

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Katedra českého jazyka a literatury**

**Diplomová práce**  
Bc. Monika Šmeráková

Diskuse v hodinách českého jazyka a literatury  
na 2. stupni ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů literatury.

Olomouc 19. 6. 2018

.....

Bc. Monika Šmeráková

### **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. Janě Adámkové, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, poskytování cenných rad a užitečných informací. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu během celého studia na vysoké škole.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Teoretická část</b> .....	<b>13</b>
1.1 Komunikace .....	13
1.1.1 Formy mezilidské komunikace .....	15
1.1.2 Komunikační cíle .....	16
1.1.3 Sociální a komunikační role účastníků komunikace.....	17
1.1.4 Způsoby komunikace .....	19
1.1.5 Struktura mezilidské komunikace .....	19
1.1.6 Kontext komunikace .....	20
1.1.7 Motivace ke komunikaci .....	21
1.1.8 Stereotypy v komunikaci .....	21
1.1.9 Dovednosti nabyté komunikací.....	22
1.1.10 Komunikace verbální .....	23
1.1.11 Výslovnostní styly.....	25
1.1.12 Komunikace neverbální .....	26
1.2 Diskuse.....	28
1.2.1 Fáze diskuse .....	28
1.2.2 Zásady pro účastníky diskuse .....	29
1.2.3 Efektivní diskuse.....	29
1.2.4 Řízení diskuse .....	30
1.2.5 Argumentace .....	32
1.2.6 Sebepojetí a sebereflexe.....	33
1.2.7 Stres.....	34
1.3 Slovní zásoba a její členění.....	35
1.4 Diskuse v RVP .....	38

1.5 Aktivizující metody ve výuce .....	38
<b>2 Praktická část .....</b>	<b>42</b>
2.1 Frekvence použití diskuse v hodinách českého jazyka .....	43
2.2 Porovnání s komunikací v německém jazyce .....	51
2.3 Diskuse 1 .....	52
2.4 Diskuse 2 .....	56
2.5 Diskuse 3 .....	60
<b>Závěr .....</b>	<b>65</b>
<b>Použité zdroje .....</b>	<b>68</b>

## Úvod

V současnosti se ve velké míře spekuluje o tom, zda spolu dokáží děti školního věku komunikovat i bez používání elektronických zařízení. Důležitou složkou komunikace je i diskuse. Ve školním prostředí je diskuse, dle mých zkušeností, upozaďována, za klasickými formami výuky. Kde jinde by se měli žáci naučit mezi sebou komunikovat a diskutovat, nežli ve škole? Zajímám se o to, jak často se diskuse používá jako výuková metoda zejména v hodinách českého jazyka a jak se liší frekvence diskuse na velké škole v porovnání s malou školou. Zajímá mne, jakým způsobem žáci komunikují v situaci, když mají diskutovat pod vedením učitele, zdali trpí stresem nebo mají strach, jakkoliv se vyjádřit. Kladu si také otázku, zda učitelé dostatečně připravují žáky na proces diskuse.

Cílem diplomové práce je srovnat frekvenci diskusí na větší a malé škole, poskytnout srovnání frekvencí realizovaných diskusí v jiném jazykovém předmětu a také poskytnout pohled na to, jakým způsobem diskuse na základních školách probíhají tzn. zdali jsou žáci na diskusi předem připraveni, jsou-li ochotni diskutovat nad určeným tématem, jaké verbální i neverbální prostředky používají a zdali jsou dodrženy fáze a zásady diskuse.

Diplomová práce *Diskuse v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol* je logicky členěna na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části je čtenář v první kapitole obeznámen s problematikou lidské komunikace jakožto hlavním prvkem lidského dorozumívání. Pojem komunikace je stejně starý jako samotná lidská civilizace, protože žádná civilizace by se bez komunikace neobešla. Komunikaci řada slovníků definuje jako proudění informací z jednoho bodu (zdroje) k druhému bodu (příjemci), jako přenos nebo vytváření znalostí. V překladu *communicatio* znamená původně vespolečné účastnění a *communicare* činit něco společným či společně něco sdílet. Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na pravidla komunikace, komunikační cíle, role v komunikaci i způsob přenosu požadovaných dat při diskusi. Diskuse je cíleně řízený skupinový dialog, výměna názorů či rozprava. Jedná se o rozhovor skupiny lidí řešící určité téma. Diskuse prezentuje různé pohledy na problematiku. Úroveň ovlivňuje připravenost a přesvědčivost argumentů diskutujících. Součástí diplomové práce je zařazení tématu diskuse do rámcového vzdělávacího programu a uvedení diskuse jako aktivizační složky učení.

Po teoretické části navazuje výzkumná část, která se zabývá srovnáním frekvence diskusí na větší a malé škole, srovnáním frekvence diskuse v jiném vyučovacím předmětu a dále popisuje sledované diskuse a vyhledává v nich prvky, které charakterizují danou diskusi.

Empirická část proběhla na Základní škole Jevíčko a na malé obecní základní škole, která si nepřála, aby byla přímo zveřejněna, budeme ji tedy označovat jako základní školu Ch. Zaznamenané diskuse z těchto škol jsou názorným důkazem, jak diskuse ve školním prostředí opravdu probíhají a jakým stylem jsou uskutečňovány. Nejprve se dozvídáme, co bude předmětem samotné výzkumné složky, klademe si výzkumné otázky a určujeme si hlavní výzkumný cíl, který spočívá v tom, jak často je diskuse na školách používána a jakým způsobem probíhá diskuse na druhém stupni vybraných základních škol. Jako výzkumná metoda bude použita metoda strukturovaného pozorování a dotazování. Pomocí grafů docílíme srovnání vyučovacích hodin, ve kterých diskuse probíhá s vyučovacími hodinami, ve kterých diskuse neprobíhá. Graf nám také názorně ukáže, jak se liší počet diskusí ve větší a malé škole. Bude nám poskytnuto krátké srovnání s frekvencí diskusí v jiném vyučovacím předmětu. Sledované diskuse budou zahrnovat krátké pojednání o konání diskuse, o místě a času, kde se daná diskuse odehrává, o tom, kolik je přítomno žáků, v jakém počtu se vyskytují dívky, v jakém počtu chlapci. Následuje samotný přepis diskuse, kde nebudeme žáky rozlišovat konkrétními jmény, nýbrž budeme rozlišovat pouze jejich genderové zařazení. Po přepisu diskuse bude následovat samotná analýza získaných dat. Výzkum se bude týkat žáků druhých stupňů základních škol, kteří nemají doposud žádné zkušenosti s diskusí ve vyučovacích hodinách.

Na konci diplomové práce uvádíme seznam odborných zdrojů seřazených podle abecedního pořádku.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Komunikace

Komunikace je nedílnou součástí lidské civilizace. Komunikaci potřebují lidé stejně tak nutně jako jídlo a vodu. V případě nemožnosti komunikovat se stane jedinec frustrovaným a psychicky nemocným. Z. Vybíral (2005, s. 25) se zmiňuje, že M. Hausenblas (1971) definoval komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“. Nedefinoval komunikaci tedy jen jako proudění informací, ale i podílení se druhých lidí tím, že jsou přítomni. Řada psychologů si pod pojmem komunikační výměna představují sdělování i sdílení. „*Sdílení vyjadřuje, jak je sdělení prožíváno, jaké emoční zaujetí a intenzitu emocí sdělení vzbuzuje. Týká se všech zúčastněných... Sdílení neznamená přijetí... může probíhat i tehdy, když se sdělovatelem nesouhlasíme.*“ (Z. Rieger, H. Vyhnálková, 1996, s. 90). Komunikací jsme ovlivňováni a sami ji spoluvytváříme. P. Watzwick, J. B. Beavinová a D. D. Jackson (1969) charakterizovali lidskou komunikaci jako „*médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů*“ (L. Jiřincová, 2010, s. 19). Podle těchto autorů (L. Jiřincová, 2010, Z. Rieger, H. Vyhnálková, 1996) má každá komunikace vlastní syntax, sémantiku a pragmatickou stránku. Prostřednictvím syntaxe zkoumáme kódování, komunikační kanály, kapacitu komunikace, ruchy, redundance, statistické jazykové jevy. Díky sémantice zkoumáme významy slov. Pragmatika analyzuje vztah mezi produktem a příjemcem v konkrétním kontextu, porozumění záměru a rozbor přesvědčování, potvrzování, přijímání a odmítání komunikovaného sebepojetí druhého.

„*S pojmem lidská komunikace se do značné míry překrývá pojem interakce, používaný řadou psychologů. Je však širší a zahrnuje například předávání dokumentů neznámému člověku či instituci přes prostředníka, provázanost chování řidiče auta s chováním řidiče před sebou a za sebou či škálu jinak ovlivněného chování osob, kdy vliv na naše chování trvá, přestože s druhým právě komunikujeme. Interakce má tak blíže k pojmu vazba a vztah. Duchovní vztah (interakci) lze navázat s někým, kdo neexistuje. Na rozdíl od širokého pojmu interakce definujeme interpersonální komunikaci jako interakci pomocí symbolů (jazyka, gest, barvy či tvaru oblečení apod.)*“ (Z. Vybíral, 2000, s. 19). Z. Vybíral (2000) tu vysvětluje, že člověk nekomunikuje pouze přímým rozhovorem, ale že lze komunikovat i písemně nebo v případě, kdy to



druhá osoba neslyší a nemůže tedy reagovat. V neposlední řadě komunikace probíhá i prostřednictvím úpravy zevnějšku.

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici.

J. A. DeVito (2008, s. 36) uvádí: „*Komunikace sestává z vysílání a přijímání verbálních a neverbálních sdělení mezi dvěma a více lidmi.*“

J. Plamínek (2008, s. 12) tvrdí, že „*komunikace probíhá vždy ve vztahové a obvykle i ve věcné (obsahové) rovině.*“

M. Mikuláščík (2003, s. 9) zdůrazňuje charakteristiku komunikace v těchto bodech:

- „*komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování,*
- *komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem,*
- *komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů,*
- *komunikace je prostředek pro vyjádření a ovlivňování vztahů“.*

Všeobecně komunikaci chápeme jako technický prostředek spojení, díky kterému se uskutečňuje proces sdělování i přijímání informací.

Pokud mluvíme o mezilidské komunikaci, zahrnujeme zde komunikaci ve společnosti, mezi lidmi navzájem a uvnitř sociálních skupin. Mluvíme o přenosu informací v rámci společenského styku.

Komunikace je v lidském životě natolik významná, že nemůže být nikdy dostatečně oceněna. Bez komunikace by nemohla existovat žádná civilizace, natož aby se pak nějakým směrem vyvíjela a zdokonalovala.

Pro veškerou společnost je komunikace základním a životně důležitým procesem. Komunikace je jednání, jehož cílem je přenos informací jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Komunikace má dle M. Kunczika (1995) tři charakteristiky.

- Alespoň jeden jedinec musí usilovat o komunikaci s jiným jedincem.
- Užívání symbolů musí být záměrné (nestačí pouze vykřiknutí z leknutí).
- Rozhodujícím činitelem je záměr komunikátora.

Ve školním prostředí mluvíme zejména o dvou typech komunikace, a to komunikaci sociální a pedagogické.

**Sociální komunikace** je sdělování a přijímání informací v rámci společenského kontaktu, v širším pojetí mluvíme o sdílení a předávání představ, idejí, nálad, pocitů a postojů (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1989). Nacházíme zde komunikaci verbální a neverbální, kterými se budeme podrobně zabývat níže, přímou (mezi dvěma lidmi ve stejném čase, na stejném místě) a nepřímou (prostřednictvím telekomunikačního prostředku, jako je například mobilní telefon), symetrickou (komunikující mají stejné postavení) a asymetrickou (komunikující mají jiné postavení, například vedoucí a zaměstnanec), dvoustrannou (vzájemná interakce komunikujících) a jednostrannou (směřuje pouze k příjemci, nečeká se zpětná vazba).

**Pedagogická komunikace** probíhá výhradně ve školním prostředí, jedná se o výměnu informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu, která slouží k výukovým cílům (P. Gavora, 2007). Pedagogická komunikace formuje všechny účastníky komunikačního procesu, zejména žáky. Ve školní komunikaci je zcela zásadní dialogičnost, to znamená, že věnujeme pozornost nejen dominantnímu mluvčímu, jakožto učiteli, ale také příjemcům projevů, čímž rozumíme žáky.

Komunikace se vyskytuje v různých formách.

### 1.1.1 Formy mezilidské komunikace

**Intrapersonální komunikace**, jedná se o komunikaci, kterou vede člověk sám se sebou.

**Rozhovor (pohovor)**, díky této formě se za pomoci otázek a odpovědí dozvídáme něco o druhé osobě.

**Komunikace v malé skupině** slouží vztahovým potřebám, tato komunikace probíhá ve skupině pěti až deseti lidí.

**Veřejná komunikace** probíhá prostřednictvím hlavní osoby, jakožto mluvčího, a různého počtu posluchačů.

**Komunikace zprostředkovaná počítačem** je komunikace mezi lidmi, která probíhá prostřednictvím počítačového spojení (e-mail, Facebook, webové stránky, blogy a podobně).

**Masová komunikace** vychází z jednoho zdroje, který slouží velkému množství lidí. Masová komunikace ve velké míře posluchače ovlivňuje a formuje. Mezi nejvýznamnější masová média patří noviny, časopisy, televize, filmy, rozhlas a podobně (J. A. De Vito, 2008).

Všechny tyto formy komunikace mají určitý cíl.

### 1.1.2 Komunikační cíle

Cílem komunikace je sdělovat a předávat informace takovým způsobem, aby si je adresát zapamatoval, osvojil a byl schopen je opakovaně aplikovat a kreativně využívat (M. Čechová, 2008). Základem je působit na adresáta (žáka) ve prospěch formování a socializace jeho osobnosti.

Z. Vybíral (2009) uvádí pět hlavních funkcí a tím spojených cílů komunikace:

**Informační funkce – cíl informovat** – předání informací jedné nebo většímu počtu osob. Informaci pouze předáváme, nečekáme na zpětnou vazbu. Ve školním prostředí si to můžeme představit jako monolog učitele, který podává žákům informaci o konání třídních schůzek.

**Instrukční funkce – cíl instruovat** – poskytnout návod na výkon určité činnosti. U této funkce je velice důležitá zpětná vazba, díky které se přesvědčíme, že posluchač instrukci porozuměl.

**Persuazivní funkce – cíl přesvědčit** – úkolem je změnit názor protistrany, argumentovat ve prospěch určitého řešení nebo určité osoby. Zpětná vazba hraje důležitou roli, abychom věděli, jak se náš počin v přesvědčování podařil.

**Vyjednávací funkce – cíl vyjednat** – vyjednávání vzájemně výhodných podmínek, zpětná vazba je zde samozřejmostí.

**Zábavní funkce – cíl pobavit** – rozptýlení a pobavení posluchačů, snížení napětí atmosféry. Zpětná vazba dosažena prostřednictvím smíchu či výrazy v obličeji.

Zde jsme uvedli cíle komunikace vztahující se i ke školnímu prostředí. Nejvýznamnější funkcí ve školním prostředí obecně je však funkce motivační, která má za cíl žáky motivovat. Z. Kolář a R. Šikulová (2005, s. 45) o této funkci tvrdí následující. „*Hodnocení žáka může výrazně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou jako odměna za výkon, ale stejně tak v rukou netaktního učitele, může stejného*

*žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoli práci ve škole. Hodnocení může také fungovat jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejvyužívanější funkce hodnocení a v praxi školy je hodnocení nejčastěji využíváno, někdy i zneužíváno, a to v případě, že je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.“*

Při motivační funkci neposkytujeme žákům pouze informace a instrukce, ale povzbuzujeme je k lepšímu výkonu a chuti do práce. Samotná diskuse je založená na sociálních potřebách člověka, mezi které patří potřeba výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu poznání, a především potřebu seberealizace. Motivační funkci můžeme uskutečnit prostřednictvím komunikace, Z. Vybíral (2009) však tuto funkci do hlavních komunikačních cílů nezařazuje.

Ve školní komunikaci se setkáváme se všemi těmito funkcemi. Komunikace mezi žáky a učitelem obsahuje řadu informací, pokusy o vyjednávání, podávání instrukcí a snahu o odlehčení v podobě zábavy.

### **1.1.3 Sociální a komunikační role účastníků komunikace**

Sociální role učitelů a žáků se týkají chování a vystupování účastníků školní komunikace. Očekávání spjatá s rolí učitele jsou velice různorodá, dají se rozdělit na učitele jako odborníka, učitele jako toho, který usnadňuje žákům učení, jako rádce, jako vzor, jako člověka, autoritu a podobně. Také žák zastupuje různé role, mezi ty patří: žák jako učící se subjekt, jako spolupracovník svých spolužáků, jako kamarád, jako premián, třídní šašek, a tak dále (P. Gavora, 2007).

Vztah mezi sociálními rolemi žák – učitel je asymetrický. Učitel je starší osoba, která již dosáhla určitého vzdělání a zpravidla žáka vyučuje. Žák je dítě či dospělý, přičemž věk zásadně ovlivňuje komunikaci mezi těmito účastníky. Při samostudiu je učitel i žák jedna osoba. (J. Mareš, J. Křivohlavý, 1989).

Míra asymetričnosti a povaha vztahu je závislá na koncepci vyučování a užívané pedagogické metodě. Při klasické frontální výuce je učitel nadřazený a dominantní mluvčí, žák je posluchač. Monolog je převážně jednoznačný. Asymetrie se vyrovnává u jiných žánrů školní komunikace, jako je obousměrná komunikace mezi učitelem a

třídou (diskuse, opakování probrané látky, zkoušení mezi učitelem a žákem). I žák se v jistých chvílích staví do pozice učitele (prezentace před žáky, referáty, mluvené výstupy a podobně) (J. Mareš – J. Krivohlavý, 1989).

Mluvné projevy, pod které spadá i diskuse, jak ve škole, na veřejnosti či v domácím prostředí, využívají zvukové prostředky a jsou tedy vnímány sluchem. Sledujeme u nich zabarvení hlasu, melodii, tempo, pauzu, rytmus a podobně. Projevům, které jsou úzce spojené se situací, říkáme projevy situačně zakotvené, jsou to takové projevy, kterým bez chápání situace neporozumíme. Projevy dialogické umožňují bezprostřední vztah mezi mluvčím a posluchači. Mluvčí při tomto druhu projevu dokáže přizpůsobit reakci. Hlavním rysem mluvených projevů je bezprostřední reakce na skutečnost, větší projev emocionality a expresivnost a volnost větné stavby. Při přímém kontaktu s posluchačem se využívá mimojazykových prostředků (posunky, gesta, mimika) a tak dále. Tyto prostředky by měly být vždy přizpůsobeny komunikační situaci.

U většiny lidí je rozdíl, zda komunikují na pracovišti či v rodinném kruhu. Komunikační situace jsou zcela odlišné. Mohou být podle Z. Vybírala (2010) **intimní**, odehrávající se v soukromí například mezi partnery. **Jednostranně řízená** komunikace zahrnuje výslech či přijímací pohovor, kdy tazatel klade otázky a dotazovaný, pokud možno, jasně a stručně odpovídá. Komunikaci **v malé skupině** tvoří lidé, kteří se vzájemně znají, komunikují mezi sebou a jsou formálně či neformálně sepnuty nějakým společným rysem, zahrnujeme sem především komunikaci mezi příbuznými. Nejmenší malou skupinou je dvojice. Komunikování **na veřejnosti** poskytuje člověku ochrannou anonymitu, kdy řečník zapadne v davu, člověk však může být na veřejnosti i středem pozornosti, přičemž **chráněný anonymitou není**. Komunikace je důležitou součástí i **v organizacích** jako jsou firmy, pošta, stavební spořitelna, banky a podobně. Tato komunikace se podobá **komunikaci při obchodování**. Jednostranná komunikace probíhá **prostřednictvím masmédií**, jako jsou televize, rádio, internet. Komunikace může být **hraná** a **aranžovaná**, která se používá při rolích ve filmu. Pokud hovoříme s cizincem jedná se o komunikaci **interkulturní**.

Zmiňované situace souvisí se sebepojetím člověka. „*Se změnou role mění člověk své vyjadřování. Někdy natolik, že nejenže volí jiná slova či formu (spisovnou/nepisovnou), ale mluví i jinak usazeným hlasem. Jiným tempem, kontroluje či nekontroluje mimiku, gesta apod.*“ (Vybíral, 2000, s.89).

### 1.1.4 Způsoby komunikace

Komunikaci v závislosti na čase dělíme na synchronní a asynchronní.

Synchronní komunikace probíhá ve stejný čas komunikace produktora i příjemce. Mezi oběma zmiňovanými komunikace cirkuluje ve stejný čas (rozhovor tváří v tvář, telefonování, stisk rukou).

Asynchronní komunikace neprobíhá ve stejný čas a u výměny informací je určitý rozestup (telefonní záznamník, e-mailové zprávy).

P. Watzlawick et al. (1999) spatřuje možnost lidského komunikování ve třech základních dichotomiích. Komunikujeme digitálně, nebo analogově, zde se právě nejvíce názorně projevuje synchronní a asynchronní komunikování. Komplementárně, nebo symetricky a dále o obsazích, nebo o svém vztahu k adresátovi. **Digitální komunikování** je nejčastěji verbální a lze ho zapsat na obsahové stránce. **Analogové komunikování** je naopak sdělování neverbální, a to postojem nebo činem. Pokud se komunikující vzájemně doplňují, tak se jedná o **komunikaci komplementární**, pokud se navíc stejně chovají, mluvíme o **symetrii**. Hovořit můžeme o věcných informacích, takzvaně v **obsazích** nebo si vzájemně sdělovat zprávy například o soukromí ostatních lidí a **vztahových aspektech**.

### 1.1.5 Struktura mezilidské komunikace

Nejdůležitějším prvkem komunikace je samotný **komunikátor**, subjekt, který má potřebu a důvod komunikovat a předávat informace, mnohdy zkreslené svými vlastními postoji. **Kódování** nastává tehdy, když komunikátor kóduje sdělení do symbolů (zvukové, neverbální bezdotykové, fyzický dotyk). Způsob šifrování výrazně ovlivňuje pochopení obsahu. Zakódovaný **kód** putuje **komunikačním kanálem** a říká se mu **sdělení**. Sdělení je ovlivňováno řadou faktorů. Ten nejrušivější je **šum**, který má negativní vliv na komunikační kanál a deformuje obsah sdělení, mezi šumy řadíme zvuky okolního prostředí, chyby ve výslovnosti, technické problémy kanálu a podobně. Závažným problémem je nevhodný kód sdělení, kvůli kterému **příjemce** neumí či nedokáže kód **dekódovat** aneb převést sdělení do jemu srozumitelné podoby, například kvůli jinému dorozumívacímu jazyku. Díky dekódování může být poskytnuta **zpětná vazba**, což je informace o pochopení či nepochopení přenášené informace. Při

dekódování je nutné brát zřetel na **komunikační kontext**, kde stejná slova mohou mít v různých kontextech odlišné významy.

#### Mezilidská komunikace probíhá ve dvou rovinách:

##### **Komunikační akt**

Zahrnuje jednoduché způsoby komunikace v relativně uzavřeném celku. Jeho hranice jsou dány obsahem a záměrem komunikace a různě dlouhou dobou trvání (pracovní příkaz, přednáška).

##### **Komunikační proces**

Vzájemné působení komunikačních partnerů vytvářené několika komunikačními akty. Mezi akty a procesem neexistuje ostrá hranice.

### **1.1.6 Kontext komunikace**

Komunikaci ve škole, postavení komunikujících a čas, ve kterém se komunikace uskutečňuje, zahrnujeme do kontextu komunikace. Kontext určuje význam každého verbálního a neverbálního sdělení. Komunikujeme různě podle specifických kontextů. J. A. De Vito (2008) zmiňuje čtyři, ale je jich více.

**Fyzický kontext** znázorňuje konkrétní prostředí, kde dochází ke komunikaci (například učitel v hodině tělesné výchovy, kde žáci běhají a je tam ruch, bude mluvit různým způsobem oproti češtináři v tiché třídě). **Kulturní kontext** zahrnuje pravidla určitých skupin lidí, jejich životní styl, přesvědčení, žebříčky hodnot a podobně. **Sociálně-psychologický kontext** je dán postavením mezi komunikujícími (například na rodičovské schůzce ve škole mluvíme s učitelem jiným způsobem jako s přáteli v kavárně). **Časový kontext** je pozice sdělení v posloupnosti událostí (například žák komunikuje jinak před a jinak po sdělení, když dostal pětku a jinak, když dostal jedničku).

Zmiňované kontexty se vzájemně ovlivňují.

### 1.1.7 Motivace ke komunikaci

Aby žáci komunikovali, a tudíž i nejen ve škole diskutovali, musí mít určitou motivaci. Motivaci komunikovat má každý člověk, avšak intenzita záleží na řadě okolností, na tom, jak je nám druhý člověk sympatický, zda jsme vyspalí nebo unavení, roli hraje i fakt, jestli ovládáme jazyk mluvčího, zda je to náš známý, zda si s ním rozumíme a mnoho dalšího. Máme řadu motivací ke komunikaci (Z. Vybíral, 2005).

**Motivace kognitivní**, to je potřeba něco důležitého sdělit komunikačnímu partnerovi, obohatit ho o náš názor a poskytnout mu větší rozhled v jeho vědění. **Motivace sdružovací** je uspokojení potřeby kontaktu, kdy má každý jedinec touhu někam patřit a zapadat do určité sorty lidí. U **motivace sebepotvrzovací** komunikací s druhými utvrzujeme svoji identitu. **Motivací adaptační** komunikací signalizujeme svoji roli ve společnosti, touto rolí utvrzujeme nebo naopak odmítáme zažité stereotypy a stavíme se na jinou úroveň. **Motivace přesilová** je potřeba uplatnit se, zviditelnit se před ostatními a tímto způsobem vyniknout. **Motivace existenciální** je komunikace potřebná k psychickému zdraví, bez komunikace s ostatními lidmi přichází pocit frustrace a psychická nepohoda, to se může rozvinout až do depresivních onemocnění. **Motivace požitkářská** je nezávazné koketování, komunikování pro rozptýlení se od starostí života. Mezi **zvláštní druh motivace** patří potřeba uvést konverzaci jiným směrem, například odklonění choulostivého tématu k jinému přijatelnějšímu pro komunikanty.

### 1.1.8 Stereotypy v komunikaci

Lidé se při komunikaci dopouští různých stereotypů. Užívání stereotypů se nevyhýbá ani žákům při komunikaci ve školním prostředí, proto se v následující kapitole seznámíme se stereotypy, kterých se při komunikování dopouštíme. Jedná se o **kauzální atribučování**, což je připisování významu určitému objektu nebo situaci. Atribuce může vést k chybě. Jednostranné hodnocení sebe samotného je příčinou toho, že máme sklon vlastní úspěchy připisovat vnitřním faktorům, jako jsou talent či různé dovednosti. Naopak neúspěchy připisujeme faktorům vnějším (J. A. De Vito, 2008). E. E. Jones a R. E. Nisbetta (1971) uvádějí jako základní atribuční chybu přeceňování interních faktorů a podceňování faktorů externích (situace, kontext, ve kterém se člověk nachází). Za stereotyp se považuje i **sebenaplňující předpověď**. Sebenaplňující předpovědi jsou názory, které předpovídají budoucnost, touto předpovědí je ovlivněno



jednání účastníků, kteří z takové předpovědi učiní skutečnost (Pygmalion efekt) (J. A. De Vito, 2008).

Lidská komunikace i samotná diskuse, kterou se zabývá tato diplomová práce, je ovlivňována našim vlastním vnímáním. M. Mikuláščík (2003) zmiňuje faktory které ovlivňují přesnost vnímání. Mezi tyto faktory zahrnuje věk, pohlaví, stav organismu psychiky, životní zkušenosti, výchovu, prostředí, v němž jedinec žije, očekávání, zájmové orientace, porozumění mezi vnímaným a vnímajícím (pocit, že si rozumíme, že jsme stejně naladěni), temperamentové rysy, míra citlivosti, informace, které nezapadají do našeho již vytvořeného konstruktů a tak dále.

J. A. De Vito (2008) se nezabývá pouze stereotypy, ale můžeme se díky němu seznámit i se strategiemi. Poukazuje na strategie, které mají zvýšit přesnost vnímání:

- Analýza vlastních vjemů: je třeba vyvarovat se předpojatosti a předčasným závěrům.
- Kontrola vlastní percepce: neubírat se myšlenkou, že je prvotní vjem správný.
- Snížení nejistoty.
- Posílení vlastní kulturní vnímavosti: poznávání kulturních odlišností.

### 1.1.9 Dovednosti nabyté komunikací

Dovednosti, které nabydeme procesem komunikace, a tedy i diskuse, nám rozšiřují všeobecný přehled o světě. Každá komunikace přináší komunikujícímu nové schopnosti, dovednosti a zkušenosti. Komunikační dovednosti odhalí nejen pozitivní vlastnosti, ale i negativní vlastnosti komunikujícího jedince. Mezi základní dovednosti komunikace patří (J. A. De Vito, 2008) **dovednost prezentovat sama sebe** jako sebevědomého, důvěryhodného člověka. **Dovednost vztahová** pomáhá navozovat jak kamarádské, tak i přátelské, milenecké a pracovní vztahy. **Dovednost vést rozhovory a pohovory** umožňuje komunikovat s ostatními za účelem získat informace. **Dovednost komunikovat v malé skupině** a vůdcovská dovednost pomáhají být vůdčí osobností u řešení problémů. **Dovednost prezentace** poukazuje na ovlivňování postojů a chování

posluchačů ve velkých i malých skupinách. **Mediální gramotnost** umožňuje stát se kritickým uživatelem masových médií, které nás obklopují.

### **1.1.10 Komunikace verbální**

Téma diplomové práce se zabývá diskusí žáků, tyto diskuse spadají pod termín verbální komunikace. Verbální komunikace se realizuje prostřednictvím řeči. Je součástí nejen zvukové složky, ale i písemné či jinak graficky znázorněné. Pomocí řeči můžeme sdělit všechny své myšlenky a pocity. Při tvorbě verbální komunikace je nejdůležitější si uvědomit, co chceme posluchači sdělit. Tak si uspořádáme své myšlenky a dáme sdělení potřebný tvar. J. A. Vito (2008) upozorňuje na zásady efektivní verbální komunikace. Dle něj má sdělení denotační (objektivní) a konotační (emocionální) význam a může vyjadřovat různou míru abstrakce a přímočarosti. Význam každého sdělení je ovlivněn tím, jak jednotlivý význam chápe každý člověk individuálně, a to v závislosti na jejich kultuře a pohlaví. Učitel určuje téma komunikace, ovlivňuje její směr a určuje adresáta. Nadřazenost učitele je podmíněna schopností nejen řídit, ale také podávat látku dostatečně zajímavě a poutavě, aby žáci měli chuť a motivaci učit se.

Pro efektivní verbální komunikaci je podle J. A. De Vita (2008) třeba znát **zásady (významy) verbálního sdělení:**

- Sdělení mají denotační a konotační význam.
- Sdělení mohou vyjadřovat různou míru abstrakce.
- Sdělení mohou vyjadřovat různou míru přímočarosti.
- Významy sdělení jsou v lidech.
- Sdělení jsou ovlivněna kulturou a pohlavím.

K denotačnímu významu ve verbální komunikaci napomáhají **paralingvistické prostředky komunikace.**

Do těchto prostředků, dle J. Mareše, J. Křivohlavého a M. Mikuláštika (2003) patří **intenzita mluveného projevu**, kterou přizpůsobíme prostoru komunikace, dále **tónová výška hlasu**, u které mají ženy obvykle vyšší tóninu hlasu než muži, **barva hlasu**, která je charakteristická pro každého samostatného jedince, **délka projevu**, která závisí zejména na projednávaném tématu a upovídání řečníka a **rychlost projevu**, u kterého by řečník neměl zbytečně spěchat, ani dělat komunikaci příliš zdlouhavou. **Pravidelné přestávky** v řeči jsou nezbytným prostředkem komunikace, slouží k oddělení slov i mluvních celků. U **přesnosti projevu** je důležité, aby řečník neodbíhal zbytečně od tématu. **Způsob předávání slova** závisí na tom, kdy následující řečník volně naváže na předchozího, nebo naváže-li po předání slova.

L. Hajerová Müllerová (2004, s. 10) tvrdí: *„Verbální sdělení je ovlivňováno rovněž pohlavím komunikátora. Ženy hovoří zdvořileji, svoje prosby vyjadřují nepřímě, mají tendenci vyhledávat obsah hovoru, který není konfliktní. Podle téhož stereotypu muži jednají přímo, jejich přímota vyjadřuje sílu, pozitivní sebehodnocení. Podle M. Mikuláštika ženy používají jazyka expresivního, popisného, používají jemnější nuance slov, vystupují korektněji, méně hovoří slangem, méně používají hrubé výrazy (vulgarismy), sdělení obohacují emocionálními komponentami.“*

Zda se bude komunikace lišit v závislosti na pohlaví i u žáků základních škol, se dozvíme v praktické části diplomové práce.

### 1.1.11 Výslovnostní styly

Vyslovování je nedílnou součástí komunikace. Každý myšlenkový obsah sdělujeme odpovídající jazykovou formou. Zásadou srozumitelného projevu je správná, přesná a zřetelná artikulace. Kultivovanost mluveného projevu se neslučuje s neukázněností, pohodlností při výslovnosti, obhroublostí, těžkopádností při vyjadřování a podobně. K nejčastější příčině nepřesné artikulace patří sklon mluvčího k pohodlnosti. Rozlišujeme tři výslovnostní rozdíly:

- **Výslovnost neutrální (základní)** - připouští zjednodušení, například dvě souhlásky lišící se znělostí vyslovujeme zjednodušeně (pražští, panna, bezstarostný), tvary slovesa být, jsou-li součástí složeného tvaru, se mohou vyslovovat i bez počátečního j to znamená běžela jsem i běžela sem a podobně. Dále u číslovek sedm, osm můžeme vyslovovat tvary sedm i sedum, osm i osum.
- **Výslovnost běžná** – tato výslovnost se používá v každodenním styku. Jsou zde akceptovány odchylky od povolené normy. Například nemístné vyslovování hlásky š v některých slovech (tužek, stopka, slupla) hlásky c ve slovu kapsa, hlásky č ve slovech lepší, pošta a podobně. Nezachování výslovnosti zdvojených hlásek na rozhraní slov a předložkových vazeb (mluvíš špatně, pan Nebeský), chybné splývání sykavek (těžší, hluší, mužský) a podobně.
- **Výslovnost zvlášť pečlivá** – opírá se o písemnou podobu slov. Je vhodná pro výrazný přednes. Vyslovujeme u ní zdvojené hlásky, znělé souhlásky na konci slov před pauzou a podobně.

### 1.1.12 Komunikace neverbální

Diplomová práce nebude v praktické části zkoumat pouze verbální složku u diskuse, ale i neverbální projevy žáků, proto je třeba se seznámit s neverbální komunikací i v části teoretické.

Neverbální komunikace vypovídá zejména o pocitech, rozpoložení a postojích řečníka. Při komunikaci je komunikátor vnímán komplexně, to znamená, že vnímáme verbální i neverbální složku komunikace. Jedná se o doplňující, ne však nedůležité faktory patřící ke komplexnímu vnímání komunikátora.

J. Mareš a J. Křivohlavý (1995) rozlišují **způsoby mimoslovního sdělování**, mezi které patří **řeč očí**, v souvislosti se zaměřením pohledu, délkou pohledu a frekvencí mrkání.

**Mimika** (z řeckého slova *mimikos* – napodobující, imitující) zahrnuje pohyby svalů v obličeji podmíněné činností obličejového svalstva. Mimika dodává tváři určitý výraz, charakterizuje komunikátorův pocit, duševní pocit a náladu. První kontakt v komunikaci vysílají oči. Na člověku si většina lidí poprvé všimne právě očí, zaujme jejich barva a tvar, říká se totiž, že oči jsou oknem do duše. Zásadou je neulpívat při diskusi pouze na jednom z posluchačů. B. Andreas (2013) tvrdí, že při komunikaci není nutností hledět partnerovi přímo do očí, akceptuje se pohled také na kořen nosu nebo čelo. **Kinezika** (z řeckého slova *kinesis* – pohyb) je pohyb různých částí těla, jako jsou ruce, nohy, trup a hlava. Pohyby by neměly působit disfunkčně, měly by být pravidelné a neustrnulé. Rušivě působí vědomá, mnohdy i nevědomá hra s předměty, jako jsou pero, pravítko, klíče, křída a podobně. Pozorujeme zde také pohyby, mezi které patří obyčejné pití kávy, kde sledujeme například zdvihlý malíček, který vypovídá o afektovanosti jedince. **Posturika** (z řeckého slova *postura* – postoj) je poloha jednotlivých částí těla a celkový náš postoj. Postoj by měl vysílat naši přirozenost. Rozlišujeme postoj kongruentní (shodný), to je postoj komunikujících, který vyjadřuje ochotu spolupracovat, oba jedinci při něm sedí nebo naopak stojí. Nekongruentní (odlišný) postoj komunikujících vyjadřuje neochotu komunikovat či neúctu k druhému, jeden jedinec při něm stojí a druhý naopak sedí. **Gestika** (z latinského slova *gero, gerere* – projevovat, nosit) je sdělování pomocí gest, to znamená záměrných projevů při vědomém vyjádření určitého postoje. Gesto je po verbálním výjevu nejtvárnějším komunikačním prostředkem. Odborníci tvrdí, že jde o gesto vrozené lidským jedincům, které je zakódované v genech. Gesto je po řeči nejtvárnějším výrazovým prostředkem. Platí pravidlo, že čím

je člověk výše postavený, tím by měla být gesta úspornější. Mezi příklady gest patří přikyvování hlavou, jako univerzální znamení souhlasu i zavrtění hlavou, které znamená nesouhlas, výjimkou je Bulharsko, kde toto gesto znamená souhlas. Palec vzhůru je znamením, že je vše v pořádku, naopak palec dolů je znamením, že v pořádku není nic. Za symbol hlouposti je všeobecně považováno klepání si na čelo. **Haptika** (z řeckého slova *haptó* – připevňuji, spojuji) je bezprostřední dotyk dvou jedinců. Tyto projevy se vyznačují transkulturními rozdíly. Řadíme sem pohlazení, políbení ruky, políbení na tvář a podobně. **Proxemikou** (z řeckého slova *proximity* – blízkost) se udává fyzická vzdálenost mezi komunikujícími osobami. V. Černý (2009) hovoří o proxemických zónách, to znamená vzdálenostech při různých komunikačních událostech. Intimní vzdálenost (do cca 45 centimetrů) je vyhrazena pro rodinné příslušníky a důvěrné styky. Osobní vzdálenost (45–120 centimetrů) je vyhrazena pro příbuzné a blízké přátele. Společenská vzdálenost (120–370 centimetrů) je zóna pro cizí lidi a neosobní jednání ve skupině a veřejná vzdálenost (nad 370 centimetrů) slouží pro komunikaci s naprosto neznámými lidmi. **Sdělování úpravou zevnějšku** znamená, že při komunikaci přizpůsobujeme i svůj styl oblečení, úpravu vlasů, líčení, a podobně (J. Mareš a J. Křivohlavý, 1995).

Neverbální komunikace pomáhá při vyjadřování emocí, řízení konverzace, utváření vztahů, vytváření dojmů a ovlivňování a klamání, kde dáváme najevo sympatie či antipatie.

Neverbální komunikací lze znázornit také nesouhlas ke komunikování. Komunikace verbální i komunikace neverbální se pojí s počínáním, které se nazývá agování neboli potlačení komunikace. Agovat lze na neverbální (gesta, mimika, činy) i verbální (postranní poznámky, zesměšňování, pomlouvání) úrovni. Agující nereaguje na výzvu ke komunikaci a převádí ji jinam. „*Agování je možné někdy porozumět jako celkové reakci na navozenou komunikační situaci, která je pro člověka nepřijatelná, nepříjemná nebo ohrožující.*“ (Z. Vybíral, 2000, s.93).

## 1.2 Diskuse

Diskuse je součástí školní komunikace. Dominantní funkcí školní komunikace je sdělování informací, a to takovým způsobem, aby si žáci učivo co nejlépe osvojili. Podobu textů a projevů ovlivňuje funkce konativní. Kontakt mezi mluvčím a recipientem může být v případě učební komunikace přímý (učitel – žák) a nepřímý (učebnice, odborné texty). V běžné školní výuce je dominantní kontakt přímý.

Žánry typické pro školní komunikaci lze rozdělit podle jazykové formy na mluvené a psané. Psané projevy nejsou pro tuto diplomovou práci podstatné, zmíníme se krátce pouze o projevech mluvených. Mezi mluvené projevy patří podle D. Šimurky (2014) již zmíněná diskuse, výklad, organizační dialog učitele s žákem, mluvený monolog žáka a dialogy mezi žáky při skupinových pracích.

Užívané jazykové prostředky jsou ovlivněny formou projevu, žánrem, subjektem autora a příjemce.

Diskuse je pojímána jako cílově řízený skupinový dialog, výměna názorů či rozprava. Pojem pochází z latinského slova *discutere*, což v překladu znamená rozbíjet nebo přetřásat. Jedná se o rozhovor skupiny lidí řešící určité téma. Diskuse prezentuje různé pohledy na problematiku, cílem je obeznámit diskutující i s jinými pohledy než těmi, které patří jim samotným. Diskuse nutí diskutující přesně formulovat své myšlenky. Úroveň diskuse ovlivňuje připravenost a přesvědčivost argumentů diskutujících.

### 1.2.1 Fáze diskuse

- Vymezení tématu (co bude předmětem diskuse, východiska)
- Uvedení diskuse (zahájení samotné diskuse)
- Vlastní diskuse (argumentování a protiargumentování účastníků diskuse)
- Vyvození závěru (stanovisko)

### 1.2.2 Zásady pro účastníky diskuse

O. Šuleř (2001) zmiňuje, že bychom se při diskusi neměli snažit být za každou cenu nejdůležitější a nejvíc nepřehlédnutelným členem diskuse, nejdůležitější je předmět řešení. Dominantní chování není zárukou, že ve svém přesvědčování uspějeme, daleko lepší je vzájemná kooperace účastníků a obohacování je o naše vlastní názory. Nevkládáme se do diskuse, pokud nemáme dostatečné množství argumentů. Zachováváme tolerantnost vůči ostatním, nezasahujeme jim do jejich výroků. Stejně tak, jako by ostatní měli dát prostor našim výrokům, tak my dáváme prostor jim. Bráníme své argumenty, avšak dokážeme uznat lepší argumentaci ostatních, nemůžeme se považovat za nejlepší diskutující na světě, přiznejme si svou slabší stránku. Pokud je to vhodné, dokážeme dojít ke kompromisu, diskuse neznamena, že nutně musí zvítězit jeden pohled, známka domluvy je znakem správně odvedené diskuse. U diskuse nikdy nezobecňujeme, v projednávané věci se snažíme být konkrétní. A zejména zachováváme svou kultivovanost, to znamená přiměřené užívání tónu hlasu i volby slov.

### 1.2.3 Efektivní diskuse

Hlavní výhodou diskuse je **koordinování myšlení** účastníků a zaměřování jejich pozornosti na konkrétní problém. Účastníci jsou nuceni **přesněji formulovat** svoje myšlenky a názory, a tím se rychleji a efektivněji **odhalují chyby** v jejich úsudku a rychle **rozvíjí užitečné a použitelné nápady**. Mezi požadavky efektivní diskuse patří podle O. Šuleře (2014) **určení diskusního problému**, v první řadě je nutné vědět, o čem budou samotní aktéři diskuse hovořit, jaké bude téma komunikace. **Definovat použité pojmy** je nutné v případě, kdy jsou prodiskutovávány věci možné zaměnit s jinými tématy. Komunikanti se tak ubezpečí, že se opravdu jedná o danou věc, kterou měli na mysli. **Přiměřené vyjadřování** a **vhodné argumentování** patří k hlavním složkám efektivní diskuse, poněvadž s afektovaným jednáním, nepřiměřeným zvyšováním hlasu, neuspořádaným vystupováním a nedostatkem argumentů jistě nikdo nikoho pevně nepřesvědčí o svém názoru. Při diskusi je potřeba nejen správné vystupování a umění zaujmout, důležitým faktorem je také to, jak se přistupuje k ostatním členům diskuse. **Naslouchat** názorům druhých a umožnit jim **prostor k jejich vyjádření** je neodmyslitelnou součástí. Při chápajícím naslouchání si



diskutující vyslouží respekt ostatních a všichni členové diskuse si připadají rovnocenní. Panuje tak příjemná atmosféra. U diskuse je velká šance, že se vydá jiným směrem, než se původně zamýšlelo, pro tyto situace je nutné **řízení samotné diskuse**, kdy vedoucí diskuse koriguje její průběh, a v případě odbočení od tématu jí dává opět správný směr. Každá diskuse by měla končit **shrnutím závěrů** a vyřčením výsledků jednání.

Výsledkem správné diskuse je vyřešení konkrétního problému pomocí koordinování myšlení účastníků, ti formulují své myšlenky a názory, a tak se rychle odhalují chyby v jejich myšlení.

### 1.2.4 Řízení diskuse

J. Kohout (2002) radí vedoucímu diskuse, jak správně řídit dobrou diskusi. Podle něj je podceňována fáze přípravy. Důležité je rozmyslet si, kdy a kde bude diskuse probíhat a zda je diskuse nutná. Nutné je se zamyslet, zdali by nebyl vhodnější rozhovor nebo dotazník. Problém by měl vedoucí diskuse uvést věcně, stručně a motivačně. Cílem je, aby chtěl každý účastník přispět k řešení. Zvýšenou pozornost je třeba klást na pozitivní klima. Je třeba odstranit vzájemné rozpaky a takzvaně prolomit ledy. Důležitým úkolem vedoucího diskuse je rozvinout a udržet svěží, tvůrčí myšlení účastníků a vyvolat jejich vlastní zájem o věc. Na otázku, zdali má vedoucí hodnotit diskusní příspěvky J. Kohout (2002, s. 45) odpovídá takto: „*Spíše ne. Vedoucí diskuse by se neměl stylizovat do role učitele, který sedí v čele diskuse proto, aby hodnotil a uděloval známky. A silně poškozuje svou autoritu takový vedoucí, který chválí permanentně: předně navozuje pocit nevěrohodnosti, neboť prostě nemůže být vše a cokoli jenom výtečné. Zhodnotí-li jednoho, musí i další a již tím poradou nepříjemně prodlužuje. Pravděpodobně však i vnukne účastníkům úvahy o jeho vlastní kvalitě, když manifestně není s to rozeznat dobré od průměrného či zcela planého. Zdá se, že nejúčelnější je zdvořile a v dobré vůli poděkovat za vystoupení v diskusi, ale hodnotící poznámku připojit až tehdy, kdy příspěvek skutečně významně posunul problém kupředu, nalezl řešení, přišel se skvělou inovací. Tedy příspěvek, který asi každý účastník cítí jako skutečný krok vpřed – a vedoucí porady vlastně jen vyjádří toto obecné mínění.*“ Řídící diskuse by neměl přerušovat mluvu ostatních diskutujících. Při tomto počínu by mohli další potenciaální mluvčí znejistit ve svých výrociích a bát se vyjádřit kvůli zasahování jiných mluvčích do jejich vlastního výroku. Na bedrech

vedoucího leží usměrňování diskuse a nedovolení, aby se diskuse zhostila jedna dominantní osoba. Vedoucí má také na starosti to, aby se neopakovalo již vyřčené a nepochopené téma. Při nedodržení těchto zásad by mohli účastníci diskuse přijít o svůj elán do diskuse a nedospělo by se k očekávanému závěru. V diskusi se také může objevit negativní lidský článek, který bude do původně kvalitní diskuse neomaleně zasahovat a posouvat ji na jinou úroveň. Jedná se o agresivního narušitele, který vynáší tvrdé rozsudky, místo toho, aby společně s ostatními vytvářel diskusi. S takovým narušitelem je těžká domluva a J. Kohout (2002) proti takovému jednání doporučuje následující metody. **Metodu absorpce** (jedná se o rozčleňování argumentací narušitele s osvětlením jeho nejslabšího místa), **metodu proti otázek** (např. Mohl byste konkretizovat váš výrok?), **metodu ano-ale** (což je přijetí kritického tvrzení a vzápětí použití protiargumentu). Vést diskusi je velice náročné, na vedoucího jsou kladeny obtížné úkoly, musí umět odhadnout osobnost diskutujícího a jeho možné reakce, musí být empatický, měl by mít vysokou kulturu společenského chování a dostatečnou vlastní autoritu. Nutností každé diskuse je závěr, který musí být stručný a věcný, jeho hlavním úkolem je zhodnotit splnění cílů diskuse, navrhnout řešení věcí a zřetelně stanovit další postup. V konečné fázi diskuse se řeč stává trvalým dokumentem. Závěry musí být věcné, jednoznačné, komunikačně čisté, bez šumů a dvojsmyslů. Závěr zachovává nejcennější myšlenky diskuse a dokazuje schopnost účastníků převést tyto myšlenky v akci.

S diskusí se neodmyslitelně pojí i argumentační schopnosti diskutujících.

### 1.2.5 Argumentace

Argumentace pochází z latinského *argumentum*, to je důkaz nebo důvod, což potvrzuje, že argumentace znamená přijímání či vyvrácení jiných názorů a obhajování názorů vlastních. Skládá se z teze, což je výrok, který bude obhajován nebo naopak zpochybňován a také ze samotného argumentu, kde se jedná o výrok, pomocí něž danou tezi obhajujeme či zamítáme. Argumentace může být použita chybně a nevěcně, takovou argumentaci nazýváme argumentací nevěcnou, naopak správné argumentování nazýváme jako argumentování věcné.

Například E. Hájková (2012) rozlišuje argumentaci na **věcnou** a **emocionální**. Věcná argumentace je založena na principech logiky, odkazuje se na fakta, zákony, vyhlášky, autority. Emocionální argumentace vychází ze zkušeností a vlastního pohledu na situaci. Emocionální argumentace často pracuje s emocemi protistrany a může se již projevit jako manipulace.

M. Klapetka a P. Szymanek (2003) třídí argumentaci následovně.

Argumentace **pomocí fakt**, dat nebo vědeckých důkazů, kdy se prospěch či neprospěch tvrzení odvolává na zákony, paragrafy a předpisy, výroky se mohou opírat i o grafy. Jako všude jinde se i v těchto datech mohou vyskytovat nepřesné či mylné informace, je jen na straně protistrany, jak se s podanými argumenty vypořádá. Argumentace **pomocí příkladů**, u které svou přesvědčivost získáváme pomocí předkládaných příkladů, čím více reprezentativních příkladů, tím více věrohodná argumentace. Argument **ad oculus** (očividný důkaz) je argument podložen na přímo předloženém důkazu. Argument **autoritou**, jedná se o argument odvolávajíc se na obecně uznávanou autoritu. Argument **na základě analogie** (podobnosti) je argument založen na základě srovnávání dvou podobných jevů. Argument **o příčině**, který se zakládá na předpokladu příčinné souvislosti mezi dvěma současnými jevy.

Není nic neobvyklého, že se kromě vytříbené argumentace setkáváme i s komunikací chybnou čili nevěcnou. S chybnou argumentací se setkáváme tehdy, pokud řečník používá argumenty, které nejsou věcné a logické. Mezi takové chyby patří podle M. Jelínka (1999) například:

- Odkazování se na authority, které nejsou skutečnými autoritami.
- Argument založený na útoku a zesměšnění protivníka.
- Argument založený na zastrašování a útoku protiřečníka.
- Argumentace působící na city protivníka.
- Uvádění extrémních příkladů, které jsou přehnané vzhledem k situaci.
- Argument založený na odvedení pozornosti od hlavní teze.

V případě, kdy se řečník bojí argumentovat a má strach, že jeho výstup není přesvědčivý a nevěří sám sobě, se tento jev úzce pojí se svým vlastním pojetím a sebereflexí.

### 1.2.6 Sebeпоjetí a sebereflexe

Naše sebedůvěra má vliv na to, jak vystupujeme, tudíž i na to, jak dokážeme diskutovat, proto se v diplomové práci zmíníme i o sebeпоjetí a sebereflexi. Komunikace nás i ostatních je ovlivněna vnímáním sebe sama a vnímáním ostatních lidí. Důležité v komunikaci je sebeпоjetí, to znamená, co si o sobě sami myslíme, na jakou úroveň se stavíme, jaké máme schopnosti a hranice. Hodnocení, které přisuzujeme svému vlastnímu já, se nazývá sebeúcta. Kladné i záporné sebehodnocení se výrazně projevuje v samotné komunikaci. Sebeпоjetí definují P. Hartl a H. Hartlová (2000, s. 524): „*self-concept – představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe, zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy, označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“, jeho součástí je sebedůvěra*“. V. Smékal (2002, s. 368) hovoří takto: „*Sebeпоjetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebeпоjetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebeпоjetí patří i úroveň*

*sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládní. Ze sebe pojetí vyrůstá charakter člověka“.*

Sebe pojetí se tedy úzce promítá do našeho sebe vědomí a následnými výstupy na veřejnosti a s okolními lidmi. Při nedostatku sebe důvěry se ve většině případů řečník setká se stresem.

## 1.2.7 Stres

Při veřejných vystoupeních na mnohé může dopadnout stres či tréma. Jedná se o přirozenou reakci na strach z neúspěchu.

Stres na každého z nás doléhá jinak a projevuje se různými způsoby. T. McGrath (2003) zmiňuje, že ho můžeme zaznamenat prostřednictvím **změn tělesných pochodů**, jako je zrychlený tep, bušení srdce, zvyšování či snižování krevního tlaku a tím spojené zrychlení dechu.

Na první pohled poznáme vystresovaného diskutujícího či vystupujícího podle jasných **změn vzezření**. Člověk zrudne jasně červenou barvou, krev se mu vlije do tváří, cítí horkost a není výjimkou, když se silně zpotí, až se mu tvář orosí. Jiní jedinci se vypořádávají zase se zblednutím a silnými pocity chladu. U citlivých jedinců lze též zaznamenat tiky v různých částech těla, nejčastěji u očí nebo ústních koutků.

Důsledkem stresu je i řada **tělesných disfunkcí**. Vystresovanému jedinci se točí hlava, je mu mdlo, trpí pocity na zvracení, to vše je umocněno pomalým nejistým pohybem způsobeným pocitem slabosti za přítomnosti podlamujících se kolen. Tyto stavy doprovází bolesti žaludku spojené s průjmem či zvracením. Obzvlášť citliví lidé trpí dušností, pocitem nedostatku vzduchu a suchem v ústech. Ke **změnám v hlase** dochází výhradně dvěma způsoby, a to na základě psychogenních poruch a z přemáhání hlasu. **Psychogenní poruchy hlasu** zahrnují fonasthenii, u které komunikující pociťuje již před vystoupením pocit pálivého, sevřeného hrdla a hlasovou únavu. Jedná se o hlasovou neurózu, která má své zárodky ve strachu z veřejného vystoupení. Kocktavost je hlasová neuróza, kde se jedná o opakování určitých slabik či problém s vyslovením počátku slova. Vyskytuje se více u chlapců než dívek. Vzniká v dětství při vysokých nárocích na vyjadřování, například při přechodu z mateřské na základní školu. Breptavost je časté přeřikávání, vypadávání slabik, překotná, nesrozumitelná řeč a má

těž neurotický základ. **Přemáhání hlasu** je způsobeno nejčastěji dlouhotrvajícím hlasovým výkonem, nadměrnou intenzitou hlasu, tepelnými šoky či pobytem v prašném a vydýchaném prostředí.

**Ztráta řečnické perspektivy** je také častým stresovým jevem. Jedná se o odbíhání od tématu, kdy řečník začne jiné téma, které do projednávané věci nepatří. Nefunkčně střídá témata, kdy začne řešit problematiku jedné věci, přesune se na druhou a posléze se opět vrátí k té první. Hledání vhodného výrazu, který řečníkovi dělá velký problém. Nevhodný slovosled a nelogické spojování vět či vypouštění části sdělení. Občas řečník zapomene celý svůj výstup, který chtěl účastníkům sdělit.

Mezi hlavní stresory žáků patří stresory prospěchové a stresory ze sociálních konfliktů (rodinné prostředí, školní prostředí).

Na potlačení stresu a trémy existuje celá řada technik, které opět zmiňuje T. McGrath (2003). **Metoda posilování sebedůvěry**, je akt, kdy si člověk nahlas říká své klady a povzbuzuje se. **Metoda speciálních cvičení**, se uplatňuje například u jógy, kde zklidníme své tělo i mysl. U **metoda fyzické zátěže**, laicky řečeno, stres z těla doslova vypotíme, můžeme se zapojit v práci na stavbě, boxovat či tvrdě cvičit. U **metoda rozdýchání** se na chvíli zastavíme a provedeme dechová cvičení. **Metoda hypoventilace** znamená malý krátký nádech, zadržení vzduchu v plicích a následný nenásilný výdech.

### 1.3 Slovní zásoba a její členění

Žáci při diskusi používají svou vlastní slovní zásobu, kterou se zabývá empirická část diplomové práce. Do slovní zásoby zahrnujeme všechna slova určitého jazyka, které tvoří všechna slova dosud užívaná. Historicky chápeme slovní zásobu jako souhrn slov, které se v jazyce vyskytla po celou dobu jeho existence. Ve slovní zásobě rozlišujeme jádro a okrajovou část. Do jádra patří názvy příbuzenských vztahů: otec, matka, syn, dcera, bratr apod. názvy zvířat: ovce, kráva, koza, kůň apod. věcí: chléb, pole, dům, v dalším vývoji k těmto slovům přibyla i slova označující důležité skutečnosti: škola, peníze, papír, a jiné. Jádrová slova tvoří neutrální vrstvu slovní zásoby. Ostatní slova se člení do vrstev podle různých příznaků.

Přesný rozsah slovní zásoby jazyka je možné zjistit pouze u vymřelých jazyků. Živý jazyk reprezentují hesla ve velkých slovnících. Největším slovníkem českého

jazyka je Příruční slovník jazyka českého, který zahrnuje kolem dvě stě padesáti tisíc heslových slov. Rozsah slovní zásoby je individuální pro každého jedince, záleží na věku, inteligenci, dosaženém vzdělání a dalších faktorech.

Žáci při svých mluvních projevech používají spisovná i nespisovná slova. Mezi používané složky v žákovských slovnících patří **dialekt**, z nářečního okruhu se některá dostávají do spisovných projevů, a to zejména v psaném projevu, kde se používá jako prostředek charakterizační (postav, prostředí). Nářečí typické pro určité územní oblasti (*šufánek, ogar, mrskut*), patří sem i taková slova, která jsou pro obyvatele jiných oblastí téměř nesrozumitelná (*suden* = koš, *gule* = ovocné knedlíky, *hyjta* = návštěva...). Osobitou skupinu tvoří dialektismy etnografické spjaté s určitým způsobem života pro určitou oblast. Sem patří názvy jídel (*homolka, hnětýnka*), názvy z lidového stavitelství (*lomenice, dřevěnice*), části krojů (*fěrtoch, šerka*). Slova, která užíváme na širším území, se nazývají **regionalismy**, ty tvoří přechod mezi spisovnou a nespisovnou vrstvou, mezi regionalismy patří například moravská slova *stolař* a *zavazet*. **Interdialekt** je útvar užívaný mluvčími různých nářečí při vzájemném styku. K typickým prvkům patří tvary vzniklé hláskovým vývojem (*velkej, velkejch, mlejn, cejtít, mlíko, vokno, ...*), tvaroslovnými změnami (*lidma, ženama, mužema, ...*). „v tomto útvaru zanikly některé typy střídání hlásek, alternací, jako tzv. měkčení typu *staří manželé, mladí sportovci* (jsou to tvary *starý, mladý*), v množném čísle zájmen, přídavných jmen apod. se sjednotily tvary různých rodů, takže máme spojení jako *ty mladý lidi, stoly děvčata*, místo *přivedl, nesl* je tu *přived, nes*, místo *bychom* tu je *bysme*, došlo k vyrovnání některých tvarů různých vzorů a k přechodům mezi nimi (takže máme tvary jako *k bolestím, spadnul, trpěj/í/, umej* aj.).“ (P. Sgall, J. Panevová, 2004). **Obecná čeština** je podle P. Sgalla a J. Panevové (2004) osamocený interdialekt místního nářečí. V běžném styku se tímto způsobem mluví v celých Čechách a na západě Moravy. Obecná čeština je dnes základní variantou běžné mluvy. **Slova slangová a argotická** jsou souborem nespisovných pojmenování, vyskytujících se v různých zájmových skupinách. Jsou charakteristická svou silnou emocionalitou, deformací slova. Sportovní slang (*zadák, betony, bomba*), vojenský (*lampasák, bažant, opuštěák*), studentský (*šprtát, koule, úča*) a tak dále. Argot zahrnuje nespisovné pojmy, které používá společenská spodina a různé kriminální živly, aby zatajily opravdový význam slova. Nejznámější je argot zlodějů, prostitutek a pasáků. Celá řada argotických výrazů se používá i v beletrii a umělecké literatuře, hovorovou mluvu nevyjímaje. (Příklady: *prkenice* = náprsní taška, *zatloukat* = tajit, *bourat káču* = vyloupit pokladnu).

Pro výraznou expresivitu a originalnost výrazů se argot šíří do slangu, proniká i do obecné češtiny, a zvláště do mluvy mládeže.

Podle slohových příznaků, které se též v žákovské mluvě objevují rozeznáváme **slova hovorová a knižní**, slova hovorová (kolokvialismy) jsou expresivní nespisovná slova vyskytující se v běžně mluvených projevech. Jejich slohový příznak vystoupí až v porovnání se slovy neutrálními nebo knižními. Řada hovorových slov vznikla stejně jako slangová – univerbizací: Václavské náměstí – *Václavák*, záchraná stanice – *záchranka*, dalšími příklady hovorových slov jsou: *šéfovat*, *dát někomu echo*, *šampus*, *chalupář*, *jednat fěr* apod. Knižní slova jsou omezena psaným projevem a mluveným projevem slavnostnějšího rázu. Mezi taková patří: praviti, kynouti, dlužno a jiné. **Slova umělecká (poetismy)** se objevují většinou ve starším uměleckém jazyce, především v poesii: *luna*, *vesna*, *jeseň*. **Slova odborná** neboli termíny jsou lexikální prostředky odborné stylové vrstvy, pojmy ze soustav vědních oborů zaručující přesnost a jednoznačnost. Z těchto termínů můžeme tvořit odvozovací řady (synchronie, synchronický, synchronizovat, synchronizace, synchronizátor atd.). Termíny v užším slova smyslu se užívají v běžné komunikaci (anténa, kyselina, dálnice). Termíny automatizované jsou přejaté z neutrální slovní zásoby či jiného oboru (matka šroubu, zub pily, buben stroje). **Professionalismy** jsou pojmenování, které se používá v profesích místo odborných termínů. Nejčastěji tyto pojmy vznikají univerbizací (*osobák*, *panelák*, *kalkulačka*) a skládáním (*autobagrista*, *hydrostavba*, *mikrojesle*).

Žáci mnohdy používají citově zbarvený slovník, aniž by si to sami uvědomovali. Podle citového příznaku rozlišujeme slova **citová (expresivní)**, která se liší od neutrálních slov svým příznakem. Tento příznak je spojen s významem. Citové příznaky bývají u celých slovotvorných kategorií, zejména deminutiv: *chlapeček*, *srdíčko*, *koniček* a augmentativ: *chlapisko*, *babizna*. Kladný příznak mají **eufemismy**, slova, která nahrazují a zjemňují nepříjemné a nevhodné výrazy: *zesnul*, *ulehl*. Záporný příznak mají **dysfemismy**: *žvanit*, *kecat*. Do citově zbarvených slov patří vulgární slova: *chcípnout*, *žrádlo*.



## 1.4 Diskuse v RVP

Diskuse je součástí RVP zahrnuta pod kompetencí komunikativní, kde je v přesném znění zahrnuta takto: *„Na konci základního vzdělávání žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje.“* (Kolektiv autorů, 2013. online).

Diskuse zaujímá své místo zejména v náplni komunikační a slohové výchovy, kde je přímo zahrnuta jako očekávaný výstup ve znění: *„Žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.“* (Kolektiv autorů, 2013. online).

Diskusi zahrnuje mluvený projev, který spadá do oblasti komunikačních žánrů, tam se nachází též referáty a připravené i nepřipravené projevy, součástí jsou zásady dorozumívání a zásady kultivovaného projevu.

Diskuse je součástí nejen českého jazyka, ale je i důležitým prvkem v etické výchově, kde je diskuse zahrnuta přímo v charakteristice oboru. *„Etická výchova žáka vede především: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuse s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.“* (Kolektiv autorů, 2013. online).

## 1.5 Aktivizující metody ve výuce

Nový pohled na pozici žáka v edukačním procesu je výrazným obratem v pedagogickém myšlení od dob minulých, poněvadž dříve převažovalo direktivní řízení, podceňování žáků a monostruktura výuky, nyní se čím dál víc uplatňují alternativní způsoby výuky a žák již není pouhý pozorovatel a posluchač, nýbrž je součástí samotného procesu učení. Vznikla koncepce aktivizujících metod. Tyto metody podporují tvořivost vyučujících. Ideálem by bylo, kdyby tyto postupy uplatňovaly všechny školy, ale především je to výsada škol alternativních. Jedná se o aktivní výuku, která zvyšuje účast žáků ve výuce a bezprostředně je zapojuje do výukových aktivit. *„Aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“* (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988).

Aktivizujícím metodám se také přiděluje zásluha přínosu k rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na myšlenkovou, charakterovou samostatnost a tvořivost. Aktivizující metody neposkytují žákům pouze odborné informace, počítají se zájmem a poskytují možnost žákům ovlivňovat konkrétní cíle výuky, individuální učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce a podobně. H. Grecmanová (2002) také tvrdí, že aktivizující metody ve výuce mají značný vliv na vyvážení příznivého školního klimatu. V. F. Jones a L. S. Jones (2001) uskutečnili zajímavé zjištění, že i úspěšní učitelé věnují 50 % času různým interaktivním činnostem se žáky, 35 % času řízení výuky a 12 % organizačním záležitostem. To poukazuje k tomu, že je k efektivní výuce nutno využívat všech cest a prostředků, které jsou k dispozici. „Z výsledků vyhodnocení čtených srovnávacích výzkumů v USA vyplývá, že tradiční výuka se jeví lepší než netradiční v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků, kdežto netradiční přístup víc rozvíjí kreativitu žáků, jejich nezávislost, zvědavost a pozitivní postoj ke škole a učení. Česká školní inspekce ve své Zprávě o školním roce 1999/2000 (Zpráva 2000) potvrzuje, že některé alternativní školy (nestátní) se nemohly prokázat dobrými výsledky. Také srovnání úspěšnosti vzdělávacích programů Obecné školy a Základní školy (J. Beran, V. Smékal, 1999) konstatuje, že Obecná škola (alternativní) poskytuje žákům víc příležitostí pro rozvoj osobnosti, kdežto Základní škola (tradiční) zabezpečuje větší rozsah vědomostí.“ J. Průcha (2001, s. 10-104). H. Klippert (1998) zdůrazňuje, že je nutno žáky vyzbrojit vhodnými metodickými schopnostmi a metodami racionálního učení k tomu, aby se mohli aktivně zapojit do výuky a efektivně se podílet na způsobech práce, tzn. realizace projektů, řešení problémů a podobně. Aktivizující metody jsou velice různorodé, tato diplomová práce se zabývá právě jednou z nich a tou je diskuse.

#### 1.5.1.1 Metody diskuse

Diskuse představuje důležitý prvek v edukačních situacích, do kterých se žáci angažovaně zapojují. Angažované zapojení však není podmínkou, mnohdy mohou být žáci otráveni, bez nálady spolupracovat. Na škole, ve které probíhal výzkum praktické části diplomové práce, je diskuse daleko méně používaná nežli jiné metody výuky. V mnohých starších publikacích se o diskusi jakožto metodě vůbec nedozvíme např. V. Václavík (1966) nebo L. Mojžíšek (1975). V nynější chvíli jsou již na trhu publikace a studie, které diskusi jako výukovou metodu uznávají a oceňují, například publikace od

J. Maňáka, V. Švece (2003) a H. Kasíkové (2016). Ve škole, kde jsem působila, nacházíme učitele, kteří tuto metodu považují za nepostradatelnou součást edukačního procesu. Výuková metoda diskuse se od rozhovoru vymezuje jako „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (J. Maňák, V. Švec, 2003). Diskuse se ve vyučovacím procesu uplatňuje zejména tehdy, kdy lze mít na fakta a problémy s nimi spojené různé názory, v situacích, kdy jde o to, seznámit se s novými nebo zajímavými zkušenostmi, při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě a zejména týká-li se problematika hodnotových postojů. Mezi nevhodná témata pro diskusi patří taková témata, která obsahují objektivně nesporná, pravdivá fakta a nelze proti nim nikterak vznášet nesouhlas a námitky.

Na metodu diskuse klade například H. Glöckel (1991) nebo i F. Kammann (1991) specifické nároky. Mezi takové nároky patří vhodně zvolené téma diskuse, to znamená pro účastníky zajímavé, vyvolávající v nich rozpory a podobně. Průběh diskuse probíhá ve fázích, těmi jsou: vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a zdůvodňování tvrzení a shrnutí výsledků diskuse. Žáci nejsou schopni kvalitně diskutovat, pokud na to nejsou předběžně a průběžně vycvičováni, pro diskusi by měli žáci být schopni aktivně se zapojit, měli by soustředěně sledovat diskusi a udržovat zrakový kontakt, dokázat naslouchat druhým, zřetelně a jasně se vyjadřovat, přesně formulovat myšlenky, respektovat cizí názory a podobně. Příprava na samotnou diskusi zahrnuje včasné oznámení tématu, přípravu argumentů pro a proti, znalost problematiky a zapojení učitele v případě pro pomoc s plynulým rozvoje diskuse. Pro diskusi je vhodné organizační a prostorové zajištění prostoru, tzn. půlkruh, podkova, případné občerstvení, které navozuje nezbytné příznivé klima. Nezbytnou složkou je promyšlení průběhu diskuse, které zahrnuje udělování slova, přestávky, případný odklon od tématu apod.

Kvalitní diskuse přispívá k žádoucí změně postojů a chování, znaky dobré diskuse jsme již zaznamenali výše. Je efektivním nástrojem pro výcvik žáků v komunikaci a zaujímání pozitivních sociálních postojů, avšak její největší přínos lze vidět v uplatňování úsudků a myšlení v praxi, díky tomu, že žáci reagují na různé nesouhlasné postoje a tím tříbí své myšlení a korigují své názory prostřednictvím zpětné vazby.

Úspěch diskuse je závislý na jejím řízení. Zahájení diskuse by mělo být klidné, s jasnými instrukcemi, co je tématem a cílem diskuse. Příprava na diskusi by měla obsahovat časový odhad vystoupení a celkovou délku trvání. Vedoucí diskuse by měl korespondovat souborem vhodných náhradních otázek, kdyby bylo téma vyčerpáno předčasně. Úloha vedoucího diskuse je bezesporu velice významná, avšak neměl by mít stále hlavní slovo a zaujímat dominantní postavení, naopak by měl motivovat účastníky k příležitosti zapojit se do vyřknutí svých názorů. Řízení diskuse ve škole netkví na bedrech pouze učitele, záhodné je do role vedoucího zapojit i samotného žáka, zejména u starších ročníků. Ani při školní diskusi nezapomínáme na vyhodnocení výsledků. „*Analýza výsledků diskuse pomáhá rozvíjet myšlení, schopnost argumentovat, veřejně vystupovat a formulovat své myšlenky.*“ (J. Maňák, V. Švec, 2003).

H. Glöckel (1991) upozorňuje na možnost neuspokojivých výsledků, mezi které patří nevhodné nebo nepříznivé situace při aplikaci, vzájemné nevnímání partnerů, manipulativní jednání se žáky pod zdánlivým demokratickým vedením, nesledování věcného obsahu, ztráta orientace na učení a selhání řízení ze strany učitele.

V moderní demokratické škole se diskuse používá v řadě různých obměněných a modifikovaných variantách. M. Bratská (1992) uvádí příklady. Diskuse se během vyučovací hodiny soustředí na aktuální problém, který se vyskytl uprostřed realizování dané hodiny. Diskuse rozvíjí teze a závěry, které učitel zformuloval v hlavním probíraném učivu. **Řetězová diskuse**, kdy začíná učitel, na něhož naváže žák a na něj zase další žák, který zopakuje i teze předešlého řečníka, tato scénérie má většinou cvičný charakter. **Diskuse u stolu**, která vznikne v neformální skupině. **Symposium** představuje částečně formální skupinu, kde účastníci prezentují odlišné názory, následují i otázky z publika. **Debata** je zcela formální diskuse, sestávající ze střetu dvou táborů diskutujících. **Diskuse v malých skupinách** navozuje neformální vztahy a diferenciaci účastníků, rozvíjí tvořivost a podporuje spolupráci. **Panelová diskuse** vzniká ve zcela neformální skupině, nejprve se k tématu vyjadřují odborníci, následuje diskuse všech členů shromáždění, tato diskuse se často uplatňuje na kongresech a seminářích vědeckých pracovníků. J. Maňák a V. Švec (2003) uvádějí, že ne všechny uvedené varianty a jejich modifikace je účelné ve školách používat, neboť jsou limitovány specifickými cíli, podmínkami a připraveností učitelů i žáků. Nejnáročnější formy diskuse mohou být ve škole účinné za určitých okolností, například jako vyvrcholení dlouhodobějších vzdělávacích aktivit, jako tribuna různých názorů, prostředek žakovských projektů a podobně.

## 2 Praktická část

V praktická části analyzujeme diskuse u žáků druhého stupně na Základní škole v Jevíčku a na malé nejmenované základní škole. Jako výzkumný vzorek sloužili žáci šestých a sedmých tříd. První diskuse probíhala v kruhu, kde si žáci předávali slovo za pomoci plyšového medvídka, ten sloužil k tomu, aby žáci pochopili, že mluví pouze ten, kdo drží v ruce plyšovou hračku. Další dvě diskuse probíhali rovněž v kruhu, kde již žáci neměli žádnou pomůcku na předávání slova. Obě diskuse řídila paní učitelka, která řídila správný průběh diskuse a zejména to, aby si žáci neskákali vzájemně do řeči.

Sběr dat a informací proběhl pomocí pozorování a pomocí rozhovoru s učitelkami. Záměrem bylo sledovat zejména to, jak často se diskuse v hodinách českého jazyka uskutečňuje a zdali je diskuse s žáky frekventovanější na malé či velké škole. Zajímalo nás také srovnání s frekvencí diskusí v jiném vyučovacím předmětu na jiné škole. U samotných diskusí sledujeme stereotypy v komunikaci, získané dovednosti, použití verbálních prostředků, spojených s poruchami řeči a výslovností, i neverbálních prostředků. Zaměřujeme se na dodržování fází a zásad diskuse, budeme sledovat, zdali je diskuse efektivní, jak je vedena, jak si žáci při diskusi věří, zdali nejsou ve stresu a jakou slovní zásobu používají. Sběr dat proběhl pomocí strukturovaného pozorování.

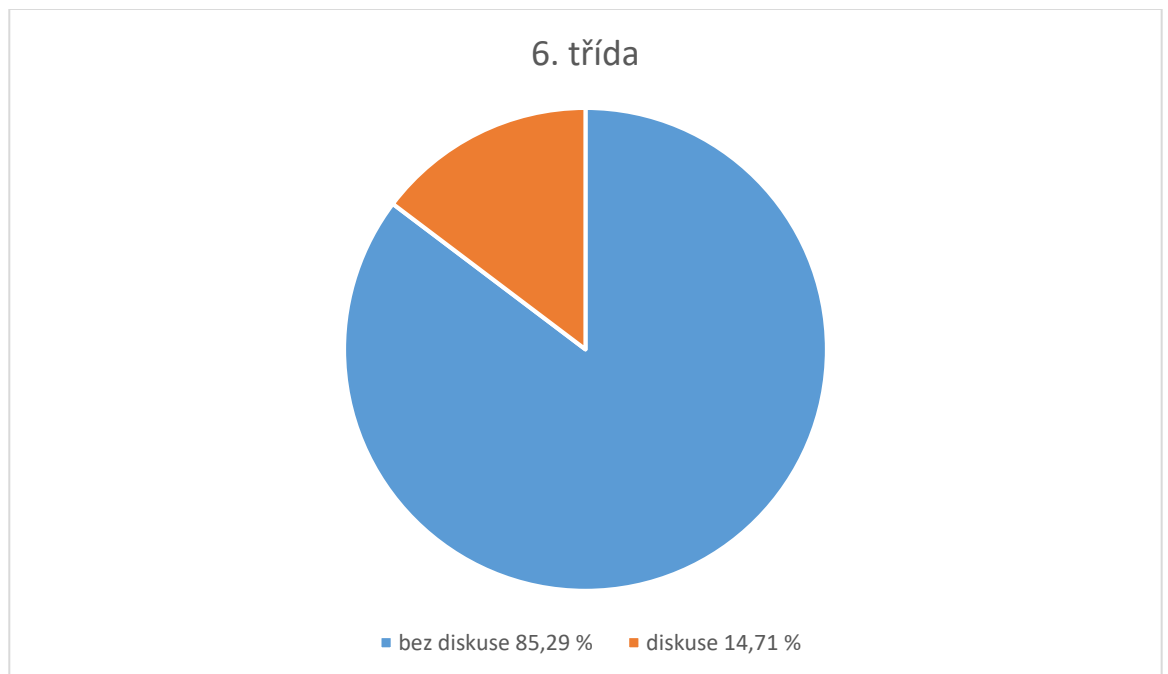
Výzkumnými otázkami tedy jsou: Jaká je frekvence užití diskuse ve všech ročnících na druhém stupni na sledovaných základních školách? Jaká je frekvence užití diskuse v porovnání dvou odlišných základních škol? Jaká je frekvence užití diskuse v jiném vyučovacím předmětu? Jaké verbální a neverbální prostředky žáci používají? Jak bohatou mají žáci slovní zásobu? Jsou žáci při diskusi ve stresu? Jsou dodržovány fáze a zásady diskuse? Odpovědi na tyto otázky by nám měl výzkum poskytnout.

Cílem empirické části práce je srovnat frekvenci diskusí na větší a malé škole, poskytnout srovnání s frekvencí prováděných diskusí v jiném jazykovém předmětu a také poskytnout pohled na to, jakým způsobem diskuse na základních školách probíhají tzn. zdali jsou žáci na diskusi předem připraveni, jsou-li ochotni diskutovat nad určeným tématem, jaké verbální i neverbální prostředky používají a zdali jsou dodrženy fáze a zásady diskuse.

## 2.1 Frekvence použití diskuse v hodinách českého jazyka

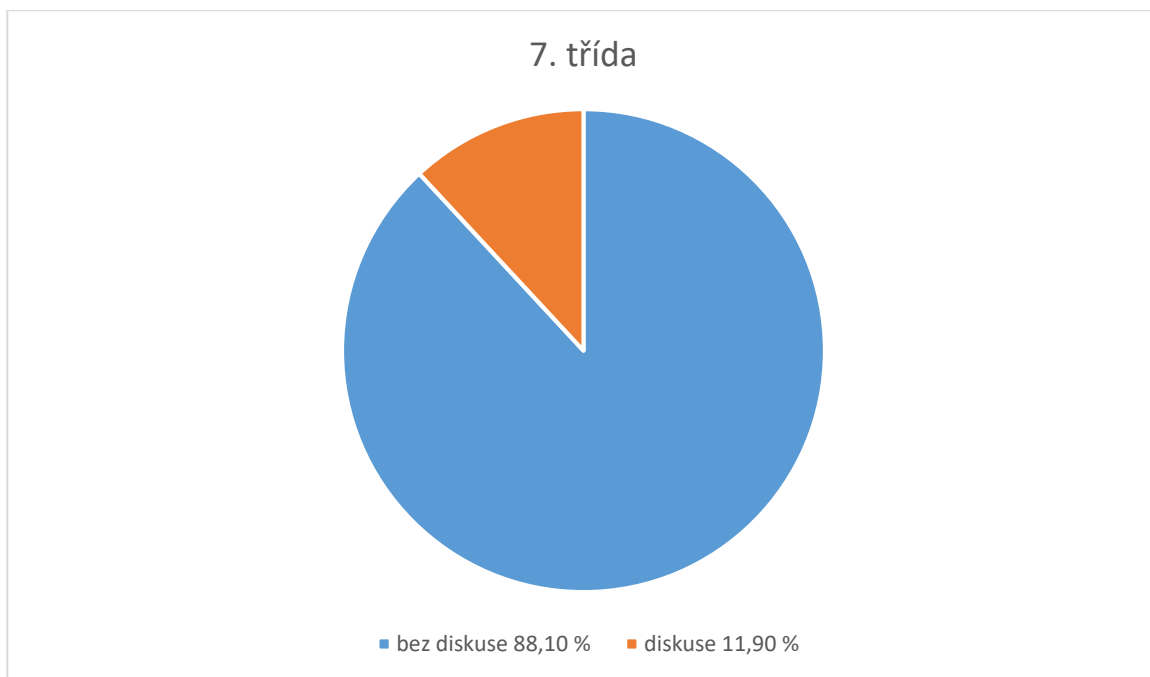
Na Základní škole Jevíčko mají žáci v šesté třídě povinně čtyři hodiny týdně výuky českého jazyka a literatury včetně slohu. V sedmé, osmé i deváté třídě se výuka českého jazyka uskutečňuje v pěti hodinách týdně. U sedmých, osmých i devátých tříd se setkáváme jednou týdně s dvouhodinovou výukou, to znamená, že žáci mají český jazyk dvě hodiny po sobě, což umožňuje dokončení rozsáhlejší práce a dokončení rozsáhlejšího tématu ve výuce během jednoho dne, kdy žáci mají probírané téma živě v paměti. Tímto způsobem nastavené hodiny jsou výhodou i při diskusi s žáky, kdy lze diskusi během devadesáti minut s dostatečnou rezervou připravit, provést i zhodnotit.

V šesté třídě se uskutečnily celkem čtyři diskuse během pěti vyučovacích hodin z celkových třiceti čtyř vyučovacích hodin českého jazyka. Všechny hodiny, ve kterých se diskutovalo byly hodinami literatury, žáci měli především diskutovat nad knihami a nad různými názory v nich obsažených, pomocí diskuse se měli žáci přiklonit k jednomu z nabízených názorů.



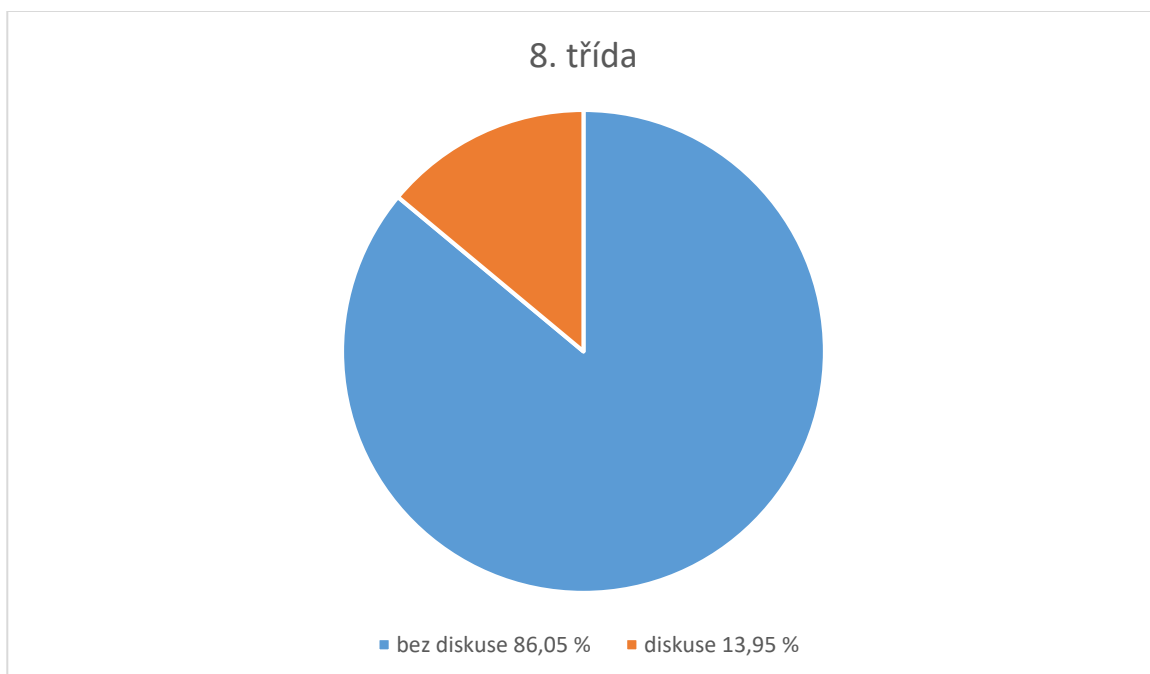
Graf č. 1

V sedmé třídě se uskutečnilo pět diskusí během pěti vyučovacích hodin z celkových čtyřiceti dvou vyučovacích hodin. Všechny diskuse proběhly v hodinách literatur. Žáci se měli při těchto hodinách většinou přiklonit na stranu jedné z rozporuplných postav a obhájit si svoje rozhodnutí.



*Graf č. 2*

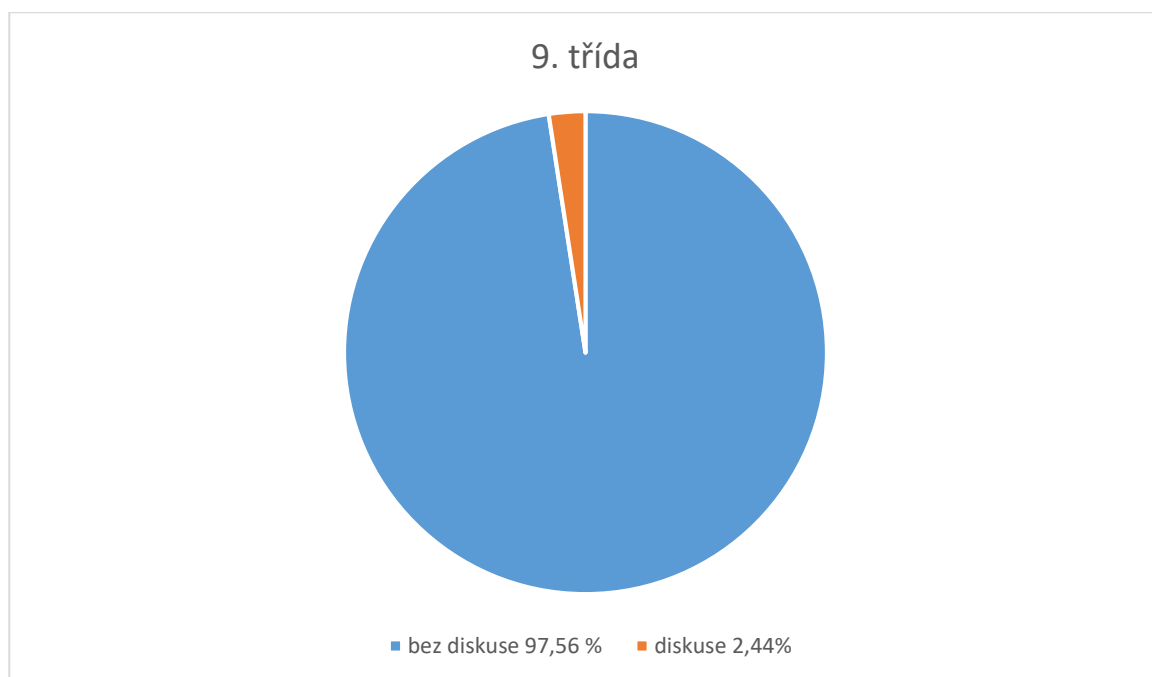
V osmé třídě se uskutečnilo šest diskusí během sedmi vyučovacích hodin z celkových čtyřiceti tří hodin. Dvě diskuse proběhly v rámci vyučování české mluvnice a čtyři diskuse proběhly v literatuře nad probíranými obsahy knih.



*Graf č. 3*



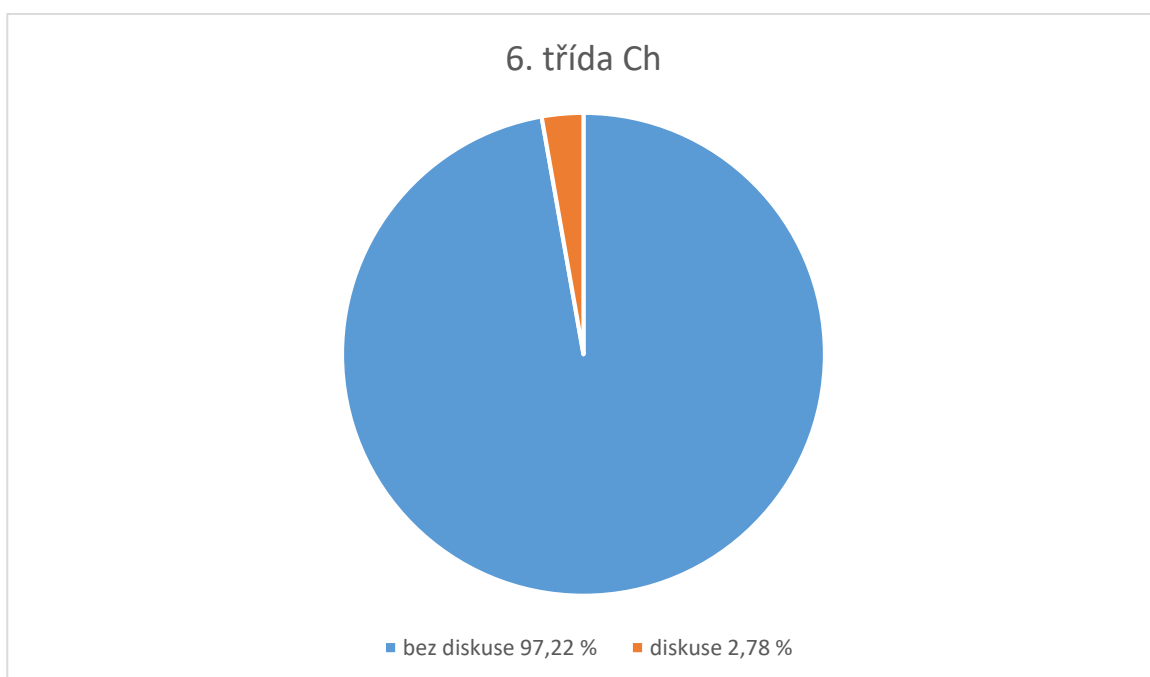
V deváté třídě se uskutečnila pouze jedna diskuse v jedné vyučovací hodině literatury za uplynulých čtyřicet jedna vyučovacích hodin. Tato diskuse se týkala vyhodnocení, zdali se povedla či nepovedla celoroční skupinová práce, týkající se tvorby vlastní autorské knihy.



*Graf č. 4*

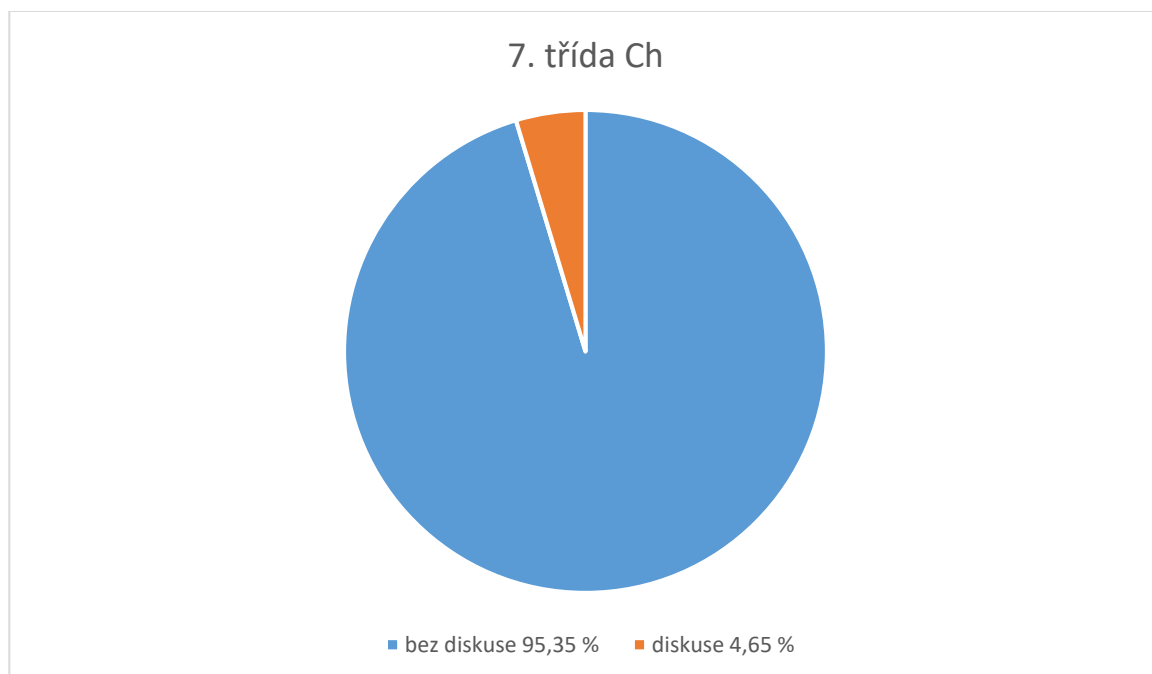
Na základní škole Ch mají žáci stejný počet povinných vyučovacích hodin českého jazyka jako na Základní škole Jevíčko, avšak žádné dvě hodiny českého jazyka nejsou zahrnuty v rozvrhu přímo za sebou, nýbrž jsou rozdělené do jednotlivých dnů.

V šesté třídě se diskuse uskutečnila pouze jednou z celkových třiceti šesti vyučovacích hodin českého jazyka, a to ve výuce literatury, kdy žáci diskutovali nad obsahem knihy.



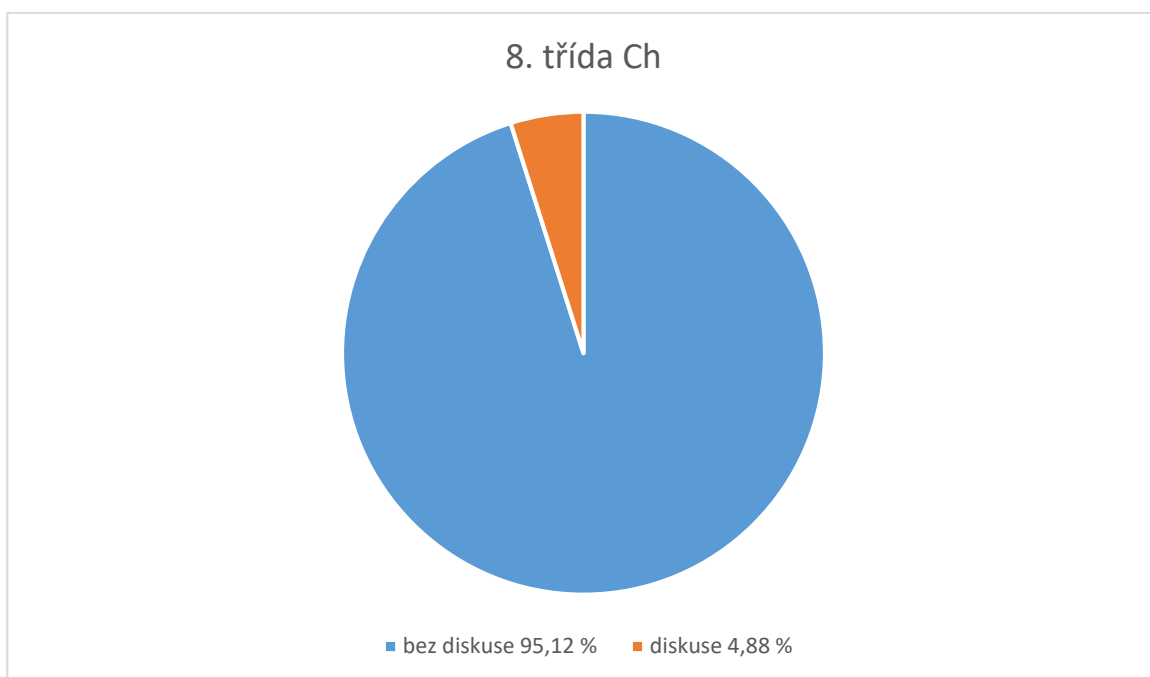
*Graf č. 5*

V sedmé třídě se diskuse uskutečnila celkem dvakrát z celkových čtyřiceti třech vyučovacích hodin českého jazyka a obě ve výuce literatury, kdy žáci diskutovali nad obsahy knih.



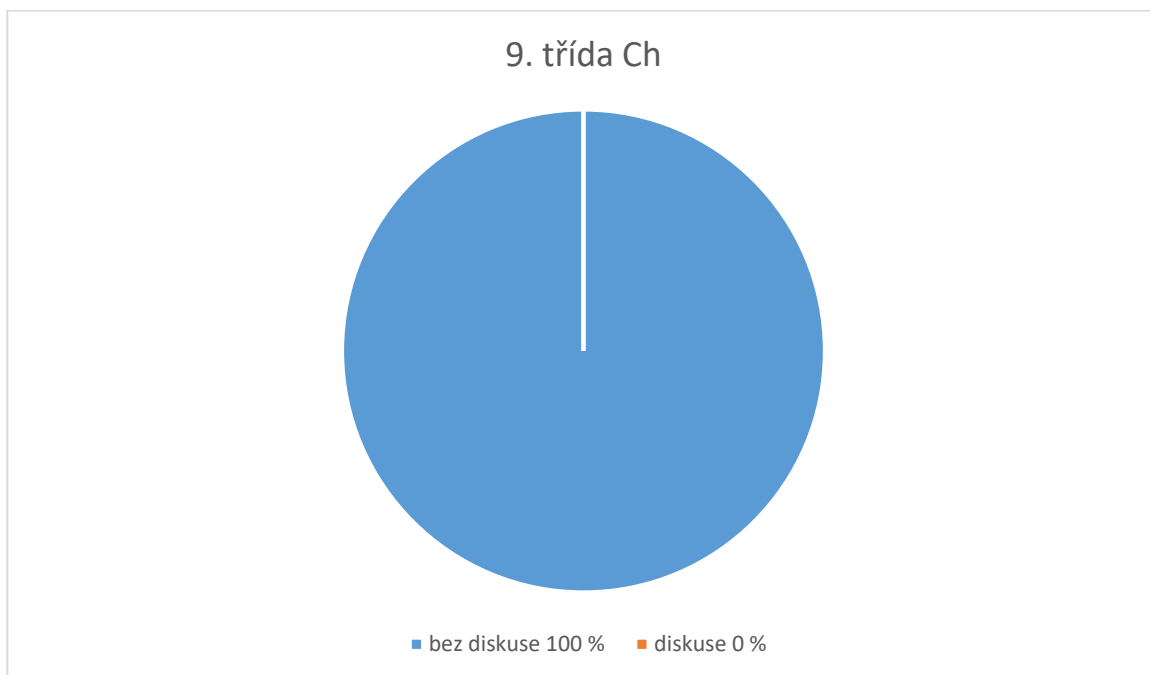
*Graf č. 6*

V osmé třídě se také uskutečnila diskuse pouze dvakrát z celkového počtu čtyřicet jedna vyučovací hodiny, a to v hodinách literatury opět nad obsahy knih.



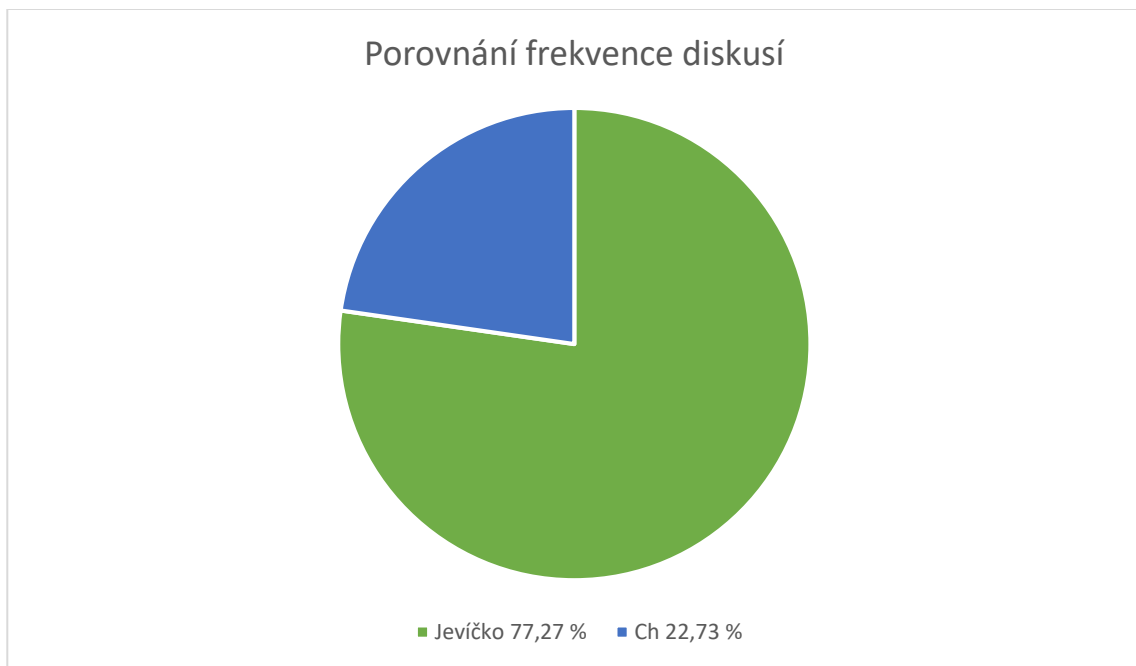
Graf č. 7

V deváté třídě se neuskutečnila diskuse žádná, paní učitelka tento fakt odůvodnila tím, že jsou žáci přijati na střední školy a na diskusi by se nedokázali koncentrovat.



Graf č. 8

Počet diskusí na Základní škole Jevíčko je nízký, avšak i přesto významně převyšuje počet diskusí na základní škole Ch. Důvodem může být i fakt, že ZŠ Ch navštěvuje podstatně méně žáků než druhou školu.



*Graf č. 9*

## 2.2 Porovnání s komunikací v německém jazyce

L. Čurdová (2013) provedla výzkum, který se zabýval otázkou, zdali mají žáci v hodinách německého jazyka dostatečný prostor pro komunikaci, a tedy i prostor na námi zaměřenou diskusi. Z výzkumu vyplývá, že ve sledovaných hodinách německého jazyka žáci diskusi vůbec nepoužívají, dokonce i obyčejná komunikace mezi učitelem a žákem výrazně pokulhá, ačkoli mají žáci ke komunikaci prostor.

Jako příčinu, kvůli které žáci odmítají komunikovat, vidím především špatnou přípravu v rodném jazyce, kde by žáci měli ztratit ostych z komunikování. Dobrým prostředkem pro ztrátu ostychu a strachu z komunikace je diskuse.

L. Čurdová (2013, s. 76) uvádí: *„Z výzkumu vyplývá, že žáci deváté třídy, stejně jako žáci sedmé třídy, mají dostatečný prostor pro komunikaci, kterého ale nevyužívají. Učitel jim klade velké množství otázek a snaží se je podněcovat ke komunikaci, ale žáci jsou i přesto pasivní. Nemají příliš snahu odpovídat. V některých případech jim pedagog musí otázku i několikrát zopakovat, aby vůbec dostal od žáků nějakou odpověď. Sami žáci tedy nemají zájem komunikovat. Z výzkumu také plyne, že ve všech napozorovaných hodinách převažuje projev učitele.“*

My jsme se přesvědčili v českém jazyce o tom, že žáci jsou skutečně málo zapojováni do komunikace, a především do diskuse, která se ve zkoumaných hodinách vyskytuje minimálně. Ke stejnému závěru došla i L. Čurdová v jazyce Německém. Ve vyučovacích hodinách německého jazyka se hojně využívají samostatné práce a skupinové práce, a tedy i diskuse jsou upozadřovány (L. Čurdová, 2013), tento fakt se liší od sledovaných hodin jazyka českého, kde naopak skupinová práce byla využívána často.

## 2.3 Diskuse 1

Tato diskuse proběhla v lednu 2018 přímo na Základní škole v Jevíčku v šesté třídě. Nacházelo se zde šestnáct žáků, z toho osm chlapců a osm dívek. Žáci na pokyn paní učitelky vytvořili v zadní části učebny kruh ze židliček, takzvaný diskusní ovál. Pomocníkem při diskusi jim byl malý plyšový medvídek, díky kterému si předávali žáci slovo, mohl mluvit pouze ten, kdo držel v ruce medvídka.

Tématem celé hodiny byl domov, tudíž bylo žákům známo, že se nebude diskutovat o ničem jiném než o domově.

Cíl vyučovací hodiny byl takový, že žáci budou ochotni zamyslet se nad tím, co pro ně znamená domov, žáci dokáží charakterizovat slovo domov. Cílem bylo také, že žáci budou ochotni vcítit se do situace člověka, který o domov přišel.

Vymezení pravidel proběhlo zcela nenásilnou formou, kdy paní učitelka pouze řekla: „*Určení pravidel.*“ A poslala plyšovou hračku po kruhu, každý, kdo ji obdržel, řekl jednu ze zásad diskuse. Mezi ně patřily: Žák 1: „*Hlášení se o slovo, nesmát se tomu, kdo řekne nějakou blbost.*“ Žák 2: „*Neskákat do řeči.*“ Žák 3: „*Ten, kdo má plyšovou hračku, může mluvit.*“ Paní učitelka dodala informaci o trvání diskuse, na kterou byl vymezený čas 10 minut, to znamená, že každý žák smí mluvit přibližně 40 vteřin. Paní učitelka se taktéž zeptala, co je cílem diskuse. Žáci opět odpovídali: Žák 4: „*Dohodnout se.*“ Žák 5: „*Naslouchat.*“ Žák 6: „*Dojít k závěru, který se bude líbit nám všem.*“ Po vymezení pravidel a cílů přešla paní učitelka, jakožto vedoucí diskuse, k diskusi samotné.

Učitelka: „*Předtím jsme si dali brainstorming, někteří říkali materiální věci a někteří říkali pocity, kdo si vezme plyšáka a zkusí něco říct?*“

Žák 1: „*Já jsem rád že mám svůj domov, jinak bych neměl rodinu a kamarády.*“

Učitelka: „*Kdo naváže na Adama?*“

Žákyně2: „*Já si myslím, jak říkal Ad'a, že můžeme být spolu a najít si nový kamarády.*“

Učitelka: „*Já můžu říct, že se Eliška s Adamem shodli, že se jim vybaví téma rodina a přátele, mají všichni jako Adam a Eliška takové štěstí a mají vytvořený domov?*“

Žák 3: „*Mít domov je místo, kam se můžeme vrátit, kde je klid, emmm, kde máme hračky, že je to to, kam se můžeme vrátit, nemají ho třeba bezdomovci.*“

Žákyně 4: „*Mně se pod ponponpojmem domov, vybavila funkce rodiny, moji rodiče dělají všechno pro mě, co můžou udělat, třeba o té Agátě, když se vrátila domů chtěla utýct pryč, protože se bála.*“

Učitelka: „*Já se zkusím zeptat, o jaké věkové skupině jste mluvili? Jak můžou vnímat domov staří lidé?*“

Žák 5: „*Že ti dospěláci to berou jako místo odpočinku a klidu, pracujou, chodí do práce, je to pro ně takový místo klidu a odpočinku.*“

Učitelka: „*Herec řekl, že domov je tam, kde jsou jeho lidé, a ne tam, kde má vařič a kanape. Jak rozumíte jeho slovům?*“

Žák 6: „*Já jsem to pochopil vlastně tak, že je domov tam, kde mám rodinu.*“

Žák 7: „*Pravý domov je tam, kde jsou prostě city, kdyby doma nikoho neměl, neměl by si s kým povídat.*“

Žákyně 8: „*Já jsem si pod ponnnem vybavila, že když mám kolem sebe dobré lidi, že je mi dobře, a když bych byla sama, neměla bych z toho nic dobrého.*“

Učitelka: „*Jedna žákyně se mě ptala, paní učitelko, co byste dělala, kdybyste se vzbudila, šla do koupelny a celá koupelna byla ze zlata?*“

Žákyně 9: „*Domov není o tom, že je tam bohatství, emmm, nevím, domov je tam kde není bohatství.*“

Žákyně 10: „*Domov je tam, kde je rodina, a ne zlato.*“

Učitelka: „*Já bych vzala sbíječku a vydlabala bych je a na 14 dní odjela.*“

Učitelka: „*Řekli jsme, že je to dům se střechou, a hlavně jsou tam lidé.*“

Žákyně 10: „*Ještě jsem chtěla říct, k tomu zlatu, že za peníze si kamarády nekoupíš.*“

Učitelka: „*Kdo je bezdomovec?*“

Žák 11: „*Náký člověk, co nemá domov a nemá ty lidi.*“

Žák 12: „*Když se řekne bezd'ák, může být víc druhů, že když pije a ten barák mu vezmou, nebo, že za to nemůže, protože na něj udělali nějaký podraz.*“

Učitelka: „*Popiš ho.*“

Žákyně 13: „*Může být smutný, může být špinavý, mítna sobě roztrhané a špinavé věci.*“

Učitelka: „*Jsou lidé, kteří za to vůbec nemůžou?*“

Žák 14: „*Třeba při záplavě, když třeba přijdou velký deště, tak ta voda zteče a vezme mu ten byt, zůstane mu, no, rodina.*“

Žákyně 15: „*Třeba ještě požár.*“



Žák 11: „*Nebo se může stát, třeba při tom požáru, nebo, že třeba bydlí s někým.*“

Učitelka: „*Kdo ještě může být bezdomovec?*“

Žákyně 16: „*Mě napadlo, když třeba ještě někdo bydlí s rodičema, a oni umřou, tak pak nemají peníze na ten byt.*“

Žákyně 15: „*Třeba jakože, že to není bezdomovec, ale že je to dítě, třeba je rodiče nemůžou uživit.*“

Žák 6: „*Lidi z nějaké vesnice musí pryč, protože napustí vesnici vodou.*“

Učitelka: „*Co imigranti?*“

Žák 12: „*Oni třeba, emmm, chodí z Iráku, jak se tam válčí, tak nemají dobré podmínky, imigrovali do Německa, myslím, a šli přes nás.*“

Žákyně 13: „*Imigranti můžou být lidi, co je vyhnala válka, válečné spory, nebo, že utíkají ze strachu.*“

Učitelka: „*Souhlasíte s tím, když řeknu, že naším domovem je i naše obec?*“  
Žáci přikyvuji.

Učitelka: „*Souhlasíte, budeme se zabývat městem, nyní srovnajte myšlenky v hlavě, budete je potřebovat.*“

V úvodu diskuse byla užita instruktážní funkce ve chvíli, kdy si žáci s paní učitelkou určovali, jak bude diskuse vedena. Zajisté byla naplněna i informační funkce, kdy si žáci předávali informace o svém vlastním pohledu na situaci. Paní učitelka se snažila o zábavnou funkci, když volně navázala na příběh, co by udělala s koupelnou ze zlata, zpětnou vazbou pro ni byli usměvaví žáci.

Motivace byla prováděna velice nenásilně. Z žáků samotných pramenila touha sdělit své dojmy a chtěli se tak podělit o své názory s ostatními, mluvíme tak o motivaci kognitivní. Žáci vzájemně komunikovali, měli potřebu se vyjádřit a tímto způsobem zapadnout do kolektivu, je to tedy motivace sdužovací i sebepotvrzovací.

Žáci komunikovali běžnou výslovností. Tón i barva hlasu byla u všech aktérů stejná a odpovídala prostředí třídy, mluva u žáků byla jasně srozumitelná. Slovo si diskutující předávali pomocí plyšové hračky. U žáků čísel tři a dvanáct a u žákyně číslo devět se objevily pauzy vyplněné citoslovcem „*emmm*“. Délku projevu každého žáka určila paní učitelka na čtyřicet sekund, paní učitelka čas přesně neměřila, pouze kontrolovala, aby se některý žák příliš nerozpovídal a hlídala, aby nedošlo k odchýlení od tématu. Výslovnost byla používána neutrální a běžná. Zaznamenáváme zde

interdialekt, který vznikl hláskovým vývojem. Žáci užívali slova *utýct, takový místo, dobrýho, velký deště,ňáký* a slovo *nějakej* ve spojení s hovorovým slovem *podraz*, mezi další užívaná slova patří například *plyšák* a *dospělák*. U tvaroslovných změn zaznamenáváme například špatně vyskloňované slovo *rodičema* namísto rodiči. Žák číslo dvanáct použil dysfemicky zabarvené slovo *barák*, místo neutrálního slova *dům* a *bezd'ák* místo *bezdomovce*.

Mimo nespisovných výrazů došlo k několika přechkům, kdy dělalo dvěma žákyním problém slovo *pojem*. Toto slovo bylo jimi vyskloňované jako *pod ponponpojmemema ponnmem*.

V diskusi žáci užívali mnohokrát umělé slovo *třeba*, kdy je nepoužili ve významu *například*, nýbrž je opětovně opakovali při nedostatečně promyšlené myšlence: „*Třeba při záplavě, když třeba přijdou velký deště.*“

Žáci zapojovali při diskusi mimiku ve tváři, kdy se část žáků usmívalo nad faktem, že by paní učitelka rozkopala koupelnu, jiní žáci se naopak mračili a nechápavě kroutili hlavou. Při povídání o bezdomovcích jsme zaznamenali řadu chápajících a smutných pohledů, které byly důkazem toho, že ani mladým lidem není lhostejný ubohý život jiných lidí. U některých jedinců jsme zaznamenali neřízené pohyby nohou při sezení, protahování hlavy a zad, což připisují spíše svalové únavě nežli projevům týkající se diskuse. Všichni zúčastnění měli kongruentní postoj, což znamená, že všichni seděli ve stejné úrovni, nikdo se nesnažil vstávat či naopak snižovat svůj sed. Při diskusi bylo časté přikyvování hlavou žáků v rámci souhlasu, ale i v rámci nesouhlasu. Žáci nevěřicně kroutili hlavou při faktu, kdy by paní učitelka rozbila koupelnu, naopak souhlasně přikyvovali, když se žáci vyjadřovali o tom, jak oni samotní vnímají domov. Nemůžeme příliš hovořit o proxemické vzdálenosti, poněvadž vzdálenost diskutujících byla předem daná vytvořením oválu. Sdělování prostřednictvím svého zevnějšku nebylo v této situaci příliš možné, protože žáci přišli do školy naprosto běžně oblečení, jako v kterýkoli jiný den, bez ohledu na diskusi.

Při této diskusi byly dodrženy všechny fáze dobře odvedené diskuse. Paní učitelka obeznámila žáky s tématem, společně s žáky určila pravidla diskuse, diskusi vedla tak, aby nenabírala jiný směr, a nakonec diskusi shrnula a vyhodnotila její závěr.

Žádný z žáků neporušoval zásady diskuse, všichni respektovali názory druhých a neskákali si navzájem do řeči.

Při diskusi neshledáváme u žáků žádné stresové projevy. Klepání nohou připisují přebytku energie, což je u tak mladých lidí běžné.

Cíle vyučovací hodiny byly naplněny, jednalo se zejména o cíle afektivní. Žáci společně prodiskutovali, co pro ně znamená pojem domov, dle jejich reakcí se také vcítli do pocitů člověka, který o svůj domov přišel. Žáci dokázali charakterizovat slovo domov, tento cíl řadíme do cílů kognitivních. V rámci vyučovací hodiny žáci nabyli klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální a klíčovou kompetenci k učení.

## 2.4 Diskuse 2

Pozorování diskuse proběhlo v šesté třídě na Základní škole Jevíčko, kde se nacházelo celkem čtrnáct žáků. Třidu navštěvuje šest dívek a osm chlapců. Tato diskuse proběhla po dohodě s paní učitelkou, která diskusi ve třídě uskutečnila se záměrem pomoci mi ve výzkumu. Paní učitelka nebyla na tuto diskusi nikterak připravená. Tématem hodiny byla uprchlická krize, téma však nebylo žákům hned prozrazeno. Paní učitelka, aby namotivovala žáky, napsala nejprve na tabuli hesla: *únik, strach, azyl, válka, boj, záchrana, pomoc, nenávisť, xenofobie*. Žáci si měli, pro lepší pochopení vyhledat ve slovníku význam slova xenofobie a přijít na téma hodiny. Netrvalo dlouho a žáci se začali mírně překřikovat v opakování slova *uprchlíci*. Žáci byli po odhalení tématu hodiny posláni do zadní části třídy a tam se do kruhu posadili na koberec. Paní učitelka obeznámila žáky s průběhem diskuse a zopakovala pravidla diskuse. Žáci již diskutovali v dřívějších hodinách, proto instrukcím rozuměli, nic nenamítali a respektovali pokyny. Žáci věděli, že si nesmí skákat do řeči a že mohou začít mluvit až v okamžiku, když jedinec před nimi ukončí svou řeč.

Cílem diskuse bylo, že žáci budou schopni definovat slovo uprchlík, dokáží se vcítit do role uprchlíka. Žáci definují slovo emigrant a imigrant. Žáci budou schopni o uprchlické krizi diskutovat.

Učitelka: „*Víme, že tématem hodiny jsou uprchlíci, děcka, kdo je podle vás uprchlík? Maruško?*“

Žákyně 1: „*Uprchlík je někdo, kdo prchá ze svého domova.*“

Žák 2: „*Utíká, aby zachránil svůj život a život své rodiny.*“

Žák 3: „Utíká, protože je v jeho zemi válka, tak hledá, kde by mohl žít jinde, aby si zachránil život.“

Žák 4: „Jsou to lidi hlavně z Iráku nebo z Iránu, teď nevím. Je tam válka a ti lidi se bojí, že je někdo zabije, tak se radši odstěhují jinam, i když to jinde vůbec neznají. Protože se prostě bojí o život.“

Učitelka: „A jak k nim přistupují příslušníci té země, do které uprchnou?“

Žákyně 5: „Ono záleží, jak se ti uprchlíci chovají, protože, když nedělají nepořádek, tak jim nevadí.“

Žák 6: „No a taky záleží prostě na tom, jestli to jsou mladí, kteří kradou, anebo starší lidé s dětma, kteří se opravdu bojí o život.“

Učitelka: „Proč si myslíte, že kradou?“

Žákyně 7: „Oni třeba nekradou, ale když jsou v televizi, tak mají třeba oblečené značkové oblečení a telefonují I-phonama, a prostě, když může mít někdo tak drahý telefon, tak prostě asi nepotřebuje zachraňovat.“

Žák 8: „Jo, přesně tak, jako když jsou ty maminky a drží v ruce děti a bojí se, tak je jasný, že potřebujou zachránit, ale když to jsou chlapi, kteří řvou, skáčou, dělají bordel a mají smartphony, tak prostě, ti pomoc nepotřebují a ať se vrátí tam, odkud přišli.“

Učitelka: „To je i váš pohled na situaci? Jak vy přistupujete k takovým lidem?“

Žák 9: „No, já asi dobře, mně nevadí, ale to je proto, protože jich je u nás málo a jdou raději do Německa, kde dostanou více dávek. Kdyby byli v České republice a bylo by jich tady hrozně moc, tak by se mi to asi nelíbilo, protože by třeba nerespektovali naši kulturu, chtěli by tu mešity, a tak. A to bych nechtěl.“

Žákyně 10: „*Já myslím, že je dobře, že se jim pomáhá, já bych jim taky pomáhala, protože nikdy nemůžeme vědět, kdy by se to mohlo stát u nás, a kdy my sami budeme potřebovat pomoci v jiné zemi.*“

Učitelka: „*Co ostatní, ti, co ještě nemluvili, souhlasíte s názorem Kačky? Taky jste pro, aby se uprchlíkům pomáhalo?*“

Žákyně 11: „*Já ano, pomáhat těm, kteří to potřebují je správné, ale musíme si dávat pozor, aby to ti uprchlíci moc nezneužívali.*“

Žák 6: „*Přesně tak, prostě pomáhat je potřeba, ale musíme si dávat pozor.*“

Učitelka: „*Takže můžeme shrnout diskusi? K čemu jsme dospěli, Alčo?*“

Žákyně 12: „*K tomu, že nejsou všichni uprchlíci stejní a měli bysme pomáhat těm, co to potřebují, ale dávat si pozor na ty, co to nepotřebují.*“

Učitelka: „*Dobře, ještě něco Filipe? Vašku?*“

Žák 13: kroutí hlavou.

Žák 14: „*Asi ne, prostě uprchlíci potřebují pomoci, ale prostě přiměřeně.*“

Instruktažní funkce by měla být při diskusi samozřejmostí, žáci by měli být poučeni o tom, jak by měla diskuse správně probíhat. Při této diskusi již byli žáci poučeni z předchozí hodiny a paní učitelka se pouze přesvědčila, zdali je žákům všechno jasné. Žáci byli obeznámeni s pohledem na uprchlíky svých spolužáků, tím byla naplněna informační funkce.

Na počátku hodiny proběhla motivace, kdy žáky upoutala paní učitelka prostřednictvím slov napsaných na tabuli. Díky tomu se u žáků objevil zájem o práci v hodině a se zájmem zkoumali, co bude tématem hodiny. Byla zde naplněna motivace kognitivní, při které se chtěli žáci podělit o své názory se spolužáky a bezesporu i motivace sebepotvrzovací, díky které žáci zapadli do kolektivu třídy.

Každý žák se do diskuse určitým způsobem zapojil, nabyli tak dovednost prezentovat sám sebe, vzhledem k tomu, že diskuse probíhala v malé skupině, mluvíme zde o dovednosti komunikovat v malé skupině. Žáci na sebe při diskusi navazovali a ovlivňovali tak své postoje, mluvíme tedy o dovednosti prezentace.

U žáků jsme pozorovali běžnou výslovnost. Barva hlasu i tón hlasu byl u každého mluvčího přizpůsoben prostředí třídy, všem žákům bylo dobře rozumět. Slovo si žáci předávali nenuceně, většinou na sebe navazovali postupně, podle zasedacího pořádku, avšak nebylo to nutností. Žák, který zrovna neměl co říct byl přeskočen a volně navázal další diskutující. Paní učitelka se snažila zapojit do diskuse všechny žáky, proto i někteří žáci byli vyzváni, aby sdělili svůj vlastní názor ostatním: „*Víme, že tématem hodiny jsou uprchlíci, děcka, kdo je podle vás uprchlík? Maruško?*“ Toto pobídnutí bylo uplatněno z důvodu, aby samotná diskuse mohla začít a žáci se neostýchali mluvit, proto paní učitelka vyzvala žákyni, aby jako první odpověděla na otázku. Pobídnutí k diskusi se objevilo víckrát: „*Takže můžeme shrnout diskusi? K čemu jsme dospěli, Alčo?*“ „*Dobře, ještě něco Filipe? Vašku?*“. Tito žáci se doposud do diskuse nezapojili, proto byli učitelkou vyzváni, tedy nebyl nikdo, kdo by se jakkoli k problematice nevyjádřil.

Délka projevu žáků nebyla nikterak řízena a omezena, paní učitelka dala každému žákovi čas na své vyjádření, většina názorů byla uvedena jasně a výstižně, žádný žák diskusi zbytečně nenatahoval. Odchýlení od tématu jsme nezaznamenali.

Interdialekt je, kromě spisovné mluvy, nejvíce používaným způsobem komunikace v této diskusi. Žáci užívali interdialektní slova: *potřebujou, bysme, lidi*. Zaznamenáváme také dysfeministicky zabarvené slovo *bordel*.

Objevujeme zde umělá slova *třeba* a *prostě*: „*Oni třeba nekradou, ale když jsou v televizi, tak mají třeba oblečené značkové oblečení a telefonují I-phonama, a prostě, když může mít někdo tak drahý telefon, tak prostě asi nepotřebuje zachraňovat.*“ „*Jo, přesně tak, jako když jsou ty maminky a drží v ruce děti a bojí se, tak je jasný, že potřebujou zachránit, ale když to jsou chlapi, kteří řvou, skáčou, dělají bordel a mají smartphony, tak prostě, ti pomoc nepotřebují a ať se vrátí tam, odkud přišli.*“ „*Asi ne, prostě uprchlíci potřebují pomoci, ale prostě přiměřeně.*“

Neverbální komunikace účastníků nebyla výrazná. Mimiku ve tvářích měli vážnou, přiměřenou k probíranému tématu. Žáci i paní učitelka seděli na koberci v kongruentním postoji. Žák číslo třináct nebyl komunikativní, proto se zapojil do diskuse jen kýváním hlavou na znamení nesouhlasu. Žáci seděli blízko sebe, nemůžeme

však ale mluvit o proxemické vzdálenosti, poněvadž vzdálenost byla daná velikostí koberce. Oblečení žáků bylo zcela přizpůsobeno edukativnímu prostředí.

Při diskusi byly dodrženy všechny fáze diskuse. Nejprve proběhlo obeznámení s tématem, na které si přišli samotní žáci, poté paní učitelka připomněla žákům, jak má diskuse probíhat. Diskuse neodbíhala směrem od tématu. V závěru žáci vyhodnotili závěr diskuse.

Zásady diskuse nebyly porušovány, žáci si vzájemně naslouchali a sdíleli stejný názor.

U žáka číslo třináct zaznamenáváme možný mírný stres, žák odmítal verbálně komunikovat, pohrával si se svými prsty a v okamžiku, kdy měl komunikovat se vyhýbal očnímu kontaktu a jen kýval hlavou. Tyto projevy však nebyly po celou dobu diskuse, shledáváme je pouze ve chvíli, kdy má žák sám komunikovat.

Cíle diskuse byli naplněny pouze částečně, žáci diskutovali o uprchlické krizi a dle jejich reakcí se vcítili do role uprchlíka, bylo tedy dosaženo afektivního cíle. Žáci definovali slovo uprchlík, tedy dosáhli cíle kognitivního. Dalšího kognitivního cíle v podobě charakterizování slov emigrant a imigrant nebylo dosaženo. Žáci nabyli klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetenci k učení.

## 2.5 Diskuse 3

Diskuse proběhla na základní škole Ch v hodině českého jazyka v 6. třídě dne pátého června 2018. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi malou školu, tak se ve třídě nacházelo pouze šest žáků. Poměr genderového rozdělení žáků byl čtyři chlapci ku dvěma dívkám. Probíhala hodina literatury.

V předešlé hodině se žáci zabývali knihou *Gorila a já* od Fridy Nilsson, nyní měli v diskusi navázat na téma rozvodu a ústavní péče. Paní učitelka vyučuje v téže třídě i výchovu k občanství, toto téma se jí, dle jejích slov, hodilo do obou předmětů a látka se tak přirozeně prolínala. Paní učitelka nejprve poslala žáky sednout do zadní části třídy do kruhu na koberec a po zápisu do třídní knihy si přisedla za nimi. Do tématu uvedla učitelka žáky tak, že zopakovala téma knihy. Paní učitelka také věděla, že všichni žáci mají kompletní rodinu a u některých rodin jsou i děti z předešlého vztahu partnerů, tudíž nehrozilo navození špatných pocitů u žádného z žáků.

V žádné části hodiny nebyli žáci obeznámeni se způsobem diskuse, nevěděli, co se od nich bude očekávat a ani nebyli obeznámeni s pravidly diskuse.

Cílem diskuse v hodině byla zejména postojová složka, kdy žáci budou ochotni diskutovat nad problematikou zanedbávaných dětí. Žáci budou ochotni poslouchat názory svých spolužáků na problematiku dětských domovů. Žáci zaujmou stanovisko, zdali s ústavní péčí souhlasí či nikoliv.

P. učitelka: „*Co myslíte, že prožívá dítě, jehož rodiče se rozvádí?*“

Žákyně 1: „*je moc smutné, protože prostě se bojí, že neuvidí tatínka.*“

Žák 1: „*Proč by neměl ten kluk nebo holka vidět tatínka, vždyť může klidně bydlet i u tatínka, a ne u mamky, nebo se mohou střídat kde bude, anebo bude přes týden u jednoho a o víkendu u druhého.*“

P. učitelka: „*Ríša nám teď hezky vysvětlil jaké jsou následné varianty, jak se rodiče mohou dělit o děti. Co si myslí Míla?*“

Žák 2: „*Nooo.... já si třeba vůbec nemyslím, že je to pro děti špatně, když se rodiče rozvedou, jako jo, není to dobrý, ale když se mamka s tatínkem pořád hádají, tak je někdy lepší, když třeba opravdu spolu nežijí.*“

Žákyně 2: „*Jo, to si taky myslím, Kačka, moje ségra, taky říkala, že když bydlela naše maminka s jejím tatínkem, že se spolu hádali, a že teď je to lepší, a je, kde chce.*“

P. učitelka: „*Aha, zajímavé, Co si myslí Pavlík?*“

Žák 3: (ticho)

P. učitelka: „*A co si myslíš o tom, když je dítě v dětském domově?*“

Žák 3: (ticho)

Žák 4: „*No někdy to je asi lepší a někdy ne, ale spíš to není dobře.*“



P. učitelka: „*A kdy to může být dobře?*“

Žákyně 1: „*Prostě, když někomu umřou rodiče a nemají ani babičku ani dědečka, tak musí jít do dětského domova, jinak by prostě nebyl nikdo, kdo by se o ně postaral.*“

Žák 1: „*No, ale někdy ti rodiče neumřou a jen se o ně nestarají, a to není dobře.*“

P. učitelka: „*Není dobře, že jdou do dětského domova, když se o ně nestarají?*“

Žák 2 + Žák 4 + Žákyně 1: „*No asi je.*“

P. učitelka: „*Tak jak teda?*“

Žákyně 2: „*No, špatné je, že se o ně nestarají, dobré by bylo, kdyby se o ně starali a oni nemuseli do děčáku, ale nevím, jestli je děčák lepší než bydlet někde, kde se nestarají, jako, kdyby tam děti bili, tak je lepší děčák, ale takhle nevím.*“

Žák 4: „*No, já myslím, že děčák není lepší.*“

P. učitelka: „*I když se rodiče nestarají?*“

Žák 4: „*Jo, pokud je fakt nemlátí, tak je lepší být radši doma.*“

P. učitelka: „*Kdo souhlasí s názorem, že je lepší, aby děti zůstali doma i za cenu toho, že se o ně rodiče nestarají, nedávají jim oblečení a třeba ani najíst?*“

Tři žáci se hlásí.

P. učitelka: „*Pavlíku, ty jsi toho názoru, že o děti by se měli raději starat v dětském domově.*“

Žák 3: „*Ano.*“

P. učitelka: „Dobře, tak si to shrneme. Zastáváme názor, že je v některých případech lepší, když se partneři rozvedou, než když setrvávají ve vztahu a hádají se. A když se rodiče o své děti nestarají, jsme rozděleny na poloviny, půlka z vás si myslí, že je dětský domov lepší a půlka z vás si myslí, že by děti měli zůstat u rodičů za každou cenu v případě, že jim fyzicky neublíží.“

Žáci při této diskusi naplňovali informační funkci tím, že si vzájemně předávali své názory na problematiku. Oproti diskusím na druhé zkoumané základní škole, tato diskuse nenaplňovala instruktážní funkci, žáci netušili, jak by měla diskuse probíhat a co se od nich očekává. Díky nevědomosti panovala ve třídě na začátku hodiny napjatá atmosféra.

Motivace nebyla navozena, paní učitelka pouze shrnula děj knihy, na kterou měla diskuse navázat. Žáci byli na začátku diskuse opatrní a báli se vyjádřit. V průběhu diskuse se měla snahu vyjadřovat nejvíce žákyně číslo jedna, ta chtěla obohatit své spolužáky o vlastní názory, můžeme u ní tedy hovořit o motivaci kognitivní. Tuto motivaci shledáváme i u žáka číslo jedna. Zbylí žáci promlouvali zejména z důvodu, aby zapadli do kolektivu, označujeme tak motivaci sdružovací. U žáka číslo tři neproběhla žádná motivace, po celou dobu diskuse se odmítal jakkoli zapojit.

V komunikaci žáci používali běžnou výslovnost. Tón hlasu i barva hlasu odpovídala u všech žáků prostředí třídy. Všem žákům bylo jasně rozumět. Žáci na svoje reakce navazovali spontánně nebo po vyzvání paní učitelky. U žáka číslo dva jsme zaznamenali pauzu v podobě: „noooo“. Žákům nebyl určen čas, jak by měla diskuse dlouho probíhat. Paní učitelka žáky v jejich diskusi nikterak časově neomezovala a ve chvíli, kdy si myslela, že již není o čem diskutovat, diskusi sama uzavřela. Při diskusi neměli žáci tendenci odchylovat se od tématu, tudíž nemusela paní učitelka příliš korigovat diskusi, pouze se snažila o to, aby se vyjádřili k tématu všichni žáci. Výslovnost každý zúčastněný použil neutrální, běžnou. U žáků číslo jedna a dva pozorujeme hovorovou mluvu prostřednictvím slov *mamka*, *tatka*. V příspěvcích žákyně číslo jedna často zaznamenáváme parazitické slovo *prostě*, u žákyně číslo dva a žáka číslo čtyři zaznamenáváme parazitické slovo *no*. Několikrát bylo v diskusi použito dysfemicky zabarvené slovo *děcák*. Eufemicky působilo označení osob *maminka*, *tatínek*, *babička*, *dědeček*. Žák číslo tři měl problémy s komunikací a za celou dobu diskuse se zmohl pouze na jediné slovo *ano*.

U žáků byla pozorovatelná mimika ve tváři. Žák číslo tři kroutil ústy, když měl odpovídat a vyjadřovat svůj názor, ten nevyjádřil ústně, ale z jeho mimického vyjádření šlo vyjádřit nezáměr a laxní pohled na problematiku. Žáci také přikyvovali hlavou, když souhlasili s názorem svých spolužáků. Žák číslo čtyři střídavě zdvihal levý a pravý koutek při této větě: „*No někdy to je asi lepší a někdy ne, ale spíš to není dobře.*“ U všech žáků, mimo žáka číslo tři jsme mohli zaznamenat chápající a přemýšlivé pohledy. Žáci při diskusi seděli uvolněně, posazeni většinou v tureckém sedu. Žák číslo tři se opíral rukama o zem a zakláněl hlavu, i z tohoto můžeme usuzovat, že byl nesoustředěný a ponořený do jiných myšlenek než k myšlenkám, týkajících se diskutovaného tématu. Všichni žáci seděli ve stejné úrovni, zaznamenáváme tedy kongruentní postoj. Vzdálenost diskutujících byla určena velikostí kruhu, nemůžeme tedy určit proxemickou vzdálenost. Úprava zevnějšku žáků byla běžná a bez závislosti na probíhající diskusi.

Při diskusi nebyly dodrženy fáze dobře odvedené diskuse. Žáci nebyli dostatečně obeznámeni s tématem. Paní učitelka neurčila pravidla diskuse. Diskusi paní učitelka usměrňovat nemusela, poněvadž se neodchylovala od tématu. Paní učitelka dbala na to, aby se do diskuse zapojili všichni žáci, na závěr vyhodnotila závěr diskuse.

I přes to, že nebyly ujasněny zásady diskuse, žáci i přes to respektovali názory svých spolužáků a neskákali si vzájemně do řeči, což patří mezi hlavní zásady.

U žáka číslo tři zaznamenáváme zejména nesoustředěnost. Při dotazování tohoto žáka se prokazovaly takové reakce jako uhýbání pohledem, krčení ramen a zarážení brady k hrudi, to vše značí nervozitu a stres. U ostatních žáků stresové projevy nezaznamenáváme.

Vytyčené postojové cíle byly naplněny u všech žáků, mimo žáka číslo tři, ten se vyjádřil zvednutím ruky pouze na konci diskuse. Žáci byli ochotni diskutovat nad problematikou zanedbávaných dětí, žáci byli ochotni vyslechnout si názory ostatních spolužáků na problematiku dětských domovů, žáci se vyjádřili k problematice tím, že odhalili svůj vlastní názor, zda s ústavní péčí souhlasí nebo nikoliv.

Žáci dosáhli při této diskusi kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální.

## Závěr

Členem diskuse byl ve svém životě jistě každý člověk žijící na této planetě. Diskuse je běžnou součástí komunikace. Diskutujeme v domácím prostředí mezi rodinnými příslušníky, kamarády, v zaměstnání, během důležitých pracovních schůzek. Na tento proces diskutování by se měla společnost připravovat již v mladém věku během školního vyučování. Na základě mého pozorování usuzuji, že se diskusí ve vyučování učitelé příliš nezabývají. Výzkumnými metodami bylo pozorování a dotazování, kdy nám pozorování poskytlo názornou ukázkou, jak diskuse v hodinách probíhá a metoda dotazování nám umožnila zasadit postřehy z diskuse do kontextu tak, že jsme zjistili, jak často diskuse probíhají a proč je připravenost žáků na diskuse nedostatečná. Zvolení použitých metod je tedy dostatečné a efektivní ke vztahu ke zkoumanému problému. Prosbu, jestli bych mohla sledovat ve vyučovacích hodinách diskusí, mi paní učitelky rády odsouhlasily, avšak malá škola si nepřála, aby její název byl v diplomové práci, a tedy i výzkumu zveřejněn. Diskuse byly vytvořeny uměle, bez dlouhodobé přípravy. Žáci nebyli zvyklí s diskusí ve vyučovacích hodinách pracovat. Po rozhovoru s učitelkami na Základní škole Jevíčko jsem se dozvěděla, že ony své žáky na diskusí teprve připravují, poněvadž paní učitelky prvního stupně s žáky diskusí neprovozovali, proč však teprve začínají i s žáky sedmého ročníku jsem se již nedozvěděla. Informovala jsem se i přímo u učitelek na prvním stupni a zeptala jsem se, jak ony s diskusí pracují, tam jsem zjistila stejnou informaci, tedy takovou, že žáci nemají z prvního stupně absolutně žádnou průpravu k diskutování. Se samotnou diskusí se žáci tedy poprvé potýkají až v šesté nebo sedmé třídě. Na malé obecní škole bylo zjištění totožné, avšak zde jsem neměla možnost se zeptat na názor učitelek prvního stupně, poněvadž je škola rozdělená a na druhý stupeň nastupují žáci z vícero škol. Nejsem si jistá, zdali by bez mé návštěvy k diskusí v hodině českého jazyka v Jevíčku i na malé škole došlo. Tato metoda se více používá zejména v občanské výchově, avšak v jiných předmětech je, dle mého pozorování, silně potlačena.

Skvělou možností, jak navodit diskusí v českém jazyce je přečtení textu, který nabízí nejméně dvě možnosti rozuzlení a vyzvat žáky, aby se přiklonili k jednomu z názorů. Žáci se díky poutavému textu za pomoci učitele naučí vhodně argumentovat, dozví se o zásadách správné diskuse, a tím budou připraveni na diskuse v pozdějším věku a životě.

Cílem diplomové práce bylo srovnat frekvenci diskusí na větší a malé škole, čehož jsme docílili sledováním hodin českého jazyka na Základní škole Jevíčko a na základní škole Ch. Zjistili jsme, že na Základní škole Jevíčko probíhá diskuse průměrně pouze v desetině hodin z celkového sledovaného počtu, i přesto tento malý počet výrazně převyšuje počet diskusí na základní škole Ch. Důvodem může být i fakt, že základní školu Ch navštěvuje podstatně méně žáků než druhou školu. Dále bylo cílem poskytnout srovnání s frekvencí prováděných diskusí v jiném jazykovém předmětu, k tomuto účelu jsme použili podobně vypracovanou diplomovou práci se zaměřením na německý jazyk, tam jsme dospěli k závěru, že stejně jako v jazyce českém se i v jazyce německém uplatňuje diskuse minimálně, dokonce i v menší míře. Byl nám poskytnutý pohled na to, jakým způsobem diskuse na základních školách probíhají tzn. zdali jsou žáci na diskusi předem připraveni, jsou-li ochotni diskutovat nad určeným tématem, jaké verbální i neverbální prostředky používají a zdali jsou dodrženy fáze a zásady diskuse. Žáci byli na Základní škole Jevíčko k diskusi připraveni, to se lišilo od základní školy Ch. Všichni žáci měli snahu diskutovat, až na jednu výjimku na menší škole. Fáze a zásady diskuse byly ve sledovaných diskusích dodrženy. Žáci při diskusích používali hojně interdialekt, avšak bylo překvapením, že většina žáků se snažila mluvit spisovně. Žáci nebyli při diskusi vystavováni nadměrnému stresu a žádný mluvčí netrpěl poruchou řeči. Verbální prostředky byly užívány přiměřeně v závislosti na situaci, mezi neverbálními prostředky převažovala výrazná gestika.

V závěru diplomové práce si odpovíme na dříve kladené otázky. Jaká je frekvence užití diskuse ve všech ročnících na druhém stupni na sledovaných základních školách? Použití formy diskuse nepřekročilo ve sledovaných hodinách na Základní škole Jevíčko 15 %. Na malé základní škole nepřekročila frekvence diskuse 5 %, přičemž se v deváté třídě nediskutuje vůbec. Jaká je frekvence užití diskuse v porovnání dvou odlišných základních škol? Větší škola v Jevíčku je na tom v porovnání s malou vesnickou školou znatelně lépe, diskuse na malé základní škole tvoří necelou čtvrtinu oproti větší Základní škole Jevíčko. Jaká je frekvence užití diskuse v jiném vyučovacím předmětu? V německém jazyce na vzdálené základní škole v jižních Čechách se stejně jako na zkoumaných základních školách používá diskuse, jako forma výuky minimálně. Jaké verbální a neverbální prostředky žáci používají? Jako verbální prostředky používali žáci hojně interdialekt, nejvýraznějším neverbálním prostředkem byla gestika. Jak bohatou mají žáci slovní zásobu? Žáci mají dostatečnou slovní zásobu, nemají problémy s nacházením slov, v jejich slovní zásobě se neobjevují nadbytečná slova cizího původu,

znají správný význam užívaných slov. Jsou žáci při diskusi ve stresu? Žáci při diskusi netrpí stresem, nervozita a stres se objevuje u žáků v minimální míře. Jsou dodržovány fáze a zásady diskuse? Fáze a zásady diskuse jsou na Základní škole Jevíčko dodržovány, na malé škole Ch nikoliv.

V budoucnu by se dalo navázat na diplomovou práci analýzou diskuse u žáků na středních školách či porovnat frekvence užití diskuse v různých vyučovacích předmětech.

## Použité zdroje

BASU, Andreas a Liane FAUST. *Umění úspěšné komunikace: jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Praha: Grada, 2013. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-5032-3.

ČURDOVÁ, Leona. *Analýza pedagogické komunikace při výuce německého jazyka na 2. stupni základní školy* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/6w5xg8/DIPLOMOV\\_PRCE.pdf](https://theses.cz/id/6w5xg8/DIPLOMOV_PRCE.pdf). Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: [neverbální komunikace pro obchodníky i pro běžný život]*. 2. vyd. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0124-1.

ERNEKER, Jaroslav. *Řízení a komunikační dovednosti: studijní text*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2005. Studijní texty. ISBN 80-86708-13-6.

ERNEKER, Jaroslav. *Základy komunikace: studijní text*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2004. Studijní materiály. ISBN 80-86708-02-0.

ETRILLARD, Stéphane. *Jak efektivně komunikovat: 30 minut : pohotová argumentace*. Přeložil Miluš KOTÍŠOVÁ. Praha: Beta, 2016. ISBN 978-80-7306-865-3.

FILIPEC, Josef a František ČERMÁK. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985. Studie a práce lingvistické

FISHER, Roger, William URY a Bruce PATTON. *Jak dosáhnout souhlasu: zásady úspěšného vyjednávání*. 4. vyd. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-299-4.

HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, Lenka. *Komunikační dovednosti*. Vyd. 2. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2014. Edice učebních textů. ISBN 978-80-87839-15-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAUSER, Přemysl. *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4841-6.

HOLUB, Josef a Stanislav LYER. *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-23715-0.

HRADILOVÁ, Darina. *Funkční aspekty lexikální expresivity v současné češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4841-1.

HRADILOVÁ, Darina. *Proměny slova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Monografie. ISBN 978-80-244-3489-6.

JELÍNEK, Milan a Blažena ŠVANDOVÁ. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2186-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOHOUT, Jaroslav. *Rétorika: umění mluvit a jednat s lidmi*. 3. vyd. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-7261-002-3.

KOVÁŘOVÁ, Daniela a Alena ŠPAČKOVÁ. *Rétorika, aneb, Jak dobře mluvit, jednat a komunikovat*. Praha: Josef Raabe, 2008. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-99-2.

KROBOTOVÁ, Milena a Helena JODASOVÁ. *Základy českého pravopisu a pravopisná cvičení*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0511-3.



KROBOTOVÁ, Milena. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0187-8.

KROUPOVÁ, Libuše a Josef FILIPEC. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Členská knihnice.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 0-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987. Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům Severomoravského kraje při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Neverbální komunikace: Řeč pohledů, úsměvů a gest*. Praha, 1988.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: GradaPublishing, 1995. ISBN 80-85623-84-6.

KUNCZIK, Michael. *Základy masové komunikace*. Přeložil Štěpánka KUDRNÁČOVÁ, přeložil Milan ŠMÍD. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-134-x.

KUSÁ, Jana. *Vybrané aspekty komunikační výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Studijní texty. ISBN 978-80-244-4776-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. Spisy Ped. fak. MU v Brně. ISBN 80-210-1031-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2339-6.

PODHORNÁ, Vlasta. *Jazykové prostředky uměleckého a publicistického stylu ve škole: Určeno pro posl. interního i všechny formy mimořádného studia filozof. fak. Univ. Palackého*. Olomouc: Univ. Palackého, 1983.

Pojem efekt novosti. *ABZ.cz* [online]. 2005 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/efekt-novosti>.

Pojem efekt primárnosti. *ABZ.cz* [online]. 2005 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/efekt-primarnosti>.

Pojem haló efekt. *ABZ.cz* [online]. 2005 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: [http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi\\_slovo=halo+efekt&typ\\_hledani=prefix](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=halo+efekt&typ_hledani=prefix).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-02-06]. Dostupné z WWW: [http://www.nuv.cz/file/4\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/4_1_1/).

SGALL, Petr a Jarmila PANEVOVÁ. *Jak psát a jak nepsat česky: naše čeština a naše nešvary*. Vyd. 2., nezměn. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2505-8.

SGALL, Petr. *Jazyk, mluvení, psaní*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1903-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2009. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.

Sociální percepce a atribuce. In: *Sociální percepce a atribuce* [online]. Praha: Jabok, 2001 [cit. 2018-03-06]. Dostupné z: [https://is.jabok.cz/el/JA10/leto2013/S105/um/Soc.psych.\\_percepce\\_a\\_atribuce.pdf](https://is.jabok.cz/el/JA10/leto2013/S105/um/Soc.psych._percepce_a_atribuce.pdf).

ŠIMURKA, David. *Mluvte jako mluvčí*. 4. vyd. Brno: [Tribun EU], 2014. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-260-5766-6.

URY, William. *Jak překonat nesouhlas: zásady vyjednávání s lidmi, s nimiž nelze vyjednat*. 6. vydání. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-300-7.

VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005. Dokážu to?. ISBN 80-239-4514-9.

ZIMA, Jaroslav. *Expresivita slova v současné češtině: studie lexikologická a stylistická*. Praha: ČSAV, 1961. Rozpravy ČSAV. Roč. 71/1961, Řada společenských věd.