

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe prekonceptu podmětu ve výuce v 6. ročníku ZŠ

Reflection of the Subject Preconception

in Studying Process in 6th Grade of Elementary School

Bc. Michaela Vocetková

Vedoucí práce: PhDr. Eliška Doležalová, Ph.D.

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

Studijní obor: N ČJ-SPG 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Reflexe prekonceptu podmětu ve výuce v 6. ročníku ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2024

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Elišce Doležalové, Ph.D., za její vstřícný přístup při vedení této práce.

ABSTRAKT

Hlavním cílem práce *Reflexe prekonceptu podmětu v 6. ročníku ZŠ* je zmapovat, jakým způsobem žáci o větném členu podmět přemýšlí a jakým způsobem s ním pracují, dalším cílem je postihnout jaký slovní druh nejčastěji do pozice podmětu doplňují a zda dokáží pracovat s několikanásobným podmětem.

Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku konstruktivistické výuky a práci s prekoncepty ve výuce českého jazyka, dále na vymezení typologie podmětu, v poslední části se věnuje didaktickému zpracování podmětu v RVP ZV a učebnicích s ohledem na výuku podmětu na prvním i druhém stupni základní školy.

Praktická část definuje realizaci výzkumné části, kdy pro zjištění prekonceptu podmětu byly vytvořeny tři úlohy, jež žáci individuálně vypracovávali a následně zodpovídali otázky na základě vytvořených polostrukturovaných rozhovorů. Pro tento výzkum bylo vybráno 50 žáků 6. ročníku základních škol v Praze.

Z výzkumného šetření na základě analýz tří úloh vyplynulo, že žáci šestých ročníků vnímají podmět jako důležitý větný člen, který je nezbytný pro strukturu větné skladby. Nejčastěji do pozice podmětu doplňují substantiva nebo pronomina, práce s několikanásobným podmětem je problematická. Důležitou součástí vnímání podmětu se ukazuje práce s výchozím textem, na základě kterého žáci dokáží využívat své prekoncepty, dovednosti a kompetence společně s využitím kritického myšlení.

KLÍČOVÁ SLOVA

konstruktivismus, prekoncept, podmět, syntaktické vztahy, český jazyk

ABSTRACT

The main goal of the work *Reflection of the Subject Preconception in Studying Process in 6th Grade of Elementary School* is to map how students think about subject as a sentence component and how they work with it, another goal was to find out which part of speech they most often utilize as the subject and whether they can work with multiple subjects.

The theoretical part focuses on constructivist teaching and working with pre-concepts in the teaching of the Czech language, further on defining the typology of the subject, the last part focuses on the didactic treatment of the subject in RVP ZV and textbooks with regard to the teaching of the subject in the first and the second grade of elementary school.

The practical part defines the implementation of the research part, when three tasks were created to find out the pre-concept of the subject, which the pupils worked out individually and then answered questions based on the created semi-structured interviews. 50 pupils of the 6th grade of elementary schools in Prague were selected for this research.

Based on the analysis of three tasks, the research showed that sixth graders perceive the subject as an important part of the sentence, which is necessary for the structure of the sentence composition. Most often, nouns or pronouns are added to the subject position, working with multiple subjects is problematic. An important part of the perception of the subject is the work with the initial text, on the basis of which the students are able to use their preconceptions, skills and competences together with the use of critical thinking.

KEYWORDS

constructivism, preconception, subject, syntactic relations, Czech language

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Konstruktivistická výuka a prekoncept	9
1.1 Vymezení konstruktivistické výuky a prekonceptu.....	9
1.1.1 Konstruktivistické směry	11
1.1.2 Konstruktivistický přístup k výuce.....	13
1.1.3 Kritické myšlení základem prekonceptu	16
1.2 Motivační fáze	17
1.3 Využití prekonceptů ve výuce	20
1.3.1 Evokace	21
1.3.2 Uvědomění	23
1.3.3 Reflexe.....	24
2 Problematika podmětu.....	25
2.1 Vymezení podmětu.....	25
2.2 Typy podmětu.....	27
2.2.1 Podmět holý, rozvitý, několikanásobný	27
2.2.2 Podmět vyjádřený, nevyjádřený, všeobecný, neurčitý	27
2.2.3 Sémantické vyjádření podmětu	29
2.2.4 Podmětová diateze	37
3 Didaktické zpracování podmětu	41
3.1 Východiska podmětu na 1. stupni ZŠ.....	41
3.2 Podmět v RVP ZV a ukotvení na 2. stupni ZŠ.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 Výzkum reflexe prekonceptu podmětu.....	46

4.1	Výzkumný problém, cíle výzkumu	46
4.2	Metody výzkumného šetření	47
4.3	Charakteristika výzkumného souboru	47
4.4	Realizace výzkumu.....	47
4.5	Analýza získaných dat	48
4.5.1	První úloha.....	48
4.5.2	Druhá úloha	66
4.5.3	Třetí úloha	78
4.5.4	Rozhovory s respondenty	87
4.6	Výsledky výzkumného šetření	91
4.6.1	Výsledky první úlohy	91
4.6.2	Výsledky druhé úlohy.....	94
4.6.3	Výsledky třetí úlohy	96
4.6.4	Výsledky rozhovorů s respondenty	97
4.7	Shrnutí výzkumného šetření	98
	Diskuse výsledků.....	101
	Metodické doporučení	103
	Závěr.....	106
	Seznam použitých informačních zdrojů	107
	Seznam obrázků.....	113
	Seznam tabulek.....	114
	Seznam grafů	115
	Seznam příloh.....	116

Úvod

Diplomová práce na téma *Reflexe prekonceptu podmětu ve výuce v 6. ročníku ZŠ* se zaměřuje na znalosti žáků ohledně problematiky podmětu a na jejich klíčové dovednosti při uplatnění práce ve skladbě věty.

Hlavním cílem práce je zmapovat, jak žáci 6. ročníků základní školy¹ přemýšlí o podmětu, a jakým způsobem s ním dokáží pracovat. Žáci v šestém ročníku aktivně pracují se základní větnou dvojicí, kterou tvoří podmět² a přísudek³. Žáci se ovšem s tímto tématem seznamují již na prvním stupni ZŠ, proto se tato práce věnuje především tomu, jaké povědomí o tomto tématu mají žáci vstupujících do šestých ročníků, nebo jaká je jejich zažitá zkušenost, anebo jakým způsobem pracují s tím, co se již naučili. V rámci šetření byly dále stanoveny další dílčí cíle, které se zaměřovaly na četnost využití konkrétních slovních druhů na pozici podmětu, práci s několikanásobným podmětem, dále zda žáci vnímají podmět jako hlavního nositele větně členské funkce ve větě.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které obsahují další podkapitoly vztahující se k dané problematice. První kapitola se zaměřuje na didaktickou stránku českého jazyka, nejprve se věnuje konstruktivistické výuce a vymezení pojmu prekonceptu, dále se zaměřuje na kritické myšlení a motivační fázi, pojednává o prekonceptech jako takových, které nám jsou nabízeny, a jak je lze ve výuce českého jazyka využívat, přičemž kapitola pojednává o třífázovém modelu učení E-U-R⁴, který je úzce spojen s konstruktivistickou výukou a využíváním žákovských prekonceptů v daném učivu. Druhá kapitola se orientuje na samotnou problematiku podmětu, kapitola se zaměřuje především na podání ucelených informací z hlediska lingvistického pojetí podmětu. Nejprve práce definuje charakteristiku podmětu, dále se zaměřuje na jeho typologii, rovněž i na různé způsoby jeho vyjádření. Třetí kapitola se zaměřuje na analýzu podmětu v RVP ZV a učebnicích jak na prvním, tak i na druhém stupni ZŠ.

¹ Dále jen „ZŠ“.

² Mluvnice českého jazyka nám předkládají termín podmět, rovněž i jeho latinský název subjekt. V diplomové práci jsou užívány oba tyto termíny.

³ V mluvnicích českého jazyka se setkáváme s termínem jak českým, tak termínem latinským predikát. Opět jsou v diplomové práci užívány oba zmíněné termíny.

⁴ Pojem E-U-R označuje tři fáze v rámci třífázového modelu učení, resp. fáze evokace, uvědomění, reflexe.

Praktická část diplomové práce se ve čtvrté kapitole zaměřuje na praktické výstupy práce. K těmto výstupům byl realizován předvýzkum a následující výzkum ve školním roce 2022/2023, a následně i začátek školního roku 2023/2024. Tento výzkum se odehrával na pěti základních školách v Praze. Výzkum probíhal formou práce s úlohami a následnými individuálními rozhovory se žáky. Tito žáci byli vybráni na základě předem stanovených podmínek, jednalo se tedy o žáky, kteří měli český jazyk jako mateřský jazyk a byli na posledním vysvědčení z českého jazyka klasifikováni nejhůře dostatečně. Pro zjištění hlavního cíle práce, zda žáci vnímají podměť jako hlavního nositele významu věty a dokáží s ním pracovat, byly stanoveny tři úlohy, jejichž cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci o větném členu přemýšlí. Poté se žáky byly vedeny polostrukturované rozhovory pro zjištění jejich postupného řešení a způsobu vnímání.

Závěrem diplomová práce obsahuje shrnutí celé problematiky a na základě získaných údajů z výzkumného šetření definuje stanovený cíl, a to společně s dílčími cíli, které byly předem stanoveny, dále uvádí metodická doporučení pro výuku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Konstruktivistická výuka a prekoncept

V této kapitole se diplomová práce zaměřuje na vymezení konstruktivistické výuky a prekonceptu, dále se zaměřuje na konstruktivistické směry, kritické myšlení a využití prekonceptů ve výuce.

1.1 Vymezení konstruktivistické výuky a prekonceptu

Výuku lze vymežit jako institucionalizovanou formu výchovy odehrávající se ve školním prostředí, jde o formu systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuku můžeme chápat jako systém, který zahrnuje proces vyučování, cíle, obsah, podmínky, determinanty, prostředky, typy a výsledky výuky (Průcha et al., 2009, s. 357).

Konstruktivistický přístup k výuce se rozvíjí od 80. let 20. století, tento přístup klade důraz na aktivní úlohu subjektu v poznání světa a zapojení jeho dosavadních představ a znalostí (Janíková a Vlčková, 2009, s. 20).

Pojetí učiva neboli žákovy prekoncepty jsou představy, které si žák sám utváří na základě svého dosavadního poznání. Velkou roli v prekonceptech hrají vlastní zkušenosti, které si žák dosud mohl osvojit a dokáže je využívat k dalšímu poznávání světa kolem něj (Mareš, 2013, s. 395).

Obecně můžeme prekoncepty charakterizovat jako něco, co organizuje a zobecňuje minulou zkušenost a vztahuje jí k současnosti. Prekoncepty nám umožňují interpretovat současnost na základě předchozích zkušeností a zážitků daného jedince, zároveň je lze využívat jako predikci k budoucím zkušenostem. Prekoncepty jsou důležitou součástí našeho života a v běžném životě nám pomáhají s orientací a pochopením určitých problémů, bez výchozích zkušeností by neměl možnost žák na něco navazovat a dále se osobnostně rozvíjet.

Pro učitele je velmi důležité dokázat rozeznat žákovy prekoncepty a pracovat s nimi, a to i z hlediska vyučování a zařazování výukových metod do vyučovacích hodin. Proces zjišťování prekonceptů a práce s nimi je tedy považována za základní výchozí faktor výuky,

psycho/didaktiky. Práce s prekoncepty je důležitým východiskem pro konstruktivistickou výuku, jak právě zmiňuje Doulík (2011, s. 8), proto by učitel měl s těmito prekoncepty aktivně pracovat ve své praxi a výuku zaměřovat tak, aby se prekoncepty využívaly.

Prekonceptem v oblasti didaktiky českého jazyka můžeme tedy rozumět dispozice daného jedince k užívání jazyka, ovšem v pojetí transdidaktickém lze užívat prekoncepty jako jakékoliv dosažené znalosti. Lze tedy v didaktice českého jazyka hovořit o vztahu mezi gramotností, kterou podmiňuje utváření představ a znalosti jazykového systému. Didaktika tedy využívá prekoncepty jako dispozice mluvčího k jazykové komunikaci, a také jeho predispozici k chápání a porozumění jazyka na vyšších metajazykových úrovních. Žák by se měl ve školním prostředí naučit a využívat tyto neuvědomované znalosti a dokázat je převádět na úroveň uvědomovaných znalostí, které bude moct s pomocí různých jazykových prostředků funkčně využívat, a tím naplní svůj komunikační záměr, cíl a své potřeby (Štěpáník a Slavík, 2017, s. 61).

Zároveň lze chápat prekoncept jako pavučinu vztahů mezi pojmy a možnými výklady, které si žák může vytvářet na základě získaných zkušeností všeho druhu, jako jsou zkušenosti nabyté pomocí médií, nebo skupiny lidí, se kterou se již setkal. Některé prekoncepty se shodují s vědeckými pohledy, jiné se mohou odlišovat, lze tedy říct, že se jedná o tvorbu faktorů, jež nám určují směr pro zpracování nových informací. Rovněž je důležité si uvědomit, že nové pojmy či nově nabyté zkušenosti si žák může uchovat za předpokladu, že je lze zařadit již do zavedeného a fungujícího systému (Činčera, 2007, s. 23-24).

Cílem každého učitele by tedy měla být práce s prekoncepty, proto lze uvažovat o tom, že učitel se snaží v takové pozici vyvolat nerovnováhu pojmů, resp. konfrontuje prekoncepty žáků s novými nabytými poznatky, a zároveň nutí žáky k jejich hodnocení, žák by se měl v takovém případě naučit modifikovat své výchozí koncepty, a zároveň modifikovat i nové poznatky či je odmítat, a to takovým způsobem, aby je mohl začlenit do svého systému porozumění. Tento způsob konfrontace může vyvolat učitel či žák samotný, nebo i skupina žáků (Činčera, 2007, s. 24).

1.1.1 Konstruktivistické směry

Konstruktivismus existuje v několika různých pojetí, která se odlišují podle toho, jakou roli má při učení jednotlivce a jakou mají působící sociální aspekty. I přes mnoho rozdílů se tato pojetí shodují v odmítání pasivního osvojování znalostí a využívání učení jako aktivního procesu, v němž žák pracuje se svými pojetími. Konstruktivismus můžeme vymezit jako: *personální, dialektický, empirický, humanistický, kontextuální, informačně-procesový, metodologický, moderovaný, piagetovský, postepistemologický, pragmatický, radikální, racionální, realistický, sociální anebo socio-historický* (Pupala a Osuská, 2000, s. 110). S ohledem na výše uvedené varianty konstruktivismu je důležité zmínit, že existuje poznání v rovině mezi individuální a sociální konstrukcí (Steffe a Gale, 1995).

Pokud bychom chtěli definovat personální neboli triviální konstruktivismus, je důležité představit zakladatele konstruktivismu J. Piageta, dle kterého se jedná o rozumový vývojový proces, díky kterému dochází k porozumění při vzájemném působení s okolním světem. Inteligence jedince je budována dvěma procesy, a to adaptací a uspořádáním. Adaptační proces se nejčastěji uskutečňuje za pomoci asimilace nebo akomodace. Při procesu uspořádávání pracujeme se začleňováním nově získaných informací, a to tak, aby informace byly v souladu s nabytými znalostmi uloženými v našem schématu. Pokud se zaměříme na proces asimilace, tak právě ten pomáhá ke správnému začlenění informací do systému, v takovém případě se získané dovednosti mohou měnit, a to jak po stránce kvantitativní, tak i po stránce kvalitativní. Poté dochází k procesu akomodace, ve kterém se schéma přizpůsobuje nově získaným okolnostem (Nezvalová, 2006).

Dále bychom mohli konstruktivismus rozdělit pouze na dva základní směry neboli dvě základní pojetí. První pojetí je označováno jako radikální (individuální) konstruktivismus, druhé pojetí je definováno jako sociální konstruktivismus (Čepičková-Brtnová, 2005).

Radikální konstruktivistickou teorii můžeme vymezit jako tezi, která je postavena na dvou základních konstruktech. První princip je chápán jako poznání, které není získané pasivně, ale je zaměřeno na aktivní poznávání určitého subjektu. Druhý princip se zaměřuje na kognici, jež je přizpůsobivá a umožňuje vytvářet pochopení na základě předchozích zkušeností, praxe či cíle daného subjektu (Škoda, 2005, s. 103).

Glaserfeld (1987, s. 140) zmiňuje, že každý jedinec, resp. žák přiděluje na základě svých osobních zkušeností konkrétním věcem význam, obsah nebo smysl, a to vše záleží na realitě, kterou je subjekt zasažen, zároveň by i naše myšlenky měly být v sounáležitosti s našimi dosaženými zkušenostmi. Tento přístup můžeme označovat jako zaměření se na „intrapsychické“ procesy.

Sociální konstruktivismus lze definovat jako přístup, který se zaměřuje na podporu myšlenky a dostává do popředí osobní znalosti. Takové znalosti si může každý žák vytvářet sám s pomocí týmového zapojení a řešení problémů, při kterém je žák nucen zapojit kritické myšlení a využívat své nezávislé myšlení tak, aby dokázal zaujmout sám určitý postoj k problematice a dokázal argumentovat s pomocí svých dosažených komunikačních schopností. Někdy je tento přístup označován jako „interpsychický“ nebo „interakcionistický“, což má označovat, že tyto procesy myšlení vychází právě ze zapojení sociálních či společenských výkonů (Švec, 1998).

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2009, s. 131) v rámci didaktického pohledu definuje konstruktivismus jako „jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělící se do několika proudů.“

Dělení proudů:

- a) **kognitivní konstruktivismus**, vychází z epistemologie J. Piageta a kognitivní psychologie J. S. Brunera, snaha o realizaci se zakládá na předpokladu, že možnost poznávání se děje konstruováním tak, že si daný subjekt spojuje veškeré části informací dostávané z vnějšího prostředí do smysluplných jednotných struktur, dosud získané struktury doplňuje o získané poznatky;
- b) **sociální konstruktivismus**, vychází z prací o sociální dimenzi učení, zde je silný důraz na sociální role, interakce a kultury v procesu jejich vzájemného poznávání;
- c) **pedagogický konstruktivismus** neboli školní praxe, v tomto proudu dochází k propojení obou pojetí, jak kognitivního, tak i sociálního;
- d) **didaktický konstruktivismus**, s ním se lze setkat v oborových didaktikách (Průcha et al., 2009, s. 131).

1.1.2 Konstruktivistický přístup k výuce

Konstruktivistická výuka je definována jako konstruktivistický přístup, který prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, vlastní tvořivé myšlení, aktivizaci dětí při vyučování. Žákovi je nabízeno mnoho výukových aktivit, díky kterým se žák dostává sám do středu výuky, mění se struktura vyučovací hodiny, zároveň se mění i přístup učitele k žákovi. Základní pilíř pro konstruktivistickou výuku spočívá v tom, že učitel vytváří výukovou jednotku s ohledem na žákovy zkušenosti, dovednosti a vědomosti. Učitel vnímá určitou odlišnost všech žáků, nesnaží se je všechny dostat na stejnou úroveň, ale snaží se každého žáka individuálně podpořit takovým způsobem, aby každý žák dosáhl co nejvyšší možné úrovně svých vědomostí a dovedností, nejde o to, aby se žák stal univerzálem, ale aby byla podpořena a obohacena jeho individualita (Čapek, 2015, s. 1151).

Proto je důležité si uvědomit, že konstruktivistická výuka je založena na filozofii individuálního přístupu k žákům, základem výuky tedy není, aby proběhl přenos informací z učitele na žáka, má probíhat obohacení v rámci celé skupiny, třídy, učitel i žáci se stávají komunikačními jednotkami, které mají za úkol směřovat k danému cíli. Učitel se pomocí zvolených výukových metod a forem snaží sestavit strukturu hodiny tak, aby dokázal naplnit své krátkodobé nebo dlouhodobé cíle výuky (Čapek, 2015, s. 1152).

Důležitým znakem pro konstruktivistickou výuku je práce s prekoncepty, neboť si každý žák sám přináší do vzdělávacího procesu své dosažené znalosti, na základě, kterých se opírá o další svůj možný rozvoj v dalších vzdělávacích oblastech. Žák do školy přichází s určitými vědomostmi, ty ovšem nemusí být správně chápány nebo správně utvořeny, proto je důležité, jakým způsobem a v jakém prostředí dítě vyrůstá a do jaké hloubky dokáže chápat spojitosti svých nabytých vědomostí (Tonucci a Štěch, 1991, s. 18).

Pro formování prekonceptů je nutno zmínit, že na struktuře prekonceptů se podílí velké spektrum vlivů, proto nelze o prekonceptu uvažovat jen v kognitivní oblasti, prekoncept nemůžeme definovat pouze jako charakter nějaké znalosti, jeho struktura je mnohem složitější s ohledem na oblasti, které při jeho utváření do něj zasahují (Richardson, 1999). Rovněž se v prekonceptech odráží i žákova tvořivost a jeho originalita (Doulík a Škoda, 2002).

Roli a postavení učitele k práci s prekoncepty můžeme vymezit ve dvou úrovních:

1. pasivní přístup učitele: v takovém přístupu se učitel nezabývá prekoncepty, využívá je nahodile;
2. aktivní přístup učitele: v takovém přístupu učitel přijímá prekoncepty, aktivně s nimi pracuje a zapojuje je do svých vyučovacích strategií.

Philips (2005, s. 5-12) definuje tři základní pilíře pro roli učícího se žáka v konstruktivistické třídě:

1. první role je aktivní: žák musí vynaložit aktivní snahu v poznávání a porozumění;
2. druhá role je společenská: žák musí své poznatky budovat v kontaktu s ostatními spolužáky, nejlépe při aktivních diskuzích;
3. třetí role je kreativní: žák musí své poznávání a porozumění tvořit a přetvářet, žák by měl aktivně rekonstruovat své představy, a to za pomoci interakce svého okolí.

Na základě konstruktivistického učení se lze opřít o pět následujících tezí, které se opírají o výše zmíněné role učícího se žáka.

Vymezení pěti tezí:

1. žák jako subjekt na základě svého aktivního učení konstruuje úroveň poznávání;
2. žák jako subjekt na základě vytváření svých pojetí schémat s pomocí svého vlastního jednání symbolicky konstruuje úroveň poznávání;
3. žák jako subjekt s pomocí sdělování pochopených informací využívá společenských konstruktů poznávání;
4. žák jako subjekt se snaží vysvětlit věci, které ne zcela chápe s pomocí teoretického konstruování poznání;
5. žák jako subjekt využívá různé konstruktivistické přístupy, které se zaměřují různými směry (Gagnon a Collay, 2005).

Učitel by měl vytvářet vhodné podmínky pro každého jedince ve třídě, aby rozvíjel jeho individuální učící se schopnost. Důležité je začlenit žáka takovým způsobem, aby na něj byla přeměřována role řídící, kdy sám žák v rámci svého učení využívá to, co je mu blízké a aktivně se do takových konstruktů zapojuje. Činnost učitele se v takové výuce přenáší na činnost samotného žáka. Učitel by měl uspořádat pro takové pojetí výuky prostředí pro učení, měl by se zaměřit na nadcházející aspekty: *situace, shromáždění, překlenutí, dotazování, znázornění, reflexe*. Pokud se zaměříme na jednotlivé aspekty, tak jejich využití je důležité zejména pro aktivní zapojení žáků. Při *aspektu* situace se vyučující snaží navodit takovou situaci, která bude výchozí pro uchopení a chápání žáků, v *aspektu shromáždění* je třeba se zaměřit na kolektiv třídy a připravit materiály k danému tématu, nejdříve žáci vyjadřují své nápady a myšlenky k danému tématu a postupně navazují a staví další „*mosty*“, které je mohou dovést k dalšímu poznání, využití těchto „*mostů*“ je podnětné z důvodu toho, že žák naváže na to, co už ví a navazuje na to s novými věcmi, jež se má naučit. *Dotazování* neboli otázky mají pomoci žákovi k lepšímu chápání a zapojení všech ostatních žáků do diskuse, pro lepší zapamatování a ukotvení si nových poznatků je výhodné využívat nějakou formu *znázornění*, různé grafy, prezentace či zápisky. *Reflexe* má ukotvit dosažené vědomosti a zároveň hodnotit celý proces učení. Učitel má v tomto pojetí roli průvodce, které by se měl aktivně zhostit a žáky vést k samotnému procesu učení s využitím jejich aktivního zapojení (Brooks, 1994).

Učitel se stává tedy facilitátorem žákova učení, učitel není zdrojem obsahu učebního materiálu, ani nemá za úkol překládat žákovi hotové poznatky. V konstruktivistické výuce je učení chápáno jako autoregulovaný proces, ve kterém má žák možnost sám objevovat a interpretovat. Žák se v takovém procesu soustředí na strategie svého učení, získané kompetence k učení a jejich následné reflektování (Starý a Chvál, 2009, s. 73).

1.1.3 Kritické myšlení základem prekonceptu

Základ pro myšlení a vytváření schopnosti myslet se pokládá již v raném věku dítěte, proto je důležité rozvíjet u dětí schopnost myšlení a učit je principům uvažování, nechat je využít rozum jako nástroj k učení, podporovat je v učení se od ostatních, dbát na utváření jejich vlastních myšlenek, které by měly sami dokázat vyjádřit slovy, prosazovat své teorie a zdůvodňovat svá přesvědčení. Tyto dovednosti je důležité pěstovat jak v domácím prostředí, tak i ve školním prostředí, aby dítě, žák, dokázal objevit sám sebe (Fisher, 1990, s. 7).

Uvažování bychom měli tedy přijmout jako základní dovednost veškerého učení, veškeré lidské jednání je zakořeněno v lidském myšlení, ačkoliv velká část tohoto myšlení může být pouze podvědomá, nebo fungující na automatické neracionální úrovni, jde o primární formu myšlení. Jedná se o propojení rozumu s emocemi, které poskytují motivaci k učení a rozvíjí emociální vývoj (Fisher, 1990, s. 9-10).

Idea konstruktivistického myšlení má východisko z konstruktivistické psychologie, pedagog by měl pro kritické myšlení respektovat dětské myšlení, které se postupem věku přetváří, formuje a vyvíjí na základě obohacování poznatků (Maňák a Švec, 2003).

Pro termín kritické myšlení, nebo také kritický skepticismus, můžeme najít velké množství definic. Jednou z definic může být, že *„jde o schopnost nezávisle posoudit určitý problém na podkladě relevantních faktů,“* (Šedý, 2023, s. 14).

Kritické myšlení můžeme využívat jako nástroj, jež může pomoci či může vést žáky k porozumění učiva, získávat pohled na nové jevy a fakta, zároveň dbá na rozvoj vlastního názoru a propojování celkových vazeb k chápání mezi zkoumanými jevy a vytváření si vlastních závěrů (Gavora, 1995).

1.2 Motivační fáze

Hunterová (1999, s. 22) uvádí, že jedním z nejdůležitějších faktorů pro učení se je motivace, která posouvá jedince k úspěšnému výkonu. Je tedy důležité zaměřit na motivaci každého žáka, předem si ale musíme uvědomit, že motivace není vrozená, ale je naučitelná, a co je naučitelné, na to lze navazovat vyučovacím procesem, tento proces směřuje k učitelům, je totiž nutné se zaměřit na metody, které mají schopnost zvyšovat žákovu motivaci anebo jeho úmysl či zájem učit se. V takovém případě se učitel může zaměřit na šest faktorů, které tuto podporu nabízejí.

1. Míra nejistoty.
2. Průvodní pocity.
3. Úspěch.
4. Zájem.
5. Znalosti výsledků vlastní práce
6. Vnitřní, vnější motivace.

Míra nejistoty

Tento faktor je spojený se zátěžovou situací žáka, pokud je žák nejistý ve svém výkonu, nutí ho to k nějakému úsilí, které je nutno vynaložit, žák dostane pocit, že „musí něco dělat“. Tento faktor má žáka povzbudit k jeho vlastnímu úsilí, ale nesmí vést k demotivaci nebo příliš velké nejistotě, pak by žák nemusel mít žádnou chuť k učení. Míru nejistoty můžeme zvýšit či snížit tak, že si můžeme stoupnout ve třídě vedle žáka, který nic nedělá anebo naopak jít dál od žáka, který je úzkostný. Lze pro snížení nejistoty žákům oznámit, že daná problematika bude v testu anebo žáka ujistit, že není sám, který s tím má nějaký problém, dát mu naději, že to je normální a děje se to všem. Lze zvážit i možnost pouze diskuse nad odpověďmi žáků, neznámkovat, žák má pak možnost sám zjistit, kde má mezery. Rovněž můžeme žákům předat informaci o tom, že se jedná o obtížnou část a je nutná soustředěnost a čas k naučení. V neposlední řadě lze zvážit, zda bude hodnocení průběžné na základě menších testů, což snižuje míru nejistoty, anebo naopak zvážit jeden velký test, což z mého pohledu není nejvhodnější způsob řešení (Hunterová, 1999, s. 22-23).

Průvodní pocity

To, jak se žák cítí v konkrétní situaci, má vliv na jeho celkový výkon a míru jeho úsilí. Průvodní pocity můžeme rozdělit do tří úrovní: *příjemné – neutrální – nepříjemné*. Dá se říct, že při příjemných pocitech budou žáci více projevovat svou míru úsilí se učit, protože předpokládají pocit úspěchu, ten jim navodí příjemný pocit. Proto je nutno ve třídě vytvářet podnětné, příjemné a bezpečné klima. Ovšem i vyvolání nepříjemných pocitů může žáka podnítit k úsilí a lepšímu výkonu, ale takové případy mají svá rizika, žák si nemusí naučený obsah dlouhodobě pamatovat a je vystavován nadmíře stresu, ale nepříjemné pocity mohou navodit i ostatní faktory, které vyplývají z prostředí třídy, klimatické rozdíly, hluk, světelné podmínky atd. Pokud toto žák překoná, tak může prožít rovněž pocit úspěšnosti a může být pozitivně motivován k těžším situacím. Nepříjemné pocity mohou mít tedy jistý vliv, ale i tak by se měly ve vzdělávacím prostředí eliminovat. Pokud jde o neutrální pocity, tak ty nemají žádné motivační účinky, ale lze je využívat jako most mezi pozitivními či negativními pocity. Nemůžeme tvrdit, který z těchto pocitů je pro žáka nejvíce efektivní, ale je důležité s nimi umět pracovat a zapojovat je ve své vyučovací jednotce (Hunterová, 1999, s. 23-24).

Úspěch

Třetí faktor, který ovlivňuje motivaci žáků, je pocit navození žákova úspěchu. Pocit úspěchu je silnější za předpokladu, že jedinec musel vynaložit úsilí a projít si mírou nejistoty. Bez jakékoliv námahy nemůže žák pocítit úspěch. Určitými aspekty jsou jistě píle a schopnost, ale i vyučující může ovlivnit úspěch svých žáků, a to konkrétně dvěma faktory. Prvním faktorem je úroveň obtížnosti probíraného učiva, druhým faktorem je pedagogická schopnost, jakým způsobem a jak předáváme žákům přehled o učivu. Důležité je, aby si žák zažíval pocit úspěchu co nejčastěji, pak je motivován k dalším výkonům, v takovém případě se žák nezalekne ani riziku neúspěchu. Žák, který si nezažije pocit úspěchu, tak nebude chtít být vystavován dalším obdobným situacím a ani se nebude chtít vytavovat riziku neúspěchu, protože takový žák bude předpokládat další svůj nevydařený pokus. Proto je důležitá práce s úrovní obtížnosti, aby si každý žák mohl dopřát pocit úspěchu a byl tak motivován (Hunterová, 1999, s. 24-26).

Zájem

Tento čtvrtý faktor ovlivňuje úmysl žákova učení, projevuje se právě ve spojitosti, co je předmětem daného učiva. Oblast zájmu není vrozená, je naučitelná neboli získaná. Zájem můžeme z pozice učitele zvyšovat dvěma možnými způsoby. První možnost nám nabízí nasměřovat zájem na samotného žáka, využít jeho životní situace, prožitky, jméno či zážitky nějakého žáka ve třídě. Druhá možnost je taková, že využijeme neobvyklost či originalitu, něco, co žáky zaujme, např. práce s hlasem, změna pracovního místa, využití filmů či přednášek. Jakákoliv změna může zvýšit žákovu pozornost, což vede ke zvýšení zájmu o danou problematiku. Ovšem důležitá je i míra zapojení, aby to nemělo opačný vliv na žákovu pozornost a nejednalo se o rozptýlení a snížení vnímání. Vždy je důležité zachovat a předat žákům obsah, a ne se jen soustředit na způsob předání (Hunterová, 1999, s. 28-29).

Znalost výsledků vlastní práce

Pátým faktorem, který ovlivňuje motivaci ve výuce, je znalost výsledků vlastní práce, tento faktor se zaměřuje na množství, specifčnost či bezprostřednost zpětné informace, jež by měl žák obdržet s ohledem na svůj dosavadní výkon. Každý žák by měl mít přehled a povědomí o tom, jak si se svými znalostmi stojí a jaká je jeho dosažená úroveň, popřípadě by měl znát své nedostatky, na kterých bude moci nadále pracovat. Bez zpětné vazby nemá žák možnost posunout se dál, pouhé opakování a memorování nestačí k naplnění očekávaného výkonu, zároveň opakování nenese motivační ani povzbuzující hodnotu. Motivace je nejvíce uplatněna v případě, že žák může pracovat na svých zlepšeních. Známkování nemá takovou hodnotu o vypovídající zpětné vazbě, žák se díky známce nedozví, kde chyboval, proto je na místě využívat různé typy metod, které nutí žáky k zamyšlení a k sebehodnocení, anebo využít spoluúčas všech žáků (Hunterová, 1999, s. 29-30).

Vnitřní a vnější motivace

Při vnitřní motivaci je žákovo uspokojení z učení charakterizováno jako jeho prvotní cíl. Žák se učí pro své vlastní potěšení a danou aktivitu dělá proto, protože si ji přeje dělat, pokud se žák učí za účelem získání případného zisku, např. jedničky, pochvaly, získání certifikátu či kurzu, jedná se o vnější motivaci, taková motivace při dokončení zisku odchází. Obě motivace jsou chápány jako efektivní a pro zvýšení efektivity je vhodné jejich využití zároveň, ale pokud žák bude upřednostňovat při učení vnitřní motivaci – *baví ho to*, bude jeho motivace silnější, než kdyby využíval pouze motivaci vnější a vnímal to způsobem, že se *musí učit* (Hunterová, 1999, s. 31-32).

Všechny tyto faktory musíme vnímat jako spoluúčastníky na motivaci žáka, žádný z faktorů není důležitější ani využívanější, musí se vzájemně využívat a propojovat, při takové spolupráci může být motivace nejúčinnější. Cílem je motivace žáků k učení (Hunterová, 1999, s. 26). Bez míry motivace bychom nemohli využívat a navazovat na prekoncepty, které jsou právě úzce spojeny s fází motivace. Pokud nebudeme tyto faktory do své výuky začleňovat, nebo minimálně využívat aspoň jeden z nich, je pravděpodobné, že žáci nebudou chtít tolik spolupracovat a využívat své prekoncepty, pokud nebudou dostatečně motivováni k zapojení do výuky a využití své vlastní snahy.

1.3 Využití prekonceptů ve výuce

Práce s prekoncepty ve vzdělávací oblasti je velmi důležitým procesem. Konstruktivistická pedagogika přišla s tzv. třífázovým konstruktivistickým modelem učení, zkráceně E-U-R, jež se zaměřuje na metody využívané v plánování výuky a rozvíjení kritického myšlení. Tento model respektuje mechanismy přirozeného učení. Zkratka E-U-R představuje tři jednotlivé fáze pro plánování výuky, je vytvořena z počátečních písmen těchto fází. „E“ představuje fázi evokace, která pracuje s dosaženými žakovými prekoncepty, v evokaci žáci vyjadřují své mínění nebo znalosti o probírané látce. Ve druhé fázi, značené písmenem „U“, se žáci zaměřují na uvědomování si významu nových souvislostí. Poslední, třetí fáze procesu učení, označována písmenem „R“, se zaměřuje

na reflexi. V této fázi žáci reflektují, co se dosud k dané látce naučili a jak se to naučili, nebo reflektují svůj posun, ke kterému mohli během procesu dojít. Model E-U-R slouží učitelům k tomu, aby dokázal lépe plánovat své vyučovací celky, využil získaný potenciál u žáků a efektivně naučil žáky pracovat se svými znalostmi a dovednostmi (Činčera, 2007, s. 86).

Nestačí však využívat pouze načerpané vědomosti a zacházet s informacemi, pokud mají žáci funkčně využívat své prekoncepty, je důležité, aby se rozvíjela i jejich komunikační dovednost a dokázali vyjadřovat své názory, racionálně argumentovali, efektivně vyjednávali a řešili své problémy, měli by aktivně využívat svá stanoviska a samostatně se rozhodovat, aby došlo k tomuto využití, je nutné žákům poskytovat takové způsoby vzdělání, aby je naučily aktivně a kriticky myslet v různých oblastech, zároveň je nutné dbát jak na stránku verbální, tak i stránku písemnou, která by měla být v těchto oblastech rovněž rozvíjena a měla by podporovat žákův postoj (Sieglová, 2019, s. 53).

Využívání kritického myšlení v oblasti vzdělávání je v aktuální sféře vzdělávání velmi častým fenoménem. Kritické myšlení představuje schopnost logicky uvažovat, kultivovaně argumentovat svá stanoviska a lze ho rozvíjet právě ve školní praxi, a to konkrétně čtením, psaním, posloucháním a diskutováním s ostatními při sdílení svých myšlenek a prožívání různých aktivizačních aktivit. Aktuálním trendem již není zaměřovat se pouze na memorování, ale zaměřit se na metody, které využijí žákovy prekoncepty a umožní zapojení kritického myšlení a zvýší tak výkonnost jedince, který dokáže využít a zapojit své dosavadně získané vědomosti a dovednosti, o které se podělí s jedinci v jeho zájmové skupině a sám využije možnost obohacení při různých zájmových aktivitách (Sieglová, 2019, s. 56).

1.3.1 Evokace

Evokace je první fází z výše zmiňovaného třífázového konstruktivistického modelu učení. Tato fáze se zaměřuje na žákovské prekoncepty. V této fázi žáci využívají své prekoncepty a znalosti o dříve probírané látce. K tomuto účelu slouží několik zvolených metod, které mají podporovat žákovo kritické myšlení a vybavovat si to, co již o dané látce vědí, anebo právě jaký na ni mají názor (prekoncept). Učitel by ve své pozici neměl do takové metody zasahovat, konkrétně ne do obsahu, může pouze představit a seznámit žáka

s metodou a dohlédnout jako pozorovatel na průběh dané metody, ale věcně nesmí zasáhnout a žáka ovlivnit (Činčera, 2007, s. 86).

Dle Siegllové (2017) mezi nejčastější metody v této fázi patří:

1. myšlenková mapa neboli mapa pojmů,
2. brainstorming,
3. volné psaní,
4. odvozování,
5. pětilístek.

Všechny tyto metody mají vést jak k rozvoji dovedností u žáků, využívání jejich prekonceptů, tak hlavně k formě jisté motivace, která má žáky v první fázi vyučovací hodiny zaujmout. Motivace je nástrojem k aktivizaci znalostí všech žáků, a proto je nejvhodnější ji zapojit na začátek vyučovací hodiny, motivace vytváří kontext pro další fáze učení a probouzí u žáků zájem o probíranou látku, důležitou roli tedy hraje vnitřní motivace, na kterou je důležité aktivizačními metodami cílit (Siegllová, 2019, s. 337-338).

Ve fázi evokace dochází k naplnění tří základních cílů, které dle Zormanové (2012, s. 432) můžeme rozdělit následně:

1. *„První cíl se zaměřuje na žákovo samostatné vybavování, co již ví o tématu. Tak si z chaotických podvědomých znalostí vytvoří vlastní vědomostní strukturu probíraného tématu, do níž může následně vřadit nová fakta, tím pak spojuje nové s již dobře známým. Žáci si rekonstruují předchozí znalosti a na ně staví nové vědomosti, rozšiřují pak svou základnu vědomostí. V této fázi se odhalí dřívější nesrozumitelnosti v oblasti neporozumění, žáci si tak mohou opravit své chybné názory.“*
2. *„Druhým cílem je zaktivizovat studenta, neboť pro efektivní učení je to nutné. Pro aktivní zapojení žáků je třeba, aby žáci přemýšleli samostatně a užívali vlastního jazyka k vyjádření myšlenek.“*

3. *„Třetí cíl evokační fáze se zaměřuje na motivaci žáků, vzbuzení vnitřního zájmu při řešení předloženého problému a motivaci k učení se. Motivace je předpokladem pro aktivní samostatné zapojení žáků.“*

1.3.2 Uvědomění

Druhá fáze se zaměřuje na uvědomění si významu. Žáci jsou v této fázi seznámeni s novým tématem a pohledem na danou problematiku, a to konkrétně s pomocí různých textů či přednášek, které musí kriticky přijmout a zpracovat. V této fázi si tedy žáci uvědomují nové informace, pracují s nimi a integrují je do svého stávajícího systému znalostí. Fáze je klíčová pro efektivní učení, umožňuje žákům se aktivně zapojit do procesu učení a porozumět novým informacím, zaměřuje se na vlastní učení (Činčera, 2007, s. 87).

Dle Zormanové (2012) je tato fáze fází učení, expozice či zaměřením na fixaci učebních materiálů, rovněž je důležité i samotné experimentování s novými informacemi, které jsou žákům poskytovány.

Mezi nejčastěji využívané metody v této fázi zařazujeme:

1. I.N.S.E.R.T.,
2. skládankové učení,
3. V.CH.D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se),
4. čtení s otázkami,
5. podvojný deník (Zormanová, 2012, s. 435).

V této fázi učitel nejméně zasahuje do celkového procesu učení, žák zde pracuje s informacemi, které si vybavil či utřídil během první fáze (Steele et al., 2007a).

Zormanová (2012, s. 435) ve své publikaci uvádí dva cíle pro fungování fáze uvědomění:

1. *„Prvním cílem této fáze je udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace.*
2. *Druhým cílem je podporování žáků, aby neustále vnímali, zda novým informacím stále rozumí, a jak tyto informace souvisí s osvojenými, a jak se integrují mezi staré a nové vědomosti.“*

1.3.3 Reflexe

Třetí fází modelu učení E-U-R je fáze reflexe, která zahrnuje i sebereflexi samotného žáka. Zde si žák třídí, systematizuje a upevňuje nově nabyté vědomosti, rovněž by měl být žák schopný zrekapitulovat, co se nového naučil, jaké využil strategie učení, měl by zhodnotit, co se mu povedlo a co ne, měl by podat obraz o svém dosavadním pokroku. Tato fáze pomáhá žákovi k tomu, aby poznal své limity, na kterých může příště pracovat, a jak by měl dále postupovat.

Mezi metody můžeme zařadit již metody využívané v předešlých fázích např.:

1. brainstorming,
2. V.CH.D.,
3. Vennův diagram,
4. volné psaní,
5. myšlenkové mapy (Steele et al., 2007a, s. 29-31).

Žáci by díky těmto fázím a metodám měli mít možnost prožít několik výukových situací, ve kterých rozvíjí své vědomosti, ale zároveň získávají dovednosti a osvojují si návyky pro své celoživotní vzdělávání (Steele et al., 2007b, s. 26).

Pro všechny tři fáze je důležité využití prekonceptů, na základě kterých se odvíjí další způsoby učení a prolínání nových skutečností. Prekoncepty jsou nejdůležitější součástí fáze evokační, bez této fáze, bez prekonceptů, bychom nemohli dále navazovat a žáci by si bez svých prekonceptů nedokázali vytvářet kolokace, od kterých se odvíjí další prohlubování myšlenek a utváření konceptů vyučování.

2 Problematika podmětu

Diplomová práce se v této kapitole zaměřuje na problematiku podmětu, dále na typy podmětu, na jeho sémantická hlediska a na způsoby jeho vyjádření.

2.1 Vymezení podmětu

Podmět neboli subjekt je větným členem, který tvoří základní skladební dvojici společně s přísudkem neboli predikátem. Od těchto větných členů pochází syntaktická závislost rozvíjejících větných členů. Větné členy jsou funkce, které vyplývají ze svých sémantických a syntaktických vztahů s ohledem na vztahy s jinými výrazy. Funkci větného členu mohou mít větné i nevětné výrazy (Grepl a Karlík, 1996, s. 228).

Gebauer (1926, s. 16) zmiňuje tázací otázku, kterou se ptáme na podmět: „*Kdo? neb co?*“ s doplněním určitého přísudku z konkrétní věty. Důležité je využít určitý slovesný tvar z dané věty, pokud by ovšem přísudek byl bez určitého slovesného tvaru, tak si takový tvar musíme sami doplnit dle obsahové stránky z výchozí věty.

I Grepl s Karlíkem (1996, s. 235) zmiňují ve své publikaci, že „*podmět je výraz v syntaktické levovalenční pozici předpokládající nominativní formu, proto se na tento základní větný člen ptáme pádovou otázkou: Kdo, co?*“

Gebauerova mluvnice (1926, s. 15) charakterizuje spojení podmětu s přísudkem jako *větnou jednotu*, která se projevuje trojí podobou. První je *jednota myšlenková*, kdy tato jednota spojuje podmět s přísudkem jako nedílnou součást jednoho celku, přičemž pokud známe podmět, ptáme se na přísudek a naopak. Druhá je *jednota tvarová*, která se zaměřuje na gramatickou shodu větných členů. Třetí se vyznačuje všemi *fonetickými prostředky*, jež rovněž vytváření jeden ucelený celek.

Gebauer (1926, s. 16-17) dále ve své mluvnici vymezuje typické znaky pro podmět. Podmětem se primárně vyznačuje osoba nebo věc, o které přísudek něco vypovídá. Nejtypičtější slovní druh pro vyjádření podmětu je substantivum nebo pronomen, dále lze podmět vyjádřit i jiným výrazem, jedná se vždy o slovní a formální vyjádření. V rámci formálního neboli tvarového vyjádření se jedná o shodu v koncovce určitého slovesa, ze které lze vymezit, zda je podmětem osoba mluvčího či oslovená, nebo osoba třetí, či věc.

Kopečný (1962, s. 162) charakterizuje podmět obdobně jako Gabauer (1926), tedy jako „*predikačně určený člen ve větě, je to původce nebo nositel slovesného děje nebo stavu nebo vlastnosti (okolnosti), které vyslovuje přísudek. Jednoduše řečeno podmět je nositel predikačního znaku.*“

Podmět tedy ve větě zaujímá pozici syntakticky nezávislou. Predikát ve větách se subjektem, resp. ve větách podmětových, je subjektu syntakticky závislý, a to se projevuje shodou predikátu se subjektem v kategoriích osoby, čísla a v gramatickém rodě. Pokud je v podmětové pozici výraz větného charakteru (neboli věta vedlejší podmětná), tak v takovém případě se predikát shoduje s formálním ukazatelem subjektu, s pomocí výrazu *to* v nominativu, a to jak vyjádřeným či nevyjádřeným podmětem, př. *(To), že Michal přišel, mě vůbec nepřekvapilo. / Nepřekvapilo mě (to), že Michal přišel.*

Pokud se zaměříme na hledisko syntaktických vztahů, tak v takovém případě má v podmětové větě vztah mezi subjektem a predikátem charakter syntagmatický a je realizován ve své skladební funkci povahou predikačního vztahu. Podmět a přísudek může mít i tzv. psychologický charakter, a to v případě, že vnímáme jejich proces vzniku. Kopečný (srov. 1962, s. 157) v souvislosti s tímto pojmem zmiňuje podmět psychologický jako člen začáteční neboli výchozí pro danou situaci, s touto myšlenku pracoval i Trávníček (1951), podmět definoval jako „*představové východisko věty*“.

Predikát je syntakticky nezávislý pouze ve větách bezpodmětných. V takové větě je forma bezpříznaková, os. 3. singuláru, neutra, a je nazývána impersonální, př. *Bylo mi v tom pokoji teplo* (Grepel a Karlík, 1996, s. 234-235). Toto tvrzení potvrzuje i Čechová ve své publikaci (srov. 2011, s. 307), že *podmět je člen predikční dvojice mluvnicky nezávislý, o němž se právě přísudkem něco tvrdí, př. „Matka přišla. Dcera spala. On nepije. Ty neslyšíš?“*

2.2 Typy podmětu

U podmětu můžeme rozlišit několik typů, a to na základě různých hledisek. Tato kapitola se bude zaměřovat na typologii podmětu a způsoby jeho vyjádření.

2.2.1 Podmět holý, rozvitý, několikanásobný

Klasifikace podmětu holého, rozvitého či několikanásobného je závislá na dalších větných členech, aktantech, jež daný podmět rozvíjí či nikoliv. Pokud se jedná o podmět **holý**, neváží se k němu žádné další větné členy, př. *Michaela píše. Martin čte.* V takovém případě se jedná o podmět holý i přísudek holý, proto můžeme větu vymežit jako větu holou. Gebauer (1926, s. 16) uvádí, že zda je podmět holý slovo sklonné, je uváděno vždy v nominativě, př. „*Chudoba cti netratí.*“

Podmět **rozvitý** je rozvit alespoň jedním dalším členem, pokud by podmět či přísudek byl rozvit výrazem, jedná se o větu rozvitou, př. *Milá Michaela píše. Pilný Martin čte.*

Podmět **několikanásobný** je vyjádřen dvěma nebo vícero členy souřadnými, tj. umístění v jedné syntaktické pozici se stejně větně členskou funkcí, mluvíme v takovém případě o větě s několika podměty, př. *Michaela, Tereza i Petra přišly včas na hodinu* (Havránek a Jedlička, 2002, s. 154).

2.2.2 Podmět vyjádřený, nevyjádřený, všeobecný, neurčitý

Podmět **vyjádřený** je charakterizován jako podmět, který je ve větě slovně vyjádřen, podmětem je jedno konkrétní slovo, které je využito v konkrétní větě, př. *Tereza přijela.* Gebauer (1926, s.17) tento typ podmětu označuje za určitý.

Podmět je **nevyjádřený**, pokud je znám z konkrétní situace nebo z aktuálních souvislostí, může být ale i zřejmý z tvaru určitého slovesa, v takovém případě se podmět nevyjadřuje zájmenem osoby první nebo druhé, ani třetí (Havránek a Jedlička, 2002, s. 155). To potvrzuje i Čechová (srov. 2011, s. 307), v případě, že je podmět vyjádřen ve větě osobním zájmem, je vymezen jako podmět nevyjádřený. Lze v některých situacích využít zájmeno osobní, pokud je na osobě důraz nebo je nutná srozumitelnost pro danou větu, může

v takové chvíli chybět i tvar určitého slovesa, př. *My se těšíme z úspěchu našich hokejistů! Já to věděl, že to takhle skončí. Vy takhle!* (Havránek a Jedlička, 2002, s. 155) Podmět není tedy vyjádřen, ale známe ho, nemůžeme ho konkrétně ve větě označit, ale chápeme ho na základě výchozí situace či kontextu.

Dále rozlišujeme podmět **všeobecný**, tzv. nulový, př. „*Hlásili to v médiích. Jaké si to uděláš, takové to máš.*“ (Čechová et al., 2011, s. 307) Podmět nemusí být vyjádřen substantivem, adjektivem ani pronomem, pak je označován jako všeobecný. Tento typ podmětu je míněn v případě životnosti, resp. osobní podmět životný, ale není určena konkrétní osoba. Pouze všeobecně zmiňujeme *člověka, lid, někoho, všichni*, v těchto typech je vždy ve shodě podmětu s přísudkem shoda podle mužského rodu (Havránek a Jedlička, 2002, s. 155). Tento podmět není tedy slovně vyjádřen a není ani znám. Využití může být i v příslovích či rčeních.

Neurčitý podmět není ve větě slovně znám. Někdy je řazen k podmětu nevyjádřenému, protože nám není známý z konkrétní situace ani kontextu. Př. *Hrklo ve mně. Je mi chladno.* Gebauer (1926) charakterizuje neurčitý podmět jako označení, kdy mluvčí nechce vyjádřit určitý podmět, typické je označení přísudku slovesa určitého ve třetí osobě. V takovém případě zaniká formální označení pro podmět, podmět pak není slovně vyjádřen, jedná se o označení vět bezpodmětných, př. „*Hřmí. Prší.*“ Podmět neurčitý může být ve větách, kde je podmětem kdokoliv, přesto se jedná o osobní podmět, tyto výrazy bývají vyjádřeny v rodě mužském, sloveso určité bývá ve formě třetí osoby singuláru nebo plurálu, př. „*Ten lže, jak když tiskne.*“ Dále tento typ podmětu může být vyjádřen ve větách, kde mluvčí není vůbec zjevný, zde není zmínka o důležitosti podmětu, jedná se o podmět zcela neurčitý a neosobní, shoda s těmito výrazy je ve středním rodě, sloveso určité bývá ve třetí osobě singuláru, př. „*Ve Lhotě hořelo.*“ (Gebauer, 1926, s. 17-18)

2.2.3 Sémantické vyjádření podmětu

Podmět se typicky vyjadřuje podstatným jménem, infinitivem činným nebo trpným a lze i pomocí vedlejší věty podmětné. Nejtypičtější je pro podmět vymezení syntaktickým nominativem, takový nominativ můžeme charakterizovat jako morfologický nominativ anebo jakýkoliv jiný morfologický pád, který může v dané situaci stát v pozici nominativu. Takový případ je využíván v pádové formě při kvantitativním vrstvení podmětu, př. „*Včera napadlo sněhu*. -> *Napadl sníh a bylo ho hodně*.“ Příklad s využitím genitivu partitivního, „*Tam vám bylo lidí!*“ Nebo zapojení genitivu záporového, př. „*Po ráně nezůstalo ani památky*.“ (Čechová et al., 2011, s. 307)

Podmětem můžeme chápat termín, který se váže k levovalenční syntaktické pozici přísudkového výrazu. Sémanticky odpovídají podmětu různé role. V hierarchii valenčních pozic má podmět nejzávažnější roli, která se projevuje tím, že:

1. Přísudkový výraz přebírá většinu morfologických kategorií výrazu v podmětové pozici, nebo oba tyto větné členy se společně shodují, resp. predikát se shoduje se subjektem v jeho kategoriích.
2. Do podmětové pozice můžeme umístit různé participanty jako jsou:
 - a. Tvary přísudkového výrazu: agens, patiens nebo recipient.
 - b. Přísudková slovesa, která z odlišných faktorů popisují obdobnou situaci: agens, patiens, recipient (Grepl et al., 1995, s. 410).

Z hlediska sémantického můžeme rozlišovat dva typy podmětu, a to podmět substantční a podmět situační.

Podmět substantční

Jestliže je v pozici podmětu umístěn substantční participant, má poté podmětový výraz charakter „nominální fráze (skupiny)“, přičemž její podstatou bývá jméno v nominativu, resp. v pozici tzv. holého podmětu. Příklad: *Můj starý dobrý přítel z vojny zemřel; Přítel, kterého jsem znal ještě z vojny, zemřel*. Holý podmět bychom určovali v obou těchto příkladových větách.

Pokud je přísudkový výraz vyjádřen ve formě 1. nebo 2. osoby, primárně využíváme nevyjadřování podmětu, protože informaci o tom, kdo je účastníkem v roli podmětu nám poskytuje morfém kategorie osoby predikátu, v této pozici se jedná tedy o **neslovní vyjadřování podmětu**. Jestliže by se jednalo o slovní vyjadřování podmětu ve větách s predikátovým výrazem v pozici 1. a 2. osoby s pomocí nominální fráze, přičemž jejím jádrem by mohla být zájmena osobní – já, ty, my a vy, jedná se o sekundární a je důležitá motivace různých aspektů, které působí dohromady (Grepl et al., 1995, s. 411).

Následně si představíme motivaci společně působících faktorů:

- 1. Faktor věcný.** Projevuje se, není-li osoba dána morfémem predikátového výrazu, nebo v druhém případě, je-li nutno vyjádřit, kdo stojí vedle mluvčího či adresáta participantem umístěným v pozici subjektu, př. *My to zvládneme. Zvládneme to...* V těchto obou případech vyjadřujeme pouze to, že mluvčím výpovědi je jeden z těch, jež je participantem v pozici podmětu, ale v takových situacích nemáme přesnou informaci o tom, o jakou konkrétní osobu se v takovém případě jedná. Věty tohoto typu vyjadřují tedy nepřesně to, co můžeme vyjádřit jednoznačně několikanásobným větným členem, přičemž bychom využili jeden z prvků osobního zájmena, a to konkrétně jeden typ osoby 1. a 2., pro označení jednoho či druhého výrazu označujícího osobu ve výpovědi. 1. *Já a ty to zvládneme* 2. *Já a Martin to zvládneme* 3. *Já, ty a Martin to zvládneme* (Grepl et al., 1995, s. 411-412).
- 2. Faktor komunikační.** Tyto faktory se projevují, je-li osoba specifikovaná výrazy osobními zájmeny *já, ty, my, vy* a réma věty vypadá: *Ty dveře jsem zničil já. / Já (pomocí větného přízvuku) jsem zničil ty dveře.* V dalším případě, zdali je osoba specifikovaná výrazy osobních zájmen a je vytčena do kontrastu s nějakou jinou osobou. *Ty dveře zničil Lukáš. – Ne. Ty dveře jsem zničil já* (využití větného přízvuku). Dále se tyto faktory projevují při střetnutí tematických prvků, př. *Slavie má výborného útočníka, my zase vkládáme důvěru do obrany.* Nebo při konfrontaci tematických prvků, př. *Žáky učí Trpišovský, zatímco o juniory se starám já. / Já se starám o juniory.* Dále při zdůraznění výtýkácích konstrukcí, nebo při užívání otázek

podivového charakteru, se rovněž využívá zájmena *ty* nebo *vy*, popřípadě i výrazu *to* př. *Ty/To už zase nemáš úkol?* (Grepl et al., 1995, s. 412)

- 3. Faktor konstrukční.** V případech, kdy je potřeba charakterizovat osoby specifikovanými výrazy osobních zájmen *já*, *ty*, *my*, *vy*, a to v pozici atributu, př. *Co jsem to já nešikovná udělala!* /*Co jsem to já nešika udělala. Já, která se snažila být tak pečlivá, jsem vždycky stejně dopadla nejhůře.* Nebo v pozici výrazu přístavkového, př. *My umělci známe svět jiným způsobem.* /*My, umělci, známe svět jiným způsobem.* Dále v případě, je-li nutno vyjádřit, že obsah věty je omezen jen na osoby, které jsou vyjádřeny specifikovanými výrazy *já*, *ty*, *my* a *vy*, př. *Pouze já vím, kdo to byl.* Nebo zda platí, že je význam věty stejný i pro osoby se zájmennými výrazy, př. *I já vím, kdo to byl* (Grepl et al., 1995, s. 412).

Podmětová nominální skupina bývá vyjadřována, **tzv. podmět holý, jako:**

1. Substantivum s věčným významem nebo pronomen, př. *Můj Tomáš přišel brzy. Nikdo neklepe. Ta bílá růže od tety krásně voní.*
2. Adjektivum nebo pronomen, v této funkci vynecháme podmětové substantivum, *lze vypustit:*
 - a. **Příčina stylistická**, v tomto případě jde o substantivum, které vychází z předchozího kontextu, př. *Všichni žáci byli za svou práci náležitě odměněni, nejšikovnější (žáci) dostali pochvalu třídního učitele. Má lež nikoho nezajímala, ale tvá (lež) byla všem pro smích.*
 - b. **Příčina jazykové ekonomie**, v takové situaci jde o substantivum, které představuje něco, co vychází z projevu dané situace, př. *Čokoládová (zmrzlina) je výborná!* Nebo zda je význam patrný, aniž by byl potřeba kontext dané situace, př. *Teplá gulášová (polévka) patřila k mým nejoblíbenějším.* Takové případy tvoří základ pro substantivizovaná adjektiva nebo pronomina, př. *Naše třídní je skvělá! Ta moje už zase přehání.*
3. Neohebné slovní druhy a výrazy citátové povahy, př. *Na koncertě se křičelo hlasitě fuj! Poněvadž je spojka podřadicí.*

4. Vztažná pronomina *kdo* a *co*, př. *Kdo lže, krade. Co se má stát, se stane.* Jedná se o věty podmětne vztažné. Podmět v podobných typech může být nahrazen výrazem *ten* v nominativu, př. *Ten, kdo lže, krade.* Anebo výrazem *to*, př. *To, co se má stát, se stane.* V takových případech je naplněna funkce pádového ukazatele. Tyto výrazy můžeme ve větách opakovat, př. *Ten, kdo lže, ten krade. To, co se má stát, to se stane.* Takové věty popisují někoho případně něco, v takových případech jde o ekvivalenty s nominální frází za použití substantiva, jejich důležitost je v tom, že nám pomáhají opsat to, co nemá jednoslovné pojmenování (Grepl et al., 1995, s. 413-414).

Všechny tyto náhrady pro nominální skupinu jsou sekundární funkcí, využití těchto náhrad je podmíněno znalostí a pochopením z kontextu, a to jak jazykového, tak situačního. Pro takovou náhradu se nejčastěji využívá: zájmeno osobní ve 3. os. singuláru, nebo ukazovací zájmeno či zapojení nominální fráze, př. *Sestra nepřišla. – Ona nepřišla.*

Primárně je podmět spojován s formou nominativu, mohou se však vyskytovat jmenné podmětové výrazy i v jiných pádech. Taková motivace pramení:

1. Pád vyjadřuje navíc další významový prvek. Do této skupiny řadíme pády označované jako:
 - a. **Genitiv záporový**, je přidělován, pokud sloveso nese negaci, a to buď „*ve jménu v pozici přímého objektu tranzitivního slovesa*, nebo *jménu v pozici subjektu slovesa být*.“ (Karlík et al., 2016). V současné češtině se genitiv záporový označuje již za knižní až archaickou vrstvu jazyka. Jediná varianta, jež současná čeština uznává jako použitelnou, je forma frazeologických výrazů, př. „*Nebylo po něm vidu ani slechu.*“ Nejčastější výskyt má genitiv záporový ve spojení s konstrukcí podmínkových vět za pomoci infinitivního predikátu *nebýt*, př. „*Nebýt tebe, nenašla bych to dodnes.*“
 - b. **Genitiv kvantitativní**, využívá se v situacích, ve kterých potřebujeme vyjádřit určité množství, př. „*V přehradě ubylo vody* (= *V přehradě ubylo trochu vody*). V těchto případech lze využít i substantivum ve své primární funkci nominativního pádu, př. „*V přehradě byla voda.*“

- c. **Adverbiální pády**, lze je využít v situacích při významovém prvku podílnosti a přibližnosti množství. Při podílnosti můžeme dělit na díly, resp. Po kolika? Po jednom, po dvou. Př. „*Všude na stromech viselo po šesti jablkách. X Všude na stromech viselo šest jablek.*“ Druhý případ můžeme označit jako dvojznačný. Při významové přibližnosti můžeme uvést př. „*Na koncertě se rozsvítilo na sto světél. X Na koncertě se rozsvítilo sto světél.*“ (Grepl et al., 1995, s. 414-415)
2. **Genitiv numerativní**, v takovém případě vyjadřujeme počítaný objekt s pomocí určitých číslovek v rozmezí od pěti a výše, nebo s pomocí neurčitých číslovek, a to pouze ve třech daných případech.
- a. Numeralia vyjadřují kvantitativní atribut u podmětového jména, př. „*Dnes nepřišlo pět studentů. X Dnes nepřišel jeden student.*“
- b. Numeralia vyjadřují kvantitativní příslovečné určení, př. „*Studentů dnes nepřišlo pět. X Student nepřišel jeden.*“ Numeralia jsou součástí kvantitativního predikátu, př. „*Diskutovaných potíží bylo pět / mnoho. X Diskutované potíže byly dvě.*“ (Grepl et al., 1995, s. 415)
3. Příslovečné pády ve formě místního či časového určení, rovněž i tyto pády se stávají podmětovým výrazem, a to v případě, pokud se tážeme otázkou: „*Kde?*“ Nejčastěji se pojí s označením nějaké instituce, př. „*V Senátu potvrdili ... / Senát potvrdil ... (= Senátoři potvrdili ...).*“ Nebo př. „*U Nováků nechali otevřené dveře. / Novákovi nechali otevřené dveře.*“ (Grepl et al., 1995, s. 416)

Podmět situační

Podoba větného výrazu je v podmětu vyjadřována, pokud je v podmětu užít situační aktant. Tyto aktanty mají sémantické role jako: informace, př. *Povídalo se, že plyn bude od nového roku dražší.* Instrukce, př. *Bylo mi řečeno, abych se nechal zaměstnat.* Podnětu, př. *Štvalo ho, že s ním nikdo nebydlel.*

Pro podmět situační je vždy nutno slovní vyjádření.

1. Podoba vedlejší věty za pomoci spojky či příslovce, v takovém případě se jedná o vedlejší věty podmětné. Forma nominativní role bývá vyjádřena výrazem *to*, př. *Bylo mi oznámeno (to), že přijede. Bylo nutné (to), aby za mnou přijel.*
2. Konstrukce s využitím infinitivu. V takovém případě je nutné, aby při nominalizaci přísudkového výrazu vedlejší věty infinitivem přísudek označoval děj či stav, jež nejsou uznávány jako skutečnost, př. „*Bylo by správné, kdybys mu poděkoval / Bylo by správné aspoň mu poděkovat. X Je správné, že jsi mu aspoň poděkoval. /X Je správné aspoň mu poděkovat.*“ (Grepl et al., 1995, s. 416) Pokud obsahuje přísudkový výraz věty hlavní, umístěný vedle aktantu, jež je formulován vedlejší větou, nějakým substančním aktantem, tak v takovém případě lze infinitivní nominalizaci považovat za závislou na referenční identitě aktantu a podmětového aktantu vedlejší věty, př. „*Vadilo by mi, kdybych (=já) byl poslední v každém cvičení. // Vadilo by mi být poslední ve cvičení. X Vadilo by mi, kdybys (=ty) byl poslední v každém cvičení. X/ Vadilo by mi být poslední v každém cvičení* (Grepl et al., 1995, s. 416-417). Pokud ovšem přísudkový výraz věty hlavní neobsahuje žádný substanční aktant, pak v takovém případě je dána podmínka, že podmětový aktant je všeobecný, př. „*Je velmi nepříjemné, když je člověk neprávem obviněn. // Je velmi nepříjemné být neprávem obviněn.*“ *Nebo:* „*Není lehké, aby byl člověk dobrým učitelem. // Není lehké být dobrým učitelem.*“ Můžeme říct, že při infinitivní nominalizaci dochází k dekonkretizaci, př. *Bylo by nebezpečné, kdybys to udělal jako první. // Bylo by nebezpečné udělat to jako první.*“ (Grepl et al., 1995, s. 417) Dále se může jednat o infinitivy, které obsadí podmětovou pozici v případě deagentizace.
3. Konstrukce s jádrem dějového/stavového substantiva. Důležitá je existence a jejich tvorba, př. „*Těší mě (to), že jsi uspěl. // Těší mě tvůj úspěch.*“ *Nebo* př. „*Tím bylo doloženo (to), že je nevinný. // Tím byla zřejmě doložena jeho nevinná.*“ (Grepl et al., 1995, s. 417)
4. Substantivum s věcným významem. V takovém případě je nutné kontextové zapojení, př. „*Rozčiluje mě, že je zde Michal. // Michal mě zde rozčiluje; Rozčiluje mě, že Michal každému skáče do slov. // Rozčiluje mě Michal.*“ (Grepl et al., 1995, s. 417)

5. Využití zájmena to. Lze v případě, že je známa konkrétní situace, jež je východiskem pro podmětovou pozici, př. „*Chlapec řekl dívce ošklivé slovo a dívka poznamenala: To se přeci nedělá (tj. to = říkat dívkám ošklivá slova).*“ (Grepl et al., 1995, s. 417)

Grepl a Karlík ve Skladbě spisovné češtiny (1996), uvádí tři sémantické role pro podmětový výraz.

Podmět substantivní

Podmět substantivní se v podobě své sémantické struktury vyjadřuje substantivy, a to v nominativním pádu, na základě obecného významu podmět substantivní pojmenovává substance. Do této kategorie řadíme i substantiva tzv. dějová a stavová, v takovém případě jsou tato substantiva výstupem nominalizace vedlejší věty podmětné, př. *Sklenice se roztříštila*. V podobě nominalizace, př. *Odměna ho potěšila. – Jeho potěšení z odměny bylo zjevné*. V sekundární funkci mohou subjekt vyjadřovat i adjektiva, v takovém tvaru využíváme elizi substantiva neboli dochází k vypuštění podstatného jména, př. *Občas i ten nejšťastnější člověk ztratí úsměv. – Občas i ten nejšťastnější ztratí úsměv*. Tato funkce vede k substantivizaci, př. *Nemocný, pracující, hostinský, pokladní, vrchní atp.* Rovněž i pronomina mohou plnit funkci podmětu, konkrétně pronomina osobní, ukazovací, tázací, neurčitá, záporná i vztažná, sekundárně lze zapojit i přivlastňovací zájmena. Dále lze do podmětu zařadit i substantivum v genitivu, tzv. genitiv záporový a partitivní (Grepl a Karlík, 1996, s. 236-237).

Podmět větný

Pokud z hlediska sémantického odpovídá věcný participant podmětu, lze v takovém případě využít podobu vedlejší věty vztažné. Využití s pomocí relativ, *kdo* nebo *co*. Primární funkce těchto vět je přivlastková vymezená zájmennými výrazy podstaty substantivní, *ten* a *to*. Pokud tyto výrazy vypustíme, staví se do pozice subjektu. Dále se do pozice podmětu může stavět vztažná přivlastková věta s výrazem *který*, př. *Který je ženatý, má po problémech*. Jedná se o výstup vypuštění substantiva se zájmennými výrazy: *ten, ta, to*; př. *Ten (muž), který je ženatý, má po problémech*. Podmět může mít rovněž i charakter vedlejší

věty se spojkou, př. *že, když, jak, jako by, aby, zda, -li, kdo, kdy, kde*. Nebo s využitím příslovce, př. *jak, kolik*. Takový případ se užívá, když predikát předpokládá prepoziční participant, který stojí v pozici subjektu. V takovém případě se jedná o věty podmětné, př. *Povídá se (to), že se blíží velká bouřka. Překvapilo mě (to), že přišel na schůzku* (Grepl a Karlík, 1996, s. 238).

Podmět infinitivní

Subjekt může mít podobu infinitivu nebo dějového substantiva, a to v takovém případě, pokud jsou spojkové podmětné věty nominalizovány, př. *Napadlo mě, abych za ním přišel. – Napadlo mě přijít za ním. Je pro mě překvapující, když ho slyším pořád ve třídě. – Je překvapující slyšet ho pořád ve třídě*. Podmět ve tvaru infinitivu se rovněž vyskytuje u predikátu označujícího kvalifikaci, při níž je vyjadřováno hodnocení stavu nebo děje, př. *Zůstat je lehčí než se vrátit*. V dalším případě může být podmět vyjádřen tzv. pasivním infinitivem, př. *Být zpožděn je vždycky frustrující* (Grepl a Karlík, 1996, s. 239).

Pokud je subjekt vyjádřen z předešlé situace neboli kontextu, není nutno, aby byl slovně vyjádřen v takovém případě. Stačí, že využívá svůj tvar, resp. osobní koncovku, predikát. Vyskytuje se rozdíl mezi 1. a 2. osobou oproti 3. osobě. Při 1. a 2. osobě využíváme konkrétní osobní zájmena, jež jsou vždy při svém použití nějak indikativní. Oproti tomu 3. osoba může do pozice subjektu stavět jak větný, tak nevětný výraz. Pokud využijeme nevětné vyjádření subjektu je důležité jeho kontextové zapojení, aby nedošlo k nejasnosti nebo dvojímu významu (Grepl a Karlík, 1996, s. 239).

Čechová (2011, s. 307) ve své publikaci uvádí, že základním významem podmětu je být činitelem děje, ale tento činitel může být oslaben v podmětu rodu neživotného, dále je podmět nositelem stavu jako například vlastnosti či nějaké okolnosti, rovněž může být vyjádřen pasivní konstrukcí, která je chápána jako objekt děje (*patiens*), nebo může být podmět vyjádřen i zcela jinými významy, ale musí být dodržena podmínka formálnosti, protože v takových případech se nejedná o podmětovou sémantiku, př. „*Řeka se hemží rybami.*“

2.2.4 Podměťová diateze

V rámci subjektové diateze můžeme umístit různé aktanty do subjektové pozice, např. agens, př. *Ředitelka slíbila Michalovi pochvalu.*, patiens, př. *Pochvala byla ředitelkou slíbena Michalovi.*, recipient, př. *Michal má od ředitelky slíbenou pochvalu.* Rozlišujeme věty s primární diatezí, v takové pozici subjektu je aktant umístěn se sémantickou rolí agens či kauzátor, predikát má formu rodu činného, př. *Požár zničil obchod s obuví.* Dále máme věty se sekundární diatezí, v takových větách je aktant se sémantickou rolí agens či kauzátor odsunut z pozice podmětu. Tento typ vět nazýváme deagentní nebo dekauzativní, proces derivace se struktur s primární diatezí nazýváme deagentizační nebo dekauzativizační transformace, př. *Obchod s obuví byl zničen požárem.*

Rozlišujeme dva typy diateze. První typ zmiňuje podmět jako agens, zde se jedná o primární diatezi. Druhý typ se zaměřuje na podmět jako kauzátor, zde se jedná o sekundární diatezi, tyto věty se považují za takové, které nemají v pozici podmětu zmiňovaný agens neboli konatele děje. Jedná se tedy o různé derivace primární diateze (Grepl et al., 1995).

Diateze typu podmět: agens

V prvním typu se do podmětové pozice umísťuje agens, v takovém případě se jedná o primární diatezi. Přísudek je v takové větě rodu činného, př. *Stavitelé postavili poštu za pět let.*

1. **Deagentizace agens – patiens.** Podmět v roli agens je nahrazen patiens, agens je odsunut z pozice podmětu a na jeho pozici u tranzitivních sloves, jež vyžadují předmět s formou akuzativu, je umístěn patiens. Pak vznikají věty derivované podmětové, př. *Obecní úřad přidělil malý byt mladým novomanželům. -> Mladým novomanželům byl přidělen malý byt.* “ Pokud by se jednalo o slovesa tranzitivní či neobjektivně derivované struktury, tak v takovém případě není pozice podmětu obsažena, jednalo by se o věty sekundárně bezpodmětné, př. „ *Zpívali jsme (=my) tam dlouhou dobu. -> Zpívalo se tam dlouhou dobu.* “ (Grepl et al., 1995, s. 523)

Využíváme k derivaci gramatické prostředky jako:

- a. Opisné pasivum, př. „*Ničím zde není pohnuto.*“
- b. Reflexní formu slovesnou, př. „*O tom podvrhu se rozhodovalo několikrát.*“
- c. Formu 3. os. pl., př. „*Ve Francii už opět stávkují.*“
- d. Ostatní formy kategorie osoby, př. „*S poctivostí nejdál dojdeš.*“
(Grepl et al., 1995, s. 523-524)

Motivů pro deagentizace agens může být mnoho, lze zmínit funkci anonymizace agens či pouze generalizace anebo odsunutí do pozadí, možno i agens eliminovat.

2. **Deagentizace agens – recipient.** Agens je odsunut z pozice podmětu a je nahrazen recipientem. Vznikají věty derivované podmětové s recipientem v pozici podmětu. Stejný případ jako u patiens, využití předmětu v akuzativu, př. „*Obecní úřad přidělil mladým novomanželům malý byt.* -> *Mladí novomanželé mají přidělen malý byt.*“ Pro sekundární diatezi využíváme syntaktické konstrukce *mít* + participium trpné, nebo *dostat* + participium trpné (Grepl et al., 1995, s. 529-530).

- a. *Mít* + participium trpné, př. „*Michal má přikázáno vrátit se za světla. Mám doporučeno léčit se v centru.*“ Deagentizace v takovém případě je využita u sloves, jež místo agentu a recipientu musí obsahovat patiens v pozici podmětu, a to s formou akuzativu. Tyto věty vyjadřují výsledný stav daného slovesa. Do vět stavových s opisným pasivem, lze dosadit agens, ale nesmí být identický s recipientem, př. „*Michal má od ředitelky slíbenou / slíbenou pochvalu.* Někdy se využívá adjektivum utvořené od příčestí, př. „*Už mám ten román přečten / přečtený.*“ Konstrukce s *mít* jsou bezpříznakové.
- b. *Dostat* + participium trpné, př. „*Terka dostala přikázáno vrátit se domů včas. Michal dostat zkritizováno.*“ Prostředek deagentizace je vázán na sémantické třídy sloves, resp. recipientem v dativu a s předmětem v akuzativu ve významu „*něco způsobit, aby někdo něco měl*“ př. *přidělit,*

zaplatit, nahradit. Dále s recipientem v dativu, ale bez předmětu v akuzativu, význam *mlátit, nařezat, nafackovat ... někomu*. Tento typ označuje výsledný děj (Grepl et al., 1995, s. 530).

Diateze typu podmět: kauzátor

Jedná se o druhý typ podmětové diateze zaměřující se na podmět a kauzátor, př. *Pošta byla postavena staviteli za pět let. Pošta se postavila za pět let*. Kauzátor je označován za nepersonálního původce, jedná se o věty dekauzativní. Pro diatezi sekundární rozlišujeme derivace ze struktur primárních, a to na základě toho, jaký aktant se do pozice podmětu přemístí.

- a. Dekauzativizace kauzátor – *patiens*, tyto větné struktury představují odsunutí kauzátoru z pozice podmětu a na jeho místo se dostává *patiens*. Vyžaduje se tranzitivní sloveso s předmětem ve formě akuzativu. Kauzátor lze vyjádřit ve formě instrumentálu nebo v pozici *od + genitiv*, př. „*Bláto zaneslo koryto říčky*. -> *Koryto říčky bylo zaneseno blátem // od bláta*.“ Dále př. „*Matka oblékla dítě*. -> *Dítě se obléklo*.“ Tato derivace se uplatňuje formou opisného pasiva, mezi přičestím trpným a adjektivem od něj utvořeným vzniká konkurence při jeho užití, př. „*Vítr rozbil okno* -> *Okno bylo rozbito*. // *rozbité větrem (dějový význam) X Okno bylo rozbito (kniž.) // rozbité (stavový význam)*.“ Další příklad, „*Malíř namaloval obraz*. -> *Obraz byl namalován malířem*. // *namalovaný obraz*.“ Nebo, „*Děšť zaplavil ulici*. -> *Ulice byla zaplavena deštěm*. // *zaplavená ulice*.“ (Grepl et al., 1995, s. 531) Pokud jde o význam dějový s opisným pasivem, bývá začleněna tzv. prostá mutace, př. „*Okno bylo rozbito větrem*. // *Okno se rozbilo oknem*. Může existovat i predikátor, který bude pouze jednoslovný, pak ho spíše užijeme než s opisným pasivem, ale musí být zachován význam (Grepl et al., 1995, s. 532).
- b. Dekauzativizace kauzátor – *recipient*, tyto větné struktury představují odsunutí kauzátoru z pozice podmětu a na jeho místo se dostává *recipient*.

Kauzátor lze vyjádřit ve formě instrumentálu nebo v pozici *od + genitiv*,
př. „*Bláto zaneslo koryto říčky.* -> *Říčka má zanesené koryto blátem. / od
bláta.*“ Tato větná konstrukce se provádí pomocí *mít* a *participia trpného*.
Př. „*Bolest sevřela Michalovi hrdlo.* -> *Michal má hrdlo sevřeno / sevření
bolestí.*“ (Grepl et al., 1995, s. 523)

3 Didaktické zpracování podmětu

Tato kapitola se zaměřuje na didaktické zpracování, bude se věnovat zpracování podmětu v RVP ZV a učebnicím na 1. a 2. stupni ZŠ.

3.1 Východiska podmětu na 1. stupni ZŠ

Žák si na druhý stupeň základní školy již přináší informace ohledně problematiky podmětu, resp. je mu na prvním stupni představena základní skladební dvojice. První seznámení má žák již ve třetí třídě na základní škole, přičemž se na konci třetí třídy seznamuje s podmětem a přísudkem, ale velmi okrajově, pouze ve formě hledání základu věty a označování základní skladební dvojice, jak nám to předkládá učebnice nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2010) a učebnice nakladatelství Fraus ve své kapitole *Hravá* (Babušová et al., 2020, s. 98-103). Svě vědomosti prohlubuje více na konci čtvrtého ročníku v kapitole *Stavba věty*, kde se podle učebnice nakladatelství SPN (Hošnová et al., 2015, s. 161-175) žák seznamuje v celé kapitole s podmětem, naznačuje *svorkami* skladební dvojice a osvojuje si terminologii, větné členy. Seznamuje se s typickými slovními druhy, které jsou nejčastěji doplňovány do pozic podmětu a přísudku, resp. substantiva a verba. Aktivně pracuje s větou jednoduchou. Dále se seznamuje s termíny jako určitý tvar slovesa, podmět vyjádřený či nevyjádřený. Kapitola je uzavřena shodou podmětu s přísudkem. I učebnice nakladatelství Nová škola (Janáčková et al., 2021, s. 97-111) se zaměřuje ve čtvrté třídě na stavbu věty, kdy žák vyhledává skladební dvojici a označuje základ věty, zde bych řekla, že je mnohem méně úloh a možností na osvojení si učiva oproti učebnici nakladatelství SPN nebo učebnici nakladatelství Fraus. Učebnice nakladatelství Fraus (Babušová et al., 2021, s. 76-83) ve čtvrtém ročníku žákům představuje učivo podmětu v kapitole pod názvem *Zajímavě*. I zde je žákům představena terminologie, základní skladební dvojice, z čeho se skládá, přikládá práci s vyjádřeným podmětem a jeho typologii, podmět holý či rozvitý, a postupně přechází do kapitoly *Nově*, ve které se zaměřuje na shodu podmětu s přísudkem, líbí se mi zde zapojení čtení s porozuměním.

Následně se učebnice nakladatelství Fraus (Babušová et al., 2022, s. 68-75) zabývá problematikou podmětu v páté třídě v kapitole *Dívej se*, kdy začíná žák pracovat s nevyjádřeným podmětem, několikanásobným podmětem a upevňuje si shodu podmětu s přísudkem.

Lze tedy uvést, že žák se ve čtvrté třídě na základní škole na prvním stupni aktivně začíná věnovat problematice podmětu a dále své vědomosti ukotvuje v páté třídě, kdy rozšiřuje terminologii a pracuje se shodou podmětu s přísudkem. To dokládá i východisko *Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, podle kterého by měl žák na konci 2. období prvního stupně „*vyhledávat základní skladební dvojici a označovat základ věty v neúplné základní skladební dvojici*“, jak nám uvádí MŠMT, dle očekávaného výstupu ČJL-5-2-05 (MŠMT, 2023, s. 21).

V oblasti skladby je cílem, aby žák během vyučování českého jazyka na prvním stupni zvládnul stavbu věty a souvětí. Žák se učí rozlišovat větu od souvětí, pracuje se souvětím, aby jej dokázal sám vytvořit, a naopak vytváří věty jednoduché. Dalším cílem v oblasti skladby by mělo být žákovo pochopení a uvědomění si druhů vět, které jsou charakteristické vždy podle postoje konkrétního mluvčího. Dále pak žák určuje skladební dvojice a rozpoznává ostatní větné členy dle jejich závislosti, pracuje i s pojmy jako *rozvitý* či *několikanásobný* větný člen, tuto kapitolu uzavírá shoda podmětu s přísudkem a využívání řeči přímé a nepřímé (Čechová a Styblík, 2010, s. 139).

3.2 Podmět v RVP ZV a ukotvení na 2. stupni ZŠ

Podmět je v RVP ZV ukotven pod oblastí syntaxe, je velmi důležitou složkou v této oblasti a vyskytuje se v tematických celcích *výpovědi a věty, stavby věty, základních větných struktur, větných členů, souvětí atp.*, (MŠMT, 2023).

Cílem skladby je, aby žák uměl pracovat se strukturou věty a pochopil její využití, zároveň by si měl dané vzorce osvojit a vědomě by je měl užívat i při své komunikační praxi. Žák by měl odcházet s uvědoměním významové a formální stránky věty. Syntax ve své rovině souvisí s formativní složkou a společně se stránkou kognitivní a komunikační se zaměřuje na snahu o rozvoj myšlení každého žáka (Čechová a Styblík, 2010, s. 137).

Na druhém stupni základní školy žák vychází z již dosažených znalostí a vědomostí, které získal v průběhu prvního stupně, žák by měl nadále tyto znalosti prohlubovat, a to v oblasti větných členů, jak základních, tak i rozvíjejících, dále pracuje s různými druhy vyjádření větných členů, se kterými se pojí i práce s vedlejšími větami, tyto vztahy ukotvuje i při výuce druhů významových poměrů při hlavních větách a souřadně připojenými větnými členy či vedlejšími větami. V oblasti skladby se dále probírají věty jednočlenné, dvoučlenné a větné ekvivalenty, vsuvka, stavba souvětí atd. (Čechová a Styblík, 2010, s. 139).

Žák by měl na konci druhého stupně zvládat syntaktický pravopis, k čemuž se pojí i výstupy v rámci RVP ZV, a to konkrétně ČJL-9-2-06, „žák rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“ a ČJL-9-2-07, „žák v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí“ (MŠMT, 2023, s. 24).

Vyučování základní skladební dvojice klade důraz hlavně na získávání klíčových komunikativních kompetencí, žákovi to v takových případech může pomoci v porozumění textu anebo k jejich pochopení, a to ať už při tvorbě vlastních textů psaných nebo mluvených, důležité je zvládnutí syntaktického pravopisu, což má vliv na žákovu komunikační praxi, žák by se měl na základě těchto nabytých kompetencí relevantně vyjadřovat a měl by využívat optimální jazykové prostředky pro určitou komunikační situaci do které se může dostat.

Učebnice pro šestou třídu, nakladatelství Didaktis, nám ve čtvrté kapitole začátkem představuje základní větné členy, poté větné členy rozvíjející a navazuje na větu jednoduchou a souvětí. Učebnice nakladatelství Didaktis má velmi přehlednou strukturu, úvodem seznámí žáka s problematikou pomocí hravého textu, což nutí žáka k zamyšlení, proč je podmět ve větě důležitý a proč by měl být vyjádřen, žák si na tomto základě může vytvářet vlastní teorie o vyjádření či nevyjádření podmětu. Dále žákovi představí ve strukturované tabulce typy podmětu („vyjádřený, nevyjádřený a všeobecný“) s tím, že zmiňuje, o jaký větný člen jde („původce děje, nositel vlastnosti, stavu, anebo může jít o vyjádření někoho či věci, jež se děj dotýká“), (Glombová et al., 2021, s. 88).

Učebnice nakladatelství Didaktis pracuje i s pojetím několikanásobného podmětu a směřuje žáka k zamýšlení v úlohách. Zde je nejdříve představen přísudek, poté až podmět, což vede k tomu, že v závěru kapitoly o podmětu je začleněn přísudek a pak postupně přecházíme na shodu podmětu s přísudkem. Co se týká úloh na podmět, tak kromě úvodního výchozího textu je zde poměrně málo úloh, žák má za úkol sám vysvětlit terminologii a typologii podmětu, následně rozlišit věty s podmětem nevyjádřeným a všeobecným, pak vyhledává několikanásobné podměty, pracuje s obrázky, na základě kterých vymýšlí věty dle zadání, zde můžeme sledovat funkční zapojení žáka a využití jeho myšlení. Předposlední úlohu můžeme charakterizovat rovněž jako přínosnou, žák pracuje s charakteristikou obou větných členů a musí zhodnotit a vyhodnotit správné tvrzení, případné chybné tvrzení opravit. Poslední úloha se obrací zpět k úvodnímu příběhu, se kterým žák nakonec pracuje a doplňuje jeho nedostatky, zde může kladně působit ucelení kapitoly o podmětu (Glombová et al., 2021, s. 88-89).

I nakladatelství Fraus, učebnice pro šestý ročník, se zaměřuje ve druhé kapitole, rovněž s názvem *Skladba* na danou problematiku, ale zde je značný rozdíl v posloupnosti práce se skladbou, kapitola je rozdělena na tři dílčí celky, přičemž první se zaměřuje na větné členy, jejich opakování, dále na rozvíjející větné členy a představuje Stručnou mluvnici českou a práci s ní. Druhá dílčí kapitola se zaměřuje na větu jednoduchou a její grafické znázornění, třetí kapitola vymezuje souvětí, určování vět hlavních a vedlejších, rovněž jejich grafické znázornění, a dále zmiňuje grafické spojovací výrazy a v neposlední řadě problematiku interpunkce (Krausová et al., 2021, s. 68-92). Učebnice nakladatelství Fraus uvádí oba základní větné členy dohromady, charakterizuje je ve stručném přehledu a v navazujících úlohách s nimi pracuje, nejprve s každým zvlášť, poté ve společné úloze. Žák musí na základě významu a smyslu věty doplnit vhodný podmět, rovněž vnímat i jeho určitý tvar slovesný. Zde je kromě typologie podmětu vyjádřeného a nevyjádřeného zmíněn i podmět holý, rozvitý a několikanásobný, ten je graficky představen společně s predikátem. Dále jsou uvedeny úlohy na shodu podmětu s přísudkem (Krausová et al., 2021, s. 68-69). Cvičení jsou zaměřena převážně na určování a nenutí žáky k velkému zapojení.

Učebnice nakladatelství Didaktis pracuje s větnými členy jednotlivě, mezitím co učebnice nakladatelství Fraus vykládá učivo zároveň. Ovšem obě učebnice využívají deduktivní postup k probírané látce.

Nakladatelství Nová škola rovněž pracuje s kapitolou *Skladby*, konkrétně v šesté kapitole, nejprve se zaměřuje na základní větné členy, nejdříve na přísudek posléze na podmět, pak na shodu podmětu s přísudkem, v další části se zaměřuje na rozvíjející větné členy, poté na větu jednoduchou a souvětí, končí přímou a nepřímou řečí. Struktura se tedy shoduje, jako tomu bylo v učebnici nakladatelství Didaktis. Učebnice nakladatelství Nová škola dbá hodně na práci s porozuměním textu a využívá otázek, které by měly žáka aktivizovat a více ho seznámit s problematikou podmětu. Úlohy jsou převážně směřovány na vyjádřený a nevyjádřený podmět, dále pracují i s podmětem několikanásobným (Janáčková et al., 2017, s. 110-132).

Učebnice na druhém stupni představují problematiku podmětu v oblasti skladby, ale nijak významně se učebnice neliší, co se týká probíraného učiva, hlavní rozdíl je ve vzhledové stránce a struktuře učiva. S učivem se žák seznamuje již na prvním stupni základní školy, na druhém stupni pracuje s tématem více do hloubky. Ve zmíněných učebnicích dominuje deduktivní postup, resp. *deduktivní metoda vyučování*, která je založená na myšlenkovém postupu dedukce od obecného k jednotlivému, od pevně stanové definice ke konkrétním příkladům. Pokud tento postup žák využívá, vychází nejdříve z obecných informací, a na jejich základě postupuje k příkladům a ty využívá ve své praxi (Zormanová, 2014, s. 614). Úlohy v učebnicích jsou převážně zaměřeny na vyhledávání a určování podmětu, učebnice tedy aktivně nevyužívají žákovy prekoncepty a nerozvíjí jeho kritické myšlení, to pouze v ojedinělých případech, kdy je žák aktivizován a využívá své zkušenosti. Žákovy vědomosti jsou v učebnici procvičovány a testovány, dále směřují žáka ke zvládnutí syntaktického pravopisu a v největší možné míře naplňují výstup v rámci RVP ZV na konci druhého stupně, ovšem vzniká zde otázka, zda naplňují i přesah do komunikativní kompetence, která by měla být rovněž klíčovou dovedností, jež si žák na konci druhého stupně odnese.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkum reflexe prekonceptu podmětu

Výzkumná část této práce se zabývá problematikou reflexe prekonceptu podmětu v 6. třídách ZŠ v Praze. Před samotným výzkumným šetřením byl proveden předvýzkum v jedné šesté třídě na začátku února 2023. Výzkum probíhal během školního roku 2022/2023, a to konkrétně se sběrem dat v období února a března, dále v září ve školním roce 2023/2024.

4.1 Výzkumný problém, cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak žáci 6. ročníků vybraných základních škol přemýšlí o podmětu a jakým způsobem s ním pracují. Zkoumání se týkalo toho, zda žáci vnímají podmět jako jednoho z hlavních nositelů významu věty a zda ho díky své větě členské funkci ve skladbě věty postrádají a dokáží ho smysluplně doplnit.

Pro výzkumné šetření byly dále zformulovány následující dílčí cíle, od kterých se odvíjelo celé šetření a vytváření polostrukturovaných rozhovorů, které byly zaznamenávány do záznamových protokolů. Dílčí cíle byly stanoveny jako doplnění hlavního výzkumného cíle.

Konkrétní dílčí cíle:

1. Zjistit, jaké slovní druhy žáci dosazují do pozice podmětu.
2. Zjistit, zda žáci dokáží pracovat s několikanásobným podmětem.
3. Zjistit, zda žáci vnímají podmět jako hlavního nositele větě členské funkce ve větě.

Výzkum probíhal formou analýzy žákovské práce s úlohami, zároveň byly zapojeny polostrukturované rozhovory s vybranými žáky 6. ročníků ZŠ.

4.2 Metody výzkumného šetření

Pro výzkumné šetření byla zvolena forma kvalitativního výzkumu, protože vnímání prekonceptu podmětu je velice individuální způsob vnímání a řešení každého jedince. Výzkumné šetření vznikalo na základě tří vytvořených úloh a následného individuálního polostrukturovaného rozhovoru s každým žákem. Výzkumné šetření se zaměřovalo na žáky pěti ZŠ.

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

V počáteční části výzkumu byla vymezena cílová skupina neboli konkrétních pět základních školy, které se do výzkumu zapojily. Vymezený vzorek se skládal z respondentů, žáků šestých tříd. Výběr žáků probíhal náhodně, ale musely být dodrženy předem stanovené dvě podmínky, žák musel mít český jazyk jako mateřský jazyk a žák musel být na posledním vysvědčení klasifikován nejhůře dostatečně z českého jazyka, žák, který by byl žákem s OMJ nebo byl klasifikován na posledním vysvědčení jako nedostatečný, neohodnocený, nebo uvolněný, nebyl zařazen do výzkumu. Z každé třídy bylo vybráno deset žáků, vždy pět dívek a pět chlapců.

4.4 Realizace výzkumu

Před samotným výzkumem byl proveden na jedné základní škole v šesté třídě předvýzkum, kde byla využita pilotní verze zadaných úloh (Příloha 1), na základě tohoto předvýzkumu byly úlohy poupraveny a více specifikovány ve svých zadáních, která se objevila jako nejednoznačná v některých případech, tyto nedostatky byly odhaleny na základě strukturovaných rozhovorů s respondenty z předvýzkumu.

Začátkem dotazníku byly o žákovi zjišťovány základní informace, pohlaví, věk, mateřský jazyk a známka z českého jazyka na posledním vysvědčení (Příloha 2), aby byly splněny podmínky pro výběr výzkumného vzorku do výzkumné části.

Výzkumné úlohy byly sestaveny s ohledem na jednotlivé dílčí otázky, kterými se výzkum zabýval. Byly zkonstruovány tři úlohy, které se zabývaly zjišťováním prekonceptu

podmětu. Každá jednotlivá úloha odpovídala na konkrétní dílčí otázky a měla dát celkový obraz o tom, jakým způsobem žáci v šestém ročníku o dané problematice přemýšlí, a jak dokáží využívat své dosavadní prekoncepty, které dokázaly získat již na prvním stupni základní školy.

Dále byly pro výzkum vytvořeny záznamové protokoly (Příloha 4), které vycházely z polostrukturovaných rozhovorů se žáky (Příloha 3), tyto protokoly byly vytvořeny za účelem zjišťování, jak žák dokáže nad daným problémem přemýšlet, a jaké postupy ho vedly k řešení, či neřešení dané úlohy, resp. tyto rozhovory měly přinést hlubší pochopení nad uvažováním jednotlivých žáků napříč různými školami.

4.5 Analýza získaných dat

Pro analýzu dat sloužil nejprve předvýzkum (Příloha 1), který měl za úkol odhalit případné nedostatky, které by mohly vzniknout během výzkumu s vytvořenými úlohami.

Pro výzkum byly vytvořeny tři úlohy (Příloha 2) a předem připravené výzkumné otázky k rozhovorům (Příloha 3), které byly uplatňovány společně se záznamovými protokoly (Příloha 4) při polostrukturovaných rozhovorech se žáky.

Analýza dat byla rozdělena do tří dílčích analýz, a to na základě toho, že byly připraveny tři úlohy, přičemž každá z nich se zaměřovala na prohloubení předem stanovených dílčích cílů. Dále byla provedena analýza odpovědí respondentů z polostrukturovaných rozhovorů.

4.5.1 První úloha

První úloha se zaměřovala na doplnění slov podle významu (Příloha 2). Žák měl tedy za úkol doplnit do vět taková slova, která by měla dávat smysl. Pro tuto úlohu byl upraven úryvek z knihy *Divergence* od autorky Veronicy Rothové (2012, s. 47), která je autorkou fantasy žánru pro děti a mládež, přičemž jsem předpokládala, že úryvek by mohl být žákovi blízký a lépe by se mu pracovalo se smyslem daných vět v úlohách.

Úlohy se zaměřovaly na dvě dílčí otázky:

1. *Jaký slovní druh bude žák nejčastěji doplňovat do pozice podmětu.*
2. *Jak dokáže žák pracovat s několikanásobným podmětem.*

Tato úloha nevykazovala žádnou problematickou část v pilotní verzi (Příloha 1), proto byla ve své finální verzi beze změny aplikována během výzkumného šetření v pěti třídách.

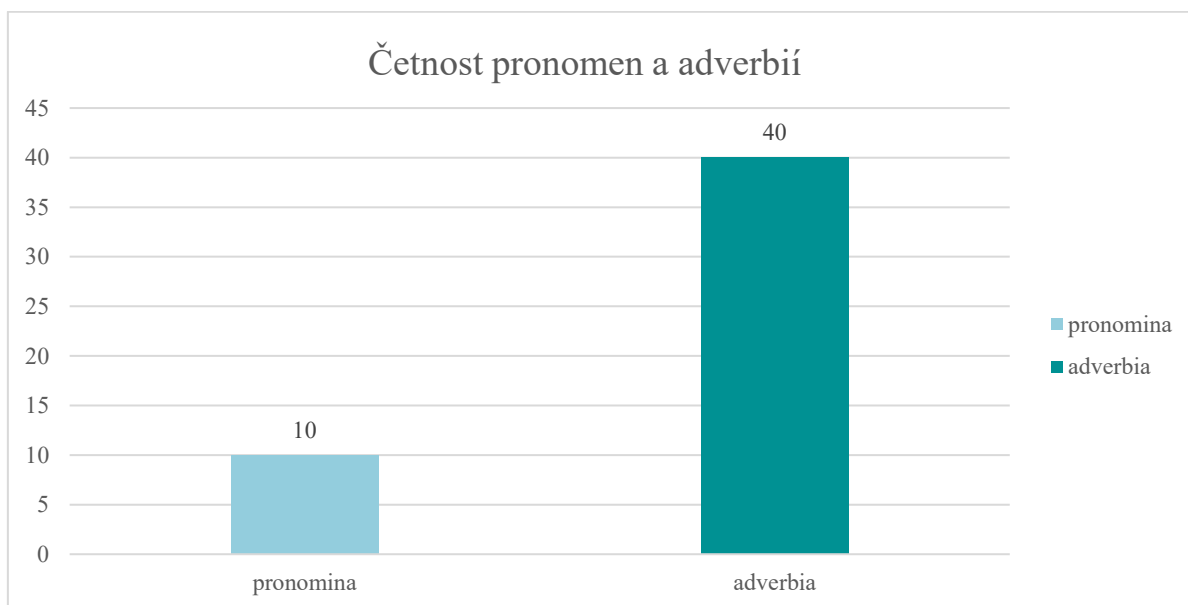
V následujících tabulkách je uveden souhrn všech možných případů doplnění slov dle významu, vždy uváděné jednotlivě ke každé jedné větě, dále jsou vytvořeny grafy, které shrnují počet výskytů v jednotlivých slovních druzích.

První věta na doplnění: „*Tak tady se _____ můžu stát novým člověkem.*“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
adverbia	konečně	28
adverbia	už	6
adverbia	dnes	3
adverbia	ted'	2
adverbia	určitě	1
pronomen	já	10

Tabulka 1: Četnost pronomen a adverbii

Na základě odpovědí respondentů lze uvést podle *Tabulky č. 1*, že žáci šestého ročníku nejvíce doplňovali na vynechané místo adverbia, v takovém případě můžeme říct, že by podmět ve výchozí větě byl nevyjádřený, protože ze situace vychází doplnění příslovečného určení buď způsobu, nebo času. Nejčetnější je tedy doplnění adverbium a konkrétně slova *konečně*, jež se vyskytovalo v odpovědích až ve 28 možných případech. Na druhém místě s nejvyšší četností bylo dosazeno zájmeno *já*, které naplnilo funkci podmětu, jeho četnost se vyskytovala v 10 odpovědích. Zbývající odpovědi nebyly jednotné, ale byla dosazena vždy adverbia.



Graf 1: Četnost pronomen a adverbíí

Graf č. 1 zobrazuje celkový počet jednotlivých slovních druhů, celkově byl u 40 odpovědí respondentů zaznamenán slovní druh adverbium, v 10 případech výskytů byla zaznamenána pronomina v pozici podmětu.

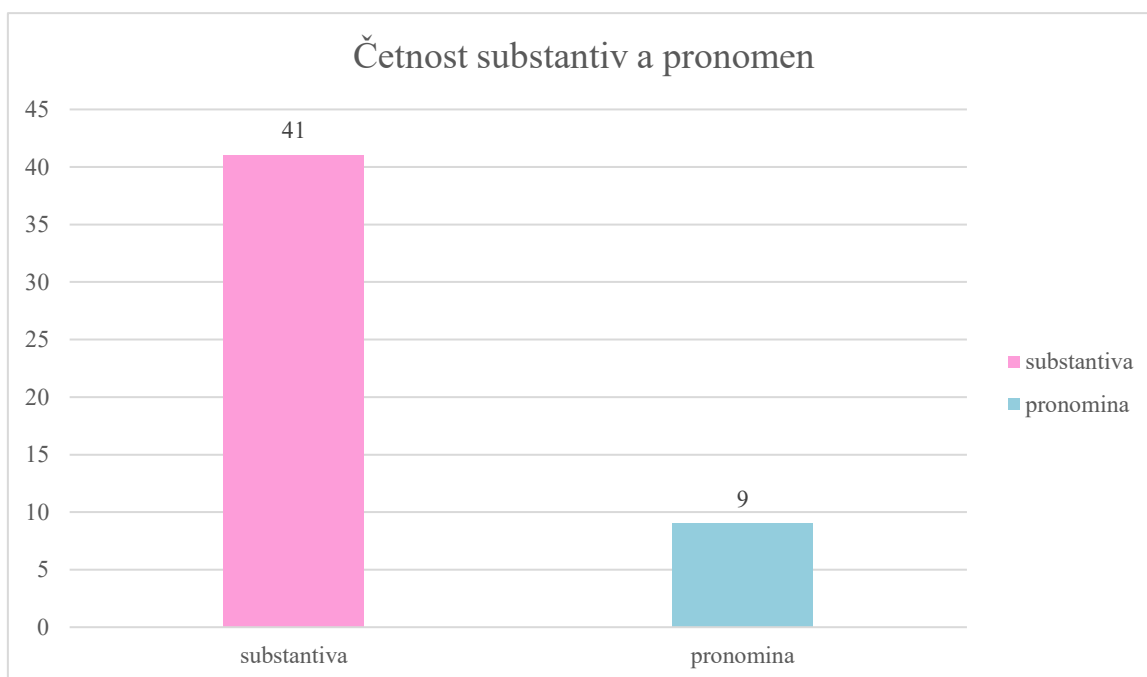
Druhá věta na doplnění: „_____ se jménem Čtyřka se ohlédne přes rameno a křikne.“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	člověk	7
substantivum	chlapec	10
substantivum	kamarád	1
substantivum	pán	1
substantivum	postava	1
substantivum	rytíř	1
substantivum	kluk	4
substantivum	muž	13

substantivum	žena	1
substantivum	dívka	2
pronomen	ten	2
pronomen	on	4
pronomen	někdo	3

Tabulka 2: Četnost substantiv a pronomen

Na základě Tabulky č. 2 u odpovědí respondentů se nejčastěji objevilo substantivum, nejvíce bylo dosazeno substantivum *muž*, a to přesně ve 13 výskytech, na druhém místě bylo substantivum *chlapec*, konkrétně s 10 výskyty. Dále se objevovalo substantivum *člověk* s celkovým počtem 7 výskyty, poté substantivum *kluk* se 4 výskyty. Substantivum *kamarád*, *pán*, *postava*, *rytíř* byli po 1 výskytu, co se týkalo rodu mužského životného, ve 3 výskytech byl i rod ženský, a to v případě substantiva *žena* s 1 výskytem a *dívka* se 2 výskyty. Jako další slovní druh se projevil pronomen, a to v celkových 9 výskytech. Konkrétně se jednalo o pronomen *ten* se 2 výskyty, *on* se 4 výskyty a *někdo* se 3 výskyty.



Graf 2: Četnost substantiv a pronomen

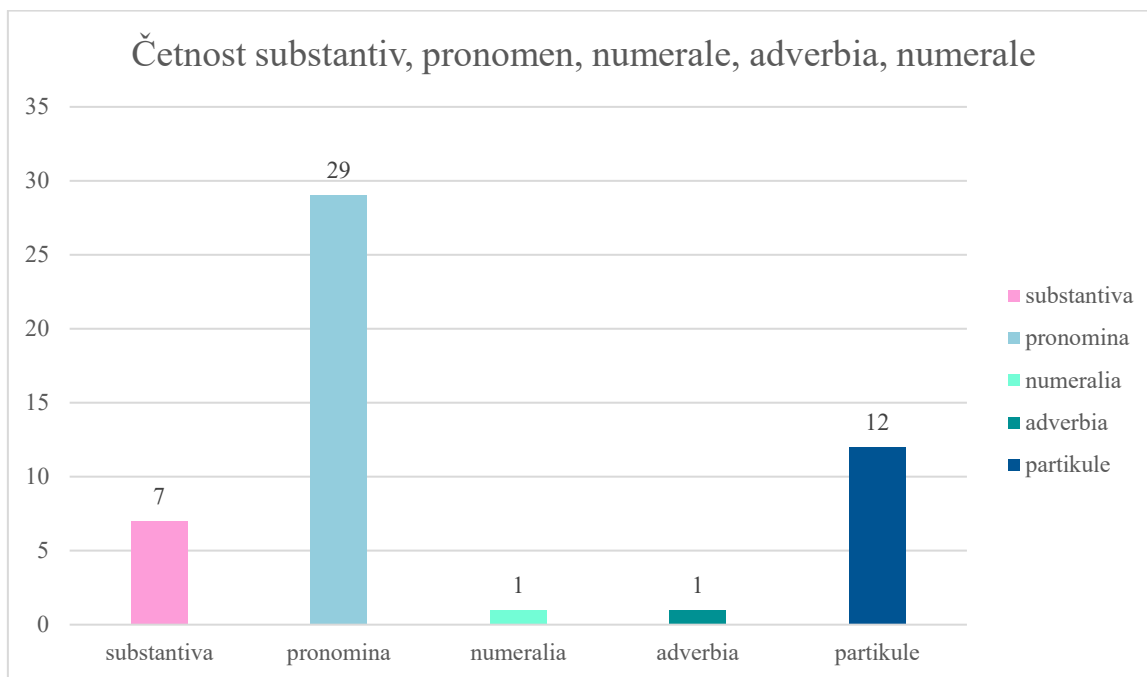
Lze na základě *Grafu č. 2* uvést, že na pozici podmětu bylo dosazeno substantivum s nejvyšší četností výskytů, konkrétně se 41 výskyty a pronomina byla dosazena s celkovým počtem 9 výskytů.

Třetí věta na doplnění: „_____ skočí!“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
pronomen	on	25
pronomen	ona	2
pronomen	kdo	2
substantivum	Honza, Pepa, Jirka	3
partikule	ať	12
numerale	první	1
substantivum	Osmička, Sedmička, Pětka	3
substantivum	nováček	1
adverbia	rychle	1

Tabulka 3: Četnost substantiv, pronomen, numerale, adverbia, numerale

Jak ukazuje *Tabulka č. 3*, nejpočetnější bylo užití zájmena *on* ve funkci podmětu, a to s počtem 25 výskytů. Na druhém místě se umístilo užití částice *ať*, a to s výskytem 12 odpovědí. Dále byly zaznamenány 3 výskyty se substantivy, která pojmenovávala toho, kdo skočí, tedy jména *Honza*, *Pepa*, *Jirka*, dále ve 3 výskytech jména *Osmička*, *Sedmička*, *Pětka*, využití takového jména bylo velice příhodné z důvodu jména hlavní postavy Čtyřky. Po 2 výskytech byla uváděna zájmena *ona* a *kdo*. Pouze jeden výskyt mělo substantivum *nováček* a numerale *první*, nebo adverbium *rychle*. Na základě *Tabulky č. 3* tedy lze uvést, že dominovalo dosazení slovního druhu zájmena do pozice podmětu.



Graf 3: Četnost substantiv, pronomen, numerale, adverbia, numerale

Graf č. 3 vymezuje četnost užívaných slovních druhů v pozici podmětu, nejpočetnější užívání bylo zaznamenáno u pronomen s 29 výskyty, dále u partikulí s 12 výskyty, substantiva se 7 výskyty, a po 1 výskytu numerale a adverbia.

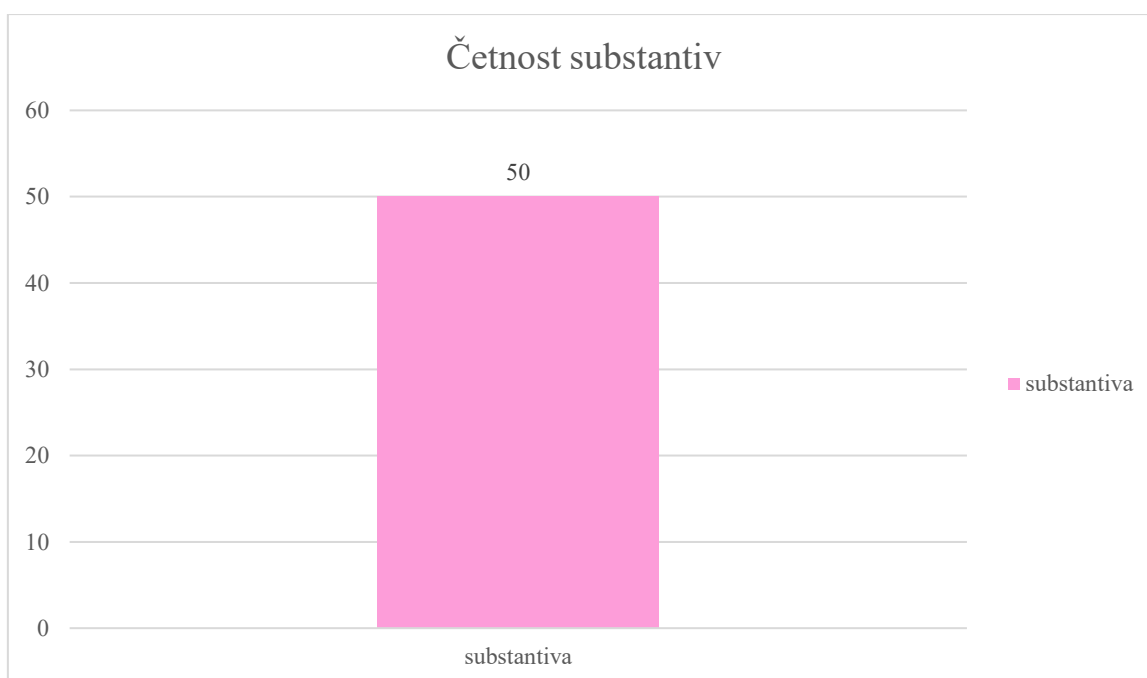
Čtvrtá věta na doplnění: „*Jeho hlasitý _____ se nese ozvěnou.*“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	hlas	28
substantivum	výkřik	5
substantivum	křik	12
substantivum	zpěv	1
substantivum	tón	4

Tabulka 4: Četnost substantiv

Dle odpovědí respondentů, které vycházejí z Tabulky č. 4, je zřejmé, že nejčetnější zastoupení má substantivum *hlas* s 28 výskyty. Druhou nejčetnější pozici obsadilo

substantivum *křik* s 12 výskyty, poté substantivum *výkřik* s 5 výskyty, pak substantivum *tón*, které se vyskytovalo ve 4 odpovědích. Dále s jedním výskytem je substantivum *zpěv*. Na základě *Tabulky č. 4* lze usoudit, že do pozice podmětu bylo obsazováno pouze substantivum ve všech 50 výskytech (jak znázorňuje níže *Graf č. 4*) a nejčteněji na základě významu a smyslu věty bylo užito podstatné jméno *hlas*.



Graf 4: Četnost substantiv

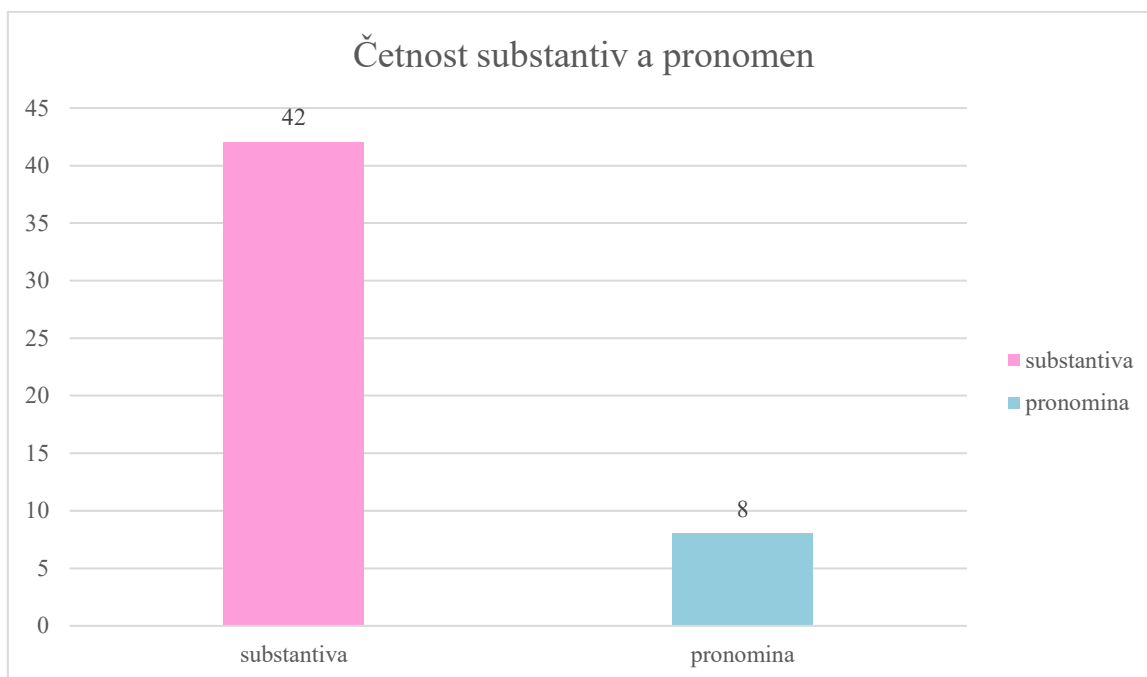
Pátá věta na doplnění: „_____ a _____ mě strčí.“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
pronomen	on	4
pronomen	ona	4
substantivum	Martin, Dan, Petr, Pavel, Tomáš, Vašek, Tonda, Teo	8
substantivum	Tereza, Eliška	2

substantivum	Tris	4
substantivum	Jednička	1
substantivum	Dvojka	3
substantivum	Trojka	6
substantivum	Čtyřka	7
substantivum	Pětka	6
substantivum	Šestka	2
substantivum	Osmička	1
substantivum	Devítka	1
substantivum	Desítka	1

Tabulka 5: Četnost substantiv a pronomén

Z Tabulky č. 5 můžeme říct, že velice časté bylo dosazování substantiv do pozice podmětu s vlastností nesoucí jméno konatele. Tento případ se objevil ve 28 výskytech, ovšem zde s ohledem na smysl věty moc nesejí výskyt substantiva *Čtyřka*. To samé platí u substantiva *Tris*, které se vyskytlo ve 4 odpovědích. Nejčastěji bylo dosazeno substantivum rodu mužského životného jako *Teo, Tonda, Vašek, Tomáš, Petr, Pavel, Dan, Martin*, konkrétně v 8 výskytech, ve 2 výskytech se objevila i jména rodu ženského *Eliška, Tereza*. Dalším častým výskytem byla i zájmena *on* a *ona*, přesněji uvedeno v 8 výpovědích. Zároveň žáci dokázali pracovat s několikanásobným podmětem a vždy doplnili stejný slovní druh na jeho pozici, resp. pokud si někdo vybral zájmeno *on*, tak v do souřadného vztahu doplnil *ona*.



Graf 5: Četnost substantiv a pronomén

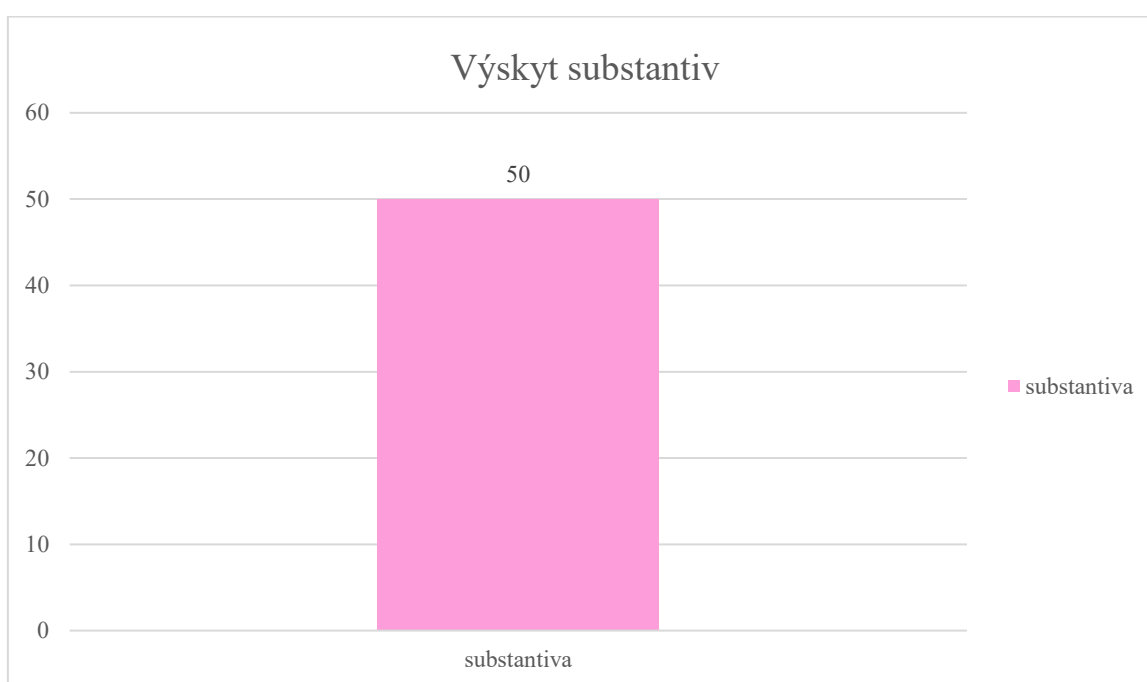
Podle *Grafu č. 5* lze tedy vymezit, že do pozice podmětu byla nejvíce dosazena substantiva se 42 výskyty, a poté pronomina s 8 výskyty.

Šestá věta na doplnění: „Když mé _____ dopadnou na zem,....“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	nohy	23
substantivum	končetiny	1
substantivum	boty	7
substantivum	vlasý	1
substantivum	ruce	9
substantivum	záda	4
substantivum	tělo	5

Tabulka 6: Výskyt substantiv

Tabulka č. 6 uvádí, že všechny výskyty byly řazeny k substantivům, všichni respondenti se shodli, že do pozice podmětu zde na základě funkčnosti a smyslu sedí substantivní výraz, nejpočetněji bylo uváděno substantivum *nohy*, a to konkrétně ve 23 výskytech. Dalším čtým substantivem byly *ruce*, přesně s 9 výskyty. Poté byly uváděny se 7 výskyty *boty*. S 5 výskyty bylo uvedeno substantivum *tělo*, které ovšem do věty na základě shody podmětu s přísudkem nesedí, stejný problém má i substantivum *záda*, které se rovněž neshoduje. Po 1 výskytu byla uvedena substantiva *vlasy* a *končetiny*.



Graf 6: Výskyt substantiv

Graf č. 6 uvádí, že respondenti ve všech odpovědích zaznamenali do pozice podmětu substantiva.

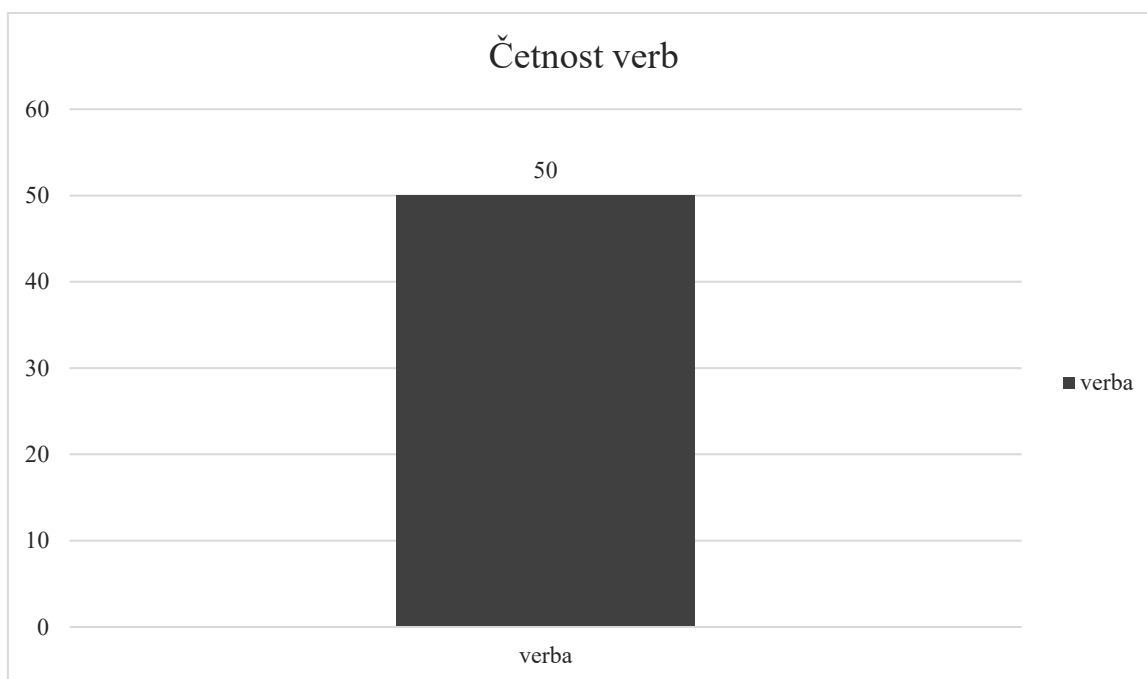
Sedmá věta na doplnění: „ ... chce se mi _____ .“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
verbum	brečet	19
verbum	zvracet	13

verbum	křičet	6
verbum	řvát	5
verbum	smát	2
verbum	plakat	5

Tabulka 7: Četnost verb

Tabulka č. 7 nám uvádí zastoupení sloves v plném rozsahu četnosti. Rovněž byl vždy perfektně užit infinitivní výraz⁵, který byl dle významu vyžadován. Nečetnější sloveso bylo *břečet* s počtem 19 výskytů, dále sloveso *zvracet* se 13 výskyty. Následně sloveso *křičet* se 6 výskyty, poté sloveso *řvát* a *plakat* po 5 výskytech, zde se ovšem jedná o synonymní výrazy. Pouze se 2 výskyty se umístilo sloveso *smát*. Lze tedy vymežit, že v pozici podmětu bylo ve všech 50 případech dosazeno sloveso v infinitivu (viz Graf č. 7).



Graf 7: Četnost verb

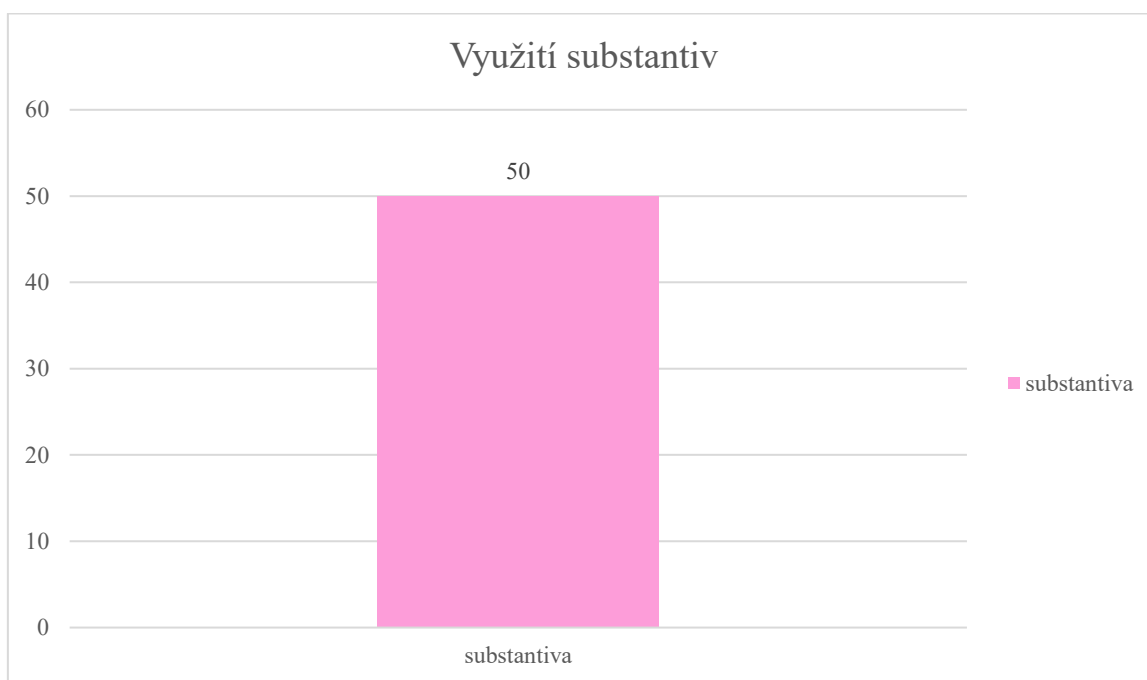
⁵ Pojednání o infinitivním doplnění do pozice podmětu uvádí Grepl a Karlík (1996) ve Skladbě spisovné češtiny.

Osmá věta na doplnění: „*Jakmile mé _____ přivyknou nedostatku světla, ...*“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	oči	48
substantivum	zraky	1
substantivum	slzy	1

Tabulka 8: Využití substantiv

Z Tabulky č. 8 je zřejmé, že na základě významu respondenti dosazovali ve 48 výskytech substantivum *oči*. Ve zbývajících dvou výskytech bylo substantivum *zraky* a *slzy*. Do pozice podmětu bylo dosazeno substantivum ve všech 50 výskytech (viz Graf č. 8).



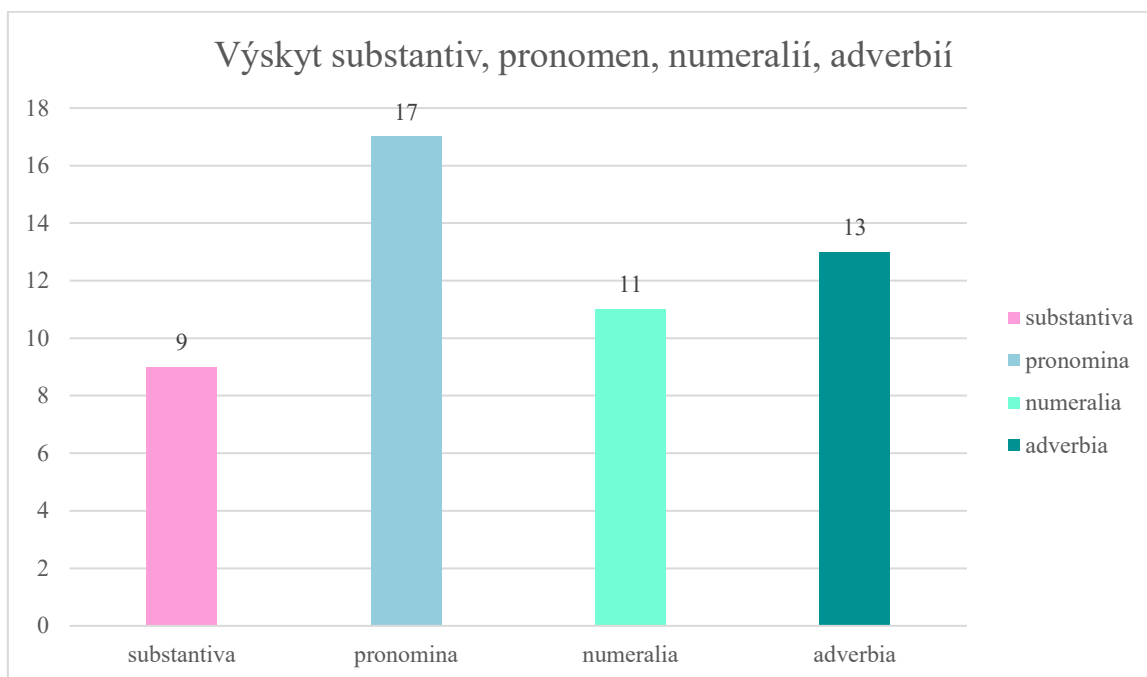
Graf 8: Využití substantiv

Devátá věta na doplnění: „ ... ze tmy se vynoří _____ lidí.“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
adverbia	spousta	11
numerale	hromada	7
substantivum	skupina	6
substantivum	dav	3
pronomen	mnoho	7
pronomen	několik	10
adverbia	hodně	2
numerale	sto	1
numerale	milion	2
numerale	tisíce	1

Tabulka 9: Výskyt substantiv, pronomen, numeralii, adverbii

Na základě odpovědí, které ztvárňuje *Tabulka č. 9*, je zjevné, že do pozice podmětu byla dosazena substantiva, v celkovém výskytu 9, *skupina* a *dav*. Dále byla obsazena i adverbia, s výskytem 13, *spousta* a *hodně*. S největším výskytem dominovala zájmena neurčitá, *mnoho* s výskytem 7 a *několik* s výskytem 10. Dále byly uvedeny číslovky, *hromada* po 7 výskytech, *sto* a *tisíce* po 1 výskytu, *milion* po 2 výskytech.



Graf 9: Výskyt substantiv, pronomen, numeralií, adverbii

Na základě Grafu č. 9 můžeme uvést, že v pozici podmětu dominovala se 17 výskyty pronomina, dále adverbia se 13 výskyty, s 11 výskyty numeralie a substantiva s 9 výskyty.

Desátá věta na doplnění: „Ozývalo se _____.“

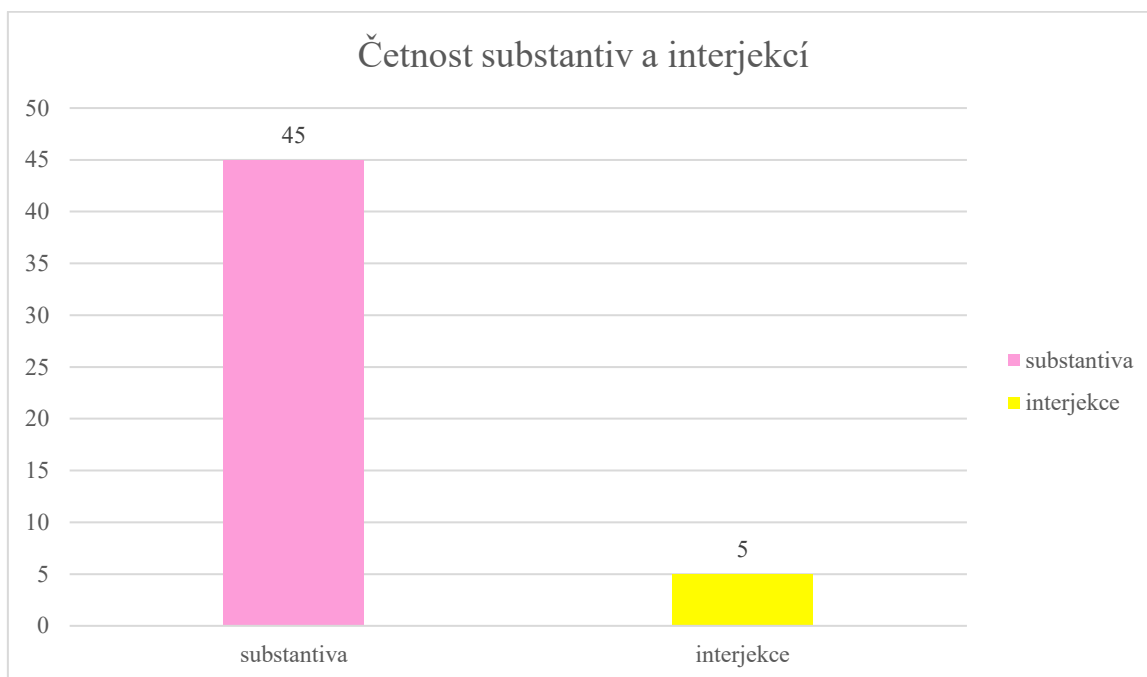
Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	tleskání	7
substantivum	dupání	2
substantivum	křičení	1
substantivum	halekání	11
substantivum	volání	1
substantivum	nadšení	2
substantivum	dunění	1
substantivum	klepání	1

substantivum	ťukání	1
substantivum	šeptání	1
substantivum	hučení	2
substantivum	šumění	1
substantivum	híhňání	2
substantivum	posmívání	5
substantivum	řvaní	2
substantivum	ječení	1
substantivum	chichotání	4
interjekce	úúúúú	1
interjekce	húúúú	1
interjekce	hahaha	3

Tabulka 10: Četnost substantiv a interjekcí

Tabulka č. 10 představuje četnost substantiv ve 45 výskytech, zbývajících 5 výskytů se týkalo interjekcí. Všechna zmíněná substantiva, kromě *nadšení*, lze vymezit jako verbální substantiva⁶. Nejčetněji se objevilo substantivum *halekání*, a to konkrétně v 11 výskytech a dále substantivum *tleskání* se 7 výskyty.

⁶ Nebo také deverbativní substantiva, vzniklá derivací, jedná se o substantiva označující událost/stav nebo výsledek děje, dále patří do skupiny substantiv rodu středního. (Dvořák, 2017)



Graf 10: Četnost substantiv a interjekcí

Graf č. 10 vymezuje četnost dvou slovních druhů v pozici podmětu, ve 45 výskytech substantiva a v 5 výskytech interjekce.

Jedenáctá věta na doplnění:

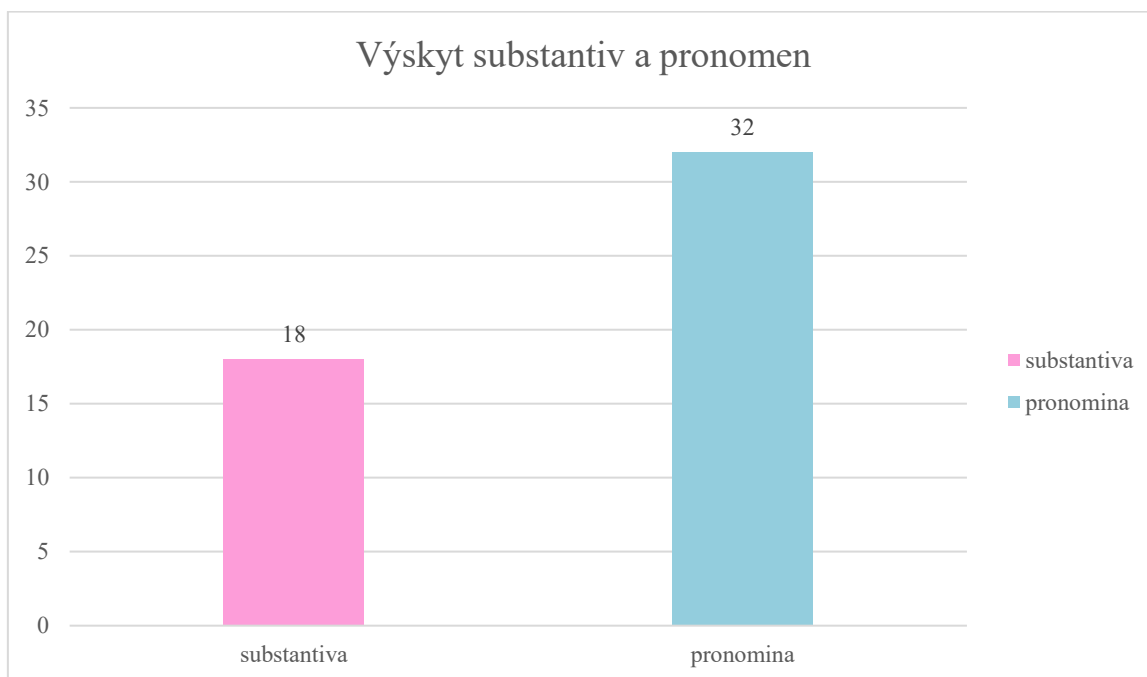
„_____ se mi smějí, ale zároveň mi svým halekáním projeví uznání.“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
pronomen	všichni	17
pronomen	oni	14
pronomen	někteří	1
substantivum	lidé	12
substantivum	Neohrožení	1
substantivum	děti	1
substantivum	mladíci	1

substantivum	kamarádi	1
substantivum	přátelé	1
substantivum	holky	1

Tabulka 11: Výskyt substantiv a pronomén

Tabulka č. 11 ukazuje, že nejčastěji byla využívána zájmena do pozice podmětu, což vycházelo i ze smyslu dané věty. Se 17 výskyty se objevilo zájmeno *všichni* a se 14 výskyty zájmeno *oni*. S jedním výskytem se objevilo i zájmeno *někteří*. Co se týká využití substantiv, tak ta byla využita s 18 výskyty, nejčastěji bylo využito podstatné jméno *lidí*, 12 výskytů, po 1 výskytu byla využita slova: *Neohrožení*, *děti*, *mladici*, *kamarádi*, *přátelé*, *holky*. Z Tabulky č. 11 nám vyplývá, že do pozice podmětu byla využita pronomina a substantiva.



Graf 11: Výskyt substantiv a pronomén

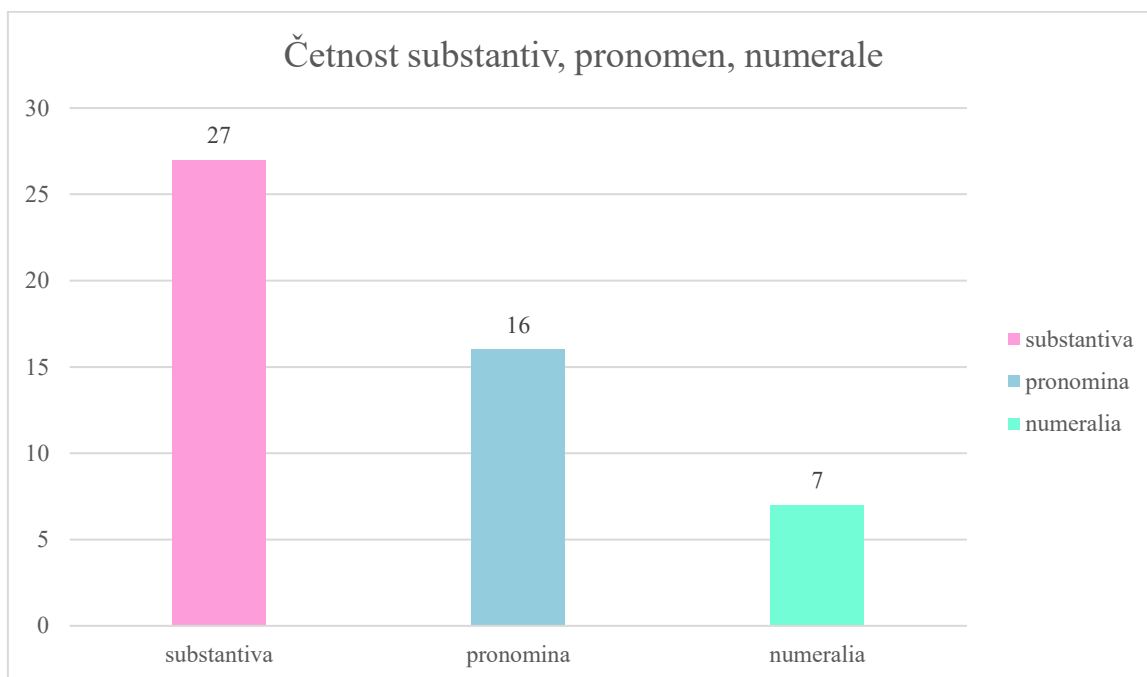
Graf č. 11 představuje využití pronomín se 32 výskyty a substantiv s 18 výskyty v pozici podmětu.

Dvanáctá věta na doplnění: „ _____ mi položí ruku na záda.“

Využití slovního druhu:	Příklad:	Počet odpovědí:
substantivum	kapitán	1
substantivum	chlapec	3
substantivum	starosta	1
substantivum	velitel	1
substantivum	generál	1
substantivum	Čtyřka	16
substantivum	Trojka	1
substantivum	Pětka	1
substantivum	Jednička	2
pronomen	všichni	1
pronomen	on	6
pronomen	někdo	8
pronomen	ona	1
numerale	jeden	7

Tabulka 12: Četnost substantiv, pronomen, numerale

Tabulka č. 12 uvádí, že nejčetněji byla doplňována substantiva, s celkovým výskytem 27, nejvíce bylo užito substantivum *Čtyřka*, což nejvíce sedělo na základě celkového kontextu. Dále byla uvedena pronomina s počtem 16 výskytů, nejvíce bylo označováno pronomen *někdo*, 8 výskytů, a *on* se 6 výskytů. Po 1 výskytu bylo pronomen *všichni* a substantivum *ona*. V 7 výskytech byla užita číslovka *jeden*. Lze tedy uvést, že podle počtu výskytů žáci uváděli nejvíce substantiva, ale rovněž i pronomina a numerale byly hojně zastoupeny.



Graf 12: Četnost substantiv, pronomen, numerale

Na základě Grafu č. 12 lze uvést, že ve 27 výskytech dominovala substantiva v pozici podmětu, dále se projevil s 16 výskyty pronomina a se 7 výskyty numeralia.

4.5.2 Druhá úloha

Druhá úloha se zaměřovala na vytváření tří vět s každým jedním zadaným slovem, pro úlohu bylo zvoleno substantivum *žák*, infinitivní verbum *učit*, pronomen *já*, numerale *stovky*, adjektivum *mladí* a interjekce *haf*. Žáci měli za úkol s danými slovy vytvořit tři odlišné věty v jiné pozici.

Slova byla vybrána na základě Českého národního korpusu⁷, měla to být slova žákům blízká a známá, zároveň slova měla splňovat podmínku, aby byla typická pro pozici podmětu ve větě.

Zde byly provedeny úpravy na základě předvýzkumu (Příloha 1), proběhla změna v zadání, původní znění: „*Vytvořte věty se zadanými slovy.*“ Vznikala chybná interpretace,

⁷ Český národní korpus (ČNK) je akademický projekt, spravovaný Ústavem Českého národního korpusu FF UK. Cílem je mapování českých slov s porovnáváním ostatních jazyků. Jedná se o korpusy jazyka psaného i mluveného. Dostupné na webových stránkách ČNK: <https://www.korpus.cz/>

někdo využil všechna slova v jedné větě, nebo stále začínal se slovem na jedné pozici, resp. slovo *žák* ve všech případech stálo na začátku věty jednoduché, proto bylo nutné zadání více specifikovat. Využité zadání: „*Vytvořte tři věty s každým zadaným slovem, pokaždé v jiné pozici ve větě.*“ (Příloha 2)

Z předvýzkumu vzniklo následující souvětí od jednoho respondenta: „*Já jsem žák, nebaví mě se učit, protože nechci strávit mládí stovky hodinami, stejně mě do toho ruší pes, dělá haf!*“

Úloha byla vytvořena za účelem zjištění, zda žáci budou utvářet věty s levovalenční pozicí podmětu⁸. Zároveň úloha byla zaměřena na to, jaký slovní druh se bude nejvíce v pozici podmětu vyskytovat. Dále na to, zda budou žáci sami od sebe vytvářet několikanásobný podmět.

Zaměření na dílčí cíle:

1. *Zjistit, jaké slovní druhy žáci dosazují do pozice podmětu.*
2. *Zjistit, zda žáci dokáží pracovat s několikanásobným podmětem.*

V níže uvedených tabulkách je uveden vždy souhrn výsledků ke každému zadanému slovu zvlášť, rovněž jsou uvedeny jeho využívané pozice v syntaktických strukturách s konkrétními příklady, popřípadě je v závorce uveden počet obdobných případů, resp. pokud dané řešení mělo stejný význam či smysl. Dále bylo slovně hodnoceno, zda se vyskytoval podmět holý, rozvitý či několikanásobný.

Z celkových 150 odpovědí od respondentů byly vždy využity pouze ty příklady, které byly relevantní a dávaly smysl, v některých případech se jednalo pouze o slovní spojení, slovo užitá v jiném tvaru, nebo žák odpověď vůbec nezaznamenal.

Podmět *žák*

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<i>Žák neposlechl učitelku. (2)</i>	50

⁸ Levovalenční pozici podmětovou uvádí Grepl a Karlík (1995) ve své publikaci Příruční mluvnice češtiny.

<p><i>Žák nechtěl poslouchat učitelku.</i></p> <p><i>Žák z naší třídy dostal pětku. (3)</i></p> <p><i>Žák studuje.</i></p> <p><i>Žák se nechce učit. (3)</i></p> <p><i>Žák neodpověděl učiteli.</i></p> <p><i>Žák běhal po chodbě.</i></p> <p><i>Žák má být pilný.</i></p> <p><i>Žák se musí učit ve škole.</i></p> <p><i>Žák usnul na hodině.</i></p> <p><i>Žák přišel pozdě na hodinu. (3)</i></p> <p><i>Žák skáče přes lavici.</i></p> <p><i>Žák se flákal.</i></p> <p><i>Žák dostal na vysvědčení samé jedničky.</i></p> <p><i>Žák se učí na test.</i></p> <p><i>Žák pospíchal do školy.</i></p> <p><i>Žák si zapomněl sešity.</i></p> <p><i>Žák nemá dodělaný domácí úkol. (5)</i></p> <p><i>Žák nedává pozor. (7)</i></p> <p><i>Žák se učil češtinu.</i></p> <p><i>Žák z mé třídy dostal poznámku. (2)</i></p> <p><i>Žák nahlas vykřikl.</i></p> <p><i>Žák ve škole zlobil. (2)</i></p> <p><i>Žák se učí ve škole. (4)</i></p> <p><i>Žák píše úkol. (2)</i></p>	
---	--

	<p><i>Žák neměl první hodinu.</i></p> <p><i>Žák zvedl svou ruku.</i></p>	
Podmět uprostřed	<p><i>Ve škole si žák zlomil nohu.</i></p> <p><i>Domácí úkol dělal žák ve škole.</i></p> <p><i>Jediný žák má jedničku.</i></p> <p><i>Každý žák seděl na místě.</i></p> <p><i>Jeden žák se pěkně učí.</i></p> <p><i>Jeden žák byl potrestán.</i></p> <p><i>Nový žák se skamarádil se všemi.</i></p> <p><i>Neslušný žák byl drzí na učitele.</i></p> <p><i>Můj žák si dělal úkoly.</i></p> <p><i>Jeho žák si popletl slova.</i></p> <p><i>Zlobivý žák je hrozný.</i></p>	11
Podmět na konci	<p><i>Přišel k nám žák. (10)</i></p> <p><i>Do naší třídy popadl žák.</i></p> <p><i>Při hodině se hlásil žák.</i></p>	12
Nebylo užito jako podmět	<p><i>Já jsem žák základní školy.</i></p> <p><i>Pozvala jsem milého žáka.</i></p> <p><i>Učitelka potrestala žáka.</i></p> <p><i>Byl to pilný žák.</i></p> <p><i>Moje sestra je žákem střední školy.</i></p> <p><i>Já jsem chytrý žák.</i></p> <p><i>Učitelka má ráda svého žáka.</i></p> <p><i>Jsem zde žákem.</i></p>	13

	<i>Učitel nedovolil žákovi jít na záchod.</i> <i>Můj bývalý učitel se jmenoval Žák.</i> <i>Je to pracovitý žák.</i> <i>Petr je šikovný žák.</i> <i>Stal jsem se žákem.</i>	
--	--	--

Tabulka 13: Podmět žák

Dle Tabulky č. 13 lze uvést, že *žák* byl do pozice podmětu uveden se 100% úspěšností v případě, že stál podmět na začátku věty. Tento výskyt se objevil ve všech 50 odpovědích. Ve většině případů se jednalo o podmět holý, podmět rozvitý byl užito v 9 výskytech a několikanásobný podmět nebyl užito ani v jediném případě. Při změně pozice byly zaznamenány 2 případy podmětu uprostřed, zároveň se součtem využití rozvitého podmětu se jednalo tedy o 11 takových výskytů. Podmět v pozici na konci syntaktické konstrukce byl zaznamenán ve 12 případech. Ve 13 výskytech nebylo slovo *žák* užito v pozici podmětu, nýbrž v roli předmětu nebo jako součást přísudku slovesně jmenného. Z celkového počtu 150 odpovědí bylo využito 86, zbylé odpovědi nebyly relevantní s ohledem na zadaná pravidla, jednalo se o případy, kdy respondent nebyl schopen změnit pozici, anebo zbývající věty vůbec nevytvořil.

Podmět *učit se*

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<i>Učit si chtěl vyzkoušet každý z nás.</i> <i>Učit je těžká práce.</i>	2
Podmět uprostřed	<i>Zjistila jsem, že učit se je náročné.</i>	1
Podmět na konci	<i>Bez odpovědi.</i>	0
Nebylo užito jako podmět	<i>Učila jsem se na test. (13)</i> <i>Měl jsem se víc učit. (3)</i> <i>Každý se může učit.</i>	50

	<i>Nechce se mi nikdy učit. (7)</i> <i>Řekla mi, jdi se učit. (2)</i> <i>Učil se rychle.</i> <i>Vůbec se nemusím učit.</i> <i>Musím se hodně učit do školy. (5)</i> <i>Musím/musíš se jít učit. (10)</i> <i>Budu se učit na jedničky.</i> <i>Můj spolužák se dobře učí.</i> <i>Je důležité se umět učit.</i> <i>Učil jsem se na češtinu.</i> <i>Dneska nás přišla učit paní asistentka.</i> <i>Má nás učit nová učitelka.</i> <i>Dívky se nechtěly učit.</i>	
--	--	--

Tabulka 14: Podmět učit

Dle Tabulky č. 14 lze definovat, že infinitivní výraz *učit* byl se 100% účastí zapisován do pozice předmětu nebo jako přísudek (změna tvaru) či součást přísudku. Pouze ve 3 případech se jednalo o užití slova *učit* v pozici podmětu holého, dvakrát na začátku syntaktické konstrukce, poté uprostřed. Podmět rozvitý či několikanásobný nebyl nikde zaznamenán. Pro tuto část bylo relevantních pouze 53 odpovědí.

Podmět já

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<i>Já jsem velmi chytrý.</i> <i>Já jsem ten, kdo tu rozhoduje.</i> <i>Já už chci jít domů.</i> <i>Já se vždy přizpůsobím situaci.</i>	50

	<p><i>Já se nebudu učit!</i></p> <p><i>Já mám nový mobil.</i></p> <p><i>Já si často hraju s kamarády.</i></p> <p><i>Já jezdím do školy každé ráno autobusem.</i></p> <p><i>Já mám ráda svého mladšího bratra.</i></p> <p><i>Já s vámi půjdu ven.</i></p> <p><i>Já jsem vzorný student.</i></p> <p><i>Já mám dnes chuť na těstoviny s omáčkou.</i></p> <p><i>Já jsem moc ráda, že mám konečně narozeniny.</i></p> <p><i>Já se nikdy za nic nestydím.</i></p> <p><i>Já se dívám na televizi.</i></p> <p><i>Já hraji počítačové hry.</i></p> <p><i>Já tam včera ale vážně nebyl!</i></p> <p><i>Já jsem vaše nová spolužačka.</i></p> <p><i>Já si nevím rady.</i></p> <p><i>Já mám dobrý nápad!</i></p> <p><i>Já se cítím často sama.</i></p> <p><i>Já ráda chodím nakupovat s mojí kamarádkou.</i></p> <p><i>Já jsem dostal pochvalu od paní učitelky.</i></p> <p><i>Já jsem spadla ze schodů.</i></p>	
--	---	--

	<i>Já dneska nemůžu přijít,</i> <i>Já od tebe nepotřebuju pomoc.</i> <i>Já vím, že to byla chyba.</i> <i>Já za to nemohla.</i> <i>Já jsem nemocná.</i> <i>Já mám ráda v létě zmrzlinu.</i> <i>atp.</i>	
Podmět uprostřed	<i>On a já jsme utekli.</i> <i>Ty a já jsme nejlepší kamarádi.</i>	2
Podmět na konci	<i>Bez odpovědi.</i>	0
Nebylo užito jako podmět	<i>Bez odpovědi.</i>	0

Tabulka 15: Podmět já

Na základě *Tabulky č. 15* můžeme uvést, že slovo *já* bylo v 50 výskytech užito jako podmět holý v pozici na začátku syntaktické konstrukce, tedy se 100% účastí. Ve dvou případech se jednalo i o užití podmětu uprostřed konstrukce s tím, že se jednalo o podmět několikanásobný. Podmět rozvitý nebyl užit v žádném případě. Podmět v pozici na konci se rovněž nevyskytoval v žádné z odpovědí. Zbývající odpovědi nebyly pro tuto část relevantní nebo nebyly vůbec vytvořeny. Vycházelo se pouze z 52 odpovědí.

Podmět *stovky*

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<i>Stovky nestačí!</i> <i>Stovky lidí chodí do práce. (3)</i> <i>Stovky lidí jezdí autobusem.</i> <i>Stovky dětí křičely na zahradě.</i> <i>Stovky demonstrantů vyrazily do ulic.</i>	50

	<p><i>Stovky mrtvých ležely na zemi.</i></p> <p><i>Stovky se sešly na náměstí. (7)</i></p> <p><i>Stovky z vás nemají sešit.</i></p> <p><i>Stovky přišly na Staroměstské náměstí.</i></p> <p><i>Stovky psů štěkaly na zahradě.</i></p> <p><i>Stovky budou skoro jako mince.</i></p> <p><i>Stovky zákazníků běžely do Alberta.</i></p> <p><i>Stovky studentů má deprese.</i></p> <p><i>Stovky padají z nebes.</i></p> <p><i>atp.</i></p>	
Podmět uprostřed	<p><i>Byly tu stovky mandarinek.</i></p> <p><i>V České republice jsou stovky památek.</i></p> <p><i>V obchodě byly stovky lidí. (3)</i></p> <p><i>Na gympl se hlásí stovky lidí.</i></p> <p><i>Na koncert přišly stovky lidí.</i></p> <p><i>Každý den se vyrobí stovky nových věcí.</i></p> <p><i>Každý den umírají stovky lidí.</i></p>	9
Podmět na konci	<p><i>Na demonstraci byly stovky.</i></p> <p><i>Koukaly na ní stovky.</i></p> <p><i>Na soutěži byly stovky.</i></p>	3
Nebylo užito jako podmět	<p><i>Popravili stovky lidí.</i></p> <p><i>Mám doma stovky peněz.</i></p> <p><i>V peněžence mám jen stovky.</i></p> <p><i>Na narozeniny jsem dostala stovky.</i></p>	50

	<p><i>Chci vydělávat stovky peněz denně.</i></p> <p><i>Stalo se to přes stovky let.</i></p> <p><i>Z okna vidím stovky lidí.</i></p> <p><i>Chtěl na to stovky věcí.</i></p> <p><i>Na účtu mám tři stovky.</i></p> <p><i>V bance mám uložené stovky korun.</i></p> <p><i>Jednou mi mamka dala na oběd dvě stovky.</i></p> <p><i>Mám v kapse tři stovky.</i></p> <p><i>V obchodě jsem utratila stovky za nákup.</i></p> <p><i>atp.</i></p>	
--	---	--

Tabulka 16: Podmět stovky

Podle *Tabulky č. 16* lze říci, že do pozice podmětu bylo slovo *stovky* užito se 100% účastí, pokud stálo na začátku syntaktické konstrukce, ve 13 výskytech bylo rozvíto neshodným přívlastkem, v ostatních 37 výskytech se jednalo o podmět holý. Podmět v pozici uprostřed syntaktické konstrukce byl vytvořen v 9 případech a pouze ve 3 výskytech byl užít na konci. V 50 výskytech byly odpovědi jako jiný větný člen, nejčastěji jako součást přísudku nebo předmět, v roli předmětu bylo slovo *stovky* opět rozvíjeno přívlastkem neshodným. Podmět několikanásobný nebyl utvořen. Tato část vychází ze 112 relevantních odpovědí.

Podmět *mladí*

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<p><i>Mladí mají ještě hodně vlasů.</i></p> <p><i>Mladí nemají rádi jazz.</i></p> <p><i>Mladí studují medicínu.</i></p> <p><i>Mladí chodí do práce.</i></p>	11

	<p><i>Mladí jsou rádi na diskotéce.</i></p> <p><i>Mladí si stále na něco stěžují.</i></p> <p><i>Mladí mají často konflikt se staršími.</i></p> <p><i>Mladí se učí řídit v autoškole.</i></p> <p><i>Mladí sportují.</i></p> <p><i>Mladí pořád za něco utrácejí.</i></p> <p><i>Mladí chodí do kina.</i></p>	
Podmět uprostřed	<i>Bez odpovědi.</i>	0
Podmět na konci	<i>Průzkumu se účastníci hlavně mladí.</i>	1
Nebylo užito jako podmět	<p><i>Mladí lidé zemřeli při hrozném činu.</i></p> <p><i>Mladí muži už pracují.</i></p> <p><i>Mladé holky se koupaly.</i></p> <p><i>Mladé ženy studují na vysoké škole.</i></p> <p><i>Mladí kluci jsou na fotbalovém hřišti.</i></p> <p><i>Mladí lidé šli na chůzi.</i></p> <p><i>Mladí lidé hledají psa.</i></p> <p><i>Mladí kluci nemají moc rozumu.</i></p> <p><i>Mladí lidé ho strčili.</i></p> <p><i>Mladí páni nám pomohli se stěhováním.</i></p> <p><i>Šli tam mladí lidé.</i></p> <p><i>Učí nás mladí učitelé.</i></p> <p><i>Tihle psi jsou ještě mladí.</i></p> <p><i>Noví učitelé jsou mladí.</i></p> <p><i>Vždyť jsou ještě mladí.</i></p>	50

	<p><i>U stolu stojí mladí lidé.</i></p> <p><i>Byli tam převážně mladí lidé.</i></p> <p><i>Přála bych si, aby moji rodiče byli stále mladí.</i></p> <p><i>Všichni v obchodě byli mladí.</i></p> <p><i>To jsou mladí kluci.</i></p> <p><i>Maminka nám řekla, že jsme ještě hodně mladí.</i></p> <p><i>Jsme na to velice mladí.</i></p> <p><i>Na tohle jsme moc mladí.</i></p> <p><i>Babička mi vyprávěla, jak byli mladí.</i></p> <p><i>atp.</i></p>	
--	--	--

Tabulka 17: Podmět mladí

Dle *Tabulky č. 17* lze vymezit, že se slovem *mladí* pouze v 11 případech dokázali respondenti vytvořit podmět holý na začátku syntaktické konstrukce. S výskytem 50 odpovědí se jednalo vždy o jiný větný člen, nejčastěji o přívlastek shodný, nebo o součást přísudku slovesně jmenného. Pouze 1 výskyt byl s podmětem holým na konci syntaktické konstrukce. Podmět rozvitý ani několikanásobný nebyl vytvořen. Bylo užito 62 odpovědí od respondentů.

Podmět *haf*

Syntaktické konstrukce	Příklady	Počet odpovědí
Podmět na začátku	<p><i>Haf se rýmuje se slovem baf.</i></p> <p><i>Haf je citoslovce. (3)</i></p> <p><i>Haf probudilo celou rodinu.</i></p> <p><i>Haf upoutalo moji pozornost.</i></p>	6

Podmět uprostřed	<i>Bez odpovědi.</i>	0
Podmět na konci	<i>Za plotem se ozývalo haf.</i>	1
Nebylo užito jako podmět	<i>Pes dokáže říct jedině haf. (5)</i> <i>Haf jsem slyšela. (3)</i> <i>Pes udělal haf. (35)</i> <i>Znal jsem psa, který se jmenoval Haf.</i> <i>Pes viděl kočku a hned na ní haf haf.</i> <i>Byl malý, tak křičel haf.</i> <i>Jeho pes štěkal haf. (2)</i> <i>Kočky dělají mňau a psi dělají haf.</i> <i>Pes zakřičel haf.</i> <i>atp.</i>	50

Tabulka 18: Podmět haf

Tabulka č. 18 vymezuje slovo *haf* v pozici podmětu. S ohledem na počet získaných odpovědí se jednalo o nejvíce problematické slovo na vytváření syntaktických konstrukcí. Respondenti dokázali vytvářet věty se slovem *haf*, ale pouze s využitím jiného větného členu, užít citoslovce do pozice podmětu bylo zjevně komplikované, proto byl jeho výskyt pouze v 6 odpovědích ve formě holého podmětu, rovněž byl pouze 1 výskyt v pozici na konci syntaktické konstrukce. Podmět rozvitý ani několikanásobný nebyl vytvořen v žádné z odpovědí. Užití citoslovce *haf* jako jiného větného členu bylo zaznamenáno v 50 výskytech s nejčtenější odpovědí: „*Pes udělal haf*“.

4.5.3 Třetí úloha

Třetí úloha se zaměřovala na zjištění toho, zda žáci 6. ročníku vnímají podmět jako nepostradatelný větný člen, který nese větně členskou funkci, popřípadě spojení s větným členem přísudku, se kterým tvoří základní skladební dvojici, jež je nositelem smyslu větné struktury. Pro tuto úlohu bylo upraveno 8 vět, které byly vybrány z anotace knihy

Divergence od autorky V. Rothové (2012). Z těchto vět měli respondenti podtrhat pouze ta slova, bez kterých by věta nedávala smysl (Příloha 2).

Ve fázi předvýzkumu nebyl zjištěn žádný interpretační problém, proto úloha nebyla žádným způsobem pozměněna a zůstala v původní verzi.

V následujících tabulkách budou znázorněny jednotlivé odpovědi respondentů. Ve všech příkladných větách je užit podmět vyjádřený, byly zvoleny podměty holé, rozvité i několikanásobné. V této úloze se nevyskytovaly odpovědi, které by nebyly adekvátní, byly tedy všechny analyzovány. Před tabulkami je vždy uvedena výchozí věta, která byla následně analyzována.

Tato úloha se zaměřuje na dílčí otázky výzkumu:

2. Zjistit, zda žáci dokáží pracovat s několikanásobným podmětem.
3. Zjistit, zda žáci vnímají podmět jako hlavního nositele větně členské funkce ve větě.

Věta: „*Obyvatelé polorozpadlého města jsou rozděleni do pěti frakcí.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
obyvatelé jsou rozděleni	9
obyvatelé rozděleni	4
obyvatelé	13
obyvatelé města	3
obyvatelé frakcí	3
obyvatelé města rozděleni	3
obyvatelé rozděleni frakcí	4
obyvatelé města jsou rozděleni	2
obyvatelé jsou rozděleni do frakcí	3

obyvatelé jsou rozděleni do pěti frakcí	2
města	2
rozdělení	1
jsou	1

Tabulka 19: Podmět obyvatelé

Na základě *Tabulky č. 19* lze uvést, že respondenti uvedli ve 13 výskytech pouze podmět *obyvatelé* a v 9 výskytech základní skladební dvojici. Pouze ve 4 výskytech se vůbec nevyskytoval uvedený podmět. Podmět *obyvatelé* byl uveden ve 46 výskytech jako nositel větně členské funkce.

Věta: „*Beatrice je čerstvých šestnáct let.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
Beatrice	7
Beatrice je šestnáct	8
Beatrice je	4
Beatrice šestnáct	12
Beatrice šestnáct let	1
Beatrice je šestnáct let	4
Beatrice je čerstvých šestnáct let	1
šestnáct	7
je šestnáct	3
je let	1
let	2

Tabulka 20: Podmět Beatrice

Podle uvedených dat v *Tabulce č. 20* můžeme uvést, že z 50 odpovědí bylo ve 37 výskytech uvedeno substantivum *Beatrice* v pozici podmětu, z toho v 7 výskytech pouze samotné substantivum, v 8 výskytech jako základní skladební dvojice a s nejpočetnějším výskytem, 12 odpovědí, bylo uvedeno *Beatrice šestnáct*. Pouze tedy ve 13 odpovědích nebylo substantivum v roli podmětu vymezeno.

Věta: „*Přišel neúprosný čas si zvolit svůj osud.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
čas	6
přišel čas	3
čas zvolit	4
čas osud	3
čas si zvolit	3
čas zvolit osud	1
čas si zvolit osud	5
přišel čas si zvolit osud	6
přišel čas zvolit osud	6
zvolit osud	2
přišel čas osud	1
přišel čas zvolit	2
přišel zvolit	1
přišel	2
osud	4
zvolit	1

Tabulka 21: Podmět čas

Tabulka č. 21 znázorňuje užití podmětu *čas*, na základě odpovědí můžeme vyhodnotit, že respondenti uvedli ve 40 výskytech odpověď, která obsahovala zmíněný podmět. V 6 výskytech byl vybrán podmět samostatně, ve zbylých odpovědích byl vybrán společně s ostatními větnými členy. Ve 21 výskytech byl rovněž vybrán i přísudek jako nositel větně členské funkce. Ve velké četnosti bylo uvedeno i substantivum *osud*, konkrétně ve 28 výskytech.

Věta: „*Překvapivé rozhodnutí jí do cesty přivede osudového kluka.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
rozhodnutí	7
překvapivé rozhodnutí	1
rozhodnutí kluka	2
rozhodnutí cesty	1
rozhodnutí cesty kluka	3
rozhodnutí osudového	2
rozhodnutí přivede	4
rozhodnutí přivede kluka	8
rozhodnutí jí cesty kluka	1
rozhodnutí jí přivede kluka	4
rozhodnutí do cesty kluka	1
rozhodnutí do cesty přivede kluka	4
rozhodnutí jí do cesty přivede kluka	1
přivede	4
kluka	3
cesty	2

osudového	2
-----------	---

Tabulka 22: Podmět rozhodnutí

Tabulka č. 22 uvádí, že ve 39 výskytech bylo uvedeno substantivum *rozhodnutí*, ve zbylých 11 výskytech se daný podmět nevyskytoval. Nejčetnější bylo spojení *rozhodnutí přivede kluka* a to s 8 výskyty, na druhém místě se 7 výskyty bylo uvedeno pouze substantivum *rozhodnutí* samostatně. Pouze ve 4 výskytech se jednalo o zaznačení základní skladební dvojice, *rozhodnutí přivede*.

Věta: „*Pouze jedna volba dokáže člověka změnit na celý život.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
volba	8
jedna	1
jedna volba	3
pouze volba	1
volba člověka	2
volba dokáže	5
volba život	1
volba změnit	6
jedna volba dokáže	3
volba změnit život	1
volba dokáže změnit	2
volba dokáže změnit život	5
volba dokáže člověka změnit	2
jedna volba změnit život	3
jedna volba dokáže změnit život	3

změnit	1
dokáže	2
dokáže život	1

Tabulka 23: Podmět volba

Tabulka č. 23 představuje, že ve 45 výskytech byl uveden podmět *volba*. S nejvyšší četností byl podmět využit samostatně, a to konkrétně v 8 případech. Další nejčetnější spojení bylo *volba změnit*, jež se projevilo v 6 výskytech. Pouze v 5 výskytech se podmět vůbec nevyskytoval. V 5 výskytech byla rovněž zaznamenána základní skladební dvojice, *volba dokáže*.

Věta: „*V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
napětí	5
nebezpečí	8
napětí nebezpečí	3
vzrůstá napětí nebezpečí	14
vzrůstá nebezpečí	1
vzrůstá napětí	5
vzrůstá	3
společnosti napětí nebezpečí	4
společnosti vzrůstá napětí nebezpečí	1
společnosti vzrůstá	1
společnosti	4
člověka změnit	1

Tabulka 24: Podmět napětí a nebezpečí

Tabulka č. 24 uvádí, že několikanásobný podmět byl objeven pouze ve 3 výskytech samostatně, ale ve 14 výskytech jako základní skladební dvojice. Dále substantivum *nebezpečí* bylo samostatně vybráno 8 respondenty a substantivum *napětí* pouze 5 respondenty. Několikanásobný podmět byl tedy ve 22 výskytech z 50 možných odpovědí.

Věta: „*Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
Tris Čtyřka	12
Čtyřka	5
Tris	3
Tris Čtyřka vzdát	5
Tris Čtyřka musí vzdát	2
Čtyřka musí vzdát	1
Čtyřka se musí vzdát	3
Čtyřka se musí vzdát neohrožených	1
Tris Čtyřka neohrožených	4
Tris Čtyřka se musí vzdát	5
Tris Čtyřka vzdát neohrožených	1
Tris Čtyřka se musí vzdát neohrožených	2
vzdát	5
neohrožených	1

Tabulka 25: Podmět *Tris a Čtyřka*

Z Tabulky č. 25 můžeme uvést, že několikanásobný podmět *Tris a Čtyřka* se vyskytoval pouze ve 12 odpovědích. Samostatně byl vybrán podmět *Čtyřka* v 5 výskytech a podmět *Tris*

ve 3 výskytech. Základní skladební dvojice *Tris Čtyřka se musí vzdát* byla uvedena v 5 výskytech. Ve 31 výskytech byl několikanásobný podmět uveden správně.

Věta: „*Odevzdání, mírumilovní a upřímní jsou málo zastoupenými frakcemi.*“

Podtrhaná slova	Počet výskytů
odevzdání	9
mírumilovní	2
mírumilovní upřímní	1
odevzdání upřímní	3
mírumilovní frakcemi	1
odevzdání mírumilovní upřímní	7
odevzdání mírumilovní jsou	1
odevzdání mírumilovní upřímní jsou	2
odevzdání upřímní zastoupenými	1
mírumilovní upřímní zastoupenými	3
mírumilovní zastoupenými frakcemi	2
mírumilovní upřímní zastoupenými frakcemi	2
mírumilovní upřímní jsou zastoupenými frakcemi	1
odevzdání mírumilovní upřímní jsou zastoupenými	2
odevzdání mírumilovní upřímní jsou zastoupenými frakcemi	1

frakcemi	4
jsou	2
jsou frakcemi	3
jsou zastoupenými	3

Tabulka 26: Podmět odevzdání, mírumilovní, upřímní

Tabulka č. 26 ukazuje velkou škálu možností. Pouze v 7 výskytech byl několikanásobný podmět *odevzdání, mírumilovní, upřímní* vybrán správně. Podmět *odevzdání* byl samostatně vybrán v 9 výskytech a podmět *mírumilovní* pouze ve 2 výskytech, ovšem podmět *upřímní* nebyl zvolen ani v jednom výskytu samostatně. Základní skladební dvojice *odevzdání, mírumilovní, upřímní* jsou *frakcemi* nebyla vybrána ani jednou.

4.5.4 Rozhovory s respondenty

Pro výzkumnou část byl sestaven polostrukturovaný rozhovor (Příloha 3), který byl se žákem veden následně po jeho vyplnění tří zadaných úloh. Cílem bylo zjistit, jak žák s danými úlohami pracoval a jakým způsobem nad nimi přemýšlel. Zároveň byl vytvořen záznamový protokol (Příloha 4) pro každého žáka, do kterého se zapisovaly získané odpovědi. Na záznamovém protokolu byly rovněž uvedeny základní údaje: *pohlaví, věk, známka z českého jazyka, datum, čas*. Údaje byly uváděny pro lepší orientaci k analyzování.

Tato část se zabývá hlavní výzkumnou otázkou, jak žák pracoval s podmíněm a jakým způsobem zadané úlohy vyplňoval.

Pro každou dílčí část jsou rozebrány rozhovory, které uvádějí nejčastější odpovědi vždy v rámci jedné zadané úlohy. Pokud byla odpověď obdobná, je v závorce uvedeno číslo, které vymezuje, kolik bylo podobných odpovědí daného typu. Všechny odpovědi jsou uvedeny v rodě mužském životném.

Následně budou rozebrány a analyzovány tři výzkumné otázky k první úloze, která se zabývala doplňováním slov podle smyslu.

První otázka k úloze 1: „*Napadá Vás otázka, jak byste se mohli zeptat na doplňující slova?*“

První odpověď: „*Ano, prvním pádem.*“ (9)

Druhá odpověď: „*Zkoušel jsem se ptát pádem, ale nešlo mi to, tak jsem tipnul.*“ (5)

Třetí odpověď: „*Vše jsem doplnil podle citu nebo smyslu věty.*“ (17)

Čtvrtá odpověď: „*Vůbec netuším / ne.*“ (19)

Na základě výchozí otázky č. 1 byly od respondentů uváděny pouze čtyři typy odpovědí. Podle získaných odpovědí lze uvést, že 19 respondentů vůbec netušilo, podle čeho mají slova doplňovat. S počtem 17 respondentů bylo zjištěno, že využívali svůj cit a smysl věty pro doplnění a nehledali žádný hlubší smysl nebo jakoukoliv pomůcku pro ulehčení práce. Pouze 9 respondentů projevilo znalost o otázce k prvnímu pádu, někteří ji i zodpověděli a aktuálně doložili v příkladu. Dalších 5 respondentů chtělo využít pádové otázky, ale neuměli je prakticky využít a správně se zeptat v dané větě.

Druhá otázka k úloze 1: „*Jaká slova jste doplňovali a podle čeho?*“

První odpověď: „*Využíval jsem cit. Podle smyslu.*“ (32)

Druhá odpověď: „*Nejčastěji mi vycházela podstatná jména.*“ (11)

Třetí odpověď: „*Všelijaká. Náhodná.*“ (7)

Na základě výchozí otázky č. 2 bylo zjištěno, že 32 respondentů doplňovalo slova podle smyslu nebo citu, záleželo tedy na tom, co jim přišlo adekvátní na doplnění celkového kontextu, nebo na základě jejich logického uvážení. Dalších 11 respondentů odpovědělo, že využívali nejpočetněji substantiva. Zbylých 7 respondentů přiznalo, že vůbec nevěděli, jak slova doplnit a že slova doplňovali náhodně nebo všelijak, jen aby úlohu splnili.

Třetí otázka k úloze 1: „*Přišla Vám tato úloha obtížná?*“

První odpověď: „*Spíše ano.*“ (16)

Druhá odpověď: „*Spíš ne.*“ (34)

Na otázku č. 3, zda respondentům přišla úloha těžká, odpovědělo 34 respondentů „*spíše ne*“, jelikož měli kontext a pouze dosazovali slova, dalo se to dle jejich slov zvládnout. Pouze 16 respondentů uvedlo, že jim úloha dělala problém, a to hlavně z toho důvodu, že nedokázali pochopit smysl věty, nebo co mají doplnit.

V další části budou rozebrány otázky k úloze č. 2, která se zaměřovala na vytváření vět se zadanými slovy. Zde bylo zjišťováno, které slovo dělalo respondentům největší potíže z jejich pohledu a naopak, které jim přišlo nejlehčí. Ve třetí výzkumné otázce k úloze č. 2 měli sami zhodnotit, jaká pozice ve větě byla u nich nejfrekventovanější a čím to bylo.

První otázka k úloze 2: „*Které zadané slovo bylo pro Vás nejlehčí na vymyšlení věty?*“

První odpověď: „*Určitě slovo žák.*“ (39)

Druhá odpověď: „*Slovo já.*“ (11)

Na základě výchozí otázky č. 1 byly uvedeny dvě jednoznačné odpovědi, a to užití slova *žák* a slova *já*. Slovo *žák* bylo jako nejlehčí slovo na vytváření vět vybráno 39 respondenty, dále 11 respondentů hodnotilo slovo *já* jako nejlehčí variantu.

Druhá otázka k úloze 2: „*Které zadané slovo bylo pro Vás nejtěžší na vymyšlení věty?*“

První odpověď: „*Slovo haf.*“ (21)

Druhá odpověď: „*Slovo mladí.*“ (13)

Třetí odpověď: „*Slovo učít.*“ (16)

Dle výchozí otázky č. 2 byly vybrány 3 nejčastější odpovědi. Ve většině případů odpověděli respondenti užití slova *haf* jako jedno z nejtěžších, přesněji ve 21 výskytech. V 16 odpovědích respondenti zmínili slovo *učit* a ve 13 odpovědích slovo *mladí*.

Třetí otázka k úloze 2: „*Na jakou pozici jste nejdříve obsazovali zadané slovo ve větě? Na začátek, střed nebo konec?*“

První odpověď: „*První místo, na začátek.*“ (50)

Na otázku č. 3 v úloze č. 2 uvedlo všech 50 respondentů, že nejdříve a nejlépe se jim využívala pozice na začátku syntaktické struktury, pak už měli problém tvořit věty.

V následující části budou rozebrány odpovědi k úloze č. 3, ve které měli respondenti za úkol vybrat, resp. podtrhat pouze ta slova, bez kterých by věta nedávala smysl.

První otázka k úloze 3: „*Bylo něco, podle čeho jste volili právě ta slova, která jste podtrhávali?*“

První odpověď: „*Podle důležitosti.*“ (13)

Druhá odpověď: „*Podle pocitu.*“ (29)

Třetí odpověď: „*Podle podmětu a přísudku.*“ (5)

Čtvrtá odpověď: „*Když šla slova nahradit, tak jsem je nepodtrhával.*“ (3)

Na otázku č. 1 k úloze 3 uvedlo 29 respondentů, že využívali svůj cit, dále 13 respondentů zmínilo, že se snažili najít důležitost ve větě, nějaká slova jim přišla důležitější než jiná, ale pouze 7 studentů poté zmínilo podmět, dalších 6 si vzpomnělo na přísudek během rozhovoru. Pouze 5 respondentů zmínilo základní skladební dvojici, ale přiznali, že měli problém ji najít a zeptat se na ni. Poslední 3 respondenti využili taktiku

náhrady slova, že pokud slovo mohli nahradit za nějaké jiné, tak ho vytěsnili, proto zanechávali zadaná podstatná jména, jelikož ta nahradit ničím se stejným smyslem nemohli.

Druhá otázka k úloze 3: „*Byla pro Vás nějaká věta problematická?*“

První odpověď: „*Věta č. 8.*“ (36)

Druhá odpověď: „*Věta č. 6.*“ (11)

Třetí odpověď: „*Věta č. 7.*“ (3)

Otázka č. 2 k úloze 3 se zaměřovala na zhodnocení respondentů s ohledem na nejvíce problematickou větu, v této odpovědi se shodli ve 36 případech, že si nevěděli rady s větou č. 8: „*Odevzdání, mírumilovní a upřímní jsou málo zastoupenými frakcemi*“. Na druhém místě byla zmíněna s 11 odpověďmi věta č. 6: „*V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.*“ A poslední zmíněná věta se 3 odpověďmi byla č. 7: „*Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.*“ Ve všech uvedených větách byl několikanásobný podmět.

4.6 Výsledky výzkumného šetření

4.6.1 Výsledky první úlohy

Výsledky z první úlohy se budou zaměřovat vzhledem ke správným odpovědím a správnému užití podmětu v dané větě, vždy bude zmíněna jedna konkrétní věta a její hodnocení v procentech.

První věta: „*Tak tady se _____ můžu stát novým člověkem.*“ Měla být doplněna o zájmeno *já* ve svém původním zadání. Správnou variantu použilo pouze 20 % respondentů, čímž využili potenciál věty a podmět vyjádřili, ostatních 80 % odpovědí nevyjádřilo podmět dané věty. Závěrem lze uvést, že správné řešení a využití podmětu zaznamenalo pouze 20 % odpovědí.

Druhá věta: „*_____ se jménem Čtyřka se ohlédne přes rameno a křikne.*“ Tato věta měla být doplněna o substantivum rodu mužského životného, např. *mladík, muž, chlapec*

atd. Proto budou všechna substantiva tohoto typu uznána jako správná odpověď. Lze tedy uvést, že 38 odpovědí můžeme klasifikovat jako správné, pokud bychom se zabývali smyslem dané věty, tak substantiva typu *kamarád* nebo *rytíř* nejsou nejvíce vhodná, ale naplňují pozici podmětu. Rovněž tak můžeme vyhodnotit využití pronomen do pozice podmětu, která jsou funkční, tedy lze zmínit, že 9 odpovědí můžeme také klasifikovat jako využití podmětu s ohledem na smysl věty. Substantivum rodu mužského životného do pozice podmětu dosadilo 76 % respondentů a 18 % využilo pro dosazení podmětu zájmena, celkově lze uvést, že 94 % z uvedených odpovědí bylo správně použito. Využití rodu ženského na vynechané místo postrádá smysl, ale lze říci, že se jednalo o substantivum v pozici podmětu, což by splňovalo podmínku, celkově lze tedy uvést, že dosazení vhodných slovních druhů bylo se 100% správností.

Třetí věta: „_____ skočí!“ V této větě mělo být ve správném řešení užito pronomen *on*, tuto variantu zapsalo 25 respondentů, tedy 50 %. V dalších případech bylo zaznamenáno zájmeno *ona* a *kdo*, celkem 8 % dohromady. Bez kontextu věty lze uvést výskyt pronomen *ona* jako správný, to samé lze uvést o pronomen *kdo*, rovněž splňuje pozici podmětu, ale vzniká interpunkční nedostatek s ohledem na využití tázacího pronomen. Rovněž lze uvést variantu substantiv jako vhodnou, podmínka podmětu je naplněna a smysl věty je zachován, jde o substantiva *Honza*, *Pepa*, *Jirka*, *Osmička*, *Sedmička*, *Pětka* a *nováček*, substantiva uvedena ve 14 %. Dále je uvedena numerale *první* 2 % do pozice podmětu, což lze obsadit do této pozice i se zanecháním významu věty. Nelze tedy za správnou variantu uvést adverbium *rychle* 2 % a partikule *ať* ve 24 %. Celkový počet správných odpovědí je 74 %.

Čtvrtá věta: „*Jeho hlasitý _____ se nese ozvěnou.*“ Vymezuje správné doplnění s podstatným jménem, nejlépe podle významu věty uvést *křik* (*výkřik*) nebo *hlas*. Lze v tomto řešení potvrdit všechny uvedené odpovědi za správné, jelikož se jedná o doplnění do pozice podmětu ve všech případech. Celkový počet správných odpovědí je 100 %, všechna uvedená substantiva jsou vhodně užita.

Pátá věta: „_____ a _____ mě strčí.“ Tato věta vyžadovala doplnění podmětu několikanásobného, nejlépe doplnění substantiv do obou vynechaných míst. Z výchozího kontextu by bylo nejvhodnější uvést jména. Za správnou variantu lze považovat jména rodu mužského životného i jména rodu ženského. Rovněž lze schválit variantu využití dvou

zájmen do pozice podmětu, resp. *on* a *ona*. Substantivum bylo užito v 84 % a pronomen v 16 %. Celkem byla uvedena 100% úspěšnost v doplnění.

Šestá věta: „*Když mé _____ dopadnou na zem,....*“ Zde se jednalo o doplnění substantiva do pozice podmětu, nejvhodnější by bylo substantivum *nohy*. I přes to, že byla doplněna ve všech řešeních substantiva, tak substantiva *záda* a *tělo* nebudou brána jako správný způsob řešení z důvodu, že se v takovém případě neshodují s přísudkem v dané větě, i když by smysl mohl být ve větě nalezen, je důležité zachovat shodu podmětu s přísudkem. Celkově lze schválit 82 % odpovědí jako úspěšných.

Sedmá věta: „*... chce se mi _____.*“ Zde byla za správnou možnost uznána všechna smysluplná slovesa v infinitivním tvaru. Lze tedy uvést, že zde byla 100% úspěšnost v odpovědích.

Osmá věta: „*Jakmile mé _____ přivyknou nedostatku světla, ...*“ Na základě správného doplnění mělo být užito substantivum *oči*, lze ovšem uznat všechna uvedená substantiva, i přes to, že substantivum *slzy* ne zcela sedí po významové stránce. V pozici podmětu byla správně uvedena substantiva se 100% úspěšností.

Devátá věta: „*... ze tmy se vynoří _____ lidí.*“ Jako správná varianta mělo být užito substantivum *houf*, ten ovšem nebyl ani v jedné uvedené odpovědi. Ovšem lze charakterizovat všechny uvedené slovní druhy do pozice podmětu jako správné. Jak uvedená pronomina 34 %, adverbia 26 %, numerale 22 % a substantiva 18 %, lze uplatnit na pozici podmětu. Pozice podmětu byla využita se 100% úspěšností.

Desátá věta: „*Ozývalo se _____.*“ Toto doplnění vyžadovalo verbální substantivum do pozice podmětu, které bylo užito v 88 % a jednou bylo doplněno substantivum *nadšení*, tedy 90 % odpovědí splňovalo obsazení substantiv do pozice podmětu. V 10 % byly užity interjekce, které rovněž mohou být užity v podmětu. Lze tedy uvést, že zde byly uvedeny slovní druhy do pozice podmětu se 100% správností.

Jedenáctá věta: „*_____ se mi smějí, ale zároveň mi svým halekáním projeví uznání.*“ Zde bylo do pozice podmětu vyžadováno doplnění buď pronomen nebo substantiva. Ve 36 % bylo užito substantivum a pronomen v 64 %. Celkově lze uvést, že byla 100% úspěšnost užití podmětu v dané větě.

Dvanáctá věta: „ _____ *mi položí ruku na záda.*“ Pro tuto větu mělo být uvedeno pronomen do pozice podmětu, lze ale uznat jako správné řešení i dosazení substantiva. Pronomen bylo uveden ve 32 %, substantivum ve 54 %, ve 14 % odpovědích byla uvedena numerale. Lze uvést, že slovní druhy byly správně dosazeny do pozice podmětu se 100% úspěšností.

4.6.2 Výsledky druhé úlohy

Výsledky pro druhou úlohu byly zjišťovány s pomocí využitých zadaných slov *žák, učít, já, stovky, mladí, haf*. Respondenti měli za úkol uvést tato slova ve třech větách, a to vždy v jiné pozici ve větě, resp. *na začátku, uprostřed či na konci*. Celkově tedy bylo získáno 150 odpovědí pro jedno slovo, pokud byl respondent schopen slovo vytvořit ve třech pozicích, tak by bylo získáno až 400 možných variant. V této části bylo i zjišťováno, jaké typy podmětu bude žák v šestém ročníku využívat. Následující výsledky budou uvedeny vždy na základě užití každého slova zvlášť.

Slovo *žák*

Z celkového počtu 150 odpovědí byl podmět *žák* na začátku syntaktické struktury uveden ve všech 50 odpovědích správně, tedy 100% úspěšnost, rovněž byl v této pozici užit i se 100% úspěšností podmět holý. Pouze 11 odpovědí bylo správně užit v případě, že byl podmět vyjádřen uprostřed, tedy 22 %. V pozici na konci syntaktické struktury bylo užit 12 vět, tedy 24 %. Z celkového množství nebylo 26 % odpovědí správně užit v pozici podmětu. Podmět rozvitý byl už v 9 odpovědích, tedy 18 % odpovědí.

Slovo *učít*

Učít v pozici podmětu na začátku syntaktické struktury bylo uvedeno pouze ve 2 případech, tedy ve 4 %. Pozice podmětu uprostřed byla obsazena v 1 případě, tedy 2 %. Obě pozice jak na začátku, tak uprostřed syntaktické struktury byly užit jako podmět holý. Podmět na konci nebyl s tímto slovem vůbec užit, 0 % dosazení. Až v 50 odpovědích bylo

slovo *učit* užito v jiném větném členu nebo tvaru, než bylo vyžadováno, resp. 100 % neúspěšnost ve využití pozice podmětu.

Slovo *já*

Zájmeno *já* bylo v 50 možných odpovědích užito jako podmět na začátku syntaktické konstrukce, tedy 100% užití holého podmětu *já*. Pouze ve 2 případech byl podmět dosazen do pozice uprostřed, tedy 4 % užití, zároveň v této variantě byl využit jako podmět několikanásobný, tedy 4 % správného užití. Podmět *já* v pozici na konci nebyl užít, rovněž nebyl užít ani podmět rozvitý.

Slovo *stovky*

Holý podmět *stovky* byl užít ve všech 50 odpovědích správně, tedy 100% úspěšnost užití na začátku syntaktické konstrukce. Užití podmětu *stovky* v pozici uprostřed bylo v 9 odpovědích, tedy 18 %. Na konci syntaktické struktury se podmět objevil ve 3 odpovědích, tedy v 6 %. Podmět *stovky* byl ve 13 případech užít jako podmět rozvitý. Ve 100 % neúspěšnosti bylo slovo *stovky* užito jako jiný slovní druh.

Slovo *mladí*

Primárně adjektivum, zde využito v sekundární funkci podmětu. Ve funkci podmětu na začátku bylo užito v 11 případech, 22 %, v této pozici lze charakterizovat jako podmět holý. V pozici uprostřed syntaktické struktury nebylo užito ani v jednom případě. Pouze v 1 odpovědi bylo užito na konci, 2 %. V 50 odpovědích bylo slovo užito ve své primární funkci adjektiva, tedy jako větný člen přívlastek, tzn. 100% neúspěšné užití.

Slovo *haf*

Interjekce *haf* bylo v pozici podmětu užito pouze v 6 případech, 12 % užití, rovněž jako podmět holý. Uprostřed syntaktické konstrukce nebyl podmět vytvořen a v pozici na konci byl vytvořen jen v 1 odpovědi, 2 %. Užití interjekce *haf* jako jiného větného členu bylo užito ve všech 50 odpovědích, tedy 100% neúspěšnost užití v jiné pozici.

4.6.3 Výsledky třetí úlohy

Výsledky pro třetí úlohu byly zjišťovány na základě 8 zadaných vět, ve kterých měli respondenti podtrhávat pouze ta slova, bez kterých by věta nemohla fungovat.

Zde budou věty rozebrány vždy po jedné, nejprve se bude počítat pouze podmět jako správná možnost řešení, a to z důvodu zjištění, zda respondenti vnímají podmět jako hlavního nositele funkce ve větě. A dále se bude zjišťovat, zda byl podmět vybrán s ohledem na všechny odpovědi respondentů.

První věta: „*Obyvatelé polorozpadlého města jsou rozděleni do pěti frakcí.*“ Podmět *obyvatelé* byl samostatně uveden ve 13 případech, 26 %. Celkově byl uveden ve 46 výskytech, 92 %.

Druhá věta: „*Beatrice je čerstvých šestnáct let.*“ Podmět *Beatrice* byl samostatně uveden v 7 případech, 14 %. Dále byl podmět celkově uveden ve 37 výskytech, 74 %.

Třetí věta: „*Přišel neúprosný čas si zvolit svůj osud.*“ Podmět *čas* byl samostatně uveden v 6 případech, 12 %. Celkově byl uveden ve 40 výskytech, tedy 80 %.

Čtvrtá věta: „*Překvapivé rozhodnutí jí do cesty přivede osudového kluka.*“ Podmět *rozhodnutí* byl samostatně uveden v 7 případech, 14 %. Celkově byl uveden ve 39 výskytech, 78 %.

Pátá věta: „*Pouze jedna volba dokáže člověka změnit na celý život.*“ Podmět *volba* byl samostatně uveden v 8 případech, 16 %. Celkově byl uveden ve 45 výskytech, 90 %.

Šestá věta: „*V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.*“ Několikanásobný podmět *napětí, nebezpečí* byl samostatně uveden pouze ve 3 případech, 6 %. Celkově byl uveden ve 22 výskytech, 44 %.

Sedmá věta: „*Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.*“ Několikanásobný podmět *Tris*, *Čtyřka* byl samostatně uveden ve 12 případech, 24 %. Celkově byl uveden ve 31 výskytech, 62 %.

Osmá věta: „*Odevzdání, mírumilovní a upřímní jsou málo zastoupenými frakcemi.*“ Několikanásobný podmět *odevzdání, mírumilovní, upřímní* byl samostatně uveden v 7 případech, 14 %. Celkově byl uveden ve 12 výskytech, 24 %.

4.6.4 Výsledky rozhovorů s respondenty

Na základě získaných odpovědí z polostrukturovaných rozhovorů lze uvést základní zjištěné informace k zadaným úlohám.

První úloha

Na základě první otázky lze říci, že pouze 9 respondentů odhalilo otázku, jak se ptát na podmět a umělo ji aktivně využít, tedy 18 % respondentů, zároveň pouze 17 respondentů se spoléhalo na svůj instinkt a slova opravdu dosazovali podle svého citu, či svého logického uvážení, 34 % respondentů. Celkově tedy 52 % respondentů mělo snahu adekvátně doplnit smysluplné slovo.

Druhá otázka se zaměřovala na doplněná slova a na způsob jejich doplnění, v této otázce 11 respondentů zmínilo substantiva, 22 %. Zbývající respondenti opět zmínili, že podle smyslu či svého citu, 32 respondentů, tedy 64 % respondentů.

Ve třetí otázce, zda respondentům přišla úloha těžká, 34 respondentů uvedlo, že *spíše ne*. Tedy 68 % respondentů nemělo problém s doplněním daných slov.

Druhá úloha

První a druhá otázka se zaměřovaly na obtížnost využití slov, respondent měl zvolit slovo, se kterým se mu věta tvořila nejsnadněji a se kterým naopak nejobtížněji. Až 39 respondentů odpovědělo, že slovo *žák* se jim tvořilo nejlépe, tedy 78 % respondentů. Zbývajících 22 % respondentů uvedlo slovo *já* jako nejlépe variantu na tvorbu věty. Jako

nejtěžší bylo uvedeno slovo *haf*, a to až ve 21 odpovědích, tedy 42 % respondentů, následně bylo zmíněno slovo *učit*, 32 % respondentů, a slovo *mladí*, 26 % respondentů.

Třetí otázka se zaměřovala na nejvyužívanější pozici v syntaktické struktuře, 50 respondentů odpovědělo, že nejnadhěji se jim vytvářeli věty se zadaným slovem na začátku věty. Lze uvést, že 100 % respondentů se shodlo v dané pozici.

Třetí úloha

První otázka zjišťovala, zda něco konkrétního vedlo respondenty k vybírání slov. Jako nejčastější odpověď byl uveden *pocit*, resp. užití dle citu a smyslu, to bylo uvedeno až ve 29 odpovědích, 58 % respondentů se tedy shodlo na významové či logické volbě.

Druhá otázka zjišťovala obtížnost daných vět, nejčastěji byla zmíněna věta č. 8 jako nejproblematictější, a to až ve 36 odpovědích respondentů, 72 %. Jednalo se o větu s několikanásobným podmětem. Ve zbývajících odpovědích byly rovněž zaznamenány věty, které obsahovaly podmět několikanásobný.

4.7 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumné šetření se zaměřovalo na zjištění, jak žáci šestých ročníků přemýšlí o podmětu a jakým způsobem s ním pracují. Dále byly stanoveny tři dílčí cíle, které se zaměřovaly na četnost využití konkrétních slovních druhů na pozici podmětu, práci s několikanásobným podmětem a zda žáci vnímají podmět jako hlavního nositele větné členské funkce ve větě. Na základě výše uvedených analýz zkoumaného vzorku bylo cílem získat odpovědi k uvedeným cílům a zodpovědět hlavní cíl diplomové práce.

První úloha měla zjistit, jaký slovní druh budou žáci nejčastěji doplňovat a zda využijí několikanásobný podmět. Na základě vytvořeného pracovního materiálu se zadanými úlohami a následnými polostrukturovanými rozhovory můžeme vyvodit, že žáci 6. ročníku základních škol jsou schopni s ohledem na výchozí kontext, svůj cit a své logické uvážení, vyvodit správná řešení a dosadit do pozice podmětu požadovaný slovní druh, který se do větné struktury hodí. Nejčastější je doplnění substantiv do pozice podmětu nebo pronomén,

ale ani doplnění numerale či verba nedělalo žákům problém, ale byl nutný kontext k pochopení, lze tedy potvrdit, že nadprůměrná většina žáků si byla vědoma toho, že je důležité pochopení a dosazení na základě svého vnímání. Žáci v jednom z příkladů správně uváděli několikanásobný podmět, čemuž pomohla i konjunkce *a* ke správnému chápání či doplnění.

Druhá úloha měla za cíl zjistit, s jakým slovním druhem se žákům bude nejlépe pracovat a jaké slovní druhy budou nejvíce dosazovat do pozice podmětu, nebo zda využijí několikanásobný podmět pro tvorbu svých vět. Tato úloha byla již pro žáky komplikovanější, zde se vyskytl problém s užitím daných slov v jiných než prvních pozicích ve větě a následnou funkcí daného slovního druhu. Substantiva primárně pracují s funkcí podmětu, ovšem ostatní užitá slova plní roli podmětu až v sekundární funkci, čímž vznikala pro žáky komplikace při užití slovního druhu v pozici podmětu. Nejlépe se žákům tvořili větné struktury se substantivem nebo pronominem. Využití několikanásobného podmětu v této úloze bylo zcela minimální.

Třetí úloha měla za cíl zjistit, zda žáci budou potrhávat podmět jako důležitou jednotku pro smysl dané věty a zda budou do role podmětu vybírat několikanásobný podmět. Podmět byl ve většině případů opravdu podtrháván, nebo byl součástí vybraných slov, tento výběr ovšem usnadnil fakt, že ve většině případů se jednalo o substantiva. Úloha byla rovněž zaměřena na výběr několikanásobného podmětu, ten se ukázal jako problematický, minimum žáků dokázalo vybrat celou podmětnou konstrukci správně.

Na základě uvedených analýz a zjištěných výsledků můžeme potvrdit zjištění hlavního cíle práce, žák 6. ročníku základní školy dokáže pracovat s podmětem a přemýšlet o něm, ale je důležitý kontext a možnost využití pocitu či smyslu dané věty, na což navazuje právě práce s prekoncepty, žák využívá svůj cit a pracuje se smyslem věty tak, aby využil své dosavadní zkušenosti a dovednosti.

V rámci zjišťování dílčích cílů bylo zjištěno, že nejtypičtější je pro žáka práce se substantivy a pronominy, zbývající slovní druhy se projevily jako problematické, pokud nebylo jejich doplnění podpořeno kontextem. Dále nelze potvrdit využívání několikanásobného podmětu, žák má s tímto druhem podmětu zkušenost, není mu tedy cizí ho doplnit, když to vyžaduje situace, ale sám tento podmět nevytváří a ani ho sám

nevyhledává. Co se týká podmětu jako hlavního nositele větně členské funkce, tak lze potvrdit, že žák vnímá podmět jako jednoho z hlavních nositelů větně členské funkce, ale to hlavně z hlediska významu a využití kontextu.

Diskuse výsledků

Na základě výsledků bylo zjištěno, že žáci 6. ročníku obtížně pracují se skladbou, resp. se vztahy mezi větnými členy, žáci se zaměřují spíše na význam a na slova pro ně zajímavá než na jejich funkci ve skladbě věty. Dále byl zjištěn problém s užíváním rozvitého a několikanásobného podmětu, který žáci nevytvářejí ani nerozlišují.

Limity se nachází i ve využití jiných slovních druhů do pozice podmětu. Pokud se jednalo o substantivum nebo pronomen nebyl zjištěn problém, ale u ostatních slovních druhů nebyla zjištěna taková úspěšnost v užívání, což potvrzuje i Gebauerova mluvnice v rámci užívání substantiv a pronomen z hlediska nejčtenějšího využívání do pozice podmětu (Gebauer, 1926, s. 16-17).

Můžeme potvrdit, že žáci s podmětem pracují, hlavně z hlediska jeho významu a doplnění na základě smyslu věty, nebo smyslu vycházejícího z daného kontextu, důležitost situace a kontextu uvádí i Grepl a Karlík (1996).

Nelze ovšem potvrdit, že žáci vnímají podmět jako nejdůležitější větný člen, ve svých odpovědích k němu přiřazovali i další slova, ale rozhodně lze uvést, že ho nevynechávali, jeho důležitost vnímali. V rámci typologie podmětu bylo zřejmé, že žáci převážně využívají vyjádřený podmět, a to především podmět holý. Četnější využívání podmětu vyjádřeného zmiňuje ve své publikaci i Čechová (2011), která nám dále předkládá četné užití všeobecného podmětu, který je užíván v případě životnosti, ale není přiřazen ke konkrétní osobě, přičemž i četnost podmětu všeobecného se velice často vyskytovala v odpovědích respondentů.

Na základě tří vystavených úloh lze uvést, že první úloha, která podmiňovala žákovo kritické myšlení, dopadla nejlépe, hlavně z důvodu, že žáci mohli pracovat s uceleným textem a podmět si v několika případech zvládli vyvodit, zbylé dvě úlohy byly problematictější, druhá úloha hlavně z důvodu vlastního tvoření, kdy žáci neměli takovou praxi, aby dokázali vytvářet až tři pozice s jedním zadaným slovem, třetí úloha měla limity v tom, že žáci pracovali hlavně s významem, než aby si uvědomovali důležitost základní skladební dvojice ve větě.

Výzkum předkládá vnímání a práci s větným členem podmět, a to hlavně z hlediska jeho fungování ve větné skladbě. Pro další obdobný výzkum by bylo nejspíše vhodné využít typově pouze první úlohu, která cílí na práci s prekoncepty a využívá konstruktivistický přístup, který ve své publikaci zmiňuje Čapek (2015) a více se věnovat typologii podmětu. Lze využít i výběr slov z nabídky, nebo na začátku úlohy dát ukázkou řešení, resp. ukázat žákovi jak a do jakých pozic může substantivum stavět, zda by si dokázal s takovým typem úlohy následně lépe poradit. Dále zapojovat žáka více do výukové jednotky a nechávat ho interpretovat a sdílet své nápady se svými spolužáky (Starý a Chvál, 2009).

Metodické doporučení

Doporučení pro výuku českého jazyka z hlediska konstruktivismu

V rámci metodického doporučení lze zmínit využívání tzv. třífázového modelu učení E-U-R, který pomáhá s plánováním výuky (viz zde podkapitola 1.3, s. 20-25), a rovněž zapojit do vyučovacích jednotek motivační fáze (viz zde podkapitola 1.2, s. 17-20).

Model E-U-R se zaměřuje hlavně na využívání kritického myšlení žáků a jejich rozvíjení v oblasti hledání vzájemných souvislostí mezi jevy, to znamená zaměřovat se na vlastní úhel pohledu, samostatně se rozhodovat, argumentovat a aplikovat své nápady a zkušenosti na aktuální řešení problematiky (Činčera, 2007). Lze využít publikaci od Dagmar Siegllové (2019), *Konec školní nudy, didaktické metody pro 21. století*, která předkládá mnoho aktivizačních metod a postupů vhodných do výuky českého jazyka.

Motivační fáze neboli faktory, které můžeme využívat v průběhu vyučovací jednotky vedou žáky k motivaci se učit, tyto faktory popisuje Madeline Hunterová (1999), ve své publikaci *Účinné vyučování v kostce*.

Pro podporu zlepšení příprav a plánování výuky lze absolvovat kurz RWTC, *Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, v originálním znění *Reading and Writing for Critical Thinking*. Tento program se zaměřuje na rozvíjení učitelských kompetencí s ohledem na třífázový model učení (Tomková, 2007).

Dále se můžeme zaměřit na začlenění a rozvíjení digitálních kompetencí ve výuce českého jazyka, schopnost orientovat se v digitálním prostředí, získávat informace a vytvářet digitální obsah může zlepšovat efektivitu a kvalitu vzdělávání žáků (Jeřábek, 2018).

Důležité je to, aby výuka českého jazyka byla v souladu s RVP ZV a podporovala zásady konstruktivistického pojetí výuky.

Doporučení do výuky českého jazyka se zaměřením na prekoncept podmětu

Pro výuku českého jazyka je vhodné zapojení prekonceptů s pomocí vyučovacích metod, které jsou doporučovány pro fázi evokace (viz zde podkapitola 1.3.1, s. 21-23), využití např. metody *Pětílístek* na začátku vyučovací jednotky. Lze žákovi zadat

substantivum, se kterým by následně pracoval na dalších řádcích, jelikož se tato kognitivní metoda zaměřuje na kreativní myšlení a rozvíjí slovní zásobu či vyjadřovací schopnosti žáků, je vhodná k uchopení a práci s novými pojmy. Pro žáka šestého ročníku by mohlo být obtížné pracovat s pojmem *podmět*, ale pokud bychom zvolili vhodné substantivum, lze očekávat, že ho žák bude na dalších řádcích rozvíjet, bude tak pracovat s podmětem, a pak následně si může uvědomit jeho roli ve větě členské funkci ve větě. Osobně bych zvolila schéma takové, že na prvním řádku by bylo zadáno substantivum, na dalším se zaměřit na dvouslovný popis, jeho vlastnosti, zpravidla se jedná o dvě adjektiva, přičemž budeme pracovat s typologií podmětu, resp. vznikne nám otázka: „*Jaké je substantivum?*“ Dále se zaměřit na třetí řádek, který by měl rozvíjet dějovou linku, využít otázku: „*Co substantivum dělá? Co se s ním děje?*“ V tuto chvíli bychom cílili na doplnění verba, vznikne nám základní skladební dvojice. Čtvrtý řádek představuje větu o čtyřech slovech, v tuto chvíli lze nechat samotného žáka, aby sám doplnil další valenční doplnění. Poslední řádek formuluje podstatu a význam námětu, lze v této fázi cílit na pojem *podmět*, s ohledem na žákovu vymyšlenou větu lze využít otázku: „*Kdo co?*“ V této fázi se žák opět vrátí k substantivu a dokáže se na něj zeptat, lze očekávat, že někdo si otázku spojí s větným členem podmět a zmíní tento pojem sám.

Obdobně můžeme využívat i *Myšlenkovou mapu* nebo *Volné psaní*, rovněž tyto metody cílí na zapojení žáků a navazování na jejich prekoncepty.

Nabízí se nám tedy dvě varianty, buď pracovat s pojmem *podmět* obecně a zjistit, co o tématu žáci vědí, anebo pracovat se slovními druhy, které si žáci osvojují a sami je dosazují do pozice podmětu, a to jak z hlediska využívání svých prekonceptů, tak hlavně z hlediska logického vyvozování a významu z dané věty či kontextu (viz zde podkapitola 4.5.1. s. 48-66).

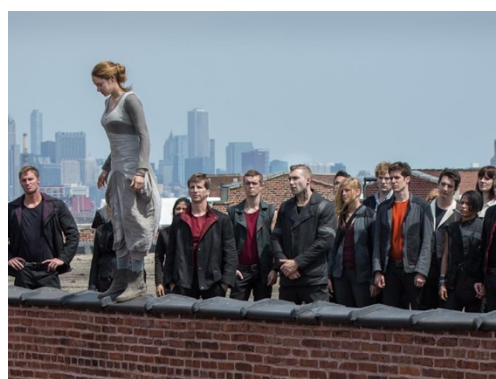
Žáci by měli být schopni s využitím správné metody a s doplňujícími otázkami učitele dosazovat slovní druhy do role podmětu. V takovém případě můžeme nechat žáky tvořit věty s danými slovy (viz zde podkapitola 4.5.2. s. 66-78), tento způsob může být pro žáky náročný, hlavně z hlediska změny pozice podmětu ve větě, proto by bylo vhodné s žáky takovým způsobem pracovat v hodinách českého jazyka běžně. Žák by mohl pracovat ve dvojici se svým spolužákem a měli by za úkol vytvořit určitý počet vět, ve kterých by měnili

pozice substantiva, dále bychom stěžovali náročnost, využívali i ostatní slovní druhy a žáci by své příklady sdíleli mezi sebou.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na práci s několikanásobným podmětem, lze využít grafické znázornění jedné či více postav na obrázku. V takovém případě můžeme očekávat, že si žáci povšimnou, že na jednom obrázku je pouze jedna postava a na druhém jich je více. Žáci by měli za úkol tvořit jednoduché věty s postavami, které by mohli i pojmenovat, můžeme využít i otázku: „*Kdo je na obrázku a co na nich daní lidé dělají?*“ V takovém případě lze využít postavy z filmového či knižního zpracování, které by bylo žákům blízké. Pro ilustraci úlohy byly vybrány následující obrázky z filmu *Divergence* (viz Obrázky č. 1, 2, 3 a 4).



Obrázek 1: Několikanásobný podmět Tris a Čtyřka; zdroj: IMDb. Dostupné z: https://www.imdb.com/title/tt1840309/?ref_=tt_mv_close



Obrázek 2: Několikanásobný podmět Dav; zdroj: IMDb. Dostupné z: https://www.imdb.com/title/tt1840309/?ref_=tt_mv_close



Obrázek 3: Několikanásobný podmět Boj; zdroj: IMDb. Dostupné z: https://www.imdb.com/title/tt1840309/?ref_=tt_mv_close



Obrázek 4: Podmět Tris; zdroj: IMDb. Dostupné z: https://www.imdb.com/title/tt1840309/?ref_=tt_mv_close

Závěr

Cílem diplomové práce bylo předložit přehled o problematice reflexe prekonceptu podmětu u žáků šestých tříd základní školy, čehož bylo v teoretické a praktické části dosaženo.

Teoretická část diplomové práce měla poskytnout přehled o konstruktivistické výuce, možnostech využívání prekonceptů a problematice větného členu podmětu, dále se zaměřovala na pojetí podmětu v RVP ZV a učebnicích. Praktická část se orientovala na výzkumné šetření v šestých ročnících v pěti základních školách v Praze s využitím zadaných úloh a polostrukturovaných rozhovorů se žáky.

Pro pochopení problematiky je důležité si uvědomit, že každý žák má jinou základnu svých zkušeností a dovedností, od kterých se právě zmíněné prekoncepty odvíjí. Žák se s větným členem podmět setkává již na prvním stupni základní školy, ovšem nabývá pouze teoretické poznatky, praktické úlohy nejsou v takovém množství postihnuty, aby žák dokázal zcela uchopit celou problematiku podmětu. Žák přichází do šesté třídy vybaven znalostmi o podmětu pouze v rámci jeho typologie a vnímá ho jako součást základní skladební dvojice, ale praktické uchopení se mu dostává až na druhém stupni základní školy, proto je vhodné na jeho prekoncepty navazovat a vytvářet úlohy, které budou žákovo kritické myšlení podporovat. Zároveň je důležité se zaměřit jako učitel na rozvíjení a zapojení jeho prekonceptů do výuky českého jazyka, je tedy podstatné rozvíjení jeho dovedností a kompetencí, které by měl žák v průběhu svého učení využívat a osvojit si je na co nejvyšší možnou úroveň. Právě využití konstruktivistické výuky do hodin českého jazyka nám může pomoci dosáhnout požadovaných dovedností a kompetencí u žáků, s využitím správných metod a postupů, které žáka podpoří a rozvíjí jeho prekoncepty, čehož můžeme dosáhnout rozvržením vyučovací jednotky na základě zmíněného třífázového modelu učení, anebo vnější či vnitřní motivací, která může žákovi pomoci k dosažení jeho cílů.

Hlavním cílem práce bylo zmapovat, jakým způsobem žáci o podmětu přemýšlí a jakým způsobem s ním pracují. Hlavní cíl a všechny stanové dílčí cíle práce byly splněny, a to prostřednictvím analýzy a komparace tuzemských i zahraničních odborných zdrojů a vlastního výzkumného šetření se žáky 6. ročníků na vybraných základních školách.

Seznam použitých informačních zdrojů

BABUŠOVÁ, Gabriela a KOSOVÁ, Jaroslava; NESPĚŠNÁ, Veronika. *Český jazyk učebnice pro 4. ročník základní školy, nová generace.* Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-660-6.

BABUŠOVÁ, Gabriela a CHLUMSKÁ, Petra; KOSOVÁ, Jaroslava; NESPĚŠNÁ, Veronika; ŘEHÁČKOVÁ, Arlen. *Český jazyk učebnice pro 3. ročník základní školy, nová generace.* Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-565-4.

BABUŠOVÁ, Gabriela a KOSOVÁ, Jaroslava; NESPĚŠNÁ, Veronika; PÁZLEROVÁ, Lenka; VOKŠICKÁ, Jitka. *Český jazyk učebnice pro 5. ročník základní školy, nová generace.* Plzeň: Fraus, 2022. ISBN 978-80-7489-777-1.

BROOKS, J. G., a BROOKS, M. G. *Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. In HANLEY, S. On constructivism.* Maryland Collaborative for Teacher Preparation, 1994. DUE: 9255745.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.* Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština - řeč a jazyk.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 80-85937-47-6.

ČEPIČKOVÁ-BRTNOVÁ, Ivana. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-723-0.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: Pro profesionály.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

DANEŠ, František a GREPL, Miroslav; HLAVSA, Zdeněk. *Mluvnice češtiny. Díl 3. Skladba.* Praha: Academia, Československá akademie věd, Online. 1987. Dostupné z: <https://stream.avcr.cz/ujc/mluvnice-cestiny-3.pdf> [cit. 2024-06-05]

DOULÍK, Pavel a ŠKODA, Jiří. *Vliv sociokulturního prostředí na genezi vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělávání.* Ústí nad Labem: Katedra pedagogiky PF UJEP, Online. 2002. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_doulik,skoda.pdf [cit. 2024-06-15]

DOULÍK, Pavel a ŠKODA, Jiří. *Psychodiaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8

DVOŘÁK, Věra. *Verbální substantivum.* In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.* Online. 2017. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VERBÁLNÍ SUBSTANTIVUM>. [cit. 2024-06-12]

FISHER, Robert. *Teaching children to think.* Oxford: Basil Blackwell, 1990. ISBN 978-07-487-9441-6.

GAGNON, George W. a Michelle COLLAY. *Constructivist learning design. Key questions for teaching to standards.* USA: Corwin Press, 2005. ISBN 978-1412909556.

GAVORA, Peter. *Kritické myslenie v škole.* Bratislava: Pedagogická revue , 1995, roč. 5, č.1-2, s. neuv. ISSN 1335-1982.

GEBAUER, Jan. *Gebauerova mluvnice česká pro školy střední a ústavy učitelské. II.* Praha : Československá grafická Unie, 1926. ISBN 2-0723-860-2.

GLASERSFELD, Ernst von. *Learning as a Constructive Activity. Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics.* In: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. ISBN 978-0-89859-802-5.

GLOMBOVÁ, Hana a HAMZOVÁ, Anna; HRADILOVÁ, Darina; MÁŠOVÁ, Jana; PEŠKOVÁ, Šárka et al. *Český jazyk pro život 6: pro 6. ročník základních škol a víceletá gymnázia.* Brno: Didaktis, 2021. ISBN 978-80-7358-350-7.

GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Skladba spisovné češtiny.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 80-7198-281-4.

GREPL, Miroslav a KARLÍK, Petr. *Příruční mluvnice češtiny.* Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

HAVRÁNEK, Bohuslav a JEDLIČKA, Alois. *Stručná mluvnice česká.* Praha: Fortuna , 2002. ISBN 80-7168-555-0.

HOŠNOVÁ, Eva; ŠMEJKALOVÁ Martina a VAŇKOVÁ, Irena. *Český jazyk pro 3. ročník základní školy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-390-3.

HOŠNOVÁ, Eva; ŠMEJKALOVÁ Martina; VAŇKOVÁ, Irena a KREJČOVÁ, Zdenka. *Český jazyk pro 4. ročník základní školy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2015. ISBN 978-80-7235-423-8.

HUNTEROVÁ, Madeline C. *Účinné vyučování v kostce.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

IMDb © 1990-2024. *Divergent.* Online. Amazon Company. Dostupné z: https://www.imdb.com/title/tt1840309/?ref=tt_mv_close [cit. 2024-06-30]

JANÁČKOVÁ, Zita; MINÁŘOVÁ, Eva a PŘÍBORSKÁ, Olga. *Český jazyk učebnice pro 4. ročník.* Brno: Nová škola - DUHA, 2021. ISBN 978-80-88285-18-2.

JANÁČKOVÁ, Zita; PRÁTOVÁ, Karla a ZABELOVÁ, Ivana. *Český jazyk 6: pro 6. ročník základní školy nebo primy víceletého gymnázia.* Brno: Nová škola - DUHA, 2017. ISBN 978-80-88285-98-4.

JANÍKOVÁ, Marcela a VLČKOVÁ, Kateřina. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

JEŘÁBEK Tomáš; RAMBOUSEK, Vladimír a VOŇKOVÁ, Petra. *Digitální gramotnost v kontextu současného vzdělávání. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání.* Online. 2018. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/01/01_Jerabek.pdf. [cit. 2024-06-25]

KARLÍK, Petr. *Genitiv.* In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny.* Online. 2017. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/GENITIV> [cit. 2024-06-17]

KOPEČNÝ František. *Základy české skladby.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962, s. [1a]. Online. Dostupné z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ce6c7460-888c-11e3-bd09-005056827e51> [cit. 2024-06-12]

KRAUSOVÁ, Zdena; TERŠOVÁ Renata; CHÝLOVÁ, Helena; PROŠEK, Martin a MÁLKOVÁ, Jitka. *Český jazyk pro 6. ročník, hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia, nová generace.* Plzeň: Fraus, 2021. ISBN 978-80-7489-691-0.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál, 2013. s. 395. ISBN 978-80-262-0174-8

MAŇÁK, Josef a ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MŠMT. *RVP pro základní vzdělávání: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – červen 2023.* Národní ústav pro vzdělávání. Online. © 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [cit. 2024-06-25]

NEZVALOVÁ, Danuše. 2006. *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělání.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1258-6

PHILIPS, D. C. *The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism.* Educational Researcher, č. 24, 1995. ISSN: 0013-189X

PŘŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-6476.

PUPALA, Branislav a OSUSKÁ, Ľubica. *Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu.* Pedagogická revue, časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie, roč. 52, 2000. ISSN 1335-1982.

RICHARDSON, John T. E. *The Concepts and Methods of Phenomenographic Research.* Review od Educational Research, vol. 69, no. 1. p. 53-82, 1999. ISSN 0034-6543.

ROTHOVÁ, Veronica. 2012. *Divergence.* Praha: Cooboo, 2012. ISBN 978-80-7447-125-4

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století.* Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

STARÝ, Karel a CHVÁL, Martin. *Kvalita a efektivita výuky: Metodologické přístupy.* In: *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.* Brno: Paido, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 13., 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

STEELE, Jeannie L; TEMPLE, Charles; MEREDITH, Kurtis S. a WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení: vymezení pojmu a rámce E-U-R. Příručka I.* Praha: Kritické myšlení, 2007a.

STEELE, Jeannie L; TEMPLE, Charles; MEREDITH, Kurtis S. a WALTER, Scott. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III.* Praha: Kritické myšlení, 2007b.

STEFFE, Leslie P. a GALE, Jerry. *Constructivism in Education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. ISBN 0-8058-1095-1.

ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení.* Praha: Galén, 2023. ISBN 978-80-7492-543-6.

ŠKODA, Jiří. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání.* Ústí nad Labem: UJEP: In Acta Universitatis Purkynianae, 106. Studia Paedagogica, 2005. ISBN 80-7044-696-X.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a SLAVÍK, Jan. *Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka.* Brno: Pedagogická orientace, roč. 27, č. 1, s. 50-58, 2017. ISSN: 1805-9511.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole, distanční text.* Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3

TONUCCI, Francesco a ŠTECH, Stanislav. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X.

TRÁVNÍČEK, František. *Historická mluvnice česká. III, Skladba.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Seznam obrázků

Obrázek 1: Několikanásobný podmět Tris a Čtyřka	105
Obrázek 2: Několikanásobný podmět Dav	105
Obrázek 3: Několikanásobný podmět Boj.....	105
Obrázek 4: Podmět Tris.....	105

Seznam tabulek

Tabulka 1: Četnost pronomen a adverbii.....	49
Tabulka 2: Četnost substantiv a pronomen	51
Tabulka 3: Četnost substantiv, pronomen, numerale, adverbia, numerale.....	52
Tabulka 4: Četnost substantiv	53
Tabulka 5: Četnost substantiv a pronomen	55
Tabulka 6: Výskyt substantiv	56
Tabulka 7: Četnost verb.....	58
Tabulka 8: Využití substantiv.....	59
Tabulka 9: Výskyt substantiv, pronomen, numeralí, adverbii.....	60
Tabulka 10: Četnost substantiv a interjekcí.....	62
Tabulka 11: Výskyt substantiv a pronomen	64
Tabulka 12: Četnost substantiv, pronomen, numerale	65
Tabulka 13: Podmět žák	70
Tabulka 14: Podmět učít.....	71
Tabulka 15: Podmět já.....	73
Tabulka 16: Podmět stovky	75
Tabulka 17: Podmět mladí.....	77
Tabulka 18: Podmět haf.....	78
Tabulka 19: Podmět obyvatelé	80
Tabulka 20: Podmět Beatrice	80
Tabulka 21: Podmět čas.....	81
Tabulka 22: Podmět rozhodnutí	83
Tabulka 23: Podmět volba.....	84
Tabulka 24: Podmět napětí a nebezpečí	84
Tabulka 25: Podmět Tris a Čtyřka.....	85
Tabulka 26: Podmět odevzdání, mírumilovní, upřímní.....	87

Seznam grafů

Graf 1: Četnost pronomen a adverbíí	50
Graf 2: Četnost substantiv a pronomen	51
Graf 3: Četnost substantiv, pronomen, numerale, adverbíí, numerale.....	53
Graf 4: Četnost substantiv	54
Graf 5: Četnost substantiv a pronomen	56
Graf 6: Výskyt substantiv	57
Graf 7: Četnost verb	58
Graf 8: Využití substantiv	59
Graf 9: Výskyt substantiv, pronomen, numeralíí, adverbíí	61
Graf 10: Četnost substantiv a interjekcí	63
Graf 11: Výskyt substantiv a pronomen	64
Graf 12: Četnost substantiv, pronomen, numerale	66

Seznam příloh

Příloha 1: Pilotní verze zadaných úloh

Příloha 2: Zadané úlohy

Příloha 3: Výzkumné otázky

Příloha 4: Záznamový protokol

Příloha 5: Vyplněné zadané úlohy – respondent A

Příloha 6: Vyplněný záznamový protokol – respondent B

Příloha 1 – Pilotní verze zadaných úloh

Český jazyk – 6. ročník

Pohlaví:

Věk:

Mateřský jazyk:

Známka z českého jazyka (z posledního vysvědčení):

1. Doplňte na vynechaná místa taková slova, aby věty dávaly smysl.

Nové místo, nové jméno. Tak tady se _____ můžu stát novým člověkem. _____ se jménem Čtyřka se ohlédne přes rameno a křikne: „_____ skočí!“ Jeho hlasitý _____ se nese ozvěnou. _____ a _____ mě strčí. Když mé _____ dopadnou na zem, chce se mi _____. Jakmile mé _____ přivyknou nedostatku světla, ze tmy se vynoří _____ lidí. Ozývalo se _____. _____ se mi smějí, ale zároveň mi svým halekáním projeví uznání. _____ mi položí ruku na záda: „Vítej v Neohrožených.“

2. Vytvořte tři věty se zadanými slovy.

Zadané slovo: **žák, učít, já, stovky, mladí, haf.**

3. V daných větách podtrhněte pouze ta slova, bez kterých by věta nedávala smysl.

1. Obyvatelé polorozpadlého města jsou rozděleni do pěti frakcí.
2. Beatrice je čerstvých šestnáct let.
3. Přišel neúprosný čas si zvolit svůj osud.
4. Překvapivé rozhodnutí jí do cesty přivede osudového kluka.
5. Pouze jedna volba dokáže člověka změnit na celý život.
6. V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.
7. Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.
8. Odevzdání, mírumilovná a upřímná jsou málo zastoupenými frakcemi.

Příloha 2 – Zadané úlohy

Český jazyk – 6. ročník

Pohlaví:

Věk:

Mateřský jazyk:

Známka z českého jazyka (z posledního vysvědčení):

1. Doplňte na vynechaná místa taková slova, aby věty dávaly smysl.

Nové místo, nové jméno. Tak tady se _____ můžu stát novým člověkem. _____ se jménem Čtyřka se ohlédne přes rameno a křikne: „_____ skočí!“ Jeho hlasitý _____ se nese ozvěnou. _____ a _____ mě strčí. Když mé _____ dopadnou na zem, chce se mi _____. Jakmile mé _____ přivyknou nedostatku světla, ze tmy se vynoří _____ lidí. Ozývalo se _____. _____ se mi smějí, ale zároveň mi svým halekáním projeví uznání. _____ mi položí ruku na záda: „Vítej v Neohrožených.“

2. Vytvořte tři věty s každým zadaným slovem, pokaždé v jiné pozici ve větě.

Zadané slovo: žák, učit, já, stovky, mladí, haf.

3. V daných větách podtrhněte pouze ta slova, bez kterých by věta nedávala smysl.

1. Obyvatelé polorozpadlého města jsou rozděleni do pěti frakcí.
2. Beatrice je čerstvých šestnáct let.
3. Přišel neúprosný čas si zvolit svůj osud.
4. Překvapivé rozhodnutí jí do cesty přivede osudového kluka.
5. Pouze jedna volba dokáže člověka změnit na celý život.
6. V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.
7. Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.
8. Odevzdání, mírumilovná a upřímná jsou málo zastoupenými frakcemi.

Příloha 3 – Výzkumné otázky

Zadávání pro výzkumný vzorek

Výzkumné otázky k první úloze.

1. Napadá Vás otázka, jak byste se mohli zeptat na doplňující slova?
2. Jaká slova jste doplňovali a podle čeho?
3. Přišla Vám tato úloha obtížná?

Výzkumné otázky k druhé úloze.

1. Které zadané slovo bylo pro Vás nejjednodušší na vymyšlení věty?
2. Které zadané slovo bylo pro Vás nejtěžší na vymyšlení věty?
3. Na jakou pozici jste nejdříve obsazovali zadané slovo ve větě? Na začátek, střed nebo konec?

Výzkumné otázky ke třetí úloze.

1. Bylo něco, podle čeho jste volili právě ta slova, která jste podtrhávali?
2. Byla pro Vás nějaká věta problematická?

Příloha 4 – Záznamový protokol

Záznamový protokol I.

ZÁZNAMOVÝ PROTOKOL PRO REFLEXI PREKONCEPTU PODMĚTU ŽÁKA 6. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pohlaví:

Datum:

Věk:

Čas:

Známka z českého jazyka:

VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
1. ÚLOHA	Napadá Vás otázka, jak byste se mohli zeptat na doplňující slova?
	Jaká slova jste doplňovali a podle čeho?
	Přišla Vám tato úloha obtížná?
2. ÚLOHA	Které zadané slovo bylo pro Vás nejjednodušší na vymyšlení věty?
	Které zadané slovo bylo pro Vás nejtěžší na vymyšlení věty?
	Na jakou pozici jste nejdříve obsazovali zadané slovo ve větě? Na začátek, střed nebo konec?
3. ÚLOHA	Bylo něco, podle čeho jste volili právě ta slova, která jste podtrhávali?
	Byla pro Vás nějaká věta problematická?

Příloha 5 – Vyplněné zadané úlohy – respondent A

Český jazyk – 6. ročník

Pohlaví: muž

Věk: 12

Mateřský jazyk: čeština

Známka z českého jazyka (z posledního vysvědčení): 2

1. Doplňte na vynechaná místa taková slova, aby věty dávaly smysl.

Nové místo, nové jméno. Tak tady se ji můžu stát novým člověkem. on se jménem Čtyřka se ohlédne přes rameno a křikne: „on skočí!“ Jeho hlasitý hlas se nese ozvěnou. ona a on mě strčí. Když mé boty dopadnou na zem, chce se mi bráza. Jakmile mě oni přivyknou nedostatku světla, ze tmy se vynoří nějvíce lidí. Ozývalo se úvěci. oni se mi smějí, ale zároveň mi svým halekáním projeví uznání. on mi položí ruku na záda: „Vítej v Neohrožených.“

2. Vytvořte tři věty s každým zadaným slovem, pokaždé v jiné pozici ve větě.

Zadané slovo: žák, učit, já, stovky, mladí, haf.

žák se učil. žák se psal. žák si zpíval.
učil jsem rychle. učil se moc. učil se dobře.
já mám psa. já nemám psa. já umím slovensky.
stovky mám v kapse. stovky lidí. stovky je hodně.
mladí je dobré. mladí je špatně. mladí lidé hledají psa.
pes haf. pes štěká haf. já umím štěkat haf.

3. V daných větách podtrhněte pouze ta slova, bez kterých by věta nedávala smysl.

1. Obyvatelé polorozpadlého města jsou rozděleni do pěti frakcí.
2. Beatrice je čerstvých šestnáct let.
3. Přišel neúprosný čas si zvolit svůj osud.
4. Překvapivé rozhodnutí jí do cesty přivede osudového kluka.
5. Pouze jedna volba dokáže člověka změnit na celý život.
6. V takové společnosti vzrůstá napětí, nebezpečí.
7. Tris a Čtyřka se musí vzdát neohrožených.
8. Odevzdání, mírumilovná a upřímná jsou málo zastoupenými frakcemi.

Příloha 6 – Vyplněný záznamový protokol – respondent B

Záznamový protokol II.

**ZÁZNAMOVÝ PROTOKOL PRO REFLEXI PREKONCEPTU PODMĚTU
ŽÁKA 6. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Pohlaví: *muž*

Datum: *12.9.*

Věk: *12*

Čas: *11:50*

Známka z českého jazyka: *1*

home - *12:13*

VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
1. ÚLOHA	Napadá Vás otázka, jak byste se mohli zeptat na doplňující slova? <i>Kdo, co? (u větiny)</i>
	Jaká slova jste doplňovali a podle čeho? <i>prepozice podstatná předložková, u</i>
	Přišla Vám tato úloha obtížná? <i>někdy</i>
2. ÚLOHA	Které zadané slovo bylo pro Vás nejjednodušší na vymyšlení věty? <i>je</i>
	Které zadané slovo bylo pro Vás nejtěžší na vymyšlení věty? <i>had</i>
	Na jakou pozici jste nejdříve obsazovali zadané slovo ve větě? Na začátek, střed nebo konec? <i>na začátek</i>
3. ÚLOHA	Bylo něco, podle čeho jste volili právě ta slova, která jste podtrhávali? <i>Nejich klavní význam věty a říci se si do druhého slova</i>
	Byla pro Vás nějaká věta problematická? <i>78</i>