

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Miroslava Šubrtová

Rozvoj argumentačních schopností žáků na druhém stupni
základních škol

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a čerpala jsem pouze ze zdrojů, které uvádím v seznamu použité literatury.

.....

datum a podpis autorky

Poděkování

Především děkuji vedoucí své práce Mgr. Janě Kusé, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, konzultace, cenné rady, připomínky a čas, který mi věnovala.

Děkuji také ředitelům a učitelům základních škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření, a žákům do něj zapojených.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům a příteli za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

Obsah

Úvod	6
Teoretická část práce	8
1 Komunikace	8
1.1 Složky komunikace	9
1.2 Funkce lidské komunikace	10
1.3 Komunikační kompetence a dovednosti	11
1.4 Zdravá a nezdravá komunikace	12
2 Formy komunikace	15
2.1 Verbální komunikace	15
2.1.1 Dialogická komunikace	16
2.2 Nonverbální komunikace	16
2.3 Komunikace činem.....	18
2.4 Komunikační bariéry.....	18
3 Argumentace.....	20
3.1 Struktura argumentace.....	21
3.2 Argumentace ad rem	21
3.2.1 Logicky platné argumenty	22
3.2.2 Argumenty pomocí příkladů	22
3.2.3 Argumenty z analogie	22
3.2.4 Argumenty autoritou	22
3.2.5 Argumenty o příčině	23
3.3 Argumentace chybná.....	23
3.3.1 Argumentace ad baculum	24
3.3.2 Argumentace ad hominem	25
3.3.3 Nálepkování	25
3.3.4 Argument ex concenssis	26
3.3.5 Argument ad ignorantiam	26
3.3.6 Argumentace ad misericordiam	27
3.3.7 Argument ad personam	27
3.3.8 Argumentace ad populum	28
3.3.9 Argument ad verecundiam.....	28
3.3.10 Argumentace falešnou analogií.....	29

3.3.11	Zavedení na falešnou stopu.....	29
3.3.12	Falešná příčina	30
3.3.13	Přehlednutí alternativních možností vysvětlení	30
3.3.14	Manipulace s premisami	31
3.3.15	Petito principii.....	31
4	Období dospívání	33
4.1	Fyziologický vývoj.....	34
4.2	Kognitivní vývoj	34
4.3	Emoční vývoj	35
4.4	Komunikace se žáky a mezi žáky v pubertě	35
5	Charakteristika základního vzdělávání	37
5.1	Organizace základního vzdělávání.....	37
5.2	Obsah základního vzdělávání na 2. stupni základní školy	38
5.3	Komunikační výchova na 2. stupni základní školy	39
	Praktická část.....	42
6	Charakteristika problému	42
6.1	Cíl výzkumu, výzkumná otázka, hypotézy	42
6.2	Metodologie výzkumného šetření	43
6.3	Výzkumná skupina a její charakteristika	44
6.4	Průběh šetření.....	44
7	Analýza písemných projevů	45
7.1	Vyhodnocení jednotlivých úkolů	45
8	Závěr analýzy výzkumného šetření	67
	Závěr	69
	Seznam zkratk	71
	Seznam grafů.....	72
	Seznam tabulek	73
	Seznam použité literatury	74
	Seznam příloh.....	77
	Přílohy.....	78
	Anotace.....	99

Úvod

Pro člověka, který je tvor společenský, je komunikace přirozenou součástí života. Vedle komunikace verbální a neverbální hraje roli také argumentace, kdy potřebujeme komunikačního partnera přesvědčit o svém názoru či svůj názor předat a obhájit, abychom mohli v komunikaci pokračovat dále. Komunikační základy vytváří nejbližší okruh lidí, tedy rodina, velký vliv na komunikační a argumentační schopnosti má také škola.

V této diplomové práci se budeme zabývat argumentačními schopnostmi v hodinách českého jazyka na 2. stupni základních škol. Cílem této práce je zjistit, zda žáci argumentují. Zajímá nás také, zda žáci používají jiné typy argumentů než žákyně. Při výzkumu nás tedy bude zajímat i pohlaví respondentů. V praktické části se těmito cíli zabýváme a zkoumáme, jak jsou u žáků a žákyň rozvinuty argumentační schopnosti. Zkoumaným vzorkem budou žáci 8. a 9. ročníků vybraných škol v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji, kdy, ač nepředpokládáme velké rozdíly v argumentování, zaměříme se i na srovnání argumentů obou ročníků. Ke zjištění argumentačních schopností žáků 2. stupně základní školy nám poslouží materiály, které jsme si sami vytvořili. Průběh a výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány v této práci.

Teoretickou část diplomové práce členíme do pěti kapitol. Pro zdokonalování argumentačních schopností je důležité nejprve umět komunikovat, proto se v první kapitole věnujeme komunikaci, funkcím a složkám komunikace, pozornost zaměřujeme také na komunikační kompetence a dovednosti a na zdravou a nezdravou komunikaci.

V druhé kapitole se zabýváme formami komunikace, kde zmiňujeme také dialogickou komunikaci, již řadíme k verbální komunikaci. Hovoříme o ní proto, že díky ní dochází k rozvoji komunikačních, ale především argumentačních schopností.

Ve třetí kapitole se zaměřujeme na argumentaci, dělení argumentace, kdy velkou pozornost budeme věnovat typům argumentace nevěcné (chybné), neboť se budeme při výzkumu zabývat především jejich zastoupením v písemném projevu žáků.

V této diplomové práci zkoumáme argumentační schopnosti žáků konkrétního věku, proto je čtvrtá kapitola věnována charakteristice tohoto věkového období. Pozornost zaměříme na vývoj fyziologický, emoční a kognitivní, ale také na specifika komunikace v tomto období.

V souvislosti s výzkumem, který proběhne v 8. a 9. třídách druhého stupně základní školy, neopomeneme v páté kapitole charakteristiku a organizaci tohoto typu vzdělávání z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zabýváme se taktéž

komunikační výchovou z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která se úzce pojí s tématem naší diplomové práce.

Praktickou část členíme do tří kapitol. V první kapitole se věnujeme cílům výzkumu a stanovení hypotéz, zaměřujeme se na metodologii výzkumného šetření a na výzkumnou skupinu, již charakterizujeme. Ve druhé kapitole sledujeme průběh šetření a analyzujeme získaná data, na jejichž základě v poslední kapitole praktické části shrnujeme výsledky našeho šetření, kdy zohledňujeme pohlaví respondentů a jejich školní ročník.

Pro zpracování teoretické části diplomové práce byla nejpřínosnější publikace Milana Mikuláščíka, a to především při zpracovávání druhé kapitoly Funkce komunikace. Další důležitou publikací, již jsme hojně využívali, je Vybíralova Psychologie lidské komunikace. Nezmínit nelze publikace Szymanka a Švandové, které nám sloužily při zpracovávání kapitoly o argumentaci a argumentačních typech.

Publikace, která pro nás byla při zpracování praktické části diplomové práce velmi důležitým pomocníkem, je Gavorův Úvod do praktického výzkumu a především kapitola věnující se obsahové analýze textu, neboť je to metoda, již jsme si zvolili jako výzkumnou.

Teoretická část práce

1 Komunikace

Pojem komunikace lze obtížně vymezit, neboť má široké spektrum použití. Slovo *communicare* je latinského původu a znamená *něco spojovat*. Lze jej použít jako označení dopravní sítě, přemístování lidí, materiálu, dále myšlenek, informací, postojů, pocitů od jednoho člověka k druhému.¹

O komunikaci hovoříme také jako o sdělování a sdílení.² Existuje definice vymezující komunikaci jako prostředek pozorovatelných projevů mezilidských vztahů.³

Mikuláščík definuje komunikaci následovně:

- označuje výměnu a přenos informací a významů mezi lidmi,
- je důležitým prostředkem pro sebevyjádření,
- komunikace je prostředkem tvorby a ovlivňování vztahů.⁴

Komunikace je v současnosti jedním z rozsáhlých oblastí lidského bádání. Označuje proces „*sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má.*“⁵

Z psychologického hlediska definujeme komunikaci jako: „*Komunikace je především percepce. Obsahuje úmyslný či neúmyslný přenos informací určených k poučení nebo ovlivnění jedince nebo skupiny, kteří je přijímají. Ale neomezuje se jen na to, s přenosem informací dochází k působení na přijímací osobu, ale zároveň i ke zpětnému účinku na osobu vysílající, která je také ovlivňována.*“⁶

¹ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 15–20.

² KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988, s. 19–20.

³ WATZLAWIK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, s. 38.

⁴ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 20.

⁵ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 130.

⁶ SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, s. 100.

1.1 Složky komunikace

Komunikace je vedle hlavních faktorů komunikačního procesu, jimiž jsou komunikátor (odesílatel) a komunikant (příjemce), tvořena i dalšími složkami, které průběh komunikace ovlivňují.⁷

V krátkosti si popíšeme složky komunikačního procesu dle Moslerové. Jak již víme, komunikátor a komunikant jsou významnými složkami komunikačního procesu. Pojmem **komunikátor** označujeme jedince či skupinu jedinců odesílajících určitou zprávu. Komunikátor je ten, kdo komunikaci podněcuje, sděluje informace. Jeho sdělení je ovlivněno věkem, vzděláním, zkušenostmi, postoji, záměry, fakty, emocemi. Naopak **komunikant** je jedinec nebo skupina jedinců přijímající a dešifrující vyřčenou zprávu. Na komunikantovo vnímání působí vlastní zkušenosti, prožitky, záměry a cíle.⁸

Vedle komunikátora a komunikanta je složkou komunikačního procesu **komuniké**, čímž je označována zpráva, myšlenka, případně pocit, jenž je předáván komunikátorem komunikantovi. **Komuniké** může mít podobu verbální či neverbální, sdělení je různými lidmi také různě chápáno. Prostřednictvím specifického **komunikačního jazyka** je zpráva mezi komunikujícími předávána. Jazyk je proměnlivým produktem kultury, jíž je zároveň součástí. Nezastupitelnou roli v komunikačním jazyku mají kódovací a dekódovací procesy. Kódovací proces je závislý na jazykové znalosti člověka, na jedincově slovní zásobě, na schopnosti přizpůsobit se komunikačnímu partnerovi. Proces dekódování je velmi obtížný zvláště mezi rozdílnými kulturami.⁹

Další složkou komunikace je **komunikační kanál**, jímž označujeme jakousi cestu, jejímž prostřednictvím jsou informace mezi subjekty komunikace předávány. Při nejčastějším způsobu komunikace tzv. „tváří v tvář“ tvoří komunikační kanál zvuky, pohledy a pohyby těla, dále doteky, oblečení či příjemný hlas. Důležitou složku komunikačního procesu tvoří bezpochyby **zpětná vazba (feedback)**, což je reakce, odezva na určitou konkrétní informaci.¹⁰

Nedílnou součástí komunikačního procesu je **komunikační prostředí**, což je místo, v němž se komunikace odehrává. Spadá sem osvětlení, uspořádání místnosti, počet lidí. Podněty působící na komunikátora, komunikanta a komuniké a ovlivňující je jsou

⁷ MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 7–8.

⁸ Tamtéž, s. 7–8.

⁹ Tamtéž, s. 7–8.

¹⁰ MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 7–8.

označovány jako **komunikační šum**. Rušivým elementem mohou být zkrácené informace, nesoustředěnost, hluk, únava.¹¹

Poslední složkou komunikačního procesu je situace, celkový rámec, v němž komunikace probíhá, označovaný jako **kontext**. Tvoří jej dvě složky – vnitřní a vnější. Vnitřní složkou je děj uvnitř člověka, u komunikanta to, jaký vliv na něj má komuniké. Vnější složku tvoří podněty na nás působící dříve a nyní, například čas, lidé a jejich chování, prostor.¹²

1.2 Funkce lidské komunikace

Komunikační výměna má zpravidla jednu funkci, již komunikující splňuje, to znamená, že komunikant informuje, přesvědčuje apod. Během komunikace však dochází k překrývání jednotlivých funkcí, jimiž jsou:

- **Funkce informativní** – patří mezi nejvýznamnější funkce komunikace vůbec. Hlavní funkcí komunikace je informovat, předáváme ostatním informace, fakta, data.
- **Funkce instruktivní** – v podstatě se jedná o funkci informační, avšak s přídavkem vysvětlování významů, popisování, návodu k činnosti, zasvěcování.
- **Funkce přesvědčovací** – na druhé působíme tak, aby změnili svůj názor, postoj. Racionálně druhé přesvědčujeme prostřednictvím argumentů.
- **Funkce posilující a motivující** – můžeme říci, že se jedná o funkci přesvědčovací, avšak v tomto případě se jedná o přesvědčování sebe sama, kdy se snažíme posilovat pocity sebevědomí, potřebnosti své osoby.
- **Funkce zábavná** – taková komunikace má za cíl pobavit, rozveselit, vytvořit pocit pohody a spokojenosti či rozptýlit.
- **Funkce vzdělávací a výchovná** – tuto funkci komunikace uplatňují zejména instituce, snoubí se zde funkce informativní, instruktivní či kontrolní.
- **Funkce socializační a společensky integrující** – jedná se o funkci, jejímž prostřednictvím dochází k vytváření vztahů mezi lidmi, k jejich sbližování, navazování kontaktů.
- **Souvztažnost** – komunikant podává informace v souvislostech, díky nimž lépe pochopíme a vstřebáme obsah výpovědi.

¹¹ MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 7–8.

¹² MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, s. 7–8.

- **Funkce osobní identity** – již od dětství nám napomáhá k odpovědím na základní otázky typu kdo jsme, kam směřujeme.
- **Poznávací funkce** – velmi úzce souvisí s informativní funkcí, avšak na výpověď je nahlíženo z pohledu komunikanta.
- **Funkce svěřovací** – jejím prostřednictvím se zbavujeme vnitřního napětí, překonáváme těžkosti, sdělujeme důvěrné informace, většinou očekáváme podporu a pomoc.
- **Funkce úniková** – této funkce komunikace využíváme v případě, když se chceme odreagovat, s někým si popovídat.¹³

Výstižně funkce komunikace klasifikoval Vybíral:

- 1) **Informovat** – předání, připojení nových informací, oznámení, informování, sdělení.
- 2) **Instruovat** – navedení, naučení, zasvěcení, předání receptu.
- 3) **Přesvědčit** – zmanipulování, získání jedince na svou stranu, ovlivnění.
- 4) **Pobavit** – povídání si za účelem rozptýlit se, rozveselit se.¹⁴

1.3 Komunikační kompetence a dovednosti

Primárním prostředkem lidského dorozumívání, jehož prostřednictvím dokážeme uspokojit vlastní potřeby, je komunikace. Proniká do všech oblastí lidského života, jelikož nás provází již od narození v prostředí rodinném, školním, volnočasovém a později pracovním.¹⁵

Disponuje-li člověk určitou sumou znalostí a dovedností, jichž je schopen využít, stává se komunikačně způsobilým. Podle Nakumy je komunikační kompetence „*schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejprůměrnější kódující znak*“.¹⁶ Je chápána také jako souhrn všech duševních předpokladů, díky nimž je jedinec schopen komunikace.¹⁷

Individuální kompetence (zapojit se do diskuze, vyjádřit se k problematice, argumentovat) je posuzována jedincem u sebe samého, přičemž komunikační úspěšností je zvyšováno sebehodnocení, které naopak neúspěšnost narušuje.¹⁸

¹³ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 21–22.

¹⁴ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 23.

¹⁵ Tamtéž, s. 23.

¹⁶ Tamtéž, s. 37.

¹⁷ Tamtéž, s. 37.

¹⁸ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 37.

Moderní společnost klade na komunikační kompetenci člověka vyšší nároky, než tomu bylo v minulosti, což způsobuje především změněná pozice komunikace jako taková (nárůst mediálně zprostředkované komunikace, důležitosti neverbální komunikace, stejně tak požadavků kladených na spolupráci v kolektivu). Z tohoto hlediska je rozvoj komunikačních kompetencí žáků nutností.¹⁹

Ve své knize *Základy mezilidské komunikace* Joseph A. Devito předkládá následující komunikační dovednosti:

- 1) *„Dovednost prezentovat sebe sama jako sebejistého, přístupného a důvěryhodného člověka. Komunikační dovednosti nebo jejich nedostatek také prozradí mnoho o negativních vlastnostech dotyčného jedince.*
- 2) *Dovednost vztahová pomáhá navázat přátelské a milenecké vztahy, spolupracovat s kolegy a udržovat vzájemné vazby s rodinnými příslušníky.*
- 3) *Dovednost vést rozhovory umožňuje komunikovat s druhými za účelem získat informace, úspěšně se předvést a efektivně se účastnit řady různých typů rozhovorů.*
- 4) *Dovednost komunikovat v malé skupině a vůdcovská dovednost pomáhají být efektivním členem nebo vůdcem různě zaměřených skupin.*
- 5) *Dovednost prezentace znamená umět sdělovat informace jak malým, tak velkým skupinám posluchačů a ovlivňovat jejich postoje a chování.*
- 6) *Mediální gramotnost umožňuje stát se kritickým uživatelem rozmanitých masových médií, se kterými se denně setkáváme.“²⁰*

1.4 Zdravá a nezdravá komunikace

Kvalitní či funkční komunikace se spolupodílí na celkové kvalitě našeho života. Je-li člověk trvale a dlouhodobě podroben nezdravé komunikaci, v jeho mysli zůstávají stopy. Zjevná jsou narušení slovníku při dlouhém pobytu v uzavřené společnosti, jíž může být náboženská sekta, vězení či internát.²¹

Bezprostřední reakce, tedy bezodkladná reakce, patří stejně jako kognitivní přizpůsobování neboli adaptace na stanoviska, slovník a mimoslovní repertoár dalšího jedince, do charakteristik zdravé komunikace.²²

¹⁹ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999, s. 60.

²⁰ DEVITO, J., A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 28.

²¹ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, S. 215–218.

²² VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, S. 215–218.

Důležitým aspektem zdravé komunikace je *zájem o druhého*, nikoli jen o sdělení. Projevuje se například trpělivým nasloucháním, přátelským pohledem a chováním. Součástí zájmu o druhého je oční kontakt.²³

Chybět by neměla též *reciprocita* neboli princip vzájemnosti, který vytváří podstatu zdravě vyváženého dialogu i skupinové komunikace. Každý z komunikačních partnerů se může vyjádřit ve stejné míře.²⁴

Neopomenutelnou součástí zdravé komunikace je *humor*. Žertování, vtipné chvíle spoluutvářejí uvolněnou atmosféru a pomáhají nám lépe uchovat v paměti sdělované obsahy.²⁵

Jednou z charakteristik zdravé komunikace je tzv. „*tříkrát ne*“, kdy první „ne“ poukazuje na to, že není dobré zavalovat druhé přemírou požadavků, druhé „ne“ nás upozorňuje na to, že přílišná kritika druhých není vhodná, a třetí „ne“ se vztahuje k vyjadřování zklamání.²⁶

Zdravá komunikace se vyznačují též otevřeností a podporou vývoje a flexibility účastníků komunikace. Tolerance a empatie mají ve zdravé komunikaci důležitou pozici.²⁷

Poslední charakteristika funkční komunikace pojmenovaná jako *konzistence interakcí* označuje jednání lidí spočívající ve snaze jednat tak, jako již v minulosti, nevybočovat a dodržovat směr v tom smyslu, že dopadla-li komunikace dobře, další hovor navážeme tam, kde jsme skončili.²⁸

Nezdravou komunikací označujeme komunikaci vyvolávající pocity úzkosti, absolutní rozpor v předávání informací a porozumění, což má za následek nedostačující přizpůsobivost k individuálním specifitám komunikačních partnerů. Důležitou roli sehrává i emoční nevyrovnanost.

Nezdravě komunikovat může člověk duševně nemocný, v jehož případě se jedná o patologickou komunikaci, člověk poznamenaný nevhodnou výchovou v primární rodině, ale také kdokoli jiný, neboť alespoň jedenkrát za život nesprávně zareagujeme.

Mikuláščík rozčlenil komunikaci následovně:

- komunikace hysterické osoby – úsilí získat pozornost,
- nutkavá komunikace – neměnnost,

²³ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 215–218.

²⁴ Tamtéž, s. 215–218.

²⁵ Tamtéž, s. 215–218.

²⁶ Tamtéž, s. 215–218.

²⁷ Tamtéž, s. 215–218.

²⁸ VYBÍRAL, Z.: *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 215–218.

- fobická komunikace – nepružnost témat týkajících se fobií,
- úzkostně neurotická komunikace – úsečná komunikace jako důsledek strachu z nezvládnutí situace,
- depresivní komunikace – minimální komunikace v důsledku deprese člověka,
- paranoidní komunikace – paranoia, tedy zvýšená podezíravost a vztahovačnost,
- hyperthymní komunikace – nepřiměřeně, nerealisticky pohodová komunikace,
- komunikace schizoidní osobnosti – nepřístupnost, citový chlad,
- komunikace neurastenika – nadměrná gestikulace, odbočení od tématu,
- komunikace psychastenika – květnatá mluva, důraz při vyslovování,
- komunikace narcistické osobnosti – touha být obdivován, uznáván,
- komunikace psychopata – úsečná, rázná, mnohdy až agresivní komunikace,
- zabíhavé myšlení – ztráta původního tématu hovoru,
- zpomalená komunikace – mnohdy je to projev zbrzděného myšlení,
- překotná komunikace – těžko sledovatelná mluva.²⁹

²⁹ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 239–241.

2 Formy komunikace

Následující kapitola je věnována základnímu dělení forem komunikace na verbální, neverbální a komunikaci činem. Tyto formy komunikace se navzájem doplňují. Ne každý člověk je obdařen schopností efektivně komunikovat a ani kvalitní odborné vzdělání mu často nedokáže pomoci. Někteří jedinci dávají přednost jedné formě komunikace, pro jednoho je lepší bezprostřední verbální komunikace, druhému naopak vyhovuje písemná komunikace či telefonický hovor, někteří naopak neupřednostňují žádnou z forem.

2.1 Verbální komunikace

„Verbální komunikací je míněno vyjadřování pomocí slov, prostřednictvím jazyka. Verbální komunikace může být přímá nebo zprostředkovaná, mluvená nebo psaná, živá nebo reprodukována.“³⁰

Mluvená forma verbální komunikace

V mluvené formě verbální komunikace se setkáme s neutrálními prostředky spisovnými, hovorovými a také s prostředky nespisovnými. Je typická neformálností a emocionalitou, gestikulací a dalšími paralingválními prostředky, například tempo projevu, pauzy, síla a barva hlasu apod. *„Jde o kontakt přímý, nezprostředkovaný, zamyšlený monolog může přecházet v dialog a přímý mluvený kontakt je realizován ve střídajících replikách.“³¹*

U mluvené formy verbální komunikace je klasifikována obsahová a formální rovina, kdy obsahová rovina vyjadřuje věcný obsah sdělení, tedy to, co je sdělováno, a formální rovina obohacuje obsah řeči o způsob sdělení, tedy o to, jak to bylo řečeno.³²

Psaná forma verbální komunikace

Tato forma komunikace je sekundární, druhotnou, od mluvené neboli primární komunikace odvozenou. Základním prostředkem pro vyjadřování je v tomto případě písmo.³³

Výhoda této formy spočívá především v její připravenosti, naopak zde může chybět komunikant a zvukové prostředky dotvářející komunikaci.³⁴

³⁰ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 98.

³¹ ČECHOVÁ, M.; KRČMOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008, s. 81

³² KRĪVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 59.

³³ KRĪVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 59.

2.1.1 Dialogická komunikace

O dialogické komunikaci hovoříme tehdy, vnášeli-li aktéři své originální myšlenky, nápady do komunikace, aniž by bylo předem definované řešení. Nemyslíme jím běžný rozhovor mezi učitelem a žáky podle I-R-E struktury.³⁵

„Při tematické diskusi na sebe reagují nejméně tři účastníci, učitel klade autentické otázky a hovor je vztažen k vyučovací látce. Produktivní dialog znamená, že učitel klade otázky vyšší kognitivní úrovně, repliky žáků rozvitě evaluuje a na jejich základě pokládá další otázky.“³⁶

U obou dialogických typů se mohou vyskytnout nedostatky. Během tematické diskuse není kladen dostatečný důraz na racionální argumentaci, žáci nedokážou odůvodnit svůj názor, odpovídat kognitivní odpovědí.³⁷

Produktivní dialog je charakteristický přítomností sémantického šumu, kdy se žáci a učitelé nemohou shodnout na významech užívaných slov. Základní pojmy nejsou dostatečně popsány, žáci je znají z mimoškolní komunikace, kde se dozvídají jiný význam, což zapříčiňuje neporozumění termínům, s nimiž během dialogu pracují.³⁸

2.2 Nonverbální komunikace

Existuje mnoho definic nonverbální komunikace. Jedna z nich uvádí, že nonverbální komunikací je vše, „...co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.“³⁹

J. Mareš a J. Křivohlavý uvádí, že „nonverbální sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací. [...] Mimoslovní sdělování zaujímá v sociální komunikaci nezastupitelné místo. Umožňuje předávat citově zabarvená sdělení. Pohledem se dá vyjádřit vztah, který se jen těžko formuluje slovy. Podobně výraz obličeje může sdělovat, jak člověku právě je i jak se jeho emocionální stav mění.“⁴⁰

³⁴ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 59.

³⁵ ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, s.r.o., 2012, s. 211.

³⁶ Tamtéž, s. 211.

³⁷ Tamtéž, s. 211–213.

³⁸ ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARŤÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, s.r.o., 2012, s. 211–213.

³⁹ VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2000, s. 164.

⁴⁰ MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 106.

Nonverbální komunikaci charakterizují její prostředky, neboť komunikujeme i tehdy, když nehovoříme, a to celým tělem a obličejem.⁴¹

<u>Prostředek nonverbální komunikace</u>	<u>Stručná charakteristika</u>
Mimika	Vyjadřování obličejovými svaly
Gestika	Sdělení pohyby, postavením paží (částí našeho těla od ramen po konečky prstů)
Posturologie	Vyjadřování prostřednictvím postojů, pozic celého našeho těla
Kinezika	Komunikace prostřednictvím pohybů našeho těla
Vizika	Sdělení očima, nejbližšími svaly
Paralingvistika	Vyjadřování prostřednictvím svrchních tónů hlasu (tempo, výška, pauzy apod.)
Úprava zevnějšku a prostředí	Vzhled člověka, užití a uspořádání věcí ve svém prostředí apod.

Nejčastěji uváděné prostředky nonverbální komunikace (autorka)

Posturologie se mimo jiné zabývá fyzickým postojem, jak se v průběhu komunikace mění, zda vyjadřuje přátelskost či její opak.⁴²

Vizika jako řeč očí zkoumá pohled zaměřený určitým směrem, jeho délkou, dále sleduje četnost pohledů, jejich sled a práci očních víček, vrásky kolem očí, mrkání, zornice.⁴³

Proxemika rozlišuje základní typy prostorových pozic pro sedící, stojící a jdoucí osoby, určité zóny, které by jiná osoba měla dodržovat. Striktní dodržování tzv. diskrétních zón je požadováno v prostředí bank, pošt, bankomatů, lékáren, u přepážek při nákupu vlakových jízdenek, palubních místenek...⁴⁴

Významem gest a jejich vazbou na kulturní oblasti se zabývá gestika. Společně s mimikou jsou důležitým nonverbálním prostředkem například při dorozumívání se osob se sluchovým a sluchově-mluvním postižením.⁴⁵

⁴¹ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 36–37.

⁴² Tamtéž, s. 36–37.

⁴³ Tamtéž, s. 36–37.

⁴⁴ Tamtéž, s. 36–37.

⁴⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 36–37.

Vedle těchto prostředků hraje roli také vnější vzhled člověka, k němuž patří oblečení, ozdoby, upravenost... Vzhled člověka je to první, čeho si všimneme, a proto je velmi důležité nedbat prvního dojmu. I přesto, že je nám neverbální komunikace známá, nedokážeme se zbavit toho, co je člověku přirozené – dát na „první dojem“.⁴⁶

2.3 Komunikace činem

Vedle komunikace se rozhovor lidí v jistém slova smyslu vztahuje také k jejich činnosti, neboť ta je úzce spojena s tím, co lidé říkají a komu to říkají. A proto je komunikace činy významným druhem komunikace. Přesto je jí v oblasti teorie a výzkumu věnováno méně pozornosti oproti předchozím dvěma formám komunikace, „*přitom se v běžném životě komunikuje činem dosti často: člověk něco dělá, ač by to neměl, nebo nedělá, ač by to dělat měl, nějak se chová v určité situaci atd.*“⁴⁷

V rámci školního prostředí jde o to, jak jednájí učitelé s žáky a žáci s učiteli. Komunikace činem zahrnuje obsah a formu činnosti, což se týká hlavně postojů, např. postoj učitele k nepřiměřeně připravenému žákovi, k výchovným situacím. Dle Mareše a Křivohlavého je čin jako nositel komunikačního aktu vyjadřován zprávou o aktuálním přístupu žáka ke škole, k učení, k učiteli, k vyučovanému předmětu, ke spolužákům.⁴⁸

2.4 Komunikační bariéry

Komunikační bariéry vysvětluje Vymětal jako „*překážky, které musí být při komunikaci překonávány, nebo které uskutečnění komunikace brání.*“⁴⁹

Každý komunikant se může setkat s problémy, překážkami komplikujícími mu komunikaci, případně bránící mu v ní pokračovat. Komunikační bariéry mohou být děleny například na fyzické, fyziologické, psychologické, sémantické, dále můžeme bariéry dělit na interní a externí. Právě druhé dělení bariér si přiblížíme.⁵⁰

Interní bariéry označují osobnostní problémy komunikanta a komunikátora. Nejčastější vnitřní bariérou je obava z neúspěchu pocíťovaná mnohými z nás. Komunikující

⁴⁶ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988, s. 36–37.

⁴⁷ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, s. 18.

⁴⁸ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, s. 57.

⁴⁹ VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008, s. 37.

⁵⁰ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 37.

se obává selhání, neúspěchu, což se může projevit chvěním hlasu, rychlým tempem řeči apod. Další vnitřní bariérou může být nesoustředěnost a nepřipravenost na komunikaci.⁵¹

Pojmem externí bariéry rozumíme překážky, rušivé elementy objevující se v okolí. Můžeme za ně považovat uspořádání stolů a židlí v místnosti, velikost místnosti, charakter osvětlení, barvu stěn, design nábytku... Řadíme sem také demografické bariéry, tedy rozdíly v pohlaví a věku. Rušivým elementem je také hluk z vnějšího prostředí, ale i vizuální rozptylování.⁵²

⁵¹ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 37.

⁵² MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 37.

3 Argumentace

Pojem argumentace pochází z latinského „arguere“, což „*může znamenat ukázat, projevit, prozradit, tvrdit, dokazovat, prokazovat, usvědčovat či obvinít aj.* Podstatné jméno „*argumentum*“ znamená zejména **důkaz** či **důvod**.⁵³ Szymanek chápe pojem argument jako střední pojem v sylogismu spojujícím zbylé dva pojmy, čímž vzniká vztah objevující se v závěru. Z širšího hlediska je to dedukce z dvou premis směrem k závěru, tedy je-li každé B C a každé A je B, tudíž každé A je C, z čehož plyne, že každé A je C.⁵⁴ Středním pojmem by bylo B tvořící vztah mezi A a C.

Český jazyk chápe pojem argumentovat jako synonymum ke sloům dokazovat, zdůvodňovat, pojem argumentace chápe ve smyslu dokazování, zdůvodnění.⁵⁵ Klapetek uvádí, že argumentace je významově nejvíce spjata se slovesem „*přesvědčovat*“.⁵⁶

Podle Klapetka je argumentace proces, během něhož jsou předkládána tvrzení a informace a „*jehož cílem je dosáhnout u přesvědčované strany změny názoru na určitou skutečnost či otázku*“⁵⁷ v takové míře, že přesvědčovaný bude „*schopen tento nový názor považovat za svůj, bude mu rozumět a bude schopen ho dále obhajovat*“.⁵⁸

Argumentace se pojí s lidským projevem opírajícím se o myšlení a vázícím se ke kritickému myšlení, které se zabývá racionálním zkoumáním jazykově vyjádřených skutečností. Sama argumentace souvisí s tvrzením ve smyslu jazykově zachycených myšlenek.⁵⁹

Argumentovat lze mezi několika lidmi či pouze sám se sebou (vědec, který chce obhájit nové zjištění). Záleží na tom, kdo, s kým a kdy argumentuje, na rolích vztahu mezi komunikanty. V argumentačním procesu se snažíme nalézt odpověď na otázku „*Proč lze s tvrzením souhlasit?*“⁶⁰

⁵³ JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 9.

⁵⁴ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, s. 48.

⁵⁵ JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 9.

⁵⁶ Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 84.

⁵⁷ Tamtéž, s. 150.

⁵⁸ Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 83.

⁵⁹ JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 10–11.

⁶⁰ JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 37.

3.1 Struktura argumentace

Argumentace má tři složky: obsahovou (Co?), která je hlavní složkou, dále formální (Jak?, Čím?) a emocionální (Kým?), které se projevují v mluvené i psané formě komunikace.⁶¹

Argumentace je tvořena dvěma druhy tvrzení: tezí a argumentem. Tezí nazýváme tvrzení, jímž odpovídá na otázku Co? zdůvodňujeme, dokazujeme. Pojmem argument rozumíme tvrzení, jehož prostřednictvím dokazujeme tezi. Vedle těchto dvou pojmů se k argumentaci váže demonstrace, která označuje způsob argumentace, odpovídá tedy na otázku Jak? argumentujeme. Důležitá je také strategie, která odpovídá na to, Proč? argumentujeme.⁶²

Pravdivost premis je určujícím faktorem správnosti závěru za podmínky jednoho neměnného společného logického vztahu.⁶³

Dle Bartoška je možné při argumentování postupovat obousměrně, tedy indukčně i dedukčně. Indukční postup směřuje od premis k tezi, což znamená, že na základě dvou a více konkrétních premis vzniká obecně platný závěr. Dedukční postup je opačný, to znamená, že známe závěr a hledáme konkrétní premisy, které by nám jej potvrdily.⁶⁴

3.2 Argumentace ad rem

Argumentace ad rem, jak ji charakterizuje Szymanek, je argumentací k věci, o jejichž premisách můžeme říci, že jsou objektivně pravdivé.⁶⁵ Lotko uvádí, že tato argumentace v rámci celého sdělení dodržuje logické postupy.⁶⁶ Dle Klapetka se jedná o skutečně věcnou argumentaci, kdy komunikační partneři argumentují se stejným cílem a zájmem, jednájí k věci a o věci.⁶⁷

O problematice argumentace ad rem pojednává Švandová, Westhon a Šámalová, kteří se shodují na argumentech, které se drží faktů jako důkazů proti tezi (o příčině, z analogie, pomocí příkladu, z autority), či logiky (deduktivní či logicky platné argumenty).

⁶¹ BOKR, J., SVATEK, J. *Základy logiky a argumentace. Pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000, s. 156.

⁶² JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 39.

⁶³ JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006, s. 39.

⁶⁴ BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 33.

⁶⁵ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 65.

⁶⁶ LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 132.

⁶⁷ KLAPEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 150–151.

Bartošek pracuje v porovnání s jinými autory a dílčímu dělení problematiky s poměrně nepřesnou a zjednodušenou terminologií.

3.2.1 Logicky platné argumenty

Logicky platnými argumenty jsou ty, jejichž závěr vyplývající z premis je pravdivý.⁶⁸

Westhon uvádí, že pravdivost těchto argumentů zaručují pravdivé premisy.⁶⁹

3.2.2 Argumenty pomocí příkladů

Šámalová říká, že platnost tvrzení lze doložit reprezentativními příklady a čím více jich bude, tím více podpoříme jeho přesvědčivost a podporu pro možné zobecnění. Jako příklad uvádí argumentaci s číselnými údaji – je důležité zmínit počáteční výši HDP, stejně tak údaje o tomto ukazateli v závěru předkládaného období, jeho pokles či nárůst během období.⁷⁰ Totožně k tomuto typu věcné argumentace přistupuje Westhon (2000).

3.2.3 Argumenty z analogie

Westhon tvrdí, že na základě podobnosti dvou jevů v mnoha ohledech, jejich podobnost nalezneme i u specifických ohledů.⁷¹

Šámalová uvádí příklad s krysami: „*Jelikož sérum zabralo na krysách, jejichž imunitní systém je velmi podobný lidskému, bude tedy účinné i pro lidi.*“⁷²

3.2.4 Argumenty autoritou

Komunikant během komunikace podkládá svá tvrzení citacemi či parafrázemi autority, tedy osoby, jež je obecně přijímána jako věrohodná, ve svém oboru erudovaná.

⁶⁸ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1999, s. 137.

⁶⁹ WESTHON, A. *A Rolebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2000, s. 40–41.

⁷⁰ ŠAMALOVÁ, M. *Argumentační diskurz*. In MACHOVÁ, S. a kol. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 62.

⁷¹ WESTHON, A. *A Rolebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2000, s. 19–20.

⁷² ŠAMALOVÁ, M. *Argumentační diskurz*. In MACHOVÁ, S. a kol. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 62.

Jako autorita může být pokládána také instituce. Šámalová dodává, že je nezbytné uvést zdroj či zdroje citace, aby existovala možnost platnost tvrzení ověřit.⁷³

Pro lepší pochopení předkládáme příklad: „*Můj kamarád Marcos říká, že řecká vína jsou nejlepší na světě. Z toho důvodu jsou řecká vína nejlepší na světě.*“⁷⁴

3.2.5 Argumenty o příčině

Švandová uvádí, že se jedná o usuzování příčinné vazby mezi dvěma jevy souběžně se vyskytujícími (korelujícími spolu).⁷⁵ Jako příklad předkládá: „*Pravidelné cvičení je v korelaci s dobrou fyzickou kondicí. Proto je pravidelné cvičení příčinou dobré fyzické kondice.*“⁷⁶

3.3 Argumentace chybná

Jílek říká, že chybná argumentace vzniká chybou, vědomou či nevědomou, v logickém postupu.⁷⁷ Klapetek ji nazývá taktéž "ad hominem".⁷⁸

Chybné argumentaci se nejobsáhleji věnuje Švandová, která uvádí mnoho typů chybných argumentů.⁷⁹ Bartošek je v dělení nevěcné argumentace méně obsáhlý, se Švandovou shodně uvádí argumentace falešnou analogií a autoritou, ad baculum, ad hominem, ad ignorantium, ad populum.

Protikladem k autorům obsáhle se zabývajícím touto problematikou je Lotko, který uvádí devět základních typů chybných argumentů.

Ještě stručněji se chybné argumentaci věnují Bokr se Svatkem označující tuto argumentaci kvaziargumentací a definují ji jako soubor způsobů argumentování, které jsou vědomě či nevědomě užívány a argumenty ve skutečnosti nejsou. Vymezují několik druhů kvaziargumentů – argument ad baculum, ad misericordiam, ad populum, ad hominem, ad

⁷³ ŠAMALOVÁ, M. *Argumentační diskurz*. In MACHOVÁ, S. a kol. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 62.

⁷⁴ WESTHON, A. *A Rolebook for Arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2000, s. 24.

⁷⁵ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 145.

⁷⁶ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 146.

⁷⁷ JÍLEK, V. *Žurnalistické texty jako výsledek působení jazykových a mimojazykových vlivů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 47.

⁷⁸ KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 150–151.

⁷⁹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 164–177.

verecundiam.⁸⁰ Stejné členění ve své práci zmiňuje také Šámalová, avšak místo o deduktivních argumentech hovoří o faktických.

Nejpodrobněji, jak jsme již uvedli, se argumentaci věnují Švandová a Szymeczek, kteří předkládají základní a další typy a podtypy chybné komunikace. Bartošek s Klapetkem a Lotkem se typy argumentace zabývají méně, především pak Bartošek. Ještě úžeji se chybnou argumentací zabývají Bokr se Svatkem a Šámalová.

Právě Bartošek se věnuje také manipulaci (se skutečností), v rámci níž autoři zkreslují skutečný obraz reality. Bartošek uvádí manipulaci se skutečností jako záměnu slov či jejich smyslu, zjednodušenou realitu, nepravdu namísto pravdy, která je nepravdou nahrazena, zamlžení podstaty/části reality.⁸¹

Ačkoli manipulace s chybnou argumentací souvisí, není předmětem naší práce, a proto se jí nebudeme dále věnovat.

S přihlédnutím k podrobnému dělení nevěcné argumentace budeme pracovat s těmi typy, na nichž se autoři většinou shodují. Dále uvádíme typy argumentů autory nejčastěji užívané a zmiňované se stručnou charakteristikou.

Švandová a Szymanek se typologii argumentů věnují nejhloběji. Z jejich publikací budeme pro naši práci čerpat nejvíce.

3.3.1 Argumentace *ad baculum*

Pro tento typ argumentu je charakteristické, že se neskládá z premis a závěru, ale snaží se domoci svého za pomoci síly, typickou je výhrůžka. Mluví se snaží vyvolat v komunikačním partnerovi strach za účelem vlastního zisku. Bartošek tvrdí, že vyvoláním strachu či probuzením pudu sebezáchovy v komunikačním partnerovi získává mluvčí výhodu a šanci, aby dosáhl lehčeji svého cíle.⁸² Szymanek chápe *ad baculum* jako argumentaci za pomoci výhrůžky a v důsledku toho jako apelaci na bezpečný pocit komunikátora.⁸³ Lotko se s tímto chápáním *ad baculum* ztotožňuje.⁸⁴ Švandová sem řadí tzv. „nehoráznou lež“, kdy komunikant komunikátora vyvádí z míry na základě toho, že

⁸⁰ BOKR, J., SVATEK, J. *Základy logiky a argumentace. Pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000, s. 157.

⁸¹ BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 48–54.

⁸² BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 46.

⁸³ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 55.

⁸⁴ LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 133.

komunikátor chová ke komunikantovi úctu, takže má komunikátor pocit, že má nehorázně lži věnovat pozornost, vyvracet ji, v důsledku toho je jeho psychická rovnováha narušena, ubývá mu čas, což nahrává komunikantovi.⁸⁵ Většina autorů se na vymezení *ad baculum* shoduje, proto nebudeme brát nehoráznou lež v potaz.

3.3.2 Argumentace ad hominem

Lotko tento typ chápe jako nadřazený argumentům *ad baculum, ad ignorantiam, ad misericordiam, ad personam, ad populum*.⁸⁶

Bokr se Svatkem charakterizují ad hominem jako argument spočívající v útoku na protivníkovu slabá místa. V jádru jde o to, aby byl komunikační partner ponížen, shozen nelichotivou poznámkou. Jako příklad jmenujme „*Nemá, co by řekl.*“ „*Jsi extrémní levičák, pravičák, hlasatel třetí cesty, pouhý vylepšovatel socialismu, monetarista, thatcherovec.*“⁸⁷

Švandová považuje tento typ argumentu, stejně jako Lotko, jako opak typu ad rem (k věci), chápe jej jako zpochybňování informačních zdrojů komunikátora osobními útoky.⁸⁸

a uvádí podtypy tohoto argumentu:

- tu quoque (ty také) – jde o chybné obvinění autorova komunikačního partnera
- argumentum ex concessis – tento podtyp ad hominem spočívá v hledání rozporů v odpůrcově tvrzení.⁸⁹

3.3.3 Nálepkování

S *ad hominem* se pojí také tzv. *nálepkování*, kdy vyjadřujeme své postoje prostřednictvím nálepek. Bartošek o nálepkování hovoří jako o „... *zaujímání osobního (subjektivního) stanoviska k objektivní informaci. Vedle osobního stanoviska postoj může vyjadřovat i skupinové, třídní, stranické, redakční aj. mínění.*“⁹⁰ Švandová nálepkování

⁸⁵ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 164.

⁸⁶ LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 132–133.

⁸⁷ BOKR, J., SVATEK, J. *Základy logiky a argumentace. Pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000, s. 158.

⁸⁸ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 164–165.

⁸⁹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 165, 167, 176.

⁹⁰ BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 39.

označuje jako předpojatá slova, kdy komunikant užívá slova citově zbarvená, nikoli neutrální, čímž dává najevo svůj postoj k objektu tvrzení.⁹¹

3.3.4 Argument ex concenssis

Švandová uvádí, že tento typ argumentace spočívá v hledání rozporu v tvrzení řečníka v souvislosti s jeho dřívějšími názory, chováním.⁹²

Jako příklad Švandová uvádí: „... je-li ekolog a je proti dostavbě jaderné elektrárny, zeptáme se, jestli mu není líto zničených severních Čech, kde by se těžba uhlí mohla omezit, kdyby se elektřina vyráběla v jaderné elektrárně, a ne v severočeských uhelných elektrárnách.“⁹³

3.3.5 Argument ad ignorantiam

Szymanek *ad ignorantiam* charakterizuje jako argument k neznalosti spočívající v úsudku o nepravdivosti tvrzení na základě neprokázání pravdivosti premisy.⁹⁴

Švandová sem řadí také *ex silentio*, jenž je s *ad ignorantiam* podobný.⁹⁵ Jako argument *ex silentio* můžeme považovat známé „mlčení znamená souhlas“. Jinak řečeno se jedná o mlčení v případě možnosti vyjádření se k tvrzení či dokonce jeho napadení, což je chápáno jako souhlas s tvrzením. Lotko *ex silentio* vztahuje k existenci či neexistenci historických pramenů. Tvrdí, že pokud nelze jev podložit historickými prameny, tak jev neexistoval.⁹⁶

Jelikož se Lotko, Szymanek a Švandová přiklání k blízkosti obou argumentů (*ad ignorantiam* a *ex silentio*), budeme v naší práci používat název *ad ignorantiam*.

⁹¹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 174.

⁹² Tamtéž, s. 167.

⁹³ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 167.

⁹⁴ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 62.

⁹⁵ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 168.

⁹⁶ LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 134.

3.3.6 Argumentace ad misericordiam

Ad misericordiam spočívá v komunikantově působení na komunikátorovy city s cílem vyvolat v něm lítost a pochopení. Švandová uvádí, že autor sdělení ve snaze přesvědčit příjemce sdělení k aktivitě apeluje na pocit lásky.⁹⁷

Bartošek tento typ dále dělí podle motivů na:

- společenské – působení na komunikátorovy pocity (lásky, nenávisti, společenské sympatie, úcty k vlasti, k rodičům);
- etické – útoky na morální zásady komunikátora (smysl pro dobro, povinnost);
- tvůrčí – působení na osobní pocity komunikátora z určité činnosti (uspokojení, zklamání).⁹⁸

Pro naši práci není Bartoškově dělení podstatné, budeme tedy používat *ad misericordiam* bez dalšího členění.

3.3.7 Argument ad personam

Někteří autoři jej řadí k *ad hominem*.⁹⁹ Lotko jej charakterizuje jako napadení a zesměšnění osoby mluvčího s cílem zdiskreditovat názory řečníkem obhajované.¹⁰⁰ Švandová jej považuje za speciální typ argumentace zahrnující v sobě argumenty *ad hominem* a *ad baculum*, který označuje argumentační situaci, kdy komunikační partneři již nedokážou nalézt tzv. společnou řeč, již nejsou schopni slovní domluvy, což může přerůst ve fyzický konflikt, minimálně však dojde k zesměšnění, urážce komunikačního partnera, kdy se mluvčí snaží přesvědčit publikum o komunikátorově podřazenosti.¹⁰¹ Bartošek *ad personam* nezmiňuje a zabývá se pouze *ad hominem*.¹⁰²

V naší práci se přikloníme k Bartoškově dělení a budeme pracovat s označením *ad hominem*.

⁹⁷ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 166.

⁹⁸ BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 42.

⁹⁹ Srov. SZYMANEK, 2003.

¹⁰⁰ LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 133.

¹⁰¹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 166.

¹⁰² BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 36.

3.3.8 Argumentace ad populum

Tento argument je hojně užívaný v oblasti politické, sociální a reklamní. Jde v podstatě o populismus, kdy si mluvčí předem zjistí, co chce publikum slyšet, a poté mu to nabídne. Tento druh kvaziargumentu (tzv. společenský apel) je spojen s psychickým nátlakem. Jako příklad Bokr se Svatkem uvádějí: „*Vždyť jsme přece Češi.*“ „*Kdo neskáče, není Spartán.*“¹⁰³

Tento typ argumentu spočívá v autorově snaze zavděčit se tvrzením komunikátorovi. Szymanek uvádí nejčastější způsoby:

„a) *Představení sebe sama jako jednoho ze skupiny posluchačů, byť tomu tak nemusí vůbec být. Př. Všichni máme stejné problémy.*

b) *Vymezení se proti názorově odlišným jedincům a současné potvrzení toho, co považuje autor za správné. Př. Ti, kteří si myslí, že je třeba zvednout daně, jsou peněz-chtiví zloději.*

c) *Obviňování protivníků z vlastního neúspěchu.*

d) *Odvolávání se na pocity hrdosti v souvislosti s povoláním, bydlištěm, atd. Př. Velmi si vážím moudrosti a umu místních obyvatel.*

e) *Vydávání přehnaných požadavků za oprávněné. Př. Chceme jen, co nám patří. Nic víc.*

f) *Vyzvednutí důležitosti udržování názorů a požadavků. Př. Toto stanovisko nikdy nezměníme.*

g) *Apel na konformitu. Př. Na červenou chodí všichni lidé, tak proč ne i vy?*

h) *Vzbuzení touhy a zdánlivé nabídnutí možnosti patřit k elitě. Př. Tento parfém používá Emma Watson.*“¹⁰⁴

3.3.9 Argument ad verecundiam

Szymanek uvádí, že se jedná argument, jehož mluvčí se odvolává na mínění lidí vážených pro jejich schopnosti, odbornou erudici, čímž se snaží dosáhnout znejistění posluchače.¹⁰⁵ Švandová tento typ charakterizuje jako argumentaci zneužívající nesmělosti komunikátora vyslovit pochybnost o důvěryhodnosti zdroje.¹⁰⁶

¹⁰³ BOKR, J., SVATEK, J. *Základy logiky a argumentace. Pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství.* Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000, s. 158.

¹⁰⁴ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 64–65.

¹⁰⁵ SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 66.

¹⁰⁶ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty.* In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat.* Brno: Pedagogická fakulta Mararykova univerzita, 1999, s. 167.

Jako příklad uvádí citaci z Čapkova díla *Dvanáctero figur*: „...lze se s výhodou dovolávat jakékoli autority, třeba „již Pantagruel pravil“ nebo „jak dokázal Treitschke“. Při jisté sčtetlosti lze na každé mínění nalézt nějaký citát, který je jedním rázem zdrtí.“¹⁰⁷

3.3.10 Argumentace falešnou analogií

Švandová tento typ argumentace zmiňuje jako *povrchní analogii* či *nerelevantní analogii*. Jde o chybnou argumentaci na základě srovnávání příkladů, které jsou zdánlivě srovnatelné, avšak není mezi nimi skutečná vazba. Například, jak uvádí Švandová, se mýlíme v lidské povaze, když na základě malé podobnosti dvou lidí usuzujeme, že jsou si podobní ve všem.¹⁰⁸ Bartošek uvádí pouze příklady falešné analogie. Lotko a Szymanek tento typ přímo nezmiňují.

Podle Švandové sem můžeme zařadit také *unáhlené zobecnění* (taktéž *nedostatečně podložené zobecnění*), čímž je nazývána chyba, při níž mluvčí došel k závěru na základě analogie, aniž by měl dostatek podkladů, aby mohl zobecňovat.¹⁰⁹ O tomto typu argumentace pojednává také Klapetek, který uvádí, že: „vyplývá z obecně lidské tendence tvořit obecné soudy na základě neúplné indukce, a dokonce nezřídka i na základě pouhého jednoho jediného ‚případu‘.“¹¹⁰

3.3.11 Zavedení na falešnou stopu

Sám název nám napovídá, že se jedná o argumentaci, jež má odvést pozornost od původního problému, což Szymanek vysvětluje následovně: „*abychom se vyhnuli roztrhání chycené lišky psy, odpoutává se jejich pozornost pomocí předhozeného uzeného sledě.*“¹¹¹ Švandová¹¹² do této kategorie dále řadí:

- **Diversio** – jeden z komunikačních partnerů podá informaci, která nesouvisí s tématem, jako argument.¹¹³

¹⁰⁷ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 167.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 171, 173.

¹⁰⁹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 173.

¹¹⁰ KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 60.

¹¹¹ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2003, s. 136.

¹¹² Srov. ŠVANDOVÁ. In JELÍNEK, 1999.

¹¹³ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 168.

- **Mutatio controversiae** – jeden z komunikujících najednou změní předmět sporu, snaží se o nenápadné ukončení debaty.¹¹⁴
- **Ignoratio (mutatio) elenchi** – Klapetek uvádí, že spor a tezi převede jeden z komunikačních autorů jinam.¹¹⁵

3.3.12 Falešná příčina

Falešnou příčinou rozumíme příčinu, která se jeví jako zdroj něčeho následujícího, ve skutečnosti tomu tak není.¹¹⁶ Znamená to tedy, že je závěr zdůvodňován jevem, který jeho skutečným důvodem není.

Švandová takto vymezuje **fallacia non causae ut causae** a uvádí podtypy tohoto chybného argumentu:¹¹⁷

- **Nerelevantní důvod pro závěr** – u tohoto typu argumentu z premis závěr nevyplývá.
- **Non sequitur**, tedy „*nadhození závěru, který nevyplývá z premis.*“¹¹⁸

3.3.13 Přehlednutí alternativních možností vysvětlení

Švandová hovoří o přehlednutí alternativních možností jako o kategorii nadřazené jiným chybným argumentům, za něž považuje sugestivní dichotomii, přetíženou otázku ;(je souhrnným označením komplexní a presumptivní otázky, které si budeme také blíže charakterizovat).

Mikuláščík tento typ argumentu charakterizuje jako výběr ze dvou možností, které jsou předkládány jako jediné možné, ačkoli jich je více.¹¹⁹

Blíže si charakterizujeme podtypy této kategorie podle Švandové:

- **Falešné dilema (Sugestivní dichotomie)** – tento typ argumentace pracuje s dvěma možnostmi, které jsou v kontrastu, nicméně o nich nemůžeme říci, že jsou logicky opačné. Ani jedna z těchto možností není pro rozhodující se osobu přijatelná.¹²⁰

¹¹⁴ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 171.

¹¹⁵ KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 100-101.

¹¹⁶ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 168.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 168.

¹¹⁸ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 171.

¹¹⁹ MIKULÁŠTÍK, M.: *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 167.

¹²⁰ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 169.

- **Komplexní otázka** – označuje otázku složenou ze dvou jednoduchých, které jsou spojeny spojkou *nebo*.¹²¹
- **Presumptivní otázka** – otázka podsouvající komunikačnímu partnerovi odpověď, neboť ať odpoví ano, či ne, potvrzuje komunikantovu otázku.¹²²
- **Přetížená otázka** – jak jsme již uvedli výše, jedná se o souhrnný název pro komplexní a presumptivní otázku.¹²³

3.3.14 Manipulace s premisami

Tuto kategorii chápeme jako skrytou či předstíranou, leč skutečnou změnu premis argumentu.¹²⁴

- **Nekonzistence** – argument opírající se o tvrzení, která jsou protikladná.
- **Nepravdivá(é) premisa(y)** – z klamné premisy můžeme vyvodit jakýkoli závěr.¹²⁵
- **Zmanipulovaná teze** – čím více budeme své tvrzení zužovat, tím lépe jej obhájíme, čím více budeme tvrzení komunikačního partnera rozšiřovat, tím snáze jej budeme vyvracet.¹²⁶

3.3.15 Petitio principii

Klapetek tento argumentační typ charakterizuje jako logickou chybu, při níž komunikant do svého tvrzení zaplétá něco, co teprve bude dokazováno. Jako příklad uvádí otázku: „*Jak budeme tento přestupek řešit?*“ Ta je vyřčena dříve, než bylo potvrzeno, že se o přestupek skutečně jednalo. Řadí sem také tvrzení komunikanta vyřčené ve smyslu vyhovujícím druhé straně: „*Vyslovte se naprosto nezávisle k návrhu tohoto populistického opatření*“. Označením opatření přívlastkem populistický mluvčí zaujímá stanovisko, k němuž se mají komunikační partneři v diskusi dohodnout.¹²⁷

¹²¹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 170.

¹²² Tamtéž, s. 174.

¹²³ Tamtéž, s. 175.

¹²⁴ Tamtéž, s. 174.

¹²⁵ Tamtéž, s. 174.

¹²⁶ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 177.

¹²⁷ Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008, s. 101–102.

Bartošek i Lotko tento typ argumentu označují jako argumentaci v kruhu, jejíž části (závěr a premisy) jsou nositeli téže informace. Znamená to, že v závěru zjišťujeme to, co nám premisy předkládají jako pravdivé.¹²⁸

Švandová uvádí také *proton pseudos*, který charakterizuje jako prvotní omyl, jako argumentaci založenou na výchozím, mnohdy neurčitě specifikovaném předpokladu, který je přijímán, ačkoli je z věcných důvodů považován za nepřijatelný či problematický. Uvádí také, že tento typ argumentu pokládal Aristoteles za variantu *petitio principii*.¹²⁹

Szymanek *argumentaci v kruhu* a *próton pseudos* považuje za varianty *petitio principii*. Jako příklad uvádí: „*V Bibli je pravda, protože ji napsal Bůh. Bible tvrdí, že Bůh existuje. Proto Bůh existuje.*“¹³⁰

V naší práci budeme pracovat s označením *petitio principii*, za jehož dílčí části považujeme Szymankem zmiňované varianty této kategorie.

¹²⁸ BARTOŠEK, Jaroslav. *Jazyk současné české politiky*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993, s. 35.

LOTKO, Edvard. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, s. 144.

¹²⁹ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 174.

¹³⁰ ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999, s. 172.

4 Období dospívání

Tuto práci cílíme na věkovou skupinu žáků 11–15 let, proto si přiblížíme žáka v tomto období z hlediska vývojové psychologie. Tento obor mluví o dítěti na druhém stupni jako o dítěti v první fázi dospívání označovaném jako pubescence. V tomto období dochází k mnohým změnám, které jsou nejnápadnější v oblasti fyzické, dále dochází ke změnám ve způsobu myšlení, rozvíjí se abstraktní myšlení.¹³¹ Někteří autoři toto období dále člení do dvou časových úseků – prepuberty a puberty.¹³² Předěl těchto etap je spjat především se somatickými změnami. Nelze je vymezit přesně, neboť nástup a ústup těchto fází je velmi individuální nejenom z hlediska pohlaví:

- **prepuberta** je předělem mezi dětstvím a dospíváním, časově ji vymezujeme 11. rokem věku jedince, kdy se objevují první projevy pohlavního dospívání, a přibližně 13. rokem věku jedince, kdy dívky zaznamenávají první menarche a chlapci první tzv. noční poluce;
- **puberta** je obdobím po skončení prepuberty končícím dosažením reprodukční schopnosti, což bývá kolem 15. roku věku jedince.¹³³

Jak uvádí Vágnerová, podle E. Eriksona je období pubescence „*hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti.*“¹³⁴

V této etapě je rozvíjeno logické, kombinační, systematické myšlení, jedinec je více kritický, snaží se o nekompromisnost při řešení situací, to vše vede ke konfliktům, k větší sebejistotě,¹³⁵ z čehož usuzujeme, že toto období hraje nezastupitelnou roli v rozvoji argumentačních schopností.

Většina autorů je toho názoru, že jde o nejbouřlivější období v celém vývoji člověka, období pohlavního dospívání vyznačujícím se velkým množstvím změn ve fyzické i psychické rovině, kdy člověk hledá vlastní identitu, sebe sama, období problémů v rodině i ve škole.¹³⁶ Pubescent stojí na pomezí světa dětí a dospělých. Mnohdy se snaží být co nejvíce odlišný, proto si vytváří vlastní subkulturu týkající se úpravy vzhledu či chování.¹³⁷

¹³¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 209.

¹³² Srov. Langmeier, Krejčířová, 2006; Čáp, Mareš 2007.

¹³³ LANGMEIER, G., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 143.

¹³⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 211.

¹³⁵ ČECHOVÁ, V. a kol. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004, s. 29.

¹³⁶ Srov. ČECHOVÁ, 2004; LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006; ŘÍČAN, 2004; VÁGNEROVÁ, 2000.

¹³⁷ ČECHOVÁ, V. a kol. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004, s. 27.

„Je to období pronikavých změn ve vývoji osobnosti¹³⁸, kdy dochází k nápadným změnám v oblasti tělesného vzrůstu, k pohlavnímu dozrávání i ke změnám psychickým.“¹³⁹

4.1 Fyziologický vývoj

Tělesný vývoj je nejviditelnějším a je spjat s pohlavním dozráváním, dle S. Freuda jde o genitální stadium. Somatický vývoj zaznamenáváme ve změnách tělesných proporcí, nastává růstový spurt neboli dočasně prudký zrychlený růst chlapců a dívek.¹⁴⁰ Vedle somatických změn dochází k endokrinním změnám, ke zvyšování pohlavních hormonů a v důsledku toho k projevům druhotných pohlavních znaků.¹⁴¹

Vedle těchto změn se formuje jedincovo sebepojetí, tedy spokojenost či nespokojenost se sebou samým, s vlastním vzhledem, protože fyzická atraktivita je v tomto období důležitou hodnotou. Z toho důvodu je nutností jednat s pubescenty co nejcitlivěji.¹⁴²

4.2 Kognitivní vývoj

Mnoho odborníků se shoduje v názoru, že období puberty je vrcholem inteligenčního vývoje.¹⁴³ Podle Piageta a Inhelderové se v tomto období utváří nový systém myšlení – stadium formálních operací, který „jedinci umožňuje pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním.“¹⁴⁴ Pubescent dokáže pracovat s hypotézami, aniž by se opíral o vnímání reality, o smyslovou zkušenost.¹⁴⁵ Pubescent dokáže pracovat s obecnějšími, abstraktnějšími pojmy vzdálenými smyslové zkušenosti, zabývá se alternativním řešením problémů, která systematicky zkouší a hodnotí. Je schopen vytvářet domněnky bez jejich opory v realitě, dokáže přemýšlet o myšlení. Vedle tohoto posunu dochází k završení abstraktního myšlení, jež je předpokladem pochopení učební látky a jež poskytuje novou formu morálního hodnocení, přibývá mravních soudů beroucích ohled i na druhé, z jejichž pohledu se na sebe dokáže dívat. S morálním hodnocením se pojí schopnost pohledu na sebe sama, na vlastní myšlenky a pocity zvnějšku,

¹³⁸ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 232.

¹³⁹ ČECHOVÁ, V. a kol. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004, s. 27.

¹⁴⁰ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 171.

¹⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 212.

¹⁴² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 209.

¹⁴³ Srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006; VÁGNEROVÁ, 2000; VÁGNEROVÁ, 2005; PŘÍHODA, 1977; ŘÍČAN, 2004.

¹⁴⁴ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, s. 101.

¹⁴⁵ HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 55.

analyzovat je a posléze kriticky hodnotit.¹⁴⁶ Rozvíjí se deduktivní a induktivní uvažování, pubescent je schopen akceptace hypotetického problému a interpretace výsledků, které jsou logicky možné.¹⁴⁷

Paměť dospívajících je kapacitně vyšší, neboť dokáží lépe využívat učebních strategií, vyhledávají způsob, který se jim při zapamatování učiva osvědčil. Učivo umí časově lépe rozvrhnout, člení je na menší úseky, vybírají podstatné informace. Jsou schopni selektivního opakování, což znamená, že svou pozornost cílí na obtížnější části. Starší pubescenti dokáží lépe odhadnout své znalosti a ovládají svou pozornost a znají způsob, který jim pomáhá lépe se soustředit, což je pro výuku neopominutelné.¹⁴⁸

4.3 Emoční vývoj

O tělesných změnách v období dospívání jsme se již zmiňovali. Vzhledem k tomu, že tyto změny podmiňuje proměna hormonálních funkcí, které s sebou přináší, stejně jako všechny hormonální změny, rozkolísané chování, citovou labilitu, střídání nálad, tendenci k precitlivělé reakci i na běžné podněty. To vše znamená, že pubescent přestává být citově jistým a stabilním, s čímž se pojí podrážděnost a napětí.¹⁴⁹

Frekventovaným způsobem obrany vůči skutečnosti v tomto období bývá únik do fantazijního světa, který je pro pubescenta možností, jak se odpoutat od reality, symbolicky zvládnout mnohé situace, jež nedokáže ve skutečnosti řešit, či prožívat role, zároveň mu poskytuje nezávazné experimentování s variantami neuskutečnitelných situací.¹⁵⁰

4.4 Komunikace se žáky a mezi žáky v pubertě

Základním rysem komunikace s pubescenty je vzájemné nepochopení. Pubescent „*chce být akceptován jako rovnocenný partner,*“ pokud se jím být necítí, dochází k neochotě komunikovat a k provokování.¹⁵¹ Odmítá naslouchat ostatním, hlavně rodičům

¹⁴⁶ LANGMEIER, G., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 150–152.

¹⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 334.

¹⁴⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 339–340.

¹⁴⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 214.

¹⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 343.

¹⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 231.

a učitelům, má vlastní pravdu, názory dospělých nejsou aktuální, považuje je mnohdy za hloupé. Na jeho komunikaci má vliv emoční nestabilita, vztahovačnost.¹⁵²

Specifika chování a komunikace pubescentů dospělí mnohdy netolerují, nejednou jednají autoritativně, což nic neřeší, naopak spíše „*posílí negativismus a ublíženost pubescenta.*“¹⁵³ Komunikovat s žáky pubescenty musíme s notnou dávkou taktu, trpělivosti, pochopení a sebeovládání, což musíme mít na mysli, aby nedošlo ve střetu s žáky k selhání.¹⁵⁴

Komunikaci mezi vrstevníky charakterizuje vlastní komunikační styl, pro něhož jsou typické určité obraty, pubescenti preferují některá slova, specifická oslovení. Rozhovory pubescentů jsou hlučné, především když hovoří větší skupina vrstevníků, můžeme u nich slyšet slangové výrazy, které používají kvůli tomu, aby jim dospělá generace nerozuměla, či tzv. hihňání. To vše jsou projevy egocentrismu typického pro tuto etapu. Z tohoto hlediska je netečnost k okolí nezanedbatelným průvodním jevem pubertálního vývoje.¹⁵⁵

¹⁵² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 231.

¹⁵³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 231.

¹⁵⁴ POSPÍŠIL, M. *Asertivita, aneb, Jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. Plzeň: Miroslav Pospíšil, 1996, s. 148–149.

¹⁵⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 231–232.

5 Charakteristika základního vzdělávání

Pro charakteristiku základního vzdělávání je nejprve nutné přiblížit si systém vzdělávání v naší zemi, jímž se zabývá zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon zavedl do vzdělávací soustavy systém kurikulárních dokumentů, jež jsou formovány na dvou úrovních – státní a školní.¹⁵⁶

Kurikulární dokumenty státní úrovně představují Národní program vzdělávání (dále jen NPV) vymezující počáteční vzdělávání jako celek a také rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP)¹⁵⁷ se záměrem „*vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné.*“¹⁵⁸ Důležitým kurikulárním dokumentem je pro nás Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), neboť s ním budeme dále pracovat.

Kurikulárním dokumentem školní úrovně jsou školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které jsou produkovány samotnými školami podle zásad, které stanovuje příslušný RVP, a podle nichž je vzdělávání uskutečňováno.¹⁵⁹

5.1 Organizace základního vzdělávání

„*Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině.*“¹⁶⁰ V současnosti je jedinou povinnou vzdělávací etapou, je rozdělenou do dvou stupňů.¹⁶¹ V naší práci se zaměřujeme na žáky druhého stupně, proto si přiblížíme pojetí vzdělávání na tomto stupni podle NPV:

„*Cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání. [...] vybavit je jasnými vztahy k základním*

¹⁵⁶ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 5.

¹⁵⁷ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 5.

¹⁵⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 100.

¹⁵⁹ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 5.

¹⁶⁰ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 8.

¹⁶¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 47.

lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností. [...]

*Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem a přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností.*¹⁶²

Jinými slovy nám NPV říká, že základní vzdělávání má umožnit základní všeobecné vzdělání cílené na reálnou stránku života a být nápomocno žákům při rozvoji klíčových kompetencí, o nichž hovoří RVP ZV:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.¹⁶³

Klíčové kompetence, jejichž rozvoji je přizpůsoben vzdělávací obsah realizovaný ve škole (budeme se mu věnovat později), se vzájemně prolínají.¹⁶⁴

5.2 Obsah základního vzdělávání na 2. stupni základní školy

Vzdělávací obsah RVP ZV dělí do devíti tzv. vzdělávacích oblastí, které zahrnují vzdělávací obory. Přehled vzdělávacích oblastí a oborů nám poskytuje následující tabulka:

¹⁶² *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 48.

¹⁶³ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 10–13.

¹⁶⁴ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 10.

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obory
1. Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura Cizí jazyk Další cizí jazyk
2. Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
3. Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
4. Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
5. Člověk a společnost	Dějepis Výchova k občanství
6. Člověk a příroda	Fyzika Chemie Přírodopis Zeměpis (Geografie)
7. Umění a kultura	Hudební výchova Výtvarná výchova
8. Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví Tělesná výchova
9. Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Vzdělávací oblasti a vzdělávací obory v RVP

Na počátku každé vzdělávací oblasti je její charakteristika, kterou následuje cílové zaměření vzdělávací oblasti a jednotlivé vzdělávací obory se vzdělávacím obsahem, který je rozdělen pro první a druhý stupeň s očekávanými výstupy a učivem rozděleným do tematických okruhů. Pro naši práci je stěžejní vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikací, jíž se budeme zabývat v následující podkapitole.

5.3 Komunikační výchova na 2. stupni základní školy

S termíny komunikace, komunikační výchova se v oblasti vzdělávání setkáváme čím dál více. V RVP ZV je nalezneme již v klíčových kompetencích, které nalezneme také mezi

průřezovými tématy (hlavně Osobnostní a sociální výchova), na vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se přímo spolupodílí komunikační výchova.¹⁶⁵

O klíčových kompetencích a vzdělávacích oblastech jsme se již zmiňovali, avšak na následujících řádcích se budeme věnovat kompetenci a vzdělávací oblasti pro naši práci stěžejní, a to komunikativní kompetenci a jazyku a jazykové komunikaci, kam je řazen vzdělávací obor Český jazyk a literatura, na něhož se taktéž zaměříme.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura zahrnuje tři části:

- Komunikační a slohová výchova;
- Jazyková výchova;
- Literární výchova.

Komunikační a slohová výchova má žáky učit vnímat a rozumět různým jazykovým sdělením, měli by se jejím prostřednictvím učit „číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah.“¹⁶⁶ V RVP ZV najdeme očekávané výstupy, jichž by měl žák dosáhnout, a učivo této složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura (viz příloha č. 1).

Jedním z klíčových cílů, které by si měl učitel dát nejenom proto, že jej vymezuje RVP ZV, ale i proto, že je na něj v současnosti kladen důraz, je rozvoj komunikativní kompetence u žáků. Mnoho odborníků se domnívá, že by komunikační výchova měla být zastoupena ve vyšší míře, což není záležitostí pouze českého jazyka. Konkrétně Adámková komunikační výchovu označuje jako nedostačující.¹⁶⁷

Rozvíjet komunikační kompetence můžeme nenásilnou formou pomocí vhodných vyučovacích metod, např. brainstormingu, kdy žáci společnými silami ve stanoveném čase přijdou na co nejvíce nápadů, myšlenek, které jsou zapisovány na tabuli, aby byli podněcováni k dalším řešením,¹⁶⁸ či myšlenkové mapy, jejichž prostřednictvím je vizualizován vztah mezi myšlenkami, pojmy, „*lze je použít například jako podklady pro*

¹⁶⁵ VALA, J. Uplatnění principů komunikační výchovy při interpretaci uměleckého literárního textu. In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 160.

¹⁶⁶ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 16.

¹⁶⁷ ADÁMKOVÁ, J. In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 28.

¹⁶⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 192–193.

*diskuse.*¹⁶⁹ Vedle těchto dvou metod je pro rozvoj komunikačních dovedností a také argumentačních schopností vhodný také dialog, který „*předpokládá formulaci určitého tvrzení a tvrzení zpřesňujícího, rozšiřujícího, příp. protitvrzení. Odvíjí se výměnou argumentů mezi rozmlouvajícími.*“¹⁷⁰ Další vhodnou metodou pro jejich rozvoj je diskuze, která se od dialogu liší tím, že jsou kladeny širší otázky a je předpokládána předchozí příprava na ni. Díky ní by měl žák být schopen přesně formulovat své názory a taktéž je obhájit. Učitelova funkce spočívá v jejím řízení.¹⁷¹

Verbální a neverbální komunikaci můžeme na základní škole rozvíjet prostřednictvím (v RVP ZV řazené jako doplňující vzdělávací obor) Dramatické výchovy.¹⁷²

¹⁶⁹ VÍŠKOVÁ, K. *Metoda brainstormingu a myšlenkové mapy jako základ projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáka základní školy.* In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 203.

¹⁷⁰ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007, s. 191.

¹⁷¹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha: Grada, 2007, s. 191–192.

¹⁷² *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>, s. 16.

Praktická část

6 Charakteristika problému

V praktické části se budeme zabývat analýzou písemných projevů žáků 8. a 9. tříd druhého stupně základní školy na vybraných školách. Žáci se v námi vypracovaném didaktickém materiálu snaží obhájit svůj názor, přesvědčit možného komunikačního partnera prostřednictvím chybných či logických argumentů.

Výše zpracovaná teorie nám poskytuje přehled chybných a věcných argumentů. Tento přehled nám poslouží při kategorizaci užitých typů argumentů v písemných projevech žáků na vybraných základních školách.

Tuto část členíme do tří kapitol. V první kapitole si uvedeme cíle výzkumu, o nichž hovoříme v úvodu práce, stanovíme si hypotézy, věnujeme se metodologii výzkumného šetření a charakteristice vzorku. Ve druhé kapitole analyzujeme získaná data. Pro přehlednost typů argumentů uvádíme výčet užitých argumentů vždy u jednotlivých cvičení, kdy v poslední kapitole vyhodnocujeme nejčastěji užívané chybné či logické argumenty, kdy při vyhodnocování výskytu typů argumentů zohledňujeme pohlaví respondentů a také ročník.

Sledujeme písemné projevy žáků věkově se lišících o jeden rok či několik měsíců, a ačkoli nepředpokládáme, že by se žáci 8. ročníků v užití argumentů lišili od žáků 9. ročníků, zaměřujeme se i na argumentaci žáků obou ročníků zvlášť.

6.1 Cíl výzkumu, výzkumná otázka, hypotézy

Jak zmiňujeme v úvodu práce, naším cílem je zjistit, zda žáci umí argumentovat, neboť to považujeme za důležité v komunikačních situacích, kdy je potřeba získat komunikačního partnera na svou stranu. Dále nás zajímá, jaké typy argumentů žáci používají, zda je užití typů argumentů závislé na pohlaví, na školním ročníku.

Jako výzkumnou otázku jsme si tedy stanovili: „*Jaké typy argumentů žáci nejčastěji používají?*“

Stanovili jsme si tři hypotézy, kdy při jejich určení vycházíme především z vlastní oborové praxe:

- Žákyně častěji užívají argument ad misericordiam než žáci.

- Žáci při přesvědčování komunikačního partnera častěji než žákyně argumentují falešnou analogií.
- Žáci a žákyně používají pouze chybné argumenty.

Hypotézy jsme určili na základě poznatků během praxe, kdy se dívky při argumentování, ačkoli nebylo realizováno tolik úkolů, kde by musely své názory obhajovat, či druhého přesvědčovat, snažily působit na city komunikačního partnera, vzbudit v něm lítost, žáci se častěji než dívky snažili při odpovědi na otázku vytvořit obecné soudy na základě malé podobnosti dvou jevů, které nejsou srovnatelné. Poslední hypotézu jsme stanovili na základě toho, že během praxe jsme se nesetkali s tím, že by žáci argumentovali věcně.

6.2 Metodologie výzkumného šetření

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili metodu kvantitativní obsahové analýzy projevu žáků, jak zmiňujeme v úvodu práce. Důvodem byla časová úspora a především získání co největšího počtu respondentů.

Gavora kvantitativní analýzu písemného projevu žáků charakterizuje jako speciální metodu označující „*analýzu a hodnocení obsahu písemných textů*“, ¹⁷³ kdy „*je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), převeden na kvantitativní míru*“. ¹⁷⁴

Provedení kvantitativní analýzy písemného projevu žáků předcházelo vytvoření didaktického materiálu, který žáci během jedné hodiny, tedy během 45 minut, českého jazyka vypracovali. Jejich odpovědi jsme posléze vyhodnotili. Naše zjištění uvedeme v závěru práce.

Didaktický materiál, při jehož tvorbě jsme přihlíželi k věku žáků a snažili se připravit pro ně takové modelové situace, které by jim byly blízké, aby dokázali uvést argumenty, je složen z celkem 13 úkolů, kdy se jednotlivá cvičení dále člení na dílčí úkoly v počtu od jednoho do čtyř. Každé cvičení z 13 hlavních tvoří zadání, dílčí úkoly tvoří nedokončená věta, která měla žáky navést k argumentování.

Žáci měli povinně vypracovat prvních pět úkolů, šesté až osmé cvičení bylo povinně volitelné, kdy měli zvolit jeden dílčí úkol z šestého cvičení a vybrat si buď sedmý, nebo osmý úkol. Zbylá cvičení byla doplňující. Po rozhovoru s vyučujícími, kteří byli s žáky během výzkumného šetření ve třídě, jsme zjistili, že žáci se našimi pokyny

¹⁷³ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 142.

¹⁷⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 143.

při vypracovávání úkolů neřídili, což má za následek to, že se počet odpovědí u jednotlivých cvičení bude lišit. Toto zjištění a také fakt, že počet odpovídajících dívek a chlapců není stejný, nás vede k tomu, že při zpracovávání písemných projevů budeme vedle konkrétních čísel pracovat s procenty, neboť jednou užitý argument má jinou vypovídající hodnotu u vzorku 10 respondentů a jinou vypovídající hodnotu u vzorku 50 respondentů.

6.3 Výzkumná skupina a její charakteristika

Zkoumaný soubor respondentů jsme vybrali na základě ochoty školy podílet se na výzkumu a také osobních zkušenosti se školou. Jak je patrné z názvu práce, zajímají nás argumentační schopnosti žáků druhého stupně základních škol, proto jsme výzkum provedli na tomto stupni. Vzhledem k věku žáků tohoto stupně základní školy, kdy jsou respondenti v období puberty, tedy ve věku 14 a 15 let, na vrcholu inteligenčního vývoje, jak zmiňujeme v kapitole o období dospívání, zapojujeme do výzkumu pouze žáky 8. a 9. ročníků.

6.4 Průběh šetření

Výzkumné šetření jsme realizovali v prvním čtvrtletí roku 2015 během výuky českého jazyka v 8. a 9. třídách vybraných škol ve dvou krajích, kdy se počet žáků pohyboval v rozmezí 20 až 25 žáků, v jedné třídě bylo dokonce 32 žáků. Celkový počet respondentů dosáhl čísla 127. Na vypracování materiálu měli žáci vyhrazenou jednu výukovou jednotku, tedy 45 minut.

Žáci vypracovávali didaktický materiál ve svých třídách, kdy jsme každému z nich tento materiál společně s pokyny pro vypracování na počátku hodiny rozdali. Po přečtení pokynů jsme jim ještě jednou ústně vysvětlili, co po nich požadujeme.

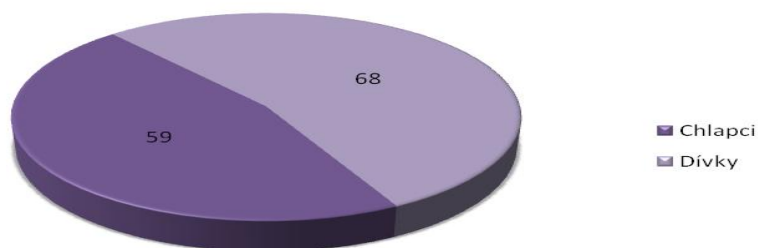
7 Analýza písemných projevů

V následující části budeme analyzovat písemný projev žáků, který jsme získali na základních školách kraje Vysočina a Jihomoravského kraje, které měly zájem se na výzkumu podílet. Při analýze se budeme věnovat každému úkolu jednotlivě, nejprve si uvedeme, kolik žáků daný úkol vypracovalo, poté si uvedeme užití typy argumentů, kdy uvádíme počet užití argumentů u pohlaví a ročníku respondentů zvlášť, který přepočteme na procenta.

Kvůli přehlednosti uvádíme grafy a tabulky, k jejichž vytvoření nám posloužil program MS Excel, v textu práce vždy pod jednotlivými úkoly, nikoli v přílohách. Zároveň zhodnotíme, zda se naše hypotézy potvrdily nebo ne.

7.1 Vyhodnocení jednotlivých úkolů

Počet respondentů



Graf č. 1: Celkový počet respondentů

Hned v úvodu jsme od respondentů potřebovali zjistit jejich pohlaví. Jak nám ukazuje graf, z celkového počtu 127 žáků odpovídalo 68 dívek a 59 chlapců.

Od respondentů 8. ročníku jsme získali 70 vypracovaných souborů cvičení, z toho bylo 35 od chlapců a 35 od dívek, z 9. ročníku nám didaktický materiál vypracovalo 57 žáků, z toho 24 chlapců a 33 dívek. Zastoupení respondentů 8. a 9. ročníku není rovnoměrné, stejně tak zastoupení dívek a chlapců, proto i v tomto případě budeme pracovat kromě konkrétních čísel i s procenty, neboť by mohlo dojít ke zkreslení faktů vzhledem k tomu, že počet respondentů ženského a mužského pohlaví se liší.

Úkol č. 1

Vžij se do situace, kdy jeden z Tvých spolužáků (ne jenom ze třídy) je již nějaký čas obětí šikany, která je v pokročilejším stadiu, a tys to teď zjistil.

a. Zaujmi aktivní/neutrální/pasivní postoj k tomuto problému. Svoje rozhodnutí zdůvodni.

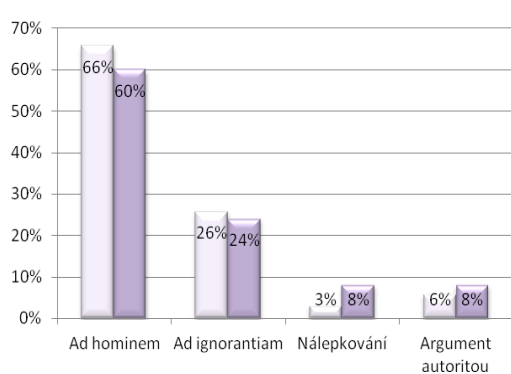
b. Pokus se přesvědčit spolužáka/spolužačku k aktivnímu jednání v boji proti této šikaně.

Úkol č. 1 tvoří celkem dvě části. Každý respondent si vybral jednu část, kde zformuloval odpověď, svůj argument. Celkem odpovědělo 115 žáků, z toho 47 chlapců, dívky odpověděly všechny.

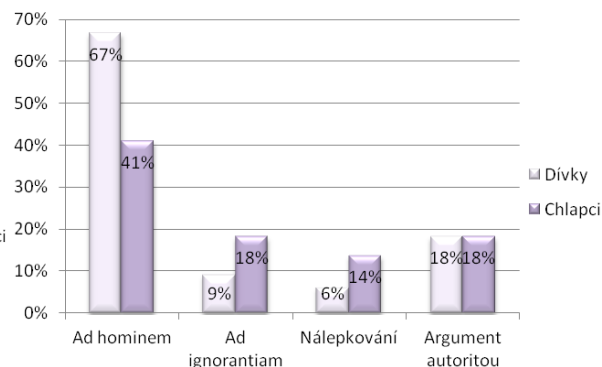
Žáci odpovídali z velké části podobně, nejčastěji používali argument ad hominem, a to jak v 8., tak v 9. ročníku. Výjimkou bylo několik jedinců, kteří se vyjádřili věcně, bez použití argumentačních faulů.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ad hominem	23	15	22	9
Ad ignorantiam	9	6	3	4
Nálepkování	1	2	2	3
Argument autoritou	2	2	6	4

Tabulka č. 1: Typy užitých argumentů



Graf č. 2: Cvičení 1 - argumenty – 8. ročník



Graf č. 3: Cvičení 1 – argumenty – 9. ročník

Respondenti 8. ročníku v největší míře uplatnili argument ad hominem, kdy jej častěji použily dívky než chlapci. Další argument, který opět častěji uplatnily dívky, je ad ignorantiam. Nálepkováním a argumentem autoritou argumentovali chlapci ve stejné míře a častěji než dívky.

Respondenti 9. ročníku nejčastěji argumentovali argumentem ad hominem, který výrazně častěji uplatnily dívky. Argument autoritou uplatnila obě pohlaví stejnou měrou. Častěji než dívky užíli chlapci argument ad ignorantiam a nálepkování.

V grafech vidíme, že chlapci i děvčata v posledním ročníku základní školy ve stejné míře užíli věcný argument, u děvčat 9. ročníku jsme v tomto případě zaznamenali častější užívání argumentu k věci oproti děvčatům o rok mladším.

Chybná argumentace je v obou ročnících u chlapců i děvčat procentuálně zastoupena stejně, liší se pouze v užitých typech argumentů, kdy dívky v obou ročnících častěji užívají argument ad hominem oproti chlapcům, který chlapci uplatnili méně často než chlapci o rok mladší, u dívek jsme zaznamenali nárůst v uplatnění o 1 %. U děvčat 9. ročníku zaznamenáváme výrazný pokles užívání argumentu ad ignorantiam i ve srovnání s chlapci. Argumentační faul nálepkování užívají dívky méně často než chlapci, a to v obou ročnících, ačkoli pozorujeme mírný nárůst používání u obou pohlaví v 9. ročníku oproti 8. třídě.

Příklady argumentů

- argument autoritou: S tím, co dělají Lojzíkovi ostatní, nesouhlasím, a proto... „to řeknu učiteli/učitelce. Když jsme totiž brali šikanu, říkali nám, že když to poznáme, máme jim o tom říct.“
- ad hominem: Nelíbí se mi, že Lojzíkovi provádí takové věci, přesto s tím nebudu nic dělat, protože... „si to zaslouží, sám ubližuje zvířatům a teď se cítí ukřivděně.“
- nálepkování: Nelíbí se mi, že Lojzíkovi provádí takové věci, přesto s tím nebudu nic dělat, protože... „si za to může sám, je to slaboch.“

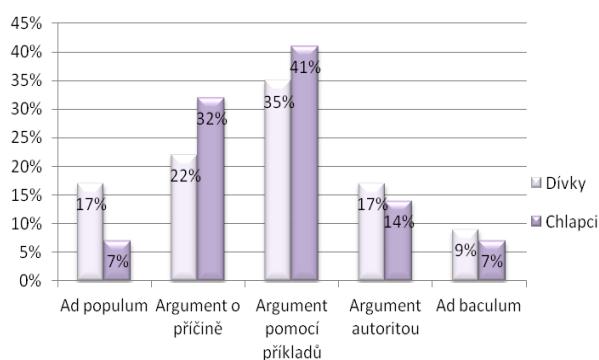
Úkol č. 2

Je pro Tebe důležité jíst? Je pro Tebe důležité spát? Co je pro Tebe důležitější? Budeš ráno raději o 10 minut déle v posteli, nebo dáš přednost kratšímu spánku a odchodu do školy s plným žaludkem? Uvědom si, co je důležitější.

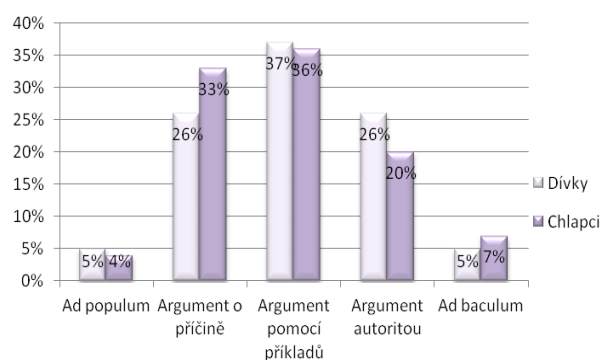
Tento úkol vypracovalo z celkového počtu 127 žáků obou ročníků pouze 91 z nich, kdy převážily odpovědi chlapců. Děvčat 8. třídy odpovědělo 23, z 9. ročníku jsme získali 19 odpovědí. Chlapci 8. a 9. ročníku odpovídali v téměř shodném počtu, kdy chlapci 9. ročníku o jednoho z nich odpověděli více než žáci 8. ročníku – 25 a 24 odpovědí.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ad populum	4	3	1	2
Argument o příčině	5	14	5	15
Argument pomocí příkladů	8	18	7	16
Argument autoritou	4	6	5	9
Ad baculum	2	3	1	3

Tabulka č. 2: Typy užitých argumentů



Graf č. 4: Cvičení 2 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 5: Užití argumenty – 9. ročník

Argument pomocí příkladů byl nejčastěji užitým argumentem respondenty 8. ročníku, kdy jej častěji uplatnili chlapci než dívky. Totéž vidíme u argumentu o příčině, který je druhým nejčastěji použitým argumentem. Argument autoritou uplatnily dívky častěji než chlapci. Ad populum byl dívkami použit ve stejné míře jako argument autoritou, chlapci argument ad populum uplatnili stejně často jako argument ad baculum, jenž byl dívkami užit častěji než chlapci.

Respondenti 9. ročníku nejčastěji uplatnili argument pomocí příkladů použitý častěji dívkami než chlapci. Dalším častým argumentem byl argument o příčině, jímž častěji argumentovali chlapci. Stejnou měrou jako argument o příčině uplatnily dívky argument autoritou, jež užily častěji než chlapci. Argumentem ad populum a ad baculum argumentovaly dívky ve stejné míře, ad baculum uplatnili chlapci častěji než dívky.

V uvedené tabulce i grafech vidíme, že žáci i žákyně obou ročníků ve velké míře argumentovali věcně. Zastoupení věcných argumentů u obou pohlaví i ročníků vzrostlo, výjimkou je pouze argument pomocí příkladů užitý chlapci v 9. ročníku méně než u žáků o rok mladších. Nejvyšší nárůst můžeme pozorovat u argumentu autoritou u chlapců i děvčat 9. ročníku ve srovnání s 8. ročníkem. V závislosti na vzrůstu věcného argumentování došlo

k poklesu chybné argumentace, nejvyšší pokles jsme zaznamenali u argumentu ad populum u děvčat v 9. ročníku oproti dívkám 8. ročníku.

Ve srovnání s prvním cvičením žáci argumentovali častěji věcně, dále použili chybných argumentů ad populum a ad baculum. S těmito argumenty jsme se v prvním cvičení nesetkali.

Příklady argumentů:

- argument o příčině: Ráno snídám, protože... „snídaně dodává energii, kterou potřebujeme k fungování našeho těla.“
- argument autoritou: Ráno snídám, protože... „odborníci na zdravou stravu tvrdí, že snídat se musí.“
- ad baculum: Ráno snídám, protože... „ti, co nesnídají, pak trpí obezitou!“
- ad populum: Ráno snídám, protože... „neustále slyším z televize, rádia, že snídaně je základ dne.“

Úkol č. 3

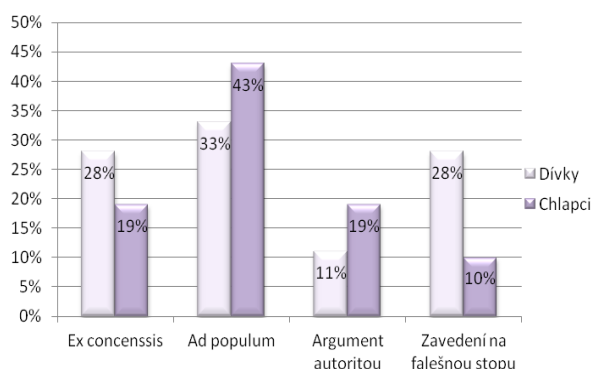
Už delší dobu je jedničkou ve virtuální komunikaci facebook. Dáváš přednost osobnímu kontaktu s přáteli, nebo raději sedíš u PC a konverzuješ po síti? Zamysli se, v čem je osobní kontakt lepší/horší než kontakt přes internet, a své domněnky podlož argumenty.

Předpokládali jsme, že pro žáky bude tento úkol zajímavý, nicméně i přesto, že byl řazen mezi povinné, nezískali jsme argumenty od všech žáků do výzkumu zapojených.

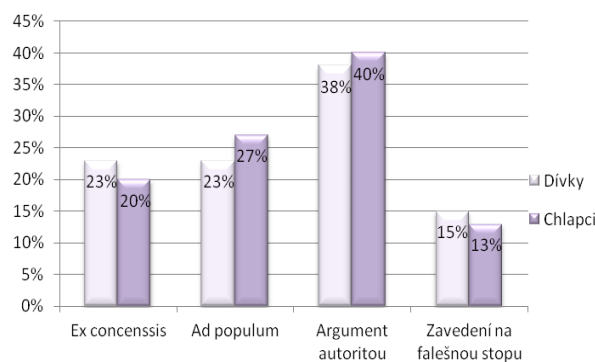
Celkem cvičení vypracovalo 67 žáků z obou ročníků. Děvčat 8. třídy odpovědělo 18, z 9. ročníku jsme získali 13 odpovědí. Chlapci z 8. ročníku odpověděli v počtu 21, z 9. ročníku jich odpovědělo 15.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ex concenssis	5	4	3	3
Ad populum	6	9	3	4
Argument autoritou	2	4	5	6
Zavedení na falešnou stopu	5	2	2	2

Tabulka č. 3: Typy užitých argumentů



Graf č. 6: Cvičení 3 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 7: Cvičení 3 – argumenty – 9. ročník

Argument ad populum byl nejčastěji užitým argumentem v 8. ročníku, kdy jej častěji uplatnili chlapci. Děvčata ve stejné míře uplatňovaly argumenty ex concenssis a zavedení na falešnou stopu, které použily častěji než chlapci. Chlapci nejméně užívali argument zavedení na falešnou stopu. Argument autoritou uplatnili chlapci častěji než dívky.

Věcný argument autoritou uplatnili respondenti 9. ročníku nejčastěji, kdy byl častěji použit chlapci. Nejméně často oběma pohlavími byl argument zavedení na falešnou stopu, kdy jej ve větší míře uplatnily dívky. Argument ex concenssis a ad populum dívky uplatnily ve stejné míře, druhý zmiňovaný argument použili chlapci častěji než dívky.

Značný nárůst četnosti užití vidíme u věcného argumentu autoritou, a to u obou pohlaví až o 17 %, kdy častěji v obou ročnících věcně argumentovali chlapci.

Ve srovnání s chlapci používala děvčata častěji argument ex concenssis a zavedení na falešnou stopu. U jediného chybného argumentu ad populum, který děvčata užíla v menší míře než chlapci, došlo k poklesu o 16 % užívání chlapci 9. ročníku ve srovnání s 8. ročníkem.

V porovnání s předchozími dvěma cvičeními nám přibyly další typy chybných argumentů – ex concenssis a zavedení na falešnou stopu.

Příklady argumentů:

- ex concenssis: Chodím raději ven, kde se setkávám s kamarády osobně. Je to lepší, protože... „se tím snažím zbavit závislosti na internetu.“
- ad populum: Chodím raději ven, kde se setkávám s kamarády osobně. Je to lepší, protože... „chci jít tak jako ostatní s dobou.“

- argument autoritou: Chodím raději ven, kde se setkávám s kamarády osobně. Je to lepší, protože... „protože jsem na čerstvém vzduchu, a to mi doporučily moje doktorky.“
- zavedení na falešnou stopu: Chodím raději ven, kde se setkávám s kamarády osobně. Je to lepší, protože... „ty bys taky nejel za kamarádem, který bydlí daleko, když máš spoustu učení.“

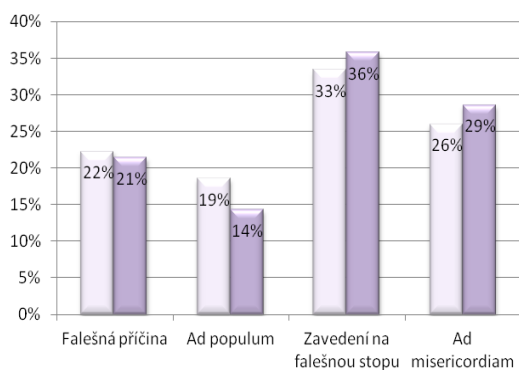
Úkol č. 4

Co je příčinou oblíbenosti čteček elektronických knih? Volíš raději papírovou formu knihy, nebo tu elektronickou?

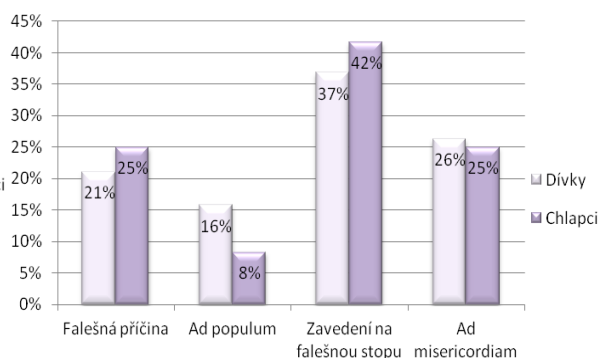
Čtvrté cvičení vypracovalo celkem 72 žáků, z 8. ročníku odpovědělo 27 děvčat a 14 chlapců, v 9. ročníku klesl počet odpovídajících děvčat na 19 a chlapců na 12. V obou ročnících odpovídalo méně chlapců než děvčat.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Falešná příčina	6	3	4	3
Ad populum	5	2	3	1
Zavedení na falešnou stopu	9	5	7	5
Ad misericordiam	7	4	5	3

Tabulka č. 4: Typy užitých argumentů



Graf č. 8: Cvičení 4 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 9: Cvičení 4 – argumenty – 9. ročník

Respondenti 8. ročníku nejčastěji argumentovali argumenty zavedení na falešnou stopu, dále ad misericordiam, které použili častěji chlapci než dívky. U argumentů falešná příčina a ad populum je četnost užití dívkami vyšší než chlapci.

V 9. ročníku žáci i žákyně nejčastěji uplatnili argument zavedení na falešnou stopu, který chlapci užívali častěji než dívky. Argument ad misericordiam použily dívky častěji než chlapci, ve stejné míře jako tento argument uplatnili chlapci argument falešná příčina, který dívky užívaly méně než chlapci. Ad populum použily dívky častěji než chlapci.

Žáci 9. ročníků v porovnání s mladšími respondenty častěji používají argument zavedení na falešnou stopu, jehož používání vzrostlo o 4-6 %, a falešná příčina, jež používají chlapci 9. ročníku o 4 % častěji než chlapci 8. ročníku. Četnost argumentu ad populum je v 9. ročníku u obou pohlaví nižší v porovnání s respondenty o rok mladšími. Argument ad misericordiam užívaly dívky v obou ročnících ve stejné míře, k poklesu uplatnění tohoto argumentu došlo u chlapců 9. ročníku oproti žákům o rok mladším.

V porovnání s předchozími úkoly jsme zaznamenali další argumentační fauly – falešnou příčinu a ad misericordiam.

Příklady argumentů:

- falešná příčina: Jsem zastáncem elektronické formy knih, protože... „nechci utratit tolik peněz za knihy.“
- ad populum: Já upřednostňuji papírovou formu knihy před elektronickou z toho důvodu, že... „si tak jako ostatní nedokážu představit čtení knih bez vůně papíru.“
- zavedení na falešnou stopu: Já upřednostňuji papírovou formu knihy před elektronickou z toho důvodu, že... „si nechci nakonec pořizovat ještě dioptrické brýle.“
- ad misericordiam: Já upřednostňuji papírovou formu knihy před elektronickou z toho důvodu, že... „mám strach z toho, že si zničím oči, budou mě pálit, řezat z toho nezdravého podsvícení.“

Úkol č. 5

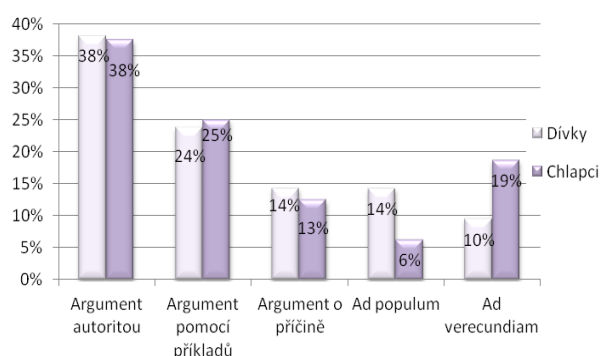
Co je podstatné pro výběr kvalitní šunky? Proč je důležité sledovat obsah šunky, především obsažená procenta masa?

Předpokládali jsme, že tentokrát se žáci vyhnou argumentačním faulům, což nám bylo vyvráceno, neboť i tentokrát respondenti argumentovali pomocí argumentačních faulů.

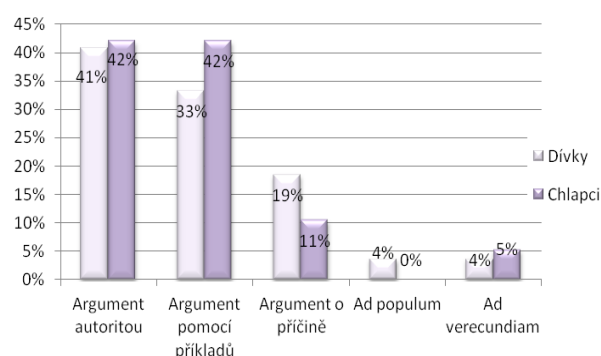
Vyhodnocovali jsme odpovědi celkem 72 respondentů, z toho 27 dívek 8. ročníku, 19 dívek 9. ročníku, 14 chlapců 8. ročníku a 12 chlapců v posledním ročníku základní školy.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Argument autoritou	8	6	11	8
Argument pomocí příkladů	5	4	9	8
Argument o příčině	3	2	5	2
Ad populum	3	1	1	0
Ad verecundiam	2	3	1	1

Tabulka č. 5: Typy užitých argumentů



Graf č. 10: Cvičení 5 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 11: Cvičení 5 – argumenty – 9. ročník

Podobně jako ve cvičení 3 i při zpracovávání tohoto úkolu žáci ve svých písemných textech častěji uplatňovali argumenty věcné, než chybné.

Nejčastěji užitým argumentem respondenty 8. ročníku je argument autoritou, následuje argument pomocí příkladů, který častěji užili chlapci než dívky. Argument ad verecundiam uplatnili chlapci častěji než dívky. Argument o příčině a ad populum použily dívky ve stejné míře a častěji než chlapci, kteří ad populum uplatnili nejméně.

Porovnáme-li oba ročníky, zjistíme, že 9. ročník argumentuje věcně častěji než 8. ročník a že méně užívají argumentační fauly. K výraznému rozdílu, a to až o 11 %, v uplatnění argumentů došlo u argumentu pomocí příkladů u chlapců 9. ročníku, a to ve srovnání se všemi respondenty 8. ročníku i žákyněmi 9. ročníku.

Zaznamenáváme ve srovnání s předcházejícími cvičeními další argumentační faul – ad verecundiam.

Příklady argumentů:

- argument autoritou: Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa. „Jak říká Vaněk, ten známý kuchař, kvalitní šunka obsahuje minimum šmakulád a hodně masa.“
- argument o příčině: Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa. „Měli bychom složení sledovat, protože výrobci se snaží ušetřit, a tak tam přidávají věci, co tam být nemají, a šunka může obsahovat i jenom 10 % masa. Stalo se tak potom, co jsme vstoupili do EU a přestaly platit oborové a podnikové normy, které určují složení potravin.“
- argument pomocí příkladů: Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa. „Protože nekvalitní šunka může mít kromě masa v sobě také spoustu vody, soli, může obsahovat také zvýrazňovače chuti, které nahrazují chuť opravdového masa, fosfáty, dusitanové soli atd. Tyto chemikálie nám poškozují tělo. Procenta masa jsou důležitá, protože když má šunka např. 50 % masa, je jasné, že zbylých 50 % tvoří voda, soli a jiné látky.“
- ad populum: Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa. „Obsah šunky máme sledovat kvůli tomu, že nám média pořád ukazují, co tam výrobci dávají a být tam nemá.“
- ad verecundiam: Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa. Kamarádi mých rodičů, které zajímá zdravé stravování, říkají, že nebudeme platit za éčka, sůl, vodu a další chemikálie, když v šunce má být hlavně maso.“

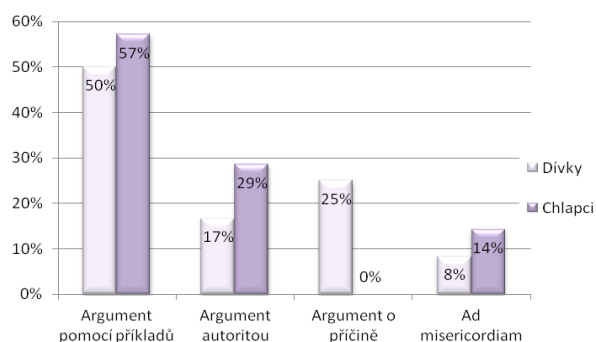
Úkol č. 6

Představ si, že máš pro svůj prázdninový plán získat svého kamaráda. Jednoduše ho přesvědčit, aby s tebou o prázdninách někam vyrazil.

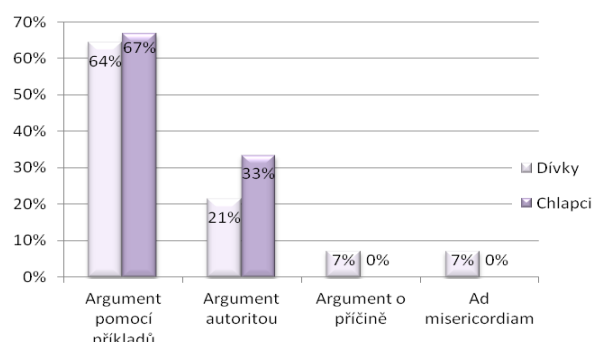
Toto cvičení vypracovalo celkem 45 respondentů, z toho 12 dívek a 7 chlapců 8. ročníku a 14 dívek a 12 chlapců 9. ročníku. Jak je patrné z počtu odpovídajících žáků a žákyň, úkol zpracovalo více respondentů v posledním ročníku základní školy.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Argument pomocí příkladů	6	4	9	8
Argument autoritou	2	2	3	4
Argument o příčině	3	0	1	0
Ad misericordiam	1	1	1	0

Tabulka č. 6: Typy užitých argumentů



Graf č. 12: Cvičení 6 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 13: Cvičení 6 – argumenty – 9. ročník

Nejčastěji užívaným argumentem v 8. ročníku je argument pomocí příkladů, který častěji uplatnili chlapci. Argument autoritou je chlapci druhým nejčastěji užitým argumentem, dívky jako druhý nejčastěji použitý argument uplatnily argument o příčině, který chlapci nepoužili vůbec. Argument ad misericordiam užili častěji chlapci než dívky.

Respondenty 9. ročníku je výrazně často je používán argument pomocí příkladů, který častěji uplatnili chlapci. Argument autoritou použili častěji chlapci než dívky. Argument o příčině a ad misericordiam chlapci nepoužili vůbec, dívky je uplatnily ve stejné míře.

Nejvýraznější rozdíl vidíme u argumentu pomocí příkladů, který je v písemné argumentaci žáků zastoupen více v 9. ročníku. Mírný nárůst také zaznamenáváme u argumentu autoritou. Věcný argument o příčině používají dívky častěji než chlapci, kteří tento argument nepoužili vůbec, a to v obou ročnících, ačkoli došlo k mírnému poklesu

dívek 9. ročníku. Respondenti 9. ročníku uplatnili ve srovnání s respondenty 8. ročníku věcné argumenty častěji než chybné argumenty.

Jediný argumentační faul žáky obou ročníků neuplatněný byla věcná argumentace o příčině.

Příklady argumentů:

- argument pomocí příkladů: My se určitě zabavíme, protože... „Víš, že tahle možnost není každý den... Sluníčko, mořská voda, ten vzduch a atmosféra tam, to je to nejlepší pro lidi s tvou nemocí!“
- argument autoritou: My se určitě zabavíme, protože... „Lékaři ti přece říkali, že je to pro tebe vhodné.“
- ad misericordiam: My se určitě zabavíme, protože... „jsi můj nejlepší kamarád. A nejlepší kamarádi spolu přece tráví volný čas.“

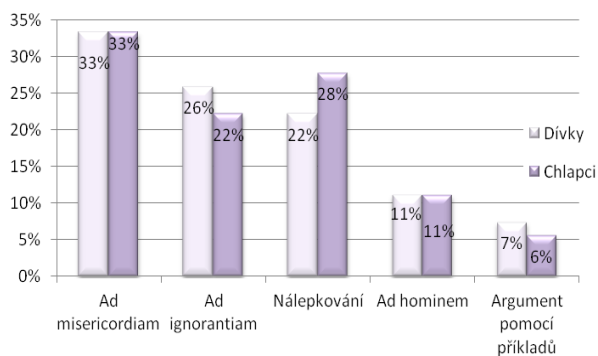
Úkol č. 7

Jsi svědkem toho, že Tvůj otec opakovaně bije Tvoji matku a slovně ji napadá. Ona se však zdráhá od něj odejít, protože si myslí, že se to zlepší, že tak jedná oprávněně.

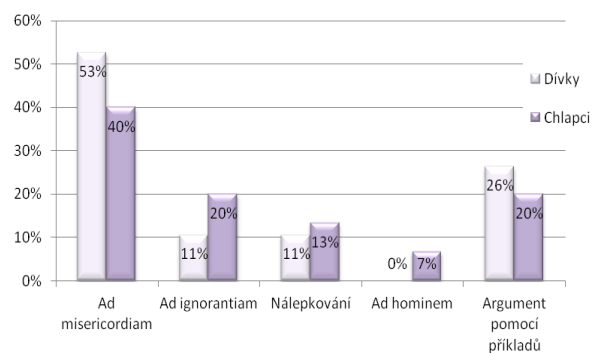
Toto cvičení vypracovalo více dívek než chlapců. Z 8. ročníku své argumenty zpracovalo 27 dívek a 18 chlapců, z 9. ročníku to bylo 19 dívek a 15 chlapců. Celkem bylo respondentů, kteří odpověděli, 79.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ad misericordiam	9	6	10	6
Ad ignorantiam	7	4	2	3
Nálepkování	6	5	2	2
Ad hominem	3	2	0	1
Argument pomocí příkladů	2	1	5	3

Tabulka č. 7: Typy užitých argumentů



Graf č. 14: Cvičení 7 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 15: Cvičení 7 – argumenty – 9. ročník

Nejčastěji užívaným argumentem oběma pohlavími 8. ročníku je ad misericordiam. Dalším často užitým argumentem, který však používají častěji chlapci než dívky, je nálepkování. O 2 % méně než nálepkování užívají respondenti 8. ročníku argument ad ignorantiam, který častěji používají dívky. Argument ad hominem uplatňují obě pohlaví ve stejné míře. Nejméně užitým byl argument pomocí příkladů.

Absolutně nejpoužívanějším argumentem v 9. ročníku je ad misericordiam, který častěji užívají dívky. Následuje věcný argument pomocí příkladů, který byl častěji uplatněn dívkami. Zbývající argumenty používají častěji chlapci než dívky, kdy nejčastěji užitým argumentem je ad ignorantiam následovaný nálepkováním. Nejméně užívaným argumentem je v tomto případě ad hominem, který dívky nepoužily vůbec.

Výrazný nárůst v četnosti užívání argumentů v 9. ročníku oproti 8. ročníku sledujeme u argumentu ad misericordiam, který mnohem častěji užívají dívky 9. ročníku v porovnání s dívkami 8. ročníku, následovaný argumentem pomocí příkladů. Vedle toho vidíme výrazný pokles u uplatňování ad ignorantiam u dívek 9. ročníku oproti dívkám o rok mladším, stejně tak u argumentu nálepkování uplatněný chlapci.

Příklady argumentů:

- ad misericordiam: Maminko, vím, že máš tatínka ráda, ale musíme od něj odejít, protože... „tě bije. Uvidíš, že nám bez něj bude líp, babička s dědou nás na holičkách nenechají. Určitě nás u sebe nějaký čas nechají. Spolu to zvládneme.“
- ad ignorantiam: Maminko, vím, že máš tatínka ráda, ale musíme od něj odejít, protože... „to lepší nebude. Násilníci se nikdy nezmění. Víme to oba, kolikrát se pokoušel změnit a je pořád stejný, možná horší.“
- nálepkování: Maminko, vím, že máš tatínka ráda, ale musíme od něj odejít, protože... „je to surovec, násilník.“

- ad hominem: Maminko, vím, že máš tatínka ráda, ale musíme od něj odejít, protože... „je stvořený pro kriminál.“

Úkol č. 8

Představ si, že Tvoje sestra/bratr si nerozumí s rodiči a neustále se hádají. Tento problém chce Tvoje sestra/bratr vyřešit útekem z domova.

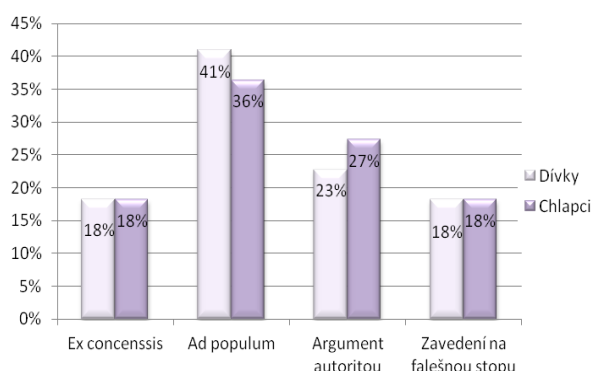
a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešila jinak.

b. Zaujmi postoj k této situaci. Kdybys byl/a tím, kdo si se svými rodiči nerozumí, jak bys tuto situaci řešil/a? Proč by sis zvolila právě toto řešení?

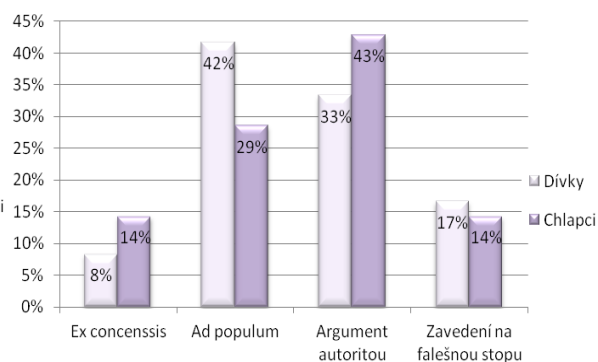
Toto cvičení vypracovalo celkem 52 žáků, z toho 22 dívek a 11 chlapců 8. ročníku a 12 dívek a 7 chlapců 9. ročníku. Jak vidíme v následující tabulce, všechny uvedené argumenty již žáci použili.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ex concenssis	4	2	1	1
Ad populum	9	4	5	2
Argument autoritou	5	3	4	3
Zavedení na falešnou stopu	4	2	2	1

Tabulka č. 8: Typy užitých argumentů



Graf č. 16: Cvičení 8 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 17: Cvičení 8 – argumenty – 9. ročník

Dívky 8. ročníku nejčastěji uplatnily argument ad populum, který v porovnání s chlapci užily častěji. Druhým nejpoužívanějším argumentem je věcný argument autoritou,

kdy jej častěji užívají chlapci. Shodně, a to oběma pohlavími, byl uplatněn argument ex concenssis a zavedení na falešnou stopu.

Celkově nejčastěji uplatněným argumentem v 9. ročníku je věcný argument autoritou, kdy jej ve větší míře užili chlapci v porovnání s dívkami. Dalším nejčastěji užitým argumentem je ad populum, který častěji uplatnily dívky. Argumenty ex concenssis a zavedení na falešnou stopu ve shodné míře použili chlapci, dívky se v četnosti užití těchto argumentů liší, častěji použily argument zavedení na falešnou stopu.

Respondenti 9. ročníku argumentují ad rem, ačkoli použili jeden typ argumentu ad rem, častěji než respondenti 8. ročníku, což je patrné v grafu. Argument autoritou v obou ročnících užívají častěji chlapci než dívky. U chybných argumentů můžeme až na výjimku u argumentu ad populum užitý dívkami v 9. ročníku vidět, že užití argumentačních faulů je v 9. ročníku nižší než v 8. ročníku. Výrazně méně byl respondenty 9. ročníku užit argument ex concenssis oproti 8. ročníku.

Příklady argumentů:

- ad hominem: *a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešila jinak.* „Když jsi tak silná, jak tvrdíš, tak ty problémy neřeš útekem jako nějaký srab a postav se k tomu čelem.“
- ad misericordiam: *a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešila jinak.* „Nenechávej mě tu samotného. Když odejdeš, bude to s nimi ještě horší.“
- nálepkování: *a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešila jinak.* „Zbabělci před řešením problémů utíkají.“
- ex concenssis: *a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešila jinak.* „Říkáš, jak se ničeho nebojíš, a teď chceš jako nějaký slaboch utéct!“

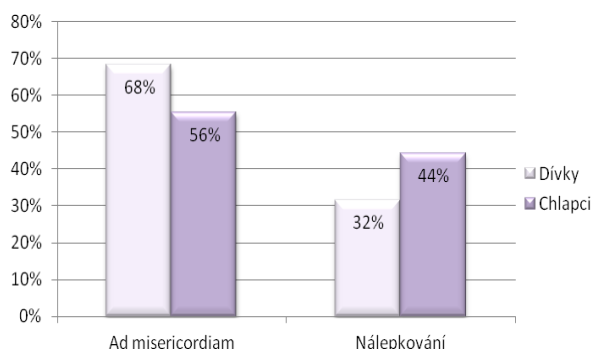
Úkol č. 9

Jsi milovník zvířat (i kdybys teď doma žádné zvířátko neměl/a), ale Tvůj kamarád/ka ke zvířatům vztah nemají. Jejich rodiče zvíře domů nikdy nechtěli, a to ovlivnilo postoj kamaráda/ky ke zvířatům.

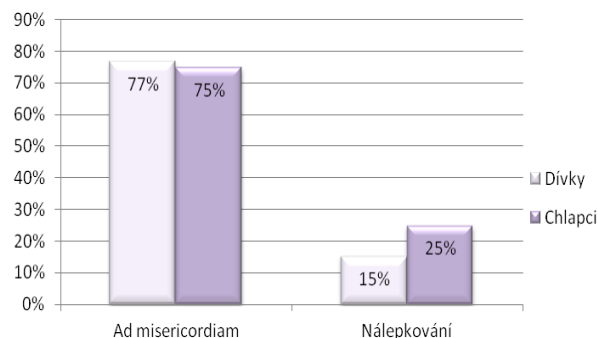
Devátý úkol zpracovalo 49 respondentů, z toho 19 dívek a 9 chlapců z 8. tříd a 13 dívek a 8 chlapců z 9. tříd. Jak vidíme v následující tabulce, žáci používali pouze dva typy argumentů a oba dva řazené k nevěcné argumentaci.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ad misericordiam	13	5	10	6
Nálepkování	6	4	3	2

Tabulka č. 9: Typy užitých argumentů



Graf č. 18: Cvičení 9 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 19: Cvičení 9 – argumenty – 9. ročník

Vidíme, že obě pohlaví použila pouze dva typy argumentů. V obou ročnících dívky argumentovali ve větší míře argumentem ad misericordiam, taktéž chlapci. Vedle toho však v četnosti užívání tohoto typu argumentu dívky převyšují chlapce.

Dívky v 9. ročníku, stejně jako chlapci, častěji užívají argument ad misericordiam. Argument nálepkování, stejně tak ad misericordiam, uplatňují častěji chlapci než dívky.

U dívek i chlapců 9. ročníku jsme zaznamenali výrazný nárůst v četnosti užití argumentu ad misericordiam ve srovnání s respondenty 8. ročníku, z čehož vyplývá, že poklesla míra uplatnění argumentu nálepkování.

Příklady argumentů:

- ad misericordiam: Přece ji tady nemůžeš nechat, protože... „je moc nemocná. Podívej, jak je krásná, kočička jedna. Bude ti moc vděčná, uvidíš, jak se ti odmění. Taková roztomilá malá kočička.“
- nálepkování: Přece ji tady nemůžeš nechat, protože... „je to úplná panenka. Roztomilá hračka.“

Úkol č. 10

Může se jednat o jakýkoli vyučovací předmět, důležité je, že se blíží pololetí a Tvoje hodnocení stojí na pomezí dvou známek. Ty bys byl/a nejraději, kdybys měla

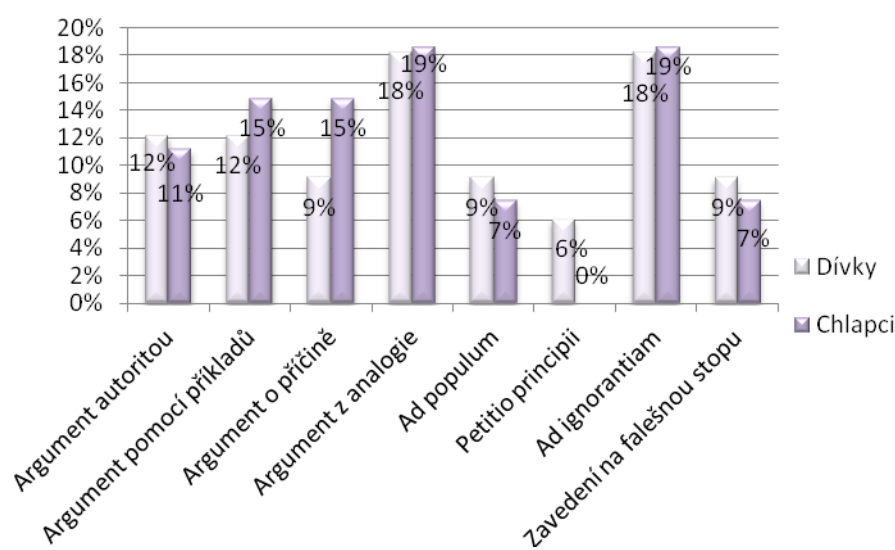
na vysvědčení lepší známku. Problém je v tom, že odpoledne před rozhodující písemnou prací máš fotbalový/taneční trénink, který Tě moc baví a nerad/a bys o něj přišel/přišla.

Jedním ze cvičení, které vypracoval velký počet respondentů, je cvičení 10.

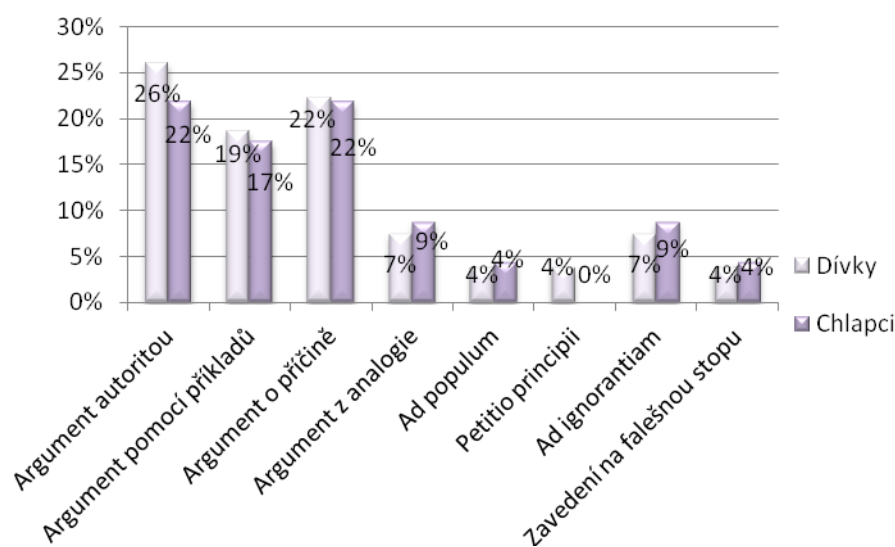
V tomto úkolu svou odpověď zformulovalo celkem 108 respondentů, z toho 33 dívek a 27 chlapců 8. ročníku a 27 dívek a 23 chlapců 9. ročníku. Jak nám ukazuje následující tabulka, v písemném projevu žáků tentokrát najdeme více než 5 argumentů, ať už věcných, nebo chybných.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Argument autoritou	4	3	7	5
Argument pomocí příkladů	4	4	5	4
Argument o příčině	3	4	6	5
Argument z analogie	9	8	5	4
Ad populum	2	1	0	0
Petitio principii	2	0	1	0
Ad ignorantiam	6	5	2	2
Zavedení na falešnou stopu	3	2	1	1

Tabulka č. 10: Typy užitých argumentů



Graf č. 20: Cvičení 10 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 21: Cvičení – argumenty – 9. ročník

Jak si můžeme všimnout v tabulce, ve srovnání s ostatními úkoly se v tomto cvičení objevilo nejvíce typů argumentů.

Dívky 8. ročníku nejméně používají argumenty petitio principii, zavedení na falešnou stopu, ad populum a argument o příčině. Častěji než chlapci argumentují děvčata téhož ročníku argumentem autoritou, dále fauly ad populum, petitio principii, zavedení na falešnou stopu, přestože je používají nejméně. Nejčastěji dívky argumentují věcně argumentem z analogie a chybně argumentem ad ignorantiam, stejně tak chlapci, kteří častěji než dívky argumentovali věcně.

Dívky 9. ročníku ve větší míře než chlapci argumentovali věcně argumentem autoritou a argumentem pomocí příkladů. Argument o příčině je u obou pohlaví vyrovnaný. Argument z analogie častěji uplatňovali chlapci. Argument ad populum a zavedení na falešnou stopu je u obou pohlaví zastoupen stejně, častěji než dívky argumentovali chlapci argumentem ad ignorantiam a věcným argumentem z analogie.

O respondentech 9. ročníku ve srovnání s o rok mladšími respondenty můžeme konstatovat, že argumentují častěji věcně, méně užívají argumentační fauly. Výrazný pokles v užívání sledujeme u argumentu ad ignorantiam. Můžeme také zjistit, že chlapci obou ročníků nepoužívají argument petitio principii.

Sledujeme-li užité argumenty, povšimneme si, že žáci uplatnili v předchozích cvičeních nepoužitý chybný argument petitio principii.

Příklady argumentů:

- argument autoritou: „Moji učitelé říkají, že když chci mít dobrou práci, musím mít dobré známky.“
- argument pomocí příkladů: „Půjdu na trénink. Vždyť i slavný Einstein neměl ze všech předmětů jedničky!“
- argument o příčině: „Pokud všichni strojaři, aby se dostali na strojařskou školu, museli mít dobré známky, musím i já mít dobré známky, když chci jít na strojařskou školu!“
- petitio principii: „Předpokladem dobré práce jsou dobré výsledky ve škole. Proto, když chci dobrou práci, je musím mít.“
- ad ignorantiam: „Nejde dokázat, že když se budu učit, že budu mít z písemky dobrou známku. Tím pádem půjdu na trénink, písemka nepísemka.“
- zavedení na falešnou stopu: „Ty bys taky nešel trénovat, kdybys měl doma nemocné dítě, ale ne tak, aby doma nemohlo být bez tebe? Zvlášť když máš doma naši mamku.“

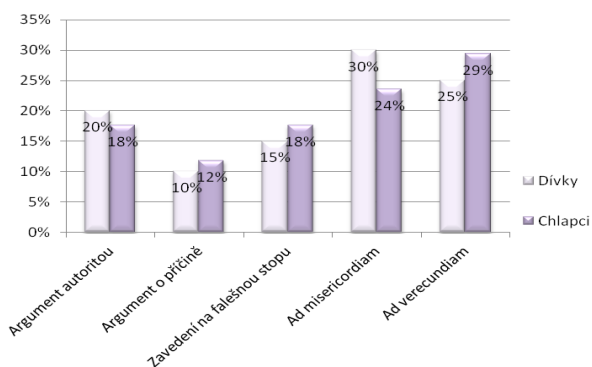
Úkol č. 11

S jídlem se setkáváš také večer. Představ si, že Tě tzv. honí mlsná (máš chuť na něco dobrého). Vezmeš si zeleninu, nebo zvolíš chipsy? Obhaj své rozhodnutí.

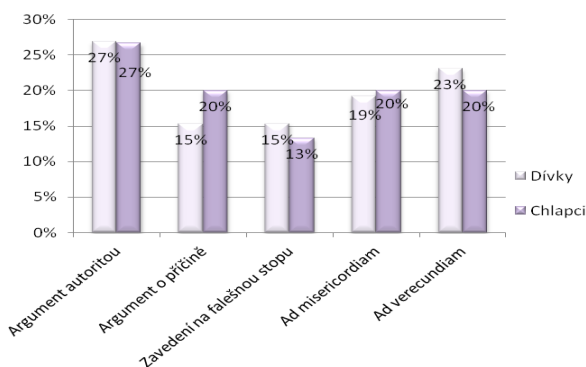
Cvičení 11 bylo vypracováno celkem 78 respondenty, z toho odpovědělo 20 dívek a 17 chlapců 8. ročníku a 26 dívek a 15 chlapců 9. ročníku. Nehodnotíme, zda respondent obhajoval své rozhodnutí, hodnotíme užitý typ argumentu.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Argument autoritou	4	3	7	4
Argument o příčině	2	2	4	3
Zavedení na falešnou stopu	3	3	4	2
Ad misericordiam	6	4	5	3
Ad verecundiam	5	5	6	3

Tabulka č. 11: Typy užitých argumentů



Graf č. 22: Cvičení 11 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 23: Cvičení 11 – argumenty – 9. ročník

Podíváme-li se na grafy, zjistíme, že dívky a chlapci v 70 % případů argumentují chybně, nejčastěji je to argumentem ad misericordiam, který používají častěji než stejně staří chlapci. Dalšími chybnými užitými argumenty jsou ad verecundiam a zavedení na falešnou stopu, které užívají méně často v porovnání s chlapci. Argument ad verecundiam je chlapci nejčastěji uplatňovaný argument. Z věcných argumentů uplatnili argument autoritou, který používají častěji než chlapci, a argument o příčině, který naopak častěji uplatňují chlapci.

V 9. ročníku je v největší míře zastoupen argument autoritou, u obou pohlaví stejnou měrou. Chlapci jako další nejčastější argument užíli argument o příčině a ad misericordiam, které používají častěji než dívky, dále ad verecundiam, který častěji uplatňují naopak dívky. Posledním užitým argumentem je zavedení na falešnou stopu, který je častěji používán dívkami.

Srovnáme-li 8. a 9. ročník, zaznamenáme nárůst věcných argumentů v 9. ročníku,

Příklady argumentů:

- argument autoritou: Dal/a bych si něco dobrého, ale dám si zeleninu místo chipsů, neboť... „doktoři tvrdí, že chipsy nejsou zdravé.“
- zavedení na falešnou stopu: Dal/a bych si něco dobrého, ale dám si zeleninu místo chipsů, neboť... „si sportovci raději zaběhají místo toho, aby se váleli doma u televize.“
- ad misericordiam: Dal/a bych si něco dobrého, ale dám si zeleninu místo chipsů, neboť... „neboť mám hrůzu z toho, že přiberu.“

- ad verecundiam: Dal/a bych si něco dobrého, ale dám si zeleninu místo chipsů, neboť... „babička říká, že se nemám cpát nezdravými brambůrkami, ale mám si dát zeleninu.“

Úkol č. 12

Proč si někteří lidé své fotografie nechávají stále vyvolávat? V čem je tato forma fotografie lepší/horší než elektronická forma?

Tento úkol vypracovalo celkem 9 respondentů, z toho 3 žáci v 8. ročníku a 6 žáků (1 žákyně a 5 žáků) v 9. ročníku. Nepovažujeme tedy za žádoucí vyhodnocovat a srovnávat, jaké typy argumentů byly respondenty uplatněny a nejčastěji užity. Výsledky by byly zavádějící.

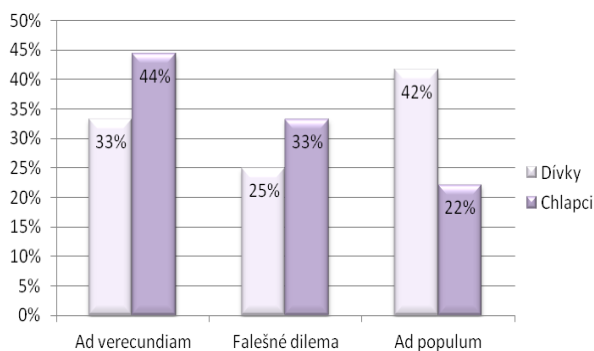
Úkol č. 13

Kdyby sis mohl/a vybrat, zda si nosit svačiny z domu, nebo si kupovat bagety v automatu, čemu dáš přednost? Proč?

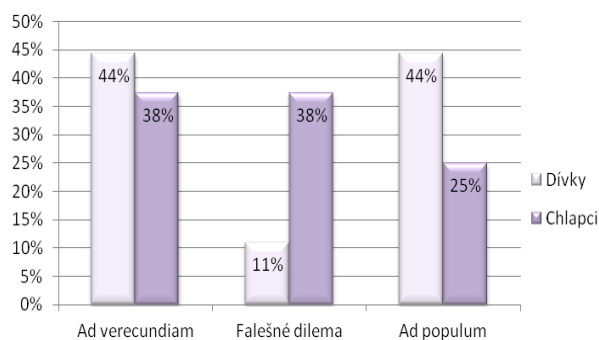
Toto cvičení vypracovalo 38 respondentů, z toho 12 dívek a 9 chlapců 8. ročníku a 9 dívek a 8 chlapců 9. ročníku. Ačkoli i zde zaznamenáváme nízký počet respondentů, nedochází k tomu, že bychom nemohli srovnat odpovědi dívek či chlapců v 8. a 9. ročníku zvlášť.

Typ argumentu	8. ročník		9. ročník	
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci
Ad verecundiam	4	4	4	3
Falešné dilema	3	3	1	3
Ad populum	5	2	4	2

Tabulka č. 12: Typy užitých argumentů



Graf č. 24: Cvičení 13 – argumenty – 8. ročník



Graf č. 25: Cvičení 13 – argumenty – 9. ročník

V grafech vidíme, že dívky 8. ročníku nejčastěji uplatnily argument ad populum a v porovnání s chlapci tento typ argumentu užily častěji. Argument ad verecundiam a falešné dilema častěji použili chlapci, kdy nejčastěji jimi užitým argumentem byl ad verecundiam.

Chlapci 9. ročníku ve shodné míře uplatnili argument ad verecundiam a falešné dilema, kdy druhý zmiňovaný výrazně převyšuje míru uplatnění oproti dívkám. Ve shodné míře byl dívkami užit argument ad verecundiam a ad populum, kdy v obou případech převyšuje četnost užití chlapci.

K výraznému propadu četnosti užívání došlo u argumentu falešné dilema u dívek 9. ročníku oproti 8. ročníku. Naopak nárůstu užití argumentů u dívek v 9. ročníku sledujeme u argumentu ad verecundiam a ad populum oproti 8. ročníku.

Žáci při formulování argumentů neargumentovali věcně, ale zásadně chybně.

V porovnání s předchozími argumenty jsme zaznamenali další argument dříve neuplatněný – falešné dilema řazený do přehledu alternativních možností.

Příklady argumentů:

- ad verecundiam: Do školy si nosím svačiny z domu, neboť... „je to podle maminky zdravější.“
- falešné dilema (přehlédnutí alternativních možností vysvětlení): Kupuji si bagety ve školním automatu z toho důvodu, že... „nechci být hlady.“
- ad populum: Do školy si nosím svačiny z domu, neboť... „v televizi se mluví o tom, jak jsou bagety nezdravé.“

8 Závěr analýzy výzkumného šetření

Výzkumným šetřením jsme chtěli zjistit, zda žáci umí argumentovat, jaké typy argumentů nejčastěji používají.

Abychom zjistili, zda se rozvíjí argumentační schopnosti žáků, stanovili jsme si základní výzkumnou otázku, jíž zjistíme nejenom to, zda žáci umí argumentovat, ale také jaké typy argumentů používají:

„Jaké typy argumentů žáci nejčastěji používají?“

Vedle odpovědi na tuto otázku nás zajímali také odpovědi na naše tři hypotézy, které jsme si stanovili při tvorbě didaktického materiálu:

- Žákyně častěji užívají argument ad misericordiam než žáci.
- Žáci při přesvědčování komunikačního partnera častěji než žákyně argumentují falešnou analogií.
- Žáci a žákyně používají pouze chybné argumenty.

Srovnávání odpovědí respondentů jsme se věnovali u každého cvičení zvlášť, kdy jsme nejprve srovnávali uplatněné argumenty žáků a žákyň v 8. ročníku, poté užité argumenty obou pohlaví v 9. ročníku a následně jsme srovnali argumenty respondentů napříč ročníky, kdy jsme se zaměřili na srovnání z hlediska pohlaví chlapec-dívka, ale také dívka-dívka, chlapec-chlapec.

V této části si tak shrneme stěžejní body, k nimž jsme výzkumným šetřením dospěli.

Na základě argumentace žáků, již jsme získali z vypracovaných didaktických materiálů, které jsme si sami vytvořili, můžeme konstatovat, že nejčastěji se v odpovědích v jednotlivých cvičeních vyskytl argument ad populum, argument autoritou, dále argument o příčině, zavedení na falešnou stopu, argument pomocí příkladů. Nejméně se v odpovědích vyskytoval argument petitio principii, ad baculum, falešné dilema (to jsme poprvé zaznamenali ve cvičení č. 13). Podíváme-li se na odpovědi z hlediska nejvyššího procentuálního zastoupení, kdy nejvyšších procent dosáhly argumenty ad misericordiam (8. ročník: 68 % - dívky, 56 % - chlapci, 9. ročník: 77 % - dívky, 75 % - chlapci), ad hominem (8. ročník: 66 % - dívky, 60 % - chlapci, 9. ročník: 67 % - dívky, 41 % - chlapci), argument pomocí příkladů (8. ročník: 50 % - dívky, 57 % - chlapci, 9. ročník: 64 % - dívky, 67 % - chlapci), dále argumenty, které nepřesáhly hranici 50 %: argument autoritou, zavedení na falešnou stopu, ad misericordiam (hranice 50 % přesáhly argumenty dívek v 9. ročníku), ad populum, ad verecundiam.

Vyjmenovali jsme si tedy argumenty, které žáci při vypracovávání didaktických materiálů uplatnili. Na základě toho jsme si odpověděli na základní výzkumnou otázku: „*Jaké typy argumentů žáci nejčastěji používají?*“ a také na to, zda žáci umí argumentovat.

Naši první hypotézu jsme analýzou písemného projevu žáků potvrdili. Druhou hypotézu nemůžeme ani prokázat ani vyvrátit, neboť jsme argumenty žáků nevyhodnotili jako argumenty falešnou analogií. Třetí hypotézu jsme výzkumným šetřením vyvrátili. Došli jsme ke zjištění, že žáci 9. ročníku častěji než žáci 8. ročníku argumentují věcně, že méně při argumentování chybují.

Jelikož je vždy co zdokonalovat, dovolujeme si doporučit učitelům českého jazyka a literatury a dalších předmětů, kde by naše doporučení mohlo být realizovatelné, vést žáky k argumentaci, což lze především díky diskusím, debatám na jakékoli téma. Vedle našeho doporučení mohou učitelé využít i našeho didaktického materiálu (viz příloha č. 2), jenž byl použit pro výzkumné šetření.

Závěr

Tématem diplomové práce byl rozvoj argumentačních schopností žáků druhého stupně základní školy. Práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část.

Teoretickou část jsme rozčlenili do pěti kapitol, které nám umožnily nahlédnout do problematiky námi zkoumaného tématu.

V první kapitole jsme se věnovali komunikaci, jejím funkcím, složkám, taktéž komunikačním kompetencím a dovednostem, s nimiž je schopnost argumentovat provázána.

Druhou kapitolu jsme věnovali formám komunikace, verbální, kam jsme zařadili dialogickou komunikaci, kde se zabýváme debatou, diskusí jako metodou pro trénování komunikačních a argumentačních dovedností, dále nonverbální komunikaci, komunikaci činem, v neposlední řadě také komunikačním bariérám.

Ve třetí kapitole se věnujeme stěžejnímu tématu naší práce, tedy argumentaci. Tato část pojednává o argumentaci ad rem, tedy k věci (proto věcná argumentace), kde popisujeme pět typů, a argumentaci chybné, kde charakterizujeme celkem patnáct typů argumentačních faulů.

Jelikož jsme výzkum zaměřili na schopnosti žáků druhého stupně základní školy, ve čtvrté kapitole se věnujeme charakteristice období puberty z hlediska emocionálního, sociálního a kognitivního vývoje. Zabývali jsme se taktéž specifiky komunikace s žáky v tomto období.

Se zaměřením naší práce a s čtvrtou kapitolou souvisí poslední teoretická kapitola, v níž se zabýváme organizací vzdělávání na tomto stupni a Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání a zařazení komunikační výchovy do výuky dle tohoto vzdělávacího programu.

V praktické části jsme se zaměřili na žáky v posledních dvou ročnících základní školy, neboť jak se zmiňujeme v kapitole o charakteristice žáka v období dospívání a na začátku praktické části, jsou žáci na vrcholu svého vývoje, tudíž by u nich měly být argumentační schopnosti rozvinuty. Výzkum jsme realizovali s cílem zjistit, zda argumentační schopnosti rozvinuty jsou a jaké argumenty uplatňují žáci nejčastěji. Výzkumnému šetření předcházelo vypracování didaktického materiálu, který bychom mohli žákům předložit. Didaktický materiál jsme sestavili na základě prostudované literatury, poté jej distribuovali do dvou základních škol, kdy jedna se nachází v kraji Vysočina, druhá v Jihomoravském kraji.

Na základě získaných písemných projevů žáků jsme přešli k analýze, již jsme zpracovali v praktické části naší diplomové práce.

Jak píšeme v závěru analýzy výzkumného šetření, žáci argumentovat umí. Rozdíl v argumentaci chlapců a dívek nemůžeme zobecnit, neboť se užití typů argumentačních faulů v každém cvičení liší. Výjimkou je pouze argument ad misericordiam, který dívky uplatňují častěji než chlapci, ať už v 8., či v 9. ročníku.

Srovnáním četnosti věcných argumentů a argumentačních faulů, dojdeme ke zjištění, že žáci 9. ročníku častěji než žáci 8. ročníku argumentují věcně, že méně při argumentování chybují.

Seznam zkratk

atd.	a tak dále
č.	číslo
např.	například
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
NPV	Národní program vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	takzvaný

Seznam grafů

Graf č. 1: Celkový počet respondentů.....	45
Graf č. 2: Cvičení 1 - argumenty – 8. ročník.....	46
Graf č. 3: Cvičení 1 – argumenty – 9. ročník.....	46
Graf č. 4: Cvičení 2 – argumenty – 8. ročník.....	48
Graf č. 5: Užité argumenty – 9. ročník.....	48
Graf č. 6: Cvičení 3 – argumenty – 8. ročník.....	50
Graf č. 7: Cvičení 3 – argumenty – 9. ročník.....	50
Graf č. 8: Cvičení 4 – argumenty – 8. ročník.....	51
Graf č. 9: Cvičení 4 – argumenty – 9. ročník.....	51
Graf č. 10: Cvičení 5 – argumenty – 8. ročník.....	53
Graf č. 11: Cvičení 5 – argumenty – 9. ročník.....	53
Graf č. 12: Cvičení 6 – argumenty – 8. ročník.....	55
Graf č. 13: Cvičení 6 – argumenty – 9. ročník.....	55
Graf č. 14: Cvičení 7 – argumenty – 8. ročník.....	57
Graf č. 15: Cvičení 7 – argumenty – 9. ročník.....	57
Graf č. 16: Cvičení 8 – argumenty – 8. ročník.....	58
Graf č. 17: Cvičení 8 – argumenty – 9. ročník.....	58
Graf č. 18: Cvičení 9 – argumenty – 8. ročník.....	60
Graf č. 19: Cvičení 9 – argumenty – 9. ročník.....	60
Graf č. 20: Cvičení 10 – argumenty – 8. ročník.....	61
Graf č. 21: Cvičení – argumenty – 9. ročník.....	62
Graf č. 22: Cvičení 11 – argumenty – 8. ročník.....	64
Graf č. 23: Cvičení 11 – argumenty – 9. ročník.....	64
Graf č. 24: Cvičení 13 – argumenty – 8. ročník.....	66
Graf č. 25: Cvičení 13 – argumenty – 9. ročník.....	66

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Typy užitých argumentů	46
Tabulka č. 2: Typy užitých argumentů	48
Tabulka č. 3: Typy užitých argumentů	49
Tabulka č. 4: Typy užitých argumentů	51
Tabulka č. 5: Typy užitých argumentů	53
Tabulka č. 6: Typy užitých argumentů	55
Tabulka č. 7: Typy užitých argumentů	56
Tabulka č. 8: Typy užitých argumentů	58
Tabulka č. 9: Typy užitých argumentů	60
Tabulka č. 10: Typy užitých argumentů	61
Tabulka č. 11: Typy užitých argumentů	63
Tabulka č. 12: Typy užitých argumentů	65

Seznam použité literatury

- ADÁMKOVÁ, J. In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1993.
- BOKR, J., SVATEK, J. *Základy logiky a argumentace. Pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2000.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007.
- ČECHOVÁ, V. a kol. *Psychologie a pedagogika II*. Praha: Informatorium, 2004.
- ČECHOVÁ, M.; KRČMOVÁ, M.; MINÁŘOVÁ, E. *Současná stylistika*. Praha: NLN, 2008.
- DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006.
- DEVITO, J., A.: *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2008.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003.
- JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, 1999.
- JÍLEK, V. *Žurnalistické texty jako výsledek působení jazykových a mimojazykových vlivů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
- JOUKL, M. a kol. *Křížovatky argumentace*. In DANEŠOVÁ, B. a kol. *Poznámky k argumentaci*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2006.
- KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada publishing, 2008.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988.
- LANGMEIER, G., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.
- MOSLEROVÁ, N. *Interpersonální komunikace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001.

- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.
- POSPÍŠIL, M. *Asertivita, aneb, Jak ze slepé uličky v mezilidských vztazích*. Plzeň: Miroslav Pospíšil, 1996.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007.
- SZYMANEK, K. *Umění argumentace: terminologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003.
- ŠAMALOVÁ, M. *Argumentační diskurz*. In MACHOVÁ, S. a kol. *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a SOŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠEĐOVÁ, K.; ŠVARÍČEK, R.; ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, s.r.o., 2012.
- ŠVANDOVÁ, B. *Chybné argumenty*. In JELÍNEK, M. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Pedagogická fakulta Mararykova univerzita, 1999.
- Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005.
- VALA, J. *Uplatnění principů komunikační výchovy při interpretaci uměleckého literárního textu*. In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
- VÍŠKOVÁ, K. *Metoda brainstormingu a myšlenkové mapy jako základ projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností u žáka základní školy*. In MLČOCH, M. a kol. *Příprava a realizace výukových materiálů pro podporu komunikační výchovy RVP ZV*

ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích.
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace.* Praha: Portál, 2000.

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada, 2008.

WATZLAWIK, P., BAVELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatika lidské komunikace.* Hradec Králové: Konfrontace, 1999.

WESTHON, A. *A Rolebook for Arguments.* Indianapolis: Hackett Publishing Company, 2000, s. 40–41.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Komunikační a slohová výchova (očekávané výstupy, učivo)

Příloha č. 2: Didaktický materiál výzkumného šetření

Přílohy

Příloha č. 1: Komunikační a slohová výchova (očekávané výstupy, učivo)

2. stupeň

KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy

žák

- ČJL-9-1-01 odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- ČJL-9-1-02 rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
- ČJL-9-1-03 rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- ČJL-9-1-04 dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- ČJL-9-1-05 odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- ČJL-9-1-06 v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- ČJL-9-1-07 zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- ČJL-9-1-08 využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- ČJL-9-1-09 uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- ČJL-9-1-10 využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

Učivo

- **čtení** – praktické (pozorné, přiměřeně rychlé, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové
- **naslouchání** – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení, komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové
- **mluvený projev** – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse

- **písemný projev** – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech; vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zbarvený popis, výklad, úvaha)

(Převzato z: *upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-09-10]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>)

Příloha č. 2: Didaktický materiál výzkumného šetření

Pokyny k úkolům

Vážené žákyně, vážení žáci, prosím Vás o vyplnění jednotlivých cvičení dle zadaných pokynů. Vaše odpovědi budou použity k výzkumu, jenž bude součástí mojí diplomové práce.

Na dalších stránkách naleznete několik cvičení, z nichž některá jsou povinná (ta musíte vypracovat), jiná povinně volitelná (cvičení, která si z určených cvičení vyberete, zvolíte to, které je Vám bližší, na které se Vám bude lépe odpovídat) a doplňující (určena pro ty z Vás, kteří jsou rychlí, úkoly je zaujaly a zbyl na ně čas).

Povinná cvičení:	č. 1, 2, 3, 4, 5
Povinně volitelné úkoly:	bud' 6. a, nebo 6. b, nebo 6. c, nebo 6. d bud' č. 7, nebo 8
Dobrovolná cvičení:	č. 9, 10, 11, 12, 13

Své odpovědi zaznamenávejte do označeného volného prostoru hned pod zadáním. V případě, že Vám vymezený prostor nebude stačit, neváhejte použít další list.

Za Vaše odpovědi moc děkuji a přeji Vám mnoho úspěchů v dalším studiu. 😊

Bc. Miroslava Šubrtová

Zaškrtni jednu z možností:

chlapec

8. ročník

dívka

9. ročník

1. Vžij se do situace, kdy jeden z Tvých spolužáků (ne jenom ze třídy) je již nějaký čas obětí šikany, která je v pokročilejším stadiu, a tys to teď zjistil.

a. Zaujmi aktivní/neutrální/pasivní postoj k tomuto problému. Svoje rozhodnutí zdůvodni.

S tím, co dělají Lojzíkovi ostatní, nesouhlasím, a proto...

Špatné chování spolužáků k Lojzíkovi vidím, ale měl by si to vyřešit sám, protože...

Nelíbí se mi, že Lojzíkovi provádí takové věci, přesto s tím nebudu nic dělat, protože...

b. Pokus se přesvědčit spolužáka/spolužačku k aktivnímu jednání v boji proti této šikaně.

Ty souhlasíš s tím, co mu/jí spolužáci provádí? Určitě ne, protože...

A proto s tím musíme něco dělat!

2. Je pro Tebe důležité jíst? Je pro Tebe důležité spát? Co je pro Tebe důležitější? Budeš ráno raději o 10 minut déle v posteli, nebo dáš přednost kratšímu spánku a odchodu do školy s plným žaludkem? Uvědom si, co je důležitější.

Ráno snídám, protože...

Ráno si raději přispím a snídani odložím, protože...

3. Už delší dobu je jedničkou ve virtuální komunikaci facebook. Dáváš přednost osobnímu kontaktu s přáteli, nebo raději sedíš u PC a konverzuješ po síti? Zamysli se, v čem je osobní kontakt lepší/horší než kontakt přes internet, a své domněnky podlož argumenty.

Chodím raději ven, kde se setkávám s kamarády osobně. Je to lepší, protože...

Upřednostňuji virtuální komunikaci, jelikož...

4. Co je příčinou oblíbenosti čteček elektronických knih? Volíš raději papírovou formu knihy, nebo tu elektronickou?

Já upřednostňuji papírovou formu knihy před elektronickou z toho důvodu, že...

Jsem zastáncem elektronické formy knih, protože...

5. Co je podstatné pro výběr kvalitní šunky? Proč je důležité sledovat obsah šunky, především obsažená procenta masa?

„Kolik masa a soli by měly obsahovat uzeniny?

Kvalitní uzeniny obsahují více než 80 procent masa, a to včetně párků, výjimku tvoří paštiky

samozřejmě salámy jako gothaj tolik masa neobsahují, ani podle klasických receptur obsahovat nemají, takže tady kvalitnější výrobek od špatného rozeznáte jen těžko.

Dobrá šunka by měla obsahovat alespoň 95 procent svaloviny, mnohé levné uzeniny však obsahují 50, ale také třeba jen deset procent masa.

Množství soli by nemělo přesáhnout 2,5 procenta, výrobek s menším než jedním procentem soli v podstatě nenajdete, protože sůl mimo jiné plní i konzervační funkci, i proto se uzeniny moc nehodí pro děti.

Od vstupu země do EU přestaly platit oborové a podnikové normy určující složení potravin, je proto na každém výrobcu, jaké receptury používá, dodržovat musí jen hygienické předpisy a kvalitu požívaných surovin.

Jak se vlastně taková šunka vyrábí a jak to, že existují takové rozdíly v kvalitě? Rozdíl mezi dobrou a nedobrou šunkou si asi všichni dovedete představit – na té dobré je patrná struktura masa, po obvodu může mít přirozenou vrstvu tuku, představitelkou může být třeba dobrá šunka od kosti. Z té mizerné teče jakási slaná voda, maso je, ač jde o šunku, všelijak slisované... I tady se navíc vyskytují kvalitativní rozdíly, typickou představitelkou nedobré šunky jsou různé výrobky označované jako pizza šunka a podobně. V těch už se podíl masa pohybuje také jen kolem 50 až 60 procent a zbytek tvoří z velké části voda a sůl.

Vysvětlení hledejte v návodu na průmyslovou výrobu šunky – té je možné ze sto kilo masa vyrobit až 180 kilo, a to tak, že k masu formou takzvaného nástřiku přidáte deset kilogramů směsi stabilizátorů barvy, zvýrazňovačů chuti, modifikovaných škrobů, bílkovin a fosfátů.

Právě fosfáty dokáží ve výrobku zadržet více vody a tím se objem výrobku zvýší. Taková šunka nejenže není dobrá, ale použité chemikálie zatěžují játra a ledviny. Fosfáty navíc tělo zbytečně překyselují. Nechybí ani dusitanové soli, které maso konzervují a dodávají uzeninám domněle čerstvou načervenalou barvu.

Výrobci používají podobné chemikálie nejen proto, aby ušetřili, ale třeba také kvůli

tomu, že takto zpracovaná šunka se lépe skladuje i prodává, protože se snáze zformuje do požadovaného tvaru.“

Článek dostupný na adrese:

<<http://www.vitalia.cz/clanky/vyznejte-se-v-uzeninach/#ixzz3RHKvvoJM>>

Na základě informací v tomto článku zdůvodni stanovisko, proč je důležité sledovat obsah šunky, procenta masa.

Co je pro výběr kvalitní šunky podstatné?

6. Představ si, že máš pro svůj prázdninový plán získat svého kamaráda. Jednoduše ho přesvědč, aby s tebou o prázdninách někam vyrazil.

6. a
Ty: Ahoj ☺
Kamarád/ka: Ahoj ☺
Ty: Co budeš dělat o prázdninách?
Kamarád/ka: Naši říkali, že budu moci jet na tábor asi na 14 dní, potom ještě k tetě a strýčkovi. Ale budu s našimi taky doma. Pročpak?
Ty: Naši právě chtějí jet k dědovi a babičce na venkov, jenže já tam nikoho neznám... A tak mě napadlo... Byl/a bych moc ráda, kdybys jel/a se mnou, protože...

6. b

Ty: Ahoj ☺

Kamarád/ka: Ahoj ☺

Ty: Budeš o jarních prázdninách doma? Nebo pojeděš pryč?

Kamarád/ka: Každý rok jezdíme lyžovat. Naši říkali, že tentokrát nikam nepojedeme. Mamka má totiž zlomenou nohu...

Ty: Naši právě chtějí jet na hory... Říkal/a jsem si, jestli bys nechtěl/a jet s námi? Už jsem se ptal/a rodičů a nebyli proti. Naopak říkali, že si můžu vzít nějakého kamaráda/kamarádku. Pojed' se mnou. Budu moc ráda, když bys jel/a se mnou, protože...

6. c

Ty: Ahoj výletníku/výletnice ☺

Kamarád/ka: Ahoj! Jak bylo?

Ty: Jak jsi tu nebyl, tak byla celkem nuda. Výlety do přírody můžeme plánovat spolu, co říkáš?

Kamarád/ka: To je dobrý nápad, ale co na to naši? Přece jen musíme jet s někým dospělým... Sami jet nemůžeme, vždycky jezdíme s dospělými.

Ty: To máš pravdu... A co kdybychom o letošních prázdninách byli jako ti trampové? Chodíš do skauta, tak určitě víš, co všechno budeme potřebovat. Musíme jet spolu, protože...

6. d**Ty:** Ahoj ☺**Kamarád/ka:** Ahoj ☺**Ty:** Už víš, kam pojedete s rodiči na dovolenou?**Kamarád/ka:** Naši už se o něčem bavili, ale mně ještě nic neřekli, tak nevím.

Ty: Tak to jim ještě můžeš plány poupravit. ☺ Pojedu na výměnný pobyt k moři, ale sám/sama. Říkal/a jsem mamce a tatškovi, že tam nikoho nebudu znát. Nemyslíš, že by bylo super, kdybychom jeli společně? Už jsi byl/a u moře? Já ještě ne, ale úplně se tam vidím, všude sluníčko, žádná škola... Jak to vymyslíme? Zажijeme spoustu legrace! Když byla u moře sestra, tak se jí tam moc líbilo, prý měli pořád hezky, našla si nové kamarády. My to budeme mít určitě stejné! Jenže když tam byli naši, tak prý jim sluníčko svítilo málo. Tak já nevím... Ale... My se určitě zabavíme, protože...

7. Jsi svědkem toho, že Tvůj otec opakovaně bije Tvoji matku a slovně ji napadá. Ona se však zdráhá od něj odejít, protože si myslí, že se tolepší, že tak jedná oprávněně.

Jak své matce vysvětlíš, že je lepší od otce odejít, i když ho má ráda, i když nemáte kam jít?

Maminko, vím, že máš tatínka ráda, ale musíme od něj odejít, protože...

8. Představ si, že Tvoje sestra/bratr si nerozumí s rodiči a neustále se hádají. Tento problém chce Tvoje sestra/bratr vyřešit útekem z domova.

a. Přesvědč sestru, aby zůstala doma a problém řešil/a jinak.

b. Zaujmi postoj k této situaci. Kdybys byl/a tím, kdo si se svými rodiči nerozumí, jak bys tuto situaci řešil/a? Proč by sis zvolil/a právě toto řešení?

9. Jsi milovník zvířat (i kdybys teď doma žádné zvířátko neměl/a), ale Tvůj kamarád/ka ke zvířatům vztah nemají. Jejich rodiče zvíře domů nikdy nechtěli, a to ovlivnilo postoj kamaráda/ky ke zvířatům.

Jak bys ho přesvědčil/a, aby měl/a zvířata rád/a?

Peťo/Jani, to je krásné koťátko/štěňátko! Zvířátka mám moc rád/a, škoda jen, že ten náš Alík... A ty bys ho nechtěl/a? Podívej, jak smutně kouká... My když jsme doma měli kočičku/pejska, ta/ten byla/byl moc hodná/ý! Přece ji/jej tady nemůžeš nechat, protože...

10. Může se jednat o jakýkoli vyučovací předmět, důležité je, že se blíží pololetí a Tvoje hodnocení stojí na pomezí dvou známek. Ty bys byl/a nejraději, kdybys měl/a na vysvědčení lepší známku. Problém je v tom, že odpoledne před rozhodující písemnou prací máš fotbalový/taneční trénink, který Tě moc baví a nerad/a bys o něj přišel/přišla.

Jak se rozhodneš? Své rozhodnutí objasni.

Vysvětli, proč bys měl/a mít na vysvědčení lepší známku?

11. S jídlem se setkáváš také večer. Představ si, že Tě tzv. honí mlsná (máš chuť na něco dobrého). Vezmeš si zeleninu, nebo zvolíš chipsy? Obhaj své rozhodnutí.

Dal/a bych si něco dobrého, ale dám si zeleninu místo chipsů, neboť...

Mojí volbou jsou chipsy. A to proto, že...

12. Proč si někteří lidé své fotografie nechávají stále vyvolávat? V čem je tato forma fotografie lepší/horší než elektronická forma?

Vyvolané fotografie jsou podle mého názoru lepší, protože...

Elektronická forma fotografií je lepší než papírová v tom, že...

13. Kdyby sis mohl/a vybrat, zda si nosit svačiny z domu, nebo si kupovat bagety v automatu, čemu dáš přednost? Proč?

Kupuji si bagety ve školním automatu z toho důvodu, že...

Do školy si nosím svačiny z domu, neboť...

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Miroslava Šubrtová
Katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Rozvoj argumentačních schopností žáků na druhém stupni základních škol
Název v angličtině:	The Development of Argumentation Skills of Pupils at the Upper Primary Schools
Anotace práce:	Tématem diplomové práce je rozvoj argumentačních schopností žáků na druhém stupni základních škol. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na komunikaci a argumentaci. Věnuje se charakteristice žáka v období puberty, komunikaci ve školním prostředí a charakteristice vzdělávání na 2. stupni základních škol. Praktická část se zabývá argumentačním schopnostem žáků na druhém stupni ve vybraných školách. Zjišťuje, zda žáci umí argumentovat a jaké typy argumentů používají.
Klíčová slova:	argumentace, komunikace, argumentační schopnosti, druhý stupeň základní školy
Anotace v angličtině:	The topic of thesis is the development of argumentation skills of pupils at the upper primary schools. Thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part is focused on communication and argumentation. The theoretical part deals with the characteristics of a pupil during the adolescence, deals with communication in the school environment and deals with characteristics of education at the upper primary schools. The practical part is focused on the argumentation skills of pupils at the upper primary school in selected schools. Determines whether the pupils are able to argue and which types of arguments they use.

Klíčová slova v angličtině:	argumentation, communication, argumentation skills, upper primary school
Přílohy vázané v práci:	1. Komunikační a slohová výchova (očekávané výstupy, učivo) 2. Didaktický materiál výzkumného šetření
Rozsah práce:	100 stran, 21 stran příloh
Jazyk práce:	čeština