

Štěpánik, Stanislav; Chvál, Martin

Konstruktivismus jako cesta ke zlepšování výsledků vzdělávání v českém jazyce?

Studia paedagogica. 2016, vol. 21, iss. 1, pp. [35]-56

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

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2016-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135155>

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.

KONSTRUKTIVISMUS JAKO CESTA KE ZLEPŠOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM JAZYCE?

DOES CONSTRUCTIVISM OFFER A WAY TO IMPROVE THE RESULTS OF CZECH LANGUAGE TEACHING?

STANISLAV ŠTĚPÁNÍK, MARTIN CHVÁL

Abstrakt

Cílem předkládané studie je ukázat jednu z možností implementace konstruktivistických prvků do výuky českého jazyka a ověřit, zda, příp. nakolik jsou tyto postupy efektivnější než postupy užívané tradičně. Prezentovaný výzkum má charakter pedagogického kvaži-experimentu ve dvou skupinách na střední škole, kdy vybraná partie učiva (vztahy mezi propozicemi v parataktickém souvětí) byla v jedné skupině vyučována tradičně a ve druhé s využitím konstruktivistických prvků vyučování a učení. Jako výzkumný nástroj byly použity slohové práce žáků v podobě pretestu a posttestu ve vztahu ke výuce daného obsahu. Výsledky výzkumu naznačují, že konstruktivistický program je vůči tradičně pojaté výuce úspěšnější v té části, kdy má dojít k transferu nabytých poznatků do komunikační praxe žáků, tedy při jejich vlastní produkci komunikátu. Z uvedeného vyplývá, že konstruktivismus by mohl být vhodným nástrojem k intenzivnějšímu skloubení komunikačního a poznávacího cíle jazykového vyučování a také k překonání problémů, jimž české vzdělávání v mateřském jazyce čelí. Proto si v této studii nastíněná problematika zaslouhuje další zkoumání.

Klíčová slova

konstruktivismus, didaktika, český jazyk, syntax, souřadné souvětí, mezipropoziční vztahy, školní prospěch, střední škola

Abstract

The aim of this study is to present a way of implementing constructivist features into teaching Czech language and to verify if or how much these strategies are more effective than the ones traditionally used. The research presented here has the character of a quasi-experiment conducted in two groups at an upper-secondary school. In the first group, the selected material (relationships between coordinate clauses in a compound sentence) was taught in a traditional manner; in the second, it was taught with specially designed procedures based on constructivist principles of teaching and learning. Essays in the form of a pre-test and a post-test have been used as the research tool. The results of the research suggest that in comparison with the traditional way of instruction, the constructivist programme is apparently more successful in the area of the transfer of acquired

knowledge into students' communication practice, i.e. in their own language production. As a result, constructivism appears to be a suitable tool for greater integration of the cognitive and communicative aim of language teaching, and also for overcoming the current problems that Czech first language education has been facing. It follows from our findings that the outlined issues require further research.

Keywords

constructivism, didactics, Czech language, syntax, compound sentence, relationship between coordinate clauses, school achievement, upper-secondary school

Úvod

Český jazyk jako předmět centrální (srov. Čechová & Styblík, 1998) nese významnou roli v celkové úspěšnosti žáků napříč školními předměty i v běžném životě. Koncentruje kolem sebe všechny ostatní předměty v tom smyslu, že schopnost vytvořit komunikačně sdělný projev a efektivně využívat poznatky o jazykovém systému v komunikaci se projevuje také ve všech ostatních oborech. Vyučování českého jazyka tak má zásadní podíl na komunikační úspěšnosti žáka ve škole i v praktickém životě. Považujeme za oprávněný předpoklad, že zlepšením stavu vyučování češtiny lze přispět ke zvýšení úspěšnosti žáků i v ostatních předmětech, protože i v jejich rámci je dovednost recipovat komunikáty různého druhu a produkovat komunikačně sdělné projevy potřebná.

Avšak vyučování českého jazyka v našich školách dlouhodobě nepřináší očekávatelné výsledky. Jazykové znalosti i stylistické dovednosti maturantů jsou nedobré (Kostečka, 2012a, 2012b; Čechová, 2013; vlastní pedagogická praxe), školáci obecně mají základní vyjadřovací obtíže (Rysová, 2006/2007; vlastní pedagogická praxe), výsledky testů PISA ukazují, že čtenářské dovednosti žáků základních škol mají klesající tendenci do podprůměru (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010; Palečková et al., 2013). Obsah a strukturace předmětu jsou v praxi zafixovány natolik silně (o tom šířeji nejen pro český jazyk viz Janík, Maňák, Knecht, & Němec, 2010), že se doposud udržuje tradiční model vyučování, jehož obsah je odvozován od teorie gramatiky spisovného jazyka (jako před takřka 200 lety; srov. Jelínek, 1972; nověji Šmejkalová, 2010). Praxe vyučování češtiny tak neustále preferuje především cíl poznávací před komunikačním (srov. Rysová, 2007/2008; Kostečka, 2012b ad.), učivo je vzhledem k aktuální úrovni kognitivních schopností a dovedností žáků v jednotlivých stupních, resp. jednotlivých ročnících nevhodně strukturováno a postupy volené k jeho zprostředkování žákům jsou primárně založeny na transmisi. Český jazyk stabilně a dlouhodobě patří k jednomu z nejméně oblíbených předmětů na 2. stupni ZŠ (srov. Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010).

Příčiny neblahých výsledků vzdělávání v mateřském jazyce u nás jsou různé, nicméně bezesporu jedním z nejdůležitějších faktorů jsou používané postupy ve výuce – je tedy velmi namístě, aby byla zkoumána jejich kvalita a aby bylo usilováno o implementaci takových výukových strategií, které ponесou z oborového hlediska výrazný akcent sémantický a komunikační, z didaktického hlediska výrazný akcent aktivizační a praktický. Proto se v naší studii zaměřujeme na způsob didaktického ztvárnění vybraného obsahu a následný vliv tohoto ztvárnění na úspěšnost či neúspěšnost žáka, tedy na celkovou efektivitu vyučování a učení – konkrétně poznání fungování daného jevu v jazykovém systému (osvojení učiva) a využití poznatků v komunikační praxi (dovednost vytvořit komunikačně sdělný projev při využití daného učiva). Sledujeme přitom způsob dosahování dvou hlavních cílů jazykového vyučování – cíle poznávacího a komunikačního – jak jsou stanoveny kurikulem i moderní oborovou didaktikou.

V tomto směru nelze popřít, že vysoká kvalita výukových situací spočívá ve vlastní aktivní činnosti žáka, možnosti komunikace mezi žáky, důrazu na zobecnování v širších souvislostech a náhledu žáků na vlastní poznávací postupy (metakognice; Janík et al., 2013 – zde rozvíjející výuková situace), tedy v nabídnutí podnětných a kognitivně náročných úkolů, které mají přesah do každodenního života žáků a navazují na jejich předchozí znalosti / pojetí daného problému, a v dostatku času k jejich řešení a účinné zpětné vazby k výsledkům činnosti žáka (formativní hodnocení). Takový přístup je součástí mj. těch pojetí výuky, která vycházejí z principů didaktického konstruktivismu, jenž je v současné době hlavním proudem moderní kultury vyučování a učení (srov. Janík, 2013; ke konstruktivismu srov. např. Brooks & Brooks, 1999b; Gabler & Schroeder, 2003; Hejný & Kuřina, 2009; Pelech & Pieper, 2010 ad.), neboť pomáhá řešit problémy, na které tradiční výuka nestačí.

Naším záměrem bylo najít takové výukové postupy, které by (i) v samotných fundamentech propojily komunikační a kognitivní cíl jazykového vyučování a (ii) principiálně revidovaly modely práce učitele a žáků, přehodnocovaly vyučovací metody a formy a rovněž vyučovaný obsah. Jako východisko jsme zvolili vytvoření vyučovacího postupu založeného na konstruktivistických prvcích vyučování a učení¹ a hledali jsme didaktické aplikace

¹ V práci Štěpánika (2014b, s. 43) jsme základní principy konstruktivismu vymezili takto: (1) konstruktivismus znamená aktivní konstrukci znalostí; (2) konstruktivistický učitel počítá s dosavadním poznáním žáků, aktivně ho využívá a dále s ním pracuje; (3) konstruktivistický učitel hledá a oceňuje perspektivu žáků; (4) konstruktivistický učitel pracuje s velkými celky, nikoliv s detaily; (5) konstruktivistický učitel klade důraz na relevanci učiva pro žáky a jejich každodenní zkušenosti, zařazuje učivo do kontextu světa; (6) konstruktivistický učitel používá komplexní a longitudinální hodnocení. V téže práci pak charakterizujeme konstruktivistické vyučovací metody a formy (ibid., s. 46), k čemuž také srov. Murphy (1997) in Rohlíková & Vejvodová (2012) a Yager (2000).

konstruktivismu pro výuku výšeče učiva českého jazyka, na níž bychom ověřili a porovnali efektivitu postupu tradičního a konstruktivistického.

Naše počinání lze považovat za relativně průkopnické, neboť implementace konstruktivismu do lingvodidaktiky, zvláště pak na 3. stupni, který chronicky stojí na okraji zájmu badatelů, je u nás teprve na počátku (srov. např. Zouharová, 2005; Hájková et al., 2012, 2013, 2014).

Výzkumná otázka

Formulovali jsme následující výzkumnou otázku: Dosahují žáci ve výuce české syntaxe vystavěné na principech didaktického konstruktivismu lepších výsledků než ve výuce transmisivní?

Úmyslně jsme zvolili učivo z oblasti syntaxe (konkrétně mezipropoziční vztahy v souřadném souvětí), neboť se jedná o jazykovou rovinu zásadně spjatou s rozvojem myšlení a komunikačních dovedností (srov. např. Svoboda, 1975; Čechová & Styblík, 1998; Dvořák, 1997/1998a, b; Svobodová, Jandová, & Hubáček, 2002 ad.). Právě proto má syntax ve vyučování češtiny stěžejní postavení.

Design výzkumu

Design výzkumu má uspořádání kvazi-experimentu (Cohen, Manion, & Morrison, 2011) s jednou třídou experimentální a jednou třídou kontrolní bez možnosti náhodného rozdělení do obou skupin, se zjišťováním klíčových dovedností žáků před výukou a po výuce, přičemž výuka trvala zhruba měsíc a zahrnovala v obou třídách 5, resp. 6 hodin věnovaných danému tematickému celku.

Z důvodu nízkého počtu tříd a dalších limitů, diskutovaných níže, měl výzkum dominantně kvalitativní charakter, proto je velká pozornost věnována různým okolnostem jeho průběhu. V obou třídách výuku realizoval první autor předložené studie. Běžná výuka v kontrolní třídě bude níže charakterizována jako výuka, kterou učitel provedl v osmém roce své učitelské praxe, jedná se tedy o model výuky učitelem dobře osvojený, na základě zkušeností do jisté míry „optimalizovaný“. Výuku v experimentální třídě učitel nově naplánoval a uskutečnil. V tomto smyslu má prezentovaný výzkum charakter akčního učitelského výzkumu (Pine, 2009).

Ambice studie jsou však větší, je usilováno o vyslovení závěrů, které mohou mít oborově didaktický přínos pro výuku syntaxe, a nejlépe tedy projekt výzkumu zapadá do kategorie design-based research (Wang & Hannafin, 2005; Chvál, Dvořák, Starý, & Marková, 2008; Anderson & Shattuck, 2012).

Tento přístup se promítal do systematického naplánování výzkumu, jeho realizace i zpracování dat s důrazem na transparentnost všech fází výzkumu.

Statistické analýzy, které jsou součástí této studie, mají doprovodný informační charakter, s ohledem na povahu učiva za důležitou pokládáme kvalitativní analýzu výsledků žákovských prací.

Výzkumník, jeho role a průběh výzkumu

Pro výzkum byly vybrány dvě třídy 3. ročníku ekonomického lycea v Praze. Celý kvazi-experiment proběhl v období října a listopadu 2012 v celkovém rozsahu zhruba jednoho měsíce. V experimentální třídě 3.E bylo učivo odučeno v rozsahu šesti vyučovacích hodin, v kontrolní třídě 3.J pěti hodin. Jak vyplývá z vlastní pedagogické zkušenosti autora a neformálních rozhovorů s ostatními češtináři v dané škole, běžné rozpětí tak bylo v experimentální třídě o dvě hodiny a v kontrolní třídě o jednu hodinu delší než obvykle.

V našem výzkumu je výzkumník rovněž aprobovaným učitelem českého jazyka a literatury v obou zkoumaných třídách, a to od 1. ročníku, tedy od nástupu žáků na danou střední školu. Měl možnost s oběma třídami v každém ročníku pracovat tři hodiny týdně. V době realizace výzkumu měl učitel osmiletou praxi na různých stupních škol (tři roky na 2. stupni ZŠ a pět let na SŠ, dále na VOŠ a VŠ) a je možné jej označit za zkušeného praktika.

Realizace běžné výuky: kontrolní třída 3.J

V kontrolní třídě byl postup postaven na tradičních metodách výuky (srov. klasifikaci Maňák & Švec, 2003, k tradičním metodám v českém jazyce srov. Svoboda, 1977; Jelínek, 1980; Čechová & Styblík, 1998), tedy metodách slovních (mluveném či psaném výkladu a rozhovoru), metodách názorně-demonstračních (pozorování jazykového materiálu) a konečně metodách dovednostně-praktických (různá cvičení s jazykovým materiálem, produkce vlastních příkladů apod.). Procesy ve třídě byly primárně položeny na práci s učebnicí, příp. doplňujícími materiály zvolenými učitelem. Dominantní formou byla frontální výuka, avšak využili jsme i prvky kooperativního vyučování. Celkem šlo o pět vyučovacích hodin.

Postupovali jsme podle kombinace učebnic *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ* (Čechová et al., 2007) nakladatelství SPN a *Český jazyk pro SŠ* (Martinec, Tušková, & Zimová, 2009) nakladatelství Fraus. Základním učebním materiálem, který měli i žáci k dispozici, byla dle ŠVP dané školy učebnice Čechové et al. Vybrané učivo je zde prezentováno deduktivním způsobem, cvičení jsou především určovací, interpunkční a obměňovací, produkční úkol je pouze výběrový.

Postup byl postaven především na opakování učiva ze ZŠ a již dříve probraného učiva o několikanásobných větných členech a významových poměrech mezi nimi s odkazem na příslušné části v učebnici. Následoval výklad dle učebnice: učivo o poměrech v souvětí souřadném je zařazeno do celku o stavbě souvětí, výklad postupuje rozborovým způsobem především určování mluvnických jevů a v případě poměrů odkazuje na dříve probrané učivo o poměrech v několikanásobných větných členech. Autoři se proto u poměrů v souvětí zaměřují pouze na problematické rozlišování poměru „příčinného (důvodového, vysvětlovacího)“ (s. 102) a poměru důsledkového. Cvičení se soustředí na problematické jevy v oblasti vztahů mezi souřadně spojenými větami a zahrnují také interpunkci. Zařadili jsme též úkol, který je v učebnici označen jako výběrový – žáci měli vymýšlet příklady souvětí souřadných s různým významovým poměrem mezi větami hlavními ze svého studijního oboru, tedy oblasti ekonomické. Tento úkol byl prováděn ve dvojicích, následně byly vytvořeny z dvou dvojic čtveřice.

Vzhledem k limitovanému počtu, určité stereotypnosti a omezené rozmanitosti cvičení v učebnici jsme fixaci a aplikaci poznatků rozšířili o produkci a stylizaci. K některým cvičením jsme se inspirovali v jiné učebnici (Krausová & Pašková, 2005) a příslušné učitelské příručce (Krausová & Pašková, 2006), v nichž je učivo široce rozvedeno. Upravovali jsme je, abychom zachovali kognitivní náročnost střední školy. Byly zařazeny kombinace vět a dokončování souvětí v různých poměrech. Tyto úlohy měly motivační charakter a jedním z jejich cílů bylo podnítit jazykovou kreativitu žáků. Obě cvičení byla prováděna frontálně, zadání jsme promítali dataprojektorem na plátno a vyzývali žáky k tvorbě souvětí. Dále jsme se věnovali problematice souvětí složitého, neboť následná interpunkční cvičení v učebnici zahrnují jak oblast souvětí souřadného, tak podřadného. Velká pozornost byla věnována interpunkci. Na samý závěr proběhlo krátké shrnutí.

Realizace výuky s využitím konstruktivistických prvků: experimentální třída 3.E

Postup v experimentální třídě byl založen na „teorii nového“ (Čechová, 2005/2006) – aby učivo bylo nově pojato a dříve osvojené nově podáno, aby bylo možno k jazykovým problémům přistupovat z různých úhlů pohledu (ibid.). Byl designován s ohledem na principy konstruktivistického modelu vyučování a učení (Brooks & Brooks, 1999a, b; Gabler & Schroeder, 2003; Hejný & Kuřina, 2009; Yager, 2000; Pelech & Pieper, 2010 ad.): jednotlivými kritérii tedy bylo, aby (i) v hodinách docházelo k aktivní konstrukci znalostí, (ii) postupy zužitkovaly dosavadní poznání žáků a jejich představy o dané problematice, (iii) docházelo k personalizaci poznatku a byla tak zohledněna

žakovská perspektiva probíraného učiva, (iv) žáci pracovali s velkým celkem a učivo jim bylo předloženo ve své celistvosti, nikoliv v jednotlivých detailech a (v) učivo bylo pro žáky co nejvíce relevantní a navazovalo na jejich každodenní zkušenosti. Dominantní formou byla práce ve skupinách, určující byly prvky kooperativní výuky (srov. Kasíková, 1999; Maňák & Švec, 2003).

Obecně lze říci, že podstatou konstruktivistické intervence bylo (i) prezentování učiva jinak, než je obvyklé, s důrazem na sémantiku vztahů se zapojením různých pohledů včetně pragmatických či emocionálních (srov. výsledky předvýzkumu popsané in Štěpáník, 2014a, kde byly zkoumány žakovské prekoncepty v tomto celku učiva), (ii) poskytnutí dostatku času k přemýšlení a řešení úlohy, dále to byl (iii) sociální rozměr práce, kdy učitel ustoupil do pozadí a předal hlavní díl zodpovědnosti za učení samotným žákům, (iv) tím také respekt k individuálním charakteristikám žáků, jejich různému tempu, učebnímu stylu atd., v neposlední řadě to byla (v) nutnost využít veškeré prekoncepty a neustále je rozvíjet v průběhu celé činnosti a (vi) praktická aplikace poznatků již v průběhu expozice učiva, čímž se setřely jednotlivé fáze vyučovací hodiny, často šablonovitě uplatňované. Celkem šlo o šest vyučovacích hodin.

Dominantním prvkem vyučovací strategie byla skupinová práce se speciálně designovanými cvičeními, vytvořenými pro účely výuky v rámci tohoto výzkumu. Úkolem žáků bylo analyzovat předložené příklady souvětí souřadných s odlišnými vztahy mezi propozicemi a různě je seskupovat či vyřazovat, k čemuž bylo nutné zabývat se primárně významem, nikoliv formou, jak se to ve výuce často děje. První cvičení obsahovalo dvacet souborů po čtyřech souvětích, úkolem žáků bylo ve skupinách po čtyřech dané soubory pozorovat a u každého z nich rozhodnout, které souvětí je z hlediska vztahů mezi propozicemi s ostatními nekompatibilní. Ve druhém cvičení opět s dvaceti soubory po čtyřech souvětích bylo úkolem žáků spojovat dvě a dvě souvětí, která obsahovala tentýž mezipropoziční vztah. Vzhledem ke kognitivní náročnosti úkolu práce na cvičeních trvala bezmála tři vyučovací hodiny.

Pozorováním vyučovacích hodin jsme dospěli k závěru, že práci žáků lze hodnotit jako plnohodnotnou, velmi činnou a soustředěnou. Žáci mezi sebou živě diskutovali, argumentovali, obhajovali své odpovědi, vznášeli dotazy a zpochybňovali přednesená řešení. Ani jinak většinou pasivní žáci se nespokojovali s jednoduchými řešeními navrhovanými kolegy ve skupině, požadovali vysvětlení, argumenty, kriticky hodnotili podněty ostatních. Na jazykový materiál bylo nahlíženo z různých úhlů.

Po dokončení práce na cvičeních došlo ke kontrole žáky navrženého řešení obou cvičení a konfrontaci s řešením navrhovaným učitelem. Tato fáze byla vedena dialogicky jako diskuse celé třídy a učitele. Nejenže žáci diskutovali s učitelem, ale také mezi sebou (což je v české škole spíše výjimečný

jev – pozorování autora), byla poskytována žákovská vysvětlení. Docházelo tak k postupnému a neustálému upevňování učiva, do diskuse jsme vstupovali spíše s manažerskými zásahy. Po konfrontaci řešení jsme žáky vyzvali, aby navrhli kategorie vztahů, které mají všechna souvětí společné, čímž byly vyvozeny významové poměry, jež jsme sepsali na tabuli. Byla objasněna jejich podstata s uvedením konkrétních příkladů, zároveň byly diskutovány sporné otázky, tudíž konfrontovány představy žákovské a školské / odborné. Následně jsme vyzvali žáky, aby uváděli spojovací výrazy, které se v souvětích objevily, v návaznosti na to jsme společně definovali základní pravidla interpunkce.

Poslední hodina představovala fixaci a aplikaci učiva pomocí produkčních a stylizačních cvičení, požadovali jsme, aby žáci užívali co nejširšího výběru spojovacích výrazů. Na závěr bylo učivo shrnuto.

Charakteristika pretestu a posttestu

Syntax jako jazyková disciplína zabývající se „vyššími mluvnickými celky, které vznikají spojováním a usouvztažňováním slov i víceslovných pojmenování (frází) do různě složitých větných a souvětých struktur“ (Svobodová et al., 2002, s. 164) má úzký vztah ke stylistice, neboť právě syntaktické prostředky se výrazně podílejí na vlastnostech textu. Proto jsme jako výzkumný nástroj zvolili formu slohové práce, v obou skupinách na stejné téma. Samostatný písemný projev je navíc zvlášť vhodný pro hodnocení žákovy porozumění učivu, vyšších kognitivních dovedností nebo dovedností zpracovávat a organizovat poznatky (Santrock, 2011, s. 590). Dle Myhill et al. (2012a, b) je psaní jedna z nejkompexnějších aktivit, kterou žáci ve vyučování vykonávají, neboť vyžaduje zapojení složitých a rozmanitých kognitivních procesů a rovněž využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí. Domníváme se proto, že efektivitu rozdílných vyučovacích přístupů v syntaxi lze sledovat na změnách v kvalitě i kvantitě určených syntaktických proměnných právě ve slohových pracích žáků, které ukazují autentické využívání jazykových jevů v komunikační praxi a tak transfer ve vyučování nabytých poznatků do života žáků.

U obou slohových prací bylo zadáno pouze téma, slohový útvar si mohli žáci volit sami. Takové zadání nebylo pro žáky ničím neobvyklým, již v minulosti, a to i na počátku 3. ročníku (měsíc před provedením výzkumu), podobné kompoziční úlohy prováděli. Chtěli jsme nechat žákům možnost uplatnit kreativní přístup k řešení úkolu, aniž by se cítili svázáni formálními náležitostmi určitého slohového útvaru, což by v konečném důsledku mohlo ochromovat spontánnost jejich kognitivních procesů a odvádět myšlení spíše do oblasti formální (školské) stylistiky. Rovněž nebyla zadána přesná

délka práce, obvyklý rozsah je zhruba jedna rukou psaná stránka formátu A4. Žákům jsme vždy doporučovali (a zdůrazňovali), aby upřednostnili kvalitu před kvantitou. Témata jsme volili především s ohledem na každodenní zkušenosti žáků, a rovněž aby umožňovala široké spektrum slohových postupů, útvarů, pestrost pojetí, možnost uplatnění kreativního přístupu a dostatečnou otevřenost k různorodosti pohledů.

Slohové práce byly napsány ve škole pod našim dozorem v běžných hodinách českého jazyka, žáci na jejich vypracování včetně rozvahy měli 50 minut čistého času, k dispozici měli Pravidla českého pravopisu a Slovník spisovné češtiny. Témata nebyla sdělena dopředu, šlo tedy o práci nepřipravenou. Slohové práce byly následně podrobeny obsahové analýze, která měla kvantitativní i kvalitativní část.

Téma slohové práce pretestu: *Autem, vlakem, nebo na kole?*

Téma slohové práce posttestu: *Závislost*

Sledované proměnné v pretestu a posttestu

Předpokládané efekty výuky při využití kteréhokoliv postupu lze sledovat na dvou hlavních rovinách:

- (i) změna v distribuci poměrů – především nárůst syntaktických konstrukcí vyjadřujících kognitivně náročnější poměry (viz dále),
- (ii) změna v diverzitě spojovacích prostředků směrem k větší rozmanitosti, výstižnosti a přesnosti vyjádření významového poměru.

Jako sledované proměnné jsme proto vybrali (uváděné za jednu práci): počet slov, počet vět jednoduchých, počet souvětí, počet souvětí obsahujících významový poměr mezi souřadně spojenými větami hlavními, počet slučovacích poměrů, počet poměrů kognitivně náročnějších (tj. součet počtu poměrů stupňovacích, odporovacích, vylučovacích, příčinných, vysvětlovacích a důsledkových), využívání slučovacího poměru, využívání kognitivně náročnějších poměrů a podíl kognitivně náročnějších poměrů (konkrétní vysvětlení viz dále).

Kromě těchto kvantitativních a relativně objektivních proměnných byly sledovány i kvalitativní znaky tvorby souvětí: způsob vyjadřování vztahů, pestrost inventáře spojovacích výrazů, adekvátnost jejich výběru a posuny těchto atributů v posttestu vůči pretestu.

V pracích byly sledovány všechny výše uvedené proměnné a explicitně byly u souvětí souřadných kódovány poměry mezi jednotlivými propozicemi a způsoby jejich vyjádření (konkrétní spojky a spojovací výrazy, příp. spojení bez spojovacího výrazu). Činili jsme tak zaznamenáváním přímo do originálů prací.

Vzorky žáků – charakteristiky a vyvažování pro analytické účely

Výzkumný vzorek tvořily dvě paralelní třídy 3. ročníku běžné obchodní akademie v Praze, oboru ekonomické lyceum. Obě byly v 1. ročníku zformovány na základě dispozic školy a preference druhého cizího jazyka (ve 3.E jako druhý cizí jazyk němčina, ve 3.J španělština a francouzština), prospěch nebo posudky ze základní školy nehrály při rozdělování žáků do tříd žádnou roli. Z hlediska sledovaných výzkumných proměnných lze tedy obě třídy pokládat za srovnatelné. Srovnatelnost obou vzorků byla výzkumně kontrolována také pomocí několika parametrů: (i) prospěchu z českého jazyka v pololetí a na konci 2. ročníku a v pololetí 3. ročníku; (ii) našeho (tedy učitelova) posouzení žáků z hlediska ovládnutí učiva předepsaného plánem, úrovně myšlení, úrovně vyjadřování, celkové aplikace vědomostí – přístupu k řešení úkolů, píle a zájmu o učení.² Toto posouzení na uvedených pěti pětistupňových škálách jsme realizovali u každého žáka.

Z parametrů prospěchu i učitelova posouzení byly vytvořeny indexy průměrem dílčích parametrů. Index Prospěch průměrem z prospěchu ve 2. ročníku v pololetí a na konci roku a prospěchu v 1. pololetí 3. ročníku, index Kritéria z dalších pěti učitelem posuzovaných parametrů žákových dovedností. Na základě těchto indexů byly pro další analytické účely vybrány ještě lépe srovnatelné skupiny, než jsou celé třídy. Výsledek tohoto vyvážení ukazuje tabulka 1. Vzhledem k nízkým četnostem žáků v obou třídách statistické testy neprokázaly, že by se třídy jako celek mezi sebou lišily v jakémkoliv z uvedených parametrů, vyvážení ke srovnatelnosti skupin jen ještě více přispělo. Výsledkem vyvážení je, že ze třídy 3.E nebyli vynecháni žádní žáci, ze třídy 3.J bylo vynecháno devět žáků. Pro větší názornost výsledků budou analýzy za 3.J provedeny vždy za všechny žáky třídy ($N = 25$) i za vybranou vyváženou skupinu ($N = 16$).

² Inspirací pro tyto škály byl metodický materiál dostupný online na <<http://www.nuov.cz/ac/zasady-pro-slovni-a-celkove-hodnoceni>> [cit. 2015-05-23].

Tabulka 1

Porovnání průměrných hodnot posuzovaných parametrů a prospěchu žáků v obou třídách a vybraného vzorku ze třídy experimentální

	3.E všichni	3.J všichni	3.J výběr
Počet žáků	19	25	16
Ovládnutí učiva	2,3	2,4	2,3
Úroveň myšlení	1,9	2,2	2,2
Úroveň vyjadřování	2,3	2,2	2,3
Celková aplikace	2,1	2,3	2,2
Píle a zájem o učení	2,4	2,2	2,0
Prospěch v 1. pololetí 2. ročníku	2,6	2,4	2,4
Prospěch ve 2. pololetí 2. ročníku	2,5	2,7	2,6
Prospěch v 1. pololetí 3. ročníku	2,4	2,6	2,6
Index Kritéria	2,2	2,3	2,2
Index Prospěch	2,5	2,6	2,5

Výsledky

Sledování kvantitativních parametrů má v této studii jen orientační charakter a s ohledem na velikost vzorku žáků nemá ambici na možnost statistické průkaznosti. I přesto však lze uvést některé údaje, které mohou naznačovat určité skutečnosti. Zdá se, že téma posttestu bylo pro žáky náročnější než téma pretestu, což se projevilo např. v celkově mírném poklesu průměrného počtu slov na práci, v poklesu počtu souvětí, v nichž se vyskytuje významový poměr mezi souřadně spojenými větami hlavními, a v poklesu počtu poměrů kognitivně náročnějších (podrobnější výsledky i s popisem proměnných jsou uvedeny v příloze). Na tomto pozadí pak je vidět, že v experimentální třídě průměrná délka práce přesto narostla (z 356 slov na 372) a ve třídě kontrolní naopak výrazněji poklesla (z 382 na 336). Těmto změnám odpovídají i změny minimálních a maximálních délek prací ve třídě. Délka posttestových prací v experimentální třídě narostla zejména díky zvýšení průměrného počtu vět jednoduchých (z 8,9 na 11,3). Počet souvětí i počet souvětí s výskytem významového poměru mezi pretestem a posttestem byl v experimentální skupině zachován, stejně jako počet kognitivně náročnějších poměrů. Naproti tomu ve třídě kontrolní některé tyto parametry poklesly: průměrný počet souvětí z 19,1 na 17,5; průměrný počet souvětí, v nichž se vyskytuje významový poměr, z 10,4 na 6,7; průměrný počet souvětí se slučovacím poměrem z 8,4 na 4,6 a průměrný počet kognitivně náročnějších poměrů z 4,2 na 3,2. Výsledky tedy naznačují, že pokud téma posttestu bylo pro žáky náročnější, v experimentální skupině se tato skutečnost na sledovaných kvantitativních parametrech v zásadě neprojevila, oproti tomu ve třídě kontrolní byl u některých z nich zaznamenán výraznější pokles.

Nyní zaměříme pozornost na výsledky kvalitativní analýzy žákovských prací. Diskutovány jsou syntaktické chyby či nedostatky nejprve v experimentální třídě, pak ve třídě kontrolní, vždy zvlášť v pretestu a zvlášť v posttestu. Třídění nedostatků vychází ze sdružování problémů, které se v pracích v dané třídě dominantně vyskytly, v závorce je vždy uvedena četnost výskytu daného nedostatku. Evidovány byly veškeré nedostatky ve všech pracích, proto jsou souhrn a četnosti výskytu úplně bez uplatnění selektivity výběru; selektivita proběhla na úrovni výběru ukázek pro ilustraci. Je důležité upozornit, že ne vždy jde přímo o chyby, spíše se jedná o nedokonalosti ve spojování propozic v souřadném souvětí, stylistické neobratnosti, které sice mohou být komunikačně funkční, nicméně které by dle našeho názoru češtinář měl při opravě slohových prací v neutrálním projevu (na rozdíl od autorské práce s jazykem) podchytit a ke kterým by měl žákovi poskytnout zpětnou vazbu.³ Kurzívou jsou uváděny příklady z žákovských prací, jež jsme vybrali pro ilustraci daného problému; jsou ponechány v původní podobě, jsou-li z prostorových důvodů kráceny, vždy to naznačujeme.

3.E – třída experimentální

Pretestové práce

- (i) V některých případech dochází k zanedbání poměru a vztah mezi oběma propozicemi je zastřený (2x):
 - *Všichni stále někam pospíchají a o bezpečnost se nezajímají.* Vztah je zde vyjádřen neutrální spojkou *a*, soudíme však, že se o prosté sloučení nejedná. Bylo by vhodnější vztah vyjádřit jako odporovací (*Všichni stále někam pospíchají, ale o bezpečnost se nezajímají.*), příp. důsledkový (*Všichni stále někam pospíchají, a proto se o bezpečnost nezajímají.*).
- (ii) Asyndetické spojení je nejasné, stylizačně nevhodné, nevystihuje vztah mezi propozicemi, dochází k zanedbání poměru (6x):

³ Spojku *a* (obecně) chápeme jako univerzální prostředek a asyndetické spojení vět jako odůvodněné a běžně používané typy spojení, které se ostatně často vyskytují také v dílech autorů hodnotných literárních děl. Ve školní výuce bychom se však přimlouvali, zvláště pak na nižším stupni, aby byli žáci vedeni k používání explicitnějších spojovacích výrazů, a to v zájmu rozvoje komunikační sdělnosti a rozšiřování inventáře spojovacích výrazů. Domníváme se, že spojení bezespoječná nebo se spojkou *a* jsou dnes nadužívána, mnohdy i tam, kde je jiný výraz zcela případný. Na problém poukazuje i Kostečka (2002) a konstatuje, že takový „projev pak bývá jednoduchý, fádní, někdy až primitivní“ (ibid., s. 92).

- *Lidé volí více auto, mají své pohodlí, nemusí věci táhnout na nádraží a do vlaku, ale v klidu si je naloží do auta a vyrazí na místo určení.* Asyndetické spojení je zavádějící – jedná se zde o vztah příčinný (*lidé volí více auto, aby měli své pohodlí*), nebo důsledkový (*lidé chtějí mít pohodlí, a proto volí více auto*)?
 - *Mnobo z nich však zvolí raději vlak než autobus, nechtějí se mačkat v sedačkách a ve vlaku se můžou projít.* Nevhodné asyndetické spojení zde zastírá vztah příčiny.
 - *Příští den se kamarádi sešli, všichni měli špatnou náladu (...).* Stylisticky vhodnější by bylo užití některého ze spojovacích výrazů odporovacího poměru.
- (iii) Spojka *a* ne zcela vystihuje vztah mezi propozicemi. Ten by bylo možno precizovat použitím adekvátnějšího spojovacího výrazu (3x):
- *Michal si nevzal peníze a neměl na doplnění benzínu.* Opět se zde nejedná o sloučení, nýbrž o důsledek (*Michal si nevzal peníze, a proto neměl na doplnění benzínu.*).

Posttestové práce

Jako zanedbání poměru lze hodnotit následující souvětí: *Závislost dobrá není a je nutné se jí co nejdříve zřevnit.* Toto spojení nelze hodnotit jako prosté sloučení, máme za to, že se jedná o důsledek (*Závislost není dobrá, a proto je nutné se jí co nejdříve zřevnit.*).

Žádné další nedostatky se v posttestových pracích neobjevily.

Shrnutí kvalitativních změn ve třídě experimentální

Z výkladu výše je patrná disproporce mezi problémy v pretestových a posttestových pracích. Celkově lze konstatovat, že v posttestových pracích jsme ve 3.E nezaznamenali žádné výraznější kvalitativní problémy při tvoření souřadných spojení mezi hlavními větami, na rozdíl od prací pretestových, jak jsme je popsali výše. Ačkoliv žáci tvořili sledovaných spojení nepatrně méně (viz mírné snížení průměru v proměnné Psoup v tabulce 2 v příloze), a to na větším prostoru (z hlediska délky prací – viz změna v proměnné PS průměrný počet slov), tato spojení byla transparentnější a přesnější oproti pracím pretestovým. Žáci užívali pestřejší inventář spojovacích výrazů, jednotlivé spojky a spojovací výrazy byly používány přesněji než v pretestu.

3.J – třída kontrolní

Pretestové práce

- (i) Objevily se případy, které lze označit jako úplné zanedbání poměru (2x):
- *Každý den čelíme rozhodnutím a to, jak se rozhodneme, směřuje náš život a je*

velmi důležité promyslet si, co vlastně chceme. Zde se nejedná o sloučení, ale o důsledek, užití univerzální spojky *a* v tomto případě nelze považovat za adekvátní (*Rozhodnutí směřují náš život, a proto je velmi důležité promyslet si, co vlastně chceme.*).

- *Výroba nových vlaků zajišťuje lepší komfort a na své si přijdou i nároční cestující.* Nejedná se zde o sloučení, ale o důsledek (*Výroba nových vlaků zajišťuje lepší komfort, a tak si na své přijdou i nároční cestující.*).
- (ii) Vztah v některých souvětích byl nezřetelný z důvodu absence spojovacího výrazu, asyndetické spojení se jevílo jako nevhodné, vztah by bylo příhodnější vyjasnit (2x):
 - *Na výlet vlakem není čas a autem nikam nepotřebuji, do školy a na kroužky postačí MHD.* Bylo by vhodnější souvětí přestylizovat s použitím příčinného spojovacího výrazu – fakt, že používání MHD pro dané účely postačí, je přímo spojený s tím, že autorka nepotřebuje využívat auto (*Na výlet vlakem není čas a autem nikam nepotřebuji, neboť / protože⁴ do školy a na kroužky postačí MHD.*).

Posttestové práce

I v posttestových pracích jsme zaznamenali několik okruhů problematických jevů:

- (i) V následujícím případě je spojovací výraz použit natolik vadně, že souvětí nedává smysl:
 - *Alkoholová a drogová závislost je dosti podobná té na cigaretách s tím rozdílem, že drogy jsou zakázané. Bohužel i s nimi (s drogami – pozn. S. Š.) se setkávám často, ale z dlouhodobého pozorování lidí, kteří drogy berou pravidelně, jsem vyvodil, že vše (co se o drogách říká – pozn. S. Š.) je zřejmě pravda.* Autor spojkou *ale* naznačuje, že si propozice odporují, což je však mylné. Obsahy se spíše slučují, příp. je mezi nimi vztah důsledkový (to, že se s nimi setkává, má důsledek, kterým je vyvození pravdivosti informací).
- (ii) U některých souvětí přetrvává nejasnost vztahu (3x):
 - *Opět se vrátil zvýšený chtíč po nějakém vážnějším vztahu, snažil se navázat kontakty s neznámými ženami.* Absence spojovacího výrazu je zde nevhodná, je pominut vztah důsledkový (*Opět se vrátil zvýšený chtíč po nějakém vážnějším vztahu, a proto se snažil navázat kontakty s neznámými ženami.*).
- (iii) V některých případech je vztah nejasný (mj. z důvodu nevhodné stylizace) (1x):

⁴ Jsme si vědomi toho, že se jedná o spojku podřadicí, vystihuje však potřebný význam, je užívanější a stylisticky neutrálnější. Jak podotýká Mluvnice češtiny 3, jde o přechodné formy mezi parataxi a hypotaxi (srov. Daneš, Grepl, & Hlavsa, 1987, s. 483).

- *Špatných závislostí se zbavit můžeme, alespoň se o to můžeme pokusit, a ne pouze tvrdit, že „to nejde“.* Autor opomenul spojovací výraz, čímž je konstrukce souvětí nejasná, stylisticky nevhodná a není čtenářsky komfortní. Bylo by vhodnější vztah obsahů specifikovat (*Špatných závislostí se zbavit můžeme, nebo / anebo se o to alespoň můžeme pokusit...; Špatných závislostí se zbavit můžeme, případně se o to alespoň můžeme pokusit...*), příp. věty rozdělit, čímž se zvýrazní význam první věty, jakási kategoričnost daného soudu (*Špatných závislostí se zbavit můžeme. Nebo se o to můžeme alespoň pokusit...*).
- (iv) U některých souvětí je spojovací výraz použit nepřesně, užití jiného vhodnějšího by vztah propozic precizovalo (1x):
- *Chodím na hodiny berectví dvakrát týdně a stále mám pocit, že je to setsakramentský málo.* Autor užil univerzální spojky *a*, přestože je nasnadě, že se mezi propozicemi jedná o vztah odporovací (*Chodím na hodiny berectví dvakrát týdně, ale / avšak stále mám pocit, že je to setsakramentský málo.*). Zachováme-li formu, pak je z uvedeného důvodu nutné před spojku *a* napsat čárku.

Shrnutí kvalitativních změn ve třídě kontrolní

Co se týče kvality vyjádření poměrů, žádné zásadní rozdíly se neprojeví, jak je ilustrováno na ukázkách z kvalitativní analýzy. I po absolvování tematického celku ve výuce se žáci dopouštěli obdobných chyb jako předtím, stylistické nedostatky a problémy ve spojování souřadně spojených vět přetrvávaly. Z výsledků kvalitativní analýzy proto nelze usoudit, že by se absolvování tematického celku ve vyučování významněji odrazilo v myšlení žáků, resp. v praktické stylizaci jejich komunikátů. Přestože byli ve výuce schopni jevy pojmenovávat, izolované příklady v předložených cvičeních transformovat, obměňovat, případně doplňovat dle zadání, transfer nabytých poznatků směrem do oblasti komunikačních dovedností se v analyzovaných pracích neprojevil, ani diverzita spojovacích výrazů se příliš nezměnila.

Diskuse limitů výzkumu

Předložená empirická studie má dva dominantní limity, které zde nabízíme k diskusi.

Prvním z nich je výzkumník v roli učitele, a to ve třídě experimentální i v třídě kontrolní. Předností tohoto přístupu je maximální kontrola všech vědomých parametrů, které mohou do výsledků intervenovat. Učitel-výzkumník zná do detailu všechny okolnosti proběhlé výuky, dobře a srovnatelně zná své žáky, může vhodně zasadit výzkumné metody do realizace výuky. Zřejmým limitem je jeho možná podvědomá snaha učit v experimentální třídě lépe než v kontrolní a tendence k pozitivnějšímu hodnocení prací ve třídě experimentální než ve třídě kontrolní. Na obhajobu realizace výuky lze uvést to, že

učitel-výzkumník v kontrolní třídě vyučoval způsobem několika lety osvojeným a v rámci možností „optimalizovaným“ a po celou dobu s vědomím profesní zodpovědnosti žáky co nejlépe naučit. V experimentální třídě šlo i u učitele o nový neosvojený experiment, a tedy v jistém smyslu podstoupení rizika. Pokud jde o hodnocení žákovských prací, snahou bylo statisticky vyhodnocovat parametry s vysokou objektivitou a kvalitativní analýza byla čtenářům studie předložena také s konkrétními žákovskými ukázkami.

Jakkoliv můžeme nad tímto limitem debatovat, v zahraničí je výzkum prováděný učitelem shledáván jako jedna z možností propojení teorie a praxe (srov. např. Hitchcock & Hughes, 2001; Lankshear & Knobel, 2004; Pine, 2009) a obohacení obou. Zatímco v zemích s vyspělým empirickým výzkumem (např. USA, Kanadě nebo Velké Británii) je tento přístup zcela běžný, v českém prostředí je spojení role učitele a výzkumníka spíše výjimečné, i když v souvislosti s (auto)evaluací se i v české pedagogice začíná hovořit o učitelském výzkumu (*teacher research*) či výzkumu školní třídy (*classroom research*) jako o jednom z možných nástrojů evaluace a autoevaluace ve školní praxi, prostředků růstu prestiže učitelské profese a zavádění konstruktivních změn ve vyučovacím procesu (srov. Seberová, 2008). Tím je naplňována také jedna z klíčových dovedností učitele, totiž reflexe vlastní činnosti (Kyriacou, 2012; Tomková et al., 2012).

Dalším limitem je velikost vzorku, žádoucí by bylo ověřit postupy výuky syntaxe a dosažené výsledky na větším vzorku učitelů a tříd. Nabídnuté výzkumné metody by k tomu mohly posloužit. V takovém případě by bylo vhodné, aby kvantitativní parametry byly obohaceny o ty, které odrážejí i kvalitu vyjádření významových poměrů, byť s vyšší mírou subjektivity, kterou by bylo potřeba kontrolovat hodnocením prací dvěma nezávislými posuzovateli.

Za samozřejmou pokládáme nemožnost zobecňování výsledků na jiné oblasti učiva než syntax, čímž je současně pojmenována výzva směřující k vyhledávání učiva, u něhož by implementace konstruktivistických prvků do výuky znamenala vyšší efektivitu jeho osvojení, než je tomu ve výuce pojaté tradičně. Tyto návrhy je nutné empiricky prověřovat.

Závěry

Statistické analýzy kvantitativních parametrů žákovských prací nepřinesly přesvědčivé výsledky, což je dáno zejména velikostí vzorku experimentální i kontrolní třídy. Aby se prokázala jejich statistická významnost, rozdíly v parametrech by musely být větší. Dalším důvodem je to, že kvalita vyjádření poměrů nebyla mezi kvantitativní parametry zařazena z důvodu vyšší subjektivity při posuzování, a zůstala pouze kritériem pro kvalitativní analýzu prací. Z tabulky 2 v příloze však za zmínění stojí údaj, že v souhrnu za

všechny žáky, tedy z experimentální i kontrolní třídy, se zvýšil poměr užívání kognitivně náročnějších poměrů z 36 % na 43 % (viz Pkogn pro „celkem“).

Kvalitativní analýza ukázala, že v experimentální třídě 3.E se žáci v posttestových pracích nedopustili takového množství nedostatků v oblasti pozorovaného jevu jako ve třídě 3.J s tradičně pojatou výukou. Souřadná spojení mezi hlavními větami měla v posttestových pracích v experimentální třídě vyšší kvalitu než v posttestových pracích ve třídě kontrolní, žáci ve 3.E rovněž použili mírně širší soubor spojovacích výrazů. V předchozí části jsme uvedli několik příkladů přetrvávajících kvalitativních problémů ve 3.J – i nadále žáci užívali některé spojovací výrazy nepřesně, někdy dokonce zcela vadně, v některých souvětích byl významový poměr stále nezřetelný, a to z důvodu použití nepatřičných spojovacích výrazů, případně jejich úplné absence, anebo nevhodné stylizace. To silně kontrastuje s pouze nepatrnými problémy, kterých se dopustili žáci v experimentální třídě, a to rovněž v porovnání s výsledky pretestu – ukazuje se, že zatímco ve 3.E se v posttestu popsané problémy neobjevily, ve 3.J byly zaznamenány takřka beze změny.

Ve světle těchto výsledků se jeví tradičně pojatá výuka jako méně funkční v té části, kdy mají žáci převést nabyté znalosti do komunikační praxe při tvoření vlastních projevů. Žáci obstojí v tradičních cvičeních, tj. většinou izolovaných transformacích, obměnách, kategorizaci, doplňování apod., k transferu při praktické stylizaci jejich vlastních komunikátů však dochází omezeně. Naopak u přístupu využívajícího ve výuce konstruktivistické prvky se zdá, že převoditelnost poznatků je snazší, přímější, čímž se potvrzuje, že vhodnou strategií ke zvýšení transferu je právě aktivní problémově pojatá práce s jazykovým materiálem – zkoumání různorodých případů, na jejichž základě žáci přicházejí na řešení problému sami namísto poskytnutí hotového řešení učitelem, neboť jsou aktivovány předchozí znalosti, které se s problémem spojují (Sanrock, 2011, s. 338), a tedy že pozorováním a analýzou jazykového materiálu a následným soustavným cvičením je proces slohového vypsívání skutečně posílen (srov. Čechová, 1998, s. 144). Za zásadní považujeme fakt, že taková analýza je založena na sémantickém principu, tedy vychází z pozorování významů, nikoliv forem, jak je to běžné v tradiční výuce (srov. Šalamounová, 2013). Naplňuje se tedy premisa, že vědomé operace s jazykem na základě uvědomění si významu (zde konkrétně spojek, spojovacích výrazů a významových vztahů mezi výpověďmi) jsou podmínkou komunikační úspěšnosti jedince, a lze předpokládat, že v takovém případě dochází k hlubšímu a trvalejšímu osvojení učiva a rovněž skutečnému pochopení vyučované problematiky, což se následně projevuje tak, že žáci jsou schopni použít nabyté poznatky ve vlastní všestranné komunikační praxi, jak k tomu došlo v experimentální třídě 3.E.

Máme na zřeteli, že vyslovované závěry mají v datech s ohledem na výše diskutované parametry výzkumu jen přiměřenou oporu. V každém případě

však analýza žákovských prací ukázala, že s přihlédnutím k poznatkům uváděným v odborné literatuře takové závěry vyslovit lze, byť míra zobecnění (na jiné oblasti učiva, na jiné skupiny žáků, na jinak uspořádanou výuku a realizaci s ohledem na různé učitele) by měla být podrobena dalšímu kritickému empirickému zkoumání. Předložená studie může napomoci takové výzkumy promyslet, připravit a realizovat.

Poděkování

Tento text vznikl s částečnou podporou projektu GA ČR P402/12/G130 *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie*. Autoři děkují za poskytnutou podporu.

Literatura

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999a). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18–24.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999b). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Čechová, M. (1998). *Komunikační a slobová výchova*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čechová, M. (2005/2006). Některé předpoklady osvojování poznatků z českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 56(4), 157–163.
- Čechová, M. (2013). Smysl středoškolského studia češtiny ve stínu maturit. *Český jazyk a literatura*, 64(1), 1–6.
- Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- Čechová, M. et al. (2007). *Český jazyk pro 3. ročník SOŠ*. Praha: SPN.
- Daneš, F., Grepl, M., & Hlavsa, Z. (Eds.). (1987). *Mluvnice češtiny 3*. Praha: Academia.
- Dvořák, K. (1997/1998a). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích. *Český jazyk a literatura*, 48(3–4), 67–73.
- Dvořák, K. (1997/1998b). Stupeň schopnosti poznávat a vyjadřovat myšlenkové vztahy ve výpovědích (dokončení). *Český jazyk a literatura*, 48(5–6), 113–121.
- Gabler, I. C., & Schroeder, M. (2003). *Constructivist methods for the secondary classroom: Engaged minds*. Boston: Pearson Education.
- Hájková, E. et al. (2012). *Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: PedF UK v Praze.
- Hájková, E. et al. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Praha: PedF UK v Praze.
- Hájková, E. et al. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. Praha: PedF UK v Praze.

- Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (2001). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Chvál, M., Dvořák, D., Starý, K., & Marková, K. (2008). Design-based research při hledání cest dalšího vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 2(3), 107–130.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–35.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: MU.
- Jelínek, J. (1972). *Nástin dějin vyučování českému jazyku v letech 1774–1918*. Praha: SPN.
- Jelínek, J. (1980). *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN.
- Kasíková, H. (1999). *Kooperativní učení, kooperativní vyučování*. Praha: Portál.
- Kostečka, J. (2002). *Český jazyk pro 3. ročník gymnázií*. Praha: SPN.
- Kostečka, J. (2012a). Obrana centrálního hodnocení maturitních prací proti zlobivým jeho utrháčům. *Učitelské noviny*, 115(26), 17.
- Kostečka, J. (2012b). Rekviem za státní maturitu z češtiny. *Učitelské noviny*, 115(31), 15.
- Krausová, Z., & Pašková, M. (2005). *Český jazyk 8: Učebnice pro 8. ročník základní školy a tercií víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Krausová, Z., & Pašková, M. (2006). *Český jazyk 8: Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. Maidenhead: Open University Press.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Martinec, I., Tušková, J., & Zimová, L. (2009). *Český jazyk pro střední školy*. Plzeň: Fraus.
- Myhill, D. (2012a). Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupils' writing and pupils' metalinguistic understanding. *End of Grant Report*. Retrieved from <http://education.exeter.ac.uk/research_projects_detail.php?id=18>.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012b). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Palečková, J. et al. (2013). *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: Česká školní inspekce.
- Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika*, 60(1), 38–61.
- Pelech, J., & Pieper, G. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Thousand Oaks, SAGE Publications, Ltd.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Rysová, K. (2006/2007). Příprava školních vzdělávacích programů. *Český jazyk a literatura*, 57(5), 216–218.

- Rysová, K. (2007/2008). Propojení jazyka, literatury a slohu ve výuce českého jazyka. *Český jazyk a literatura*, 58(3), 137–142.
- Santrock, J. W. (2011). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Seberová, A. (2008). Cesta zvyšování kvality vyučování – stanou se učitelé výzkumníky ve svých třídách? *Orbis scholae*, 2(3), 143–155.
- Svoboda, K. (1975). *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení I a II*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1977). *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN.
- Svobodová, J., Jandová, E., & Hubáček, J. (2002). *Čeština pro učitele*. Praha: Vade mecum Bohemiae.
- Šalamounová, Z. (2013). Výuková situace: Když spojky nejen spojují aneb Ke komunikačnímu pojetí výuky gramatiky. *Komenský*, 137(3), 38–44.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin: Český jazyk a jeho vyučování na středních školách, 1918–1989*. Praha: Karolinum.
- Štěpáník, S. (2014a). Příklad výzkumu žákovských představ v české syntaxi. *Pedagogická orientace*, 24(1), 111–127.
- Štěpáník, S. (2014b). *Konstruktivismus ve vyučování českého jazyka na střední škole*. Nепublikovaná dizertační práce.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Yager, R. E. (2000). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 67(1), 44–45.
- Zouharová, M. (2005). *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP v Olomouci.

Kontakt na autory

Stanislav Štěpáník

Katedra českého jazyka, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

E-mail: stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

Martin Chvál

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

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

Corresponding authors

Stanislav Štěpáník

Czech Language Department, Faculty of Education Charles University in Prague

E-mail: stanislav.stepanik@pedf.cuni.cz

Martin Chvál

Institute for Educational Research and Development, Faculty of Education Charles University in Prague

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

Příloha

Tabulka 2

Porovnání kvantitativních ukazatelů v pretestu a posttestu mezi experimentální a kontrolní třídou

	CELKEM	3.E				3.J				3.J výběr		3.E vs. 3.J výběr	
		min	max	průměr	sm.odch.	min	max	průměr	sm.odch.	průměr	sm.odch.		
Pre_PS	371	197	526	356	95	211	571	382	102	381	100	0,406	0,465
Pre_PVJ	9,3	2	19	8,9	4,9	1	33	9,6	6,2	8,3	4,5	0,707	0,716
Pre_Psou	18,6	9	30	17,9	5,9	9	35	19,1	6,7	18,8	5,7	0,558	0,680
Pre_Psoup	9,7	2	19	8,7	4,7	0	23	10,4	5,3	9,3	4,5	0,272	0,683
Pre_Sluc	7,9	1	21	7,2	6,0	0	21	8,4	4,7	7,7	4,9	0,474	0,792
Pre_Kogn	4,2	1	11	4,2	3,0	0	9	4,2	2,5	3,6	2,4	0,990	0,520
Pre_Vsluc	41 %	7 %	91 %	37 %	23 %	0 %	76 %	44 %	18 %	40 %	20 %	0,287	0,673
Pre_Vkogn	22 %	7 %	50 %	23 %	14 %	0 %	55 %	22 %	13 %	20 %	13 %	0,811	0,572
Pre_Pkogn	36 %	13 %	71 %	40 %	17 %	10 %	78 %	33 %	15 %	32 %	16 %	0,212	0,181
Post_PS	351	251	638	372	96	201	537	336	81	341	97	0,196	0,347
Post_PVJ	9,4	3	29	11,3	6,8	1	20	8,0	4,6	8,0	5,5	0,071	0,114
Post_Psou	17,6	7	32	17,8	6,2	11	29	17,5	4,9	17,3	5,3	0,857	0,813
Post_Psoup	7,4	2	17	8,3	4,0	1	19	6,7	4,3	6,5	3,9	0,226	0,220
Post_Sluc	5,1	0	17	5,9	3,9	0	14	4,6	3,3	4,5	3,3	0,235	0,292
Post_Kogn	3,8	0	13	4,5	3,2	0	8	3,2	2,1	3,3	2,4	0,127	0,213
Post_Vsluc	29 %	0 %	71 %	34 %	18 %	0 %	61 %	26 %	15 %	25 %	15 %	0,120	0,126
Post_Vkogn	21 %	0 %	56 %	25 %	14 %	0 %	50 %	18 %	11 %	19 %	13 %	0,130	0,205
Post_Pkogn	43 %	0 %	100 %	43 %	23 %	0 %	100 %	43 %	21 %	43 %	22 %	0,987	0,971

Vysvětlivky k tabulce 2:

Počet slov: PS

Počet vět jednoduchých: PVJ

Počet souvětí: Psou

Počet souvětí, v nichž se vyskytuje poměr mezi souřadně spojenými hlavními větami: Psoup

Počet slučovacích poměrů: Sluc

Počet poměrů kognitivně náročnějších = součet počtu poměrů stupňovacích, odporovacích, vylučovacích, příčinných, vysvětlovacích a důsledkových: Kogn

Využívání slučovacího poměru: Vsluc = Sluc / Psou (%)

Využívání kognitivně náročnějších poměrů v souvětích: Vkogn = Kogn / Psou (%)

Podíl kognitivně náročnějších poměrů: Pkogn = Kogn / (Sluc + Kogn) (%)