

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Strategie řešení úloh ze syntaxe češtiny u žáků 6. a 9. ročníků základní školy

Problem Solving Strategies of Children in 6th and 9th Grade of Elementary
School in the Syntax of the Czech Language

Bc. Matěj Kolář

Vedoucí práce: prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední školy
se sdruženým studiem Učitelství základů společenských věd pro 2.
stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: N ČJ-ZSV 20

Rok odevzdání 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Strategie řešení úloh ze syntaxe češtiny u žáků 6. a 9. ročníků základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí 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 28.11.2024

Rád bych na tomto místě poděkoval prof. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., která mě primárně inspirovala k napsání této práce a posléze poskytla cenné rady a podporu potřebné k jejímu zdárnému dokončení. Velké poděkování patří všem zúčastněným žákům a žákyním, bez kterých by tato práce nemohla nikdy vzniknout. Za obrovskou trpělivost a podporu děkuji své manželce Markétě.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá strategiemi řešení syntaktických úloh žáky 6. a 9. ročníků základní školy. Cílem práce je popis způsobů, jakým žáci a žákyně vybraných ročníků postupují při řešení úloh z této jazykové roviny. Důraz je kladen na učivo o podmětu a přísudku a jejich způsobu vyjádření ve výpovědích. V teoretické části se práce věnuje lingvistickému a didaktickému pojetí vybraných jevů. Následuje obsahová analýza tří řad učebnic daných ročníků, jejímž cílem je zobrazit, jakým způsobem učebnice zpracovávají téma podmětu, přísudku a jejich vzájemných vztahů vzhledem k odbornému pojetí. Na základě této analýzy byl vytvořen pracovní list, který byl předložen k vypracování celkem 20 žákům a žákyním vybraných ročníků. Pomocí metod kvalitativního výzkumu – rozhovorů – nám žáci a žákyně pomohli odhalit, jakým způsobem nad danými jevy uvažují a postupují při řešení úloh na toto učivo zaměřených. Provedené rozhovory nám rovněž rozkrývají problematická místa vnímání skladebního učiva.

KLÍČOVÁ SLOVA

žakovské strategie řešení, skladební učivo, podmět a přísudek, kvalitativní výzkum, obsahová analýza učebnic, druhý stupeň základní školy

ABSTRACT

This diploma thesis is concerned with strategies of solving syntactic tasks by pupils of the 6th and 9th grades of primary school. The goal of this thesis is describing ways in which students proceed while solving tasks from this grammatical field. Emphasis is placed on the topic of subject-verb agreement and its description in the answers given. In the theoretical section, the paper describes the linguistic and didactic concepts of the chosen subjects. Then follows the content analysis of three sets of textbooks of the chosen grades, which's goal is to show how textbooks process subject-verb agreement in consideration with professional concept. Based on this analysis, a worksheet was created and submitted to in total 20 students, both male and female, from the chosen grades. Using the methods of qualitative research – dialogue – the students helped us understand how they think about the topic and what methods they utilize while solving tasks revolving around the subject. The interviews done also show us problematic ways of perceiving structural matters.

KEYWORDS

strategies of student problem-solving, structural subject, subject-verb agreement, qualitative research, content analysis of textbooks, upper primary school

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Výuka skladby českého jazyka na základních školách	11
1.1 Pojetí skladby – Závislostní nebo valenční syntax?	14
2 Závislostní syntax	19
2.1 Základní větné členy	19
2.1.1 Podmět	20
2.1.2 Přísudek	23
2.2 Vztahy mezi podmětem a přísudkem	26
2.2.1 Sémantické vztahy	28
2.2.2 Formálněsyntaktické vztahy	30
2.2.3 Shoda přísudku s podmětem	32
EMPIRICKÁ ČÁST	37
3 Metodologie	37
3.1 Cíle práce	37
3.2 Získávání dat a jejich analýza	37
3.3 Vzorek respondentů a jejich výběr	40
3.4 Etické dimenze výzkumu	41
4 Obsahová analýza učebnic	43
4.1 Učebnice pro 6. ročník	43
4.1.1 Definice podmětu a přísudku	44
4.1.2 Vztahy mezi podmětem a přísudkem	49
4.1.3 Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí	52
4.1.4 Závěr	55

4.2	Učebnice pro 9. ročník.....	56
4.2.1	Definice podmětu a přísudku.....	56
4.2.2	Vztahy mezi podmětem a přísudkem	60
4.2.3	Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí	63
4.2.4	Závěr.....	67
4.3	Tvorba pracovního listu.....	68
4.3.1	Pracovní list	71
5	Pilotní výzkum.....	72
5.1	Analýza prvního rozhovoru	72
5.2	Analýza druhého rozhovoru	74
5.3	Analýza třetího rozhovoru	76
5.4	Shrnutí	77
6	Výsledky výzkumu	78
6.1	Analýza rozhovorů se žákyněmi 6. ročníků	78
6.1.1	Rozhovor č. 1.....	79
6.1.2	Rozhovor č. 2.....	80
6.1.3	Rozhovor č. 3.....	82
6.1.4	Rozhovor č. 4.....	84
6.1.5	Rozhovor č. 5.....	85
6.1.6	Rozhovor č. 6.....	86
6.1.7	Rozhovor č. 7.....	88
6.1.8	Rozhovor č. 8.....	88
6.1.9	Rozhovor č. 9.....	89
6.1.10	Rozhovor č. 10.....	90
6.1.11	Shrnutí	92

6.2	Analýza rozhovorů se žáky a žákyněmi 9. ročníků	93
6.2.1	Rozhovor č. 1	93
6.2.2	Rozhovor č. 2	95
6.2.3	Rozhovor č. 3	97
6.2.4	Rozhovor č. 4	98
6.2.5	Rozhovor č. 5	100
6.2.6	Rozhovor č. 6	101
6.2.7	Rozhovor č. 7	102
6.2.8	Rozhovor č. 8	104
6.2.9	Rozhovor č. 9	105
6.2.10	Rozhovor č. 10	107
6.2.11	Shrnutí	108
6.3	Porovnání 6. a 9. ročníků	110
7	Diskuse a limity výzkumu	112
8	Závěr	114
	Seznam použitých informačních zdrojů	117

Úvod

„Vše, co vím ze skladby, mě naučili na základní škole.“ (Zimová, 2005/2006, s. 209) Zmiňuje ve svém článku s názvem *Když se řekne skladba...* Ludmila Zimová. Úvodní slova jistě vyvolají v každém čtenáři jinou myšlenku. My jsme si tato slova na úvod této diplomové práce vybrali, jelikož nás zajímá, jakým způsobem žáci a žákyně 6. a 9. ročníků základní školy nad učivem ze skladby přemýšlí, jak postupují při řešení úloh na toto učivo zaměřených.

Motivací pro sepsání této práce se stal článek s názvem *Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.-9. ročníků základních škol*, který společnými silami napsali Martin Chvál a Martina Šmejkalová. (Chvál, Šmejkalová, 2018, s. 105-134) Tato rozsáhlá studie je spíše kvantitativního charakteru, jejím cílem je „*analyzovat a interpretovat výsledky žáků 4. až 9. ročníků základních škol v testových úlohách, které byly zaměřeny na ověřování znalostí a dovedností z oblasti české syntaxe.*“ (tamtéž, s. 108)

Kromě závěrů, které nám odkrývají, do jaké míry jsou žáci úspěšní v řešení syntaktických úloh, nám výše zmíněná práce rovněž otevírá další perspektivu výzkumu – kvalitativní výzkum, který by pomocí rozhovorů se žáky pomohl odkrýt, jakým způsobem žáci a žákyně nad skladebním učivem uvažují, jak postupují. (tamtéž, s. 128-131) Práce si tedy dává za cíl popsat, jakým způsobem žáci postupují při řešení úloh ze skladby češtiny. S užším zaměřením na učivo o podmětu a přísudku a jejich vzájemných vztazích.

Určitým impulsem pro sepsání této práce se rovněž stala potřeba zjistit, zda žáci a žákyně nad vybranými jevy přemýšlí i po významové stránce, jako tomu jsme jako budoucí pedagogové učeni na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Komunikační přístup k vyučování jazyka je nám zde představován již od prvního semestru bakalářského studijního programu. Z odborných článků se však stále dočítáme, že vyučovací praxe tento přístup příliš nepřijímá a v mnohém stále setrvává na původních pozicích tradičního gramaticko-normativního vyučování. (Štěpáník, 2018/2019, s. 215)

Učivo a samotná výuka skladby je poté často zmiňována jako složitá a pro děti v praxi nepotřebná, jak naznačuje článek o touze po zrušení výuky skladby, na který kdysi reagovala Marie Čechová (Čechová, 2011/2012, s. 237) a který na další odezvy nenechal dlouho

čekat.¹ Určitým strašákem byla skladba i několik let po vydání těchto článků, kdy zejména větný rozbor byl některými účastníky různých diskusí považován za nepřekonatelnou bariéru znemožňující absolventům základních škol dosáhnout ve velice krajním důsledku až na zářnou kariéru. (Zimová, 2015/2016, s. 164) Nejen v povědomí žáků, ale i učitelů získala skladba především analytický charakter, kdy se cílem veškerého skladebního učiva stal rozbor stavby věty jednoduché a souvětí. (tamtéž, s. 164) Je tomu opravdu tak? Stále se nepovedlo prosadit komunikační přístup do výuky českého jazyka? Řeší žáci a žákyně skladební úlohy čistě na základě formy? Nebo se zamýšlí i nad významovou a funkční stránkou?

V teoretické části práce se nejprve zabýváme výukou skladby na českých základních školách, jejím ukotvením v kurikulárních dokumentech, v krátkosti i cílem jejího vyučování. V pozadí nezůstává ani historický vývoj výuky skladby. Věnujeme se také základním rozdílům v pojetí skladby valenční a závislostní. I vzhledem k historii výuky skladby volíme jako stěžejní pojetí závislostní. Úžeji se práce zabývá základní skladební dvojicí – podmětem a přísudkem a jejich vzájemnými vztahy.

Práce v jednotlivých kapitolách nabízí nejdříve teoretické v našem případně lingvistické vymezení pojmů, kdy se snaží skloubit v českém prostředí nejrozšířenější přístupy. Na dané jevy poté nahlíží přístupem didaktickým. Jednotlivé kapitoly tak svou snahou o ucelené pojetí vybraných jevů nabízí užitečný přehled například začínajícím učitelům českého jazyka.

Empirická část se poté rozděluje na dvě významné části – obsahovou analýzu vybraných učebnic českého jazyka pro 6. a 9. ročníky základní školy a na analýzu rozhovorů se žáky a žákyněmi těchto ročníků. Jedná se o kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je zodpovězení výzkumné otázky: Jak žáci a žákyně postupují při řešení úloh zaměřených na syntax češtiny.

Obsahová analýza vybraných nám nejdříve rozkrývá témata, která jsou následně obsahem pracovního listu, jehož vyplnění předchází rozhovorům se žáky a žákyněmi vybraných ročníků druhého stupně základní školy. Následná analýza těchto rozhovorů nám pomáhá odhalit, jaké strategie žáci a žákyně používají při řešení syntaktických úloh.

¹ Na článek od Marie Čechové reaguje Ludmila Zimová článkem *O potřebnosti větného rozboru*. 2011/2012, s. 241-244.

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumu nám tyto rozhovory poskytují i další užitečné poznatky. Kromě samotných strategií řešení si klademe za cíl popsat samotný přístup řešení skladebních úloh. Je pro žáky tato disciplína stále složitá? Zajímá nynější generaci žáků a žákyň i významová rovina? Nebo se pohybují stále v rovině formální?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výuka skladby českého jazyka na základních školách

V současné době vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední) Rámcový vzdělávací program (RVP), který byl naposledy změněn v červnu roku 2023.² Tento dokument má své místo v rámci systému kurikulárních dokumentů v souladu s principy kurikulární politiky vzdělávání v ČR v tzv. Bílé knize, zakotvenými ve školském zákoně. Kurikulární dokumenty jsou poté vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Právě státní úroveň představuje RVP, školní úroveň poté představují školní vzdělávací programy (ŠVP), které musí být v souladu s RVP. (RVP ZV, 2023, s. 6)

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání, specifikuje klíčové kompetence, kterých by žáci měli dosáhnout po absolvování základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo. Rovněž je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení. (tamtéž, s. 6)

Podle RVP zaujímá vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, do které je řazen výukový předmět *Český jazyk a literatura*, stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem jazykové výuky se stává převážně podpora rozvoje komunikačních kompetencí. Vzdělávání v rámci předmětu *Český jazyk a literatura* je současně podstatné i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oborových oblastech vzdělávání. (tamtéž, s. 14-16)

Samotný vzdělávací obsah oboru *Český jazyk a literatura* je rozdělen do tří složek; *Komunikační a slohová výchova*, *Literární výchova* a *Jazyková výchova*. V této práci se zabýváme problematikou syntaxe, proto se naše pozornost zaměří na složku *Jazykové výchovy*, ve které je ponechán značný prostor právě syntaktickému učivu. V rámci této výchovy žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojení

² S účinností od 1. září 2023, opatření ministra a celá upravená verze: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvpzv-cestina-jako-cizi-jazyk-1?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD+program> [cit. 2024-03-26].

spisovné podoby českého jazyka, zároveň se učí poznávat a rozlišovat i jeho další formy. Žáci jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, což lze považovat za základní předpoklad jasného a srozumitelného vyjadřování. (tamtéž, s. 26)

Vyučování syntaxe je důležité pro rozvoj nejen jazykových, ale i myšlenkových schopností žáků. Myšlenkové vztahy poznávají na různých jazykových vyjádřeních. Rovněž se učí rozumět pojmem důvod, účel, podmínka, přípustka a důsledek, analýzu skladebních struktur a zacházení s přesnými pojmy podle přesných pravidel. Cílem výuky syntaxe je naučit žáky poznávat stavbu věty i souvětí a rozumět jejich smyslu. Tyto získané poznatky se učí využívat ve vlastních projevech. (Hauser a kol., 2007, s.110)

Na žáka je v tomto případě nahlíženo nejen jako na adresáta, ale i jako na autora jazykových projevů. Výuka skladby v sobě tedy zahrnuje složku kognitivní i praktickou. Formativním cílem se poté stává úsilí o rozvoj myšlení žáka. Veškeré syntaktické poznatky by tedy žák měl vědomě užívat ve své vlastní komunikační praxi. Předpokladem tvorby vlastních projevů je znalost významů pojmenování složek reality. Tato pojmenování jsou větotvorným aktem uváděna do různých vztahů. Žák by měl být schopen tyto vztahy odhalit, tedy být schopen interpretace věty, v procesu konstruování věty tyto vztahy konstituovat a formulovat. (Čechová – Styblík, 1998, s.137-138)

Předmětem syntaxe je snaha charakterizovat typické vlastnosti a stránky komunikativních jednotek a postihnout zákonitosti a pravidla jejich výstavby. Jádrem skladby je popis různých typů struktur, které jsou založeny a budovány na syntaktických a sémantických vlastnostech VF. Současná sémanticky orientovaná syntax usiluje o komplexní popisy postihující nejen rovinu formálně výrazovou, ale také rovinu významovou a jejich vzájemnou souvislost a podmíněnost. Důraz je tedy kladen na funkční stránku syntaktických jevů, jejich využívání a fungování. Zjednodušeně lze konstatovat, že syntax je nauka, která zkoumá a popisuje systémové předpoklady tvoření správných výpovědí. (Grepl – Karlík, 1986, s. 33-34)

Ve vyučování českému jazyku se skladbě právem věnuje velká pozornost, neboť se zabývá větou jakožto základní textovou jednotkou. Pochopení a zvládnutí stavby

věty a souvětí lze považovat za základní předpoklad pro pochopení stavby textu. Žáci se již na 1. stupni učí rozlišovat větu a souvětí, spojovat věty v souvětí a podle daných modelů jednoduchá souvětí vytvářet. Podle postoje mluvčího rozlišují druhy vět, dokáží určovat skladební dvojice a poznat základní větné členy – rozvité i několikanásobné, dokonce i mluvnickou shodu přísudku s podmínkem. (Čechová – Styblík, 1998, s. 139)

Ve škole stále patří skladba k obtížným částem učiva. (Hauser a kol., 2007, s. 110) Může to být i z důvodu, že při osvojování skladby převažuje nad mechanickou pamětí (mechanické osvojování se široce uplatňuje při poznávání tvarosloví, kde je zapotřebí pamatovat si řadu faktů) paměť logická, která je zapotřebí při chápání smyslu vyjádření a poznávání jeho výstavby. (tamtéž, s. 110) I přes pokusy zavedení nového pojetí skladby na základě valenční teorie se na základní škole podává skladba převážně podle vztahového pojetí propracovaného v naší jazykovědě v minulých letech. Principy valenčního pojetí lze ovšem využít i při tradičním podání skladby. (tamtéž, s. 110) Do obsahu skladebního učiva na ZŠ patří: výklad skladebních pojmů, stavba věty jednoduché, větné členy a zvláštnosti v jejich členění, vyjadřování záporu, pořádek slov, stavba a druhy souvětí. (tamtéž, s. 111)

Jak již bylo řečeno výše, tak s výukou skladby se žáci setkávají již na prvním stupni. Úkolem druhého stupně je prohloubit poznatky žáků o větných členech základních a dále se např. probírají členy rozvíjející a jejich různé způsoby vyjádření (i větami vedlejšími) a další syntaktické jevy. Vzhledem k charakteru práce, která má za cíl blíže se věnovat vztahu podmět-přísudek, je pro nás podstatná ještě výuka věty jednočlenné³, jejíž pochopení je přímo navazující na znalost problematiky podmětu a přísudku. (Čechová – Styblík, 1998, s. 139)

³ Další obsahy výuky skladby na ZŠ viz např. Čechová – Styblík *Čeština a její vyučování*, 1998, Hauser a kol. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*, 2007.

1.1 Pojetí skladby – Závislostní nebo valenční syntax?

Na „závislostní syntaxi“ je explicitně založen i přístup Vladimíra Šmilauera⁴, který představuje ve svém díle *Novočeská skladba*⁵, jež lze považovat za milník v českém syntaktickém myšlení. (Panevová, 2019, s. 97-98) Zároveň se jedná o první konsistentní a vnitřně nerozporný popis české skladby. Tento přístup autor zdůrazňuje ve své učebnicové podobě syntaxe *Učebnice větného rozboru* z roku 1955, kde zavádí grafické znázornění větných struktur. Do rozboru v podobě závislostního grafu poté vstupují pouze slova autosémantická, kdy se v porovnání s dnešním přísně formálním vymezením závislostního grafu (stromu) Šmilauerovo podání liší v zachycení vztahu mezi podmětem a přísudkem; podle Šmilauera v této dvojici není žádný člen řídicí ani závislý: „*Oba jsou rovnocenné a navzájem se předpokládají.*“ (tamtéž, s. 98) Ze závislostních grafů lze vyčíst jak vztahy strukturní, které odrážejí vztah člen řídicí – závislý, tak i vztahy slovosledné, které se projevují v pořadí prvků promítnutých na lineární osu. V současné době se možná až příliš zdůrazňuje rozdíl mezi větněčlenskou a valenční syntaxí. (tamtéž, s. 98) Šmilauer tuto problematiku jistým způsobem vnímá již ve své *Novočeské skladbě*, kdy odlišuje příslovečné určení, které je nutné, od určujícího, kdy právě toto rozdělení lze chápat jako korelát směřující k valenční teorii. Pojem valence však neužívá. (tamtéž, s. 98)

Za domnělou překážku pro uplatnění valenční teorie v době Vladimíra Šmilauera lze považovat následující momenty, které lze spojovat s tradiční syntaxí; pojem věta holá (ve školní syntaxi dlouho užívaný pojem), postavení předmětu jako vazebního členu (oproti příslovečnému určení, kde můžeme mluvit o přimykání, adjunkci), neochota začlenit určitá příslovečná určení do základové větné struktury (tedy takových příslovečných určení, bez kterých je věta negramatická). (tamtéž, s. 98-99)

V oblasti syntaxe je Šmilauerův metodologický přístup nepochybně strukturní, jeho postup od významu k formě je reflektován např. ve funkční ekvivalenci vedlejší věty a větného členu. Tento postup je blízký mathesiovskému chápání „od komunikačních potřeb k prostředkům jejich vyjádření“. Šmilauer určitě znal práce světového uznávaného klasika strukturní syntaxe Luciena Tesnière, jehož práce lze považovat za zdroj uceleného

⁴ Vladimíru Šmilauerovi se velice podrobně věnuje Martina Šmejkalová v *Praporu věren i ve ztraceném boji: Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895-1983)*, 2015.

⁵ Poprvé vydána roku 1947.

valenčního přístupu. Tyto práce sice vycházejí až po vydání *Novočeské skladby*, ovšem Šmilauer znal práce předešlé, díky kterým se inspiroval pro grafické zachycení větné stavby, ke které oproti Tesnièreovi přidává i lineární vztahy. V úvodu své *Učebnice větného rozboru* dokonce překládá citát z jedné Tesnièreovy práce z roku 1953⁶. Šmilauer rovněž mohl znát Tesnièreovy metafory týkající se verbálního jádra; ve starší metafoře přirovnává verbální jádro k malému dramatu, ve kterém vystupuje určitý počet herců, v novější sloveso přirovnává k atomu, který disponuje určitou vlastností valenčního vázání určitého počtu prvků.⁷ Tento verbocentrický koncept ovšem byl pro koncepci české syntaxe založené na vztahu predikace jako samostatném syntaktickém vztahu s dvěma rovnocennými členy nepřijatelný. (tamtéž, s. 99-100)

Po Šmilauerovi toho česká syntax zažívá mnoho nového, vytvořením nové akademické *Mluvnice češtiny*, jejíž svazek 3 *Skladba* (1987) přichází například s dichotomií věta – výpověď. Rozlišují se dvě roviny větné skladby (sémantická a formální), pracuje se se syntaktickými a sémantickými větnými vzorci, vzniká valenčně orientovaný popis české skladby⁸, paralelně vychází Greplova a Karlíkova *Skladba spisovné češtiny* (1986), která s pojmem valence také pracuje. V roce 2014 vzniká *Syntax* z pera Panevové a kolektivu, která se hlásí do třídy popisů závislostních, stratifikačních a valenčních. (tamtéž, s. 100-101)

Přístupů popisu syntaxe založených na různých teoriích vzniká celá řada. Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem česká syntax po Šmilauerovi pokročila. Lze konstatovat, že se vesměs pracuje se skladbou verbocentrickou valenční. Stanovení konstitutivních členů ve větě vymýtilo pojem „věta holá“. Základní předmět zkoumání syntaxe lze nyní vymezit jako jazykově zpracovaný úsek skutečnosti, o němž mluvčí vypovídá. Do skladby se díky tomuto vymezení zapojují a postupně se rozšiřují aspekty pragmatické. I přes množství vznikajících prací se při snaze o jejich zasazení do jednoho systematického a jednotného rámce vracíme k Šmilauerovi, jehož práci lze vnímat jako vzor uspořádání a transparentnosti výkladu. (tamtéž, s. 100-101)

⁶ Doslovně přeložený citát lze nalézt v Panevová *Studie z české morfologie a syntaxe: Vybrané stati*, 2019, s. 99.

⁷ Tato metafora je použita až po prvním vydání *Učebnice větného rozboru*.

⁸ Valenčnímu pojetí se programově věnuje např. Jiří Novotný v *Nástin syntaktického popisu češtiny (na základě valenční teorie)*, 1994.

Ve školním prostředí se při probírání skladby dlouho postupovalo takovým způsobem, jako kdyby hlavním úkolem bylo poznání a pojmenování vět, jejich druhů a druhů větných členů. (Čechová – Styblík, 1998, s. 140) Hodnotila se tedy schopnost provést analýzu vět a souvětí a všechny jejich části dobře určit. Samotné určení ovšem často činí potíže, dokonce je možné určení různé. Dlouhodobě je tedy na prvním místě potřeba, aby výuka skladby co nejvíce pomáhala žákům při rozvoji jejich vyjadřovacích schopností ve vlastní jazykové praxi. V minulosti se z tohoto důvodu začalo pracovat se skladebními dvojicemi. Těmi se rozumí slova ve větě, která k sobě po stránce významové i mluvnické patří. (tamtéž, s. 140) V rámci takto utvořených skladebních dvojic žáci zjišťují, který člen je řídicí a který je závislý. Za výjimku v tomto členění byly označeny členy, které tvoří základní skladební dvojici, ve které se člen řídicí a člen závislý nerozlišuje. (tamtéž, s. 140) Pojem skladební dvojice však ztrácí své primární postavení v rámci valenčního pojetí skladby. Zde nastupuje pojem valence, kterou lze v závislosti na příslušném slovese blíže určit jako jedno-, dvou-, tří- a vícevalenčnost. (tamtéž, s. 140) Tradičně se v rámci skladby vychází z věty a její analýzy. (tamtéž, s. 141) Věta je poté považována za základní syntaktickou jednotku. (Hirschová, 2012, s. 5).

V lingvistických teoriích se však projevuje tendence rozlišovat mezi pojmy věta a výpověď. Na přelomu 70. a 80. let minulého století se o smysluplnosti tohoto rozlišování dlouhodobě diskutovalo. (Grepl – Karlík, 1986, s. 34) Výpovědí se myslí jednotka komunikace, která bývá vyjádřena gramatickou formou věty nebo formami rovnocennými – větnými ekvivalenty, větami složenými. (Čechová a kol., 2011, s. 262) Větou se tedy rozumí výpovědi s VF, tedy výpovědi s explicitně vyjádřenou predikací. Právě ty lze považovat za realizace standardizovaných gramatických jednotek. (Hirschová, 2012, s. 5)

S větou jakožto se základní skladební jednotkou skladby se žáci setkávají na samotných počátcích osvojování této mluvnické disciplíny. (Hauser a kol., 2007, s. 111) Často je však problém s jejím definováním. Jako tradiční školní definici věty lze označit, že věta je slovy vyjádřená myšlenka. (tamtéž, s. 111) Tuto definici je přinejmenším vhodné později doplnit dalšími podstatnými znaky, kterými jsou; obsahová uzavřenost spočívající v jednom sdělení, zvuková uzavřenost vyznačená intonací, mluvnická uspořádanost (požadavek určitého pořadí větných částí i určité tvary ohebných slov) a modálnost

vyjadřující stanovisko mluvčího ke skutečnosti (je přítomna v každé větě – oznámení, otázka, přání, rozkaz...). (tamtéž, s. 111) Ve valenčním pojetí se věta vyznačuje přítomností VF a je považována za strukturní jednotku. Věta je jednotkou gramatickou, sdělovací jednotkou je výpověď, která může být vyjádřena větou, souvětím, nevětně. (tamtéž, s. 111)

Jako elementární jednotka promluvy má výpověď zpravidla nějaký věcný obsah – vypovídá se jí něco o skutečnosti. Tento obsah je určován dvěma vztahy. Vztahem referenčním a vztahem syntaktickým. (Čechová a kol., 2011, s. 262-263) Referenčním se rozumí vztah jazykových prostředků k jevům mimojazykovým. Pro dorozumívání se je podstatné na základě konvence vztáhnout jazykové znaky na příslušné objekty reality. (tamtéž, s. 263)

Vztahem syntaktickým se rozumí usouvztažnění pojmenovávacích prostředků takovým způsobem, aby adekvátně odrážely vztahy mezi jevy reality. (tamtéž, s. 263) Za nejdůležitější usouvztažňovací akt lze považovat vztah predikační, kterým se něco vypovídá, tvrdí. (tamtéž, s. 264) Jedná se o vztah mezi tím, co predikujeme (predikát = přísudek), a tím, čemu to predikujeme, o čem něco tvrdíme (subjekt = podmět). Ve své podstatě se jedná vždy o vztah dvojčlenný, ovšem pojmenování pro subjekt nemusí být ve výpovědi vždy obsaženo. (tamtéž, s. 264)

Lze rozlišit dvojí predikaci – gramatickou a negramatickou. Gramatickou predikací vzniká větná výpověď, která může být dvojího typu: syntagmatická – vzniká dvojčlenná věta (př. *Otec spí.*), a nesyntagmatická – vzniká jednočlenná věta (př. *Sněží.*), děje se tak v případech, kdy pro jev, o kterém něco vypovídáme, nemáme pojmenování. (tamtéž, s. 264) Existují i možnosti vyjádřit predikaci paralelně jako syntagmatickou i nesyntagmatickou (př. *Sněží. X Padá sníh.*) Negramatickou predikací vzniká nevětná výpověď, která je dána situací, popřípadě kontextem. (tamtéž, s. 264) Ačkoli je pojem vztah v oblasti syntaxe velice významným pojmem, syntaktické vztahy stojí v didaktice a ve výuce spíše v pozadí. (Čechová – Styblík, 1998, s. 140)

Konkrétním vyjádřením větného vztahu jsou skladební dvojice, ty se stávají základním pojmem ve vztahové skladbě. (Hauser a kol., 2007, s. 114) Podle tohoto pojetí se věta rozpadá na dvojice větných členů k sobě patřících významově a často i formálně. Větné

vztahy⁹ jako takové se ve škole neprobírají, projevují se však v konkrétním rozlišení spojení na; základní skladební dvojice (tvořené podmíněm a přísudkem, vázané vztahem predikace), rozvíjející skladební dvojice (tvořené členem určeným a určujícím, vzniklé vztahem determinace) a na několikanásobné větné členy (netvoří skladební dvojici, vzniklé vztahem koordinace). (tamtéž, s. 114)

Závislost se tedy stává kritériem toho, zda se jedná o skladební dvojici, tedy o takové spojení, které obsahuje člen řídicí a člen závislý. (tamtéž, s. 114) Tuto závislost se žáci učí tím, že se ptají řídicím členem na člen závislý (př. *Z trubky vytéká studená voda. Jaká voda? studená...*). (tamtéž, s. 114) Takto vymezený vztah závislosti ovšem neplatí v základní skladební dvojici, zde je možnost klást otázku na oba členy vzájemně, podmíněm se ptáme na přísudek a opačně (př. *Co dělá voda? vytéká Co vytéká? voda*). Právě tento jev odlišuje základní skladební dvojici od skladebních dvojic rozvíjejících. (tamtéž, s. 114)

V tomto vztahovém (závislostním) pojetí tvoří základ věty právě základní skladební dvojice. (tamtéž, s. 115) Tu se tedy žáci učí vyhledávat, až poté vyhledávají další skladební dvojice. Tento postup lze aplikovat, aniž by žáci znali pojmenování všech větných členů, a to z toho důvodu, že na různé větné členy se můžeme ptát stejnými otázkami. (tamtéž, s. 115) Otázky je vhodné používat v počátečním stádiu, ovšem pouze ke zjištění závislosti. Žákům musí být patrné, že o zařazení k určitému větnému členu rozhodují jiná hlediska. Vhodné je od počátku užívat grafické zaznamenávání závislostí. (tamtéž, s. 115)

⁹ Přehled uveden např. v: Čechová – Styblík: *Čeština a její vyučování*, 1998, s. 140, podrobněji v: Čechová a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*, 2011, s. 286-292.

2 Závislostní syntax

Vzhledem k tomu, že ve výuce skladby na základních školách stále přetrvává závislostní přístup, se tomuto přístupu bude blíže věnovat i tato práce, s důrazem na vymezení podmětu a přísudku a vztahů mezi nimi.

2.1 Základní větné členy

Základními větnými členy jsou podmět a přísudek, od kterých vychází syntaktická závislost rozvíjejících větných členů. (Grepl – Karlík, 1986, s. 234) Podmět je ve větě na syntakticky nezávislé pozici, přísudek je naopak ve větách s podmětem (vyjádřeným i nevyjádřeným) na podmětu syntakticky závislý, což se projevuje zpravidla shodou přísudku s podmětem v osobě, čísle, případně gramatickém rodě. (tamtéž, s. 234) Ve větách bez podmětu je přísudek syntakticky nezávislý, díky čemuž má nepříznakovou formu 3. osoby jednotného čísla rodu středního. (tamtéž, s. 234) Větné členy obecně představují syntaktické funkce autosémantických slov ve větě. Jedná se o výsledek jejich začlenění do větné struktury pomocí syntagmat (skladebních dvojic), ve větě složené tvoří funkci větných členů vedlejší věty. (Čechová a kol., 2011, s. 304)

Základními větnými členy rovněž začíná výuka na školách. Nejdůležitější informace se žáci dozvídají již na prvním stupni základní školy – jejich rozlišení je potřebné pro osvojení pravopisu, pro psaní shody přísudku s podmětem. (Hauser a kol., 2007, s. 116) Probírání větných členů (nejen základních) žákům odhaluje stavbu jednoduché věty. Probírání této látky je možné omezit nejdříve pouze na větu jednoduchou, až později rozšířit i na vyjádření větných členů vedlejší větou, nebo probírat větné členy a jejich vyjádření větou vedlejší současně. Oboje má své výhody – zdá se však, že vhodnější je nejdříve podat ucelený výklad o větných členech v rámci věty jednoduché a až později rozšířit výuku i na vedlejší věty. A to z toho důvodu, že neplatí absolutní rovnost mezi větným členem a vedlejší větou, každý větný člen nejde nahradit větou vedlejší a naopak, v určitých případech je to i stylisticky nevhodné. (tamtéž, s. 116) V tradiční skladbě se poté rozlišuje forma větných členů na: holé (na kterých nezávisí žádný rozvíjející větný člen), rozvité (na kterých závisí rozvíjející větný člen) a několikanásobné (souřadné spojení více členů stejného druhu). (tamtéž, s. 116)

2.1.1 Podmět

Podmět (subjekt) je členem predikační dvojice, který je mluvnicky nezávislý. Přísudek o něm něco tvrdí, vypovídá. (Čechová a kol., 2011, s. 307) Základními významy, které jsou dány vztahem k přísudku, jsou: význam činitele děje (bývá oslaben u podmětu neživotného), význam nositele stavu, vlastnosti, okolnosti, v pasivních konstrukcích poté přechází do významu objektu děje (patiens) (př. *Karel byl pochválen*). (tamtéž, s. 307) Vyjadřuje se skladebním podstatným jménem, infinitivem nebo vedlejší větou podmětnou. (tamtéž, s. 307)

Termínem skladební podstatná jména se rozumí taková slova, která ve větě plní větněčlenskou funkci jako morfologická podstatná jména. (tamtéž, s. 304) Mimo morfologická podstatná jména do této kategorie řadíme: zpodstatnělá přídavná jména (*vepřová, cestující*), substantivní zájmena (*já, on, někdo, něco*), zpodstatnělá adjektivní zájmena (*moje, svou*), substantivní číslovky (*sto, tisíc...*), v 1. a 4. pádě také *pět, šest, deset*, zpodstatnělé adjektivní číslovky (*třetí, první*) a zpodstatnělé výrazy neohebné (*proč, proto, hurá*). (tamtéž, s. 304)

Vyjádřen je syntaktickým nominativem¹⁰, tj. morfologickým nominativem či jiným morfologickým pádem ve větě stojícím na místě nominativu (jedná se o formy, jejichž významy, které zpravidla vyjadřují kvantitu, se vrství na základní význam podmětu, př. *Včera napadlo sněhu.* = napadl sníh a bylo ho hodně). (tamtéž, s. 307)

V případě, že podmětem je osobní zájmeno, se podmět zpravidla nevyjadřuje, označujeme ho jako podmět nevyjádřený (*Vrátím se.*). (tamtéž, s. 307) Pouze v určitých momentech bývá takovýto podmět vyjádřen, a to když: je na něj kladen zvláštní důraz, je jádrem výpovědi, osoba není patrná z tvaru přísudku, nebo se jedná o souřadně složený podmět. (tamtéž, s. 307) Podmět může být také nulový, ten je označován jako podmět všeobecný (*Hlásili to v rozhlase.*). V momentě, kdy se podmět opakuje, bývá elidován. (tamtéž, s. 307)

¹⁰ Podmět v syntaktickém nominativu blíže vysvětlen v Daneš, Hlavsa a kol. *Mluvnice češtiny 3, skladba*, 1987, s. 43, nebo v Hirschová *Syntaktické rozborů*, 2012, s. 21-22.

Podmět lze také definovat s využitím pojmů z valenční skladby jako výraz v syntaktické levovalenční pozici, která předpokládá nominativní formu. Díky tomu se na podmět jakožto na základní větný člen ptáme otázkou kdo/co? (Grepl – Karlík, 1986, s. 235)

Podle vztahového pojetí skladby se ve školním prostředí při definování podmětu zdůrazňuje jeho nezávislost na jiném větném členu. (Hauser a kol., 2007, s. 117) Z dvojice základních členů je to přísudek, který závisí na podmětu, neboť přísudkové sloveso se svými tvary osoby a čísla shoduje právě s podmětem, je jím řízen. (tamtéž, s. 117) Po významové stránce není ve školním prostředí snadné podmět definovat, proto do popředí vstupují rysy formální, tedy že podmětem je jméno v prvním pádě. Jeho významové úlohy ale nejsou zcela opomíjeny, do popředí pozornosti se dostává jeho funkce původce nebo činitele děje, případně funkce nositele vlastnosti. (tamtéž, s. 117) Tyto významy bývají pro žáky abstraktní a mnoho jim neříkají, mimo to podmět může vyjadřovat i majitele (*Strýc má nové auto*) nebo někoho, kdo je dějem zasahován (*Žák je chválen*). Právě z těchto důvodů se ve školní praxi k určení podmětu využívá otázka prvního pádu společně s přísudkem. Vzhledem k pádové homonymii 1. a 4. pádu je potřeba, aby žáci používali obě zájmena pádové otázky, tj. kdo, co. (tamtéž, s. 117)

Spojování podmětu s jeho sémantickými kritérii vede ve školním prostředí k řadě omylů v takových případech, ve kterých v pozici podmětu stojí jiný slovní druh, než je substantivum nebo zájmeno. (Hirschová, 2012 s. 21) Zvykem bývá rovněž výrazné zjednodušování. Za pravdivé ovšem nelze přijmout časté ztotožňování podmětu s konatelem děje. Přesná klasifikace sémantických rolí, které mohou plnit výrazy obsazující levovalenční pozici¹¹, je komplikovaná, tedy ve školním prostředí téměř nemyslitelná. (tamtéž, s. 21) K omylům by mohla vést i změna aktivní věty na větu pasivní, v tomto případě dochází ke změnám pozic větné stavby. Proto lze za podmět považovat takový výraz, na který se lze zeptat otázkou kdo/co? a přísudkem. (tamtéž s. 21)

Žáky je ovšem nutné vést ke komplexnímu chápání všech jednotlivých druhů větných členů a jejich vlastností – slovnědruhových, významových i tvarových. Za zcela nesprávné lze označit naprosté opomíjení významové stránky větných členů. (Čechová – Styblík, 1998,

¹¹ Přehled uveden např. v: Daneš, Hlavsa a kol. *Mluvnice češtiny 3, skladba*, 1987, s. 44-49.

s. 141) Obecně platí, že vyučující českého jazyka má soustavně věnovat pozornost větnévýznamové stránce větných členů. Za vyloučené považujeme používat zjednodušené poučky typu: „*Podmět je část věty, na kterou se ptáme otázkou kdo, co?*“ (tamtéž, s. 141) Jednoduchá poučka nemůže nikdy nahradit výklad, do kterého je zapotřebí zapojit právě i význam v našem případě podmětu. Na tyto významové charakteristiky je kladen důraz převážně stoupcem postupu od významu k formě, kdy někteří samotný systém větných členů zcela opouštějí. (tamtéž, s. 141)

Užívat vhodné otázky při určování větných členů je ovšem možné. V běžném vyjadřování je metoda zjišťování otázkami obvyklou praxí. Ptáme se jimi na to, co neznáme. V jazykovém vyučování pomocí otázek obvykle zjišťujeme již základní skladební dvojici a rozlišujeme podmět a přísudek. (tamtéž, s. 141) Nejčastějším postupem je začínat přísudkem a spojením přísudku a pádových otázek prvního pádu zjistit podmět. Právem se otázky používají při zjišťování jakýchkoli skladebních dvojic, tj. při zjišťování, která slova k sobě významově a mluvnicky patří. Dále ke zjištění řídicího a závislého členu. Vhodná otázka může být dobrým pomocníkem i při poznávání druhu větného členu, je ovšem potřeba vzít v úvahu i jiné skutečnosti – mluvnické a významové znaky. (tamtéž, s. 141-142) Tzv. otázkovací metoda byla dříve ve školách výrazně rozšířená, nevedla však k pochopení větné skladby. Naopak vedla pouze ke zmechanizovanému povrchnímu chápání. (tamtéž, s. 142) V rámci výuky skladby by žáci měli být vedeni k tomu, že skladba figuruje jako způsob postihování myšlenkového obsahu jazykovým vyjádřením. (tamtéž, s. 143)

Aby nedocházelo k mechanickému určování podmětu, je zapotřebí žákům předkládat takové věty, ve kterých se podmět nachází na různých místech. Žáci si nesmí vytvořit mylnou představu toho, že podmět je první slovo ve větě. (Hauser a kol., 2007, s.117) Později přecházíme k takovým případům, kdy je podmět ve větě nevyjádřený, jedná se o zájmenný podmět, který při záznamu skladebních dvojic doplníme do závorky. Zájmenný podmět není potřeba vyjadřovat, jelikož je patrný z tvaru přísudku, nebo je znám ze souvislostí. Žákům může dělat problémy rozeznat rozdíl mezi nevyjádřeným podmětem 3. osoby a vět jednočlenných (bez podmětu). V prvním případě je podmět znám z kontextu, ve druhém případě není místo podmětu ve větě vůbec obsazeno. (tamtéž, s.117-118)

Zároveň je potřeba pamatovat, že vztažná zájmena a příslovce uvozující různé druhy vedlejších vět (kdo, co, jaký, který, čím, jenž, kde, kdy...) jsou větnými členy. (Grepl – Karlík, 1992, s. 10) Ve chvíli, kdy žáci budou určovat větné členy ve vedlejší větě tohoto souvětí: *Kdo se opozdí, nic nedostane*, musí být obeznámeni s tím, že podmětem vedlejší věty je vztažné zájmeno *kdo*. (tamtéž, s. 10) Tento jev bývá problematický i u uchazečů o vysokoškolské studium češtiny, ti si často nepřinášejí informaci o tom, která slova jsou/nejsou větnými členy. Často mylně ke skupině neplnovýznamových slov (spojky, částice) a předložek, které také neplní funkci větného členu samy o sobě, přiřazují právě vztažná zájmena, která větnými členy jsou, často právě podmětem, neboť ve vedlejších větách zastupují substantivum věty hlavní. (Čechová – Styblík, 1998, s. 144)

2.1.2 Přísudek

Přísudek neboli predikát je v rámci dvojčlenné věty závislým členem predikační dvojice (ve větě jednočlenné je přísudek nezávislý), jímž se tvrdí něco o podmětu, přesněji řečeno o jevu podmětem vyjádřeném, kdy každá věta musí mít přísudek, ale nemusí mít podmět. (Čechová a kol., 2011, s. 307) Ze strukturního hlediska tvoří přísudek základ věty. Přísudek vyjadřuje aktualizační vztah, který je gramaticky realizován VF. Je tedy vyjádřen určitým tvarem slovesa, výjimečně také citoslovcem nebo infinitivem. (tamtéž, s. 307-308)

Typ přísudku lze rozdělit podle toho, zda je vyjádřen pouze slovesem, nebo slovesem a jménem na přísudek slovesný a přísudek slovesně-jmenný. Slovesný přísudek se dále dělí na jednoduchý, složený a souslovný. (tamtéž, s. 308)

Slovesný přísudek: 1. Jednoduchý slovesný přísudek je vyjádřen tvarem slovesa plnovýznamového. (Hirschová, 2012, s. 26) O slovesný jednoduchý přísudek se jedná i v případě, kdy je tvořen složenými tvary sloves významových (př. *Touto nemocí by byli bývali vyhubeni*). (Čechová a kol., 2011, s. 308) 2. Složený slovesný přísudek je tvořen infinitivem významového slovesa a určitým tvarem slovesa modálního (moci, smět, musit, chtít, mít) nebo fázového (začít, přestat, zůstat), případně slovesa dát a nechat. (tamtéž, s. 308) 3. Souslovný slovesný přísudek – do tohoto typu slovesného přísudku lze zařadit případy, kdy je přísudek tvořen: frazeologickým slovesným pojmenováním (*přijít s křížkem po funuse*), slovesným souslovím (*budit dojem*), tzv. multiverbálním slovesným výrazem (*vykonat návštěvu*). (tamtéž, s. 308)

Přísudek slovesně-jmenný. Tento typ přísudku je tvořen sponovým slovesem (být, stát se, zůstat, zdát se; mít), které nemá vlastní význam a z jmenné části, která se stává významovým jádrem přísudku. Sloveso *být* může být také zastupujícím slovesem (*Otec je na zahradě.*), případně plnovýznamové ve významu existence (*Bůh je.*). Sloveso *mít* je považováno za sponové pouze v takovém případě, kdy je významově naprosto prázdné a nahraditelné sponou *být* (*Dnes máme pondělí. = Dnes je pondělí.*). (tamtéž, s. 308-309) Celý tento typ přísudku může být rovněž modifikován modálními či fázovými slovesy, v takovém případě má infinitní podobu a společně tvoří jeden větný člen (*Káva musí být horká.*). (tamtéž, s. 309) Neslovesná a infinitní část přísudku může být vyjádřena: skladebním substantivem (*Otec je zahradník/zahradníkem.*), skladebním adjektivem (*Život je krátký. Kdo bude první?*), v jednočlenných větách infinitivem (*Je vidět Sněžku*), skladebním příslovcem (*Je mi dobře. Dveře jsou dokořán.*) (tamtéž, s. 309), případně vedlejší větou přísudkovou (*Karel byl, jako by ho z vody vytáhli.*). (tamtéž, s. 334)

Ve školním prostředí se přísudek definuje jako základní větný člen, který vyjadřuje, co podmět činí, nebo jaký je. (Hauser a kol., 2007, s. 118) V porovnání s podmětem je pro žáky určení přísudku snazší, neboť bývá vyjadřován určitým slovesným tvarem. Při vyhledávání základních členů se postupuje tak, že žáci vyhledají buď oba členy, nebo že najdou určitý slovesný tvar, který je ve větě přísudkem, a k němu do dvojice dohledají podmět. Zpočátku se vybírají věty se slovesem plnovýznamovým (tedy přísudkem slovesným), později přidáváme věty s přísudkem slovesně-jmenným, který je nazýván jako přísudek jmenný se sponou. (tamtéž, s. 118)

K přidání druhého typu přísudku dochází velice brzy, neboť je velmi frekventovaný. Sponou se rozumí sloveso *být* (i v záporné podobě a násobné formě *bývat*) a sloveso *stát se* (*stávat se*), společně tvoří jeden člen. Žáky je potřeba poučit o tvaru přísudkového jména s ohledem na význam věcný i mluvnický. (tamtéž, s. 118-119)

Po sponě *být* může být podstatné jméno vyjádřeno ve tvaru 1. a 7. pádu. Ve tvaru 1. pádu je podstatné jméno v momentě, kdy označuje trvalý stav, hodnocení nebo zařazení (*Velryba není ryba.*). (tamtéž, s. 119) Tvary 7. pádu označují stav přechodný nebo nabytý, nejčastěji povolání (*Strýc je rybářem.*). Následuje-li po sponě přídavné jméno, je toto jméno vždy v 1. pádě (*Bouře je ještě vzdálená.*). (tamtéž, s. 119) Zde často dochází k chybnému

užití 7. pádu (př. Cesta nebyla zvlášť příjemná, protože pan Laski byl *málomluvným.*). (Čechová a kol., 2011, s. 310) Použití přídavného jména v 7. pádě je možné jen v infinitních konstrukcích (př. Snaha být *úspěšný/úspěšným.*). (tamtéž, s. 310) Vedle funkce slovesa být jako spony je toto sloveso také jako pomocné sloveso součástí složených tvarů přísudků slovesných jednoduchých. Sponou není ani v případě, kdy je ve významu zástupném (Otec je doma) a v případě plného významu existence. (Hauser a kol., 2007, s. 119)

Po sponě *stát se* jsou jmenné části vyjádřené podstatným nebo přídavným jménem vždy v 7. pádě. (tamtéž, s. 119) Ve vyjadřování sílí tendence k používání 7. pádu v přísudkovém jméně z důvodu tvarového odlišení přísudkového jména od jména podmětového, zvláště v knižním vyjadřování. (Čechová a kol., 2011, s. 310) Ve školním prostředí lze také pouze jako poznámku zmínit příklady přísudků čistě jmenných, tj. bez sponového slovesa, které se vyskytují v příslovích (Mladost *radost*), okrajově je přísudek vyjádřen i citoslovcem (Pták *frnk* na strom.). (Hauser a kol., 2007, s. 119)

Je potřeba žáky upozornit na slovesa modální a fázová, která by si měli zapamatovat. (tamtéž, s. 120) Tato slovesa (viz výše) tvoří přísudek společně s infinitivem sloves plnovýznamových, rozvíjející skladební dvojici poté tvoří infinitiv s dalším členem. (tamtéž, s. 120) Učitel by se také ve výuce neměl vyhýbat několikanásobnému přísudku. Jedná se sice o trochu složitější situaci vzhledem k tomu, že je to právě určitý slovesný tvar, který považujeme za jádro věty. Žáci se ovšem dovídají, že každý větný člen může být několikanásobný, tedy přísudek nevyjímaje. V tomto případě stačí jednoduché poučení, že za několikanásobný přísudek považujeme několik slovesných přísudků nerozvitých, které obvykle vyjadřují různé činnosti společného podmětu (V zimě děti *sáňkují, lyžují nebo bruslí.*) (tamtéž, s. 119)

Pozornost je třeba věnovat případům, kdy se určuje přísudek ve vedlejší větě uvozené spojkou *aby* nebo *kdyby*, případně také na věty hlavní s částicí *aby, kdyby*. (Grepl – Karlík, 1992, s. 30) Zde se pomocné sloveso *být* stává součástí těchto výrazů (*abych, kdybys...*) a společně tvoří podmiňovací způsob. Ve větě vedlejší v souvětí *Poručil mi, abych odešel* je slovesným přísudkem tvar *abych odešel*, nikoli pouhé *odešel*, jak je často určováno. (tamtéž, s. 30)

2.2 Vztahy mezi podmětem a přísudkem

Jsou to právě mezislovní vztahy, které vytvářejí větnou strukturu. Tyto vztahy se realizují mezi autosémantickými slovy ve větě a lze je nazvat jako syntaktické nebo větné. (Čechová a kol., 2011, s. 286) Na tyto vztahy je potřeba nahlížet ve dvou rovinách – v rovině významové a v rovině výrazové. Ve významové rovině hovoříme o syntaktických vztazích sémantických (predikace, determinace, koordinace, apozice), v rovině výrazové o vztazích formálněsyntaktických (závislost, souřadnost a řazení). Sémantické vztahy se vždy vyjadřují formálně, obě roviny tedy existují v jednotě. (tamtéž, s. 286)

V *Mluvnici češtiny 3*, která se věnuje skladbě, se setkáme s pojmy dominance a zmnožení syntaktické pozice. Jedná se o syntaktické vztahy, kdy vztah dominance je považován za syntaktický vztah základní, neboť zmnožení pouze násobí obsazení jedné pozice. (Daneš, Hlavsa a kol., 1987, s. 15) Ve vztahu dominance je vždy jeden člen dominovaný a jeden člen dominující. Dominaci lze identifikovat na rovině syntaktické formy, ovšem je projevem vztahů sémantických. Tento vztah se výrazně projevuje v morfologickém ztvárnění dominovaných členů, a to těmito způsoby: shodou (*brigáda překonala*), omezením ve výběru pádu (*brigáda překonala rekord*). Pokud morfologicky vyjádřena není, lze mluvit o formálním vztahu přimykání. (tamtéž, s. 15-16)

Vztah dominance lze charakterizovat i tím, že naopak člen dominující omezuje, předurčuje volbu členu dominovaného, a to v rámci obou rovin, o kterých se zde bavíme, tedy v rámci roviny formálněsyntaktické i sémantické. Vztahem dominance nelze spojovat slova zcela libovolně. Jejich spojování je omezeno např. slovnědruhovým zařazením. V některých případech je dokonce výhodnější syntaktickou pozici popisovat obecněji a nebrat v potaz slovnědruhové obsazení, proto zavádíme pojmy jako je např. podmět (subjekt) pro pozici zaujímanou formálním predikátem dominovaným substantivem v nominativu nebo jeho různými substituty. (tamtéž, s. 16-17)

Tento vztah může být založen na principu valence, nebo rozvíjení. O valenci mluvíme převážně u slovesných predikátů, ale i u ostatních slovních druhů lze s valencí počítat. (tamtéž, s. 18) Jedná se o schopnost dominujícího členu vyžadovat jistý počet členů dominovaných (valenčních). K rozvíjení dochází při dominaci různých slovních druhů, kdy jejich počet není nikterak omezen, tedy u členů rozvíjejících. (tamtéž, s. 18)

Jakoukoli skladební dvojici lze obsadit skupinou, která je tvořena dvěma či více členy, ale ani jeden z těchto členů není jiným členem dominován. (tamtéž, s. 391) Členy skupiny jsou samostatné výrazy, které jsou si rovnocenné. Věta dává většinou smysl i v momentě, kdy se jeden z těchto členů odstraní nebo se změní jejich pořadí (*matka a Petr X Petr a matka X Petr s matkou...*). V tomto případě mluvíme o syntaktickém vztahu zmnožení. (tamtéž, s. 391)

Podle Hirschové se ve starších syntaxích hovoří o vztahu predikace a determinace, v novějších se používají právě pojmy dominance a zmnožení. (Hirschová, 2012, s. 6) Přichází i se zjednodušujícím schematickým přehledem, který na tomto místě považujeme za vhodné představit¹²:

Syntaktické vztahy:

dominace (subordinace)

zmnožení (koordinace a adordinace¹³)

Způsoby vyjádření:

kongruence (shoda)

rekce (řízení)

přimykání

juxtapozice, asyndeton (spojení bezspojkové)

Prostředky vyjádření:

ohýbací přípony (flexe)

podřadící spojky

vztažné výrazy

slovosled a větosled (u přimykání a juxtapozice)

souřadící spojky

(tamtéž, s.7)

¹² Schéma považujeme za přínosné mj. v tom, že může fungovat jako prostředek komparace různého názvosloví, které jsme měli potřebu v této práci představit. Jedná se o názvosloví z *Mluvnice češtiny 3, skladba* v porovnání s názvoslovím vypůjčeném z prací M. Čechové a kolektivu.

¹³ V této práci je tento vztah nazýván jako apozice (v rámci názvosloví z: Čechová a kol. *Čeština – řeč a jazyk, 2011*).

Existence a korespondence těchto dvou rovin syntaktických vztahů (sémantických a formálněsyntaktických) bývá často přecházena či zatemňována. Vztahy mezi těmito rovinami nebývají zřetelné ani pro učitele, natož pro žáky. (Čechová – Styblík, 1998, s. 140) Proto se v následující části práce pokusíme představit obě tyto roviny, a to podle publikací *Čeština – řeč a jazyk* a *Čeština a její vyučování*, ve kterých je na rozdíl brán zřetel, schematický přehled od Hirschové považujeme za vhodný komparační materiál rozdílných přístupů.

2.2.1 Sémantické vztahy

V rovině sémantické panuje mezi podmětem a přísudkem vztah predikace (přisuzování), kterému jsme se blíže věnovali již v první kapitole. Gramaticky je tento vztah vyjádřen zpravidla VF, jelikož VF vyjadřuje aktualizační, tj. predikační významy – způsob a čas. (Čechová a kol., 2011, s. 286) Gramaticky vyjádřená predikace je vztah větovorný, vznikají věty dvojčlenné nebo jednočlenné (viz výše). Syntagmatická predikace se vyjadřuje závislostí slovesného přísudku na podmětu, kdy se jedná o shodu v osobě, případně čísle a jmenném rodě, nesyntagmatická predikace se vyjadřuje neosobním tvarem VF. (tamtéž, s. 287)

Predikaci lze rozdělit na těchto 5 základních typů: 1. predikace dějová: aktivní (vyjadřující činnost *učitel chválí žáka*, vyjadřující stav *ryba žije ve vodě*); pasivní (*žák je chválen*), 2. predikace posesivní (*Karel má dům*), 3. predikace existenciální (*Bůh je.*), 4. predikace kvalifikující (*Potok je klikatý.*), 5. predikace identifikační (*To je klikatý potok.*). (tamtéž, s. 287)

Dalším sémantickým vztahem je vztah determinace. Tento vztah se však netýká podmětu a přísudku, proto se mu nebudeme blíže věnovat. Jedná se o vztah určování, tedy významového zpřesňování jednoho slova slovem jiným (*zelený strom*). (tamtéž, s. 287) Dalšími sémantickými vztahy, které se podmětu a přísudku již týkají, jsou: koordinace a apozice.

Koordinace neboli přiřadování je významové spojení slov (i vět) ve smyslu logického spojení, rozpojení nebo vyloučení. (tamtéž, s. 289) K sobě se vztahují slova pro samotné, od sebe oddělené pojmy, jež mluvčí předkládá jako sobě rovnocenné. Přiřazovány jsou k sobě v různých významových poměrech. Do tohoto vztahu mohou vstupovat i více než dva členy.

Koordinaci můžeme podle gramatického způsobu vyjádření rozdělit na parataktickou (*otec a matka*) a hypotaktickou (*otec s matkou*), kdy parataktické vyjádření je více obvyklé. (tamtéž, s. 289) O hypotaktické koordinaci mluvíme tehdy, když je vztah vyjádřen slabou závislostí přimykavou. Nejčastěji se jedná o předložkové spojení s předložkou *s*, ve spojení obsahově rovnocenných výrazů, které jsou ve shodě s přísudkem (*Otec s matkou šli do divadla.*). (tamtéž, s. 289)

Parataktická koordinace se dělí na 4 sémantické druhy: 1. slučovací/kopulativní (*otec a matka*), 2. stupňovací/gradační (*nejen otec, ale i matka*), 3. odporovací/adverzativní (*otec, ale ne matka*), 4. vylučovací/disjunktivní (*bud' otec, nebo matka*). Mezi okrajové typy sémantické koordinace patří např. oprava (*nevelký rybník, či spíše jezírko*), jiné pojmenování (*atribut neboli přívlastek*) a jiné.¹⁴ (tamtéž, s. 289)

Apozice neboli přístavkový vztah je mezi dvěma či více členy, který lze definovat jako tvrzení totožnosti, ale nevětnou formou. Jedná se o vztah, který lze označit za smíšený, tedy polopredikační a polodeterminační. (tamtéž, s. 289) Predikační vztah se v apozici nejzřetelněji uplatňuje v momentě, kdy se tímto vztahem spojují substantivní výrazy v nominativu (*Karel Novák, posluchač Filozofické fakulty UK, přišel k nám do školy.*) V tomto případě lze nevětnou predikaci v apozičním vztahu snadno převést v predikaci větnou (*Karel Novák, který je posluchačem..., přišel...*) V případech, ve kterých je apozice vyjádřena jinými slovními druhy a jinými pády, je predikační vztah spíše v pozadí, do popředí vstupuje vztah determinační (*Na našich největších řekách, Labi a Vltavě, ...*). (tamtéž, s. 289-290)

Sémantické druhy apozice lze rozdělit do 3 druhů: 1. zařazující a hodnotící (*jeho syn, nadaný hoch, ...*), 2. konkretizující (*vrchol slavnosti, rozdávání dárků, ...*), 3. vysvětlující (*H je hláska laryngální, tj. v hrtanu tvořená.*). V písemném projevu je vztah apozice signalizován čárkou, pomlčkou nebo závorkou, v mluveném projevu pauzou. (tamtéž, s. 290)

¹⁴ Komplettní dělení okrajových typů v: Čechová a kol. *Čeština – řeč a jazyk*, 2011, s. 289.

2.2.2 Formálněsyntaktické vztahy

Formální syntaktické vztahy korespondují se vztahy významovými. Řadíme sem vztah závislosti, který je trojí: shoda, řízenost a přimykání a vztah souřadnosti. (Čechová – Styblík, 1998, s. 140)

Závislost členská/podřadnost nebo také hypotaxe je formální podřízenost jednoho slova jinému slovu. (Čechová a kol., 2011, s. 290) V tomto vztahu je vždy jeden člen řídicí (nadřazený) a jeden člen závislý (podřízený). Závislost (tedy vztah formálněsyntaktický) lze dělit z hlediska významových vztahů (tedy vztahů sémantických), které vyjadřuje, na determinační, predikační a koordinační. (tamtéž, s. 290)

Tématu této práce se týká závislost predikační, která může být nepřimykavá, kdy se členy shodují v osobě, čísle a rodě (*Karel spal, dítě spalo...*), případně přimykavá v podobě genitivu subjektového (*odjezd otce*) a závislost koordinační (*otec s matkou šli*). Závislost determinační se týká vztahů mezi rozvíjejícími větnými členy. (tamtéž, s. 290-291)

Z hlediska způsobu a síly závislosti se rozděluje na shodu, řízenost a slabou závislost. (tamtéž, s. 291) Shoda neboli kongruence znamená formální přizpůsobenost podřízeného výrazu nadřazenému. Závislý člen přebírá mluvnické kategorie od členu řídicího. Existují dva druhy shody; 1. závislý člen přebírá kategorie osoby, čísla a rodu (vztah mezi přísudkem a podmínkem – *Karel spal...*), 2. závislý přebírá kategorie pádu, čísla a rodu (vztah vyjádřen pomocí přívlastku shodného – *velký strom*). (tamtéž, s. 291)

Silná závislost/řízenost neboli rekce panuje mezi členy ve chvíli, kdy řídicí člen vyžaduje doplnění v určitém tvaru (pádě) členu závislého (podstatného jména, zájmena, číslovky). (tamtéž, s. 291) Řídicí člen tento tvar závislému členu předepisuje, ovšem závislý člen se s členem řídicím neshoduje (*lov ryb, spoléhat na bratra...*). (tamtéž, s. 291) Slabá závislost neboli adjunkce je druh závislosti, ve které člen řídicí nevyžaduje doplnění v jednom určitém tvaru (oproti řízenosti). Tvarem závislého členu je vztah závislosti pouze signalizován (*Pocítil bolest v koleně*). (tamtéž, s. 291)

Závislost může být vyjádřena přimykáním, což nelze chápat jako druh závislosti, ale jako způsob realizace všech druhů závislosti. Jedná se o bezprostřední vzájemné postavení

řídícího a závislého členu (mezi členy může stát pouze přívlástek závislého členu), případně může být nepřimyková (nejčastěji závislost vyjádřena shodou). (tamtéž, s. 291)

Souřadnost je vztah mezi členy syntakticky rovnocennými – může se týkat jak vztahů mezi členy, tak mezi větami vedlejšími. Je výsledkem opakujícího se stejného druhu vztahu k nadřazenému členu či větě. (tamtéž, s. 291) Opět podle sémantického vztahu můžeme rozdělit na: souřadnost koordinační neboli násobnost (*nadaný a pilný žák*), souřadnost apoziční (Pozvali *Josefa Nováka, žáka ...*) a souřadnost determinační, která se dále dělí (navštívil *město Bratislavu, ředitel Novák* nařídil...). (tamtéž, s. 291)

Posledním vztahem je řazení, které vzniká mezi členy, častěji však mezi větami, vzájemně na sebe nezávislémi, spojeny připojováním v nějaké významové souvislosti. (tamtéž, s. 292) Nejedná se ovšem o vztah mezi podmětem a přísudkem, proto se tomuto vztahu nebudeme blíže věnovat.

Ve školní praxi se žáci seznamují se všemi těmito vztahy. S predikací u základní skladební dvojice, u členů rozvíjejících se vztahem determinace a se vztahem koordinace se setkávají u větných členů několikanásobných. (Hauser a kol., 2007, s. 114) Rovněž se třídí trojí forma členů podle závislosti na větný člen: holý (na kterém nezávisí žádný rozvíjející člen), rozvítý (na něm závisí rozvíjející větný člen) a několikanásobný (souřadné spojení členů stejného druhu). (tamtéž, s. 116) Znalost těchto vztahů žáci využívají také při probírání souvětí, převážně vztah závislosti a souřadnosti. (tamtéž, s. 127,131)

U souřadného spojení se žáci učí základní druhy spojení podle významu, a to jak mezi větami hlavními, větami vedlejšími, tak i mezi členy v rámci několikanásobného větného členu. Nejlépe se tyto významové poměry vysvětlují na souvětích souřadných, tedy na vztahu mezi dvěma větami hlavními. V tomto případě se ve školní praxi rozlišují tyto základní druhy spojení: slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací, důsledkový a důvodový. (tamtéž, s. 131-132)

Nalézání a hledání vztahů mezi členy ve větě a mezi souvětími je významným úkolem syntaktického vyučování. Zřetel by měl být nasměrován k zamýšlenému rozvoji myšlení žáka a k jeho vyjadřovacím potřebám. Tímto procesem by mělo dojít k pěstování žákovy schopnosti porozumět obsahu věty, případně textu. (Čechová – Styblík, 1998, s. 141)

2.2.3 Shoda přísudku s podmětem

Specifický vztah podmětu k přísudku se projevuje v tom, že morfoloická kategorie pádu u podmětového jména¹⁵ je kategorií syntakticky vázanou, tzn. že je dána přísudkem jakožto členem dominujícím. (Daneš, Hlavsa a kol., 1987, s. 27) Naopak kategorie jmenného rodu a čísla u podmětového jména jsou kategorie syntakticky nezávislé, proměnné, které přísudek, pokud mu to morfoloické podmínky dovolují, opakuje, tzn. že jsou tyto kategorie u přísudku syntakticky proměnné v závislosti na jméně v podmětu. (tamtéž, s. 27) „*Tuto závislou proměnnost nazýváme (jednosměrnou) shodou.*“ (tamtéž, s. 27)

Ke shodě přísudku s podmětem dochází ve větách dvojčlenných, tedy v takových větách, které obsahují podmět i přísudek. (Grepel – Karlík, 1992, s. 43) Tato shoda se týká osoby a čísla, v momentě, je-li přísudkové sloveso v minulém čase, v trpném rodě nebo podmiňovacím způsobu, týká se tato shoda také jmenného rodu (př. *Chlapec psal. X Dívka psala.*). (tamtéž, s. 43) V momentě, kdy je podstatné jméno v množném čísle, nastává potřeba dbát na tuto shodu také v pravopise. (*Chlapci psali. X Stroje psaly...*). Zde je potřeba brát v potaz kategorie rodu a životnosti. (tamtéž, s. 43)

V osobě, čísle a rodě se s podmětem shoduje přísudek slovesný, v případě sponově-jmenného přísudku se s podmětem shoduje spona. (Čechová a kol., 2011, s. 309-310) U přísudku slovesného vyjádřeného rezultativem (tj. za pomoci slovesa *mít*) panují jisté zvláštnosti. (tamtéž, s. 309) S podmětem se shoduje pouze tvarem pomocného slovesa. V případě, kdy přísudek není rozvíjen předmětem, má jeho přičestí neutrální tvar (př. *Žena měla vypráno*). (tamtéž, s. 309) V případě, kdy je přísudek rozvit předmětem, tak se pomocné sloveso shoduje s podmětem a přičestí s předmětem (př. *Žena měla košile vyprány*). (tamtéž, s. 310)

U sponově-jmenného přísudku dochází ve shodě také k několika výjimkám. V případě, kdy je přísudkové jméno ve tvaru množného čísla, shoduje se spona v čísle nikoli s podmětem, ale právě s tímto jménem (př. *Čas jsou peníze*). (tamtéž, s. 310) Jestliže je formálním podmětem zájmeno *to*, spona se neshoduje v rodě s tímto zájmenem, ale s přísudkovým jménem (př. *To byl chytrý kluk*). (tamtéž, s. 310) Jestliže je podmětem

¹⁵ V této práci blíže pracujeme s pojmem „*skladební podstatné jméno*“ – viz s. 16.

abstraktum, shoda může kolísat (př. To rozhodnutí *bylo/byla* velká chyba.). (tamtéž, s. 310)
V případech, ve kterých je podmět vyjádřen infinitivem nebo vedlejší větou, má spona neutrální koncovku (př. Kritizovat *bylo* vždy nejsnadnější. *Udivilo* ho, že necítí nenávist.). (tamtéž, s. 310)

Pokud je to možné, tak se přísudkové podstatné jméno rodově přizpůsobuje podmětu, který označuje ženu (př. Eva je dobrá *lékařka* – nikoli dobrý lékař.). (tamtéž, s. 310) Ve chvíli, kdy nechceme kvalifikovat podmět, ale zařadit ho do širší pojmové třídy, použijeme v přísudku nepřechýlené maskulinum (př. Helena se stala *svědkem* vraždy.). (tamtéž, s. 310) Přísudkové jméno se nemusí přechylovat ve chvíli, kdy podmět označuje neživý jev (př. Česká televize je *organizátorem* sbírky Pomozte dětem.). (tamtéž, s. 310)

V rámci rodu mužského existuje několik podstatných jmen, která označují neživé věci, ale mají nebo mohou mít koncovku jmen životných i neživotných. V tom případě se shoda řídí právě užitím dané koncovky (př. Ledoborce *vypluly*. X Ledoborci *vypluli*. Dny *ubíhaly*. X Dnové *ubíhali*.). (Grepel – Karlík, 1992, s. 44) Je potřeba si zapamatovat, že podstatná jména *lidičky*, *rodiče*, *koně* sice mají v 1. p. mn. č. neživotné koncovky, přísudkové sloveso je však v těchto případech vždy ve tvaru životném (př. Rodiče se právě *vrátili* z dovolené.). (tamtéž, s. 44)

Shoda v přísudku se občas uplatňuje nikoli podle rodu podmětového jména, ale podle rodu přirozeného (muž X žena), a to podle osoby, kterou podmětové jméno pojmenovává (př. Já jsem *přišel* X *přišla*.). (tamtéž, s. 45) Tento jev lze také spatřit v následujícím souvětí: *Děvčata se rozběhla po lese a sbíraly tam jahody*. V první větě souvětí je shoda podle rodu podmětového jména, v té druhé podle pohlaví osob, které jsou podmětem. (tamtéž, s. 45) Častým případem, kdy se shoda uplatňuje podle přirozeného rodu v druhé větě souvětí, jsou souvětí, v jejichž první větě je podmět vyjádřen spojením s výrazem vyjadřujícím množství (př. Deset studentů přišlo hned po obědě a *pomohli* (= shoda podle smyslu) // *pomohlo* (=shoda podle formy) nám s přestěhováním knihovny.). (tamtéž, s. 45)

Zvláštní případy¹⁶ nastávají tehdy, panuje-li shoda přísudku s: 1. podmětem několikanásobným, 2. rozvitým podmětem koordinačním, 3. podmětem rozvitým staženým přívlastkem, 4. přístavkovým podmětem, 5. podmětem číslovkovým, 6. podmětem vyjádřeným zkratkou. (Čechová a kol., 2011, s. 310-314)

1. Shoda přísudku s podmětem několikanásobným. V tomto konkrétním případě panuje více pravidel:

a) jedná-li se o několikanásobný podmět složen ze zájmen, slovesný přísudek je ve tvaru nejnižší zastoupené gramatické osoby a v množném čísle – *Já i ty jsme bratři. Já i on studujeme. Otec a ty jste si podobní.* (tamtéž, s. 310)

b) několikanásobný podmět je složen z podstatných jmen v jednotném čísle = zde záleží na pořadí podmětu a přísudku a na rodu jmen. (tamtéž, s. 310)

Je-li podmět první v pořadí (podmět – přísudek) a jména v několikanásobném podmětu jsou stejného rodu, přísudek může být v množném čísle (= shoda podle smyslu) nebo v čísle jednotném (= shoda podle tvaru) – *Jeník a Karlík byli na zahradě.../ Jeník a Karlík byl na zahradě...* (tamtéž, s. 311) V momentě, kdy se jedná o konkrétní podstatná jména, dáváme přednost shodě podle smyslu, tedy vyjádření v množném čísle. Jestliže se jedná o abstraktní podstatná jména, přednost dáváme shodě podle tvaru, tedy vyjádření v jednotném čísle (př. *Čtení ani psaní mu nečinilo potíže.*). (tamtéž, s. 311)

Pořadí podmětu a přísudku zůstává stejné (podmět – přísudek), ale podmětová jména jsou různého rodu, je přísudek vždy v množném čísle a zároveň se zde uplatňuje „pravidlo o mluvnické přednosti rodů“ = rod mužský životný má přednost před mužským neživotným (Člověk i stroj *byli...*), rod mužský před ženským (Matka a syn *byli zraněni*), rod ženský před středním (Žena a dítě *byly přivedeny*). (tamtéž, s. 311)

Je-li pořadí opačné, tedy ve větě je nejdříve přísudek, poté podmět, je základním typem shody shoda s nejbližším jménem – *Z hor se vrátil syn i matka. Z hor se vrátila matka*

¹⁶ Na několik úskalí ve shodě přísudku s podmětem s cílem iniciovat možné změny v kodifikaci pro budoucí období poukazuje: Jiří Kostečka ve svém článku *K složitějším případům shody přísudku s podmětem aneb nenastal čas na úpravu pravidel?* s. 63-70, 2022/2023. Na tento článek reaguje: Robert Adam ve svém článku *K složitějším případům shody – reakce na článek Jiřího Kostečky*, s. 70-75, 2022/2023.

i syn. (tamtéž, s. 311) I v tomto případě však můžeme použít množné číslo a pravidlo o přednosti rodů (př. *Z hor se vrátili matka a syn.*). (tamtéž, s. 311)

c) několikanásobný podmět je složen ze jmen v množném čísle = přísudek je vždy v množném čísle a nezáleží na pořadí podmětu a přísudku. (tamtéž, s. 311) Jestliže se zde liší rody a životnosti jmen několikanásobného podmětu, řídíme se pravidlem o přednosti rodů. V momentě, kdy je na prvním místě přísudek, panuje shoda zpravidla podle první části podmětu – *Byly na to upozorněny vlády a obyvatelé těchto zemí. X Byli na to upozorněni obyvatelé a vlády těchto zemí.* (tamtéž, s. 311)

2. Shoda přísudku s rozvitým podmětem koordinačním. V tomto případě se jedná o podmět, ve kterém je nominativní výraz rozvit předložkovým výrazem s významem doprovodu (př. *Jeník s Mařenkou, hoši s dívkami* apod.). Zde můžeme využít tvarovou shodu, tedy shodu s nominativním výrazem (př. *Jeník s Mařenkou přišel.*), nebo použít stejná pravidla jako v bodě 1 b) (př. *Jeník s Mařenkou přišli.*). (tamtéž, s. 311) Předchází-li přísudek podmětu, jehož jména jsou v množném čísle, je shoda možná pouze s prvním podstatným jménem – *Přišli hoši s dívkami. Přišly dívky s hochy.* (tamtéž, s. 312)

3. Shoda přísudku s podmětem rozvitým staženým přívlastkem. Tento podmět vzniká z několikanásobného podmětu elipsou opakujícího se podstatného jména (*český jazyk a německý jazyk → český a německý jazyk*). (tamtéž, s. 312) V případě, kdy je podmět v množném čísle, je přísudek vždy ve tvarové shodě (př. *Stály tam hlídky francouzská a německá.*). (tamtéž, s. 312) Ve chvíli, kdy je takto vzniklý podmět v jednotném čísle, tvořen konkrétními podstatnými jmény a ve větě předchází přísudek, je možná shoda dvojí – plurálová i singulárová (př. *Francouzská a německá delegace hlasovaly/hlasovala pro navrženou rezoluci.*). (tamtéž, s. 312) U abstraktních podstatných jmen bývá shoda pouze singulárová (př. *Tvoje a její myšlení je projevem...*). (tamtéž, s. 312)

4. Shoda přísudku s přístavkovým podmětem. V tomto případě lze za téměř vždycky správně formulované pravidlo shody označit pravidlo, kdy shoda panuje mezi přísudkem a prvním substantivem této skupiny, nehledě na rod a číslo (př. *Detecha, chemické výrobní družstvo, byla založena..., Vytiskl, Finidr, společnost s ručením omezením, ...*). (tamtéž, s. 312) U apozice konkretizující se v úzu projevuje kolísání. Naopak v případě, kdy je na druhém místě přímé pojmenování (př. *Hlava státu, prezident, jmenoval nové soudce.*) nebo

jedná-li se o přístavek retifikační (zpřesňující) (př. Drobný déšť, spíše jen mlžení, *ochladilo* mi hlavu), panuje shoda vždy s druhým substantivem skupiny. (tamtéž, s. 312) Stejně tak v případě, kdy se jedná o přístavek shrnující, zde se přísudek musí shodovat s pojmenováním, které charakterizuje celou skupinu (př. Staří i mladí, muži i ženy, zkratka celá ves, *se přišla* podívat.) (tamtéž, s. 312)

5. Shoda přísudku s podmětem číslovkovým. V tomto případě lze za nejasný případ označit situaci, kdy je ve spojení číslovky a počítaného předmětu významovým jádrem počítaný předmět v genitivu. Zde je možné, aby v dalších větách panovala shoda podle smyslu (př. Tisíce cvičenců *nastoupilo/nastoupily*, aby *předvedlo/předvedly/předvedli* své cvičení.). (tamtéž, s. 313) Ve větách následujících je možná ne-li nutná shoda podle smyslu i u substantiv vyjadřujících neurčité množství (př. *Byla* tu dnes řada lidí, ale nic zajímavého *neřekli*.). (tamtéž, s. 313) V případech, kdy se jedná o početní úlohu, je shoda mezi sponou a číslovkou v daném přísudku (př. Osm děleno dvěma *jsou* čtyři.). (tamtéž, s. 313)

6. Shoda přísudku s podmětem vyjádřeným zkratkou. I v tomto případě panuje více pravidel.

a) Jedná-li se o iniciálovou zkratku, tak se přísudek shoduje se základním slovem plného znění takto zkráceného souslovného pojmenování (př. ČR *uzavřela* smlouvu – podle republika). (tamtéž, s. 313)

b) V roli podmětu se nachází iniciálové zkratkové slovo (= iniciálová zkratka, která má strukturu a výslovnost jako slovo) je možná shoda dvojí; stejná jako v bodě a), nebo podle zakončení (př. ČEZ *oznámil*...), kdy druhý případ je přirozenější. (tamtéž, s. 313)

c) Podmětem je cizí, případně málo známá iniciálová zkratka či iniciálové zkratkové slovo, shoda přísudku kolísá (př. FBI *zasáhl/zasáhlo/zasáhla*...). (tamtéž, s. 314)

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Metodologie

3.1 Cíle práce

Hlavním cílem předkládané diplomové práce je zjistit, jakým způsobem žáci 6. a 9. ročníků základních škol postupují při řešení syntaktických úloh zaměřených na učivo o základní skladební dvojici. K naplnění tohoto hlavního cíle předchází obsahová analýza vybraných řad učebnic českého jazyka pro dané ročníky s přihlédnutím k učivu o skladbě, konkrétněji o učivu o podmětu a přísudku a jejich vzájemné porovnání.

3.2 Získávání dat a jejich analýza

Práce je založena na empirickém výzkumu, který využívá různé obecně teoretické výzkumné metody. Ohledně definování, zda se jedná o kvalitativní či kvantitativní výzkum, narážíme hned v počátku na problematiku definování těchto základních přístupů/strategií/metod. Problematické je toto definování i z důvodu častého zjednodušování těchto přístupů, lze se dokonce setkat s takovým zjednodušením, že „*nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 13)

S ohledem k veškerým aspektům vědecké práce jsme si zvolili přístup kvalitativní. Zásadní diferenciaci těchto přístupů lze spatřit v definici kvalitativního výzkumu od metodologa Creswella: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, s. 50) Právě tato definice odpovídá záměru této práce.

První fází výzkumu je obsahová analýza obsahu učebnic českého jazyka pro 6. a 9. ročník základní školy. Na základě této analýzy je sestaven pracovní list pro žáky, jehož vyplnění předchází hloubkovému rozhovoru. Následuje hloubkový rozhovor nad vyplněným pracovním listem, který je z velké části nepřipravený a za cíl si dává zjistit, jakým způsobem

žáci a žákyně postupují, nikoli zda odpovídají správně. Zásadní se tedy stávají otázky jak a proč.

Právě obsahová analýza bývá řazena do základních metod kvantitativního přístupu (tamtéž, s. 48), proto bylo zprvu těžší určit, jestli se nejedná o smíšený výzkum, tedy takový, který by využíval kvantitativní i kvalitativní metody. (tamtéž, s. 60) Obsahová analýza učebnic se však netýká četnosti, nýbrž obsahu, proto i tuto metodu můžeme řadit do výzkumu kvalitativního. (tamtéž s. 61) Při kvalitativním typu analýzy se totiž jedná o „*systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy. Termín nenumerický se zde vztahuje jednak na data, jednak na práci s nimi.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 207)

Převahu kvalitativního výzkumu lze také spatřit v samotném cíli práce, který lze označit jako popisný, neboť nám nejvíce odpovídá na otázku kdo a jak. Rysy však splývají s explorativním neboli průzkumovým výzkumem, jehož cílem také může být navržení otázek, jejichž zodpovězení by mohl v budoucnu nabídnout rozsáhlejší výzkum. (Hendl, 2005, s. 38)

Kvalitativní obsahová analýza učebnic je zaměřena na zpracování teoretických poznatků, kterým se věnujeme v teoretické části této práce, v učebnicích českého jazyka pro žáky 6. a 9. ročníků základní školy. Vybrány byly řady učebnic od tří nakladatelství – Fraus, SPN a Taktik. Sledováno bylo zpracování témat: definice podmětu a přísudku, vztahy mezi podmětem a přísudkem, další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta jednoduchá a souvětí. Na základě této obsahové analýzy byly vybrány společné jevy, které se objevovaly alespoň ve dvou zmiňovaných řadách učebnic, a sestaven pracovní list.

Stěžejní metodou pro sběr dat je již zmiňovaný hloubkový rozhovor. Samotný hloubkový rozhovor lze rozdělit na dva hlavní typy – polostrukturovaný, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, a nestrukturovaný, který může být založen na jediné předem připravené otázce a následném dotazování. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 160) V této práci je použit typ polostrukturovaného rozhovoru. Stěžejní úlohu však hrála první otázka, která rozhodla o tom, jak bude probíhat celý rozhovor, zda vůbec přijde řada na všechna připravená témata (viz další část práce).

Hlubkový rozhovor se nesestává pouze z rozhovoru a následného přepisu. Získaná data je potřeba analyzovat, reflektovat a samotný rozhovor si dobře připravit. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 160) Právě z potřeby správně pochopit roli tazatele a pomocí rozhovoru získat vhodná data pro dodržení cíle této práce, předcházel výzkumu pilotní výzkum, kterému se budeme věnovat v pozdější kapitole.

Samotnému rozhovoru předcházelo vyplnění pracovního listu, o kterém je řeč výše. Klíčem pro správné vypracování je znalost sledovaného učiva ze skladby. Abychom se vyhnuli podobě rozhovoru, který by připomínal spíše zkoušení, zadali jsme jako úkol rozdělit vybrané výpovědi na věty jednoduché a souvětí. Předmětem našeho bádání však nebyla správnost odpovědí, ale postup jednotlivých respondentů. První společná otázka pro všechny zúčastněné proto zněla: *Podle čeho jsi se rozhodoval/a?*

Podle odpovědi jsme dále pokračovali v rozhovoru. V zájmu zkoumání byl podmět a přísudek, vztahy mezi těmito větnými členy a závislostní vztahy obecně. Na základě odpovědi respondenta či respondentky jsme sledovali jejich teoretické poznatky: co je to podmět, co je to přísudek, druhy podmětu (vyjádřený, nevyjádřený, několikanásobný), druhy přísudku (slovesný jednoduchý, jmenný se sponou). Předmětem zájmu nebylo zkoušení z názvosloví, ale pochopení jejich funkce ve větě či v souvětí. Respondenty a respondentky jsme tedy neopravovali, ale nechali je mluvit a své odpovědi zdůvodnit. Chtěli jsme předejít častému jevu, kdy vyučující svým vstupem a opakováním otázky naruší interakci žáka, což je signálem špatné odpovědi. Ve chvíli, kdy odpověď není špatná, vyučující řešení jen potvrzují a nijak nezasahují, čehož si jsou žáci vědomi. (Šalamounová, 2015/2016, s. 24)

Až během rozhovorů byla přidána názorová otázka, zda je rozdílné názvosloví pro skladbu pro ně užitečné, jestli jim pomáhá během řešení těchto úloh. Tento jev jsme pozorovali pouze u respondentů a respondentek, kteří začali sami používat skladební pojmy.

Přepsané rozhovory dále podléhaly následné analýze, kde jsme si kladli následující výzkumné otázky: 1) Jaká je úspěšnost vypracování pracovního listu? 2) Jakou strategii žák/žákyně zvolil/a? 3) Jakým způsobem žák/žákyně uvažuje nad skladebními úkoly? Výsledkem bude popis postupu při řešení úloh ze skladby češtiny. Nabízí se porovnání těchto postupů s didaktickými principy (popsanými v teoretické části této práce) a s postupy, které nabízí učebnice českého jazyka. Závěr může nabídnout vhled do toho, jakým

způsobem žáci a žákyně uvažují, a alespoň částečně zmapovat problémy, které se pojí se zkoumaným učivem. Může tedy vést k hlubšímu zamyšlení se nad metodami výuky ze strany vyučujících, které by případně vedly ke zlepšení výuky skladby češtiny. Výsledky rovněž mohou být podkladem pro další zkoumání.

3.3 Vzorek respondentů a jejich výběr

Pro získání dostatečného množství dat k analýze jsme provedli celkem 23 rozhovorů. Tři rozhovory proběhly v rámci pilotního výzkumu, jehož zařazení do postupu řešení práce vítáme převážně z důvodu pochopení role tazatele. Právě rozhovory v pilotní části výzkumu dopomohly ke zvládnutí obtíží, které by mohly během kvalitativního výzkumu nastat. A to hlavně zbavení se pocitu, že „nic nezjistíme“ nebo že „nezjistíme všechno“.¹⁷ Podstatné bylo také naučení se „nebýt učitelem“, tedy nechat tázané mluvit, neopravovat je a opravdu sledovat pouze to, jakým způsobem nad danými jevy přemýšlí, jak postupují. Pilotní fáze se zúčastnili 3 žáci 6. ročníků základní školy.

Po pilotní fázi následovalo zbylých 20 rozhovorů. Vždy bylo vybráno 10 žáků/žákyně ze 6. ročníků základní školy a 10 žáků/žákyně z 9. ročníků základní školy. Navštěvovaný ročník byl jediným kritériem. Rozhovory probíhaly na různých pražských školách ve dvou obdobích. První rozhovory probíhaly v květnu a červnu roku 2024, zbylé rozhovory probíhaly v září a říjnu roku 2024. Důvodem rozdělení rozhovorů do dvou školních let byly zdravotní potíže řešitele, které znemožnily dokončení rozhovorů v rámci školního roku 2023/2024. Tento fakt neohrožuje výsledky výzkumu, neboť se nejedná o longitudinální výzkum.

Žáci a žákyně k rozhovoru byly vybrány jejich vyučujícími českého jazyka, kteří reagovali na prosbu o možnost rozhovoru. Získání respondentů bylo jednou z nejtěžších fází výzkumu, neboť ne každý vyučující byl ochoten žáky a žákyně oslovit. Také výběr žáků a žákyně byl v rukách jejich vyučujících, případně ochoty se zúčastnit. Právě výběr se mohl projevit v samotném výsledku zkoumání, neboť nelze odhalit motivaci vyučujících oslovit právě tyto žáky, žákyně.

¹⁷ Oporu lze najít v: Švaříček, Šedřová a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, 2007, s. 174-176.

3.4 Etické dimenze výzkumu

Jsme stejného názoru jako kolektiv autorů díla *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* ohledně etických otázek výzkumu. Jak autoři zmiňují, samotná potřeba etického standardu pro výzkum vychází z jednoho zásadního předpokladu: „*Není možné zvažovat etické a morální konsekvence nějakého konkrétního výzkumu bez odkazování k seznamu norem a principů, protože etické zde znamená splnění určitých principů v rámci dané profesní skupiny.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 44)

V pedagogických vědách po dlouhou dobu žádný etický kodex neexistoval, výzkumníci se proto museli odkazovat na obecné principy a kodexy z jiných vědních oborů. (tamtéž, s. 44) Potřebě vzniku tohoto kodexu se zabývá stať s názvem *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*, kde autoři přicházejí s návrhem etických principů pedagogického výzkumu. (Průcha, Švaříček, 2009, s. 89-105) Samotný návrh byl předložen na XVII. konferenci České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) v roce 2009 a po následných debatách a korekturách schválen na XXI. konferenci ČAPV. Při sestavování tohoto kodexu byly respektovány postřehy autorů zmiňované stati. (Etický kodex ČAPV, 2013) K dodržování těchto principů se hlásí i tato práce.

Etické otázky výzkumu je doporučeno zahrnout do kritérií kvality výzkumu ještě před samotným sběrem dat. Etické principy pedagogického výzkumu by se měly dotýkat těchto základních témat: důvěrnost a anonymita, získání poučeného souhlasu s výzkumem a zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu. (Průcha, Švaříček, 2009, s. 89-105)

Důvěrnost a anonymita je dodržena tím, že nejsou zveřejněna žádná data, která by umožnila čtenářům této práce identifikovat konkrétní účastníky tohoto výzkumu. Samotní respondenti a respondentky vždy vystupují anonymně – během rozhovorů a následných přepisů nikde nefiguruje konkrétní jméno ani škola a konkrétní třída, kterou navštěvují. Zároveň všichni byli ještě před zahájením nahrávaného rozhovoru o tomto faktu poučeni. Jediné zmiňované informace o respondentkách a respondentech se týkají navštěvovaného ročníku a biologického pohlaví – což nemůže vést ke konkrétní identifikaci.¹⁸

¹⁸ V souladu s: Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 a Průcha, Švaříček, 2009.

Veškeré rozhovory vznikly až po získání poučeného souhlasu s výzkumem. Pro tyto účely byl zákonným zástupcům respondentů a respondentek v předstihu zaslán „*Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Strategie řešení úloh ze syntaxe češtiny u žáků 6. a 9. ročníků základní školy*“, kde svým podpisem vyjádřili souhlas s potřebnými body, které odpovídají principům ČAPV i legislativě ČR. Společně s tímto souhlasem bylo posláno i „*Krátké představení výzkumu*“, které si mohli zákonní zástupci ponechat a které obsahuje veškeré důležité informace o výzkumu včetně upřesnění bodů, se kterými souhlasí v informovaném souhlasu.¹⁹

Poslední princip ohledně zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu je dodržen tím, že respondenti i respondentky a jejich zákonní zástupci byli seznámeni s konkrétními bibliografickými údaji této práce, a to v rámci „*Krátkého představení práce*“. Jelikož se jedná o závěrečnou práci, bude zveřejněna prostřednictvím *Digitálního repozitáře UK*. (Repozitář závěrečných prací, C2024) Všichni zúčastnění rovněž disponují kontaktem na řešitele této práce – mohou tedy kdykoli závěrečné znění práce snadným způsobem získat.²⁰

¹⁹ Také v souladu s: Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 a Průcha, Švaříček, 2009.

²⁰ V souladu s: Švaříček, Šed'ová a kol., 2007 a Průcha, Švaříček, 2009.

4 Obsahová analýza učebnic

V následující části práce se budeme věnovat obsahové analýze tří řad učebnic českého jazyka pro druhý stupeň základní školy – konkrétněji pro 6. a 9. ročník, případně tomu odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Pro obsahovou analýzu obsahu a její vzájemné porovnání byly vybrány řady učebnic od těchto nakladatelství – Fraus, SPN a Taktik. Kdy první dvě řady učebnic lze považovat za nejběžněji užívané řady vůbec, třetí zvolené nakladatelství vnímáme jako jednu z novějších alternativ k těm nejběžněji užívaným.

Předmětem zájmu samotné analýzy bude to, jakým způsobem výše zmíněné učebnice zpracovávají téma podmětu, přísudku a jejich vzájemných vztahů vzhledem k odbornému pojetí, kterému jsme se věnovali v teoretické části této práce. Sledovat tedy budeme: 1. jakým způsobem učebnice definují podmět a přísudek (co to je, jak je poznat, druhy, vyjádření), 2. jaké jsou vztahy mezi podmětem a přísudkem (syntaktické, formálněsyntaktické, shoda přísudku s podmětem), 3. další syntaktické jevy, které se týkají problematiky podmětu a přísudku (věta, souvětí).

Pro přehlednost je zvolen postup, kdy se nejdříve budeme věnovat 6. ročníku, následně 9. ročníku, vždy bude respektována struktura učebnice. Z výsledků obsahové analýzy, tedy v čem se učebnice budou nejvíce shodovat, bude následně vytvořen pracovní list pro žáky a žákyně navštěvující ročníky základní školy, kterým je věnován zájem (předem lze předpokládat, že rozdíly budou panovat v terminologii, případně odborné hloubce pojetí tématu), jenž bude předmětem poslední fáze výzkumu, která se bude věnovat samotným strategiím řešení syntaktických úloh žáky 6. a 9. ročníků ZŠ.

4.1 Učebnice pro 6. ročník

Nejprve je potřeba zmínit, že učebnice od všech nakladatelství věnují v 6. ročníku nejvíce prostoru učivu tvarosloví, prostoru pro skladbu je o něco méně, přesto se v tomto ročníku nachází. Již z obsahů všech učebnic je patrné, že předmětem zájmu bude převážně tematika základních a rozvíjejících větných členů a věta jednoduchá a souvětí.

4.1.1 Definice podmětu a přísudku

Fraus

Tato učebnice tématem podmětu a přísudku otevírá samotné téma skladby. Podmět a přísudek je ihned označen jako základní skladební dvojice, toto učivo je označeno jako opakování. (Hošnová a kol., 2018, s. 68)

V přehledné tabulce jsou vedle sebe definovány oba tyto členy. Podmět (Po) je definován takto: „*Vyjádřuje, o kom nebo o čem vypovídá přísudek. Ptáme se otázkou 1. pádu kdo?, co? a přísudkem.*“ (tamtéž, s. 68) Dále je rozdělen na dva druhy – vyjádřený a nevyjádřený. Vyjádřený je definován takto: „*vyjadřuje ve větě původce nebo nositele děje, např.: Pes seděl u boudy.* (tamtéž, s. 68) Nevyjádřený: „*a) je známý z předcházející věty – např. Děda šel do lesa. Našel plno hub. b) je zřejmý z určitého tvaru slovesa – např. Utíkáme domů. c) může být všeobecný (přesněji nepojmenované osoby) – např. O změně počasí mluvili v rozhlase.* (tamtéž, s. 68)

Prísudek (Př) „*Vyjádřuje, co se vypovídá o podmětu, co nositel nebo původce děje dělá, co se s ním děje.*“ (tamtéž, s. 68) Rozdělen je na: „*1. slovesný – základem přísudku mohou být: a) slovesné tvary jednoduché – např. Ota píše úkol. b) slovesné tvary složené – např. Jan bude hrát hokej. Vrátili jste se včas? 2. jmenný se sponou – základem je spona a jmenná část, sponová slovesa být, bývat, stát se, stávat se mohou být i v záporu, např. není nestávají se: a) spona + podstatné jméno – např. Eva se stala lékařkou. b) spona + přídavné jméno – např. Podzim bývá deštivý.*“ (tamtéž, s. 68)

Učebnice dále seznamuje žáky s tím, že podmět i přísudek může být holý, rozvitý a několikanásobný. (tamtéž, s. 68) Ke každému typu je opět uveden příklad. Celkově k tomuto učivu jsou v učebnici 4 cvičení. Tato cvičení jsou založena na určování základních větných členů, doplňování podmětů a přísudků do vět, hledání a určování holých, rozvitých a několikanásobných podmětů a přísudků. Nechybí ani latinské pojmenování pro oba členy a doplňující otázky po stranách učebnice. Dále je předmětem učiva již shoda přísudku s podmětem. (tamtéž, s. 68)

SPN

I učebnice od nakladatelství SPN otevírá téma skladby základními větnými členy. Tyto učebnice graficky oddělují definice od procvičovacích cvičení, kdy každá definice je ve žlutém rámečku. Hned první žlutý rámeček říká toto: „*Základními větnými členy jsou přísudek a podmět.*“ (Krausová a kol., 2012, s. 112)

Učebnice se nejdříve věnuje přísudku, následně podmětu, oproti učebnici od nakladatelství Fraus je učivo podáváno po menších částech a vždy je proloženo procvičovacím cvičením. Žákům je nejprve předloženo cvičení, ve kterém jsou kurzívou vyznačeny přísudky, až později je v rámečku definován přísudek takto: „*Přísudek je větný člen, který něco tvrdí (vypovídá) o nějaké skutečnosti, vyjádřené zpravidla podmětem. Jestliže je přísudek tvořen pouze slovesem v určitém tvaru, nazývá se přísudek slovesný: Pes spí v boudě.*“ (tamtéž, s. 112) Následně ihned přichází cvičení s tímto zadáním: „*Vyhledejte ve větách přísudek. Určete, kdy je vyjádřen jednoduchým tvarem slovesným a kdy složeným tvarem slovesným.*“ (tamtéž, s. 112) Oproti předešlé učebnici však již nepřipomíná rozdíl mezi těmito tvary.

Další výrazný žlutý rámeček je věnován přísudku jmennému se sponou, ten je definován takto: „*Přísudek může být vyjádřen také podstatným nebo přídavným jménem a tvarem sponového slovesa: nazývá se přísudek jmenný se sponou. Sponové sloveso nemá věcný význam, vyjadřuje jen mluvnické významy (osobu, číslo, čas, způsob). Nejčastějším sponovým slovesem je sloveso být: Petr je můj spolužák. Ten film není zajímavý. (...) Slovesa být, bývat, stát se, stávat se mohou však mít někdy i věcný význam a vytvářejí pak sama přísudek slovesný: Knížka je (=leží) na psacím stole. (...) Sloveso být může také vyjadřovat existenci: Přece je (= existuje) na světě spravedlnost.*“ (tamtéž, s. 113) Následuje jedno cvičení na vyhledávání a určování druhů přísudků a další cvičení, ve kterém mají žáci za úkol nahrazovat přísudky slovesné přísudky jmennými se sponou a obráceně. (tamtéž, s. 113)

Ke shodné definici podmětu „*Podmět je větný člen, o kterém přísudek něco vypovídá, něco o něm tvrdí*“ (tamtéž, s. 113) jsou přidány možnosti vyjádření různými slovními druhy „*bývá vyjádřen podstatným jménem, zájmenem nebo číslovkou v 1. pádě a ptáme se na něj otázkou kdo, co a přísudkem.*“ (tamtéž, s. 113) „*Když je podmětem mluvčí (1. osoba) nebo*

posluchač (2. osoba) bývá podmět ve větách obvykle nevyjádřený (Už to umím. Viděl jsi ten film?). Ve 3. osobě může zůstat nevyjádřený tehdy, jestliže ho umíme snadno doplnit ze souvislosti (Michal dnes do školy nepřijde. Je nemocný).“ (tamtéž, s. 113)

V této učebnici je ještě nedefinován několikanásobný podmět, u kterého je jako podstatné sděleno, že se jednotlivé členy oddělují čárkami a že se čárky většinou nepíší před spojkami a, i, ani, nebo. (tamtéž, s. 114) Cvičení jsou zaměřena na vyhledávání a určování slovních druhů, kterými jsou podměty vyjadřovány, zda jsou vyjádřeny, nebo nikoli a proč. (tamtéž, s. 114)

Taktik

Oproti předešlým učebnicím v této nezačíná téma skladby základními větnými členy, ale poučkou, co je to větný člen, a zavedením termínu skladební dvojice, společně s grafickým znázorněním, návodem, jak zjistit člen řídicí a člen závislý i představením slovních druhů, které větnými členy nejsou. (Nováková a kol., 2017, s. 68)

Až poté jsou představeny základní větné členy. „*Základ věty tvoří základní skladební dvojice. Jejimi členy jsou podmět a přísudek – říkáme jim základní větné členy (nejsou na ničem závislé). Podmět (Po) – vyjadřuje původce děje, nositele vlastnosti, stavu (=ten, kdo něco dělá; ten, který se nějak cítí; ten, s kým se něco děje). Na podmět se ptáme otázkou 1. pádu kdo, co? a určitým slovesem. Pes hlídá u boudy. (Kdo/co hlídá?) Příisudek (Př) – vyjadřuje, co podmět dělá, co se s ním děje nebo jaký je. Pes hlídá u boudy. (Co dělá pes?) Věta, která obsahuje podmět i přísudek, je věta dvojčlenná.“ (tamtéž, s. 68)*

Tyto definice jsou podobně jako u učebnice SPN v barevně oddělených rámečcích, které se střídají s různými cvičeními. Dále se věnuje podrobněji podmětu. „*Podmět bývá nejčastěji vyjádřen podstatným jménem či zájmenem, může být ale vyjádřen kterýmkoliv slovním druhem: Vlci vyjí na měsíc. (podst. jm.), Nejstarší běželi jako první. (příd. jm.), Každý znal své postavení ve smečce. (zájmeno), Dva ulovili malého srnce. (číslovka), Běžet rychle je pro vlka důležité. (infinitiv slovesa), Vrr znělo ze všech stran. (citoslovce).“ (tamtéž, s. 68)*

Podmětu je vyhrazena ještě jedna celá strana, kde jsou definovány různé druhy podmětů, zdůrazněno je, že podmět může, ale nemusí být ve větě vyjádřen. (tamtéž, s. 69) Rozděluje

podmět tedy na vyjádřeny a nevyjádřený, ten je definovaný takto: „*ve větě není uveden přímo, můžeme ho ale doplnit z věty předcházející anebo ze situace.*“ (tamtéž, s. 69) Učebnice také pracuje s podmětem holým, rozvitým a několikanásobným. „**Podmět** (včetně členů na něm závislých) **tvorí ve větě část podmětovou.**“ (tamtéž, s. 69) Následuje řada cvičení, ve kterých se vyhledávají základní skladební dvojice a určují druhy podmětů včetně toho, jakým slovním druhem jsou vyjádřeny. Učebnice se rovněž snaží vracet i k dřívějším tématům, proto jsou cvičení zaměřena i na problematiku tvarosloví. (tamtéž, s. 69)

S přísudkem pracuje tato učebnice z velké části podobně jako obě předešlé. Vymezuje druhy přísudku. Slovesný, ve kterém zdůrazňuje jednoduchý i složený slovesný tvar, a jmenný se sponou, u kterého také upozorňuje na jeho části (co je spona, jmenná část), jmenuje spony (být, bývat, stát se, stávat se) a zdůrazňuje i význam existence u slovesa být, tedy jeho plnovýznamovost. Stejně jako zbylé dvě učebnice se ani tato nevěnuje přísudku slovesnému složenému. (tamtéž, s. 70) Oproti předešlým učebnicím udává příklady všech slovních druhů, které mohou být jmennou částí tohoto přísudku: „*Moře se stalo mým osudem. (podstatné jméno), Mořské vlny bývají k ránu divoké. (přídavné jméno), *Sen o plavbě lodi je můj. (zájmeno), Byli jsme v přístavu první. (číslovka), *V příboji není křik ptáků slyšet. (infinitiv slovesa), *Pod hladinou je všechno jinak. (příslovce).*“ (tamtéž, s. 70)***

Dále přidává další druh přísudku. „**Přísudek jmenný** (beze spony) – je tvořen pouze jménem, sponové sloveso je vypuštěno (někdy je nahrazeno pomlčkou). *Moře – kolébka života. Každý tulákem po cestách života.*“ (tamtéž, s. 70)

Stejně jako nakladatelství Fraus pracuje s pojmy přísudek holý, rozvitý a několikanásobný. Poslednímu zmíněnému se však věnuje výrazně podrobněji: „**přísudek několikanásobný** – je tvořen slovesy, která se významově doplňují ve vztahu k jednomu podmětu a která jsou spojena spojkami *a, i, ani, nebo, anebo* odděleny čárkou; *Malé loďky se houpou a poskakují na vlnách. Moře bouří, hučí a pění.*“ (tamtéž, s. 70) Aby nedocházelo k chybnému naučení, zdůrazňuje momenty, ve kterých se nejedná o několikanásobný přísudek: „*1. přísudky mají různý význam (Racek se rozhlédl a odletěl.), 2. kombinují se různé druhy přísudků (Lod' není opravená a potápí se.), 3. přísudky jsou spojeny jinými spojkami (Racek vyhladověl, a proto loví.), 4. slovesa v přísudku jsou samostatně rozvitá (Ptáci pátrají po potravě, loví ji ve vlnách a odnášejí mláďatům).*“ (tamtéž, s. 70) Dále

učebnice k tomuto učivu nabízí mnoho cvičení, která kombinují výše zmíněná zadání (vyhledej, doplň, nahraď...). (tamtéž, s. 68-71)

Porovnání

Jak je patrné, tak každá učebnice pojednává o podmětu a přísudku rozdílně. Mezi společné termíny, případně postupy, které zavádějí všechny učebnice lze zařadit: podmět vyjádřený a nevyjádřený, zjištění podmětu (otázkou 1. pádu a přísudkem), přísudek slovesný a přísudek jmenný se sponou.

Dále se liší míra zjednodušení odborné definice, například u podmětu si dovolíme ještě kratší připomenutí a přímé porovnání:

1. „*Podmět vyjadřuje, o kom nebo o čem vypovídá přísudek. Ptáme se otázkou 1. pádu **kdo?, co?** a přísudkem. 1. **vyjádřený** – vyjadřuje ve větě **původce nebo nositele děje**, např.: *Pes seděl u boudy.* 2. **nevyjádřený** a) je **známý z předcházející věty** – např. *Děda šel do lesa. Našel plno hub.* b) je **zřejmý z určitého tvaru slovesa** – např. *Utíkáme domů.* c) může být **všeobecný (přesněji nepojmenované osoby)** – např. *O změně počasí mluvili v rozhlase.*“ (Krausová a kol., 2012, s. 68)*
2. „*Podmět je větný člen, o kterém přísudek něco vypovídá, něco o něm tvrdí (...)* Podmět bývá vyjádřen podstatným jménem, zájmenem nebo číslovkou v 1. pádě a ptáme se na něj otázkou *kdo, co* a přísudkem. Když je podmětem mluvčí (1. osoba) nebo posluchač (2. osoba) bývá podmět ve větách obvykle **nevyjádřený** (*Už to umím. Viděl jsi ten film?*). Ve 3. osobě může zůstat nevyjádřený tehdy, jestliže ho umíme snadno doplnit ze souvislosti (*Michal dnes do školy nepřijde. Je nemocný.*).“ (Hošnová a kol., 2018, s. 113)
3. „*Podmět (Po)* – vyjadřuje *původce děje, nositele vlastnosti, stavu (=ten, kdo něco dělá; ten, který se nějak cítí; ten, s kým se něco děje)*. Na podmět se ptáme otázkou 1. pádu **kdo, co?** a **určitým slovesem**. *Pes hlídá u boudy. (Kdo/co hlídá?). Podmět bývá nejčastěji vyjádřen podstatným jménem či zájmenem, může být ale vyjádřen kterýmkoliv slovním druhem: Vlci vyjí na měsíc. (podst. jm.), Nejstarší běželi jako první. (příd. jm.), Každý znal své postavení ve smečce. (zájmeno), Dva ulovili malého srnce. (číslovka), Běžet rychle je pro vlka důležité. (infinitiv slovesa), Vrr znělo ze všech stran. (citoslovce). (...)*“ (Nováková a kol., 2017, s. 68)

Celkově lze říci, že učebnice Taktik je co do vysvětlení pojmů nejvíce detailní, zároveň vždy uvádí funkční příklady. Nevyhýbá se ani složitějším tématům, jako je například několikanásobný přísudek. U učebnice Fraus dochází v porovnání s ostatními učebnicemi k největšímu zjednodušení, zkracování – nepodává mylné informace, ale jednoznačně pracuje s nižším množstvím pojmů i cvičení.

4.1.2 Vztahy mezi podmětem a přísudkem

V rámci tématu vztahů mezi podmětem a přísudkem pracují všechny učebnice pouze se shodou mezi přísudkem a podmětem. Lze předpokládat, že v této problematice se budou shodovat více než se samotným definováním.

Všechny učebnice jsou v tomto případě zaměřeny hlavně na pravopis v přičestí minulém, je-li podmět v množném čísle, a to i v případě, jedná-li se o podmět několikanásobný. Všechny učebnice správně představují pravidla, která byla představena v teoretické části této práce.

Fraus

V této učebnici je shodě přísudku s podmětem opět věnováno nejméně prostoru. Je zde představena jedna tabulka, ve které jsou vypsána pravidla pro psaní koncovek v přičestí minulém v případě podmětu v množném čísle i několikanásobném podmětu v množném čísle. Z tabulky lze vyčíst, že všeobecný podmět se řídí stejnými pravidly jako podmět rodu mužského životného. U každého případu jsou uvedeny příklady např.: „alespoň jeden člen je rodu mužského životného – koncovka přičestí minulého -i – Chlapci a dívky hráli na hřišti odbíjenou.“ (Krausová a kol., 2012, s. 69)

Dále je zde uvedena poučka pod nápisem: „**Zapamatujte si!** Stojí-li ve větě přísudek před několikanásobným podmětem, může se koncovka přičestí shodovat s rodem nejbližšího jména.“ (tamtéž, s. 69) Následuje jedna stránka procvičovacích cvičení, kde mají žáci za úkol buď doplnit koncovky do přísudků, nebo sami vymyslet věty s předem určenými podměty v minulém čase. (tamtéž, s. 70)

SPN

Oproti učebnici nakladatelství Fraus je v této prostor nejdříve věnován případům, kdy se jedná o jednoduchý podmět, tradičně ve žlutém rámečku je představeno psaní koncovek

v přičestí minulém ve všech rodech a u mužského rodu obou životností, vždy je uveden vhodný příklad. Poté následují čtyři cvičení, která se zaměřují na pravopis koncovek v přísudcích v minulém čase. Až poté následuje představení dalšího žlutého rámečku, který se věnuje několikanásobnému podmětu – až na příklady se obsahově tabulky shodují s těmi v předešlé učebnici. Zcela chybí pojednání o psaní koncovky v závislosti na pozici přísudku. (Hošnová a kol., 2018, s. 115-118)

Podstatným rozdílem je, že před samotným výkladem psaní koncovek v přičestí minulém předchází tato poučka: „*Přísudek se s podmětem shoduje v osobě a v čísle, a je-li v minulém čase, shoduje se také ve jmenném rodě. Je-li podmět v množném čísle, je třeba dbát na shodu i v pravopise.*“ (tamtéž, s. 115)

V porovnání s učebnicí Fraus tedy tato žákům nabízí i vysvětlení toho, co to vlastně ta shoda přísudku je, proč si na ni mají dávat pozor. Rovněž v tomto porovnání tato učebnice více dodržuje didaktickou zásadu od jednoduššího ke složitějšímu tím, že nejdříve je dán prostor pro procvičení v případě jednoduchého podmětu, následně u několikanásobného podmětu. (Hrdlička, 2013-2014, s. 67)

Taktik

Jak již bylo řečeno u učiva o podmětu a přísudku, nakladatelství Taktik jde více do hloubky a učivo je zde představováno výrazně podrobněji. Ani u shody přísudku s podmětem nedělá výjimku. Ještě předtím, než se věnuje pravidlům psaní koncovek přičestí minulého, představuje způsoby, jakými podmět ovlivňuje tvar přísudku: „**a) shoda mluvnická** – *přísudek se shoduje s podmětem v osobě, čísle, popř. i v rodě a životnosti (Pes štěkal. Škola nás vítala.), b) shoda podle smyslu* – *význam podmětu určuje, jaký bude tvar přísudku (Dav dětí se valil ze školy. Rychle utíkaly domů. – podmětem jsou děti).*“ (Nováková a kol., 2017, s. 72)

Následuje až na příklady obsahově stejná tabulka jako u nakladatelství SPN – věnuje se tedy nejdříve jednoduchému podmětu. Navíc přidává upozornění na změnu rodu v množném čísle u některých podstatných jmen např. „*dítě (střední rod) – děti (ženský rod), oko (střední rod) – oči (ženský rod), ucho (střední rod) – uši (ženský rod).*“ (tamtéž, s. 72)

Zvlášť se zde věnuje i shodě přísudku s nevyjádřeným podmětem, kdy je připomenuto, že nevyjádřený podmět je možné do věty doplnit z kontextu, shoda se tedy řídí rodem tohoto podmětu. (tamtéž, s. 72) V této souvislosti je zaveden i pojem všeobecný podmět, ten „nemůžeme nahradit konkrétním podstatným jménem, má obecný význam člověk, lidé, někdo – shoda je tedy vždy podle rodu mužského životného. Zvonili poledne.“ (tamtéž, s. 72)

Oproti ostatním učebnicím je v této také představena problematika životnosti, které byl věnován prostor i v teoretické části této práce. „**Některá podstatná jména rodu mužského mají tvary životné i neživotné** – shoda přísudku se pak řídí podle tvaru jména v podmětu (životné koncovky v podmětu = měkké i v přísudku a opačně). **Životné koncovky: -i, -é, -ové** **X neživotné koncovky: -y, -e, -ě.** Ledoborci vypluli. X Ledoborce vypluly. Slanečci nebyli. X Slanečky nebyly. **Existuje jen několik výjimek:** rodiče, lidičky, koně (zvířata), dni. **Rodiče nás chválili. Lidičky spěchali. Bujní koně běželi.** (Ale: Dřevěné koně se houpaly.) **Dni/ dny se krátili.** (Ale: Dnové se krátili.). (tamtéž, s. 73)

Dále tato učebnice nabízí zjednodušenou tabulku pro psaní koncovek ve shodě přísudku s několikanásobným podmětem. Obsahuje tyto kategorie: „alespoň jeden člen je rodu mužského životného -i, pouze členy středního rodu v množném čísle -a, jakoukoliv jinou kombinaci -y. (tamtéž, s. 73)

Nakladatelství Fraus a SPN pracuje s těmito kategoriemi: „alespoň jeden člen/jedno podstatné jméno je rodu mužského životného -i, žádný z členů/žádné podstatné jméno není rodu mužského životného – y, všechny členy/všechna podstatná jména jsou rodu středního v množném čísle -a, několik členů je/všechna podstatná jména jsou rodu středního a alespoň jeden/jedno z nich je v jednotném čísle -y.“ (Krausová a kol., 2012, s. 69, Hošnová a kol, 2018, s. 117)

Nakladatelství Taktik dále nabízí tuto poučku: „Pokud jsou všechny části několikanásobného podmětu v jednom rodě, platí pravidla pro shodu přísudku s podmětem v jednotném čísle.“ (Nováková a kol., 2017, s. 73) Není opomíjena ani tato poučka: „**Pokud stojí přísudek před několikanásobným podmětem, vztahují se pravidla pro shodu přísudku s podmětem buď k celému podmětu, anebo k jeho prvnímu členu.**“ (tamtéž, s. 74)

Porovnání

V rámci kategorie syntaktických vztahů všechny analyzované učebnice pro 6. ročník potvrzují tvrzení, které zaznělo v teoretické části této práce, a to zní: „*V didaktice češtiny a ve vyučovací praxi zatím stály v pozadí syntaktické (syntagmatické) vztahy, třebaže pojem vztah je v oblasti syntaxe výrazným pojmem.*“ (Čechová – Styblík, 1998)

Prostor je věnován jen shodě přísudku s podmínkem, ve všech učebnicích je vysvětleno pravidlo o přednosti rodů, pozornost je tedy zaměřena výhradně na pravopis ve shodě přísudku s podmínkem. Celkem dvě ze tří učebnic (Fraus, Taktik) zmiňují i shodu v rámci postavení těchto větných členů ve větě. Nejdetailněji nás s problematikou shody přísudku s podmínkem seznamuje učebnice od nakladatelství Taktik, ve které je patrná snaha nic neopomenout a současně přidat širší kontext – jediná blíže vysvětluje princip shody i její dělení (mluvnická, podle smyslu) v praxi tak může sama přecházet mnoha otázkám ze stran dětí. V této učebnici lze považovat za cenné i představení problematiky životnosti, které byl rovněž věnován prostor i v teoretické části této práce. Výjimkám ve shodě přísudku s podmínkem, tak jak byly představeny v teoretické části, pozornost věnována spíše není.

4.1.3 Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí

Všechny učebnice se dále věnují rozvíjejícím větným členům. Po výkladu tohoto učiva se učebnice věnují větě a souvětí, tedy učivu, které úzce souvisí se základními větnými členy, tedy s předmětem zájmu této práce, proto se následující část analýzy bude věnovat tomuto tématu.

Fraus

Učivo věty je zde opět označeno jako opakování. Učebnice neřeší problematiku věty a výpovědi. Větu jednoduchou definuje takto: „**Věty** se skládají ze slov. Každá věta zpravidla tvoří uzavřený celek jak po stránce obsahové, tak po stránce mluvnické. Věta jednoduchá zpravidla obsahuje **jedno sloveso** ve tvaru určitém.“ (Krausová a kol., 2012, s. 79)

Dále se zde setkáváme s pojmy věta holá a rozvitá, kdy „**holá** – Podmět i přísudek jsou holé. Např. *Pes štěká.* **Rozvitá** – Podmět je rozvitý, přísudek je holý. Např. *Malý pes štěká. Podmět je holý, přísudek rozvitý.* Např. *Pes štěká na souseda. Podmět i přísudek jsou rozvité. Např. Malý pes štěká na souseda.*“ (tamtéž, s. 79) Prostor je věnován i rozdělení věty na část

podmětovou, která vyjadřuje původce děje, a na část přísudkovou, která „*vyjadřuje činnost, stav, vlastnost podmětu, něco, co se přisuzuje podmětu.*“ (tamtéž, s. 80) Připomenuta je rovněž i varianta s nevyjádřeným podmětem. (tamtéž, s. 80)

V části, která se zabývá grafickým znázorněním věty jednoduché, se více pracuje s pojmy vyjádřený a nevyjádřený podmět, dále je přidána definice základní skladební dvojice a blíže je vysvětlen i několikanásobný větný člen – „*Skladební dvojice tvoří i ostatní větné členy, jsou mezi nimi určité větné vztahy.*“ (tamtéž, s. 81) Těmto vztahům se učebnice blíže nevěnuje. „*V základní skladební dvojici jsou oba členy (podmět a přísudek) rovnocenné, v ostatních skladebních dvojicích je vždy člen řídicí a člen závislý. Ve větě se také mohou vyskytovat větné členy stejného druhu. Takové členy však spolu netvoří skladební dvojici, tvoří několikanásobný větný člen (skladební skupinu).*“ (tamtéž, s. 81)

Učebnice se dále věnuje slovním druhům, které nejsou samostatnými větnými členy, ale vstupují do skladebních vztahů (předložky, zvrtná zájmena *se, si*) (tamtéž, s. 82) a vymezuje slovní druhy, které tvoří jeden větný člen (slovesa sponová + podstatná/přídavná jména, slovesa způsobová + infinitiv, slovesa fázová a složená příslovce – *křížem krážem*). (tamtéž, s. 82) Každému výkladovému okénku je věnováno cvičení až dvě na procvičení dané problematiky, cvičení jsou typu – *vyhledej, podtrhni, rozděl, doplň, graficky znázorni*, ale najdeme i cvičení se zadáním *vytvoř*. (tamtéž, s. 79-83)

V části věnované problematice souvětí jsou nejprve zopakovány hlavní rysy věty jednoduché (= vyjadřuje jednu myšlenku, zpravidla obsahuje jeden přísudek), poté je nadefinováno souvětí: „*vzniká spojením dvou nebo více vět jednoduchých, podle počtu sloves v určitém tvaru (přísudků) určujeme počet vět v souvětí.*“ (tamtéž, s. 84) Učivo je zaměřeno na rozdělení vět v souvětí na věty hlavní a věty vedlejší, vysvětleno na vztahu závislosti, kdy je věta vedlejší označena jako věta závislá a věta hlavní jako věta řídicí, není zde opomíjen fakt, že i vedlejší věta může být v pozici věty řídicí, je-li rozvíjena další vedlejší větou. (tamtéž, s. 86)

Bez povšimnutí nesmí zůstat tato definice: „**Mluvnická závislost věty** = věta závisí na jiné větě jako větný člen. Proto se na vedlejší věty ptáme stejnými otázkami jako na větné členy. Každou vedlejší větu můžeme změnit ve větný člen. Např. *Když jsme šli domů (V), začal hustě padat sníh (H).* / *Cestou domů začal hustě padat sníh.* (tamtéž, s. 86)

S podtrženou částí definice nelze souhlasit, protože, jak je uvedeno např. v *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*, tak „Nelze každý větný člen nahradit větou a opačně.“ (Hauser a kol., 2007, s.116) Učebnice se v rámci skladby dále věnuje grafickému znázornění souvětí, spojovacím výrazům a interpunkci, vždy je doplněna o procvičovací cvičení – toto učivo se již více nedotýká problematiky této práce, proto se mu nebudeme blíže věnovat. (Krausová a kol., 2012, s.87-92)

SPN

Tématu věty a souvětí se věnuje i tato učebnice. Oproti předešlé učebnici však rozsahem i rozdělením témat odlišným způsobem. Prvním rozdílem je spojení sjednocení učiva o větě jednoduché a souvětí do jednoho celku – rovnou přichází se svým žlutým rámečkem, ve kterém se dozvídáme: „*V každé větě jednoduché je přísudek. Spojením dvou nebo více vět vzniká souvětí. Souvětí tedy obsahuje více než jeden přísudek (zpravidla kolik je v souvětí přísudků, tolik je v něm vět).*“ (Hošnová a kol, 2018, s. 128) Dále se podobně jako předešlá učebnice zmiňuje o spojovacích výrazech a interpunkci. (tamtéž, s. 128)

Po tomto jednom výkladovém rámečku věnuje učebnice zbylý prostor procvičování, která jsou zaměřena na *určování počtu vět v souvětí, rozlišování vět jednoduchých a souvětí, spojování vět do souvětí, transformaci z vět jednoduchých na souvětí a opačně, doplňování čárek a tvoření vět.* (tamtéž, s. 128-134) Učebnice nezavádí pojem věta hlavní, vedlejší ani rozdělení na větu řídicí a závislou, rovněž se nevěnuje grafickému znázornění souvětí (grafické znázornění vět jednoduchých je naznačeno v části věnované rozvíjejícím větným členům, která je vložena mezi témata, kterým se zde blíže věnujeme). (tamtéž, s. 112-132)

Taktik

Obsahově podobně jako předešlé učebnice se tématu věnuje i učebnice od nakladatelství Taktik. Rozdělení témat je na první pohled stejné jako u nakladatelství Fraus – začíná nejdříve výkladem a procvičováním věty jednoduché, následuje souvětí. Také pracuje s pojmy holá jednoduchá věta a rozvitá jednoduchá věta. Věnuje se interpunkci a spojovacím výrazům i slovům, která nejsou samostatnými větnými členy. Do této kategorie oproti učebnici Fraus k předložkám, zvrtným zájmenům, sponovým, způsobovým a fázovým slovesům a víceslovným příslovcím přidává ještě částice a spojky a některé

spojovací výrazy, které nejsou větnými členy vůbec. Výrazně se věnuje také grafickému znázornění větné stavby, a to s podrobným návodem. (Nováková a kol., 2017, s. 82-85)

Věta jednoduchá je definována takto: „**Věta jednoduchá** vyjadřuje jednoduchou myšlenku a **obsahuje jen jednu základní skladební dvojici** (podmět a přísudek). **Přísudek** je vždy vyjádřen. **Tvoří základ přísudkové části věty. Podmět může být vyjádřený, nevyjádřený či všeobecný. Tvoří základ podmětové části věty. Větu, kterou můžeme rozdělit na část podmětovou a přísudkovou, označujeme jako dvojčlennou.**“ (tamtéž, s. 82)

„**Souvětí je větný celek, který se skládá ze dvou nebo více vět jednoduchých, jež spolu obsahově souvisejí. Základem každé jednoduché věty v souvětí je přísudek. Podle počtu přísudků tedy můžeme určit počet vět v souvětí.**“ (tamtéž, s. 86) Dále se věnuje spojováním vět do souvětí a pravidlům psaní interpunkce. (tamtéž, s. 86) Po tomto výkladu již následují cvičení na procvičení nejdříve tématu souvětí, téma skladby obecně zakončuje souhrnným opakováním, užívá cvičení všech výše zmíněných typů. (tamtéž, s. 86-91)

Porovnání

K průběžnému porovnání docházelo již v rámci textu, přesto si dovolíme kratší poznámku. I posledního sledovanému tématu věnuje nejvíce prostoru nakladatelství Taktik, přesto nakladatelství Fraus zavádí více pojmů (např. věta hlavní a věta vedlejší) Za zajímavou změnu přístupu lze označit způsob výkladu u nakladatelství Fraus a SPN, kdy Fraus témata najednou odděluje a SPN naopak spojuje dohromady. V určitém základním pojetí problematiky se shodují všechny učebnice. Zarážející je výše rozebraná chyba v řadě od nakladatelství Fraus. Za překvapivé lze označit míru rozdílnosti zaváděných pojmů.²¹

4.1.4 Závěr

V závěru analýzy učebnic pro 6. ročník ZŠ a tomu odpovídajícím ročníkům víceletého gymnázia si dovolíme shrnout pojmy, ve kterých se učebnice shodují, tedy těch, které budou předmětem další fáze zkoumání. Jako shodující pojmy budou považovány ty, které se objevují (nikoli shodují v celé šíři definice) alespoň ve dvou učebnicích.

Pojmy, které se shodují (objevují se alespoň ve dvou učebnicích):

²¹ Problematice sjednocení školské terminologie se věnují Machová S. a Šmejkalová M. v jejich článku *Historie projektu sjednocení školské jazykovědné terminologie, 2006-2007*, s. 166-170.

1. Definice podmětu a přísudku:

Podmět – vyjádřený (podstatným jménem, přídavným jménem, zájmenem), nevyjádřený, všeobecný, holý, rozvitý, několikanásobný.

Přísudek – slovesný, jmenný se sponou, holý, rozvitý, několikanásobný.

2. Vztahy mezi podmětem a přísudkem:

Shoda přísudku s podmětem i s několikanásobným podmětem (pravidlo přednosti rodů), postavení přísudku a podmětu ve větě.

3. Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí:

Rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím.

4.2 Učebnice pro 9. ročník

Ve všech třech řadách učebnic je již podle obsahu patrné, že věnují učivu skladby větší prostor než učebnice pro 6. ročník. Učivo skladby v těchto učebnicích a tomto ročníku je převládající i v porovnání s ostatními tematickými celky jako je např. tvarosloví. V 6. ročnících byla pozornost směřována na vymezení základních a rozvíjejících větných členů a na větu a souvětí. Učebnice pro 9. ročník přidávají mnoho dalších témat, dá se říci, že se tematicky snaží pokrýt celou rovinu skladby, např. *věty pode postoje mluvčího, zápor, samostatný větný člen* aj. (Krausová a kol., 2015, Hošnová a kol., 2010, Pavlíčková a kol., 2017)

4.2.1 Definice podmětu a přísudku

Fraus

V rámci skladby tato učebnice pracuje s celkem 11 tematickými celky, kdy podmětu jako větnému členu není věnován prostor, to neznamená, že se s ním nepracuje (to v učivu skladby snad ani není možné), ale není mu věnován samostatný prostor. Oproti tomu téma přísudku se prolíná vícero tématy, blíže je přísudek definován v tématu č. 4 – *Skladební dvojice*. (Krausová a kol., 2015, s. 70)

Zde je na přísudek nahlíženo z pohledu rozdělení do druhů, pracuje se s přísudkem slovesným, jmenným se sponou a oproti učebnici pro 6. ročník jsou přidány definice těchto

druhů: „**Přísudek slovesný složený** – je složen z tvaru způsobových sloves (moci, smět, muset, chtít, mít (=mít povinnost)) nebo fázových sloves (začí(na)t, přest(áv)at apod.) a infinitivu plnovýznamových sloves (Milada **mohla jet** na zájezd do Itálie.) **Přísudek slovesný souslovný** – představuje ustálené (frazelogické) spojení slovesného tvaru a jedné či více dalších složek, jejichž povaha se neurčuje (Jan **upadl do rozpaků**. ...). A **jmenný přísudek** = je vyjádřen pouze jménem (Sliby **chyby**). (tamtéž, s. 70)

V tématu 2 *Věty dvojčlenné a jednočlenné, větné ekvivalenty* (tamtéž, s. 58) je téma s názvem *Tvoření vět a souvětí Aneb jiný úhel pohledu*. (tamtéž, s. 63) Zde je představena valenční skladba. „*Vrcholem věty je sloveso ve tvaru určitém. **Základem věty je určitý slovesný tvar, který potřebuje jistá významová doplnění**. Např. sloveso *spí, leží, sedí, vyžaduje doplnění kdo, např. David spí.*“ (tamtéž, s. 63) Dále je vysvětleno dělení sloves na jednovalenční, dvouvalenční, trojvalenční a bezvalenční. Vysvětleny jsou pojmy základ věty a minimální věta z pohledu valence, kdy musí být obsazeny veškeré pozice, které sloveso vyžaduje, abychom o minimální větě mohli vůbec hovořit, dále může být různě rozvíjena. (tamtéž, s. 64)*

SPN

V této učebnici je zvolen odlišný přístup. Téma skladby je otevřeno tématem *Vztahy mezi slovy ve větě* (Hošnová a kol., 2010, s. 73) skrze tyto vztahy poté nahlíží i na základní větné členy. Blíže se učebnice věnuje např. výrazům, které nejsou větnými členy²² a dalším tématům ze skladby. Oproti učebnici Fraus je zde více prostoru pro opakování. (tamtéž, s. 73-142)

S pojmem *základní větné členy* pracuje tato řada již v 6. ročníku, zde s nimi pracuje skrze významové vztahy takto: „*Základní vztah pro stavbu věty je **vztah přísuzování**; jeho nositelem je **určitý slovesný tvar**. Určitý slovesný tvar vyjadřuje kategorie času a způsobu, a tak se stává základem věty, jejím přísudkem. Proto **při rozboru věty vycházíme vždy nejprve od přísudku**.* (tamtéž, s. 76) Dále učebnice zmiňuje, jak může být přísudek vyjádřen, oproti slovesnému a jmennému se sponou, kterému se věnovala již učebnice pro 6. ročník, přidává možnost vyjádření „***citoslovcem** (frnk, hup), **způsobovými nebo fázovými slovesy** +*

²² Zmiňováno zrovna toto téma z toho důvodu, že zbylé dvě učebnice tyto výrazy zpracovávají již v řadách pro 6. ročník, viz předcházející kapitoly.

infinitivem slovesa významového, souslovím, které jako celek má jeden společný význam (upadl do rozpaků, byla v jednom kole). (tamtéž, s. 76)

Přísudku je věnován prostor ještě v kapitole *Větné členy nerozvité, rozvité, souřadně spojené.* (tamtéž, s. 87) Zde se žáci setkávají s explicitním vyjádřením těch větných členů, které jsou pokládány za nerozvité: „*složený slovesný tvar ve funkci přísudku (byl bych přišel), sloveso zvrtné (směje se), spojení slovesa způsobového nebo fázového a infinitivu slovesa plnovýznamového ve funkci přísudku (začali jsme utíkat), přísudek jmenný se sponou (byl by rozmrzelý) a předložkový pád (ze dveří).*“ (tamtéž, s. 87)

Ani tato učebnice nevynechává valenční pohled na skladbu. V kapitole *Tvoření vět* se tomuto principu velice podrobně věnuje. Určitý slovesný tvar je označen jako prostředek, který umožňuje tvorbu vět. (tamtéž, s. 115) „*Schopnost slovesa vázat na sebe slova s jistým významem a v jistých tvarech se nazývá valence. Struktura věty je určována slovesem v určitém slovesném tvaru a jeho valenčními členy. Schopnost valence nemají všechna slovesa stejnou. Některá nemají valenci žádnou (Prší. Sněžilo).*“ (tamtéž, s. 115) Tomuto přístupu se věnuje blíže a zavádí pojmy: jednovalenční, dvojvalenční a trojvalenční sloveso, valenční pozice, základová struktura věty, základové členy – nutné, možné, členy nezakladové. (tamtéž, s. 115-118)

Prostor je věnován i podmětu, který je rozdělen na vyjádřeny, nevyjádřeny a všeobecný. U vyjádřeného je zmíněno, že je nejčastěji vyjádřen: „*podstatným jménem, nebo zájmenem, ve větách vedlejších vztahným zájmenem.*“ (tamtéž, s. 77) Všeobecný je oproti učebnici pro 6. ročník přidán a nadefinován takto: „*všeobecný (jestliže se týká mnoha lidí a neumíme přesně pojmenovat, kterých): Hlásili to v rozhlase.*“ (tamtéž, s. 77)

Taktik

Obsahově je i tato učebnice velice podobná s předchozími, její struktura a míra probírané látky se opět trochu liší. Téma skladby je zde otevřeno rozdělením vět podle komunikační funkce, pokračuje přes věty dvojčlenné, jednočlenné, větné ekvivalenty a další témata až k tématu skladebních dvojic, ve kterém se nachází prostor i pro řešení syntaktických vztahů. Poté přechází k tématu *podmět a přísudek*, které je stěžejní pro tuto

analýzu a kterému tato učebnice věnuje opět nejvíce prostoru. (Pavličková a kol., 2017, s. 60-65)

I zde je, podobně jako v učebnici od nakladatelství SPN, pohlíženo na podmět a přísudek skrze syntaktické vztahy. Tomu, jak je tímto způsobem nadefinován se budeme věnovat v další podkapitole. Dále je věnován prostor druhům podmětu – vyjádřený, nevyjádřený a všeobecný (definováno již v řadě pro 6. ročník) a dalšímu rozlišení – holý, rozvitý a několikanásobný. (tamtéž, s. 65) Za zdařilé lze označit i připojení a připomenutí této poučky: „**Podmět** může být vyjádřen všemi slovními druhy. Nejčastěji se podmět vyjadřuje podstatným jménem či zájmenem.“ (tamtéž, s. 65) Je až zarážející, že podobnou poučku nepoužívají zbylé dvě učebnice.

V porovnání s předešlými učebnicemi se tato věnuje podrobněji i přísudku. Za přínosný úvod k tématu přísudku lze považovat toto tvrzení: „**Přísudek** je větný člen, který na rozdíl od podmětu musí věta obsahovat. Pokud tomu tak není, nejedná se o větu, ale o větný ekvivalent.“ (tamtéž, s. 66) K rozlišení dle způsobu vyjádření přidává oproti 6. ročníků definici přísudku slovesného složeného, který je definován v souladu s odborným pojetím. (tamtéž, s. 66) Také přísudek rozlišují na holý, rozvitý a několikanásobný – což bylo opět nadefinováno již v učebnici pro 6. ročník. (tamtéž, s. 67)

Téma přísudku je zakončeno tímto tvrzením: „**Všiměj si v rozdílu ve vyjádření: Jeho otec je zpěvák.** Použitý 1. pád vyjadřuje trvalý stav. Je to otcovo povolání. **Můj otec je zpěvákem** v jedné místní kapele. Použitý 7. pád vyjadřuje přechodný stav. **Letos otec v kapele zpívá, příští už nemusí.**“ (tamtéž, s. 68) Na tomto tvrzení lze spatřovat snahu o hlubší zavedení funkce a významu do výuky skladby, což je v souladu s pojetím, které bylo představeno v teoretické části této práce.

I v této učebnici je věnován prostor pro představení přístupu valenční skladby. Opět v kapitole nazvané *Tvoření vět*. Zavedeny jsou stejné pojmy jako u učebnice nakladatelství Fraus. (tamtéž, s. 92) Tato práce však sleduje pojetí závislostní skladby, proto se valenčnímu přístupu nebudeme v další fázi věnovat.

Porovnání

Ze všech učebnic je patrné, že s tématem podmětu a přísudku pracují způsobem, že již očekávají nějaké znalosti ze strany žáků – každá z těchto učebnic se definování základních větných členů věnuje v řadách pro přecházející ročníky. Je tedy na místě, že nedochází ke kompletnímu zopakování. U podmětu dochází k zavedení nového pojmu pouze u učebnice nakladatelství SPN, která přidává definici všeobecného podmětu. Za zajímavé lze považovat komplexnější nahlížení na základní větné členy skrze syntaktické vztahy.

4.2.2 Vztahy mezi podmětem a přísudkem

V této kategorii nastává oproti 6. ročníku významná změna. Tematicky se učebnice pro 6. ročník zajímaly o vztah shody přísudku s podmětem. Nyní jsou všechny učebnice výrazně více odborné a blíže se zajímají o syntaktické vztahy v souladu s tím, jak jsme se jim věnovali v teoretické části této práce. Opět každé nakladatelství zvolilo trochu jiný přístup, například nakladatelství Fraus zcela opomíjí sémantické vztahy a věnuje se pouze těm formálněsyntaktickým. (Krausová a kol., 2015, Hošnová a kol., 2010, Pavlíčková a kol., 2017)

Fraus

V této učebnici se setkáme v kapitole 4. *Skladební dvojice* s vymezením formálněsyntaktických vztahů shody, řízenosti a přimykání. Tématu této práce se týká definice vztahu shody: „*Ve skladební dvojici můžeme rozlišit tyto formální prostředky vyjádření skladebních vztahů: a) shoda – závislý člen se shoduje s řídicím členem v pádě, čísle, rodě, případně v osobě, čísle a rodě: v přísudku (skřivan zpíval, taška byla nesena) – shoda v osobě, čísle a ve jmenném rodě (rod se projevuje u přičestí). (...)*“ (Krausová a kol., 2015, s. 68) Dále se věnuje shodě u přívlastku shodného a doplňku shodného a řízenosti a přimykání. (tamtéž, s. 68)

Oproti zbylým učebnicím se učebnice tohoto nakladatelství věnuje syntaktickým vztahům nejméně (viz dále). Učebnice je doplněna o řadu cvičení, které jsou mj. zaměřené i na pravopis ovlivněný vztahem shody přísudku s podmětem.

SPN

V této kategorii zvolilo nakladatelství SPN naprosto odlišný přístup. Samotné téma skladby otevírá právě syntaktickými vztahy. V klasickém žlutém rámečku se věnuje jak vztahům formálním, tak vztahům významovým. Začíná tímto tvrzením: „*Věta je tvořena ze slov, které mají platnost větného členu a mezi nimiž jsou větné vztahy formální a významové.*“ (Hošnová a kol., 2010, s. 74)

„**Vztahy formální: souřadnost** – členy ve vztahu souřadnosti jsou stejným způsobem závislé na nějakém dalším větném členu, např. *krásný jarní den. (...)* **podřadnost – 1. shoda** – závislý člen přejímá mluvnické kategorie od řídicího větného členu: **a)** rod, číslo, pád, např. *malé dítě (...)* **b)** osobu, číslo, popř. jmenný rod, např. *kamarádi přišli* – sloveso v přísudku *přišli je ve 3. osobě, čísle množném a má koncovku mužského rodu životného.*“ (tamtéž, s. 74) Do formálního vztahu podřadnosti dále řadí řízenost a slabou závislost neboli přimykání. (tamtéž, s. 74)

„**Vztahy významové: 1. přiřadování** – členy v tomto vztahu jsou na sobě nezávislé, pojmenovávají různé jevy a vytvářejí několikanásobný větný člen v poměru slučovacím, stupňovacím, odporovacím, vylučovacím, příčinném a důsledkovém; navzájem je spojuje platnost větného členu, např. *mamina a tatínek (...)* **2. přísuzování** – charakterizuje nějaký jev z hlediska času a slovesného způsobu, např. *bude pršet (...)* **3. určování** – jeden člen blíže určuje význam členu druhého, např. *ovocný strom (...)* **4. vztah přístavkový** – členy v tomto vztahu pojmenovávají různým způsobem jeden jev, mají platnost stejného větného členu, např. *Amazonka, jihoamerický veletok (...)*.“ (tamtéž, s. 75)

Vztah přísuzování je označen za základní, neboť je jeho nositelem určitý slovesný tvar a zpravidla panuje mezi přísudkem a podmínkem. (tamtéž, s. 76-77) Učebnice rovněž velice podrobně připomíná shodu přísudku s několikanásobným podmínkem, a to z důvodu pravopisu. Představuje stejná pravidla jako v učebnici pro 6. ročník s tím rozdílem, že hledí i na postavení přísudku ve větě, v souladu s odborným pojetím, které bylo představeno jak v teoretické části, tak i ve zbylých učebnicích (viz výše). (tamtéž, s. 90)

V rámci shody přísudku s několikanásobným podmínkem je ještě přidáno toto tvrzení: „*Je-li na výrazu v 1. pádě závislý další výraz (další výrazy) v 7. pádě s předložkou s, který*

není jeho přívlastkem, může být shoda jak podle výrazu v 1. pádě, tak podle celého výrazu (Tatínek s maminkou mi koupil k narozeninám kolo i Tatínek s maminkou mi koupili k narozeninám kolo).“ (tamtéž, s. 90)

Blíže se učebnice věnuje také vztahu přístavkovému, který je v souladu s odborným pojetím označen jako smíšený, založen jak na vztahu určování, kdy člen v tomto vztahu upřesňuje význam výrazu, po kterém stojí, tak i na vztahu přisuzování, kdy „*přisuzuje členu, po kterém stojí, nějakou vlastnost podobně jako přísudek. Členy v tomto vztahu pojmenovávají dvěma (někdy i více) různými způsoby jeden jev. Proto můžeme z věty s přístavkovou konstrukcí vytvořit věty dvě. Např.: Oceánografie, věda o moři, využívá při výzkumu moře poznatky z různých vědních oborů. 1. Oceánografie je věda o moři. 2. Tato věda využívá při výzkumu moře poznatky z různých vědních oborů. Přístavková konstrukce se odděluje z obou stran čárkami.*“ (tamtéž, s. 91)

Ve vztahu přístavkovém se nacházejí větné členy, které jsou souřadně spojené, jsou tzv. zmnoženým větným členem, a proto mají platnost stejného větného členu. (tamtéž, s. 91) Zmnožený větný člen však může mít i „*povahu členu stejnorodého. Jsou to slovní spojení jako Josef Škvorecký, slečna Martínková, doktor Novák. Tato spojení nebudeme dále rozebírat a budeme je považovat za jeden větný člen.*“ (tamtéž, s. 93) Procvičovací cvičení jsou založena na principu *vyhledej, urči, doplň, rozliš.* (tamtéž, s. 73-93)

Taktik

Poslední z námi analyzovaných učebnic zvolila přístup podobný učebnici nakladatelství SPN. Uvádí tedy pojmy pro významové skladební vztahy i pro vztahy formálně skladební. Ještě předtím připomíná, co to je skladební dvojice i základní skladební dvojice, u té neopomíjí fakt, že z formálního hlediska je to podmět, kdo je jediný nezávislý větný člen, se kterým se přísudek shoduje. (Pavličková a kol., 2017, s. 63)

Oproti nakladatelství SPN u vztahů formálních nerozlišuje souřadnost a podřadnost. Vztah shody, řízenosti i přimykání podává stručněji. U vztahů významových volí trochu odlišné názvy a jiné pořadí, co do významu se definice shodují: „*a) přisuzování – mezi podmětem a přísudkem, přísudek přisuzuje podmětu vlastnost, stav, činnost (Petr nakupuje),*

b) určování (...), c) přiřazování (...), d) přístavování – vztah široké totožnosti, označuje týž jev dvojím způsobem (Čte Jirka, žák 9. třídy).“ (tamtéž, s. 63)

Dále se těmto vztahům věnuje v tématu *Podmět a přísudek*, kdy jsou tyto členy označeny jako základ dvojčlenné věty. „Vztah mezi podmětem a přísudkem je označován jako **přisuzování**. Přísudkem se přisuzuje tomu, co je označeno podmětem, nějaká činnost, stav, vlastnost. Ve větě se vztah podmětu a přísudku vyjadřuje **shodou**. Jde o shodu podle formy. Shoda se týká osoby a čísla, u přísudku v minulém čase, trpném rodě nebo podmiňovacím způsobu se týká i jmenného rodu. Pokud je podmětem podstatné jméno v množném čísle, je třeba dbát na shodu i v pravopise.“ (tamtéž, s. 65)

Více prostoru je také věnováno přístavku. Zde nedochází k tak odbornému pojetí definice jako u nakladatelství SPN. Pracuje se však s rozdělením podle významu a funkce: „Přístavek hodnotí (Eva, **nejlepší žákyně celé školy**.), shrnuje (Honza, Pepa a já, **zkrátka naše parta**.), zpřesňuje (Loví ryby, **zejména pstruhy**.), udává výčet (Koupili zeleninu, **papriky, okurky a rajčata**.). Přístavek může být připojen prostřednictvím výrazů **a to, zkrátka, zejména, dokonce i apod.**“ (tamtéž, s. 76) Věnuje se také tomu, že může být rozvitý a několikanásobný. (tamtéž, s. 76) Učebnice je rovněž plná procvičovacích cvičení, které kromě výše zmíněných zadání pracuje také s těmito typy zadání: *tvoř, přeformuluj, vymyšlej, vyber vhodné, rozvíjej, napiš příběh*. (tamtéž, s. 60-76)

Porovnání

V této kategorii učebnice až vzorově potvrzují své přístupy, které jsou patrné ze všech analýz. Učebnice nakladatelství Fraus se stává nejstručnější a zcela opomíjí významové syntaktické vztahy, věnuje se pouze těm formálněsyntaktickým, oproti zbylým učebnicím ani nezařazuje téma přístavku. Ani u zbylých učebnic nepanuje v tématu syntaktických vztahů úplná shoda – nakladatelství SPN u formálních syntaktických vztahů přidává rozdělení na souřadnost a pořadnost, mají také trochu odlišná pojmenování a lze vypořádat (např. v rámci způsobu řazení učiva), jaké vztahy považují za důležitější.

4.2.3 Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí

V této kategorii panuje největší shoda v rámci všech tří učebnic. Oproti větě jednoduché a souvětí, což je učivo, kterému se všechny učebnice věnovaly již v jejich vydání pro 6.

ročníky a které je ve vydáních pro ročníky 9. výrazně prohloubeno, se všechny učebnice věnují také rozdílu mezi větou dvojčlennou, větou jednočlennou a větným ekvivalentem. (Krausová a kol., 2015, Hošnová a kol., 2010, Pavlíčková a kol., 2017)

Každá učebnice opět volí odlišný přístup, ale všechny zavádějí výše zmíněné pojmy. Vzhledem k charakteru práce nebude v této podkapitole věnován prostor rozdílům mezi větou jednoduchou a souvětím, neboť tomu byl již věnován prostor v analýze učebnic pro 6. ročník ZŠ. Za zmínění stojí, že v učebnicích pro 9. ročníky pracují již všechna nakladatelství s pojmy *věta hlavní a věta vedlejší*²³ a *souvětí souřadné a souvětí podřadné*. (tamtéž)

Fraus

Tato učebnice zavádí téma věty dvojčlenné a jednočlenné, větné ekvivalenty hned jako 2. téma v rámci výkladu skladby. Přichází s těmito definicemi: „*Věty dvojčlenné obsahují pba základní větné členy, podmět a přísudek, Např. Nikdo to neviděl. Věty jednočlenné (bezpodmětné věty) – větný obsah můžeme vyjádřit jen jedním základním členem. Jejich základem je slovesný tvar určitý. Např. Stmívá se. Stýská se mi. Větné ekvivalenty (jednočlenné věty neslovesné) – základem může být podstatné nebo přídavné jméno, příslovce, částice, citoslovce nebo slovesný tvar neurčitý. Např. Ticho. Krásné! (...)*“ (Krausová a kol., 2015, s. 58)

Dále se velice podrobně věnuje výkladu tématu věty a výpovědi, v jejímž závěru shrnuje poznatky takto: „*Výpověď je neopakovatelná, jedinečná, nejmenší jednotka komunikace, která má vždy svou komunikativní funkci. Je vždy zakotvena v konkrétní komunikativní situaci, má obvykle svůj věcný obsah a je obvykle součástí rozsáhlejšího textu. Věta obsahuje určitý slovesný tvar. Bez určitého slovesného tvaru věta neexistuje. Věta je jednotka jazykového systému. Základem věty je vztah přisuzování mezi podmětem a přísudkem.*“ (tamtéž, s. 59)

V rámci kapitoly *Souvětí souřadné a podřadné, druhy vedlejších vět* jsou jednak shrnuty rozdíly mezi těmito souvětími, v předešlé kapitole jsou připomenuty pojmy věta hlavní a věta vedlejší. (tamtéž, s. 75-77) Tématu této práce se dotýkají vedlejší věta podmětná a přísudková, které tato učebnice definuje takto: „*Vedlejší věta podmětná – vyjadřuje podmět*

²³ V kategorii učebnic pro 6. ročník tyto pojmy zavádí pouze učebnice nakladatelství Fraus.

věty hlavní, ptáme se na ni otázkou 1. pádu, uvozena bývá nejčastěji vztaznými zájmeny *kdo, co* nebo spojkami *že, aby, kdyby aj.* Např. *Bylo nám oznámeno, kdo postupuje. Vedlejší věta přísudková* – jmenná část přísudku *jmenného se sponou může být vyjádřena vedlejší větou, bývá uvozena vztaznými zájmeny kdo, jaký, ukazovacím zájmenem takový nebo spojkami že, jako aj.* Např. *Krajina kolem Sázavy je, jako by ji vymaloval.*“ (tamtéž, s. 77)

SPN

Zde se setkáváme s nejvýraznějším rozdílem, neboť toto nakladatelství pracuje s pojmy *věty s podmětem a věty bez podmětu, větné ekvivalenty*. (Hošnová a kol., 2010, s. 93) Současně řeší i problematiku věta vs. výpověď, vše současně definuje takto: „*Složitější jazykové projevy můžeme rozčlenit na menší jednotky, které vypoovídají něco o skutečnosti, jsou výpověďmi. Tyto výpovědi mají zpravidla podobu vět, Jestliže je věta tvořena minimálně jednou skladební dvojicí – podmětem a přísudkem, je to věta s podmětem (dvojčlenná): Dítě spí. Pospíchal. Před jídlem si myjeme ruce. (Za věty s podmětem považujeme i věty, v nichž je podmět nevyjádřený nebo všeobecný.) Jestliže je věta tvořena minimálně pouze přísudkem a nemá podmětovou část, pak ji nazýváme věta bez podmětu (jednočlenná): Mrzne. Začalo se pomalu stmívat.*“ (tamtéž, s. 94)

Výklad je proložen dvěma cvičeními, která pracují s určováním i nahrazováním vět s podmětem a vět bez podmětu. (tamtéž, s. 94) Dále je žlutý rámeček věnován větnému ekvivalentu. „*Výpovědi mohou mít podobu věty, nebo větného ekvivalentu. Např. jestliže chceme někoho upozornit na náhle přijíždějící auto, zavoláme jen Pozor!, jestliže chceme někomu důrazně přikázat, aby se zastavil, stačí zavolat Stát! Tyto větné ekvivalenty mají v těchto situacích stejnou platnost jako věty Dávej pozor! Zůstaň stát! Základem větných ekvivalentů není tedy určitý slovesný tvar, nýbrž jiné slovní druhy.*“ (tamtéž, s. 95) Prostor je poté věnován všem slovním druhům, které mohou být základem větných ekvivalentů, následuje zaměřené na funkce vět a větných ekvivalentů. (tamtéž, s. 95-96)

I tato učebnice pracuje se souvětím podřadným a druhy vedlejších vět. Oproti 6. ročníku jsou zde pojmy věta hlavní, věta vedlejší a souvětí souřadné vysvětleno. Téma vedlejší věty podmětové a přísudkové představuje zcela odlišným způsobem, a sice v rámci obecného postupu při určování vedlejších vět. (tamtéž, s. 105)

Postup představuje takto: „1. Najdeme přísudek ve větě hlavní. Jestliže je ve větě sponové sloveso, hledáme jmennou část a zkoumáme, zda není vyjádřena **vedlejší větou přísudkovou**. Např. *Je stále takový, jaký býval před lety.* 2. Hledáme podmět věty hlavní. Jestliže podmět ve větě nezjistíme, zvažujeme, zda jde o větu jednočlennou, nebo dvojčlennou s nevyjádřeným nebo všeobecným podmětem, nebo zda podmět není vyjádřen **vedlejší větou podmětnou** (otázka *kdo?, co?*). Např. *Je důležité, abychom se na zájezd přihlásili včas.*“ (tamtéž, s. 105) Následují další dva kroky na zjišťování druhů vedlejších vět, které se již týkají jiných druhů. (tamtéž, s. 105)

Taktik

Se stejným názvem kapitoly *Věta dvojčlenná, jednočlenná, větný ekvivalent* pracuje i poslední učebnice. Obsahově představuje toto téma opět trochu více zešíroka, předává však stejné poznatky. (Pavličková a kol., 2017, s. 61)

„*Nejmenší jednotkou jazykové komunikace je výpověď. Každá výpověď má svou komunikační funkci – vyjadřuje sdělení, nabídku, varování, radu, přání, prosbu, otázku aj. Základem většiny výpovědí jsou věty, které obsahují určitý slovesný tvar. Mnohé výpovědi neobsahují určitý slovesný tvar, v tomto případě nejde o větu, ale o větný ekvivalent. Věty lze členit na věty dvojčlenné a jednočlenné.*“ (tamtéž, s. 61) Těmito definicím předchází krátké pojednání o vyjadřování myšlenek a komunikačních situacích, proto bylo v prvním odstavci použito hodnocení, že pracuje s tématem více zešíroka.

Následují samotné definice, se kterými jsme se sice už setkali v předešlých učebnicích, ovšem zde jsou opět mírně odlišné: „*Věty dvojčlenné obsahují část podmětovou a část přísudkovou. I věty s nevyjádřeným podmětem jsou dvojčlenné. Ve větách můžeme najít základní skladební dvojici. (Děti zpívají ...) Věty jednočlenné neobsahují základní skladební dvojici, mohou být tvořeny (minimálně) jedním členem, a to přísudkem (Mrzlo. Je mi teskno.) Věty vyjadřují přírodní jevy (Prší.), duševní stavy (Stýská se mi.), tělesné stavy (Bolí mě v krku.). Patří sem i věty s přísudkem ve zvrtné podobě (Hodně se o tom mluvilo.) Větný ekvivalent je nevětná konstrukce, která bývá označována jako neslovesná jednočlenná věta. Může být tvořena různými slovními druhy. (...)*“ (tamtéž, s. 61)

Ani učebnice od nakladatelství Taktik neopomíjí rozdělení vět na hlavní a vedlejší, řídicí a závislou ani rozdělení souvětí na souřadné a podřadné. Rovněž se věnuje druhům vedlejších vět, a to podobným způsobem jako nakladatelství Fraus. (tamtéž, s. 77-79) „**1. Vedlejší věta podmíněná** vyjadřuje podmět věty řídicí. **Ptáme se 1. pádem (kdo,co?)** a větou řídicí. **Kdo poctivě studoval, při zkoušce uspěl.** V některých případech není možné vyjádřit podmět podstatným jménem nebo infinitivem. Je jisté, že má pravdu. **2. Vedlejší věta přísudková** vyjadřuje jmennou část přísudku jmenného se sponou. **Eva není žalobnice.** → *Eva není taková, aby žalovala.*“ (tamtéž, s. 79)

Porovnání

V této kategorii panuje snad největší shoda v probírané látce, všechny učebnice představují učivo věta vs, výpověď, věta jednočlenná (věta bez podmětu), dvojčlenná (věta s podmětem), větný ekvivalent i druhy souvětí a vedlejších vět. Přístupy se opět trochu liší, ale je znát, že učebnice jsou celkově tematicky sjednocené. V posledním tématu se hodí vyzdvihnout přístup, který je představen v učebnici od nakladatelství SPN. Tento přístup je naprosto odlišný od zbylých učebnic a představuje více komplexnější uchopení tématu. Nakladatelství Taktik zase vyvrací chybu, které se dříve dopustilo nakladatelství Fraus a které jsme se již věnovali.

4.2.4 Závěr

Podobně jako tomu bylo v předešlé kapitole, i zde shrneme pojmy, které se objevovaly alespoň ve dvou učebnicích a které jsou podkladem pro tvorbu pracovního listu, ve kterém budeme následně sledovat samotné strategie řešení jednotlivých žáků. Počítáme s tím, že pojmy z řad učebnic pro 6. ročník žáci již znají.

Pojmy, které se shodují (objevují se alespoň ve dvou učebnicích) a jsou přidáné oproti 6. ročníku:

1. Definice podmětu a přísudku:

Prísudek – slovesný složený, souslovný, jmenný.

2. Vztahy mezi podmětem a přísudkem:

Formálněsyntaktické vztahy: shoda. Významové vztahy: přisuzování, vztah přístavkový (přístavování).

3. Další syntaktické jevy týkající se podmětu a přísudku – věta, souvětí:

Věta vs. výpověď, věta jednočlenná (bez podmětu), věta dvojčlenná (s podmětem), větný ekvivalent, vedlejší věta přísudková, vedlejší věta podmětná.

4.3 Tvorba pracovního listu

Obsahová analýza učebnic by mohla být předmětem samotného výzkumu. V rámci této práce však slouží nejen k porovnání teoretických poznatků a jejich zpracování v učebnicích, ale hlavně k tvorbě pracovního listu, který je důležitou součástí další fáze výzkumu.

Po zvážení cílů práce jsme se rozhodli pro tvorbu jednoho pracovního listu pro obě skupiny respondentů, tedy jeden společný pracovní list pro žáky a žákyně 6. i 9. ročníků. Tematicky tedy vybíráme učivo, které se objevuje alespoň ve dvou učebnicích pro 6. ročník základní školy (viz kap. 4.1.4).

Pracovní list jsme se rozhodli vytvořit pomocí existujícího textu s drobnými úpravami, aby obsahoval námi vybrané jevy. Jedná se o anotaci knihy *Klub divných dětí* od Petry Soukupové. (Soukupová, 2022)

Jevy, které se objevují v pracovním listu:

- věta jednoduchá
- souvětí
- přísudek slovesný jednoduchý
- přísudek jmenný se sponou
- podmět vyjádřený (podstatným jménem)
- podmět nevyjádřený
- podmět několikanásobný

Pro přehlednost uvádíme i kvantitu výskytu těchto jevů:

Celkem výpovědí:	15
z toho vět jednoduchých:	7
z toho souvětí:	8

Příisudek slovesný jednoduchý	18
Příisudek jmenný se sponou	5
Podmět vyjádřený	4
Podmět nevyjádřený	18
Podmět několikanásobný	1

Celkově jsme se snažili o vytvoření takového pracovního listu, aby žáci a žákyně ke zdárnému vyplnění museli ovládat výše zmíněné učivo, ale aby nevedl k pouhému zkoušení pojmů. Proto jsme se rozhodli vydat se cestou přes určování typu výpovědí, tedy jestli se jedná o větu jednoduchou, nebo souvětí. Právě tímto jednoduchým zadáním a rozdělením na věty jednoduché a souvětí zjistíme, zda žáci a žákyně umí ve škole nabyté poznatky aplikovat v praxi.

Problematicke věty jednoduché a souvětí se věnují všechny tři vybrané učebnice již v 6. ročníku, zároveň se jedná o téma, které je předmětem zkoumání již na prvním stupni základní školy. (Hauser a kol. 2007, s. 111) Věta je rovněž považována za základní syntaktickou jednotku. (Hirschová, 2012, s. 5)²⁴ Z těchto důvodů volíme tento postup jako vhodný. Očekáváme, že dotazování těmito znalostmi, které lze považovat až za základní ve výuce skladby, disponují a samotné určení nebude tedy problémem, ale naopak prvním krokem k navázání rozhovoru o základní skladební dvojici. Předpokládáme, že se budou řídit počtem přísudků, což je postup, který je v souladu s lingvistickými poznatky i se zpracováním v analyzovaných učebnicích (viz předchozí kapitoly).

Dalším předpokladem je, že ve chvíli, kdy najdou ve větě přísudek, ho i identifikují a vyhledají podmět. Vzhledem k charakteru vět lze očekávat, že u podmětu zvládnou určit, zda se jedná o vyjádřený, nevyjádřený či několikanásobný. Takto postavený pracovní list

²⁴ Téma je více zpracováno v teoretické části této práce na str. 13.

tedy dle našeho názoru splňuje požadavky pro sběr vhodných dat a zároveň nevyžaduje přesné terminologické znalosti.

Vzhledem k dlouhotrvajícím tendencím a potřebám vyučovat český jazyk s výraznějším zaměřením ke komunikačnímu přesahu učiva, očekáváme rovněž zapojení této složky do strategie řešení zadaných úloh. (Štěpáník, 2018-2019, s. 214-223)

4.3.1 Pracovní list

Podoba pracovního listu, který byl rozdán všem dotazovaným:

Přečti si následující text.

(1) Desetiletá Mila miluje zvířata. (2) Ze všech zvířat má nejraději pavouky. (3) Když se na něco soustředí, nic pro ni neexistuje.

(4) Petr chodí do čtvrté třídy, ale vypadá na prvňáka. (5) Bojí se tmy. (6) Lépe řečeno toho, co se v ní skrývá.

(7) Katka nemá žádné kamarády, připadá si tlustá a ošklivá. (8) Bojí se mluvit s lidmi. (9) Šťastná je jenom tehdy, když si čte.

(10) Franta má nemocné nohy a chodí o berlích. (11) Je naštvaný na své postižení. (12) Kvůli tomu bývá na lidi zlý.

(13) Mila, Petr, Katka a Franta se náhodou potkají. (14) Na začátku nejsou ani kamarádi, ale tvoří partu divných dětí, které spolu tráví čas. (15) Všichni však společně zažijí něco, na co se nezapomíná.

(Petra Soukupová – Klub divných dětí, zkráceno, upraveno)

Úkol:

Zakroužkuj čísla, která označují věty jednoduché.

Do čtverečku dej ta čísla, která označují souvětí

5 Pilotní výzkum

Před zahájením hlavního výzkumného šetření bylo zapotřebí vyzkoušet, zda je takto připravený pracovní list funkční. Rovněž bylo zapotřebí vyzkoušet si roli tazatele z výše uvedených důvodů. Proto potřebným 20 rozhovorům předcházely 3 pilotní rozhovory.

V rámci těchto rozhovorů došlo k ujasnění role tazatele a smíření se s tím, že se ne vždy dostaneme v rozhovoru tam, kam bychom chtěli. Právě výsledky těchto pilotních rozhovorů nám dávají jasně najevo, že ne každý žák a žákyně disponuje znalostmi o rozdělení výpovědi na věty jednoduché a souvětí, jak bylo předpokladem z teoretických prací i zpracování učebnic. Jak je patrné v části tomu věnované, učivo o větě jednoduché a souvětí je i v analyzovaných učebnicích zařazeno až na konec části věnované skladbě. S předpokladem, že toto rozdělení žáci a žákyně znají, tedy pracovali i autoři těchto učebnic.

V rámci této pilotáže byly během počátku května roku 2024 provedeny celkem tři rozhovory se dvěma žáky a jednou žákyní 6. ročníků vybraných pražských základních škol. Už během rozhovorů jsme se museli potýkat s tím, co je vlastně cílem tohoto výzkumu a jak dosáhnout jeho docílení. Naším cílem je popsat žakovské strategie řešení syntaktických úloh z češtiny. Nejtěžší tedy bylo přejít do role pozorovatele a nenavádět dotazované ke správným odpovědím.

Ve chvíli, kdy jsme se toto naučili, zbývalo vytvořit způsob analýzy. Nabízí se nejdříve zhodnotit, zda byl pracovní list vyplněn správně. Poté představit a analyzovat odpověď na první otázku, která odhalí, jakým způsobem dotazovaní uvažují a postupují při řešení syntaktických úloh. Bude tedy popsána jejich strategie řešení. Prostor bude také věnován zajímavým tezím a postupům. Jelikož se jedná o polostrukturované rozhovory, můžeme se tematicky dostat takřka kamkoli – i na toto jsme připraveni.

5.1 Analýza prvního rozhovoru

Žák, se kterým byl proveden první pilotní rozhovor (dále jen PŽ1), udělal celkem dvě chyby – a to u čísla 10 a 13.

Už z počátku vypracovávání pracovního listu byla znát nervozita žáka, proto byl několikrát ujštěn, že nic není hodnoceno. Přesto se zeptal na nečekaný dotaz, a sice jestli každé číslo bude zakroužkované, nebo ve čtverečku. Po vypracování pracovního listu

následoval tento rozhovor.²⁵ Kódování účastníků rozhovorů je následovné: V = výzkumník, žáci a žákyně jsou označeny následovně P = pilotní výzkum/6/9 = ročník, Ž = žák/žákyně, 1-10 = pořadí. Žák v následujícím rozhovoru je tedy označen PŽ1 = pilotní výzkum žák číslo 1.

V:

Tak já se na to takhle jenom v rychlosti podívám.

PŽ1:

No, úplně správně to nebude.

V:

Nehodnotím. Nejsem tady od toho, abych hodnotil, jestli je to správné, nebo ne. Mě jenom zajímá spíš, jak jsi o tom přemýšlel. Víš?

Tak v pořádku. Pracovní list vrátím.

A teď mě to právě zajímá. Tys tady udělal kroužky a čtverečky podle toho zadání. Jak jsi se rozhodoval?

PŽ1:

Já jsem se rozhodoval tak, že vím, že souvětí je, že tam je čárka. Tak s tím jsem pracoval. A že věty jednoduché, to jsem měl vždycky, že to jsou takový ty, nemusí to bejt podle mě vždycky, ale že jsou takový ty malý. Malý jako.

V:

Jako kratší myslíš?

PŽ1:

Kratší. Nemaj tam čárku. A podle toho jsem se rozhodoval teda.

Z této krátké ukázky je patrné, že strategie tohoto žáka je chybná z důvodu neznalosti teorie. Rozhodujícím kritériem se pro žáka stává přítomnost čárky a délka výpovědi. Žák celkově váhal u čísla 13, kde se objevuje několikanásobný podmět, který je oddělen čárkami – to by podle jeho znalosti mělo vést k tomu, že se jedná o souvětí, zároveň však tato věta koresponduje s jeho definicí věty jednoduché, proto dlouho váhal až nakonec došel k mylnému označení, a to i přes to, že je z rozhovoru patrné, že si uvědomuje funkci čárek v tomto případě.

²⁵ Veškeré prepisy rozhovorů použité v této práci v co největší míře respektují mluvu dotazovaných i výzkumníka, vyskytující se nespisovné tvary tedy reflektují realitu.

Dotazování pokračovalo na větu číslo jedna s cílem zjistit, zda dokáže odhalit vztahy mezi větnými členy v této větě.

PŽ1:

No protože. Von mě. Tam nemá čárku a ani není nějak extra dlouhá, a proto jsem to tak udělal.

V:

A co ta slova ve větě znamenají třeba? Koukal ses na to? Když to označíš jako větu, tak jenom pro tebe je důležité tedy to, že tam není čárka. Tak co tam je teda v té větě tady a díky čemu je to věta?

PŽ1:

Tak je tam podmět a přísudek. Je tam podstatné jméno a teda sloveso. A Míla miluje...?

Z této další ukázky je patrné, že žák zná skladební pojmy. Minimálně označení základních větných členů. Při jejich definování však používá časté zjednodušení, že podmět je podstatné jméno a přísudek je sloveso. Přísudek je tedy co dělá podmět. Následným postupným dotazováním správně určí základní skladební dvojici ve větě číslo 13. Přesto nezmění své tvrzení o tom, jak poznat větu jednoduchou a souvětí. Celkově lze říci, že žák dokáže najít základní skladební dvojici. Dotazováním bylo zjištěno, že dokáže určit i podmět nevyjádřený, akorát jej nazývá jako neurčitý. Je zde tedy problém v neznalosti teorie.

Celkově nebyl rozhovor veden dobře, je patrné, že do několika odpovědí byl žák dotazováním dotlačen. Kdybychom se ihned smířili s nesprávnou strategií řešení prvního úkolu, hovor by nemusel dále pokračovat. Bereme to ovšem jako potřebné ponaučení do vedení dalších rozhovorů.

5.2 Analýza druhého rozhovoru

Žák číslo dvě vyplnil celý pracovní list správně. Celkově byl klidnější a rychlejší. Po první instruktáži rovnou začal vypracovávat pracovní list, bez dalších dotazů. Reakce na prvotní a nejdůležitější otázku zněla takto:

V:

Tak. Máš hotovo? Tak já se na to jenom takhle v rychlosti podívám. Ty si vydechni, v klidu. Není to od toho, že bych to hodnotil. Jenom my se teďkon budem bavit o tom, jak jsi vlastně na to přišel. To je rovnou má první otázka. Podle čeho ses rozhodoval, jestli číslo zakroužkuješ, nebo jestli ho dáš do čtverečku?

PŽ2:

No podle sloves. Že vlastně věta jednoduchá má jedno sloveso a když tam jsou víc jak jedno sloveso, tak je to souvětí.

V:

Hmm. Takže podle tohoto klíče jsi se rozhodoval. Super. Super. Co to sloveso v té větě dělá? Proč ho tam máme tedy?

PŽ2:

[chvilí přemýšlí] Noo, protože něco dělá, že se pohybuje nebo vyznačuje to nějaký děj.

Z počátku rozhovoru je tedy patrné, že žák číslo dvě zčásti volí námi předpokládanou strategii řešení zadaného úkolu. Žák totiž nezačal automaticky užívat skladební pojmy, ale výpovědi rozděluje na věty jednoduché a souvětí podle počtu sloves. Dalším dotazováním zjišťujeme, že žák zná pojem přísudek a spojuje si jej se slovesem ve větě.

V:

Přísudek. Mhm. Takže sloveso ve větě je přísudek. Tak, když se podíváme pak na větu 1 – tu jsi zakroužkoval jako větu jednoduchou, protože tedy má jeden přísudek. Tak ten přísudek je tam sám v té větě? Nebo se k tomu přísudku něco pojí ještě?

PŽ2:

No, tak je základní skladební dvojice. Podmět a přísudek.

V:

Mhm. Základní skladební dvojice. Podmět a přísudek. Dobře. Co je podmět teda v té větě číslo 1?

PŽ2:

Podstatné jméno.

V:

Podstatné jméno. Mhm. A konkrétně v té větě číslo 1?

PŽ2:

Mila.

Jak je patrné z této části přepisu, tento žák si ihned spojí přísudek s podmětem, tuto dvojici správně nazývá jako základní skladební dvojici. Podle jeho reakce lze usoudit, že vztah mezi podmětem a přísudkem sám vnímá jako pro větu vztah stěžejní. Během rozhovoru a dotazování se na další zkoumané jevy žák správně odpovídá fakticky i terminologicky – vždy dokáže najít skladební dvojici a nazvat podmět nevyjádřený. Odhalí,

že se jedná o několikanásobný podmět, akorát ho takto nenazve. Za zmínku stojí žákova definice podmětu: „*Ten podmět vlastně vyznačuje, kdo ten děj provádí, nebo kdo to dělá.*“

U tohoto žáka lze tedy spatřit hlubší teoretické znalosti, které vedly ke správnému řešení zadaných úkolů. Jeho definice jsou po lingvistické stránce velice zjednodušující, ve složitějším textu by toto zjednodušení mohlo vést k chybnému řešení. Je tedy patrné, že tento žák přichází z prvního stupně se zjednodušující znalostí sloveso = přísudek = co dělá podmět. Z takto chápaného přísudku je odstraněna funkce jiných druhů přísudků než slovesných jednoduchých. Ve chvíli, kdy žákům nebude vysvětlována funkce daných větných členů, mohou nastávat situace, které nastiňujeme v teoretické části této práce.

5.3 Analýza třetího rozhovoru

Poslední pilotní rozhovor je tentokrát veden s žákyní, celkově tato žákyně udělala dvě chyby v určování druhu výpovědi – stejné jako PŽ1 ve výpovědích číslo 10 a 13.

I přes stejné chyby je rozhovor veden v odlišné atmosféře, žákyně není zdaleka tak nervózní jako PŽ1 i úloha tazatele je lépe zvládnutá. Začátek rozhovoru vypadal takto:

V:

Já se jenom podívám v rychlosti. [kontroluje pracovní list]

Tak a teď mě jenom zajímá. Jak si se rozhodovala? Podle čeho ses rozhodovala? A jak jsi vůbec začala? Co byl tvůj první krok?

PŽ3:

Že jsem si všechno přečetla. A potom jsem prostě zakroužkovala ty věty jednoduché, kde jsem prostě neviděla čárku. Protože jsem se to tak učila na přimačkách. Že jako když tam je čárka většinou, tak je to souvětí, protože to je jako delší. Že to tam má víc sloves.

Zde tentokrát zkusíme trochu jinou taktiku a pokládáme konkrétnější dotazy hned z počátku. Prvotní reakce PŽ3 je rozmanitá a nabízí vlastně hned několik řešení. Nejprve se rozhoduje podle napsané čárky, v potaz bere i délku, nakonec zmiňuje kritérium více sloves. Nabízí nám tím neočekávanější chyby, kterým se určitě chce každý vyučující českého jazyka vyhnout, které ale nejspíše budou běžné. Setkáváme se už podruhé s kritériem psaní čárky jako rozhodujícím faktorem. Rozhodování podle délky výpovědi představuje také chybnou představu – doufáme, že si toto tvrzení žákyně sama domyslela, že tímto způsobem nedochází na prvním stupni k definování souvětí. Minimálně všechny námi sledované

učebnice pro druhý stupeň definují větu jednoduchou a souvětí v souladu s teoretickými poznatky a pochybujeme o tom, že by to učebnice pro první stupeň měly jinak.

Během dalšího dotazování PŽ3 rychle začíná používat pojmy podmět a přísudek. Významově tyto pojmy chápe jako přísudek = sloveso, podmět = podstatné jméno. To je zjednodušení, které z prvního stupně lze očekávat a akceptovat (viz teoretická část práce). Přísudek si automaticky spojuje s podmětem a vztah mezi nimi nazývá shodou. Společně prý dávají smysl a pro větu jsou potřebné. Z této části rozhovoru je patrné, že PŽ3 má určitý teoretický přehled. Přesto se rozhoduje na základě čárek, dokonce i ve větě 13, kde udělala chybu a označila ji jako souvětí. Dotazováním si uvědomuje, že čárka zde rozděluje pouze jména, která všechna dohromady jsou podmětem této věty. Naučená poučka o čárkách však i nadále přetrvává.

Zde je složité zamyslet se nad tím, proč PŽ3 volí nesprávné řešení, když je podle rozhovoru patrné, že má o daném učivu jistý přehled. Možná byla ze samotného rozhovoru nervózní. Přesto musíme závěrem podotknout, že se opět jedná o případ neznalosti teoretických poznatků. Začínáme si však všimnout jistého podobného postoje – žáci často odpovídají nějakou chybnou definicí, se kterou mnohdy ani sami nesouhlasí nebo si vzápětí uvědomí její neplatnost. Přesto jejich naučené tvrzení přetrvává.

5.4 Shrnutí

Ke shrnutí poznatků z pilotního zkoumání nejprve využijeme srovnání dle správnosti.

Celkem úspěšných řešení:	1
Celkem neúspěšných řešení:	2
Řešení s více než jednou chybou:	2
Chybovalo se v těchto výpovědích:	10, 13
Nejčastěji se chybovalo ve výpovědích:	10 (2x), 13 (2x)

Pilotní výzkum nám ukázal úskalí tázání během takto vedeného rozhovoru. Nesmíme se zaleknout chybného řešení tázaných, nenavádět na řešení správné, ale spíše se snažit pochopit a zmapovat jejich způsob řešení.

Dotazování během pilotního výzkumu používali tyto strategie řešení:

1. hledání a počítání sloves (jedno sloveso = věta jednoduchá, dvě a více = souvětí)
2. přítomnost interpunkce (ne = věta jednoduchá, ano = souvětí)
3. délka výpovědi (krátká = věta jednoduchá, dlouhá = souvětí)

Žák, který použil strategii s číslem jedna, vyplnil jako jediný pracovní list správně. Jedná se sice o terminologicky nedostačující způsob řešení, avšak vzhledem k věku žáka relativně očekávaný. Použití zbylých dvou strategií použili zbylí dotazovaní v kombinaci, vždy pro určení jednoho typu výpovědi použili jinou taktiku (viz předchozí komentáře).

Začíná se nám také opakovat důvod chybného řešení. Lze tedy očekávat, že i v následujících rozhovorech se budou vyskytovat podobné odpovědi, což by znamenalo, že žáci z prvního stupně základní školy chodí na druhý stupeň se špatnými znalostmi, to by mohlo vysvětlovat pozdější problémy se skladbou jako takovou. Z rozhovorů je patrné, že žáci neradi akceptují změnu jim zažitě definice. Proto by možná stálo za zvážení, do jaké míry je přístupné na prvním stupni ZŠ zjednodušovat.

Z rozhovorů je rovněž patrné, že se žáci a žákyně nesoustředí na význam a funkci daných větných členů, ale drží se definice podmět = podstatné jméno, viz PŽ3 a její tvrzení: „*Tak má nejraději pavouky. No nejraději bude přísudek a pavouky je podmět.*“ Celkově tedy převládá určování na základě formy.

6 Výsledky výzkumu

V této části se věnujeme samotné analýze všech absolvovaných rozhovorů. Vzhledem k jejich charakteru i zvolené metodě kvalitativního výzkumu bude věnován prostor opravdu každému jednomu rozhovoru – jsme toho názoru, že kvantifikováním získaných poznatků bychom dostatečně nevyužili jejich potenciál. Prostor bude věnován nejdříve 6. ročníku, následně ročníku 9. V samotném závěru se pokusíme získané poznatky porovnat.

6.1 Analýza rozhovorů se žákyněmi 6. ročníků

Jelikož se jedná o nižší ročník, začneme s analýzou rozhovorů se žákyněmi 6. ročníků základních škol. Celkově lze říci, že většina žákyň byla alespoň ze začátku rozhovorů vždy nervózní, úlohou tazatele se tedy stalo i utěšování a uklidňování, několikrát bylo tedy

zmíněno, že se opravdu nejedná o zkoušení a ani špatné odpovědi nic neznamenají, jde nám pouze o to, jak dané žákyně nad skladební problematikou přemýšlejí a jakým způsobem řeší zadané úkoly. To je důvodem různé délky rozhovorů i zařazení odlišných otázek. V momentě, kdy by se z rozhovoru stalo nabádající zkoušení, byl rozhovor ukončen. Rozhovorů se zúčastnily pouze žákyně.

Pro přehlednost použijeme stejné kódování jako v případě pilotního výzkumu – žákyně budou označeny jako 6Ž1-10 (ročník, žákyně, pořadí).

6.1.1 Rozhovor č. 1

Žákyně pod kódem 6Ž1 vypracovala celý pracovní list bez chyby. Při prvotní kontrole pracovního listu bylo zaznamenáno jeho celé nevyplnění – žákyně si pouze nevšimla, že jej nevyplnila celý. Odpověď na první otázku zněla takto:

V:

Tak. Ted' mi jen řekni, podle čeho ses řídila? Jak jsi to vypracovávala?

6Ž1:

Že když tam je jedno sloveso, tak je to ta věta jednoduchá. A potom jsem si to chtěla radši. Jsem to kroužkovala, když jsem viděla, že je tam je čárka, tak to většinou je to souvětí. Ale radši jsem si podtrhla ty slovesa, abych věděla, že je to správně.

V:

Mhm. Takže věta jednoduchá je s jedním slovesem. A souvětí tedy?

6Ž1:

S dvěma a více.

V:

S dvěma a více. Super. A poznala jsi to tedy podle tohoto pravidla. A pomáhalo ti to podtrhování?

6Ž1:

Ano, abych to nemusela číst hodně krát.

Žákyně tedy volí strategii hledání sloves. Podporou pro správně řešení jí bylo jejich podtrhávání – podle jejích vlastních slov, aby to nemusela číst hodně krát. Tuto strategii hodnotíme jako velmi vhodnou, neboť může vést k eliminaci následných chyb. V rámci zbytku rozhovoru bylo rozklíčováno, že žákyně zná skladební pojmy podmět a přísudek (pod

pojmem podmět si představí podstatné jméno, pod přísudkem sloveso), přesto primárně používá morfologické názvosloví.

Když se řekne přísudek, tak si prvotně vybaví podmět, jelikož prý oboje začíná na „p“. Tyto členy dokáže s přehledem ve větách určit. Podmět ve větě je dle slov žákyně: „*aby to byla plná věta. Potom se k tomu ještě přidává, aby to... Třeba desetiletá – tak to...jakoby... Vysvětluje...jako...vys vysvětluje jako třeba kdyby tam bylo „modrá“, tak vysvětluje, že je modrá. Bez toho bysme nevěděli, že jí je deset. Takže pak se tam přidají ostatní ... slovní druhy, aby to dávalo smysl.*“.

Z této ukázky můžeme vyvodit, že žákyně přemýšlí i nad smyslem výpovědí, k určení rozvíjejících větných členů však nedošlo. Problémem není ani několikanásobný podmět, ovšem žákyně jej neumí nazvat. Pod pojmem základní skladební dvojice si ihned vybaví podmět a přísudek, celkově z jejího způsobu řešení zadaných úloh je patrné, že tuto dvojici považuje za základ věty, zbylé větné členy figurují jako dovysvětlení smyslu. V tomto rozhovoru došlo i na názorovou otázku ohledně odlišného názvosloví v různých jazykových rovinách. Zde jsme věnovali pozornost tomu, zda skladební názvosloví pomáhá při řešení úloh ze skladby.

6Ž1:

Hmm. Je to asi lepší. Protože když si řeknu základní skladební dvojice, tak já jsem se to naučila tak, že tam je podmět a přísudek. Ale vědět sloveso, podstatné jméno – ono je to asi jedno.

Rozhovor byl celkově zajímavý. Kladně lze hodnotit, že se zamýšlí i nad smyslem výpovědí. Za problematické však lze označit, že používá primárně morfologické pojmy – tvrzení přísudek = sloveso není pravdivé, v jiných typech úloh by žákyně mohla mít problém. Podle očekávání se jedná o tvrzení, které evidentně mají děti naučené z prvního stupně, je tedy úkolem učitelů na druhém stupni tuto definici dětem doplnit.

6.1.2 Rozhovor č. 2

I žákyně číslo 2 odpověděla na celý pracovní list správně. Odpověď na první otázku zněla takto:

V:

Tak, mě by zajímalo. Tys měla za úkol zakroužkovat čísla označující věty jednoduché a do čtverečku dát čísla označující souvětí. Podle čeho jsi se rozhodovala?

6Ž2:

Tak, ty souvětí jsem dělala podle toho, že tam jsou většinou dvě slovesa. Takže jsem se koukala, jestli tam teda jsou ty dvě slovesa. A nebo tam většinou je čárka. Ale není to tak vždycky. A potom jsem zakroužkovala čísla, která označují věty jednoduché. To jsou ty, který tam mají jedno sloveso a no. Takže tak.

Žákyně uvádí rovnou dvě kritéria, podle kterých se rozhodovala: počet sloves a přítomnost čárky. Tuto situaci jsme se snažili rozklíčovat postupným dotazováním.

V:

Ještě jsi pak říkala něco o čárce?

6Ž2:

Jo. U toho souvětí, tak většinou tam je čárka. Ale není to tak vždycky úplně. Takže podle toho taky někdy.

V:

A co znamená, že to není vždycky úplně? Jakou má roli ta čárka? K čemu je?

6Ž2:

Noo, takže je před spojka, myslím. Nejsem si úplně jistá. A většinou rozděluje, že v té první části je to první sloveso a v té druhé je to druhé. Ale nejsem si úplně jistá, jestli to tak je pokaždý.

V:

Aha. Tak se můžeme společně podívat na číslo třináct. Ty jsi ho zakroužkovala, i přes to že tam jsou ty čárky.

6Ž2:

Mhm. Ale to zase v té první, tak tam jsou jenom jména a nejsou tam ty slovesa, takže tak.

Výsledným kritériem je tedy počet sloves, nikoli přítomnost čárky. Sama žákyně se několikrát zmiňuje o své nejistotě. Setkáváme se zde s určitým sjednocením obou doposud zaznamenaných strategií, je jen otázkou dalšího výzkumu, proč tomu tak je.

Tato žákyně vůbec nepoužívá skladební terminologii. Jako základní vztah označuje vztah podmětu a přísudku:

V:

Když se podíváš na to sloveso. To je tady jaké? V té první větě?

6Ž2:

Miluje?

V:

Mhm. A je tam ještě s nějakými jinými slovy? S čím se ti třeba spojí tady to sloveso v té větě?

6Ž2:

Mila? Mila miluje.

V:

Mhm. A proč se ti spojilo zrovna Mila miluje?

6Ž2:

Hmmm. Myslím si. Že to je jakoby to nejdůležitější z té věty.

V závěru tohoto rozhovoru lze zkonstatovat, že k úspěšnému řešení skladebních úloh lze dojít i bez úplných znalostí této jazykové roviny. To by mohlo vysvětlovat, že dochází k tolika miskonceptům, kterých si vyučující běžným testováním v hodinách ČJL nemusí všimnout.

6.1.3 Rozhovor č. 3

Žákyně číslo 3 vypracovala pracovní list chybně, chyby udělala u výpovědi číslo 10 a 13. Na první otázku, „*Podle čeho jsi se rozhodovala?*“ odpověděla takto:

6Ž3:

No, tak souvětí jsem dávala do čtverečku podle toho, když je ve větě čárka, a věty jednoduché, když tam není čárka.

V:

Mhm. Super. Jen toto hrálo roli, ta čárka?

6Ž3:

Hmm. Ano. Hlavně když jsem si přečetla, kolik je tam těch sloves.

V:

Kolik tam je sloves. Super. Proč jsou slovesa v tomto důležitá? Věděla bys?

6Ž3:

Noo ... protože když je v tom souvětí jakoby dvě slovesa, tak to jsou jakoby dvě věty, protože tam je podstatný... jako dvě základní skladební dvojice.

Žákyně tedy opět spojuje kritéria přítomnosti čárky a počtu sloves. Sama od sebe začíná používat pojem základní skladební dvojice. Dalším dotazováním bylo zjištěno, že

tomuto pojmu rozumí správně. Stejně jako 6Ž2 si spojuje podmět s podstatným jménem a přísudek se slovesem. Funkčně nám přísudek určuje, co dělá podmět. Podmět nám poté říká, co nebo kdo něco dělá.

Na otázku „*Proč je to základní skladební dvojice? Podmět a přísudek?*“ odpovídá takto:

6Ž3:

Pro mě je to, protože tam prostě musí být nějak prostě jako... v té větě tam prostě musí být „kdo“, prostě nějaký jako oslovení, dá se říct. A potom jako co dělá. Takže tak.

V:

A proč si myslíš, že to tak musí být?

6Ž3:

Protože ta věta by potom nedávala moc smysl.

V:

Mhm. Mhm.

Takže věta je vlastně co? Co to je taková věta, když jsme na to takhle narazili?

6Ž3:

No, věta je prostě...jakoby ta základní skladební dvojice, kde je řečeno, že někdo nebo něco něco dělá, a pak tam to je třeba trochu rozvíjet, aby ta věta byla delší.

V:

Super. Výborně. Paráda. Co se ti vybaví, když se řekne podmět a přísudek? Napadne tě nějaký vztah?

6Ž3:

No tak mě se právě že vybaví nějaký jméno a k tomu třeba nějaká činnost právě že. Takže třeba nevím, prostě nějaký méno. Třeba kreslí... a potom se to musí nějak rozvíjet, aby ta věta byla prostě, aby tam byly obsaženy všechny ty věci.

V rámci této ukázky je patrné, že základní skladební dvojici žákyně považuje za základ věty. Problematické poté je samotné definování toho, co je to věta. Zde narážíme na poměrně zajímavý fakt, neboť, jak bylo zpracováno i v teoretické části této práce, věta je základní jednotkou v rámci skladby. Jak však ukazuje alespoň tento rozhovor, tak žákyně nedokáže tento pojem vysvětlit, přesto zná skladební pojmy, dokáže najít základní skladební dvojici, určit podmět nevyjádřený i několikanásobný, pracovat s pojmem rozvíjet (v rozhovoru konkrétně: „*U toho rozvíjetého se třeba přidá, kde nebo kdy se třeba potkají.*“).

Jelikož bylo z rozhovoru patrné, že žákyně nad učivem přemýšlí v širších souvislostech, i přes to však vypracovala pracovní list chybně, nastal čas i na názorovou otázku ohledně funkčnosti odlišného názvosloví.

V:

Dobře. Super, Já ti moc děkuji. Ještě se zeptám – ty pojmy, když se to takto učíš, protože ty jsi je hned začala používat. Pomáhají ti ty pojmy? Že slovesu ve větě se říká přísudek a tak?

6Ž3:

Já si to hlavně pamatuju z prvního stupně. Prostě ten podmět a přísudek k sobě nějak seděj. A podle toho si to pamatuji, že podmět je podstatné jméno a přísudek je sloveso, že jakoby, že i to jako podstatné jméno je první a potom je sloveso.

V:

Takhle to vnímáš u ve větě? Že je podmět nad přísudkem?

6Ž3:

No, já bych řekla, že je to nák stejně, protože tam k tomu podmětu by prostě měla být nějaká činnost.

V:

Dobře. Ale když jsi teď řešila ten pracovní list, tak co jsi hledala nejdříve v těch větách?

6Ž3:

Přísudek.

Podle poslední ukázky rozhovoru můžeme vyvodit, že žákyně si je vědoma vztahu mezi podmětem a přísudkem. Problematickým se stává vnímání funkce přísudku. Zjednodušením na vyjádření činnosti mohou nastávat problémy při používání a určování přísudku jmenného se sponou, který má odlišnou funkci. Celkově si žákyně vedla velice dobře. Z poslední ukázky je však také patrné, že dochází k mechanickému vypracovávání zadaných úkolů – rozdílné názvosloví žákyni dle jejích slov sice pomáhá, podle vypracování pracovního listu i celkovému odpovídání na dotazy během rozhovoru nelze s jistotou říci, že by žákyně danému učivu rozuměla funkčně. Celkově se začíná ukazovat, že u dotazovaných převládá tento způsob řešení i přemýšlení nad zadanými úkoly.

6.1.4 Rozhovor č. 4

Ani žákyně číslo 4 nevypracovala pracovní list správně, tentokrát chybovala pouze u výpovědi číslo 10. Na první otázku ohledně postupu odpověděla takto:

6Ž4:

No třeba když jako, že v tý jednoduchý větě není žádná čárka nebo spojka.

V:

Mhm. Takže sis vlastně vždycky přečetla větu a koukla ses na čárky nebo na spojky?

6Ž4:

Jojo.

V:

Jenom čárky a spojky ti pomáhaly?

6Ž4:

No, nebo jako když tam je za tou větou něco a pak to pokračuje. To je jako víc vět

Opět se tedy ukazuje, že žákyně nezná rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím, celkově udělá ale jenom jednu chybu, představíme-li si pracovní list jako test ve škole, lze očekávat, že by tato žákyně dostala za jednu chybu i hodnocení výborně – i přes neznalost dané problematiky.

Následným dotazováním bylo ověřeno, že žákyně zná pojmy podmět a přísudek a dokáže je ve větách určit. Problematické není ani určení několikanásobného podmětu. Žákyně však nezná správnou terminologii a nazývá jej jako *množný podmět*. Podmět a přísudek vnímá jako *základní slova*, mezi která patří *podstatný jméno a sloveso*. Žákyně tedy odpovídá v podobném duchu jako zatím většina dotazovaných. Za zajímavé lze považovat, že se opakovaně objevuje kritérium psaní čárek a spojek jako rozhodující pro určení souvětí – ve výpovědi číslo 10 z pracovního listu: „*Franta má nemocné nohy a chodí o berlích.*“ však dochází nejčastěji k chybám. Čím to je?

6.1.5 Rozhovor č. 5

Chybného vypracování pracovního listu se dopustila i žákyně číslo 5. Chybu tentokrát udělala ve výpovědi číslo 13. Na první otázku odpověděla takto:

6Ž5:

Jo. No tak já jsem si prostě, když jsem to kroužkovala, tak jakože podle toho, jestli jsou tam čárky a jestli je tam spojka. A když tam byla ta čárka nebo prostě spojka, tak jsem to jako dala prostě do čtverečku.

V:

Dobře. Říká ti pak něco, když se řekne třeba podmět a přísudek?

6Ž5:

Jojo. My to teď opakujeme.

V:

A co to je?

6Ž5:

No, že je to prostě jako třeba Mila miluje, že jakože podtrhneme Milu jakože rovně, že to je přísudek a podmět je miluje jakože sloveso a Mila jakože ten přísudek má být podstatné jméno.

Tento rozhovor tímto i skončil, neboť je jasné, že žákyně danému učivu příliš nerozumí. O to více zajímavé je, že se dopouští opět pouze jedné chyby. Jako kritérium pro správné vypracování si žákyně vybrala přítomnost čárky či spojky, proto se dopustila chyby ve výpovědi číslo 13, kde čárky oddělují členy v několikanásobném podmětu. Podle posledního tvrzení žákyně ve výuce tuto látku opakují, k podtrhávání členů v tomto případě nejspíše dochází zcela mechanicky a bez znalosti funkce větných členů a výpovědí jako takových. Postupně se nám rozkrývá možný důvod, proč tak často dochází k chybnému vypracování i chybnému uvažování nad skladebním učivem. Převládá mechanické pojetí a v pozadí zůstává funkční a významová rovina daných jevů.

6.1.6 Rozhovor č. 6

U rozhovoru se žákyní číslo 6 dochází k dosud neviděnému způsobu řešení, který však ještě více rozkrývá možné upozadění významové a funkční roviny. Tato žákyně vypracovala pracovní list chybně, chyby udělala celkem v 7 výpovědích, tím, že 6 výpovědí ani nezakroužkovala ani nedala do čtverečku, výpověď číslo 4 určila chybně. Na první otázku „*Jak jsi postupovala?*“ odpověděla takto:

6Ž6:

Já jsem si to celý prvně přečetla, nějak jsem si uvědomila ty věty a potom jsem si přečetla ty úkoly. Zakroužkovala jsem teda čtyři věty jednoduché, které si myslím, že to jsou. Vím, že ve větě jednoduché je vždycky podstatné jméno a sloveso. A nějak jsem se podle toho snažila orientovat.

V:

Dobře. Tak můžu se na to podívat?

A některé nemáš vůbec zakroužkované teda. A to by znamenalo, že to není ani věta jednoduchá ani souvětí?

6Ž6:

No, že tam buď je víc těch. Že je to buď věta složená z víc podstatných jmen, takže je to ta věta, to si teď nevzpomenu. A nebo že je tam více těch sloves, takže je to zase jiná věta. Ale není to souvětí ani věta jednoduchá.

V rámci první odpovědi to vypadá, že žákyně směřovala ke kritériu přítomnosti základní skladební dvojice, ovšem zarážející je druhá odpověď, ze které nám vychází závěr, že žákyně neovládá základní učivo skladby – rozdělení výpovědí na věty jednoduché a souvětí. Rozhovor pokračoval takto:

V:

Dobře. Ale na ty názvy si nevzpomeneš?

6Ž6:

Ne.

V:

To nevadí. Takže když máme „Bojí se tmy“, tam jsi dala, že je to věta jednoduchá, podle toho, že tam je?

6Ž6:

Podstatné jméno. Podmět a přísudek teda. Podmět je to tmy a bojí se je přísudek.

V:

Dobře. Když říkáš přísudek pojem, tak to je co?

6Ž6:

Že je to sloveso.

V:

Dobře, dobře. A podmět je?

6Ž6:

Podstatné jméno.

V:

Paráda, tak já ti moc děkuji. Opravdu jsi mi moc pomohla. Vypínám nahrávání.

Žákyně sama od sebe začíná používat skladební pojmy podmět a přísudek, podle očekávání si je spojuje s podstatným jménem a slovesem. S výukou skladby se tedy na prvním stupni základní školy setkala – zarážející tedy je ona neznalost základních pojmů. Pro učitele na druhém stupni by toto zjištění mohlo být užitečné, jelikož zde dochází pouze k rozšiřování učiva skladby, nikoli jeho novému zavedení.

6.1.7 Rozhovor č. 7

Správného řešení se nedopracovala ani žákyně číslo 7, která chybovala celkem třikrát ve výpovědích číslo 5, 8 a 10. Celkově byla viditelná nervozita žákyně. Na první otázku ohledně postupu odpověděla takto:

6Ž7:

Tak já jsem zakroužkovala věty jednoduché proto, že tam má být jenom jedno sloveso.

V:

Mhm.

6Ž7:

Protože....

V:

Nevíš proč? Prostě jste se to tak učili?

6Ž7:

S mamkou jsem se to hlavně učila. A ty čtverečky jsem zakroužkovala, protože by tam mělo být více sloves než jen jedno.

Zde se nám nabízí strategie, která by měla vést ke správnému řešení. Sice není lingvisticky správná, ale v rámci šestého ročníku nejspíše dostačující, neboť většina dotazovaných žáků a žákyně přichází na druhý stupeň s informací, že podmět = podstatné jméno a přísudek = sloveso. Zarážející ovšem je, že i přes znalost této (velice zjednodušené) poučky žákyně chybovala. Z pokračování rozhovoru je však zcela jasné, že žákyně neovládá skladební pojmy, orientuje se pouze podle pojmů morfologických. Důvodem chybného vyplnění pracovního listu je tedy neznalost učiva – vzhledem k charakteru chyb a zvolené strategii nejspíše neznalost učiva syntaktického i morfologického.

6.1.8 Rozhovor č. 8

I žákyně v pořadí osmá udělala v rámci pracovního listu jednu chybu, tentokrát u výpovědi s číslem 15. Na první otázku ohledně postupu odpověděla takto:

6Ž8:

Vlastně sou, věta jednoduchá má jenom jedno sloveso vlastně jen jedno, má jen jeden přísudek a souvětí jich má víc.

V:

Super, takže sloveso, přísudek. Co to vlastně je ten přísudek?

6Ž8:

No tak přísudek je vlastně když někdo něco dělá, je to vlastně většinou jenom sloveso. A podmět je vlastně ten, kdo to dělá. Takže když je to třeba maminka, tak je to maminka.

Žákyně správně používá pojmy přísudek a podmět, je možné, že zde došlo k důkladnějšímu vysvětlení těchto pojmů, neboť se žákyně ihned opraví ze slovesa na přísudek. Funkčně vymezuje pouze přísudek slovesný jednoduchý, což se dá i vzhledem k ostatním rozhovorům pochopit. Za vhodnou považujeme také definici podmětu, kdy používá obecnou definici a nespojuje si jej automaticky pouze s podstatným jménem. Je zde tedy více kladen důraz na funkci.

Žákyně dále správně určí i podmět nevyjádřený a několikanásobný. Problematickým jevem se stává přísudek jmenný se sponou, kde jsme chtěli ověřit, zda si žákyně opravdu uvědomuje funkce daných větných členů.

V:

Není nic. Dobře. A když bychom se podívali na číslo devět, to jsi označila jako souvětí, takže podle toho, co říkáš, je tam více přísudků. Jaké to jsou prosím tě?

6Ž8:

To jsem udělala blbě, protože šťastná je vlastně jaká? Takže by to měla být věta jednoduchá. To jsem se spletla.

V tomto konkrétním případě se tedy žákyně rozhodovala podle morfologických kritérií a přísudek si spojila pouze se slovesem. Vezmeme-li v potaz analyzované učebnice, lze předpokládat, že učivo o přísudku jmenném se sponou je novým učivem tohoto ročníku. Je tedy možné, že kdyby rozhovor probíhal na konci školního roku, žákyně by se nenechala rozhodit a odpověděla by správně.

Chybu v určení výpovědi číslo 15 si vysvětlujeme chybou v určení slovních druhů, neboť jinak žákyně učivo o základní skladební dvojici ovládá.

6.1.9 Rozhovor č. 9

Rovněž žákyně číslo 9 chybovala, tentokrát ve výpovědi číslo 10. Na první otázku zjišťující postup odpověděla takto:

6Ž9:

Noo, ehm, protože tam je čárka. Já nevím.

V:

Bud' v klidu. Rozhodovala ses, protože je tam čárka?

6Ž9:

Ehm.

V:

Paráda, takže když jsi viděla čárku, tak to bylo?

6Ž9:

Že to je souvětí.

V:

A když tam čárka nebyla?

6Ž9:

Když tam nebyla, tak to znamená, že je to věta jednoduchá.

V:

Dobře a když se třeba podívám na tu třináctku, tak tu jsi označila kroužkem.

6Ž9:

No nevím, Protože tam byly ty jména, tak jsem myslela, že prostě místo áčka jsou tam ty čárky, takže jako nevím.

Žákyně byla celkově velice nervózní, zaměřená na správné odpovědi. Těsně po dokončení práce na pracovním listu a kontroly ze strany tazajícího se nejprve zajímala o to, zda to má správně – zajímavé je, že byla první žákyní, která se o toto vůbec zajímala. Samotná strategie je zcela chybná, neboť žákyně jako kritérium užívá psaní interpunkce. V tomto ohledu je zajímavé, že tuto strategii nepoužívala zcela rigidně, ale u výpovědi číslo 13 si za čárky doplnila spojku „a“, díky čemuž došla k závěru, že se jedná o větu jednoduchou. Z tohoto tvrzení lze jen odhadovat, že možná disponuje hlubšími znalostmi skladby, které ovšem nezužitovala během společného rozhovoru.

6.1.10 Rozhovor č. 10

Poslední žákyně s číslem 10 také nevyplnila pracovní list správně, chyby se dopustila v řešení výpovědi číslo 13. Na první otázku odpověděla následovně:

6Ž10:

No tak hlavně u těch, kde jsou ty čtverečky, tak poznám vlastně to souvětí, žejo, že bud' tam je nějaké zájmeno – třeba a, nebo... teda spojka, ne zájmeno. Takže to vlastně spojuje jako ty věty, že to je takový jako i delší a třeba tam je i čárka, tak podle toho je to souvětí. A je

tam víc podmět, teda víc přísudků. A ve větě jednoduché, tak je tam jenom jeden přísudek a jeden podmět a je to takový, že tam jako, není tam moc ani čárka mezi tím, v té větě. A není tam nebo může být, spíš tam asi není ta spojka. No. Tam není v té větě jednoduchý.

Žákyně ve své odpovědi jistým způsobem shrnula veškeré strategie, se kterými jsme se dosud setkali. Jednak je patrné, že důležitou roli pro žákyni má přítomnost spojky a interpunkce, zároveň zmiňuje kritérium počtu přísudků, jako poslední aspekt zmiňuje délku výpovědi. Po takto zmatené odpovědi nastalo další dotazování, ve kterém jsme se zaměřili na podmět a přísudek. Tyto větné členy žákyně definuje v souladu s ostatními jako podmět = podstatné jméno, přísudek = sloveso. V tomto kontextu je zajímavé dotazování konkrétního postupu.

V:

Super. A když to takhle určuješ, ten podmět a přísudek, co hledáš jako první?

6Ž10:

První ten podmět, protože to je takový jako, jestli tam vůbec nějaký ten podmět je. Pak je i nevyjádřeny žejo, ale první asi ten podmět no.

V:

Dobře, takže tady jsi našla nejdřív to Mila a pak?

6Ž10:

Pak jsem se zeptala Kdo? Co? Mila miluje jakože, co dělá?

Žákyně sice odpovídá, že nejprve hledá podmět, ale z praktického předvedení to není zcela patrné, spíše to vypadá, že se jen spletla a už se nechtěla opravovat. Z rozhovoru je patrné, že u žákyně převažovalo rozhodování na základě počtu přísudků, proto je relativně zarážející chybná odpověď u čísla 13 – při dotazování byla patrná nejistota. Při rozhodování zmínila přítomnost spojky *a*, jejíž přítomnost je pro žákyni jedním z kritérií souvětí. Zcela však odstranila přítomnost pouze jednoho přísudku a stojí si za svou chybnou odpovědí.

Způsob komunikace této žákyně nás dovádí k nastolení další teze: Do jaké míry ovlivňuje osobnost žáka/žákyně strategii řešení různých úloh? Nejen z tohoto rozhovoru odcházíme zmateni, neboť kolikrát se odpovědi dotazovaných neshodují s tím, jakou zvolili strategii. U poslední žákyně je patrný její charakter, který z námi neznámého důvodu dříve nedovoluje své tvrzení opravit, ale to už se dostáváme mimo cíle našeho bádání.

6.1.11 Shrnutí

V tuto chvíli bychom rádi shrnuli poznatky z rozhovorů se žákyněmi 6. ročníku základní školy, nejdříve považujeme za vhodné kvantifikovaný přehled úspěšnosti, dále slovní shrnutí zjištěných skutečností a samotný popis strategií řešení.

Celkem úspěšných řešení:	2
Celkem neúspěšných řešení:	8
Řešení s více než jednou chybou:	3
Chybovalo se v těchto výpovědích:	4, 5, 8, 10, 13, 15
Nejčastěji se chybovalo ve výpovědích:	10 (5x), 13 (4x)

Z tabulky výše je patrné, že úspěšnost řešení nebyla příliš vysoká. Rovněž nám tabulka ukazuje, že pouze tři žákyně se dopustily více než jedné chyby. Kdyby se tedy jednalo o formu testování ve škole, lze očekávat, že většina žákyň by dostala relativně dobré hodnocení.

Celkově nám však rozhovory rozkryly několik zajímavých poznatků a několik strategií řešení. Těmi jsou:

1. hledání a počítání sloves (jedno sloveso = věta jednoduchá, 2 a více = souvětí)
2. přítomnost interpunkce a spojek (bez = věta jednoduchá, s = souvětí)
3. délka výpovědi (krátká = věta jednoduchá, dlouhá = souvětí)

Správnému řešení se dotazované mohly dobrat pouze pomocí strategie č. 1. Používání jiných strategií vedlo tedy k chybnému řešení. Zajímavější ovšem je, že několik dotazovaných používaly kombinace těchto strategií – často jsme byli svědky toho, že zmiňují strategii číslo 1, ale přesto se dopouštějí chybného řešení. Nebo naopak nedodržují představený postup zcela rigidně, proto se dopouštějí také chyb.

Zjištěním, které je přinejmenším zarážející, je minimální důraz na funkci zkoumaných jevů. Většina žákyň postupuje zcela mechanicky, význam a funkci nechávají v pozadí. Dále lze konstatovat, že převažuje používání morfologických nikoli syntaktických pojmů – po bližším zkoumání sice ve většině případů došlo k ubezpečení, že pojmy podmět a přísudek znají – primárně se však orientují podle podstatných jmen a sloves. Tímto

způsobem uvažování nedokáží pokrýt význam a funkci těchto větných členů a při budoucím rozšiřování syntaktického učiva může docházet k problémům.

Několikrát jsme byli svědky toho, že žákyně vyřkly nějakou definici, která se ale vylučovala s jejich způsobem řešení. Z tohoto důvodu se obáváme, že přílišné zjednodušování v nižších ročnících může mít za následek neakceptování lingvisticky přesných definic, se kterými se žáci a žákyně setkají ve vyšších ročnících. Nevíme ovšem, do jaké míry toto zjednodušování přichází ze stran vyučujících (primárně tímto myslíme vyučující prvního stupně, kde je určité zjednodušení na místě), nebo si jej žáci a žákyně sami domýšlí a naučí se tak miskoncept, se kterým vstupují do vyšších ročníků a který by měl vyučující odhalit a napravit.

Rozkryla se nám také většinová neznalost pojmu věta jednoduchá a souvětí – můžeme jen odhadovat, že to pramení právě z mechanického vnímání učiva, tedy upozaděním významové roviny. Samotný pracovní list vycházel z učiva, které by žáci a žákyně 6. ročníku základní školy měli ovládat, proto je převaha nesprávného řešení nepříjemným překvapením.

6.2 Analýza rozhovorů se žáky a žákyněmi 9. ročníků

V rámci 9. ročníků se rozhovoru účastnili žáci i žákyně, celkem v poměru 3 žáci ku 7 žákyním. Vzhledem k vyššímu věku i faktu, že pracovní list byl vypracovaný, aby jej zvládli vyplnit i mladší žáci, lze očekávat vyšší úspěšnost a celkově odbornější a přesnější strategie řešení, než tomu bylo u mladších žákyň. Očekáváme i větší zapojení významové stránky. Postup analýzy volíme stejný.

6.2.1 Rozhovor č. 1

Žákyně číslo jedna vypracovala pracovní list správně. Na první otázku týkající se postupu odpověděla takto:

9Ž1:

No tak. Já jsem vlastně šla podle hledání přísudků. Když jsem si našla. No nejdřív jsem si to teda přečetla, potom jsem si přečetla zadání. A potom jsem si přečetla třeba Desetiletá Mila miluje zvířata – tak jsem si našla podmět – Mila a co dělá Mila? Miluje – tím, že je tam jen jeden ten přísudek, tak jsem to určila jako větu jednoduchou.

V:

Super. Takhle jsi určila větu jednoduchou a souvětí jsi určila jak?

9Ž1:

No, taky podle přísudků, třeba tady je soustředí se a existuje to jsou dva přísudky, takže podle toho jsem určila, že se jedná o souvětí. Je tam více přísudků.

Její první odpověď je tedy v souladu s lingvistickým pojetím učiva. Vhodnější je ovšem hledat nejdříve přísudek, poté podmět (jak implicitně naznačují i analyzované učebnice). Za podnětné označujeme, že žákyně rovnou používá skladební pojmy, nikoli pojmy morfologické, jako tomu bylo u mladších žákyň.

V:

Paráda. Já jsem to jen chtěl slyšet od tebe. Ty rovnou používáš pojmy, co to je ten přísudek?

9Ž1:

No vlastně. Většinou je to sloveso v těchto případech, ale nemusí to být. Je to vlastně nějaká aktivita, kterou dělá ten podmět v té větě.

V:

Super, to jsi řekla pěkně, že je to aktivita, kterou dělá podmět. Znamená to teda, že podmět a přísudek jsou na sebe nějak navázány?

9Ž1:

Ano.

V:

Super. A podmět je tedy co?

9Ž1:

No, ten, kdo vykonává tu aktivitu. V každé větě někdo jiný. Tak třeba v té první je to Mila.

Z navazující ukázky je patrné, že se jedná o poučenou žákyni, která používá lingvisticky vhodnější odpovědi. Lze tedy zaznamenat výrazný posun. U definování přísudku se vyjadřuje opatrně, ale nespojuje jej ihned se slovesem. Celkově lze u definic zaznamenat snahu o jejich obecnou platnost.

Dále je z rozhovoru jasné, že se žákyně orientuje v druzích podmětů – bezproblémově určuje několikanásobný, definuje všeobecný a vyjádřený. U definování přísudku i nadále zůstává u těchto slov: „*No tak přísudek to je to, co dělá ten podmět. Já nevím, jak bych to vysvětlila líp.*“. Rozdělení přísudků činí této žákyni trochu potíže,

rozděluje je na: slovesný, slovesný složený (který ale mylně definuje pomocí podmiňovacího způsobu), jmenný se sponou, jmenný beze spony a citoslovečný.

Přísudek automaticky spojuje s podmínkem a správně tyto větné členy nazývá základní skladební dvojicí. Na otázku ohledně postupu odpovídá těmito slovy:

V:

Dobře. A konkrétně nejdřív hledáš co?

9Ž1:

To záleží. Někdy hledám první... třeba v té první větě byl ten přísudek vlastně jasný, že je to to miluje, ale někdy, když je to třeba... šťastná je jenom tehdy, tak si nejdřív snažím najít ten podmět a nějak si to srovnat, abych měla všechny ty části toho.

Odpověď působí nejprve trochu zmateně, avšak ukazuje nám, že se žákyně neřídí jen naučenými frázemi, ale zamýšlí se nad významem vět, což považujeme za pozitivní zjištění. Jelikož slovesný přísudek označuje jako „vlastně jasný“, vyvozujeme, že další druhy přísudků vnímá jako obtížnější – nejspíše vzhledem k pořadí, v jakém se druhy přísudků učí.

6.2.2 Rozhovor č. 2

Žákyně, se kterou probíhal druhý rozhovor, vyplnila pracovní list s jednou chybou – u výpovědi s číslem 15. V úvodní odpovědi zvolila tato slova:

V:

Dobře. A tak. Měla jsi kroužkovat čísla označující věty jednoduché a dávat do čtverečků čísla označující souvětí. Tak, podle čeho ses rozhodovala?

9Ž2:

No, tak já jsem se rozhodovala podle toho, kolik ta věta má přísudků. Protože když má jeden, tak je to věta jednoduchá, když má víc, tak už je to souvětí.

V:

Mhm, Mhm. Super. A co je to přísudek, když ses podle něj rozhodovala?

9Ž2:

To je... to je slovo, který vlastně označuje to, co podmět dělá. Nebo no. Vlastně jako většinou je to sloveso, vždycky je to sloveso, myslím. No prostě to označuje to, co dělá podmět.

Kdybychom odpověď na první otázku hodnotili, museli bychom dát žákyni výbornou. Při dalším dotazování žákyně nejdříve volí slova velice opatrně a snaží se definovat přísudek v obecně platné definici, nakonec však volí odpověď podle slovního

druhu. Přísudek si tedy opět spojuje se slovesem. Problematické je pro žákyni definování podmětu.

V:

Tak, ty jsi rovnou řekla i pojem podmět. Co je to?

Ž2:

To je... ja jako nevim, jak to mám popsat. To je prostě... To je jako... No já nevim, jak to popsat.

V:

Nevadí. Jak ho poznáš ve větě třeba? Můžeme se rovnou podívat na tu první větu. Jak poznáš v této větě podmět?

Ž2:

No, jako možná podle toho přísudku, že jako tam vidím, co ten podmět dělá. No asi podle přísudku to jako poznám.

V:

Dobře. Když najdeš přísudek v té první větě. Tak to je jaký?

Ž2:

Miluje?

V:

Mhm. A teď bys měla určit podmět, tak to uděláš jak?

Ž2:

No tak si řeknu. Nebo tak podmět je většinou podstatné jméno. Když je vyjádřenej. No a tam sou jenom dvě podstatný jména – buď Mila nebo zvířata a miluje zvířata, tak to nejde jako podmět, protože ty zvířata to nedělaj a ta Mila miluje zvířata, to už dělá ta Mila, tak jsem určila, že Mila je ten podmět.

Zvolenou taktikou je tedy určování větných členů na základě příslušnosti ke slovnímu druhu. Žákyně správně poznává, že se ve větě nachází podstatná jména dvě, o určení, které z nich je podmětem, se rozhoduje na základě významu, což oceňujeme. Celý proces je však relativně zdlouhavý, v časově ohraničeném zkoušení by tedy mohl vést i ke špatnému vypracování. Správně určuje rozdělení podmětu na vyjádřený a nevyjádřený, tyto druhy umí také správně určit.

Druhy přísudků žákyně bohužel neovládá a samotné určení přísudku jmenného se sponou *je šťastná* činí žákyni problémy. Z rozhovoru je patrné, že se žákyně stále orientuje na základě morfologie nikoli syntaxe. Učivo probírané na druhém stupni je pro ni

problematické. Rozdělení výpovědí na věty jednoduché a souvětí žákyní na teoretické rovině nečiní problém, prakticky se však dopustila jedné chyby.

6.2.3 Rozhovor č. 3

Třetí žákyně vypracovala pracovní list bez chyby. Na první otázku odpověděla takto:

9Ž3:

Tak já jsem jela spontánně, prostě normálně, už to mám vrytý do mozku. Prostě to, co je kratší, tak většinou jsem kroužkovala. A to, co je delší, tak nejdříve přečíst, spočítat slovesa, a pak se rozhodnout podle toho, kolik jich tam bylo.

Žákyně tedy volí hned několik námi vyzorovaných strategií. Zajímavé je, že i přes tvrzení, že má toto učivo „vrytý do mozku“ se nerozhoduje podle správného postupu, ale jako první kritérium volí délku výpovědi. Ve své odpovědi nakonec zmiňuje i počet sloves – opět tedy volí morfologickou terminologii. V pokračování rozhovoru se zaměříme i na funkci sloves ve větě a dotýkáme se problematiky základní skladební dvojice jako takové.

9Ž3:

No tak označuje, co ten člověk dělá. Jinak by to nebyla moc věta, kdyby tam nebylo. Byla by to taková nudná věta, neúplná.

V:

Mhm. Dobře. A když se podíváme, tak ty sis ta slovesa i podtrhávala, koukám. Třeba to miluje tady v té první větě – stojí tam samo? Nebo se k němu něco váže?

9Ž3:

No tak jasně, že se k němu něco váže. V každé větě je několik členů, ty se na sebe nějak vážou. Něco k podmětu a něco k přísudku, že jo. Miluje tak koho? Co? zvířata. A Mila tak k tomu by byl přívlastek shodný desetiletá. A ty zvířata patří k přísudku jako předmět. Ale když je to větší věta, tak vždycky můžu něco navazovat.

V:

Věta „Mila miluje.“ by ti nestačila?

9Ž3:

Ne.

V:

Proč?

9Ž3:

Protože je nudná. [smích]

V:

[smích] Ale zároveň je tam sloveso, takže i podle tebe je to věta.

9Ž3:

Jako stačila by. Ale nespécifikuje co. Potom jsou tam potřeba prostě další věci.

V tomto krátkém úryvku rozhovoru spatřujeme, že se žákyně zamýšlí i nad významem a funkcí výpovědi. Žákyně pracuje se závislostním pojetím skladby, zároveň však používá principy valenčního pojetí, které je nejspíše pro pochopení významu výpovědi snazší. Ze zbytku rozhovoru je patrné, že žákyně ovládá syntaktickou terminologii, prvotně se však orientuje podle slovních druhů. U určování souvětí se rozhodovala takto:

9Ž3:

No tak napoprvé vidím, že tam je spojka. Která je... teď nevím jestli souřadící nebo podřadící, ale myslím, že podřadící dokonce. Težko říct. Každopádně to znamená že HA. To určitě možná bude souvětí. Pak jsou tam dva úplně jasné přísudky. Takže to vlastně úplně rozhodlo. Zvláště když tam je ta čárka. Takže když tam nejsou třeba dva přívlastky nebo nějaký takovýhle další zdvojený věci, tak to musí oddělovat dvě věty.

Žákyně tedy používá další z námi vyzpozorovaných strategií – přítomnost spojky a interpunkce. Až poté se rozhoduje na základě přítomnosti přísudků. U této žákyně je toto míchání různých strategií zajímavé v tom, že si správně podtrhává přísudky – přesto je jejich přítomnost tím posledním kritériem. Na názorovou otázku ohledně rozdílného názvosloví odpovídá, že se jedná pouze o zvyk, kdyby jí to někdo naučil jinak, vyšlo by to nastejno.

6.2.4 Rozhovor č. 4

V pořadí čtvrtá žákyně devátého ročníku vyplnila test se dvěma chybami, a to ve výpovědích číslo 6 a 15. Na první otázku ohledně postupu odpověděla takto:

9Ž4:

No já jsem hledala přísudky.

V:

Hmm.

9Ž4:

No a když tam je jeden, tak je to věta jednoduchá. A když je jich tam víc, tak je to souvětí.

V:

Super. A co je to ten přísudek? Když je tam vlastně hledáš? Třeba můžeš použít tu první větu.

9Ž4:

No vlastně nejdříve se zeptám na to, co vlastně ta osoba nebo ta věc dělá.

V:

Hmm.

9Ž4:

A podle toho... no, těžko říct.

V:

Tak klidně můžeš použít tu větu číslo jedna, jestli ti to pomůže.

9Ž4:

No tak jsem si řekla, že podmět je Mila. No i když on první se má určovat přísudek a ne podmět. A pak jsem se zeptala, co ta Mila dělá. No Mila miluje zvířata, takže přísudek je miluje.

Žákyně tedy volí vhodnou strategii hledání přísudků. V jejím posledním tvrzení dokonce zmiňuje i doporučovaný postup – nejdříve přísudek, poté podmět. Dle jejích slov však tento postup ne vždy dodržuje. Je očividné, že si přísudek spojuje se slovesem. V další části rozhovoru zmiňuje, že se u souvětí rozhodovala tak, že poznala vedlejší větu i její druh, proto se jednalo logicky o souvětí – to je zajímavá strategie, která ve své podstatě vede ke správnému řešení, dokonce za zapojení významového aspektu výpovědi. Žákyně umí určit druhy podmětů, uvědomuje si i odlišnou funkci různých druhů přísudků.

V:

Dobře. Tak super. A to je šťastná, ať se vrátíme k tomu, o čem jsme mluvili. To je teda něco, co dělá ten podmět?

9Ž4:

Hmm. Ne. To je ten přísudek jmenný se sponou.

V:

Mhm. Super. A co to znamená přísudek jmenný se sponou?

9Ž4:

No že tam je nějaké sponové sloveso. Což je, no nějaký sloveso to je a pak tam je nějaký jméno, takže podstatný nebo přídavný.

Z odpovědi je patrné, že přísudek jmenný se sponou vnímá žákyně i z hlediska jeho funkce, při pokusu blíže daný jev vysvětlit však volí opět pouze mechanickou odpověď, kde se zaměřuje na formální vyjádření opět pomocí slovnědruhové platnosti. Dále správně

vyjmenovává různé druhy přísudků. Jejich význam je však v pozadí. Dle jejích slov žákyni odlišná terminologie při řešení pomáhá.

Žákyně si rovněž podtrhává přísudky i podmínky – vzniklé dvě chyby jsou způsobené tím, že ve dvou výpovědích neurčila přísudky správně. Tento přístup potvrzuje, že i zvolení správné strategie řešení neznamená správné vyřešení zadaných úkolů, bez úplných teoretických znalostí (v tomto případě správné určení přísudku) se žáci a žákyně neobejdou.

6.2.5 Rozhovor č. 5

Žák, se kterým jsme vedli celkem pátý rozhovor v rámci této kategorie, vyplnil pracovní list téměř správně. Chybu udělal ve výpovědi číslo 8, kterou nezakroužkoval ani nedal do čtverečku. Z rozhovoru je však téměř jasné, že se jedná spíše o chybu z nepozornosti. Na první otázku odpovídá takto:

9Ž5:

Mhm. Tak já jsem se trochu díval. Já jsem našel ty podmínky a přísudky. Kdy teda v některých větách byly ty dva, tak jsem se pokoušel najít nějakou tu spojku, abych si to teda potvrdil, jestli to není nějaký ten složený přísudek.

V:

Složený přísudek, jo?

9Ž5:

Jo. No. A pak jsem si našel ty spojky. Sice jsem si je neoznačil, ale jen jsem si je našel v hlavě. Pak jsem si označil ještě další ty větné členy jako třeba ty předměty, nebo přívlastky shodný.

Žák zajímavým způsobem spojuje různé strategie řešení. Nejdříve hledá základní skladební dvojici, kdy v pozdější části rozhovoru explicitně sděluje, že nejdříve hledá podmět, až následně přísudek – prý je to takto jednodušší. Jako pojistný mechanismus volí přítomnost spojky – což slyšíme v tomto kontextu poprvé. Nakonec se tedy rozhoduje správně podle počtu přísudků.

Opět se setkáváme se žákem, kterému ke správnému řešení dopomáhá grafické zvýraznění přísudků. Žák si vlnovkou podtrhává přísudky a rovnou čarou podmínky, dokonce automaticky určuje i další větné členy, zamýšlí se více i nad významem výpovědi. Přestože správně vypracovává zadání, je z rozhovoru patrné, že zcela neovládá skladební terminologii. I přes snahu chápat význam v konečném rozhodování volí mechanické určování větných členů, nejdříve se zeptá kdo, co, poté hledá přísudek.

6.2.6 Rozhovor č. 6

V pořadí šestá žákyně vypracovala celý pracovní list správně. Na první otázku odpověděla takto:

9Ž6:

No, takže Desetiletá Mila miluje zvířata, tak to jsem vybrala, že je věta jednoduchá, protože tam je jenom jeden přísudek. Pak ta druhá – Ze všech zvířat má nejraději pavouky. Tak tam je taky jenom jeden přísudek.

V:

Dobře. A můžeš mi říct ty přísudky teda?

9Ž6:

Ehm miluje, má nejraději a pak, tady to je souvětí Když se na něco soustředí, nic pro ni neexistuje. Tak tam je hlavní věta nic pro ni neexistuje, tam je neexistuje přísudek. A pak ještě se soustředí.

V:

Dobře. Takže jsi se všude vlastně rozhodovala podle přísudků.

9Ž6:

Ano.

V:

Co je to vlastně ten přísudek v té větě?

9Ž6:

Sloveso.

Žákyně tedy volí vhodnou strategii řešení. Z rozhovoru je ale patrné, že si přísudek opět spojuje pouze se slovesem. Převládá tedy přístup na základě formy, nikoli významu. Dalším dotazováním bylo zjištěno, že si žákyně uvědomuje, že ne každé sloveso je přísudkem, dle jejích slov nesmí být v infinitivu.

V:

Dobře, to nevadí. A jaká je vlastně funkce přísudku ve větě?

9Ž6:

No jakože to vyjadřuje, co dělá ten podmět.

Žákyně potvrzuje svou představu o přísudku jeho spojením s funkcí přísudku slovesného jednoduchého. Podobně tomu bylo u mladších žákyně, u starších ročníků jsme očekávali hlubší představu o učivu a větší zapojení významové a funkční stránky. Žákyně si

je vědoma různých druhů podmětů i přísudků. Přísudek spojuje primárně s podmětem. Na otázku, co je to věta, odpověděla takto:

V:

Ano. Tak vidím, že skladbu ovládáš. Když se třeba zeptám jinak, co to vlastně je ta věta? Jak bys to vysvětlila?

9Ž6:

No, jako prostě jako nějaký slova daný dohromady, aby to vyjádřilo něco, prostě.

V:

Dobře. Je to docela složité definovat něco tak základního, vid'?

9Ž6:

No, je to tak.

Zde se nám odkrývá relativně zajímavé téma – do jaké míry se ve výuce pracuje s významem tak základního pojmu, jako je věta? Právě nezvýraznění funkce takto základního pojmu, může být dle našeho názoru příčinou mechanického a formálního přístupu k syntaktickým úlohám. Jak je řečeno výše, ani námi sledované učebnice nezačínají učivo o skladbě větou, ale rovnou základními větnými členy. Pro žáky a žákyně se proto tázání po funkci a významu nestává natolik důležitým aspektem, sledují spíše správné určení formy, spojují pouze naučené pojmy s jejich vyjádřením. To vysvětluje, že většina dotazovaných sice vyplní pracovní list z velké části dobře, ale v následném dotazování odhalíme spoustu teoretických neznalostí. A to i přes to, že většina dotazovaných, stejně jako tato žákyně, označují odlišnou terminologii za nápomocnou.

6.2.7 Rozhovor č. 7

V pořadí sedmý rozhovor probíhal opět se žákem, ten vyplnil celý pracovní list správně. Rozhovor však netrval příliš dlouho, neboť jeho první odpověď zněla takto:

9Ž7:

Tak, já jsem hlavně, když šlo třeba o souvětí, tak jsem hlavně se soustředil na ty čárky a předložky. Což hodně mi to naznačovalo, že to bude souvětí. Aaa, například aaa, dáme si příklad, když se na něco soustředí, nic pro ni neexistuje, to je jednoduchý souvětí s naznačením té čárky.

V:

Mhm.

9Ž7:

No a větu jednoduchou, to mám prostě... věta ve který nejsou žádný ehm, to nevím, jak říct.

V:

Zkus to sám, neboj.

9Ž7:

Ne, který se nijak nezmění tón mluvení. [Zasekává se a tváří se velice nejistě.]

V:

Bud' úplně v klidu, nikdo tě nehodnotí.

9Ž7:

No tak, je to prostě věta, ve který se nezmění tón a prostě věta pokračuje celou dobu. Nejsou tam žádný předložky a žádný záseky.

V:

Dobře, dobře. Takže podle ničeho jiného jsi se nerozhodoval?

9Ž7:

Vůbec.

V:

A když se podíváme na ty věty, dokázal bys určit třeba větné členy v té větě? Mají mezi sebou nějaké vztahy?

9Ž7:

No, to vůbec nevím, jak bych určit.

V:

Dobře v pořádku. To vůbec nevadí. Tímto tedy náš rozhovor ukončuji. Moc ti děkuji za pomoc. Vypínám nahrávání.

Zde se tedy setkáváme se zcela nesprávným postupem řešení. Žák evidentně míchá různé pojmy dohromady – primárně využívá strategie, se kterou jsme se již několikrát setkali – přítomnost spojky, interpunkce. Žák očividně příliš neovládá teorii, tak spojky zaměňuje za předložky. Věty jednoduché určuje na základě další jazykovědní disciplíny, zcela překvapivě užívá jako kritérium principy z hláskosloví. U čteného textu třetí osobou by pro nás toto kritérium bylo nejspíše méně překvapivé.

Na celém tomto přístupu je nejzajímavější fakt, že žák vyplnil pracovní list bezchybně. Nezbyvá nám než věřit, že žák dostává prostor k odůvodnění v rámci výuky – a

vyučující žákovi dostatečně vysvětlí jeho chyby v postupu – neboť užíváním této strategie řešení by u složitějšího zadání s největší pravděpodobností neuspěl.

6.2.8 Rozhovor č. 8

Žákyně číslo 8 vypracovala pracovní list s jednou chybou – u výpovědi s číslem 6. Na první otázku odpověděla takto:

9Ž8:

No, takže Desetiletá Mila miluje zvířata. Tak ona miluje. Takže je tam jenom jeden podmět...teda přísudek jakoby jeden, jak to říct, co vykonává něco. Jenom ta Mila miluje, takže to je věta jednoduchá.

V:

Protože tam teda je?

9Ž8:

Je jenom ona, nebo ona miluje. Jako jeden přísudek. Ze všech zvířat má nejraději pavouky, tak ona má ráda. Zase jenom ona, jeden přísudek, takže věta jednoduchá. A Když se na něco soustředí, nic pro ni neexistuje, tak když ona se soustředí, tak nic pro ni neexistuje. Tak to jsou už dva přísudky neexistuje a kdy? Když se na něco soustředí, takže to je souvětí.

V:

Super. Takže ses rozhodovala podle počtu přísudků?

9Ž8:

Jojo. když je tam jeden, tak je to věta jednoduchá a když jich je víc, tak je to souvětí.

V:

Super, paráda. A jak jsi vlastně konkrétně postupovala? V jakém pořadí? Cos udělala první?

9Ž8:

No rozhodovala jsem se podle podmětu a přísudku. Vlastně nejdřív jsem si našla přísudek, jako kolik jich tam je.

Žákyní zvolená strategie je správná – rozhoduje se podle počtu přísudků, dokonce i pořadí určování větných členů volí vhodné – nejdříve přísudek, poté podmět. Podobně jako ostatní dotazovaní z devátých ročníků odpovídá ihned skladebními pojmy. Pod pojmem přísudek si představí následující:

V:

Paráda. Takže co to je ten přísudek?

9Ž8:

Eehm, sloveso v aktivním tvaru.

K vyjádření toho, co je přísudek, opět volí slovnědruhovou platnost, v tomto případě s dovysvětlením, že se jedná o sloveso v aktivním tvaru. Zde vidíme určitý posun, i když se stále jedná o nesprávnou definici, žákyně nejspíše myslela v určitém tvaru, protože slovesný rod není rozhodujícím kritériem.

9Ž8:

Ona je šťastná.

V:

Super. Co nám tady v té větě ten přísudek vyjadřuje?

9Ž8:

Tak, no, jak jako?... Jako jaká je i?

Z následující ukázky je však patrné, že žákyně vnímá i rozdílné funkce odlišných druhů přísudků – u jmenného se sponou si je vědoma, co nám vlastně vyjadřuje. Jedná se o první žákyni, která odpověděla v podobném duchu. Na názorovou otázku ohledně nápomoci skladebních pojmů odpovídá, že jí pomáhají. I přes uvědomování si významu je však pro žákyni stále rozhodující slovnědruhovú platnost větných členů, neboť přísudkem je „*sloveso v aktivním tvaru*“. Chybu v pracovním listě si tedy vysvětlujeme neznalostí z roviny morfologie.

6.2.9 Rozhovor č. 9

Rozhovoru s číslem devět se opět zúčastnil žák. Tento žák v pracovním listě několikrát chyboval, a to dosud nevídaným způsobem. Opačně určil výpověď s číslem 3, nevyplnil číslo 13 a současně zakroužkoval i dal do čtverečku výpovědi 6, 9 a 14. Samotné první otázce ohledně postupu předcházel tento krátký dialog:

V:

Tak ukaž. Já se na to jen v rychlosti podívám.

Tak, jo, první nemáš vůbec udělanou.

9Ž9:

A tam to mělo bejt?

V:

Jo, to číslo. Vždycky jsi měl zakroužkovat nebo dát do čtverečku to číslo té věty.

9Ž9:

Jo ahaa.

V:

Že tu jedničku nemáš ani v kroužku ani ve čtverečku.

9Ž9:

A tak to nemusí být u každého, ne? Nebo to musí být vždycky?

V:

Ano. Vždy je to buď věta jednoduchá nebo souvětí.

9Ž9:

Jo aha. Tak já jsem si u něčeho napsal i oboje. Že jsem si myslel.

V:

Jo tak. No to vůbec nevadí. Jen se o tom za chvíli pobavíme. Ale co je ta jednička podle tebe?

9Ž9:

Chvíli přemýšlí.

No, tak já si myslím, že to je věta jednoduchá. Že to je bez toho podmínětu, ne?

Zde tedy hned v úvodní části rozhovoru narážíme na hrubé znalostní nedostatky. Žák jako větu jednoduchou označuje věty bez podmínětu. Souvětí poznává podle přítomnosti dvou přísudků. Až následným dotazováním se žák odstává ke správným odpovědím.

V:

Super. Takže padlo tady více pojmů – říkal jsi podmět a přísudek. Co je to ten přísudek teda?

9Ž9:

No. Sloveso.

V:

Dobře, sloveso. A podmět je teda co?

9Ž9:

No ehm to... podstatné jméno.

V:

Dobře. Takže když přečteš tu první větu, to číslo jedna. Tak jsi tam našel, nejdřív teda?

9Ž9:

Ehm ehm, sloveso neboli přísudek, to bylo miluje.

V:

Paráda.

9Ž9:

A Kdo? Co miluje? Mila.

Žák byl celkově velice nervózní, a to i přes to, že teoretické poznatky nakonec ovládá, je ovšem otázkou, proč až po následném dotazování. I tak stále zůstává u mechanického určování, orientuje se opět pouze podle slovnědruhovové platnosti: podmět = podstatné jméno, přísudek = sloveso. Po dotazování na obrat *je šťastná* nakonec mění odpověď a jako přísudek označuje pouze sponové sloveso dle naučené poučky z předchozího tvrzení. Příčinou nesprávného vyplnění je tedy neznalost učiva.

6.2.10 Rozhovor č. 10

Poslední žákyně, která se zúčastnila našeho výzkumu, vypracovala pracovní list s jednou chybou u výpovědi s číslem 12. Její odpověď na první otázku zněla takto:

9Ž10:

No tak, já první jsem si prostě určila, kolik má každá věta sloves a podle toho jsem si řekla, že jestli to má dvě a více sloves, tak je to souvětí a jestli jenom jedno, tak je to věta jednoduchá.

V:

Dobře. Takže jsi hledala slovesa?

9Ž10:

Ano.

V:

Paráda. A v té první větě je třeba sloveso co?

9Ž10:

Miluje.

V:

Mhm. A když je takhle v té větě, tak ho nějak nazýváme?

9Ž10:

No, je to přísudek.

Žákyně byla opět velice nervózní, ale svým odpovídáním dokázala, že skladební problematice relativně rozumí. Ihned vybírá správnou strategii řešení, ovšem opět nad skladbou uvažuje pouze v morfologické terminologii. Platí to, co u většiny dotazovaných; přísudek = sloveso. Opět tedy nebere v potaz funkci a význam přísudku. U definování, co je podmět, je trochu opatrnější:

V:

Tak jinak, co je to ten podmět obecně?

9Ž10:

To je prostě slovo, které vykonává práci a ta práce to je to, co vyjadřuje to sloveso.

V tomto tvrzení vidíme alespoň snahu o definování i z významového hlediska, nikoli pouze slovnědruhového. Přesto musíme konstatovat, že význam je u většiny dotazovaných v pozadí. Tomuto dotazu přecházelo určení několikanásobného podmětu, který žákyně určila správně, ovšem bez užití správného názvosloví.

Žákyně dále správně poznává přísudek jmenný se sponou, kde správně identifikuje jako sponu sloveso být, v textu užitém v přítomném čase třetí osoby jednotného čísla *je*. Na názorovou otázku ohledně nápomoci odlišného názvosloví odpovídá, že jí docela pomáhá.

Vzhledem ke zvolení vhodné strategie řešení i poučeného odpovídání na dotazy si nedokážeme vysvětlit chybné určení výpovědi s číslem 12.

6.2.11 Shrnutí

Na tomto místě si podobně jako u 6. ročníků shrneme poznatky z rozhovorů se žáky a žákyněmi z 9. ročníků základních škol. Postup volíme stejný jako u předešlé skupiny – nejdříve nabídneme kvantifikovaný přehled úspěšnosti, dále slovní shrnutí zjištěných skutečností a samotný popis strategií řešení.

Celkem úspěšných řešení:	3
Celkem neúspěšných řešení:	7
Řešení s více než jednou chybou:	2
Chybovalo se v těchto výpovědích:	6, 8, 9, 12, 13, 14, 15
Nejčastěji se chybovalo ve výpovědích:	6 (3x), 15 (2x)

Z tabulky je patrné, že ani v této kategorii nebyla úspěšnost příliš vysoká. Na druhou stranu i v této kategorii se pouze dva z dotazovaných dopustili více než jedné chyby. Podobně jako u žáků z 6. ročníků se i zde objevilo několik strategií řešení:

1. hledání a počítání přísudků (jeden = věta jednoduchá, dva a více = souvětí)
2. přítomnost interpunkce a spojek (bez = věta jednoduchá, s = souvětí)
3. délka (krátké = věta jednoduchá, dlouhé = souvětí)
4. změna tónu (tón se nezmění = věta jednoduchá)
5. přítomnost podmětu a dvou přísudků (neobsahuje podmět = věta jednoduchá, obsahuje dva a více přísudků = souvětí)
6. hledání a počítání sloves (jedno = věta jednoduchá, dvě a více = souvětí)

Záměrně jsme jako dvě odlišné strategie oddělili určování věty jednoduché a souvětí podle počtu přísudků a podle počtu sloves. Z rozhovorů je sice patrné, že touto taktikou je myšleno to samé, ovšem vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky a žákyně 9. ročníků, jsme očekávali odbornější vyjadřování.

Strategii s číslem jedna použila většina dotazovaných – celkem 6. Kritérium délky jako prvotní kritérium uvedla pouze jedna žákyně, která ovšem tuto strategii doplnila o počet sloves, délku tedy volí pouze pro prvotní zorientování se. Rovněž pouze jedna z dotazovaných používala pouze morfologické pojmy, orientovala se tedy podle počtu sloves. Shodou okolností dva dotazovaní žáci používali velice ojedinělé strategie způsobené spíše neznalostí učiva. Jeden z žáků pro rozeznání věty jednoduché užívá strategie větné melodie v kombinaci s přítomností interpunkce a spojek. Druhý zmiňovaný žák vnímá jako rozhodující faktor pro větu jednoduchou přítomnost podmětu, pro souvětí již využívá správného kritéria dvou a více přísudků.

Celkově většina z dotazovaných používá kombinaci výše zmíněných strategií. Z našeho pohledu považujeme za přívětivé, že většina volí jako primární strategii právě počet přísudků, tedy vhodnou strategii. V definování toho, co je to přísudek, se stále většina drží poučky přísudek = sloveso. V některých případech jsme však zaznamenali i určité zamyšlení se po významové stránce u přísudku jmenného se sponou. Celkově lze říci, že u definování pojmů se alespoň někteří z dotazovaných snažili definici co nejvíce zobecnit – většinou spíše u podmětu, který si hned nespojovali s podstatným jménem. Morfologické kategorie však pomáhaly téměř všem.

To nás vedlo k zamyšlení se, co jsme vlastně od těchto žáků a žákyně očekávali? Očekáváním bylo hlubší zamyšlení se nad významem pozorovaných větných členů, které

ovšem příliš nepřicházelo. Stále vede rozhodování podle formy, ovšem už ne tak mechanicky, jako tomu bylo u mladších žákyň. Dotazovaní o učivu mluvili poučeněji, více si uvědomovali vztahy mezi větnými členy. Celkově dle očekávání většina disponovala hlubšími teoretickými poznatky.

Zajímavé bylo různé kombinování strategií, například jeden žák se primárně orientuje podle počtu přísudků, jako pojistný mechanismus však používá přítomnost spojky nebo interpunkce. Celkem tři z dotazovaných si v rámci vyplňování pracovního listu podtrhávali základní skladební dvojici, i přes to se někteří z nich dopustili chyby.

Fakt, že pouze tři zúčastnění vyplnili pracovní list bez chyby, nás velmi překvapil. Jedním z důvodů překvapení je většinové užití vhodné strategie. Důvod chybovosti můžeme pouze odhadovat, mezi možné varianty můžeme zařadit neznalost tvarosloví, stres, zbrkllost aj.

6.3 Porovnání 6. a 9. ročníků

Na tomto místě se nejdříve nabízí porovnání kvantifikovaných dat, která v sobě odráží úspěšnost řešení. Vzhledem ke zvolenému kvantitativnímu pohledu však začneme krátkým porovnáním na základě celkového slovního shrnutí.

Mezi ročníky lze spatřit výrazné rozdíly převážně v hloubce teoretických poznatků, což určitě není překvapující. Patrné je to ovšem hned z prvních odpovědí dotazovaných. Žáci a žákyně vyššího ročníku ve většině automaticky užívají skladebních pojmů. Z toho lze vyvodit, že si ve větší míře uvědomují i význam větných členů. V dané problematice se orientují primárně podle počtu přísudků, pod tímto pojmem si tedy nejspíše představí více než pouhé sloveso. Přesto jsme očekávali výraznější zapojení významové složky. Otázkou zůstává, do jaké míry vyučující zapojují význam větných členů do výuky. Minimálně u žákyň z nižšího ročníku převládá mechanické rozhodování podle formy.

Určitá potřeba znát význam a funkci výpovědi byla zaznamenána u vyššího ročníku při dotazování po základní skladební dvojici. Žákyně nižšího ročníku považovaly tuto dvojici za dostačující základ věty, dotazovaným z vyššího ročníku tato dvojice pro pochopení významu nestačila.

Co na výzkumníka působilo velice intenzivně v obou kategoriích byla vysoká nervozita, stres a nedůvěra dotazovaných. Důvodem mohlo být samotné nahrávání rozhovorů, osobnost výzkumníka, strach z hodnocení a mnoho dalšího. My jsme však toho názoru, že tím spouštěčem je skladba jako taková. Žáci a žákyně si v této jazykové rovině příliš nevěří. Otázkou zůstává, proč tomu tak je?

Vysokou míru chybovosti lze vyčíst z kvantifikovaných dat úspěšnosti řešitelů. Pro snazší porovnání obou námi sledovaných ročníků použijeme již výše okomentované výsledky.

	6. ročník	9. ročník
Celkem úspěšných řešení:	2	3
Celkem neúspěšných řešení:	8	7
Řešení s více než jednou chybou:	3	2
Chybovalo se v těchto výpovědích:	4, 5, 8, 10, 13, 15	6, 8, 9, 12, 13, 14, 15
Nejčastěji se chybovalo ve výpovědích:	10 (5x), 13 (4x)	6 (3x), 15 (2x)

Úspěšnost tedy není u 9. ročníků výrazněji vyšší. Rozdíl spatřujeme v genezi chyb a jejich ojedinělosti v rámci 9. ročníků. Chyby v 6. ročnících jsou nejčastěji způsobeny volbou nevhodné strategie řešení (patrné z rozhovorů), chyby u dotazovaných z 9. ročníků si do jisté míry nedokážeme vysvětlit (viz výše).

7 Diskuse a limity výzkumu

I přes získání konkrétních dat, která nám mohou pomoci pochopit žákovské způsoby řešení úloh ze skladby češtiny, nemůžeme a nechceme výsledky našeho výzkumu považovat za obecně platné, a to z těchto důvodů:

1. Výzkumný vzorek není reprezentativní.
 - a) Jedná se o žáky a žákyně pouze pražských základních škol.
 - b) Jedná se pouze o žáky 6. a 9. ročníků.
 - c) Počet zúčastněných respondentů – vždy 10 žáků/žákyní ze sledovaného ročníku.
2. Výzkum není longitudinální, proto jsou výsledky platné pouze v rámci sledovaného období (květen–říjen 2024).
3. Zvolená metoda kvalitativního výzkumu, od které nelze zcela oddělit osobnost výzkumníka.

Výsledky námi provedeného kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem žáci 6. a 9. ročníků základních škol postupují při řešení syntaktických úloh zaměřených na učivo o základní skladební dvojici, nám rozkrývá celkem šest různých žákovských strategií řešení. Tyto strategie řešení se nám povedlo odhalit a popsat pomocí rozhovorů s celkem 10 žákyněmi 6. ročníků základních škol a 10 žáky a žákyněmi 9. ročníků základních škol.

Strategie řešení se v rámci ročníků překrývají s tím, že žáci a žákyně vyšších ročníků je doplňují celkem o tři. Strategie jsou následující: 1. hledání a počítání přísudků, 2. hledání a počítání sloves, 3. přítomnost interpunkce a spojek, 4. délka, 5. změna tónu, 6. přítomnost podmětu a dvou přísudků. Většina dotazovaných se však neřídí pouze jednou strategií, případně ji nepoužívají zcela rigidně. Právě model kvalitativního výzkumu nám umožnil být svědky určitého rozporu mezi užitou strategií řešení a finálním rozhodnutím žáka či žákyně.

Do výsledků výzkumu jsme zařadili i úspěšnost řešení, která se opírá o kvantifikovaná data. Jistým překvapením bylo, že ani u dotazovaných z vyšších ročníků nebyla úspěšnost příliš vysoká, vezmeme-li jako parametr bezchybné vyplnění námi zkonstruovaného pracovního listu. Kdybychom jako úspěšné řešení považovali i takové, které obsahuje pouze jednu chybu (čemuž by například školní praxe napovídala), byla by úspěšnost výrazně vyšší

u obou ročníků. Zde právě shledáváme výhody zvolené metody sběru dat – rozhovorů s žáky a žákyněmi. Ty nám pomáhají odhalit, že se dotazovaní častokrát dopustili pouze jedné chyby, ale chybnou strategií, která by v jiných typech testovacích úloh pravděpodobně vedla k daleko vyšší chybovosti. Jinými slovy, kdybychom námi zkonstruovaný pracovní list použili ve školním prostředí za účelem testování znalostí, jako vyučující bychom nemuseli odhalit neznalosti žáků a žákyně.

Míra úspěšnosti může být také odpovědí na další z námi vytyčených cílů, který se snažil zjistit, zda je skladba pro žáky stále složitou disciplínou. I vzhledem k vykazované nervozitě žáků a žákyně během rozhovorů jsme toho názoru, že ano. V úvodu práce jsme si rovněž kladli za cíl odhalit, zda se nynější generace žáků a žákyně rozhoduje při řešení syntaktických úloh pouze podle formy, či do svých strategií řešení zahrnují také významové hledisko. Zjištěné výsledky i absolvované rozhovory nám jasně odpovídají, že významové hledisko je stále upozaděno. Žáci se ve většině případů rozhodují na základě formy, s čímž jasně korespondují zjištěné řešitelské strategie.

Věříme tedy, že provedený výzkum adekvátně odpovídá na vytyčené cíle. Výsledky výzkumu, kterými mj. jsou i samotné analýzy rozhovorů, mohou být rovněž inspirací k dalším výzkumům. Pravidelným opakováním podobného výzkumu bychom mohli např. zjistit, zda se nové generaci vyučujících českého jazyka povede více reflektovat komunikační přístup. Jelikož výzkum odpovídá pouze na to, jaké strategie řešení žáci a žákyně používají, vyvstávají další zajímavé dotazy, a to např.: Jakou roli opravdu zaujímá konkrétní vyučující? Do jaké míry jsou žáci a žákyně ovlivněni používanou učebnicí? Jakou roli v rozhodování plní role osobnosti žáka/žákyně? Další možné výzkumy by se mohly zabývat příčinou nepřilíš vysoké úspěšnosti.

8 Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývala strategiemi řešení úloh ze syntaxe češtiny u žáků 6. a 9. ročníků základní školy. V teoretické části se nejdříve věnovala ukotvení skladebního učiva v aktuálních kurikulárních dokumentech. Představeny byly cíle výuky skladby i její historie. Vzhledem k relativně rozsáhlému skladebnímu učivu jsme zúžili náš zájem na učivo o podmětu a přísudku a jejich vzájemných vztazích.

Této tématice jsme se věnovali nejdříve z lingvistického hlediska. Práce nabízí strukturovaný souhrn teoretických poznatků o námi vybraných větných členech. Tento přehled zahrnuje nejrozšířenější lingvistické přístupy. Prostor je věnován jak samotnému definování podmětu a přísudku, tak syntaktickým vztahům, které i přes převládající závislostní pojetí skladby bývají ve výuce často opomíjené.

Lingvistický přístup vždy doplňujeme přístupem didaktickým. Teoretická část práce se tak stává uceleným přehledem, který může být vhodným pramenem nejen pro začínající učitele a učitelky českého jazyka, ale i pro ty stávající.

Cílem naší práce bylo zjistit, jakým způsobem žáci a žákyně vybraných ročníků postupují při řešení syntaktických úloh. K tomuto účelu jsme nejdříve vytvořili pracovní list, jehož vyplnění předcházelo rozhovorům s žáky a žákyněmi. K vytvoření tohoto pracovního listu bylo zapotřebí provést obsahovou analýzu učebnic českého jazyka, abychom adekvátním způsobem obsáhli konkrétní probírané učivo o podmětu a přísudku.

Obsahové analýzy se týkaly tří řad učebnic od těchto nakladatelství: Fraus, SPN a Taktik. Výběr těchto nakladatelství nebyl zcela náhodný – první dvě patří k těm nejrozšířenějším řadám učebnic, poslední vnímáme jako alternativní řadu, která však nabírá na své popularitě. Analýzy se zaměřily na následující oblasti: 1. definice podmětu a přísudku, 2. vztahy mezi podmětem a přísudkem, 3. další syntaktické jevy týkající se těchto větných členů – věta jednoduchá a souvětí. Výsledky této analýzy sloužily jak k vytvoření pracovního listu, tak nám ukazují, jakým způsobem konkrétní výukové materiály reflektují lingvistické i didaktické poznatky, kterým jsme se věnovali v teoretické části. Práce nám tím vytváří komplexní obraz učiva zaměřeného na podmět a přísudek ve sledovaných ročnících

základních škol. Tímto způsobem vzniklý pracovní list byl rozdán vybraným žákům a žákyním na počátku výzkumných rozhovorů.

Tyto rozhovory a jejich následná analýza zaujímají stěžejní roli v empirické části této práce. Cílem těchto rozhovorů bylo zjistit a popsat, jaké řešitelské strategie žáci a žákyně používají. Nechtěli jsme dotazované zkoušet z teoretických poznatků, proto jsme vytvořili pracovní list s relativně jednoduchým zadáním. Žáci a žákyně měli za úkol rozdělit výpovědi na věty jednoduché a souvětí, v následném rozhovoru jsme poté zkoumali, jak postupovali. Text pracovního listu v sobě ukrýval jevy, které nám odkryla obsahová analýza učebnic. Očekávaná znalost těchto jevů tedy dotazovaným umožnila úspěšné vypracování pracovního listu a zvolení vhodné strategie řešení.

Samotnému výzkumu předcházela pilotní, během kterého jsme si ověřili funkčnost pracovního listu a ujasnili si, jaká je role tazatele. Výzkumných rozhovorů se účastnilo 10 žákyně 6. ročníků pražských základních škol a 10 žáků/žákyně 9. ročníků pražských základních škol. Rozhovory se uskutečnily v období mezi květnem a říjnem roku 2024.

Rozhovory nám rozkryly celkem šest užívaných strategií řešení: 1. hledání a počítání přísudků, 2. hledání a počítání sloves, 3. přítomnost interpunkce a spojek, 4. délka, 5. změna tónu, 6. přítomnost podmětu a dvou přísudků. Žáci a žákyně tyto strategie různě kombinují. Rovněž nám ukázaly převahu formálního a mechanického uvažování žáků a žákyně nad skladebními úlohami. Významová a funkční rovina stojí i přes prosazovaný komunikační přístup a cíle výuky skladby v pozadí.

Součástí analýzy rozhovorů se stala i řešitelská úspěšnost. Pracovní list vyplnilo zcela správně pouze pět dotazovaných, z toho dvě žákyně z 6. ročníků a tři žáci/žákyně z 9. ročníků. Neúspěšnost se projevila často i přes použití vhodné strategie řešení. Chybovost v těchto případech byla zapříčiněna neznalostí teoretických poznatků o vybraném učivu. Zaregistrovali jsme také výraznou nervozitu žáků a žákyně. Z těchto výsledků lze vyvodit, že skladba je pro žáky svým komplexním charakterem stále složitá disciplína. Možná právě hlubší zapojení komunikačního přístupu by mohlo úspěšnost zvýšit.

Porovnáním ročníků jsme vypořizovali očekávané odbornější pojetí problematiky u starších žáků a žákyň. Žákyně nižších ročníků primárně užívaly morfologické názvosloví. Přísudek nejčastěji vnímají pouze jako sloveso, podmět si spojují primárně s podstatným jménem. Řešení úloh je v jejich pojetí do značné míry mechanické, pouze na základě formy. I přes prvotní zapojení morfologických kategorií byla u většiny dotazovaných prokázána určitá teoretická znalost skladebních pojmů.

Žáci a žákyň z vyšších ročníků ve větší míře užívali skladební názvosloví. Při definování větných členů se častěji pokoušeli o obecnější definice, než je spojení se slovnědruhovou platností. Tuto dovednost ve větší míře aplikují při definování podmětu, u vnímání přísudku je slovesná kategorie stále tím primárním kritériem. Obe pozorované kategorie si spojují podmět s přísudkem, dokáží rozeznat několikanásobný podmět, i když ho ne všichni zvládají správně nazvat. Problematickým jevem se stal přísudek jmenný se sponou, zde se většina dotazovaných řídila pouze podle přítomnosti sponového slovesa být – funkci tohoto druhu přísudku dokázal málokdo pojmenovat.

V rámci našeho výzkumu jsme vypořizovali, že žákům a žákyním činí až výrazné potíže přijímat lingvisticky přesnější definice, které se s postupujícími ročníky ve výuce skladby více uplatňují. Hluboká znalost poučky z nižšího stupně základní školy, kdy podmět = podstatné jméno, přísudek = sloveso, kolikrát zastínila i dle našeho názoru přirozené vnímání funkcí větných členů. Postupným dotazováním jsme byli několikrát svědky nejistoty dotazovaných, nakonec však použili formální kritérium nad tím významovým.

Zarážející je i míra špatného řešení na základě výběru nevhodné strategie řešení. Nepředpokládali jsme, že si takové množství žáků a žákyň jako primární kritérium zvolí přítomnost čárky či spojky, případně délky výpovědi. Za zajímavý předmět budoucího zájmu bychom označili zkoumat, jakým způsobem tato chybná přesvědčení vznikají? Neboť předpokládáme, že žádný z vyučujících českého jazyka tyto strategie žákům a žákyním nepředává. Jakou úlohu má tedy konkrétní vyučující? Jakou samotní žáci?

Výsledky výzkumu i vzhledem ke zvolené metodologii nechceme a nemůžeme generalizovat. V našem výzkumném vzorku však převládalo rozhodování na základě formy, nikoli významu. Právě tento základní postoj ve vnímání skladby jako takové by se měl podle našeho názoru do budoucna změnit.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ADAM, R. (2022/2023) *K složitějším případům shody – reakce na článek Jiřího Kostečky*. Český jazyk a literatura, roč. 73, č. 2, s. 70-75, ISSN 0009-0786.
- ČECHOVÁ, M. (2011/2012) *Zrušíme nejen větné rozборы?* Český jazyk a literatura, roč. 62, č. 5, s. 237-241, ISSN 0009-0786.
- ČECHOVÁ, M. a kol. (2011) *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-413-9.
- ČECHOVÁ, M. - STYBLÍK, V. (1998) *Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN. ISBN 80-859-3747-6.
- DANEŠ, F, HLAVSA, Z a kol. (1987) *Mluvnice češtiny 3, skladba*. Praha: Academia.
- Etický kodex ČAPV*. (2013) Online. In: Capv.cz. Dostupné z: https://capv.cz/eticky-kodex-capv/?doing_wp_cron=1730375835.9734189510345458984375. [cit. 2024-10-31].
- GREPL, M. - KARLÍK, P. (1986) *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN. ISBN 14-608-86.
- GREPL, M. - KARLÍK, P. (1992) *Učte se s námi skladbě češtiny: cvičebnice pro základní a střední školy*. Praha: SPN. ISBN 80-042-4567-6.
- HAUSER, P. a kol. (2007) *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4244-5.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
- HIRSCHOVÁ, M. (2012) *Syntaktické rozборы*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-585-0.
- HRDLIČKA, M. (2013/2014) *Základní principy výběru gramatického učiva*. Český jazyk a literatura, roč. 64, č. 2, s. 66-70, ISSN 0009-0786.
- CHVÁL M., ŠMEJKALOVÁ, M. (2018) *Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.-9. ročníků základních škol*. Studia paedagogica, roč. 23, č.1, s. 105-134, ISSN 1803-7437.

KOSTEČKA, J. (2022/2023) *K složitějším případům shody přísudku s podmětem aneb nenastal čas na úpravu pravidel?* Český jazyk a literatura, roč. 73, č. 2, s. 63-70, ISSN 0009-0786.

MACHOVÁ S., ŠMEJKALOVÁ M. (2006/2007) *Historie projektu sjednocení školské jazykovědné terminologie.* Český jazyk a literatura, roč. 57, č. 4, s. 166-170, ISSN 0009-0786.

NOVOTNÝ, J. (1994) *Nástin syntaktického popisu češtiny (na základě valenční teorie).* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 80-704-4086-4.

Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvpzv-cestina-jako-cizi-jazyk-1?highlightWords=r%C3%A1mcov%C3%BD+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD+program> [cit. 2024-03-26].

PANEVOVÁ, J. (2019) *Studie z české morfologie a syntaxe: Vybrané stati.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4388-5.

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

PRŮCHA, J., ŠVARŤÍČEK, R. (2009) *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu.* *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty> [cit. 2024-03-26].

Repozitář závěrečných prací. (C2024) Online. In: Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://cuni.cz/uk-4427.html>. [cit. 2024-10-31].

SOUKUPOVÁ, P (2022). *Klub divných dětí.* Druhé, brožované vydání. Brno: Host. ISBN 978-80-275-1395-6.

ŠALOMOUNOVÁ, Z. (2015/2016) *Když se algoritmy stanou pojistným mechanismem.* Český jazyk a literatura, roč. 66, č. 1, s. 21-27, ISSN 0009-0786.

ŠMEJKALOVÁ, M. (2015) *Praporu věren i ve ztraceném boji: Vladimír Šmilauer – život a dílo filologa (1895-1983)*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2439-8.

ŠMILAUER, V. (1947) *Novočeská skladba*. Praha: Kruh přátel českého jazyka.

ŠMILAUER, V. (1955) *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.

ŠTĚPÁNÍK, S. (2018/2019) *Kognitivně-komunikační princip jako základní východisko výuky českého jazyka*. Český jazyk a literatura, roč. 69, č. 5, s. 214-223, ISSN 0009-0786.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

ZIMOVÁ, L. (2011/2012) *O potřebnosti větného rozboru*. Český jazyk a literatura, roč. 62, č. 5, s. 241-244, ISSN 0009-0786.

ZIMOVÁ, L. (2015/2016) *Ještě jednou k výuce skladbě*. Český jazyk a literatura, roč. 66, č. 4, s. 165-169, ISSN 0009-0786.

Analyzované učebnice

HOŠNOVÁ, E. a kol. (2010) *Český jazyk 9 pro základní školy*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-481-8.

HOŠNOVÁ, E. a kol. (2018) *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-615-7.

PAVLÍČKOVÁ, A. a kol. (2017) *Hravá čeština 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik. ISBN 978-80-7563-067-4.

KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2012) *Český jazyk 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-403-7.

KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2015) *Český jazyk 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-045-1.

NOVÁKOVÁ, J. a kol. (2017) *Hravá čeština 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik. ISBN 978-80-7563-064-3.