

Chvál, Martin; Šmejkalová, Martina

Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol

Studia paedagogica. 2018, vol. 23, iss. 1, pp. [105]-134

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/137842>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ŘEŠENÍ ÚLOH Z ČESKÉ SYNTAXE ŽÁKY 4.–9. ROČNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL¹

CZECH LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN GRADES 4–9 AND THEIR ABILITY TO SOLVE SYNTACTIC TASKS

MARTIN CHVÁL, MARTINA ŠMEJKALOVÁ

Abstrakt

Studie se zabývá řešením úloh z vybraných oblastí české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základní školy. Na základě testových výsledků byla kvantitativně i kvalitativně analyzována a interpretována data získaná od více než 900 žáků čtyř pražských základních škol. Zjišťováno bylo: (i) jaká je úspěšnost žáků v řešení syntaktických úloh zaměřených na porozumění a aplikaci různých typů poznatků dle revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, (ii) jak žáci při řešení úloh zapojují soubor svých dosavadních znalostí (prior knowledge) a (iii) jak žáci při řešení úloh zapojují své školní znalosti syntaktického učiva. Z obsahového hlediska byly zkoumány dovednost transformace nevětného výrazu ve větu, dovednost identifikace syntaktických dvojic ve větě a dovednost určit počet vět v souvětí. Výsledky umožnily vyslovit závěry o dobrých dosavadních znalostech syntaxe žáků umožňujících řešení syntaktických úloh na jedné straně v kontrastu k nižší úrovni aplikace poznatků pojmově-terminologických na straně druhé.

Klíčová slova

vyučování českému jazyku, syntax českého jazyka, kvantitativní výzkum, kvalitativní výzkum, ověřování znalostí, základní škola

Abstract

The present paper examines how students between grades 4 and 9 solve syntactic tasks. The paper analyzes (both quantitatively and qualitatively) test results obtained from more than 900 students from four different Prague schools to establish: (i) student success rate in syntactic tasks examining the comprehension and application of various types of knowledge according to Bloom's revised taxonomy of cognitive goals, (ii) how students used their prior knowledge to solve such tasks, and (iii) how students used their knowledge of the

¹ Příspěvek vznikl za finanční podpory projektu GAČR GA16-06134S: *Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům.*

syntactic curriculum while solving the tasks. The tests examined students' abilities to transform non-sentences into sentences, identify a syntactic pair in a sentence, and determine the number of clauses in a sentence. On the one hand, this study shows that the students' knowledge of syntax was substantial, which enabled them to solve syntactic tasks. On the other hand, the students struggled to use terminology correctly.

Keywords

Czech language teaching, Czech syntax, quantitative research, qualitative research, knowledge evaluation, lower secondary school

Úvod a teorie

Tento článek je inspirován současnými výzkumy obsahově orientované oborové didaktiky, avšak věříme, že jeho dosah pro vědy o učení a vyučování může být širší. Vycházíme z předpokladu, že poznávání a učení jsou neodmyslitelně spojeny s vyučováním a prostřednictvím učitele i s „kulturně zhodnoceným obsahem“ konkrétní oborové oblasti (Slavík & Šmejkalová, 2016, s. 115). Oborově didaktické výzkumy se proto nezbytně musejí dotýkat i okruhu zájmu oborů, které se příslušným obsahem, resp. procesy jeho učení a vyučování zabývají (filologie, pedagogika, psychologie atd.).

Prostřednictvím konkrétního případu učiva mateřského jazyka poukážeme dále na obecnější problém. Tím je vztah mezi připraveností žáků k řešení učebních úloh, v nichž se „uplatňují jak záměrné, tak nezáměrné tvůrčí postupy založené na proporcionálním mísení *reprodukce* (znalosti) s *inovací* (prostřednictvím tvorby)“ (Slavík & Šmejkalová, 2016, s. 117), a úrovní jejich „školních“ znalostí pojmově-terminologických. Předpokládáme, že se jedná o sdílený problém školního vyučování a že naše závěry mají potenciál oslovit širší odbornou komunitu zabývající se otázkami vyučování a učení.²

Opíráme se přitom o zdroje a tradice českého lingvodidaktického výzkumu, jenž požadavek nezbytné mezioborovosti akcentoval již v období první třetiny 20. století, kdy výuku českého jazyka obohacovaly vzájemně se prolínající myšlenky funkčně-strukturální lingvistiky a reformní pedagogiky. I později se na koncepcích vyučování českému jazyku významně podílela akademická vědecká kolegia jazykovědy, pedagogiky a psychologie,³ podobně v 70. a 80. letech 20. století byla výuka předmětem multidisciplinárního výzkumu, jehož koordinujícím pracovištěm byl Pedagogický ústav JAK ČSAV, s výraznou badatelskou osobností Jana Průchy.⁴

² Za konzultace a cenné připomínky děkujeme M. Hirschové, P. Sojkovi, L. Janovcovi a S. Štěpáníkovi.

³ O nové pojetí vyučování českému jazyku a literatuře. ČJL 17, 1966–1967, s. 337–353.

⁴ Zmiňujeme zde pouze mezioborové styčné projekty, o stavu didaktického výzkumu komplexně viz Šmejkalová, 2010.

Také výzkumy zaměřené na získávání reflexe efektivity procesu výuky, k nimž se náš článek hlásí především, mají u nás dlouhou tradici. Po většinu období převažoval přístup ontodidaktický, tedy směřující od oboru k žákovi. Již v 50. letech 20. století byly detailně analyzovány ty partie učiva, které v rámci školní edukace činily problémy, jež vyplývaly z ne zcela jednoznačných jazykových charakteristik vybraných syntaktických jevů. V následujícím dvacetiletí byly jen v oborovém časopise *Český jazyk a literatura* představeny více než dvě desítky průzkumů zjišťujících dosažení úrovně různých dovedností a znalostí na různých typech škol, a to včetně znalostí ze syntaxe.

V tomto výkladu by bylo možno chronologicky pokračovat (podrobně viz Šmejkalová, 2010).

V současnosti jsme svědky sblížování ontodidaktických a psychodidaktických přístupů, eventuálně i se zapojením hlediska prakticko-metodického (např. Štěpáník, 2016; Štěpáník & Chvál, 2016; Štěpáník & Slavík, 2017; Šalamounová, 2013, 2015 a četní další). Klíčovým pojmem výzkumů se stává *jazykový prekoncept*, který se definuje jako strukturální složka znalosti mateřského jazyka rodilého mluvčího (slovní zásoba a jazyková pravidla, Štěpáník & Slavík, 2017, s. 60), resp. jako „subjektivní znalost jazyka založená na dosavadní komunikační zkušenosti mluvčího“ (Štěpáník & Slavík, 2017, s. 62). Sekundární literaturu k tématu vyčerpávajícím způsobem shrnuli Štěpáník a Slavík (2017, s. 65–67), když poukázali na „problematické okruhy“, které se týkají spojnic mezi psychodidaktickým a ontodidaktickým zaměřením bádání v oborové didaktice.

V předkládané studii se zaměřujeme na dva neoddělitelné fenomény jazykové výchovy: na dosavadní subjektivní (implicitní) znalosti jazyka, resp. schopnost tyto znalosti požívat, a na získanou znalost obsahu, tedy na znalost získanou školní edukací. „Dosavadní znalosti“ (*prior knowledge*) chápeme v souladu s Dochy (1996, cit. dle Mareš, 2013, s. 392) jako „soubor aktuálních znalostí dané osoby“, do značné míry implicitního charakteru, které však nemusejí být nutně navázány na proces školního učení, zatímco jako „školní znalosti“ chápeme znalosti faktické a deklarativní, které jsou součástí obsahu školní výuky (v našem výzkumu se jedná např. o školní poučku *Každá věta obsahuje přísudek*, viz dále). Zatímco na oblast *prior knowledge* se, jak předesláno v předchozím odstavci, v současnosti koncentruje výzkumná pozornost, oblast reflexe efektivity procesu výuky, jejímž výsledkem jsou faktické a deklarativní znalosti žáka, stojí v kontrastu k dřívějším obdobím poněkud stranou pozornosti, takže se můžeme opírat spíše jen o příležitostná sdělení (např. Adam, Bozděchová, Dittmann, & Lehečková, 2010–2011). Díky rozsáhlým mezinárodním výzkumům PISA a PIRLS máme dobré informace o dovednostech týkajících se tzv. čtenářské gramotnosti, avšak obdobně široce koncipované výzkumné projekty zaměřující se na různé znalostní dimenze české syntaxe (zejm. na znalost faktů a znalost konceptů v pojetí

revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů) v současnosti postrádáme. Potenciál by bylo možné hledat v analýzách přijímacích testů na víceletá gymnázia a na střední školy a v analýzách testů tzv. státní maturity. Tyto testy jsou tvořeny a vyhodnocovány Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání. Aby mohl být uvedený potenciál využit, musela by se nejprve realizovat obsahová analýza jmenovaných testů z hlediska tématu syntaxe a následně by musela být k dispozici data žakovských řešení, která by byla analyzována kvantitativními a kvalitativními postupy podobnými, jaké jsou uplatněny v naší studii.

Metodologie

Cíl studie a výzkumné otázky

Cílem studie 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. Záměrně byly zvoleny jednak testové úlohy, k jejichž úspěšnému zvládnutí mohou žákům postačit tzv. dosavadní znalosti, jednak úlohy vyžadující znalosti školního učiva o syntaxi češtiny. Z hlediska revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů (Byčkovský & Kotásek, 2004) se jednalo o úlohy na porozumění a aplikaci faktických a procedurálních poznatků.

Při analýzách žakovských řešení testových úloh jsme si kladli následující výzkumné otázky:

- a) Jaká je úspěšnost žáků 4.–9. ročníků základní školy v řešení syntaktických úloh zaměřených na:
 - (i) porozumění faktickým poznatkům z oblasti syntaxe;
 - (ii) aplikaci faktických poznatků z oblasti syntaxe;
 - (iii) aplikaci procedurálních poznatků z oblasti syntaxe?
- b) Jak žáci při řešení úloh zapojují soubor svých dosavadních znalostí (*prior knowledge*) české syntaxe?
- c) Jak žáci při řešení úloh zapojují své školní znalosti učiva o syntaxi češtiny?

Účel a charakteristika testů

Úlohy, jejichž žakovská řešení jsou předmětem analýz v této studii, byly součástí didaktických testů z českého jazyka, které byly koncipovány za účelem vytvoření několika srovnatelných skupin žáků.⁵ Jelikož požadavek konstruk-

⁵ Testy byly vytvořeny a využity v rámci grantového projektu *Slovní úlohy jako klíč k aplikaci a porozumění matematickým pojmům*.

ce rozlišovacího testu klade specifické požadavky na obtížnost úloh, jež se má pohybovat v širším pásmu kolem 50 % (Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 84), byly vytvořeny úlohy obtížnější, než s jakými se žáci zpravidla setkávají v běžných školních testech.

Z hlediska obsahu jsme testy koncipovali tak, aby přibližně jednu jejich polovinu tvořily úlohy ověřující čtení s porozuměním úvodnímu textu a polovinu úlohy prověřující v návaznosti na něj znalost vyučovacích obsahů, resp. dovednost řešit úlohy k těmto obsahům se vztahující (viz tabulku 1). Tyto úlohy jsme strukturovali s tím cílem, aby byly zastoupeny lexikologie, tvarosloví, syntax a někdy pravopis.

Tabulka 1

Četnosti úloh pokrývajících jednotlivé obsahové oblasti testů

zaměření úloh	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
čtení s porozuměním	6	6	7	7	6	7
lexikologie	4	3	2	2	2	1
tvarosloví a syntax	6	8	9	9	9	9
pravopis	1	1	0	0	0	1
celkem úloh v testu	17	18	18	18	17	18

Požadavky na obtížnost úloh a přibližné zachování obsahové struktury testů v každém ročníku se promítly při konstrukci testů do vytvoření tzv. obsahových linií úloh. V rámci jedné obsahové linie je zachována stejná úloha mezi dvěma po sobě jdoucími ročníky, nebo je do vyššího ročníku zařazena úloha podobná, ale z hlediska nároků na řešení obtížnější.

Pro vytyčení obsahových linií úloh jsme vyšli z očekávaných výstupů syntaktické výuky na 1. a 2. stupni základní školy, definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Na 1. stupni ZŠ jsou očekávané výstupy syntaktické výuky definovány v souladu s předepsaným obsahem učiva, kterým je „věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice“:

- ČJL-5-2-05 *žák vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty.*
- ČJL-5-2-05 *žák odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí.*

Na 2. stupni ZŠ jsme byli nuceni opírat se spíše o předepsané učivo, neboť očekávané výstupy jsou v RVP ZV (MŠMT, 2017) formulovány jen vágně, resp. ve vztahu k české syntaxi neadresně. Syntaktické učivo „výpověď a věta, stavba věty, pořádek slov ve větě, rozvíjející větné členy, souvětí, přímá a nepřímá řeč, stavba textu“, z nějž jsme pro testování vybrali tradiční obsahy

„stavba věty, rozvíjející větné členy, souvětí“, má být podpořeno následujícími očekávanými výstupy:

- ČJL-9-2-05 *využívá znalosti o jazykové normě při tvorbě vhodných jazykových projevů podle komunikační situace.*
- ČJL-9-2-06 *rozdlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí.*

Zásadní pro naše úvahy při koncipování testů byla dále identifikace cílů vyučování syntaxi jako klíčové gramatické disciplíny školního vyučování. Opírali jsme se o:

a) starší, avšak v didaktické literatuře stále akceptovanou definici cíle vyučování syntaxi: „aby žák poznal stavbu české věty (pochoopil její strukturu, osvojil si větná schémata /vzorce/ a syntagmatická pravidla) i zákonitosti výstavby textu a naučil se vědomě užívat syntaktické poznatky v komunikační praxi“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 137);

b) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který opodstatněnost cíle vyučování syntaxi citovaného sub a) podporuje očekávaným výstupem komunikační a slohové výchovy na 2. stupni ZŠ, totiž:

- ČJL-9-1-10 *žák využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a ke tvořivé práci s textem nebo i ke vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.*

Na základě obsahové analýzy RVP ZV a analýzy školních vzdělávacích programů čtyř základních škol zúčastněných ve výzkumu byly vymezeny tři linie sledující specifické obsahové zaměření úloh a znalosti a dovednosti žáků v následujících oblastech:

Syntax A Transformace nevětného výrazu ve větu

Syntax B Rozpoznání syntaktických dvojic ve větě

Syntax C Určení počtu vět v souvětí

Při formulaci testových úloh byl kontrolován obsah učiva syntaxe i s učebnicemi českého jazyka pro 3.–9. ročník nakladatelství Fraus a SPN, které se ve školách našeho vzorku používají.

Průnikem uvedeného obsahového vymezení a výzkumných otázek formulovaných výše vznikly testové úlohy pro každý sledovaný ročník ZŠ:

V linii Syntax A jsou zastoupeny úlohy zjišťující dovednost žáka aplikovat dosavadní procedurální poznatky. Konkrétně se jedná o využití poznatku o možnosti transformace nevětného výrazu na větu (Byčkovský & Kotásek, 2004).

V linii Syntax B jsou zastoupeny jednak úlohy zjišťující porozumění dosavadním faktickým poznatkům („co k sobě ve větě patří“), jednak navíc v 8. a 9. ročníku úlohy zjišťující porozumění faktickým školním poznatkům (určení větných členů).

V linii Syntax C jsou zastoupeny úlohy zjišťující dovednost aplikace faktického školního poznatku, a sice využití znalosti školské definice věty k identifikaci počtu vět v souvětí.

Pilotáž, validita a reliabilita testů

Navržené úlohy i testy jako celek prošly dvěma fázemi pilotáže a obsahově kritickým posouzením učiteli češtiny a experty na didaktiku češtiny pro první stupeň základní školy. Pilotáž proběhla na jiných pražských základních školách, než na kterých byly později testy zadávány. V první fázi byl každý test zadán pouze v jedné třídě, neboť cílem bylo zjistit časovou náročnost řešení celého testu a srozumitelnost zadání úloh pro žáky. Ve druhé fázi byl test zadán ve dvou až pěti třídách v každém ročníku. Byly spočítány orientační ukazatele obtížnosti a citlivosti pro jednotlivé úlohy a podle nich byly testy upraveny pro hlavní testování. Obsahově kritický pohled posuzovatelů se promítal do úpravy úloh před pilotáží, mezi oběma fázemi i po vyhodnocení orientačních psychometrických charakteristik úloh.

Doklady o validitě a reliabilitě testů poskytujeme dle Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2001), jež třídí zdroje důkazů o validitě testu na několik typů podle zaměření analýz. Předmětem může být: a) obsah testu, b) postupy odpovídání na testové položky, c) vnitřní struktura testu, d) vztah k jiným proměnným, e) důsledky testování.

V naší studii je obsah úloh a testů analyzován výše v rámci popisu jejich vzniku, analýzy postupů odpovídání na testové položky jsou součástí prezentace výsledků.

Analýzy vnitřní struktury testu jsme založili na vytvoření obsahových indexů. Byly vytvořeny dva: index tvarosloví a syntaxe a index čtení s porozuměním. V této studii jsme se vzhledem k jejímu tématu více zaměřili na index tvarosloví (morfologie) a syntaxe (při řešení úloh ze syntaxe je často nutné uplatnit morfo-syntaktické znalosti). Jak ukazuje tabulka 1, tvarosloví a syntax pokrývá v jednotlivých ročnících 6 až 9 úloh. Ty byly pro každý ročník analyzovány z hlediska možnosti vytvoření společného indexu, který by charakterizoval úroveň osvojení daného učiva. Do indexu nebyly zahrnuty ty úlohy, které ke společnému indexu nepřispívaly, resp. málo korelovaly s úlohami ostatními. Hodnoty indexu tvarosloví a syntaxe byly určeny součtem bodů příslušných úloh (po přebodování). V souhrnné kvantitativní analýze je spočtena reliabilita (vnitřní konzistence Cronbachovo alfa) těchto indexů v každém ročníku, a korelační koeficient s indexem čtení s porozuměním.

Sběr dat a popis souboru testovaných žáků

Testy byly zadávány v říjnu, resp. v listopadu 2016, v hodině českého jazyka, vždy dopoledne, nikdy se nepsaly dva v jeden den (tabulka 2). Časová dotace byla 45 minut. Administraci zajišťovali studenti Pedagogické fakulty UK podle předepsaných pokynů. Žákům bylo vysvětleno přiměřeně věku, že se účastní výzkumu, jehož výsledky by měly vést ke zkvalitnění výuky.

Vzorek tvořily čtyři pražské základní školy; z hlediska škol se jednalo o dostupný výběr. V rámci školy se testování účastnili všichni žáci z daných ročníků.

Jak ukážeme níže, zapojené školy nabídly dostatečně široké spektrum žáků z hlediska jejich znalostí. Tento výběr uspokojivě zajišťoval možnost hledání odpovědi na položené výzkumné otázky, a to zejména b) a c). Odpovědi na výzkumnou otázku a) jsou limitovány tím, že nelze kvantitativní informace o úspěšnosti žáků v úlohách zobecňovat na populaci žáků v České republice.

Tabulka 2

Počty testovaných žáků

	Ročník						celkem
	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
škola 1	104	108	83	77	64	39	263
škola 2	114	102	61	64	52	43	220
škola 3	45	51	72	50	80	42	244
škola 4	82	78	57	45	40	42	184
celkem	345	339	273	236	236	166	911

Hodnocení testů

Testy hodnotili studenti vyšších ročníků pedagogické fakulty, oboru český jazyk, podle předem daného klíče. V primárním hodnocení každé úlohy byly přidělovány body za každý jazykový jev, který měli žáci v dané úloze správně postihnout. Při tomto primárním hodnocení se velmi lišilo dosažitelné maximum bodů v jednotlivých úlohách, neboť se pohybovalo mezi 1 a 8 body. Aby se snížila váha vícebodových úloh pro celkový výsledek v testu a pro výpočet dílčího obsahového indexu, byly úlohy přebodovány tak, že maximum bodů v úloze bylo 3. Při tomto přebodování bylo zohledněno i rozdělení četností žáků u jednotlivých bodů v primárním hodnocení, a to tak, aby bylo rozdělení žáků po přebodování přibližně rovnoměrné. Přebodování bylo realizováno přibližně u čtyř úloh v každém testu, u ostatních úloh bylo správné řešení hodnoceno jedním bodem. V kvantitativních analýzách byly využity jak výsledky primárního hodnocení (bez přebodování – detailní analýza identifikace jednotlivých jazykových jevů žáky), tak výpočty založené na přebodovaném hodnocení úloh (celkový výsledek žáka v testu, vytvoření indexu tvarosloví a syntaxe a indexu čtení s porozuměním, analýzy reliability).

Analytické postupy a prezentace výsledků

U jednotlivých obsahových linií a u jednotlivých úloh byly zvoleny takové analytické postupy a jejich sled, které odpovídají spektru žákovských řešení. V linii Syntax A se z kvantitativního hlediska vyskytovalo jen správné řešení, chybné řešení a absence odpovědi. Spočítány byly relativní četnosti výskytu těchto kategorií. Na kvantitativní analýzu navázala kvalitativní analýza všech otevřených žákovských odpovědí. Žákovské odpovědi správné i chybné byly kategorizovány a interpretovány z hlediska lingvistického třídění jazykových jevů.

V linii syntax B byly identifikovány všechny žáky jmenované syntaktické dvojice a v 8. a 9. ročníku navíc určené větné členy. V obou případech jsou spočteny relativní četnosti správné identifikace. Výsledky jsou pro lepší názornost prezentovány v odpovídajících grafických schématech vět. Navíc jsou v tabulkách 5, 7 a 9 uvedeny relativní četnosti pro počty správných identifikací v úloze (body primárního hodnocení – viz výše hodnocení testů). Interpretace z pohledu lingvistiky doprovází předložené kvantitativní výsledky.

V linii syntax C jsou použity tzv. doplňovací úlohy⁶ (Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 147). Určení počtu vět v souvětí je sice úloha otevřená, ale žákům je jasné, že se očekává celočíselná odpověď. Navíc s velkou pravděpodobností lze předpokládat, že každý žák pozná z prvního přečtení úlohy bez přemýšlení, v jakém intervalu se výsledek může pohybovat. Počet všech realistických odpovědí je tedy nízký. Kromě výskytu jednotlivých odpovědí lze spočítat rovněž jejich diskriminaci – korelační koeficient s celkovým výsledkem v testu (viz analýza distraktorů, Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 176). Tento typ kvantitativní analýzy nabízí další vhled do znalostí žáků a je východiskem pro kvalitativní lingvistickou analýzu⁷ a interpretaci žákovských řešení.

Terminologická poznámka: Jestliže je v následujícím textu používán pojem úspěšnost, myslí se tzv. „čistá úspěšnost“, která představuje procento žáků, kteří danou úlohu vyřešili správně ve vztahu ke všem žákům řešícím test.

Výsledky

Souborná kvantitativní analýza

Z tabulky 3 je patrné, že úlohy z oblasti tvarosloví a syntaxe byly pro žáky všech ročníků poměrně obtížné: průměrná úspěšnost se pohybovala v rozmezí 47 až 68 %.⁸ V rozdělení bodů se současně vyskytly relativně vysoké směrodatné odchylky, které říkají, jak se žáci z hlediska výsledků mezi sebou liší. Tyto hodnoty průměrné úspěšnosti i směrodatných odchylek potvrzují, že úlohy dobře naplňovaly svůj účel v rozlišovacím testu (Chvál, Procházková, & Straková, 2015, s. 84). Výsledky zároveň dokladují dobrý potenciál úloh pro hlubší analýzu, neboť je zajištěna velká variabilita žákovských řešení

⁶ Někteří autoři tento typ nazývají „situační úlohy“ (Chráska, 1999).

⁷ Pokud hovoříme o lingvistické analýze žákovských řešení, máme na mysli analýzu ve vztahu ke školnímu učivu českého jazyka.

⁸ U každého žáka byly sečteny body (po přebodování) z příslušných úloh. Z těchto bodů byl spočítán průměr přes všechny testované žáky (průměr bodů) a spočtena směrodatná odchylka (sm. odch. bodů). Průměr bodů byl vydělen dosažitelným maximem bodů z těchto úloh. Takto vyjádřeno v procentech byla určena průměrná úspěšnost v indexu tvarosloví a syntaxe.

pro analýzy kvantitativní a pro analýzy kvalitativní se nabízí široké spektrum otevřených žákovských řešení. Přijatelné hodnoty Cronbachova alfa a nižší hodnoty korelačního koeficientu s indexem na čtení s porozuměním potvrzují (až na výjimku v 7. ročníku), že má smysl celkové výsledky žáka interpretovat jako úroveň osvojení učiva tvarosloví a syntaxe a že zvládnutí těchto úloh zakládá vysokou pravděpodobnost zvládnutí i jiných podobných úloh z této obsahové oblasti. Tyto informace lze číst jako doklady o validitě z hlediska vnitřní struktury testu a reliabilitě indexu tvarosloví a syntaxe.

Tabulka 3

Psychometrická analýza indexů tvarosloví a syntaxe

	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
počet úloh	6	8	8	8	6	5
čísla úloh v testu	12, 13, 14, 15, 16, 17	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18	10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18	9, 11, 12, 13, 16, 17	12, 13, 14, 15, 17
Cronbachovo alfa	0,644	0,665	0,667	0,715	0,623	0,656
průměr bodů	4,70	7,48	8,33	8,89	6,81	6,71
sm. odch. bodů	2,54	2,30	3,09	3,79	3,19	2,91
maximum bodů	10	11	14	16	13	11
průměrná úspěšnost	47 %	68 %	60 %	56 %	52 %	61 %
korelační koeficient s indexem čtení s porozuměním	0,38	0,38	0,41	0,47	0,24	0,33

Syntax A Transformace nevětného výrazu ve větu

V souladu s citovanými očekávanými výstupy RVP ZV byla do každého testu zařazena úloha ověřující dovednost transformace nevětného výrazu ve větu (srov. také Štěpáník, 2016).

Žáci měli převést do větné podoby:

- (i) substantivum *děšť* ve výrazu *pro případ deště* vyjadřujícím podmínkovou okolnost ve větě *Vezměte si s sebou dobré boty a pláštěnku pro případ deště.* (4. a 5. ročník);⁹
- (ii) infinitiv *odejít* ve větě *Princové se rozhodli odejít (do světa).*, který lze nahradit vedlejší větou se spojkou *že* (6. až 9. ročník).¹⁰

⁹ Konstruovaném jako spojení sekundární předložky a genitivu jména. Konstrukce *pro případ* + G „vyjadřuje vedle podmínky ještě skrytý účel“ (Daneš, Hlavsa, & Grepl, 1987, s. 104).

¹⁰ Tzv. tautoagentní objektový infinitiv. Při vědomí různosti lingvistických názorů respektujeme pojetí předmětového infinitivu v Příruční mluvnici češtiny: *Rozhodl se, že zůstane až do konce // Rozhodl se zůstat do konce* (Grepl et al., 1995, s. 424).

Tabulka 4

Výsledky žáků v úloze syntax A

	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
neřešili	52 %	20 %	7 %	19 %	12 %	11 %
řešili chybně	18 %	25 %	48 %	60 %	59 %	39 %
řešili správně	30 %	55 %	45 %	21 %	29 %	50 %

Z tabulky 4 lze vyvodit, že úloha byla řešitelná i pro žáky ve 4. ročníku, ale žáci v 5. ročníku ji řešili výrazně lépe. Mezi 4. a 5. ročníkem také výrazně narostla ochota žáků pustit se do řešení. V 6. ročníku měla úloha uzavřenou formu s nabídkou čtyř možných řešení, proto je procento neřešících žáků výrazně menší (otevírala možnost tipování, příp. žáci dokázali správnou odpověď mezi chybnými nabídkami identifikovat) a zároveň úspěšnost je vyšší než v 7. a 8. ročníku. V 7. až 9. ročníku byla zadána shodně jako úloha otevřená a je patrná vzrůstající úspěšnost žáků při řešení i ochota úlohu řešit (klesá procento žáků, kteří úlohu neřešili).

Zvolena byla neterminologická varianta otázky. Standardní školská instrukce typu *Nabradte vyznačené předměty větou vedlejší* (jako např. Hošnová et al., 2008b, s. 104) byla zavržena z obavy před řešením pomocí „naučeného“ postupu; nás zajímalo, zda žáci dokáží úlohu řešit jako jazykový problém.

Typologicky lze řešení žáků rámcově rozdělit do následujících skupin podle vytvořené syntaktické konstrukce:¹¹

I. Řešení, která byla vyhodnocena jako správná – 4. a 5. ročník:

A. „pro případ, že“

(1) *Vezměte si s sebou dobré boty a pláštěnku (dále DBaP) pro případ, že by se rozpršelo // že by hodně pršelo // že by začalo po cestě pršet // že by nastala průtrž mračen // že by lilo // že by mohlo pršet // že by pršelo, a vy byste zmokli // že byste běželi v loužích* (4. r.) // *že by z nebe kapky padaly // že by pršelo a blýskalo se* (5. r.)

B. „pro případ, kdyby“

(2) *Vezměte si holiny a pláštěnky a jděte ven pro případ, kdyby se rozpršelo, ale hodně! // Vezměte si s sebou DBaP pro případ, kdyby začalo být zataženo nebo začalo pršet // kdyby (náhle) začalo pršet // kdyby přišel déšť // kdyby náhodou pršelo // kdyby byla nějaká přeháňka* (4. r.) // *kdyby začalo pršet a mohli jste se máchat ve vodě // kdyby začalo nečekaně lejt jako z konve // kdyby se spustil déšť* (5. r.)

II. Řešení, která byla vyhodnocena jako správná – 7. až 9. ročník

A. „princové se rozhodli, že“; bez zásahu do hlavní věty

(4) *Princové se rozhodli, že půjdou do světa a každý z nich si postaví hrad // že nakonec po všech těch letech odejdou // že opustí zámek // že si konečně najdou své království // že už jsou dost staří, a tak šli do*

¹¹ Vyjma interpunkce jsme žákovské doklady upravili v souladu s jazykovou normou.

světa // že se každý půjde za svým štěstím (7. r.) // že se vydají do světa // že opustí svůj domov a vydají se na cesty (8. r.) // že už jsou moc starí, a šli do světa (9. r.)

B. „princové [přísudek], že“; se zásahem do hlavní věty

(5) *Princové se rozhodli oznámit králi, že opouštějí jejich dosavadní království¹² // Princové se domluvili, že odejdou (7. r.) // Princové učinili rozhodnutí, že odejdou ze země (9. r.)*

III. Řešení, která byla vyhodnocena jako nesprávná (týká se obou transformací):

A. tvorba souvětí (dipredikativní¹³ syntaktické jednotky) při zachování transponovaného slova

(6) *Vezměte si s sebou DBaP pro případ deště, držte se u sebe // pro případ deště a můžete běžet (4. r.) // pro případ deště a vše na sebe vezmeme nebo dáme do baťohu (5. r.) // Princové se rozhodli odejít, ale viděli by málo svého otce // Když všichni synové dospěli, rozhodli se odejít do světa (7. r.)*

B. tvorba souvětí (dipredikativní syntaktické jednotky) za substituce transponovaného slova

(7) *Vezměte si s sebou DBaP pro případ ošklivého počasí si vezměte ještě čepici (4. r.) // *Princové se rozhodli, aby se dali na odchod // jít, protože už bylo pozdě (7. r.) // se rozhodli opustit království, kde se narodili (9. r.)*

C. tvorba libovolného souvětí (di/poly/predikativní syntaktické jednotky) s podstatnou reformulací

(8) *Dnes půjdu ven do deště, ale vezmu si deštník (4. r.) // V roce, kdy i nejmladší syn oslavil osmnáctiny, rozhodli se synové vyrazit do světa (7. r.) // Princové se rozhodli, i přes to, že věděli dopad tohoto činu, i přes to se rozhodli odejít // Všichni byli dospělí, tak si řekli, že odejdou (8. r.) // Princové se rozhodli, protože jsou starí odcestovat // Princové se rozhodli a odešli (9. r.)*

D. rozvití výrazů původní věty a/nebo využití syntaktického vztahu zmnožení¹⁴

(9) *Vezměte si s sebou DBaP pro případ velkého, ale opravdu velkého deště // pro případ bouřek, dešťů, velkých slejváků a průtrží // *deště, nebo nepříznivého počasí // deště nebo jiného špatného počasí // pro případ *sliváku a velkého mohutného deště (5. r.)*

E. substituce slov *deště* a *odejít* slovy příbuzného významu

10) *Vezměte si s sebou DBaP pro případ mrakové průtrže // nouze // slejváku // bouřky // *sychrava // lijáku // deštivého počasí // přeháňky // babna a deště // mrholivého počasí (4. r.) // spršky (5. r.) // Princové se rozhodli nechat krále samotného // jít / vyrazit / zmizet / vydat se do světa // opustit místnost / prostor / hrad // odkrácet // krále na nějaký čas opustit (7., 8., 9. r.) // jít pryč // přesunout se někam jinam // pro odchod // zdejchnout // opustit svou rodnou krajinu // scházet se každých 12 let (8., 9. r.) // Odejít se synové rozhodli (8., 9. r.)*

E (podtyp). nahrazení slova *deště* podstatným jménem slovesným (verbálním substantivem)

(11) *Vezměte si s sebou DBaP pro případ utíkání před deštěm // pro případ zmoknutí // pršení, protože když si je nevezmete, budete mokří (4. r.) // padání vloček (5. r.)*

H. redundantní vložení interpunkčních znamének jako pravděpodobného identifikátoru souvětí

¹² Hraniční uznatelný případ.

¹³ Jednotky o dvou přísudcích (v ojedinělých případech i více než dvou).

¹⁴ Školskou terminologií nazýváme obvykle vzniklou konstrukci několikanásobný větný člen anebo přístavek.

(12) *Vezměte, sebou, dobré, případ, deště* (4. r.) // **Vezměte si s sebou DBaP pro případ, velkého slejváku, který se ke nám blíží.* (5. r.) // **Princové se rozhodli, vydat do světa* // **se rozhodli, už jít* // **se rozhodli, odcestovat do světa* (7. r.) // **se rozhodli, jít pryč z domu* // **Odejít se rozhodli, princové* (8. r.) // *Princové se rozhodli, jít do světa* // **se rozhodli, vyjít do světa* // **se rozhodli, jít pryč* (9. r.)

I. vypuštění (elipsa) slova *deště* i za cenu vzniku sdělení, jež postrádá smysl

(13) **Vezměte si s sebou DBaP pro případ* [0], a *ještě teplý svetr* // **pro případ* [0], a *taky hodně energie na chození* (4. r.)

J. ojedinělé nahrazení celého spojení *pro případ deště*

(14) *Vezměte si s sebou DBaP, abyste nezmokli* // *proto, abyste nezmokli, kdyby začalo pršet* // *protože bude (by mohlo) pršet* // *protože hodně často prší* (4. r.)

K. substituce určitého slovesa (verba finita) *rozhodli se*, někdy za inverze (ojediněle)

(15) *Princové chtěli odejít* // *Princové odešli po jejich rozhodnutí* (9. r.)

Ve 4. až 7. ročníku byla motivace žáků k práci s textem veliká a ve svých pokusech uplatňovali jazykovou kreativitu. Vyskytly se vyspělé odpovědi využívající synonym i metaforických figur, viz doklady sub (1)–(5). Žáci obhacovali daný kontext o další aspekty, což svědčí o jejich spontánní komunikační potřebě, odvaze experimentovat, řešit jazykový problém. Tuto skutečnost lze nicméně hodnotit nejen pozitivně jako odvalu vykročit ze zadání, nýbrž i negativně, neboť svědčí o ne dost pozorném čtení.

Pestrost vyjadřování a originalita klesá spolu s věkem a se zvyšující se řešitelskou úspěšností.

Řešitelské strategie neúspěšných žáků byly ovlivněny některými nepřesnými předpoklady. Prvním z nich byla představa, že souvětí musí být „dlouhé“. Toho bylo dosahováno rozšířením či rozvitím větného členu výchozí věty, viz např. doklady sub (9). Navíc je třeba vzít v úvahu možnost, že absence pravovalenčního doplnění u slovesa *odejít*¹⁵ (již jsme připustili z důvodu přehlednosti úlohy) vedla žáky k snaze „doplnit“ neobsazenou pozici v souladu se zažitými preferencemi slovesných vazeb, viz doklady sub (10).

Dále se žáci domnívali, že ke splnění úlohy stačí vytvořit jakékoliv souvětí bez ohledu na instrukci. Toho dosahovali tematicky volným souřadným i podřadným připojením další věty, viz doklady sub (6)–(8).

Na 1. stupni někteří žáci intuitivně pocítovali nutnost dosáhnout další gramatické predikace, aby vytvořili další větu.¹⁶ Ačkoliv si mnohdy nevěděli rady s transformací substantiva, strategicky obdivuhodně namísto něj položili

¹⁵ Sloveso *odejít* je nejčastěji dvouvalenční, tedy vyžaduje dvě nutná doplnění, jimž přisuzuje formu. Po jeho „pravé straně“ je to nejčastěji vyjádření místa: *někdo – odešel – někam*. Svozilová, Prouzová, & Jirsová, 1997, s. 125.

¹⁶ Jedna z možných definic: „Predikace se pokládá za jev postihující vztažení predikátu (přísudku – pozn. aut.) ke světu.“ (Karlík, Nekula, & Pleskalová, 2017, Predikace).

verbální substantivum, kterým „nasimulovali“ přísudek, viz doklady sub (11).¹⁷ Myšlenkově jednodušší chybnou strategií byla substituce transponovaného slova slovem příbuzného významu, která ale svědčí o bohaté slovní zásobě a schopnosti aktivně využívat jazykové synonymie, viz doklady sub (10).

Žáci 5. ročníku řešili úlohu úspěšněji než žáci 2. stupně. Vysvětlení lze hledat ve vyšší kognitivní náročnosti úloh na 2. stupni. Zatímco totiž na 1. stupni pracujeme s transformací substantiva,¹⁸ na 2. stupni byl transponován infinitiv, jenž mohl díky své vysoké „predikační potenci“ vyvolávat představu věty (Grepel et al., 1995, s. 753–754).

Defektní doklady sub (13) vypovídají o tom, že žáci si nevěděli rady a vyřešili úlohu „ostrým řezem“, aniž by přihlíželi k smyslu výpovědi. Tato strategie, která zřejmě odráží potřebu vyhovět zadavateli i za cenu vytvoření nefunkční výpovědi, se na 2. stupni už nevyskytla.

Syntax B Rozpoznání syntaktických dvojic ve větě

Tuto úlohu pokládáme za klíčovou pro porozumění stavbě věty. Přidrželi jsme se analýzy věty z hlediska závislostního, v zásadě tak, jak bylo do domácí lingvistiky inkorporováno Vladimírem Šmilauerem (Šmilauer, 1947, 1969) a jak stále převládá ve vyučovací praxi.

Vycházíme ze starší, avšak dosud platné zásady: „Zjištění větných dvojic [...] je nejdůležitějším aktem větného rozboru. Proto se [...] zastavíme zde na tak dlouho, až žáci celou věc náležitě pochopí a utvrdí se v přesvědčení, že vlastním principem větné stavby jsou vztahy mezi větnými členy, nikoli tyto členy samy.“ (Šmilauer, 1955, s. 13) Pokládáme za nešťastné, že citovaná zásada dosud nedošla svého plného přijetí: „V didaktice češtiny a ve vyučovací praxi zatím stály v pozadí syntaktické vztahy, třebaže pojem vztah je v oblasti syntaxe výrazným pojmem,“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 140) a výuka se stále koncentruje převážně na určování větných členů.

V každém ročníku byla žákům předložena věta s jiným počtem syntaktických dvojic a s následující instrukcí: *Vypiš všechny dvojice slov, která k sobě patří z hlediska stavby věty (skladební dvojice)* (konkrétní věty jsou uvedeny v Příloze).

Procento žáků, kteří našli všechny syntaktické dvojice, představují zvýrazněné hodnoty v tabulce 5. Přestože věty byly postupně zadávány obtížnější, procento žáků, kteří identifikovali všechny dvojice, vykazuje stoupající tendenci.

¹⁷ To odpovídá skutečnosti, že: „Ve všech [kondenzátech] je ukryta predikace, která právě umožňuje rozvedení kondenzátů do schématu vedlejší věty.“ Grepel et al., 1995, s. 753.

¹⁸ Povědomí etymologické souvislosti se zastaralým slovesem *dřítí* vylučujeme.

Tabulka 5

Počet identifikovaných syntaktických dvojic v nabídnutých větách

počet syntaktických dvojic v úloze	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1	19 %	26 %	28 %	12 %	1 %	1 %
2	7 %	23 %	14 %	11 %	1 %	1 %
3	7 %	13 %	13 %	17 %	6 %	13 %
4	–	13 %	11 %	16 %	13 %	7 %
5	–	–	–	22 %	28 %	22 %
6	–	–	–	–	42 %	16 %
7	–	–	–	–	–	33 %
žádná nenalezena	67 %	25 %	34 %	22 %	9 %	8 %

Detailnější analýza rozkrývá identifikaci konkrétních syntaktických dvojic: 4. ročník

┌ 15 % ┐
┌ 14 % ┐
 Děti rychle poběží domů.
└ 24 % ┘

Tento ne zcela optimální výsledek patrně musíme přičíst na vrub skutečnosti, že úloha byla zadávána na začátku 4. ročníku; navíc byla ztížena vložním příslovečným určením mezi členy základní skladební dvojice.

5. ročník

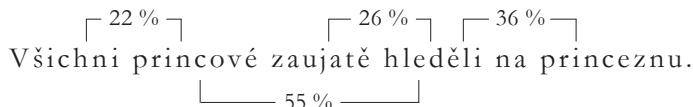
┌ 27 % ┐
┌ 36 % ┐
 Dnes děti poběží orientační závod.
└ 73 % ┘

V 5. ročníku je patrná nesouměřitelně vyšší úspěšnost při určení základní skladební dvojice, což je dozajista důsledek výrazné akcentace tohoto učiva ve 4. ročníku. Potvrzuje se však, že určovací dvojice činí žákům problémy. Nejúspěšnější je určení vztahu přísudek–předmět (*poběží závod*¹⁹), naopak za překvapivě málo úspěšné je třeba pokládat určení dvojice *orientační závod*, neboť adjektiva = „vlastnosti“ jsou žákům dobře známa už od 3. ročníku.

¹⁹ Vazby typu *běžet závod* jsou někdy chápány jako specifický druh přísudku, tzv. souslovný (Čechová, Dokulil, Hlavsa, Hrbáček, & Hrušková, 2011, s. 308). My se přidržujeme chápání této konstrukce jako tzv. akuzativního předmětu, kdy „předmětové jméno vyjadřuje některé z kohyponym k dějovému substantivu tvořenému od příslušného slovesa“ (Grepl et al., 1995, s. 426), neboť lépe odpovídá školské výuce.

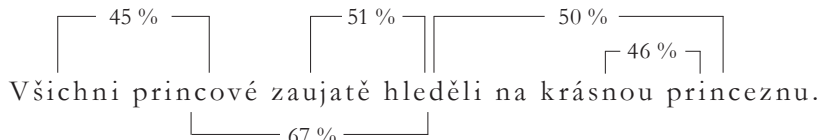
V tomto konkrétním případě je jedna z možných interpretací, že žáci sou-
sloví *orientační zúvod* mohou chápat jako termín z oblasti sportu, tedy vlastně
jako jedno „slovo“ (také srov. Štěpáník & Slavík, 2017).

6. ročník



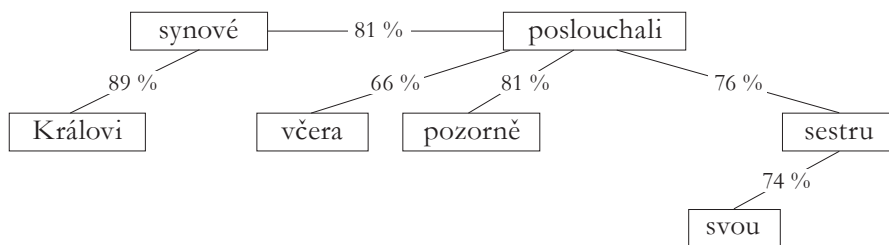
Pokles úspěšnosti v určení základní skladební dvojice oproti 5. ročníku si
vysvětlujeme (podobně jako ve 4. ročníku) vložím příslovečného určení
mezi členy základní skladební dvojice. V ostatních ohledech výsledky odrá-
žejí stav v 5. ročníku – znovu má nejvyšší úspěšnost vazba přísudku a před-
mětu, prakticky shodná je úspěšnost identifikace dvojice přísudek a příslo-
večné určení. Úspěšnost identifikace shodného přívlastku a substantiva je
dokonce ještě nižší než v 5. ročníku, zřejmě proto, že namísto primárního
vyjádření přívlastku adjektivem bylo zvoleno neurčité zájmeno.

7. ročník



V 7. ročníku dále stoupá jistota v určení základní skladební dvojice, úspěšnost
určení dvojice přísudek – příslovečné určení dosáhla úspěšnosti vazby pří-
sudku a předmětu. Nejnižší úspěšnost stále zůstává při identifikaci vztahu
mezi přívlastkem a substantivem.

8. ročník



V 8. ročníku nás zajímalo, zda žáci po několika letech syntaktické výuky dobře
chápu i syntaktickou hierarchii. Proto bylo úkolem vytvoření planimetric-
kého grafu, avšak poskytli jsme žákům vzor, jež měli pozorovat (viz Příloha).

Základní skladební dvojice je určena s pevnou jistotou, žáci nezaváhali
ani při určení dvojice přívlastek–substantivum, byť byl úkol ztížen zařaze-
ním přívlastňovacího přídavného jména, určení vazby přísudku a předmětu

se stabilně drží vysoko. Zaváhání u příslovečného určení *včera* připisujeme vícečetným syntaktickým vztahům přísudku.

Slovosled zcela správně vyznačilo 60 % žáků, syntaktickou hierarchii zcela správně vyznačilo 24 % žáků, 28 % žáků hierarchii nevyznačilo vůbec.

Zatímco dosud jsme zkoumali dosavadní znalosti, které jsou do značné míry implicitní, a žák by tedy mohl být schopen úlohu vyřešit bez znalostí příslušného školního učiva, v druhém kroku jsme prověřovali „tradiční“ znalosti školské syntaxe. Žáci dostali za úkol v téže větě určit větné členy:

Tabulka 6

Určení větných členů

	určen správně	určen chybně	neurčen
Královi	33 %	19 %	49 %
synové	52 %	1 %	47 %
včera	42 %	3 %	56 %
pozorně	27 %	12 %	61 %
poslouchali	50 %	1 %	48 %
svou	30 %	3 %	67 %
sestru	35 %	5 %	61 %

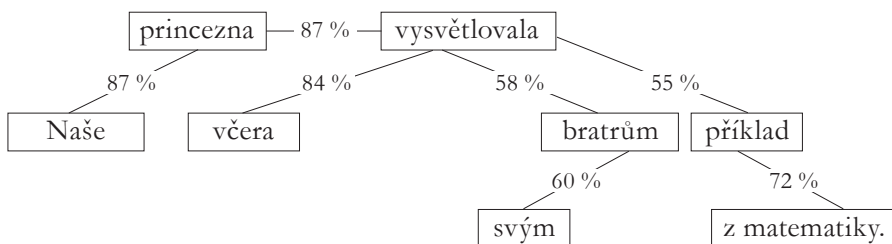
Zatímco celková úspěšnost v identifikaci syntaktických dvojic činila 42 % (tabulka 5), úspěšnost v určení větných členů byla o 26 % nižší. Podmět a přísudek určilo o 30 % žáků méně než těch, kteří správně rozpoznali příslušnou syntaktickou dvojici, přívlastek *královi* o 56 % žáků méně, příslovečné určení *včera* o 24 % žáků méně, *pozorně* o 54 % žáků méně, přívlastek *svou* o 44 % a předmět *sestru* o 41 % žáků méně:

Tabulka 7

Počet správně určených větných členů

0	1	2	3	4	5	6	7
45 %	2 %	9 %	3 %	7 %	10 %	8 %	16 %

9. ročník



V 9. ročníku sledujeme výrazný nárůst úspěšnosti určení dvojice *vysvětlovala–včera*: druhá větněčlenská pozice u příslovečného určení se uprázdnila, a řešení tedy bylo zřejmě přehlednější. Stejnou logikou si inverzně vysvětlujeme pokles úspěšnosti identifikace přísudku a předmětů.

Slovosled zcela správně vyznačilo 23 % žáků, hierarchii 23 % žáků, 39 % žáků hierarchii nevyznačilo vůbec. Nižší úspěšnost vyznačení slovosledu byla způsobena zřejmě tím, že ve vzorovém příkladu byl znázorněn shodný přívlastek v antepozici ke svému řídicímu členu (*nšichni princové, bezkou princeznu*), zatímco zadání úlohy obsahovalo neshodný přívlastek v postpozici ke svému řídicímu členu (*příklad z matematiky*). Na tuto odlišnost nedokázali žáci často zareagovat.

I v 9. ročníku byla položena následná otázka na určení větných členů. Rozdíl mezi úspěšností v identifikaci skladebních dvojic a určením větných členů už sice není tak zřetelný jako v případě 8. ročníku, přesto však není zanedbatelný, jak vyplývá z následujících tabulek:

Tabulka 8

Určení větných členů

	určen správně	určen chybně	neurčen
Naše	47 %	13 %	40 %
princezna	67 %	11 %	22 %
včera	58 %	17 %	25 %
vysvětlovala	64 %	13 %	23 %
svým	42 %	18 %	40 %
bratrům	43 %	16 %	41 %
příklad	47 %	16 %	37 %
z matematiky	37 %	20 %	43 %

Tabulka 9

Počet správně určených větných členů

0	1	2	3	4	5	6	7	8
28 %	2 %	6 %	7 %	5 %	7 %	10 %	19 %	15 %

Úspěšnost řešení klesá při narušení slovosledu, na něž jsou žáci zřejmě zvyklí z modelových vět, a naopak významně stoupá, pokud syntaktická dvojice stojí na počátku věty (*naše princezna* vs. *svým bratrům*). Zdá se dále, že pokud je ve větě táž syntaktická pozice u téhož dominujícího členu obsazena vícečetně, představuje to pro žáky komplikující faktor.

Syntax C Určení počtu vět v souvětí

Určení počtu vět v souvětí je základní dovednost, jíž by měl žák disponovat již na 1. stupni, neboť se opírá o znalosti vyučované od 3. ročníku základní školy. Tato dovednost je velmi důležitá jako předpoklad korektní interpunkce v běžné celoživotní komunikační praxi.

Definovat větu jednoduchou a souvětí není snadné; definic existuje více a obsahově se od sebe někdy i dost liší.²⁰ Proto vycházíme z pojetí blízkého škole: „Věta jednoduchá je struktura syntaktických vztahů mezislovních obsahujících jednu gramaticky vyjádřenou predikaci“, příp.: „Věta jednoduchá je jednopredikátová²¹ (monopredikativní) syntaktická jednotka, kdežto věta složená²² a souvětí jsou vícepredikátové (polypredikativní) syntaktické jednotky.“ (Čechová et al., 2011, s. 283, s. 328)

Tomu odpovídá školská definice, která stanovuje, že „počet vět v souvětí je zpravidla týž jako počet určitých tvarů slovesných: každá věta v souvětí obsahuje jeden určitý slovesný tvar“ (Čechová & Styblík, 1998, s. 148). Na tuto skutečnost myslí již učebnice pro 3. ročník (Hošnová et al., 2008a, s. 198), v 5. ročníku se pak dané poznání upevňuje: „Rozlište v textu věty jednoduché a souvětí. Řiďte se přitom počtem přísudků!“ (Hošnová et al., 2010, s. 193). Také v 6. ročníku se vychází z poučky, že „každá věta obsahuje přísudek“, a při rozlišování vět a souvětí se opíráme „o počet přísudků v daném syntaktickém celku“ (Hošnová et al., 2007, s. 95). V 9. ročníku je kritérium „podle počtu přísudků (určitých slovesných tvarů)“ opakováno (Bozděchová et al., 2013, s. 99).

V každém ročníku bylo zadáno souvětí s postupně vzrůstající obtížností, která spočívala ve vzrůstající složitosti jazykové struktury. Souvětí jsou z lexikálního hlediska bohatá a syntakticky košatá. Zajímalo nás, zda se žáci dokáží soustředit na klíčový úkon pro úspěšné vyřešení úlohy, totiž na vyhledání přísudků (určitých slovesných tvarů), jak jsou k tomu vedeni učebnicemi.

Tabulka 10

Výsledky žáků v úloze Syntax C

	Ročník					
	4.	5.	6.	7.	8.	9.
neřešili	34 %	9 %	15 %	8 %	8 %	5 %
řešili chybně	39 %	40 %	53 %	58 %	65 %	72 %
řešili správně	27 %	51 %	32 %	35 %	28 %	23 %

²⁰ Srov. *souvětí* je „termín tradiční gramatiky, vágně definovaný“ (Karlík et al., 2017, Souvětí; podobně o *věť* Štícha et al., 2013, s. 541–542).

²¹ Jednopřísudková – pozn. aut.

²² Rozlišování (ibid.) „věty složené“ (souvětí podřadné) a „souvětí“ (souvětí souřadné) nebereme v potaz.

Z tabulky 10 je patrné, že úlohy byly pro jednotlivé ročníky s výjimkou ročníku pátého srovnatelně a dosti obtížné. Úlohy ve 4. až 6. ročníku korelačně přispívají do společného indexu syntaxe a posilují jeho vnitřní konzistenci, od 7. ročníku nikoliv (tabulka 11). To je možné vysvětlit částečně tím, že se jedná o úlohy otevřené, je očekávána číselná odpověď, a rozpětí možných řešení tudíž narůstá. I žák, který nezná pravidlo pro určení počtu vět, má jistou šanci výsledek tipnout na základě logické úvahy. Proto je v této úloze i relativně nižší neřešenost než u jiných otevřených úloh (viz porovnání neřešenosti u otevřených úloh Syntaxe A a Syntaxe C), ale současně klesají korelace s indexem syntaxe, charakterizující úroveň osvojení tohoto učiva. Pro žáky 7. až 9. ročníku obtížnost úlohy stoupá natolik, že i dobří žáci chybují a někteří žáci s nižším indexem syntaxe si správně tipnou.

Položková analýza otevřených odpovědí v tabulce 11 umožňuje odhadovat možné příčiny chybování:

Tabulka 11

Položková analýza otevřených odpovědí v úloze Syntax C

uvedený počet vět	Ročník											
	4.		5.		6.		7.		8.		9.	
	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r	%	r
1	6	-0,09	1		3		0		2		1	
2	28	0,11	5	-0,14	1		2		0		0	
3	27	0,50	29	-0,15	4		2		0		2	
4	1		51	0,49	7	-0,16	4		3		1	
5	2		3		33	-0,01	35	0,01	7	-0,16	5	
6			1		32	0,47	38	0,28	14	0,07	7	-0,06
7					3		7	0,13	28	0,13	18	0,12
8					1		1		30	0,09	23	0,25
9							2		6	0,05	15	-0,02
10									2		17	-0,02
11											5	

Pozn.: r je korelační koeficient dané varianty odpovědi s celkovým výsledkem v testu. U % jsou uvedeny relativní četnosti odpovědí s daným počtem vět. Tučně jsou zvýrazněny správné odpovědi. Marginálně se vyskytovaly i odpovědi neuvedené v tabulce (např. 666), tento výskyt není kvantitativně analyzován. Korelační koeficienty jsou uvedeny jen u těch variant, kde je minimálně 5% výskyt.

Navzdory tomu, že ve 4. ročníku bylo zadáno pravidelné souvětí o třech větách a učivo o souvětí je pravidelnou součástí syntaktického učiva 3. ročníku, úspěšnost byla velmi nízká (27 %). Jedním z důvodů může být zvýšené procento žáků, kteří si s úlohou nevěděli rady, možná ani neporozuměli zadání (jednalo se zejména o celkově slabší žáky).

Je třeba uvažovat i o možnosti, že některé žáky mohla zmást skutečnost, že poslední věta neobsahovala základní skladební dvojici, někteří mohli úlohu řešit pouze podle počtu čárek. V tom nás utvrzují sami žáci, již si občas poznamenali klasický školský vzorec [*V1, že V2], i položková analýza, z níž vyplývá, že ve 4. ročníku mají 1% většinu žáci volící počet vět 2.

Správnou odpověď 3 věty volilo výrazně více celkově lepších žáků; také odpověď 2 volilo více lepších žáků než slabších, nicméně korelace mezi celkovou úspěšností žáka v testu a odpovědí 2 věty je výrazně nižší než v případě odpovědi 3 věty.

Mezi 4. a 5. ročníkem je znát výrazný posun. Úspěšnost činí skokově 51 %, a to přesto, že do 5. ročníku bylo zařazeno souvětí složitější – 4 věty a vedlejší přípustková věta na počátku celého souvětí. Potvrdilo se nicméně váhání při nepřítomnosti základní skladební dvojice v poslední větě: variantu 3 věty jako druhou nejčastější možnost jednoznačně častěji volili slabší žáci.

Obtížnost souvětí v 6. ročníku významně stoupá a zároveň je patrná podstatně nižší úspěšnost než v ročníku pátém (32 %). To může být způsobeno souběhem několika komplikujících faktorů: absencí základních skladebních dvojic, složeným slovesným přísudkem (*musíme najít*) či deverbativem (slovem vzniklým ze slovesa – pozn. aut.) *označujících*, které může být mylně považováno za přísudek.²³ Správná odpověď 6 byla volena stejně často jako chybná odpověď 5, ale odpověď 6 volilo více lepších žáků, odpověď 5 volili procentuálně shodně slabší i lepší žáci. Není zcela jasné, proč se nejvyšší úspěšnost řešení rozdělila rovnoměrně právě mezi variantu 5 a 6 vět: usuzujeme, že variantu 5 vět zvolili ti žáci, kteří se řídili formálními znaky, tzn. prostým součtem čárek a spojek, zatímco 6 vět zvolili ti žáci, kteří správně spočítali přísudky.

Počet vět v 7. ročníku byl dokonce nižší než v 6. ročníku (5 vět), nicméně úspěšnost je prakticky totožná. O syntaktických vlastnostech souvětí platí totéž jako v 6. ročníku; navíc bylo obohaceno o konstrukci *do bradu stojícího na vysoké skále*, v osmém ročníku oddělenou z obou stran čárkami, která se ukázala být velmi matoucí, protože druhá nejčastější odpověď byla 6 vět a deverbativum *stojícího* bylo často žáky podtrženo symbolem pro přísudek. Tuto odpověď volili celkově lepší žáci, což napovídá, že vlastně uvažovali správným směrem (deverbativum může navozovat představu přísudku, viz Syntax A). Správnou odpověď 5 vět volili stejně často dobří i slabší žáci. Můžeme spekulovat, že slabší žáci se mohli řídit formálními znaky – čárkami a spojkou, jichž je také pět.

²³ V učebnici pro 6. ročník se přitom pracuje se souvětími o počtu 4 vět, souvětí obsahují anteponované vedlejší věty i volný přívlástek tvořený deverbativem (Hošnová et al., 2012, s. 128–129).

Snižující se úspěšnost v 8. (28 %) a 9. ročníku (23 %) má identické důvody. Kolem správné odpovědi se vyskytují takřka gaussovsky rozdělené jiné hodnoty počtu vět, které ve srovnatelné míře volili celkově dobří i slabší žáci.

Novými komplikacemi v úloze pro 8. ročník jsou přísudek *je*, „skrytý“ mezi číslicemi v poslední větě, a přísudek ve tvaru „*bude se vracet*“. Položková analýza potvrzuje shodnou motivaci k řešení jako v 7. ročníku – nejvyšší úspěšnost vykazují možnosti 7 (správná odpověď) a 8 vět, tedy buď bez započítání konstrukce *do bradu stojícího na vysoké skále*, nebo s ní. Dobří žáci se koncentrují kolem odpovědi 6, 7, 8 i 9, kde volba 6 vět nemá vysvětlitelnou oporu ve výchozím souvětí a volba 9 vět by znamenala, že žáci zřejmě navíc počítají s deverbativem *označujících*.

Souvětí v 9. ročníku je ještě ztíženo vložением vedlejších vět a složeného slovesného přísudku v podmiňovacím způsobu. Jedná se o velmi náročnou úlohu (správné řešení je 8 vět), tudíž procentuální rozdíly mezi žáky, kteří volili 7, 8, 9 a 10 vět, jsou nepodstatné. Dobří žáci se koncentrují okolo odpovědi 7 a 8 vět.

Diskuse limitů výzkumu

Naše závěry o žákovských znalostech české syntaxe se opírají o kvantitativní i kvalitativní analýzy. Kvantitativní analýzy identifikovaly úspěšnost žáků v řešení úloh, a odpovídaly tedy na první výzkumnou otázku. Specifické psychometrické analýzy jednotlivých úloh byly též nápomocné analýzám kvalitativním při rozkrývání možných důvodů žákovských selhání. Kvantitativní výsledky o úspěšnosti žáků v úlohách je potřeba číst obezřetně z několika důvodů:

1. Výzkumný vzorek není reprezentativní z hlediska žáků základních škol v České republice, neboť jej tvořili výhradně žáci pražských základních škol. Z různých výzkumů testování žáků (mezinárodní výzkumy PISA, TIMSS, testování ČŠI, Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání) vycházejí vždy výsledky žáků z Prahy nad průměrem žáků z celé České republiky (viz naposledy Jednotná přijímací zkouška 2017, kde průměrný výsledek uchazečů o osmiletá gymnázia je v Praze lepší než v celé ČR přibližně o 6 % bodů v češtině a 7 % bodů v matematice; srov. již dříve Výběrové zjišťování výsledků žáků 4. ročníku a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku vybraných oborů středních odborných škol, 2014). Zdůvodňováno je to zejména sociokulturní skladbou rodičovské populace.
2. Naš výzkum není longitudinální, proto výsledky není možné interpretovat z hlediska „vývoje znalostí“. S jistou dávkou opatrnosti lze předpokládat, že kognitivní potenciál žáků 4. a 5. ročníků testovaných škol je srovnatelný, podobně tak žáků 6. a 7. ročníků a žáků 8. a 9. ročníků. Mezi 5. a 6. ročníkem někteří žáci odcházejí na osmiletá gymnázia, mezi 7. a 8. ročníkem ještě odchází menší procento žáků na šestiletá gymnázia.

Tyto přestupy se uskutečňují v Praze ve větší míře než v jiných městech České republiky. Pokles úspěšnosti v řešení úloh zejména mezi 5. a 6. ročníkem ZŠ může být v našem vzorku dán i tímto důvodem.

3. V případě linií Syntax B a C jsme se snažili mezi 4. a 9. ročníkem vytvářet úlohy se vzrůstající obtížností (výsledky ukázaly, že se tento záměr vydařil). Proto je potřeba při porovnávání úspěšnosti mezi ročníky v jedné obsahové linii vždy brát zřetel i na vlastní zadání úloh a konkrétní ztížení kognitivní náročnosti.

Kvalitativní analýzy řešení otevřených úloh umožnily hledat odpovědi na výzkumné otázky, jak žáci při řešení úloh zapojují své dosavadní znalosti i školní znalosti učiva o syntaxi češtiny. Poskytly možnost hlouběji proniknout do faktu vzájemného ovlivňování školních a dosavadních znalostí, jak v pozitivním, tak negativním směru, a to zejména díky širokému spektru různých řešení, jež nám žáci nabídli.

Kvalitativní analýzy se obligatorně vyznačují zvýšeným rizikem subjektivity badatele; v našem případě tento problém nastal při vyhodnocování otevřených úloh. Zejména zvolený postup převážně neterminologické formulace zadání přinesl u těchto úloh jistá dilemata, jež ilustrujeme na jednom příkladu: při posuzování úloh Syntax A byli opravovatelé v obtížné situaci, neboť museli zvažovat, zda žák kreativně nedospěl k nepředpokládanému, nicméně akceptovatelnému řešení. Hraniční byla souvětí, která dobře postihla kauzální vztah a snažila se myšlenkově logicky a komunikačně úspěšně vypořádat s celým příslovečným výrazem *pro případ deště*, ačkoliv striktně posuzováno zadání nevyhověla (*Vezměte si s sebou dobré boty a pláštěnku, abyste nezsmokli*). Nečekaná byla i řešení, kde infinitivní *odejít* bylo skutečně nahrazeno finitním tvarem (*rozhodli se a odešli*). Po úvaze převážilo kritérium zachování smyslu výpovědi, zejména manifestovaného slovesným časem (viz správná odpověď *Rozhodli se, že odejdou*), a řešení *rozhodli se a odešli* bylo hodnoceno jako chybné.

Usilovali jsme o to, aby se potenciál kvantitativních a kvalitativních analýz žákovských řešení otevřených testových úloh optimálně podporoval. Dospěli jsme k některým důležitým zjištěním, která dosud nebyla v odborné literatuře popsána, nicméně získané výsledky ukázaly rovněž na limity našeho zkoumání a otevřely tím další perspektivy výzkumu. Z našeho výzkumného sdělení se dá vyjít dvěma směry:

- a) Pro zjišťování úrovně znalostí syntaxe českých žáků v širším měřítku by bylo nezbytné zvolit cestu většího kvantitativního výzkumu na reprezentativním vzorku žáků České republiky (to v našich možnostech nebylo).
- b) Pro hlubší porozumění dosavadním znalostem žáků a jejich interferenci se školními znalostmi syntaxe by bylo nezbytné zvolit cestu detailnějšího kvalitativního výzkumu, který by zahrnoval i rozhovory se žáky, pozorování výuky, rozhovory s učiteli a obsahovou a jazykovou analýzu žákovských artefaktů včetně např. slohových prací.

Závěr

Závěr je strukturován podle shrnujících odpovědí na položené výzkumné otázky a), b), c).

Ad a)

Průměrná úspěšnost žáků ve všech testovaných ročnících a ze všech analyzovaných úloh dosáhla maximální výše 55 % (viz tabulky 4, 5 a 10). Některé úlohy vyžadovaly ke správnému řešení několik dílčích kroků, které samy o sobě mohly mít úspěšnost vyšší, jak bude řečeno dále.

U linie Syntax A, zaměřené na dovednost žáka aplikovat dosavadní procedurální poznatky bez vazby na explicitně pojmenované školní učivo, je překvapující relativně vysoká úspěšnost u žáků 5. ročníku, neboť rozhovory se zkušenými učiteli predikovaly naopak vysokou neúspěšnost. I v případě chybných řešení však žáci ve většině vytvářeli smysluplné a zejména komunikačně úspěšné výpovědi (viz doklady sub (14)), což svědčí o dobré seberefektivní schopnosti korekce tvorby komunikátů.

Na konci školního vzdělávání činila úspěšnost v předložené úloze 50 %, zůstalo tedy ještě podstatné procento žáků, již nedokázali využít stylistický potenciál, jež skýtá syntaktická synonymie. Zde by bylo možno hledat možnosti zlepšení syntaktické výuky, neboť uvědomění si analogie mezi vět-ným a nevět-ným vyjádřením obsahu „reprezentuje jeden ze základních typů výrazové konkurence rozhodující o stylistickém charakteru promluvy“ (Karlík et al., 2017, *Nominalizace*), a je tedy pro běžnou komunikační praxi mimořádně důležité.

Zásadní zjištění přinesly úlohy zaměřené na porozumění dosavadním faktickým poznatkům a v 8. a 9. ročníku na porozumění faktickým školním poznatkům, tedy na identifikaci syntaktických dvojic a pojmenování větných členů (Syntax B). Na konci základního vzdělávání byla třetina žáků plně úspěšná (určila správně všechny skladební dvojice); byli tedy daleko úspěšnější než v určení příslušných větných členů. Jako doklad lze vybrat v 9. ročníku dvojici substantiva a neshodného přívlastku *příklad z matematiky*. Navzdory tomu, že ji úspěšně identifikovalo 72 % žáků, určit přívlastek bylo schopno jen 37 % žáků.

Nejúspěšnější byli žáci při identifikaci základní skladební dvojice, což odpovídá jednak intenzivní výuce syntaktického pravopisu na našich školách, jednak exkluzivnímu postavení predikační dvojice ve větě. Do 6. ročníku byla další nejčastěji rozpoznanou dvojice přísudek a akuzativní předmět, což je pravděpodobně způsobeno výraznou rekční vazbou a schopností přirozené preference adekvátních slovesných vazeb roditelími mluvčími.²³

²³ O valenčním potenciálu slovesa s ohledem k zaměření tohoto článku neuvažujeme.

Od 7. ročníku se úspěšnost řešení u rekčních i adjunkčních syntaktických vztahů vyrovnává.

Úlohy zaměřené na aplikaci faktických školních poznatků, tedy určení počtu vět v souvětí (Syntax C), dokáží žáci celkem úspěšně řešit, pokud je souvětí tvořeno pravidelnou strukturou spočívající na jednoduchých slovesných predikátech. Komplikovanější případy jim činí potíže.

Ad b)

Ve všech třech liniích můžeme pozorovat, že žáci dobře zapojují soubor svých implicitních dosavadních znalostí. Velmi silně vnímají jazykovou sémantiku – i nejmladší děti např. zřetelně cítí predikační potenciál výrazů deverbativní povahy, tj. spojitost mezi slovesem a z něho utvořeným jménem (Syntax A). S tímto předpokladem je však nezbytně nutno ve výuce dále pracovat. Pokud se tak neděje, při zařazování složitějšího syntaktického, resp. morfo-syntaktického učiva, kdy sémantika přestává být hlavním kritériem a je třeba dosáhnout komplexního pochopení problematiky, se stává výchozí implicitní znalost komplikujícím faktorem (viz deverbativum *stojícího* v úloze Syntax C, které žáci ještě v 9. ročníku zřejmě pokládají za přísudek).

Podobná situace nastává v případě linie Syntax B. Od 5. ročníku žáci syntaktické dvojice rozpoznávají velmi dobře prostřednictvím sémantických či sémanticko-logických kritérií, nicméně v okamžiku, kdy mají určit větné členy a musejí zapojit (například) i školní znalosti, jako je např. hledisko slovnědruhové, více selhávají.

Důležitou informací pro koncepci kurikula je dále například zjištění, které naznačuje, že na počátku 4. ročníku nejsou dosud žáci, navzdory tomu, že se jedná o rodilé mluvčí, na učivo o skladebních dvojicích připraveni (úspěšnost 7 %).

Toto není jediný příklad, kdy získané výsledky pomohly zpřesnit naše představy o žákovských dosavadních znalostech. Jako další můžeme uvést nízkou úspěšnost rozpoznání dvojice shodný přívlastek – substantivum, způsobenou snad tím, že žáci vnímají celé spojení jako jmennou frázi. Inverzně tomu bychom mohli poukázat na doklady o výborném citění rekčního vztahu (sloveso–předmět) už v nejnižších ročnících, jež by se mohlo stát podstatnějším východiskem celé syntaktické edukace. Ze školských vzdělávacích programů zúčastněných škol totiž vyplývá, že v zařazení učiva o přívlastku a o předmětu do kurikula syntaxe nepanuje jednotota (jednotota v zařazení tohoto učiva nepanuje ani v učebnicích českého jazyka), zřejmě jako relikty starších metodických zvyklostí, podle nichž byl přívlastek z rozvíjejících větných členů probírán jako první (Styblík et al., 1992, s. 95–96).

Některé žákovské předpoklady se dále ukázaly jako nepřesné (souvětí musí být „dlouhé“, souvětí musí obsahovat čárky...); o to více je třeba je identifikovat a s nimi pracovat.

Věříme, že podobná situace, kdy školní kurikulum ne dost přesně reflektuje žákovy implicitní soubory dosavadních znalostí (nebo získané miskoncepty), se netýká jen výuky českého jazyka, nýbrž může nastat i v jiných vzdělávacích oblastech.

Ad c)

Z pohledu našich výsledků se na soubor dosavadních žákovských znalostí při výuce náročnějších jevů navazuje kolísavě. Zřetelné zlepšení spatřujeme v případě linie Syntax A mezi 7. a 9. ročníkem, kdy se snad na úspěšnosti řešení může podílet vliv učiva o transformaci větného členu ve větu, jež by mělo být standardní součástí kurikula. Uvažovat však musíme i o vlivu přirozeného jazykového zrání. Skokově se také zvyšuje úspěšnost v linii Syntax C při určení počtu vět v souvětí mezi 4. a 5. ročníkem.

Jinak se vliv školní edukace na řešení úloh spíše neprojevuje, v některých případech dokonce uplatnění nabytých poznatků působí až retardačně, jak patrně např. v linii Syntax C, kde mají žáci problém chápat jako větu takovou větnou strukturu, která neobsahuje základní skladební dvojici. Usuzujeme, že žáci více selhávají, pokud je narušeno jejich jistotní vnímání základní skladební dvojice jako pro ně určující charakteristiky věty.

Podobně ačkoliv většina dokladů opravňuje k interpretaci, že žáci již na počátku 4. ročníku disponují myšlenkovým potenciálem dobře chápat podstatu souvětí (linie Syntax A), zdá se, že tato dispozice je v průběhu edukace kontaminována vlivem pravopisného učiva o interpunkci, totiž že věty v souvětí se oddělují čárkou (viz ještě v 9. ročníku řešení typu **rozřbodli se, odejít* namísto náležitého *rozřbodli se, že odejdou*).

Žákům dále činí problémy určit počet vět v souvětí, pokud je úloha ztížena komplikujícími jevy, jako je délka souvětí, nevyjádřený podmět, vložené věty, složitější způsoby vyjádření přísudku a výrazy deverbativní povahy s predikačním potenciálem. I tyto velmi náročné úlohy přesto mohl úspěšně vyřešit žák, který si bezpečně osvojil základní rozlišovací princip již na 1. stupni základní školy (viz zmíněnou školní poučku Každá věta obsahuje přísudek). Žáci však příslušnou morfo-syntaktickou znalost o nezbytné přítomnosti slovesa v určitém tvaru podle našich dokladů spíše neuplatňují.

Nejzřetelněji se nekorespondence mezi dosavadními a školními znalostmi projevuje v linii Syntax B, kde naše data upozorňují na kontrast mezi dobrými výsledky v oblasti chápání a identifikace syntaktických vztahů a nižší schopností určit větné členy, který má příčinu zřejmě v nízké úrovni porozumění faktickým školním poznatkům. Ve vyučování zaměřeném na „určování větných členů“ mohou tudíž i ti žáci, kteří mají dobré dosavadní znalosti syntaxe, selhávat.

Výsledky našeho šetření nám dovolují vyslovit závěry o dobrých dosavadních znalostech syntaxe žáků umožňujících řešení i velmi obtížných syntaktických úloh na jedné straně v kontrastu k nižší úrovni faktických znalostí pojmově-terminologických na straně druhé.

Další výzkumná šetření by se proto měla soustředit zejména na identifikaci dosavadních znalostí české syntaxe žáků základních škol, s cílem revize současných vyučovacích metod a koncepce kurikul ve prospěch jejich důslednějšího propojení s jazykovou zkušeností žáka.

Literatura

- Adam, R., Bozděchová, I., Dittmann, R., & Lehečková, E. (2010–2011). Co neumějí studenti bohemistiky. *Český jazyk a literatura*, 61(1), 8–14.
- Byčkovský, P., & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 54(3), 227–242.
- Čechová, M., Dokulil, M., Hlavsa, Z., Hrbáček, J., & Hrušková, Z. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Daneš, F., Hlavsa, Z., & Grepl, M. (1987). *Mluvnice češtiny*. Praha: Academia.
- Dochy, F. J. (1996). Prior Knowledge. In E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (s. 459–464). Oxford: Pergamon.
- Grepl, M., Hladká, Z., Jelínek, M., Karlík, P., Krčmová, M., Nekula, M., Rusínová, Z., & Šlosar, D. (1995). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Internetová jazyková příručka*. Dostupné z <http://prirucka.ujc.cas.cz/>
- Chráaska, M. (1999). *Didaktické testy*. Brno: Paido.
- Chvál, M., Procházková, I., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Česká školní inspekce.
- Jednotná přijímací zkouška 2017: Analýza uchazečů o studium na SŠ a jejich výsledků*. (2017). Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. Dostupné z <http://www.ceremat.cz/souhrne-zpravy-1404035454.html>
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (Ed.). (2017). *CzechEncy: Nový encyklopedický slovník češtiny online*. Dostupné z <https://www.czechency.org/>. [cit. 2017-06-25]
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf
- Slavík, J., & Šmejkalová, M. (2016). K pojetí didaktiky českého jazyka jako vědecké disciplíny. *Studie z aplikované lingvistiky*, 7(1), 111–120.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. (2001). Praha: Testcentrum.
- Svozilová, N., Prouzová, H., & Jirsová, A. (1997). *Slovesa pro praxi: valenční slovník nejčastějších českých sloves*. Praha: Academia.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44. Dostupné z http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_03_13.pdf
- Šalamounová, Z. (2015). Když se algoritmy stanou pojistným mechanismem. *Český jazyk a literatura*, 66(1), 21–27.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin*. Praha: Karolinum.

- Šmilauer, V. (1947). *Novočeská skladba*. Praha: Kruh přátel českého jazyka.
- Šmilauer, V. (1955). *Učebnice větného rozboru*. Praha: SPN.
- Šmilauer, V. (1969). *Novočeská skladba*. Praha: SPN.
- Štěpáník, S. (2016). Výuková situace: Transformace větného členu na větu a naopak v kontextu větného rozboru. *Komenský, 140*(6). Dostupné z https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2016/09/komensky_04_140_po3kor.pdf
- Štěpáník, S., & Chvál, M. (2016). Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce? *Studia paedagogica, 21*(1), 35–56.
- Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace, 27*(1), 58–80.
- Štícha, F., Vondráček, M., Kolářová, I., Hoffmannová, J., Bílková, J., & Svobodová, I. (2013). *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- Výběrové zjišťování výsledků žáků 4. ročníku a 8. ročníku základních škol a 2. ročníku vybraných oborů středních odborných škol: Závěrečná zpráva*. (2014). Praha: ČŠI. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/VZVZ_2014/flipviewerexpress.html

Učebnice a metodické příručky

- Bozděchová, I. et al. (2013). *Český jazyk 9 pro základní školy: metodická příručka*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2012). *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2007). *Český jazyk 6 pro základní školy: metodická příručka*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2008a). *Český jazyk pro základní školy 3*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2008b). *Český jazyk pro základní školy 7*. Praha: SPN.
- Hošnová, E. et al. (2010). *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN.
- Styblík, V. et al. (1992). *Český jazyk pro 5. ročník*. Praha: SPN.

Kontakt na autory

Martin Chvál

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz

Martina Šmejkalová

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

E-mail: martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

Corresponding authors

Martin Chvál

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles University

E-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz

Martina Šmejkalová

Department of Czech Language, Faculty of Education, Charles University

E-mail: martina.smejkalova@pedf.cuni.cz

Přílohy

Testové úlohy syntax A Transformace nevětného výrazu ve větu

4.–5. ročník

Přečti si větu *Vezměte si s sebou dobré boty a pláštěnku pro případ deště*. Nahraď podtržené slovo větou, aby vzniklo souvětí. Celé souvětí napiš.

6. ročník

Připomeň si úsek textu: *Princové se rozhodli odejít do světa*.

Označ variantu odpovědi, v níž je podtržená část nahrazena větou.

- Princové se rozhodli zítra odjet do světa.
- Princové se rozhodli vyrazit do světa.
- Princové se rozhodli, že odejdou do světa.
- Princové se rozhodli pro odchod do světa.

7.–9. ročník

Přečti si sdělení *Princové se rozhodli odejít*. Nahraď podtržené slovo větou, aniž by byl porušen smysl sdělení. Celé souvětí napiš.

Testové úlohy syntax B Syntaktické dvojice

4. ročník

Přečti si větu *Děti rychle poběží domů*. Vypiš všechny dvojice slov, která k sobě patří z hlediska stavby věty (skladební dvojice). Některá slova mohou být součástí více dvojic.

5. ročník

Přečti si větu *Dnes děti poběží orientační závod*. Vypiš všechny dvojice slov, která k sobě patří z hlediska stavby věty (skladební dvojice). Některá slova mohou být součástí více dvojic.

6. ročník

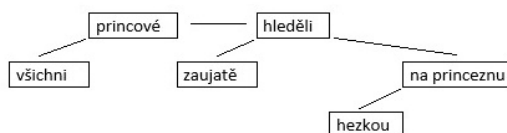
Přečti si větu *Všichni princové zaujatě hleděli na princeznu*. Vypiš z ní všechny dvojice slov, která k sobě patří z hlediska stavby věty (skladební dvojice). Některá slova mohou být součástí více dvojic. Spojení *na princeznu* počítej jako jedno slovo.

7. ročník

Přečti si větu *Všichni princové zaujatě hleděli na krásnou princeznu*. Vypiš z ní všechny dvojice slov, která k sobě patří z hlediska stavby věty (skladební dvojice). Některá slova mohou být součástí více dvojic. Spojení *na princeznu* počítej jako jedno slovo.

8. ročník

Pozoruj, jak je graficky znázorněna skladba věty *Všichni princové zaujatě hleděli na hezkou princeznu*. Vzorový příklad:



Podle tohoto principu graficky znázorni větu *Královi synové včera pozorně poslouchali svou sestru*.

Přečti si znovu větu *Královi synové včera pozorně poslouchali svou sestru*. V této větě urči větné členy.

9. ročník

Pozoruj, jak je graficky znázorněna skladba věty *Všichni princové zaujatě hleděli na bezkou princeznu*.

Vzorový příklad: dtto.

Podle tohoto principu graficky znázorni větu *Naše princezna včera vysvětlovala svým bratrům příklad z matematiky*.

Přečti si znovu větu *Naše princezna včera vysvětlovala svým bratrům příklad z matematiky*.

V této větě urči větné členy.

Testové úlohy syntax C Počet vět v souvětí

4. ročník

Napiš, kolik je vět v souvětí *Barbora vysvětluje svému družstvu, že trasa začíná u školy a končí na nedalekém hrádku Mračin*.

Počet vět v souvětí je _____ .

5. ročník

Napiš, kolik je vět v souvětí *Ačkoliv to pan učitel už vysvětlil, Barbora znovu opakuje svému družstvu, že trasa začíná hned u školy a končí na nedalekém hrádku Mračin*.

Počet vět v souvětí je _____ .

6. ročník

Přečti si následující souvětí: *Abychom zjistili, kdy nejdříve se sejdete všichni najednou a kdy se znovu uvidíte, musíme najít něco, čemu se říká nejmenší společný násobek čísel označujících, po kolika letech se vrátíte domů*.

Kolik je v souvětí vět? V souvětí je _____ vět.

7. ročník

Přečti si následující souvětí: *Abychom zjistili pravdu a abychom správně určili, kdy nejdříve se sejdete všichni najednou, musíme najít nejmenší společný násobek čísel označujících, po kolika letech se bude každý z vás vracet domů, do bradu stojícího na vysoké skále*.

Kolik je v souvětí vět? V souvětí je _____ vět.

8. ročník

Přečti si následující souvětí: *Abychom správně určili, kdy nejdříve se sejdete všichni najednou, musíme najít nejmenší společný násobek čísel označujících, po kolika letech se bude každý z vás vracet domů, do bradu stojícího na vysoké skále, a pokud tento společný násobek správně vypočítáme, zjistíme, že nejmenší společný násobek čísel 1, 2, 3, 4 a 5 je 60*.

Kolik je v souvětí vět? V souvětí je _____ vět.

9. ročník

Přečti si následující souvětí: *Jeden ze způsobů, jak bychom mohli zjistit, kdy nejdříve se všichni sejdete, je takový, že najdeme nejmenší společný násobek čísel označujících, po kolika letech se bude každý z vás vracet domů, do bradu stojícího na vysoké skále, a pokud toto číslo správně vypočítáme, zjistíme, že nejmenší společný násobek čísel 1, 2, 3, 4 a čísla 5 je 60*.

Kolik je v souvětí vět? V souvětí je _____ vět.