

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE

Diplomová práce

Bc. Tereza Binderová

Gradování úloh ve výuce českého jazyka na ZŠ

Gradation of tasks within Czech language lessons in primary schools

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. ledna 2024

Tereza Binderová

Ráda bych poděkovala mnohým za mnohé: Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D., za vedení této práce, Janě Segi Lukavské za ochotné naslouchání geneze mého uvažování o gradovaných úlohách a následné pečlivé čtení a připomínkování výsledků tohoto, Jirkovi Miličkovi za eRko a Enos a Ivanu Kafkovi úplně za všechno.

Rovněž děkuji svým malým kolegům za ochotu, se kterou plnili a plní předložené jazykové úlohy, a jejich rodičům za důvěru, se kterou mi své děti svěřují.

Klíčová slova (česky)

gradování úloh, typy úloh, kognitivní vývoj, individualizace, výuka českého jazyka

Klíčová slova (anglicky):

gradation of tasks, types of tasks, cognitive development, individualization, Czech language teaching

Abstrakt (česky)

Předkládaná práce zkoumá, jakými způsoby lze přistupovat k individualizaci a diferenciaci žáků na základní škole. Zkoumá použití gradačního parametru na úspěšnost řešení učebních úloh s identickým výukovým cílem – na příkladu kontrafaktuálních kondicionálových souvětí. První, teoretická část shrnuje poznatky z pedagogické, obecnědidaktické a speciálně didaktické perspektivy, a definuje klíčové pojmy učební úloha, gradovaná úloha, gradační parametr. Dále se pokouší nastínit zdroje pro lingvodidaktickém přemýšlení o gradování úloh v českém jazyce. Druhá část představuje metodiku výzkumu, způsob získávání, přepisu a anotace vzorku 15 datasetů. Následně je provedena kvantitativní a kvantitativně-kvalitativní analýza vybraných jevů s ohledem na formální i významové aspekty sesbíraných kontrafaktuálních souvětí. Ukazuje, že přímá interpretace souvislosti výskytu zamýšleného gradačního parametru a úspěšnosti řešení úloh není možná: na individuální úrovni jsou rozdíly v úspěšnosti řešení na gradačním parametru obtížně prokazatelné, skupinově jsou rozdíly prokazatelné jen na formální úrovni.

Abstract (in English):

The presented work explores the ways in which individualization and differentiation of students at the elementary school level can be approached. It examines the use of a grading parameter on the success of solving educational tasks with identical educational objectives – using the example of counterfactual conditional clauses. The first, theoretical part summarizes findings from pedagogical, general didactic, and specific didactic perspectives and defines key concepts such as educational task, graded task, and grading parameter. It also attempts to outline sources for linguistic-didactic considerations on task grading in the Czech language. The second part introduces the research methodology, the process of obtaining, transcribing, and annotating a sample of 15 datasets. Subsequently, a quantitative and quantitative-qualitative analysis of selected phenomena is conducted, taking into account both formal and semantic aspects of the collected counterfactual conditional clauses. The analysis shows that a direct interpretation of the relationship between the occurrence of the intended grading parameter and the success of task-solving is not possible: at the individual level, differences in task-solving success based on the grading parameter are difficult to demonstrate, and at the group level, differences are demonstrable only at the formal level.

Úvod	9
1 Teoretická část.....	11
1.1 Postavení individualizace a diferenciací v právních, kurikulárních a strategických dokumentech České republiky	11
1.1.1 Školský zákon.....	11
1.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání	12
1.2.1.1 Úkoly základního vzdělání a vzdělávání dle RVP ZV	13
1.1.3 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.....	14
1.2 Postavení individualizace a diferenciací ve škole	14
1.2.1 Individualizace a diferenciací v pedagogice a obecné didaktice	15
1.2.2 Individualizace a diferenciací v didaktice českého jazyka	17
1.3 Učební úlohy.....	19
1.3.1 Vymezení pojmu učební úloha	19
1.3.2 Parametry učebních úloh	21
1.4 Gradované úlohy	23
1.4.1 Gradované úlohy v matematice	23
1.4.2 Gradační parametr	24
1.4.3 Obtížnost a složitost	25
1.4.4 Gradované úlohy v této práci.....	26
1.4.5 Dosavadní poznatky o gradování úloh v českém jazyce.....	27
1.4.5.1 Kritika Bloomovy taxonomie	30
1.5 Hledání gradačních parametrů pro výuku českého jazyka	33
1.5.1 Kontext vyučování	36
1.5.2 Žáci.....	36
1.5.3 Věcný obsah: Podmiňovací způsob	38
1.5.3.1 Podmiňovací způsob ve výuce.....	39
1.5.3.2 Podmiňovací způsob ve vybraných učebnicích českého jazyka	40
1.5.4 Typy úloh	43
2 Praktická část.....	45
2.1 Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy	45
2.2 Výzkumný design	45
2.3 Role výzkumníka	46
2.4 Harmonogram výzkumu	46
2.5 Charakteristika školy a respondentů	48
2.6 Výzkumné úlohy	48

2.6.1 První úloha.....	49
2.6.2 Druhá úloha	51
2.6.3 Třetí úloha	52
2.6.4 Obtížnost jednotlivých úloh	54
2.7 Průběh výzkumu	55
2.8 Výsledky.....	56
2.8.1 Způsob zpracování.....	56
2.8.1.1 Chybová anotace	56
2.8.1.1.1 Anotace formálních chyb	57
2.8.1.1.2 Aspekt významu	60
2.8.1.1.3 Obtížnost úlohy	60
2.8.2 Formální úroveň	61
2.8.2.1 Respondenti skupinově	62
2.8.2.2 Respondenti individuálně.....	65
2.8.3 Význam	68
2.8.4 Obtížnost	75
2.8.5 Vyhodnocení hypotéz.....	76
Závěr	78
Seznam použité literatury a zdrojů	80
Seznam obrázků	88
Seznam tabulek	89
Seznam grafů.....	90
Seznam příloh.....	91

Úvod

V úvodu nechme promluvit tazatelku jednoho profesionálního učitelského fóra:

Milí kolegové, prosím o radu či inspiraci. Budu mít češtinu ve třídě, kde jsou děti s poruchami (dys), podprůměrnými rozumovými schopnostmi, pak nějaký průměr (kterého je bohužel čím dál méně) a asi dva tři nadaní. K tomu tři Ukrajinci. Jsem tam bez asistentky. Vůbec netuším, jak do toho všeho začlenit v běžné hodině Ukrajince, když už tak budu mít současně několik příprav pro děti různých schopností. Připadá mi to jako úkol hodný Wonder Woman, kterou bohužel nejsem. Jak začleňujete ukrajinské žáky a zvládnete to v rámci běžné hodiny? Uff. Omlouvám se, jestli to zní poraženecky. 😊

Obr. 1 – Vyjádření vyučující českého jazyka na profesionálním učitelském fóru

Tazatelka v něm popisuje pro vyučující – zejména na základní škole¹ – velmi známý jev. Třídní kolektiv je nesourodý, a to výkonnostně, rozumově, národnostně (přesněji řečeno kompetencemi v českém jazyce). K tomu přispívá i tazatelkou nezmiňovaný aspekt motivace jednotlivých žáků.

Tato práce se pokusí být jednou z možných reakcí na tazatelčinu otázku, ale hlavně na naznačený problém: jak vyučovat českému jazyku ve velmi nesourodém kolektivu třídy základní školy, kde jsou rozdíly na všech zmíněných rovinách obrovské. Není v možnostech jedné práce na takto široký problém reagovat v úplnosti.

Zaměřím se tedy na to, jakým způsobem lze na nastíněnou situaci reagovat nastavováním a zadáváním učebních úloh. Inspirací mi zde bude Hejného matematika a její pojem „gradované úlohy“. Ty dávají svou postupně se zvyšující složitostí každému žákovi možnost si vybrat, jakou úlohu chce řešit. Zahrnují v sobě tedy jednoznačně aspekt vnitřní motivace. Dále je díky nim pro žáka jednodušeji možné si nastavovat vlastní učební cíle a mapovat pokrok. Zahrnují v sobě tedy aspekt sebeřízeného vzdělávání. Pro vyučujícího je jednodušší vést hodinu ve třídě, kdy v určitou dobu pracují všichni najednou. To dost dobře není možné, pokud pracují žáci rozdílného stupně kompetencí všichni na úkolu stejné složitosti. Z praxe je učitelům známá situace, kdy někteří žáci už mají hotovo, zatímco jiní ještě nezačali pracovat. Gradované úlohy tedy v sobě zahrnují i aspekt lepšího zvládnání managementu třídy.

Teoretická část je věnována představení pojmů individualizace a diferenciaci v základních dokumentech České republiky, ale také v pojetí obecné didaktiky a pedagogiky a

¹ Vycházím z faktu, že povinná školní docházka se v České republice týká pouze základní školy. Na začátku ani na konci této docházky by nemělo docházet k žádnému výběru žáků podle jiného kritéria než podle místa bydliště.

didaktiky českého jazyka. Pokusím se popsat, nakolik vzdělávací politika i odborná veřejnost na tazatelčin dotaz reagují.

Dále se – vzhledem k vlastnímu návrhu na řešení „úkolů hodného Wonder Woman“ – budu zabývat vymezením a vlastnostmi učební úlohy, gradované úlohy a gradačního parametru. Ten byl – prozatím – blíže definován pouze pro matematiku. Posléze následuje pro uvažování o aplikaci gradovaných úloh v českém jazyce zásadní kapitola Hledání gradačních parametrů pro výuku českého jazyka. Pokusím s v ní naznačit, kudy by se mohlo ubírat učitelské uvažování o tomto přístupu.

V praktické části sestavím – s oporou o poznatky teoretické části – jeden tříčlenný svazek učebních úloh tak, aby se v nich postupně zvyšovala složitost. Ověřím úlohy v praxi a následně vyhodnotím. V závěrečné části nastíním, jaké jsou další možnosti výzkumu v této oblasti.

1 Teoretická část

1.1 Postavení individualizace a diferenciací v právních, kurikulárních a strategických dokumentech České republiky

Pro potřeby této práce je klíčové postihnout, nakolik základní závazné dokumenty o vzdělávání v České republice reflektují potřebu individualizace a diferenciací vzdělávání tak, jak jsem se pokusila nastínit v úvodu. Předmětem této kapitoly tedy bude představit Školský zákon, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a Strategii vzdělávací politiky České republiky 2030+ (dále Strategie 2030+). Každý z dokumentů analyzuji s cílem představit jejich postoje k individualizaci a diferenciací vzdělávání.

1.1.1 Školský zákon

Školský zákon² neboli Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v § 2 definuje individualizaci jako jeden ze základních principů vzdělávání: „(1) Vzdělávání je založeno na zásadách: a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce [...]“ (Školský zákon).

V § 16 školský zákon přisuzuje právo vzdělávat se s podporou podpůrného opatření dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmi rozumí: „osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.“ Mezi podpůrná opatření se řadí mj.: „b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky [...], d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů“ (Školský zákon).

² Není-li v naší práci řečeno jinak, všechny citace školského zákona pocházejí ze školského zákona ve znění účinném ode dne 1. 7. 2023. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>. [Citováno 19. 7. 2023.]

Dále školský zákon v § 17 upravuje vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů. Doporučuje pro ně: „(2) uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů,“ případně: „(3) [je] na jejich žádost přeřadit do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku“ (Školský zákon).

§ 20 pak zaručuje vše výše i pro cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí.

Školský zákon sám hovoří o zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, tedy každého žáka. Pro skupiny žáků, kteří jsou pod myšlenou normou nebo nad ní, jistá konkrétní doporučení představuje. Pro žáky intaktní zůstává zásada o potřebách jednotlivce na obecné rovině.

1.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je „kurikulární dokument státní úrovně, který normativně stanoví obecný rámec pro vzdělávání v oboru vzdělání základní škola, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání“ (RVP ZV, 2021, str. 169). Cílem dokumentu je tedy poskytnout školám souhrn dovedností a kompetencí, které by měl žák na daném stupni vzdělávání získat. Klíčových kompetencí je definováno sedm (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská, pracovní a digitální) a jsou vzájemně propojené. Učivo je zde pojímáno jako „prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“ (RVP ZV, 2021, str. 10).³

RVP ZV definuje dva stupně základního vzdělání – 1. a 2., v rámci stupně prvního ještě dále vyčleňuje dvě období. Do 1. období patří 1. až 3. třída, do 2. období 4. a 5. třída, do 3. období pak 6. až 9. třída.

Na konci každého období by měl žák splňovat očekávané výstupy. Ty mají „činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.“ (RVP ZV, 2021, str. 14) Zatímco očekávané výstupy na konci 2. období/5. třídy a 3. období/9. třídy jsou závazné, výstupy konce 1. období/ 3. třídy jsou pouze orientační.

³ Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [Citováno 19.7. 2023]

Pro žáky s podpůrným opatřením třetího stupně s mentální retardací je v rámci RVP ZV nastavena minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

1.2.1.1 Úkoly základního vzdělání a vzdělávání dle RVP ZV

Dokument RVP ZV úkoly vzdělání a vzdělávání explicitně nedefinuje. Z úvodních oddílů (Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a v Části C Pojetí a cíle základního vzdělání) však vyplývá, že úkolů kladených na základní vzdělání a vzdělávání je – kromě naplnění klíčových kompetencí – hned několik: kontinuálnost vzdělávání (i při přechodech mezi jednotlivými obdobími a stupni), propojení výuky s praxí, podnětnost školního a třídního klimatu a péče o ně, kooperace mezi žáky i mezi žáky a vyučujícími, optimální vývoj jedince a jeho osobnostní růst a individualizace přístupu k žákům (RVP ZV, 2021, str. 6–7).

Pro naši práci je klíčová zejména posledně zmiňovaná individualizace. Ta se v RVP ZV objevuje na několika místech. Je jednou z tendencí ve vzdělání: „[...] uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky“ (RVP ZV, 2021, str. 6). Dále je prvkem pojetí základního vzdělání: „[základní vzdělání] Je založeno na poznávání, **respektování a rozvíjení individuálních potřeb**, možností a zájmů každého žáka. Zajišťuje, aby se každý žák **prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám**, případně s využitím podpůrných opatření, optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků“ (RVP ZV, 2021, str. 8). A je i jedním z cílů ZV: „[Cíl základního vzdělání] pomáhat žákům poznávat a rozvíjet **vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi** a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“ (RVP ZV, 2021, str. 9). Je zjevné, že individuální přístup k žákovi a jeho potřebám je pro RVP ZV klíčový.

Nástroj jak individualizovat RVP ZV nabízí pouze pro žáky, jimž byl po vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně přiznán nárok na podpůrné opatření třetího stupně a vyšší. RVP ZV tedy kopíruje postup nastolený školským zákonem.

1.1.3 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Byl 19. 10. 2020 schválen usnesením Vlády České republiky. Jeho cílem je nastavit pro období 2020 až 2030 plán činnosti, cílů a nástrojů ke zkvalitnění vzdělávací politiky v České republice.

Stanovuje dva hlavní strategické cíle, které dále konkretizuje v pěti strategických liniích (Strategie 2030+, 2020, str. 9-10).⁴

Prvním strategickým cílem je zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (Strategie 2030+, 2020, str. 16). Druhým strategickým cílem je snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (Strategie 2030+, 2020, str. 19). Strategie 2030+ vychází z popisu problémů, se kterými se vzdělávání v ČR potýká: „ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání. Důsledkem je relativně vysoký počet žáků, kteří na konci základní školy dosahují velmi nízké úrovně základních typů gramotností“ (Strategie 2030+, 2020, str. 19). K individualizaci vzdělání, která by měla vzdělávací nerovnosti minimalizovat, má dojít prostřednictvím revize rámcových vzdělávacích programů. Ta umožní diferenciovat výuku podle potřeb žáků. V časovém období 2020 až 2030 má dojít k úpravě kurikula a redefinování učiva na jádrové a rozvíjející. Očekávané výstupy RVP budou rovněž dvojití: jádrové (definující společné minimum pro všechny) a rozvíjející (individualizující vzdělávání všech podle jejich možností a zájmů). Důraz na rozvoj kompetencí má zůstat v RVP zachován.

Strategie 2030+ zmiňuje mezi možnými a podporovanými způsoby individualizace také zavádění a posilování formativního hodnocení založeného na stanovování individuálních cílů a přebírání osobní zodpovědnosti. Dalším prostředkem pak je větší propojení vzdělávacího obsahu s praxí (např. podpora výuky venku) a zavádění digitálních technologií do výuky.

1.2 Postavení individualizace a diferenciací ve škole

⁴ Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [Citováno 30. 8. 2022.]

1.2.1 Individualizace a diferenciaci v pedagogice a obecné didaktice

Individualizace a diferenciaci výuky nebo ve výuce jsou zásadní pro všechny výše uvedené dokumenty definující vzdělávání. Tato kapitola si klade za cíl odpovědět na otázky, (1) jak chápou tyto pojmy obecná pedagogika a didaktika a (2) jakými metodami a formami práce mohou vyučující těchto principů dosahovat.

Pedagogický slovník definuje „individualizaci výuky“ jako: „způsob diferenciaci výuky, při níž se **zachovávají heterogenní třídy žáků** jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ Autoři dále odkazují k heslu „individuální přístup“, který popisují jako: „postulát o tom, že učitelé mají respektovat specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. styl učení, tempo učení, aj. [...]“ (str. Průcha – Walterová – Mareš, 2003, str. 82).

„Diferencovaná výuka“ je pak dle *Pedagogického slovníku* „[č]lenění žáků procházejících škol. vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientací, zájmům apod. [...]“ (ibid., str. 45)

Z uvedených definic vyplývá, že oba pojmy jsou v těsném vztahu.⁵ Oba přístupy k výuce vycházejí z potřeby uspokojit potřeby žáků a respektovat jejich jedinečnost. Stejně definují pojmy i např. Skalková (1999, str. 212-215), Kasíková, Dittrich, Valenta (2011, str. 153), Zormanová (2014, str. 106), Kovaříková (2021, str. 114).

Dle *Pedagogického slovníku* je možné rozlišit: „1. diferenciaci podle typu školy v rámci stupně vzdělávání; 2. diferenciaci obsahovou: a) členění výuky na větve nebo směry v rámci jednoho typu školy, b) nabídka volitelných předmětů, c) vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu v téže škole; 3. diferenciaci podle schopností a výkonosti nebo zájmu žáků: a) vytváření homogenních tříd a skupin (např. zvláštní třídy, třídy talentovaných žáků, b) vytváření záměrně heterogenních skupin“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, str. 45). Je patrné, že definice se zaměřuje zejména na organizaci výuky v rámci tříd nebo školy. Konkrétní návrhy pro praxi ale nenabízí.

Hana Kasíková a Josef Valenta (1994, str. 19) nabízejí řešení pro klasicky vedenou školní třídu: jako základní východisko shledávají normování učiva spolu se stanovením minim jednotlivých předmětů. Dále upozorňují na to, že metody a formy práce není možné

⁵ Váňová – Rýdl – Valenta (1992, str. 57) uvádějí, že diferenciaci je pojmem individualizaci nadřazeným, oproti tomu Vališová – Kasíková (2011, str. 153) popisují oba termíny jako rovnocenné, těsně spjaté. Cílem této kapitoly není popsat vztahy mezi těmito termíny, nýbrž přiblížit jejich podstatu.

vyjmenovat, neboť vhodnost jejich použití může zhodnotit jen pedagog, který daný třídní kolektiv dobře zná. Doporučují principy, které mohou výběr metod a forem ovlivňovat: a) princip uplatnění metod podněcujících žákovu činnost; b) princip uplatnění učebních problémů; c) princip uplatnění řízeného samoučení (ibid., str. 17). Principy lze shrnout následovně: Žák by měl být motivován k vlastní aktivní práci, a to na úkolu, který je definován nějakým problémem odrážejícím jeho životní zkušenost (srov. Skalková, 2007, str. 232; v případě skupinové práce Petty, 2013, str. 231). K tomu autoři dodávají, že žák by měl dostávat úlohy, které odpovídají jeho kognitivní, afektivní a psychomotorické úrovni, nebo úrovni o něco vyšší.

Otto Obst (In Kalhous, 2002, str. 79–80) jako vhodné výukové formy vnitřní individualizace navrhuje práci ve skupinách, pomoc spolužákům, soutěže a olympiády, volitelné a nepovinné předměty a podnětné domácí úkoly. Sám autor však vše zmíněné navrhuje pouze pro žáky nadané. V kapitolách Handicapovaný žák ve výuce a Žák jiného etnika a žák s jiným mateřským jazykem ve výuce se věnuje hlavně sociální stránce školní docházky: zmiňuje např. důležitost kontaktu s rodinou a začlenění mezi vrstevníky atd. (ibid., str. 81–90).

Jarmila Skalková (2007, str. 229–231) také uvádí řadu přístupů, které se o uplatnění individualizace a diferenciací pokouší. Jde ale majoritně o přístupy zasahující celou organizaci výuky na daných školách. Patří sem Daltonská soustava, Winnetská soustava, projektová soustava, individuálně řízené projekty vyučování (IPI), „mastery learning“ a „kartičky s úkoly větší nebo menší náročnosti“ švýcarského experimentálního pedagoga Roberta Dottrense. Zormanová (2014, str. 107) tento výčet doplňuje ještě o Pueblonskou soustavu. Doporučení pro konkrétního vyučujícího, který chce diferenciovat výuku, autorky nenabízí. Není cílem této práce přístupy podrobně analyzovat. Považuji ale za přínosné zmínit, že pro většinu příkladů (Daltonská soustava, Winnetská soustava, projektová soustava a Pueblonská soustava) je spojující princip vlastního žakovského rozhodování o pořadí, tempu a čase vypracování jednotlivých úkolů, případně i vlastní formulace svých vzdělávacích cílů. Vyučující je zde v roli mentora.

Dále mou práci inspiruje přístup „mastery learning“. Představil jej Benjamin Samuel Bloom v roce 1968. Mastery learning neboli „učení se k úplnému zvládnutí“ (Gošová, 2011)⁶ je individualizační vzdělávací systém, který je založený na myšlence, že každý žák je schopen dosáhnout úplného zvládnutí předmětu. Každý žák však potřebuje k nabytí vědomostí a dovedností jinak dlouhý časový úsek. Mastery learning předpokládá, že pouze pokud žák splní

⁶ Dostupné z https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Mastery_Learning. [Citováno 19. 7. 2023.]

test za daný úsek s úspěšností 80 % a více, může pokročit k další úrovni (Davis –Sorell, 1995). V případě, že žák nedosáhne požadované úrovně, navrhuje Bloom didaktické nástroje jako tutoring, vrstevnické učení, diskuzi nebo úkoly navíc na dané úrovni. Výzkum Jamese Blocka (1971, In Davis – Sorell, 1995) prokázal, že žáci, kteří při vstupu měli o daném tématu minimální povědomí, se zlepšili signifikantně více, byli-li vedeni systémem mastery learning, než ti, kteří byli vedeni tradičně.⁷

Individualizaci a diferenciaci obecná didaktika a pedagogika sice neopomínají, ale jejich praxi nevěnují dostatek pozornosti. Pro vyučujícího, který má zájem principy uplatňovat, jsou tyto výklady nedostatečné. Z práce Kasíkové a Valenty, kterou lze ze zmíněných považovat za nejpraktičtější, vyplývá jen několik velmi obecných podnětů.

1.2.2 Individualizace a diferenciaci v didaktice českého jazyka

Cíl jazykového vyučování se ustanovuje zhruba od 70. let 20. století, tedy od komunikačně pragmatického obratu v lingvistice.⁸ Centrem pozornosti je žák. Ten si má v rámci jazykového vzdělání osvojit vyjadřování v psaném i mluveném jazyce tak, aby vytvářel jasné, výstižné a jazykově správné komunikáty.⁹ Ty by měly odpovídat situacím, kterými bude žák procházet v různých životních situacích (srov. Svoboda, 1977, str. 13, Čechová – Styblík, 1998, str. 10, Štěpáník a kol., 2020, str. 11).

Dále teorie vzdělávání tradičně vyžaduje uplatňování několika zásad¹⁰ vyučovacího procesu. Jedná se o „obecné didaktické požadavky na výběr učiva, jeho uspořádání, způsoby jeho výkladu, systematizování a procvičování, tj. na uplatňování obecných vyučovacích a poznávacích metod“ (Svoboda, 1977, str. 18). Jednotlivá pojetí se liší spíše počtem a pojmenováním těchto zásad než jejich podstatou. Zásady, které jsou pro tuto práci relevantní, je možné – v nějaké formě – najít v každém z nich. Jedná se o zásadu přiměřenosti/zřetelosti k jazykovým zvláštěnostem žáků.

Tato zásada se uplatňuje při výběru učiva, jeho množství a rozsahu, a to včetně formulací při výkladu i formulací jednotlivých úloh. Dále by mělo učivo odpovídat myšlení a duševním schopnostem žáků a dále žáky rozvíjet (Čechová – Styblík, 1998, str. 60–63).

⁷ „Tradičně“ zde znamená takové vedení vyučování, kdy všichni žáci ve stejný okamžik vypracovávají stejný úkol na stejné úrovni.

⁸ K tomu viz např. Machová – Švehlová (2001, str. 68).

⁹ Komunikátem zde rozumíme obecně jazykový projev – mluvený nebo psaný.

¹⁰ Viz např. Pešek a kol. (1964, str. 115n); Svoboda (1977, str. 18n), Čechová – Styblík (1998, str. 59n).

Svoboda (1977, str. 19–21) dodává, že zásada přiměřenosti je dodržována tehdy, pokud se ve výuce postupuje od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitému a od známého k neznámému. Uvádí následující příklady: „v učivu o zájmenech vztažných je vhodné vycházet nejprve od věty se zájmenem který (je žáku bližší než zájmeno jenž) v 1. pádě, potom od věty se zájmenem jenž v 1. pádě a až pak probírat případy, v nichž se jednoho, pak druhého zájmena užívá v jiných pádech než v 1. pádě jedn. č.“ a „začíná-li se učivem o tvoření slov příponami, vychází se nejprve od slov jako *myška, hůlka*, neboť tu po oddělení přípony *-ka* dostaneme skutečná slova, *myš, hůl*, pak se berou slova jako *dárek*, v nichž po oddělení přípony dostaneme základ, který se od skutečného slova liší kvantitou, potom slova jako *stolek* a konečně slova jako *ručka, nožka*. (ibid., str. 19) Jiné příklady ani Čechová a Styblík¹¹ ani Svoboda¹² neuvádějí.

Stanislav Štěpáník a kol. (2020, str. 6) rovněž kladou „důraz na aktivitu žáka a jeho komunikační potřeby.“ Přístup je specifický v tom, že klade absolutní důraz na propojení jazykové a slohově-komunikační výchovy. V centru stojí textocentrismus a situačnost a jedná se o přístup konstruktivistický.¹³ (Štěpáník a kol., 2020., str. 43) Autoři (ibid., str. 241–279) se věnují začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Navrhují, aby takoví žáci pracovali se stejným textem jako žáci intaktní, ale měli jiný vzdělávací cíl (ibid., s. 257). Úlohy připravuje vyučující pro všechny žáky stejné, ale pro žáky s SVP vybírá ty kognitivně jednodušší. Zůstává zachována zásada komunikačního přístupu.

Takový přístup k integrující výuce má své nesporné výhody: žáci jsou začleněni, pro vyučujícího je jednodušší dělat jednu přípravu hodiny než dvě. Existuje ovšem skupina žáků, kterou autoři publikace zcela opomíjejí, a to jsou žáci s odlišným mateřským jazykem.¹⁴ Pro

¹¹ Marie Čechová a Vlastimil Styblík (1998, str. 248–249) věnují celou kapitolu Diferenciaci vyučování podle typu středních škol. Nicméně zde se omezují pouze na výuku slohu, a to v tom smyslu, že studenti různých typů středních škol budou mít v následné praxi různé požadavky na zvládnutí konkrétních slohových útvarů. Vyučující by podle autorů měli na toto reagovat.

¹² Karel Svoboda (1977, str. 19) vnáší do svých úvah již v naší práci zmíněné stanovení minima pro předmět český jazyk. Nicméně zde nepřináší žádný příklad.

¹³ Cílem práce ani tohoto oddílu není představovat Štěpáníkův přístup v úplnosti. Považuji jen za účelné zmínit některé jeho aspekty, které jsou důležité pro individualizaci a diferenciaci, ale i pro volbu učebního cíle nebo učební úlohy (k tomu viz dále).

¹⁴ Termín „žák s OMI“ zde vnímám tak, jak ho popisují Kateřina Šormová a Andrea Hudáková a kol. (2019, str. 11–12): „Toto vymezení není ani hodnotící, ani není vázáno na cizinecký status či zemi dřívějšího pobytu. Pokud bychom ale chtěli být přísně důslední, hodilo by se pouze pro žáky, kteří mají jiný mateřský jazyk, než je (v našem případě) čeština. Nepočítalo by tedy např. s bilingválními a multilingválními dětmi ze smíšených manželství či se situací rodilých mluvčích češtiny, kteří žili s rodiči delší dobu v zahraničí a neprošli ‚českým vzdělávacím systémem‘, a proto mohou mít méně rozvinuté některé kompetence, na něž se tradičně zaměřuje naše školní výuka češtiny, např. kompetence v oblasti pravopisu. Současně toto označení zahrnuje žáky, kteří mají české

řadu z nich (zejména pro neslovanské, ale nejen pro ně) je absolutně uplatňovaný komunikační přístup znevýhodňující.¹⁵

Souhrnem lze říci, že oborová didaktika považuje individualizaci a diferenciaci za svůj základní princip (zásadu). Vyučující však mohou najít jen několik velmi obecně popsaných návrhů, jak lze v praxi při individualizaci a diferenciaci postupovat. Literatura hovoří o spektrech, o kterých je vhodné při didaktickém přemýšlení uvažovat: (kognitivní)¹⁶ jednoduchost – složitost; abstraktnost – konkrétnost; známé – neznámé.

Za hodný pozornosti považuji fakt, že práce Stanislava Štěpáníka a kol., která je nejnovější prací z oblasti didaktiky českého jazyka, zcela opomíjí problematiku výuky žáků s odlišným mateřským jazykem.

1.3 Učební úlohy¹⁷

1.3.1 Vymezení pojmu učební úloha

V českém prostředí se v 70. letech 20. století konceptu učební úlohy věnovali zejména Dana Tollingerová, Zdeněk Helus a později Drahomíra Holoušová v 90. letech 20. století.

Tollingerová (1974, In Helus 1979, str. 220) definovala učební úlohu jako „jazykový útvar nebo promluvu, která se výslovně, verbálně, nebo neverbálně, kontextem, stává nositelem signálu *ted' musím něco udělat* na rozdíl od *ted' se něco dozvím*.“ Autorka vymezuje čtyři základní funkce učebních úloh: 1. navozování činnosti žáků, je její příčinou; 2. vytvoření prostoru pro žákovu činnost, částečné vymezení operací, které má žák při řešení použít; 3. možnost dosažení jistého výsledku, ale i osvojení použitých operací žákem; 4. řízení žákovy činnosti (ibid.).

občanství, vyrůstají v Česku, ale převážně (či částečně) v jinojazyčném prostředí. Může se jednat i o romské žáky, kteří vyrůstají v prostředí romského etnolektu češtiny nebo dokonce s romštinou jako mateřštinou, nebo o neslyšící žáky, kteří si jako první jazyk osvojili český znakový jazyk a čeština je jejich druhým jazykem. Všechny tyto žáky spojuje, že mají jiný mateřský jazyk než češtinu.“

¹⁵ „Ač to tak na první pohled nemusí vypadat, ‚běžná výuka češtiny‘, jak ji známe my jako rodilí mluvčí, a výuka češtiny jako druhého jazyka představují dva naprosto rozdílné fenomény. Zcela rozdílná jsou východiska výuky, procesy, za kterých nabývání jazykových kompetencí probíhá, metody, které se při výuce aplikují, a samozřejmě i cíle výuky. Zásadní rozdíly identifikujeme taktéž mezi učením se jazyku a osvojováním si jazyka“ (Šormová – Hudáková a kol., 2019, str. 32). „Je zcela bez pochyby, že **východiska výuky** češtiny u žáků-rodilých mluvčích češtiny jsou úplně jiná než u žáků s OMJ“ (ibid., str. 37).

¹⁶ Možnostem stanovení kognitivní náročnosti se budu věnovat v kapitole Dosavadní poznatky o gradování úloh v českém jazyce.

¹⁷ Pojem učební úloha zde používám jako sjednocující pro pojmy jako úkol, cvičení, otázka, zadání atd.

Zdeněk Helus (1979, str. 220) popisuje učební úlohu jako „každou pedagogickou situaci, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle“ a je zaměřena na všechny tři aspekty učení. Obsahový aspekt učení představuje specifický odraz společenskohistorické zkušenosti. Operační aspekt učení je tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka. Motivační aspekt je charakterizován především zájmy, sklony, potřebami žáka.

Drahomíra Holoušová (1991, str. 52) za učební úlohu považuje „širokou škálu všech učebních zadání od těch nejjednodušších vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků (vědomostí), až po složité úkoly vyžadující tvořivé myšlení.“ Dále zdůrazňuje, že není žádoucí učební úlohy náhodně seskupovat, ale vytvořit jejich soubor. V rámci tohoto připraveného souboru mají být vždy učební úlohy uspořádány od jednodušších ke složitějším. Úlohy mají být podřízeny výukovému cíli.

Práce Tollingerové, Heluse a Holoušové jsou dodnes respektovány. Další dostupné definice pojem rozšiřují a zpřesňují zároveň. Rozšiřují co do spektra jevů, které lze za učební úlohu považovat: „každý podnět (pedagogická situace), který svým obsahem i operační strukturou směřuje k dosažení vymezeného výukového cíle“ (Švec – Filová – Šimoník, 1996, str. 54); „v podstatě všechna učební zadání“ (Kalhous – Obst, 2009, str. 328); „promyšleně připravená práce pro žáka či skupinu žáků, která se zadává proto, aby zajistila u žáků dosažení stanoveného učebního cíle“ (Mareš, 2003, str. 365); „pedagogické situace, které představují příležitost k učení, přímo žáky k učení vyzývají a podněcují a vedou je k danému výukovému cíli“ (Zormanová, 2014, str. 176-177). Paralelně ale v rámci definic dochází k tomu, že jsou zpřesňovány, přesněji navyšovány požadavky na funkce učebních úloh. Uvádíme výčet vlastností a dopadů „ideální“ učební úlohy. Ta by měla: „navazovat kontakt mezi učiteli a žáky; prohlubovat zájem žáků o učivo; zjišťovat prekoncepty a miskoncepty žáků o daném učivu; podněcovat aktivitu žáků; přispívat k rozvoji jejich myšlení; procvičovat učivo a diagnostikovat úroveň osvojení; podporovat zájmy a potřeby žáků; podporovat schopnosti žáků“ (Švec – Filová – Šimoník, 1996, str. 53–54); dále by měla u žáků „rozvíjet schopnost týmové práce, dovednost pracovat s literaturou, volit vhodné metody práce, osvojovat si myšlenkové operace potřebné k řešení problémů a získávat osobní vlastnosti, zvláště cílevědomost, systematičnost, soustředěnost na práci, svědomitost, pomoc jednoho druhému atd.“ (Kalhous – Obst, 2009, str. 328); „rozvíjet znalosti a dovednosti žáků; při jejich řešení je důležitý jak postup, tak i výsledek“ (Mareš, 2013, str. 365).

Učební úlohu budu vnímat jako v rámci vyučovacího procesu cíleně vytvořenou situaci, která vyzývá k žákovské činnosti, která směřuje k potřebám vyučovacího procesu (učebnímu cíli).

1.3.2 Parametry učebních úloh

Tollingerová (1976/77, In Helus, 1979, str. 221) a Helus (1979, str. 221) rozlišují čtyři základní parametry učebních úloh: stimulační, operační, formativní a regulativní. Mareš (2013, str. 366) k nim přidává ještě parametr obsahový. Podobně jako u termínu učební úloha s parametry učebních úloh zachází většina autorů shodně, rozdíly jsou marginální.

Obsahovým parametrem rozumíme vyučovací předmět, téma nebo mezipředmětovou souvislost. Každý z vyučovacích předmětů má svá specifika. Jejich souhrn je záležitostí jednotlivých oborových didaktik.

Emočně-motivační potenciál, problémové úlohy, zaangažovanost žáka: behaviorální, kognitivní i metakognitivní jsou aspekty **stimulačního parametru**.¹⁸ „Stimulační parametr je velmi důležitý: především ovlivňuje do značné míry přijetí úlohy, a tím spolurozhoduje o průběhu jejího řešení.“ (Helus, 1979, str. 221) Aspekty ovlivňující stimulační parametr dále autor dělí na objektivní (znění učební úlohy a její obsah, ale i úroveň předchozí přípravy žáků) a na subjektivní (individuální a věkové zvláštnosti žáků, vztah učitele k žákům a žáků k učiteli; *ibid.*, 222). Autor jako příklad dobré praxe představuje problémové vyučování. To nastává, jsou-li splněny tyto podmínky: schopnosti, vědomosti a dovednosti žáka jsou postačující pro pochopení podmínek a řešení úlohy; 2. úloha obsahuje neznámý prvek (neznámý vztah, způsob podmínky operace, neznámou zákonitost, kterou je třeba teprve odhalit); 3. tento neznámý prvek vyvolá u žáka potřebu danou úlohu řešit. Přiměřenou obtížnost zde autor charakterizuje mírou novosti látky, stupněm zobecnění, které je po žákovi vyžadováno (*ibid.*). Helus zde mluví o motivaci, která žáka vede k řešení úlohy. Autor zdůrazňuje, že hodnotu stimulačního parametru je obtížné určit (*ibid.*, 223). Zda zadaná úloha je dostatečně stimulační se při její přípravě může vyučující pouze domnívat. Až během praxe může stimulační parametr reálně zhodnotit.

Operační parametr vymezuje myšlenkové operace, které má žák použít, aby úlohu vyřešil. Při výuce českého jazyka se uplatňují myšlenkové operace indukce, dedukce, analýza,

¹⁸ Mareš (2013, str. 366) hovoří o „stimulačně/motivačním“ parametru. Zdůrazňuje, že podoba úlohy, přesněji tento její aspekt mohou významně přispět k tomu, zda a s jakým nasazením bude žák úlohu řešit.

syntéza, srovnávání, abstrakce, zobecňování, třídění, analogie (Svoboda, 1977, str. 46n), a dále srovnávání, konkretizace a subsumpce (Čechová – Styblík, 1998, str. 63n).

Ve výuce řady předmětů vč. českého jazyka se pro vymezení myšlenkových operací využívá Bloomova taxonomie kognitivních cílů (vč. revidované). V souvislosti s ní vytvořila Tollingerová taxonomii učebních úloh. K oběma těmto taxonomiím se podrobně vyjádříme v oddílu Dosavadní poznatky o gradování úloh v českém jazyce.

Prostřednictvím učebních úloh by měli žáci dospět k osvojení toho, co bylo dáno učebním cílem. **Formativním parametrem** tedy rozumím formování znalostí a dovedností žáků. „Toho není možné dosáhnout řešením jednotlivých učebních úloh, nýbrž řešením celých souborů učebních úloh, kde by jejich obtížnost měla promyšleně gradovat“ (Mareš, 2013, str. 371).

Regulační¹⁹ parametr konkrétním zadáním učební úlohy ustanovuje žákovu činnost a také ji omezuje/zaměřuje. Ovlivňuje způsob jejího řešení. Dílčími složkami regulačního parametru jsou aspekt určenosti (úlohy úplně a neúplně vymezené), aspekt heurističnosti (žák postupuje podle předem známého postupu/žák má prostor pro volbu řešení) a míra žákovy samostatnosti při řešení (úlohy, které modelově řeší učitel, žák spolupracuje s učitelem a žák řeší úlohu samostatně). Regulační parametr naší práci přináší mnoho podnětů k možnostem gradování. Proto se mu budeme podrobněji věnovat v kapitole Hledání gradačních parametrů pro výuku českého jazyka.

Podobně jako u termínu učební úloha s parametry učebních úloh zachází většina autorů shodně, rozdíly jsou marginální (srov. Švec – Filová – Šimoník, 1996, str. 55–58, nebo Zormanová, 2014, str. 184).

¹⁹ Někdy též regulační, srov. Mareš (2013, str. 372).

1.4 Gradované úlohy

1.4.1 Gradované úlohy v matematice²⁰

Jaroslava Brincková (2006, str. 81) chápe gradované série úloh jako skupinu „úloh precvičujících jednu oblast’ matematického učiva so stupňovanou náročnosťou úloh v jednej sérii úloh, pričom každá úloha obsahuje tri rôzne náročné varianty. Nie sú označené stupnicou, ale ako A, B, C – varianty. Najľahšie úlohy v sérii označujeme ako variant „A“, stredne ťažké ako variant „B“ a najťažšie ako variant „C“. Úlohy však môžu byť zadané aj formou príkladu, písomného precvičenia určitého algoritmu. Gradované písomné práce sú zostavené z rôznych sérií úloh tak, že v každej sérii sú tri úlohy rôznej obtiažnosti. Žiaci si podľa svojich schopností vyberú z každej série vždy iba jednu úlohu. Žiak rieši toľko úloh, koľko je v písomnej práci sérií. Je hodnotený dvojvektorovou známkou, napr. [2;1]. Dvojku za výber skupiny úloh, ktorých bodové hodnotenie vo vzťahu k celej triede odpovedá náročnosti ‚2‘ a jednotku za 100% úspešnosti riešenia vo svojej skupine.“

Kromě Brinckové se v České republice a na Slovensku zabývá gradací úloh v matematice také Jaroslav Švrček (2014, s. 14): „Necht’ n je přirozené číslo ($n > 1$). Gradovaným řetězcem matematických úloh rozumíme konečnou posloupnost $(P_i)_{i=1}^n$ úloh, v níž každá úloha P_j , kde $2 \leq j \leq n$, tematicky navazuje na úlohy P_i ($1 \leq i < j$) a přitom řešení úlohy P_j vyžaduje objevení a zvládnutí nových poznatků (nepoužitých v P_i). Přirozené číslo n nazýváme stupněm gradovaného řetězce matematických úloh.“

Švrček na rozdíl od Brinckové klade při gradování úloh jasný nárok na jejich vnitřní provázanost. Nové poznatky zvládnuté a/nebo objevené při řešení nižší úrovně by měly být potřebné k řešení úrovně vyšší. Kromě tohoto rozdílu se však definice shodují.

Gradované úlohy nebo také úlohy odstupňované podle složitosti se v současné době objevují zejména v rámci Hejného metody výuky matematiky (dále H-mat). Ta se řadí ke genetickému konstruktivismu, tj. „spojování fragmentů informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a další operace s nimi“ (Jůva, 2003, str. 34). Jedním z principů H-mat

²⁰ Ve výuce matematiky jsou gradované úlohy nejspíše nejvíce zastoupeny a také jsou v rámci její didaktiky definovány. Matematika však není jediným předmětem, kde by se o konceptu zvyšování složitosti jednotlivých úloh a vzniku svazku těchto úloh uvažovalo. V této práci byl tento návrh zmiňován na dvou místech: Holoušová (1991, str. 52) při vymezení pojmu učební úloha a Mareš (2013, str. 371) při vymezení formativního parametru. Dále Jarmila Skalková (1978, str. 60n) představuje nástin soustav problémových úloh ve vyučování s komentářem o jejich složitosti.

jsou *Přiměřené výzvy: pro každé dítě zvlášť podle jeho úrovně* (2019):²¹ „Úlohy v našich učebnicích jsou často odstupňovány podle obtížnosti. Má-li úloha části a) až f), je naším přáním, aby část a) vyřešili bez pomoci spolužáků všichni, část b) vyřeší třeba 90 % třídy, c) 75 %, d) 50 %, e) 25 % a f) možná jen 10 % nebo jediné dítě ve třídě. Podstatné je, že každý má před sebou přiměřené výzvy.“ Stupňování obtížnosti úloh je zde nástrojem individualizace a diferenciaci výuky. Autoři dále uvádějí výhody zavádění gradovaných úloh. Řadí sem eliminaci strachu a obav žáků z neúspěchu, zaměstnání všech žáků bez ohledu na jejich nadání a pocit úspěchu pro každého žáka.

Milan Hejný v textu *Diagnostické a gradované testy* (2019)²² definuje gradovaný test. Vnímá ho jako diagnostický nástroj. Jsou zde rozlišovány tři úrovně: „Úroveň **a**) je nejlehčí a mapuje základní pochopení toho prostředí, do kterého je vložena. Úroveň **b**) je středně náročná a dává informaci o tom, do jaké míry zvládá žák požadované činnosti: schopnost číst s porozuměním, dobře uchopit úlohu, odhalit řešitelskou strategii, tuto realizovat. Úloha **c**) od žáka žádá požadované činnosti na vyšší úrovni.“ Autor se rovněž věnuje definicím jednotlivých úrovní, následným interpretacím konkrétních výsledků a vhodným následným postupem učitele ve výuce.

Pro celé uvažování o gradování úloh je nutné ještě zmínit, že Hejný (ibid.) předpokládá, že v případě neúspěchu žáka na třetí úrovni může být řešením zadání úlohy na pomezí mezi druhou a třetí úrovní. Tato poznámka představu o gradovaných úlohách významně posouvá: pokud existuje úloha na pomezí druhé a třetí úrovně, musí existovat i úlohy, které bychom zařadili mezi úroveň jedna a dvě, před úroveň dvě, ale dále od úrovně jedna atd. Složitost je pak možné vnímat jako celé spektrum, z něž si vyučující vybírá ty úlohy, které na základě jeho zkušeností a představy o daném třídním kolektivu odpovídají třem úrovním. Je možné se domnívat, že jiný vyučující by pro stejnou skupinu žáků zvolil jiné tři úlohy.

1.4.2 Gradační parametr

Tomáš Chrobák textem *Jak využít gradované testy ve výuce* (2018)²³ zavádí termín gradační parametr: „Gradační parametr je jisté specifikum, které zvyšuje náročnost vyřešení dané úlohy. Může být velmi různorodý a jeho plné odhalení proběhne až po vyřešení úlohy samotnou třídou.“ Mezi gradační parametry řadí: náročnější práci s čísly (použití vyšších čísel,

²¹ Dostupné z <https://www.h-mat.cz/principy/primerenost>. [Citováno 19. 7. 2023.]

²² Dostupné z <http://blog.h-mat.cz/blog/diagnosticke-gradovane-testy>. [Citováno 19. 7. 2023.]

²³ Dostupné z <http://blog.h-mat.cz/blog/jak-vyuzit-gradovane-testy-ve-vyuce>. [Citováno 19. 7. 2023.]

desetinných čísel, zlomků), náročnější myšlenkový postup (žák musí udělat více kroků vedoucích k řešení úlohy), náročnější schéma (těžší najít strategii řešení), objevení izolovaných modelů následně generického modelu, složitější textové zadání, větší množství otázek, větší množství numerických výpočtů, více řešení jedné úlohy, úlohy, které nemají řešení.²⁴

Za důležité zde považuji to, že gradační parametry a) se týkají více kritérií (např. použití vyšších čísel vs. složitější textové zadání), b) není doposud dán jejich úplný seznam a c) učitel, který svazek gradovaných úloh připravil, zjistí, zda byl jeho odhad správný až při řešení úloh samotnými žáky.

Chrobák dodává, že vyučující musí sám odhadnout stupně gradace a využít vhodné gradační parametry na základě vlastní hluboké zkušenosti s daným třídním kolektivem.

Ve své práci budu s termínem gradační parametr pracovat. Budu jej chápat jako cíleně přidanou podmínku (nebo jejich soubor), jejímž přidáním vyučující zamýšlel zvýšit složitost druhé úlohy oproti úloze první a třetí úlohy oproti úloze druhé (a první) v 3členné sérii úloh.

1.4.3 Obtížnost a složitost

V dosavadních citacích v této práci je možné pozorovat, že pojmy obtížnost, složitost a náročnost se používají neústrojně. Předtím, než definuji, jak budu chápat gradované úlohy v této práci, považuji za nutné tyto pojmy od sebe odlišit. Na základě jejich odlišení totiž bude možné formulovat otázku po samotné podstatě gradovaných úloh.

Jarmila Skalková (1978, str. 84–87, a 2007, str. 157–158) kategorie obtížnost a složitost vnímá odděleně. Složitost charakterizuje jako kategorii objektivní. Je podle autorky dána zejména: (1) strukturou a obsahem, které objektivně vyžadují určitou soustavu poznávacích činností; (2) soustavou daných podmínek: s jejich počtem roste složitost úlohy; (3) vzdáleností mezi otázkou problémové úlohy a odpovědí na ni, tj. na množství zprostředkovaných úsudků a logických článků, které je nutno provést, aby se našlo řešení a (4) počtem možných řešení dané úlohy (1978, str. 84–85). Oproti tomu obtížnost autorka vnímá jako kategorii subjektivní (1978, str. 86–87). Posuzuje ji vzhledem k intelektuálním možnostem žáků. Aspekty obtížnosti jsou: (5) formulace úlohy; (6) četnost neobvyklých výrazů a slovních spojení; (7) nadbytek nebo nedostatek údajů potřebných k vyřešení úlohy; (8) stupeň zobecnění potřebný k vyřešení úlohy a (9) potřebná míra produktivního myšlení.

²⁴ Další gradační parametry představuje Pártl (2016). Neuvádím je v hlavním textu, neboť se týkají výuky matematiky a pro potřeby této práce je Chrobákův nástin postačující.

Z autorčina dalšího výkladu vyplývá, že aspektem (6) má na mysli složitost použitého textu v analýze (Selská povstání na Bechyňsku, Tábořsku a Žatecku před bitvou bělohorskou), ne formulaci úlohy (Pokuste se na základě uvedeného úryvku vysvětlit, jaký postoj zaujali poddaní ke stavovskému odboji 1618–1620). Subjektivita zde tedy není „žákem pocíťovaná“, ale spíše zde slouží k rozdělení úloh pro žáky podle jejich nadání.

I její další poznámka: „zvláště středně a slaběji prospívající žáci neřeší správně ty úlohy, které vyžadují vyšší stupeň zobecnění“ (1978, str. 87) směřuje k této interpretaci. Proti tomuto chápání ale stojí její jiná poznámka: „každý učitel zná ze své zkušenosti, že žáci někdy pocíťují jako obtížnou i tu úlohu, kterou on sám pokládá za jednoduchou, popřípadě naopak“ (2007, str. 158).²⁵ Ta by spíše naznačovala, že Skalková subjektivním skutečně definuje „žákem vnímané“.

Autorka navíc nijak nevysvětluje, čím které aspekty přispívají k objektivní složitosti úlohy a čím které aspekty přispívají k subjektivní obtížnosti. Obě kategorie jsou definovány výčtem aspektů, u kterých je obtížné vysledovat společný průnik.

I přes neprůhlednost kritérií pro dělení aspektů do kategorií považuji dělení na objektivní složitost a subjektivní obtížnost za důležité.

Složitost budu definovat jako tvůrcem úlohy vědomě nastavovanou náročnost (tedy počet myšlených nároků/podmínek na žáka, který úlohu řeší). Postupné vědomé zvyšování složitosti pak budu chápat jako gradování úloh.

Obtížnost budu definovat jako žáky pocíťovanou náročnost učební úlohy.²⁶

Na základě tohoto odlišení totiž bude možné formulovat otázku po samotné podstatě gradovaných úloh, a sice pro koho (a z hlediska koho) jsou úlohy jako gradované vnímané a zda se vnímání vyučujícího shoduje s vnímáním žáků.

1.4.4 Gradované úlohy v této práci

V této práci budu jako gradované úlohy označovat tříčlennou sérii učebních úloh (ve smyslu kapitoly Vymezení učebních úloh). Všechny úlohy ze série se vztahují k jednomu obsahovému parametru a učebnímu cíli, složitost úloh se postupně zvyšuje. Složitost vnímám jako spektrum, ze kterého je možné vybrat tři typy úloh s různou složitostí. K jejímu zvyšování

²⁵ Oba texty (1978, str. 84–87) a (2007, str. 157–158) jsou jinak obsahově totožné.

²⁶ V citacích jiných autorů budu dodržovat termíny tak, jak je používají oni sami.

by mělo docházet na základě gradačních parametrů. Hledání těchto parametrů pro výuku českého jazyka je dílčím cílem této práce.

1.4.5 Dosavadní poznatky o gradování úloh v českém jazyce

V lingvodidaktickém uvažování o českém jazyce se obtížnost (a složitost) objevují v zásadě výhradně jako kategorie přisuzované určitým výukovým celkům: na webových stránkách Asociace češtinářů v sekci Poradna ASC²⁷ je možné nalézt několik článků, které pojednávají o jednotlivých jevech, které jsou pro žáky, ale i pro učitele (tam spíše z pozice předávání poznatků) náročné – Kumulovaná interpunkční znaménka,²⁸ Názory učitelů na psaní velkých písmen,²⁹ Slovtvorba jako věčné bohemistické i didaktické téma³⁰ apod. Podobné dotazy jsou pravidelně vznášeny i na učitelských fórech (např. facebooková skupina Náměty pro český jazyk 2. stupně³¹).

Jednou z možností, jak o postupném zvyšování nároků kladených na žáka, nebo také oddělení různě náročných úloh od sebe přemýšlet, je v české obecné didaktice a pedagogice hojně³² využívá revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Anderson – Krathwohl, 2001). Pro její obecnou známost nepovažuji za nutné ji na tomto místě podrobně představovat, pro výklad postačí infografika (Obr. 2):³³

²⁷ Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/category/poradna-asc/>. [Citováno 15. 7. 2023.]

²⁸ Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/poradna-asc-kumulovana-interpunkcni-znamenka/>. [Citováno 15. 7. 2023.]

²⁹ Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/ivana-svobodova-nazory-ucitelu-na-psani-velkych-pismen/>. [Citováno 15. 7. 2023.]

³⁰ Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/slovtvorba-jako-vecne-bohemisticke-i-didakticke-tema/>. [Citováno 15. 7. 2023.]

³¹ Dostupné z <https://www.facebook.com/groups/538404836266110>. [Citováno 15. 7. 2023.]

³² Popisuje ji celá řada obecnědidaktických přehledových publikací: Švec – Filová – Šimoník (1996, str. 24n), Skalková (2007, str. 121–122), Kalhous – Obst (2009, str. 279n), Kasíková (2011, str. 65n), Mareš (2013, str. 298–304), Petty (2013, str. 17–18), Zormanová (2014, str. 58–61), Čapek (2015, str. 434–438).

³³ Dostupné z <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/jak-muzeme-dosahnout-vynikajici-urovne-vyuky>. [Citováno 24. 7. 2023]



Obr. 2 – Revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Důležitým aspektem taxonomie je její hierarchičnost, tedy představa, že vyšších kognitivních cílů může žák dosahovat až poté, co ovládne kognitivní cíle nižší.

Taxonomie je používána nejen při testování a jeho plánování,³⁴ ale také při stanovování cílů jednotlivých vyučovacích jednotek.³⁵ Stále bývá měřítkem úspěšnosti a vhodnosti volených metod a forem pedagogické práce.³⁶

V souvislosti s operačním parametrem učebních úloh vytvořila Tollingerová pod zřejmým vlivem Bloomovy taxonomie učebních úloh. Vymezila 27 typů učebních úloh, které rozdělila do 5 kategorií: 1. úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků; 2. úlohy vyžadující jednoduché operace s poznatků; 3. úlohy vyžadující složité operace s poznatků; 4. úlohy vyžadující sdělení poznatků; 5. úlohy vyžadující produktivní myšlení. (Tollingerová, 1976, In Helus, 1976, str. 223). Pedagogický slovník doplňuje, že „tato taxonomie je vhodná zejm. k exaktnímu hodnocení požadavků, které klade škol. edukace na žáky“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, str. 246). Pro tuto práci je otázkou, nakolik jsou takto nastíněné požadavky uplatnitelné pro výuku (českého) jazyka.

³⁴ Pro fyziku Lepil (2012, str. 13); pro chemii: Trnová (2015, str. 248), pro přírodopis: Jáč - Kopecká – Morris – Vránová (2019, str. 75) atd.

³⁵ Domnívám se, že její popularita spočívá také v tom, že učitelé obecně mají zájem vytvářet jednodušší a složitější učební úlohy. Jak se pokouším nastínit v této práci, bez vnějšího vodítka může být těžké nadefinovat, co je v daném učivu lehčí a co složitější úloha.

³⁶ Viz materiál České školní inspekce Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy (Chvál – Procházková – Straková, 2015, str. 118). Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>, [Citováno 15. 1. 2023.]

Stanislav Štěpáník a kol. (2020, str. 34) revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů ve své didaktice využívá:

Kognitivní proces	Zapamatovat si	Rozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Tvořit
Kategorie znalostí						
Faktické	Vyjmenuj abecedu.	Porovnej údaje o tomtéž abecedním hesle v různých slovnících.	Uspořádej slova podle abecedy.	Vyhledej ve slovníku slova se třemi stejnými počátečními písmeny.	Vyber tři nejpřesnější abecední seznamy. Svůj výběr zdůvodni.	Vytvoř seznam tvých zálib v abecedním pořadí.
Konceptuální	Vyjmenuj znaky frazému.	Objasni význam daného frazému.	Použij frazém v textu.	Rozliš více frazémů s týmž významem.	Posuď vhodnost použití frazému v textu.	Zpracuj odbornou informaci o frazeologických slovnících.
Procedurální	Identifikuj v textu informaci.	Najdi v textu souvislost mezi informacemi.	Použij metodu INSERT při třídění informací v textu.	Rozliš protichůdné informace v textu.	Zdůvodni tři kritéria třídění informací z textu.	Vymysli postup pro získání dalších informací k tématu.
Metakognitivní	Uveď strategie u nápadité přípravy textu.	Předpověz, které strategie shromáždění nápadů jsou vhodnější u toho kterého komunikačního záměru.	Použij strategii kladení otázek během psaní textu.	Uspořádej v logické posloupnosti strategie tvoření textu.	Vyhodnoť pomocí více kritérií svůj pokrok při stylizování textu.	Vytvoř si soubor svých textů, jímž ukážeš svůj pokrok.

Tab. 1 – Aplikace revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů na jazykové vyučování³⁷

Autoři považují taxonomii za „komplexní rámec pro rozvíjení všech součástí komunikační kompetence žáka“ (2020b, str. 33). Dále tvrdí, že „podle této ukázky je možno sestavit podobné schéma rozvoje jednotlivých kategorií znalostí a jednotlivých kategorií kognitivního procesu u jazykového učiva“ (ibid., str. 37). Jinak vytvořenou tabulku žádným

³⁷ Dle autorů „Ukázka typů jazykových úloh podle kategorie znalosti a podle kategorie kognitivního procesu (Štěpáník a kol., 2020, str. 34).

způsobem nekomentují. V daném provedení spatřuji několik problematických míst:³⁸ je-li jedním z principů taxonomie hierarchičnost, u úkolů „vyjmenuj znaky frazému“ a „objasni význam daného frazému“ zjevně nefunguje. Úkoly nejsou žádným způsobem provázané. Znalost znaků frazému nemůže pomoci při objasňování jeho významu. Směřuje řešitele pouze k tomu, že pro význam „slovního spojení“, **o kterém víme nebo u něj poznáme, že je frazémem** (ani v jeho identifikaci v komunikátu nám totiž znaky nepomohou), nebude platit princip kompozicionality.

Dále není jasné, proč by „porovnání údajů o tomtéž abecedním hesle“ mělo být jednodušší než „uspořádání slov podle abecedy“. Zdá se dokonce, že by úspěšní řešitelé prvního zmíněného úkolu museli ještě kognitivně dozrát pro řešení druhého úkolu. Domnívám se, že první zmiňovaná úloha v sobě obsahuje hned několik myšlenkových operací, které vyplývají z toho, že pro porovnání je potřeba si definice přečíst a také jim porozumět.

Na tyto i další problematické aspekty Bloomovy taxonomie upozorňují její kritici.

1.4.5.1 Kritika Bloomovy taxonomie

Richard Paul položil otázku, zda Bloom nezaměnil koncept „zapamatování/vybavování si/vzpomínání si“ s konceptem „znalosti“. „Vzpomínání si“ je proces vybavování informací uložených v dlouhodobé paměti. „Znalosti“ jsou definovány jako zpracované informace, kterých studenti v minulosti dosáhli procesem porozumění informace (1985, str. 36–39).

Taxonomie předpokládá, že žák musí zvládnout první úroveň, aby mohl postoupit k druhé atd. Spencer Kagan v článku *Rethinking thinking: Does Bloom's taxonomy align with brain science* (2005)³⁹ tvrdí, že ztráta schopnosti pamatovat si neovlivňuje vlastní schopnost jedince myslet, i když jeho epizodická paměť byla poškozena. Tento příklad podle něj dokazuje, že dovednosti myšlení vyššího řádu nevyžadují dovednosti myšlení nižšího řádu. Kagan dále zpochybňuje, že by dimenze kognitivních procesů uváděné tradičně ve spodní části pyramidy byly méně komplexní než ty z horní části pyramidy. Uvádí sadu otázek se zmrzlinou:

„Měl jsi v uplynulé hodině čokoládovou zmrzlinu?“ a „Vzpomeň si na všechny příležitosti, kdy jsi měl nebo viděl za uplynulý měsíc čokoládovou zmrzlinu“ jsou otázky první

³⁸ Naznačuji pouze ta problematická místa, která souvisí s taxonomií. Aplikace má ale ještě jiné obtíže: například úloha „Identifikuj v textu informaci“ není – je-li postavená pouze takto – řešitelná vůbec, neboť informace sama o sobě doposud nemá jednoznačně stanovenou definici.

³⁹ Dostupné z http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK29.php. [Citováno 7. 9. 2022]

dimenze Bloomovy taxonomie. Rozdílnost v jejich komplexnosti a kognitivní náročnosti je patrná. Stejně rozdíly můžeme vidět i mezi otázkami z dimenze *hodnotit*:

„Máš rád čokoládovou zmrzlinu?“ a „Vyjmenuj všechna pro a proti konzumace čokoládové zmrzliny“.

Komplexnost tedy není přímo ovlivněna Bloomem předpokládanou obtížností kognitivních procesů.

Poslední Kaganovou připomínkou je fakt, že moderní vědy nedefinují „vzpomínání si“ jako jeden konkrétní proces. Existuje mnoho typů vybavování si, každý spojený s jinými myšlenkovými procesy a mozkovými strukturami. Kagan zdůrazňuje, že v době vydání první verze Bloomovy taxonomie nebyly poznatky o fungování paměti k dispozici (ibid.).

Kagan svými kritickými poznámkami činí náhled na proces myšlení složitějším a komplexnějším, ale zejména zpochybňuje celý princip fungování taxonomické pyramidy.

Další kritičkou taxonomie samotné jsou například Lori Gracey (2021), která podotýká, že doposud žádný moderní výzkum Bloomovu taxonomii neověřil.

Kromě nich se často objevují kritické hlasy z řad expertů na vyučovací proces. Jejich kritika směřuje kromě taxonomie samotné také ke způsobu, jakým se s ní zachází v realitě školní praxe.

Gianfranco Conti upozornil v článku *To what extent does Bloom's taxonomy actually apply to foreign language teaching and learning? (2015)*⁴⁰ na několik problematických aspektů používání zmíněné taxonomie ve výuce cizích jazyků. Vybíráme z nich ty, které jsou pro naši práci podnětné.

První z problémů jsou tři nejvyšší dimenze kognitivních procesů, tedy tvořit, hodnotit a analyzovat. Conti nepovažuje toto řazení a zejména dělení za funkční a za přesvědčivě argumentované. Jako příklad uvádí psaní argumentační eseje. Klade si zde otázku, zda je generování nápadů na dané téma/otázku vyšší dovedností než hodnocení míry jejich relevance. Domnívá se, že tyto dvě úrovně jsou tak úzce propojené, že není možné je funkčně oddělovat. Tři nejvyšší dimenze kognitivních procesů pak považuje spíše za paralelní než sekvenční.

Dalším problémem je podle Contiho samotné čtení textů žáky, a to už na úrovni slovní zásoby. Pokud žák narazí při čtení textu na slova, kterým nerozumí, musí neustále tvořit (vymýšlet) na základě kontextu význam slov, dále hodnotit správnost svého úsudku, a to na

⁴⁰ Dostupné z <https://gianfrancoconti.com/2015/06/04/to-what-extent-does-blooms-taxonomy-actually-apply-to-foreign-language-teaching-and-learning/?fbclid=IwAR2rgpEDGJo1RxjWnYQ7Rb48YXMhXH1RPNMFV3kCdOBVkgku0atvOuVhQM4>. [Citováno 15. 9. 2022.]

základě analýzy pokračujícího textu. Conti zde vnímá jako problematický fakt, že všechny tři nejvyšší úrovně se opět objevují v zásadě neoddělitelně, a navíc u něčeho tak prostého, jako je čtení textu.

Třetím problémem je, že důsledným aplikováním taxonomie dochází k nepochopení skutečné podstaty jazykového učení a kognitivních procesů, které jej regulují: být kreativním/tvořivým znamená spíše vytváření hypotéz o fungování cílového jazyka, zkoušení a posuzování jednotlivých komunikačních strategií a zjišťování, jakým způsobem si jazyk co nejlépe osvojit.

Dalším, čtvrtým bodem kritiky je fakt, že přirozené nabývání jazyka většinou probíhá tak, že na nižších úrovních znalosti jazyka mozek postupně automatizuje kognitivní dovednosti nejnižších tří kategorií taxonomie. Pokročilí studenti tedy budou nadále pokračovat pouze na třech nejvyšších stupních, zatímco začátečníci budou vystaveni celé pyramidě najednou.

Posledním problémem je podle Contiho tlak, který taxonomie vytváří na učitele. Ti mají pak tendenci pracovat co nejčastěji v co nejvyšších dimenzích. Jsou pak ve vleku taxonomie, což Conti považuje za nefunkční a směrem ke studentům nevhodné.

V závěru Conti zdůrazňuje, že Bloomova taxonomie by se měla používat tak, jak byla zamýšlena: měla by být pomůckou tvůrcům kurikula a nástrojem pro stanovování výukových cílů, nikoli měřítkem pro posuzování každé jedné vyučovací hodiny nebo úlohy.

Doug Lemov se v článku Bloom's taxonomy—That pyramid is a problem (2017)⁴¹ obává toho, že umístění paměťové složky, složky faktů a pojmů naspod pyramidy vede k tomu, že se devaluje důležitost základních znalostí. Lemov udává, že Bloom sám zamýšlel první úroveň jako základnu pro úrovně další. Podle jeho pozorování ale obecný trend směřuje spíše k přeskokování této úrovně a k násilnému směřování všech aktivit ve třídě pouze k úrovním vyšším.

Ron Berger v Here's What's Wrong With Bloom's Taxonomy: A Deeper Learning Perspective (2018)⁴² přináší stejně jako Kagan kritiku samotného principu taxonomie. Učení neprobíhá tak, že bychom si nejprve zapamatovali pojmy a následně jim porozuměli, následně aplikovali atd. Učení je aplikování znalostí a zkoušení/děláním činností spojených s tím, co je vyučováno. Berger tedy naznačuje, že učení tradičně probíhá praxí, a ta zahrnuje nejvyšší dimenze Bloomovy taxonomie. Berger využívá jako školní příklad psaní eseje. Teoretické

⁴¹ Dostupné z <https://teachlikeachampion.org/blog/blooms-taxonomy-pyramid-problem/>. [Citováno 8. 9. 2022.]

⁴² Dostupné z <https://www.edweek.org/education/opinion-heres-whats-wrong-with-blooms-taxonomy-a-deeper-learning-perspective/2018/03>. [Citováno 8. 9. 2022.]

znalosti a pamětné vybavování principů psaní samo o sobě nestačí k napsání dobré eseje. Až při psaní vlastního textu si studenti ověřují, zda jsou schopni dostát požadavků dříve pamětně osvojených. Kromě toho potřebují analyzovat a vyhodnotit první návrh eseje a návrhy svých kolegů, aby pochopili, co představuje kvalitu v tomto žánru, aby mohli svůj text revidovat a zlepšovat. Tento integrovaný, cyklický, opakující se proces je způsob, jakým si studenti vytvářejí porozumění (ibid.).

Lori Gracey ve své kritice *Why it may be time to dump Bloom's taxonomy (2021)*⁴³ akcentuje ještě jeden pro tuto práci zásadní prvek: individualitu.⁴⁴ Bloom zcela abstrahuje od faktu, že způsob myšlení není pro všechny stejný. Gracey zmiňuje motivaci, intelekt, dosavadní znalosti z daného oboru, dosavadní zkušenosti s daným typem úlohy z jiného oboru jako veličiny ovlivňující způsob myšlení.

Argumenty představených kritik jsou natolik závažné a přesvědčivé, že lze konstatovat, že Bloomova taxonomie není funkční. Přestože ji používat nebudu, považovala jsem za důležité kritiky představit – už jen pro četnost používání taxonomie v pracích, které jakkoli hodnotí úroveň, složitost a komplexnost učebních úloh, testů, výukových cílů.⁴⁵

1.5 Hledání gradačních parametrů pro výuku českého jazyka

Na tomto místě práce považuji za účelné zdůraznit, že tím, kdo volí gradační parametry k dané úloze (přesněji k dané sérii úloh), je vždy vyučující.⁴⁶ Z výkladů o obtížnosti a složitosti, gradovaných úlohách v matematice i gradačních parametrech vyplývá, že složitost úloh je nutné vnímat jako spektrum od nejjednodušší učební úlohy po tu nejsložitější. Je otázkou, na jaké úrovni abstrakce a zda vůbec je možné sestavit úplné spektrum úloh podle složitosti pro daný učební cíl. Odpověď na tuto otázku ovšem není pro mou práci relevantní: vyučující totiž při tvorbě gradovaných úloh vybírá pouze z toho myšleného spektra, které odpovídá poznané/domnělé intelektuální a kognitivní úrovni žáků, se kterými má zkušenost.⁴⁷

⁴³ Dostupné z <https://blog.tcea.org/why-it-may-be-time-to-dump-blooms-taxonomy/>. [Citováno 8. 9. 2022.]

⁴⁴ Na tento problém nepřímo upozorňují v českém prostředí také Švec – Filová – Šimoník (1996, str. 25).

⁴⁵ Viz Poznámku 30 a Poznámku 33.

⁴⁶ Na českém knižním trhu není publikace, která by s gradováním úloh funkčně pracovala.

⁴⁷ Tímto faktem Gabriela Baumgartnerová, metodička pro český jazyk a literaturu Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání, argumentuje v rozhovoru pro Deník N, proč se na tvorbě přijímacích a maturitních testů nepodílí učitelé českého jazyka, kteří aktuálně povolání vykonávají: „Běžný učitel je totiž zvyklý tvořit testy pro své třídy a mnohdy je pro něj těžké akceptovat, že to neodpovídá zadání pro celou republiku.“ Rozhovor vedla Markéta Boubínová: Dril a biflování? Naše testy nejsou z doby Marie Terezie, říká šéfka češtinářů Cermatu, DENÍK N, 20. 5. 2023.

Uvádím možný průběh gradování pro konkrétní skupinu žáků. Výukovým cílem by zde bylo „žák rozlišuje podstatná jména ve skupině slov jiných slovních druhů“. Cíl očekávanému výstupu jazykové výchovy pro 1. období: „ČJL-3-2-04 rozlišuje slovní druhy v základním tvaru“ (RVP ZV, 2021, str. 19).

1. Nejjednodušší úloha by spočívala v nalezení podstatných jmen v základním tvaru mezi slovy příslušícími k jinému slovnímu druhu s tím, že podstatná jména ve výčtu uvedená by byla pouze konkrétní.

2. O něco obtížnější by byl stejný úkol za předpokladu, že by do výčtu slov byla přidána i podstatná jména abstraktní a/nebo slovesná.

3. Za významně obtížnější by bylo možné považovat vyhledávání podstatných jmen v textu, kde by se vyskytovaly i další slovní druhy ve tvarech, které jsou s tvary podstatných jmen homonymní (verb. hnát - subst. hnát, verb. žena – subst. žena, verb. lup – subst. lup atd.).⁴⁸

Pro jinou skupinu žáků by mohla být 1. úloha příliš jednoduchá. V takovém případě by vyučující mohl stanovit první obtížnost například okolo úlohy 2. Případně by mohl používat pro vyhledávání různé texty a/nebo stanovovat další kritéria (například vyhledávání pouze podstatných jmen v různých pádech apod.).

Lze předpokládat, že bude existovat i skupina žáků, pro kterou by byla 1. úloha příliš obtížná. Zde by bylo možné zjednodušit úlohu snížením počtu slov, ze kterých mají žáci vybírat. Je možné stanovit i nižší úroveň tak, že by žáci vybírali podstatné jméno vždy právě ze dvou slov (např. pes – psát). Ani takto postavenou úlohu není možné považovat za nejjednodušší možnou. Stejně jako všechny uvedené úlohy totiž předpokládá, že řešitel ví, co je podstatné jméno.

Dalším aspektem, který by nebylo vhodné ve výkladu opomenout, je možnost vytvořit úlohy tak, že budou žáci vyhledávat podstatná jména v textu/textech. Zde by nutně významným způsobem ovlivňovaly obtížnost i složitost úlohy vlastnosti zvoleného textu (délka, slovní zásoba atd.).⁴⁹

Z výkladu vyplývá, že konkrétní vyučující musí při gradování udělat řadu rozhodnutí. Činí tak nutně s oporou o zkušenosti s daným kolektivem, případně s daným ročníkem (zde

⁴⁸ Inspirací k této úloze je úloha z olympiády českého jazyka: „Každá z uvedených podob slova má dva zcela odlišné významy, jde dokonce o dvě různá slova. Použijte každou z nich ve dvou větách, a to vždy s odlišným významem. podobu slova neměňte. a) drápu (...); c) per; d) koule; e) koulí.“ (Čechová – Oliva – Nejedlý, 2007, str. 7). Úlohu jsem upravila tak, aby odpovídala stanovenému výukovému cíli.

⁴⁹ Stanovování objektivně popsatelné obtížnosti textu se v české lingvistice věnuje řada prací – např. pro čtivost textu jsou v češtině dostupné FOG Index, Mistríkův vzorec a Komplexní míra obtížnosti textu (Prchalová, 2013, str. 12-16), pro učebnice uvádí několik způsobů Průcha (1998, str. 56n).

máme na mysli situaci, kdy vyučující několik let po sobě učí např. 5. třídu). Dalším faktorem je představa o úrovni, které by měli žáci dosáhnout. Vyučující je v tomto ohledu veden povinnými výstupy z RVP, přesněji jejich konkretizací z ŠVP dané školy. Referenčním bodem mohou být úlohy, které se objevují v zadáních jednotných přijímacích zkoušek (popř. didaktických maturitních testech). Rovněž představu o potřebné dosažené úrovni spoluutváří úroveň obtížnosti učebních úloh uvedených v dostupných pracovních sešitech a učebnicích pro odpovídající ročník. Přesto zde zbývá také prostor pro učitelské preference a představy o tom, co je pro vybranou učební látku podstatné a co dostačující. Motivace a hierarchizace požadovaných dovedností nemusí být jednoduše popsitelné. Odráží totiž osobnost učitele a to, jaké kompetence jsou pro něj důležitější a jaké méně důležité.⁵⁰

Úkolem této kapitoly je pokusit se popsat, o jakých gradačních parametrech je možné ve výuce českého jazyka uvažovat. Samozřejmě není možné na tomto místě popsat veškeré myslitelné gradační parametry. Jde spíše o to naznačit, jakým způsobem by se mohlo didaktické přemýšlení při gradování úloh ubírat.

V úvahách vycházím z tradičně⁵¹ uváděného čtyřsložkového schématu vyučování. To pro jazykové vyučování konkretizoval Karel Šebesta (2005, str. 17): „(1) žák se učí (2) jazyku (komunikování), kterému vyučuje (3) učitel v (4) určitém kontextu.“

Ve svém výkladu se budu nejprve soustředit na (4) kontext vyučování, následně na (1) žáky a až na třetím místě na (2) podmiňovací způsob (učivo zvolené pro experiment) a jeho didaktické zpracování a didaktické možnosti. (3) Role učitele spočívá právě v reflexi ostatních složek, ale i vlastního přemýšlení.

⁵⁰ „[...] učitelovy subjektivní teorie a přesvědčení (jeho osobní pojetí výuky) mají na vzdělání větší vliv než (a) změny kurikula a jiných oficiálních dokumentů školské politiky, (b) didaktické monografie, metodiky, učebnice a jiné zdroje pro učitele nebo (c) zjištění didaktického výzkumu a vývoj v oborových didaktikách (chronická propast mezi teorií a praxí)“ (Štěpáník, 2020, str. 290).

⁵¹ Srov. např. Zormanová (2014, str. 21–22) nebo Průcha (1995, str. 9).

1.5.1 Kontext vyučování

Kontextem vyučování rozumím „soubor okolností, které musí existovat, aby nastal proces učení“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2003, str. 167). Je možné je dělit na vnější a vnitřní. Do aspektů formujících vnější podmínky patří: přírodní a především společenské prostředí (např. úroveň hospodářství, vzdělávací politika, vzdělávací soustava, požadavky společnosti a trh práce, místní podmínky, rodiče a veřejnost, rozvoj vědních disciplín a techniky). Vnitřní působí uvnitř školy – jsou vymezeny fyzikálními elementy a materiálními prostředky, ale též psychosociálními vlivy, hygienickými a estetickými jevy (např. žáci: jejich věk, vlohy a schopnosti, zaměření, sociálně-kulturní zázemí; učitelský sbor, způsob řízení školy, klima školy, přijatá koncepce vyučování, materiální vybavení, prestiž školy atd.) (Vališová – Kasíková, 2011, str. 78).

Z uvedených výčtů je patrné, že mnohé z aspektů učitelé vnímají jako samozřejmé. Nicméně některé z nich mohou hrát v gradování úloh svou roli: vzdělávací soustava – představa o formálním ukončení vzdělání a úrovni ukončující zkoušky (jednotné přijímací zkoušky, didaktický maturitní test apod.). Tato norma pak zpřesňuje část myšleného složitostního spektra, ze kterého vyučující vybírá a tvoří úlohy. Ne vždy však vyučující připravují žáky na některou z těchto zkoušek. (V některých ročnících jsou tyto zkoušky jednoduše časově příliš vzdálené.) V tom případě je nutné, aby si byli vědomi svého aktuálního vzdělávacího cíle a stanovili si normu pro tento cíl.

1.5.2 Žáci

Chápání osobnosti žáka a jeho komplexnosti je v pedagogice i didaktice věnována značná pozornost.⁵² Osobnost vnímám jako „fungující systém ,skládající se‘ z těchto vzájemně propojených prvků a složek: tělesná konstituce, temperament, schopnosti (inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti), kognitivní vývoj, poznávací styly, motivace a potřeby, charakter, vůle, role, chování a jednání“ (Valenta, 2011, str. 270–271).

Které z těchto aspektů jsou pro gradování úloh obzvláště důležité? Domnívám se, že na této úrovni přemýšlení zejména (na základě zkušeností s třídním kolektivem v různých situacích) **poznatý/domnělý stupeň inteligence třídního kolektivu** (odhadované schopnosti žáků – včetně obou mezních poloh) a **stupeň kognitivního vývoje**. Ty totiž vyučujícímu

⁵² Valenta, 2011, 270n, Zormanová, 2014, str. 48n atd.

pomohou účelněji vybrat zaměření úloh. Ostatní zmíněné aspekty jsou důležité spíše pro samotnou žákovskou volbu ze svazku gradovaných úloh. (Lze předpokládat, že např. žáci s nižší motivací si budou vybírat úlohy méně složité/obtížné.)

Stádia kognitivního vývoje přejímám od Jeana Piageta.⁵³ Pro základní školu je relevantní stádium konkrétních operací (od 7 do 11 let) a stádium formálních operací (od 12 do 19 let). Mezi 7 a 11 rokem života děti:⁵⁴ jsou schopny logických mentálních operací, ale vázaných na konkrétní zkušenost, mají sklon k popisu, dovedou vnímat, jak je partner vnímá, chápou, že někdo může jinak jednat a jinak mluvit.

Pro stádium formálních operací je pak typické: „[...] právě takové vymanění se z konkrétního a obrat k nereálnému a k budoucnosti. Je to období velikých ideálů [...], jeho nezbytnou a předběžnou podmínkou je přeměna myšlení, které umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním“ (Piaget – Inhelderová, 2010, str. 117). Žák tohoto věku se tedy stává „schopným vyvozovat nutné důsledky z pravd pouze možných. A to je začátek hypoteticko-deduktivního neboli formálního myšlení“ (ibid., s. 119).

Pro vyučujícího je klíčový onen předěl mezi jednotlivými stádii. Na 2. stupni základní školy je pro stimulační parametr úloh důležité volit takové úlohy, které cílí na abstraktní myšlení a zároveň odpovídají reálným situacím. Z hlediska gradování je vhodné uvažovat o míře abstrakce. – Žák může v úloze například simulovat myšlení určitých konkrétních osob v dané situaci. Tímto způsobem je možné stupeň abstrakce zvyšovat (např. modelováním takových situací, které jsou pro konkrétního žáka představitelné, ale jeho aktuální životní zkušenosti vzdálené). – Zde je vhodné poznamenat, že kognitivní vývoj žáků se specifickými vzdělávacími potřebami může být oproti žákům intaktním pozměněn. V takovém případě musí vyučující věnovat zvýšenou pozornost také těmto žákům, aby přesněji mapoval jejich možnosti.⁵⁵

Kromě kognitivního vývoje musí mít vyučující na paměti také jazykovou zdatnost žáků, u žáků s OMJ dosaženou jazykovou úroveň.⁵⁶ – Snižování jazykové úrovně (na úrovni lexika nebo syntaxe) a nesnižování kognitivní úrovně je v praxi obtížným úkolem. Přesto se

⁵³ Piagetovo pojetí kognitivního vývoje je rovněž kritizováno. – Zejména pro absenci individuálního přístupu a pro pravidelnost, stupňovitost a přesnost modelu. Srov. Pánková, 2021, str. 53. Pro tento výklad a představu o kognitivním vývoji žáků považuji Piagetovo pojetí za dostačující.

⁵⁴ Uvádím výběrový přehled. Pro komplexní popis viz Piaget – Inhelderová, 1997, str. 116.

⁵⁵ Vyučujícímu zde slouží i zpráva z pedagogicko-psychologické poradny.

⁵⁶ Viz např. Jazyková diagnostika společnosti META, o.p.s. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika>. [Citováno 15. 6. 2023.]

domnívám, že z hlediska motivace je u výuky žáků s OMJ neopomínat ani jednu z těchto úrovní.

1.5.3 Věcný obsah: Podmiňovací způsob

Zde představím podmiňovací způsob s cílem nastínit oblasti, které jsou pro jeho výuku zásadní: jak podmiňovací způsob formálně vypadá a jak se v komunikátech chová. Domnívám se, že právě znalost fungování jednotlivých gramatických struktur je pro vyučujícího českého jazyka zásadní jak pro funkční plánování výukového obsahu výukových jednotek a jejich souborů, tak pro představu o možnostech nastavení gradování úloh.

Podmiňovací způsob (kondicionál) je jedním ze slovesných způsobů, kterého může nabývat sloveso v češtině. Jeho tvar je analytický. Skládá se z l-participia a speciálního tvaru slovesa být (někdy nazývaného jako kondicionálový auxiliár).⁵⁷

Jako základní význam vyjadřuje „nereálnost obsahu slovesa“ (PMČ, 1995. str. 321). Nereálnost je různého druhu: podmínka, hypotéza, potencialita, přání, nejistota aj. (ibid.), také slouží jako oslabení rezolutnosti děje při vyjádření úcty, zdvořilosti nebo skromnosti. (ibid.) nebo implikuje nerozhodnost (MSČ, 2010, str. 242).

Kondicionál má dvě sady tvarů: kondicionál přítomný (četl bych) a kondicionál minulý (byl bych četl, byl bych býval četl, býval bych četl). Kondicionál přítomný vyjadřuje podmínku reálnou i nereálnou,⁵⁸ kondicionál minulý pouze nereálnou – tuto funkci plně přebírá i tvar kondicionálu přítomného.⁵⁹

Podmiňovací způsob se často vyskytuje v jednom typu vedlejších vět tradičně označovaných jako příslovečné podmínkové.⁶⁰ *Kdybych šel ven, zmokl bych.*

Tyto výpovědi s formou „kdyby a, tak b“ označuje Petr Karlík jako kontrafaktuální podmínkové souvětí.⁶¹ Výhoda tohoto značení spočívá v tom, že reflektuje vlastnosti celého

⁵⁷ Viz heslo KONDICIONÁL (podmiňovací způsob) Petra Karlíka v NESČ (2017). Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/KONDICION%C3%81L>. [Citováno 23. 7. 2023.]

⁵⁸ „Rozdíl mezi významem podmínky reálné a nereálné není vždy jasně formálně vyjádřen, neboť spojka *kdyby* a kondicionál přítomný mohou vyjadřovat oba významy“ (MČ 3, 1986, str. 488).

⁵⁹ „[...] dnes se používá téměř výhradně podmiňovací způsob přítomný (z celého počtu kondicionálů zaujímá podm. zp. minulý necelá 2 %)“ (MSČ, 2010, str. 242).

⁶⁰ Podmiňovací způsob se objevuje také ve vedlejších větách tradičně chápaných jako příslovečné účelové. Ty ale pro tuto práci nejsou relevantní, a proto je zmiňuji jen okrajově.

⁶¹ Výklad na tomto místě je značně zjednodušující. Podmínkovým souvětím tohoto typu je věnována kontinuální pozornost filozofů, logiků a lingvistů. K tomu viz shrnující pasáže v práci Petra Karlíka (1995; str. 88–100). Pro potřeby této práce považuji za dostatečné zmínit některé aspekty tohoto typu souvětí – předně ty, které směřují ke školní praxi (viz další podkapitolu) a k lepšímu uchopení hodnocení smysluplnosti (významu) souvětí ve výzkumné části této práce.

souvětí (1995, str. 87). Tato souvětí vyjadřují něco, co sice mohlo nastat, ale nenastalo, nebo něco, co vůbec nastat nemohlo a ani nastat nemůže (ibid.). Pro tento výklad je důležité, že tato souvětí jsou vágní⁶² a silně kontextově závislá. To dokládá porovnání příkladů (1) a (2):

(1) Kdybych byla tebou, omluvila bych se.

(2) Kdyby byly noci kratší, neseznámila bych se s manželem.

Příklad (1) modeluje snadno představitelný fikční svět,⁶³ kdy mluvčí zdůrazňuje, že pokud by byl totožný s adresátem, projevil by lítost. Presupozice jednotlivých částí jsou /nejsem tebou/ a /neomluvila jsem se/.

Představa fikčního světa modelovaná příkladem (2) není tak snadná, ale je relativně přijatelná. Mluvčí může reagovat na situaci, kdy délka noci z nějakého důvodu způsobila její seznámení s člověkem, který se stal později jejím mužem. Tyto důvody mohou být různé: např. nedostatečné osvětlení na daném místě, možnost pozorování hvězd atd. Presupozice jednotlivých částí jsou /noci byly dlouhé/ a /seznámila jsem se s manželem/.

Příklady (1) ani (2) není snadno možné hodnotit z hlediska pravdivosti. Jde tedy spíše o to, co chce mluvčí kontrafaktuálním souvětím vyjádřit. Ilokucní akty jsou výtky (s poučením) (*Kdyby pořádně brala ty léky, už dávno by byla zdravá*), zdůvodnění/vyvrácení (*P: Já jsem ho pozval; O: Nepozval; P: Ale pozval; O: **Kdybys ho byl pozval, určitě by přišel***), poučení, ospravedlnění (*Kdyby tvoje dcera přišla tak pozdě, byl bys jí vynadal taky*), schválení (*Kdyby moje dcera přišla domů až o půlnoci, byl bych jí vynadal taky*) (Karlík, 1995, 100–104, příklady přebrány od autora).

1.5.3.1 Podmiňovací způsob ve výuce

Z předchozí podkapitoly vyplývá, že školní praxe se může věnovat hned několika aspektům podmiňovacího způsobu: obecně lze říci, že by se mohlo jednat o formální stránku, tj. správné tvoření kondicionálu – zejména u speciálních tvarů slovesa *být* mnohdy i rodilí mluvčí vytvářejí tvary, o kterých jsou přesvědčeni, že jsou systémové, ačkoliv jsou ve

⁶² Vágnost nastává „tehdy, když není jasné, zda určité objekty spadají do extenze daného jazykového výrazu. Jinak řečeno, na vágnost narážíme tam, kde kvůli neostře ohraničeným referenčním možnostem výrazu (nejasným hranicím pojmu) nelze s jistotou určit pravdivostní hodnotu výpovědi“ (Ocelák, 2010, str. 7).

⁶³ „O fiktivních kontrafaktuálních podmínkových větách by bylo možné obecně říct, že propozic v jejich antecedentu vlastně mluvčí vytváří (konstruuje nějaký alternativní (tj. fikční) svět“ (Karlík, 1995, str. 94).

skutečnosti hyperkoretní (by jsme, by jste apod.)⁶⁴, a obsahovou (obsahově-sémantickou) stránku, tedy vyjadřování nereálnosti děje a použití kondicionálových tvarů v komunikaci. Domnívám se, že právě kontrafaktuální souvětí (která jsou v češtině velmi frekventovaná⁶⁵) jsou dobrým podkladem pro rozvíjení abstraktního myšlení u žáků, zvažování různých situací. (Navíc se kondicionál objevuje ve frazémeh *Kdyby rostly ryby na stromě, tak by nemusela být voda v potoce a pozdě bycha honit.*)

1.5.3.2 Podmiňovací způsob ve vybraných učebnicích českého jazyka

Analýzovala jsem dvě učebnicové řady:⁶⁶ *Český jazyk pro základní školy* Státního pedagogického nakladatelství, učebnice a pracovní sešity 6, 7, 8 a 9. (Hošnová a kol.)⁶⁷ a *Český jazyk pro základní školy a víceletá gymnázia, hybridní učebnice* nakladatelství FRAUS spolu s odpovídajícími pracovními sešity 2v1 a online cvičeními (Krausová a kol.).⁶⁸

Obě tyto řady jsem volila proto, že s nimi pracuje škola, kde probíhal výzkum. Soustředila jsem se na učebnice pro 2. stupeň. Provedla jsem mikroanalýzu věcného obsahu (Průcha, 1998, str. 80). Cílem bylo zjistit:

- a) jak je věcný obsah podmiňovací způsob v učebnicích představován;
- b) na co se v daných učebnicích a odpovídajících pracovních sešitech zaměřují cvičení s daným věcným obsahem;
- c) zda tyto učebnice jakkoli pracují s gradováním nebo jiným způsobem odlišování obtížnosti.

V analýze značím učebnici písmeny ČJ a číslem ročníku, pracovní sešit pak písmeny PS a příslušným číslem ročníku.

⁶⁴ K tomu viz heslo Podmiňovací způsob (byste, abyste, kdybyste), jakoby a jako by. Dostupné z <https://prirucka.ujc.cas.cz/?id=575>. [Citováno 15. 3. 2023.]

⁶⁵ Magda Ševčíková ve své práci Funkce kondicionálu z hlediska významové roviny (2009, str. 67) ve vzorku 211 podmínkových souvětí s kondicionálovým tvarem určila celkem 120 (tedy majoritu) se spojkou *kdyby*.

⁶⁶ Cílem této práce není úplná analýza všech dostupných učebnic, ale – jak bylo naznačeno v úvodu – nástin případného didaktického přemýšlení o dané problematice. V tomto případě i náznak dosavadního řešení rozdílné obtížnosti jednotlivých úloh v učebních materiálech.

⁶⁷ *Český jazyk pro základní školy 6* (2012), *Český jazyk pro základní školy 7* (2014), *Český jazyk pro základní školy 8* (2015), *Český jazyk pro základní školy 9* (2010).

⁶⁸ *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6* (2021), *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 7* (2021), *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 9* (2021).

Český jazyk pro základní školy SPN

Ad a) Podmiňovací způsob se objevuje na dvou místech: „Způsob podmiňovací vyjadřuje, že děj je možný (podmiňovací způsob přítomný, např. **Přišel bych** zítra. **Uměl bys** mi poradit?), nebo že děj je neuskutečnitelný (podmiňovací způsob minulý, např. **Byli bychom** mu **pomohli**. A vy **byste byli** s tím **souhlasili**?) (ČJ 6, str. 107) a „Věty vyznačené v testu jsou vedlejší věty podmínkové. Bývají uvozeny spojkami jestliže, když, -li, kdyby“ (ČJ 7, str. 116).

Z uvedeného vyplývá, že se učebnice ve svém výkladu zaměřuje zejména na obsahově-sémantickou stránku podmiňovacího způsobu.

Ad b) Úlohy jsou zaměřené hlavně na **vyhledávání a popis daného jevu**: vyhledejte slovesa a řekněte, který slovesný způsob vyjadřují (ČJ 6, str. 107); vypište z věty slovesný tvar a určete jeho mluvnické významy (PS 6, str. 34), rozlište věty vedlejší příčinné, účelové, podmínkové a přípustkové (ČJ 7, str. 116); změňte věty tak, aby slovesa byla ve tvaru podmiňovacího způsobu (ČJ 8, str. 44); minoritně pak na **znalost pojmu**: vypište jaký slovesný způsob rozlišujeme (PS 7, str. 18) a na **formální správnost tvaru**: určete, v jakém bodě jsou spisovné všechny tvary (ČJ 7, str. 38). Úlohu na **zhodnocení použití gramatického jevu** obsahuje tato řada jednu: určete, kterými slovesnými tvary je vyjádřen děj podmíněný nebo podmínka (ČJ 8, str. 44).

Ad c) Učebnice využívá k odlišení obtížnějších učebních úloh označení „Pro bystré hlavy“. Jsou sem zařazena cvičení: který slovesný způsob nemůže být ve větách oznamovacích a tázacích? (ČJ 6, str. 108) a Posuďte, zda věty *Šla bys se mnou na koncert? Nešla bys se mnou na koncert?* jsou významově totožné (ČJ 8, str. 44).

Analýza ukázala jistý rozpor mezi obsahem části výkladové a následnými cvičeními. Zde je ale nejdůležitější poslední bod analýzy: učebnice s oddělením obtížnosti pracuje. Nicméně způsob, jakým tak její autoři činí, je problematický z několika důvodů: samo označení „pro bystré hlavy“ může být demotivační.⁶⁹ Dokonce se domnívám, že může být demotivační i pro ty žáky, kteří by úlohy zvládli a/nebo měli zájem vypracovat. Jako nejproblematictější se mi ovšem jeví obsah těchto úloh – zejména v kontextu úloh ostatních. „Bystrým hlavám“ je totiž prisouzeno nejvíce komunikačních cvičení (posuďte, zda věty...) a cvičení na analýzu komunikátů (byť pouze myšlených). Není jasné, proč by taková cvičení neměli zvládnout všichni žáci ve třídě.

Český jazyk pro základní školy a víceletá gymnázia nakladatelství FRAUS

⁶⁹ Navíc se lze domnívat, že i vyučující budou mít kvůli tomuto pojmenování tendenci úlohy spíše vynechávat jako nadbytečné.

Ad a) Kapitola s názvem Podmiňovací způsob přítomný a minulý charakterizuje kondicionál jako slovesný způsob vyjadřující „děj možný a děj, který by nastal, kdyby se splnily jisté podmínky“ (ČJ 6, str. 59). Kondicionál přítomný zde vyjadřuje děj podmíněný nebo možný v přítomnosti nebo budoucnosti, kondicionál minulý děj v minulosti možný nebo podmíněný. Dále se autoři zaměřují na formu kondicionálu včetně forem u zvratných sloves a poznámky o spojkách *kdyby* a *aby* (ibid.).

Učebnice se ve svém výkladu zaměřuje na formální i obsahově-sémantický aspekt kondicionálu.

Ad b) Úlohy jsou zaměřené na **vyhledávání a popis struktury**: vyhledejte a určete tvary podmiňovacího způsobu ve větách (ČJ 6, str. 59), rozlište tvary sloves ve způsobu oznamovacím, rozkazovacím a podmiňovacím (ibid.), určete druh vedlejších vět příslovečných (ČJ 7, str. 94), **na formu a gramatický popis**: převed'te tyto věty do minulého podmiňovacího způsobu, od uvedených infinitivů utvořte příslušné slovesné tvary, doplňte dvě libovolná slovesa dle zadání (ČJ 6, str. 60), spojte správně dvojice – slovesný a tvar a gramatické kategorie (PS 6, str. 30), i **na zhodnocení použití**: rozlište druhy vět a u sloves určete slovesný způsob. Sledujte, jaký je rozdíl mezi druhem vět a slovesným způsobem (PS 6, str. 31). Dalšími úlohami jsou úlohy **tvořivé a komunikační**: Dopln'te uvedená souvětí a barevně odlište podmiňovací způsob přítomný od podmiňovacího způsobu minulého: *Kdybys dával pozor,...; Maminka by byla ušila sukni, ...* (ČJ 6, str. 59), tvořte příkazy, přání a prosby s tvary sloves a adresujte je konkrétním osobám (ČJ 6, str. 60); představte si někoho blízkého a doplňte *Kdyby byl barvou, byl by...; Kdyby byl zvukem, byl by...* (ČJ 6, str. 60).

Přidružená mobilní/webová aplikace obsahuje řadu cvičení, která jsou „rozšiřujícími materiály a dalším procvičením“. U kondicionálu se jedná o třídění slovesných tvarů do skupin podle slovesného způsobu, tvoření slovesných tvarů podle zadání (5 verzí), kvíz zaměřený na určování mluvnických kategorií sloves, doplňování správných slovesných tvarů do textu.

Ad c) Učebnice využívá k odlišení obtížnějších učebních úloh označení „Pro chytré hlavy“. Ke kondicionálu se žádné takové úlohy v materiálech neobjevují. V rámci tvarosloví v učebnici pro 6. ročník je v této kategorii úloha: utvořte věty nebo souvětí, ve kterých použijete následující tvary zájmen *týž/tentýž*: *týmiž, touž, titíž, téže, týž, tatáž* (str. 51).

Analýza ukázala, že učebnicová řada Fraus se více věnuje komunikaci a obsahuje více tvořivých úloh. U těchto úloh ale pracuje s kontextem použití souvětí jen minimálně. Majorita cvičení je zaměřena na formu podmiňovacího způsobu (i jiných slovesných způsobů). K pojmenování obtížnostního odlišení „pro chytré hlavy“ lze namítat totéž jako u stejného

oddílu u učebnicové řady SPN. Obsahově je obtížné úlohy hodnotit. Zadání první z nich skutečně vyžaduje splnění několika podmínek: porozumění/znalost významu ne zcela běžně užívaného slova, znalost valence sloves a schopnost z ní abstrahovat větu, kterou je možné konkretizovat výpovědí s uvedeným slovem. Nicméně není jasné, zda je cvičení výrazně (?) obtížnější právě tímto. Autoři výběr úloh „pro chytré hlavy“ nijak nekomentují.

Mezi verzemi téhož cvičení v aplikaci jsou rozdíly. Není ale patrné, zda byly rozdíly cílené na zvyšování obtížnosti (např. zda by bylo obtížnější říct o tvaru *běžte*, že je ve 2. osobě, množného čísla, než vytvořit ze slovesa *běžet* 2. osobu, množného čísla).

1.5.4 Typy úloh

Vyučující volí typ úlohy na základě vyučovacího obsahu a výukového cíle. Učební úlohy je možné dělit dle různých kritérií: vyučovaného předmětu, místa řešení, účelu, typu adresátů, úplnosti zadání, originality, míry autentičnosti, míry mezipředmětových vazeb atd. (Mareš, 2013, str. 382n.).

Pro tuto práci je podnětné dělení učebních úloh podle způsobu zadání vyučujícím (a předpokládaného způsobu řešení žákem). Jak je patrné z popisů níže, vždy se jedná o jediné hledisko nahlížené z obou pólů. Tento způsob dělení popisuje Mareš (2013, str. 371n) v oddílu Regulativní parametr:

a) uzavřené a otevřené

U úloh uzavřených má žák k dispozici všechny potřebné údaje a zároveň obdrží i nabídku, ze které vybírá správnou odpověď. Tyto úlohy blíže dělíme na dichotomické, s výběrem z možností, přiřazovací a uspořádací. Oproti tomu u učebních úloh otevřených má žák vytvořit odpověď sám. I zde je možné podrobnější dělení na úlohy se stručnou odpovědí (doplňovací a produkční) a širokou odpovědí (strukturované a nestrukturované).

Uzavřenou úlohou by bylo například doplňování tvarů slovesa být do vět s podmiňovacím způsobem, nejjednodušší otevřenou úlohou by mohlo být napsání jakékoli věty s podmiňovacím způsobem.

b) úplně a neúplně vymezené

Úlohy úplně vymezené poskytují žákům takové údaje, které jsou potřebné k úspěšnému vyřešení. Oproti tomu úlohy neúplně vymezené poskytují informace neúplné, nadbytečné, matoucí nebo chybné. Některé informace mohou v neúplně vymezených úlohách zcela chybět. Mareš (ibid., str. 375) podotýká, že jsou ve školní praxi nejčastěji zadávány úlohy úplně

vymezené, ačkoliv tyto nezprostředkovávají zkušenost běžného života, kdy „člověk (při řešení určitého problému) musí sám poznat, zda už má k dispozici všechny potřebné údaje, a pokud ne, tak objevit, které mu ještě chybí.“

Příkladem úplně vymezené úlohy by mohlo být následující zadání: za použití podmiňovacího způsobu napište učitelce zdvořilou žádost o opětovné zaslání materiálů, nezapomeňte na oslovení a podpis; oproti tomu neúplně vymezená úloha může vypadat následovně: požádejte písemně učitelku o opětovné zaslání materiálů.

c) prezentované jednorázově a sekvenčně

Jednorázové prezentování je takové, kdy vyučující zadá žákovi úlohu celou (jednorázově), při sekvenčním zadávání vyučující a/nebo žák řešení úlohy segmentují/krokují.

d) úlohy s povolenou dopomocí a bez ní

Forma pomoci může být různá: od možnosti se doptat vyučujícího přes možnost použít další zdroje (např. zápis v sešitě, webové stránky, výukové materiály – učebnice, přehledové tabulky) až po možnost spolupráce se spolužákem nebo se spolužáky.

Helus (1979, str. 238–239) popisuje individualizaci učitelovy práce se žáky pomocí učebních úloh:

1. podle počtu úloh;
2. podle obtížnosti úloh;
3. podle počtu a obtížnosti úloh;
4. podle míry vnější pomoci;
5. podle počtu úloh, jejich obtížnosti i míře pomoci.

Mareš (2013, str. 373) k výčtu připojuje ještě variantu:

6. podle úspěšnosti řešení předchozích úloh.

Toto dělení oba autoři sice komentují, ale pouze stran vhodnosti použití, nenavrhují žádné konkrétní úlohy. U varianty 2 není obtížnost jakkoli definována.

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy

Cílem výzkumu je ověřit, nakolik je připravený 3členný soubor úloh s identickým věcným obsahem i výukovým cílem gradovaný, tj. zda se v konkrétní třídě bude postupně snižovat úspěšnost při řešení jednotlivých úloh tak, že nejúspěšnější budou žáci při řešení 1. úlohy a nejméně úspěšní při řešení 3. úlohy, a ověřit relevantnost zvoleného gradačního parametru (nebo jejich souborů). Úspěšnost zde hodnotím jako souhrn aspektů formálních (tzn. formální správnost) a významových (tzn. smysluplnost). Vzhledem k zacílení práce bude pro vyhodnocení výsledků určující také vnímání obtížnosti jednotlivých úloh respondenty.

Stanovila jsem 3 hypotézy (každá je rozdělena do dvou částí):

H1a: Respondenti budou vykazovat nejvyšší úspěšnost u 1. úlohy.

H1b: Respondenti budou vnímat 1. úlohu jako nejjednodušší.

H2a: Respondenti budou vykazovat u 2. úlohy nižší úspěšnost než u 1. úlohy a vyšší než u úlohy 3.

H2b: Respondenti budou 2. úlohu vnímat jako obtížnější než 1. a snazší než úlohu 3.

H3a: Respondenti budou vykazovat u 3. úlohy nižší úspěšnost než u 1. a 2. úlohy.

H3b: Respondenti budou 3. úlohu vnímat jako nejobtížnější.

2.2 Výzkumný design

Nejprve jsem stanovila harmonogram výzkumu a následně jsem s oporou o teoretickou část sestavila pracovní list s jednou sérií gradovaných úloh s věcným obsahem podmiňovací způsob.

Dále zmiňuji roli výzkumníka.

Z praktické části vyplývá, že pro gradování úloh je klíčové poznání kontextu, v němž vyučování probíhá, a dobrá znalost třídního kolektivu. Proto hned za harmonogram výzkumu zařazují charakteristiku školy⁷⁰ a charakteristiku respondentů.⁷¹

2.3 Role výzkumníka

V úvodu považují za nutné zmínit, že jsem autorkou této práce, tedy v roli výzkumnice, a zároveň kmenovou vyučující českého jazyka ve třídě, kde probíhal výzkum. Podvojnost této role s sebou nese jistá pozitiva, a to jak rázu organizačního (nebylo obtížné sesbírat informované souhlasy od všech zákonných zástupců, naplánovat načasování výzkumu tak, aby byl přítomen co nejvyšší počet žáků), tak obsahového (využití ve třídě běžně fungující rutiny a pravidel pro hladký průběh výzkumu, dobrá znalost třídy mohla/měla vést i k lepšímu odhadnutí vhodnosti zvolených gradačních parametrů). Nicméně se objevila i negativa: zejména v čase výzkumu nebylo jednoduché se držet obou rolí zároveň a vyvažovat je. Dále při prepisu a následné anotaci vyplněných vět pro mě bylo i přes anonymizaci obtížné jednotlivé žáky neidentifikovat podle písma.

Z praktické části vyplývá, že pro gradování úloh je klíčové poznání kontextu, v němž vyučování probíhá, a dobrá znalost třídního kolektivu. Proto hned za harmonogram výzkumu zařazují charakteristiku školy⁷² a charakteristiku respondentů.⁷³

2.4 Harmonogram výzkumu

1. fáze	Příprava pracovního listu (PL)	1. polovina května 2023
2. fáze	Sběr informovaných souhlasů	1. polovina května 2023
3. fáze	Předvýzkum 1 a revize PL na základě jeho výsledků	2. polovina května 2023
4. fáze	Předvýzkum 2 a revize PL na základě jeho výsledků	2. polovina května 2023
5. fáze	Zadání PL	1. polovina června 2023
6. fáze	Zpracování PL	červen 2023, po zadání PL

⁷⁰ Škola je anonymizována.

⁷¹ Uvádím pouze ty informace, k nimž mám od zákonných zástupců souhlas.

⁷² Škola je anonymizována.

⁷³ Uvádím pouze ty informace, k nimž mám od zákonných zástupců souhlas.

7. fáze	Vyhodnocení výsledků výzkumu	2. polovina června – červenec 2023
---------	------------------------------	---------------------------------------

Tab. 2 – Harmonogram výzkumu

2.5 Charakteristika školy a respondentů

Škola se nachází nedaleko centra města s více než 100 000 obyvateli. Jedná se o malou školu: v každém ročníku je pouze jedna třída. Dále je zde zřízena přípravná třída. Celkový počet tříd je tedy deset. Průměrný počet žáků ve třídě je 22. Škola od počátku ruské agrese na Ukrajině přijala řadu válečných uprchlíků. Již před počátkem války byl podíl žáků s odlišným mateřským jazykem⁷⁴ vysoký.

Výzkum probíhal v 6. třídě. Celkový počet žáků ve třídě je 21, výzkumu se účastnilo 19 žáků. Věkový průměr respondentů je 12,16 let. Mezi respondenty bylo 15 žáků s OMJ a 4 rodilí mluvčí. Délka pobytu v České republice u těch žáků s OMJ, kteří se narodili mimo ČR, se pohybovala v rozmezí od 2 měsíců do 10 let.

Každého z předvýzkumů se účastnil jeden respondent. Prvnímu z nich (Ž1p) bylo 12 let, druhému (Ž2p) bylo 11 let. Oba jsou rodilí mluvčí a každý dochází do jiné základní školy ve stejném městě, jako je škola, kde probíhal výzkum.

První předvýzkum se konal 16. 5. 2023, druhý 25. 5. 2023.

2.6 Výzkumné úlohy

Vytvořila jsem vlastní pracovní list (Příloha č. 1) na vytváření celých kontrafaktuálních souvětí s použitím podmiňovacího způsobu v obou větách: např. *Kdybych přišel včas, stihl bych celé vystoupení* (obsahový parametr). Sledovala jsem formální správnost podmiňovacího způsobu i obsahovou správnost, tj. smysluplnost vzniklých souvětí. Pro sestavování tohoto pracovního listu bylo klíčové zohlednit charakteristiku respondentů. Z charakteristiky respondentů vyplývá, že se jedná majoritně o žáky s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávají se ale podle kurikula určeného pro rodilé mluvčí. Výzkumník – a i vyučující – tak stojí před úkolem postavit úlohy tak, aby byly řešitelné pro žáky s OMJ a zároveň dostatečně stimulující pro žáky-rodilé mluvčí.

⁷⁴ K pojmu „žák s OMJ“ viz Poznámku 13.

2.6.1 První úloha

Pro první úlohu (U1) jsem jako inspirační zdroj zvolila úlohy z učebnice *Česky krok za krokem* (2) autorek Lídy Holé a Pavly Bořilové (2012, str. 150, číslování úloh je ponecháno).

3. Doplňte druhou část podmínkových vět.

1. *Kdyby zítra přšelo, ...*
2. *Kdybych byl prezident, ...*
3. *Kdyby byla kamarádka nemocná, ...*
4. *Kdybychom přišli pozdě do práce, ...*
5. *Kdyby rodiče odjeli na dovolenou, ...*
6. *Kdybyste vyhrál 10 milionů, ...*

4. Doplňte první část podmínkových vět.

1. *..., jel bych na hory lyžovat.*
2. *..., učili bychom se celý víkend.*
3. *..., hledala by novou práci.*
4. *..., šli by do kina nebo do divadla.*
5. *..., letěl bys do vesmíru?*
6. *..., studovala byste další cizí jazyk?*

Učebnici českého jazyka pro cizince jsem jako inspirační zdroj volila z důvodu povědomí o jazykových schopnostech respondentů (viz dále): učebnice tohoto typu bývají koncipovány na rozvíjení komunikace i na nácvik formální správnosti gramatických jevů. Jak jsem popsala výše, shodný typ cvičení se objevil i v učebnici českého jazyka pro rodilé mluvčí.⁷⁵

Cvičení jsem upravila tak, aby respondenti nemuseli vymýšlet žádnou z částí podmínkových vět. Rozhodla jsem se pro tento krok kvůli své předchozí zkušenosti (viz dále) se schopností žáků tvořit originální věty (kde originalita nebyla vysoká) a také proto, že první úloha měla být vzhledem k cílům výzkumu nejjednodušší.

Věk respondentů odpovídá kognitivnímu stádiu formálních operací (nebo minoritně přelomu tohoto stádia se stádiem konkrétních operací). Takto postavené cvičení mělo vhodně reagovat na potřebu logického úkolu, má v sobě aspekt „luštění“ (stimulační parametr). Tento aspekt napomohl i tomu, že úlohu bylo možné předložit i rodilým mluvčím. Ti byli oproti nerodilým v samozřejmé výhodě, ale tento aspekt (potřeba logického uvažování) jejich startovní pozice mohl vyrovnávat.

Pro volbu slovní zásoby tvořil orientační rámec Soupis lexikálních jednotek úrovně A1, A2 Referenčního popisu češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR –

⁷⁵ Viz kap. 1.5.3.2 Podmiňovací způsob ve vybraných učebnicích českého jazyka.

úrovně A1, A2 (2016, str. 219n).⁷⁶ Slovní zásoba úlohy až na šest výjimek (*kritizovat, ponocovat, nadávat, slušný, nálada, bohatý*) odpovídá úrovním A1 a A2. – Výjimky jsem nepovažovala za problematické, neboť v hodinách českého jazyka platí pravidlo, že se žáci mohou kdykoli (včetně testové situace) zeptat na význam slov nebo frází.

Respondenti měli při řešení úlohy použít všechny části, v ideálním případě tedy měli vytvořit 9 různých souvětí. Záměrně nebyl dán podmět, čímž mohl vzniknout prostor pro větší volnost při vypracovávání (např. pokud by si někdo nebyl jistý správnou formou kondicionálu pro některou z osob/čísel, nemusel tyto formy volit). V obou částech souvětí měl být použit kondicionál. Byl vytvořen příklad, kde jsem zvýraznila kondiciálové tvary v obou částech souvětí.

Řešitelům mohl pomoci i fakt, že první část souvětí je v prvním sloupci, druhá část je v druhém.

Vytvořte smysluplná souvětí **podle vzoru**

Vzor: *Kdybych více pracovala, měla bych více peněz.*

VÍČ PRACOVAT	BÝT SLUŠNÝ
VÍCE SPÁT	MÍT DOBROU NÁLADU
VÍČ JÍST	BÝT TLUSTÝ
VÍČ ČÍST	MÍT KAMARÁDY
MÉNĚ PRACOVAT	BÝT ODPOČATÝ
MÉNĚ KRITIZOVAT	BÝT DOBRÝ SPORTOVEC
VÍCE TRÉNOVAT	DŘÍVE VSTÁVAT
MÉNĚ PONOCOVAL	BÝT BOHATÝ
VÍČ ŠETŘIT	MLUVIT DOBŘE ČESKY
MÉNĚ NADÁVAT	MÍT PENÍZE

Ž1p během předvýzkumu nepochopil, že má vytvořit 9 vět, každou z jedné poskytnuté části. Vytvořil 18 souvětí. Vzor jsem tedy vyhodnotila jako nedostačující vodítko a do zadání úlohy jsem přidala ještě šipku. Ž2p úkol s touto úpravou splnil bez problémů.

⁷⁶ Dostupné z https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/referencni_popis_08122016.pdf. [Citováno 15. 5. 2023.]

2.6.2 Druhá úloha

Druhá úloha (U2) měla být složitější než první.

Inspiraci jsem hledala v učebnicích anglického jazyka a na tematických webových stránkách. Vycházela jsem z předpokladu, že anglická didaktika bude mít vzhledem k rozšíření používání kondicionálu a jeho komplexnosti a variantnosti v anglickém jazyce pestřejší spektrum úloh na procvičení daného jevu. Navíc téma Conditionals je studenty vnímáno jako jedno z nejobtížnějších,⁷⁷ což by rovněž mohlo přispět k větší pestrosti úloh. Inspiračním zdrojem se stala stránka Learn English Teens British Council, úloha Check your grammar: matching.⁷⁸

If they don't stop that noise,	<input type="text"/>
If I had enough money for a holiday,	<input type="text"/>
If you can't repair your headphones,	<input type="text"/>
I'd be ill	<input type="text"/>
If we had more space at home,	<input type="text"/>
Ice cream melts	<input type="text"/>
I'll see you on Saturday night,	<input type="text"/>
Call me	<input type="text"/>

Obr.3 – Cvičení z anglického jazyka motivující druhou úlohu

Pokud bych úlohu zachovala v této formě, nesplňovala by stanovený učební cíl. Nakonec jsem použila pro svou druhou úlohu pouze formu první části z uvedené úlohy. Uvažovala jsem tak, že druhá úloha by oproti první byla složitější v tom, že respondenti budou

⁷⁷ „Conditionals have been noted by scholars and grammarians as a difficult area of English for both teachers and learners.“ (GARDNER – ALRDAAT, 2017) Dostupné z https://www.researchgate.net/figure/The-number-and-percentage-of-students-who-marked-the-type-three-conditionals-asl2_320717136. [Citováno 23. 7. 2023]

⁷⁸ Dostupné z <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/b1-b2-grammar/conditionals?page=1>. [Citováno 23. 7. 2023]

muset logicky spojit nabízené mikrosituace do kontrafaktuálního souvětí tak, že nebudou mít k dispozici údaj o tom, která část je první a která část je druhá. Gradační parametr by tedy spočíval v tom, že respondenti budou muset vytvořit smysluplné souvětí na základě vlastních představ o samotných situacích. Jednalo by se tedy o gradační parametr: zvýšení abstrakce.

Pro použité lexikum jsem použila stejný referenční rámec jako u úlohy jedna. Výjimky (*sluchátka* a *ztišit se*) opět odpovídají slovní zásobě běžně používané ve třídě.

Původně měli mít respondenti za úkol použít všechny části, které měli k dispozici. Oba předvýzkumy ale ukázaly, že úloha je sice takto splnitelná, ale její řešení zabere příliš mnoho času. (Ž1p vyplňoval celý pracovní list 28 minut a 46 sekund, Ž2p pak 34 minut a 16 sekund.) Proto jsem zadání upravila tak, že respondenti ve vlastním výzkumu měli vytvořit 5 souvětí podle vzoru. Žáci opět měli použít kondicionál v obou větách.

Vytvořte 5 smysluplných souvětí **podle vzoru**.

AUTOBUS NEPŘIJET POZDĚ; MÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM; ROZBÍT SLUCHÁTKA; ZTIŠIT SE, PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY; KOUPIT ČOKOLÁDU; NEDÁVAT POZOR; VZPOMENOUT SI; MÍT NAROZENINY; OBJEDNAT SE K LÉKAŘI, SLYŠET UČITELE; RYCHLE JÍST

Vzor: Kdyby autobus nepřijel pozdě, přišla bych včas do školy.

2.6.3 Třetí úloha

Třetí úloha (U3) měla být složitější než úloha první i druhá. Rozhodla jsem se, že pokud v druhé úloze měli vlastní situaci respondenti vytvořit, ve třetí úloze dostanou situaci danou a jejich úkolem bude slovesa do této situace správně doplnit. Gradačním parametrem byla nutnost pochopit text a odvodit z něj kontrafaktuální souvětí, respektive presupozice, na základě kterých pak bylo zapotřebí sestavit kontrafaktuální souvětí. Inspiračním zdrojem mi byla webová stránka Fluency Space, úloha Conditional Sentences Gap-Fill:⁷⁹

⁷⁹ Dostupné z <https://fluencyspace.com/exercises/conditionals/gap-fill/>. [Citováno 23. 7. 2023.]

Conditional Sentences Gap-Fill

Fill in the gaps with the appropriate verb in the appropriate conditional form, some of the verbs are given for you in brackets.

I was walking in the town centre yesterday when someone stole my wallet from my pocket. This was quite a shock to me, as this has never happened to me before. I didn't notice until I was on my way home, and I reached in my pocket to pay for my bus ticket. I was a bit stupid to leave my wallet in my back pocket in the first place. If I (put) it in my front pocket, it (be) impossible to steal, and I

(not lose) all my cash and credit cards. Normally, I try to avoid walking through the city centre. I don't like it there because there are too many people, but yesterday I couldn't avoid it because I was late for my bus home. If I (not walk) through the city centre, I (not be) in this situation now whereby

I am waiting for my replacement bank cards.

I have been considering moving to a different city for a long time now, and maybe this will help me make my decision. Maybe if I (not live) in such a busy and dangerous city, this (not happen)

yesterday.

Thankfully, I have managed to cancel all of my cards in time, and I didn't have much cash in my wallet.

However, I learnt a very valuable lesson yesterday, and I would like to share it: if I (be) you, I

(put) all of my valuable items in my front pocket!

Obr. 4 – Cvičení z anglického jazyka motivující třetí úlohu

Text jsem přeložila a upravila:

Bylo to ode mě hloupé nechávat si peněženku v zadní kapse kalhot. _____ do přední kapsy nebo do batohu, určitě _____ mě nikdo _____ a já _____ o všechny svoje peníze a doklady. Normálně se snažím se centru vyhýbat, ale včera jsem si potřeboval cestu zkrátit.

Už dlouho přemýšlím, že se přestěhuju do nějakého menšího a klidnějšího města. Možná mi tahle zkušenost pomůže se rozhodnout. _____ v hlavním městě, možná _____ mi to včera vůbec _____.

Naštěstí jsem zvládl všechny karty včas zablokovat a stejně jsem v té peněžence neměl moc peněz. Ale stejně – pokud _____ vám _____ radit: _____ vámi, _____ peněženku do přední kapsy.

První předvýzkum ukázal, že úloha je příliš složitá i pro rodilého mluvčího. Bez předchozí znalosti situace (kterou já jsem díky překladu měla) nebylo pro Ž1p možné text smysluplně doplnit.

Rozhodla jsem se, že ponechám prvotní záměr práce s textem, ale vytvořím několik kratších textů. Na jejich základě měli respondenti mikrosituaci porozumět a dle příkladu

vyvodit kontrafaktuální kondicionálové souvětí. Vytvořila jsem 6 autorských textů, které byly přibližně stejně dlouhé:

Doplňte podle **vzoru**:

0. Včera mi někdo ukradl peněženku, když jsem se procházel po městě. Byl to pro mě šok, protože se mi nikdy předtím nic takového nestalo. Vůbec jsem si toho nevšiml, dokud jsem nepotřeboval zaplatit v obchodě. Neměl jsem si ji dávat do zadní kapsy.

→ ***Kdybych si nedal peněženku do zadní kapsy, nikdo by mě neokradl.***

1. Včera odpoledne jsem šla jako obvykle na plavání. Chtěla jsem jet autobusem číslo 225. Dělávám to tak pokaždé. Ačkoliv jsem přišla na zastávku včas, autobus jsem nestihla. Neumím si to vysvětlit. Nejspíš se řidič spletl. Každopádně jsem plavání nestihla.

2. Alkoholismus je v současnosti velkým problémem. Pítí piva, vína, ale i tvrdého alkoholu je ve společnosti běžně zcela tolerované. Kvůli tomu si mnozí lidé neuvědomují, že jsou na konzumaci alkoholu závislí.

3. Mopsi jsou velmi oblíbená rasa psa. Jsou roztomilí, malí a mají velké vypoulené oči. V poslední době jsou tak populární, že se jejich štěňata objevují k prodeji na pochybných stránkách na internetu. Nelegálně je rozmnožují lidé, kteří chtějí na jejich oblíbenosti zbohatnout.

4. Koupila jsem dceři nové pastelky do školy. Moc se jí líbily, tak jsem z toho měla radost. Když ale přišla ze školy, byla našťvaná. Pastelky se totiž ve škole líbily taky dceřiným kamarádkám. Dcera jim je ochotně půjčila a doma se zlobila, že jsou její pastelky vykreslené.

5. Jako dítě Petr miloval ZOO. Chodíval tam každou neděli s rodiči. Tatínek mu vždycky ukazoval kočkovité šelmy. Pro Petra to byly ty nejhezčí chvíle celého týdne. Dnes se Petr zabývá genetikou lvů. Jezdí po světě a přednáší o nich na univerzitách.

Ž2p úkol splnil bez problémů.

2.6.4 Obtížnost jednotlivých úloh

Pod každou úlohou měli respondenti ještě zaznačit, nakolik se jim daná úloha zdála obtížná. K zaznačení měli používat kroužkování/označení příslušného emotikonu.⁸⁰

⁸⁰ Dostupné z <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/basic-emoticons-set-three-facial-expression-1335984974>. [Citováno 23. 7. 2023]



shutterstock.com · 1335984974

Obr. 5

2.7 Průběh výzkumu

Sběr informovaných souhlasů od zákonných zástupců probíhal v 1. polovině května 2023 během tripartitních setkání. Osobní setkání s každým ze zákonných zástupců vedlo k možnosti prodiskutovat (a v několika případech kvůli jazykové bariéře za pomoci dvojjazyčné asistentky i přeložit – v takovém případě bylo nad kolonku pro podpis ručně připsáno *přeloženo do ukrajinštiny*) případné nejasnosti. To vedlo ke 100% úspěšnosti sběru informovaných souhlasů. Dále bylo ještě zapotřebí získat informované souhlasy od zákonných zástupců žáků, kteří se následně účastnili předvýzkumu. (Vzor Informovaného souhlasu je v Příloze č. 2)

Výzkum proběhl 2. června 2023 v dvouhodinovém bloku českého jazyka (4. a 5. vyučovací hodina). Respondentům jsem rozdala pracovní listy a vysvětlila jsem ji, co mají dělat v jednotlivých cvičeních. Během výzkumu platilo zavedené pravidlo, že při vypracovávání jsou povoleny dotazy na význam jednotlivých slov a na princip úlohy. Dále dostali informaci, že pracovní list nebude hodnocen známkou. Na nehodnocení své práce klasifikací jsou z běžných vyučovacích hodin českého jazyka zvyklí.

Podmínovacímú způsobu se žáci věnovali v uplynulých 14 dnech (příklady úloh viz Přílohu č. 3).

Ve třídě byla kromě mě ještě přítomna asistentka pedagoga.

Během výzkumu jsem si dělala terénní poznámky do předem připraveného archu.

(Jeho přepis viz Přílohu č. 4)

Respondenti odevzdávali vypracované pracovní listy v časovém rozmezí 36 až 44 minut.

2.8 Výsledky

2.8.1 Způsob zpracování

Data z pracovních listů jsem ručně přepsala, kódovala a anotovala (viz Přílohu 5).

Každá věta je kódována tak, aby bylo možné zjistit, o kterého respondenta, kterou úlohu a kterou větu se jedná. Např. Ž15_U3_V4 značí čtvrtou větu třetí úlohy respondenta č. 15 (čísla byla respondentům přidělena náhodně). Ke kódování došlo až poté, co jsem vyhodnotila proměnnou Z1 (viz dále).

Při prepisech jsem neopravovala chyby, ani neuváděla správné verze. Objevovala se nejčastěji dvě sporná místa, kdy nebylo možné se interpretaci vyhnout: varianta velké písmeno/malé písmeno a varianta jedno slovo/více slov.

Následná analýza chyb se zaměřovala výlučně na tvary podmiňovacího způsobu a pravopis některých slov, kterých se zmíněné jevy netýkaly (nebo týkaly jen v malé míře) – viz dále. Proto ani případná špatná interpretace sporných míst nemusela způsobit závažný posun v datech. Následně jsem přeepsané věty popsala. Nejprve po stránce formální, následně po stránce obsahové/sémantické.

V případě, že respondent větu nevyplnil, přiřazovala jsem hodnotu NA.

2.8.1.1 Chybová anotace

Úspěšnost jsem chtěla původně hodnotit na základě správnosti. Nicméně prepis vět ukázal, že se jedná o relativně vysoce chybové texty. Chyby se objevovaly na všech jazykových úrovních. Dále jsem při prepisu zjistila, že věty nejsou z hlediska významu jednoduše vyhodnotitelné na úrovni „správně“ – „chybně“ (což odpovídá u kontrafaktuálních souvětí definované vágnosti i silné kontextové zapojenosti).

Proto jsem se rozhodla, že věty a jejich soubory budu hodnotit zvlášť po stránce formální a zvlášť po stránce významové. Při celkovém vyhodnocení jsem zahrnula oba přístupy.

2.8.1.1.1 Anotace formálních chyb

Formální chybou zde rozumím „nežádoucí odklon od jazykové normy“ (Hrdlička, 2012, str. 89) a také nedodržení zadání. Normou rozumím spisovnou normu definovanou *Pravidly českého pravopisu* z roku 1993.

Proměnné jsem volila tak, aby vyhodnocení jejich kombinací reflektovalo celostní pohled na daný soubor vět. Domnívám se, že při čtení vysoce chybového textu za účelem jeho hodnocení vyučující vnímají⁸¹ právě jisté vybrané aspekty a na základě toho text hodnotí.⁸²

Zároveň jsem definovala takové proměnné, jejichž zvládnutí vyplývalo buď z ovládnutí látky (tvorba správných tvarů podmiňovacího způsobu), nebo ze samotného zadání (lexikum, opis). Záměrně jsem z chybové analýzy vyňala ty oblasti, jejichž osvojování nebylo během výuky podmiňovacího způsobu cíleně posilováno (vyjmenovaná slova, velké počáteční písmeno, interpunkční znaménka, shoda podmětu s přísudkem atd.)

Zadání 1 (Z1) Touto proměnnou rozumím fakt, že respondent dodržel zadání „kdyby a, tak by b“. Proměnná nabývala hodnot 0 při nesplnění a 1 při splnění. Na základě této proměnné jsem 4 žáky z výzkumu vyloučila. Dále jsem s touto proměnnou nepracovala. Nesplněným Z1 zde rozumím např. větu *Ž17_U2_V2 KDYBYCH NEMĚL PROBLÉM SE ŽALUDKEM TAK MĚ NEBOLÍ BŘÍCHO*. Ž17 nepoužil v druhé větě kondicionál, ale indikativ. (Věta agramatická není, ale nesplňuje zadání úlohy.)

Zadání 2 (Z2) Dodržení lexika. Respondenti měli k dispozici slova a slovní spojení a měli jich použít. V případě, že je použili, nabývá hodnota proměnné 1, použili-li jiné slovo/slovní spojení, nabývá hodnota 0. Nesplněné Z2 je např. *ŽČ_U2_V1 KDYBY RYCHLE JEDL, DRÍVE BYCH TO SNĚDL*. U U3 jsem toto kritérium nezohledňovala.

Zadání 3 (Z3) Počet splněných vět. Každá vypracovaná věta má hodnotu 1, nevypracovaná (NA) hodnotu 0.

Tvar 1 (T1) Tvar podmiňovacího způsobu v první větě souvětí. Tvar podmiňovacího způsobu byl hodnocen jako správně, pokud se neodchyloval od spisovné normy. Každá věta nabývala hodnoty 1 nebo 0. Chybný tvar podmiňovacího způsobu se týkal:

a) nesprávně vytvořeného tvaru slovesa BÝT:

⁸¹ K vnímání některých chyb jako významnějších a jiných jako méně významných viz termín „stigmatizující chyba“ (Bedřichová – Šormová, 2013).

⁸² To, jakým způsobem hodnotí vyučující vysoce chybové texty, není předmětem výzkumu. Jedná se o názor autorky. K problematice vysoce chybových textů viz Bedřichová (2013).

Ž1_U3_V4 Kdybu Mamika nekoupila dceři pastelku tak bu její pastely ne vykreslení by.

Ž3_U1_V5 KDYBYCH MENĚ KRYTYZOVAL MEL BYC VÍCE KAMARADU.

Ž3_U2_V3 KDYBY JSEM SE OBĚDNAL K LEKARÍ, BYL BYCH ZDRAVÝ.

b) nesprávně vytvořeného l-ového participia:

Ž1_U1_V4 *Kdybych Meně Pracoval Mel bych dobrov nalad*

Ž2_U1_V8 *kdybych více šetřil tak bych byl bohatý.*

c) shody tvaru slovesa s explicitně vyjádřeným podmětem⁸³ nebo jmennou částí přísudku:

Ž2_U3_V3 *Kdybych mopsi nebyly tak populární tak bych lidi jích prodávali legalně.*

Ž6_U1_V2 *Kdybych vic jedla tak bych byla tlustý.*

d) rozdělení spojky *kdyby* do dvou částí:

Ž9_U3_V2 *KDY BY NEBYL ALKOHOL TAK BY NEBYLY ZAVISLI*

Tvar 2 (T2) Tvar podmiňovacího způsobu v druhé větě souvětí.

Opis (O1) Poslední formální proměnnou je opis. Hodnotila jsem, zda respondenti přepisují správně slova, která mají v zadání k dispozici. Tato proměnná nabývá hodnot 0 nebo 1. Nesplněný opis je např. u Ž3_U1_V1 *KDYBYCH VÍCE SPAL BYL BYCH ODPOČATY*. Tato proměnná byla u U3 vyhodnocována jen částečně. Pokud respondent použil nějaké slovo z výchozího textu a opsal ho správně, přiřadila jsem hodnotu 1, pokud ho opsal špatně hodnotu 0, pokud nepoužil žádné slovo z textu, přiřadila jsem hodnotu NA.

U některých vět bylo nutné se rozhodnout, do které kategorie chyba patří. Např. u Ž1_U2_V2 *Kdybych **Daval** pozor tak bych slušel učitele* není jasné, zda respondent opomněl opsat kvantitu ze slovesa dát nebo nerozumí tomu, jak se tvoří l-participium. V takových případech jsem se rozhodovala v podle koncovky. Pokud byla správně koncovka, ale špatně diakritika, volila jsem pro T1 hodnotu 1 a pro O1 hodnotu 0.

Formální chyby jsem vyhodnotila kvantitativně (dataset viz Přílohu 6). Celý dataset jsem vyhodnocovala v programu RStudio. Vznikly ještě dvě další proměnné: TT celková správnost kondicionálových tvarů a T3 je celková formální správnost.

⁸³ Zde jsem jako chybu nepočítala shodu podmětu s přísudkem úžeji pojatou ve školní praxi, tedy správné doplnění i nebo y.

2.8.1.1.2 Aspekt významu

Hodnocení významu je vždy spjato s osobou hodnotitele, jeho představami o fungování jazyka a jazykovým citem. Jako takové nemůže být objektivní. Přesto se domnívám, že významová analýza dat a jejich interpretace je pro tuto práci nosná. Pro analýzu jsem zvolila přístup kvalitativně-kvantitativní v tzv. smíšeném modelu (Skulil, 2011, str. 74-76).


Kvantitativní analýza poskytne představu o počtu jevů a jejich významnosti z hlediska výskytu v textech. Kvantitativně budu popisovat vzniklá souvětí z hlediska jejich četnosti.

Kvalitativní analýza poskytne popis druhů jevů. V této části není možné funkčně pracovat s pojmem chyba – zejména vzhledem k již zmiňované vágnosti a silnému kontextovému zapojení kontrafaktuálních souvětí. Přesto – jak se pokusím naznačit – význam těchto souvětí vyvstával jako kategorie ke sledování.

Jako referenční rámec mi poslouží představa o fikčním světě, kterou dané souvětí buduje.

2.8.1.1.3 Obtížnost úlohy

Data o obtížnosti úlohy jsem zpracovala do tabulky zvlášť. Ručně jsem zapisovala výsledky. Emotikonům jsem přiřadila číselnou hodnotu tak, aby bylo možné data statisticky zpracovat.

Emotikon	 <small>shutterstock.com · 1335984974</small>		
Přiřazená hodnota	1	2	3

Tab. 3 – Číselné hodnoty emotikonů

2.8.2 Formální úroveň

Porovnávala jsem formální úroveň na základě proměnných TT, Z3 a T3.

Proměnná TT vznikla zprůměrováním hodnot T1 a T2 pro každého respondenta a každou úlohu. Každý respondent měl dále přiřazeny hodnoty TT_U1, TT_U2 a TT_U3. Na základě těchto hodnot jsem vytvořila houslový graf.

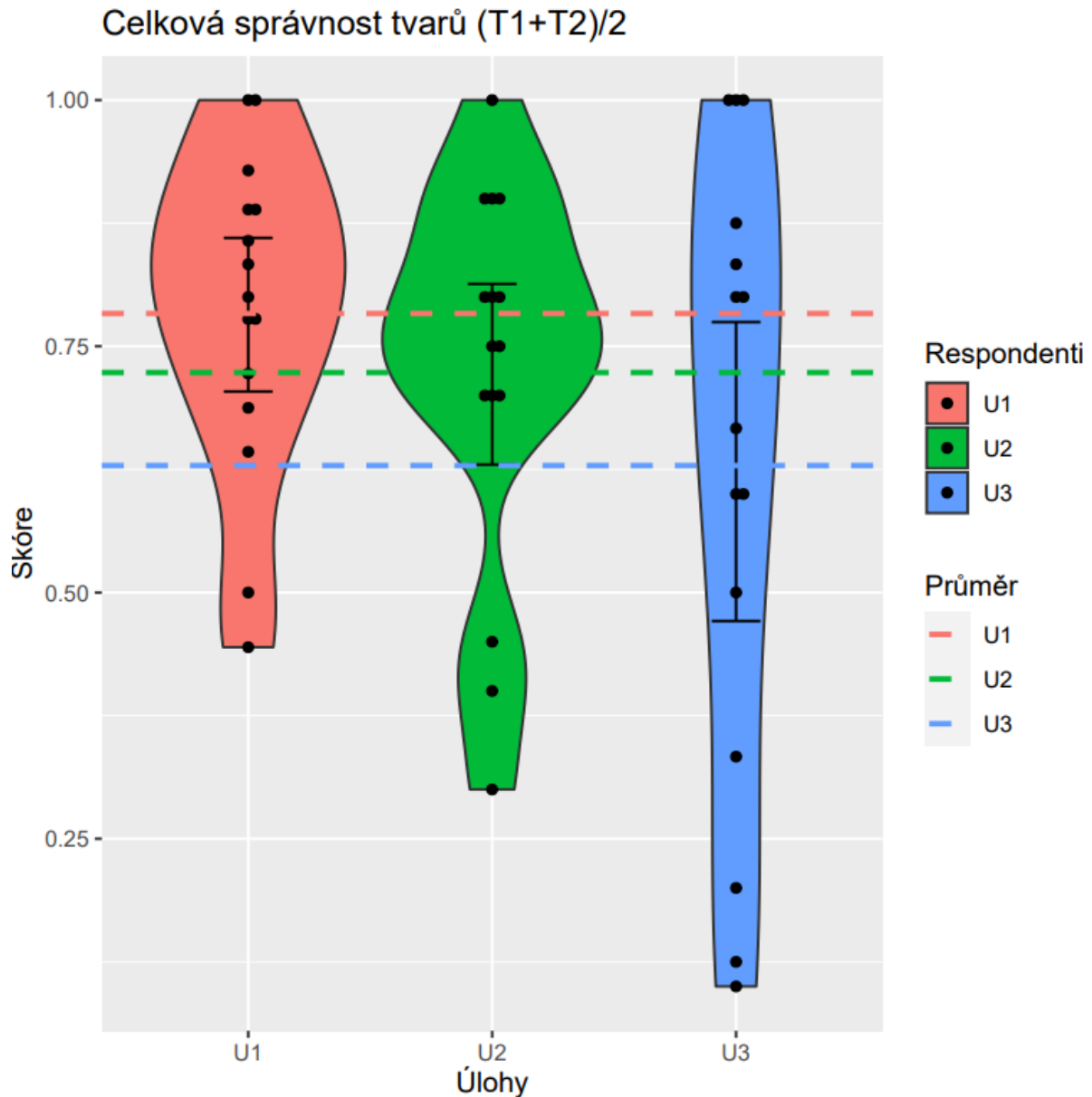
Proměnná T3 je zprůměrováním hodnot T1, T2, O1, Z2 a Z3 pro každého respondenta a každou úlohu. Každý respondent měl tedy přiřazeny hodnoty T3_U1, T3_U2 a T3_U3 na základě své průměrné úspěšnosti u jednotlivých úloh. Opět jsem vytvořila houslový graf.

Houslové grafy jsem dále vytvořila samostatně i pro Z3 (Z3_U1, Z3_U2, Z3_U3). Houslové grafy jako způsob prezentace dat jsem zvolila, protože umožňují zobrazit celý dataset v jednom grafu se všemi potřebnými informacemi.

Houslové grafy vznikly nahráním tabulky s výsledky do programu RStudio.

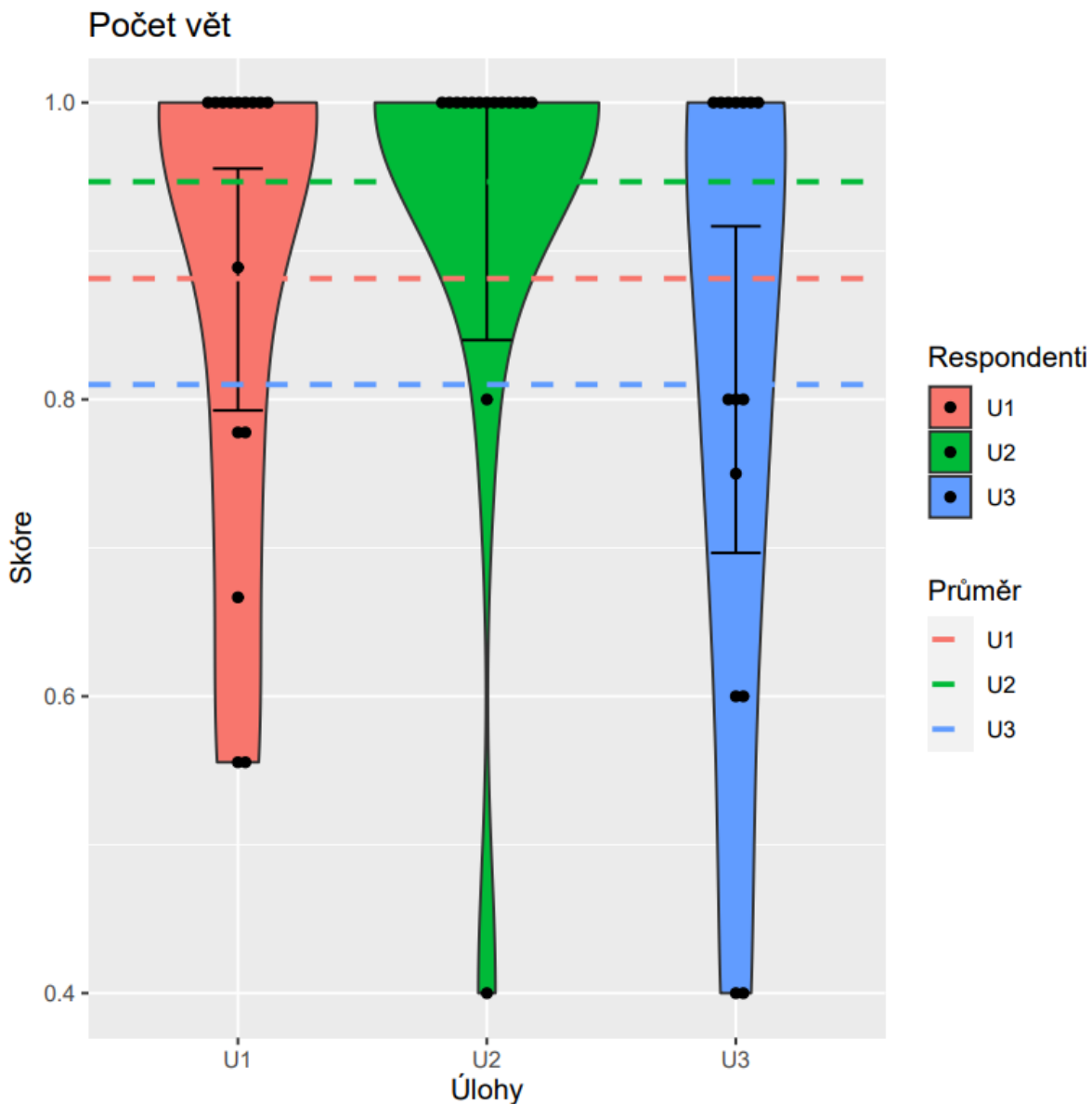
2.8.2.1 Respondenti skupinově

První sada grafů pracuje s datasetem celé skupiny dohromady.



Graf 1: TT skupinově

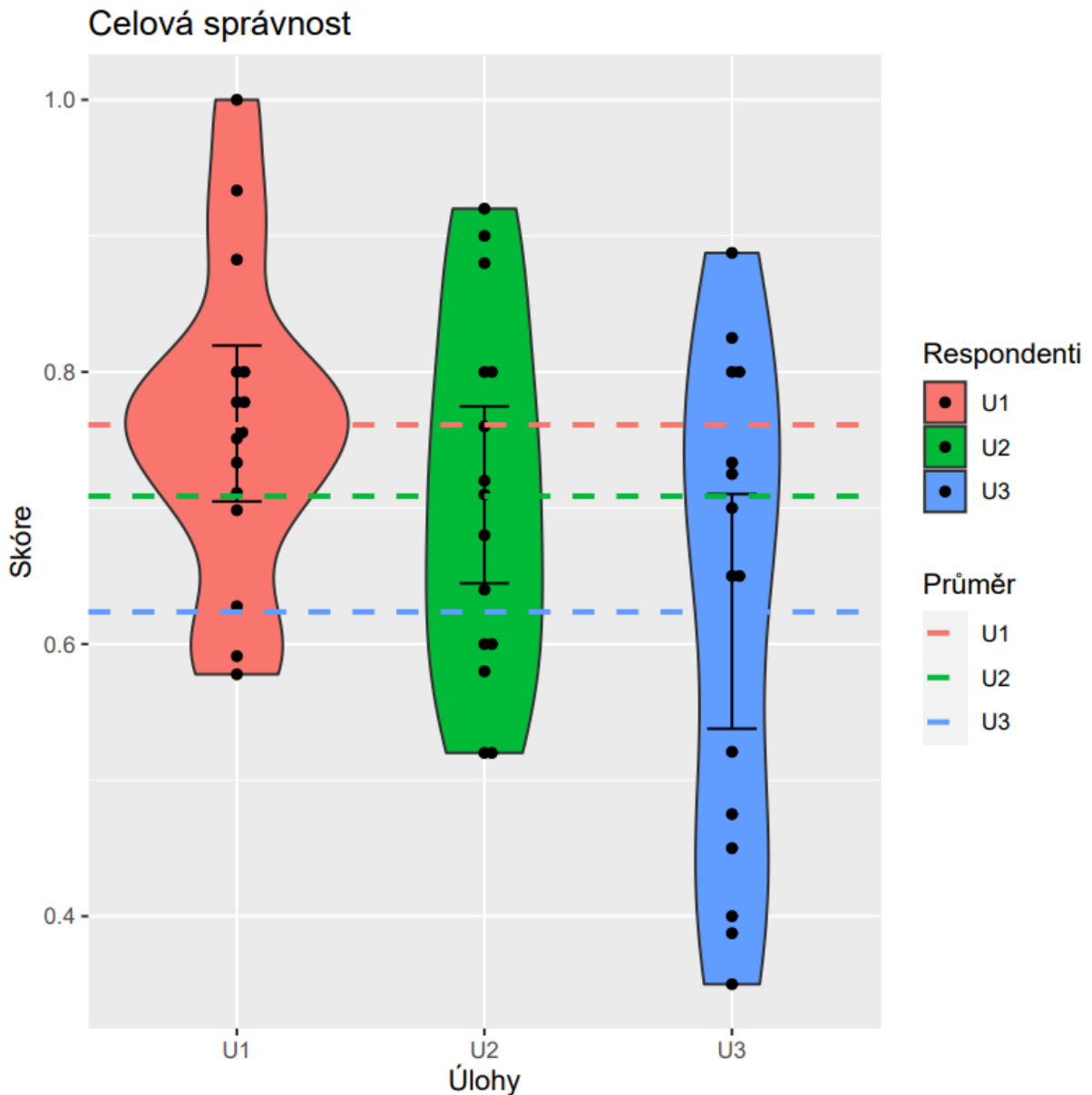
Z Grafu 1 je patrné, že průměrně respondenti skutečně nejvíce chybovali ve tvarech kondicionálu ve 3. úloze. K představě vzestupné chybovosti přispívá i přerušovanou vodorovnou čarou označený průměr. Rozvrstvení respondentů po ose Skóre by k této interpretaci také mohlo přispívat.



Graf 2: Z3 skupinově

Z Grafu 2 vyplývá, že nejúplněji vyplněnou byla úloha 2. Nasvědčuje tomu i zobrazený průměr. Pro respondenty mohla být U2 nejsnazší pro vyplnění kvůli volnosti a variabilitě zadání. Další v pořadí byla 1. úloha. Ta byla sice z pohledu výzkumnice nejjednodušší, ale reálně byla na vyplnění nejdlejší a zároveň v ní byla menší volnost při řešení. Nejméně vět respondenti vyplnili ve 3. úloze.

Nicméně je zde patrné, že vyplněnost jako taková byla vysoce úspěšná v celém datasetu.

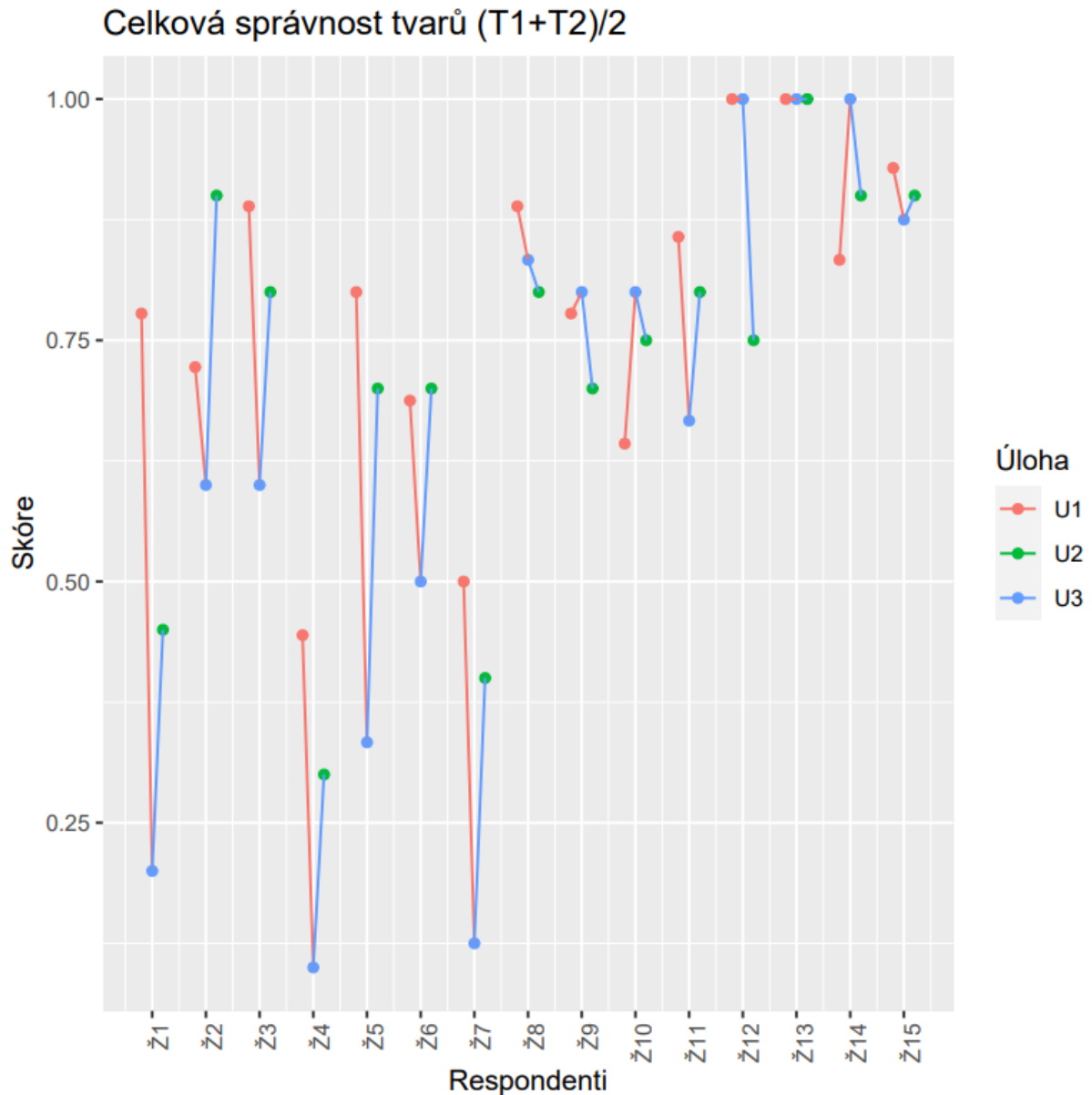


Graf 3: T3 skupinově

Celostní pohled na formální stránku prezentovaný Grafem 3 naznačuje, že skutečně formálně nejhůře dopadla 3. úloha, o něco lépe 2. úloha a nejlépe 1. úloha. Odpovídají tomu i průměry. – Na tomto místě by ale bylo unáhlené si vystačit s touto interpretací. Vodorovný konfidenční interval totiž naznačuje, že při opakování experimentu na násobně větším vzorku by se výsledky jednotlivých úloh více překrývaly. Vzhledem k charakteru výzkumu a jisté jedinečnosti skupiny respondentů toto opakování samozřejmě není možné. Nicméně tento fakt mě přiměl k vytvoření ještě druhé série grafů, a to individuálních. Z houslových grafů je totiž – možná více než cokoli jiného – patrné, že úlohy, které mají sloužit k individualizaci vzdělávacího procesu, není možné jednoduše vyhodnotit na základě průměru úspěšnosti skupiny a dále v interpretaci nepokračovat.

2.8.2.2 Respondenti individuálně

Druhá série byla opět zpracována v programu RStudio.



Graf 4: TT individuálně

Graf 4 jasně dokládá, že individuální rovina není tak jednoznačná jako rovina průměru.

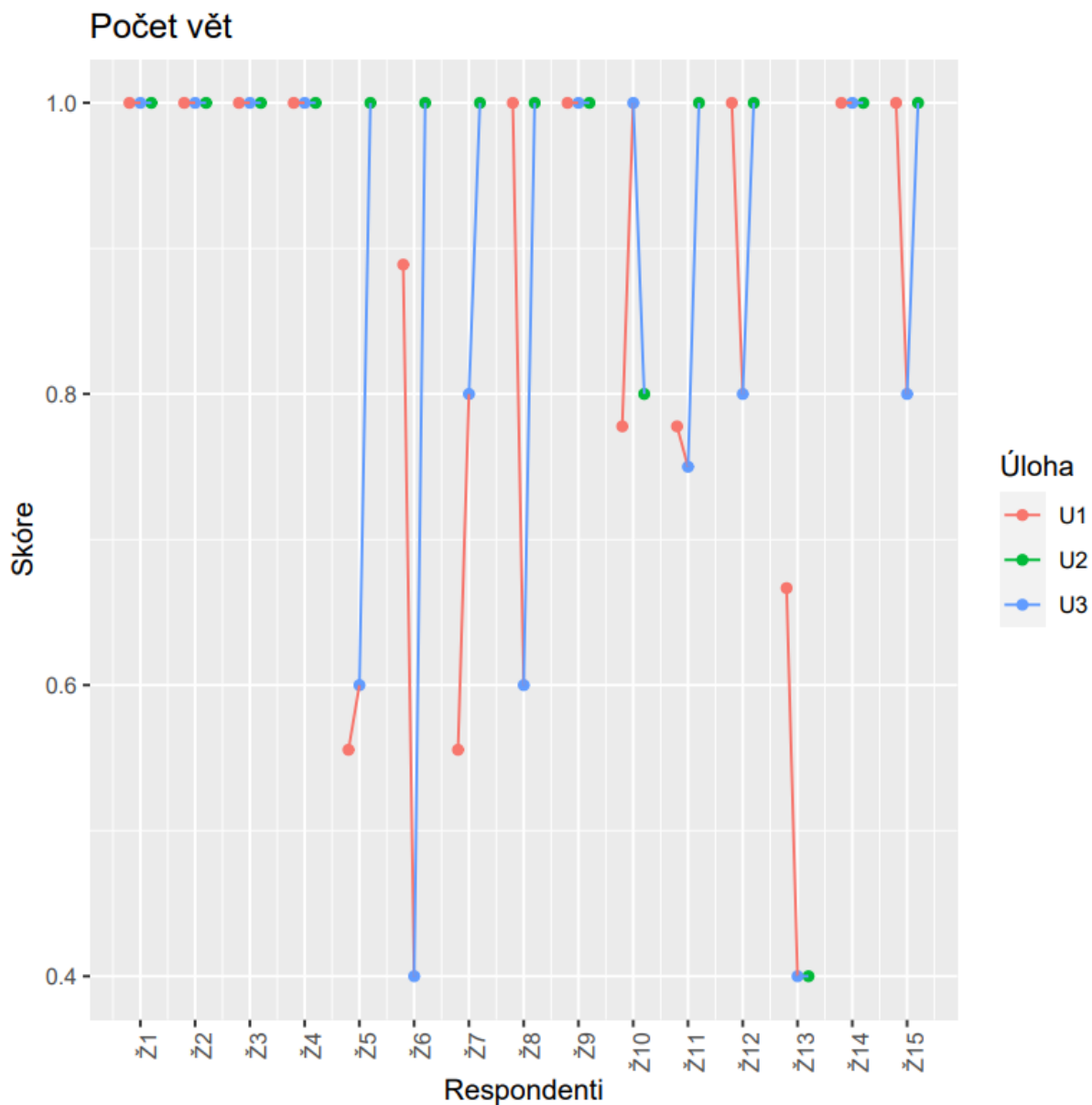
Z 15 respondentů 8 mělo nejlépe 1. úlohu, 2 měli nejlépe 2. úlohu a 3 zpracovali nejlépe 3. úlohu.

Jako střední, tedy úspěšnostně druhá v pořadí byla pro 9 respondentů 2. úloha, pro 3 respondenty 1. úloha a pro 1 respondenta 3. úloha.

Nejchybovější pak byla pro 9 respondentů 3. úloha, pro 3 respondenty 2. úloha a pro dva dokonce 1. úloha.

Pro jednoho respondenta (Ž13) byly všechny úlohy stejně úspěšné a pro respondenta Ž12 byly stejně úspěšné U1 a U3.

Zde uvedená chybovost není absolutní – porovnávám výsledky jednotlivých žáků směrem k ostatním výsledkům jich samých.



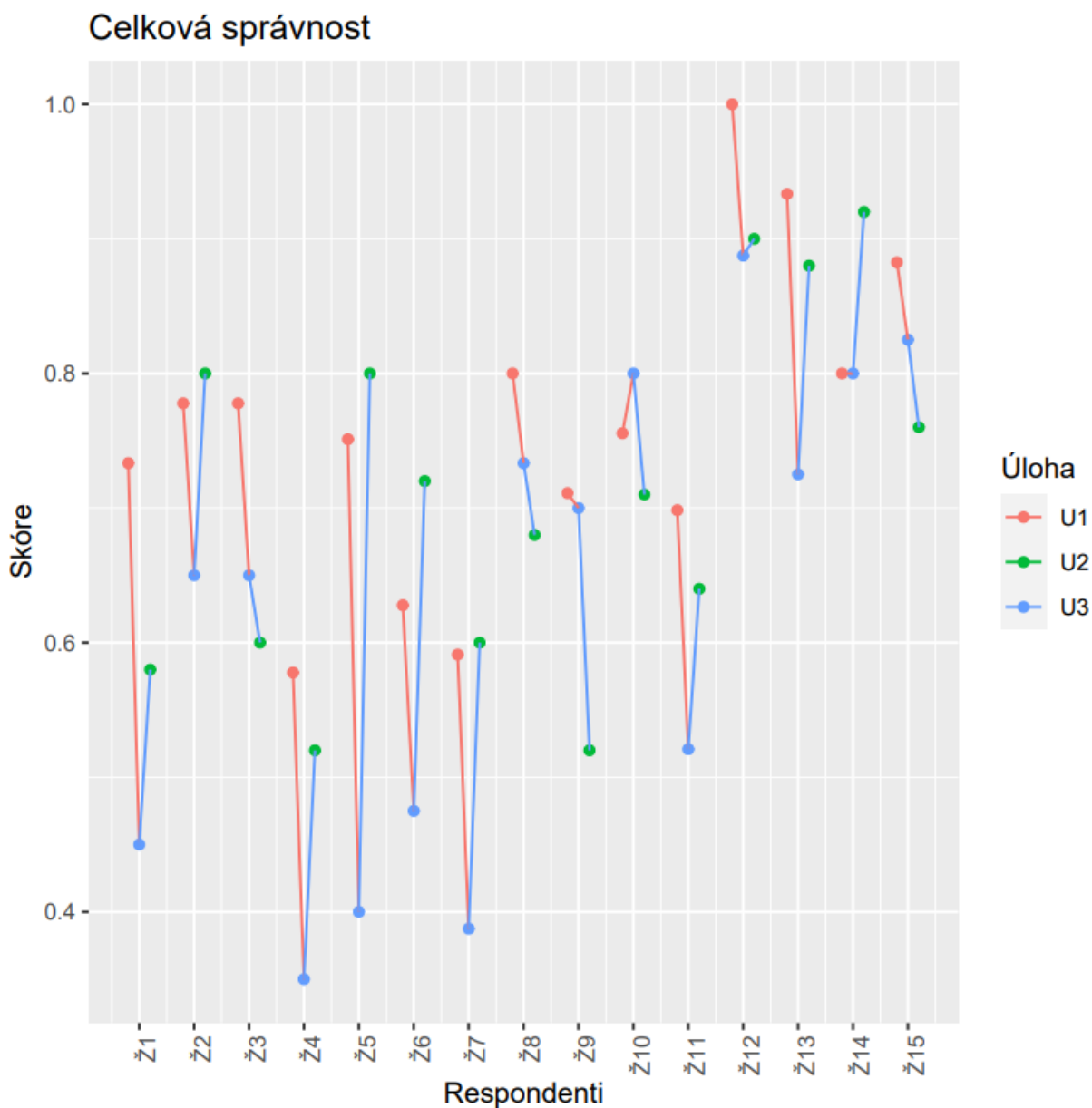
Graf 5: Z3 individuálně

Graf 5 znovu dokládá, že respondenti byly v prostém vyplňování úloh relativně úspěšné. 6 respondentů vyplnilo všechny úlohy. Respondenti Ž8, Ž12 a Ž15 vyplnili kompletně první dvě úlohy.

Z ostatních respondentů byla nejvíce vyplněná první úloha jen pro Ž13. Další respondenti (v celkovém počtu 4) měli nejvíce vyplněnou U2.

Střední úspěšnosti v této kategorii dosáhli dva respondenti u U1, dva u U3 a jeden u U1.

Nejméně vyplněnou úlohou byla pro 3 respondenty U1 a pro dva respondenty U3.



Graf 6: T3 individuálně

Na individuální úrovni jako úloha vykazující nejvyšší míru správnosti v 9 případech byla 1. úloha, v 5 případech 2. úloha a v 1 případě 3. úloha. Druhá úloha co do míry správnosti byla pro 5 respondentů první úloha, pro 5 respondentů druhá úloha, pro 4 respondenty třetí

úloha. Nejméně formálně správně vyplněná byla pro 5 respondentů druhá úloha a pro 9 respondentů třetí úloha.

2.8.3 Význam

V první úloze respondenti napsali celkem 23 různých souvětí. Uvádím kombinaci částí dle zadání (i mimo zadání, nesplnění Z2 bylo hodnoceno v oblasti formálních chyb) a následně jejich absolutní četnost.

Č.	KOMBINACE	ABSOLUTNÍ ČETNOST
1	VÍCE SPÁT – BÝT ODPOČATÝ	7
2	VÍCE JÍST – BÝT TLUSTÝ	14
3	VÍCE ČÍST – MLUVIT DOBŘE ČESKY	15
4	MÉNĚ PRACOVAT – MÍT DOBROU NÁLADU	8
5	MÉNĚ KRITIZOVAT – MÍT KAMARÁDY	8
6	VÍCE TRÉNOVAT – BÝT DOBRÝ SPORTOVEC	10
7	MÉNĚ PONOCOVAL – DŘÍVE VSTÁVAT	4
8	VÍCE ŠETŘIT – BÝT BOHATÝ	9
9	MÉNĚ NADÁVAT – BÝT SLUŠNÝ	7
10	VÍCE SPÁT – DŘÍVE VSTÁVAT	6
11	MÉNĚ PRACOVAT – BÝT ODPOČATÝ	5
12	MÉNĚ PONOCOVAL – MÍT DOBROU NÁLADU	3
13	MÉNĚ KRITIZOVAT – BÝT SLUŠNÝ	3
14	MÉNĚ TRÉNOVAT – BÝT SPORTOVEC	1
15	MÉNĚ PONOCOVAL – DŘÍV VSTÁVAT	1
16	MÉNĚ NADÁVAT – MÍT KAMARÁDY	4
17	MÉNĚ KRITIZOVAT – MÍT DOBROU NÁLADU	1
18	MÉNĚ JÍST – NEBÝT TLUSTÝ	1
19	VÍCE SPÁT – MÍT DOBROU NÁLADU	2
20	MÉNĚ NADÁVAT – MÍT DOBROU NÁLADU	1
21	VÍCE ŠETŘIT – BÝT SLUŠNÝ	1
22	MÉNĚ NADÁVAT – BÝT BOHATÝ	1

23	MĚNĚ PONOCO VAT – BÝT ODPOČATÁ	1
----	--------------------------------	---

Tab. 4 – Kombinace v souvětích U1

Nejvyšší absolutní četnost spojení VÍCE ČÍST – MLUVIT DOBŘE ČESKY, VÍCE JÍST – BÝT TLUSTÝ, VÍCE TRÉNOVAT – BÝT DOBRÝ SPORTOVEC a VÍCE ŠETŘIT – BÝT BOHATÝ lze vysvětlit tím, že první část souvětí vytváří dostatečný minimální kontext pro doplnění druhou částí souvětí.

Všechny uvedené kombinace (až na 3 výjimky: 14, 21 a 22) jsou velmi jednoduše akceptovatelné. Z toho lze usuzovat, že respondenti rozumí principu kontrafaktuálních souvětí na úrovni, která odráží jejich vědomost nebo zkušenost.

Výjimky jsou tři, ale fakticky jde o dva respondenty:

Ž4_U1_V6 Kdy bych méně trénovala, byla by sportivna

Ž14_U1_V8 Kdybych více šetřil, tAk bych byl sLušný.

Ž14_U1_V9 Kdybych méně NAdáVAL, tAk bych byl bohatý.

Respondent Ž14 s velkou pravděpodobností udělal chybu v přepisu.

V druhé úloze respondenti napsali celkem 42 souvětí. Kromě kombinace jednotlivých částí a absolutní četnosti uvádím v některých případech i znění konkrétní realizace.

AUTOBUS NEPŘIJET POZDĚ; MÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM; ROZBÍT SLUCHÁTKA; ZTIŠIT SE, PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY; KOUPIT ČOKOLÁDU; NEDÁVAT POZOR; VZPOMENOUT SI; MÍT NAROZENINY; OBJEDNAT SE K LÉKAŘI, SLYŠET UČITELE; RYCHLE JÍST

Č.	KOMBINACE	ABSOLUTNÍ ČETNOST
1	MÍT NAROZENINY – KOUPIT ČOKOLÁDU	6
2	DÁVAT POZOR – SLYŠET UČITELE	2
3	RYCHLE JÍT – PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY	1
4	MÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM – NEOBJEDNAT SE K LÉKAŘI	1
5	VZPOMENOUT SI – NEROZBÍT SLUCHÁTKA	1
6	AUTOBUS NEPŘIJET POZDĚ – PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY	3
7	NEKOUPIT SI ČOKOLÁDU – NEMÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM	1
8	NEDÁVAT POZOR – ROZBÍT SLUCHÁTKA	6
9	ZTIŠIT SE – SLYŠET UČITELE	6
10	MÍT NAROZENINY – RYCHLE JÍST	1

11	RYCHLE JÍST – DŘÍVE SNÍST	1
12	SLYŠET UČITELE – MÍT VŠECHNO DOBŘE	1
13	OBJEDNAT SE K LÉKAŘI – BÝT ZDRAVÝ	1
14	MÍT NAROZENINY – DOSTAT DÁREK	1
15	PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY – STIHNOUT DIKTÁT	1
16	MÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM – OBJEDNAT SE K LÉKAŘI	7
17	ROZBÍT SLUCHÁTKA – SLYŠET UČITELE	1
18	NEDÁVAT POZOR – ZTIŠIT SE	1
19	KOUPIT ČOKOLÁDU – RYCHLE SNÍST	3
20	NEDÁVAT POZOR – SLYŠET UČITELE	1
21	VZPOMENOUT SI – KOUPIT SI ČOKOLÁDU	1
22	ZTIŠIT SE – RYCHLE JÍST	1
23	MÍT NAROZENINY – ROZBÍT SLUCHÁTKA	3
24	VZPOMENOUT SI – RYCHLE JÍST Kdybych vzpomenuL ze musim it k kamaradu tak bych rychle jedla.	1
25	OBJEDNAT SE K LÉKAŘI – NEMÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM Ž11_U2_V1 Kdyby se OBJednaL K LéKaŘi tak bych neměL PRobleMY se žaLuDKeM.	3
26	VZPOMENOUT SI – KOUPIT ČOKOLÁDU Ž8_U2_V5 KDYBYCH SI VZPOMNEL ŽE MAM NAROZENINY TAK BYCH SI KOUPIL ČOKOLADU.	1
27	NEMÍT ROZBITÁ SLUCHÁTKA – MOCI HRÁT	1
28	ZTIŠIT SE – MÁMA NENADÁVAT	1
29	PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY – UČITELKA NENADÁVAT	1
30	NEKOUPIT ČOKOLÁDU – NEMÍT KÁMOŠE	1
31	NEVZPOMENOUT SI – NEMÍT NAROZENINY	1
32	VZPOMENOUT SI – MÍT NAROZENINY	1
33	ZTIŠIT SE – PŘIJÍT VČAS DO ŠKOLY	1
34	NEMÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM – NEMUSET SE OBJEDNÁVAT K LÉKAŘI.	1
35	VZPOMENOUT SI – OBJEDNAT SE K LÉKAŘI	1
36	SLYŠET UČITELE – ZTIŠIT SE	1
37	VZPOMENOUT SI – RYCHLEJI JÍST	1
38	NEMÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM – MOCI JÍST VŠE	1
39	NEROZBÍT SI SLUCHÁTKA – MÍT SLUCHÁTKA	1
40	ZTIŠIT SE – NEVZBUDIT SE Kdybych se ztišila tak by se nevzbudil.	1
41	KOUPIT SI ČOKOLÁDU – BÝT ŠPINAVÝ	1
42	MÍT NAROZENINY – NEZAPOMENOUT	1

Tab. 5 – Kombinace v souvětích U2

Nejčastější kombinací v U2 byla MÍT PROBLÉMY SE ŽALUDKEM – OBJEDNAT SE K LÉKAŘI s absolutní četností 7. Druhou nejčastější kombinace byly MÍT NAROZENINY – KOUPIT ČOKOLÁDU (absolutní četnost 6), NEDÁVAT POZOR – ROZBÍT SLUCHÁTKA (6) a ZTIŠIT SE – SLYŠET UČITELE (6).

Na výsledcích lze pozorovat několik tendencí:

- 1) Daleko vyšší výskyt originálních (pouze jednou se vyskytujících) řešení může dokládat odlišné způsoby přemýšlení respondentů.
- 2) Respondenti ve velké míře nedodržovali zadání, přičemž nelze říci, že by kvůli tomu vznikala nesmyslná souvětí. Spíše se zdá, že respondenti – pokud si nespojili dvě nabízené části do pro sebe smysluplného souvětí – přetvořili zadání tak, aby smysluplné souvětí vytvořit mohli. (Nejčastěji postupovali tak, že změnili kladné vyjádření na záporné nebo naopak – celkově 13 případů, další strategií byla úprava nebo změna lexika.) Zdá se tedy, že význam vnímají velmi silně.
- 3) Na rozdíl od U1 se zde objevují (celkově u 8 respondentů) řešení, která stojí za povšimnutí svým složitěji představitelným modelovaným fikčním světem:

Ž1_U2_V5 Kdybych vzpomenout si tak bych nerozbil sluchátka.

Ž2_U2_V5 Kdybych měl narozeniny tak bych rychle jedl.

Ž4_U2_V2 Kdy bych rozbila sluchátka slyšala bych učitel

Ž4_U2_V4 Kdy bych nadávala pozor, tak bych se ztišila

Ž5_U2_V2 KdyBycCH NeDÁVAL pozor tA ByCH slyšel učitele.

Ž5_U2_V5 KDY ByCH měl narozeniny tAKy B ROZBIL SLuCHATKA.

Ž9_U2_V5 KDYBYCH NEKOUPII ČOKOLADU TAK BYCH NEMEL KAMOŠE.

Ž10_U2_V4 Kdybych si nevzpomenul, neměl bych narozeniny.

Ž11_U2_V5 Kdyby STiŠiL se tak bych PŘiJeL včas DO ŠKOLY.

Ž15_U2_V5 Kdybych měla narozeniny tak by nezapoměla

Ve třetí úloze respondenti vytvořili 59 souvětí. Rozdělila jsem je do 5 tabulek. Každá z nich obsahuje souvětí z jedné podúlohy U3. Řešení se v celé úloze neopakovala.

Ž1_U3_V1	Kdybych šla dřív z plavání tak bych vztáhla na autobus.
Ž2_U3_V1	Kdybych šla rychleji tak bych stihla na autobus.
Ž3_U3_V1	KDYBYCH SEM PŘIŠEL DRÍV STIHL BYCH AUTOBUS ČÍSLO 225.
Ž4_U3_V1	kdybych řidič ne spletl, stihla bych na plavání.
Ž5_U3_V1	KDYByCH ŘiDiČ ne spletL se tAK ByCH VStihLA Na PLAVÁNÍ
Ž6_U3_V1	Kdybych jsem šla trošku rychle tak bych stihla na-autobus.
Ž7_U3_V1	Kdybych VStihla nA Autobus tAK byh vstihlA nA plAVÁNÍ.

Ž10_U3_V1	Kdyby si to uměla vysvětlit, tak by řidič nespletl.
Ž11_U3_V1	Kdybych včera šel obvykle na plavání bych nedělal domácí úkoly.
Ž12_U3_V1	Kdyby se řidič autobusu nespletl, tak bych stihla plavání.
Ž13_U3_V1	Kdyby řidič nebyl rychlý, tak bych stihla plavání.
Ž14_U3_V1	Kdyby řidič nespletl, tak by ta holka stihla na plavání
Ž15_U3_V1	Kdybych nejela autobusem, tak bych jela svou cestou.

Tab. 6 – Kombinace v souvětích U3_1

Významově zde nelze považovat za správná řešení Ž1_U3_V1, Ž11_U3_V1 a Ž15_U3_V1. Presupozice souvětí neodpovídají zadanému textu.

Významově se dále vymyká věta Ž10_U3_V1, kde je modelovaný fikční svět vzdálený tomu, který je naznačený v zadání.

V druhé části U3 respondenti vytvořili také 13 souvětí.

Ž1_U3_V2	Kdyby nebul zavisli na alkoholu tak by byl zdraví.
Ž2_U3_V2	Kdybych nepila alkohol tak bych nebil závisly.
Ž3_U3_V2	KDYBY SI ALKOHOLICI UVEDOMILI ŽE JSOU ŽAVISLÍ PŘESTALY BYCH.
Ž4_U3_V2	kdyby piti alkoholu ne bylo tolerovano ne byli by lide zavisli.
Ž5_U3_V2	KDYBY ALKOHOLI ne bylo tolerované tak by lidé nebyly ZAVISLÍ
Ž6_U3_V2	Kdybych lidi nebyly zavisli alkoholem tak by byly zdravě.
Ž7_U3_V2	Kdyby piti Alkoholu ne bylo tolerované, lidé by nebyli ZAVISLÍ.
Ž8_U3_V2	KDYBYCH NEMNEL ALKOHOLISMUS TAK BYCH NEBYL ZAVISLÝ
Ž9_U3_V2	KDY BY NEBYL ALKOHOL TAK BY NEBYLY ZAVISLI
Ž10_U3_V2	Kdyby nebyli lidé, tak by nebyl alkohol
Ž12_U3_V2	Kdyby piti alkoholu nebylo ve společnosti běžné, tak by si lidé uvědomili, že mají závislost na alkoholu.
Ž14_U3_V2	Kdyby lidé nevymyslely alkohol, tak by nebyly ZAVISLÍ.

Ž15_U3_V2	Kdyby tolik často nepily nebyli by alkoholíci.
-----------	--

Tab. 7 – Kombinace v souvětích U3_2

V druhé části jsou problematická souvětí Ž1_U3_V2 a Ž3_U3_V2, a to z důvodů svých presupozic. Souvětí Ž8_U3_V2 je tautologické.

Ve třetí části U3 vytvořili respondenti celkem 11 souvětí

Ž1_U3_V3	Kdyby Mopsi oni buli heki tak bu každi jich koupil.
Ž2_U3_V3	Kdybych mopsi nebyly tak populární tak bych lidi jich prodávali legalně.
Ž3_U3_V3	KDYBY MOPSI NEBYLY TAK ROZTOMILI TAK BYCH JICH NEROZMNOŽOVALY.
Ž4_U3_V3	kdybych mopsi ne mněly velki oči, ne byli by populární.
Ž7_U3_V3	Kdyby mopsi nEdily vElmi oblíbenou RASou pSA tAK byh v intERnEtu nEdilo lidÉ ktEŘÍ nA jich oblíbEnosti
Ž8_U3_V3	KDYBY MOPSI NEBYLI POPULÁRNÍ TAK BY JE NIKDO NEKUPOVAL
Ž9_U3_V3	KDYBY NEXISTOVALI MOPSI TAK BY NEBYL ROSTOMILI PES
Ž10_U3_V3	Kdyby mopsi vypadali trošku hůř, tak by je lidé ne rozmnožovali nelegálně.
Ž11_U3_V3	Kdybych Mě se LiBěLy PSi BYch neměL kuPOVat KOČKu.
Ž12_U3_V3	kdyby Mopsi nebyli tak oblíbené, tak by je nelegálně nerozmnožovali
Ž14_U3_V3	Kdyby Mopsi nebyli roztomiLí a neměLi veLke vypoulene oči, tAk by nebyli tak populArni a lidé by nerozmnožovali jich.

Tab. 8 – Kombinace v souvětích U3_3

Presupozice neodpovídající zadání mají souvětí Ž1_U3_V3 a Ž8_U3_V3. Souvětí Ž9_U3_V3 je nesmyslné a souvětí Ž11_U3_V3 je významově jednoduše akceptovatelné, ale neodpovídá zadání.

Čtvrtá část U3 přinesla celkem 13 souvětí.

Ž1_U3_V4	Kdybu Mamika nekoupila dceři pastelku tak bu její pastely ne vykreslení by.
Ž2_U3_V4	Kdyby si koupila pastely tak bych nelhal doma že to jsou moje pastelky.

Ž3_U3_V4	KDY BY DCERA NEPUJČILA PASTE LKY KAMARADKAM NEBYLY BY VYKRESLENE.
Ž4_U3_V4	kdybych dcera nepůjčila pastelky ne mnela by je vykreslené.
Ž5_U3_V4	KDyBy DCeRA ne dAVALA PASTeLKy KAmáradkam K by je jí PASTeLKy nebyLy VyKreSLené.
Ž8_U3_V4	KDYBY ONA NEKOUPILA PASTELK TAK BY DCERA NEBYLA NAŠTVANÁ
Ž9_U3_V4	KDYBY DCERA NEPUJČILA PASTELKY TAK BY NEBYLY VYKRESLENÉ
Ž10_U3_V4	Kdyby dceři nekoupila pastelky, tak by ona nebyla našťvaná.
Ž11_U3_V4	Kdybych KOUPiL dceŘi pasteLKY BYch kamaRadi neměli PUČOVat.
Ž12_U3_V4	kdyby dcera kamarádkám nepujčila pastelky, nebyli by vykreslené
Ž13_U3_V4	Kdyby holčička nepůjčila kamarádkám pastelky, tak by nebyly vykreslení
Ž14_U3_V4	Kdyby dcera nepučila sve PASTelky svem kAmArAdkAm, tak by její pastelky nebyli vykreslene.
Ž15_U3_V4	Kdyby nepujčila Pastely tak by je měla jak nové.

Tab. 9 – Kombinace v souvětích U3_4

Významově problematická je zde pouze možnost Ž2_U3_V4. Presupozice neodpovídají zadání.

V poslední části U3 respondenti vytvořili 9 souvětí.

Ž1_U3_V5	Kdybu z nim tatinek něhodil tak bu nebul zabyvatelem a lvů.
Ž2_U3_V5	Kdybych Petr nechodil do ZOO tak bych nejedzil po světě.
Ž3_U3_V5	KDYBY PETR NECHODIL DO ZOO NEBYL BY VEDEC
Ž4_U3_V5	kdyby Petr v detstve ne hodil do zoo ne zabyvav ze genetou lvů.
Ž7_U3_V5	Kdyby Petr ne chodíval každou neděli s rodiči v zoo tak byh ne jezdil po celem světě.
Ž9_U3_V5	KDYBY TATINEK NEUKAZOVAL SVIMU DITĚTI ŠELMY TAK BY NEBYL GENETIKOU LVŮ.
Ž10_U3_V5	Kdyby Petrovi tatinek neukazoval kočkovité šelmy, tak by ne přednášil o nich v univerzitě

Ž14_U3_V5	Kdyby Petr nemiloval zoo, tak bych nepřenášel o gineteke Lvů na univerzitách
Ž15_U3_V5	Kdyby HO rodiče nebrali do zoo tak by nebyl kde je teď.

Tab. 10 – Kombinace v souvětích U3_5

2.8.4 Obtížnost

Obtížnost uvedlo z 15 respondentů 11 u všech úloh a 1 u prvních dvou úloh.

	U1	U2	U3
Ž1	1	1	2
Ž2	1	2	2
Ž3	2	2	2
Ž4	NA	NA	NA
Ž5	2	1	NA
Ž6	NA	NA	NA
Ž7	2	2	3
Ž8	1	2	3
Ž9	2	3	2
Ž10	1	2	1
Ž11	2	2	NA
Ž12	1	3	2
Ž13	NA	NA	NA
Ž14	1	1	2
Ž15	2	2	2
	18	23	21

Tab. 11 – Hodnocení obtížnosti

Úhrnem lze říci, že jako nejjednodušší byla respondenti hodnocena U1, jako druhá U3 a jako nejtěžší U2. Hodnoty v tabulce jsou ale velmi vyrovnané, rozdíly mezi nimi jsou malé.

2.8.5 Vyhodnocení hypotéz

Shrnutím výsledků docházím k následujícímu:

Respondenti v U1 dosahovali v proměnné TT skupinově nejlepších výsledků, v proměnné Z3 skupinově výsledky dosahovaly 2. pozice. V proměnné T3 skupinově rovněž respondenti dosahovali nejvyšších výsledků.

8 respondentů v U1 v proměnné TT individuálně dosáhlo nejvyššího skóre, 3 svého druhého nejvyššího skóre a 2 svého nejnižšího skóre.

Pro proměnnou Z3 individuálně je důležité, že 6 respondentů vyplnilo všechna souvětí, 3 respondenti vyplnili kompletně U1 a U2. Z ostatních respondentů byl v proměnné Z3 individuálně nejúspěšnější pouze jeden respondent.

Proměnná T3 individuálně nabývá následujících hodnot: pro 9 respondentů byla U1 nejúspěšnější, pro 5 respondentů byla druhá nejúspěšnější. Respondent Ž14 byl v U1 spolu s U3 nejméně úspěšný.

Ze 6 formálních kritérií tedy U1 dosahovala nejvyšší správnosti v 5 proměnných.

Z hlediska významu byla souvětí až na tři výjimky akceptovatelná.

Obtížnost U1 byla respondenty stanovena jako nejnižší.

Respondenti v U2 dosahovali v proměnné TT skupinově středního (2. nejlepšího) výsledku. V proměnné Z3 skupinově byla U2 vyplněna nejvíce ze všech úloh. V proměnné T3 skupinově respondenti dosáhli rovněž střední úspěšnosti.

Na individuální úrovni v proměnné TT individuálně byla U2 pro 2 respondenty nejlepší, pro 9 respondentů druhá nejlepší a pro 3 respondenty nejsložitější.

V proměnné Z3 individuálně (kromě 6 respondentů s kompletními úlohami a 2 respondentů s kompletními U1 a U2) byla pro 4 respondenti U2 vyplněna nejvíce, pro 1 respondenta jako druhá nejvíce vyplněná.

Proměnná T3 individuálně přinesla rovnoměrné rozvrstvení výsledků: pro 5 respondentů byla U2 nejúspěšnější, pro 5 druhá úspěšná, pro 5 nejméně úspěšná.

Ze 6 formálních kritérií tedy U2 dosahovala střední pozice pouze ve 3 z nich.

Významově se U2 jeví jako nejproblematictější. Ačkoliv většina (32 z 42) souvětí je významově v pořádku, objevuje se zde 10 souvětí, jimiž modelovaný fikční svět je obtížně přijatelný. Také se zde v nejvyšší míře objevují souvětí, která jsou významově správně, ale neodpovídají zadání. Pro respondenty bylo zřejmě obtížné, že úloha nenapovídala, která z nabízených částí má být v souvětí v pořadí jako první a která jako druhá. Proto při vytváření

vlastních řešení přistupovali k modifikaci zadaných částí tak, aby jimi vytvořené souvětí bylo pro ně smysluplné.

Obtížnost U2 byla respondenty stanovena jako nejvyšší.

Respondenti v U3 dosahovali v proměnné TT skupinově nejnižších výsledků. V proměnné Z3 skupinově byla U3 vyplněna nejméně ze všech úloh. V proměnné T3 skupinově respondenti dosáhli rovněž nejnižší úspěšnosti.

Na individuální úrovni v proměnné TT individuálně byla U3 pro 3 respondenty nejlepší, pro 1 respondenta druhá nejlepší a pro 9 respondentů nejsložitější.

V proměnné Z3 individuálně (kromě 6 respondentů s kompletními úlohami a 1 respondentů s nejméně vyplněnými U2 a U3) byla pro 1 respondenta U3 vyplněna nejvíce, pro 2 respondenta jako druhá nejvíce vyplněná a pro 5 respondentů vyplněna nejméně.

Proměnná T3 individuálně přinesla následující rozvrstvení výsledků: pro 1 respondenta byla U3 neúspěšnější, pro 4 druhá úspěšná, pro 9 nejméně úspěšná.

Ze 6 formálních kritérií tedy U3 dosahovala nejvyšší chybovosti v 6 z nich.

Významově z 59 analyzovaných souvětí u 8 z nich neodpovídala presupozice zadání, jedno souvětí bylo tautologické, jedno souvětí modelovalo fikční svět velmi vzdálený od modelovaného v textu, jedno souvětí bylo nesmyslné a jedno neodpovídalo zadání.

Obtížnost U3 byla respondenty stanovena jako střední.

Hypotéza H1a byla potvrzena, H1b byla rovněž potvrzena.

Hypotézu H2a se nepodařilo potvrdit. Data mohou směřovat k jejímu potvrzení i k jejímu vyvrácení. S přihlédnutím ke komentovaným diskutabilním oblastem ve významu by bylo možné úlohu hodnotit jako nejobtížnější.

Hypotéza H2b byla vyvrácena.

Hypotézu H3a se nepodařilo potvrdit. Výsledky formální úrovně směřují data k jejímu potvrzení, ale významově respondenti odpovídali lépe než v U2.

Hypotéza H3b byla vyvrácena.

Závěr

Individualizace a diferenciacce je sice v českých kurikulárních a legislativních dokumentech zakotvena, nicméně v odborné pedagogické a obecnědidaktické literatuře je popsán pouze její princip, nikoli možnosti jejího uvedení v praxi. Ty chybí i v didaktice českého jazyka.

Ve své práci jsem se věnovala jednomu z možných způsobů naplnění uvedených principů – gradovaným úlohám. Nejprve jsem definovala učební úlohu jako *v rámci vyučovacího procesu cíleně vytvořenou situaci, která vyzývá k žákovské činnosti, která směřuje k potřebám vyučovacího procesu (učebnímu cíli)* a následně jsem se zřejmým inspiračním zdrojem v Hejného matematice pracovala s pojmem *gradační parametr*. Jedná se o *cíleně přidanou podmínku (nebo jejich soubor), jejímž přidáním vyučující zamýšlel zvýšit složitost druhé úlohy oproti úloze první a třetí úlohy oproti úloze druhé (a první) v 3členné sérii úloh*.

Následně popsala, jak se zvyšující se složitostí pracují v českém prostředí běžně dostupné didaktiky a metodiky nejen jazykových předmětů. Zjistila jsem, že pro naprostou většinu českých autorů je klíčová Revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů (RBTKC). Její konkretizaci pro český jazyk představili Stanislav Štěpáník a kolektiv. Na základě krátké analýzy této konkretizace vyšlo najevo, že RBTKC má řadu sporných míst. Jejich přehled jsem poskytla v kapitole Kritika Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Pro svou práci jsem si jako gradační parametry zvolila body vyplývající z analýzy jednotlivých složek čtyřsložkového modulu jazykového vyučování (1 žák se učí 2 jazyku (komunikování), kterému vyučuje 3 učitel v 4 určitém kontextu). Kapitola Hledání gradačních parametrů nenabízí – a nemůže nabízet – seznam možných přidávaných podmínek, ale spíše nabízí vhled do uvažování o gradování úloh.

Cílem praktické části bylo ověřit, zda vytvořený 3členný svazek úloh je gradovaný. Věcným obsahem mi byl podmiňovací způsob (kontrafaktuální kondicionálová souvětí) a respondenty pak žáci 6. třídy.

Stanovila jsem si 3 hypotézy:

H1a: Respondenti budou vykazovat nejvyšší úspěšnost u 1. úlohy.

H1b: Respondenti budou vnímat 1. úlohu jako nejjednodušší.

H2a: Respondenti budou vykazovat u 2. úlohy nižší úspěšnost než u 1. úlohy a vyšší než u úlohy 3.

H2b: Respondenti budou 2. úlohu vnímat jako obtížnější než 1. a snazší než úlohu 3.

H3a: Respondenti budou vykazovat u 3. úlohy nižší úspěšnost než u 1. a 2. úlohy.

H3b: Respondenti budou 3. úlohu vnímat jako nejobtížnější.

Při vyhodnocování výzkumu vyšlo najevo, že je nutné vytvořená souvětí hodnotit ze dvou hledisek: formálního a významového.

Zatímco z hlediska formální správnosti je možné hypotézy H1a, H2a a H3a potvrdit, významové hledisko celou věc značně komplikuje. Projevilo se, že pro respondenty je složitější vytvořit smysluplné souvětí dle zadání, pokud mají volnost ve výběru první části souvětí (U2). Oproti tomu je pro ně jednodušší vytvořit smysluplné souvětí, pokud je jim dána situace, ze které by toto souvětí mělo vyplynout (U3).

Hypotézu H1b se podařilo potvrdit, zatímco hypotézy H2b a H3b byly vyvráceny.

Co se týče dalšího výzkumu v této oblasti, bylo by vhodné uvažovat i jiné možné gradační parametry (lexikum, délka textu, délka samotného cvičení apod. – viz např. kap. Typy úloh), případně s gradováním nepracovat na úrovni celých úloh, ale jako se několika zadáními k úloze jedné.

Seznam použité literatury a zdrojů

- ANDERSON, Lorin a KRATHWOHL, David a kol. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman, 2001.
- BEDŘICHOVÁ, Zuzana. *Jazyk jako stigma? Analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-486-8.
- BEDŘICHOVÁ, Zuzanna a ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jazyková gramotnost romských žáků základních škol praktických v psaném projevu*. In: Studie z aplikované lingvistiky (2), 2013.
- BERGER, Ron. *Here's What's Wrong With Bloom's Taxonomy: A Deeper Learning Perspective*. Edweek.org, 2018. Dostupné z <https://www.edweek.org/education/opinion-heres-whats-wrong-with-blooms-taxonomy-a-deeper-learning-perspective/2018/03>. [Citováno 8. 9. 2022.]
- BLOCK, James. H. *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York, Chicago, San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, 1971
- BLOOM, Benjamin Samuel. *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum*. In Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, 1, 1968.
- BRINCKOVÁ, Jaroslava. *Gradované série úloh v matematice ZŠ*. In: Dva dny s didaktikou matematiky 2006: Sborník příspěvků. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Společnost učitelů matematiky JČMF, s. 81–84, 2007.
- CONTI, Gianfranco: *To what extent does Bloom's taxonomy actually apply to foreign language teaching and learning?* Gianfrancoconti.com, 2015. Dostupné z <https://gianfrancoconti.com/2015/06/04/to-what-extent-does-blooms-taxonomy-actually-apply-to-foreign-language-teaching-and-learning/?fbclid=IwAR2rgpEDGJo1RxjWnYQ7Rb48YXMhXH1RPNMFV3kCdOBV kGku0atvOuVhQM4>. [Citováno 15. 9. 2022.]
- CVEJNOVÁ, Jitka a kol. Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. Dostupné z <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/wp->

content/uploads/sites/2/2020/03/referenci_popis_08122016.pdf. [Citováno 15. 5. 2023.]

- CVRČEK, Václav a kol. *Mluvnice současné češtiny 1: Jak se píše a jak se mluví*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, Marie; OLIVA, Karel a NEJEDLÝ, Petr. *Hrátky s češtinou*. V SPN 1. vyd. Praha: SPN, 2007. ISBN 978-80-7235-349-1.
- DAVIS, Daniel a SORELL, Jackie. *Mastery learning in public schools*. In: *Educational Psychology Interactive*, 1995. Dostupné z <http://www.edpsycinteractive.org/files/mastlear.html>. [Citováno 15. 9. 2022.]
- *Dril a biflování? Naše testy nejsou z doby Marie Terezie, říká šéfka češtinářů Cermatu*. Rozhovor Markéty Boubínové s Gabrielou Baumgartnerovou. Deník N, 20. května 2023. ISSN 2571-1717.
- *Gap Fill Conditionals*. Fluencyspace.com. Dostupné z <https://fluencyspace.com/exercises/conditionals/gap-fill/>. [Citováno 23. 7. 2023.]
- GARDNER, Sheena a ALRDAAT, Sadam. *An Analysis of Use of conditional Sentences by Arab Students of English*. In *Advances in Language and Literary Studies* 8(2), 2017. Dostupné z https://www.researchgate.net/figure/The-number-and-percentage-of-students-who-marked-the-type-three-conditionals-asl2_320717136. [Citováno 23. 7. 2023]
- GOŠOVÁ, Věra. *Mastery Learning*. In: *Pedagogický lexikon NPI ČR*, 2011. Dostupné z https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Mastery_Learning. [Citováno 19. 7. 2023.]
- GRACEY Lori. *Why it may be time to dump Bloom's taxonomy*. Blog.tcea.org, 2021. Dostupné z <https://blog.tcea.org/why-it-may-be-time-to-dump-blooms-taxonomy/>. [Citováno 15. 9. 2022.]
- GREPL, Miroslav a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.

- HEJNÝ, Milan: *Diagnostické a gradované testy*. Blog.h-mat.cz, 2019. Dostupné z <http://blog.h-mat.cz/blog/diagnosticke-gradovane-testy>. [Citováno 19. 7. 2023.]
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
- HOLÁ, Lída a BOŘILOVÁ, Pavla. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Nakladatelství Akropolis, 2012. ISBN: 978-80-8690-39-27.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a TOMANOVÁ, Dana. *Vybrané pedagogické otázky pro učitele a mistry v zařízeních pro ŠMZVP*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 6*, Praha: SPN, 2012. ISBN 80-7235-331-4.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 6. Pracovní sešit*, Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-585-3.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 7*, Praha: SPN, 2014. ISBN 97-8807-235-39-10.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 7. Pracovní sešit*, Praha: SPN, 2014. ISBN 978-80-7235-392-7.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 8*, Praha: SPN, 2015. ISBN 978-80-7235-649-2.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 8. Pracovní sešit*, Praha: SPN, 2015. ISBN 978-80-7235-569-3.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 9*, Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-667-6.
- HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk pro základní školy 9. Pracovní sešit*, Praha: SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-482-5.
- HRDLIČKA, Milan. *Jazyková chyba a práce s ní v jazykovém vyučování*. In: ŠEBESTA, Karel a ŠKODOVÁ, Svatava a kol. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec, 2012.
- *Check your grammar: matching*. Learnenglishteens.britishcouncil.org. Dostupné z <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar/b1-b2-grammar/conditionals?page=1>. [Citováno 23. 7. 2023]
- CHROBÁK, Tomáš. *Jak využít gradované testy ve výuce*. Blog.h-mat.cz, 2018. Dostupné z <http://blog.h-mat.cz/blog/jak-vyuzit-gradovane-testy-ve-vyuce>. [Citováno 19. 7. 2023.]

- CHVÁL, Martin; PROCHÁZKOVÁ, Ivana a STRAKOVÁ, Jana. *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. Dostupné z <https://www.esicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Hodnoceni-vysledku-vzdelavani-didaktickymi-testy>. [Citováno 15. 1. 2023.]
- JÁČ, Martin; KOPECKÁ, Jitka; MORRIS, Monika a VRÁNOVÁ, Olga. *Didaktické kazuistiky výuky přírodopisu a biologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN: 978-80-244-56-95-9.
- JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KAGAN, Spencer. *Rethinking thinking: Does Bloom's taxonomy align with brain science*. Kaganonline.com, 2005. Dostupné z http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK29.php. [Citováno 7. 9. 2022]
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KARLÍK, Petr. Kondicionál. In: Karlík, Petr; NEKULA, Marek a PLESKOVÁ, Jana (eds.). *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/KONDICION%C3%81L>. [Citováno 23. 7. 2023.]
- KARLÍK, Petr. *Studie o českém souvětí*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1084-3.
- KASÍKOVÁ, Hana a VALENTA, Josef. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KASÍKOVÁ, Hana; DITTRICH, Pavel a VALENTA, Josef. *Individualizace a diferenciaci ve škole*. In: VALIŠOVÁ, Alena (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KOSTEČKA, Jiří. *Kumulovaná interpunkční znaménka*. In: Poradna Asociace češtinářů, říjen 2015. Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/poradna-asc-kumulovana-interpunkcni-znamenka/>. [Citováno 15. 7. 2023.]
- KOSTEČKA, Jiří. *Slovotvorba jako věčné bohemistické i didaktické téma*. In: Poradna Asociace češtinářů. Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/slovotvorba-jako-vecne-bohemisticke-i-didakticke-tema/>. [Citováno 15. 7. 2023.]

- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7238-403-7.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 6. Pracovní sešit*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7238-404-4.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 7*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-692-7.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 7. Pracovní sešit*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-533-3.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 8*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-693-4.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 8. Pracovní sešit*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-534-0.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 9*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-694-1.
- KRAUSOVÁ, Zdena a kol. *Český jazyk hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia 9. Pracovní sešit*. Plzeň: FRAUS, 2021. ISBN 978-80-7489-535-7.
- LEMOV, Doug. *Bloom's taxonomy - That pyramid is a problem*. Teachlikeachampion.org, 2017. Dostupné z <https://teachlikeachampion.org/blog/blooms-taxonomy-pyramid-problem/>. [Citováno 8. 9. 2022.]
- LEPIL, Oldřich. *Didaktika fyziky – vybrané kapitoly k modulu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3297-7.
- MACHOVÁ, Svatava a ŠVEHLOVÁ, Milena. *Sémantika & pragmatická lingvistika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. ISBN 80-7290-061-7.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN:978-80-262-0174-8.
- Mluvnice češtiny (3) Skladba. Praha: Academia, 1987.
- NOSÁLOVÁ, Barbora. *Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika*. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika>.
- OCELÁK, Radek. *Vágní význam a jeho empirické modelování - případ vágních skalárních modifikátorů v češtině*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.

- PÁNKOVÁ, Barbora. *Kognitivní vývoj v období vysokoškolského studia*. Nepublikovaná dizertační práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2021.
- PÁRT, David. *Prostředí Autobus ve vyučování matematice na 1. stupni ZŠ*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016.
- PAUL, Richard W. (1985). *Bloom's taxonomy and critical thinking instruction*. *Educational Leadership*, 42(8), 36-39, 1985.
- PEŠEK, Zdeněk a kol. *Didaktika: učební text pro pedagogické instituty*. Praha: SPN, 1964.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- Poradna Asociace češtinářů. *Asociacecestinaru.cz*. Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/category/poradna-asc/>. [Citováno 15. 7. 2023.]
- PRCHALOVÁ, Dana. *Zkoumání čtivosti – srovnání způsobů měření obtížnosti textu*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [Citováno 19.7. 2023]

Seznam odborné literatury

- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

- *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [Citováno 30. 8. 2022.]
- SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Praha: SPN, 1977.
- SVOBODOVÁ, Ivana. *Názory učitelů na psaní velkých písmen*. In: Poradna asociace češtinářů, květen 2015. Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/ivana-svobodova-nazory-ucitelu-na-psani-velkych-pismen/>. [Citováno 15. 7. 2023.]
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Acta Universitatis Carolinae. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0948-7.
- ŠEVČÍKOVÁ, Magda. *Funkce kondicionálu z hlediska významové roviny*. Nepublikovaná dizertační práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2009.
- ŠORMOVÁ, Kateřina a HUDÁKOVÁ, Andrea a kol. *Čeština jako druhý jazyk. Metodologická perspektiva*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7308-966-5.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Společnost (Academia). Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ludmila a SZYMAŇSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
- ŠVEC, Vlastimil; FILOVÁ, Hana a ŠIMONÍK, Oldřich. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1365-6.
- ŠVRČEK, Jaroslav. *Gradované řetězce úloh v práci s matematickými talenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4018-7.
- TOLLINGEROVÁ, Dana. *K pedagogicko – psychologické teorii učebních úloh*. Socialistická škola č. 4. roč. 17, 1976/1977, 156-160 s. 4. Cit. dle HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 221.
- Tollingerová, Dana. *Taxonomie učebních úloh*. Praha: KPÚ, 1974. Cit. dle HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 220.
- TRNOVÁ, Eva. *Učitelské otázky a žakovské odpovědi ve výuce chemie*. In: CÍDLOVÁ, Hana (ed.). XXIV. Mezinárodní konference o výuce chemie DIDAKTIKA CHEMIE A JEJÍ KONTEXTY. Sborník příspěvků z konference 20.–21. 5. 2015. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7996-0.

- VALIŠOVÁ, Alena (eds.). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0
- VÁŇOVÁ, Růžena; RÝDL, Karel a VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Praha: Karolinum, 1992.
- *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>. [Citováno 19. 7. 2023.]
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam obrázků

Obr. 1: Vyjádření vyučující českého jazyka na profesionálním učitelském fóru

Obr. 2: Revidovaná Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Obr. 3: Cvičení z anglického jazyka motivující druhou úlohu

Obr. 4: Cvičení z anglického jazyka motivující třetí úlohu

Obr. 5: Emotikony obtížnosti

Seznam tabulek

Tab.1: Aplikace revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů na jazykové vyučování

Tab. 2: Harmonogram výzkumu

Tab. 3: Číselné hodnoty emotikonů

Tab. 4: Kombinace v souvětích U1

Tab. 5: Kombinace v souvětích U2

Tab. 6: Kombinace v souvětích U3_1

Tab. 7: Kombinace v souvětích U3_2

Tab. 8: Kombinace v souvětích U3_3

Tab. 9: Kombinace v souvětích U3_4

Tab. 10: Kombinace v souvětích U3_5

Tab. 11: Hodnocení obtížnosti

Seznam grafů

Graf 1: TT skupinově

Graf 2: Z3 skupinově

Graf 3: T3 skupinově

Graf 4: TT individuálně

Graf 5: Z3 individuálně

Graf 6: T3 individuálně

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pracovní list

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Úlohy

Příloha č. 4: Terénní deník

Příloha č. 5: Přepisy

Příloha č. 6: Dataset