty vypustit, protože pokud by byl vynechán, změnila by se pravdivostní hodnota celé věty (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987; Karlík, 1998). Přívlastek volný naopak význam substantiva nezúží, ale doplní jej o informaci, která je již obsažena v samotném substantivu, nebo o informaci, která je pro dané substantivum doplňující. Z toho důvodu lze přívlastek volný z věty vynechat, aniž by se změnil význam věty (Grepl – Karlík – Nekula, 1995).

Přívlastek nerestriktivní postponovaný, který je vyjádřen adjektivem, adjektivní frází, zmnoženou adjektivní skupinou nebo infinitivem, tvoří „*intonačně samostatný větný úsek*“. Pro rozpoznání tohoto úseku v psaném projevu se přívlastek nerestriktivní odděluje čárkami. Ne vždy je možné přívlastek volný od přívlastku těsného rozpoznat, v některých případech zařazení přívlastku může vyplynout pouze z kontextu věty a z komunikační situace (Daneš – Hlavsa – Grepl a kol., 1987, s. 158).

U přívlastkové věty vedlejší není viditelný rozdíl mezi volným a těsným přívlastkem v interpunkci, protože přívlastková věta vedlejší se vždy odděluje čárkami. Při rozhodování, zda se jedná o přívlastek volný nebo těsný, je důležité zohledňovat komunikační situaci a mimojazykové zkušenosti (Grepl – Karlík – Nekula, 1995).

2.1.4 Přívlastek vyjádřený vedlejší větou

Jak bylo již zmíněno, přívlastek může být také vyjádřen vedlejší větou. Přívlastková věta vedlejší je závislá na substantivu nebo zájmenu z řídicí věty a determinuje ho. Přívlastková věta je nejčastěji vztažná, ale může být také spojková (Hrbáček, in Čechová, 2011). Vztažná přívlastková věta může vyjadřovat přívlastek shodný i neshodný, spojková přívlastková věta vyjadřuje pouze přívlastek neshodný (Karlík, 1998).

Vztažná věta vyjadřuje shodu pomocí relativ, které mají schopnost odkazovat na řídicí substantivum a shodují se s ním v čísle a rodě. Pád relativ je daný jeho funkcí větného členu. Přehled relativ uvozujících vztažnou vedlejší větu poskytuje Skladba češtiny (Karlík, 1998). Základní a nejčastější relativum uvozující vedlejší větu přívlastkovou je zájmeno *který*. Jako knižní alternativu zájmena *který* můžeme označit zájmeno *jenž*. Naopak v hovorové vrstvě slovní zásoby je možné se setkat s relativy *co* nebo *jak*. Užívání výrazu *jak* je podle Rulíkové (1966) čím dál častější a objevuje se nejen v hovorovém, ale také v odborném nebo publicistickém projevu.

Pokud význam řídicího substantiva je místní, je možné použít k uvození vedlejší věty také vztažná místní příslovce *kde*, *kam*, *odkud* nebo *kudy*. U substantiv s časovým významem lze užít vztažná časová příslovce *kdy*, *odkdy*, *dokdy* aj., nebo časové spojky jako např. *když*. Jestliže přívlastková věta vedlejší vyjadřuje kvalitu řídicího substantiva využívá se relativ *jaký* případně *který* nebo *jenž*. Funkci relativ, tedy schopnost odkazovat k substantivu ve větě řídicí, mohou mít také zájmena přívlastňovací *jeho*, *jejíž*, *jejichž* (Grepl – Karlík, 1998, s. 250).

Důležité je odlišit přívlastkové věty vztažné od nepravých vedlejších vět vztažných, které nedeterminují substantivum, ale vyjadřují následující děj. Jedná se tedy o dvě větné výpovědi (Vaňková, 2021). Nepravé vedlejší věty vztažné označuje Grepl, Karlík a Nekula (1995) jako vztažné věty pokračovací. Podle nich jsou chybné takové věty, které vyjadřují výsledek nebo následek děje přecházející věty. Stylistická chyba může také nastat, jestliže nelze jednoznačně určit, ke kterému substantivu se vztažná přívlastková věta vztahuje. V takových případech může docházet ke dvojí interpretaci (Grepl – Karlík – Nekula, 1995). Jako příklad lze uvést Šmilauerovu větu: „*Žádáme výměnu koberce pro našeho předsedu, který je sešlý a k ničemu se nehodí*“ (Šmilauer, 1977). Za nevhodné je považováno

opakování vedlejších vět přívlaskových v jednom souvětí, zvláště jsou-li uvozeny stejným spojovacím výrazem (Štěpáník, 2019).

Spojkové přívlaskové věty jsou běžnou alternativou k nevětnému vyjádření přívlasku neshodného. Tyto věty patří do skupiny obsahových vět, které kompletují valenční doplnění slovesa (proto jsou také označovány jako věty kompletivní) (Karlík, 2017e). Nejčastější spojky, které uvozují přívlaskovou vedlejší větu spojovou, jsou výrazy *že, aby, zda, jak, jako* aj. (Šmilauer, 1966). Spojkové věty vznikají nominalizací, při níž sloveso podléhá deaktualizační operaci a ztrácí tak své gramatické kategorie. S tím se pojí také proces *desentencializace*, tzn. „zbavení slovesa subjektu,“ tedy „transformace věty v polovětu“ (Karlík, 2017d).

2.1.5 Transformace vedlejší věty přívlaskové

Termínem transformace se v lingvistice označují různé jevy. Podle Macháčkové (1992) pojem transformace zastřešuje změny v hierarchizaci participantů uvnitř jedné větné struktury, začlenění jedné větné struktury do druhé nebo změny rámce větného celku. Tyto změny mohou nastat při procesu nominalizace. Nominalizace je proces, při kterém je nahrazena „*věta se slovesem ve tvaru určitém syntaktickou skupinou, jejímž jádrem je některý z tvarů tvořených od téhož slovesa, který zachovává některé morfosyntaktické vlastnosti slovesa, ale postrádá finitní morfologii a získává morfologii jinou.*“ Při nominalizaci ztrácí sloveso kategorie osoby, čísla, času a způsobu a věty se tak transformují v „*polovětné konstrukce.*“ Výsledkem náhrady může být infinitiv, verbální substantivum, dějové substantivum, participium, nebo tvar přechodníku (Karlík, 2017d). V této práci budou participia vnímána jako adjektiva (srov. Grepl – Karlík – Nekula, 1995), protože mají shodnou syntaktickou platnost.

Za nominalizaci se podle Karlíka (2017d) nepovažuje nahrazení vedlejší věty skupinou, která obsahuje „*jiný výraz přítomný ve struktuře vedlejší věty, než je některý z neurčitých tvarů slovesa, které je ve vedlejší větě přísudkem.*“ Taková skupina totiž není derivačně odvoditelná z finitní věty, ale z kontextu. Tento proces se nazývá substituce vedlejší věty. Výsledkem nominalizace jsou nominální skupiny obsahující verbální substantivum, dějové substantivum, vedlejší věty přívlaskové, nebo vedlejší věty obsahové, které mohou mít větněčlenskou platnost podmětu, předmětu, nebo přívlasku (Karlík, 2017d).

Při nominalizaci dochází ke změnám v syntaktické struktuře nominalizované skupiny. V důsledku nominalizace se z adverbíí, která jsou v nominalizované skupině, stávají adjektiva. Dále se ve větné struktuře mění valenční pozice. Valenční pozice podmětu a předmětu mohou být nahrazeny zájmeny či přivlastňovacími adjektivy (Karlík, 2017d).

Adjektiva dějová jsou výsledkem nominalizace přívlastkové věty vztažné, ve které je uvozující vztažné zájmeno v nominativu. Jestliže je nominalizováno verbum imperfektum a vztažné zájmeno označuje agens, výsledkem nominalizace je adjektivum zakončené na *-cí*. Pokud vztažné zájmeno označuje patiens, jsou vytvořena adjektiva zakončená na *-ný* nebo *-tý*. U sloves s významem prosté změny stavu jsou výsledkem nominalizace adjektiva končící na *-cí*. Při transformaci vedlejších vět s dokonavým slovesem v minulém čase jsou výsledkem adjektiva zakončená na *-ný* nebo *-tý*, pokud vztažné zájmeno označuje patiens. U sloves vyjadřující prostou změnu stavu jsou výsledkem adjektiva zakončená na *-vší* nebo *-lý*. Jestliže je nominalizací zasaženo verbum perfektum v minulém čase a vztažné zájmeno označuje agens, jsou adjektiva zakončena na *-vší*. Pokud ve stejné případě vztažné zájmeno označuje patiens, výsledkem jsou adjektiva zakončená na *-ný/-tý*. U sloves s prostou změnou stavu mohou být výsledkem nominalizace adjektiva zakončená na *-vší*, nebo častěji adjektiva zakončená na *-lý* (Grepl – Karlík – Nekula, 1995, s. 718).

3. Didaktické pojetí vedlejších vět přívlastkových na základní škole

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* zaujímá předmět Český jazyk a literatura stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Předmět rozděluje RVP na tři oblasti: jazykovou výchovu, komunikační a slohovou výchovu a literární výchovu. Cílem jazykové výuky je umožnit žákům rozvíjet své komunikační kompetence tak, aby porozuměli různým jazykovým sdělením a vhodně a účinně uplatňovali výsledky svého poznání. Znalosti a dovednosti získané v předmětu Český jazyk a literatura se prolínají i do jiných oblastí vzdělávání, žák má možnost poznat společensko-kulturní vývoj, upevňuje si schopnosti pro efektivní mezilidskou komunikaci a učí se chápat svou roli v různých komunikačních situacích. V jazykové výchově se žáci zabývají osvojováním spisovné podoby jazyka a poznávají i jeho další formy. Jazyková výchova podporuje žáky v přesném a logickém myšlení, rozvíjí znalosti a dovednosti, které prohlubují obecné intelektové dovednosti žáků. Jde např. o dovednost porovnávat různé jevy, pojmenovat shody a odlišnosti jevů, třídít jevy podle určitých kritérií nebo dojít k určitému zobecnění (RVP ZV, 2023, s. 16).

Štěpáník a Šmejkalová (2016, s. 103–108) rozdělují tyto cíle do tří základních oblastí: komunikační, kognitivní a formativní. Komunikační cíl by měla naplňovat každá aktivita ve výuce. Tento cíl směřuje k rozvoji mluveného, psaného, ale také neverbálního projevu. Při výuce by se měly rozvíjet schopnosti jako čtení, naslouchání, schopnost argumentace nebo také mediální gramotnost. Kognitivní cíl se zaměřuje na poznání stavby jazyka a na rozvoj jazykového uvažování. Žák si v hodinách osvojuje základní pravidla jazyka, aby mohl přesně a lingvisticky správně formulovat své výpovědi. Neméně důležitý je formativní neboli výchovný cíl. Učitel by se měl snažit žákovi zprostředkovat pozitivní vztah k jazyku, který je podstatný pro úspěšné vyjadřování, pro sebepojetí, ale také pro pěstování pozitivního vztahu k naší kultuře.

Výuka by měla vycházet z vyjadřovacích potřeb žáků a z jejich kognitivního vývoje (Liptáková, 2015). Velmi významné jsou z toho pohledu teorie Piageta a Vygotského, které vysvětlují proces osvojování pojmů a zdůrazňují roli aktivního jedince v procesu učení. O tyto teorie se opírají konstruktivistické principy. Více jsou vybrané teorie Piageta a Vygotského rozebrány zde v kapitole *Vymezení pojmu prekoncept*.

3.1 Výuka syntaktických vztahů na prvním stupni ZŠ

Aby bylo možné zabývat se prekoncepty vedlejší věty přívlastkové u dětí školního věku, je potřeba se seznámit s tím, jak dítě vnímá syntaktické vztahy před vstupem do základní školy a jak se vnímání syntaktických vztahů v průběhu dalšího jazykového a kognitivního vývoje mění. Oporu lze najít v již zmíněném výzkumném projektu doc. Hájkové a kol. s názvem *Vztah kognitivních struktur žáka a struktur jazykového systému v procesu edukace českého jazyka* nebo v publikaci *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*.

Do školy nastupuje dítě vybavené rozvinutou slovní zásobou a schopností funkčně užívat daných tvarů slov, využívat různé větné vzorce a tvořit věty. Tyto dovednosti se snaží při školní výuce žáci zkvalitnit pomocí určité míry lingvistického poučení. Toto lingvistické poučení by mělo směřovat k rozvoji komunikační kompetence žáků. Při výukovém procesu je podstatné, aby učitel věděl co, jak, kdy a proč bude žákům nabízet a co, jak a proč bude od žáka očekávat (Hájková, 2021, s. 68).

Dítě před nástupem do prvního ročníku základní školy nerozlišuje výpověď větnou a nevětnou. Přesto již v prvním ročníku žáci pracují s termínem věta, ale tento termín stále nedokáží terminologicky uchopit. Pojem věta je velmi komplikovaný, zahrnuje obsahový, mluvnický, modální i zvukový, nebo grafický aspekt. Z toho důvodu není možné s žáky na prvním stupni rozebírat definici věty. K rozlišení věty učitelé používají pravopisné poučení, které říká, že na začátku věty se píše velké písmeno a na konci se píše tečka, otazník nebo vykřičník. Žáci totiž dokáží rozpoznat klesavou a stoupavou melodii hlasu, díky čemuž jsou schopni přiřadit k větě interpunkční znaky. Po uvědomění si různých interpunkčních znamének je možné přejít k rozlišování druhů vět podle postoje mluvčího (Babušová, 2015; Hájková a kol., 2013, s. 104; Hájková, 2021, s. 68).

Při práci s větami v autentických textech je téměř jisté, že žáci postupem času narazí jak na větu jednoduchou, tak na souvětí. Aby učitel nevzbudil v žákovi mylnou představu, že věta je útvar „od tečky k tečce“, je možné větu jednoduchou a souvětí zastřešit pod pojem větný celek. Později s žáky lze k souvětí dojít spojením dvou vět jednoduchých. Opačný postup, tedy rozklad souvětí na věty jednoduché je obtížnější, protože je k němu potřeba identifikovat hranice vět a jejich počet. Tento způsob lze opřít o znalosti ze stavby věty, konkrétně o skladební dvojice (Hájková, 2021, s. 80).

Dítě již od začátku rozvoje individuální řečové činnosti formuluje i rozpoznává výpovědi s určitou komunikační funkcí. Svým chováním se dítě přizpůsobuje významům celého výpovědního celku (Hájková a kol., 2014, s. 157). Významy jednotlivých slov ve výpovědním celku dokáže dítě vnímat na přelomu druhého a třetího ročníku základní školy. Žáci si uvědomují, že slova ve větě mají mezi sebou vztahy, tyto vztahy ale ještě neumějí pojmenovat, proto se syntaktická terminologie obvykle zavádí až v pátém ročníku (Hájková, 2021).

Pro tvoření významově úplných vět jsou podstatné skladební dvojice. Pomocí skladebních dvojic žáci zjišťují, která slova k sobě patří po stránce významové, ale i mluvnické. Při spojování skladebních dvojic je žádoucí poukázat na to, že každý větný člen je do nějaké dvojice zapojen (Čechová – Styblík, 1998, s. 140). Žáci se učí ve větě rozlišit základní skladební dvojici a terminologicky její členy pojmenovat jako podmět a přísudek. Díky tomu pak snadno určí, z kolika vět se skládá souvětí.

Tato koncepce výuky se shoduje s koncepcí *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, podle kterého žák na konci prvního období (2. a 3. třída) „užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves“ a „spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a spojovacími výrazy“ (ČJL-3-2-05; ČJL-3-2-06, MŠMT 2023, s. 20, 21). V druhém období (4. a 5. třída) žák „vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty“, „odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí“ a „zvládá základní příklady syntaktického pravopisu“ (ČJL-5-2-05; ČJL-5-2-06; ČJL-5-2-09, MŠMT, 2023, s. 21).

Více se žáci syntaktickým vztahům na prvním stupni základní školy nevěnují. Poznatky ze skladby vět si prohlubují až na druhém stupni. Avšak některé znalosti o syntaktických vztazích projevujících se v běžné řeči žáci mohou získávat prostřednictvím učitele, který na ně působí jako korektivní mluvní vzor (Hájková, 2021).

3.2 Výuka přívlastku a přívlastkové věty vedlejší na druhém stupni ZŠ

Na druhém stupni základní školy má výuka syntaxe v jazykové výuce dominantní postavení. Žáci se nejprve zabývají syntaktickými vztahy ve větě jednoduché, prohlubují si znalosti

o základní skladební dvojici a přidávají k ní další skladební dvojice, tedy rozvíjející větné členy. Později se učí o souvětí, poznávají věty hlavní a vedlejší, významové poměry mezi větami souřadnými a druhy vedlejších vět. Výuka syntaxe má za cíl dovést žáka k tomu, aby poznal „stavbu české věty (pochopil její strukturu, osvojil si větná schémata a syntaktická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi“ (Čechová – Styblík, 1998, s. 137–139).

Výuka syntaxe je důležitá ke komunikačnímu rozvoji žáka. Žák by měl pochopit „že týž obsah může být vyjádřen různými skladebními prostředky a konstrukcemi, že existující alternativní, nikoli synonymní, realizační formy mohou být eventuálně stylově a jinak diferenciovány a jedna z nich v závislosti na kontextu preferována, že něco se sice může jevit na první pohled jako stejné či podobné, ale že příčiny takové formální podobnosti jsou nebo mohou být zcela odlišné, že schopnost abstraktně myslet a užívat slov a slovních spojení v souladu s jejich lexikálním významem v přehledných a srozumitelných větných celcích je jedním z mnoha předpokladů nejen úspěšné komunikace, ale také dalšího intelektuálního rozvoje“ (Zimová 2015, s. 164).

Přestože je výuka syntaxe opodstatněná, právě tato problematika se stává již několik let středem diskuzí mezi odbornou i laickou veřejností. Podle některých účastníků diskuzí mohou větné členy za selhávání žáků u přijímacích zkoušek a maturit. Některé momenty diskuze jsou zachyceny a komentovány ve člancích a publikacích např. Čechové a Styblíka (1998); Štěpáníka a Šmejkalové (2016); Štěpáníka (2019) nebo také Zimové, (2016). V článku Mladé fronty z roku 2012 s titulkem *Zrušme větný rozbor žádají učitelé češtiny* se píše, že jsou rozborů vět zbytečné a pro žáky základních škol příliš složité. Na diskuze reaguje také profesorka Šmejkalová, která připouští odstranění zbytečného drilu, ale zároveň zdůrazňuje smysl větných rozborů. Nabádá k pečlivě zvážené změně, která bude důkladně prodiskutována odbornou veřejností a ověřena praxí (Šmejkalová – Štěpáník, 2016, s. 25–31).

Kritická místa ve výuce syntaxe shrnuje Štěpáník (2017, s. 66) do pěti bodů. Učivo je podle něj „atomizováno, nevhodně strukturováno, často neodpovídá aktuální kognitivní vyspělosti žáků, výuka určitých partií učiva doposud nebyla dostatečně zdůvodněna. Mnohé výukové metody jsou používány nevhodně a bezúčelně. Aplikace poznatků je zmechanizovaná

a formální. Žáci nechápou podstatu učiva, nevědí, proč si mají dané poznatky osvojit, didaktické postupy komplikují rozvoj myšlení žáků a jejich porozumění systému jazyka – jazyk není prezentován jako systém, ale jako soubor izolovaných poznatků. Výuka syntaxe postrádá sémanticko-pragmatický přístup a nezaměřuje se na praktické užití znalostí v komunikaci.“

Didaktici českého jazyka doporučují, aby žáci při výuce pracovali s neizolovanými autentickými texty a prostřednictvím nich zkoumali, jak se jednotlivé věty zapojují do komunikační situace. Namísto toho, aby se učitelé snažili nachytat žáky na nejednoznačných příkladech, měli by jim umožnit poznávat funkční mezilidskou komunikaci (Adam, 2021; Štěpáník, 2019; Zimová, 2015). S nevhodnými příklady se žáci mohou běžně setkat i v jiných vyučovacích předmětech. Hájková (2015, s. 51) uvádí jako příklad formulaci Archimédova zákona: „*Těleso ponořené do kapaliny je nadlehčováno silou rovnající se váze kapaliny tělesem vytlačené.*“ Tato věta v sobě zahrnuje celkem čtyři informace. Základní informace („*těleso je nadlehčováno*“) je rozvinuta o další tři informace kondenzované v přívlastkových konstrukcích. Podle výzkumu jsou žáci 5. ročníku schopni zachytit z uvedené definice Archimédova zákona nejvíce dvě informace ze čtyř. Tvorbě podobně nefunkčních konstrukcí by se měli vyvarovat jak učitelé, tak i žáci.

Při identifikaci větněčlenské platnosti se ve školské praxi nejčastěji používá metoda otázková. Tato metoda je považována za nedostačující, protože při její aplikaci žáci užívají eliptické otázky, které jsou komunikačně nepoužitelné. Podstatné je ukázat žákům i jiné možnosti, jak rozpoznat funkci členu ve větě. Žáci si musí uvědomit, že některé definiční znaky větných členů nemusí platit ve všech případech. Při rozpoznávání rozvíjejících větných členů je podstatná závislost na slovním druhu. Tuto závislost žáci často zaměňují se závislostí na jiném větném členu. Přívlastek pak definují jako člen závislý na podmětu a závisí-li přívlastek na substantivu v jiné větněčlenské pozici, nedokáží ho identifikovat. Také dělá žákům problém rozlišit přívlastek shodný v postpozici nebo adjektiva plnící jinou funkci, než je funkce shodného přívlátku. Z těchto důvodů je potřeba, aby žáci používali při určování větných členů více metod současně. Důležité je např. zohlednit funkci větného členu v sémantické struktuře věty (srov. Adam, 2021, s. 21–23; Zimová, 2015, s.164–167).

Žáci by se měli setkat s pohledem nejen závislostní, ale také valenční syntaxe na stavbu vět. Přínos valenční syntaxe pro vyučování prokázala Šmejkalová (2004). Z jejího výzkumného šetření vyplývá, že valenční syntax umožňuje žákům pracovat důsledněji s významovou stránkou lexikálních jednotek. Zároveň při produkčních aktivitách podporuje kreativitu žáků a umožňuje učitelům vyhnout se mechanickému a rutinnímu určování větných členů. Také poskytuje možnost k propojení syntaktického učiva s komunikační a slohovou výchovou (Šmejkalová, 2004, s. 71–85).

Propojit výuku syntaxe se slohovou, ale také literární výchovou doporučují i další odborníci (např. Čechová – Styblík, 1998; Doležalová, 2019; Liptáková, 2011). Avšak podle Doležalové (2019, s. 155–160), která se zabývá vývojem syntaxe psané češtiny u žáků staršího školního věku, se ve školské praxi syntaktické učivo do komunikační a slohové výchovy začleňuje pouze okrajově a nesystematicky. Syntax se probírá převážně izolovaně v hodinách jazykové výchovy a pokud se vyskytne možnost integrovat syntax do slohové výchovy, učitel ji většinou nevyužije. Důvodem je převážně časová tíseň, žáci při výuce nemají dostatek času na vlastní produkci komunikátů. Učitelům také chybí odborná znalost a metodická podpora.

Tvorbu komunikátů doporučují zařadit do výuky syntaxe také Čechová a Styblík (1998, s. 143), když píše, že „*ke skladbě lze přistoupit jako k způsobu postihování myšlenkového obsahu jazykovým vyjádřením.*“ Žáci by měli poznat větné členy jako „*způsob užití slov ve větě k vyjádření k vyjádření daných obsahů.*“ Výuka založená na tomto přístupu umožňuje žákům rozvíjet jejich vyjadřování a myšlení.

Užitečná může být také metoda transformace vedlejší věty na větný člen, a to jak z hlediska produkce, tak z hlediska percepce výpovědi. Jestliže žák dokáže různě formulovat obsah sdělení v oblasti produkce, lze předpokládat, že lépe porozumí také složitějším textům. Nutné je při výuce zdůraznit, že i když je možné chápat větné a nevětné vyjádření jako alternativní, jejich stylistická platnost se může lišit (Štěpáník, 2019). Z toho důvodu Čechová a Styblík (1998, s. 144) uvádí, že u transformačních cvičení nejde jen o mechanické samoúčelné nahrazování, ale je zapotřebí vést žáky k tomu, aby uvažovali o slohových a významových rozdílech. V některých případech dokonce větné vyjádření nelze nahradit nevětným výrazem. Neznamená to však, že se jedná o dvě vzdálené a odlišné oblasti.

K takovému chápání často přispívá školní výuka, která problematiku vedlejších vět od větných členů odděluje (Vaňková, 2021).

3.2.1 Pojetí přívlastku a přívlastkové věty v kurikulárních dokumentech

Přívlastek, ani přívlastková věta vedlejší nejsou v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* explicitně jmenovány. Jsou však zahrnuty v oblastech, které se syntaxe týkají. Přívlastkovou větu vedlejší je možné vnímat jako součást učiva o výpovědi a větě, o stavbě věty, o pořádku slov ve větě, o rozvíjejících větných členech, o souvětí a stavbě textu (MŠMT, 2023, s. 25). Podle očekávaných výstupů RVP ZV by měli žáci na konci deváté třídy využívat „*znalosti o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace*“, rozlišovat „*významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí*“ a zvládat „*v písemném projevu pravopis lexikální, slootovorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí*“ (ČJL-9-2-05; ČJL-9-2-06; ČJL-9-2-07, MŠMT, 2023, s. 24).

Školní vzdělávací program (ŠVP) základní školy zapojené do výzkumného šetření této diplomové práce dále pracuje s očekávanými výstupy z RVP ZV. Výstupy zařazuje do období šestého až sedmého ročníku i do období osmého až devátého ročníku. Tento spirálový systém učení umožňuje postupně rozšiřovat znalosti a dovednosti žáků s ohledem na jejich kognitivní vývoj (ŠVP ZŠ, 2022)¹.

Více je učivo rozplánované v ročních plánech, které vždy na začátku školního roku vytvářejí týmy pedagogů pro daný ročník. V ročních plánech jsou očekávané výstupy rozvrženy do čtyř období (září–říjen, listopad–leden, únor–březen, duben–červen) a jsou specifikovány o učivo, které se pojí s daným výstupem (ŠVP ZŠ, 2022).

Ve třetím období šestého ročníku se žáci v rámci směřování k výstupu „*žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě jednoduché*“ zabývají skladbou jednoduchých vět, větnými členy a významovými vztahy mezi nimi (ZŠ, 2023). Toto učivo si opakují na začátku sedmého ročníku. K tomu se ve třetím a čtvrtém období sedmého ročníku přidává v rámci výstupu „*žák v písemném projevu zvládá pravidla české skladby*“

¹ Z důvodu zachování anonymity nejsou uvedeny přesné citace dokumentů základní školy zapojené do výzkumu.

v *souvěti*“ učivo o větě hlavní a vedlejší, o druhých vedlejších vět a o spojovacích výrazech (ZŠ, 2023). V ročním plánu osmého ročníku je syntaktické učivo zahrnuto pouze v průběžně naplňovaných výstupech, konkrétně pod výstupem „*žák v písemném projevu zvládá pravidla české skladby v souvěti*“. S ohledem na komunikační přesah by mohl být zmíněn i průběžně naplňovaný výstup „*žák 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*“ (ZŠ, 2023). V devátém ročníku se opakuje veškeré výše zmíněné učivo a rozšiřuje se o významové vztahy mezi větami, souřadnost a podřadnost. Také se žáci učí souvěti zaznamenávat do grafu. Učivo spadá do očekávaného výstupu „*žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek v souvěti*“ (ZŠ, 2023).

Na základní škole mají učitelé možnost používat učebnice Český jazyk od nakladatelství Fraus. Přívlastek je v učebnici pro šestý ročník definován jako větný člen, který „*blíže určuje význam podstatného jména*.“ Vzápětí je zmíněno, že se na přívlastek „*ptáme otázkami jaký?, který?, či?*“ Přívlastek pak učebnice rozděluje na shodný a neshodný a holý rozvitý a několikanásobný. Učebnice se také věnuje souvěti, konkrétně rozpoznávání vět hlavních a vedlejších. Podle učebnice věta hlavní je „*mluvnický nezávislá, vyjadřuje svou vlastní myšlenku, a proto se na ni nelze nijak zeptat*.“ Vedlejší věta podle učebnice „*závisí mluvnický i významově na jiné větě, rozvíjí ji, a proto se na ni touto větou můžeme zeptat. Nemůže stát samostatně*.“ (Krausová – Teršová – Chýlová – Prošek – Málková, 2021, s. 71–72, 86).

Učebnice Český jazyk 7 (Krausová – Teršová – Růžička – Chýlová – Prošek, 2013, s. 84, 96) popisují přívlastek jako člen, který je závislý „na podstatném jméně v kterékoli větné platnosti, blíže určuje jeho význam a tvoří s ním skladební dvojici. Znovu je rozlišen přívlastek na shodný a neshodný. Dále je zde zmíněn přívlastek postupně rozvíjející. Do sedmého ročníku podle učebnice Český jazyk 7 spadá učivo o druhých vedlejších vět. Vedlejší věta přívlastková podle kolektivu autorů „*vyjadřuje přívlastek některého podstatného jména věty řídicí. Určuje nebo blíže vymezuje význam rozvíjeného podstatného jména*.“ Dále jsou zmíněny obvyklé spojovací výrazy, některá vztažná zájmena, vztažné příslovce a spojky.

V učebnici pro osmý ročník je skladba znovu rozebírána, opakuje se učivo o větných členech, druhých vedlejších vět a přidává se učivo o významových poměrech mezi větnými členy a větami, učivo o interpunkci v souvětí a grafické rozbory vztahů ve větě jednoduché i v souvětí (Krausová – Pašková – Vaňková – Růžička – Chýlová – Prošek, 2014). V deváté třídě se učivo opakuje a přidávají se složitější příklady vět a souvětí. (Krausová – Pašková – Vaňková – Růžička – Chýlová – Prošek, 2021).

Empirická část

4. Prekoncept vedlejší věty přívlastkové u žáků základních škol

Tato část diplomové práce se věnuje výzkumné šetření, jež bylo realizováno v březnu 2024 na jedné pražské základní škole. Následující kapitoly představují hlavní cíl šetření, výzkumné otázky a metody, které byly při výzkumném šetření použity. Dále jsou představeni respondenti zapojení do výzkumu a je popsán způsob, jakým byli respondenti vybíráni. V neposlední řadě je popsán pracovní list, jenž sloužil jako opora výzkumnému šetření a je vysvětlen výběr položených otázek. Další kapitoly představují data získaná ve výzkumném šetření, data jsou porovnávána mezi sebou a následně jsou konfrontována s odbornou literaturou. V závěru jsou shrnuty výsledky šetření.

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je analyzovat a interpretovat prekoncept vedlejší věty přívlastkové u vybraných žáků čtvrtého až osmého ročníku základní školy. S ohledem na hlavní cíl práce byly formulovány následující výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka č. 1: Jak vybraní žáci vlastními slovy postihnou vedlejší větu přívlastkovou?
- Výzkumná otázka č. 2: Jaký rozdíl vnímají vybraní žáci mezi větným a nevětným vyjádření přívlastku?
- Výzkumná otázka č. 3: Jaké vyjádření přívlastku vybraní žáci preferují?
- Výzkumná otázka č. 4: Do jaké míry vybraní žáci interferují dříve nabyté školní vědomosti s přirozenými jazykovými dovednostmi?

Výzkumné šetření bylo vypracováno kvalitativně, díky čemuž bylo možné získat podrobnější vhled do problematiky. Podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007, s. 12) je nevýhodou kvalitativního výzkumu nemožnost úplného zobecnění výsledků, na druhou stranu prostřednictvím tohoto zkoumání je možné objevit nové, statisticky neviditelné, jevy, které mohou mít vliv na výsledky vzdělávacího procesu žáků. Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 28–50) dále uvádějí kritéria kvalitativního výzkumu. Důležité je kritérium validity, tedy pravdivosti a platnosti výzkumu. Vnější validitu, zobecnění závěrů na širší populaci, je

možné podpořit porovnáním výsledků výzkumného šetření s odbornou literaturou. Spolehlivost výzkumu lze zajistit pokládáním konzistentních otázek, nebo přepisem nahrávek rozhovorů. Podstatné je dodržení etických zásad. Neměla by být zveřejněna žádná data, prostřednictvím kterých by bylo možné identifikovat účastníky výzkumu. Také je důležité před začátkem výzkumu obdržet poučený souhlas všech respondentů. Toto výzkumné šetření naplňuje všechny výše zmíněné podmínky.

Mezi hlavní metody kvalitativního výzkumu patří podle Hendla (2023) pozorování, rozhovor nebo rozbor textů a videozáznamů. Při tomto výzkumném šetření byla použita metoda polostrukturovaných rozhovorů nad speciálně designovanými úlohami. Tato výzkumná metoda umožňuje rozhovor směřovat k definovanému účelu a zároveň poskytuje pružnost při procesu získávání informací (Hendl, 2023, s. 170). Rozhovory probíhaly individuálně, vždy pouze s jedním respondentem. Při rozhovorech byly pořízeny audiozáznamy, které byly následně přepsány do záznamových archů (viz přílohy) a následně zakódovány.

4.1.1 Popis výzkumného nástroje

Jako výzkumný nástroj byl speciálně pro tento výzkum navrhnout pracovní list s pěti úlohami, pomocí kterých byl zjišťován prekoncept vedlejší věty přívlastkové. Úlohy byly zhotoveny tak, aby naplňovaly tyto předem stanovené cíle:

- 1) Žák postihne funkci větného a nevětného vyjádření přívlastku ve větném celku.
- 2) Žák vytvoří větu s větným nebo nevětným vyjádřením přívlastku.
- 3) Žák porovná význam větného a nevětného vyjádření přívlastku.
- 4) Žák vyhledá ve větě přívlastek a přívlastkovou větu vedlejší.

Cíle pracovního listu jsou koncipovány podle revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, která zahrnuje jak znalostní dimenzi, tak dimenzi kognitivní. Znalostní dimenze má čtyři kategorie, kategorii faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Kognitivní dimenze má šest kategorií, těmi jsou kategorie zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit (Hudecová, 2004). Podle taxonomie se jedná o úlohy na porozumění, analyzování, tvoření a u některých respondentů také aplikování konceptuálních a procedurálních znalostí.

Úlohy byly řazeny od obecného ke konkrétnímu. První tři úlohy byly zadávány obecným jazykem, ve zbývajících úlohách byly zavedeny lingvistické termíny. Úlohy byly vytvořeny na základě prostudované odborné literatury (Čechová – Styblík, 1998; Hájková, 2021; Chvál – Šmejkalová, 2018; Štěpáník – Slavík, 2017; Štěpáník, 2019). Větné celky, se kterými žáci v jednotlivých úlohách pracovali, byly vybrány z knihy Harry Potter a Kámen mudrců (Rowling, 1997, s. 4, 6, 12, 13, 21, 34, 47, 86). Tomuto výběru předcházela předpoklad, že i když se nejedná o celistvý autentický komunikát, ale pouze o útržkovité větné celky, žáci budou mít možnost identifikovat některé komunikační situace, do kterých jsou větné celky zapojeny.

Pro upřesnění odpovědí byly po pilotním šetření zavedeny doplňující otázky. Otázky byly pokládány tak, aby nebyly příliš návodné a aby nic nepodsouvaly. Cílem rozhovorů bylo analyzovat a interpretovat, jak žák přemýšlí o přívlastkové větě vedlejší, nikoli vyučovat přívlastkovou větu vedlejší. Také byly prostřednictvím rozhovorů doplněny a ujasněny informace, které žák nedokázal písemně vyjádřit.

4.1.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo provedeno na pražské veřejné základní škole. Škola je spádová, což umožňuje do výzkumného šetření zapojit žáky z různých sociálních skupin. Vybraná základní škola má důkladně rozpracovaný roční plán výuky, který je zveřejněn na webových stránkách školy (viz výše). Zároveň tato škola úzce spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Při výběru výzkumného vzorku bylo potřeba vycházet ze záměru diplomové práce. Aby bylo možné pracovat s prekoncepty přívlastkové věty vedlejší, byli zvoleni takoví respondenti, kteří ještě nemají ukotvený koncept vedlejší věty přívlastkové. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin. V první skupině jsou žáci 4. a 5. ročníku, kteří ve školní výuce ještě neprobírali rozvíjející větné členy, proto by jejich odpovědi neměly být ovlivněny školním konceptem přívlastku, ale zároveň by již měli být schopni rozlišit větu jednoduchou od souvětí. Druhou skupinu respondentů tvoří žáci 6., 7. a 8. ročníku. Žáci 6. ročníku v době výzkumu probírali ve školní výuce rozvíjející větné členy. Žáci 7. ročníku by měli mít v době výzkumného šetření již zafixovaný koncept přívlastku, ale přívlastkovou větou vedlejší se ve školní výuce ještě nezabývali. U žáků 8. ročníku se předpokládá, že mají již

ukotvený koncept přívlastku a zároveň dokáží identifikovat vedlejší větu přívlastkovou, ale koncept vedlejší věty přívlastkové u nich není ještě zcela zafixován. Jiné věkové skupiny žáků nebyly do výzkumu vybrány, protože buďto nedokáží rozlišit větu a souvětí, nebo je pravděpodobné, že mají již vytvořený koncept přívlastkové věty vedlejší. Z těchto důvodů takové skupiny neodpovídají cílům práce a jejich zařazení by mohlo způsobit zkreslení výzkumných dat.

Z každého vybraného ročníků se výzkumného šetření zúčastnili čtyři žáci. Celkem se tedy šetření zúčastnilo 20 žáků. Z celkového počtu žáků bylo 7 dívek a 13 chlapců. Podmínkami pro výběr respondentů bylo, aby každý z nich byl českým rodilým mluvčím a aby každý z nich přečetl knihu, anebo alespoň zhlédl film Harry Potter a Kámen mudrců. Výběr respondentů byl také ovlivněn školními výsledky žáků. Do výzkumného šetření se zapojili žáci, kteří svými znalostmi naplňují do různé míry očekávané výstupy v českém jazyce. V poslední řadě rozhodl projev iniciativy respondentů, byl vybrán ten, kdo se dobrovolně chtěl do výzkumného šetření zapojit.

Odpovědi respondentů byli pro dodržení anonymity zakódovány (např. Ž6.1). První číslo kódu (4–8) odpovídá ročníku, ve kterém se žák vzdělává. Druhé číslo kódu (1–4) je náhodně přidělené, pomocí něj je možné rozlišit respondenty z jednoho ročníku.

4.1.3 Pilotní ověření výzkumného nástroje

Navržený výzkumný nástroj byl ověřen v pilotním šetření, do kterého se zapojili dva žáci navštěvující základní školu zapojenou do výzkumného šetření. Cílem pilotáže bylo ověřit srozumitelnost a obtížnost úloh výzkumného nástroje. Také byla díky pilotáži orientačně stanovena doba potřebná pro vypracování úloh. Pro pilotáž byl zvolen jeden žák ze čtvrtého ročníku a jeden žák z šestého ročníku. Věk žáků byl pro výběr do pilotního šetření důležitý, protože žáci zastupovali nejmladší skupinu z prvního i z druhého stupně. Zároveň byl výběr respondentů ovlivněn předem stanovenými podmínkami, které jsou zmíněny v kapitole *Charakteristika výzkumného vzorku*.

Při pilotním testování byly nejprve žákům vysvětleny všechny náležitosti týkající se výzkumného šetření. Bylo zdůrazněno, že při výzkumném šetření neexistují správné nebo chybné odpovědi a že je šetření anonymní. Následně byli žáci požádáni o souhlas s pořízením audiozáznamu. Teprve poté žáci dostali pracovní list se zadanými úlohami.

Výsledky pilotního šetření ukázaly, že zadání první úlohy může se může některým žákům jevit jako nejasné. Z toho důvodu bylo zadání doplněno o další doplňující otázku, která má za úkol zjistit hlubší porozumění u zadaných větných celků. Doplňující otázka byla přidána také k druhému cvičení. Čtvrtá a pátá úloha vyžadovala upřesňující informace pro žáky čtvrtého, pátého a šestého ročníku. Úprava zadání by měla zajistit dostatečné využití potenciálu daných úloh.

4.2 Popis průběhu výzkumného šetření a analýza výsledků

Před započítáním samotného výzkumného šetření byli respondenti ujištěni, že na zadané úlohy neexistují správné, ani chybné odpovědi a bylo zdůrazněno, že se šetření je zcela anonymní. Dále byli respondenti požádáni o souhlas s pořízením audionahrávky z rozhovoru. Všichni respondenti s audiozáznamem souhlasili. Až poté byl žákům představen pracovní list sloužící jako výzkumný nástroj šetření.

4.2.1 Úloha č. 1

V první úloze byli žáci dotazováni na význam a funkci větného a nevětného vyjádření přívlastku v pěti větných celcích. Cílem bylo zjistit, zda žáci dokáží vystihnout funkci a význam přívlastku a přívlastkové věty vedlejší ve větném celku. Dále se úloha snažila popsat vliv školní výuky na žáky při popisování větného a nevětného přívlastku.

Zadání první úlohy zní: „*Co podle vás znamenají tučně zvýrazněné části větných celků? Proč tučně zvýrazněné části jsou ve větných celcích?*“ Po přečtení úlohy byli respondenti dotázáni, zda zadání rozumí. Velmi často se žáci doptávali na to, co znamená termín větný celek. Žákům bylo vysvětleno, že se jedná o termín, který zahrnuje jak větu, tak souvětí. Pokud žáci zadání stále nerozuměli, byla zavedena tato doplňující otázka: „*Pokud by byl větný celek (věta nebo souvětí) bez zvýrazněné části, změnil by se jeho význam? Proč?*“ Po zavedení doplňující otázky se stalo pouze u jednoho žáka (4. ročník), že neodpovídal podle očekávání výzkumníka.

V úloze byly použity následující větné celky:

- A. Uvnitř byl **velký upatlaný čokoládový dort**.
- B. V domě nebyla jediná fotografie **jeho rodičů**.
- C. Na rohu, **který kočka celou tu dobu pozorovala**, se vynořil jakýsi muž.

D. Matka pro něho udělá všechno, **co mu na očích uvidí.**

E. Měli strach, **že by to snad vůbec nepřežili.**

Tyto větné celky byly vybrány tak, aby v nich byl zastoupen přívlastek shodný (A), přívlastek neshodný (B), přívlastková vedlejší věta vztažná (C, D), přívlastková vedlejší věta spojková (E) a přívlastková vedlejší věta se zájmenným řídicím členem (D).

4. a 5. ročník

V prvním větném celku A: „*Uvnitř byl **velký upatlaný čokoládový dort,***“ se všichni žáci čtvrtého ročníku nejprve zaměřili na slovnědruhovou platnost zvýrazněné části. Konstatovali, že se jedná o přídavná jména. Stejný postup zvolili dva žáci z pátého ročníku, z toho jeden z nich neuvedl, že se jedná o přídavná jména, nýbrž se zaměřil na adjektivní skloňování a na určování pravopisných pravidel: „*Podle mě je to celý podle toho mladý. (...) Podle toho mladý můžeme určovat, že je tam tvrdý y*“ (Ž5.1). Na otázku, proč zvýrazněné části jsou ve větném celku, odpověděla většina žáků tím, že zvýrazněná slova vyjadřují, jaký dort je. Pouze jeden žák odpověděl, že zvýrazněná slova jsou ve větném celku proto „*abys mohl líp si představit děj*“ (Ž5.1). Tento žák má také pravdu, protože rozvíjející substantivum dort se nachází v roli patientu, tedy je nositelem děje.

Také u přívlastku neshodného ve větě B: „*V domě nebyla jediná fotografie **jeho rodičů,***“ se odpovědi žáků často shodovaly. Žáci ve svých odpovědích vždy zmínili substantivum *fotografie (fotka)*, které je řídicím členem dané nominální skupiny. „*...a to jeho rodičů upřesňují jako jaký fotky, co na těch fotkách bylo*“ (Ž4.4). Žák ze čtvrtého ročníku zmínil, že se jedná o podobný případ jako v předchozí větě: „*Jeho rodičů... nebyla tam jediná fotografie. To je jako první věta. Jako uvnitř byl dort...*“ (Ž4.3). Poté dodal, že slovo *jeho* je zájmeno. Školské znalosti se snažil využít také žák z pátého ročníku, který nejprve identifikoval zvýrazněnou část jako podmět, posléze si to ale rozmyslel. „*To bude podle mě podmět. Nebo jakože... Ne*“ (Ž5.2). Dále žáci upozorňovali na změnu významu věty při úplném vynechání přívlastkové skupiny. „*Má to jiný význam, protože tady je to jako, že tam nebyla jediná fotografie, ale tady to je jenom o jeho rodičích*“ (Ž5.3). Žáci si tedy uvědomovali těsnost přívlastku.

Přívlastkovou větu vedlejší v souvětí C „*Na rohu, **který kočka celou tu dobu pozorovala,*** se vynořil jakýsi muž,“ většina žáků charakterizovala jako doplnění (zvýraznění, upřesnění)

děje. „Zase by to mohlo být na rohu se vynořil jakýsi muž. Ale abychom věděli, co se tam víc děje, aby nám upřesnili celý ten děj, tak napsali, který kočka celou tu dobu pozorovala“ (Ž5.1). Žáci se poté domnívali, že pokud by byla zvýrazněná část vynechána, změní se význam celé výpovědi. Tři žáci uvažovali o větě vedlejší jako o upřesnění substantiva roh: „jaký ten roh byl,“ nebo „abychom věděli, kde je ten roh.“ (Ž4.1, Ž4.4, Ž5.2). Dva z nich předpokládali, že by se význam výpovědi po vypuštění zvýrazněné části nezměnil. Jeden žák naopak tvrdil, že by význam výpovědi byl jiný: „Tak nevědělo by se asi, který roh to je“ (Ž4.4). V jednom případě došlo k chybné interpretaci vedlejší věty: „... kočka ho celou dobu pozorovala. Toho pána“ (Ž5.3).

U výpovědi D: „Matka pro něho udělá všechno, co mu na očích uvidí,“ se názory žáků více lišily. Často žáci nahrazovali vedlejší větu jinou větou se stejným významem: „Oni tam chtějí říct, že mu dala všechno, co chtěl“ (Ž4.1), nebo „No asi všechno na světě pro něj udělala“ (Ž4.3). Pravděpodobně se snažili žáci vysvětlit frazém, který se ve výpovědi vyskytuje. U třech žáků došlo k chybným interpretacím typu: „To asi je jako, že když vidí, že kroutí očima“ (Ž5.3), nebo: „Když pro něj udělá všechno, tak mu koupí hračku. Ale když je tam co mu na očích uvidí, tak třeba se ho zeptá, co se mu děje“ (Ž5.3). Dva žáci přemýšleli o zvýrazněné části jako o upřesnění: „Upřesňuje to, co všechno pro něj udělá, neudělá všechno, ale jen to, co na těch očích vidí“ (Ž4.4). „Matka udělala všechno a jakože co všechno udělala“ (Ž5.2) Rozdíl v odpovědi žáků je v tom, že první žák předpokládá, že zvýrazněnou část nelze vynechat bez změny významu, druhý žák tvrdí, že výpověď vynechat lze.

V poslední větném celku tohoto cvičení (E): „Měli strach, že by to snad vůbec nepřežili,“ se odpovědi žáků často shodovaly. Většina z nich větu vedlejší pokládala jako odpověď na otázku: „proč měli strach,“ nebo „z čeho měli strach.“ Pouze žák pátého ročníku uvedl, že: „zase to rozvíjí to strach...“ (Ž5.1). Tím dokázal správně určit řídicí člen nominální skupiny.

6., 7. a 8. ročník

U větného celku A se odpovědi žáků z 6., 7. a 8. ročníku příliš nelišily. Pět žáků (Ž6.3, Ž6.4, Ž7.1, Ž8.3, Ž8.4) komentovalo funkci zvýrazněné části. „Je to tam proto, abychom věděli, jaký ten dort je. Abychom si to lépe představili“ (Ž6.3). Ostatní žáci se více zaměřovali

na význam přívlastku: „*No tak já si ho představuju, jakože je velkej a je čokoládovej takže asi jako hnědej a není to takový to hezký načančanej, ale takovej jako spláclej, nebo poleva nebo něco je taková jako...*“ (Ž7.4). Dva žáci (Ž7.3, Ž8.3) nejprve začali svou charakteristiku slovnědruhovým zařazením, oba identifikovali zvýrazněnou část jako přídavná jména: „*To jsou podle mě ty přídavný jména a je to tam, aby to jako nějak znělo*“ (Ž7.3).

Větný celek B dva žáci (Ž6.4, Ž7.1) popsali slovy: „*Abychom viděli, či ta fotografie je. Takže jeho rodičů*“ (Ž7.1). Pokud byli žáci dotázáni, zda by se změnil význam větného celku, kdyby byla zvýrazněná část vynechána, odpověděli všichni, že by se význam změnil. „*To jeho rodičů tam je proto, protože kdyby tam bylo v domě nebyla jediná fotografie tak by to bylo, jakože by tam nebyla žádná fotografie, jako ničeho, ale to jeho rodičů, tak tam můžou být fotografie já nevím třeba stromů*“ (Ž8.2). Žák šestého ročníku (Ž6.2) poukázal na slovnědruhové zařazení slova *jeho* a slova *rodičům* a žák osmého ročníku (Ž8.3) určil, že u slova *jeho* se jedná o zájmeno. Jeden žák z šestého ročníku určil větněčlenskou platnost zvýrazněné části: „*No to je ten přívlastek, takže bychom věděli, o kom byla ta fotografie*“ (Ž6.3).

U souvětí C nebyly odpovědi respondentů tak jednoznačné jako v předchozích případech. Tři žáci uvedli (Ž6.3, Ž6.4, Ž7.1), že zvýrazněná část je ve větě proto, „*abychom věděli jakej roh myslí*“ (Ž6.3). Podle žáka z osmého ročníku je příklad C „*úplně stejný*“ jako předchozí příklady, „*je to zase upřesnění.*“ Na otázku, co konkrétně zvýrazněná část upřesňuje, odpovídá: „*No to je jako k tomu muži*“ (Ž8.4). Další tři žáci (Ž6.1, Ž6.2, Ž7.4) se spíše zaměřují na děj, který souvisí s příběhem o Harry Potterovi: „*Znamená to, že tam byla kočka, která něco nebo někoho sledovala a v tu dobu sledovala, to asi není napsaný ve větě, ale v případě Harryho Pottera, ho sledovala, myslím, 12 let. Byla tam dlouho*“ (Ž6.2). Čtyři žáci (Ž7.3, Ž7.4, Ž8.1, Ž8.2) se zaměřují na substantivum *kočka*, jež má ve větě vedlejší roli agentu: „*No, kdyby tam nebylo to, tak bychom nevěděli, kdo to pozoruje.*“ Dva žáci (Ž8.2, Ž8.3) tvrdí, že by měl větný celek stejný význam, kdyby byla zvýrazněná část vynechána: „*To tam je, protože je to spíš jako nějaká zajímavost, nebo nevím. Že tam je ta kočka, co na ten roh koukala.*“ Naopak dva žáci ze 7. ročníku (Ž7.3, Ž7.4) si myslí, že by význam byl jiný: „*No tak kdyby to tam nebylo, tak by to bylo: Na rohu se vynořil jakýsi muž. Ale podle mě je to, jakože asi věta vložená. No, a tak asi to bude něco, že ta kočka pozorovala ten roh a pak se tam najednou vynořil ten muž. A kdyby to tam nebylo, tak by to vůbec nebylo o tý*

kočce asi“ (Ž7.4). Ve zmíněné výpovědi lze pozorovat vliv školní výuky, když žák označuje vedlejší větu jako vloženou. Na školní učivo se snaží vzpomenout i žák osmého ročníku: „*Jo já ted' nevím, jak se tomu říká, ale vím že jsme tohle ve škole dělali*“ (Ž8.1).

U větného celku D většina žáků tvrdila, že pokud by byla zvýrazněná část vynechána, význam věty by se nezměnil: „*No tohle je jako takový slang. Ale bylo by to stejné, kdyby to tam nebylo. Takhle se prodloužila ta věta*“ (Ž8.3). Tři žáci (Ž7.1, Ž7.3, Ž8.1) si naopak myslí, že význam věty by byl změněn. Dva z nich (Ž7.1, Ž7.3) uvažují o větě jako o restriktivním přívlastku: „*Kdyby to tam nebylo, tak matka pro něj udělá všechno, ale tady udělá jen to, co mu na očích uvidí*“ (Ž7.1). Pomocí kontextu se snaží popsat zvýrazněnou část dva žáci z 6. ročníku (Ž6.1, Ž6.2): „*Tady v té větě znamená ,co mu na očích vidí' znamená to, co on bude chtít. Takže když půjde do hračkářství, tak si může vybrat cokoli chce. V příběhu to nejspíš byl Dudley. Takže je tam napsáno, že když něco nevidí, tak nemůže chtít po té matce, aby to koupila*“ (Ž6.2). Oba popisují frazém z větného celku doslovně.

U posledního souvětí E se odpovědi žáků často shodovaly. Podle šesti žáků (Ž6.3, Ž7.1, Ž7.2, Ž7.3, Ž8.2, Ž8.3) věta vedlejší vypovídá o tom, „*z čeho měli strach*“ a podle tří žáků (Ž6.4, Ž8.1, Ž8.4) věta vypovídá o tom „*proč měli strach*“. Jeden z žáků (Ž6.3) se snažil charakterizovat zvýrazněné celky podle funkčního hlediska: „*Tady to (ukazuje na větu hlavní) zase jde říct jen samotný, ale tohle (ukazuje na větu vedlejší) zase rozvíjí tu větu.*“ Tři žáci (Ž6.1, Ž6.2, Ž7.4) vysvětlovali větný celek v určité komunikační situaci: „*To znamená to, že nějaká skupina lidí měli strach, v tom příběhu to je nejspíš Dursley a Dursleyová, tak chtěli, aby to nějaká jiná skupina nepřežila*“ (Ž6.2).

Shrnutí úlohy č. 1

Úloha č. 1 měla za cíl zjistit, jak žáci o přívlastku a přívlastkové větě vedlejší přemýšlí, zda se zaměřují na významovou stránku přívlastku, nebo zda popíší přívlastek s ohledem na jeho větněčlenskou platnost. Žáci měli za úkol popsat vlastními slovy, co podle nich zvýrazněné přívlastkové části ve větných celcích znamenají. Nejprve bylo u žáků ověřeno porozumění zadání. Jako problematický se ukázal termín větný celek, který bylo potřeba většině žákům vysvětlit.

Žáci při popisu zvýrazněných částí nejčastěji zdůrazňovali jejich význam a roli v rámci věty nebo komunikační situace. To platilo především u větných celků C, D a E, což jsou větné

celky s přívlaskovou větou vedlejší. Avšak někteří žáci z nižších ročníků se význam a komunikační situaci zabývali také u jiných větných celků (Ž4.1, Ž4.3, Ž5.3, Ž6.1, Ž6.2, Ž7.4).

U větných celků A a B se žáci primárně zaměřovali na funkci zvýrazněných částí, které představují nevětně vyjádřené přívlasky. U větného celku A žáci prvního stupně popisovali funkci přívlasku slovy: „*zvýraznění, vyjadřuje, jaký je dort, popisuje, jaký je dort...*“ Podobně vystihli funkci přívlasku žáci druhého stupně: „*abychom si lépe představili dort, abychom věděli, jaký je, jak dort vypadá...*“ Ve větném celku B přívlasku podle žáků prvního stupně popisuje: „*koho byla fotografie, jaká byla fotografie.*“ U žáků druhého stupně jsou odpovědi více rozmanité, podle nich zvýrazněná část vypovídá o tom: „*čí byla fotografie, o kom byla, kdo je na fotografii, upřesňuje.*“ Z toho vyplývá, že téměř všichni žáci si uvědomovali vztah mezi nevětně vyjádřeným přívlaskem a substantivem.

U souvětí C si většina žáků vztah mezi vedlejší větou přívlaskovou a řídicím substantivem neuvědomovala. Ve větném celku C si závislosti povšimli pouze dva žáci z prvního stupně: „*roh té kočky, upřesňuje, jaký ten roh byl,*“ a tři žáci z druhého stupně: „*abychom věděli jaký roh myslí, byl to ten roh, víme, jaký je to roh.*“ Dva žáci (Ž5.3, Ž8.4) v důsledku nepochopení vytvořili nominální skupinu s jiným substantivem: „*pána kočka pozorovala, to je jako k tomu muži.*“ U větného celku D funkci zvýrazněné části zmiňovali tři žáci (4.4, 5.4, 7.2): „*upřesňuje to, co všechno pro něj udělá, doplňuje větu, je to doplnění...*“ Tento větný celek byl pro žáky obtížný zaprvé proto, že řídicím členem nominální skupiny je v tomto případě zájmeno, a zadruhé proto, že přívlasková věta vedlejší je zároveň frazémem. V důsledku toho se žáci častěji zaměřovali na vysvětlení významu frazému než na jeho funkci ve větě. Naopak u souvětí E žáci dokázali funkci vedlejší věty přívlaskové popsat snadněji než v předchozích souvětích: „*zdůrazňuje, z čeho měli strach, proč měli strach, rozvíjí to strach...*“

Při plnění úlohy se žáci snažili najít svou strategii, která by jim pomohla přívlaskové konstrukce charakterizovat. Žáci čtvrtého a pátého ročníku se při charakteristice zvýrazněných částí častěji zaměřovali na popis významu přívlaskových konstrukcí a méně na funkci ve větném celku. Naopak žáci vyšších ročníků častěji charakterizovali funkci přívlaskových konstrukcí ve větných celcích nebo popisovali možné významové

a strukturní změny ve větách a v souvětích v případě, že by byly zvýrazněné části vynechány.

Z výše zmíněného vyplývá, že na žáci se snažili při charakteristice přívlastkových konstrukcí využít své znalosti získané ve školní výuce. Vliv školní výuky byl nejvíce patrný při popisu nevětných přívlastků (A, B) u nichž především mladší žáci používali slovnědruhovou charakteristiku. Na větněčlenskou platnost se zaměřili pouze dva žáci, žák z 6. ročníku a žák z 5. ročníku, který si svou chybnou odpověď později rozmyslel. Pouze jeden žák ze 7. ročníku využil své školní znalosti u větných celků s vedlejší větou přívlastkovou, konkrétně označil vedlejší větu v souvětí C jako větu vloženou.

Často žáci při charakteristice používali otázky „*jaký, koho, čím, z čeho...*“ Tento postup může být do jisté míry ovlivněn školní výukou. Otázková metoda se ve školní praxi běžně používá při identifikaci slovních druhů i větných členů. Míra využívání školních znalostí pravděpodobně souvisí jak s aktuálně probíraným učivem, žáci na prvním stupni se mnohem častěji věnují slovnědruhové charakteristice, oproti tomu na druhém stupni se již od žáků očekává, že problematiku slovních druhů budou ovládat, tak i s podobou daných příkladů, některé větné celky mohly v žácích evokovat příklady ze školní výuky a tím i učivo, které bylo na příkladech ilustrováno (např. Ž8.1).

V první úloze se ukázalo, že vybraní žáci byli schopni vlastními slovy vyjádřit podstatu přívlastku, a to jak u přívlastku vyjádřeného nevětně, tak u přívlastku vyjádřeného větou vedlejší. Podmínkou pro zachycení podstaty přívlastku bylo porozumění významu větného celku. Pokud žáci nebyli schopni pochopit význam přívlastkové konstrukce, nedokázali vystihnout ani její větněčlenskou platnost. Na základě těchto poznatků se lze domnívat, že žáci mají v myslích uložený prekoncept přívlastku, pomocí kterého dokáží popsat funkci přívlastku a přívlastkové věty vedlejší ve větném celku, pokud větnému celku dostatečně porozumí.

4.2.2 Úloha č. 2

Zadání druhé úlohy zní: „*Spojte dvě věty do jednoho smysluplného větného celku. Napadá vás více možností? Pokud ano, napište je.*“ Cílem úlohy bylo zjistit, zda žáci dokáží vytvořit větný celek s přívlastkem nebo s přívlastkovou větou vedlejší a zda dokáží vytvořený větný celek přeformulovat do jiné konstrukce bez změny významu.

Z toho důvodu, aby žáci nebyli demotivováni psaním druhé věty a nechtěli odpovídat na doplňující otázku: „*Napadá vás více možností?*“ jim bylo umožněno napsat pouze ten větný celek, který je napadl jako první. Větný celek, který žáci vnímali jako druhou možnost vyjádření stejné skutečnosti, mohli pouze ústně sdělit výzkumníkovi.

V úloze žáci pracovali s těmito větami:

- A. Žil v přístěnku. Přístěnek byl tmavý.
- B. Dursleyovi měli malého synka. Synek se jmenoval Dudley.
- C. Velkou síň ozařovaly tisíce svící. Svíce se vznášely ve vzduchu.
- D. Hlídač z toho byl málem na mrtvici. Hlídač byl z pavilonu plazů.

U příkladu A–D je očekáváno, že respondenti spojí věty buďto do souvětí s vedlejší větou přívlastkovou nebo do věty s přívlastkem shodným, či neshodným. Je na každém žákovi, se kterou z vět bude pracovat jako s větou nadřazenou a kterou naopak do věty nadřazené zapustí.

4. a 5. ročník

Z vět v příkladu A vytvořilo pět žáků 4. a 5. ročníku jako první hypotaktické souvětí s vedlejší větou přívlastkovou: „*Žil v přístěnku který byl tmavý*“ (Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.4). Jeden z žáků u výpovědi změnil nevyjádřený podmět na podmět vyjádřený substantivem a přidal do věty vedlejší příslovecné určení času: „*Harry žil v přístěnku který byl v noci tmavý*“ (Ž4.2). Tři žáci se věty snažili nejprve spojit paratakticky, a to buď v poměru odporovacím: „*Pavel žil v přístěnku, ale přístěnek byl tmavý*“ (Ž5.3), nebo v poměru slučovacím: „*Žil v přístěnku a byl tmavý*“ (Ž4.3). Žák 4.3 při spojování dvou vět vypustil opakující se substantivum *přístěnek* pravděpodobně z toho důvodu, aby se substantivum ve větě neopakovalo. Tím však pozměnil význam zadaných vět. Podobně ke spojování vět přistoupil žák 4.1, který také vynechal substantivum, ale ke spojení vět nepoužil žádný spojovací výraz, ani interpunkci: „*Žil v přístěnku byl tmavý*“ (Ž4.1).

Jako druhou variantu uvedli dva žáci větu s přívlastkem shodným: „*Žil v tmavém přístěnku*“ (Ž4.1, Ž5.2). Žák 4.1 si svou druhou odpovědí nebyl jistý, komentoval ji výrokem: „*Hm ale tam není to byl.*“ Tento žák uvedl jako první variantu konstrukci, ve které se vyskytují obě verba. Další dva žáci, kteří jako první variantu uvedli konstrukci s parataktickým spojením,

také podruhé spojili věty paratakticky, jejich původní odpověď tedy nebyla příliš pozměněna. Své původní odpovědi příliš nepozměnili ani žáci, kteří vytvořili vedlejší větu přívlastkovou. Žák 5.4 vyměnil spojovací výraz uvozující větu „ *který* “ za spojovací výraz „ *co* “. Žák ze 4. ročníku zaměnil verbum *být* za frekventativum² a příslovečné určení času za příslovečné určení míry: „ *Harry se nacházel v přístěnku který často býval tmaví.* “ Jeden žák (Ž5.1) na doplňující otázku neodpověděl. Pro větší přehlednost jsou výše zmíněné informace uvedeny v tabulce č. 1.

	Spojení vět A1	Spojení vět A2
Přívlastek (nevětný)	0	Ž4.1, Ž5.2
Přívlastková věta vedlejší	Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.4	Ž5.4, Ž4.2
Parataktické spojení	Ž4.1, Ž4.3, Ž5.3	Ž4.3, Ž4.4., Ž5.3
Bez odpovědi	0	Ž5.1

Tabulka č.1

Druhé dvě věty z příkladu B spojili čtyři žáci z 5. ročníku a jeden žák ze 4. ročníku (Ž4.4) do souvětí: „ *Dursleyovi měli malého synka který se jmenoval Dudley* “ (Ž5.1). Jeden z žáků (Ž5.2) uvedl nejprve větu: „ *Dursleyovi měli synka Dudleyho,* “ následně se opravil. Jako důvodu uvedl, že tato věta by „ *nemohla končit, museli bychom ji ještě něčím doplnit* “. Jiná možnost, jak spojit dané dvě věty, napadla z výše zmíněných žáků pouze dva (Ž4.4, Ž5.3). Žák 5.3 spojil věty hypotakticky do konstrukce s přívlastkem neshodným: „ *Dursleyovi měli malého synka, který měl jméno Dudley.* “ Žák 4.4 sestavil podobné souvětí, pouze v něm použil parataktické spojení „ *Dursleyovi měli malého synka jeho jméno bylo Dudley.* “

Dva žáci ze 4. ročníku nejprve spojili věty do parataktického souvětí ve slučovacím poměru: „ *Dursleyovi měli malého synka a synek se jmenoval Dudley* “ (Ž4.3) nebo: „ *Dursleyovi měli malého synka jmenoval se Dudley* “ (Ž4.1). Jeden žák ze 4. ročníku vytvořil souvětí třech větách: „ *Dursleyovi měli synka který byl velmi malý a jmenoval se Dudley.* “ (Ž4.2), Jako druhou variantu navrhovali dva žáci (Ž4.1, Ž4.2) větu s přívlastkem neshodným:

² Frekventativum, násobné sloveso, je označení pro opakovaný děj (Nübler, 2017).

„Dursleyovi měli synka Dudleyho“ a „Dursleyovi měli malého synka Dudleyho.“ Žák 4.3 druhou variantu spojení nenavrhl.

	Spojení vět B1	Spojení vět B2
Přívlastek (nevětný)	(Ž5.2)	Ž4.1, Ž4.2
Přívlastková věta vedlejší	Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.3, Ž5.4	Ž5.3
Parataktické spojení	Ž4.1, Ž4.2, Ž4.3	Ž4.4
Bez odpovědi	0	Ž4.3, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.4

Tabulka č. 2

Věty z příkladu C dokázalo šest žáků spojit do souvětí s vedlejší větou přívlastkovou pomocí vztažného zájmena *který/které*: „*Velkou síň ozařovaly svíčky které se vznášely ve vzduchu,*“ (Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.3, Ž5.4) nebo pomocí vztažného zájmena *co*: „*Velkou síň ozařovaly tisíce svíci co se vznášely ve vzduchu*“ (Ž5.4). Dva z těchto žáků (Ž4.2, Ž4.4) pak transformovali větu přívlastkovou do věty s nevětně vyjádřeným přívlastkem a to tak, že nominalizací vytvořili dějové adjektivum: „*Velkou síň ozařovaly tisíce svíci vznášejících se ve vzduchu,*“ (Ž4.4) nebo nahradili verbum adjektivem s podobným významem a tím také odstranili reflexivum: „*Ve velkém sáň bylo tisíce svíci které levitovaly ve vzduchu*“ (Ž4.2). Přívlastek neshodný použil ve větě i jiný žák ze 4. ročníku (Ž4.1): „*Velkou síň ozařovaly svíce ve vzduchu.*“ I přestože žák v tomto případě zcela vypustil přísudek druhé věty, význam konstrukce zůstal stejný. Přívlastek neshodný vznikl z příslovečného určení místa, které se v původní větě vázalo na verbum finitum.

Jako druhou variantu spojení vět jeden z žáků 5. ročníku (Ž5.2) uvedl: „*Svíčky, které ozařovaly velkou síň se vznášely ve vzduchu.*“ I přestože v tomto případě žák pouze zpřeházel slovosled věty, je možné na příkladu demonstrovat, že žák si podvědomě uvědomuje vazbu přívlastkové věty vedlejší k substantivu.

	Spojení vět C1	Spojení vět C2
Přívlastek (nevětný)	0	Ž4.1, Ž4.2, Ž4.4

Přívlastková věta vedlejší	Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2, Ž5.4	Ž5.2, Ž5.3
Parataktické spojení	Ž4.1, Ž4.3, Ž5.3	Ž4.3, Ž5.4
Bez odpovědi	0	Ž5.1

Tabulka č. 3

Věty z příkladu D, které měli žáci spojit do jednoho větného celku, dělaly žákům největší potíže. Věty se vymykají ostatním příkladům tím, že představují dva na sobě nezávislé děje, spojuje je pouze agens *hlídač*, který by měl být při spojování vět rozvit vloženou přívlastkovou větou nebo přívlastkem neshodným. Pro některé žáky bylo nesrozumitelné substantivum *mrtvice*. Někteří žáci si větami nedokázali poradit jinak, než že pozměnili jejich význam: „*Hlídač dostal mrtvici že hlídal pavilon plazů. Nebo: hlídač byl z pavilonu plazů a když vyšel dostal mrtvici*“ (Ž4.2). V některých případech (Ž4.1, Ž4.3) se žáci snažili spojit věty tak, aby zachovali původní slova obou samostatných vět, přičemž vytvořil strukturu, která má jiný význam:

Ž4.3: *Hlídač byl málem na mrtvici z toho hlídač byl z pavilonu plazů.*

V: *Ještě jednou prosím.*

Ž4.3: *Hlídač, hlí... hlídač z toho... Hlídač na mrtvici byl z toho pavilonu plazů.*

V posledním pokusu se žákovi 4.3 podařilo z původní jmenné části přísudku jmenného se sponou vytvořit neshodný přívlastek ke slovu *hlídač*.

Někteří žáci (Ž4.2, Ž4.4) spojovali věty paratakticky: „*Hlídač z toho byl málem na mrtvici a ten hlídač byl z pavilonu plazů*“ (Ž4.4). Jiní žáci (Ž4.4, Ž5.3, Ž5.4) vytvořili hypotaktické spojení vět, ale s vedlejší větou příslovecnou. Souvětí s vedlejší větou přívlastkovou dokázali vytvořit pouze dva žáci (Ž5.1, Ž5.2): „*Hlídač který byl z pavilonu plazů z toho byl na mrtvici.*“ Žák 5.2 se ale opravil a místo vložené přívlastkové věty vedlejší použil přívlastek neshodný:

Ž5.2: *Hlídač který byl z pavilonu plazů, byl z toho málem ... ne. Hlídač z pavilonu plazů byl málem na mrtvici.*

V: *Proč ses opravil?*

Ž5.2: *Nevím, přišlo mi to takový divný.*

	Spojení vět D1	Spojení vět D2
Přívlastek (nevětný)	0	Ž5.2
Přívlastková věta vedlejší	Ž5.1, Ž5.2	Ž5.4
Jiný druh vedlejší věty	Ž4.2, Ž5.3, Ž5.4	0
Parataktické spojení	Ž4.4	Ž4.2
Bez odpovědi	0	Ž4.1, Ž4.3, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.3
Jiné	Ž4.1, Ž4.3	

Tabulka č. 4

6., 7. a 8. ročník

Druhá skupina respondentů spojovala věty z příkladu A podle očekávání do větných celků s přívlastkem shodným nebo s přívlastkovou větou vedlejší. Třem žákům bylo potřeba nejprve vysvětlit, co znamená substantivum *přístěnek*. Většina žáků (Ž6.3, Ž7.1, Ž7.3, Ž8.1, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4) jako první spojila věty do větného celku s vedlejší větou přívlastkovou. Čtyři z těchto žáků (Ž7.1, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4) pak dokázali transformovat vedlejší větu do nevětného vyjádření přívlastku. Žák ze 7. ročníku (Ž7.3) znovu uvedl jako druhou variantu souvětí s vedlejší větou přívlastkovou, ale tentokrát spojovací výraz *který* zaměnil za spojovací výraz *co*.

Ostatní žáci (Ž6.1, Ž6.2, Ž6.4, Ž7.2, Ž7.4) jako nejprve vytvořili z vět konstrukci s přívlastkem shodným a následně čtyři z pěti žáků věty A spojili do souvětí s vedlejší větou přívlastkovou. Pouze jeden žák z vět A nedokázal vytvořit vedlejší větu přívlastkovou. Hlavní větu oddělili interpunkcí od věty vedlejší pouze čtyři žáci (Ž6.3, Ž7.1, Ž7.3, Ž8.3).

	Spojení vět A1	Spojení vět A2
Přívlastek (nevětný)	Ž6.1, Ž6.2, Ž6.4, Ž7.2, Ž7.4	Ž7.1, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4
Přívlastková věta vedlejší	Ž6.3, Ž7.1, Ž7.3, Ž8.1, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4	Ž6.1, Ž6.4, Ž7.3, Ž7.4
Bez odpovědi	0	Ž6.2, Ž6.3, Ž7.2, Ž8.1

Tabulka č. 4

Věty z příkladu B nejvíce žáci spojovali do věty s nevětně vyjádřeným přívlastkem. Nevětný přívlastek žáci vyjádřili třemi různými způsoby. Čtyři žáci nominalizovali verbum z druhé věty „*jmenoval se*“ na přívlastek neshodný: „*Dursleyovi měli synka jménem Dudley*“ (Ž8.2). Ve větách dalších čtyř žáků se také objevil přívlastek neshodný, který tentokrát vznikl vypuštěním slovesného přísudku a vyskloňováním propria *Dudley* podle adjektivního skloňování: „*Dursleyovi měli malého synka Dudleyho*“ (Ž7.1). Třetí možnost, kterou použilo nejméně žáků (Ž6.4, Ž7.1), zněla: „*Synek Dursleyových se jmenoval Dudley.*“ Žáci ze substantiva v podmětu první věty vytvořili adjektivum přívlastňovací, které připojili k podmětu ve větě druhé.

Konstrukci s přívlastkovou větou vedlejší vytvořili pouze tři žáci (Ž6.2, Ž7.3, Ž8.1). Z toho jeden žák zmínil nejprve variantu s přívlastkovou větou vedlejší a poté variantu s přívlastkem neshodným a dodal: „*Mně se asi víc líbí to druhý*“ (Ž6.2).

	Spojení vět B1	Spojení vět B2
Přívlastek (nevětný)	Ž6.1, Ž6.3, Ž6.4, Ž7.1, Ž7.2, Ž7.4, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4	Ž6.2, Ž6.4, Ž7.2,
Přívlastková věta vedlejší	Ž6.2, Ž7.3, Ž8.1	Ž7.1, Ž7.3, Ž7.4, Ž8.2, Ž8.4
Bez odpovědi	0	Ž6.1, Ž6.3, Ž8.1, Ž8.3

Tabulka č. 5

U třetího příkladu většina respondentů vytvořila z dvou zadaných vět souvětí s přívlastkovou větou vedlejší: „*Velkou síň ozařovaly tisíce svící, které se vznášeli ve vzduchu*“ (Ž7.1). Dále se v odpovědích objevily věty s přívlastkem shodným, který vznikly nominalizací přísudku druhé věty (Ž7.1, Ž8.2): „*Tisíce svící vznášejících se ve vzduchu ozařovaly velkou síň.*“ Žák z 6. ročníku (Ž6.2) ve své výpovědi nepoužil reflexivum, které původní vazba vyžaduje: „*Velkou síň ozařovaly tisíce vznášejících svící.*“ Dva žáci (Ž6.1, Ž6.4) se použitím reflexiva vyhnuli tím, že použili jiné, ale významově podobné dějové adjektivum: „*Velkou síň ozařovaly tisíce létajících svící.*“

Žák z 6. ročníku (Ž6.3), který nejprve vytvořil souvětí s přívlastkovou větou vedlejší, jako druhou variantu použil parataktické spojení vět: „*Tisíce svící ozařovaly velkou síň, též se vznášely ve vzduchu.*“ Nepředpokládanou variantu spojení vět vymysleli také žáci

z 8. ročníku (Ž8.3, Ž8.4): „*Tisíce svíce se v síni vznášely. V síni bylo tisíce svíce, které se vznášely.*“ V odpovědích je zcela vynechán přísudek první věty.

	Spojení vět C1	Spojení vět C2
Přívlastek (nevětný)	Ž6.1, Ž6.2, Ž8.2	Ž6.4, Ž7.1
Přívlastková věta vedlejší	Ž6.3, Ž6.4, Ž7.1, Ž7.2, Ž7.3, Ž7.4, Ž8.1, Ž8.3, Ž8.4	Ž7.2, Ž7.3, Ž7.4
Paratactické spojení	0	Ž6.3
Bez odpovědi	0	Ž6.1, Ž6.2, Ž8.1, Ž8.2
Jiné	0	Ž8.3, Ž8.4

Tabulka č. 6

Jak bylo již zmíněno příklad D je jiný než ostatní příklady, protože věty zachycují dva na sobě nezávislé děje. Obtížnost příkladu komentoval žák 6. ročníku (Ž6.1): „*To je možná trochu těžší než ty první dvě.*“ Většina žáků začlenila dvě věty do jedné pomocí nevětné přívlastkové konstrukce: „*Hlídač z pavilonu plazů byl z toho málem na mrtvici.*“ Čtyři žáci uvedli ve svých odpovědích jak variantu s přívlastkem neshodným, tak i variantu s přívlastkovou větou vedlejší.

Žák (7.3), který si na začátku druhé úlohy vytvořil strategii takovou, že spojoval věty pomocí dvou spojovacích výrazů *který* a *co*, vytvořil věty syntakticky nesprávné: „*Hlídač z toho byl málem na mrtvici, který byl z pavilonu plazů.*“ Nominální skupina je v tomto případě roztržena, přívlastková věta nestojí těsně za substantivem, které tvoří jádro nominální skupiny.

Žák z 8. ročníku (Ž8.4) vytvořil větu: „*Málem chytil mrtvici i hlídač z pavilonu plazů.*“ Tato věta je syntakticky správně, významově ovšem neodpovídá větě v zadání úlohy, protože zaprvé neobsahuje frazém „*být na mrtvici*“ a zadruhé substantivum *mrtvice* není kompatibilní s verbem *chytil*.

	Spojení vět D1	Spojení vět D2

Přívlastek (nevětný)	Ž6.1, Ž6.2, Ž6.4, Ž7.1, Ž7.2, Ž8.2, Ž8.3, Ž8.4	Ž6.3, Ž7.4
Přívlastková věta vedlejší	Ž6.3, Ž7.4	Ž6.4, Ž7.1
Jiný druh vedlejší věty	Ž8.1	0
Bez odpovědi	0	Ž6.1, Ž6.2, Ž8.1, Ž8.2, Ž8.3
Jiné	Ž7.3	Ž7.3, Ž8.4

Tabulka č. 7

Shrnutí úlohy č. 2

Druhá úloha měla za cíl zjistit, zda jsou žáci schopni vytvořit větný celek obsahující přívlastek nebo vedlejší větu přívlastkovou. Žáci měli za úkol spojit dvě věty do jednoho větného celku. Po vytvoření prvního větného celku byli žáci dotázáni, zda by mohl být větný celek vytvořen i jiným způsobem. Většina z nich dokázala odpovědět i na druhou otázku, avšak někteří žáci odpověď buďto neznali, nebo ji nechtěli sdělit.

Z analýzy vět vytvořených žáky vyplývá, že žáci čtvrtého ročníku nejčastěji spojovali věty paratakticky. Z celkových 31 větných celků zkonstruovaných žáky čtvrtého ročníku bylo 14 větných celků spojeno paratakticky. Oproti tomu žáci z pátého ročníku vytvořili pouze čtyři parataktická souvětí. Na druhém stupni vytvořil parataktické souvětí pouze jeden žák z šesté třídy. Z toho vyplývá, že čím jsou žáci strašší, tím více preferovali spojování vět pomocí hypotaxe, které jim umožnilo vyjádřit provázanější, a také složitější vztahy mezi větami. Naopak mladší žáci preferovali spojení, které nevyžaduje hlubší porozumění syntaktickým vztahům. Dva žáci ze čtvrtého ročníku spojovali věty tak, že kladli jednotlivá slova za sebe, aniž by používali jakékoli spojovací výrazy nebo interpunkci. To pravděpodobně souvisí s nedostatečnými zkušenostmi s funkcí větných členů, s funkcí spojovacích výrazů a se syntaktickými pravidly.

Z výsledků úlohy lze usoudit, že většina žáků si při plnění úlohy vytvořila strategii, kterou se snažili uplatnit na co nejvíce příkladech. Např. žák 7.3 pravidelně používal jako první možnost souvětí s vedlejší větou přívlastkovou a spojovacím výrazem *který* a jako druhou variantu uváděl stejné souvětí uvozené spojovacím výrazem *co* . Dodržování strategie je

možné sledovat také u jiných žáků. Někteří žáci pravidelně spojovali věty nejprve do konstrukce s nevětným vyjádřením, jiní tvořili jako první souvětí s přívlastkovou větou vedlejší. Otázkou je, zda je možné první vytvořené konstrukce pokládat za upřednostňované vyjádření, nebo zda je to jen součást strategie, jak splnit daný úkol. Pro druhé zmíněné přispívá také to, že někteří mladší žáci nejprve tvořili konstrukce syntakticky nesprávné (Ž4.1), avšak v běžné komunikaci by takové konstrukce pravděpodobně nevytvořili.

Transformace vět se nejvíce žákům dařila při spojování větných celků A. V tomto příkladu se podařilo dvěma žákům prvního stupně a sedmi žákům z druhého stupně vyjádřit spojení vět jak s větným, tak s nevětným vyjádřením přívlastku. Stejně tak u vět z příkladu B dokázali dva žáci prvního stupně a pět žáků z druhého stupně použít obě možnosti vyjádření přívlastku. Žáci tím projevili, že si uvědomují možnost ekvivalentního vyjádření přívlastku a přívlastkové věty vedlejší.

4.2.3 Úloha č. 3

Záměrem třetí úlohy bylo zjistit, zda žáci vnímají rozdíl mezi větným a nevětným vyjádřením přívlastku. Pro sběr dat byly vybrány dva větné celky s přívlastkovými konstrukcemi (1A, 2B)³. Originální konstrukce pak byly transformovány do věty s přívlastkem neshodným a do souvětí s přívlastkovou větou vedlejší. Žáci měli za úkol porovnat mezi sebou dva větné celky, originální a transformovaný (1A a 2B, 2A a 2B). Zadání třetí úlohy zní: „*Jaký je rozdíl ve větných celcích ze sloupce A oproti větným celkům ze sloupce B?*“ Větné celky, s nimiž úloha pracuje, byli žákům předloženy ve stejné podobě jako je tomu na obrázku č. 1.

	A	B
1.	To už došel k přístřešku, kam se ukládala košťata.	To už došel k přístřešku na košťata.
2.	V příloze Vám zasíláme seznam všech knih a vybavení, které budete potřebovat.	V příloze Vám zasíláme seznam všech potřebných knih a vybavení.

Obrázek č. 1

³ Zdroj větných celků: ROWLINGOVÁ, J. K., *Harry Potter a Kámen mudrců*. Překlad: Vladimír Medek. 2. vydání. Praha: Albatros, 2001. ISBN 80-00-00788-6.

4. a 5. ročník

Žáci 4. a 5. ročníku si při porovnávání větných celků nejvíce všímali jejich formy. Čtyři žáci (Ž4.1, Ž4.2, Ž5.1, Ž5.4) poukázali na délku jednotlivých větných celků: „*Takže tady je to jako zdloužený a tady je to kratší takový*“ (Ž4.1). Někteří žáci porovnávali větné celky z hlediska výskytu jednotlivých slov: „*Tady není tohle a tohle. (...) Kam a se (...) To je sloveso.*“ (Ž4.3). Dva (Ž4.1, Ž5.3) se při srovnávání větných celků 1A a 1B zaměřili na gramatické kategorie, jež přináší verbum finitum ve vedlejší větě přívlastkové. Žáci upozornili na aktuálnost děje, kterou vyjadřuje nedokonavé verbum *ukládat* v přívlastkové větě vedlejší: „*No, že tady je ukládal a tady už byly rovnou. V tom áčku se teprve ukládaly a tady už byly*“ (Ž4.1). „*Že tady je jako, kam se ukládaj košťata. ,Ukládala‘ je, že to už bylo, a to už došel k přístřešku na košťata je, že se ještě pořád ukládají*“ (Ž5.3). Nepřítomnost verba finita v nevětné přívlastkové konstrukci vnímali oba žáci odlišně. Podle žáka 4.1 je nepřítomností verba vyjádřen ukončený děj, naopak podle žáka 5.3 ukončený děj vyjadřuje vedlejší věta přívlastková a nevětný přívlastek vyjadřuje děj aktuální: „*To první je v minulém čase.*“ Predikaci vnímal také žák 5.1, který větný celek s vedlejší větou přívlastkovou charakterizoval slovy: „*Tohle, tam se zase víc dostává ten příběh.*“ Díky predikaci byl pro některé žáky (Ž4.2, Ž5.2) větný celek 1A srozumitelnější: „*...tady je taková prodloužená, takže to z toho víc pochopíš a béčko je zkrácená a nepochopíš z toho tolik jako v tom áčku.*“ „*Tak tady u toho A víš, že tady je napsaný k čemu sloužil ten přístřešek a tady u toho B není napsaný k čemu sloužil, jen že už došel k přístřešku na košťata.*“ Většina těchto žáků (Ž4.1, Ž5.2, Ž5.3) uvedla, že význam větného celku 1A se liší od významu větného celku 1B. Žáci 4.2 a 5.1 naopak tvrdila, že význam větných celků je shodný, liší se pouze formou vyjádření: „*Má to úplně stejný význam, jen jak je to popsany, tak to je jiný.*“ Stejný názor měli i další dva žáci (Ž4.3, Ž4.4, Ž5.4): „*Jako ne. Ne ale tohle je delší. Jako je to jinak vyslovený, ale znamená to stejný.*“

Druhé dva větné celky (2A a 2B) všichni žáci srovnávali velmi podobně jako předchozí větné celky: „*Znamená to úplně to stejný, jako v tom prvním*“ (Ž5.4). Žáci si všímali souvislostí mezi souvětími 1A a 2A a větami 1B a 2B: „*Tak to druhý je asi úplně stejný jako v tom první. Je to stejnej princip. Ty dvě mají stejný rozlišení jako ty dvě...*“ (Ž4.2). Většina žáků (Ž4.2, Ž4.3, Ž4.3, Ž4.4, Ž5.4) se opět domnívala, že věty jsou významově shodné, liší se pouze způsobem vyjádření. Žáci (Ž4.1, Ž5.2, Ž5.3), kteří tvrdili, že se větné celky od sebe

významově liší, si většinou povšimli pouze verba infinita *potřebovat*, nikoli adjektiva *potřebných*: „*Zase tady v B to není úplně dobře popsany, u toho není k čemu to budeme potrebovat. A v A je napsany, že to budou potrebovat*“ (Ž5.2). Ve chvíli, kdy byl žák 4.1 upozorněn na adjektivum *potřebných*, nedokázal větné celky dále rozlišit: „*Že tady je potřebných a tady je potrebovat. To je těžký.*“

6., 7. a 8. ročník

Žáci 6., 7. a 8. ročníku stejně jako mladší žáci při porovnávání větných celků se zaměřovali na jejich formu, délku větných celků a význam. Dva žáci (Ž6.3, Ž7.3) již dokázali při popisování formy větných celků použít lingvistické termíny věta a souvětí: „*Tady to je souvětí a tady to je věta.*“ Při popisování rozdílu mezi větnými celky 1A a 1B si žáci velmi často všimli přítomnosti či nepřítomnosti verba finita: „*Tady rozdíl mezi A a B je, že v A je napsáno, že se tam ukládaj košťata a v béčku to není napsany*“ (Ž6.2). Na základě toho popisovali rozdílnost větných celků. Podle dvou žáků (Ž6.4, Ž7.3) vedlejší věta přívlastková přesně určuje, co se s košťaty v přístřešku dělo nebo děje. To znamená, že díky predikaci souvětí 1A podává přesnější informace než věta 1B: „*Možná, že se tam ukládaly, takže neházely.*“ „*To první je že se tam ukládaj, jako uklízej, a to druhý je že se tam můžou vyrábět ty košťata.*“ Podobně o větných celcích přemýšlel i žák 8.4.: „*No tak tady, v áčku, upřesňuje, že se tam ty košťata jako vůbec ukládala a v béčku tam je jako napsany, že ty košťata tam pořád byly.*“ Podle jiných dvou žáků (7.1, 7.4) naopak vedlejší věta dostatečně neupřesňuje, k čemu přístěnek slouží, zatímco přívlastek neshodný přesně vymezuje účel přístřešku: „*Jo, tady v A se ukládají i jiné věci a v B se ukládají jenom ty košťata.*“ „*Možná že to áčko, ono to asi znamená skoro stejný, ale že možná, že do toho přístřešku se ukládaly košťata a třeba uklízející prostředky. A v tom béčku byl ten přístřešek dělanej prostě na ty košťata.*“ Tito žáci uvedli, že význam větného celku 1A se v jisté míře liší oproti významu větného celku 1B. Většina žáků (Ž6.1, Ž6.3, Ž7.2, Ž8.1, Ž8.2, Ž8.3) naopak považovala větné celky za významově shodné, pouze jinak vyjádřené: „*Já si myslím, že v áčku víc rozvíjejí tu větu a v béčku to zkracují, aby to bylo srozumitelnější a rychleji se to přečetlo*“ (Ž8.1).

Větné celky 2A a 2B skoro všichni žáci považovali za shodné významem, pouze odlišné formou: „*Tady je to víc zdlouhavý a tady to je takový víc pochopitelnější*“ (Ž8.3). „*Tak tohle má taky stejnej význam, akorát tam to áčko je zdloužený*“ (Ž8.2). Pouze jeden žák z šestého

ročníku (Ž6.2) si pravděpodobně nevšiml shodného přívlastku ve větě 2B a z toho důvodu pokládal větné celky 2A a 2B za významově odlišné: „*Tady zase je v áčku, že to budete potřebovat, a my u toho béčka nevíme, jestli to budeme potřebovat, nebo nebudeme.*“ Dva žáci (Ž6.3, Ž7.4) sice považovali větné celky za významově shodné, ale každý z větných celků spojovali s jinou komunikační situací: „*No asi jako stejný, nebo možná, já bych použila áčko. Nebo pro mě je áčko, že my jsme třeba ted' byly na lyžáku, tak: ,na lyžák budete potřebovat tyhle věci. ' A v béčku to potřebných knih a vybavení, tak pro mě je to jako z jinýho důvodu důležitý.*“ Žák 6.3 vnímal souvětí s vedlejší větou přívlastkovou jako zdvořilejší, přičemž uvedl, že by se s takovou výpovědí mohl setkat v dopise. Větu s přívlastek shodným naopak považoval za výpověď mluvenou: „*No v dopise, a tady to (2B) bych si představila, že mi někdo řekne.*“

Shrnutí úlohy č. 3

Třetí úloha byla zaměřená na porovnání větného a nevětného vyjádření přívlastku. Žáci srovnávali celkem čtyři větné celky. Ukázalo se, že se žáci nejprve zaměřují na formu výpovědi. Většina žáků nejprve upozorňovala na délku výpovědi, výpovědi s vedlejší větou přívlastkovou byli delší než výpovědi s přívlastkem vyjádřeným nevětně. Dva žáci (Ž6.3, Ž7.3) dokázali lingvisticky pojmenovat větné celky jako *větu* a *souvětí*. Především mladší žáci (Ž4.1, Ž4.3) při porovnávání větných celků upozorňovali na chybějící, nebo naopak přebývající slova.

Žáci, kteří považovali větné celky za významově odlišné, se zaměřovali na nepřítomnost verb v nevětném vyjádření přívlastku. Překvapivé je, že mladší žáci (4. a 5. ročník) se v prvních dvou větných celcích zaměřovali na gramatické kategorie, konkrétně na aktuálnost děje, kterou vyjadřuje verbum finitum *ukládala*. Starší žáci naopak první dva větné celky posuzovali podle významu verba finita ve vedlejší větě přívlastkové. Větné vyjádření přívlastku považovali za významově přesnější. Žáci, kteří se zaměřovali na přítomnost či nepřítomnost verba finita, posoudili první dva větné celky (1A a 1B) jako významově odlišné. Tito žáci tvoří polovinu všech respondentů. Druhá polovina respondentů uvedla, že větné celky 1A a 2B se významově shodují.

U druhých dvou větných celků (2A a 2B) se více respondentů přiklonilo k názoru, že větné a nevětné vyjádření má stejný význam, ale liší se formou. Čtyři žáci, kteří považovali větné

celky za významově odlišné, si buďto nepovšimli adjektiva *potřebných*, nebo toto adjektivum nepovažovali za významově podstatné. Dva žáci (Ž6.3, Ž7.4), kteří pokládali výpovědi 2A a 2B za významově shodné, uvedli, že každá z výpovědí by byla možné použít v jiné komunikační situaci.

Z úlohy vyplývá, že si žáci uvědomili formální odlišnosti větného a nevětného vyjádření přívlastku, také dokázali v některých případech rozlišit stylistickou platnost přívlastku a přívlastkové věty vedlejší. Přesto většina žáků vnímala obě možnosti vyjádření ekvivalentní.

4.2.4 Úloha č. 4

Ve čtvrté úloze byl zaveden lingvistický termín *přívlastek* a jeho definice. Cílem úlohy bylo zjistit, zda žáci dokáží poznat přívlastek ve větném celku. Dále bylo zkoumáno, jaký druh přívlastku budou žáci schopni identifikovat. Pro účely této úlohy byl vybrán větný celek, který obsahuje postupně rozvíjející přívlastek shodný, dva přívlastky neshodné a vedlejší větu přívlastkovou: „*Pan Ollivander se bílým dlouhým prstem dotkl jizvy ve tvaru blesku, kterou měl Harry na čele.*“

Protože učivo o rozvíjejících větných členech je ve školní výuce probíráno až v 6. ročníku (více v kapitole 3.2.1), bylo potřeba pro žáky 4. a 5. ročníku vytvořit odlišné zadání než pro žáky 6., 7. a 8. ročníku. První skupině respondentů byla předložena definice přívlastku: „*Přívlastek blíže určuje význam podstatného jména*“ (Krausová – Teršová – Chýlová – Prošek – Málková, 2021, s. 71). Stejná definice byla poskytnutá také žákům 6., 7. a 8. ročníku v případě, že sami nedokázali přívlastek definovat.

Zadání pro první skupinu respondentů zní: „*Najděte ve větném celku přívlastek/přívlastky. Přívlastek blíže určuje význam podstatného jména.*“ Druhá skupina respondentů, žáci z druhého stupně, obdrželi zadání: „*Co je to přívlastek? Přívlastek/přívlastky najděte ve větném celku.*“ Žáci vypracovávali úlohu samostatně, bez zásahů výzkumníka. Pouze v některých případech byli žákům kladeny otázky, které zjišťovaly porozumění definici přívlastku.

Níže je uvedeno správné řešení úlohy:

Pan Ollivander se bílým dlouhým prstem dotkl jizvy ve tvaru blesku, kterou měl Harry na čele.

4. a 5. ročník

Níže je uveden větný celek, ve kterém je indexy vyznačeno, jaká slova žáci považovali za přívlastek. Číslo indexu určuje, kolik žáků dané slovo jako přívlastek označilo:

Pan₃ Ollivander₁ se bílým₅ dlouhým₆ prstem₂ dotkl₁ jizvy₂ ve₁ tvaru₄ blesku₄, kterou měl₁ Harry₁ na₁ čele₂.

Podle očekávání nejčastěji žáci označili postupně rozvíjející shodný přívlastek. Tento přívlastek je tvořen adjektivy, které podle školské definice „*vyjadřují vlastnosti osob, zvířat, věcí a jevů*“ (Drahotská, Puldová, Binková, 2018). Primárně plní ve větě funkci přívlastku, můžou být ale také součástí predikátu (Karlík, Caha, 2017). Ve většině případů žáci (Ž4.2, Ž4.3, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2) označili celou konstrukci postupně rozvíjejícího přívlastku. Pouze jeden žák (Ž5.4) označil jako přívlastek jen adjektivum stojící nejbliže jádru nominální skupiny.

Druhými nejčastěji označovanými slovy jsou substantiva *tvaru* a *blesku*, která mají ve větném celku funkci přívlastku neshodného. Tři žáci (Ž4.3, Ž5.1, Ž5.2) označili jako přívlastek obě tato slova. Jeden žák (Ž5.3) označil pouze slovo *blesku*, dále pak označil slova: *pan*, *Ollivander*, *jizvy*, *Harry*, *čele*. Když byl tento žák dotázán, co podle něj přívlastek znamená, odpověděl: „*Jako že něco k něčemu patří, přivlastňuje to něco.*“ Žák se tedy mohl pokoušet slova spojit do dvojic (*pan – Ollivander*, *jizvy – blesku*, *Harry – čele*⁴). Svůj systém si vytvořil také žák 4.3, který na otázku, co je to přívlastek, odpovídá: „*No dvě slova spojená. Jako třeba: bílým – dlouhým, pak prstem – dotkl a pak tvaru – blesku.*“ První dvojice slov má stejnou syntaktickou platnost, konkrétně platnost přívlastku shodného. Druhou dvojici slov tvoří verbum finitum s pravovalenčním doplněním⁵. Třetí dvojice tvoří nominální skupinu, tedy přívlastek neshodný a substantivum. Ačkoli žák dvojice slov pravděpodobně vytvořil zcela intuitivně, mají dvojice syntaktické odůvodnění. Syntaktické odůvodnění však nelze hledat u všech odpovědí (Ž4.1, Ž5.4). Například u žáka 5.4, který podtrhl slova: *pan*,

⁴ Tyto dvojice, nejsou skladební, ale mohly by fungovat podle klíče, který žák zmiňuje: „*něco k něčemu patří.*“

⁵ Ačkoli toto sloveso vyžaduje také levovalenční doplnění.

dlouhým, tvaru, měl, na, je pravděpodobné, že tato slova vybral, protože stojí těsně před substantivem. U žáka 4.1 byl výběr slov pravděpodobně zcela náhodný (*pan, prstem, čele*), protože při otázce, proč označil slovo *prstem*, že odpovídá: „*Hmm... že tady to je v množném čísle. To nechápu.*“ Z těchto důvodů je možné předpokládat, že u výše uvedených žáků (Ž4.1, Ž4.3, Ž5.3, Ž5.4) nedošlo k pochopení předložené definice přívlastku. Naopak u zbylých žáků (Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2) se lze domnívat, že žáci dokázali s uvedenou definicí operovat.

6., 7. a 8. ročník

Respondentům z druhého stupně byla nejprve položena otázka, která měla za cíl zjistit, zda ví, co je to přívlastek. Většina žáků nedokázala přívlastek popsat. Ti žáci, kteří se o to pokusili, popsali přívlastek slovy: „*popisuje podstatný jméno, pomáhá nám prostě přiblížit o co se jedná, anebo co to vlastně je, je to přídavný jméno před podstatným jménem*“ (Ž6.3, Ž6.4, Ž7.2, Ž7.4, Ž8.3). U jednoho žáka (Ž8.1) se projevil klasický *miskoncept*, že přívlastek tvoří skladební dvojici s podmětem nebo předmětem: „*Vím, že máme přívlastek shodný nebo neshodný a že je to k podmětu nebo k předmětu.*“

Šest žáků (Ž6.1, Ž6.2, Ž6.3, Ž6.4, Ž7.2, Ž8.1) uvádí, že se přívlastek dělí na shodný a neshodný. Jeden žák (Ž6.1) dále zmiňuje termíny *postupně rozvíjející* a *několikanásobný* přívlastek, avšak přívlastek jako takový nedokáže charakterizovat, ba dokonce tvrdí, že samotný termín přívlastek neexistuje: „*Jojo, tak jako přívlastek, jako samotnej přívlastek, to není nic ne? Já vím jen o přívlastku shodným a neshodným a postupně rozvíjejícím a několikanásobným...*“ Dva žáci (Ž6.4, Ž7.2) charakterizují přívlastek shodný a neshodný podle pozice přívlastku v nominální skupině, podle shody gramatických kategorií přívlastku s řídicím substantivem a podle jeho slovnědruhovosti: „*Přívlastek neshodný je většinou vpravo od podstatného jména, ono může být podstatné jméno. Přívlastek shodný je většinou číslovka a přídavné jméno a často je vlevo od podstatného jména*“ (Ž6.4). „*Jsou dva přívlastky. Shodný a neshodný. Ten shodný se shoduje v pádě, rodě a čísle. A neshodný se neshoduje.*“ (Ž7.2). Těm žákům, kteří si nevzpomněli na definici přívlastku, byla nabídnuta předem připravená definice (viz výše).

Níže je uveden větný celek, v němž měli žáci vyznačit přívlastek. Slova ve větném celku jsou doplněna o spodní indexy ukazující kolik žáků dané slovo považuje za přívlastek. Horní index za závorkou znázorňuje, počet žáků, kteří jako přívlastek označili celou vedlejší větu.

Pan Ollivander se bílým₁₂ dlouhým₁₂ prstem dotkl jizvy ve₄ tvaru₄ blesku₇, (kterou měl Harry na čele₁)¹.

Z výsledků je poznat, že všichni žáci dokázali spolehlivě určit přívlastek shodný. Sedm žáků pak určilo přívlastek neshodný u slova *blesku*, zatímco pouze čtyři žáci za přívlastek považují substantivum s předložkovou skupinou *ve tvaru*. Jeden z žáků (Ž7.4) své řešení komentoval takto: „*Takže... (čte si větu) tak bílým dlouhým a, teď nevím, ale asi ve tvaru blesku. Protože jako se prstem dotkl... asi ne bleskové jizvy?*“ Nakonec podtrhává oba neshodné přívlastky. Podle výpovědi žák k neshodnému přívlastku *blesku* chybně přiřazuje řídicí substantivum *jizvy*. Také je možné pozorovat strategii, kterou žák při určování přívlastku neshodného používá. Žák se při identifikaci přívlastku snaží nejprve přívlastek neshodný transformovat do podoby shodného přívlastku. Podoba přívlastku shodného je pravděpodobně pro žáka snazší identifikovat.

Pouze jeden žák (Ž8.4) označil jako přívlastek také větné vyjádření přívlastku. Tento žák nejprve nedokázal říct, co je to přívlastek. Nabídnutou definici přívlastku žák shrnul slovy: „*Takže to jenom upřesňuje zase.*“ Stejnou charakteristiku žák použil pro větné a nevětné vyjádření přívlastku již v přechozích úlohách.

Shrnutí úlohy č. 4

Třetí úloha měla za cíl zjistit, zda jsou žáci schopni po zavedení termínu přívlastek identifikovat přívlastek větný či nevětný ve větném celku. Tato úloha byla kognitivně náročnější než úlohy předchozí, a to především pro žáky 4. a 5. ročníku, jelikož žáci měli pracovat s termínem, s nímž se doposud ve školní výuce nesetkali. Žáci 6., 7. a 8. ročníku naopak museli v úloze aplikovat své školní znalosti.

U žáků z prvního stupně se předpokládala nižší úspěšnost při určování přívlastku ve větném celku ve srovnání se žáky z druhého stupně. Překvapivě přívlastek shodný správně identifikovala více jak polovina žáků z prvního stupně. Avšak z dalších výsledků lze předpokládat, že pouze u čtyř žáků (Ž4.2, Ž4.4, Ž5.1, Ž5.2) došlo k pochopení předložené

definice. Dva z těchto žáků (Ž5.1, Ž5.2) rovněž správně označili přívlastky neshodné. Ostatní nedokázali aplikovat informace získané z definice přívlastku, jejich postup při určování byl buďto náhodný (Ž4.1), nebo se řídili vlastním vymyšleným systémem (Ž4.3, Ž5.3, Ž5.4).

Žáci druhého stupně většinou přívlastek nedokázali definovat, pouze pět žáků uvádí popis přívlastku. Někteří místo definice přívlastku popisovali pouze jeho druhy, přívlastek shodný a neshodný. I přesto všichni žáci s jistotou identifikovali ve větném celku přívlastky shodné, které představují klasický učebnicový příklad. Méně úspěšní byli žáci při identifikování přívlastků neshodných. Jeden žák chybně označil jako přívlastek substantivum, které ve větě plní syntaktickou funkci příslovecného určení místa. Překvapivě pouze jeden žák (Ž8.4) správně identifikoval jako přívlastek také vedlejší větu. Otázkou zůstává, do jaké míry se u tohoto žáka interferovaly školní znalosti s přirozeným jazykovým citem. Na základě jeho výpovědi lze usuzovat, že roli sehrála také strategie, kterou si žák během výzkumu sám vytvořil.

4.2.5 Úloha č. 5

Pátá úloha se zaměřuje na popis vedlejší věty přívlastkové. Cílem úlohy je zjistit, zda jsou žáci schopni definovat vedlejší větu přívlastkovou. Zadání úlohy je formulováno následovně: „*Popište svými slovy, co to podle vás znamená vedlejší věta přívlastková a jaký je rozdíl mezi přívlastkem a vedlejší větou přívlastkovou.*“

V zadání páté úlohy se žáci setkali s termínem vedlejší věta. Tento termín žáci 4. a 5. ročníku nemají osvojený. Z toho důvodu jim byla poskytnuta následující definice: „*Vedlejší věta závisí na jiné větě, rozvíjí ji, a proto se na ni tou větou můžeme zeptat. Nemůže stát samostatně*“ (Krausová – Teršová – Chýlová – Prošek – Málková, 2021, s. 86).

4. a 5. ročník

Žáci ve 4. a 5. ročníku by měli zvládnout rozlišit větu a souvětí, avšak termín věty vedlejší v jejich školní výuce nebyl ještě zaveden. Z toho důvodu byla žákům poskytnuta definice vedlejší věty. Podle předpokladů většina žáků 4. a 5. ročníku přívlastkovou větu vedlejší popsat nedokázala. U dvou žáků (Ž4.2, Ž4.4.) se objevila snaha popsat přívlastkovou větu pomocí vztahu k větě řídící „*Je to teda věta, která dodává víc smysl tý druhý větě.*“ „*Ta*

přívlastková věta popisuje ještě víc ten děj, co byl předtím.“ Jeden žák (Ž5.2) se pokusil přívlastkovou větu popsat pomocí jejího vztahu k přívlastku: *„Tak jako vedlejší věta přívlastková, tam není tak podstatný ten přívlastek. A přívlastek je důležitější.*“ Žák 4.1 po neúspěšném prvním pokusu o definici od řešení úlohy odstoupil. Žák 5.3 pouze uvedl: *„To je asi to se bílým dlouhým prstem dotkl jizvy ve tvaru blesku.*“ Více se k úloze nechtěl vyjadřovat,

Nad očekávání zdařilé se zdály být hypotézy dvou žáků 5. ročníku (Ž5.1, Ž5.4). Žák 5.1 uvádí, že: *„...vedlejší nějaká věta přívlastková, to je prostě vedlejší věta, která zase prodlužuje ten příběh. A ten přívlastek je prostě zkrácená verze.*“ Pro názornou ukázkou používá žák větné celky z úlohy č. 3: *„Tohle je věta přívlastková (větný celek 1A) a tohle je ten přívlastek (větný celek 1B).*“ Podle žáka 5.4 je přívlastková vedlejší věta: *„jakože ta věta, která dělá ten přívlastek.*“ Žák jako příklad následně uvádí větu z úlohy č. 4: *„Tak tady... jakože Harry měl, tak na čele.*“ V obou hypotézách lze zachytit myšlenku, podle které je přívlastková věta vedlejší ekvivalentní k přívlastku, pouze se liší formou vyjádření (*„prodlužuje ten příběh“*). Žák 5.1 ke své hypotéze uvedl správný příklad větného a nevětného vyjádření přívlastku, čímž se ověřilo jeho porozumění. Naopak žák 5.4 prokázal při uvedení příkladu, že zcela neporozuměl termínu přívlastek, ani termínu vedlejší věta.

6., 7. a 8. ročník

Někteří žáci 6., 7. a 8. ročníku projeví nejprve při předložení zadání nejistotu nebo nedostatečné porozumění, což se projevilo například v odpovědích jako: *„To jsme se ještě neučili“* nebo: *„To nevím“*. Žákům v takovém případě byla poskytnuta jako opora definice termínu vedlejší věta. I přes poskytnutí definice jeden žák od plnění úlohy odstoupil.

Nejvíce žáci popisovali přívlastkovou větu vedlejší na základě přítomnosti, či nepřítomnosti přívlastku ve větě. *„To by mohl být přívlastek nevyjádřený. Že by nebyl ve větě“* (Ž6.4) Žák se v tomto případě snažil uplatnit školní znalosti, když propojil přívlastek s podmínem nevyjádřeným. Naopak čtyři žáci (Ž6.1, Ž7.3, Ž8.1, Ž8.3) tvrdí, že o přívlastkovou větu se jedná, pokud *„se věta skládá jenom z přívlastků“* (Ž6.1), nebo: *„když máme nějakou větu hlavní, tak tam žádný přívlastky nebudou a budou jen v té vedlejší“* (Ž8.3), nebo v případě, když: *„tam je hlavní věta a pak tam bude vedlejší věta a v ní bude přívlastek“* (Ž8.1).

Dále žáci porovnávali vztah přívlaskové věty k větě hlavní. Žák 6.2 tvrdil, že přívlastek i přívlaskovou větu lze z větného celku vynechat „*Věta, která není až tak potřebná. Možná to znamená, že ty přívlasky v té větě nejsou důležité. Takže můžeme to říct bez nich.*“ Naopak podle žáka 7.1 jsou vedlejší věty přívlaskové ve větném celku významné: „*Vedlejší věta přívlasková, asi věta s větším významem než ta předešlá.*“

V některých výpovědích si lze povšimnout souvislostí s předchozími výzkumnými úlohami. Např. žák 6.3 přívlaskovou větu demonstroval na příkladu, který je podobný zadání druhé úlohy: „*Kdybych měla nějakou větu a pak by byla další věta jako: ‚Byl tam míč. Byl červený a modrý.‘ Tak to je ta věta přívlasková. A rozdíl je v tom, že přívlastek je v té větě hlavní jako hned u toho slova. A vedlejší věta přívlasková je až ve větě potom. Že: ‚Byl to míč a byl červený, modrý...‘*“

Žák 8.4 k popsání vedlejší věty přívlaskové použil části větného celku ze čtvrté úlohy: „*to je tahle* (ukázal na větu: *‚kterou měl Harry na čele‘*) *a to je vlastně ta přívlasková, protože jakoby je to víc do detailu.*“ Větný celek ho mohl navést k vytvoření miskonceptu, že každý vedlejší věta přívlasková stojí za větou řídicí: „*No ta věta přívlasková možná jako ukončuje celý to souvětí. Nebo že tam není jako sloveso.*“ Dále žák uvedl, že vedlejší věta přívlasková: „*popisuje, to je jako celý. Má to stejný význam i bez té vedlejší věty.*“

Žák 7.2 charakterizoval přívlaskovou větu takto: „*Vedlejší věta přívlasková je celá věta a přívlastek je jen jedno slovo.*“ Na otázku, zda je mezi přívlaskem a přívlaskovou větou vedlejší významový rozdíl, žák nedokázal odpovědět. Žák 7.4 ve své výpovědi nejprve zmiňuje charakteristiku vět hlavních a vedlejších. Věty vedlejší podle žáka poznáme podle toho, že: „*nejsou podstatný a mohli bychom je z toho vymazat a nebyly by tam podstatný.*“ Přívlaskovou větu pak žák charakterizuje na základě výskytu spojovacího výrazu *který*: „*Tak přívlasková věta, tak možná, že je to: který něco a něco.*“ Rozdíl mezi přívlaskem a vedlejší větou přívlaskovou je podle žáka v tom, že přívlastek se vyskytuje ve větě hlavní, věta přívlasková nikoli. Dále se zamýšlí nad významovým rozdílem mezi přívlaskem a vedlejší větou přívlaskovou a tvrdí, že: „*můžou být stejné*“ Svou úvahu doplňuje příkladem: „*Třeba: ‚Upatlaný a čokoládový dort,‘ tak já jako moc nevím, ale to asi celá ta věta bude jako hlavní, ale kdybychom z toho udělali: Uvnitř byl dort, který byl velký a upatlaný a třeba čokoládový, tak to už by byla ta věta přívlasková, ale vlastně jsme*

nezměnili význam asi.“ Ani jeden z žáků ve svých výpovědích nepojmenovávají funkci, ani význam přívlastku nebo přívlastkové věty vedlejší. I když žák 7.4 doplňuje svůj popis o správně vybraný příklad, z jeho výpovědi lze usoudit, že příklad byl vybrán především s ohledem na spojovací výraz *který*. I přesto se jedná o jeden z nejzdařilejších popisů. Žák 7.2 a 7.4 uvedli, že problematiku druhů vedlejších vět ve školní výuce neprobírali, ale věnovali se jí mimo výuku v rámci přípravy na přijímací zkoušky.

Shrnutí úlohy č. 5

Cílem úlohy bylo zjistit, zda žáci dokáží definovat přívlastkovou větu vedlejší. K tomu, aby byli žáci takové definice schopni, je potřeba, aby měli již osvojené některé pojmy a dovednosti, které úzce s danou problematikou souvisí. Žáci musí být např. schopni pracovat s konceptem věty a souvětí, musí porozumět slovním druhům a uvědomovat si jejich větněčlenskou platnost, dále musí rozeznávat vedlejší a hlavní větu a musí být schopni porovnat význam větného a nevětného vyjádření přívlastku. Z toho důvodu nebylo od žáků 4. a 5. ročníku očekáváno, že by dokázali definovat přívlastkovou větu vedlejší, nýbrž byla snaha zaznamenat na základě jakých kritérií se žáci snažili definici přívlastkové věty sestavit. Žákům také byla poskytnuta definice vedlejší věty, jež jim měla pomoci s pochopením tohoto syntaktického termínu. Podle výsledků lze soudit, že žáci nabídnutou definici nevyužili.

Většina žáků ze 4. a 5. ročníku se pokoušela charakterizovat přívlastkovou větu vedlejší na základě významu. Dva žáci 4. ročníku (Ž4.2, Ž4.4) se zaměřovali na to, jaký význam má věta přívlastková k jinému sousedícímu větnému celku. Dva žáci 5. ročníku zmiňovali formu vyjádření přívlastkové věty vedlejší: „*to je prostě vedlejší věta, která zase prodlužuje ten příběh. A ten přívlastek je prostě zkrácená verze*“, „*věta, která dělá přívlastek*“. Tato tvrzení ale nelze nazvat konceptem, jelikož žáci k definování přívlastkové věty vedlejší použili zadání a strategie z předchozích úloh. U prvního žáka z pátého ročníku je díky uvedení příkladu zřejmé, že dokázal termínu přívlastková věta porozumět. Naopak u druhého zmíněného žáka uvedení příkladu naznačuje jeho nepochopení.

Ani žáci 6., 7. a 8. ročníku nebyli v této úloze příliš úspěšní. Jeden žák od řešení úlohy odstoupil po prvním pokusu o definici. Nejčastěji žáci popisovali přívlastkovou větu vedlejší podle kritéria přítomnosti, či nepřítomnosti přívlastku ve větě přívlastkové. Dále se

zaměřovali na významový vztah věty přívlastkové k větě řídicí, nebo na porovnání vedlejší věty přívlastkové a přívlastku. Z některých odpovědí je patrné, že se žáci při formulování definice přívlastkové věty vedlejší snažili aplikovat systém, který používali v některé z předchozích úloh. Poměrně zdařile popisuje přívlastkovou větu vedlejší jeden žák ze 7. ročníku, který se druhy vedlejších vět zabýval v rámci doučování.

Žádnému žákovi se nepovedlo necharakterizovat vedlejší větu přívlastkovou z hlediska jejího vztahu k jádru nominální skupiny. Výsledky prokázaly, že pokud si žáků dostatečně neuvědomili podstatu vedlejší věty přívlastkové, tedy že vyjadřuje přívlastek své řídicí věty, hledali jiné možnosti, jak by mohli přívlastkovou větu vedlejší definovat. Jejich řešení však nebyla ani intuitivní, ani systematická. Z toho vyplývá, že většina žáků nedokázala metakognitivně uchopit přívlastkovou větu vedlejší, protože žáci buďto neměli utvořený koncept vedlejší věty přívlastkové, nebo nedisponovali terminologickým aparátem, pomocí kterého by dokázali přívlastkovou větu vedlejší definovat.

4.3 Závěr výzkumného šetření

Výzkumné šetření mělo za cíl analyzovat a interpretovat prekoncept vedlejší věty přívlastkové u vybraných žáků čtvrtého až osmého ročníku jedné pražské základní školy. Šetření probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů nad pracovním listem, jenž byl navržen speciálně pro tento výzkum. Pomocí úloh z pracovního listu byly zjišťovány odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

Odpověď na první výzkumnou otázku, jak vybraní žáci postihli vlastními slovy vedlejší větu přívlastkovou, byla zjišťována především v první a páté úloze. První úloha se zaměřovala na vymezení přívlastkové věty vedlejší bez zavedení terminologického aparátu. V této úloze bylo zjištěno, že se žáci při popisu přívlastkové věty vedlejší zaměřují především na její význam ve větě celku nebo na význam věty v rámci určité komunikační situace. V důsledku nepochopení významu docházelo u některých žáků napříč věkovými kategoriemi k nesprávné interpretaci přívlastkových vět. Ovšem pokud žáci dokázali porozumět významu vedlejší věty přívlastkové, byli schopni vystihnout také její větněčlenskou platnost. Naopak po zavedení terminologie v páté úloze většina žáků podstatu přívlastkové věty vedlejší vystihnout nedokázala. Z toho vyplývá, že žáci disponují prekonceptem vedlejší věty přívlastkové, který dokáží uplatnit pouze v určitých situacích.

Tento prekoncept se projevuje nesystematicky a bez lingvistického podkladu. To by mohlo být změněno při zavedení konceptu vedlejší věty přívlaskové.

Druhá výzkumná otázka, která zjišťuje, jaký rozdíl vnímají vybraní žáci mezi větným a nevětným vyjádřením přívlasku, byla zodpovězena pomocí výsledků z druhé, třetí, čtvrté a páté úlohy. Ve druhé úloze prokázali někteří žáci schopnost transformovat větné vyjádření přívlasku na nevětné a naopak. Výsledky třetí úlohy naznačují, že žáci vnímali především formální odlišnosti mezi větným a nevětným vyjádřením přívlasku a někteří si také uvědomovali různou stylistickou platnost přívlasku a přívlaskové věty vedlejší. Nicméně, většina žáků pokládala obě možnosti vyjádření přívlasku za ekvivalentní. Avšak čtvrtá a pátá úloha dokazuje, že většina žáků si při větněčlenské analýze ekvivalentnost přívlasku a přívlaskové věty vedlejší neuvědomila.

Předpokládalo se, že odpověď na třetí výzkumnou otázku, jaké vyjádření přívlasku vybraní žáci preferují, bude možné odvodit z výsledků druhé úlohy. Avšak z výsledků úlohy je patrné, že žáci postupovali při řešení podle jimi vytvořeného vzorce, který se snažili aplikovat na co nejvíce příkladech. Z toho důvodu nebyla tato výzkumná otázka zodpovězena. Z výsledků úlohy však vyplývá neméně důležité zjištění, a to, že žáci čtvrtého ročníku věty nejčastěji spojovali paratacticky. Parataxe byla také zaznamenána v některých odpovědích žáků pátého ročníku a pouze v jedné odpovědi žáka šestého ročníku. Na tomto zjištění může být ilustrován kognitivní vývoj žáků, tedy že s rostoucím věkem žáci preferují spojování vět pomocí hypotaxe, která umožňuje vyjádřit složitější a provázanější vztahy mezi větami nebo mezi větnými členy. Podobné výsledky uvádí také Doležalová (2019) ve svém výzkumu.

Poslední výzkumná otázka se zabývá interferencí školních znalostí s přirozenými jazykovými dovednostmi. Největší vliv školní výuky je možný pozorovat u odpovědí první, čtvrté a páté úlohy. Školní znalosti se u žáků projevují při snaze identifikovat slovní druhy v daném větném celku, při používání termínů věta a souvětí, nebo při snaze charakterizovat přívlask a přívlaskovou větu vedlejší. Velmi často žáci při charakteristice přívlaskových konstrukcí používali tázací zájmena, jimiž se na přívlask doptávali. Tato otázková metoda se využívá ve školní praxi nejen při identifikaci větných členů, ale také některých slovních druhů. Není jasné, do jaké míry je tento postup školní výukou ovlivněn. S vlivem školní

výuky souvisí také výskyt miskonceptů. Jako příklad klasického miskonceptu lze uvést tvrzení, že přívlastek tvoří skladební dvojici s podmínkem nebo předmětem větného celku.

4.4 Diskuze

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že žáci mohou disponovat prekonceptem vedlejší věty přívlastkové již ve 4. ročníku (Ž4.2, Ž4.4) základní školy. Klíčovým je kognitivní vývoj žáků a jejich schopnost abstrakce. Někteří žáci neměli koncept přívlastku nebo přívlastkové věty vedlejší upevněný, i přestože se tomuto učivu ve školní výuce již věnovali. Příčina může vycházet ze způsobu výuky českého jazyka. Pokud žáci nemají možnost konfrontovat nové poznání s prekoncepty, hrozí, že se nové poznatky nezačlení do jejich systému vědomostí a výuka tak povede pouze k povrchnímu, formálnímu pochopení daného tématu.

Podobné výsledky uvádějí také autoři výzkumu Štěpáník a Slavík (2017), kteří se zabývali chápáním přívlastků u žáků střední školy. Autoři pokládají za nezbytné „*přiblížit výuku češtiny prekonceptuálnímu vnímání jazyka a tím odstranit atomizaci učiva do úhrnu izolovaných poznatků*“ (Štěpáník – Slavík, 2017, s.75). Podle jejich názoru jsou syntaktické termíny zaváděny příliš brzy, ještě předtím, než si žáci plně uvědomují vztahy jednotlivých slov ve větě. Jejich tvrzení odpovídá výsledkům některých žáků (především Ž4.1, Ž4.3) z tohoto výzkumného šetření. Zavedení terminologie by mělo odpovídat kognitivnímu vývoji žáků. Jestliže žáci se primárně vyjadřují v paratakticky spojených konstrukcích, není na místě zavádět ve výuce terminologii o vedlejších větách.

Výzkumné šetření ukázalo, že žáci vnímají větné a nevětné vyjádření přívlastku jako ekvivalentní. Tento poznatek může vést k zamyšlení nad způsobem výuky přívlastku a přívlastkové věty vedlejší. Vedlejší věty jsou ve školní praxi vyučovány odděleně od větných členů. Toto pojetí výuky může způsobit nedostatečné uvědomění si podstaty vedlejší věty přívlastkové, tedy že přívlastková vedlejší věta vyjadřuje přívlastek své řídicí věty. Zároveň výuka, která odděluje přívlastkové věty vedlejší od přívlastku, pravděpodobně dostatečně nezdůrazňuje různé stylistické uplatnění přívlastkových konstrukcí. Tato diplomová práce předpokládá, že pokud by výuka propojovala větné a nevětné vyjádření přívlastku, žáci by byli schopni hlubšího metakognitivního uchopení přívlastkových vět vedlejších. Výuka by mohla reflektovat různou stylistickou platnost přívlastkových

konstrukcí, a tím by podpořila žáky k uvědomělému užívání větného i nevětného vyjádření přívlastku s ohledem na jeho funkci v dané komunikační situaci.

Navrhovaný způsob výuky by měl podporovat integrační pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literární výchova, který se snaží zavést revidované RVP ZV (MŠMT, 2024). Zároveň by měl podpořit jeden z hlavních cílů Strategie 2030+, a tedy *„zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“* (MŠMT, 2023, s. 5).

Závěr

Diplomová práce se zabývala prekonceptem přívlastkové věty vedlejší u žáků 4. až 8. ročníku základní školy. Cílem práce bylo u vybraných žáků analyzovat a interpretovat prekoncept vedlejší věty přívlastkové. Prekoncepty žáků mají důležité postavení v procesu učení, a proto je nezbytné je zohledňovat při plánování výuky českého jazyka.

V teoretické části byly představeny dosavadní poznatky vztahující se k tématu práce. První kapitola byla věnována konstruktivismu, pedagogickému směru, mezi jehož hlavní principy patří aktivní činnost žáka při procesu učení a využívání žákovských prekonceptů při konstruování nových poznatků. S ohledem na konstruktivistické principy je výuka českého jazyka ve specifickém postavení, jelikož žáci do výuky vstupují s rozsáhlou praktickou znalostí jazyka, který je objektem, ale také nástrojem poznání. Z toho důvodu se stává základním předpokladem pro kvalitní výuku znalost a zohlednění žákovských prekonceptů.

Druhá kapitola se zaměřila na lingvistické pojetí přívlastku a přívlastkové věty vedlejší. Přívlastek je větný člen závislý na substantivu nebo na jiném výrazu mající větněčlenskou platnost substantiva. Jedním ze způsobů vyjádření přívlastku je vedlejší věty přívlastková. Didaktické pojetí přívlastkové věty vedlejší je rozebráno ve třetí kapitole.

Výuka vedlejších vět má na druhém stupni základní školy nezpochybnitelné místo. Žáci by měli prostřednictvím výuky syntaxe dospět k poznání, že jeden obsah může být vyjádřen různou formou a může mít různou stylistickou platnost. Toto poznání vede k rozvoji nejen komunikačních schopností žáků, ale také k rozvoji abstraktního myšlení. Nicméně jak ukazují zkušenosti žáků i pedagogů, výuka vedlejších vět bývá často neoblíbená a nepochopená, jelikož nedokáže dostatečně zachytit podstatu syntaktického učiva a pouze poskytuje formální definice a mechanická cvičení.

Na základě poznatků z odborné literatury bylo navrženo kvalitativní šetření, které je představeno ve čtvrté kapitole. Do výzkumného šetření bylo zapojeno celkem 20 žáků ze 4. a 8. ročníku jedné pražské základní školy. S žáky byli vedeny polostrukturované rozhovory nad speciálně designovanými úlohami. Rozhovory probíhaly individuálně, vždy pouze s jedním respondentem. Prostřednictvím analýzy rozhovorů byly zodpovídaný

předem stanovené výzkumné otázky. Odpovědi na otázky jsou shrnuty v závěru výzkumného šetření.

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že pokud žáci dostatečně porozuměli významu vedlejší věty, dokázali vlastními slovy postihnout přívlastkovou větu vedlejší, určili řídicí člen nominální skupiny a pojmenovali funkci přívlastkové věty. Avšak při zavedení terminologie žáci podstatu vedlejší věty přívlastkové vystihnout nedokázali. Z toho vyplývá, že většina žáků disponuje prekonceptem vedlejší věty přívlastkové, ale dokáže ho uplatnit pouze v určitých situacích. Upevněný koncept přívlastkové věty vedlejší neměli ani ti žáci, kteří se termínům ve školní výuce již věnovali. Jednou z příčin by mohl být způsob výuky, při němž žáci nevycházeli ze svých prekonceptů, a proto si nové poznatky nezačlenili do systému vědomostí.

Při porovnání větného a nevětného vyjádření přívlastku žáci vnímali především formální odlišnosti, ale někteří se také zaměřili na různou stylistickou platnost vyjádření. Avšak většina žáků vnímala přívlastek a přívlastkovou větu vedlejší jako ekvivalentní. Při větněčlenské analýze si však většina žáků ekvivalentnost neuvědomila. Tento poznatek může vést k zamyslení nad způsobem výuky přívlastku a přívlastkové věty vedlejší. V běžné školní praxi se učivo o větných členech a vedlejších větách učí odděleně. Diplomová práce předpokládá, že propojení tohoto učiva by mohlo lépe reflektovat různé stylistické uplatnění větných a nevětných konstrukcí. Tento způsob výuky by podporovat integrační pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literární výchova, který se snaží zavést revidované RVP ZV.

Dále se výzkum zabýval interferencí školních znalostí s přirozenými jazykovými dovednostmi. Nejčastěji se vliv školní výuky u žáků projevil při snaze identifikovat slovní druhy v daném větném celku, při používání termínů věta a souvětí nebo při charakteristice termínů přívlastek a vedlejší věta přívlastková. Při charakteristice přívlastkových konstrukcí žáci velmi často používali tázací zájmena, jimiž se na přívlastek doptávali. V tomto případě není jasné, do jaké míry se jedná o přirozený jazykový cit, nebo o vliv školní výuky.

Na výzkumnou otázku, jaké vyjádření přívlastku vybraní žáci preferují, nebylo možné odpovědět, protože se projevilo, že žáci při tvorbě přívlastkových konstrukcí postupovali podle jimi vytvořeného vzorce, který se snažili aplikovat na co nejvíce příkladech. Nicméně,

bylo zjištěno, že žáci 4. ročníku tvořili věty převážně s parataktickým spojením. Naopak starší žáci preferovali spojení hypotaktické. Na tomto zjištění lze ilustrovat kognitivní vývoj žáků.

Účelem výzkumného šetření bylo poskytnout podrobnější vhled do problematiky prekonceptu přívlastkových vět vedlejších. Vzhledem k omezenému počtu respondentů nelze závěry výzkumného šetření obecně aplikovat. Pro získání komplexnějšího vhledu na problematiku by bylo užitečné výzkumné šetření této diplomové práce doplnit kvantitativním výzkumem, prostřednictvím kterého by byla ověřena platnost závěrů šetření. Také by mohlo být prospěšné analyzovat školní výuku a navrhnout alternativní výukovou situaci, která by pracovala s prekoncepty identifikovanými v předloženém výzkumném šetření.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BABUŠOVÁ, G. *Prekoncept a koncept věty*. Nová čeština doma a ve světě. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015. ISSN: 1805–367X.
- ČECHOVÁ, M., M. DOKULIL, Z. HLAVSA, J. HRBÁČEK a Z. HRUŠKOVÁ. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2011. ISBN: 978-80-7235-413-9.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN. 1998. ISBN: 80-85937-47-6.
- DANEŠ, F., HLAVSA, Z., GREPL, M. a kol. *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia, 1987. ISBN: 21-029-88.
- DRAHOTSKÁ, D., PULDOVÁ, M., BINKOVÁ, A. *Procvičuji si přídavná jména, Pracovní sešit pro 5. ročník ZŠ*. Praha: Taktik, 2018. ISBN: 978-80-7563-121-3. Dostupné z: <https://www.etaktik.cz/UserFiles/Image/1587369317procvicuj-si-pridavna-jmena.pdf>.
- GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. ISBN: 80-7198-281-4.
- HÁJKOVÁ, E. *Porozumění kondenzovanému sdělení*. Didaktické studie, 7(2), s. 49–57. 2015. ISSN: 1804-122. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2016/02/DS15-7-2.pdf>.
- HÁJKOVÁ, E., et al. *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN: 978-80-7290-617-8.
- HÁJKOVÁ, E., et al. *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN: 978-80-7290-806-6.
- HÁJKOVÁ, et al. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN: 978-80-7290-722-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN: 978-80-262-1968-2.

HIRSCHOVÁ, M., *APOZICE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017. [2024-03-05]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/APOZICE>.

HUDECOVÁ, D. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. Pedagogika. 2004, roč. 54, čís. 3, s. 274–283. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1809%20title=>.

CHVÁL, M., ŠMEJKALOVÁ, M. *Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol*. Studia paedagogica, 23 (1), 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>.

JANÍK, T., *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. Pedagogická orientace, 23(5), 2013. [2024-03-28]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1108/868>.

KALHOUS, Z., OBST, O., *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN: 80-7178-253-X.

KARLÍK, P., CAHA, P., *ADJEKTIVUM*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017. [2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ADJEKTIVUM>.

KARLÍK, P., *DOMINACE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017a. [2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DOMINACE>.

KARLÍK, P., *HYPOTAXE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017b. [2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/HYPOTAXE>.

KARLÍK, P., *NOMINALIZACE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017d. [2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/NOMINALIZACE>.

KARLÍK, P., *OBSAHOVÁ VĚTA*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017e. [2024-03-21]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OBSAHOVÁVĚTA>.

KARLÍK, P., *PŘÍVLASTEK*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017c: [2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PŘÍVLASTEK>.

KARLÍK, P., ŠKRABALOVÁ, H., G., *KOORDINACE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017. [2024-03-23]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KOORDINACE>.

LIPTÁKOVÁ, E., *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. 3. vyd., Prešov: Prešovská univerzita, 2022. ISBN: 978-80-555-2951-6. [2024-03-20]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Liptak_ova1/subor/9788055529516.pdf.

MACHÁČKOVÁ, E. *K jednotlivým typům transformací v češtině*. Slovo a slovesnost. 53, (4), 1992. [2024-04-02]. Dostupné z: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=3487#_ftnref3.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Strategie vzdělávání 2030+*. Praha: MŠMT. 2023. [2024-04-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. 2024. [2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2024/04/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni.html>.

NÜBLER, N., *ITERATIVNOST*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny. 2017. [2024-04-04]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ITERATIVNOST>.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 80-7178-029-4.

ROWLINGOVÁ, J. K., *Harry Potter a Kámen mudrců*. Překlad: Vladimír Medek. 2. vydání. Praha: Albatros, 2001. ISBN: 80-00-00788-6.

RULÍKOVÁ, Blažena. *K jednomu typu přívlastkových vět s výrazem jak*. Naše řeč: 1966, ročník 49, číslo 1, s. 54-56. [2024-03-28]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5174>.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Dětská pojetí teoretická východiska a metodologické aspekty*. In: JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido, 2009. ISBN: 978-80-7315-180-5.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-3341-8.

ŠMEJKALOVÁ, M.: In *Didaktické studie. Kapitoly z moderní didaktiky češtiny*. Ed. E. Hájková. Praha: PedF UK, 2004, s. 71-85. ISBN: 80-7290-197-4.

ŠMILAUER, V. *Nauka o českém jazyku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

ŠMILAUER, V. *Novočeská skladba*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

ŠTĚPÁNÍK, S. *Konstruktivismus a jeho didaktické implementace ve vyučování českého jazyka*. In: *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2015. 2. ISSN: 1805-367X.

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

ŠTĚPÁNÍK, S. *Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru*. In: *Komenský*. 2015, roč. 140, č. 04. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISSN: 0323-0449.

ŠTĚPÁNÍK, S., HÁJKOVÁ, E., ELIÁŠKOVÁ, K., LIPTÁKOVÁ, L., SZYMAŇSKA, M. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus, 2020c. ISBN: 978-80-7489-595-1.

ŠTĚPÁNÍK, S., *Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka*. *Pedagogika*. 2020b [online], roč. 70, č. 1. ISSN: 0031-3815. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>.

ŠTĚPÁNÍK, S., SLAVÍK, J. *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka*. In: Pedagogická orientace. roč. 27. č.1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISSN: 1805-9511.

ŠTĚPÁNÍK, S., ŠMEJKALOVÁ, M. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN: 978-80-7290-949-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s. r. o., 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.

VAŇKOVÁ, Jana. *Vedlejší věty, jejich forma a sémantika ve školní praxi (nejčastější problémy spojené s klasifikací vedlejších vět)*. Český jazyk a literatura, 72 (2), 2021-22.

[online].

[2024-03-28].

Dostupné

z:

https://ucebnice.fraus.cz/file/edee/2023/08/casopis2_2021-22_web.pdf.

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka pracovního listu pro žáky 4. a 5. ročníku

Příloha 2: Ukázka pracovního listu pro žáky 6., 7. a 8. ročníku

Příloha 1: Ukázka pracovního listu pro žáky 4. a 5. ročníku

- 1) Co podle vás znamenají tučně zvýrazněné části větných celků? Proč tučně zvýrazněné části jsou ve větných celcích?
- a) Uvnitř byl **velký upatlaný čokoládový dort**.
 - b) V domě nebyla jediná fotografie **jeho rodičů**.
 - c) Na rohu, **který kočka celou tu dobu pozorovala**, se vynořil jakýsi muž.
 - d) Matka pro něho udělá všechno, **co mu na očích uvidí**.
 - e) Měli strach, **že by to snad vůbec nepřežili**.
- 2) Spojte dvě věty do jednoho smysluplného větného celku. Napadá vás více možností? Pokud ano, napište je.
- a) Žil v přístěnku. Přístěnek byl tmavý.
 - b) Dursleyovi měli malého synka. Synek se jmenoval Dudley.
 - c) Velkou síň ozařovaly tisíce svící. Svíce se vznášely ve vzduchu.
 - d) Hlídač z toho byl málem na mrtvici. Hlídač byl z pavilonu plazů.
- 3) Jaký je rozdíl ve větných celcích ze sloupce A oproti větným celkům ze sloupce B?

	A	B
1	To už došel k přístřešku, kam se ukládala košťata.	To už došel k přístřešku na košťata.
2	V příloze Vám zasíláme seznam všech knih a vybavení, které budete potřebovat.	V příloze Vám zasíláme seznam všech potřebných knih a vybavení.

- 4) Najděte ve větném celku přívlastek/přívlastky. *Přívlastek blíže určuje význam podstatného jména.*

Pan Ollivander se bílým dlouhým prstem dotkl jizvy ve tvaru blesku, kterou měl Harry na čele.

- 5) Popište svými slovy, co to podle vás znamená vedlejší věta přívlastková a jaký je rozdíl mezi přívlastkem a vedlejší větou přívlastkovou. *Vedlejší věta závisí na jiné větě, rozvíjí ji, a proto se na ni tou větou můžeme zeptat. Nemůže stát samostatně.*

Příloha 2: Ukázka pracovního listu pro žáky 6., 7. a 8. ročníku

- 1) Co podle vás znamení tučně zvýrazněné části větných celků? Proč tučně zvýrazněné části jsou ve větných celcích?
- a) Uvnitř byl **velký upatlaný čokoládový dort**.
 - b) V domě nebyla jediná fotografie **jeho rodičů**.
 - c) Na rohu, **který kočka celou tu dobu pozorovala**, se vynořil jakýsi muž.
 - d) Matka pro něho udělá všechno, **co mu na očích uvidí**.
 - e) Měli strach, **že by to snad vůbec nepřežili**.
- 2) Spojte dvě věty do jednoho smysluplného větného celku. Napadá vás více možností? Pokud ano, napište je.
- a) Žil v přístěnku. Přístěnek byl tmavý.
 - b) Dursleyovi měli malého synka. Synek se jmenoval Dudley.
 - c) Velkou síň ozařovaly tisíce svící. Svíce se vznášely ve vzduchu.
 - d) Hlídač z toho byl málem na mrtvici. Hlídač byl z pavilonu plazů.
- 3) Jaký je rozdíl ve větných celcích ze sloupce A oproti větným celkům ze sloupce B?

	A	B
1	To už došel k přístřešku, kam se ukládala košťata.	To už došel k přístřešku na košťata.
2	V příloze Vám zasíláme seznam všech knih a vybavení, které budete potřebovat.	V příloze Vám zasíláme seznam všech potřebných knih a vybavení.

- 4) Najděte ve větném celku přívlástek/přívlastky.

Pan Ollivander se bílým dlouhým prstem dotkl jizvy ve tvaru blesku, kterou měl Harry na čele.

- 5) Popište svými slovy, co to podle vás znamená vedlejší věta přívlastková a jaký je rozdíl mezi přívlástkem a vedlejší větou přívlastkovou.