

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogické a školní psychologie

**Určování pádů u podstatných jmen  
(3., 4. třída)**

Tereza Bariekzahyová  
Psychologie – speciální pedagogika  
3. ročník - 2005/2006

## OBSAH

1. ČÁST PRVNÍ – JARO 2005 (3.A)	3
1.1 Úvod - historie výzkumu a pasport vzorku, zjištění problému	3
1.2 Srovnání s literaturou	4
1.3 Design výzkumu	5
1.4 Presentace zjištěných dat a jejich interpretace	6
1.4.1 1. Způsob určování	6
1.4.2 2. Způsob určování	6
1.4.3 3. Způsob určování	8
1.4.4 4. Způsob určování	9
1.4.5 5. Způsob určování	11
1.5 Shrnutí	12
2. ČÁST DRUHÁ – JARO 2006 (4.A)	13
2.1 Design výzkumu	13
2.2 Test a jeho charakteristika	14
2.3 Presentace zjištěných dat a jejich interpretace	15
2.3.1 1. Cvičení	15
2.3.2 2. Cvičení	16
2.3.3 3. Cvičení	17
2.3.4 4. Cvičení	18
2.3.5 5. Cvičení (otázka)	18
2.4 Závěr a diskuse	18

# 1. ČÁST PRVNÍ – JARO 2005 (3.A)

## 1.1 Úvod - historie výzkumu a pasport vzorku, zjištění problému

Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školu v Praze 6, kam jsem sama chodila celých devět let. Známa ji proto velmi dobře, stejně jako většinu zdejších učitelů. Vedení školy mi vyšlo maximálně vstřícné. Původně jsem chtěla jít do čtvrté třídy, kam chodí můj bratr, ale jejich paní učitelka byla dlouhodobě nemocná, a tak jsem se rozhodla pro třetí třídu. Nejprve jsem se šla podívat na víc předmětů (matematika, prvouka, čeština), abych zjistila, co mě zaujme nejvíc.

Už po první hodině jsem byla moc ráda, že jsem se nakonec rozhodla pro tuto třídu – pan učitel mě přímo nadchl. Je to člověk s přirozenou autoritou, kterého děti „berou“. Hodinu umí udělat velmi zajímavou. Koncipuje ji tak, že hodně střídá činnosti, aby se děti nestačily unavit a dávaly stále pozor. Nakonec mě nejvíc zaujala hodina češtiny.

Učitel s dětmi začal probírat **určování pádů u podstatných jmen**. Za domácí úkol se děti měly nazpaměť naučit všechny **pádové otázky**. Učitel nejprve vyzkouší 6 dětí - každý má odříkat všechny pády za sebou (1.pád – kdo, co?, 2.pád – koho, čeho?..). Dvě děti se hodně pletou – moc se na to doma nepodívaly, ale zbytku to nedělá problém a perfektně všech sedm pádových otázek umí odříkat. Pak učitel říká na přeskáčku číslo pádu a vždy někoho vyvolá, aby řekl pádovou otázku (např. U: 2.pád – Ž: koho, čeho?). Děti se horlivě hlásí, jde jim to. Nakonec udělá učitel ještě jednu obměnu – říká pádové otázky a vyvolává děti, aby řekly číslo pádu (např. U: komu, čemu? – Ž: 3.pád). Děti se opět hlásí a určování pádu jim také jde.

S podobnými situacemi jako byla tato jsem se setkala i v jiných předmětech, například v prvouce nebo matematice. Děti se doma nazpaměť naučí určitou látku (definice pojmů, tabulky, schémata atd.) a pak to musí umět odříkat jako básničku.

Poté se píše diktát na vyjmenovaná slova, v pracovním sešitě děti dělají cvičení na vyjmenovaná slova, doplňují i/y a hledají synonyma. Pak učitel proloží hodinu zpíváním a ke konci hodiny se s dětmi vrací zase k pádům. V učebnici ve cvičení jsou ve větách zdůrazněná podstatná jména, na která se děti mají ptát pádovou otázkou a určit pád (např. V neděli jsme byli navštívit babičku). Když mají děti určit **v neděli**, zkoušejí různé pády – **koho, co?, komu, čemu?, koho, čeho?, kým, čím?**, a dokonce i **kdy?** Při dalším určování to vypadá podobně – děti převážně hádají než aby se snažily zamyslet a spojit si to s tím, co se doma naučily.

V tomto okamžiku mě to zarazilo. Děti se nazpaměť naučily odříkávat pády s pádovými otázkami, ale když pak měly tento naučený vzor, šablonu aplikovat, tedy určit pád nějakého podstatného jména ve větě, neuměly to, pouze hádaly. A tady mně vyvstala otázka **čím to je?**

Je to tím, že děti s pády teprve začaly a že za nějaký čas jim to nebude dělat problém? Že se časem naučí používat toto pravidlo v různých situacích automaticky? Je to tím, že vůbec nepochopily „*na co to je*“, k čemu to je, jsou nejisté, co s tím mají dělat, a nemohou to tudíž správně použít? Dělá dětem problém určit některé pády víc než jiné? A není to třeba taky tím, že když jeden žák odpoví špatně, druhý zazmatkuje a než aby v klidu přemýšlel o jiné variantě, bezmyšlenkovitě hádá, i když by na to jinak přišel? Nezáleží také na motivaci žáka v dané chvíli přemýšlet? Nehrají roli faktory jako situace, čas, únava atd.?

Zaměřila jsem se tedy ve svém pozorování na aplikaci naučené látky s konkrétním zaměřením na určování pádů u podstatných jmen.

## 1.2 Srovnání s literaturou

Zastavila bych se na chvíli teoreticky u pádů a jejich významu vůbec, což možná může pomoci lépe porozumět problematice aplikace naučené látky – v tomto případě určování pádů u podstatných jmen.

Podstatná jména, stejně jako přídavná jména, zájmena a číslovky, vyjadřují svými tvary různé pády neboli *skloňují se*. Pádů je sedm: **1.pád (nominativ)** odpovídá na otázku *kdo* nebo *co?*, **2.pád (genitiv)** odpovídá na otázku *koho* nebo *čeho?*, **3.pád (dativ)** odpovídá na otázku *komu* nebo *čemu?*, **4.pád (akuzativ)** odpovídá na otázku *koho* nebo *co?*, **5.pádem (vokativ)** *oslovujeme* nebo *voláme*, **6.pád (lokál)** odpovídá na otázku *(o)kom* nebo *(o)čem?*, **7.pád (instrumentál)** odpovídá na otázku *kým* nebo *čím?*

Pro **vokativ** je zvláštní tvar jen v jednotném čísle u podstatných jmen rodu mužského a ženského (s výjimkou těch, která končí v 1. pádě jednotného čísla na –e, jako *duše* – *duše!*), jinak má vokativ vždy stejný tvar jako 1.pád (např. *hoši!* *dívky!*). Vokativem oslovujeme; buď jím někoho voláme, anebo naznačujeme, ke komu se řečí obracíme, někdy jen kvalifikujeme (ty snílku!). Vokativ se nespojuje s jinými slovy jako větný člen.

Všechny ostatní pády kromě vokativu vyjadřují různé větné členy a různé významové souvislosti a mluvnické vztahy podstatného jména k jiným slovům ve větě. Jen 1. pád vyjadřuje také prosté pojmenování mimo větu (ve výčtu slov, např. ve slovníku).

**1.pádem** se vyjadřuje *podmět* (*lidé* pracují), a pak větný člen, který se s podmětem shoduje, tedy *přísudek jmenný* (mladost – *radost*), *doplněk* (chodí *bos*), nebo *přívlastek i přístavek* (*profesor* Zubatý; Bedřich Smetana, *klasik* české hudby). 1.pád bývá tam, kde se vyjadřuje název (pojmenování něčeho) *přívlastkem*, který se v ostatních pádech nepřizpůsobuje pádu určeného jména a zůstává nezměněn. Bývá to zvláště u slov jako jméno, název, značka, titul, časopis, kniha... (o knize *Psohlavci*, v okrese *Příbram*). Takový první pád se nazývá *nominativ jmenovací*. 1.pád bývá také v *jednočlenných větách jmenných* (Letadlo!, Praha!).

**4.,2.,3., a 7. pádem** se vyjadřuje *předmět*, závislý na slovese nebo na přídavném jméně, podle vazby slovesa nebo přídavného jména (vrtá *skálu*, dosáhl *úspěchu*, učí se *jazykům*, třese *stromem*).

**2., 3., a 7. pádem** se vyjadřuje také *přívlastek neshodný*, závislý na podstatném jméně (střecha *domu*, pohyb *rukama*, cesta *lesem*)

**4., 2. a 7. pád** mohou vyjadřovat také *příslivečné určení* (*metr* dlouhý, *toho času*, jde *pěšinou*).

**Všechny pády** mohou vyjadřovat také *větný člen shodný* s členem jiným, tedy především *shodný přívlastek* (*a přístavek*), jeho pád je určen shodou s pádem podstatného jména jakožto členu řídicího (*město* Praha, *do města* Prahy, *k městu* Praze). To bývá zejména u přídavných jmen, zájmen, číslovek řadových apod. Všechny pády (kromě 1. a 5. pádu) se vyskytují také ve spojení s předložkami jako **pády předložkové**. **6. pád** se vyskytuje jedině jako pád předložkový. V pádu předložkovém se dává jméno v tom pádě, s kterým se pojí předložka, a podle příslušné vazby slovesa nebo podle příslušného věcného významu, např. *do lesa* (předložka *do* s 2.pádem), *k tobě* (předložka *k* s 3. pádem). Předložkové pády mohou vyjadřovat různá *příslivečná určení* (*kvůli* matce, *na podzim*, *v dolech*). Některé z nich také *předmět* (touží *po* matce), neshodný *přívlastek* (úloha *bez chyby*), nebo *doplněk* (pokládali ho *za hlupáka*).

**O významu pádů prostých** můžeme ještě podrobněji říct, že **1. pád** podstatného jména jako *přísudek jmenný* po sponě *být*, *bývat* vyjadřuje trvalý stav nebo vlastnost svého podmětu (kniha je *dobrý přítel*), kdežto **7. pád** stav přechodný – funkci, povolání (*být* v mládí *učitelem*). Ostatní pády prosté (kromě vokativu) jsou v skladebních dvojicích vždy *členem závislým*. Doplnují a blíže určují význam členu řídicího a vyjadřují vztah závislého

podstatného jména k členu řídicímu. Podle této své úlohy nabývají jednotlivé pády těchto rozdílných významů:

**4. pád** vyjadřuje předmět, jež děj slovesný přímo zasahuje nebo na nějž úplně přechází anebo který děj nezbytně doplňuje (řeže *dříví*, koupil *knížku*).

**2. pád při slovesech přechodných** vyjadřuje předmět jako celek, na jehož část děj přechází (přidá *solí*, nabere *vody*). Bývá předmětem po přechodných slovesech záporných (nepromluvil ani *slova*).

U sloves nepřechodných s genitivní vazbou se 2. pádem vyjadřuje předmět, který je slovesným dějem zasažen jen zčásti nebo který je cílem tohoto děje (dotýká se *obrazu*, dojde *cíle*), nebo předmět, od něhož se děj slovesný vzdaluje (zřekl se *odměny*). Tytéž významy má 2. pád u *přídavných jmen dějového významu* (jako předmět) i u *podstatných jmen dějového významu* (jako neshodný přívlástek), např. *dbalý povinnosti*, *žádostivý peněz*.

Jinak 2. pád jako *neshodný přívlástek* při podstatných jménech vyjadřuje celek, z něhož se ubírá – genitiv *celkový* (půl *metru*, litr *mléka*); vlastníka nebo původce popřípadě věc, k níž něco jako část přísluší – genitiv *přivlastňovací* (zahrada *našeho souseda*, koruna *stromu*), anebo stálou vlastnost – genitiv *vlastnosti* (muž *vysoké postavy*).

U podstatných jmen dějových se 2. pádem vyjadřuje původce nebo nositel děje vyjádřeného základovým slovesem – genitiv *podmětový* (tok *Vltavy*), nebo předmět tohoto děje – genitiv *předmětový* (výroba *strojů*).

**3. pád** vyjadřuje u sloves s dativní vazbou předmět doplňující směr nebo cíl děje (odporoval *zlu*); označuje jako tzv. *volný dativ* (není řízen slovesem), v čí prospěch nebo neprospěch se děje nebo v čím zájmu je to, co je vyjádřeno celým přísudkem, nebo čím zájmem je nebo má být děj doprovázen – *dativ prospěchový* (je *mi* zima, zpíval *si* písničku), *dativ sdílnosti* (to *vám* byla krása). První význam má dativ jako předmět popřípadě jako přívlástek i při jménech přídavných nebo podstatných dějového významu (podobný *otci*, vděčný *příteli*).

**7. pád** vyjadřuje jako *příslovečné určení* často prostředek (nástroj nebo látku) nebo prostředníka a původce slovesného děje (píše *perem*, svítí *baterkou*). Předmětem bývá 7. pád řídicěji, zvláště po slovesech pohybu (házela *nohama*, třásl *stromem*). Stejně významy má 7. pád u *přídavných jmen dějového významu* (vinen *neúspěchem*) i u *podstatných jmen dějového významu* (pohyb *rukou*). Dále bývá 7. pád *jmenným přísudkem* při sponových slovesech *stát se*, *stávat se*, při sponě *být*, *bývat*, jen jde-li o stav přechodný, funkci, povolání (byl *učitelem*) a *doplňkem* (byl zvolen *předsedou*).

Z výše uvedeného je jasné vidět, že určité pády jsou spjaty s určitými větnými členy. Jak již bylo řečeno, pády tedy vyjadřují různé významové souvislosti a mluvnické vztahy podstatného jména k jiným slovům ve větě. Zde se přímo nabízí poukázat na to, že děti ve třetí třídě větné členy ještě určovat neumí, a nemohou si tak logicky spojit určování pádů s něčím, co ještě neznají. Děti těžko mohou chápat nějaké logické spojitosti a významy určování pádů. Musí se prostě držet toho, že u podstatných jmen se určují „nějaké pády“, na které se ptáme danými otázkami, jež je třeba umět. Na druhou stranu, když děti mluví, běžně pády správně používají a vůbec neuvažují o nějakých pravidlech určování. Tady vyvstává přirozená otázka, jaký má tedy smysl zabývat se nějakým určováním pádů, když je v řeči běžně užíváme a ani o tom nepřemýšlíme. A proč vlastně čeština potřebuje sedm pádů, když si jiné jazyky vystačí třeba se čtyřmi.

### 1.3 Design výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsem začala do této 3.třídy chodit v době, kdy se děti začaly pády učit, zdálo se mi nejlepším způsobem sběru dat zaměřit se na nejrůznější způsoby

procvičování pádů. Sledovala jsem tedy různé situace, kdy děti měly určovat pády, různé metody, které učitel s dětmi zkoušel, co šlo dětem lépe, co hůř a sledovala jejich postupný vývoj.

Z pozorování mi vzešlo několik takových typických situací nebo způsobů, jak děti určovaly pády. Tyto způsoby jsem se pokusila navzájem porovnat, abych zjistila který z nich je nejefektivnější, co dělá dětem problémy atd.

## 1.4 Presentace zjištěných dat a jejich interpretace

### 1.4.1 1. Způsob určování

Jedná se o cvičení v učebnici, kde je několik vět (krátký příběh). Podstatná jména, u nichž mají děti určit pád jsou ve větě napsána v závorkách v 1. pádě.

Úkolem je dát slova v závorkách do správného tvaru a určit pád.

Učitel postupně vyvolává děti. Každý má přečíst větu a určit pád daných podstatných jmen.

Žák: „*Kuba sbíral v lese na pasece...v lese – to je šestý pád, na pasece...taky šestý.*“

Lukáš: „*Dal...do modrého džbánu...*“ Lukáš přemýšlí. Učitel mu napovídá, ať si zkusí říct, jaká je to otázka.

Lukáš: „*Do koho, čeho?...takže 2.pád.*“

Terka: „*Kolem bylo slyšet bzučení včel...koho, čeho?...2.pád.*“

Adéla: „*Uviděl rezavou veverka...koho, co?...4.pád.*“

Hanka: „*Přeskakovala z větve na větev...z větve - z koho, z čeho?...2.pád.*“

Honza: „*Na větev...koho, čeho?...2.pád.*“

U: „*Ne, nemůžeme říct „na čeho“, oprav se.*“

Honza: „*Na koho, co?...4.pád.*“

U: „*Správně.*“

Kuba: „*K večeru se Kuba vydal domů...k večeru..komu, čemu?...4.pád.*“

U: „*Ne, ne, oprav se.*“

Kuba: „*Teda 3.pád.*“ U: „*Dobře.*“

Lukáš: „*...velká pochvala od maminky...od koho, čeho?...2.pád.*“

Dětem nedělalo problém dát podstatné jméno v 1. pádě v závorce do správného tvaru. Tady je dobře vidět, že v běžné mluvě děti použijí podstatné jméno ve správném pádě zcela automaticky. To, že se pak po nich chce, aby určily, v jakém pádě podstatné jméno řekly, je v podstatě nepřírozené.

Další věc, která je zde patrná, je možný problém při určování 2. nebo 4. pádu. Pádové otázky **koho, čeho?** a **koho, co?** se v první části shodují – tedy ptáme se **koho?** To může svádět k tomu, zeptat se otázkou **koho?** a pokud tato otázka souhlasí s odpovědí, neptat se již na **co?** nebo **čeho?** Myslím si, že to je hlavní důvod toho, proč si děti pletou 2. a 4. pád.

### 1.4.2 2. Způsob určování

Jedná se o článek v učebnici.

1. úkolem je podtrhnout tužkou všechna podstatná jména, která se v daném článku vyskytují. Děti mají na práci dostatek času. Kdo to má hotové, může to jít ukázat učiteli ke katedře.

2. úkolem, poté, co si nahlas řekli, která slova to měla být, je určit u každého podtrženého podstatného jména **rod, číslo a pád**.

Učitel postupně děti vyvolává a každý má rovnou určit všechny tři kategorie.

U: „Dobře, tak a ve cvičení třetím nás čeká krásný článkuček o bernardýnovi. Karolínko, přečti nám ho.“ (Karolína čte) „A teď si vydejte obyčejnou tužku a podtrhněte všechna podstatná jména.“

Žák: „Pane učiteli, co je to bajonet?“ (jedno z podstatných jmen v článku)

U: „To je taková věc na vrcholu pušky“

Milan: „Pane učiteli, máme určit pád?“

U: „Máte podtrhat podstatná jména! Vy mě snad špatně slyšíte, to chce navštívit lékaře“ (v legraci)

Žákyně: „A kolik jich má být?“

U: „20.“

Žák: „Kolik že jich má být?“

U: „Teď jsem to říkal, 20.“

Děti chvíli pracují. Kdo má podtrženo 20 slov, může přinést ukázat sešit panu učiteli. Děti postupně chodí ke katedře se sešitem, ale nakonec nikdo nemá správně všech 20 (mají podtržené i jiné slovní druhy).

U: „Tak jedeme společně a opravujte si.“ Čte: „Psi, průsmykem, volání, pomoc, ubožákovi, sněhu, laviny, bernardýnem, Baryk, člověka, život, člověk, bajonetem, voják, poleno, Baryk, vak, bernardýn, krávk, vlkovi.“

U: „Tak a teď pojedeme a u každého slova určíte rod, číslo a pád.“ (na tabuli píše R, Č, P)

Pak učitel postupně vyvolává děti.

Katka: „Psi – rod mužský, číslo množné,..kdo, co?..1. pád.“

Linda: „Průsmykem – rod mužský, číslo jednotné,..kým, čím?..7. pád.“

Terka: „Volání – rod střední, číslo množné..teda jednotné,..oslovujeme, voláme..5. pád.“

U: „To není správně, jak se na to zeptáš?“

Terka: „Koho, co?..tak 4. pád.“

U: „Dobře.“

Žákyně: „Pomoc – rod ženský, číslo jednotné, oslovujeme, voláme...“

U: „Ne, ne, slyšeli volání.. jak se na to zeptáš?“

Žákyně: „O koho, co?.....tak 4.pád.“

Tomáš: „Ubožákovi – rod mužský, číslo jednotné, o kom, o čem?“

U: „Ne, příběhli k..?“

Tomáš: „Komu, čemu?..3.pád.“

U: „Správně.“

Žák: „Sněhu – mužský rod, číslo jednotné, ...2. pád.“

Karolína: „Laviny – ženský rod, jednotné číslo a rod..teda pád...z koho, z čeho?.....2.pád.“

Žákyně: „Bernardýnem - rod mužský, číslo jednotné, a pád.....“

U. napovídá: „Nejslavnějším..“

Žákyně: „Kým, čím?..7.pád.“

Tento způsob je již mnohem obtížnější, protože děti neurčují jen pády, ale musí se soustředit na více věcí, což je samozřejmě problematičtější. Prvním úskalím je, umět z článku správně vybrat podstatná jména. Děti se musí přeorientovat na látku, která se probírala již dřív, tedy určování podstatných jmen, což vyžaduje jiný algoritmus. Přestože děti měly dostatek času, nenašel se nikdo, kdo by měl všech 20 podstatných jmen správně. Nejčastější chybou bylo, že děti považovaly za podstatné jméno jiné slovní druhy, někdy naopak podstatná jména za podstatná jména nepovažovaly.

Poté bylo nutné opět přeskočit do jiného algoritmu, tj. vrátit se k aktuálně probíraným pádům. K tomu děti měly určovat ještě další dvě mluvnické kategorie, které se zatím učily u podstatných jmen určovat (rod, číslo). Určování rodu a čísla u daných slov dětem problémy nedělalo. Určování pádů už tak bezproblémové nebylo. Slovo **volání** si žákyně spojila s 5. pádem – oslovujeme, **voláme**. Zde došlo ke smíšení různých kontextů (rovin jazyka). Podobně si spojila jiná žákyně slovo **pomoc** s 5. pádem, nejspíš si řekla **voláme o pomoc**, což je však opět smíšení významu slova a kategorie ( 5. pád ). Tady se nabízí vysvětlení, proč je problematické určování 5. pádu – děti zřejmě správně nechápou označení **oslovujeme**, **voláme**. Tato pádová otázka navíc vůbec není otázkou a vymyká se zbylým šesti pádovým otázkám, což může také mást.

Faktorem, který zde přispívá k chybovosti, může být čas. Děti nemají příliš času na rozmyšlenou, když je učitel vyvolá a oni musí určit rod, číslo i pád, přičemž si podtržené podstatné jméno musí zasadit do kontextu celé věty, aby vše správně určily.

### 1.4.3 3. Způsob určování

Všechny děti se postaví v lavicích.

Úkolem je, co nejrychleji určit pád určitého slovního spojení. Kdo zaváhá, řekne pád špatně, nebo řekne pádovou otázkou bez označení pádu, posadí se.

Učitel každému postupně přečte na kartičkách napsané slovní spojení. Pokud se daný žák posadí, platí dál toto slovní spojení pro dalšího. Tak to pokračuje, dokud to někdo neurčí správně.

Kdo nakonec zůstane stát (po pár kolech), dostane jedničku do žákovské knížky.

U: „*Tak dobře, to stačí a teď se postavíme a zajímají mě jen pády, ne pádové otázky.*“

U: „*Srdce se rozbušilo radostí.*“

Ž: „*2.pád.*“

U: „*ne, sednout.*“

Ž: „*kým, čím? ..7.pád.*“

U: „*Zacházet s nástroji.*“

Ž: „*7.pád.*“

U: „*Vycvičit tankisty.*“

Ž: „*koho, čeho?..2.pád.*“

U: „*ne.*“

Ž: „*4.pád.*“

U: „*Potřebujeme mýdlo.*“

Ž: „*1.pád.*“

U: „*Ne.*“

Ž: „*4.pád.*“

U: „*Žít v blahobytu.*“

Ž: „*V kom, v čem?*“

U: „*Ne.*“



Ž: „V kom, v čem?“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „6.pád.“  
 U: „Správně.“  
 U: „Dělat povyk.“  
 Ž: „Koho, čeho?...2.pád.“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „4.pád.“  
 U: „Růže s poupaty.“  
 Ž: „Kdo, co?...1.pád.“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „7.pád.“  
 U: „Chyba v odpovědi.“  
 Ž: „Koho, čeho?“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „6.pád.“  
 U: „Bolest u srdce.“  
 Ž: „U koho, čeho?“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „S kým, čím?“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „Oslovujeme, voláme.“  
 U: „Ne.“  
 Ž: „6.pád.“

.....

U: „Tak, kdo zůstal stát, může si napsat pády a 1. Mezitím zvoní. Učitel ještě zapisuje několika málo dětem 1 do žákovské knížky, zbytek třídy už má přestávku.

V tomto případě je patrná největší chybovost. Jedná se o soutěž, kde se vyžaduje rychlá a správná reakce, což dělá dětem problém. Navíc je zde požadavek učitele, aby děti řekly především číslo pádu. Pádovou otázku si mohou říct klidně i nahlas, ale nesmí zapomenout hlavně říct číslo pádu. Toto pravidlo je častým zdrojem chyb, protože když někdo správně určí pádovou otázku, ale zapomene v té rychlosti říct pád např. žít v blahobytu – v kom, v čem?, učitel řekne „špatně“ a následující žák je zmatený, protože se domnívá, že v tomto případě 6. pád je špatně a začne hádat.

Dalším úskalím tohoto způsobu je to, že učitel automaticky předpokládá, že ve slovním spojení budou děti určovat pád u druhého podstatného jména v pořadí. Například u spojení „**růže s poupaty**“ žák odpověděl **1.pád** a učitel to zamítl. Žák zde mohl určovat pád u slova „**růže**“ a učitel očekával, že bude určovat pád u „**s poupaty**“.

#### 1.4.4 4. Způsob určování

Jedná se o cvičení v učebnici (krátký článek).

1. úkolem je vypsát si do sešitu z článku všechna podstatná jména na řádky pod sebe.
2. úkolem je samostatně u každého slova určit **rod**, **číslo** a **pád**. U všech vypsanych slov mají děti nejprve určit rod, pak číslo a nakonec pád.

Učitel poté postupně vyvolává děti, aby každý přečetl jedno podstatné jméno (učitel je pak píše na tabuli). Dál pak vyvolává děti, aby určovaly jednotlivé kategorie.

U: „*Tak a teď v učebnici na straně 102 máme cvičení 8. Hanko, přečti nám tam ten článek.*  
Hanka čte článek „Do kina“

U: „*Dobře, takže si teď otevřeme školní sešity, napíšeme dnešní datum – 5.4 a z tohohle článku si vypište pod sebou všechna podstatná jména.*

U. nechává dětem čas, aby si v klidu podstatná jména vypsaly, a pak je začne vyvolávat a píše na tabuli podstatná jména, která mu děti diktují.

Matylda: „*Šel jsem s kamarádem do kina..takže.. šel.*

U: „*Ne, to není podstatné jméno.*“

Matylda: „*Tak kamarádem.*“

U: „*Správně.*“

Tomáš: „*Kina.*“

Eliška: „*Bylo vzdálené od našeho bydliště...bydliště.*“

Karolína: „*Opatrně jsme přecházeli přes ulice...ulice.*“

Honza: „*Na křižovatce.*“

Lukáš: „*Semafor.*“

Terka: „*Panáček.*“

Nikola: „*Přešli.*“

U: „*Ne, to je sloveso.*“

Nikola: „*Tak chodník.*“

Linda: „*Kinu.*“

Honza Š.: „*...hmm..*

U: „*Nebudeme se zdržovat,... Kristýno.*“

Kristýna: „*Pokladny.*“

Tomáš: „*Lístky.*“

U: „*Dobře, tak a teď vedle toho zase pod sebe určete u každého slova rod, potom číslo a nakonec pád. A myslete na to, že musíte při tom určování vycházet z kontextu té věty.*“ U. nechává dětem čas, aby mohly v klidu pracovat.

.....

U: „*Tak, dokončete a společně si to teď zkontrolujeme.*“ U. opět vyvolává děti.

Honza: „*Kamarádem...rod mužský, číslo jednotné, pád...s kým, s čím?...7.*“

Tomáš: „*Do kina..rod střední, číslo jednotné, pád 4.*“

Eliška: „*Bydliště..rod střední, číslo jednotné, pád..od koho, čeho?...2.*“

Karolína S.: „*Ulice..rod ženský, číslo jednotné..*“

U: „*Oni přecházeli přes jednu ulici?*“

Karolína S.: „*Tak číslo množné, pád...2.*“

U: „*Přes koho, čeho?*“

Karolína S.: „*...Ne, přes koho, co?...takže 4.pád.*“

Žák: „*Na křižovatce..rod ženský, číslo jednotné, pád....*“

U.napovídá: „*Na..*“

Žák: „*Na kom, na čem?...6. pád.*“

Lukáš: „*Semafor..rod mužský, číslo jednotné, pád...*“

U.napovídá: „*Na..*“

Lukáš: „*Na koho, co?...4.pád.*“

U: „*Iveto, urči nám rod u zbytku těch slov.*“

Ilona: „*Panáček..rod mužský, chodník..mužský, kinu..střední, pokladny...střední..*“

U: „*Určitě?*“

Ilona: „*Ne, pokladny je ženský rod, lístky...střední..ne, vlastně mužský rod*“

U: „*Dobře, Milane, ty urči u zbytku slov číslo.*“

Milan: „*Panáček..jednotné, chodník..jednotné, kinu..jednotné, pokladny..množné*“

U: „*Přečti si to ještě jednou v tom článku.*“ (je tam u pokladny)  
 Milan: „*Pokladny..jednotné, lístky..množné číslo.*“  
 U: „*Tak a ještě nám tam zbývají pády.*“ Opět vyvolává děti jednotlivě.  
 Žákyně: „*Panáček..1.pád.*“  
 Štefi: „*Chodník...4.pád.*“  
 Iveta: „*Ke kinu.....(děti jí šeptem napovídají)..3.pád.*“  
 Tomáš: „*Pokladny...2.pád.*“  
 Eliška: „*Lístky...4.pád.*“  
 U: „*Ty si řekneš koho, co?!*“  
 Eliška: „*Tak 2.pád.*“  
 U: „*Koho, čeho?!!*“  
 Linda: „*Kdo, co?..1.pád.*“  
 Mezitím už zvonilo. Učitel ukončuje hodinu a děti mají přestávku.

Při tomto způsobu určování se děti musí podobně jako ve způsobu druhém soustředit na více věcí a „přepínat“ z jednoho algoritmu na druhý. Od druhého způsobu určování se tento v několika věcech liší. Děti si nejprve musí vypsát z článku podstatná jména (opět si zde někdo plete podstatné jméno a sloveso) do sešitu (nestačí už jen podtrhat si je). To se mi však jeví jako komplikující krok, protože aby pak děti správně určily rod, číslo a pád u každého vypsání slova, musí se vrátit zpět k článku a přečíst si slovo v kontextu věty nebo alespoň slovního spojení. Je zde patrná chybovost v důsledku nezasazení slova do kontextu při určování rodu, čísla i pádu.

Další věc, v které se tento způsob liší od způsobu druhého je ta, že děti neurčují všechny tři kategorie – rod, číslo a pád u každého slova, ale nejprve určují u všech slov rod, pak číslo a nakonec pád. V tom vidím výhodu, jelikož děti nemusí tak rychle přeskakovat z jednoho algoritmu do druhého a v klidu si to všechno určí postupně. Děti mají čas vše si promyslet. U některých slov ale měly i při dostatku času problém určit pád.

### 1.4.5 5. Způsob určování

Jedná se o cvičení v knize (není to učebnice).

Úkolem je dát podstatné jméno do určitého tvaru podle zadání.

Učitel dětem diktuje podstatná jména v 1. pádě s tím, že jim říká, do jakého pádu a čísla mají slovo převést. Nejprve dětem ukáže na dvou příkladech, jak to mají dělat.

Děti si píšou do sešitu, učitel píše na obrácenou tabuli.

U: „*Tak, teď si vezmeme školní sešity, napíšeme dnešní datum. Dosud jsme určovali pády tak, že jsme měli slovo a u něho jsme říkali pád. Teď to zkusíme naopak. Řeknu příklad – mlynář, množné číslo, pád 6. Co byste napsali?*“

Děti: „*Mlynářích.*“

U: „*Dobře, a ještě třeba slovo dobytek dejte do 4. pádu, čísla jednotného.*“

Děti: „*Dobytěk.*“

U: „*Dobře, takže je nám jasné co máme dělat.*“

U. postupně diktuje a zároveň píše zezadu na tabuli: „*Zámek – 6. pád, množné číslo; byt – 4.pád. jednotné číslo; zvyk – 6.pád, jednotné číslo; skříň – 6. pád, množné číslo; mýval (jako ten medvídek) – 4. pád, jednotné číslo; kraj – 5.pád, jednotné číslo.*“

....

U: „*Tak a opravíme si podle tabule (otáčí tabuli). Kdo to má dobře, zkontrolujte si taky „íčka“, jestli je máte dobře...Kdo to měl celé bez chyby?*“

Hlásí se 9 dětí.

U: „*Na to, že jsme to takhle dělali poprvé, je to dobré.*“

Tento „obrácený“ způsob určování šel dětem nejlépe. Přestože to bylo poprvé, co to takhle zkoušeli, 9 dětí nemělo jedinou chybu. Zřejmě je pro děti tento způsob snazší, i když já bych ho považovala za těžší.

## 1.5 Shrnutí

- 1) Při porovnání jednotlivých způsobů určování pádů u podstatných jmen jsem dospěla k tomu, že nejproblematičtější je určování pro děti tehdy, nemají-li dostatek času na rozmyšlenou. Pak vznikají chyby z nepozornosti, zbrklosti a v takových situacích se děti častěji uchylují k hádání. Ukázkový příklad je vidět ve třetím způsobu určování (soutěž), který jde dětem nejméně:

...U: „*Bolest u srdce.*“

Ž: „*U koho, čeho?*“

U: „*Ne.*“

Ž: „*S kým, čím?*“

U: „*Ne.*“

Ž: „*6. pád.*“ ....

- 2) Dalším faktorem přispívajícím k chybovosti je střídání algoritmů. Děti jsou úspěšnější, když mají určovat např. pouze pády, tedy vyberou si jeden algoritmus, který uplatní na celý úkol (1.způsob):

...Terka: „*Kolem bylo slyšet bzúčení včel...koho, čeho?...2. pád.*“

Adéla: „*Uviděl rezavou veverka...koho, co?...4. pád.*“

Hanka: „*Přeskakovala z větve na větev...z větve – z koho, z čeho?...2. pád.*“ ...

Když mají ale nejprve určovat podstatná jména, pak rod, číslo a ještě pád, je to problematičtější (2. a 4.způsob):

...Ilona: „*Panáček..rod mužský, chodník..mužský, kinu..střední, pokladny...střední.*“

U: „*Určitě?*“

Ilona: „*Ne, pokladny je ženský rod, lístky..střední..ne, vlastně mužský rod.*“

U: „*Dobře, Milane, ty určí u zbytku slov číslo.*“

Milan: „*Panáček..jednotné, chodník..jednotné, kinu..jednotné, pokladny..množné.*“

U: „*Přečti si to ještě jednou v tom článku.*“ (je tam u pokladny)

Milan: „*Pokladny..jednotné, lístky..množné.*“

U: „*Tak a ještě nám tam zbývají pády.*“ Opět vyvolává děti jednotlivě...

- 3) Další věcí, která přispívá k chybovosti je podobnost 2. a 4. pádu. Děti se často spokojí s tím, že souhlasí **koho?** a dál se neptají:

...Honza: „*Na větev..koho, čeho?...2. pád.*“

U: „*Ne, nemůžeme říct „na čeho“, oprav se.*“

Honza: „*Na koho, co?...4. pád.*“ ...

...U: „Vycvičit tankisty.“

Ž: „Koho, čeho?..2. pád.“

U: „Ne.“

Ž: „4. pád.“...

- 4) Specifický problém představuje 5. pád, který má svoji odlišnost od ostatních pádových otázek a jak bylo patrné u 2. způsobu určování, docházelo k záměně kontextů:

Terka: „Volání – rod střední, číslo množné..teda jednotné,..oslovujeme, voláme..5. pád.“

U: „To není správně, jak se na to zeptáš?“

Terka: „Koho, co?.. tak 4. pád.“

Ž: „Pomoc – rod ženský, číslo jednotné, oslovujeme, voláme..“

U: „Ne, ne, slyšeli volání..jak se na to zeptáš?“

Ž: „Koho, co?..4. pád.“

- 5) To co se po dětech při určování pádů (ale i jiných mluvnických kategorií) ve škole chce, je v podstatě nepřírozená a nesmyslná věc. Proč vlastně musíme umět uměle pojmenovávat něco, co ve skutečnosti přirozeně používáme? Asi každý by správně řekl „**V neděli jsme byli navštívit babičku.**“ Ale když by měl určit pád u slova „**v neděli**“, už by mu to dělalo určité potíže. Minimálně by se musel zamyslet nad tím, jaké že to vlastně máme ty pády, jaké se k nim pojí pádové otázky a pak by se nějakou otázkou musel na „**v neděli**“ zeptat. Takový postup je vlastně obrácený a poněkud paradoxní. Normálně se přece nejprve pokládá otázka a pak se na ni odpovídá. V případě určování pádů u podstatných jmen známe odpověď a pídíme se po tom, jak zněla otázka, přičemž se musíme držet pouze otázek, které jsou nám pro určování pádů dány. Na „**v neděli**“ se tedy podle daných pravidel pro určování pádů nemůžeme zeptat otázkou „**kdy?**“, přestože v běžném životě bychom se tak přirozeně zeptali.
- 6) Důležité je, aby si děti dané pravidlo, ať už je jakékoli, osvojili tak, že budou schopné si kdykoli později toto pravidlo vybavit a že jim automaticky „naskočí“ správný algoritmus.

## 2. ČÁST DRUHÁ – JARO 2006 (4.A)

### 2.1 Design výzkumu

V této fázi výzkumu jsem chtěla především zjistit, jak jsou na tom ty samé děti s určováním pádů po roce – tedy v situaci, kdy už v češtině dávno probírají jinou látku a s určováním pádů se sice setkávají, ale už pády prvooplánově neprocvičují. Kdy se předpokládá, že problematiku pádů děti zvládly. Zajímalo mě, zda se problémy při určování pádů, které jsem zaznamenala před rokem (viz část první), budou vyskytovat i teď, nebo zda si děti pravidla určování pádů osvojily natolik, že jim už pády činí minimální potíže.

Nejefektivnějším způsobem, jak zjistit, co jsem potřebovala, se mi zdál test. Vymyslela jsem tedy poměrně obsáhlý test na určování pádů, ve kterém jsem se snažila zaměřit na to, co dětem dělalo problém, ale i na to, co dětem před rokem naopak hodně šlo. Časově měl být test zvládnutelný vypracovat do 45 minut. Žáci na test nebyli předem

upozorňování (nemohli si tedy například nic zopakovat). Celé znění testu uvádím v následující kapitole.

## 2.2 Test a jeho charakteristika

### 1) Urči pád u podtržených podstatných jmen

Tatínek nám někdy na noční obloze ukazuje hvězdy. Od dědečka jsem dostal kus medového plástu. Alíku, k noze! K večeři jsme měli chléb se sýrem. Loni bylo v zimě několik týdnů bez sněhu. Letos odletěli ptáci k jihu již počátkem září. Šlápl jsem na střep a velmi jsem si poranil chodidlo. Tatínku, kup nám něco dobrého. Na silnici se zvedl oblak prachu. Děti poslouchaly s otevřenou pusou dědečkovo vyprávění o žhavých létech a krutých zimách. Veverka přeskakovala z větve na větev. Maminka z nás měla radost. V rozkvetlých třešních bzučely včely. Petře, dones pět jogurtů a máslo. Srdce se mi rozbušilo radostí. Z dálky bylo slyšet volání o pomoc. Běžel jsem za maminkou na zahradu. Přijeli jsme z hor opálení. Poslední snopy už svezli z polí. Pojď, Honzíku, už musíme jít. Na konci školního roku už bylo hezky. Měli jsme s sebou lékárníčku, takže jsme mohli zraněnému poskytnout první pomoc.

### 2) Dej podstatná jména do správného tvaru podle zadání

**sysel** – 4. pád, jednotné číslo

**budova** – 6. pád, množné číslo

**krajina** – 2. pád, množné číslo

**prostírání** – 7. pád, jednotné číslo

**mlynář** – 5. pád, jednotné číslo

**krabička** – 4. pád, množné číslo

**sestra** – 3. pád, jednotné číslo

**časopis** – 2. pád, množné číslo

**mrak** – 7. pád, množné číslo

**veslo** – 4. pád, jednotné číslo

**kapesník** – 2. pád, jednotné číslo

### 3) Vypiš z následujících vět všechna podstatná jména a urči u nich **rod, číslo, pád a vzor**

Cyklista objel hromadu šterku. U startu jsou připraveni závodníci, kteří poběží čtyři kola. Naslouchali jsme běsnění bouře. Některá léta se objevují celá hejna bělásků. Děti pomáhaly při vaření oběda. Zahradníci vypěstovali nový druh růží.

### 4) Dej podstatná jména v závorce do správného tvaru a urči u nich pád

Ve vlaku jsme se usadili do posledního volného (*kupé*). \_\_\_\_\_

O svém (*alibi*) mluvil podezřelý velmi přesvědčivě. \_\_\_\_\_

Bylo už pozdě, a tak jsme si zavolali (*taxi*). \_\_\_\_\_

Včerejšímu (*finále*) hokeje jsme nevěnovali pozornost. \_\_\_\_\_

O našem (*skóre*) jsme raději s nikým nemluvili. \_\_\_\_\_

Se svým koncertním (*turné*) měla skupina velký úspěch. \_\_\_\_\_

Na maminkino (*filé*) nedám dopustit. \_\_\_\_\_

Se svým hovězím (*ragú*) nás tatínek mile překvapil. \_\_\_\_\_

5) Odpověz, jakým způsobem pády u podstatných jmen určuješ (jaká pomocná slova si říkáš, co ti pomáhá atd.)

**První cvičení** bylo klasické, zaměřené pouze na určování pádů. Děti mohly psát jen číslo pádu nad podtržené podstatné jméno. Nemusely nic vypisovat, nemusely střídat algoritmy – jeden algoritmus užily na celé cvičení. Do tohoto cvičení jsem zařadila hodně podstatných jmen ve druhém a čtvrtém pádě a čtyři podstatná jména v pátém pádě, protože s těmito pády měly děti před rokem nejvíce problémů.

Jako **druhé** jsem zařadila cvičení, které šlo dětem před rokem nejlépe. Podstatné jméno v prvním pádě jednotného čísla se musí převést do jiného pádu a čísla podle zadání. I zde bylo nejvíce druhých a čtvrtých pádů.

**Třetí cvičení** bylo hodně náročné. Nešlo zde jen o určení pádů, ale i o další kategorie, které se u podstatných jmen určují, včetně vzorů, které děti před rokem ještě neprobíraly. Během roku se je však také učily. Nejdřív ale žáci museli z textu vypsát všechna podstatná jména – to byl totiž před rokem velký problém (děti zaměňovaly podstatná jména za slovesa atd.). V tomto cvičení tedy bylo potřeba střídat různé algoritmy.

**Čtvrté cvičení** jsem do testu zařadila s cílem zjistit, jak si žáci poradí s určováním pádů u nesklonných podstatných jmen – tedy s něčím, co ještě neprobírali. Zajímalo mě, zda budou mít děti tendenci dávat nesklonným podstatným jménům koncovky podle daných pádů a zda jsou schopné tyto pády vůbec určit.

**Na konec** testu jsem dala ještě otázku, pomocí níž jsem chtěla zjistit, co dětem při určování pádů pomáhá – zda jsou to klasické pádové otázky nebo i něco jiného.

## 2.3 Presentace zjištěných dat a jejich interpretace

### 2.3.1 1. Cvičení

Toto cvičení zaměřené čistě na určování pádů dělalo dětem větší potíže než jsem očekávala. Nikdo neměl cvičení bez chyby. Nejmenší počet chyb byl tři. Nejlepší žáci (ti, kteří měli poměrně dobře i další cvičení) měli v tomto cvičení čtyři až šest chyb, u těch horších žáků (nešla jim ani ostatní cvičení) se počet chyb pohyboval od 15 chyb výše!

Určování **5. pádu** se kupodivu oproti mým předchozím zjištěním ukázalo jako nejméně problematické. Při svém výzkumu před rokem jsem došla k závěru, že děti zřejmě mají určitá odlišnost 5. pádu od ostatních pádů, na které se můžeme ptát pádovými otázkami. Žáci tehdy „oslovujeme, voláme“ příliš nechápali a patrně bylo zaměňování kontextů. Například ve větě „slyšeli volání o pomoc“ určovali slova volání i pomoc jako pátý pád. Proto jsem také do testu zařadila podobnou větu. Kromě jednoho žáka, který určil slovo volání jako pátý pád, se však zaměňování kontextů nepotvrdilo. V testu byla celkem 4 podstatná jména v pátém pádě (Alíku, tatínku, Petře, Honzíku) a i horší žáci s určením pádu u těchto slov neměli problémy. Tento výsledek se dá vysvětlovat několika způsoby:

- 1) Určování pátého pádu u podstatných jmen dětem obecně problémy nedělá právě proto, že je od ostatních pádů odlišný a tedy snadno rozpoznatelný, a zaměňování kontextů bylo způsobeno pouze počátečním neporozuměním nové látky.
- 2) Pátý pád dětem opravdu dělал potíže, ale během procvičování si ho natolik zautomatizovaly, že jsou schopné ho v textu bezchybně identifikovat (na rozdíl od ostatních pádů, na které se musíme ptát pádovými otázkami), aniž by se na tím musely nějak zvlášť zamýšlet.

- 3) Věty s pátým pádem v zadaném testu byly velmi jednoduché, vždy s oslovením na začátku věty, takže to dětem dělalo minimální potíže.

Záměna **2. a 4. pádu**, kterou jsem zaznamenala před rokem, se objevovala i teď. U horších žáků byla dost častá. Nejlepší žáci tyto pády zaměňovali pouze v problematictějších místech. Nejčastější byla záměna ve spojení „**pět jogurtů**“, kde žáci „jogurtů“ určovali jako 4. pád. Zaměňování 2. a 4. pádu zřejmě opravdu plyne z podobnosti pádových otázek, kterými se na tyto pády ptáme. „Koho, čeho?“ a „Koho, co?“ začíná na „koho“ a „čeho“ nebo „co“ si děti pak už buď neřeknou, nebo řeknou, ale k rozlišení správného pádu jim to příliš nepomůže. Pomoci by jistě mohlo určení větného členu daného podstatného jména, ale větné členy děti ještě neprobíraly. Nemožnost určení větného členu považuji za jednu z největších příčin záměny těchto dvou pádů.

Co se objevilo neočekávaně (před rokem se nezdálo být problematické), byla v tomto cvičení záměna **1. a 4. pádu**. Překvapivé pro mě bylo především to, že tato záměna byla **nejčastější chybou vůbec**. Tedy nejen u horších žáků, ale i u těch nejlepších. Hlavní problém a zároveň vysvětlení této záměny vidím opět v tom, že si děti neuvědomují, jakým větným členem dané slovo ve větě je. Ovšem je nutno podotknout, že v mnoha případech stačí pomoci si pádovou otázkou aniž bychom znali význam a problematiku větných členů. U mnoha žáků je patrné, že se snadno nechají zmást relativní podobou slova v prvním pádě, rovnou určí, že se jedná o první pád a pádovou otázkou se snad ani neptají (např. „k večeri jsme měli **chléb...**“, „maminka z nás měla **radost**“...). Nejčastější chybou bylo určení slova „snopy“ jako 1. pád ve větě „Poslední **snopy** už svezli z polí“. Zde je patrná jasná záměna podmětu s předmětem.

Nejméně problematické bylo určování **3. a 7. pádu**, což se dá vysvětlit poměrně jasnými pádovými otázkami – (ke) komu, čemu?, (s) kým, čím? – a pro ně typickými předložkovými vazbami. U těchto pádů nepovažuji za nezbytné uvědomit si větný člen pro určení správného pádu. Dobrým žákům tyto pády nedělaly žádné problémy, u horších žáků občas docházelo k záměnám těchto pádů za jiné, ale byly to velmi ojedinělé chyby.

**6. pád** byl zaměňován za 2. nebo 4. pouze u nejhorších žáků.

### 2.3.2 2. Cvičení

Druhé cvičení bylo pro děti z celého testu nejlehčí. Pět žáků mělo toto cvičení celé bez chyby. U horších žáků byl nejvyšší počet chyb tři (pozn. dva žáci cvičení vůbec nevyplnili a jeden žák nepochopil zadání). Tento typ cvičení šel dětem nejlépe i před rokem. Potvrdilo se mi tak, že „obrácené“ určování pádů je snazší než klasické určování pádů u podstatných jmen. Otázkou však zůstává proč tomu tak je. Domnívám se, že je zde několik možných důvodů:

- 1) Podstatné jméno, které se má dát do správného tvaru podle zadání, je izolované, není ve větě. Žák se tedy nemusí zabývat kontextem věty, což může značně snižovat chybovost, protože jak bylo vidět u prvního cvičení, mnoho chyb vyplývalo z neuvědomování si toho, jakým větným členem dané slovo ve větě je.
- 2) „Vytvářet“ podstatné jméno v určitém pádě je zřejmě snazší než „napasovat“ podstatné jméno na nějaký pád, protože „napasování“ na nějaký pád pro mnoho dětí znamená říci si všechny pádové otázky a vybrat tu nejpravděpodobnější. Když má ale žák zadané podstatné jméno v prvním pádě, např. **sysel**, a je jasně zadáno, že ho má dát do **čtvrtého** pádu, jednotného čísla, stačí, aby si vzpomněl na pádovou otázku „**koho, co?**“ (popřípadě s pomocným slovem např. „vidím koho,co?“) a má vyhráno.



- 3) Tento způsob určování pádů sice označuji za „obrácený“ a ve škole se s ním setkáme určitě méně často než s tím klasickým, ale ve skutečnosti je tento způsob možná našemu jazyku přirozenější. Doptávání se pádovými otázkami na podstatná jména ve větě, abychom mohli určit jejich pád je totiž něco umělého, nepřirozeného (viz část první – shrnutí).

Pokud měli žáci v tomto cvičení chyby, bylo to u slov **krajina** → **2. pád, množné číslo, časopis** → **2. pád, množné číslo, kapesník** → **2. pád, jednotné číslo**. Z toho je zřejmé, že pokud děti chybovaly, bylo to ve druhém pádě. Dalo by se tedy usuzovat, že určování druhého pádu je pro děti obecně nejtěžší, neboť v tomto cvičení byly zastoupeny všechny pády a v jejich určování byli žáci velmi úspěšní. Otázkou však zůstává, proč zrovna druhý pád. Pádová otázka „koho, čeho?“ je nejspíš nějakým způsobem problematičtější a tvar podstatného jména v tomto pádě se hůře uvědomuje. K lepšímu uvědomění tvaru slova asi nepřispívá ani nutnost uvědomit si dané podstatné jméno v množném čísle.

### 2.3.3 3. Cvičení

Toto cvičení bylo pro děti velmi těžké – ne že by bylo složité, ale spíše dlouhé. Na jeho vypracování bylo třeba nejvíce času a soustředění. Cvičení je komplikované vzhledem k nutnosti střídat při jeho vypracování různé algoritmy řešení. Většina horších žáků vypracovala pouze část cvičení, jeden žák se o vypracování tohoto cvičení ani nepokusil. Nejlepší žáci se snažili vypracovat poctivě celé cvičení, ale nikdo neměl cvičení úplně bez chyby.

Prvním zadrhelem bylo správné určení všech podstatných jmen z textu. Žáci sice (až na jednoho) nezaměňovali podstatná jména za jiné slovní druhy, ale některá podstatná jména prostě úplně vynechávali. Buď proto, že je opravdu považovali za jiné slovní druhy, ale podle mého názoru děti chybovaly spíše z nedostatku pozornosti – našly ve větě podstatné jméno, které je jako první „trklo“, a jiné podstatné jméno ve větě přehlédly. Nejvíce žáci zapomínali na slova „**hromadu, běsnění, vaření a druh**“. Byla to vždy podstatná jména stojící v dané větě před jiným podstatným jménem (hromadu **štěrku**, běsnění **bouře**, vaření **oběda**, druh **růží**). Tato „druhá“ podstatná jména však děti povětšinou určily správně. Pouze jeden žák našel všech sedmáct podstatných jmen, cvičení však nedokončil.

Určování rodu a čísla nedělalo až na výjimky problémy ani horším žákům. S určováním vzorů nejlepší žáci potíže neměli. Jeden žák dokonce přesně určil vzor u slova „**oběda**“ – v 2. pádě u vzoru hrad je varianta vzor **les** („oběd bez oběda jako les bez lesa“). Horším žákům už se některé vzory pletly (jeden žák se o určení vzorů vůbec nepokusil). Nejvíce chyb však bylo při určování pádů. Nejčastěji se opět vyskytovala záměna **2. a 4. pádu** a **1. a 4. pádu** (např. „kola, léta, růží“ ale i „děti“). Mimo možné příčiny, proč se dětem pletou zrovna tyto pády (viz 1. Cvičení), se v tomto cvičení přidává ještě to, že děti si slova z textu vypisují, což přispívá k opomenutí říci si slovo v kontextu celé věty a svádí to k určení pádu, který nás jako první při pohledu na slovo napadne. Střídání algoritmů řešení v tomto cvičení také přispívá k větší chybovosti při určování pádů.

Zajímavá na tomto cvičení byla také struktura vypracování úkolu – téměř všichni žáci vypracovali cvičení jakoby do jednotné tabulky o pěti sloupcích. Někteří žáci si tabulku dokonce narýsovali či zhruba naznačili. V prvním sloupci byla vypsána podstatná jména, ve druhém **rod**, ve třetím **číslo**, ve čtvrtém **pád** a v posledním **vzor**. Tuto strukturu vypracování se děti učily už v minulém roce a je zřejmé, že si ji zautomatizovaly. Pouze dva žáci měli strukturu odlišnou – jeden žák měl **rod** místo v druhém sloupci v posledním a druhý žák si vypsál podstatná jména vedle sebe a nad ně menším písmem zkratkami určoval rod, číslo, pád a vzor (v tomto pořadí).

### 2.3.4 4. Cvičení

Výsledky dětí v tomto cvičení byly velmi rozmanité. Většina žáků se snažila s tímto cvičením nějak poprat, i když třeba špatně. Jeden žák měl cvičení naprosto bez chyby (ten, který určil správně i vzor u slova oběd – les). Další tři žáci měli dobře tvar podstatného jména, tzn. nesnažili se dávat slovům nějaké koncovky podle pádů, ale neměli správně určené některé pády. Dva žáci na řádku napsali pouze čísla pádů, ovšem většinou špatně. Někteří žáci se snažili dávat podstatným jménům koncovky (např. alibu, taxíka, fináli, turném) a i pády u těchto slov určovali špatně. Pět žáků se o vypracování tohoto cvičení vůbec nepokusilo.

Z těchto výsledků se tedy dá udělat jen těžko nějaký závěr. Je jasné, že až na výjimky si děti s tímto cvičením příliš neporadily. Neznámé cvičení je povětšinou „vykolejilo“ a spíše než by se děti snažily uplatňovat známý algoritmus řešení a přemýšlely logicky (např. i když nevěděly, v jakém tvaru bude slovo, mohly se v některých větách orientovat podle předložek typických pro určité pády → **O** svém alibi - 6. pád, **Se** svým koncertním turné – 7. pád atd.), uchylovaly se k hádání. Tyto výsledky tedy svědčí o neschopnosti většiny žáků aplikovat naučené pravidlo na neznámé cvičení.

### 2.3.5 5. Cvičení (otázka)

Na poslední otázku odpověděla pouze polovina žáků. To bylo dáno především tím, že žáci s pomalejším tempem práce se k této otázce už nedostali. U těch, kteří odpověděli převládaly odpovědi typu: „**Ríkám si 1. pád - kdo, co, 2. pád - bez koho čeho, 3. pád – dám komu, čemu.....7. pád s kým, čím**“. Tedy klasické pádové otázky.

Zajímavé byly odpovědi u tří žáků. Jeden napsal: „**2. – žádám od koho od čeho, 3. – dávám komu čemu**“. Tedy napsal pouze dvě pádové otázky. Pokud by tomuto žákovi opravdu pomáhaly pouze tyto dvě pádové otázky, byl by to pozoruhodný jev, a můžeme se jen dohadovat, proč právě otázky 2. a 3. pádu a zda ostatní pády automaticky rozezná bez pomocných otázek. Analogická byla odpověď jiného žáka, který napsal: „**6. o kom o čem, 7. s kým s čím**“, přičemž začal psát **jedničku**, ale škrtnl ji a nechal tam jen 6. a 7. pád. Třetí zajímavou odpovědí bylo: „**pomáhaj mi už hotová slova**“. Z této odpovědi lze jen těžko vysuzovat, jaká slova měl žák na mysli. Zda myslel klasické pádové otázky nebo něco úplně jiného.

## 2.4 Závěr a diskuse

Ve svém výzkumu jsem se zabývala problematikou určování pádů u podstatných jmen. S výzkumem jsem začala na jaře roku 2005 ve třetí třídě jedné základní školy v Praze, kam jsem pravidelně docházela. Tehdy se děti začaly učit určovat pády. Pozorovala jsem různé způsoby procvičování pádů, které s dětmi učitel zkoušel. Ze svého pozorování jsem následně dospěla k některým závěrům týkajících se problémů, které žáci měli s určováním některých pádů. Rovněž jsem identifikovala některé faktory přispívající k větší chybovosti při určování pádů. O rok později (jaro 2006) jsem těm stejným dětem zadala test, kterým jsem chtěla ověřit své poznatky z pozorování před rokem. Výsledky v testu jsem porovnála se svými předchozími zjištěními a dospěla jsem k následujícím závěrům.

- 1) Pády u podstatných jmen jsou úzce spjaty s **větnými členy**. Vzhledem k tomu, že děti ještě ve třetí a čtvrté třídě větné členy neprobírají (kromě základní skladební dvojice podmět – přísudek), nemohou si jimi při určování pádů pomoci. Uvědomění si postavení daného podstatného jména ve větě by snížilo chybovost

- při určování pádů, zejména se to týká záměny **2. a 4. pádu** a **1. a 4. pádu**, které byly nejčastějšími chybami vůbec. Záměny 2. a 4. pádu navíc plynou i z podobnosti pádových otázek u těchto pádů (koho, čeho?, koho, co?).
- 2) K chybovosti při určování pádů dále přispívá to, že si žák neuvědomí slovo v **kontextu celé věty** a určuje pád jakoby u izolovaného podstatného jména. To ještě zhoršují cvičení takového typu, kdy má žák za úkol vypsát z textu podstatná jména a následně určovat pád. Nechá se tak zmást relativní podobou slova např. v 1. pádě, přestože se jedná o pád čtvrtý.
  - 3) Dalším faktorem přispívajícím k problémům při určování pádů je nutnost **střídání různých algoritmů** řešení. Je tomu tak například u cvičení, kde žák neurčuje jen pády, ale i další mluvnické kategorie, popřípadě řeší další úkoly, které s pády nesouvisí. Žák tak musí zaměřit svoji pozornost na více věcí, nesoustředí se jen na určování pádů.
  - 4) Nejméně potíží mají děti ve cvičeních tzv. „**opačného určování**“, kdy mají za úkol dát podstatné jméno v 1. pádě do jiného pádu. Je to našemu jazyku zřejmě přirozenější proces než když máme podstatné jméno v určitém pádě a zpětně se ptáme pádovými otázkami na již známou odpověď.
  - 5) Ukázalo se, že přestože děti dobře znají pádové otázky i typické předložky, které se s určitými pády pojí, na neznámé cvičení (4. cvičení v testu) své poznatky většina z nich **nedokáže aplikovat**. Je tomu tak zřejmě proto, že naučené poznatky jsou příliš spjaty s typickými cvičeními. To se ukázalo například u třetího cvičení v testu, kdy měla většina dětí naprosto stejnou strukturu vypracování úkolu (do tabulky).
  - 6) **Specifický 5. pád** se díky své odlišnosti od ostatních pádů zřejmě snáze rozpozná a nepředstavuje pro děti takový problém, jak se původně zdálo. Záměny kontextů při určování 5. pádu před rokem pravděpodobně plynuly z prvopočátečního nepochopení nové látky.
  - 7) **3., 6. a 7. pád** většinou nedělá dětem velké potíže. Pádové otázky a typické předložky pojící se s těmito pády snižují zaměnitelnost s jinými pády.

Problematika určování pádů u podstatných jmen se nezdá být na první pohled ani zajímavá, ani nijak obtížná. Člověk by si řekl, že se děti prostě naučí nazpaměť pádové otázky a umí určovat pády, ale když jsem se tímto tématem zabývala hlouběji, ukázalo se, že ani něco takového, jako je určování pádů u podstatných jmen není tak snadné a skýtá to mnoho skrytých problémů. Když se pak zamyslíte nad možnými příčinami chybování, zjistíte, že zkoumání určování pádů není tak úplně zbytečné. Myslím si, že by určitě stálo zato, zkoumat tuto problematiku dál. Zjistili bychom tak třeba, proč si někdo při určování pádů pomáhá jen pádovými otázkami 2. a 3. pádu, co jsou to ta hotová slova, kterými si pomáhá někdo jiný, jak někoho napadne napsat „O svém alibu mluvil podezřelý velmi přesvědčivě“ a mnoho dalšího.

## Použitá literatura

HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice*. Praha: SPN, 1981.