

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

**MLUVENÝ PROJEV ŽÁKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA  
SYNTAKTICKOU PROBLEMATIKU**

**Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy –  
její specifické rysy a vliv na porozumění**

**PUPILS' SPEECH IN CONTEXT OF SYNTAX**

**Pedagogical communication of pupils at lower secondary schools – its  
specific features and influence on comprehension**

Mgr. Kateřina Hurtíková

OLOMOUC 2012

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Kateřiny Hurtíkové a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Prohlašuji, že jsem předloženou disertační práci zpracovala samostatně a využila jsem pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. dubna 2012

.....

Mgr. Kateřina Hurtíková



Děkuji své školitelce, doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D., za trpělivé vedení disertační práce. Poděkování patří také zúčastněným učitelům a žákům za vstřícnost a spolupráci při výzkumném šetření. V neposlední řadě si cením podpory a rad ze strany rodiny a nejbližších přátel.

## OBSAH

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	13
1. Obecné pojetí komunikace.....	13
1.1. Účel komunikace a její schéma .....	14
1.2. Různá hlediska dělení komunikace.....	19
1.2.1. Verbální a neverbální komunikace, komunikace činem .....	19
1.2.2. Další dělení komunikace.....	21
1.3. Shrnutí .....	27
2. Sociální komunikace.....	29
2.1. Sociální styk.....	29
2.2. Sociální komunikace .....	32
2.3. Komunikativní kompetence .....	34
2.4. Shrnutí .....	37
3. Pedagogická komunikace .....	39
3.1. Interdisciplinarita pedagogické komunikace.....	40
3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem .....	45
3.2.1. Žák.....	49
3.2.2. Učitel .....	51
3.3. Vliv výchovně-vzdělávacích cílů a obsahu výuky na pedagogickou komunikaci	
52	
3.4. Pedagogická komunikace v závislosti na organizačních formách vyučování a	
metodách výuky.....	56
3.5. Pedagogicko-psychologická diagnostika.....	61

3.6.	Shrnutí .....	66
4.	Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování .....	68
4.1.	Charakteristika mluveného projevu .....	69
4.1.1.	Charakteristika mluveného a psaného projevu .....	69
4.1.2.	Jazyková specifika mluveného projevu .....	73
4.2.	Formy komunikace ve vyučování .....	83
4.2.1.	Monolog .....	84
4.2.2.	Dialog .....	86
4.2.3.	Charakteristika otázek ve školním dialogu .....	90
4.3.	Porozumění mluvenému projevu .....	94
4.3.1.	Příčiny nedorozumění v komunikaci .....	97
4.3.2.	Překážky v pedagogické komunikaci .....	100
4.4.	Shrnutí .....	103
	EMPIRICKÁ ČÁST .....	105
5.	Současný stav zkoumané problematiky .....	105
5.1.	Jazyková specifika pedagogické komunikace učitelů .....	106
5.2.	Výpovědní modifikace jako rys mluveného projevu .....	110
5.3.	Komunikační přístup v jazykovém vyučování .....	111
5.4.	Shrnutí .....	113
6.	Výzkumné šetření .....	115
6.1.	Výzkumné cíle práce .....	115
6.2.	Formulace výzkumných problémů .....	117
6.2.1.	Východiska pro formulaci výzkumných problémů .....	118
6.2.2.	Formulování výzkumných problémů práce .....	120
6.3.	Formulace výzkumných hypotéz .....	123



6.3.1.	Formulování věcných a statistických hypotéz.....	123
6.3.2.	Výběr výzkumného vzorku.....	127
6.4.	Předvýzkum .....	130
6.5.	Charakteristika výzkumných metod .....	132
6.5.1.	Měření v pedagogickém výzkumu .....	132
6.5.2.	Výzkumné metody: rozhovor, pozorování .....	135
6.5.3.	Záznam a zpracování pozorovaných dat .....	139
6.5.4.	Modifikovaná technika frekvenční analýzy .....	144
6.6.	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	144
6.6.1.	Vyhodnocení jednotlivých škol .....	145
6.6.2.	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám práce.....	166
6.6.3.	Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků .....	182
6.7.	Statistická analýza vyhodnocených dat.....	186
6.8.	Shrnutí .....	194
7.	Přínos pro pedagogickou teorii a praxi .....	199
	ZÁVĚR.....	203
	Seznam použité literatury .....	206
	Seznam příloh .....	215
	ANOTACE .....	291
	SUMMARY .....	292
	ANNOTATION .....	293



# ÚVOD

Naše disertační práce nese název **Mluvený projev žáků se zaměřením na syntaktickou problematiku a upřesňující podnadpis Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy – její specifické rysy a vliv na porozumění**. Práce se dělí na teoretickou a empirickou část.

První kapitola teoretické části se věnuje problematice komunikace z obecného pohledu, jejím charakteristikám a různým druhům dělení. Slovo komunikace pochází z latiny (*communicare* - sdílet, radit se) a znamená dorozumívání se v obecném smyslu. Je každodenní součástí životů všech lidí a různými způsoby se odráží takřka ve všech lidských činnostech. Existuje nepřeborné množství typů komunikování, z nichž nejfrekventovanější je rozdělení na verbální (přenášenou slovy) a neverbální komunikaci (přenášenou mimoslovně); k tomuto dělení přináší také komunikace činem, která bývá někdy zahrnována do kategorie neverbální komunikace. Komunikování se však vyznačuje charakteristikami, jež zůstávají i přes jeho druhovou pestrost shodné. Nejvýznamnější charakteristikou komunikace z našeho pohledu je její situační zakotvenost, která ovlivňuje způsob vyjadřování, a tedy i porozumění při komunikování.

Druhá kapitola přináší stručnou charakteristiku sociálního styku a komunikace. Právě efektivní komunikace je předpokladem úspěšné sociální interakce. Komunikujeme s ostatními se záměrem dosáhnout stanoveného záměru; zároveň se však musíme kriticky zamýšlet nad obsahem přijímaných informací. Abychom toho byli schopni, je potřeba od nejmladšího věku rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti. Právě komunikativní kompetence, jejíž rozvoj napomáhá úspěšné komunikaci v současné společnosti, je jedním z pilířů současného vzdělávání.

Ve třetí kapitole se zabýváme pedagogickou komunikací, která představuje specifický typ sociální komunikace. Pedagogická komunikace je disciplinárně velmi široký okruh, který propojuje poznatky obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální psychologie a pedagogicko-psychologické diagnostiky. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu se v naší práci soustředujeme na ty charakteristiky, které přímo souvisejí s verbálním vyjadřováním žáků (interakce učitele a žáka, organizační formy vyučování, metody výuky, pedagogicko-psychologická diagnostika a další). V současnosti v českém školství probíhá tzv. komunikační obrat ve vzdělávání (je ustaven také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání), který se projevuje přiblížením rolí učitele a žáka; učitel zastává ve vyučování funkci facilitátora, zatímco žák dostává prostor pro vlastní aktivitu, vyjadřování a spoluvytváří obsahy vyučovacích hodin. Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že důležitým elementem edukačního procesu, který výrazně ovlivňuje vyjadřování žáků, může být institucionalizovaná podoba vzdělávání, s níž souvisí také klima třídy, resp. školy. Z tohoto důvodu připojujeme také podkapitolu o volnočasových zařízeních a institucích, které svým charakterem poskytují dětem větší volnost v chování a jednání, tedy i ve vyjadřování.

Čtvrtá kapitola se věnuje lingvodidaktickým aspektům pedagogické komunikace, a to zejména formám komunikace mezi učitelem a žákem, porozumění a příčinám nedorozumění. Monolog se ve vyučování objevuje poměrně často na straně učitele, zřídka však na straně žáků. Nejčastější formou pedagogické komunikace je však dialog. Dialog vedený ve vyučování, tzv. výukový dialog, probíhá nejčastěji mezi učitelem a žákem nebo žáky, pouze v omezené míře mezi žáky navzájem. Specifickým typem dialogu je zkoušení. Právě u dialogu je porozumění klíčovou dovedností, bez jejíhož zvládnutí může dojít k nedorozumění, příp. ukončení dialogu (někdy

s negativními následky). Porozumění může být z lingvistického hlediska ovlivněno dvěma způsoby, a to lexikem a morfologickými charakteristikami řeči, které často tvoří součást dialektu či sociolektu, a syntaktickými charakteristikami, které nejčastěji vznikají v souvislosti s osobnostními charakteristikami mluvčích.

Empirická část disertační práce se věnuje výzkumnému zpracování problematiky a praktickému přínosu výzkumného šetření pro vzdělávání.

V páté kapitole popisujeme dosavadní stav poznání zkoumané oblasti. Vycházíme především ze dvou hlavních zdrojů, a to práce publikací Svobodové (2000) a z výsledků vlastní práce. Svobodová se zaměřila na popis pedagogické komunikace mezi učiteli a žáky v primárním vzdělávání. Přestože se jedná o odlišný vzdělávací stupeň, některé charakteristiky jsou shodné pro všechny úrovně vzdělávání. Autorka se zaměřuje především na popis vyjadřování učitele, a to z hlediska syntaktické problematiky. Vlastní bádání probíhalo v systému Českého národního korpusu a jeho podsystémech. Zjištěné výsledky nabídly možnosti dalšího zkoumání v pedagogickém prostředí, proto jsme začali věnovat pozornost odrazu syntaktické problematiky v pedagogické komunikaci, konkrétně ve vyjadřování žáků, a při rozvoji komunikačních dovedností.

V šesté kapitole popisujeme všechny fáze výzkumného šetření. Nejprve stanovíme výzkumné cíle práce, přičemž hlavním cílem je popis mluveného vyjadřování žáků druhého stupně základní školy s ohledem na jazykové zvláštnosti jejich vyjadřování. Dále na základě teoretických východisek formulujeme výzkumné problémy, které poskytnou podklady pro formulování výzkumných hypotéz.

V krátkosti popíšeme předvýzkum, který přispěl ke specifikaci předmětu výzkumu a použitých metod. V další části charakterizujeme uplatněné výzkumné metody; jsou jimi pozorování, které následuje dvojí typ záznamu dat (přímý záznam

předmětu výzkumu do pozorovacích archů během pozorování a následný přepis audiozáznamu pozorovaných vyučovacích hodin), a modifikovaná technika frekvenční a sekvenční analýzy. Protože se sledované kategorie výpovědních modifikací nevyskytují v průběhu celého vyučování, museli jsme odstoupit od sekvenční analýzy – místo ní věnujeme pozornost těm jevům, které se vyskytly souběžně či v těsném sledu po sobě.

Dále interpretujeme výsledky výzkumného šetření. Nejprve vyhodnotíme jednotlivě všechny pozorované vyučovací hodiny. Poté prezentujeme souhrnné výsledky, na základě kterých můžeme potvrdit či vyvrátit dříve formulované výzkumné hypotézy. Vyjádříme se také k dalším charakteristikám mluveného projevu, které sice nejsou předmětem pozorování, ale tvoří nedílnou součást pozorované edukační reality. Správnost potvrzení či zamítnutí hypotéz ověříme pomocí Testu dobré shody chí-kvadrát.

V závěrečné kapitole uvedeme, v čem je tato práce přínosná pro pedagogickou teorii a praxi. Výsledky by se měly dotýkat jak pedagogické problematiky, tak lingvistických otázek. Formulujeme doporučení pro pedagogickou praxi, především pro oblast rozvoje komunikativní kompetence, a navrhujeme další možnosti zkoumání ve spojitosti s naším tématem.

# TEORETICKÁ ČÁST

*„Jazyk je úžasný lidský vynález, protože bez něj by nebyly myslitelné jakékoli jen trochu složitější aktivity. (...) Jazyk umožňuje odpoutávat se od momentální reality a vyjadřovat nejen to, co je, ale také věci pouze možné.“* (Jandourek, 2009, s. 176)

## 1. Obecné pojetí komunikace

Oblast komunikace je multidisciplinární oblastí a tvoří součást mnoha vědeckých disciplín. Původní význam pojmu komunikace byl širší, v dnešní době jej chápeme většinou zúženě podle potřeb dané disciplíny.

Komunikace se definuje s ohledem na vlivy psychologie či sociologie, protože je významným projevem psychických procesů a nedílnou součástí lidské společnosti. Verbální komunikace pak probíhá v určitém jazyce, proto je možné komunikaci charakterizovat např. i z lingvistického hlediska.

Základní definici komunikování poskytne pojetí sociologické. Jandourek popisuje komunikaci jako *„proces předávání informací (...); sociální operace sestávající z informace, sdělení a pochopení; komunikace znamená nejen přenos informace, ale také výměnu emocionálního obsahu; teprve znalost tohoto obsahu umožňuje pochopení vlastního smyslu informace“* (Jandourek, 2001, s. 126). Předání informace mezi odesílatelem a příjemcem je podle autora doplněno dalšími vlastnostmi komunikace – obousměrností, pochopením věcného obsahu, přenosem emocionálního obsahu. Tyto principy se staly východiskem naší práce, která se zaměřuje na oboustrannost školní komunikace a soustřeďuje se na jazyková specifika, jež mohou ovlivnit porozumění sdělované informaci.

Přesnější vymezení komunikace je uvedeno v Pedagogickém slovníku. Průcha et al. definují komunikaci jako „*sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. (...) V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má.*“ (Průcha et al., 2009, s. 130) Pedagogická komunikace je specifickým typem sociální komunikace, která „*může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením.*“ (Průcha, 2009, s. 130)

Po srovnání těchto definic můžeme vyvodit několik základních premis. Komunikace slouží k dorozumívání. Obsahem komunikace jsou informace i emoce. Znalost tohoto obsahu umožňuje porozumění. Kromě obsahu má komunikace také formu – verbální, neverbální, mluvenou, psanou, přímou, zprostředkovanou atd. Komunikace je situačně zakotvená. Mezilidská komunikace je prostředkem sociální interakce. Komunikace je obousměrný proces, po přenosu informace následuje zpětná vazba.

Tato vyjádření vytvoří základ pro další kapitoly teoretické části této práce.

## 1.1. Účel komunikace a její schéma

Mezilidská komunikace je většinou účelová, vzniká na základě nějakého motivu s cílem splnit stanovený záměr. Podle Mistríka (1988) je komunikace procesem vzájemné výměny informací všech živých organismů. V tomto smyslu je „*vzájemný styk a výměna informací podmínkou existence každého společenství*“ (Mistrík, 1988, s. 112). Kromě primárního účelu komunikace, tj. předat informace, vědci definovali její další funkce. Pojetí funkcí komunikace se liší podle autorů, kteří je formulovali, stejně



jako podle vědních oborů, v nichž byly definovány. Všechny klasifikace se však shodují v tom, že funkce se často vzájemně prostupují.

Vybíral (2009) uvádí pět hlavních **funkcí lidského komunikování**, které souvisejí s jeho obsahem. Funkce v tomto pojetí mají:

- informovat (informativní funkce),
- instruovat (instruktážní funkce),
- přesvědčit adresáta o změně názoru (persuazivní funkce),
- vyjednat, domluvit (vyjednávací nebo operativní funkce),
- pobavit (zábavní funkce).

Autor upozorňuje na další dvě funkce, u nichž hraje velkou roli osobnost člověka a jeho charakteristické chování. Odkazují spíše k formě komunikování:

- fatická nebo kontaktní funkce (s účelem kontaktovat se),
- sebe-prezentační funkce (s účelem předvést se) (Vybíral, 2009).

Z lingvistického hlediska je možné chápat funkce komunikace na základě funkčního přístupu k jazykovým jevům. V rámci tzv. Pražského lingvistického kroužku<sup>1</sup> se jim věnovalo několik lingvistů, např. Bühler, Mukařovský nebo Jacobson. Právě ten shrnul předchozí bádání a stanovil šest základních funkcí jazyka:

- referenční,
- poetická,
- expresivní,
- konativní,

---

<sup>1</sup> **Pražský lingvistický kroužek** byl založen roku 1926, ukončil svou činnost roku 1939. Je spojen s tzv. klasickým obdobím pražské lingvistické školy, jejíž členové se zabývali strukturalistickým pojetím jazyka. Pražský strukturalismus se vyznačoval důslednou aplikací funkčního přístupu ve všech oblastech jazykovědy; lingvisté využívali informace také z jiných vědních oborů. Členové Kroužku vypracovali komplexní jazykovědnou teorii, která výrazně ovlivnila další vývoj světové lingvistiky zejména ve 30. letech 20. století. (Černý, 1996)

- fatická,
- metalingvistická (Janoušek, 2007; Čermák, 2009).

Uvedení autoři pojmají komunikaci z různých úhlů pohledu, proto nelze jimi formulované funkce porovnávat (což dokládá i odlišné pojmenování funkcí). Cílem tohoto výčtu je poukázat na rozsah vědních oborů, které se komunikací zabývají, a přístupů ke komunikaci. Vybíral prezentuje sociolingvistické hledisko, proto se zabývá sociálním kontextem komunikace. Jacobson (a další autoři) popisují funkce jazyka, které jsou posuzovány z hlediska jazykovědy.

Funkcemi komunikace se budeme zabývat v empirické části, zejména ve vztahu k typům otázek, které učitelé pokládají žákům. Zaměříme se na to, zda otázky vybízejí žáky ke komunikaci a jak ovlivňují obsah a především formu odpovědí. V tomto smyslu pro nás bude přínosnější Vybíralův přístup.

**Motivaci komunikovat** má každý člověk. Jedná se o „*dynamizující odhodlání*“ (Vybíral, 2009, s. 32), které se může projevit explicitně, většinou je však skryté. Liší se v intenzitě, a to podle osobnosti mluvčího i dalších charakteristik komunikační situace.

Nechť komunikovat je pak přirozeným jevem v lidském životě. Může být způsobena momentálním fyzickým či psychickým stavem člověka, dlouhodoběji může být zakotvena v personální a temperamentové charakteristice člověka. Samotu někdy vyhledávají osoby, které pracují v tzv. pomáhajících profesích (učitelé, lékaři, psychologové atd.), a také lidé, kteří denně přicházejí do kontaktu s velkým množstvím dalších lidí (např. politici). Dlouhodobé vyhýbání se komunikaci a společenskému kontaktu však může naznačovat psychickou abnormalitu.

Komunikační kontext je součástí každé komunikační situace, doplňuje aktuální uskutečnění komunikace. Komunikační kontext je možné zachytit v komunikačním schématu.

V historii se mnoho humanisticky orientovaných vědních směrů pokoušelo co nejpřesněji postihnout průběh a kontext lidské komunikace a vytvořit její schéma. Behaviorismus<sup>2</sup> definoval komunikaci pouze jako vztah stimulu a reakce na něj, kognitivně-behavioristická teorie ve schématu zohlednila také roli osobnostní proměnné.

V dnešní době vědci upřednostňují složitější **modely komunikačního schématu**, do nichž je zapojeno více proměnných. Přestože se mohou jednotlivé modely lišit, hlavní znaky jsou vždy stejné. Komunikace je charakterizována jako interakce mezi odesílatelem a příjemcem, kteří si předávají nějakou informaci. Ta je charakteristická svým kódem; odesílatel tedy musí informaci zakódovat a příjemce dekodovat. Příjemce poté poskytuje odesílateli zpětnou vazbu. Informace je přenášena komunikačním kanálem, ve kterém působí komunikační šumy. Vše je zasazeno v konkrétní komunikační situaci. (Srov. Mistrík, 1988; Šlédrová, 1992; Černý, 1996 a další.)

Žádná komunikace není možná bez zasazení do konkrétního komunikačního kontextu. *„Většinou víme, s kým komunikujeme, uvědomujeme si i prostředí, v němž ke komunikaci dochází, reagujeme s prodlevou, v níž si slyšené/viděné převádíme do svého kognitivního porozumění (nové informace přiřazujeme k již vytvořeným šablonám a mapám, s jejichž pomocí se orientujeme), třídíme mezi ‚vstupy‘ i mezi tím, co odpovíme, čelíme chvilkovým a někdy delším nedorozuměním, časovému tlaku, pociťujeme sympatie nebo antipatie ke komunikačnímu partnerovi, sami jsme právě*

---

<sup>2</sup> **Behaviorismus** je „psychologický směr zastávající názor, že předmětem vědeckého zkoumání by mělo být pouze pozorovatelné, měřitelné chování organismů. Zvýrazňuje úlohu vnějších podnětů, prostředí, záměrného působení.“ (Průcha et al., 2009, s. 28)

*v nějaké náladě, tělesné pohodě či nepohodě atd. To vše je kontextem.*“ (Vybíral, 2009, s. 37)

Komunikační kontext je tedy vše, co je součástí přenosu komunikátu. V kontextu naší práce jsou nejdůležitější pozice mluvčího a adresáta, jejich vztah a porozumění sdělovanému. Předávaná informace však může mít jiný smysl pro mluvčího a pro příjemce, z čehož může vyplynout nedorozumění. *„Cílem interpretačních aktivit recipienta je pochopit, o čem produktor hovoří, jakou informaci sděluje, ale především, jak to myslí a proč ji sděluje, jaký je tedy vlastní smysl komunikační události, jaký je komunikační záměr produktora.“* (Nebeská, in Svobodová, 2000, s. 141; srov. Grepl, 1991, in Dvořák, Malčík, 2011) Nebeská demonstruje primární účel komunikace, jímž je „domluvit se“, tedy vyjadřovat se takovým způsobem, aby adresát pochopil sdělení, jeho denotaci i konotaci.

Obsah komunikace probíhá komunikačním kanálem, v němž působí **komunikační šumy**. Ty mohou přispět k neporozumění sdělovanému. Botek (2007) je dělí do několika kategorií; existují dlouhodobé a krátkodobé, a vnější a vnitřní komunikační šumy. Nejnebezpečnější pro lidskou komunikaci jsou vnitřní osobnostní faktory<sup>3</sup>, protože většinou nejsou patrné na první pohled a projevují se zprostředkovaně.

Kučerová (2010) uvádí pět komunikačních bariér. Jsou jimi čas (informaci potřebujeme dříve nebo později, než vznikla), prostor (informaci potřebujeme na jiném místě), informační kompetence (nevíme o zdroji, resp. informaci ve zdroji nemůžeme najít), věcná kompetence (neznáme jazyk nebo nerozumíme sdělení), informační

---

<sup>3</sup> Jedná se o následující projevy: tendence vynášet soudy, tendence naléhat a napravovat, tendence k separaci, tendence ke lhostejnosti (Botek, 2007).

zahlcení (rozpor mezi množstvím informací a kapacitou receptorů člověka) (srov. kapitola 4.3.1. Příčiny nedorozumění v komunikaci).

Přestože každý z autorů pojímá problematiku překážek v komunikaci odlišně, lze na konkrétní rušivé jevy aplikovat obojí pojetí (např. neznalost cizího jazyka můžeme charakterizovat jako věcnou, vnější překážku).

## 1.2. Různá hlediska dělení komunikace

Komunikace je běžným projevem všech živých tvorů, proto existuje bezpočet druhů komunikace. Zaměříme se na odlišné přístupy a hlediska jejího dělení. Kvůli rozsáhlé divergenci možných přístupů a obsáhlým charakteristikám všech typů dorozumívání pojmem tuto kapitolu spíše výčtově. Popíšeme základní druhy komunikace, v dalších kapitolách práce se pak budeme věnovat sociální a pedagogické komunikaci.

### 1.2.1. Verbální a neverbální komunikace, komunikace činem

Nejčastější dělení komunikace je podle způsobu komunikování, tj. podle formy vysílaného signálu. Základní kategorie tvoří komunikace verbální a neverbální.

**Verbální komunikace** označuje komunikaci pomocí určitého jazyka, řeči. Může být produkována orálně (mluvený projev), nebo prostřednictvím písma (písemný projev).

Verbální komunikace úzce spjata s konkrétní situací (tzn. je situačně zakotvená) a s konkrétním kulturním a jazykovým prostředím. Důležité jsou také osobnostní

charakteristiky jedince, a to jak fyziologické (správné fungování mluvidel, schopnost správné artikulace), tak mentální či intelektuální.

Další charakteristiky verbální komunikace se zaměřují konkrétně na komunikování slovem nebo písmem. Peloušek (2010) se v oblasti mluveného projevu soustřeďuje především na suprasegmentální prostředky jazyka, kterými jsou výška hlasu, jeho modulace, tón, tempo řeči, srozumitelnost, zdvořilost a načasování. Podobné charakteristiky nalezneme u Palkové (1994), Čechové et al. (1996) aj. Písemným komunikováním se blíže zabývá oblast literární teorie.

V dnešní technologicky orientované době se stále častěji vyděluje jako samostatný typ **elektronická komunikace** (telekomunikace). Jedná se o komunikování na dálku, během něhož jsou informace sdělovány pomocí technologických zařízení. Nejčastějšími kanály jsou telefonní a internetové spojení (dříve i telegrafní), ale uplatňuje se také dorozumívání pomocí vysílání v rádiu, rozhlase či televizi. Při tomto druhu komunikování je důležité vědět, jak zařízení funguje z technického hlediska. Často se objevuje charakteristický jazyk specifický pro daný typ dorozumívání a zvláštní pravidla komunikace (např. užívání emotikonů při komunikaci na internetu).

**Neverbální komunikace** se zabývá komunikováním beze slov. Většinou se jedná o sdělování pomocí mimiky či gestikulace, můžeme sem zařadit také **komunikaci činem**. Podle Mareše a Křivohlavého (1990) je neverbální komunikace považována za řeč emocí, na rozdíl od verbální komunikace, které dominují logické vazby a věcné informace.

Neverbální komunikace se z velké části projevuje jako neuvědomované chování a jednání doprovázející slovní projev. Může však mít větší sdělnou hodnotu než

zároveň pronášený mluvený hovor, zejména v případech, kdy se signály vysílané pomocí neverbální komunikace liší od právě vysloveného verbálního sdělení. Podle Hayesové je možnost, že uvěříme neverbálnímu sdělení, pětkrát větší (in Vybíral, 2009). Přijímaná zpráva je tedy v 70 - 80 % tvořena neverbálními signály, pouze 20 - 30 % informace je přijato a dekódováno z mluveného či psaného slova.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) existuje několik základních typů neverbální komunikace, resp. jejích projevů, mezi něž patří pohledy (řeč očí), výrazy obličeje (mimika), pohyby (kinezika), fyzické postoje (konfigurace všech částí těla; posturologie), gesta (gestika), doteky (haptika), přiblížení nebo oddálení (proxemika) nebo úprava zevnějšku a životního prostředí. Obdobné charakteristiky uvádějí také další autoři. Můžeme sem zařadit i problematiku paralingvistických prostředků řeči.

Základním rysem neverbální komunikace je, že nikdy nelze nekomunikovat. Je možné nemluvit, ale není možné nic nesignalizovat. *„I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla něco sdělujeme.“* (Vybíral, 2009, s. 85; srov. Mistrík, 1998) Podle autora je však míra verbální exprese je u lidí různá.

Projevy neverbální komunikace mohou symbolizovat porozumění či nepochopení během komunikování. Často doprovázejí verbální komunikaci, ale na rozdíl od ní jsou důvěryhodnější (např. v případech asymetrické komunikace, v níž níže postavený účastník nedává najevo nepochopení informace verbálně, ale pouze neverbálně).

### 1.2.2. Další dělení komunikace

V této kapitole se budeme věnovat dalším typům dělení komunikace. Vzhledem k různým přístupům ke komunikaci je škála jejích druhů velmi široká<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> **Interdisciplinární souvislosti** komunikace charakterizuje Grepl (1991, in Dvořák, Malčík, 2011). Podle něj souvisí verbální komunikace především se sémiotikou, s filosofií jazyka, se

Charakterizujeme proto vybrané druhy komunikace podle vztahu k psychologickému, sociologickému či lingvistickému pojetí. Budeme se zabývat pouze typy komunikace, které nacházejí svůj odraz v pedagogické komunikaci.

Psychologická problematika je nedílnou součástí komunikování. Jednou ze základních charakteristik **psycholingvistiky** je vztah jazyka a vědomí. Podle Šlédrové (1992) jsou komunikační procesy předmětem psycholingvistiky a jejích dílčích disciplín. Zjištění v této oblasti pak pomáhají lingvistům vytvořit komplexní popis komunikace. Čermák (2007) zdůrazňuje úlohu psycholingvistiky při zkoumání vlivu komunikace na člověka jako takového. Důležitá je především role adresáta a jeho schopnost porozumět celému kontextu sdělení.

Na základě studia Watzlawickových děl formuluje Vybíral (2009) trojí dělení komunikace. Jedná se o polaritní kategorie založené na vztahu mluvčího a příjemce, na jejich chování a prožívání. Rozlišuje digitální (většinou verbální) a analogové (většinou neverbální, komunikace činem) komunikování. Zásadní je zde role interpretace a porozumění sdělované informaci. Dále vyčleňuje symetrické a **komplementární (asymetrické) komunikování**. Jako poslední se věnuje komunikaci o obsazích (má informativní funkci) a komunikaci o vztahových aspektech.

Kromě Watzlawickova pojetí existuje mnoho dalších přístupů, podle nichž lze komunikaci charakterizovat. Vybíral (2009) dále uvádí např. hledisko synchronicity. Synchronní komunikování probíhá ve stejném čase, asynchronní komunikování je charakteristické časovou prodlevou mezi vyslaným sdělením a přijatou odpovědí. V dnešní době rychlého rozvoje komunikačních technologií můžeme za synchronní komunikaci považovat např. videorozhovor a některé druhy e-learningu.

---

sociologií, sociologií jazyka a sociolingvistikou, s psychologií a psycholingvistikou, s etikou, s obecnou teorií jednání, s teorií informací atd.



Další typy komunikace jsou odvozeny od efektivity předávaného sdělení, takže existují tzv. komunikační způsoby úspěšné a neúspěšné. Botek (2007) charakterizuje **úspěšnou komunikaci** jako takovou, v níž *„...partneři dojdou ke shodě, resp. když odesílatel přesvědčí adresáta, aby přijal jeho názory či tvrzení.“* Důležitou roli hrají i další faktory – vrozené dispozice, výchovou získané či později naučené strategie. Nejvíce se projevuje temperament a emoční inteligence mluvčího (vrozené dispozice) a asertivita (naučené chování a jednání).

V některých případech lze úspěšnou komunikaci zaměnit s efektivní komunikací, není to však možné vždy. Účelem efektivního komunikování je splnit svůj účel, tzn. zaručit, že se informace dostala k adresátovi a ten ji pochopil. Botek (2007) stanovuje pět základních pravidel efektivní komunikace (zejména pro školní prostředí):

- důsledně užívat spisovnou češtinu (resp. brát na vědomí existenci vnitřního jazyka dané skupiny);
- dávkovat sdělované informace;
- postupovat v logickém sledu;
- sledovat řeč těla posluchačů (resp. sledovat jejich zpětnou vazbu);
- používat analogie a konkretizovat.

Bez ohledu na kvalitu projevu mluvčího je nezbytné neopomínat úlohu posluchačů - efektivní komunikace nemůže probíhat bez jejich **aktivního naslouchání**. *„Ani mnoha slovy nelze přesně vyjádřit, co má člověk skutečně na mysli – mluvčí od posluchače vyžaduje, aby více či méně zapracoval na pochopení významu sdělení, které právě vyslovil.“* (Coulthard, 1989, s. 30) Botek (2007) definuje, co znamená aktivně naslouchat:

- požadovat vysvětlení, pokud příjemce sdělení nerozumí;
- požádat o zopakování, pokud příjemce nezachytí celou podstatu sdělení;

- aktivně sdělovat, že příjemce naslouchá (především neverbálně);
- nepředpokládat, že si partner všimne jeho řeči těla (srov. kapitola 4.3. Porozumění mluvenému projevu).

Přestože se autor věnuje především komunikaci v rámci managementu, je možné jeho přístupy uplatnit také v pedagogice a vzdělávání (jednou z funkcí učitele ve škole je řízení vyučovací hodiny). Zejména principy aktivního naslouchání jsou nedílnou součástí rozvoje komunikativní a sociální kompetence žáků.

Vzájemným propojením teorie komunikace a sociologie se zabývá **sociolingvistika**, která byla ustanovena jako vědní obor ve druhé polovině 20. století. Jejím cílem je snaha „*vysvětlit procesy v jazykových systémech působením sociálních jevů.*“ (Jandourek, 2009, s. 177)

Sociologický přístup se zaměřuje na komunikaci mezi osobami při mezilidské interakci a zdůrazňuje vliv komunikování na společnost a její vztahy. Člověk je součástí společnosti, jazyk mu umožňuje jeho interakci s prostředím. „*Jazyk jako společenský jev charakterizuje danou dobu, společnost a člověka jako jedince v ní. Jazyk je rovněž prostředníkem socikulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím a dítě by se ho v této proměnlivé funkci mělo učit „zmocňovat“ už od počátků školní docházky.*“ (Svobodová, in Höflerová, 2004, s. 13) Komunikace je součástí celého života člověka a jeho komunikační dovednosti se stále vyvíjejí. Proto je zásadní již v dětství vytvořit dostatečnou komunikativní kompetenci, aby ji bylo možné dále rozvíjet.

Mnoho sociologů se věnuje mimo jiné problematice konverzace (Čermák, 2007, ji nazývá interakční sociolingvistikou). Soustředíme se při ní na druhého účastníka komunikace a na cíl komunikace (tzn. snažíme se ovlivnit toho druhého a předat mu informaci).

Kučerová (2010) v rámci sociální komunikace vyděluje následující druhy komunikování:

- přímá a nepřímá komunikace – při nepřímé komunikaci je médium od mluvčího časově nebo prostorově odděleno;
- verbální a neverbální komunikace;
- **jednostranná a oboustranná komunikace** – odlišují se v tom, zda během nich probíhá výměna rolí;
- **vizuální, auditivní a audiovizuální komunikace**;
- komunikace „na blízko“ a „na dálku“;
- intrapersonální a interpersonální komunikace – intrapersonální komunikaci vede jedinec sám se sebou, při interpersonálním sdělování jedinec komunikuje s ostatními jedinci;
- skupinová (veřejná) a masová komunikace – masová komunikace je specifickým typem skupinové komunikace;
- adresná a neadresná komunikace.

V dnešní době je jednoznačné zařazení některých typů komunikování velmi problematické a v praxi se často prolínají.

V kontextu sociální komunikace upozorňuje Jandourek (2009) na zformování tzv. **sociolektů**<sup>5</sup> (které proběhlo na přelomu 19. a 20. století). Jedná se o útvary jazyka, které odrážejí jazykovou situaci v určité sociální skupině, vrstvě nebo třídě.

---

<sup>5</sup> **Sociolekty** tvoří spolu s dialekty (= nářečímí) základní útvary nespisovného českého jazyka. Mezi sociolekty řadíme slang (jazyk skupiny lidí, kteří se pohybují ve společném pracovním prostředí nebo mají společné zájmy), profesionalismy (nespisovné neutrální termíny charakteristické pro různá povolání), argot („tajná mluva“, jejímž účelem je skrýt pravý význam slova, často užívána zloději, recidivisty apod.). (např. Čechová et al., 1996)

Komunikování probíhá v nějakém jazyce, jehož vlivem se zabývá **oblast lingvistiky**. Znalost jazykového kódu je klíčovým prvkem pro úspěšné zvládnutí komunikace, přesto nezaručuje porozumění sdělení ze strany příjemce. Můžeme charakterizovat různé typy komunikace, které větší či menší měrou přispívají k porozumění.

Základním dělením komunikace je rozlišení spisovné a nespisovné komunikace. Spisovný jazyk je kodifikován, je reprezentativní formou národního jazyka a užívá se při oficiálním styku, na úřadech, ve školách, ve sdělovacích prostředcích, v odborné a často v umělecké literatuře. Často je spojován spíše s psaným projevem. Do oblasti nespisovné češtiny můžeme zařadit dialekty<sup>6</sup> a sociolekty. Vztahu spisovné a nespisovné češtiny v různých oblastech života se věnují mnozí jazykovědci (Hausenblas, 1993; Čermák, Sgall, Vybíral, 2006 aj.).

Můžeme rozlišit také komunikování na formální a neformální (Kučerová, 2010; Botek, 2007 aj.). Neformální komunikace se neřídí předem stanovenými pravidly. Míra formálnosti bývá ovlivněna společenským postavením komunikujících partnerů, jejich věkovým rozdílem, vzájemnou známostí, prostředím, ve kterém komunikují apod. Kořenský (in Vybíral, 2009) rozlišuje komunikaci neoficiální, oficiální a polooficiální. Této komunikaci mluvčí přizpůsobuje výběr lexika i své vystupování. Například v prostředí základní školy se vyskytuje spíše polooficiální a neoficiální komunikace. Ve vysokoškolských institucích naopak nalezneme větší výskyt oficiální komunikace.

---

<sup>6</sup> **Dialekty** patří se sociolekty mezi základní útvary českého jazyka. V České republice existují čtyři skupiny nářečí, a to nářečí česká, hanácká, moravsko-slovenská a slezská. V rámci větších území se formují tzv. nadnářeční (interdialekty), kterými jsou obecná čeština, obecná hanáctina, obecná moravská slovenština a obecná laština. (Hubáček et al., 2002) Nadnářečí vykazují více společných rysů než jednotlivá nářečí, jejich slovní zásoba a další jazykové rysy nejsou natolik specifické.

Češtinu je možné posuzovat nejen z hlediska systémového (tzn. že je tvořena systémem znaků a prostředků, nejedná se o nahodilý shluk písmen nebo zvuků), ale má také společenský charakter (čeština je společenský jev) (Čechová et al., 1996; srov. Zouharová, 2011). Propojení vědeckých disciplín, jako jsou psychologie, sociologie a lingvistika, je nevyhnutelné a přináší různorodé přístupy ke komunikaci a jejím typům.

### **1.3. Shrnutí**

V první kapitole jsme se zaměřili na obecné charakteristiky komunikace a její dělení. Zdůraznili jsme některé rysy komunikace, které naleznou své místo v sociální komunikaci a interakci. Množství druhů komunikace bude reflektováno především ve vztahu k pedagogické komunikaci.

Komunikace je ovlivněna motivací a účelem komunikace, komunikačním kontextem i osobnostními charakteristikami účastníků komunikace. Její klíčovou vlastností je z našeho pohledu právě komunikační kontext a situační zakotvení, které přináší nepravidelnosti ve výstavbě promluvy. Nezbytná je také znalost schématu komunikačního procesu a role zpětné vazby, pomocí níž příjemce vyjadřuje porozumění či nepochopení předávané informaci.

Komunikování je závislé na psychologických charakteristikách komunikujících jedinců, ale také na sociálním kontextu, ve kterém komunikace probíhá nebo ve kterém jedinci žijí. Nejvýraznějšími kategoriemi pro naši práci je dělení komunikace na verbální a neverbální. Důležitými charakteristikami jsou také kategorie mluvené a psané komunikace, symetrie komunikačního vztahu, problematika úspěšné komunikace, oboustrannost komunikace a spisovné dorozumívání.

Všechny tyto kategorie vytvořily teoretickou základnu pro následující kapitoly, v nichž se budeme věnovat komunikaci ve smyslu nástroje sociální interakce a později pedagogické komunikaci.

## 2. Sociální komunikace

V této kapitole se budeme věnovat charakteristice sociálního styku s ohledem na sociální interakci a komunikaci. Krátce se zaměříme také na komunikativní kompetenci, která je předpokladem úspěšné komunikace, tedy důležitým rysem sociálního kontaktu.

### 2.1. Sociální styk

Podle Průchy et al. (2009) je sociální styk v české sociologii chápán jako interakce mezi lidmi. Zdůrazňuje roli sociální percepce a společné činnosti a je úzce spojen s komunikací. Na základě poznatků o sociálním styku se objasňuje interakce ve školním prostředí.

*Sociální interakce je „jednání, jehož důsledkem je vzájemné ovlivnění jedinců nebo skupin. Nastává tehdy, jestliže jednání jedné osoby nebo skupiny vyvolává jednání u jiné osoby nebo skupiny. Nedílnou součástí sociální interakce je komunikace, předávání informací verbálně nebo neverbálně, zapojena bývá také emocionalita; sociální interakce má tedy objektivní a subjektivní stránku. Základními formami interakce jsou kooperace, konflikt, soupeření a výměna činností při různých cílech.“*  
(Jandourek, 2001, s. 109)

Hlavními oblastmi popisu sociálního styku jsou jeho struktura, průběh a zákonitosti. Sociální styk má dynamickou, procesuální stránku a statickou, vztahovou stránku. Vzájemné působení lidí (= jejich interakci) není možné popsat bez přihlídnutí k jejich činnosti a jejich sociálním vztahům. Lidé na sebe vzájemně působí, a vstupují tak do vzájemných vztahů. (Mareš, Křivohlavý, 1990) Nedílnou součástí těchto vztahů je některá forma komunikace, nejčastěji jejich kombinace.

Různí autoři popisují odlišné typy mezilidské interakce. Medzihorský (1991) charakterizuje šest základních forem mezilidského chování podle míry bezpečnosti, resp. vystavení se riziku emocionálních ztrát. Jsou jimi stáhnutí se (např. v prostředcích hromadné dopravy), obřad (např. u pozdravu), práce, zábava (např. hovor v čekárně u lékaře), hra a jednání lidí.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) můžeme charakterizovat tři kategorie sociálního styku (srov. s kategoriemi v Jandourkově definici):

- mezilidské vztahy,
- společnou činnost,
- sociální percepce.

Tyto tři stránky jsou nerozlučně spjaty a nemohou existovat jedna bez druhé.

**Mezilidské vztahy** tvoří statickou stránku sociálního styku. V rámci této kategorie můžeme charakterizovat vztahy osobní a neosobní. Podle Mareše a Křivohlavého (1990) dochází v pedagogických situacích k tzv. nadosobní komunikaci – účastníci komunikace spolu nemluví jako konkrétní osoby, ale jako zástupci společenských skupin, které nesou svou společenskou roli (učitel a žák). Velmi důležitý je také sociální kontext komunikace (např. ve škole se komunikace mezi žákem a učitelem odehrává v určitém prostředí, které tvoří ostatní žáci, další učitelé, vztahy všech lidí atd.). Je možné říct, že v každé situaci člověk zastupuje nějakou společenskou skupinu, a proto se jeho chování, jednání i způsob komunikace odvíjí od jeho společenské role (jinak se chová například učitel v zaměstnání, doma nebo s kamarády při sportu).

**Společná činnost** lidí ve skupině má mnoho podob. Vyjdeme z Janouškova rozdělení činností na tři základní okruhy, a to elementární návaznost činností, kooperaci a kolektivní činnost (in Mareš, Křivohlavý, 1990). Elementární návaznost učení se týká dvou účastníků. Jejím obsahem je prosté předání a přijetí objektů



činnosti. Vzájemné působení je jednosměrné, každý z účastníků sleduje vlastní individuální cíle. Při kooperaci je působení obousměrné – všichni působí na objekt činnosti i na sebe vzájemně. Kolektivní činnost tvoří nejvyšší stupeň společné činnosti. Kolektiv lidí<sup>7</sup> zde dosahuje společensky významných cílů, vzájemné působení je všestranné, ve skupině vzniká kolektivní vědomí. Tento přístup nestojí proti individualitě – „v rámci kolektivu se rozvíjejí jeho jednotliví členové a naopak rozvojem členů se rozvíjí sám kolektiv.“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 17)

Ve školním prostředí se prostá návaznost učení vyskytuje při jednoduché společné činnosti, např. při komunikaci mezi rodičem a dítětem při domácí přípravě na vyučování. Kooperaci zaznamenáme při práci ve skupině, týmu, v celé třídě apod. Kooperativní činnosti jsou ve školním prostředí zásadní, neboť pomáhají žákům rozvíjet klíčové kompetence, především kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní a také kompetenci sociální a personální (RVP ZV, 2007). Kolektivní činnost může být v rámci vyučování realizována při projektovém vyučování.

**Sociální percepce** je „odraz postupného utváření vztahu každého z nás k okolnímu světu, včetně všech zkušeností, které přitom získáváme“ (Medzihorský, 1991, s. 56). Jde tedy především o vnímání komunikační situace a partnerů během sociálního styku a jejich vliv na vlastní osobu. Sociální percepce se může zaměřit na různě širokou skupinu, včetně vnímání sebe sama (Mareš, Křivohlavý, 1990). Je důležitým principem také ve školním vyučování. Učitel i žák si vytvářejí obraz toho druhého na základě hodnocení jeho projevů chování či úrovně znalostí. Je velmi důležité, aby se učitelé vyvarovali chyb způsobených stereotypním posuzováním žáků.

---

<sup>7</sup> **Kolektiv lidí** lze charakterizovat jako stmelenu sociální skupinu, která má společné cíle a blízké motivy při vykonávání činnosti (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Můžeme sledovat vznik předsudků nebo jiných soudů vynášených na základě povrchní znalosti. Kusák (in Kusák, Dařílek, 2002) tyto prohřešky vůči sociální percepci označuje za **chyby personální percepcce**. Uvádí sedm typů:

- vědomí žáka, že je na něj zaměřena pozornost – žák se v jeho důsledku stylizuje do kladné či záporné role;
- efekt prvního dojmu (haló efekt) – vytvoření představy o žákovi na základě krátkého kontaktu;
- implicitní teorie osobnosti – chování, kdy učitel na základě jedné poznané vlastnosti žáka vytvoří soubor dalších vlastností, které s ní podle jeho přesvědčení nedílně souvisejí;
- efekt internacionalisty – jedná se o sklon přisuzovat každému chování určitý záměr;
- efekt zakotvení – souvisí s přílišným podléháním minulým zkušenostem nebo tradici, může vznikat tzv. „profesionální deformace učitele“;
- efekt osobního vztahu – žáci, s nimiž má učitel dobrý osobní vztah, jsou lépe hodnoceni;
- efekt stereotypu – poukazuje na předpojatost k jedinci, který je členem určité sociální skupiny. (Srov. Chráska, 2007, viz kapitola 6.5.2. Výzkumné metody: rozhovor, pozorování.)

## 2.2. Sociální komunikace

Sociální komunikace pomáhá uskutečnit sociální styk; je tedy klíčovým prvkem pro jakýkoli společenský život člověka a zásadním procesem pro realizaci osobních vztahů. Podle Mareše, Křivohlavého (1990) můžeme sociální komunikaci v širším pojetí charakterizovat termínem sdílení – zúčastněné osoby si vyměňují kromě informací také

představy, ideje, nálady, postoje, pocity atd. Stejný názor sdílí také Čáp a Mareš (2001), kteří uvádějí, že sociální komunikace zahrnuje vedle výměny informací také sdělování emocí, hodnocení a pobídek k činnosti.

V Sociologickém slovníku je sociální komunikace charakterizována jako *„specifická forma sociálních styků, která nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění; lze ji považovat za dílčí případ interakce; skládá se z a) osoby, jež sděluje – komunikátor, b) osoby přijímající sdělení – komunikant, c) z vlastního sdělení – komuniké; může být přímá nebo nepřímá (zprostředkovaná).“* (Hartl, Hartlová, 2004, s. 265) Komunikace ve smyslu sdělování a přijímání informací souvisí se sociální interakcí, ale není s ní totožná. Komunikace může probíhat, na rozdíl od interakce, i v případě, že lidé jsou fyzicky vzdáleni v čase nebo prostoru.

S ohledem na sociologické charakteristiky popisuje Canale (in Richards, 1990) základní rysy komunikace. Uvádí, že komunikace je typem sociální interakce, je nepředvídatelná a tvořivá, odehrává se v určitém sociokulturním prostředí a v konkrétní situaci, má psychologické a další limity (např. paměť), má vždy účel, je autentická a její úspěšnost lze posoudit na základě okamžitých výsledků. I přes obecnost těchto charakteristik nacházejí všechny odraz při popisu mluvené komunikace.

Podle Dvořákové (1995) je nejběžnější formou sociálního komunikování komunikace meziosobní, při níž jeden člověk sděluje něco jinému člověku. Důraz je kladen na dva aspekty, a to linii tematickou (co je sdělováno nebo přijímáno) a linii interpretační (jaký význam přiřkládáme sdělovanému tématu) (viz kapitola 2.1. Sociální styk). Velmi důležitou charakteristikou sociální komunikace je **zpětná vazba**, při níž výsledky komunikačního procesu působí zpětně na odesílatele. *„Mluví se z odpovědi posluchače snaží zjistit, do jaké míry a jak mu posluchač porozuměl, aby podle toho v dalším kroku formuloval své sdělení. Naopak zase posluchač odhaduje záměr*

*mluvčího a smysl sdělení pro mluvčího; definitivně je poznává až z toho, jak mluvčí na jeho odpověď zpětně zareaguje.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 21) Podle Gavory (1988) je zpětná vazba důkazem porozumění sdělované informaci (viz kapitola 4.3. Porozumění mluvenému projevu).

Pro sociální komunikování není zásadní množství informace (na což se orientují matematické vědy), ale její hodnota. Ta se nejčastěji prezentuje jako „novost“ informace pro příjemce, příp. pro společnost. (Mareš, Křivohlavý, 1990; srov. Gavora, 2005)

Se sociální komunikací souvisí také oblast metakomunikace, která naznačuje něco, co stojí mimo vlastní komunikaci, napovídá, jak chápat různá sdělení. Metakomunikací může mluvčí sdělovat emocionální stav, vztahy a postoje k tématu promluvy, postoje k příjemci, vztahy, které si mluvčí přeje udržovat, pravidla dalšího průběhu komunikace. Hlavní funkcí tohoto typu komunikace je udržování mezilidského kontaktu.

### 2.3. Komunikativní kompetence

Do oblasti sociální komunikace můžeme zařadit také problematiku komunikačních dovedností a schopností. Komunikace je nástrojem sociální interakce, proto je nezbytné umět komunikovat, tj. ovládat a dále rozvíjet svou komunikativní kompetenci.

*„V psycholingvistice rozumíme kompetencí to, že mluvčí je v daném jazyce schopen neomezeně vytvářet nové věty. Člověk zná a ovládá systém znaků, rozumí pravidlům jeho kombinatoriky, umí ho správně použít a pozná, je-li použít nesprávně.“* (Vybíral, 2009, s. 48) **Kompetence v širším pojetí** není pouze souhrnem „technických“ schopností a dovedností (znalost jazykového kódu, schopnost tvoření vět, znalost

pravidel dialogu atd.)<sup>8</sup>, ale zahrnuje také osobnostní charakteristiky determinující vznik, průběh a efekty vyvolané sociální interakcí.

Na základě tohoto konceptu byla v oblasti vzdělávání formulována komunikativní kompetence, která je spolu s dalšími pěti kompetencemi základním prvkem dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání<sup>9</sup> (dále jen RVP ZV). Klíčové kompetence ve vzdělávacím systému představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2007, s. 14). Právě komunikativní kompetence facilite naplňování ostatních kompetencí. Podle Čechové a Zimové (2001) má žák, který není schopen se pohotově domluvit ve vyučovacím jazyku, problémy také v ostatních vyučovacích předmětech.

Canale (in Richards, 1990) uvádí čtyři složky komunikativní kompetence:

- gramatická kompetence (schopnost správně tvořit výpovědi);
- sociolingvistická kompetence (vhodnost, přiměřenost vyjádření);
- textová kompetence (kombinování gramatických složek pro dosažení žádané formy a žánru);
- strategická kompetence (užití verbální a neverbální komunikace).

Canale upozorňuje na nutnost propojení všech složek, není možné se úspěšně a efektivně dorozumět, pokud neovládáme jednu či více složek. Rozvoj všech uvedených složek souvisí především s výchovou a vzděláváním ve školním prostředí.

---

<sup>8</sup> Srov. s Chomského teorií **generativní gramatiky** (např. Matthews, 1981). Na základě vrozené znalosti, tzv. univerzální gramatiky, je možné vytvářet gramaticky správné věty v daném jazyce i bez předchozího obeznámení s konkrétními výpověďmi. Na základě pravidel výstavby jazyka je dále možné vytvářet neomezené množství gramaticky správných vět, které však nenesou vždy význam.

<sup>9</sup> **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (Praha: VUP, 2007) byl vytvořen pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o kurikulární dokument, který tvoří teoretický základ české školské reformy. V současné době jsou dostupné různé varianty Rámcového vzdělávacího programu pro různé typy a úrovně škol.

Podle Nunana (1989) existují dva hlavní aspekty komunikativního přístupu k vyučování. Student musí být schopen tvořit gramaticky správná vyjádření o světě. Důležitější však je, aby dokázal rozvinout své schopnosti užít jazyk tak, aby se chtěné věci uskutečnily. Právě toto je umožněno komunikativní kompetencí. Tyto aspekty obsahově odpovídají čtyřem dílčím kompetencím, které definoval Canale.

Gavora (2005) upozorňuje na **rozdíl mezi komunikativní a jazykovou kompetencí**. Zatímco komunikativní kompetence odkazuje ke komunikačním pravidlům platným v dané společnosti, k tomu, co je a není vhodné při komunikování, jazyková kompetence se věnuje jazykovým pravidlům jako takovým a jejich porozumění a aplikaci (viz Vybíralova definice v úvodu kapitoly). Obě kompetence jsou však vzájemně provázány.

Tato diferenciací je patrná také z definice uvedené v Pedagogickém slovníku, který jako komunikační (komunikativní) kompetenci chápe *„soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů atd.; zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa); je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka.“* (Průcha et al., 2009, s. 130)

Komunikativní pojetí výuky jazyka se zejména v západních zemích prosazovalo od 70. let minulého století v návaznosti na předchozí školský systém. Mothejzíkova (1991) uvádí, že komunikativní přístup k učení zdůrazňuje především motivaci, aktivitu, efektivitu a pozitivní úlohu transferu. Výuka by měla být proto vedena takovým způsobem, aby žák získal jistotu, sebedůvěru a plynule se vyjadřoval.

V jiných jazycích, například angličtině, jsou žáci vedeni k tomu, aby se uměli vyjadřovat v jakékoli situaci, tzn. aby ovládali všechny komunikační funkce. Učitelé tedy žákům často předkládají vzorové věty, které mohou využít v konkrétní situaci - od žáků

se užívání těchto větných vzorců očekává. (Mothejzíkova, 1991) Může se jednat o pozdrav, otázku, odpověď, souhlas, vyjádření názoru, poděkování, formulování obav, uvádění důvodů a mnoho dalších.

Odlisný přístup k jazykovému vzdělávání v českém prostředí ve srovnání se zahraničím se projevuje, bohužel negativně, také při mezinárodních srovnávacích testováních. Jedny z nejznámějších jsou výzkumy PISA<sup>10</sup>, které testují znalosti a dovednosti žáků ve třech oblastech. V posledním testování z roku 2009, které bylo zaměřeno na posouzení jazykové gramotnosti, potvrdili čeští žáci trend klesající úrovně výsledků. Po české kurikulární reformě se základním tématem výuky stává schopnost funkčního operování, což podle Svobodové (in Höflerová, 2004) znamená umět zacházet se znalostmi mateřštiny pro rozvoj funkční gramotnosti při práci s textem.

## 2.4. Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme se zabývali tématy sociálního styku, sociální komunikace a komunikativní kompetence. Sociální psychologie poskytuje východiska, která se ve specifické podobě uplatňují také v pedagogické komunikaci.

Důležitým aspektem mezilidského styku čili sociální interakce mezi lidmi je sociální percepce. Vnímání partnera či partnerů v komunikační situaci umožňuje správné reagování, čímž zajišťuje sociální interakci. Vnímání ostatních osob může být zatíženo některými chybami – zúčastnění by se jich měli vyvarovat zejména při

---

<sup>10</sup> Výzkumy PISA se provádějí každé tři roky pod záštitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a zaměřují se na gramotnost žáků ve třech oblastech, a to gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Poslední testování, které proběhlo v roce 2009, se zaměřilo na čtenářskou gramotnost. Výsledky českých žáků byly v oblasti čtenářské gramotnosti podprůměrné ve srovnání s dalšími zúčastněnými zeměmi, v oblasti matematické a přírodovědné gramotnosti byly výsledky průměrné, oproti předchozím měřením však výrazně horší. (PISA 2009 - OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků, www.uiv.cz)

asymetrickém vztahu, protože v takovém případě mohou mít velmi negativní dopad na vztah obou komunikujících.

Pro následující kapitoly je zásadní společná činnost jako forma sociální interakce, která se často vyskytuje v edukačním procesu. V sociální komunikaci má velký význam zpětná vazba, jež umožňuje diagnostikovat komunikační situaci a stanovit její další průběh.

Základním krokem k úspěšné komunikaci je ovládnutí komunikativní kompetence. V současném českém školství je na ni, stejně jako na ostatní klíčové kompetence uvedené v RVP ZV, kladen důraz. Vyučování je uzpůsobeno tak, aby žáci rozvíjeli své jazykové a komunikační dovednosti ve všech oblastech, nejen při správné aplikaci pravopisných a gramatických pravidel, ale také při užití vhodného komunikačního stylu v závislosti na konkrétní situaci, při porozumění textu atd.

V této kapitole jsme uvedli obecné poznatky týkající se sociálního styku, které poslouží jako východisko pro popis pedagogické komunikace, interakce mezi učitelem a žákem, uplatňování charakteristik výchovně-vzdělávacího procesu a pedagogicko-psychologickou diagnostiku.



### 3. Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je speciálním typem sociální komunikace. Jejím cílem je vychovávat a vzdělávat. Nejedná se pouze o komunikaci ve škole (zúžené pojetí), ale také o komunikování v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních, tedy všude tam, kde probíhá výchovně-vzdělávací proces (širší pojetí). Informace jsou předávány jazykovými i mimojazykovými prostředky.

Pedagogická komunikace má obsahovou, procesuální a vztahovou stránku (Mareš, Křivohlavý, 1990). Přestože všechny tři složky vzájemně koexistují a žádné sdělení nemůže neobsahovat některou z nich, soustředíme se především na stránku obsahovou (ve smyslu charakteristiky mluveného projevu z jazykového hlediska), dále pak na stránku procesuální (ve smyslu úspěšnosti přenosu sdělení ve vztahu k porozumění nebo neporozumění výpovědi).

Pedagogika jako vědní disciplína má úzký vztah k jiným humanitně orientovaným vědám. Nejvýraznější vzájemné vlivy nalezneme v oblasti filosofie, psychologie, sociologie, v současnosti pak také ekonomie. Pedagogika se samozřejmě obohacuje také při spolupráci s dalšími vědními disciplínami (např. etika, biologické vědy, logika atd.) (Grecmanová et al., 2002).

V této kapitole se budeme krátce věnovat charakteristice pedagogiky a souvisejících vědních disciplín, které se dotýkají problematiky pedagogické komunikace. Dále se zaměříme na pedagogickou komunikaci ve vyučování a na další charakteristiky výchovně-vzdělávacího procesu, které mohou tuto komunikaci ovlivňovat.

### 3.1. Interdisciplinarita pedagogické komunikace

Komunikace je každodenní činností všech lidí. Kvůli množství svých forem, různé motivaci a účelu a dalším charakteristikám je předmětem zkoumání různých vědeckých disciplín, proto je možné podobné charakteristiky, které platí pro komunikaci obecně, vysledovat i v pedagogické komunikaci. Ta svou podstatou zasahuje do různých pedagogických disciplín, včetně obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální psychologie, pedagogické diagnostiky, didaktiky a dalších, které přinášejí odlišný přístup i zpracování problematiky komunikace. Proto se budeme v této kapitole věnovat odrazům pedagogické komunikace ve vybraných pedagogických disciplínách. V kontextu této práce není možné zachytit všechny možnosti propojení, proto se omezíme jen na krátké náhledy.

**Obecná pedagogika** je hlavní pedagogická disciplína, která zkoumá základní pedagogické kategorie a zabývá se metodologií pedagogiky jako vědního oboru. Grecmanová et al. uvádějí, že *„pedagogika je věda o výchově, která zkoumá výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů“* (Grecmanová et al, 2002, s. 8). Definici obecné pedagogiky nalezneme také v Pedagogickém slovníku: *„v odborném významu je pedagogika věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti; není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže“* (Průcha et al., 2009, s. 197).

Obecná pedagogika se věnuje vzdělávání člověka v průběhu celého jeho života. Výchovný proces je společenský jev, v němž se odrážejí charakteristiky sociální interakce, které jsme popsali v předchozí kapitole. Výchova a vzdělávání jedince probíhá bez ohledu na místo výchovného působení nebo věk vychovávaného a

zohledňuje sociální a kulturní specifika prostředí, v němž se vychovávaný nachází. Všechny tyto charakteristiky specifikují oblast pedagogické komunikace.

Průcha (2000) uvádí několik okruhů, jež na konci 90. let 20. století dominovaly pedagogice v českém kontextu. Zdůrazňuje problematiku funkční gramotnosti, multikulturní výchovy, vztahů rodičů, veřejnosti a školy, alternativního vzdělávání a evropské dimenze ve vzdělávání. Na základě vlastních zkušeností a kontaktů s učiteli považujeme tyto otázky za aktuální i v současnosti. V naší práci se okrajově vyjádříme i k oblasti funkční gramotnosti<sup>11</sup> žáků na druhém stupni základních škol. Přestože je tato problematika popsána lépe než před desetiletím, její implementace ve výuce nachází své místo i v dnešní době.

**Pedagogická psychologie** bývá někdy považována za disciplínu psychologickou, nikoli pedagogickou. Zabývá se tématy souvisejícími s problematikou učení a poznávání (a teoriemi učení), teorií činnosti či psychologíí vyučování, která zkoumá psychické determinanty ovlivňující vzdělávání (Průcha, 2000). Protože vzdělávání v českých školách probíhá nejčastěji ve formě mluveného projevu učitele směřovaného k žákům, resp. v opačném směru v případě žakovských otázek, je pedagogická komunikace klíčovým aspektem pedagogické psychologie.

Samostatnou oblast pak tvoří pedagogická komunikace a interakce, která popisuje a vysvětluje, jak mezi sebou komunikují účastníci edukačních procesů. Budeme se jí podrobněji věnovat především v kapitole 3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem.

---

<sup>11</sup> **Funkční gramotnost** „znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život současné civilizaci.“ Je to schopnost chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům apod. (Průcha et al., 2009, s. 77)

Také **sociální psychologie** je úzce provázána s oblastí pedagogické komunikace. Jedná se o „*obor psychologie, který studuje vliv sociálních faktorů na člověka, především jeho psychiku. Člověk se od narození ocitá v sociálních situacích, (...). Sociální situace ovlivňují jeho myšlení, jednání, prožívání.*“ (Průcha et al., 2009, s. 239)

Sociální psychologie se věnuje tématům spojeným s chováním a jednáním člověka ve společnosti. Zaměřuje se např. na socializaci jedince, sociální komunikaci a interakci, sociální vztahy a role jedinců, sociální percepce, sociální dynamiku atd. Některá z těchto témat jsou detailněji popsána v jiných částech práce (viz kapitola 2. Sociální komunikace a kapitola 3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem).

Sociologický pohled na edukační realitu odráží také **sociologie výchovy**, která je hraniční disciplínou pedagogiky. Podle Průchy (2000) jsou jejími hlavními oblastmi zájmu témata rovnosti vzdělávacích příležitostí a jazyková a sociální podmíněnost<sup>12</sup> vzdělavatelnosti. Tyto oblasti odkazují ke klíčové roli úrovně jazyka vzdělávaných osob, resp. jejich schopností komunikovat ve vyučovaném jazyce. V současnosti, kdy se také Česká republika stává multikulturní společností, je třeba tyto otázky ve vzdělávání náležitě reflektovat.

---

<sup>12</sup> Vlivem sociální úrovně života lidí na jejich vyjadřování se zabýval mimo jiné Labov, který v 70. letech 20. století provedl výzkum zaměřený na tuto problematiku. V New York City vybral tři obchodní domy, které podle nelingvistických měřítek (nabídka zboží, ceny, umístění obchodu atd.) označil jako místa pro vyšší společenskou třídu, střední a nižší třídu. Přibližně od 30. let minulého století bylo znakem společenské prestiže v anglicky mluvících zemích vyslovování [r]. Na základě této premisy mohl **srovnat společenskou úroveň jedinců s jejich vyjadřováním**. Zjistil, že lidé nakupující v domech pro vyšší společenskou třídu se vyjadřují prestižnějším jazykem, tzn. častěji vyslovují [r]. Tyto osoby byly zároveň energické a sebevědomé. (Stockwell, 2002)

Do této oblasti můžeme zařadit také problematiku vztahů rodiny, školy a komunity. Spolupráce školy a rodiny, resp. komunity, je velmi žádaná, v dnešní době však někdy komplikovaná nezájmem rodičů a veřejnosti účastnit se jakýchkoli společenských aktivit, nevyjímaje školní projekty. „*Sociologie výchovy přináší důkazy o tom, že školní vzdělávání má reálný vliv na rozvoj člověka a společnosti – ovšem při působení také dalších činitelů.*“ (Průcha, 2000, s. 60) Těmito činiteli se rozumí (kromě školy) rodina, skupina vrstevníků, média aj. (Šebesta, 2005; srov. Vágnerová, 2008). Zásadní charakteristikou těchto činitelů je jazyk jejich komunikace. Jazykový projev může na děti a mládež působit pozitivně, nebo negativně, čímž formuje jejich komunikativní kompetenci pro budoucnost.

**Pedagogická diagnostika** bývá někdy vydělována jako samostatná pedagogická disciplína. Zabývá se teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Jejím úkolem je zjistit, posoudit a zhodnotit průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. (Chráska, in Friedmann, 2011) Cílem je pak na základě současné úrovně žáků (na základě diagnózy) formulovat strategie do budoucna (stanovit prognózu). Tato oblast je velmi rozvinutá v zahraničních pedagogikách.

V praxi se prosazuje tzv. didaktická diagnostika, která je zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje žáka. V širším pojetí se však pedagogická diagnostika dotýká všech prvků edukační reality, stejně jako účastníků edukačního procesu. Pedagogickou diagnostikou se ve větší šíři zabývá kapitola 3.5. Pedagogicko-psychologická diagnostika.

**Didaktika** je pedagogická disciplína, která se soustřeďuje na teorii vyučování. Původně se věnovala veškerému výchovně-vzdělávacímu působení, později se zúžila

právě na pojetí teorie vyučování. *„Jejím předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování.“* (Průcha, 2009, s. 54) Obecnou charakteristikou těchto oblastí se zabývá obecná pedagogika.

Ve vztahu k tématu naší práce se krátce zaměříme na pojetí předmětu český jazyk a literatura<sup>13</sup> v současné základní škole. Obsah i cíle tohoto předmětu jsou stanoveny platným kurikulárním dokumentem (RVP ZV). Pedagogové mají větší volnost v tom, v jakém uspořádání učivo prezentují, stejně jako v tom, jakými metodami a formami práce dosáhnou požadovaných cílů. Tyto charakteristiky bývají upřesněny ve školních vzdělávacích programech.

Zvládnutí jazykových dovedností je klíčovým prvkem celého výchovně-vzdělávacího procesu. Je nezbytné, aby žáci rozuměli jazykovým pravidlům, protože jim umožňují porozumět dalším informacím prezentovaným v ostatních vyučovacích předmětech. *„Jazykové vyučování vybaví žáky potřebnými znalostmi a dovednostmi, jež mu umožní náležitě vnímat různorodá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání.“* (Svobodová, in Höflerová, 2004, s. 9) Navíc jazyková kultura a úroveň vyjadřování svědčí o kulturní úrovni nejen konkrétní osoby, ale i celého národa.

Didaktika českého jazyka a literatury přímo souvisí s rozvojem komunikativní kompetence. Vzhledem ke komunikačnímu obratu ve vyučování jsou uplatňovány moderní trendy a aktivizační metody výuky, které podporují rozvoj vyjadřovacích schopností a dovedností žáků. Dílčí oblasti této problematiky jsou podrobněji popsány v kapitole 4. Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování.

---

<sup>13</sup> RVP ZV (2007) popisuje vyučovací předmět český jazyk a literatura v rámci **vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace**, do níž náleží vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Český jazyk a literatura se člení na tři složky, a to komunikativní a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu. Každá z nich má přesně stanovené učivo a cíle pro jednotlivé ročníky.

V této kapitole jsme se pokusili poskytnout krátký přehled převážně pedagogických a psychologických disciplín, které se dotýkají tématu pedagogické komunikace. Některá témata, jako např. sociální interakce, komunikativní kompetence či lingvodidaktické otázky komunikace jsou rozpracovány podrobněji v jiných kapitolách této práce.

### 3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem

Pedagogická komunikace je specifickým druhem sociální komunikace. Při ní se stýká člověk s člověkem, skupina lidí s jinou skupinou, přičemž často provádějí společnou činnost. Tato situace je svou podstatou velmi typická pro školní prostředí, v němž žáci tráví až třetinu dne. Sociální interakce se tedy stává východiskem, na jehož základech charakterizujeme pedagogickou komunikaci v závislosti na jejích účastnících, jejím obsahu, výchovně-vzdělávacích cílech hodiny, organizačních formách a metodách výuky apod.

Komunikace ve škole také přispívá k vytvoření klimatu či atmosféry<sup>14</sup> - ať už ve třídě nebo v rámci celé školy. Wright (1991) uvádí další čtyři faktory, které ovlivňují komunikaci učitele a žáka. Jsou jimi interpersonální vlivy komunikujících, faktory dotýkající se povahy činnosti, volba tématu hovoru a procesy ve skupině, které mohou výrazně ovlivnit atmosféru ve třídě.

*„Každá komunikace vyvolává určitou interakční vazbu, vztah, nejen zprostředkovává informaci, ale současně i vyvolává chování. Plně porozumět chování,*

---

<sup>14</sup> **Školní klima** je specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi. (Grecmanová, et al., 2003) Školní/třídní klima je oproti dlouhodobější jev než školní/třídní atmosféra.

*a tedy i komunikaci je možné jen v mezilidském kontextu, což plně platí i pro školní situace.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 54) Úspěšné komunikace může být dosaženo pouze při vzájemném respektu a spolupráci. Pedagogická komunikace je komplexní jev, který musí být chápán ve vztahu k charakteristikám zúčastněných osob i výchovně-vzdělávacího prostředí.

V širším pojetí můžeme za hlavní účastníky pedagogické komunikace označit skupiny vychovávajících a vychovávaných, které jsou ve školním prostředí zastoupeny rolemi učitele a žáka. Vzhledem k širší pojmu můžeme jako další účastníky pedagogické komunikace označit i ostatní učitele, učitelský sbor jako celek, ředitele, všechny zaměstnance školy, rodinu (jádrovou i širší) i některé členy veřejnosti.

Vztah mezi pedagogickou komunikací a interakcí je závislostní; pedagogická interakce se realizuje na základě pedagogické komunikace (Gavora, 1988; srov. Šlédrová, 1992); pedagogická komunikace je tedy nástrojem, prostředkem pedagogické interakce. Svobodová (in Höflerová, 2004) uvádí, že z jazykového hlediska je podstatné, aby se žák zapojil do výukového dialogu a kooperoval při komunikaci s učitelem. *„Vzhledem k tomu, že jazykový projev je základní činností, která umožňuje přenášení obsahů učiva mezi učitelem a žákem, tedy činností umožňující pedagogickou interakci, je nezbytné orientovat učitele tak, aby výuku vedl v komunikačním duchu a umožnil ve výuce žákům v maximální míře podíl na řečové interakci (výukový dialog)“* (Svobodová, in Höflerová, 2004, s. 7). Princip aktivního zapojení žáka do výuky, včetně jeho možnosti se verbálně projevit, je zdůrazňován také v RVP ZV. Přestože se někteří učitelé snaží tento přístup prosazovat ve svých hodinách, jinými učiteli není oblíben a naplňován. Překážky komunikačního přístupu ve vyučování se mohou vyskytovat jak na straně vyučujících (jejich neochota), tak nezávisle na přístupu vyučujícího (velké množství učiva a malá hodinová dotace



předmětu, nezájem žáků apod.). Vybraným charakteristikám mluveného projevu žáků se budeme věnovat v empirické části práce.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) na sebe subjekty mohou během sociální interakce působit převážně jednosměrně (jde o asymetrický vztah), nebo obousměrně. Jeden z typů interakce, pomocná interakce, je typická pro školní prostředí. Učitel usměrňuje podmínky vyučování tak, by žák zažíval úspěch a byl motivován. Rozvíjí se také komunikování a interakce mezi žáky navzájem. Na základě interaktivních procesů probíhajících ve třídě definuje Šlédrová (1992) vlastní model komunikačního aktu. Hlavní pozice v něm zaujímají tři participant, a to produktor (učitel), sdělení a recipient (žák), kteří jsou ve vzájemném vztahu a neustále se ovlivňují. Výrazný vliv má také kontext a situace, v níž se komunikace realizuje. Při komunikaci učitele pouze s jedním žákem však ostatní žáci zastávají pasivní komunikační role.

Učitel by měl vždy své chování i komunikování přizpůsobit konkrétní sociální situaci bez ohledu na své či žákovy osobnostní charakteristiky nebo styl výuky. *„Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný. Sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce, vynucuje si určitý typ komunikování. (...) Zvláštnosti pedagogické interakce vyvolávají odlišné reakce žákovského kolektivu.“* (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 131) Tyto projevy pedagogické interakce pak pomáhají formovat sociální vztahy ve třídě. *„Vzájemný vztah mezi učitelem a žákem (jakož i naopak mezi žákem a učitelem) je přirozeným důsledkem jejich interakce ve výchovně-vzdělávacím procesu.“* (Kusák, in Kusák, Dařilek, 2002, s. 116)

**Pravidla pedagogické komunikace** vycházejí z obecných zásad komunikace, přizpůsobují se však školnímu prostředí. Gavora (2005) popisuje situace, které se uplatňují také ve vyučování. Je nevhodné skákat do řeči druhé osobě, vést dva

paralelní hovory, dělat časté a dlouhé pauzy nebo dávat najevo nezáměr o komunikaci či druhého účastníka hovoru.

Autoři Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí základní pravidla pedagogické komunikace pro frontální způsob vyučování. Učitel má právo:

- kdykoli si vzít slovo a přerušit žáka,
- mluvit, s kým chce,
- mluvit, o čem chce,
- mluvit tak dlouho, jak chce (v rámci vyučovací jednotky),
- mluvit v rámci učebny, kde chce,
- mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou.

Žák má při vyučovací hodině právo:

- mluvit je tehdy, když mu učitel udělí slovo,
- mluvit jen s tím, kdo mu byl určen,
- mluvit jen o tom, co mu bylo určeno,
- mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno,
- mluvit jen na místě, které mu bylo určeno,
- mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

V těchto podmínkách je velmi obtížně přimět žáky k aktivitě a iniciativě. Moderní pedagogické trendy upouštějí od těchto přísných komunikačních pravidel. Současně s uvolněním komunikačních zásad ve vyučování je využívána širší škála vyučovacích metod a organizačních forem školní práce, což vede k otevřenější komunikaci mezi učitelem a žákem a ke komunikačně orientovanému vyučování. Tyto změny jsou dílčími projevy postupné změny pojetí žáka a přístupu k němu. Gavora (2005) uvádí, že při demokratickém či kooperativním vedení vyučování může žák odpovídat vsedě, dostane dostatek času na přípravu odpovědi, může odbočit od tématu otázky, může

se volně dotazovat, určí, kdo mu odpoví na jeho otázku, žádá spolužáka o pomoc, spolupracuje na volbě učiva.

Komunikační pojetí vyučování není možné bez ochoty žáků se na komunikaci podílet. Klippel (1991) uvádí dva základní principy, které ve vyučování vedou ke komunikaci. Jsou jimi tzv. komunikační mezera (když žák neví, jak se nejlépe vyjádřit nebo nemá znalost požadované formy jazyka) a názorová mezera (kdy žák musí vyjádřit svůj názor). Takový typ vyučování přispívá k rozvoji kooperace a empatie.

V následujících podkapitolách charakterizujeme žáka a učitele jako hlavní účastníky výchovně-vzdělávacího procesu.

### **3.2.1. Žák**

Žák je subjektem výchovy a vzdělávání. Žáci, kteří navštěvují 2. stupeň základní školy, jsou ve věku 11 – 15 let a procházejí obdobím dospívání. U chlapců je fyzický vývoj o jeden až dva roky opožděný oproti vývoji dívek.

Jedinci v tomto období procházejí řadou změn. Nejnápadnější z nich je tělesné dospívání jedince, dochází však také ke změnám emočního prožívání a způsobu myšlení. Učí se uvažovat hypoteticky, což se projevuje tím, že připouští variabilitu různých možností, dovede uvažovat systematictěji a experimentuje s vlastními úvahami. Rozvíjí se jeho pružnost myšlení a schopnost interpretovat pozorované výsledky v kontextu. (Vágnerová, 2008) V oblasti jazykového vyjadřování roste slovní zásoby žáka a rozvíjí se schopnost budovat složité větné konstrukce (Obst, in Kalhous, Obst, 2009).

Tyto dovednosti se promítají i do oblasti sociální komunikace. V tomto období žák komunikuje v několika rozdílných sociálních prostředích a je pro něj typický častý kontakt s ostatními lidmi. V posledním století můžeme sledovat trend sekulární

akcelerace, tzn. dřívější nástup tělesného i duševního dospívání. Tento trend může však být zdrojem konfliktů, které přináší zařazení dospívajícího jedince do společnosti. Navzdory jeho fyzické a psychologické zralosti se v současnosti posouvá dosažení sociální zralosti do vyššího věku – tato situace často vyvolává rozpor mezi rolí a statutem (v rámci role se očekává dospělé chování, status je však stále nízký, protože je mladý jedinec závislý na rodičích).

Rozvoj jedince jako společenské bytosti se nazývá **socializace**. Primárně probíhá v rodině; dítě napodobuje chování a jednání, které vidí ve svém okolí, učí se chápat společenské a osobní vztahy mezi lidmi, realizuje se při společné činnosti (Čáp, Mareš, 2001). Ve starším školním věku jsou žáci kromě rodiny nejvíce ovlivňováni školou, volnočasovými institucemi, vrstevnickými skupinami (Vágnerová, 2008) a médií (Šebesta, 2005). Formování osobnosti jedince probíhá pod vlivem příčin a podmínek, které na něj působí během jeho života. *„Proces postupného nabývání lidských kvalit, znaků a projevů, tedy proces socializace, je základní osou utváření člověka jako osobnosti.“* (Dvořáková, 1995) Toto působení je však oboustranné, jedná se o interakci jedince s okolím, při níž působí vnější nebo vnitřní podmínky (Čáp, Mareš, 2001). Dále je možné popsat funkcionální (nezáměrné) a intencionální (záměrné) vlivy, které zasahují do socializace (Dvořáková, 1995). K sociální interakci jedince s okolím dochází celý jeho život, proto lze i socializaci označit za neukončený děj probíhající až do smrti jedince.

**Sociální skupiny** jsou zásadní determinantou vývoje osobnosti jedince a výrazně ovlivňují jeho chování a jednání. Existuje velké množství typů skupin (např. Čáp, Mareš, 2001). Pro školní prostředí je zásadní dělení skupin na vlastní (ty, ke kterým jedinec patří), cizí (ty, do kterých nepatří) a referenční neboli vztažné (skupiny, se kterými se jedinec identifikuje, je nebo chce být jejich členem). Referenční skupiny

mohou být pro mladou osobu nebezpečné, protože se někdy pokouší stát se jejich členem „za každou cenu“. Vrstevnické skupiny „*slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity*“ žáka (Vágnerová, 2008, s. 371). Vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení, umožňují vzájemné porovnání zkušeností, a tím poskytují zpětnou vazbu. Zároveň dochází k rozvoji sociálních dovedností.

### 3.2.2. Učitel

Učitel je osoba, která soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Je iniciátorem výchovně-vzdělávacího procesu. (Grecmanová et al., 2002)

Povolání učitele tvoří významný článek pedagogické komunikace ve škole. Učitel zastává velmi složitou sociální roli a jsou na něj kladeny nároky v mnoha oblastech. Obst (in Kalhous, Obst, 2009) uvádí, že dobří učitelé jsou zapálení pro své žáky a jejich učení, znají předměty, které vyučují, a vědí, jak je vyučovat, jsou odpovědní za řízení a diagnostikování učení svých žáků, uvažují systematicky o své práci a učí se ze své zkušenosti, jsou členy „učící se společnosti“. Vágnerová (2008) doplňuje, že dospívající žáci nejčastěji formulují následující požadavky a imponující vlastnosti učitele: stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Dospívající také „*oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor*“ (Vágnerová, 2008, s. 367); asymetričnost svých sociálních rolí však přijímají.

Další charakteristiky dobrého učitele, očekávání a požadavky na tuto profesi nalezneme v dalších pedagogických publikacích, např. u Grecmanové et al. (2002), Čápa a Mareše (2001) aj. Kyriacou (1996) charakterizuje pedagogické dovednosti učitele, které vedou k účinnému vyučování.

Osobnostní charakteristiky učitele, stejně jako některé vnější charakteristiky výchovně-vzdělávacího procesu, výrazně ovlivňují jeho komunikaci ve vztahu k žákům. Všechny role učitele shrnují Spratt et al. (2005) a vymezují jich celkem osm (učitel plánuje vyučování, informuje o učivu, řídí vyučovací hodinu, kontroluje práci žáků, aktivizuje žáky, zastupuje rodiče a přitele, diagnostikuje, pomáhá a radí).

Můžeme říci, že učitel zastává funkci **pedagogického manažera**. Rozhoduje o procesech plánování, organizace, vedení a kontroly žáků a studentů a jejich činnosti takovým způsobem, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Kyriacou (1996) popisuje sedm základních pedagogických kompetencí učitele. Jsou jimi plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky (s aktivním zapojením žáků), řízení vyučovací jednotky (při udržení pozornosti a zájmu žáků), klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků a reflexe vlastní práce. Vzájemná výměna informací mezi učitelem a žáky, kterou zajišťují uvedené procesy, může probíhat organizovaně nebo spontánně, verbálně nebo neverbálně.

### **3.3. Vliv výchovně-vzdělávacích cílů a obsahu výuky na pedagogickou komunikaci**

Pedagogická komunikace, která zprostředkovává pedagogickou interakci, umožňuje naplnění **výchovně-vzdělávacích cílů** vyučování. „*Řečová činnost a působení mluveného a psaného textu základním prostředkem pro dosažení cíle edukačního procesu.*“ (Höflerová, 2004, s. 27)

Pedagogický slovník definuje cíl výchovy jako „*ucelenou představu předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou*“ (Průcha et al., 2009, s. 32). Podle Grecmanové et al. (2002) z výchovných cílů vyplývají další charakteristiky vyučování, a to jeho obsah, prostředky, principy, metody výuky a organizační formy vyučování. Dobré výchovné cíle se vyznačují několika znaky - musejí vycházet ze současného stavu věcí, musejí být schopné změny, pokud to bude situace vyžadovat, a nesmějí být odloučeny od prostředků, kterými se jich má dosáhnout. Existuje několik hledisek dělení výchovných cílů, vzhledem k jejich množství je však nebudeme vyjmenovávat.

Vzdělávací cíle se oproti tomuto pojetí definují konkrétněji a dotýkají se přímo složek vyučování. *Vzdělávací či výukový cíl je „jedna z klíčových didaktických kategorií, vymezující účel, záměr výuky a výstup, výsledek výuky. (...) Cíle zahrnují hodnoty a postoje, produktivní činnosti a praktické dovednosti a poznatky a porozumění.“* (Průcha et al., 2009, s. 32) Jeho stanovení závisí na schopnostech učitele analyzovat učivo a zároveň respektovat pedagogicko-psychologické charakteristiky třídy. Je také vítáno, když se žáci aktivně zapojí do procesu vytváření vyučovací hodiny a formulace jejích cílů.

Existuje několik způsobů dělení výukových cílů. Základní kategorie tvoří tři oblasti, ve kterých dochází ke změnám žákovy osobnosti. Jsou jimi:

- kognitivní (vzdělávací) cíle,
- afektivní (postojové) cíle,
- psychomotorické (výcvikové) cíle.

Uplatňují se různé typy dělení jednotlivých cílů, např. podle B. S. Blooma a B. Niemierka u kognitivních cílů, podle D. B. Kratwohla et al. a B. Niemierka u afektivních cílů a podle R. H. Davea u psychomotorických cílů. Bližší popis je

dostupný v mnoha publikacích (např. Kalhous, Obst, 2009), proto jej nebudeme uvádět zde. Účelem výchovně-vzdělávacího procesu je rozvíjet u žáků všechny výukové cíle, kognitivní, afektivní i psychomotorické, soustavně, na přiměřené úrovni a ve vzájemném souladu. Komunikace je závislá na úrovni rozvoje všech tří složek žákových schopností a dovedností.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) není možné zaměňovat výchovně-vzdělávací cíle s **komunikačním cílem**. Výchovně-vzdělávací cíl má širší a určující charakter, kdežto komunikační cíl má užší vymezení, je konkrétní a aktuální. „*Výchovně-vzdělávací cíl určuje celkovou strategii postupu, komunikační cíl pak dílčí taktické kroky. Výchovně-vzdělávací cíl bývá výslovně stanoven, dopředu promyšlen, komunikační cíl nebývá často vyjádřen, mění se s měnící se situací, nebývá plně uvědomován.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 35)

Do této oblasti můžeme zařadit také **složky výchovy**, které svým obsahem řeší dílčí úlohy, jež vznikají při dosahování výchovných cílů. Vorlíčková klasifikace (in Grecmanová et al., 2002) stanovuje pět základních složek výchovy. Jsou jimi rozumová výchova (členěná na jazykovou složku, která je nezbytná pro rozvoj lidského poznání a logického myšlení, a vědeckou složku), dále mravní výchova, pracovní výchova, estetická výchova a tělesná výchova.

Vzhledem k zaměření práce musíme upozornit na důležitou roli, kterou zastává jazyková složka výchovy (někdy bývá zařazována jako šestá kategorie). Mateřština je vyučovacím jazykem, který zprostředkovává vědění; v dnešní době se však stále více prosazuje nezbytnost ovládnutí cizích jazyků. Nejedná se pouze o pasivní znalost jazyka, ale jeho funkční ovládnutí, schopnost pracovat s ním. Je vhodné se zaměřit na



rozvoj jazykové kompetence komplexně, přístupem, který propojuje a srovnává znalosti mateřského jazyka s cizím jazykem.

**Obsah výuky** velmi úzce souvisí s obsahem pedagogické komunikace, který se týká všeho, co si učitel a žák sdělují. Někdy se tento termín omezuje pouze na předávání učiva, tento názor je však zcela mylný, protože *„pedagogická komunikace není jen předáváním sociální zkušenosti nebo výměnou učebních informací. Její obsah závisí na tom, kterou pedagogickou funkci právě plní.“* (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 36) Podle Čápa a Mareše (2001) pedagogická komunikace zahrnuje jak poznatky, fakta a sdělení, tak emoce a citové projevy, a také způsoby ovlivňování motivů žakovské práce, vyjádření souhlasu, způsoby hodnocení apod.

Průběh pedagogického komunikování závisí také na zvláštностech učiva jednotlivých předmětů. Pokud má učivo logickou strukturu, učitel se soustřeďuje na předání učiva a další kontakty se žáky omezuje. Jestliže je hlavním rysem učiva jeho názornost, učitel své kontakty se žáky rozšiřuje a komunikace je bohatší a pestřejší. Podle Mareše a Křivohlavého (1990) tedy pedagogická komunikace závisí na osobnosti učitele, aktivitě žáků, charakteru učiva i použitých výukových metodách.

Pedagogická komunikace se věnuje také organizačním otázkám či kázeňské problematice. *„Dobré vztahy mezi učitelem a žákem jsou založeny na vzájemném respektu.“* (Petty, 2008, s. 76) Učitel musí u žáků získat autoritu a poté ji sebejistě uplatňovat. Vhodnými metodami pro její udržování jsou těsná blízkost k žákovi, kontakt očima a následné položení otázky. Je však zásadní, aby se učitel k žákům nechoval arogantně, sarkasticky nebo je nezesměšňoval.

Pedagogická komunikace závisí také na dalších charakteristikách vztahu učitel – žák. Může se jednat o psychologická hlediska. Podle Pettyho (2008) může učitele

ovlivnit první dojem nebo stereotyp (viz kapitola 2.1. Sociální styk). Zásadním předpokladem je, že chování člověka neurčuje realita, ale jeho vnímání reality. V tomto směru je přílišná pozornost věnovaná prvnímu dojmu nebo stereotypům nežádoucí a učitel by si ji měl uvědomovat a snažit se ji omezovat. Očekávání učitele však žáky často ovlivňují, a to i v pozitivním smyslu – pokud si učitel myslí, že se jedná o nadaného a učenlivého žáka, pravděpodobně mu bude věnovat více pozornosti.

### **3.4. Pedagogická komunikace v závislosti na organizačních formách vyučování a metodách výuky**

Žáci jsou ve škole rozděleni do tříd, v rámci třídy mohou vznikat pracovní skupiny různé velikosti. Mareš a Křivohlavý (1990) uvádějí, že i způsob rozdělení žáků do skupin má vliv na účinnost komunikace. Přestože se může jednat o stejný předmět a stejné učivo vyučované stejným vyučujícím, třída jako celek může reagovat na komunikační podněty zcela odlišně. Kromě osobnostních a výkonových charakteristik třídy může komunikaci ovlivňovat také zvolená **organizační forma vyučování**. Pedagogická komunikace ovšem probíhá také během domácí přípravy žáků; žák komunikuje nejčastěji s rodiči, s učebními materiály nebo se sebou samým.

Důležitým aspektem pedagogické komunikace je prostorové rozmístění žáků. Komunikování je ovlivněno nejen vzdáleností mezi účastníky komunikace, ale také jejich pozicí v prostoru, resp. ve školní třídě. Ve třídě vzniká tzv. akční zóna učitele, což je oblast, ve které učitel věnuje žákům více pozornosti (srov. Gavora, 1988). Další oblastí je tzv. zóna aktivní účasti, která se týká žáků v předních a středových pozicích ve třídě (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Existuje mnoho názorů na počet a charakteristiku organizačních forem výuky. Nejčastěji se uvádějí tři hlavní organizační formy vyučování, a to následující:

- hromadné (frontální) vyučování,
- skupinové vyučování,
- individualizované vyučování. (Mareš, Křivohlavý, 1990; srov. Václavík, 2009)

Při každé z uvedených organizačních forem se uplatňují odlišné komunikační modely. Rovněž se liší role učitele a žáka i jejich způsoby komunikování. Proto uvádíme shrnující přehled, v němž Mareš a Křivohlavý (1990) charakterizují jednotlivé organizační formy vyučování ve vztahu k činnostem žáků. Můžeme říct, že čím častěji se u zvolené formy vyučování objevuje položka „ano“, tím vstřícnější je tato organizační forma vůči žákovi a umožňuje mu dostatečně rozvíjet jeho komunikativní kompetenci.

Žákovské činnosti	Hromadné vyučování			Skupinové vyučování	Individualizované vyučování	
	sdělování	rozhovor s učitelem	rozprava		s učitelem	bez učitele

Přímá komunikace s učitelem	ne	ano	ano	omezeně	ano	omezeně
Nepřímá komunikace s učitelem	omezeně	omezeně	omezeně	ano	ano	ano
Poskytování zpětné vazby	ne	ano	ano	ano	ano	ano
Komunikace se spolužáky	ne	omezeně	ano	ano	ne	omezeně
Spolupráce se spolužáky	ne	ne	omezeně	ano	ne	omezeně
Volba cíle	ne	omezeně	omezeně	omezeně	omezeně	ano
Volba obsahu	ne	omezeně	omezeně	omezeně	ano	ano
Volba metod	ne	ne	omezeně	ano	ano	ano
Možnost ujmout se slova	omezeně	ano	ano	ano	ano	ano
Převážně verbální činnost žáka	ne	ano	ano	ano	ano	ne
Převážně nonverbální činnost žáka	ano	ne	ne	ne	ne	ano
Zpětná vazba pro žáka	ne	ano	ano	ano	ano	ano
Možnost vyjádřit vlastní názor	ne	omezeně	ano	ano	Ano	omezeně
Možnost hodnotit vlastní práci	ne	omezeně	omezeně	omezeně	Ano	ano
Převzetí odpovědnosti za výsledky své práce	ne	omezeně	ano	ano	omezeně	ano

*Tabulka č. 1: Vliv jednotlivých organizačních forem vyučování na vybrané činnosti žáků (Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 55)*

Z údajů uvedených v tabulce můžeme vyvodit, že z hlediska činnosti žáka jsou nejvhodnějšími organizačními formami vyučování skupinové vyučování a individualizované vyučování bez učitele (obě formy vykazují shodně 10krát výskyt „ano“, 4krát výskyt „omezeně“, 1krát výskyt „ne“). Třetí nejvhodnější formou vyučování je individualizované vyučování s učitelem (10krát výskyt „ano“, 2krát výskyt „omezeně“, 3krát výskyt „ne“). Nejhorší organizační formou vyučování je v tomto pohledu hromadné vyučování (zde byl 12krát výskyt „ne“, 2krát výskyt „omezeně“, pouze 1krát výskyt „ano“ pro oblast nonverbální činnosti žáka).

Z hlediska možnosti žáků realizovat komunikaci (verbální i neverbální) s učitelem nebo spolužáky je nevhodnější organizační formou skupinové vyučování. Individualizované vyučování s učitelem také podporuje komunikaci žáků, mohou ji však realizovat pouze s učitelem. V prostředí české školy se nám tedy skupinové vyučování jeví jako nejlepší forma pro rozvoj komunikační kompetence žáka.

**Výukovou metodu** můžeme podle Kalhouse chápat *„jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů“* (in Kalhous, Obst et al., 2009, s. 307). Prostřednictvím výukových metod je realizována většina interakce mezi učitelem a žákem. Učitel by při ní měl akceptovat psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka, přičemž žák by se měl ztotožnit se stanoveným výukovým cílem, a to na základě svých osobních svobodných aktivit. Mojžíšek formuloval kritéria, která musí výuková metoda splňovat, aby byla didakticky účinná. Dobrá výuková metoda tedy předává plnohodnotné informace, rozvíjí poznávací procesy, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání, respektuje systém vědy, je výchovná, je přirozená, je použitelná v praxi, je

adekvátní žákům i učitel, je didakticky ekonomická a je hygienická. (Kalhous, Obst, 2009)

Jednotlivé výukové metody se liší tím, do jaké míry si žáci zapamatují učivo těmito metodami prezentované. Je zřejmé, že čím více se žák zapojí do osvojování učiva, čím různorodější jsou podněty, tím je učení efektivnější. Kalhous prezentuje klasifikaci metod výuky na pět základních typů, jež rozděluje do kategorií reproduktivních a produktivních metod (in Kalhous, Obst et al., 2009). Odpovídají jim konkrétní komunikační projevy žáků. Receptivní metody od žáků nevyžadují mnoho vyjadřování, resp. se jedná o přeformulování již nabytých vědomostí. Produktivní metody však vyžadují v různé míře aktivní zapojení žáka do komunikace, formulování vlastních myšlenek a spolupracující komunikaci.

Maňák (in Skalková, 2010; srov. Maňák, Švec, 2003) navrhuje možné kategorie klasifikace výukových metod podle různých hledisek. Jedná se o metody:

- podle pramene poznání a typu poznatků (didaktické hledisko),
- podle aktivity a samostatnosti žáků (psychologické hledisko),
- podle myšlenkových operací (logické hledisko),
- podle fází výuky,
- podle výukových forem a prostředků,
- aktivizující metody: diskuzní, situační, inscenační metody, didaktické hry

Některé slovní metody, které se řadí do skupiny metod rozdělených podle didaktického hlediska, bychom mohli charakterizovat jako komunikačně orientované výukové metody (Zelina, 1992). Z hlediska zaměření naší práce se budeme blíže zajímat o monolog a především dialog. Primárním východiskem je pro nás mluvený projev žáků ve vyučování, k němuž dochází nejčastěji právě během dialogu. Bližší charakteristiku těchto metod uvedeme v kapitole 4.2. Formy komunikace ve vyučování.

Metody výuky a organizační formy vyučování jsou propojeny a vzájemně se ovlivňují s dalšími charakteristikami vyučování. Obojí je spjato s fázemi vyučovací jednotky a didaktickými zásadami.

**Fáze výuky** rozdělují vyučovací jednotku do částí, ve kterých probíhají konkrétní činnosti učitele i žáků. Vydělujeme pět fází výuky, a to motivační, expoziční (prezentace nového učiva), fixační (procvičování), diagnostickou a aplikační fázi (Kalhous, Obst et al., 2009). Pro každou z nich jsou charakteristické určité organizační formy vyučování a výukové metody.

**Didaktické zásady** jsou tvořeny souborem devíti základních principů, jež jsou prostředkem k zajištění kvalitní výuky. Všechny nacházejí odraz nejen v práci s učivem, ale také v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žákem.

### 3.5. Pedagogicko-psychologická diagnostika

Pedagogická diagnostika se zabývá „*otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve školním prostředí)*“ (Průcha et al., 2009, s. 164). Někdy bývá diagnostika řazena do oblasti evaluace; v českém prostředí pedagogické praxe se pojem evaluace vžil spíše ve významu hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (Kalhous, Obst et al., 2009). V rámci pedagogické diagnostiky jsou formulovány teorie pedagogického diagnostikování, jeho metody a interpretace pedagogických diagnóz. Na základě diagnózy je možné stanovit prognózu, tj. předpokládaný směr dalšího vývoje.

Jiný text popisuje diagnostikování v pedagogice jako „*soubor odborných činností, které jsou realizovány při vytváření diagnózy, tj. při rozpoznání, popisu a případně objasnění vlastností subjektů, jevů a procesů edukace, jež lze objektivně zjistit v daném časovém bodu a v daných podmínkách*“ (Průcha, 2000, s. 132). Zde je zdůrazněna kategorie času a konkrétních podmínek, jež spoluvytvářejí jedinečnou situaci, kterou není možné opakovat.

Pedagogická diagnostika má velmi úzký vztah k psychologii a psychologické diagnostice, proto bývá některými vědci označována jako **pedagogicko-psychologická diagnostika**. Toto spojení je možné z toho důvodu, že pedagogická diagnostika využívá metod, které primárně vznikly pro potřeby psychologické diagnostiky (např. pozorování, rozhovor), implementuje je však v edukačním prostředí. Tento termín považujeme za výstižnější, proto se přikláníme k jeho užívání.

Předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou čtyři základní oblasti související s vzděláváním, a to:

- žák v pedagogické situaci,
- školní třída jako relativně stálé a dlouhodobé sociální prostředí,
- výchovně-vzdělávací instituce jako celek s řadou charakteristických znaků,
- autodiagnostická činnost učitele (Dvořáková, 1995).

Pedagogicko-psychologická diagnostika se soustřeďuje na získávání objektivních informací, které slouží jako základ pro vytvoření prognózy. Podle Dvořákové (in Kalhous, Obst et al., 2009; srov. Dvořáková, 1995) pedagogové získávají informace o rozvoji myšlení, paměti a pozornosti žáků, o úrovni jejich vědomostí a dovedností, jejich učebních činností, učební kázně a pracovní vytrvalosti, o



jejich hodnotové orientaci, zájmech, vztahu k předmětu, o jejich sebepojetí, o jejich sociální pozici a roli ve třídě, kvalitě výchovného působení v rodině atd.

Podle je důležité, aby byla při diagnostice respektována některá obecná pravidla. Poznávání žáka nebo třídy musí být dlouhodobé, jinak dochází k nepřesným a povrchním závěrům. Učitel, který provádí diagnostiku, musí spolupracovat s dalšími posuzovateli žáka (další učitelů, spolužáci, rodiče apod.). Diagnostikování musí respektovat etiologické hledisko; nestačí konstatovat určitý stav a formulovat další pedagogická opatření, ale je nutné zjistit přesné příčiny daného stavu. Posledním pravidlem je zásada individuálního přístupu k žákovi, která se uplatňuje také v dalších oblastech pedagogiky. (Dvořáková, 1995) Dále lze doplnit páté pravidlo, a to nutnost spojení diagnostického závěru s návrhem pedagogického opatření (Dvořáková, in Kalhous, Obst et al., 2009).

Oblast pedagogicko-psychologické diagnostiky můžeme členit podle různých hledisek. Obecné pojetí, které je možné aplikovat na další typy diagnostikování (např. ve všech věkových kategoriích), uvádí Zelinková (2001). Jedná se o čtyři typy:

- normativní diagnostika - výsledek zkoušky jedince je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce;
- kritériální diagnostika - výsledek se srovnává s objektivně stanovenými limity (většinou se jedná o polaritní kategorie, např. zvládá - nezvládá činnost);
- individualizovaná diagnostika - jedná se o hodnocení jedince ve vztahu k němu samotnému, jeho předchozím výsledkům, bez vlivu úrovně dosažené ostatními jedinci;
- diferenciatní diagnostika - pomáhá rozlišit obtíže, které mohou být způsobeny rozdílnými příčinami.

Pedagogická diagnostika se dělí také podle stupně škol či věku diagnostikovaných osob.

V učitelské praxi se prosazuje tzv. didaktická diagnostika, která je zaměřena na sledování úrovně vzdělání a rozvoje žáka (můžeme ji označit jako pedagogickou diagnostiku v užším pojetí). Sleduje konkrétní vědomosti, dovednosti, návyky a postoje, zájmy, nadání, způsoby chování apod. (Friedmann, 2011) Většina diagnostického posuzování tohoto typu se dotýká školní docházky a zjišťování úrovně znalostí a vědomostí žáků, proto se jako nejčastější výzkumný nástroj uplatňuje didaktický test, příp. ústní zkoušení. Při vyhodnocování výsledků by se učitel neměl zaměřovat pouze na úspěšné žáky, ale také hledat potenciální příčiny neprospěchu; ty mohou být zjištěny dodatečně např. formou rozhovoru.

Přestože předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou žáci, samotnou diagnostiku provádí vychovávající osoba, nejčastěji učitel. Ten musí dodržovat pravidla, která umožňují získání objektivních, nezkrivených informací o žácích. Tvarůžek vymezil základní požadavky na učitele, jimiž jsou jednota a komplexnost pohledu na žáka, dlouhodobost, složitost a komplikovanost, prognostický charakter, konkrétnost, mnohostrannost přístupu, jednotnost v uplatňování opatření, pedagogický optimismus a etická a pedagogická odpovědnost (in Kalhous, Obst, 2003). Následně učitel musí zvolit nejvhodnější postup provedení diagnostiky. Nejprve je potřeba formulovat diagnostickou otázku a vstupní hypotézu, poté jsou pomocí vhodně zvolených metod získány diagnostické údaje, ty se dále zpracovávají a hodnotí, v dalším kroku se stanovuje diagnóza a prognóza, formuluje se diagnostický závěr (Friedmann, 2011).

Uvedené zásady se odrážejí také v **diagnostických metodách**, které se uplatňují při zjišťování charakteristik žáka. Metody můžeme třídit na metody zaměřené na

jednoho žáka (jež tvoří nejjobsáhlejší skupinu), na skupinu žáků, třídu a školu, na posuzování výchovně-vzdělávací práce učitele, školy a rodičů a na autodiagnostické metody učitele (Dvořáková, in Kalhous, Obst et al., 2009). Další dělení vychází z psychologického pojetí a vymezuje metody klinické (pozorování, rozhovor, anamnéza, analýza spontánních produktů), testové a přístrojové (Dvořáková, 1995).

Nejčastějšími metodami pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou přímé pozorování, dotazník a řízený rozhovor. Při těchto metodách musejí učitelé dodržovat pravidla stanovená pro každou z metod; zároveň musejí brát v úvahu žákovu osobnost, jeho charakterové vlastnosti i vzdělávací výsledky. Zejména při osobním kontaktu se žákem (během rozhovoru, částečně při pozorování) je nezbytné, aby učitel vyvolal v žákovi důvěru a snažil se působit přátelsky, ne však přehnaně sebevědomě a autoritativně.

Pedagogicko-psychologická diagnostika bývá často prováděna metodami, které nejsou součástí vyučování; je však možné je bez větších překážek do vyučování zařadit. Mohou být uplatněny na začátku vyučování jako motivace, v závěru vyučovací hodiny jako zpětná vazba, může jim být věnována celá hodina. Diagnostika nezávisí přímo na dalších charakteristikách výchovně-vzdělávacího procesu (např. organizační formy vyučování, výukové metody, výchovně-vzdělávací cíle vyučování), ale může jimi být výrazně ovlivněna.

Podstatné je seznámit žáky s metodami autoevaluace a sebereflexe, aby mohli provádět podobnou diagnostiku samostatně a na základě jejích výsledků směřovat další svoje jednání a chování. Žáci by také měli rozvíjet schopnosti asertivního chování a komunikace.

### 3.6. Shrnutí

Třetí kapitola této práce se věnuje popisu charakteristik pedagogické komunikace, která je specifickým typem sociální komunikace. Jedná se o velmi široké téma, proto jsme vybrali aspekty přímo se dotýkající komunikování učitelů a žáků, resp. vychovatelů a vychovávaných. Některé části výchovně-vzdělávacího procesu proto nejsou charakterizovány v celé šíři nebo jsou pojaty výčtově.

V první části kapitoly jsme se zaměřili na popis pedagogiky jako vědní disciplíny ve vztahu k pedagogické komunikaci. V rámci pedagogických a hraničních psychologických a sociologických disciplín jsme definovali základní pedagogickou terminologii a vybrali jsme oblasti, které přinášejí vlastní pohled na pedagogickou komunikaci.

Dále jsme popsali pedagogickou komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem. Jejich vztah je závislostní, tzn. pedagogická komunikace je prostředkem pedagogické interakce. Věnovali jsme se také účastníkům pedagogické komunikace, jimiž jsou ve školním prostředí učitel a žák.

Další části kapitoly se věnují charakteristikám vyučování, které přímo ovlivňují pedagogickou komunikaci. Výchovně-vzdělávací cíle výuky mohou být dosaženy pouze tehdy, pokud je zvolena vhodná forma komunikace. To samé platí pro obsah výuky; formy komunikace se volí podle povahy předmětu, věku žáků apod. Organizační formy vyučování a metody výuky nejsou bez vhodné komunikace uskutečnitelné. Konkrétní formy pedagogické komunikace budou více popsány v dalších částech práce (viz kapitola 4.2. Formy komunikace ve vyučování).

Nedílnou součástí pedagogické charakteristiky komunikace je pedagogicko-psychologická diagnostika. Pomocí diagnostikování vyučování a žáků učitel zhodnocuje mimo jiné probíhající komunikaci a stanovuje prognózu pro další vývoj.

Základní metodou pedagogicko-psychologické diagnostiky je rozhovor, který je velmi frekventovaným typem komunikace ve třídě.

V další kapitole se budeme věnovat vybraným lingvodidaktickým aspektům pedagogické komunikace. Zaměříme se na popis mluveného projevu a charakterizujeme monolog a dialog jako nejčastější formy komunikace ve vyučování. Vyjádříme se také k tématu porozumění mluvené komunikaci.

## 4. Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování

Komunikace ve škole je specifická v mnoha ohledech. Důležitými charakteristikami jsou, kromě pedagogické a psychologické problematiky, také didaktické charakteristiky komunikace ve vyučování a jazyková výstavba komunikačních celků. Tyto principy shrnuje definice uvedená v Pedagogickém slovníku, podle níž je lingvodidaktika „vědecká disciplína (u nás chápána v rámci pedagogiky), která se zabývá teorií a praxí učení a vyučování jazyků (mateřského a cizích jazyků). Je teorií interdisciplinární, kombinující poznatky a postuláty obecné didaktiky, lingvistiky a psycholingvistiky, psychologické teorie učení, teorie verbální komunikace aj. Termín je v české pedagogice poměrně nový, dříve byl běžný výraz *metodika vyučování*.“ (Průcha et al., 2009, s. 142)

Škola si uvědomuje význam jazykové komunikace žáků pro jejich budoucí uplatnění. To dokazuje také moderní pojetí vzdělávání; ve vzdělávacích dokumentech je vyžadováno, aby žáci byli schopni vyjadřovat své postoje a myšlenky, diskutovat o nich, argumentovat a prezentovat své názory a stanoviska (RVP ZV, 2007). Ve školním prostředí je třeba vyloučit manipulativní komunikování, rozvíjet pozitivní komunikaci a kultivovat jazyk.

Terminologie užívaná při popisu komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu není u autorů zcela jednotná. Nejširě je pojímána pedagogická komunikace, jež se týká veškeré komunikace probíhající ve výchovně-vzdělávacím procesu mezi vychovávajícím a vychovávaným nebo mezi vychovávanými navzájem. Školní (školská) komunikace se zaměřuje na komunikaci, která probíhá ve školských zařízeních, nejčastěji mezi žákem a učitelem, příp. v kombinaci. (Gavora, 1988, 2005;

Svobodová, 2000; Svobodová, in Höflerová, 2004) Třídní komunikace je pak analogicky realizována v rámci školní třídy.

V této kapitole se budeme věnovat tématu mluveného projevu ve školním prostředí, tedy školní, resp. třídní komunikaci. Na základě informací uvedených v předchozích kapitolách vymežíme základní typy žákovských promluv během vyučování a jejich jazyková specifika. Dále se budeme zabývat problematikou porozumění mluvenému slovu. Charakterizujeme pojmy porozumění a srozumitelnosti, srovnáme pojetí českých a zahraničních autorů. Zároveň se pokusíme popsat základní psychologické strategie a lingvistické aspekty, které mohou vést k nedorozumění.

#### **4.1. Charakteristika mluveného projevu**

V této kapitole se zaměříme na hlavní rysy mluveného projevu a srovnáme je s projevem písemným, protože oba mají své nezastupitelné místo ve školní, resp. třídní komunikaci. Budeme se zabývat také jazykovou charakteristikou mluveného projevu.

##### **4.1.1. Charakteristika mluveného a psaného projevu**

Mluvená podoba jazyka je primární, protože se rozvíjela během vývoje člověka. Psaná podoba je sekundární, její historie je oproti mluvenému sdělování „krátká“ (písmo vzniklo přibližně před pěti tisíci lety) (Černý, 1996). V jazykovém vzdělávání se prosazuje komunikativní obrát, proto se oblast výchovy a vzdělávání přesouvá od psaných textů a cvičení ke komunikačně orientovaným úlohám a rozvoji komunikativní kompetence žáků.

*„Mluvená komunikace je prostředkem denního a okamžitého dorozumění lidí.“*

(Müllerová, 1994, s. 119) Je to druh verbální komunikace, která probíhá v konkrétním

čase a prostředí. Do kategorie verbální komunikace řadíme také psaný projev, jehož výstavba je na rozdíl od mluvené řeči většinou předem připravená. Čermák (2009) shrnuje základní rysy mluveného a psaného projevu v následujícím přehledu:

Aspekty a rysy	Promluva:	
	Mluvená	Psaná
Médium komunikace	orálně-akustická (mluvení-poslouchání);	grafická (psaní-čtení);
Čas a prostor	vázaná/pomíjívá, ale dynamicky proměnlivá, omezená co do slyšitelnosti, avšak umožňující přímý kontakt, spontánní a nepřipravená, vyžadující rychlou reakci, mající přímou zpětnou vazbu;	nezávislá (kromě doby vzniku) a „trvalá“, neomezená/přenosná lokálně i časově, bez přímého kontaktu, předem připravená, bez přímé zpětné vazby (často i bez nepřímé);
Autor (mluvčí) a adresát (posluchač)	minimálně dva, splývá s mluvčím;	jediný (u odborných textů často víc), obvykle mnoho



		(u soukromého dopisu jeden);
Struktura promluvy	volnější a méně složitá, výrazná deixe a indexiálnost, časté opakování;	složitá, popř. i složená (z různých typů, heterogenní);
Funkce komunikace	všechny, zesílené však apelová (direktivní), expresivní a fatická;	všechny, zeslabené však direktivní, fatická a obvykle i expresivní;
Výrazové prostředky a situace	vlastní jazykové, avšak implicitnější, více redukce, frazéry a slang, výrazná emocionalita a evaluativnost, variabilita, prozódie, kinesika, neformální, neveřejná, neoficiální, proxémika.	vlastní jazykové, avšak explicitnější, s termíny, grafika, formální, veřejná.

*Tabulka č. 2: Charakteristické rysy mluvené a psané promluvy (Čermák, 2009)*

Kvůli situační a časové zakotvenosti není možné, aby se posluchač po delší době vracel k vyřčeným myšlenkám. Hlavní funkcí mluveného projevu je běžně dorozumivací funkce. Mluvené projevy jsou doprovázeny bezprostředními reakcemi, projevy emocí, expresivností. Důležitý je také výběr jazykových prostředků. Čechová (1998) upozorňuje na protikladný princip mluveného projevu – na jedné straně je vyjadřování implicitní, eliptické, vyplývající ze situace, na druhé straně je vyšší redundantnost způsobená nemožností opakovat již vyřčené.

Černý (1996) si všímá obsahové sevřenosti psaného slova, převahy monologu nad dialogem, využití delších souvětí (s promyšlenou výstavbou, množstvím hypotaktických spojení, bez nežádoucích odchylek) a nemožnosti uplatnění některých jazykových i mimojazykových prostředků. Psaný projev má omezenou míru redundantnosti (Čechová, 1998). Čermák (2009) posuzuje rozdíl mezi psanou a mluvenou formou projevu ve vztahu k adresátovi. Osobnostní charakteristiky se mohou v psaném textu projevit, obzvláště v poezii, v závislosti na variantě užitého prozodického systému. Mluvený projev je spontánnější a umožňuje okamžitou zpětnou vazbu mezi mluvčím a posluchačem. Tato variabilita nabízí možnost opravit nepřesnosti ve vyjádření. Při mluvení se nadbytečně vyskytují ukazovací zájmena a tzv. „vycpávková“ slova, případně další nejazykové zvuky. Tyto charakteristiky mohou znesnadnit posluchačům porozumění projevu (viz kapitola 4.3. Porozumění mluvenému projevu).

Cílem školní výuky by měl být rozvoj kompetencí důležitých pro mluvenou i psanou komunikaci. Dále je podstatné, aby cíle školního vzdělávání, resp. školní komunikace, nebyly odloučeny od praktického života žáků. Jazykové situace by proto měly být pokud možno konkrétní. Procvičování komunikačních struktur, které nejsou zařazeny v reálném kontextu, může vést k narušení komunikativní kompetence žáků. Problematickou oblastí vyučování je také fakt, že žáci se v drtivé většině případů setkávají pouze s písemnou formou komunikace, na které jsou vysvětlovány některé charakteristiky mluveného vyjadřování (často ve smyslu protikladu).

Součástí mluvených projevů jsou také **neverbální prostředky řeči**<sup>15</sup>, jež tvoří součást jakékoli komunikace, včetně pedagogické. Doplnují vyjádření (např. gesta), anebo nahrazují verbální komunikaci (např. přikývnutí ano, či ne) (Čermák, 2009). Více informací k tomuto tématu bylo uvedeno v kapitole 1.2.1. Verbální a neverbální komunikace, komunikace činem.

#### 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu

Každá komunikace se vyznačuje konkrétním obsahem a formou. Aby člověk plně porozuměl předávané informaci, je důležité, aby pochopil jak obsah, tak formu vyjádření. Forma komunikace bývá silněji ovlivněna osobnostními charakteristikami účastníků komunikace, jejich vztahem nebo záměrem komunikace. Obsah komunikace je pak závislý na znalostech a vědomostech účastníků komunikace. Porozumění či neporozumění komunikovanému obsahu tak závisí na znalosti konkrétního jazyka, ve kterém komunikace probíhá.

V rámci jazyka se na porozumění či neporozumění sdělení podílejí některé jazykové plány více než jiné. Podle Janouška (2007) dochází při komunikaci k trojímu kódování jazyka. V první fázi dochází k fonetickému kódování (které závisí na schopnosti produkovat fonémy). Dále probíhá fonologické kódování (jež souvisí se společenským a jazykovým charakterem fonémů). Na závěr se realizuje gramatické kódování, jež probíhá na dvou úrovních, a to morfologické (která je podmíněna znalostí tvarů slov) a syntaktické (která souvisí s výstavbou věty a textu).

Svobodová (in Höflerová, 2004) vyzdvihuje roli jazyka a znalosti jazykových pravidel pro úspěšnou komunikaci ve vztahu ke komunikačně-pragmatickému obratu

---

<sup>15</sup> **Neverbální prostředky řeči** či suprasegmentální prvky jazyka jsou jevy, které nalézáme u vyšších úrovní než u fonémů. Jedná se o přízvuk, intonaci, frázování, rytmus a další (Čermák, 2009; srov. Čechová, 1996).

současné jazykovědy. „*Jazyková komunikace je vnímána jako složka/součást spletilého systému společenských činností, které v mezilidské interakci nastávají a které jsou v ní propojeny s dalšími složkami/součástmi. Komunikace je tedy nahlížena jako druh činnosti, v níž se funkčně uplatňují konkrétní jazykové prostředky jako její stěžejní elementy a jsou aktuálně využívány v souladu s konkrétním komunikačním záměrem produktora textu.*“ (Svobodová, in Höflerová, 2004, s. 8)

Podle Gavory (1988) má na porozumění obsahu komunikace klíčový vliv pochopení gramatického a lexikálního významu slova. Proto se v dalších kapitolách zaměříme na lexikální a morfologickou charakteristiku promluvy a na syntaktickou charakteristiku promluvy v souvislosti s modifikacemi výpovědí. V obou přístupech bude zásadním předpokladem porozumění výpovědi a její odraz v pedagogické komunikaci učitele a žáka.

Komunikát je důležité posuzovat vždy komplexně, aby byly zohledněny všechny jazykové plány. Nevhodnější se v takovém případě jeví analýza s ohledem na morfosyntax, což je disciplína na pomezí těchto dvou oborů. Díky tomuto přístupu můžeme posuzovat všechny rysy jazyka souhrnně, takže na pozadí syntaxe definujeme morfologické kategorie a naopak s ohledem na morfologii charakterizujeme syntaktické vlastnosti promluvy (Emonds, 2011). Komplexní přístup zohledníme především v empirické části této práce (viz kapitola 6.6.3. Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků).

Na porozumění komunikaci mají v **oblasti slovní zásoby a morfologie** největší vliv dialekty a sociolekty. Tyto vrstvy jazyka rozrůžňují slovní zásobu uživatelů stejného jazyka a mohou přispívat k nedorozumění.

Dialektická mluva<sup>16</sup> se odráží především v obměněné slovní zásobě (slova jsou často úplně odlišná od spisovných výrazů); ještě výrazněji se dialektické vlivy promítají do užívání specifických koncovek při skloňování a časování, tedy do oblasti morfologické. Někdy je nářečí rozpoznatelné i podle fonetických a jiných znaků (např. intonace, přízvuk, zachování kvantity dlouhých samohlásek v řeči). V České republice existují čtyři hlavní dialektické skupiny, a to nářečí česká, hanácká, slezská a moravsko-slovenská. Velmi výrazně se projevuje vliv interdialektů, protože původně rozlišená nářečí se nivelizují (Daneš et al., 1997). Díky větší mobilitě obyvatelstva a rozvoji komunikačních technologií se stírají dominantní zvláštnosti jednotlivých regionů a vznikají nadnářeční útvary (obecná čeština a obecná moravština).

Vznik nadnářečních útvarů může ovlivnit vzájemné porozumění obyvatel České republiky v pozitivním smyslu. Jejich výrazným znakem je, že se dotýkají převážně morfologických charakteristik řeči, menším podílem pak slovní zásoby. Některá slova a slovní spojení se dostávají na okraj slovní zásoby a stávají se archaismy. Užití dialektického lexika v některých oblastech České republiky přestává být otázkou územního rozdělení, ale stává se otázkou generační. V současné době děti a mládež upouštějí od užívání krajově zvláštních výrazů a hovoří některým typem nadnářeční mluvy, což potvrzují také výsledky našeho výzkumu (viz kapitola 6.6.3. Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků).

Významný vliv na vyjadřování žáků v oblasti zejména slovní zásoby mají sociolekty; nejčastěji se jedná o užívání slangových výrazů nebo profesionalismů. Motivace k užívání slangových výrazů jsou rozdílné, může se jednat o jazyk sociální skupiny, jejímž členem dítě je nebo by chtělo být (viz kapitola 3.2.1. Žák). Výrazné

---

<sup>16</sup> Pro naše účely budeme používat výraz dialekt či dialektická mluva pro všechny skupiny regionálně odlišných jazykových struktur, jako jsou dialekt, interdialekt, regionalismy a městská mluva.

podněty jsou prezentovány také médií a celkovou jazykovou úrovní společnosti. K rozvoji a rozšiřování slangových výrazů přispívají velkou měrou komunikační technologie, které děti a mládež používají často denně.

Protože nespisovná mluva patří ke každodennímu životu žáků, je problémovou otázkou také v rámci vyučování. Spisovnost má neoddiskutovatelnou pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu, především pak během vyučovacích hodin. Stává se však, že žáci mezi sebou nebo o přestávkách užívají nespisovný jazyk, kdežto při hovoru s učitelem užívají jeho spisovnou formu<sup>17</sup> (Gavora, 2005). Podle názorů některých pedagogů je vhodné, aby se žáci naučili vyjadřovat jak spisovným jazykem, tak jazykem nespisovným v případě, že se jedná o žákův přirozený projev (např. nářečí, v jehož vlivu vyrůstal). Obdobně se vyjadřují také Čechová a Styblík (1998, s. 7): *„Nepovažujeme ze oprávněné ve škole trvat na požadavku ryze spisovného vyjadřování. (...) Hlavním kritériem i tady je ohled na komunikační faktory...“* Hlavním účelem vyučování (nejen jazykového) je pěstování kultivované komunikační kompetence a celková kultivace osobnosti žáka. Na základě pozitivního transferu můžeme předpokládat, že žáci přenesou některé osvojené jevy spisovného jazyka i do nespisovného vyjadřování. V praxi by to mohlo znamenat méně „hrubých chyb“ v neformální, nespisovné komunikaci, např. při psaní SMS zpráv nebo při komunikaci na internetu.

Důležitou úlohu ve vnímání správnosti spisovného nebo nespisovného jazyka zastávají učitelé. Jako komunikační vzory by měli užívat výhradně spisovný jazyk, což je ale v některých případech nebo regionech obtížné. Učitelovo vyjadřování by mělo

---

<sup>17</sup> Výzkum z oblasti této tematiky představuje Gavora (1988, 2005). Jeho výzkum proběhl ve vesnici na západním Slovensku v oblasti Záhoří. Zjistil, že mimo vyučování, o přestávkách a při „bavení se“ při hodinách žáci používají nářečí, ale při oficiální komunikaci ve třídě v přítomnosti učitele nebo v psaném projevu používají spisovnou slovenštinu.

respektovat spisovnou normu a zároveň žáky motivovati k užívání spisovného jazyka. V rámci navázání pozitivního vztahu učitele k žákům (viz učitelova role přítele/rodiče) učitelé někdy užívají nespisovné, hovorové výrazy; nejčastěji v situacích, v nichž by užití spisovného jazyka vyznělo humorně nebo trapně, nebo při komunikaci se žáky mimo výukový dialog. V tomto kontextu Svobodová (2000) definuje tzv. „dvojitou řeč učitele“. Učitel užívá jiný typ jazyka během výukové komunikace a jiný typ během doplňkové, konverzační komunikace (např. při hodnocení žáků). Je charakteristický neortoepickou výslovností (učitel vyslovuje [dyš], [dycky], [eště] apod.) a uvolněnou syntaktickou výstavbou.

Podle Čechové a Styblíka (1998) učitelé často zastávají některý z extrémních pohledů na spisovnost vyjadřování ve vyučování, kterými jsou buď požadavek na spisovné vyjadřování ve všech situacích výchovně-vzdělávacího procesu, nebo princip přirozeného vyjadřování žáků za všech okolností a rezignace na výchovu ke spisovnému vyjadřování. Podle našeho názoru však ani jeden z přístupů není vhodný; žák musí své vyjadřování vždy přizpůsobit komunikační situaci a komunikačnímu partnerovi. V oficiálním nebo polooficiálním styku by se měl vyjadřovat spisovně (není vyloučeno užití nespisovného jazyka, ale pouze pokud je to příležitostně a situace to připouští).

**Syntaktické charakteristiky mluvené komunikace** společně s textovou analýzou mohou významným dílem přispět k porozumění, nebo jej naopak znesnadnit či znemožnit. Mluvený projev probíhá v určité situaci, za určitým účelem a pomocí určitého kódu. Právě znalost kódu čili jazyka komunikace je nezbytným předpokladem jeho porozumění. Ale i v případě, že jazyk známe, tzn. když ovládáme slovní zásobu a pravidla gramatiky (skloňování a časování v češtině, nepravidelné tvary a pevný větný

slovosled v angličtině aj.), může dojít k nedorozumění z důvodu specifik větné výstavby. „*Učitelé si často neuvědomují, že nedostatky ve větné stavbě, ve volbě výrazů a ve výstavbě textu bývají z hlediska sdělnosti a výstižnosti vyjadřování závažnější, než nedostatky morfologické nebo pravopisné, jež učitelé právě nejvíce stíhají*“ (Čechová, Styblík, 1998, s. 8). Přestože můžeme z komunikačního hlediska považovat syntaktické nedostatky ve výpovědích za závažnější, je nutné respektovat správnost vyjadřování ve všech jazykových plánech.

Mezi syntaktické rysy mluveného projevu řadí Čechová (2003) dodatečné připojování větných členů nebo vět, kladení jádra výpovědi na začátek nebo doprostřed promluvy a vytýkání větných členů; apoziopese, zeugma, anakolut či přechytnutí nejsou v mluveném projevu hodnoceny jako nenáležitě. V tomto ohledu s Čechovou nesouhlasíme, protože nemotivované odchylky větné stavby považujeme za nevhodné jak v psaném, tak v mluveném projevu (přestože jsou v něm běžné).

V souvislosti s tématem naší práce se zaměříme na vybrané výpovědní<sup>18</sup> modifikace, jež se vyskytují v mluveném projevu žáků na druhém stupni základní školy během školní komunikace. V následující části kapitoly výpovědní modifikace krátce vysvětlíme a uvedeme jejich příklady. Výpovědní modifikace byly vybrány na základě práce Svobodové (viz kapitola 5.1. Jazyková specifika pedagogické komunikace učitelů) a výsledků předvýzkumu (viz kapitola 6.4. Předvýzkum).

Problematikou výpovědních modifikací komunikace se zabývá mnoho lingvistů.

Daneš, Hlavsa, Grepl et al. uvádějí, že dialogický text obsahuje v syntaktické výstavbě

---

<sup>18</sup> Jazykovědci rozlišují termíny věta a výpověď. **Věta** je abstraktně míněná, v komunikační situaci nezakotvená jazyková jednotka obsahující sloveso v určitém tvaru. **Výpověď** je naproti tomu realizovaná věta zakotvená v určité komunikační situaci. (Grepl, Karlík, 1998) Pro naše použití nebude toto rozlišení zásadně důležité, přesto se ho pokusíme dodržet a budeme tedy používat oba termíny.



výpovědí rysy společné s běžně mluvenými monology, např. „*relativně krátké, jednoduché výpovědi, anakoluty, různá opakování, opravy i jiné syntaktické konstrukce, dodatečná přičlenění, osamostatněné části výpovědi atp.*“ (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987, s. 659). Grepl a Karlík (1986) charakterizují specifické postupy ve výstavbě aktuálního členění výpovědi. Do této kategorie zahrnují subjektivní slovosled, zdůrazňovací částice, osamostatňování částí výpovědi, dodatkové přičleňování východiska nebo jádrových složek, opakování částí výpovědi, elipsu a další. V novější publikaci (1998) se autoři v kapitole o výpovědních modifikacích věnují problematice elipsy, substituce vedlejších vět, parcelace, předsouvání, osamostatňování, kontrakce souvětých konstrukcí a opakování výrazů.

Uvedení autoři se shodují ve většině kategorií výpovědních modifikací. Pokud však porovnáme uvedené modifikace s výsledky vlastního zkoumání, výsledky předvýzkumu a charakteristikou pedagogické komunikace ze syntaktického hlediska v práci Svobodové (2000), formulujeme okruh pěti výpovědních modifikací, jež se staly předmětem výzkumu a na něž se v disertační práci zaměříme. Jsou jimi elipsa, substituce vedlejších vět, kompletace a změny v aktuálním členění výpovědi (zejména změny pořádku slov); připojíme také kategorii nemotivovaných odchylek větné stavby, která není vždy zahrnuta do oblasti výpovědních modifikací. Vybrané modifikace v krátkosti charakterizujeme.

V **eliptické výpovědi** jsou nevyjádřeny části výpovědi, které vyplývají z kontextu nebo ze situace (Čechová, 1996). Podle Grepla a Karlíka (1986) se vynechávají většinou úseky výpovědi, které tvoří její východisko; jádro výpovědi zůstává zachováno. Autoři rozlišují dva typy elips, a to:

- elipsu kontextovou - ve výpovědi jsou vynechány některé složky, které vyplývají z kontextu komunikace; př. *Kam odjel Váš bratr? – Do Prahy.*
- elipsu situační – složky vynechané ve výpovědi závisejí na konkrétní situaci; př. *Na procházku?, Rychle!*

Daneš, Hlavsa, Grepl et al. (1987) oba typy elips shrnují do stejné kategorie, čímž vniká pojetí textové elipsy. Autoři vycházejí z faktu, že kontextové i situační elipsy mají některé shodné znaky, v běžné komunikaci je proto někdy obtížné je odlišit. Textovou elipsu charakterizují jako „*specifický způsob realizace syntaktické struktury, totiž jako neobsazení té její pozice, u které by se předpokládalo, že bude obsazena*“ (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987, s. 663).

V empirické části práce se zaměříme zejména na elipsu situační. Toto rozhodnutí je založeno na faktu, že ve vyučování pedagog pokládá často zavřené otázky, na něž vyžaduje jen krátkou odpověď – většina odpovědí žáků je proto kontextovou elipsou.

**Substituce vedlejších vět** znamená nahrazování vedlejších vět slovem či frází, tedy nevětnou strukturou (polovětným útvarem). Ta je často vyjádřena jmenným výrazem, obvykle s předložkovou vazbou (Grepl, Karlík, 1998). Příklady jsou následující:

- *Mrzí mě ta chalupa. (Mrzí mě, že jsme tu chalupu prodali.)*
- *Po sedoloru tě přestane bolet hlava. (Až / Jestliže sníš sedolor, přestane tě bolet hlava.)*

Grepl a Karlík (1986) se zmiňují také o nominalizaci vedlejší věty infinitivem.

V některých případech existuje více možností substituce vedlejší věty, např.:

- a) *Lékař doporučil matce (to), aby se léčila v lázních.* (složená věta)

- b) *Lékař doporučil matce léčit se v lázních.* (substituce infinitivem)
- c) *Lékař doporučil matce léčbu v lázních.* (substituce substantivem)
- d) *Lékař doporučil matce lázně.* (substituce substantivem)

Pro porozumění některým výpovědím je podstatný kontext promluvy, jako v posledním případě, resp. v prvním příkladu výše v textu. Může se jednat o specifickou situaci, kterou oba účastníci komunikace znají, dokážou tedy doplnit přesný význam substituované vedlejší věty.

**Kompletace** je doplňování výpovědi typické pro mluvený projev<sup>19</sup>. Pomocí intonace je výpověď rozčleněna do několika eliptických částí, které však významově souvisejí a tvoří jeden celek. Grepl a Karlík (1998) tento typ modifikace nazývají dodatečným (aditivním) připojováním. Ve starším vydání (1986) autoři doplňují, že kompletace je často důsledkem nedostatečné výpovědní perspektivy mluvčího. Příklady jsou následující vyjádření:

- *Jezdím tam na prázdniny – a už hezkou řádku let.* (Grepl, Karlík, 1998)
- *Viděl jsem včera Pavla. S holkou. A moc pěknou.* (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987)

Funkcí kompletace je obsahové doplnění výpovědi (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987). Její užití může být ovlivněno aktuálním členěním výpovědi, resp. jeho změnami.

**Aktuální členění výpovědi (AČV)** souvisí s obsahem neeliptických výpovědí. Ty lze rozdělit na dvě části, a to východisko (známé z předchozího kontextu nebo

---

<sup>19</sup> **Kompletace** (přičleňování) je syntaktický proces, kterým mluvčí doplňuje věty; je charakteristický spontánní činností mluvčího, proto se vyskytuje v mluvených projevech. **Parcelace** (vyčleňování) je syntaktický proces, jímž mluvčí zvýrazňuje části textu; jedná se o záměrný proces, je proto typičtější pro psané vyjadřování. (Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987, s. 679)

mimojazykové situace) a jádro výpovědi (nese vlastní sdělení, prezentuje to, co je v situaci nové) (Grepl, Karlík, 1986; srov. kategorie téma, réma v publikaci od autorů Daneše, Hlavsy, Grepla et al., 1987).

Prostředky aktuálního členění výpovědi jsou slovosled, úsekový předěl a větný přízvuk (Grepl, Karlík, 1986, 1998; Daneš, Hlavsa, Grepl et al., 1987). Mezi specifické postupy ve výstavbě aktuálního členění můžeme zařadit subjektivní slovosled, slovoslednou inverzi, opakování částí výpovědi (Grepl, Karlík, 1986), vytýkací částice či dodatkové zpřesňování jádrové složky (Grepl, Karlík, 1998).

V empirické části práce se zaměříme pouze na změny slovosledu výpovědí, tedy předsunutí jádra výpovědi na její začátek.

**Syntaktické nedostatky větné stavby**<sup>20</sup> jsou nepřesnosti větné stavby, odchylky od pravidelné mluvnické stavby věty. Mluvčí je vytváří nezáměrně, můžeme je považovat za chyby. Nejčastěji se uvádějí čtyři kategorie: atrakce, tj. mechanické přizpůsobení pádu řídicího výrazu (a), zeugma, tj. zanedbání odlišné vazby dvou sloves (b), kontaminace, tj. křížení vazeb významově podobných sloves nebo dějových jmen (c), anakolut, tj. vyšínutí z konstrukce výpovědi (d) a apoziopese, tj. nedokončení věty (e) (Čechová, 1996).

a) *Vstal před sluncem východem. (Správně: před slunce východem, před východem slunce.)*

b) *Nemůžeme dobře rozumět a chápat vývoj, nevidíme-li jeho širší souvislosti. (Správně: Nemůžeme dobře rozumět vývoji ani jej chápat, nevidíme-li jeho širší souvislosti.)*

---

<sup>20</sup> Především v empirické části je budeme nazývat jako **nemotivované odchylky větné stavby**, protože vznikají neúmyslně na rozdíl od tzv. motivovaných odchylek, jimiž jsou výpovědní modifikace (např. vytčený větný člen, parcelace, elipsa a mnoho dalších).

- c) *Zamezila jim v tom válka. (Správně: Zamezila jim to válka. Zabránila jim v tom válka.)*
- d) *Víme, že člověk často, když dělá jistou práci poprvé, nejde mu dobře. (Správně: Víme, že člověku často nejde práce dobře, když ji dělá poprvé.)*
- e) *Běž, nebo tě...*

Uvedená vyjádření jsou chybná, jejich výskyt v komunikaci by proto měl být omezen na minimum. Ve výzkumné části se zaměříme pouze na první čtyři odchylky větné stavby, nebudeme sledovat užití apoziopce. Z těchto nemotivovaných odchylek předpokládáme vyšší výskyt anakolutu, který je v mluveném projevu velmi běžný.

V rozhovorech před vlastním výzkumem učitelé přiznali, že pozorují klesající úroveň znalostí žáků v oblasti pravopisu a gramatiky. To je hlavním důvodem zařazení nemotivovaných odchylek větné stavby, jež reprezentují gramaticky nesprávná vyjádření v mluveném projevu, mezi sledované jevy.

## 4.2. Formy komunikace ve vyučování

Komunikace ve výchovně-vzdělávacím prostředí je specifická svým obsahem i formou. Frekventovaná je pedagogická komunikace, která reflektuje jak výchovné aspekty (rozvoj osobnosti žáka jako celku, důraz na formování hodnotového systému apod.), tak vzdělávací aspekty (jazyk každého vyučovaného předmětu je odlišný). Klíčovou charakteristikou školní komunikace jsou pak osobnosti učitele a žáka (viz kapitola 3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem) a vyučovací styl pedagoga.

Jazykový projev ve škole by měl být přiměřený jeho účelu. Projev pedagoga je motivován cíli vyučovací hodiny, a to s ohledem na zvolenou výukovou metodu či organizační formu práce. Stejně tak projev žáka by měl odpovídat příčině, která vedla

žáka k vyjádření. V rámci vyučování učitel obvykle klade otázky nebo zadává instrukce, žák se dotazuje, pokud něčemu nerozumí, a odpovídá na pokyny učitele.

Protože učitel ve výchovně-vzdělávacím prostředí vystupuje jako řídicí element, je možné rozdělit třídní komunikaci z hlediska její symetrie – komunikace učitele se žáky (asymetrická komunikace) a komunikace mezi žáky navzájem (komplementární komunikace). Předpokládáme, že v klasické vyučovací hodině bude převládat první typ sdělování; žáci pak mají možnost projevit se individuálně většinou při práci ve dvojici či ve skupině. V rámci vyučování dochází nejčastěji ke dvěma formám komunikace, a to monologu a dialogu.

#### **4.2.1. Monolog**

Monolog znamená vyjadřování pouze jednoho člověka. Může se vyskytovat v několika základních podobách; Müllerová a Hoffmannová (1994) upozorňují také na výskyt přechodných forem na pomezí monologu a dialogu. V běžném životě se monolog nevyskytuje tak často jako dialog, ale bývá časově obsáhlejší. Proto je důležité vyjadřovat se srozumitelně a zároveň dbát na logickou výstavbu textu.

Monologické slovní metody se vyskytují ve školním prostředí velmi často. Jsou charakteristické aktivitou jednoho z účastníků komunikace, nedochází ke střídání rolí účastníků komunikace. Ve velké míře je monolog doménou učitele. Gavora (2005) uvádí, že tento typ projevu může zabrat až čtvrtinu vyučovací hodiny. Výklad, jako nejčastěji používaná vyučovací metoda, zabírá průměrně 60 % času vyučovacích hodin.

Při využití monologických slovních metod je nezbytné dbát na správnou, logickou výstavbu projevu a zároveň na věcně správný a společensky vhodný způsob ústní či písemné prezentace. Monologický projev musí být koherentní i kohezní, jak

forma projevu, tak úroveň jazykových prostředků musí být přiměřená věku žáků i charakteru vyučovacího předmětu. Podle Maňáka a Švece (2003) jsou dvěma hlavními pilíři vysvětlování právě srozumitelnost (návaznost, uvádění příkladů, přesný, výstižný jazyk) a logická stavba (analogie, zobecňování, strukturování). Je vhodné doplnit projev přiměřenou řečí těla a mimoslovními projevy. Podobný názor zastává i Gavora (2005). Podle něj musí učitel při výkladu dbát na jasnou strukturu i jasné vyjadřování. Je vhodné do promluvy zařazovat orientační znaky (např. číslování). Při vysvětlování učiva je žádoucí, aby učitel naznačil plán učiva, osvětlil problém a vše názorně demonstroval. V projevu by se nemělo vyskytovat mnoho nadbytečných slov či informací, měla by být vynechána „vycpávková“ slova. Na závěr musí učitel shrnout vyslovené, aby si žáci ujasnili všechny informace.

Žák druhého stupně základní školy se ve vyučování vyjadřuje monologicky spíše sporadicky. Monolog někdy vede během zkoušení, dále např. při vyprávění obsahu knihy v literatuře nebo při slohových cvičeních. Tento typ sdělování se může uplatnit také během prezentace referátu. Monologickým projevem v písemné podobě je také text v učebnici, případně jiné studijní materiály, se kterými se žáci dostanou do kontaktu. Při čtení textu může žák neporozumět z několika důvodů – neznámé lexikum, nevhodná stavba vět, neporozumění větným vztahům nebo makrostruktúře textu (viz kapitola 4.3. Porozumění mluvenému projevu).

Přestože edukační obrát ke komunikačně orientovanému vyučování klade důraz na rozvoj komunikativních a interakčních kompetencí žáků při kontaktu s jinými osobami, je vhodné, aby si žáci osvojili také principy monologické promluvy a rétoriky.

#### 4.2.2. Dialog

Dialog je hovor dvou a více osob<sup>21</sup>. Je v životě frekventovanější formou sociální komunikace než monolog a podle Čechové (1998) pravděpodobně také nejčastějším prostředkem kontaktu učitele a žáka. Je charakteristický střídáním rolí mluvčího a příjemce mezi dvěma a více účastníky komunikace. Podle Müllerové a Hoffmannové (1994) se vyznačuje přímým, bezprostředním kontaktem mezi účastníky (srov. komunikace při využití moderních technologií, viz kapitola 1.2. Různá hlediska dělení komunikace).

Učitel využívá dialog zejména během opakování nebo zkoušení, dále během dotazování na organizační záležitosti (např. *Kdo má službu?, Kde je třídní kniha?* apod.). Většinou oslovuje jednoho žáka nebo celou třídu, příp. dvojici nebo skupinu žáků. Podle Gavory (1988) učitel skrze dialog poznává žáka a zprostředkovává mu poznatky. Učitel i žák musejí být však k rozhovoru připraveni; učitel by se měl vyjadřovat přiměřeně schopnostem a dovednostem svých žáků a měl by k nim uplatňovat diferencovaný přístup.

Žák vede dialog ve vyučování méně často. Obvykle je adresátem učitelových otázek, přičemž v odpovědích prezentuje své znalosti učiva, příp. vyjadřuje své názory. V těchto případech jsou odpovědi velmi krátké, často jednoslovné. To je většinou způsobeno přístupem učitelů, kteří krátké odpovědi vyžadují, např. při ověřování učiva. Někdy je dialog iniciován samotným žákem – většinou se jedná o otázku, kterou se dožaduje vysvětlení jevu nebo zopakování informace, příp. žádá o svolení k nějaké činnosti.

---

<sup>21</sup> **Dialog** můžeme chápat v širším významu jako komunikaci několika osob (Gavora, 1988), nebo jako komunikační výměnu pouze dvou osob (Čermák, 2009). Pro účely naší práce se přikláníme k prvnímu pojetí, tzn. slovem dialog budeme označovat komunikaci mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a skupinou žáků, mezi žákem a žákem a mezi žákem a skupinou žáků.



V některých případech žák vede dialog se spolužákem nebo skupinou žáků, většinou se však jedná o zvolenou výukovou metodu, která explicitně od žáka participaci v dialogu. Ve vyučování má žák příležitost osvojit si nejdůležitější prvky průběhu dialogu, a to účinně vstoupit do dialogu, strukturovat úplnou či v dialogu častou eliptickou výpověď, užívat modalitní modifikace (Höflerová, 2004), měnit téma dialogu podle potřeby atd. V kapitole 3.4. Pedagogická komunikace v závislosti na organizačních formách vyučování a metodách výuky jsme na základě zjištění Mareše a Křivohlavého (1990) uvedli, že právě práce ve skupině nejvíce obohacuje komunikační schopnosti a dovednosti žáků a rozvíjí jejich komunikativní i sociální kompetenci.

Školní prostředí může být chápáno jako jedno z tzv. institucionálních prostředí, které se vyznačují některými charakteristickými rysy komunikace. Vzhledem k asymetričnosti vztahu účastníků komunikace je průběh komunikace řízen účastníkem s vyšším, řídicím postavením, který také volí téma komunikace. Speciálním případem je podle Müllerové a Hoffmannové (1994) zkouškový dialog, který se nezaměřuje na výměnu informací, ale na ověření znalostí žáka.

Klíčovou charakteristikou dialogu je jeho funkce. Dialogické metody navozují reálnou komunikační situaci, proto žáka připravují na skutečnou komunikaci bez školských omezení a pravidel. Reálné dialogy jsou zasazeny do konkrétního kontextu, který musí žák ve svém projevu zohlednit (Gower, Walters, 1983). Gavora (2005) popisuje další funkce dialogu, z nichž nejdůležitější je rozvoj kognitivní, afektivní a sociální stránky žáka. Petty (2008) uvádí, že správně vedený dialog apeluje na zvědavost žáků a učí je přemýšlet, uvažovat o problému, napomáhá také rozvíjet kritické myšlení žáků. Dialog je také vhodným motivačním prvkem – žáci jsou vnitřně spokojeni, když správně odpoví na učitelovu otázku.

Kolář a Vališová (2009; srov. Zelina, 1990, 1992) charakterizují podmínky, které doprovázejí dialog ve vyučování. Musí být vytvořeno prostředí podněcující dialog (to se dotýká charakteristik spojených s pozitivním klimatem ve třídě, dobrými osobními vztahy, vhodným stylem řízení třídy či stanovením pravidel komunikace ve třídě). Druhou podmínkou je připravenost učitele i žáka pro dialog, přičemž oba musejí být připraveni osobnostně i profesně (týká se umění vedení dialogu u učitele nebo komunikačních dovedností žáka).

Dialog je svou povahou velmi variabilní komunikační útvar. Mluvčí má okamžitou možnost opravy svého vyjádření (na základě uvědomění si nepřesnosti nebo podle zpětné vazby od příjemce). Přináší s sebou také velmi redukováná vyjádření, která jsou podmíněna rychlostí a živostí komunikace, proto se zde často vyskytují elipsy a aposiopeze (viz kapitola 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu). Vyskytují se bohatě ukazovací zájmena, partikulizované výrazy a jiné nejazykové zvuky. Čechová (1998) shrnuje společné rysy školního dialogu následovně: jsou často užívána zájmena (ukazovací nebo osobní), eliptické konstrukce, nedokončené odpovědi a kontaktní výrazy (srov. Svobodová, 2000). Tyto charakteristiky se dotýkají jak vyjadřování žáků, tak učitelů. Je nezbytné si uvědomit, že učitel slouží ve výchovně-vzdělávacím procesu mimo jiné jako jazykový vzor pro žáky.

Syntaktické výstavbě dialogu se věnují také Müllerová a Hoffmannová (1994), které popisují následující jazykové rysy dialogu:

- křížení syntaktických konstrukcí, výskyt anakolutů nebo anakolutových konstrukcí,
- modifikace obvyklého pořádku slov,
- spojení konstrukcí větného charakteru za sebe bez explicitního vyjádření jejich vztahu (tzn. převažuje souřadné spojování větných celků),

- dodatečné připojování slov nebo slovních spojení,
- opravy, dvojí vyjádření,
- nezáměrné opakování slov při formulačních potížích,
- nedokončení započaté syntaktické konstrukce,
- různé typy eliptických konstrukcí,
- vysoký výskyt ukazovacích prostředků (nejčastěji zájmen a příslovcí),
- užívání kontaktních prostředků,
- užívání ustálených syntaktických konstrukcí.

Některé charakteristiky jsme popsali už v kapitole 4.1.2. (Jazyková specifika mluveného projevu). Podrobně jsme se zabývali těmi výpovědními modifikacemi, které tvoří předmět výzkumu. Obdobné výsledky ze zkoumání mluveného projevu přináší také Svobodová (2000); zaměřila se však na komunikaci v prostředí prvního stupně základní školy (viz kapitola 5.1. Jazyková specifika pedagogické komunikace učitelů).

Samostatnou oblastí je komunikace žáka, která sice probíhá během hodiny, ale netýká se učiva a není směřována k učiteli. V takovém případě říkáme, že „se žák baví“. Přestože jde o nevíтанý jev ve vyučování, dialog mezi žáky je přirozenější a často jej doprovází poměrně bohatá škála mimojazykových komunikačních prostředků.

Slovní metody jsou pro vyučování na základní škole běžné, často se střídají a používají v různých fázích hodiny pro různý typ učiva. Učitelé však využívají i další **metody**, které bychom mohli nazvat jako **komunikačně orientované** a které podporují samostatné vyjadřování žáků a pomáhají vytvářet a rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti žáků. Jedná se o didaktické hry, které nabízejí nepřeborné množství nápadů, většinou jsou však velmi náročné pro učitele z hlediska obsahového a organizačního. Velmi časté jsou participativní metody, při nichž se vyžaduje aktivní

zapojení všech žáků ve třídě. Jsou to například situační metody (žáci vybírají nejvhodnější z nabídnutých řešení problémové učební úlohy), inscenační metody (realizuje se formou hraní rolí) a brainstormingové metody (na základě nápadů žáků se hledá nejvhodnější řešení). Autoři Maňák, Švec tyto metody řadí mezi aktivizující výukové metody, které „přispívají k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105). Jedná se o způsob aktivní výuky, při němž je kladen důraz na aktivní zapojení žáků do výuky. Zdůrazňuje se jejich myšlenková i osobnostní samostatnost, zodpovědnost a tvořivost.

#### 4.2.3. Charakteristika otázek ve školním dialogu

Školní dialog<sup>22</sup>, vedený nejčastěji mezi učitelem a žákem, má specifickou strukturu. Obvykle učitel pokládá otázky a žák na ně odpovídá. Jedná se o nejčastější komunikační formu ve vyučování. Podle Mareše a Křivohlavého (1990) tvoří otázky spolu s výkladem a organizačními pokyny jednu ze tří nejfrekventovanějších činností a učitel průměrně stráví dotazováním 20 % času vyučovací hodiny. Žák naopak tráví dotazováním přibližně 2 % času vyučovací hodiny (Vaněk, in Mareš, Křivohlavý, 1990). Vysoká frekvence školního dialogu se může odrazit také v jeho výstavbě – při komunikaci stejných aktérů může docházet k jazykovým modifikacím otázek i odpovědí. Tyto výpovědní modifikace mohou v konkrétních situacích ovlivňovat porozumění.

Otázky ve vyučování fungují jako stimul k odpovědi či jiné činnosti (Gavora, 2005). Musejí být však přizpůsobeny pedagogickým cílům vyučování, obsahu

---

<sup>22</sup> Srov. **školní dialog** uvádí Gavora (1988, 2005) nebo Svobodová (2000), **výukový dialog** uvádí Svobodová (in Höflerová, 2004). Za školní dialog budeme považovat všechny dialogy odehrávající se ve školním prostředí. Za výukový dialog budeme považovat dialog, který vede učitel během prezentace učiva ve vyučovací hodině.

vyučování, subjektům výchovně-vzdělávacího procesu, způsobu prezentace učiva, podmínkám vyučování, psychickým stavům a procesům, které vyvolávají, sociálním vztahům a požadovaným výsledkům vyučování (Mareš, Křivohlavý, 1990). Výukový dialog musí být tedy vhodně implementován do vyučování, s jasným záměrem, jasným průběhem a ve shodě s ostatními charakteristikami vyučování.

**Otázky** učitele můžeme rozdělit na **otevřené a zavřené** podle šíře odpovědi, již vyžadují. Otevřené otázky se vyznačují možností dlouhé, široké odpovědi, v níž adresát často poskytuje obsáhlejší informaci nebo vyjadřuje vlastní názor. Odpovědi na tyto otázky mají větnou podobu, mohou jimi být i delší souvětí. Často existuje více formulací správné odpovědi. Zavřené otázky jsou otázky doplňovací, nebo otázky zjišťovací, na něž odpovídáme jedním nebo několika málo slovy, která jsou většinou jedinou správnou odpovědí. (Nunan, 1991; srov. Müllerová, Hoffmannová, 1994; Čechová, 1998) Není však možné mezi oběma typy otázek stanovit ostrou hranici. Zavřené otázky se ve vyučování často objevují při opakování učiva; podle Müllerové a Hoffmannové (1994, s. 80) však *„tlumí vyjadřovací aktivitu dětí a ani je nepodněcují k přemýšlení“*. Výzkumy realizované Gavorou (in Šlédrová, 1992) dokládají, že také výskyt otevřených otázek, které kladou sami žáci, je velmi nízký. Vzhledem ke snaze prezentovat co největší množství učiva můžeme nízký výskyt otevřených otázek předpokládat také ve vyjadřování učitelů.

V praxi převládají otázky formálně doplňovací, nebo ve formě nedokončené výpovědi, na něž učitel vyžaduje doplnění jednoho slova jako odpovědi. Zavřené otázky jako tyto tvoří 60 – 80 % všech otázek. (Gavora, 2005) Je velmi důležité, aby učitel druhy otázek obměňoval, využíval zjišťovací i doplňovací otázky. Otázky by měly podporovat samostatné myšlení žáků (Svobodová, 2000). Otázky provázejí všechny fáze vyučovací hodiny.

Gavora (1988) popisuje výstavbu školního dialogu. Má tři fáze. Dialog iniciuje učitel stanovením požadavku na žáka (obvykle ve formě otázky nebo příkazu). Žák odpovídá na požadavek. V zápětí učitel reaguje na žakovu odpověď. Tento typ školní interakce bývá v anglických didaktikách označován jako IRF<sup>23</sup> typ (Ur, 1997).

Kladné reakce je možné rozdělit do několika typů, a to akceptance (potvrzení odpovědi), echo odpovědi (zopakování ve smyslu potvrzení), elaborace (rozšíření odpovědi o další informace) a pochvala žáka. V případě chybné odpovědi žáka může učitel využít metodu detekce chyby (popře odpověď, vyžaduje jinou), identifikace (zopakuje chybnou odpověď s tázací intonací), interpretace (vysvětlí problematiku znovu) nebo prosté korekce (řekne ihned správnou odpověď bez další účasti žáka). (Gavora, 2005) Je vhodné poskytnout žákovi možnost se opravit, příp. umožnit mu konzultaci s jiným žákem (což vede ke spolupráci, rozvíjení klíčových kompetencí, zároveň ověřuje znalosti dalšího žáka a jeho schopnost interpretace).

Ur (1997) uvádí pravidla efektivního dotazování, která se uplatňují během vyučování. Jsou jimi:

- jasnost,
- učební hodnota (zda otázka stimuluje k přemýšlení),
- zajímavost, míra motivace,
- dostupnost (kolik žáků dokáže na otázku odpovědět),
- rozsah (zda otázka motivuje k obsáhlejší odpovědi),
- reakce učitele.

Petty (2008) doplňuje, že je dobré každou správnou odpověď pochválit, čímž učitel dá žákovi najevo, že ho odpověď potěšila. Také Čechová (1998) uvádí, že

---

<sup>23</sup> **IRF** je zkratka slov *initiation* (zahájení, podnět; nejčastěji otázka), *response* (odpověď), *feedback* (zpětná vazba).

hodnocení a pochvala žáky povzbuzuje a podněcuje k rozhovoru. Nesprávné odpovědi nikdy nezesměšňujeme; naopak je vhodné žáky navést na cestu ke správné odpovědi. Podobný názor zastávají také další autoři (Grecmanová et al., 2002 aj.), kteří preferují koncept vyučování orientovaného na úspěch. Tato myšlenka podporuje kladné hodnocení žáků jako motivační prostředek, zamítá negativní hodnocení a tresty jako způsob dosažení pokroku u žáků.

Je také podstatné poskytnout žákům dostatek času na promyšlení odpovědi. Mareš, Křivohlavý (1990) uvádějí, že vhodná délka pauzy, kterou by učitel měl ponechat žákovi, aby si vzpomněl a formuloval svoji odpověď, je přibližně 4 – 13 vteřin. Z výzkumu zabývajícího se otázkou, kolik času učitelé poskytují žákům před očekávanou odpovědí, vyplynulo, že v prvním ročníku základní školy je pauza před odpovědí 5,3 vteřiny, zatímco v osmém ročníku činí už jen pouhých 2,3 vteřiny. Toto je velmi krátká doba na to, aby žáci zvládli všechny operace vedoucí k odpovědi, a to přijetí zprávy od učitele, rozkódování obsahu i formy, uvědomění si odpovědi, její formulaci a vyslovení. Gavora (2005) tyto fáze popisuje jako fázi percepce, interpretace, vytvoření substrátu a verbalizace odpovědi. Učitelé by tyto faktory při čekání na odpověď měli brát v úvahu.

Petty (2008) se také zabývá problematikou otázek, které pokládá učitel ve vyučování, z pohledu prostorového rozmístění žáků. Učitel se dotazuje nejčastěji žáků v centru tzv. zorného pole učitele (srov. Mareš, Křivohlavý, 1990).

Charakter otázek učitele a žáků je odlišný. Žák pokládá otázku, když odpověď nezná. Oproti tomu učitel odpovědi zná, což může vést k vnitřnímu konfliktu žáka a jeho demotivaci. Podle Svobodové (2000) klade učitel tři základní typy otázek, a to otázky zkušební či prověřovací, otázky podněcovací (spojené s výzvou) a otázky doplňovací. Vzhledem ke komunikačnímu pojetí vyučování by neměly převažovat

pouze zkušební nebo doplňovací otázky, protože svou krátkou odpovědí nerozvíjejí komunikační dovednosti žáků, spíše naopak. „*Rozbor žákovských odpovědí ukazuje, že žáci často odpovídají na učitelovy otázky kuse, krátce. Značně vysoký je podíl odpovědí, jež svou délkou nepřesahují pět slov. (...) Heslovitost, zhuštěnost učitelových otázek vede žáky k násilnému spojování jednotlivých faktů, mezi nimiž není jasně vyjádřena souvislost (...). Příčinou bývá spěch učitele, motivovaný snahou probrat předepsaná kvanta učiva. Avšak tato dobře míněná snaha se obrací proti žákům, proti rozvoji jejich vyjadřování i poznání.*“ (Čechová, in Mareš, Křivohlavý, 1990, s. 85)

Učitel se při dotazování může dopustit různých prohřešků, které vyvolávají u žáka konflikt a mohou vést k neporozumění otázce. Porozuměním a příčinami nedorozumění se budeme zabývat v následující kapitole.

### 4.3. Porozumění mluvenému projevu

Nejprve je důležité definovat, co porozumění znamená. V literatuře se můžeme setkat se dvěma podobnými výrazy, kterými jsou srozumitelnost a porozumění, v angličtině jim odpovídají ekvivalenty *understanding* a *comprehension*.

Srozumitelnost chápeme jako soubor fyziologických předpokladů pro pochopení předávané informace. Do této kategorie se tedy často řadí kvality jako intonace, výška hlasu, frázování atd. a dále percepční vlastnosti příjemce. Srozumitelností se zabývá především oblast rétoriky. Součástí této disciplíny je také popis komunikačních překážek, které znesnadňují nebo zcela znemožňují percepci projevu. Výrazně je oblast rétoriky a veřejné komunikace rozpracována v anglicky psané literatuře (Gronbeck et al., 1995; Gronbeck et al., 1994 aj.). Autoři se zabývají výstavbou projevu člověka zejména ve vztahu k jeho osobnostním předpokladům, tedy jak může mluvčí



zaujmout posluchače bez ohledu na fyziologické či environmentální charakteristiky svého projevu.

Autoři Belz a Siegrist (2001; srov. King, 2000) vymezují tři základní pravidla, která mají podstatný vliv na výsledný efekt komunikace. Pravidla zní:

- nikdy nelze nekomunikovat,
- každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt,
- každá komunikace podléhá interpretaci.

King (2000) dále doplňuje, že komunikace je komplikovaná a nevratná. Tyto obecné výroky jsou pravdivé v každé situaci, včetně pedagogické komunikace. Člověk skutečně komunikuje v každém okamžiku svého života, ať už verbálně či neverbálně. Každé vyjádření má obsah i formu – sdělujeme konkrétní informaci, která je určena pro konkrétního příjemce v konkrétní situaci. Nakonec musí být každé sdělení interpretováno – každý příjemce musí rozkódovat obsah vyjádření ve chvíli, kdy jej přijímá. Právě v této fázi komunikace, tj. přijímání a dešifrování sdělení dochází mnohdy k nedorozumění, protože posluchač může chybně interpretovat obsah nebo formu vyjádření a vztah mluvčího k posluchači.

Autoři Gronbeck et al. (1995) odkazují na pět důležitých charakteristik srozumitelného projevu. Stejná pravidla se uplatňují také při komunikaci učitele se žáky:

- přesnost – mluvčí by měl nazývat věci přesně a právně, neměl by nadměrně užívat obecná vyjádření ani odborné termíny;
- jednoduchost – mluvčí by měl hovořit jasně a jednoduše;
- koherence<sup>24</sup> – týká se logické výstavby textu;

---

<sup>24</sup> Dva termíny jsou spojeny s teorií textu – **koheze** (týká se převážně gramatických vazeb textu) a **koherence** (logická výstavba). Každý koherentní text je kohezní, ale ne každý

- (lexikální) intenzita – mluvčí musí volit slova v souvislosti s kulturní a politickou situací a správně stanovit míru významu slova (např. patriot – voják – zabiják dětí);
- přiměřenost – mluvčí by měl reagovat na posluchače nejen svým mluvním projevem, ale také dalšími způsoby (kulturní přiměřenost apod.).

Při respektování těchto zásad můžeme předejít nedorozumění nebo ztíženému porozumění během komunikování.

Porozumění mluvenému či psanému textu je v dnešní době neoddělitelně spjata s pojmem gramotnosti<sup>25</sup>. Jako gramotnost neboli porozumění v širším slova smyslu můžeme chápat ty procesy, které doprovázejí produkci sdělení, jeho následnou percepci, kritické zhodnocení získaných informací a schopnost další práce s těmito informacemi.

Svobodová (in Höflerová, 2004) považuje porozumění textu za základní dovednost; na jeho základě je možné rozvíjet porozumění v dalších oblastech žákovy vyjadřování (další dovednosti, anglicky tzv. *language skills*). *„Porozumění komunikovaných informací je způsob jejich uvědomělého přivlastňování. Ve škole bývají informace obvykle obsaženy v souvislém jazykovém projevu – textu, proto přesněji hovoříme o porozumění textu nebo jeho prvkům. Porozumění textu je předpokladem i výsledkem efektivního učení ve škole.“* (Gavora, 1988, s. 31) Höflerová (2004) tento přístup doplňuje a stanovuje vlastnosti textu, které určují kvalitu edukačního procesu. Jsou jimi intencionalita (záměr mluvčího), koheze (soudržnost

---

kohezní test je koherentní (Tárnyiková, 2009). Mluvčí by si měl být vědom toho, že systém a správná struktura textu jsou základní předpoklady úspěchu.

<sup>25</sup> **Gramotnost** je podle Pedagogického slovníku *„dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročních škol“* (Průcha et al., 2009, s. 80). V současnosti se také často používá termín funkční gramotnost.

textu vyjadřovaná lexikálními a gramatickými prostředky), koherence (spojitost textu) a uzavřenost, ohraničenost textu.

Porozumění textu u žáků závisí na jejich znalostech i dovednostech. Míru porozumění může zvýšit jak učitel, tak sami žáci. Učitel může ovlivnit zejména motivaci žáků porozumět textu. Žáci pak mohou využít strategie či algoritmy, které podporují porozumění. Höflerová (2004) uvádí jako příklad následující sousledné pochody, které by u žáka měly proběhnout:

- spojení prvků objektivní reality a prvků textu,
- spojení mezi jednotlivými prvky textu,
- spojení mezi prvky textu a prvky vědomostních struktur recipienta.

V závěru žák obvykle dospívá k vnitřnímu dialogu s autorem textu. *„Učící se v něm dává do souvislosti informace z textu se svými dosavadními vědomostmi, zařazuje nové informace do struktur, které má již osvojené.“* (Höflerová, 2004, s. 33) Následně pak žák výsledek elaborace zveřejňuje, buď v písemné, nebo v mluvené podobě. Jeho vyjádření, zejména verbální, je závislé na stupni rozvoje jeho myšlení.

#### **4.3.1. Příčiny nedorozumění v komunikaci**

Komunikování je aktivitou, která probíhá nesčetněkrát denně; mluvíme s různými lidmi, v různých prostředích, za různým účelem, přitom každá promluva je jedinečná. Odehrává se v konkrétní situaci, s konkrétními účastníky a jejich pocity, s konkrétním záměrem. Vyřčenou komunikaci není možné nikdy zcela shodně zrekonstruovat. Právě v její neopakovatelnosti spatřujeme hlavní příčinu možného nedorozumění. Samozřejmě k nedorozumění nedochází při každé komunikaci.

Nejobecněji pojímá rozdělení možných příčin nedorozumění Mezulánik (in Svobodová, 2000). Charakterizuje čtyři základní **komunikační bariéry**, jimiž jsou překážky:

- fyzikální (zabraňují fyzickému styku a komunikaci),
- znalostní (může se jednat o znalost či neznalost jazyka, fakt a dalších informací),
- interakční (jsou z hlediska naší práce nejpodstatnějším kritériem; interakční dovednosti jsou zdůrazňovány např. při výuce anglického jazyka),
- transkulturní (mohou se vyskytovat při mezinárodním komunikování).

Kromě těchto obecných zásad je nutné sledovat také konkrétní charakteristiky týkající se účastníků komunikace. Komunikační chyby způsobující nedorozumění jsou často přítomny na straně mluvčího. Gronbeck et al. (1995) popisují čtyři problémy, které negativně ovlivňují vyjadřování mluvčího. Jsou jimi nízká vnější motivace, osobní překážky, překážky okolí a špatné rozvržení času. Uvedené překážky komunikace se promítají také do pedagogické komunikace. Nejvýraznější determinantou je malá motivace. Ve výchovně-vzdělávacím prostředí se uplatňuje motivace vnitřní i vnější, žáci proto mohou na stejné podněty reagovat různě. Osobní překážky a překážky okolí ovlivňují žáky během práce nebo při zkoušení. Špatný management času je nešvarem některých učitelů; učitel musí časově rozvrhnout hodinu tak, aby nezasahoval do přestávky. (Samozřejmě se to někdy stává, ale nemělo by se to stát zvykem.)

Schulz von Thun (2005) uvádí další typy konfliktů, které mohou vyvolat nedorozumění. Jsou rozděleny podle toho, jak dochází k vyjasňování vztahu mezi mluvčím a posluchačem:

- konflikt věcné a vztahové složky sdělení - přesun k věcné straně – jedná se o situaci, kdy nechceme mluvit o vztahu mezi účastníky komunikace; za řešení pak považujeme oponování ve věcné rovině promluvy;
- konflikt věcné a vztahové složky sdělení - přesun ke vztahové straně – jde o opačnou situaci, kdy namísto řešení věcného problému vztahujeme vše na sebe;
- dvojná vazba – odkazuje k rozporu obsahu sdělení a mimoslovního výrazu;
- získávání převahy – jedná se o situaci, kdy je sdělení chápáno jako vyjádření mluvčího o sobě; záměrem mluvčího je prezentace vlastní osoby, nijak neovlivňuje a neformuje osobnost adresáta;
- psychologizování – spočívá v pseudovědeckém zkoumání povahy věcného výroku pouze z hlediska jeho příčiny;
- funkcionalita – jde se o očekávanou, naučenou reakci na komunikační situaci.

Belz a Siegrist (2001) uvádějí další konflikt, tzv. psychologickou mlhu – vzniká při narušení vztahového aspektu promluvy, kdy se mluvčí snaží skrýt vlastní osobnost a mluví velmi vágně.

V anglicky mluvících zemích se v oblasti porozumění a nedorozumění autoři zaměřují také na popisy manipulativních typů komunikace, zejména ve vztahu k určitým povoláním nebo životnímu stylu (např. Gronbeck et al., 1995). Čeští autoři se soustřeďují především na otázku srozumitelnosti, dále pak na rozvoj komunikačních schopností ve vztahu k rétorice a konkrétním povoláním (existují publikace zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností manažerů, učitelů apod.).

#### 4.3.2. Překážky v pedagogické komunikaci

Pedagogická komunikace probíhající mezi učitelem a žákem není snadná a řídí se mnoha pravidly (obecnými pravidly komunikace, ale také respektuje specifika výchovně-vzdělávacího prostředí), dále závisí na osobnostech jednotlivých aktérů. Tato komunikace by měla být v každém okamžiku obousměrná; dosáhnout toho však není vždy jednoduché. Objevují se překážky, které brání účinné komunikaci, v některých případech ji zcela znemožňují. Tyto překážky jsou obvykle úzce spojeny s konkrétní situací.

Nejtypičtějšími a nejfrekventovanějšími problémy, které vyvolávají nedorozumění, jsou překážky vnějšího prostředí (např. úroveň hluku, pořadí vyučovacích hodin, únava žáků apod.) a paralingvistické charakteristiky řeči učitele (hlasitost, barva hlasu, rychlost, využití pauz a důrazů aj.) (Gavora, 2005). Dalšími překážkami porozumění jsou jazyková nesprávnost nebo nesrozumitelnost, stejně jako nejednoznačná formulace. Mistrík (1988) v tomto ohledu upozorňuje na přílišnou úspornost v řeči, která může vést k nedorozumění. Většina dialogických rozhovorů je v různé míře závislá na komunikační situaci; mluvčí však může být v řeči úsporný pouze do té míry, aby byl její obsah srozumitelný i pro příjemce. Gavora (2005) doplňuje jako konfliktní situace ty, kdy je otázka odtržena od reálného života (je příliš vědecká). Zmatení u žáka mohou vyvolat také několikanásobné otázky.

Svobodová (2000) souhrnně charakterizuje tzv. **úplné blokátory pedagogické komunikace**, jež popisují čtyři hlavní příčiny naprostého nedorozumění mezi učitelem a žákem ve vztahu k vnitřním charakteristikám promluvy. K tomu může dojít, pokud:

- žák nepochopil komunikační záměr učitele,
- žák nepochopil smysl informace,
- byly stanoveny nesplnitelné komunikační cíle,

- došlo ke snižování úrovně sebevědomí žáka.

Petty (2008) uvádí osm základních nedostatků způsobujících nedorozumění, které rozvíjejí a doplňují pojetí Svobodové. Petty se soustřeďuje na problematiku obtížnosti učiva či osobnostních charakteristik školní komunikace. Překážkami tedy jsou přílišná náročnost, nebo naopak nenáročnost práce, nadužívání odborné terminologie, příliš jednoduchá nebo složitá slovní zásoba, prostředí, zvláštní problémy při učení (odkazuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), strach z neúspěchu a malá očekávání žáků, „nepřístupný“ učitel a odlišné schopnosti žáků. Gavora (2005) doplňuje, že by zejména ve výchovných procesech nemělo docházet k protiřečení verbální komunikace a neverbálních projevů učitele. V takovém případě se žák dostává do konfliktu, což se může promítnout do jeho vztahu k učiteli, a také ovlivnit žákovo sebehodnocení.

Výhradně jazykovými překážkami školní komunikace se zabývá Svobodová (2000). Věnuje se zejména mluvě učitele jako hlavního aktéra školské komunikace. Některé nevhodné strategie, které se v řeči učitelů projevují, mohou znejistit žáka, případně mu zcela znemožní odpověď z důvodu nedorozumění. Vedle tzv. úplných blokátorů komunikace, které byly popsány na začátku kapitoly, charakterizuje Svobodová (2000) také **částečné blokátory školské komunikace**, mezi něž řadí:

- přílišnou dynamičnost a chaotičnost řeči učitele,
- učitelovu mnohomluvnost, která vyústí v disproporční rozdělení času komunikace mezi učitelem a žákem,
- přemrštěnou emocionalitu učitele (zejména u učitelek),
- nadbytečné užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu,
- nadbytek neosobní komunikace,

- jazykovou nevyváženost, která se týká užívání hyperkorektních tvarů či knižního vyjadřování (zejména u starších učitelů),
- užívání vycpávkových slov,
- zkracování pauz, které byly poskytnuty žákovi na odpověď, nebo přerušování žakových replik,
- potlačování přirozeného chování žáka, jeho usměrňování k jediné správné odpovědi,
- zdůrazňování nadřazenosti role učitele nad rolí žáka,
- nesrozumitelné otázky (nesrozumitelné svou výstavbou, pořádkem slov či slovní zásobou),
- nepříznivé mimojazykové rysy (suprasegmentální rysy jazyka, neverbální komunikace).

Ve většině případů se jedná o charakteristiky, které lze cvičením a vůlí ovládnout či napravit. Učitel by si měl uvědomit rovnocenný vztah k žákovi, který povede k rovnoměrnějšímu rozložení komunikace a jasným formulacím učitele. Mimojazykové rysy při mluvení učitele zle jen těžko změnit, některé z nich je však možné alespoň zmírnit (např. tréninkem lze vysoký hlas snížit na nižší polohu). Velkým dílem tyto překážky závisejí na osobnosti učitele a jeho vztahu k žákům.

Přestože mezi prvky znesnadňující porozumění řadíme i vycpávková slova, nadbytečné užívání některých výrazů aj., podle Gavory (2005) je určitá redundance jazykového vyjadřování klíčovou charakteristikou řeči, protože *„... zabezpečuje lepší porozumění a zapamatování informací. Žáci hůře porozumějí stručnému, zhuštěnému podání látky než vysvětlení, které učitel rozvine, některé myšlenky zopakuje v parafrázované formě, tedy vyjádří redundantně. Naopak, přílišná redundance je škodlivá – jestliže pedagog hovoří příliš mnoho, ale sdělí málo, žáky to unavuje a*



*demotivuje.*“ (Gavora, 2005, s. 12) Je tedy velmi důležité nalézt vhodnou střední cestu mezi naprostou stručností a zbytečnou mnohomluvností. Oba extrémní póly mají na mluvení a jeho porozumění stejně negativní vliv.

#### **4.4. Shrnutí**

Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali některým lingvodidaktickým aspektům mluveného projevu ve vyučování. V jejich rámci jsme definovali také předmět výzkumu, a to výpovědní modifikace. Jejich popis by však nebyl možný bez znalosti charakteristik pedagogické komunikace a obecného pojetí komunikace, které byly uvedeny v předchozích kapitolách.

Nejprve jsme charakterizovali mluvený projev, který je nejčastější formou komunikace ve vyučování, a srovnali jsme jej s psaným projevem. Zabývali jsme se také jazykovou charakteristikou mluveného projevu žáků. Věnovali jsme se morfologickým, lexikálním a syntaktickým hlediskům, které mohou ovlivňovat porozumění, a jejich charakteristikám v mluveném projevu. Detailněji jsme popsali výpovědní modifikace, které jsou charakteristickým rysem mluveného jazyka; více se na ně soustředíme ve výzkumném šetření.

Dále jsme charakterizovali nejčastější formy mluveného vyjadřování ve vyučování, jimiž jsou monolog a dialog. Zhodnotili jsme jejich místo ve vyučování, uvedli jsme vlastnosti, které jsou pro jejich používání důležité. Soustředili jsme se zejména na dialog, protože je nejčastějším verbálním projevem účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, a charakterizovali jsme význam otázek, jež tvoří významnou součást školního dialogu.

Další část této kapitoly byla věnována porozumění. Uvedli jsme rozdíly mezi pojmy porozumění a srozumitelnost a věnovali jsme se jejich různým pojetím. Poté jsme

se zabývali příčinami nedorozumění obecně, věnovali jsme se však také konkrétním příčinám nedorozumění ve vyučování, které můžeme označit jako celkové nebo částečné blokátoy komunikace. Otázka porozumění pedagogické komunikaci bude částečně zohledněna také v empirické části této práce.

Empirická část práce využije všechny uvedené poznatky z oblastí obecné teorie komunikace, sociální komunikace, pedagogické komunikace a interakce se všemi jejími charakteristikami, i z oblasti lingvistiky.

## EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část se věnuje výzkumnému šetření provedenému v rámci zkoumané problematiky a přináší návrhy rozvíjející tuto problematiku. Důraz klademe na praktický přínos zjištěných poznatků pro vyučování a možné strategie uplatnění těchto poznatků ve vyučování.

### 5. Současný stav zkoumané problematiky

V této kapitole se budeme věnovat dosavadním výsledkům souvisejícím se zkoumanou problematikou. Vyjdeme z teoretických poznatků uvedených v předchozích kapitolách práce. Popíšeme bádání, která v této oblasti proběhla v minulosti. Praktické využití výsledků výzkumu nabízí mnoho možností, jak inovovat vyučování a pomoci žákům rozvíjet především klíčové kompetence.

Pedagogická komunikace je většinou pouze částečně připravená, nebo zcela nepřipravená. Učitel i žák při svém projevu improvizují. Většinou vědí, co chtějí říci, komu je jejich projev určen a s jakým záměrem ho produkují, ale samotná realizace vět je silně ovlivněna právě probíhající situací i aktuálním stavem mluvčího. Tato spontánnost je charakteristickým rysem mluveného projevu obecně a projevuje se také ve školním dialogu.

Součástí mluveného projevu jsou jazykové modifikace výpovědí, jež souvisejí s jejich fonetickými, morfologickými, lexikálními i syntaktickými charakteristikami (viz kapitola 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu). Můžeme je považovat za rys spontánnosti mluveného projevu. Výpovědní modifikace se objevují ve všech nepřipravených projevech (v médiích, při hovoru známých osobností, ve vyučování

apod.). Pro vyučování jsou charakteristické zejména některé typy, např. kontextová elipsa.

Zkoumání mluvené řeči a dialogů se v druhé polovině 20. století věnovala řada autorů. Impulzem v tomto období byla práce Hausenblase. V bádání pak pokračovali například Müllerová (1994, Müllerová, Hoffmannová, 1994 aj.), Balkó, Brabcová, Šlédrová (1992), Hoffmannová (1994, 2011) a mnozí další. Velmi úzce s tematikou mluvených projevů souvisí také stylistika jazyka (Mistrík, 1988; Čechová, Styblík, 1998; Čechová, 1998, 2003 a další). Oblasti syntaktického popisu mluvené pedagogické komunikace ve vyučování se věnovaly například Müllerová (1994), Höflerová (2003, 2004) nebo Svobodová (2000, 2004). Budeme vycházet především z aktuálních publikací.

### **5.1. Jazyková specifika pedagogické komunikace učitelů**

Vzhledem k zaměření této práce považujeme za nejprínosnější výzkumy a publikace Svobodové, která v současnosti působí na Ostravské univerzitě v Ostravě. Ve své práci se zaměřuje na popis a charakteristiku pedagogické komunikace, zvláště výukového dialogu, právě z hlediska syntaktického. Přestože se soustředila především na vzdělávání na prvním stupni základní školy, jsou poznatky, které publikovala, motivací a východiskem také pro náš výzkum. V této kapitole uvádíme výsledky, ke kterým Svobodová dospěla.

Na rozdíl od našeho výzkumu, který se věnuje mluvenému projevu žáků na druhém stupni základní školy, se Svobodová (2000) zaměřila na popis mluveného projevu učitelů, a to na prvním stupni základní školy. Přestože se jedná o odlišné cílové skupiny svou sociální rolí i věkem, nacházejí se ve stejném sociálním prostředí. Z tohoto důvodu můžeme usuzovat na některé paralely společné oběma skupinám.

Svobodová (2000) vychází z komunikačního obratu v lingvistice. Ten odkazuje k takovému stylu výuky, který rozvíjí komunikativní kompetenci žáků. Její rozvoj je spojen především s výukou mateřského jazyka (na prvním stupni základní školy). Je proto vhodné do vyučování „*zakomponovat komunikační moment jako východisko přístupu k jazykovým jevům*“ (Svobodová, 2000, s. 102). Komunikativnost žáků, rozsah jejich sdělení, stejně jako lexikální bohatost mohou být ovlivněny vhodně zvolenými otázkami učitele (vhodné jsou zejména tzv. otevřené otázky). V souvislosti s komunikačním přístupem ve vyučování hraje velkou roli také pestrost učebních textů, zastoupení mluveného i psaného slova při výuce mateřštiny a nezbytné propojení složek předmětu český jazyk a literatura.

Cílem komunikačního pojetí vyučování je neodtrhovat v hodinách češtiny jazykový kód od komunikace jako takové. Žáci by měli být schopni pochopit texty psané i mluvené, porozumět jejich obsahu i formě a zjištěné informace dále využít pro vlastní potřebu a prospěch. Tento přístup je zásadní pro praktický život všech osob, které dokončí základní školu a další studia; především zvyšuje možnosti jejich dalšího uplatnění.

Svobodová (2000) se nezaměřuje pouze pravopisná nebo gramatická pravidla jazyka, ale chápe jazyk a komunikaci jako neoddělitelný celek, jako komplex schopností a dovedností, který by neměl být uměle rozdělován. Uvádí, že u žáka je potřeba „*kultivovat nejen jeho vyjadřování v komunikaci (žákova performance), ale i jeho přístup k jazyku ve smyslu kódu a nástroje komunikace*“ (Svobodová, 2000, s. 15).

Výrazným jazykovým vzorem pro žáky na prvním stupni základní školy je jejich učitel. Vzhledem k tomu, že třídní učitel často vyučuje většinu předmětů, žáci se s jinými jazykovými vzory – autoritami (kromě rodiny) stýkají spíše sporadicky. Na druhém stupni je situace poněkud odlišná. Žáci jsou silně ovlivněni vzory z oblasti médií

(zpěváky, herci apod.), vrstevníky nebo ideály členských nebo referenčních skupin; role rodiny a učitele jako kulturních a jazykových vzorů se snižuje (v krajních případech žák zastává zcela opačné stanovisko vůči těmto autoritám).

Řečový projev učitele obsahuje mnohé rysy, které mohou žáka demotivovat a odradit od zapojení do komunikace. Vyplynají především z asymetrického vztahu učitele a žáka. Podle Svobodové (2000) se učitel například většinou ptá na otázky, na které zná odpověď. Žák se může cítit frustrovaný, protože ví, že učitel odpověď zná a ptá se pouze proto, aby otestoval žákovy znalosti. Autorka tento druh komunikování označuje jako „hru na komunikaci“. Dalším příkladem nepříliš vhodného vyjadřování učitele je tzv. dvojí řeč učitele, a to rozdílná výuková a doplňková komunikace (viz kapitola 4.2. Formy komunikace ve vyučování).

Svobodová (2000) se ve své práci zaměřila na popis syntaktických charakteristik mluveného projevu učitelů v primárním vzdělávání a vymezila jejich základní kategorie. *„V řeči učitelů se podle našich zjištění projevila uvolněná syntaktická výstavba ponejvíce výskytem konstrukcí s rysem slovosledné volnosti a inklinování k subjektivnímu slovosledu od rématu k tématu výpovědi, dále sklonem k aditivnosti, tj. dodatečnému zpřesňování, vysokým počtem opakování a dvojího vyjádření a současně také protichůdnou tendencí užívat v replikách kusé, eliptické a neukončené výpovědi. V rámci replik a jejich složek jsou četné rovněž rozmanité deiktické výrazy, kontaktné a navazovací signály.“* (Svobodová, 2000, s. 19)

Tyto rysy jsou shodné s každodenní běžnou, nepřipravenou komunikací. Sama Svobodová (2000) shrnuje tyto syntaktické modifikované typy do pěti kategorií, kterými jsou:

- kontaktná slova a signály,
- slovosledná volnost a subjektivní slovosled,

- sklon k aditivnosti,
- výskyt elips a záměrně neukončených výpovědí,
- opakování a dvojí vyjádření.

V předchozích kapitolách jsme uvedli, že mezilidská interakce a komunikace je obousměrný proces, kdy jeden účastník určitým způsobem ovlivňuje druhého účastníka. Stejný princip se uplatňuje také v pedagogické komunikaci, při níž se učitel a žák vzájemně ovlivňují. Na základě tohoto předpokladu můžeme vyvodit, že užívání výpovědních modifikací na straně učitele může vést k tomu, že žáci tyto modifikace budou také užívat.

Čeština patří mezi syntetické, flektivní jazyky. Díky svým jazykovým charakteristikám (flexe, volný slovosled aj.) má čeština více možností větných modifikací. Například v angličtině je možnost uplatňování výpovědních modifikací omezená kvůli pevnému slovosledu apod. (Greenbaum, Quirk, 1990). Podle Matthewse (1981) jsou nejčastějšími výpovědními modifikacemi v angličtině elipsa přísudku nebo jeho části, kontrakce slovesného tvaru doprovázená elipsou předmětu (tento typ může způsobit nedorozumění, protože se vytvářejí nepravé syntaktické dvojice, každý z účastníků může tedy výpověď interpretovat odlišně) a zájmenná anafora. Velmi frekventované jsou v mluvené angličtině polovětné konstrukce vyjádřené infinitivem, v nichž chybí podmět. Do češtiny by se tyto konstrukce mohly překládat pomocí přechodníků, ale dává se přednost souvětým ekvivalentům, pouze v některých případech je možné věty přeložit taktéž s užitím polovětných vazeb.

Je také spekulativní, zda není například eliptičnost žákovského vyjadřování ovlivněna konstrukcemi užívanými v anglickém jazyce (vzhledem k poměrně dobré znalosti základů angličtiny mezi žáky a vlivu angloamerické kultury a médií), v níž jsou elipsy běžnou součástí jazyka a vyskytují se mnohem častěji než v češtině.

## 5.2. Výpovědní modifikace jako rys mluveného projevu

V této kapitole se zaměříme na předchozí vlastní bádání, které probíhalo ve velké míře v Českém národním korpusu<sup>26</sup>. Výchozí poznatky byly uvedeny v diplomové práci autorky disertační práce, další byly zveřejněny na konferencích a publikovány ve sbornících. Cílem těchto bádání bylo popsat některé výpovědní modifikace ve vztahu k výpovědním funkcím jazyka nebo mluvenému jazyku.

V diplomové práci se autorka věnovala problematice osamostatněných vedlejších vět a konkurenci složených vět ve vztahu k větám jednoduchým obsahujícím polovětné útvary (Hurtíková, 2008). Výzkum proběhl v subkorpusu SYN2005, což je žánrově vyvážený korpus, v němž převažují texty z let 2000 – 2004 a obsahuje 100 milionů slov. Jedná se především o psané texty, soubor je žánrově vyvážený.

Výsledky výzkumu ukázaly, že některé jednoduché věty s polovětnými útvary byly užívány častěji než významově ekvivalentní složené věty. V některých případech nebyla významově podobná složená věta vůbec nalezena. V souvislosti s principem jazykové ekonomie v řeči jsme předpokládali, že procentuální zastoupení jednoduchých vět s polovětnými útvary bude v mluvené komunikaci vyšší než výskyt významově shodných složených vět. Součástí výzkumu v mluveném jazyce se staly také osamostatněné vedlejší věty, které jsou rovněž rysem mluvené komunikace. Na základě těchto předpokladů jsme provedli sondu v subkorpusu Oral 2006.

---

<sup>26</sup> **Český národní korpus (ČNK)** „je soubor počítačově uložených textů, který primárně slouží k jazykovému výzkumu. (...) S jeho pomocí je možné vyhledávat slova a slovní spojení v kontextu a zjistit jejich frekvenci v korpuse i původní textový zdroj.“ (Český národní korpus, <http://ucnk.ff.cuni.cz/>) V rámci Českého národního korpusu jsou dostupné dílčí systémy, tzv. subkorpora. Některé jsou obecné, žánrově vyvážené korpora, jiné jsou specifické, věnují se publicistice, zdrojům mluvené řeči apod. V současné době je dostupných 18 různých subkorpor, které jsou doplňovány tak, aby přinášely vhodný a aktuální jazykový materiál pro jazykové výzkumy.



Subkorpus Oral 2006 obsahuje 1 milion slov neformální mluvené češtiny. Stal se východiskem pro další práci (Hurtíková, 2009a), která se věnovala vlivu konkrétní kondenzované struktury na vyjadřování žáků na druhém stupni základní školy. Jednalo se o dílčí práci, výsledky tedy nejsou zobecnitelné, přesto poskytly možnosti dalšího směřování.

Při srovnání konkrétního výrazu v obou subkorpusech jsme dospěli k výsledku, že zatímco v systému SYN2005 se v kondenzované podobě vyskytl v 10 % případů, v systému Oral 2006 se v kondenzované podobě vyskytl v 80 % případů. Výsledky byly dále ověřeny u žáků druhého stupně základní školy pomocí dotazníku. (Hurtíková, 2009a) Vzhledem k povaze zkoumaného jevu nebyla tato metoda vhodně zvolena; navíc byly otázky přímé, tzn. mohlo dojít k subjektivizaci odpovědí. Při vyhodnocení dotazníku se výskyt užívání dané modifikace v kondenzované podobě zvýšil na 97 %, tyto výsledky však považujeme za velmi nepřesné.

Přestože se jednalo o dílčí průzkumy, otevřelo nám toto zkoumání cestu pro výzkum mluveného projevu z hlediska syntaktické problematiky. Velice přínosná byla práce Svobodové (2000, in Höflerová, 2004), která poskytla vědeckou oporu pro naše předpoklady. Inspirovali jsme se také u Müllerové (1994), a to v postupech realizace pozorování a zpracování jeho výsledků.

### **5.3. Komunikační přístup v jazykovém vyučování**

Komunikační přístup je v současné době považován za jeden z hlavních principů vzdělávání v českém školství. S tím souvisí také formulace komunikativní dovednosti, která je jednou ze šesti klíčových dovedností podle RVP ZV (2007), jež charakterizují cíle rozvoje žáků. Podle Čechové (1998) jsou schopnost komunikace a jazyková kultura podstatnými znaky osobnosti člověka. Primárně je komunikativní

dovednost rozvíjena ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, protože jeho složkou je Komunikační a slohová výchova<sup>27</sup>. Komunikativní dovednosti žáků by však měly být rozvíjeny ve všech vyučovacích předmětech ve škole.

Charakteristice komunikačního přístupu ve výchovně-vzdělávacím procesu se věnuje také Höflerová (2003). Popisuje školský dialog ve smyslu sociálně-psychologické charakteristiky a naznačuje možnosti rozvoje řečové kompetence žáků na druhém stupni základní školy. Čechová (1998) zdůrazňuje nutnost doplnit výuku slohu jevy sociální a psychologické povahy, neopomíná však podstatnou roli komunikačního principu v jazykovém vyučování. Obě práce nás inspirovaly k zařazení jedné oblasti související s komunikačním přístupem ve vyučování také do empirické části naší práce, konkrétně se zaměříme na typy otázek učitelů v různých vyučovacích předmětech a jejich vliv na šíři vyjadřování žáků. Způsob pokládání otázek učitelů žákům zásadním způsobem ovlivňuje možnosti žáků vyjadřovat se ve vyučování, a proto podporuje, nebo naopak znesnadňuje rozvoj jejich komunikativní kompetence.

Na základě hovorů s učiteli z praxe jsme se setkali s problémem, s nímž se potýká mnoho učitelů na základní škole. Často si nejsou jisti, jak komunikační výchovu vyučovat a jaké materiály k výuce použít. Tato situace nás inspirovala a začali jsme se věnovat tématu komunikačního přístupu ve vyučování prakticky. Vytvořili jsme dva soubory pracovních listů s metodikami, které se věnovaly propojení komunikační výchovy s dalšími složkami českého jazyka a literatury (např. Hurtíková, 2009b, 2010). Obsah pracovních listů se dotýkal aktuálních zájmů žáků základní školy (např. práce s SMS zprávami), což podpořilo zájem žáků o dané téma a související cvičení.

---

<sup>27</sup> Komunikativně orientované učebnice slohu vznikají od 70. let 20. století a pokoušejí se místo prezentace jednotlivých slohových útvarů navodit reálné situace, v nichž by žáci některý ze slohových útvarů nebo jejich kombinaci uplatnili. V 90. letech 20. století byly komunikační činnosti zařazeny do učebnic mateřského jazyka, jejich výskyt byl však nahodilý, proto nerozvíjely komunikační dovednosti žáků systematicky. (Čechová, 1998)

Vzhledem ke kladným ohlasům byl zpracován projekt s názvem Podpora výuky komunikační výchovy na školách. Zde jsme představili ucelený soubor literárních textů (ukázky byly vybrány z literatury pro děti a mládež), jež byl doplněn různými typy cvičení zaměřenými jak na procvičování pravopisu a gramatiky, tak na podporu a rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Přestože se tento projekt setkal s ohlasem některých učitelů, jiní jej a jemu podobné projekty považují za zbytečné. Tyto informace vyplynuly z rozhovorů s učiteli, v jejichž hodinách proběhlo výzkumné šetření. Je zřejmé, že zásadní vliv na komunikaci žáků v hodině má učitel, který rozhoduje o tom, kdo, jakým způsobem a jak dlouho hovoří. Podle Čechové (1998) učitel svou mluvou a typem pokládaných otázek ovlivňuje vyjadřování a jednání žáků. Na základě rozdílnosti učitelů v přístupu ke komunikační výchově v rámci výuky na základní škole jsme se rozhodli výzkum doplnit také o informace týkající se vyjadřování učitelů. Konkrétně se zaměříme na typy jejich otázek, resp. jestli používají více otevřených nebo zavřených otázek (viz kap. 4.2.3. Charakteristika otázek ve školním dialogu) a v jakých typech hodin častěji používají otevřené otázky. Předpokládáme, že v hodinách českého jazyka a literatury by mělo být učiteli položeno více otevřených otázek než v hodinách přírodovědně orientovaných.

## **5.4. Shrnutí**

V této kapitole jsme popsali současný stav problematiky. Ačkoli je oblast mluveného projevu velmi široká, syntaktické tematické ve školním prostředí se věnuje poměrně málo autorů. Přesto jsme se pokusili vytvořit ucelený pohled na současný stav zkoumané problematiky.

Vycházeli jsme z pojetí Svobodové (2000, in Höflerová, 2004), která se dlouhodobě zabývá pedagogickou komunikací, rozvojem komunikativní kompetence a syntaktickým hlediskem pedagogické komunikace. Přestože se její práce věnuje především komunikaci na prvním stupni základní školy, poskytla nám mnoho informací a podnětů pro vlastní práci. Výrazným přispěním byla deskripce vyjadřování učitelů ze syntaktického hlediska. Pokud chápeme učitele jako jazykový vzor žáků (i když u žáků na druhém stupni základní školy již mírně oslabený), můžeme usuzovat na odraz jeho způsobu komunikování v mluvě žáků.

Dalším impulzem byly vlastní průzkumy, v nichž se potvrdilo, že jednoduché věty s polovětnými útvary a osamostatněné vedlejší věty se vyskytují mnohonásobně více v mluveném projevu než v psaném. Rozhodli jsme se rozšířit předmět zkoumání na další výpovědní modifikace a popsat jejich pozici v rámci pedagogické komunikace.

Dalším vlivem na předmět výzkumu byl přístup učitelů ke komunikační výchově a rozvoji komunikativní kompetence žáků na základní škole. Předpokládáme, že komunikativně orientované přístupy k výuce se vyskytují primárně v hodinách českého jazyka a literatury, jehož složku tvoří právě Komunikační a slohová výchova. Komunikační přístup k vyučování se však musí odrážet ve všech vyučovaných předmětech. Zaměřili jsme se tedy na typy otázek, které učitelé žákům pokládají a jimiž mohou ovlivňovat šíři jejich vyjadřování. Sledujeme poměr zavřených a otevřených otázek a frekvenci výskytu otevřených otázek v různých typech vyučovacích hodin.

Spojení těchto přístupů vytváří spolu s teoretickými informacemi uvedenými v teoretické části práce dobrou výchozí pozici pro plánované výzkumné šetření. V další části se budeme věnovat vlastnímu výzkumu ve všech jeho fázích.

## 6. Výzkumné šetření

Tato kapitola se zabývá jak teoretickými předpoklady výzkumu, tak realizací výzkumného šetření a jeho vyhodnocením. Charakterizujeme výzkumné cíle práce, jež vznikly na teoretickém základě a souvisejí s předchozími výzkumy a zjištěními. Dále se části kapitoly budou věnovat formulaci výzkumného problému a věcných a statistických hypotéz. Popíšeme užité metody a zdůvodníme jejich výběr. Následně popíšeme realizaci výzkumného šetření, jeho přípravu a průběh. Vyhodnotíme výsledky výzkumného šetření ve vztahu ke stanoveným výzkumným hypotézám a ověříme jejich platnost pomocí statistické analýzy. Vyvodíme závěry, na jejichž podkladě navrhne možná praktická opatření.

Téma této práce, mluvený projev žáků druhého stupně základní školy z hlediska uplatňování výpovědních modifikací, je zajímavé a přínosné téma pro pedagogickou praxi, jeho metodologické uchopení je však obtížné. Výzkum mluveného projevu si vyžádal kombinaci několika výzkumných metod včetně jejich modifikací tak, aby byla zachována co nejvyšší reliabilita a validita. Výzkum bychom mohli považovat za smíšený, resp. za kvantitativní s některými kvalitativními rysy (viz kapitola 6.5.2. Výzkumné metody: rozhovor, pozorování).

### 6.1. Výzkumné cíle práce

Výzkumné cíle disertační práce byly stanoveny na základě předchozích výzkumů. Reflektují současný stav mluveného jazyka ve vztahu k edukační realitě na druhém stupni základní školy.

**Hlavním výzkumným cílem** je popis vyjadřovacích schopností a dovedností žáků druhého stupně základní školy v souvislosti s jazykovými zvláštnostmi školního

dialogu. Vzhledem k formulování klíčových kompetencí v současném závazném kurikulárním dokumentu (RVP ZV) je zdůrazňován komunikační přístup ve výuce. Tomu by měl odpovídat také rozvoj komunikačních dovedností žáků. Předpokládáme, že na jejich komunikaci může mít vliv vyjadřování jejich učitelů i sociální klima ve třídách.

**Dílčí výzkumné cíle** vycházejí především z empirické části této práce. Vzhledem k povaze zkoumané problematiky je nezbytné seznámit se s metodami kvantitativního i kvalitativního výzkumu a vybrat ty nejvhodnější pro analýzu mluveného projevu. Dále je důležité vyhodnotit výzkumné šetření a vyvodit z něj opatření pro realizaci vyučování.

Některé výsledky a výstupy byly průběžně publikovány na konferencích a zveřejněny ve sbornících v průběhu zpracovávání disertační práce (viz kapitoly 5.2. Výpovědní modifikace jako rys mluveného projevu a 5.3 Komunikační přístup v jazykovém vyučování).

Dílčí výzkumné cíle disertační práce sledují průběh zkoumání vybrané problematiky, jak v její teoretické, tak empirické části. Je možné je shrnout do následujících tezí:

- popsat pedagogickou komunikaci a charakterizovat oblasti s ní spojené;
- charakterizovat porozumění, resp. příčiny nedorozumění;
- specifikovat předmět výzkumu (výpovědní modifikace) na základě výsledků předvýzkumu;
- stanovit metody výzkumu (včetně vytvoření záznamového archu pro záznam během pozorování a přizpůsobení metody frekvenční analýzy potřebám našeho výzkumu);
- popsat mluvený projev žáků ve vztahu k vybraným výpovědním modifikacím na základě výsledků výzkumného šetření;

- charakterizovat otázky učitelů a jejich vliv na komunikativnost žáků;
- zjistit, zda užívání vybraných výpovědních modifikací napomáhá, či znesnadňuje porozumění mluvenému projevu ve vyučování;
- formulovat závěry výzkumu;
- formulovat praktické návody, které mohou inovovat vyučování a rozvíjet komunikativní kompetence žáků.

Výzkumné cíle se dotýkají všech fází zpracovávání této práce. Zároveň navazují na věcné hypotézy výzkumu, jež jsou stanoveny v kapitole 6.3. Formulace výzkumných hypotéz.

Věcné hypotézy výzkumu se zaměřují na výskyt výpovědních modifikací v řeči žáků druhého stupně základní školy, na vliv typů otázek učitelů na komunikativnost a odpovědi žáků a na vztah užitých výpovědních modifikací k porozumění. Porozumění je však velmi obtížně zachytitelné výzkumnými metodami tak, aby byly výsledky reliabilní. Proto jsme se rozhodli soustředit výzkumné šetření na výpovědní modifikace, které je možné vhodně a spolehlivě zachytit a vyhodnotit.

## **6.2. Formulace výzkumných problémů**

V této kapitole se budeme v krátkosti věnovat teoretickým východiskům, která vedla k volbě tématu práce a formulaci výzkumných problémů. Shrnují informace uvedené v teoretické části práce, soustředíme se proto jen na nejpodstatnější charakteristiky. Poté formulujeme konkrétní výzkumné problémy naší práce.

### 6.2.1. Východiska pro formulaci výzkumných problémů

Prvním krokem při zpracování této disertační práce byla předběžná analýza problematiky. Zaměření na mluvený projev s ohledem na syntaktické hledisko vyplynulo především z našeho zájmu o didaktiku českého jazyka a komunikativně orientované vyučování a syntaktickou oblast jazykového vzdělávání. Základním principem se pro nás stal možný přínos pedagogické praxi, čemuž bylo přizpůsobeno téma práce.

Nebylo by možné popsat mluvený projev ve vyučování bez předchozí orientace v tématech obecné teorie komunikace a sociálního styku. Na základě popisu obecných principů komunikace a jejího dělení jsme charakterizovali sociální interakci jako klíčový projev mezilidské komunikace.

Poté jsme definovali pedagogickou komunikaci jako specifický typ sociální komunikace a uvedli jsme její charakteristiky. Zaměřili jsme se na komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem ve vyučování. Pro popis této oblasti bylo nezbytné alespoň zběžně charakterizovat další aspekty výchovně-vzdělávacího procesu, kterými jsou výchovně-vzdělávací cíle, obsah výuky, organizační formy vyučování a metody výuky s ohledem na pedagogicko-psychologickou diagnostiku ve vyučování.

Tyto informace se staly východiskem pro popis mluveného projevu ve vyučování a jeho lingvistické charakteristiky. Ty byly vztaženy k tematice porozumění, která je klíčovým rysem moderních trendů ve vzdělávání. Charakterizovali jsme porozumění a příčiny nedorozumění jak z hlediska pedagogického, tak jazykového.

Nejběžnějším typem mluveného vyjadřování žáků ve vyučování je dialog. Obousměrnost působení dialogické komunikace je významnou charakteristikou. Během vyučování na základní škole se učitel stává vzorem pro žáka z hlediska osobnostního i jazykového. S přechodem na druhý stupeň základní školy obvykle vliv



učitele i rodiny slábne na úkor komunikačních vzorů z řad vrstevníků a mediálních idolů. Velmi výrazný efekt na komunikaci mladé generace má také stále častější elektronická komunikace, zejména na internetu a v mobilech. Přestože tento typ komunikace probíhá především v psané formě, její podoba se značně přibližuje formě mluveného vyjadřování. To má obousměrný vliv – narušuje znalosti a uplatňování pravopisných a gramatických pravidel v psané komunikaci, zároveň ovlivňuje mluvenou komunikaci směrem k nespisovnému a zkratkovitému vyjadřování. Snad jediným kladným vlivem elektronické komunikace je větší pohotovost a asertivita ve vyjadřování žáků (někdy však hraničící s drzostí).

Přestože se vliv učitele jako komunikačního vzoru na druhém stupni základní školy omezuje, stále je to on, kdo mluví k žákovi velkou část dne. Ve vyjadřování učitelů ve vyučování se objevují charakteristické syntaktické rysy, jako jsou subjektivní slovosled, dodatečné upřesňování, opakování a dvojí formulace, v odpovědích pak užívání elipsy, neukončených výpovědí, ukazovacích a kontaktních výrazů. Vzhledem k asymetričnosti komunikačního vztahu učitele a žáka je pravděpodobné, že se žáci na toto vyjadřování adaptují a zařadí některé výpovědní modifikované typy do vlastního vyjadřovacího repertoáru. Typy otázek, jež učitelé žákům kladou, mohou ovlivnit vyjadřovací schopnosti žáků a pozitivně či negativně ovlivnit rozvoj jejich komunikační kompetence.

Uvedená východiska je možné shrnout do několika premis: Pedagogická interakce se realizuje především prostřednictvím komunikace. Pedagogická komunikace je specifickým typem sociální komunikace. Ve vyučování se komunikace realizuje zejména v mluvené formě, konkrétně jako dialog v asymetrické podobě. Učitelé ve svém vyjadřování užívají některé výpovědní modifikace a pomocí svých

otázek podporují či omezují míru vyjadřování žáků i styl jejich vyjadřování (jednoslovná odpověď, odpověď celou větou atd.). Žáci formují své výpovědi pod vlivem různých vlivů, kterými jsou rodina, škola, skupina vrstevníků a média. Vzhledem k vlivům vyjadřování učitele a čím dál frekventovanější elektronické komunikaci žáků můžeme vyvodit, že žáci ve svém mluveném vyjadřování užívají vybrané výpovědní modifikace bez jejich negativního vlivu na porozumění.

### **6.2.2. Formulování výzkumných problémů práce**

Na základě uvedených předpokladů jsme stanovili výzkumné problémy, z nichž vyplývají výzkumné hypotézy.

Soustředili jsme se na vyjadřování žáků a učitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílovou skupinou výzkumu jsou žáci na druhém stupni základní školy, resp. v deváté třídě, protože podle obecné charakteristiky mentálního rozvoje jedince lze předpokládat, že mají plně rozvinuty vyjadřovací schopnosti (viz kapitola 3.2.1. Žák). Syntaktické hledisko jejich mluveného projevu jsme zvolili z několika důvodů. Prvním je vyšší míra zobecnitelnosti získaných údajů na rozdíl od morfologických či lexikálních rysů, které mohou být výrazněji ovlivněny dialektem nebo interdialektem určité oblasti. Druhým důvodem je hledisko porozumění a rozvoje komunikativní kompetence. Třetím důvodem je pak osobní zájem o oblast didaktiky mateřského jazyka a syntaxe. Spojením těchto okruhů bylo možné vytknout charakteristiky, jež mohou figurovat jako nezávisle a závisle proměnné při formulaci výzkumných problémů a hypotéz.

Nejprve formulujeme deskriptivní výzkumné problémy. Podle Gavory (2010) deskriptivní výzkumné problémy zjišťují a popisují situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Výzkumné problémy této práce mohou být tedy shrnuty do následujících otázek:

1. Jak často užívají žáci na druhém stupni základní školy jednoduché věty obsahující polovětné útvary v mluveném projevu ve vyučování a jak často užívají významově ekvivalentní složené věty?
2. Jak často užívají žáci na druhém stupni základní školy výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování v různých typech vyučovacích hodin (český jazyk a literatura, matematika, chemie)?
3. Jaký je rozdíl v užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování mezi žáky (chlapci) a žačkami (dívkami) na druhém stupni základní školy?
4. Jak často užívají učitelé ve vztahu k žákům otevřené otázky v hodinách českého jazyka a literatury a jak často je užívají v hodinách v přírodovědně orientovaných předmětech?
5. Užívají žáci na druhém stupni základní školy výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování s porozuměním?<sup>28</sup>

Formulované výzkumné problémy se soustřeďují na pět základních oblastí výzkumu. Zabývají se frekvencí užití polovětných útvarů vzhledem k užití ekvivalentních složených vět, frekvencí užití výpovědních modifikací v hodinách českého jazyka a literatury ve srovnání s hodinami matematiky a chemie, frekvencí

---

<sup>28</sup> Tento výzkumný problém byl vyňat ze souboru hypotéz a dalšího výzkumného šetření kvůli své náročnosti na empirické zpracování. Jeho místo v rámci výzkumných problémů však ponecháváme, protože porozumění budeme zohledňovat při interpretaci výsledků výzkumného šetření na základě poznámek provedených během pozorování. Jakékoli závěry související s porozuměním však nebudou empiricky doložené a zobecnitelné.

užívání výpovědních modifikací ve srovnání mezi chlapci a dívkami na druhém stupni základní školy, typem otázek učitelů a jejich vlivem na formu a obsah vyjadřování žáků, a vlivem užití výpovědních modifikací na porozumění.

Než přejdeme k dalším částem výzkumného šetření, je nutné vysvětlit důvod vyjmutí posledního výzkumného problému z oblasti formulovaných hypotéz práce (viz kapitola 6.3. Formulace výzkumných hypotéz). Tento výzkumný problém se zaměřuje na vliv výpovědních modifikací na porozumění žáků. Jedná se o kategorii, která by byla empiricky velmi obtížně zachytitelná, protože žáci mohou dát neporozumění najevo neverbálně, nebo mohou svou neznalost vydávat za neporozumění otázce atd. Z tohoto důvodu jsme od tohoto výzkumného problému odstoupili s tím, že hledisko porozumění zůstává v zájmu našeho zkoumání a bude zohledněno i v dalších kapitolách. Výsledky a závěry dotýkající se porozumění však nebude možné zobecnit.

Výpovědní modifikace jsme popsali a vysvětlili v kapitole 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu. Rovněž jsme už dříve popsali současný stav řešené problematiky (viz kapitola 5. Současný stav zkoumané problematiky). Na základě informací uvedených v těchto kapitolách můžeme specifikovat předmět výzkumu, tj. konkrétní typy výpovědních modifikací, na něž se náš výzkum zaměřuje. Budeme se věnovat popisu těch modifikací, které ve své práci uvedla Svobodová (2000), popř. dalším modifikacím doplněným na základě výsledků předvýzkumu (viz kapitola 6.4. Předvýzkum).

Předmětem výzkumu jsou:

- situační elipsa,
- jednoduché věty obsahující polovětné útvary (substituce vedlejších vět),
- kompletace,
- změny v aktuálním členění výpovědi (změny AČV),

- nemotivované odchylky větné stavby.

Po prostudování dostupných zdrojů a provedení předvýzkumu jsme dospěli k uvedeným pěti kategoriím výpovědních modifikací, na jejichž výskyt a frekvenci užití se v průběhu výzkumu soustředíme. Předmětem výzkumu budou také otázky učitelů a jejich vliv na formu i obsah odpovědí žáků. Další rysy týkající se výstavby výpovědí, ale také jejich lexikálních nebo morfologických zvláštností budou zohledněny a zařazeny do interpretace výsledků výzkumu.

### **6.3. Formulace výzkumných hypotéz**

V této kapitole se budeme věnovat stanovení věcných i statistických hypotéz a charakteritice výzkumného souboru. Ve statistické části výzkumného šetření potvrdíme či vyvrátíme existenci vztahu mezi proměnnými, na základě čehož můžeme přijmout nebo odmítnout formulované hypotézy, které jsou základem naší vědecké práce.

#### **6.3.1. Formulování věcných a statistických hypotéz**

V rámci této kapitoly definujeme dva typy hypotéz, a to věcné a statistické. Věcné hypotézy zachycují vztah mezi dvěma proměnnými, k jehož vyjádření se užívá věcných termínů. Aby bylo možné tyto jevy přesně zachytit a zpracovat, je potřeba převést hypotézy do podoby, ve které budou měřitelné. Vznikají tedy statistické hypotézy, které je možné ověřovat pomocí statistických metod. Jsou to hypotetická tvrzení, v nichž jsou vztahy mezi jevy vyjádřeny ve statistických termínech.

Při formulaci hypotéz budeme vycházet ze stanovených výzkumných problémů, přičemž v pořadí poslední z nich nebudeme vědecky zkoumat, tzn. nebudeme jej zohledňovat v rámci hypotéz. Důvodem tohoto rozhodnutí bylo, že měření porozumění

by bylo velmi složité a nedokázali bychom v rámci našeho výzkumu zaručit validní a reliabilní výsledky. Popis porozumění nadále zůstává dílčím cílem této práce, ale nebude zkoumáno pomocí empirických metod. Zohledníme jej do jisté míry při interpretaci výsledků (je to možné vzhledem k poznámkám pořízeným během pozorování) a bude hrát roli také při formulování praktického přínosu práce.

Zároveň oproti výzkumným problémům zúžíme výzkumný soubor z řad žáků, tzn. omezíme ho z oblasti celého druhého stupně základní školy pouze na deváté třídy základní školy. Důvodem je to, že výzkumné šetření bylo realizováno pouze v devátých třídách základních škol. Žáci by zde měli mít více rozvinuté komunikativní kompetence než žáci v nižších ročnících na druhém stupni; vycházíme ze zákonitostí vývoje žáků (viz kapitola 3.2.1. Žák).

Na základě zbylých čtyř výzkumných problémů tedy formulujeme **věcné hypotézy**:

**H<sub>1</sub>**: Žáci v deváté třídě základní školy užívají jednoduché věty s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování častěji než významově ekvivalentní složené věty.

**H<sub>2</sub>**: Žáci v deváté třídě základní školy užívají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování častěji v předmětu český jazyk a literatura než v předmětech přírodovědně orientovaných (matematika, chemie).

**H<sub>3</sub>**: Žáci (chlapci) v deváté třídě základní školy užívají výpovědní modifikace stejně často jakožačky (dívky) v deváté třídě základní školy.

**H<sub>4</sub>:** Učitelé užívají v hodinách českého jazyka a literatury více otevřených otázek než v hodinách přírodovědně orientovaných.

Uvedené věcné hypotézy se zaměřují na čtyři hlavní zkoumané problémy v oblasti mluveného projevu žáků, a to na frekvenci výskytu jednoduchých vět s polovětnými útvary v porovnání s ekvivalentními složenými větami, na frekvenci výskytu modifikovaných vyjádření ve vztahu k typu hodiny a pohlaví žáků a na frekvenci výskytu otevřených otázek učitelů vůči žákům podle typu vyučovacího předmětu.

Výpovědní modifikace jsme stanovili na základě teoretického studia, dále byly některé kategorie upraveny po provedení předvýzkumu. Jako výpovědních modifikace výpovědi pro naše účely budeme chápat následující: situační elipsu, polovětné útvary (substituci vedlejších vět), kompletaci, změny v aktuálním členění výpovědi (= změny AČV) a nemotivované odchylky větné stavby (blíže viz kapitola 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu).

První hypotéza porovnává frekvenci výskytu jednoduchých vět s polovětnými útvary ve vztahu k frekvenci složených vět v mluveném projevu. Na základě předchozího bádání (Hurtíková, 2008, 2009a) a s ohledem na jazykovou ekonomii mluvčích předpokládáme, že kondenzované struktury budou v mluveném projevu převažovat nad souvětnými vyjádřeními.

Druhá hypotéza se věnuje frekvenci užití výpovědních modifikací v typově odlišných předmětech, tedy v jazykovém a přírodovědně orientovaném vyučování. Z přírodovědně orientovaných předmětů jsme zvolili matematiku (jako klasický protiklad českého jazyka ve školách) a chemii (především na základě spolupráce se zúčastněnými školami). V obou typech předmětů se předpokládá odlišné vyjadřování.

Český jazyk a literatura má žákům poskytnout dostatek prostoru pro vyjádření, jejich vyjadřování by mělo být uvolněnější, a to ve všech svých složkách na základě trendu komunikativně orientovaného vyučování. V matematice a chemii se klade důraz na přesnost termínů a odpovědí, očekáváme tedy méně komunikace ze strany žáků a kusé, eliptické projevy. Jelikož jsou výpovědní modifikace projevem spíše volného, spontánního vyjadřování, očekáváme, že se budou častěji vyskytovat v hodinách českého jazyka a literatury.

Třetí hypotéza se věnuje frekvenci užívání výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Předpokládáme, že zde se neprojeví výrazné rozdíly mezi vyjadřováním chlapců a dívek.

Čtvrtá hypotéza se zabývá typy otázek učitelů a jejich vlivem na obsah i formu odpovědí žáků. Očekáváme, že vzhledem ke komunikačně orientovanému pojetí jazykového vyučování budou učitelé klást žákům více otevřených otázek v hodinách českého jazyka a literatury, naopak v přírodovědně orientovaných předmětech budou otázky častěji zavřené.

Věcné hypotézy jsou východiskem pro stanovení statistických hypotéz, které jsou formulovány tak, aby byly měřitelné. Tvrzení o vztazích proměnných jsou vyjádřena ve statistických termínech. Podle uvedených pravidel formulujeme **statistické hypotézy** práce, které budou vycházet z uvedených věcných hypotéz. Jejich znění je následující:

**H<sub>1</sub>:** Četnost užití jednoduchých vět s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užití významově ekvivalentních složených vět.



- H<sub>2</sub>:** Četnost užití výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost jejich užití v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).
- H<sub>3</sub>:** Četnost užití výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) stejného ročníku.
- H<sub>4</sub>:** Četnost užití otevřených otázek učiteli je v hodinách českého jazyka a literatury vyšší než v hodinách přírodovědně orientovaných předmětů.

Statistické hypotézy jsou přeformulovanými věcnými hypotézami, tedy i důvody jejich volby jsou shodné. V následující části se budeme věnovat výběru výzkumného vzorku pro výzkumné šetření.

### **6.3.2. Výběr výzkumného vzorku**

V rámci výzkumu posuzujeme mluvený projev žáků druhého stupně z hlediska výpovědních modifikací a typy otázek kladených učiteli. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři školy, přičemž jsme získali údaje z pěti devátých tříd na těchto školách (na jedné ze škol šlo o paralelní třídy).

Na druhý stupeň základní školy jsme se zaměřili proto, že v této fázi by žáci měli dosáhnout plného rozvoje všech mentálních vlastností, včetně rozvoje myšlení a s ním spojeného rozvoje řeči. Předvýzkum proběhl v šesté třídě základní školy, ale výzkumné

šetření bylo realizováno v devátých třídách základních škol. Vycházíme z předpokladu, že žáci v deváté třídě dosáhli nejvyššího stadia rozvoje komunikačních dovedností v rámci celého druhého stupně základní školy.

Předvýzkum byl realizován v olomoucké základní škole. Důvodem tohoto výběru byla dostupnost spolupráce a operativnost provedení.

Vlastní výzkum proběhl v okrese Vsetín. Důvodem této volby byl fakt, že autorka disertační práce je velmi dobře obeznámena s jazykovým kódem uvedené oblasti, protože ze vsetínského okresu pochází. Přestože se výzkum zaměřuje na výpovědní modifikace mluveného projevu, zohledňujeme i další charakteristiky promluv, a to lexikální a morfologické. V souvislosti s původem autorky práce je poměrně jednoduché rozlišit vhodnost a přiměřenost užití nářečních výrazů ve vyučování i mimo něj. Větší oblast nebyla zvolena, protože dialekt v okolních okresech se liší.

V okrese Vsetín je 65 základních škol (jedná se o údaj z roku 2003, [www.vsetin.cz](http://www.vsetin.cz)). Pro výběr výzkumného souboru jsme zvolili metodu náhodného výběru, která byla realizována losováním. Gavora (2010) popisuje náhodný výběr jako takový, v němž má každý člověk (nebo subjekt) v rámci zvoleného základního souboru stejnou šanci být vybrán jako jiný člověk. Podle pojetí Chrásky (2007) můžeme výběr upřesnit jako skupinový, protože nebyli voleni jednotliví žáci, ale základní školy, resp. deváté ročníky. V rámci výběru jsme museli zohlednit také stanoviska základních škol v tom, jestli byly ochotny spolupracovat na výzkumném projektu. Na základě jejich vyjádření docházelo k dalšímu výběru.

Výzkumné šetření proběhlo v lednu až dubnu roku 2011, přičemž v období ledna a února jsme se zaměřili na rozhovory a učitelé, během března a dubna proběhlo pozorování. Zúčastnily se ho čtyři základní školy a celkem pět devátých tříd. Tyto školy

v krátkosti charakterizujeme, ale rámci zachování anonymity nebudeme uvádět jejich přesný název, označíme je pouze písmeny abecedy.

Škola A se nachází ve Valašském Meziříčí. Leží v centru města blízko místního sídliště. Výzkumného šetření se zúčastnila třída 9. A, v níž bylo 21 žáků, z toho 9 chlapců a 12 dívek.

Škola B leží rovněž ve Valašském Meziříčí. Je umístěna přímo na sídlišti nedaleko centra města. Výzkumného šetření se zúčastnila třída 9. B, v níž bylo celkem 22 žáků, z toho 13 chlapců a 9 dívek.

Škola C se nachází na Vsetíně. Jedná se opět o sídlištní školu. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě třídy, 9. A a 9. B. Ve třídě 9. A bylo přítomno 22 žáků, z toho 8 chlapců a 14 dívek. Ve třídě 9. B byl stejný počet žáků v opačném poměru pohlaví, tedy 14 chlapců a 8 dívek.

Škola D je vesnická škola, která se nachází mezi Valašským Meziříčím a Vsetínem. Počet žáků ve třídách je nižší. Výzkumného šetření se zúčastnilo 16 žáků, z toho 6 chlapců a 10 dívek.

Jak jsme již uvedli, školy byly zvoleny na základě náhodného výběru a jejich ochoty spolupracovat na výzkumu. Celkově bylo během výzkumu ve vyučování přítomno 103 žáků, z toho 50 chlapců a 53 dívek. Soubor žáků je tedy co do zastoupení pohlaví vyrovnaný.

V této kapitole jsme formulovali věcné a statistické hypotézy. Popsali jsme způsob výběru výzkumného vzorku a tento výběrový soubor jsme charakterizovali. V další kapitole se budeme věnovat realizaci a výsledkům předvýzkumu.

## 6.4. Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden v dubnu 2010 z důvodu ověření a specifikace předmětu výzkumu. Proběhl na základní škole v Olomouci. Cílovou skupinou předvýzkumu byli žáci 6. třídy (v době pozorování bylo přítomno 23 žáků, z toho 12 chlapců a 11 děvčat). Pozorování se uskutečnilo v hodině literární výchovy. Žáci v průběhu vyučování hráli hru, hovořili tedy všichni, a bylo tak možné zaznamenat jejich mluvený projev.

Záznam proběhl na místě během vyučování, výpovědní modifikace byly zapisovány do pozorovacího archu. Nebyl pořízen audiozáznam hodiny. Pozorovatelka (autorka disertační práce) se zaměřila na mluvený projev žáků, a to pouze na komunikaci žáků s učitelem, nikoli mezi žáky navzájem. Protože cílem předvýzkumu bylo specifikovat předmět výzkumu, výsledky nezahnují výstupy týkající se pohlaví žáků.

Sledované kategorie byly formulovány předem podle předchozího teoretického studia a předchozích zjištění, přesto byla pozornost věnována i ostatním výpovědním modifikacím. Na základě výsledků byl upraven předmět výzkumu.

Během předvýzkumu jsme se zaměřili na sedm základních kategorií. Byly jimi elipsa (situační), polovětné útvary, osamostatněné vedlejší věty, kontrakce souvětí, kompletace, předsouvání a opakování výrazů. Od původního záměru zařadit sem také kontaktné výrazy a oslovení jsme upustili, protože se v komunikaci ve vyučování vyskytují velmi často.

Četnosti jednotlivých modifikací byly následující:

<b>Modifikace:</b>	elipsa	polo- větne útvary	osamostat- ňování vedlejších vět	kontrakce souvětí	kompletace	před- souvání	opakování výrazů
<b>Četnost:</b>	3	4	0	1	1	3	5

*Tabulka č. 3: Četnost užití výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků ve vyučování (při komunikaci s učitelem)*

Na základě získaných dat můžeme říct, že nejčastěji užívanou výpovědní modifikací, která se vyskytuje při verbální komunikaci žáků s učitelem, byl opakování výrazů s četností 5 výskytů za vyučovací jednotku. Druhou nejčastější modifikací byla jednoduchá věta obsahující polovětný útvar se 4 případy výskytu (z toho 2krát vyjádřeným infinitivem a 2krát substantivem), dále se 3krát vyskytla situační elipsa a předsouvání. Nejméně se vyskytovala kompletace a kontrakce souvětých celků, vůbec nebyla zaznamenána osamostatněná vedlejší věta.

Toto zjištění je překvapivé vzhledem k předchozím výsledkům, které vyplývaly ze zkoumání v Českém národním korpusu. Podle výsledků pozorování se však přikláníme k názoru, že některé typy modifikovaných vyjádření žáci užívají v komunikaci v mimoškolním prostředí, nikoli při hovoru s učitelem. Během vlastního výzkumu jsme se setkali také s verbálními projevy žáků mimo vyučování, nejčastěji v zájmových kroužcích. Toto prostředí se od vyučování liší zejména nižší mírou formálnosti, přátelštějším vztahem mezi vychovávajícími a vychovávanými a větší

svobodou pro vychovávané (volný pohyb po místnosti, povídání se spolužáky atd.). Ve verbální komunikaci vychovávaných v tomto prostředí se vyskytovalo více výpovědních modifikací než ve vyučovacích hodinách.

Na základě těchto výsledků jsme upravili zkoumané kategorie výpovědních modifikací. V rámci elipsy se zaměříme pouze na situační elipsu, protože kontextová elipsa je svou formou velice charakteristická pro výukový dialog (většina žákovských opovědí má eliptickou formu). Upustíme od sledování osamotněných vět, protože jejich výskyt v prostředí vyučovací hodiny je minimální, a opakování výrazů, protože žáci často opakují výrazy z důvodu srozumitelnosti – buď je ve třídě velký hluk, nebo žáci mluví příliš potichu. Opakování vyjádření si většinou vyžádá sám učitel. Doplníme kategorii nemotivovaných odchylek; ty můžeme považovat za chyby ve vyjádřeních. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že se kontinuálně snižují znalosti žáků v oblasti pravopisu a gramatiky mateřského jazyka. Proto nás zajímá, zda se tento trend projeví také v mluveném hovoru právě ve formě nemotivovaných odchylek výpovědí.

## **6.5. Charakteristika výzkumných metod**

V této kapitole popíšeme použitý druh měření a charakterizujeme vlastnosti dobrého měření. Dále se budeme věnovat popisu výzkumných metod, tj. pozorování a upravené frekvenční analýze, a způsobu záznamu pozorování.

### **6.5.1. Měření v pedagogickém výzkumu**

Při měření v pedagogickém výzkumu je nezbytné vedle kvality zkoumaných jevů zachytit také jejich kvantitu. Rozlišujeme čtyři úrovně měření, a to nominální,

ordinální, intervalové a poměrové (Chráska 2007). V našem případě se jedná o **měření nominální**. Tento typ měření bývá někdy nazýván klasifikací, protože čísla zde nemají kvantitativní význam a nelze s nimi jako s čísly zacházet, počítat s nimi. Čísla se používají jako označení určitých charakteristik či kategorií.

Naše výzkumné šetření se zaměřuje na výzkum frekvence/četnosti výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování. V rámci tohoto pojetí jsme na základě předchozího studia a výsledků předvýzkumu zvolili pět kategorií výpovědních modifikací, na které se v průběhu výzkumu soustředujeme (viz kapitola 6.3. Formulace výzkumných hypotéz).

V rámci výzkumného šetření tedy posuzujeme následující výpovědní modifikace:

- (1) situační elipsy,
- (2) jednoduché věty s polovětnými útvary (substituce vedlejších vět),
- (3) kompletaci,
- (4) změny aktuálního členění výpovědi,
- (5) nemotivované odchylky větné stavby.

Tyto kategorie byly upřesněny na základě předchozích bádání a výsledků předvýzkumu. Jejich výběr vyplynul z hlavního cíle práce, kterým je popis mluveného projevu žáků ve vyučování. Vybrané jazykové charakteristiky jsou rysem otevřeného hovoru a spontánního vyjadřování, v našem pojetí také komunikačních dovedností. Zaměříme se také na vliv různých typů otázek učitelů na odpovědi žáků. Během výzkumného šetření přihlížíme i k dalším jazykovým charakteristikám žákovského vyjadřování, které budou zohledněny při interpretování závěrů výzkumu.

Při pedagogickém měření si nemůžeme být dopředu zcela jisti jeho kvalitou, která se projeví až na základě vyhodnocení výsledků uskutečněného měření. Proto musíme posoudit vlastnosti měření, přičemž nás zajímá především jeho validita, realibilita a praktičnost. (Chráška, 2007; srov. Gavora, 2010)

Dosažení všech tří vlastností dobrého měření bylo v některých ohledech poměrně obtížné. Vzhledem k předmětu zkoumání, kterým je mluvený projev, bylo nezbytné vybrat takové metody, který by respektovaly charakteristiky tohoto typu komunikování. Byla zvolena metoda pozorování ve spojení se záznamem posuzovaných modifikací během vyučování a následným přepisem a rozbořem audionahrávky. Poté proběhla modifikovaná frekvenční analýza. Doplňkovou metodou byl rozhovor s učiteli.

Zkoumané výpovědní modifikace byly přesně vymezeny v kapitole 4.1.2. Jazykové zvláštnosti mluveného projevu, výzkum tedy můžeme považovat za validní. Na základě průběhu pozorování (tj. na základě dvojího typu záznamu pozorovaných jevů a možnosti jejich porovnání) můžeme zhodnotit, že nedošlo k výraznému ovlivnění měření, považujeme jej tedy za reliabilní. Z hlediska praktičnosti bylo výzkumné šetření poměrně náročné, především v ohledu časové náročnosti zpracování údajů získaných ve vyučování.



### 6.5.2. Výzkumné metody: rozhovor, pozorování

Hlavními výzkumnými metodami byl rozhovor a pozorování.

V první fázi výzkumu jsme se seznámili s prostředím základních škol, kde výzkum probíhal, a s pedagogy, v jejichž hodinách následně proběhlo pozorování. První fáze rozhovorů proběhla v lednu a únoru 2011. Jednalo se o polostandardizovaný rozhovor, v němž jsme se zaměřili zejména na charakteristiku třídy a jejich jazykového projevu obecně. Druhá fáze proběhla ihned po pozorování ve vyučovacích hodinách; věnovali jsme se především konkrétním projevům žáků, přirozenosti jejich vyjadřování atd. Z informací, které jsme od pedagogů získali, bylo možné vyvodit i některé obecné charakteristiky. Na základě malého výzkumného vzorku (celkem 10 učitelů) není možné tyto charakteristiky vydávat za výsledky výzkumu nebo je zobecňovat. Je však možné posuzovat konkrétní verbální projevy žáků s ohledem na získané informace. Popisu této výzkumné metody se však nebudeme věnovat podrobněji.

Další výzkumnou metodou získání dat bylo pozorování. Jednalo se o přímé pozorování, které probíhalo ve vyučování v devátých ročnících základních škol. Pomocným výzkumným nástrojem byl záznamový arch, do nějž jsme zapisovali zvolené výpovědní modifikace během pozorování. Zároveň probíhal audiozáznam hodiny; následně byl proveden přepis záznamu do písemné podoby a jeho rozbor. Oba typy záznamu (z pozorování i z přepisu) byly srovnány a vyhodnoceny.

Chráska (2007) uvádí, že pozorování je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších metod získávání dat o pedagogické realitě. Podle Ferjenčíka se vědecké pozorování liší od běžného svou plánovitostí a selektivností; vědec si dopředu stanovuje charakteristiky pozorování (in Miovský, 2006).

Tato metoda se uplatňuje v kvantitativně i kvalitativně orientovaném výzkumu. „Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat. Stanovil si druhy jevů, na které své pozorování zaměří. Tento způsob pozorování se nazývá strukturovaný. (...) Pozorovatel má už před začátkem výzkumu připravená pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování.“ (Gavora, 2010, s. 93) Na základě uvedeného popisu můžeme vlastní pozorování charakterizovat jako kvantitativní metodu s některými kvalitativními rysy.

Pozorování můžeme dělit na různé druhy podle několika hledisek. Tyto druhy uvedeme pouze výčtově. Pozorování tedy může být:

- krátkodobé a dlouhodobé,
- terénní a laboratorní,
- přímé (vlastní) a nepřímé (nevlastní, zprostředkované),
- zúčastněné a nezúčastněné,
- skryté a otevřené,
- strukturované a nestrukturované,
- standardizované a nestandardizované, příp. polostandardizované,
- introspektivní (sebepozorování) a extrospektivní (pozorování jiných)

(Gavora, 2010; Chráška, 2007; Miovský, 2006; Průcha et al., 2009).

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v našem případě proběhla pozorování krátkodobá (vždy v rozsahu dvou vyučovacích hodin v každé třídě), terénní (probíhala ve školách), přímá (pozorovatelka se přímo setkala s předmětem výzkumu), nezúčastněná (pozorovatelka se snažila nestát se členem skupiny), otevřená (pozorovatelka netajila svou funkci pozorovatele), strukturovaná (byly zaznamenávány předem stanovené kategorie) a extrospektivní.

V průběhu pozorování jsme se snažili co nejméně zasahovat do dění a komunikace ve třídě. Pozorovatelkou, která byla přítomná ve vyučování, prováděla zápis do záznamových archů a pořizovala audiozáznam, byla autorka disertační práce.

Předpokládáme, že přítomnost pozorovatelky ve vyučování měla na jednání a chování žáků zanedbatelný vliv. Tento předpoklad zakládáme na dvou stanoviscích; prvním je vyjádření ředitelů škol i učitelů o tom, že do škol přichází mnoho studentů na praxe nebo kvůli realizaci svých výzkumů, žáci jsou tedy na přítomnost cizí osoby zvyklí. Druhé stanovisko vyplývá z chování žáků ve třídě za přítomnosti pozorovatelky, protože žáci nevypadali nijak ovlivněni, nepůsobili „nesví“. Po každé hodině, v níž výzkumné měření probíhalo, jsme se dotázali učitele, zda se ve třídě vyskytovaly nějaké nestandardní způsoby komunikace či chování. Učitelé většinou odpověděli, že ne (pouze v jedné třídě se vyskytl chlapec, který se podle slov učitele „předváděl“; jeho chování se však po prvních deseti minutách hodiny zmírnilo na jeho „normální“ úroveň – podle názoru vyučujícího).

Během pozorování jsme museli respektovat některé jeho zákonitosti. Denzin (in Miovský, 2006) stanovuje kategorie, na které musíme brát ohled při každém terénním pozorování. Jsou jimi čas, ve kterém pozorování probíhá, sociální situace, přirozenost situace, ve které výzkum probíhá, sociální vztahy a vazby, postoje, názory, jazyk atd. Chráska (2007) pak uvádí další požadavky, které jsou kladeny na dobré pedagogické pozorování. Charakterizuje čtyři vlastnosti dobrého pedagogického pozorování, a to:

- specifikaci objektu pozorování,
- zaměřenost pozorování na cíl,
- organizovanost pozorování,
- přesný záznam pozorování.

Můžeme uvést, že podle našeho názoru byly všechny tyto podmínky splněny. Pozorovali jsme užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu u žáků v deváté třídě, zjišťovali jsme četnost těchto modifikací, pořídili jsme přímý záznam předmětu výzkumu ve vyučování i audiozáznam pro pozdější rozbor.

Během pozorování může docházet k chybám, jež většinou souvisí s osobou pozorovatele. Právě malá objektivita je největší slabinou pedagogického pozorování. Mezi nejčastější **subjektivní faktory** negativně ovlivňující pozorování patří:

- haló efekt – tendence vnímat jedince pod vlivem celkového dojmu, negativního či pozitivního;
- logická chyba – sklon pozorovatelů hodnotit některé vlastnosti lidí tak, jak se jim to zdá logické, podle vlastních „logických“ předpokladů;
- předsudky – nekritické přejímání názorů např. na žáky od jiných učitelů či jinou nepodloženou představu;
- stereotypizace a analogie – sklon vytvářet si určitá schémata obrazů o osobnosti a jejich mechanickou aplikaci;
- tradice – vliv tradice zakotvené např. ve rčeních a příslovích;
- figura a pozadí – obecně psychologický mechanismus odvozený z celostních zákonitostí vnímání, který způsobuje, že např. na pozadí hlučné, nepěkně zařízené místnosti posuzujeme pozorovaný jev více nepříznivě a naopak;
- aktuální psychický stav pozorovatele;
- tendence k průměru – tendence přisuzovat pozorovaným jevům střední hodnotu spíše než vysokou či nízkou;

- kontrast – tendence podhodnocovat vlastnosti žáka, o kterých se pozorovatel domnívá, že v nich vyniká, a naopak;
- shovívavost pozorovatele při pozorování. (Chráska, 2007; srov. Kusák, in Kusák, Dařílek, 2002; Dvořáková, 1995)

Dvořáková (1995) definuje chyby při diagnostice ve výchovně-vzdělávacím prostředí. Protože pozorování je jednou z hlavních metod pedagogicko-psychologické diagnostiky, můžeme tyto zásady prezentovat i zde. Nedostatky, které již byly uvedeny, pouze je doplníme. Chybná diagnostika nastává, když:

- se zaměřujeme na nápadné žáky a opomíjíme ty, kteří se navenek výrazně neprojevují,
- nebereme v úvahu charakteristické věkové zvláštnosti,
- vyvozujeme předčasné závěry na základě ojedinělé nebo kusé informace,
- formulujeme příliš obecné, nekonkrétní závěry, které jsou v praxi nepoužitelné,
- vidíme souvislost mezi diagnostikovaným jevem a jeho příčinami přímočaře, jednoznačně.

Uvedené charakteristiky mohou ovlivnit průběh pozorování. Zkušený pozorovatel je však dokáže rozpoznat a omezit jejich negativní vlivy.

### 6.5.3. Záznam a zpracování pozorovaných dat

Při pozorování jsme se soustředili na jazykové charakteristiky mluveného projevu žáků a typy otázek učitelů. Primárním cílem byl popis syntaktických charakteristik, sekundárně byly zaznamenávány také lexikální a morfologické charakteristiky.

Záznam zkoumaných dat během pozorování probíhal souběžně dvěma způsoby. Pozorovatelka zapisovala zkoumané jevy, resp. jejich frekvenci do záznamového pozorovacího archu pomocí čárkovací metody. Zároveň probíhal také záznam celé vyučovací hodiny na diktafon.

**Záznamový arch** je pomocný nástroj výzkumníka, který systematizuje průběh záznamu a usnadňuje tak vyhodnocování pozorování. Miovský (2006) uvádí několik základních typů záznamových archů, a to pro osobní údaje, pro pozorování nebo pro terénní poznámky. Vzhledem k úzkému okruhu zkoumaných jevů jsme pro naše účely vytvořili vlastní záznamový arch tak, aby odpovídal potřebám našeho pozorování. Je uveden jako Příloha č. 1.

Do pozorovacího archu jsme čárkovací metodou zaznamenávali četnosti jednotlivých pozorovaných jevů, tj. výpovědních modifikací. Zapisovali jsme je do archu podle pohlaví žáků, kteří je ve svém projevu užili. Pro každou vyučovací hodinu byl použit jeden záznamový arch. Rozbor otázek učitelů byl proveden podle přepisu audiozáznamu.

Součástí pozorování bylo také **provedení audionahrávky**. Její pořízení bylo problematická hlavně z etického hlediska a z důvodu neochoty škol ke spolupráci.

Nalezení základních škol a především učitelů, kteří byli ochotni se podílet na tomto výzkumu, nebylo jednoduché. Hlavní překážkou se zdála být právě podmínka nahrávání hodiny na diktafon. Přestože šlo pouze o zvukový záznam, učitelům pravděpodobně vadil pocit kontroly, zasahování do jejich „území“ a možnost hodnocení jejich výukových metod.

Po odborné konzultaci jsme se přiklonili k variantě, že o pořizování audiozáznamu věděli ředitelé škol a učitelé, nikoliv však žáci. Předpokládáme, že

kdyby o audionahrávání věděli, jejich chování a komunikace by byly výrazně ovlivněny. Přestože jsou zvyklí na přítomnost cizích osob provádějících výzkumy (většinou jde o studenty pedagogických fakult), s audiozáznamem vyučování většinou nemají velké zkušenosti.

Z tohoto důvodu jsme také přistoupili k anonymizaci škol, učitelů i žáků. Školy jsou značeny pouze písmeny, není uveden jejich přesný název. Jména učitelů ani celá jména žáků se neobjevují nikde ve vlastním textu práce ani v přílohách.

Po provedení pozorování a zapsání prvních záznamů z pozorování proběhl přepis audionahrávky do písemné podoby, tzn. proběhla **transkripce nahrávky**. Vědci, kteří se zabývají mluveným projevem, vytvářejí transkripce odpovídající jejich odbornému zaměření, např. lingvistiky nebo pedagogicky orientované. Pro naši práci byla nepřínosnější publikace Müllerové (1994), v níž nalezneme ukázky mluvené komunikace a metodiku jejího písemného záznamu. Způsob přepisu audionahrávek v naší práci odpovídá zkoumaným charakteristikám – důležité je odlišit řeč žáků a učitelů a pohlaví komunikujících žáků. Z toho vyplývá, že použitý způsob transkripce je upraven tak, aby zachytil pouze zkoumané jevy; nezachycuje detailně některé další charakteristiky mluveného projevu (např. intonaci), které nejsou předmětem výzkumu. Tento přístup charakterizuje např. Havlík (in Čmejková, Hoffmannová, 2011), který uvádí, že neexistuje jednotný transkripční systém. badatelé se zaměřují na zkoumané jevy, proto vždy systém přepisu nahrávky uzpůsobují potřebám konkrétního výzkumu.

Zde uvádíme hlavní charakteristiky vlastního způsobu transkripce:

- 1) U každého přepisu je na začátku uvedena jeho specifikace, tzn. v jaké konkrétní situaci vyučování probíhalo. Uvádíme datum provedení

pozorování, školu, třídu, předmět, počet žáků dohromady a počet chlapců a počet dívek zvlášť.

- 2) Přepis zachycuje hovor učitele i žáků. Učitelovo vyjadřování, zejména otázky, mohou ovlivnit žakovu komunikaci ve vztahu k obsahu i formě. Řeč učitele není nijak zvýrazněna. Řeč žáků je zvýrazněna tučně.
- 3) Přepis není fonetický a nezachycuje intonaci výpovědí. Citoslovce jsou v přepise zaznamenány v co nejméně podobě. Podobné výrazy jsme se rozhodli ujednotit, tedy pro přemýšlení a váhání užíváme „ee“ nebo „hmm“, pro souhlas „mm“. Slova cizího původu jsou zaznamenána v podobě fonetické transkripce v hranatých uvozovkách.
- 4) V přepisech jsou užívána interpunkční znaménka ve svých primárních funkcích. Začátek každé výpovědi je uvozen velkým písmenem, konec je označen tečkou. Pokud mluvčí jasně intonačně neklesne, oddělujeme výpovědi čárkou, proto se v přepisu mohou vyskytovat dlouhá souvětí, v nichž je spojeno několik myšlenkových celků. Nadbytečná čárka v souvětí označuje pauzu záměrně vloženou nebo krátkou pauzu (kratší než 5 vteřin); chybějící čárka naznačuje přechod k dalšímu myšlenkovému celku bez změny intonace. Tři tečky na konci výpovědi značí nedokončenou výpověď, kdy mluvčí neví, jak pokračovat. Spojovník na konci výpovědi značí přerušenu výpověď jiným mluvčím nebo opravu vlastní řeči.
- 5) Pauzy delší než 5 vteřin jsou v přepisu zaznamenány slovně. Jsou uvedeny v závorkách s přesnou délkou trvání.
- 6) V přepisu jsou v závorkách uvedeny doplňující informace o tom, co se děje ve třídě. Většinou se jedná o aktivity celé třídy nebo žáků (např. zápis na



tabuli, kreslení grafů) nebo jejich emocionální projevy (např. smích).  
Zaznamenány jsou také pauzy delší než 5 vteřin.

- 7) Na začátku každého řádku, který se týká vyjadřování žáků, je označeno pohlaví mluvčího. CH značí chlapce (žáka), D značí dívku (žačku), N značí nerozpoznatelné. Označení N se vyskytuje většinou při hovoru více žáků, kdy není možné přesně zjistit, kdo repliku pronesl. (To je ovlivněno také kvalitou záznamu, která je někdy nízká, zejména při vyšší míře hluku nebo příliš tiché odpovědi žáka.)
- 8) Některé repliky učitele či žáků nejsou kvůli nízké kvalitě záznamu srozumitelné. Je to způsobeno většinou příliš tichým projevem žáka. V takovém případě je v přepisu v závorce uvedeno slovo „nesrozumitelné“. Pokud je to možné, je uvedeno, o jaký typ komunikace se jednalo, např. čtení zadání, jednoslovná odpověď apod.
- 9) Kurzívou jsou označeny zkoumané jevy. Za každým výskytem je uveden popis modifikace výpovědi.

Zpracování přepisu pozorování trvalo přibližně 4 – 7 hodin podle kvality záznamu a míry komunikace ve třídě. Všechny přepisy pozorovaných vyučovacích hodin jsou uvedeny v přílohách (viz Přílohy 2 - 11).

#### **6.5.4. Modifikovaná technika frekvenční analýzy**

Technika frekvenční a sekvenční analýzy je technikou standardizovaného pozorování. Při jejím použití se dění ve třídě při vyučování popisuje podle systému předem stanovených kategorií. Nejčastěji využívaným systémem je pak deskriptivně-analytický systém N. A. Flanderse. Záznam hodiny je rozdělen na krátké časové úseky, obvykle tři vteřiny, které se následně vyhodnocují a přiřazují ke zvoleným kategoriím. Tímto postupem se průběh vyučování v podstatě převede do jakéhosi umělého jazyka a výsledkem je posloupnost číselných kódů. Získané údaje jsou zachyceny do tzv. interakční matice. (Chráška, 2007)

Vzhledem k tomu, že cílem naší práce není popis veškerého dění ve třídě, ale pouze mluveného projevu žáků, nebylo možné, abychom uplatnili tuto standardizovanou techniku. Inspirovali jsme se jí však pro tvorbu vlastní techniky, kterou ovšem nemůžeme označit za standardizovanou.

Úprava techniky spočívá v tom, že jsou zaznamenány pouze vybrané charakteristiky vyučování (tzn. předmět výzkumu) a jejich frekvence. Tento záznam je proveden čárkovací metodou a výsledek je tvořen součtem výskytů jevů. Záznam proběhl nezávisle na sobě ve dvou fázích, a to poprvé v průběhu samotného pozorování, podruhé při rozboru přepisu pozorované vyučovací hodiny. Tyto dva záznamy byly porovnány a vyhodnoceny. Pokud se objevily rozdíly ve frekvenci, byl záznam znovu prověřen.

### **6.6. Interpretace výsledků výzkumného šetření**

V této kapitole uvedeme vyhodnocení výsledků výzkumného šetření. Nejprve se budeme věnovat výsledkům jednotlivých škol, poté výsledky srovnáme podle hledisek uvedených ve výzkumných hypotézách. Zohledníme také další jevy, které byly během

pozorování zaznamenány, ale nevyskytují ve stanovených hypotézách. Předpokládáme, že pro úplnost popisu mluveného projevu žáků je nezbytné doplnit i tyto charakteristiky.

### 6.6.1. Vyhodnocení jednotlivých škol

V této kapitole uvedeme dílčí výsledky jednotlivých pozorování, představíme výsledky z jednotlivých škol vždy pro každou pozorovanou třídu. Zaměříme se na frekvenci sledovaných výpovědních modifikací a jejich konkrétních podob. Charakterizujeme také typy otázek, které učitelé žákům pokládají.

#### Škola A

Škola A se nachází ve Valašském Meziříčí. Leží v centru města blízko místního sídliště. Výzkumného šetření se zúčastnila třída 9. A, v níž bylo 21 žáků, z toho 9 chlapců a 12 dívek. Byli jsme přítomni vyučování v hodinách českého jazyka a matematiky.

Při vyhodnocování jsme se soustředili na počet výskytů pozorovaných výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Následující tabulka uvádí souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě.

Škola A					
Počet žáků (CH / D): 21 (9 / 12)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
situační elipsy	0	0	0	2	2

polovětné útvary	0	2	0	0	2
kompletace	2	0	0	1	3
změny AČV	2	4	0	4	10
nemotivované odchyly	0	0	0	0	0
<b>Celkem:</b>	4	6	0	7	17

Tabulka č. 4: Frekvence užití výpovědních modifikací ve Škole A

**Český jazyk:** Ve vyučování českého jazyka žáci ve svém mluveném projevu užili celkem 10krát některou ze zvolených výpovědních modifikací výpovědí. Z toho 4krát je užili chlapci a 6krát dívky.

Nejčastějším typem výpovědní modifikace byla změna AČV, která je vždy projevila užitím subjektivního slovosledu. Dále se vyskytovaly polovětné útvary vyjádřené substantivem (ve 2 případech) a kompletace (také ve 2 případech). Nevyskytovaly se žádné situační elipsy ani nemotivované odchyly větné stavby.

Zde uvádíme konkrétní výpovědi, které byly během vyučování zaznamenány, společně s typem dané modifikace.

Polovětný útvar byl vyjádřen substantivem s předložkovou vazbou:

*Paní učitelko, já mám peníze na Osvětím. (s. 174)*

*Paní učitelko, a tu Osvětím máme kdy? (s. 182)*

Kompletace se vyskytla v následující podobě:

*Já ji nemám, já jsem ji hledal, celý víkend. Asi pět minut. (s. 174)*

*Já jsem taky zapomněl úkol. Ale sešit mám. (s. 175)*

Změny aktuálního členění výpovědi ve smyslu změny slovosledu na subjektivní se projevily následovně:

*Jsem myslel, že se to má přepisovat. (s. 174)*

*Jsem to dělal doma. (s. 175)*

*Paní učitelko, mně došel sešit. (s. 177)*

*Umí je ten první. (s. 178)*

*Paní učitelko, a tady mám psát ty spojovací výrazy? (s. 179)*

*Paní učitelko a tu Osvětím máme kdy? (s. 182)*

Obsahem hodiny bylo opakování skladby. Žáci kontrolovali rozbory vět, které byly za domácí úkol. Potom proběhl komplexní rozbor souvětí.

Žáci se velmi často vyjadřují v krátkých, eliptických výpovědích, obvykle se jedná o odpovědi na otázky týkající se učiva. Jejich užití vyplývá z povahy dialogu, kdy není nezbytné opakování pokynů (naopak by to bylo velmi rušivé). Ve 37 případech žáci užili větné vyjádření (tzn. výpověď obsahovala sloveso v určitém tvaru), z toho v 5 případech šlo o souvětí. Do tohoto počtu neřadíme větné struktury, které jsou součástí zadání cvičební úlohy.

Pokud tyto údaje přepočteme na žáky, znamená to, že každý z nich za 45 vyučovacích minut řekl průměrně necelé dvě věty. Tento typ vyjadřování považujeme za velice nedostatečný pro rozvoj komunikativních kompetencí žáků.

Učitel během vyučovací hodiny položil celkem 62 otázek, z nichž pouze dvě je možno charakterizovat jako otevřené otázky. Obě otevřené otázky byly zaměřeny na definování určitého pojmu:

*No ale co to znamená?*

*To jsou jaká, když jsou neohebná?*

**Matematika:** V hodině matematiky žáci užíli výpovědní modifikace celkově 7krát, což je méně často než v hodinách českého jazyka. Chlapci neužili žádnou z výpovědních modifikací, všechny výskyty byly zaznamenány ve vyjadřování dívek.

Nejčastějším typem výpovědní modifikace byla opět změna AČV, která se vyskytla 5krát. Dále jsme 2krát zaznamenali situační elipsu a jednou kompletaci výpovědi. Vůbec se nevyskytly polovětné útvary a nemotivované odchylky větné stavby. Opět uvádíme konkrétní výpovědi, v nichž se výpovědní modifikace vyskytly.

Situační elipsy byly zaznamenány v následujících výpovědích:

*Jo, jste říkala, že stačí tuhle.* (s. 187)

*Zítřejší.* (s. 189)

Kompletace se vyskytla v následující výpovědi:

*Paní učitelko, my jsme vám odevzdávali, že, domácí úkoly? Ty sešity?*  
(s. 188)

Změnu AČV v podobě subjektivního slovosledu jsme zaznamenali čtyřikrát:

*Jo, ale paní učitelko v pátek hodina nebyla.* (s. 183)

*To už jsme dělali.* (s. 184)

*Paní učitelko, na straně padesát devět lomeno osm jsme dělali.* (s. 187)

*Jo, jste říkala, že stačí tuhle.* (s. 187)

Žáci se v hodině věnovali opakování učiva lineárních funkcí. Učitel nebyl předchozí týden ve škole přítomen, proto se výuka orientovala na ujasnění probraného učiva a opakování.

V odpovědích žáků opět převládaly eliptické výpovědi, což lze předpokládat na základě povahy matematiky jako exaktního předmětu. V průběhu vyučování žáci

vyslovili 24 větných výpovědí, z toho se v 5 případech jednalo o souvětí. Opět do této skupiny neřadíme věty, které byly součástí zadání cvičebních úloh.

V hodině matematiky bylo učitelem položeno celkem 36 otázek, z nichž pouze jedna byla otevřená. Netýkala se však učiva, ale souvisela s využitím učebnice. Její znění je následující:

*Co by to mohlo znamenat, ten autotest?*

V rámci dvou pozorovaných vyučovacích hodin ve Škole A ve stejné třídě 9. ročníku, konkrétně v hodinách českého jazyka a matematiky, žáci užíli celkem 17 výpovědních modifikací. Nejčastější modifikací byla změna AČV, vůbec se nevyskytly nemotivované odchylky větné stavby. Ve třídě bylo 21 žáků, z toho 9 chlapců a 12 dívek. Dívky užívaly více modifikovaných výpovědí, konkrétně jsme zaznamenali 13 případů; chlapci užíli modifikované výpovědi 4krát.

Z hlediska otázek kladených učiteli žákům výrazně převažují zavřené otázky, které byly užity v obou hodinách celkem 95krát. V obou hodinách byly položeny tři otevřené otázky.

## **Škola B**

Škola B leží ve Valašském Meziříčí. Je umístěna přímo na sídlišti nedaleko centra města. Výzkumného šetření se zúčastnila třída 9. B, v níž bylo celkem 22 žáků, z toho 13 chlapců a 9 dívek. V této škole jsme se zúčastnili výuky předmětů český jazyk a matematika.

V následující části porovnáme výskyt výpovědních modifikací vzhledem k pohlaví žáků, zohledníme také, do jaké míry se žáci vyjadřují ve větných a

souvětných strukturách. Pozornost bude věnována také otázkám učitelů. V tabulce uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě.

Škola B					
Počet žáků (CH / D): 22 (13 / 9)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
situační elipsy	2	0	1	0	3
polovětné útvary	0	0	0	0	0
kompletace	0	0	0	0	0
změny AČV	1	0	1	0	2
nemotivované odchytky	0	0	0	0	0
<b>Celkem:</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>

*Tabulka č. 5: Frekvence užití výpovědních modifikací ve Škole B*

**Český jazyk:** V této hodině českého jazyka užíli žáci modifikovanou výpověď celkem 3krát, ve všech případech se jednalo o mluvený projev chlapců.

Nejčastějším typem výpovědní modifikace byla situační elipsa, která byla užitá 2krát. Dále se v 1 případě vyskytla změna AČV. Zbylé zkoumané modifikace, tj.



polovětný útvar, kompletace nebo nemotivovaná odchylky větné stavby, se nevyskytly vůbec. Opět uvedeme konkrétní případy, ve kterých se výpovědní modifikace projeví.

Situační elipsa byla užita v následujících výpovědích:

*Ale já myslel, že je čistá.* (s. 192)

*Já vím.* (s. 198)

Vyskytla se také změna aktuálního členění výpovědi:

*Aha, s tam je.* (rozhodování o pravopisu s nebo z, pozn. autorky; s. 197)

Obsahem výuky bylo opakování větných členů, konkrétně doplňku. V druhé polovině hodiny probíhaly rozborů jednoduchých vět a opakování jejich zápisu do grafu. Z hlediska vyjadřování žáků převažovalo eliptické vyjadřování. Žáci však během vyučování užili celkem 38 větných vyjádření, které nebyly vytvářeny podle zadání cvičební úlohy, 6 celků z tohoto počtu byly souvětí.

Ve vyučování učitel užil 76 zavřených otázek a 6 otevřených otázek, dohromady se tedy žáků tázal 82krát. Otevřené otázky byly následující:

*Podmět může být vyjádřen i podstatným jménem, ale jak ho poznáš?*

*Co je to doplněk?*

*Co dál?*

*Jak poznáš, že je několikanásobný?*

*Proč je to doplněk?*

*A proč je to shodný?*

**Matematika:** V této hodině matematiky žáci užili pouze dvě výpovědní modifikace, obě v mluveném projevu chlapců. Jednalo se o situační elipsu (v 1 případě) a změnu AČV (také v 1 případě).

Znění výpovědi obsahující situační elipsu je následující:

*Áčko nebo béčko?* (s. 205)

Změna AČV se projevila v následující výpovědi:

*Já jsem říkal dvě ale.* (s. 201)

Ve vyučování žáci opakovali učivo o lineární funkci. Potom učitel probíral novou látku, a to kvadratickou funkci. Během výuky bylo užito 14 větných výpovědí, z toho 4krát se jednalo o souvětnou strukturu. Zbytek výpovědí byl eliptický.

Učitel během vyučovací hodiny položil žákům celkem 76 otázek, z toho ve dvou případech se jedná o otevřenou otázku. Jde o následující výpovědi:

*Kubo, co jsi chtěl?*

*Jak vypadá graf kvadratické funkce?*

Pozorování proběhlo ve dvou vyučovacích hodinách, v hodině českého jazyka a matematiky. Přítomno bylo 22 žáků, z toho 13 chlapců a 9 dívek. Všechny výpovědní modifikace bylo užito chlapci. Výskyt výpovědních modifikací ve vyučování byl poměrně nízký, některé ze sledovaných modifikací se vůbec nevyskytly, konkrétně polovětné útvary, kompletace a nemotivované odchylky větné stavby.

Učitelé ve vyučování položili žákům celkem 158 otázek, z toho v 8 případech se jednalo o otevřené otázky.

### **Škola C – třída 9. A**

Škola C se nachází na Vsetíně. Jedná se opět o sídlištní školu. Výzkumného šetření se zúčastnily dvě třídy, 9. A a 9. B. Ve třídě 9. A bylo přítomno 22 žáků, z toho 8

chlapců a 14 dívek. Ve třídě 9. B byl stejný počet žáků v opačném poměru pohlaví, tedy 14 chlapců a 8 dívek.

V obou třídách pozorování proběhlo v hodinách českého jazyka nebo literatury a v hodinách chemie; pozorování neprobíhalo v hodinách matematiky jako v ostatních školách kvůli neochotě učitele spolupracovat na výzkumném projektu. Předpokládáme však, že pozorování v hodinách chemie bude vykazovat obdobné výsledky jako pozorování v matematice, protože se jedná v obou případech o přírodovědně orientované vědy.

Na každou třídu se zaměříme zvlášť, nejprve se budeme věnovat třídě 9.A. V tabulce uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě. Údaje jsou vztaženy k pohlaví žáků.

Škola C (třída 9. A)					
Počet žáků (CH / D): 22 (8 / 14)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Chemie:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
situační elipsy	2	0	3	0	5
polovětné útvary	1	0	1	0	2
kompletace	0	0	1	1	2
změny AČV	1	0	1	0	2
nemotivované odchylky	0	0	1	1	2
<b>Celkem:</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>13</b>

Tabulka č. 6: Frekvence užití výpovědních modifikací ve Škole C, ve třídě 9. A

**Literatura:** Naše očekávání vzhledem ke komunikativnosti literárního vyučování se nepotvrdila. To dokládá také počet výpovědních modifikací, jež jsme našli při rozboru záznamu pozorování. Chlapci během svého mluveného projevu užíli výpovědní modifikace ve 4 případech, dívky vůbec. Z toho ve dvou případech se jednalo o situační elipsu a jednou byl užit polovětný útvar vyjádřený substantivem a jednou změna AČV.

Situační elipsy byly zaznamenány v následující podobě:

*Já jsem ji neumazal.* (s. 209)

*Mám číst i tady to?* (s. 211)

Polovětný útvar vyjádřený substantivní vazbou byl užit následovně:

*A není to na rybičky.* (s. 212)

Aktuální členění výpovědi je uvedeno následovně:

*Ee, sestru měl.* (s. 209)

Obsah hodiny byl tvořen ukázkami z literárních děl, celkem se jednalo o tři ukázky (dvě četl učitel, jednu žáci). Žáci se věnovali učivu o Karlu a Josefu Čapkovi. Na začátku hodiny byla užitá křížovka pro žáky jako motivační prvek vyučování. Žáci vyprodukovali 21 větných struktur, z čehož ve 4 případech šlo o souvětí. Ostatní vyjádření žáků byla eliptická, většinou se jednalo o jednoslovné odpovědi. Toto považujeme za doklad malé komunikativnosti pozorované literární hodiny.

V hodině bylo učitelem položeno celkem 52 otázek, z nichž v 8 případech se jednalo o otevřené otázky. Tento výsledek vypovídá o snaze učitele komunikovat se žáky, přesto ji nepovažujeme za dostatečnou. Většina otevřených otázek se přímo dotýká přečtených otázek a slov v nich užitých. Jedná se následující výpovědi:

*A Denčo, řekni nám, co je to bajka?*

*Co je to flašinet?*

*Co jsme si v souvislosti s tou jeho knihou Válka s mlouky říkali?*

*Co je to scifi?*

*A co je to ta literatura vědecko-fantastická?*

*(Já jsem vám říkala i o co v té knize jde.) Kdo si vzpomene?*

*Co je to teriér?*

*A co to je terárium?*

**Chemie:** V rámci pozorovaných výpovědních modifikací jsme v této hodině zaznamenali 9 výskytů, z toho 7krát produkovaných chlapci a 2krát dívkami.

Nejčastějšími modifikací byla situační elipsa (vyskytla se 3krát), dále byla užita kompletace a nemotivované odchytky větné stavby (každá se 2 výskyty). Polovětný útvar vyjádřený substantivem a změna AČV byly zaznamenány vždy v jednom případě. Dále uvedeme konkrétní výpovědi, které zachycují tyto modifikace.

Situační elipsy byly zaznamenány v následující podobě:

*No. Od čtvrt. (s. 214)*

*Pěkně. (s. 219)*

*Dobrý. (s. 220)*

Polovětný útvar vyjádřený substantivem byl užit v následujícím souvětí:

*Takže bezbarvá kapalina, prudce jedovatá, může aj ... no prostě větší použití ve větším použití prostě že může vést až ke smrti. (s. 216)*

Kompletace se vyskytla v této podobě:

*Ona šla třetí hodinu. Od třetí. (s. 214)*

*Že to bylo spojené někdy uprostřed a někdy na kraji. Aspoň myslím. (s. 221)*

Změna aktuálního členění výpovědi se projevila následovně:

*Sacharidy, oxid uhličitý vzniká. (s. 215)*

Nemotivované odchytky, obě ve formě anakolutu, se vyskytly v těchto výpovědích:

*Při oxidaci se číslo určitého, u určitého prvku snižuje rozdíl oxidačních čísel. (s. 218)*

*Protože je tam ten, karbonylová skupina. (s. 220)*

Během tohoto pozorování se setkáváme s případem nemotivovaných odchylek ve výpovědích, konkrétně jde o anakolut. Jedná se o vlastní chyby stavby výpovědi a ve správně realizovaném mluveném projevu by se neměly vyskytovat (nebo by se měly vyskytovat co nejméně). Čím menší výskyt tedy nalezneme v této kategorii, tím lepší komunikační dovednosti žáci mají.

Ve vztahu k obsahu hodiny se žáci věnovali učivu fenolů a aldehydů. Na začátku hodiny byli dva žáci ústně zkoušeni. V závěru hodiny proběhl pokus, během kterého se žáci vyjadřovali více uvolněně. V mluveném projevu žáků byla většina výpovědí opět eliptická. Bylo zaznamenáno 27 větných celků, z nichž v 5 případech se jednalo o souvětná vyjádření. Ve srovnání s předchozí hodinou literatury se jedná o vyšší hodnoty, tedy naznačuje vyšší komunikativnost žáků.

Co do počtu otázek položených učitelem je tato vyučovací hodina opravdu výjimečná. Učitel žákům položil celkem 141 otázek, z toho 13 bylo otevřených. K tak vysokému počtu jistě přispělo i zkoušení na začátku hodiny. Dalším rysem bylo opakující se vyjadřování učitele (často hromadil 3 - 5 otázek za sebou, po otevřených otázkách, které nebyly zodpovězeny, často následovaly otázky zavřené povahy). Otevřené otázky byly následující:

*V čem bude rozdíl tady těchto dvou skupin?*

*Co ještě bys o něm řekl?*

*Proč v lékařství?*

*Co je za látku dřevný líh?*

*Co je to za látku? Glycerín.*

*Vzpomeneš si aspoň pár nějakých vlastností fenolu?*

*Ke kterému prvku ji přidáte a proč?*

*A proč to není možné přes vodík?*

*Co jsou za reakce oxidace a redukce?*

*K čemu dochází při těchto dvou chemických reakcích?*

*A jaktože se tu může zvýšit nebo snížit oxidační číslo?*

*Jaktože se mi třeba u té oxidace to oxidační číslo zvýšilo?*

*(Nula.) Proč?*

Pozorování proběhlo ve dvou hodinách ve třídě 9. A, a to v hodinách literatury a chemie. Celkově bylo ve třídě přítomno 22 žáků (na hodinu chemie jeden odešel k lékaři), výrazně více výpovědních modifikací produkovali chlapci (celkem 11 případů oproti 2 případům modifikací u dívek). Zajímavým zjištěním je, že z hlediska produkce výpovědních modifikací i větných struktur se jako komunikativněji více orientovaná zdá být hodina chemie. Dalším výrazným rysem je poměrně vysoký výskyt nemotivovaných odchylek větné stavby, které můžeme považovat za chyby. Jejich výskyt je tedy z hlediska komunikativních dovedností nežádoucí.

V obou vyučovacích hodinách bylo položeno celkem 193 otázek, z toho ve 22 případech byly položeny otevřené otázky. Překvapivé je zejména zjištění, že v hodině chemie bylo položeno téměř třikrát více otázek než v hodině literatury.

### Škola C – třída 9. B

Ve škole C proběhlo pozorování ve dvou třídách, kromě třídy 9. A jsme navštívili také třídu 9. B. Byli jsme přítomni v obdobných hodinách, tedy ve vyučování českého jazyka a chemie. Učitelé byli shodní jako ve vyučování ve třídě 9. A.

V tabulce opět uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě, a to ve vztahu k pohlaví žáků.

Škola C (třída 9. B)					
Počet žáků (CH / D): 22 (14 / 8)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Chemie:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
situační elipsy	0	0	2	0	2
polovětné útvary	0	1	0	0	1
kompletace	0	0	1	0	1
změny AČV	1	0	2	2	5
nemotivované odchytky	0	0	0	0	0
<b>Celkem:</b>	1	1	5	2	9

Tabulka č. 7: Frekvence užití výpovědních modifikací ve Škole C, ve třídě 9. B

**Český jazyk:** Ve vyučování se vyskytly pouze dva příklady výpovědních modifikací, a to polovětný útvar vyjádřený infinitivem a změna AČV. Tato situace však byla silně ovlivněna obsahem vyučování – žáci psali diktát, který trval přibližně polovinu vyučovací hodiny. Protože však naším požadavkem na učitele hodin, v nichž probíhalo



pozorování, byla naprostá přirozenost jejich výuky, tzn. provádění činností, které dělají normálně a mají v plánu, musíme přijmout i toto zjištění.

Polovětný útvar vyjádřený substantivem se vyskytl v souvislosti s řešením zadané syntaktické úlohy, jedná se o dokončení otázky učitele:

*Kvůli práci.* (s. 225)

Změna AČV se projevila subjektivním slovosledem následovně:

*Tam nevidí.* (s. 225)

Ve vyjadřování žáků se vyskytlo 12 větných celků. Z toho bylo zjištěno pouze jedno souvětí. Vzhledem k tomu, že po diktátu probíhala normální výuka po dobu přibližně 20 minut, je míra vyjadřování žáků ve vztahu k typu hodiny poměrně nízká.

Stejná situace platí také pro počet otázek, které učitel žákům položil. Vzhledem k průběhu hodiny byla očekávaná nižší hodnota, ve vyučování však bylo užito pouze 29 otázek. Všechny byly zavřené.

**Chemie:** V této hodině bylo zaznamenáno 7 výskytů výpovědních modifikací. Většina z nich se projevila v mluveném projevu chlapců, u dívek se vyskytla pouze jedna modifikace (změna AČV).

Nejčastěji se vyskytovala změna AČV ve formě subjektivního slovosledu, celkem ve 4 případech. Dále se 2krát vyskytla situační elipsa a jednou kompletace. Opět uvedeme konkrétní vyjádření těchto modifikací.

Situační elipsy se projevily v následujících vyjádřeních:

*Děkuju paní učitelko.* (s. 227)

*To je dobrý.* (s. 232)

Kompletace se vyskytla v tomto vyjádření:

*Vyrábí se z ní výbušniny. Dynamit. (s. 229)*

Změna AČV se projevila následovně:

*(...) jsem musel spravit něco. (s. 227)*

*Paní učitelko, ale já jsem to už psal. (s. 227)*

*Jednu dvojnou bude mít? (s. 230)*

*Si předali elektrony. (s. 232)*

Náplní vyučovací hodiny bylo učivo aldehydů. Na začátku hodiny probíhalo ústní zkoušení jednoho žáka. V průběhu hodiny učitel demonstroval pokus, během kterého se žáci vyjadřovali více uvolněně. Ve vztahu k vyjadřování žáků se zdá být tato hodina chemie poměrně dobře komunikativně orientovaná. Žáci vyprodukovali 31 větných celků, z toho v 5 případech šlo o souvětne konstrukce. Zbylé výpovědi byly eliptické povahy.

Během hodiny bylo učitelem žákům položeno celkem 106 otázek, z nich 19 bylo otevřených. Jejich znění je následující:

*Které látky nazýváme hydroxyderiváty?*

*A jaký je rozdíl mezi těmito dvěma skupinami?*

*(...) jaké vlastnosti a použití má metanol neboli líh?*

*A co kdybych se napila čistého metanolu?*

*Jak poznám, že už mně tam vzniká ten líh?*

*Jak poznám tu látku, která obsahuje glycerol?*

*Jak bysme poznali fenoly?*

*Proč má dvě (vazby)?*

*Proč to tak je?*

*(Mínus dva.) Proč?*

*Co když je sám? (Ten kyslík.)*

*Jak to bude vypadat s jeho vazbou?*

*Proč tady jsou ty dvojně nebo volné ruce?*

*Co za látku je aceton?*

*Co je za reakci oxidace?*

*Co se při té oxidaci děje?*

*Co se dělo při těchto reakcích?*

*Jak to, že se mohlo to oxidační číslo zvětšit?*

*Tak co se bude dít? (Z hlediska náboje.)*

Pozorování proběhlo ve třídě 9. B na Škole C ve dvou vyučovacích hodinách, a to v českém jazyce a chemii. Celkově se vyskytlo 9 výpovědních modifikací. Téměř všechny z nich byly užity chlapci, pouze dvě modifikace byly vysloveny dívkami.

Učitelé položili žákům celkem 135 otázek, z toho 19 bylo otevřených. V hodině chemie bylo užito přibližně třikrát více otázek než v hodině českého jazyka, což bylo zapříčiněno i realizací diktátu v českém jazyce a zkoušením v chemii.

## **Škola D**

Škola D je vesnická škola, která se nachází mezi Valašským Meziříčím a Vsetínem. Počet žáků ve škole je nižší. Výzkumného šetření se tedy zúčastnilo 16 žáků, z toho 6 chlapců a 10 dívek. Pozorování proběhlo v hodinách českého jazyka a matematiky.

V následující části porovnáme výskyt výpovědních modifikací vzhledem k pohlaví žáků. Charakterizujeme také otázky učitelů. V tabulce uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě.

Škola D					
Počet žáků (CH / D): 16 (6 / 10)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
situační elipsy	1	0	0	0	1
polovětné útvary	0	0	0	0	0
kompletace	0	0	0	1	1
změny AČV	0	1	0	1	2
nemotivované odchytky	0	1	0	0	1
<b>Celkem:</b>	1	2	0	2	5

Tabulka č. 8: Frekvence užití výpovědních modifikací ve Škole D

**Český jazyk:** V této vyučovací hodině jsme v rámci pozorování zachytili 3 výskyty výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků. Jednalo se o situační elipsu, dále změnu AČV a nemotivovanou odchytku (anakolut). Uvedeme také konkrétní podoby vyjádření, ve kterých se výpovědní modifikace vyskytly.

Situační elipsa byla užitá v této výpovědi:

*Eště já, ne?* (s. 236)

Kompletace se vyskytla v následující podobě:

*Jak to bylo ještě jednou?* (s. 242)

Zaznamenali jsme také jeden výskyt změny aktuálního členění výpovědi ve formě subjektivního slovosledu:

*Tři tam jsou.* (s. 239)

Ve vyučovací hodině českého jazyka se žáci věnovali opakování skladebního učiva a komplexního rozboru souvětí, obojí v rámci přípravy k přijímacím zkouškám v již zažitém formátu. Komunikace byla zaměřena na opakování. Žáci užili celkem 21 větných celků. Překvapivým zjištěním však bylo, že žáci neužili žádnou souvětňou konstrukci, která by nebyla součástí zadání cvičební úlohy. Většina žákovských vyjádření byla eliptická. Takové vyjadřování odpovídá obsahu vyučování, považujeme je však za nedostatečné z komunikačního hlediska.

Učitel užil 83 otázek, z nichž však pouze jedna může být charakterizována jako otevřená:

*Přívlastek neshodný je Martine jaký?*

**Matematika:** Ve vyučování matematiky se vyskytly 2 případy výpovědních modifikací; oba byly vyprodukovány dívkami. Jednou se vyskytla kompletace výpovědi i změna AČV. Uvádíme konkrétní případy výpovědí, v nichž byly výpovědní modifikace zaznamenány.

Kompletace byla užita následovně:

*Od mínus tří po dvě. Plus dvě.* (s. 244)

Změna aktuálního členění výpovědi ve formě subjektivního slovosledu byla zaznamenána v následující podobě:

*Ty grafy jsme se naučili, ehm...* (s. 247)

Ve vyučování žáci opakovali a rozšiřovali učivo o lineární funkci. Zaměřili se především na opakování záznamu funkce pomocí tabulky, grafu a vzorce. Ve vztahu k formě vyjadřování žáci vyslovili celkem 15 větných celků, z toho ve 4 případech se jednalo o souvětí. Učitel také často požadoval odpověď úlohy „celou větou“. Ostatní vyjádření žáků byla eliptické povahy, často se jednalo o jednoslovné odpovědi.

V hodině učitel položil žákům 58 zavřených otázek a 7 otevřených. Opět uvádíme konkrétní podobu otevřených otázek:

*Co nám k tomu můžeš říct?*

*(Řekni nějaký příklad na tu závislost, na ten vztah těch veličin,) co si pod tím představíš?*

*Co je to přímá úměrnost, co to znamená?*

*Co je to teda ta tabulka, co si pod tím představuješ?*

*Co je to ten graf?*

*Tak, myslíš si, že nemohu dát mínus tři, proč?*

*Tedy co to znamená, když je to ostrý interval?*

Ve Škole D proběhlo pozorování v 9. třídě, kde bylo přítomno maximálně 16 žáků (na hodinu matematiky jedna dívka odešla k lékaři), z toho 6 chlapců a 10 dívek. Zaznamenali jsme celkově 5 výskytů výpovědních modifikací, přičemž jsou zastoupeny všechny sledované modifikace kromě polovětného útvaru.

Učitelé položili celkem 135 otázek, otevřených bylo 8 z nich. Většina otevřených otázek (sedm otázek) zaznělo v hodině matematiky.

### **Celkový souhrn pozorování ve vyučování**

V následující tabulce uvedeme celkový souhrn výskytu modifikací na všech školách. Toto shrnutí použijeme v dalších kapitolách při vyhodnocování výsledků.

Modifikace:		situační elipsa	polovětný útvár	komple- tace	změny AČV	nemotivovan é odchylky	Pohlaví ch / d	Celkem
Škola A	ČJ	0	0/2	2/0	2/4	0	4/6	10
	Ma	2/0	0	0/1	0/4	0	2/5	7
Škola B	ČJ	2/0	0	0	1/0	0	3/0	3
	Ma	1/0	0	0	1/0	0	2/0	2
Škola C (9. A)	Lit	2/0	1/0	0	1/0	0	4/0	4
	Ch	3/0	1/0	1/1	1/0	1/1	7/2	9
Škola C (9. B)	ČJ	0	0/1	0	1/0	0	1/1	2
	Ch	2/0	0	1/0	3/1	0	6/1	7
Škola D	ČJ	1/0	0	0	0/1	0/1	1/2	3

	Ma	0	0	0 / 1	0 / 1	0	0 / 2	2
Pohlaví ch / d		13 / 0	2 / 3	4 / 3	10 / 11	1 / 2	30 / 19	
Celkem		13	5	7	21	3		49

*Tabulka č. 9: Frekvence užití výpovědních modifikací ve vyučování (celkový souhrn)*

Na základě celkového souhrnu užití výpovědních modifikací ve vyučování lze konstatovat, že nejčastěji užívanou modifikací v řeči žáků je změna aktuálního členění výpovědi s 21 výskyty. Druhou nejčastější modifikací je situační elipsa, která se vyskytla 13krát. Výskyty dalších výpovědních modifikací jsou následující: kompletace v 7 případech, polovětný útvar v 5 případech (vždy vyjádřený substantivem) a nemotivovaná odchylka větné stavby ve 3 případech (vždy se jednalo o anakolut).

Zajímavým zjištěním je fakt, že chlapci užívají výpovědní modifikace ve svém vyjadřování častěji než dívky. Velmi výrazně se to projevilo v užívání situační elipsy, kdy u dívek nebyl zaznamenán žádný výskyt.

Uvedené údaje nyní vyhodnotíme ve vztahu ke zvoleným výzkumným hypotézám.

#### **6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám práce**

V této kapitole se budeme věnovat souhrnnému vyjádření výsledků, které se zabývají různými aspekty užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků ve vyučování.

Shrneme předchozí záznamy z vyučovacích hodin, ve kterých probíhalo pozorování, z hlediska charakteristik, jež byly vyjádřeny ve výzkumných hypotézách této práce. Porovnáme tedy výskyty polovětných útvarů v jednoduchých větách ve



vztahu k významově ekvivalentním větám složeným, dále se budeme věnovat vztahu frekvence modifikací a charakteru vyučovacího předmětu a vyjádříme se k vlivu pohlaví žáků na užívání výpovědních modifikací. Budeme se věnovat také otázkám učitelů, jejich typům ve vztahu k povaze předmětu. V závěru kapitoly všechny údaje shrneme.

Vyjádříme se také k dalším charakteristikám mluveného projevu žáků ve vyučování. Zhodnotíme morfologické a lexikální specifika jejich projevu a jejich vyjadřování z hlediska porozumění.

### **(1) Frekvence jednoduchých vět s polovětným útvarem ve srovnání se významově ekvivalentními složenými větami.**

V této části se budeme věnovat vyhodnocení první výzkumné hypotézy. První statistickou hypotézu jsme v předchozích kapitolách uvedli v následující podobě:

**H<sub>1</sub>:** Četnost užití jednoduchých vět s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užití složených vět.

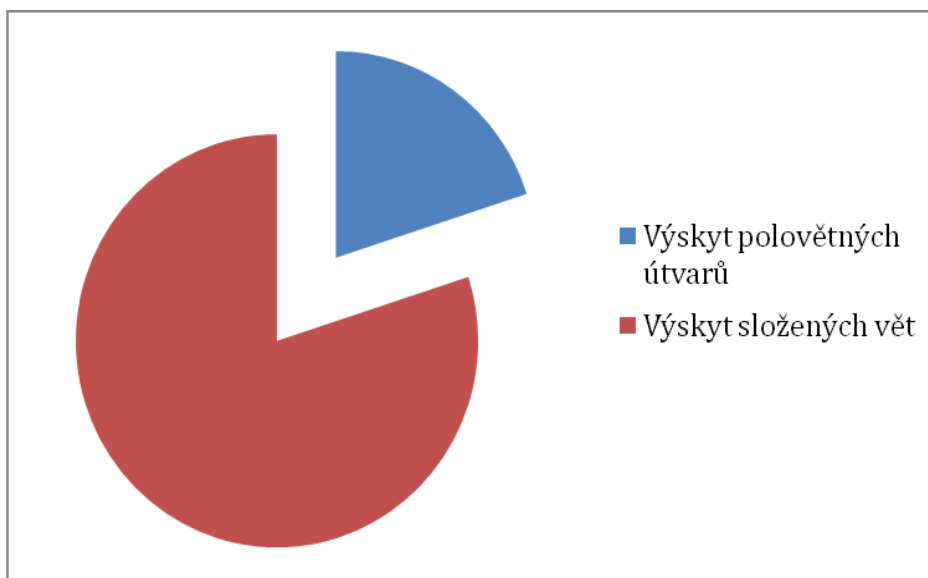
Nejprve je nutné stanovit, co přesně rozumíme pod pojmy jednoduchá věta s polovětným útvarem a složená věta. Podle našeho pojetí do kategorie polovětných útvarů shrnujeme ty výpovědi, v nichž je vedlejší věta, původně primární, vyjádřena větným členem. V těchto jednoduchých větách je vedlejší věta nahrazena nejčastěji předložkovou substantivní vazbou, verbálním adjektivem a infinitivem (viz kapitola 4.1.2. Jazyková specifika mluveného projevu). Do této kategorie se řadí také užití přechodníků, jeho výskyt však nepředpokládáme. Složená věta je taková výpověď, v níž je uvedena primární podoba vyjádření a daný větný člen je vyjádřen vedlejší větou.

Uvádíme přehled frekvence polovětných útvarů v jednotlivých školách, resp. třídách, ve srovnání s frekvencí užitých souvětí.

Školy a předměty:	Počet polovětných útvarů:	Počet souvětí:
Škola A – ČJ	2	4
Škola A – Ma	0	4
Škola B – ČJ	0	3
Škola B – Ma	0	3
Škola C (9. A) – Lit.	1	1
Škola C (9. A) – Ch	1	3
Škola C (9. B) – ČJ	1	0
Škola C (9. B) – Ch	0	2
Škola D – ČJ	0	0
Škola D – Ma	0	0
<b>Celkem:</b>	<b>5</b>	<b>20</b>

*Tabulka č. 10: Frekvence výskytu polovětných útvarů a primárních souvětých struktur v mluveném projevu žáků*

Pro lepší přehlednost uvedeme výsledky také v podobě grafu:



*Graf č. 1: Frekvence výskytu jednoduchých vět s polovětným útvarem ve srovnání s výskytem složených vět*

Při vyhodnocení údajů zjistíme, že žáci užívají častěji souvětne výpovědi než polovětné útvary. V rámci provedených pozorování v deseti vyučovacích hodinách v devátých třídách základních škol jsme zaznamenali 5krát výskyt polovětného útvaru (vždy vyjádřeného substantivem). Souvětne struktury, které můžeme považovat za ekvivalentní, primární vyjádření těchto útvarů, jsme zaznamenali ve 20 případech.

Polovětné útvary jsou znakem jazykové ekonomie; v rámci tohoto pohledu lidé tíhnou k úspornějším, kratším vyjádřením kvůli úspoře času a energie. Přesto se však převaha kondenzovaného vyjadřování nepotvrdila, pravděpodobně z hlediska srozumitelnosti výpovědí. Výpovědi obsahující polovětné útvary jsou často zhuštěné, přinášejí více informací v krátkém čase, proto jsou obtížnější pro porozumění. To je pravděpodobně také důvod, proč se v mluveném projevu ve vyučování vyskytovalo více souvětných vyjádření.

Na základě těchto výsledků musíme odmítnout pravdivost první hypotézy. Lze tedy říci, že četnost užívání jednoduchých vět s polovětnými útvary v mluveném

projevu ve vyučování není u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užívání složených vět.

## (2) Frekvence výskytu výpovědních modifikací podle typu vyučovací hodiny.

V této části se budeme věnovat popisu výskytu výpovědních modifikací v hodinách českého jazyka a literatury ve srovnání s hodinami matematiky a chemie. Zároveň vyhodnotíme druhou statistickou hypotézu, která zněla:

**H<sub>2</sub>:** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování v předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užívání výpovědních modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

Český jazyk a literatura je vzdělávacím oborem, ve kterém se primárně předpokládá rozvoj komunikativní kompetence žáků. Na základě tohoto faktu očekáváme vyšší výskyt větného vyjadřování i výpovědních modifikací.

Matematika a chemie patří do skupiny přírodních věd, které jsou charakteristické svým exaktním přístupem k jevům i vyjadřování, proto zde předpokládáme větší míru eliptického vyjadřování, což by se mělo projevit v menším počtu větných vyjádření ve vyučovacích hodinách. Také by měla být ovlivněna frekvence užívání výpovědních modifikací.

Zároveň se budeme okrajově zabývat také otázkou frekvence větných výpovědí žáků v jejich mluveném projevu ve vyučování. Za větnou výpověď považujeme takové vyjádření, které obsahuje sloveso v určitém tvaru. Do této skupiny neřadíme věty, které

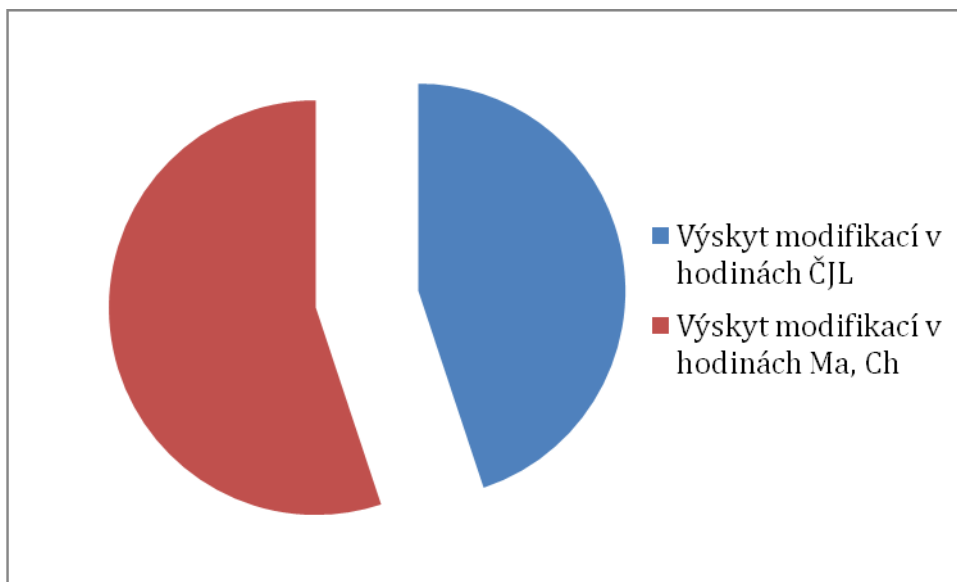
jsou žáky vyprodukovány v souvislosti s čtením nebo plněním zadání cvičebních úloh (např. Zvýrazněné slovo rozvíjte vedlejší přívlastkovou větou.). Míru jejich výskytu považujeme za znak komunikativnosti vyučovací hodiny, tedy čím více větných struktur se v hodině vyskytne, tím uvolněnější je výukové prostředí tím více žáci rozvíjejí své komunikativní dovednosti.

Následující tabulka přináší přehled frekvence výpovědních modifikací v různých typech vyučovacích hodin. Zároveň připojujeme informace o počtu větných struktur užitých žáky v těchto hodinách.

Typ předmětu a škola:		Počet modifikací:	Větná vyjádření:	Celkem:	
Český jazyk	Škola A	10	37	22 / 129	
	Škola B	3	38		
Literatura	Škola C (9. A)	4	21		
Český jazyk	Škola C (9. B)	2	12		
	Škola D	3	21		
Matematika	Škola A	7	24		27 / 111
	Škola B	2	14		
Chemie	Škola C (9. A)	9	27		
	Škola C (9. B)	7	31		
Matematika	Škola D	2	15		
<b>Celkem:</b>		49	240		

*Tabulka č. 11: Frekvence výskytu výpovědních modifikací a větných vyjádření podle typu vyučovacích hodin*

Pro přehlednost opět uvádíme data ve formě grafu. Vycházíme z formulované hypotézy, znázorníme zde tedy pouze rozdíl v užití výpovědních modifikací:



*Graf č. 2: Frekvence výskytu výpovědních modifikací podle typu vyučovací hodiny*

Na základě uvedených výsledků můžeme prohlásit, že z hlediska frekvence výskytu výpovědních modifikací je rozdíl mezi různými typy vyučovacích hodin, a to ve prospěch matematiky a chemie, resp. přírodovědně orientovaných vyučovacích hodin. V hodinách českého jazyka a literatury, které zde posuzujeme jako celek, jsme zaznamenali 22 výpovědních modifikací, zatímco v předmětech jako jsou matematika a chemie jsme pozorovali 27 výskytů modifikací. Pokud budeme považovat výpovědní modifikace za rys komunikativnosti vyučování, musíme zvážit předpoklad jazykového vyučování mateřštiny jako primárního předmětu pro rozvoj jazykové kompetence žáků.

Vyšší výskyt větných konstrukcí jsme však zaznamenali v hodinách českého jazyka a literatury, což odpovídá našemu pojetí srovnávaných předmětů. Je důležité, aby se žáci v hodinách českého jazyka a literatury vyjadřovali v celých větách. Zjištěný stav ale nepovažujeme za dostatečný. V pozorovaných 10 vyučovacích hodinách 103

žáků vyprodukovalo celkem 240 větných vyjádření. Co se týká hodin českého jazyka, jednalo se konkrétně o 129 větných vyjádření, v matematice šlo o 111 větných vyjádření. Pokud vytvoříme průměrnou hodnotu těchto údajů, zjistíme, že každý žák užil průměrně zhruba 2,4 věty; podle typů vyučovacích předmětů vychází přepočtená hodnota 1,3 věty na žáka v českém jazyce a literatuře, v matematice či chemii docházíme k přepočtu přibližně 1,1 věty na jednoho žáka ve vyučování. V ostatních případech se žáci vyjadřovali formou větných ekvivalentů a eliptických vět.

Na základě zjištěných výsledků, které jsou uvedeny také v tabulce, musíme opět odmítnout pravdivost i druhé hypotézy. Lze tedy říci, že četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování v předmětu český jazyk a literatura není u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užívání výpovědních modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

### (3) Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků.

V této části se budeme věnovat problematice užívání výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Budeme vycházet z dříve formulované třetí statistické hypotézy, jejíž znění je následující:

**H<sub>3</sub>:** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) stejného ročníku.

Předpokládáme, že chlapci i dívky se ve vyučování vyjadřují stejnou měrou, resp. poměrně k jejich počtu ve třídě. Existují stereotypy, že ženy, resp. dívky, mluví

více. Také vzhledem k dřívějšímu dospívání dívek se nabízí předpoklad vyšší míry komunikace ze strany dívek. Myslíme si však, že rozhodujícím faktorem pedagogické komunikace je učitel. Vzhledem k asymetričnosti vztahu do určité míry ovládá komunikaci, tedy ve většině případů určuje, kdo a jak dlouho bude mluvit. Někdy to ovlivnit nelze (např. při spontánních odpovědích ve třídě), ale v rámci poskytování stejných možností pro všechny žáky by měl učitel ohleduplně ovlivňovat i míru jejich vyjadřování.

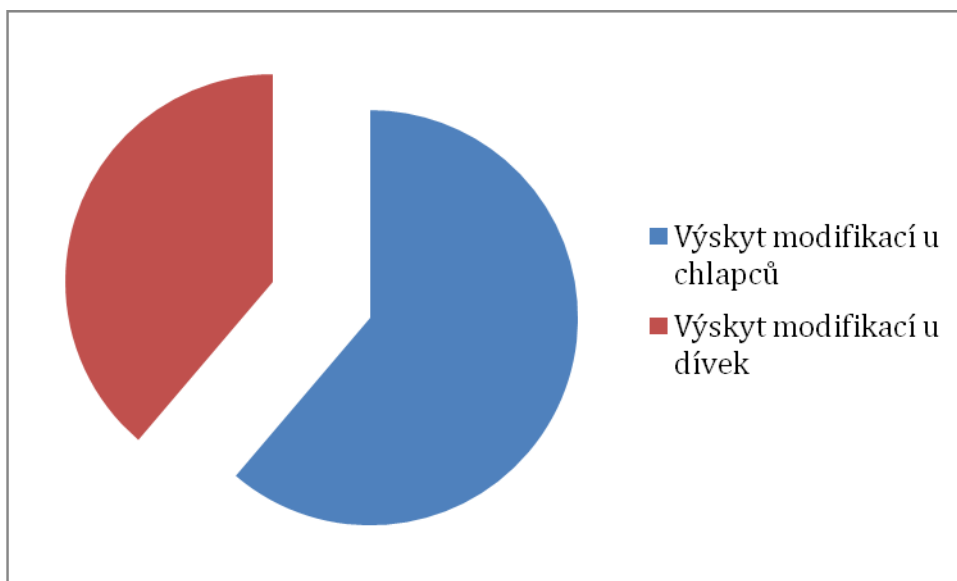
Srovnáme tedy počet produkovaných výpovědních modifikací podle pohlaví žáků.

Výpovědní modifikace:	Chlapci	Dívky
situační elipsy	13	0
polovětné útvary	2	3
Kompletace	4	3
změny AČV	10	11
nemotivované odchylky	1	2
<b>Celkem:</b>	<b>30</b>	<b>19</b>

*Tabulka č. 12: Frekvence výskytu výpovědních modifikací v závislosti na pohlaví žáků*

Pro přehlednost shrneme data uvedená v tabulce opět do grafu:





*Graf č. 3: Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků*

Podle zjištěných údajů můžeme soudit, že žáci neužívají výpovědní modifikace ve vyjadřování ve vyučování stejnou měrou. Častěji je užívají chlapci, a to přibližně o třetinu více než dívky. Přitom poměr zkoumaných žáků byl velmi vyrovnaný, ze 103 žáků bylo 50 chlapců a 53 dívek.

Předpokládáme, že tato situace mohla vzniknout z toho důvodu, že chlapci jsou při vyjadřování ve vyučování spontánnější, často nahlas hodnotí dění ve třídě. Dívky se naproti tomu pokoušejí vyjadřovat přesně a zaměřují se spíše na učivo. Na takový typ chování obou skupin usuzujeme podle vlastní praxe, na základě pozorování v hodinách a také na základě rozhovorů s učiteli.

V dříve uvedené tabulce č. 9 můžeme pozorovat výskyt výpovědních modifikací podle pohlaví žáků v rámci jednotlivých hodin a tříd. Z těchto záznamů vyplývá, že více modifikací obvykle užívá to pohlaví, které je ve třídě zastoupeno ve vyšším počtu žáků. Tento předpoklad se potvrdil ve 4 z 5 zúčastněných tříd (neplatil ve třídě 9.A ve Škole C).

Uvedeme ještě krátký přehled míry užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování ve vztahu k pohlaví žáků v jednotlivých třídách.

Školy a třídy:	Počet žáků:		Počet užitých modifikací:	
	chlapci	dívky	chlapci	Dívky
Škola A	9	12	6	11
Škola B	13	9	5	0
Škola C (9. A)	8	14	11	2
Škola C (9. B)	14	8	7	2
Škola D	6	10	1	4
<b>Celkem</b>	50	53	25	19

*Tabulka č. 13: Počet žáků v jednotlivých třídách ve srovnání s frekvencí užívání výpovědních modifikací žáky podle pohlaví*

Na základě uvedených údajů můžeme uvést, že pravdivost čtvrté hypotézy nebyla potvrzena. Lze tedy říct, že četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy není stejná jako u začek (dívek) stejného ročníku, ale je vyšší.

#### (4) Frekvence otevřených a zavřených otázek učitelů ve vztahu k vyučovacímu předmětu.

V této části se nebudeme věnovat syntaktické problematice, ale zaměříme se na typy otázek učitelů a užití jednotlivých typů v hodinách českého jazyka a literatury nebo přírodovědně orientovaných hodinách. Vycházíme ze čtvrté formulované statistické hypotézy:

**H<sub>4</sub>:** Četnost užití otevřených otázek učiteli v hodinách českého jazyka a literatury je vyšší než četnost užití otevřených otázek učiteli v hodinách přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

Vycházíme z předpokladu, že řeč učitele má vliv i na vyjadřování žáků. Kromě implicitních vlivů jazykových má učitel právo položit otázku žákovi takovým způsobem, aby určil a přímo ovlivnil rozsah žakovy odpovědi. Rozlišujeme tedy otázky zavřené a otevřené. Na zavřené otázky se odpovídá krátce, jednoslovným či víceslovným výrazem, často je správná jediná odpověď; slouží zejména k ověřování znalostí. Otevřené otázky naopak vybízejí adresáta k delší odpovědi, vyjádřené větou či souvětím; takové odpovědi obvykle vysvětlují nebo přinášejí vlastní názor adresáta.

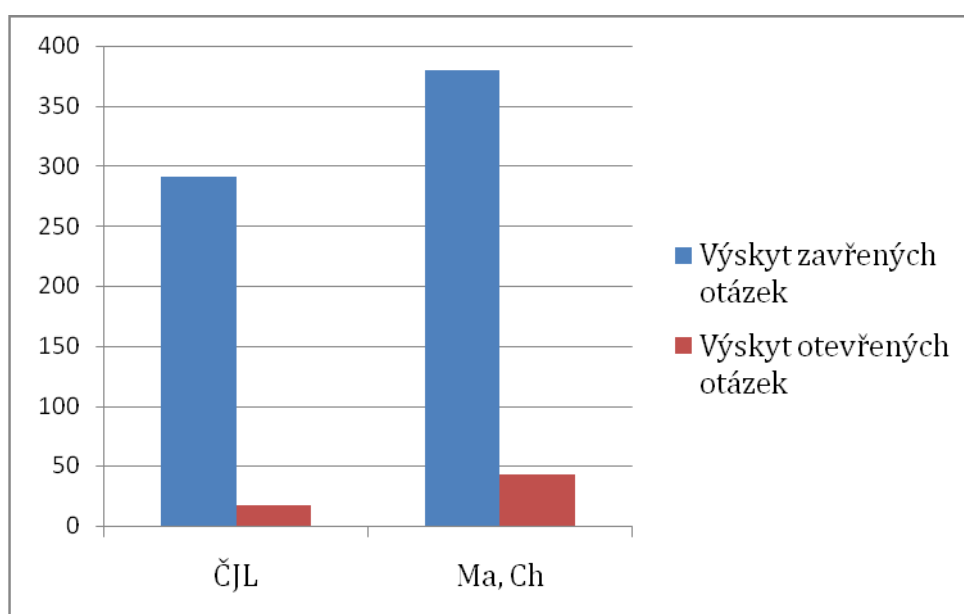
Primárním vyučovacím předmětem pro rozvoj komunikativních dovedností žáků je český jazyk a literatura, z čehož vyplývá, že by učitel v těchto hodinách měl užívat více otevřených otázek. Předpokládáme, že v přírodovědně orientovaných vyučovacích předmětech bude učitel pokládat méně otevřených otázek.

Počet jednotlivých otázek, zavřených a otevřených, položených žákům v závislosti na vyučovací hodině, shrneme v následující tabulce:

Škola:		Zavřené otázky	Otevřené otázky	Počet otázek celkem
Škola A	ČJ	60	2	62
	Ma	35	1	36
Škola B	ČJ	76	6	82
	Ma	73	2	75
Škola C (9.A)	Lit	44	8	52
	Ch	127	14	141
Škola C (9.B)	ČJ	29	0	29
	Ch	87	19	106
Škola D	ČJ	82	1	83
	Ma	58	7	65
Hodiny ČJL celkem		291	17	308
Hodiny Ma, Ch celkem		380	43	423
Celkem:		671	60	731

*Tabulka č. 14: Výskyt zavřených a otevřených otázek pokládaných učiteli v hodinách českého jazyka a literatury a v hodinách matematiky a chemie*

V hodinách českého jazyka a literatury bylo užito dohromady 291 zavřených otázek a 17 otevřených otázek. V hodinách matematiky a chemie bylo užito celkem 380 zavřených otázek a 43 otevřených otázek. Pro přehlednost uvádíme zjištěná data také ve formě grafu:



*Graf č. 4: Výskyt zavřených a otevřených otázek učitelů v závislosti na vyučovaném předmětu*

Je důležité uvést, že počet položených otázek závisí na vyučovacím obsahu hodiny. Je zřejmé, že v hodině českého jazyka, v níž žáci psali diktát, nemůže být počet učitelem položených otázek výrazně vysoký. V opačném případě, můžeme předpokládat, že když byli v hodinách chemie zkoušeni žáci, bude počet otázek vyšší, protože se vyskytují během zkoušení (v závislosti na míře znalostí a schopností zkoušených žáků).

Podstatnou charakteristikou je také osobnost učitele a jeho způsob komunikace se žáky. Zásadním prvkem se v tomto ohledu zdá být vrstvení otázek, které se u

některých učitelů vyskytuje. Během našeho pozorování se vyskytovalo např. v hodinách chemie, kdy učitel často polokládal až pět otázek po sobě, přičemž první z nich byly otevřené, poslední byly zavřené. Ukázky jsou následující:

- a) *Dvě. A proč má dvě? Proč to tak je? Proč má kyslík dvě volné ruce? Jaký náboj má kyslík ve sloučenině?*
- b) *Co je za reakci oxidace? Mluvili jsme o ní. Co je oxidace? Kdo by byl schopen mi říct, jakou reakcí je oxidace? Co se při té oxidaci děje? Jedem, jak se jmenuje opačná reakce?*

Učitel v těchto případech upřesňuje otázku tak dlouho, až mu některý z žáků odpoví. Pro některé žáky to však může být až zastrašující, protože jsou zahrnuti několika podobnými otázkami a musejí si vybrat, na kterou odpoví (přestože je často odpověď na všechny shodná).

Otevřené otázky byly většinou pokládány za účelem zjištění informace nebo příčiny. Nejčastějšími tázacími výrazy v otevřených otázkách jsou tedy tázací zájmeno „co“ a příslovce „proč“. Příklady jsou následující:

- a) *Co je teda ta tabulka, co si pod tím představuješ, pod tou tabulkou?*
- b) *Tak, myslíš si, že nemohu dát minus tři, proč?*

Nejdelší odpověď na otevřenou otázku se vyskytla v hodině matematiky ve Škole D, a to v následujícím znění:

- U: Zopakujeme si učivo funkcí, co to je funkce, jakým způsobem se dá vyjádřit, (...) Co nám k tomu můžeš říct? Mart'o.*
- D: Tak funkce je vztah dvou veličin a jedna je závisle proměnná a druhá je nezávisle proměnná a vlastně funkce je definována buď grafem, tabulkou anebo vzorcem.*

Vyvolaná dívka ve své odpovědi charakterizovala opakované učivo, odpověděla na dílčí otázky učitele, aniž by je musel pokládat znovu během jejího hovoru. Vytvořila souvětí o čtyřech větách, které však nejsou nijak rozvíte dalšími větnými členy. Souvětí je spojeno paratakticky, slučovacím poměrem, což je pro nepřipravený mluvený projev běžné. Na základě rozhovoru s učitelem bylo zjištěno, že poskytuje žákům dostatek času pro přípravu odpovědi, nespěchá na ně, proto častěji odpovídají v rozvířených větách nebo souvětích.

Po shrnutí uvedených údajů získáme výsledky, které neodpovídají našim původním předpokladům. V hodinách českého jazyka a literatury je užito přibližně o čtvrtinu méně otázek než v hodinách matematiky a chemie. Když srovnáme tyto předměty z hlediska poměru otevřených a zavřených otázek, v hodinách matematiky a chemie jsou otevřené otázky pokládány dvakrát častěji než v hodinách českého jazyka a literatury.

Na základě těchto výsledků uvádíme, že pravdivost čtvrté hypotézy nebyla potvrzena. Můžeme tedy říct, že **četnost užití otevřených otázek učiteli v hodinách českého jazyka a literatury není vyšší než v hodinách přírodovědně orientovaných.**

Vyhodnocené výsledky se dotýkají vyjadřování žáků deváté třídy na základní škole. Vzhledem k vzestupnému vývoji komunikačních (a jiných) schopností a dovedností žáků můžeme usuzovat na to, že zjištěné výsledky budou aplikovatelné i na ostatní žáky druhého stupně.

Na závěr této kapitoly můžeme říct, že u žádné ze stanovených výzkumných hypotéz práce se nepotvrdila jejich pravdivost. To znamená, že bude platit opak jejich

formulace. V další kapitole (6.7. Statistická analýza vyhodnocených dat) se budeme věnovat statistickému ověření toho, zda byly hypotézy zamítnuty oprávněně, resp. jestli je rozdíl mezi proměnnými statisticky významný.

### 6.6.3. Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků

Pozorování ve vyučování bylo zaměřeno na konkrétní syntaktické jevy a jejich frekvenci užívání. Vzhledem k faktu, že byl předmět pozorování stanoven dopředu, můžeme provedené pozorování považovat za kvantitativní metodu (Gavora, 2010). Během pozorování však byly sledovány i další charakteristiky mluveného projevu žáků ve vyučování. Tyto charakteristiky nebyly dopředu nijak stanoveny, vyplývaly z jednotlivých pozorování ve vyučovacích hodinách. Tuto část pozorování tedy můžeme považovat za kvalitativní.

Doplňující údaje, které jsou popsány v této kapitole, nevznikly na základě plánovitého pozorování a nejsou statisticky ověřovány. Jde pouze o předpoklady, nikoli o platné hypotézy této práce.

V některých případech změn aktuálního členění výpovědi nacházíme **změnu pozice příklonek** ve výpovědi, kdy jsou předsunuty před sloveso. Vznikají vyjádření typu: *se zeptám, jsem myslel* apod. Jedná se o přechod mezi výpovědí s vyjádřeným zájmenným podmětem a výpovědí s nevyjádřeným podmětem. Tento typ vyjadřování je velmi častý v mluveném projevu, a to zejména u mládeže.

Dalším rysem pozorovaného mluveného projevu žáků ve vyučování bylo užívání **kontaktních výrazů**, nejčastěji částic. Vyskytovaly se výrazy: *tož, šak, no, tak, takže* aj. Především první dva výrazy jsou charakteristické pro regionální mluvu



Vsetínska, resp. moravsko-slovenský interdialekt, proto nejsou ve vyučování považovány za nepatřičné. Velmi často je užívali také učitelé. Dle našeho názoru by se však učitelé měli pokusit omezit užívání těchto kontaktních slov, protože jimi byl uvozen příliš velký počet odpovědí a vyjádření.

Často se objevovaly také tzv. **vycpávkové výrazy**, mezi něž můžeme zařadit *vlastně, prostě, jako, takže*. Učitelé jejich užívání nijak neomezovali, což podle našeho názoru není vhodné. Žáci by měli být schopni se vyjadřovat i bez těchto vycpávek.

V mluveném projevu ve vyučování se v malé míře také **dialektické výrazy**. Jednalo se konkrétně o následující výrazy: *mám ju, z tama*. Oba příklady vznikly v důsledku užití valašského nářečí. Spisovně bychom uvedli *mám ji a odtamtud*.

Je pro nás velmi překvapivé, že kromě těchto dvou výrazů a kontaktních výrazů *šak, tož, eště*, které jsou již součástí interdialektu, neužili žáci žádné jiné dialektické výrazy, a to ani ve vesnické Škole D. Používání spisovné češtiny ve vyučování je ovlivněno jednak formálností prostředí a komunikace při výuce, jednak stíráním regionálních rozdílů v komunikaci (příčinu můžeme vidět ve větší mobilitě obyvatelstva a v technickém rozvoji, především v oblasti komunikačních technologií).

Vliv nářečí se projevil také v oblasti fonetiky, konkrétně v **délce samohlásek** v mluvených projevech žáků. Měli tendenci produkované samohlásky zkracovat, takže v mnoha případech zněly jako krátké samohlásky. Situace není tak výrazná jako v lašských nářečích, přesto se projevovала nejčastěji u výrazů [*prosim*] nebo [*pani učitelko*]. K tomu zkracování dochází patrně právě vlivem lašských nářečí.

Z hlediska výpovědních motivací se ve výpovědích žáků několikrát vyskytl **vytčený větný člen**. Jednalo se většinou o případy, kdy žáci odpovídali na otázku týkající se učiva a nebyli si jistí odpovědí nebo její formulací. Příklad je následující: *Vzdálený, ten bude asi doplněk*. Nejedná se však o jeho záměrné použití, ale o nejistotu či rozmyšlení při formulování odpovědi.

Co se týká problematiky **porozumění**, nebyl zaznamenán žádný případ, kdy by užití výpovědní modifikace vedlo k nedorozumění mezi učitelem a žákem, příp. mezi žáky navzájem. Usuzujeme tak na základě reakcí na produkované modifikované výpovědi, v nichž se nevyskytl žádný prvek naznačující neporozumění (mlčení, vyjasňující otázka, nesouvisející odpověď).

Neporozumění bylo většinou způsobeno dvěma vlivy, a to buď faktickou neznalostí odpovědi (např. při opakování učiva, při vypracovávání cvičebních úloh) nebo při snížené míře srozumitelnosti ve třídě (při vysoké hladině šumu či hluku). Vliv užívání výpovědních modifikací na porozumění výpovědím se nepotvrdil.

Za velmi přínosné považujeme zjištění, že učitelé využívají mezipředmětových vazeb, pokud je to potřebné z hlediska porozumění učivu či tématu hovoru.

Žáci často v učivu skladby na základní škole nahrazují větné členy vedlejšími větami a naopak. Při pozorování v jedné hodině došlo k následující situaci; velice oceňujeme přístup učitele a jeho připomenutí mezipředmětových vazeb:

*U: (Zápis), tak, to jsme si připomněli předmět, a teď si napište vedlejší věta předmětná. Zase se na ni ptáme, jako na předmět, a máme větu dělníci se zpočátku báli stroju. Verčo, kde je v této větě předmět?*

**D:** *Ee strojů.*

**U:** *Strojů. V kterém je pádě?*

**D:** *V druhém.*

**U:** *Tak a teď nahrad'te ten předmět vedlejší větou předmětnou. Nepište, nejdříve to řekněte, ať to není špatně. Jak to bude znít, Jindro? (Pauza 12s), Oan? (Pauza 18 s), Pet'o.*

**CH:** *Nevím.*

**U:** *Sebík?*

**CH:** *Já nevím.*

**U:** *Prosím vás, ta část, která se nevztahuje k předmětu, ta tam zůstává stejná a bude nám tvořit hlavní větu. Já vedlejší větou nahrazuji pouze ten předmět. Tak jak to bude? No?*

**D:** *Dělníci se zpočátku báli, že zkazí stroj třeba.*

**U:** *Jani ne, aby to vyjádřilo, se zpočátku báli, že že, no že jim, že jim, proč se čeho se báli dělníci, vzpomeňte si na dějepis. Proč odmítali zavádění strojů, proč nechtěli-*

**N:** *Kvůli práci. Že jim vezmou práci. (více žáků)*

**U:** *No že jim vezmou práci. Tak to doplň.*

**D:** *Dělníci se zpočátku báli, že jim stroje vezmou práci.*

**U:** *Ano, že jim vezmou práci. (Zápis), takže první věta hlavní, druhá Nikčo, věta vedlejší, jak se na ni zeptáme?*

**D:** *Koho čeho se dělníci zpočátku báli? Že jim stroje vezmou práci, vedlejší věta předmětná.*

**U:** *Dobře.*

(Ukázka z Přílohy č. 8, vysvětlivky: U = učitel, D = dívka, CH = chlapec, N = nerozpoznatelné, obvykle více žáků.)

V tomto případě učitel využil vědomosti žáků z jiného vyučovacího předmětu; ti pomocí svých vědomostí dokázali splnit zadaný úkol. Tento průběh výuky považujeme za cenný a inspirující pro další učitele. Bylo by přínosné, kdyby tyto situace nebyly navozeny nevědomostí žáků, ale staly se součástí všech vyučovacích hodin.

## 6.7. Statistická analýza vyhodnocených dat

Po interpretaci výsledků je potřeba analyzovat zjištěná data pomocí statistických metod. Provedeme tedy statistický test významnosti, abychom ověřili správnost odmítnutí všech čtyř stanovených hypotéz (viz kapitola 6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření).

Statistické testy významnosti *„jsou postupy, pomocí nichž ověřujeme, zda mezi proměnnými existuje vztah. Na základě testů významnosti rozhodujeme, zda mezi jevy je statisticky významný vztah.“* (Chráška, 2007, s. 70) Pokud o výsledku můžeme říct, že je statisticky významný, je velmi nepravděpodobné, že by byl způsoben náhodou.

V rámci statistických hypotéz můžeme charakterizovat dvě skupiny, a to hypotézy nulové a alternativní. Nulová hypotéza slouží k ověření platnosti statistické hypotézy. *„Statistickou hypotézu neověřujeme přímo (samu o sobě), nýbrž vždy proti nějakému jinému tvrzení, obvykle proti tzv. nulové hypotéze. Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah.“* (Chráška, 2007, s. 69) Pokud se při statistické analýze ukáže, že můžeme odmítnout nulovou hypotézu, tak přijímáme tzv. alternativní hypotézu.

V rámci předchozí kapitoly 6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám jsme dospěli k závěru, že bude nutné odmítnout všechny čtyři hypotézy. Odmítnutí hypotézy nemusíme považovat za neúspěch,

protože na jeho základě můžeme formulovat další předpoklady. Je však potřeba toto rozhodnutí nejprve podrobit statistické analýze.

Vzhledem k tomu, že jsme během výzkumného šetření pracovali s nominálními daty, zvolíme jako metodu statistické analýzy **Test dobré shody chí-kvadrát**. V rámci testu významnosti budeme ověřovat, jestli četnosti, které byly získány měřeními v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze.

V rámci Testu dobré shody chí-kvadrát musíme nejprve spočítat tzv. testové kritérium podle následujícího vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{-}$$

Vypočítanou hodnotu testového kritéria vždy srovnáme s tzv. kritickou hodnotou, která je uvedena ve statistických tabulkách. Příslušná kritická hodnota se musí vždy vyhledat pro konkrétní zvolenou hladinu významnosti a určitý počet stupňů volnosti. Pokud bude vypočítaná hodnota testového kritéria menší než kritická hodnota, přijímáme nulovou hypotézu. V opačném případě přijímáme alternativní hypotézu. (Chráška, 2007)

Hladinu významnosti zvolíme 0,05 (5 %). Jedná se o „*pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu*“ (Chráška, 2007, s. 72).

Budeme testovat jednotlivě všechny čtyři statistické hypotézy, abychom potvrdili či vyvrátili oprávněnost jejich přijetí či odmítnutí. Statistické hypotézy tedy uvedeme ve dvou podobách, a to v podobě nulové i alternativní hypotézy (v tomto pořadí).

Začneme první hypotézou, která se zabývala vztahem frekvence užití polovětných útvarů a primárních souvětých vyjádření.

(1)  $H_0$ : Četnost užití jednoduchých vět s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy stejná jako četnost užití významově ekvivalentních složených vět.

(1)  $H_A$ : Četnost užití jednoduchých vět s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování se u žáků deváté třídy základní školy liší od četnosti užití významově ekvivalentních složených vět.

Nejprve vypočítáme nezbytné hodnoty pro zjištění testového kritéria. Zvolíme hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Poté srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou a vyvodíme závěr.

Sledovaný jev:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
polovětné struktury	5	12,5	-7,5	56,25	4,5
složené věty	20	12,5	7,5	56,25	4,5
$\Sigma$	25	25			9

Testové kritérium:  $\chi^2 = 9,00$ .

Hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 9,00$  je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme alternativní hypotézu**.

Z tohoto vyplývá, že rozdíl mezi frekvencí užití polovětných útvarů a souvětí ve vyučování je statisticky významný, a to ve prospěch vyššího zastoupení souvětí celků, jak je doloženo v kapitole 6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám.

Nyní se budeme věnovat statistické analýze druhé hypotézy, která se zabývala četností užívání výpovědních modifikací v různých typech vyučovacích hodin, konkrétně v českém jazyku a literatuře a v matematice a chemii.

**(2)  $H_0$ :** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy stejná jako četnost užívání výpovědních modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

**(2)  $H_A$ :** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura se u žáků deváté třídy základní školy liší od četnosti užívání výpovědních modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

Opět vypočítáme nezbytné hodnoty pro zjištění testového kritéria. Zvolíme hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou a vyvodíme závěr.

Typ vyučovací hodiny:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ČJ, Lit	22	24,5	-2,5	6,25	0,255
Ma, Ch	27	24,5	2,5	6,25	0,255
$\Sigma$	49	49			<b>0,510</b>

Testové kritérium:  $\chi^2 = 0,510$ .

Hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 0,510$  je nižší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**.

Z toho vyplývá, že rozdíl mezi mezi frekvencí užití výpovědních modifikací v různých typech předmětů není statisticky významný. To znamená, že ve všech typech vyučovacích hodin žáci užívají přibližně stejný počet výpovědních modifikací, jak je doloženo v kapitole 6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám.



Nyní se budeme věnovat analýze třetí hypotézy, která se zaměřila na rozdíl v užívání výpovědních modifikací ve vyučování mezi chlapci a dívkami.

**(3)  $H_0$ :** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) ve stejném ročníku.

**(3)  $H_A$ :** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy se liší od četnosti u žaček (dívek) ve stejném ročníku.

Opět vypočítáme nezbytné hodnoty pro zjištění testového kritéria. Zvolíme hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou a vyvodíme závěr.

Pohlaví žáků:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Chlapci	30	24,5	5,5	30,25	1,235
Dívky	19	24,5	-5,5	30,25	1,235
$\Sigma$	49	49			<b>2,470</b>

Testové kritérium:  $\chi^2 = 2,47$ .

Hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,47$  je nižší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme nulovou hypotézu**.

Z toho vyplývá, že rozdíl mezi frekvencí užití výpovědních modifikací chlapci a dívkami není statisticky významný a může být způsoben náhodou. Výsledný rozdíl uvedený v užívání výpovědních modifikací podle pohlaví žáků v příslušné části kapitoly 6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám tedy není statisticky významný.

Nyní se zaměříme na analýzu čtvrté hypotézy, která se věnovala užívání zavřených a otevřených otázek učiteli v různých typech vyučovacích hodin. Opět uvádíme nulovou a alternativní hypotézu.

(4) **H<sub>0</sub>**: Četnost užití otevřených otázek učiteli ve vyučování českého jazyka a literatury je stejná jako četnost užití otevřených otázek učiteli ve vyučování přírodovědně orientovaných předmětů (v matematice a chemii).

(4) **H<sub>A</sub>**: Četnost užití otevřených otázek učiteli ve vyučování českého jazyka a literatury se liší od četnosti užití otevřených otázek učiteli ve vyučování přírodovědně orientovaných předmětů (v matematice a chemii).

Vypočítáme nezbytné hodnoty pro zjištění testového kritéria a zvolíme hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou.

Otevřené otázky:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ČJ, Lit	17	30	-13	169	5,633
Ma, Ch	43	30	13	169	5,633
Σ	60	60			11,266

Testové kritérium:  $\chi^2 = 11,266$ .

Hladina významnosti: 0,05.

Počet stupňů volnosti: 1.

Kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti je:

$$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 11,266$  je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ , a proto **přijímáme alternativní hypotézu**.

Z toho vyplývá, že rozdíl mezi frekvencí užití otevřených otázek učiteli v hodinách českého jazyka a literatury a přírodovědně orientovaných hodinách je statisticky významný a nemůže být způsoben náhodou. Výsledný rozdíl uvedený v příslušné části kapitoly 6.6.2. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným hypotézám je statisticky významný.

V průběhu statistické analýzy zjištěných dat z pozorování jsme vyhodnocovali tyto výsledky pomocí Testu dobré shody chí-kvadrát. Ve dvou případech jsme museli přijmout nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi zkoumanými jevy není žádný vztah, resp. jejich vztah není statisticky významný – a to u výsledků hypotéz 2 a 3. U hypotéz 1 a 4 byly přijaty alternativní hypotézy, které dokazují statisticky významný vztah mezi

jevy. Musíme však uvést, že na základě výsledků pozorování se u obou hypotéz jedná o opačný vztah jevů, než který byl definován v rámci hypotéz.

## 6.8. Shrnutí

V této kapitole jsme uvedli všechny fáze výzkumného šetření, vyhodnotili jej a ověřili statistickou platnost výsledků.

Nejprve jsme stanovili výzkumné cíle práce. Hlavním výzkumným cílem je charakteristika mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy z hlediska syntaktické problematiky a charakteristika typů otázek učitelů ve vztahu k jednotlivým vyučovacím předmětům. Stanovili jsme také dílčí cíle práce, jejichž dosažení je nezbytné pro získání platných výsledků.

Dále jsme formulovali výzkumné problémy práce. Výzkumné problémy vyplývají z cílů práce a mohou být formulovány pouze na základě předchozího teoretického studia problematiky. Z důvodu nemožnosti validního vyhodnocení výsledků se pátý výzkumný problém zaměřený na porozumění mluvenému projevu nepromítl do dalších fází výzkumného šetření.

V další části jsme formulovali výzkumné hypotézy. Nejprve jsme na základě výzkumných problémů stanovili věcné hypotézy. Poté jsme je převedli na statistické hypotézy, které je možno ověřit pomocí výzkumných metod (tzn. jsou měřitelné). Popsali jsme také výzkumný vzorek; celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 103 žáků devátých tříd základních škol.

Vyjádřili jsme se také k výsledkům předvýzkumu, který proběhl v roce 2010. Předvýzkum nám pomohl specifikovat předmět výzkumu, tedy soubor výpovědních modifikací, na něž se během výzkumného šetření soustředíme. Rozhodli jsme se také zaměřit na otázky učitelů a jejich vliv na šíři vyjadřování žáků.

Dále jsme charakterizovali výzkumné metody. Hlavní metodou provedeného výzkumu bylo pozorování, další metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly provedeny před hlavní fází výzkumu a také po každém pozorování. Pozorování můžeme díky jeho strukturované podobě označit za kvantitativní metodu. Během pozorování ve vyučování probíhal zároveň záznam sledovaných modifikací do pozorovacího archu. Následně proběhl přepis audionahrávek pořízených během pozorování do psané formy a jejich analýza. Při ní byla uplatněna modifikovaná varianta techniky frekvenční a sekvenční analýzy. Tato technika původně zaznamenává veškeré dění ve třídě; jelikož jsme se zaměřili pouze na vyjadřování žáků, nelze získat informace o sekvenci těchto údajů. Jejich frekvence však poskytla mnoho informací pro další fázi.

V další části jsme interpretovali výsledky výzkumného šetření. Posoudili jsme všechny charakteristiky mluveného projevu žáků i otázky učitelů ve vztahu k formulovaným hypotézám. Na základě těchto údajů jsme však museli všechny čtyři hypotézy odmítnout. Charakterizovali jsme také další jazyková specifika mluveného projevu žáků ve vyučování.

Na závěr bylo nutné provést statistickou analýzu získaných dat. Rozhodovali jsme o oprávněnosti odmítnutí či přijetí nulových hypotéz, které svou povahou naznačují nulový vztah mezi proměnnými. Na základě statistické analýzy jsme zjistili, že odmítnutí druhé a třetí hypotézy nebylo oprávněné, mezi hodnotami proměnných v těchto hypotézách tedy není statisticky významný rozdíl. U první a čtvrté hypotézy byla přijata alternativní hypotéza, která naznačuje statisticky významný rozdíl mezi hodnotami proměnných. Na základě získaných výsledků je však jejich vztah opačný, než bylo definováno ve věcných hypotézách.

Po vyhodnocení výsledků výzkumu a jejich ověření statistickou analýzou jsme dospěli k následujícím závěrům:

**Žáci deváté třídy užívají ve vyučování jednoduché věty s polovětnými útvary méně často než složené věty.** Naše očekávání, z nichž vycházela i výzkumná hypotéza, byly opačné; v souvislosti s trendem zkracování výpovědí a úspornosti ve vyjadřování jsme předpokládali větší frekvenci polovětných útvarů i v mluveném projevu. Zdá se však, že v mluveném projevu přílišné zhušťování informací neprospívá porozumění, proto je výhodnější další informaci či myšlenku sdělit další větou. Jejich užití také závisí na komunikativnosti a připravenosti mluvčího. Naše hypotéza se tedy nepotvrdila, při statistické analýze jsme odmítli možnost nulového vztahu mezi jevy, můžeme tedy přijmout opačný vztah proměnných, než který byl formulován ve výzkumné hypotéze – žáci ve svém mluveném projevu užívají častěji složené věty než jednoduché věty s polovětnými útvary.

**Žáci deváté třídy užívají v českém jazyce a literatuře stejné množství výpovědních modifikací jako v matematice a chemii.** Vycházeli jsme z předpokladu, že výpovědní modifikace jsou typické pro nepřipravený mluvený projev. Očekávali jsme tedy, že počet výpovědních modifikací bude v hodinách českého jazyka literatury vyšší než v přírodovědně orientovaných vyučovacích hodinách, protože tyto hodiny jsou primárně určeny k rozvoji komunikativní kompetence žáků, který je lépe dosažitelný v přátelském a komunikaci otevřeném výchovně-vzdělávacím prostředí (RVP ZV, 2007). Výsledky výzkumného šetření však ukázaly, že více výpovědních modifikací se vyskytuje v matematice a chemii. Při statistické analýze však byla potvrzena správnost přijetí nulové hypotézy, což prokazuje, že frekvence užití výpovědních modifikací se neliší podle typu vyučovacího předmětu.

Žáci (chlapci) deváté třídy užívají v mluveném projevu ve vyučování stejné množství výpovědních modifikací jako žačky (dívky). Při formulování této hypotézy jsme vycházeli z uplatňování zásady rovných možností také ve vyučování. Navíc učitel jako řídicí element ve třídě do značné míry ovlivňuje komunikaci žáků a vybírá, kdo bude hovořit a jak dlouho. Oproti tomu stojí argument rychlejšího rozvoje dívek, který by se měl promítnout také do rychlejšího rozvoje jejich komunikačních dovedností. Z dílčích výsledků vyplynulo, že většinou (ve čtyřech případech z pěti) ve vyučování užili více výpovědních modifikací zástupci toho pohlaví, které mělo ve třídě početní převahu. Výsledky pozorování dále poukazují na vyšší frekvenci užívání výpovědních modifikací u chlapců, statistická analýza však tento rozdíl neshledala statisticky významným, proto můžeme potvrdit původní hypotézu, a to že chlapci i dívky v deváté třídě užívají ve vyučování výpovědní modifikace ve stejné míře.

Učitelé užívají v hodinách českého jazyka a literatury méně otevřených otázek než v hodinách přírodovědně orientovaných. Z hlediska předpokládané vyšší komunikativnosti jazykového vyučování jsme v hodinách českého jazyka a literatury očekávali vyšší výskyt otevřených otázek než v hodinách matematiky a chemie. Rozbor pozorovaných hodin však ukázal, že v hodinách matematiky a chemie učitelé položili žákům více než dvakrát více otevřených otázek, jež se nejčastěji zaměřovaly na definování jevů („co to je“) a jejich příčiny („proč“). Na základě statistické analýzy jsme přijali alternativní hypotézu, která potvrzuje vztah proměnných jako statisticky významný. Tento vztah je však opačný, než jsme uvedli v hypotéze, proto můžeme říci, že učitel pokládá otevřené otázky v přírodovědně orientovaných předmětech častěji než v jazykovém vyučování.

Všechny tyto poznatky se projeví v následující kapitole, která se věnuje přínosu této práce pro teorii i pedagogickou praxi.





## 7. Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

V této kapitole shrneme výstupy teoretické i empirické části této práce a popíšeme přínos, který tato zjištění mají pro pedagogickou teorii i praxi.

Pedagogická komunikace je specifickým typem sociální komunikace, která je základním prostředkem sociální interakce. V pedagogické komunikaci se tedy uplatňují pravidla nejen vycházející se sociologie, ale také obecně platné principy komunikace. Pro pedagogickou komunikaci je nejdůležitější rozdělení na verbální a neverbální vyjadřování, důležitá je také charakteristika symetričnosti vztahu komunikujících osob. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se žáci vyjadřují nejčastěji verbálně, a to ústně, nebo písemně. Neverbální projevy doprovázejí jejich verbální sdělování a upřesňují jeho význam. Ve vyučování žáci často spolupracují, což je jeden z principů sociálního chování a zároveň rys vyučování orientovaného na úspěch. Učitelé, v souvislosti se současnými kurikulárními předpisy pro výchovu a vzdělávání, zastávají ve vyučování roli pomocníků a zprostředkovatelů, zajišťují individuální rozvoj žáků a jejich kompetencí. Zásadní pro budoucnost žáků je mimo jiné komunikativní kompetence, která je učí kriticky posoudit informace, porozumět sdělovanému, aktivně naslouchat, být asertivní atd.; učí je tedy úspěšné komunikaci.

Přínosem této práce je charakteristika mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy ve vyučování z hlediska vybraných jazykových charakteristik. Ve čtvrté kapitole jsme porovnali mluvený a písemný projev a charakterizovali jsme výpovědní modifikace typické především pro mluvený projev. Věnovali jsme se také dialogu ve vyučování, protože je to hlavní druh mluveného projevu, kterého se žáci účastní. (Jak jsme dokázali i v empirické části práce a jak je zjevné z příloh práce, žáci se ve vyučování monologicky takřka vůbec nevyjadřují.) Zabývali jsme se také

problematikou porozumění v komunikaci. Propojili jsme poznatky od různých autorů, abychom popsali možné příčiny a typy nedorozumění, které mohou nastat právě ve vyučování. Zohlednili jsme také lingvistické hledisko a charakterizovali oblasti, které mohou přispět k nedorozumění. Z jejich formulací vyplývají také náměty na to, jak lze nedorozumění předcházet a jak se zachovat, když k němu dojde.

Dobré komunikativní dovednosti považujeme za základ úspěšného budoucího života žáků, proto v této práci přikládáme velký význam rozvoji komunikativní kompetence žáků a jejich komunikaci obecně. Na základě provedeného výzkumného šetření můžeme prohlásit, že stav komunikace žáků ve vyučování, co do jejího rozsahu i kvality, je velmi neuspokojivý. Provedli jsme pozorování v deseti vyučovacích hodinách, a to v pěti třídách devátých ročníků na čtyřech základních školách v okrese Vsetín. Učitelé ve vyučování často jen ověřují nabyté vědomosti bez ohledu na kvalitu vyjadřování žáků. Žáci ve většině případů užívají velice krátké odpovědi. V rámci celého našeho pozorování jsme zachytili pouze 240 větných vyjádření žáků, většinou se jednalo o odpovědi na učitelovy otázky. Za větu v tomto smyslu považujeme každé vyjádření, které obsahuje sloveso v určitém tvaru (zahrnuli jsme souvětí stejně jako věty typu: *Já nevím. To je doplněk.* apod.). Pokud tento údaj přepočítáme na počet zúčastněných žáků (103 žáků) a dvojici hodin, kterých jsme se v každé třídě zúčastnili, vychází, že každý žák vysloví průměrně 1,17 věty za jednu vyučovací hodinu; ostatní vyjádření jsou nevětné, eliptické odpovědi. Toto nemůže být dostačující pro kvalitní rozvoj komunikativní kompetence žáků.

V empirické části práce jsme se věnovali také některým typům otázek učitelů ve vyučování, konkrétně jsme se zabývali frekvencí otevřených a zavřených otázek učitelů v různých typech vyučovacích hodin. Učitelé mohou otevřenými otázkami podporovat komunikační dovednosti žáků a vést je k ucelenému, samostatnému vyjadřování.

Překvapivým zjištěním bylo, že učitelé použili v hodinách českého jazyka a literatury méně otevřených otázek než v hodinách matematiky a chemie. Ne vždy však použité otevřené otázky vedly k rozvité (větné) odpovědi žáků. Například v hodinách chemie učitel často opakoval stejnou otázku několikrát, přičemž se přesunul od otevřené otázky (položené jako první) k otázce zavřené (položené jako poslední), žák tedy opět odpověděl jedním slovem nebo krátkým slovním spojením. Tento přístup považujeme za zcela nedostačující ve všech hodinách, kterých jsme se zúčastnili.

Přestože chápeme, že učitelé se snaží přimět žáky k osvojení co největšího množství učiva, aby byli úspěšní při přijímacích zkouškách, maturitách na střední škole apod., nemělo by se tak dít na úkor komunikace ve vyučování. Podle našeho názoru by učitelé měli zařazovat do výuky více komunikačních úloh, diskusních metod apod.; tento požadavek se dotýká vyučování všech předmětů, nejen mateřského jazyka. Z toho důvodu jsme se už v průběhu zpracovávání práce zabývali tématem komunikativní kompetence, komunikačních dovedností a jejich rozvoje a pokusili jsme se vytvořit několik praktických učebních materiálů, které podporují komunikaci ve vyučování. Byly proto publikovány práce, které svou povahou oživovaly přístup k některým okruhům učiva a představovaly inovativní návrhy a metody pro vyučování na základní škole (Hurtíková, 2009b, 2010). Byl také zpracován vnitřní grant UP s názvem Podpora výuky komunikační výchovy na školách, který je na internetu dostupný pro širší veřejnost. Věříme, že tyto příspěvky inspirovaly učitele k vyššímu zapojení žáků do průběhu vyučování, od vyšší míry komunikace až po spoluúčast na tvorbě vzdělávacích obsahů hodin.

Za přínos považujeme také zmapování výpovědních modifikací, které se uplatňují v mluveném projevu žáků ve vyučování. Jejich využití ve vyučování je však

ovlivněno mnoha faktory (vyučovací styl učitele, zvolená metoda výuky, organizační forma vyučování, charakter vyučovacího předmětu aj.).

## ZÁVĚR

V této disertační práci jsme se zabývali mluveným projevem žáků ve vyučování z hlediska syntaktické problematiky. V teoretické části jsme se věnovali charakteristice obecných principů komunikace a dělení komunikace. Další kapitola se zabývala sociální interakcí a komunikací a popisem komunikativní kompetence. Třetí kapitola se zaměřila na charakteristiku pedagogické komunikace. Propojili jsme informace získané v předchozích kapitolách a prezentovali oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, které mají nejvýraznější vliv na vyjadřování žáků. Ve čtvrté kapitole jsme se pak soustředili na lingvodidaktické aspekty pedagogické komunikace. Věnovali jsme se mluvenému projevu žáků a jazykovým specifikům, která jsou pro mluvený projev charakteristická. Dostatečný prostor jsme věnovali dialogu jako nejčastějšímu způsobu vyjadřování žáků ve vyučování, roli otázek ve školním dialogu a problematice porozumění, které je základním předpokladem úspěšně vedené mluvené komunikace.

V empirické části jsme představili dosavadní výsledky z oblasti mluveného projevu ve vyučování; zásadní byly publikace Svobodové, která se zaměřila na syntaktický popis komunikace ve vyučování na prvním stupni základní školy ze strany učitelů. Šestá kapitola se věnuje všem fázím výzkumného šetření. Na základě předchozího studia jsme stanovili cíle práce a ve shodě s nimi jsme formulovali výzkumné problémy a hypotézy. Ve fázi předvýzkumu jsme ověřili pomocný výzkumný nástroj a ujasnili metody, které budeme užívat při vlastním výzkumu. Dále jsme charakterizovali výzkumné metody, jimiž byl rozhovor a pozorování. Polostrukturovaný rozhovor s učiteli probíhal před pozorováním a také hned po něm. Během pozorování ve výuce byly pořizovány záznamy do pozorovacího archu a audionahrávky, které byly poté přepsány do písemné podoby a následně podrobeny analýze. Po ověření

zjištěných výsledků statistickou analýzou (byl využit Test dobré shody chí-kvadrát) jsme dospěli k následujícím výsledkům:

Žáci užívají v mluveném projevu ve vyučování častěji složené věty než jednoduché věty obsahující polovětný útvar. Není statisticky významný rozdíl mezi frekvencí užívání výpovědních modifikací v různých vyučovacích předmětech (během pozorování jsme zjistili větší počet modifikací v hodinách matematiky a chemie, ale tento výsledek nebyl statistickou analýzou potvrzen). Obdobný výsledek má také zjišťování frekvence užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu podle pohlaví žáků. Přestože během pozorování byl zaznamenán vyšší výskyt modifikací u chlapců, statistická analýza tento výsledek nepotvrdila. Poslední sledovanou oblastí byla frekvence otevřených otázek učitelů v různých typech vyučovacích předmětů. Výsledky statistické analýzy potvrzují, že učitelé používají více otevřených otázek v hodinách matematiky a chemie než v hodinách českého jazyka a literatury.

Všechny tyto výsledky se dotýkají výzkumného vzorku žáků devátých ročníků v okrese Vsetín. Na základě rozšíření výzkumného šetření do jiných regionů nebo studia korpusových materiálů by bylo možné výsledky zobecnit.

Na závěr jsme charakterizovali přínos této disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi. Je možné formulovat jej v následujících bodech:

- propojení pedagogického a lingvodidaktického přístupu při popisu vyjadřování žáků na druhém stupni základní školy;
- popis mluveného projevu žáků druhého stupně základní školy ve vyučování v souvislosti s jazykovými zvláštnostmi školního dialogu;
- vytvoření souboru praktických námětů pro rozvoj komunikativní kompetence (v rámci uvedeného vnitřního grantu UP).

Naše práce se věnovala popisu pouze některých jazykových charakteristik mluveného projevu žáků v devátých třídách základní školy ve vybraném regionu. Jako další zkoumání se nabízí podrobnější popis syntaktických charakteristik mluveného či písemného projevu žáků a rozšíření výzkumu na dalších oblastí České republiky tak, aby byly výsledky platné pro druhý stupeň základních škol obecně.

## Seznam použité literatury

- [1] BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] BOTEK, M. *Manažerská komunikace* [online]. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2007. ISBN 978-80-7080-657-9. Dostupné z URL: <[http://eso.vscht.cz/cache\\_data/30/vydavatelstvi.vscht.cz/knihy-internal/uid\\_isbn-978-80-7080-657-9/index.html](http://eso.vscht.cz/cache_data/30/vydavatelstvi.vscht.cz/knihy-internal/uid_isbn-978-80-7080-657-9/index.html)>.
- [3] CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In RICHARDS, J. C. *Language and Communication*. Longman, 1990. 276 s. ISBN 0-582-55034-3.
- [4] COULTHARD, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman, 1989. 212 s. ISBN 0-582-55379-2.
- [5] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] ČECHOVÁ, M. et al. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV, 2003. 342 s. ISBN 80-86642-00-3.
- [7] ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. 226 s. ISBN 80-85866-32-3.
- [8] ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. 383 s. ISBN 80-85866-12-9.
- [9] ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.



- [10] ČECHOVÁ, M.; ZIMOVÁ, L. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 2001, r. 84, č. 2, s. 57 – 61. ISSN 0027-8203.
- [11] ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009. 341 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
- [12] ČERMÁK, F.; SGALL, P.; VYBÍRAL P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 2005, r. 66, č. 2, s. 103 - 115. ISSN 0037-7031.
- [13] ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.
- [14] *Český národní korpus* [online]. c2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z URL: <<http://ucnk.ff.cuni.cz/>>.
- [15] DANĚŠ, F. et al. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 1997. 292 s. ISBN 80-200-0617-6.
- [16] DANĚŠ, F.; HLAVSA, Z.; GREPL, M. et al. *Mluvnice češtiny (3). Skladba*. Praha: Academia, 1987. 748 s. ISBN 21-029-88.
- [17] DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.
- [18] EMONDS, J. E. Přednáška *Parts of Speech; the Tyrannical Trickery of Tradition.*, konaná 11. 5. 2011. Olomouc: FF UP.
- [19] FREIDMANN, Z. *Úvod do pedagogické diagnostiky* [online]. 2011. c2011 [cit. 2011-04-21]. Dostupné z WWW: <[www.ped.muni.cz/wtechelearningPedag\\_diagnostika.pdf](http://www.ped.muni.cz/wtechelearningPedag_diagnostika.pdf)>.
- [20] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

- [21] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [22] GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, 1988. 256 s. 071-052-88 PKV.
- [23] GOWER, R.; WALTERS, S. *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. London: Heinemann Educational Books, 1983. ISBN 0-435-28995-0.
- [24] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika 1*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [25] GREENBAUM, S.; QUIRK, R. *A Student's Grammar of the English Language*. Longman: 1990. ISBN 0-582-05971-2.
- [26] GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.
- [27] GREPL, M.; KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986. 477 s. ISBN 14-176-89.
- [28] GREPL, M. Co děláme, když mluvíme. Co děláme tím, že něco říkáme. *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 1991, č. 1, s. 52 – 55. Dostupné v publikaci: DVOŘÁK, J.; MALČÍK, P. (eds.). *Studie osobností brněnské lingvistiky IV. GREPL, M. Jak dál v syntaxi*. Brno: Host, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7294-511-5.
- [29] GRONBECK, B. E. et al. *Principles of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1995. ISBN 0-673-99176-8.
- [30] GRONBECK, B. E. et al. *Principles and Types of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1994. ISBN 0-673-46804-6.

- [31] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [32] HAUSENBLAS, O. K tzv. pronikání obecné češtiny do spisovného jazyka. *Slovo a slovesnost*, 1993, r. 54, č. 2, s. 97 – 106. ISSN 0037-7031.
- [33] HAVLÍK, M. Poznámka k práci s přepisem mluvených projevů. In: ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ, J. (eds.). *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011. 491 s. ISBN 978-80-200-1970-7.
- [34] HÖFLEROVÁ, E. Výukový dialog jako edukační prostor. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
- [35] HÖFLEROVÁ, E. *Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 119 s. ISBN 80-7042-297-1.
- [36] HURTÍKOVÁ, K. Humor ve výuce mateřského jazyka (aneb Stephen Leacock ve výuce). In: *Rozosmiat' člověka je hotová veda aneb Podoby komiky v umeleckej literatuře*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010, s. 333 – 341. ISBN 978-80-557-0121-9.
- [37] HURTÍKOVÁ, K. Vliv kondenzace výpovědí na vyjadřování žáků druhého stupně ZŠ. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI., sborník příspěvků z VI. ročníku konference*. Olomouc, Votobia: 2009a. ISBN 978-80-7220-315-4.
- [38] HURTÍKOVÁ, K. Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In: *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009b. ISSN 1802-8632.

- [39] HURTÍKOVÁ, K. *Kondenzace souvětných struktur v současné češtině*. Olomouc, 2008. Nepublikovaná diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Květoslava Musilová, Dr.
- [40] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [41] JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2009. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
- [42] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [43] JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- [44] KALHOUS, Z.; OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [45] KING, D. *Four Principles of Interpersonal Communication* [online]. 2000. c2000 [cit. 2010-04-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.pstcc.edu/facstaff/dking/interpr.htm>>.
- [46] KLIPPEL, F. *Keep Talking. Communicative fluency activities for langure teaching*. Cambridge University Press, 1991. 202 s. ISBN 0-521-27871-6.
- [47] KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [48] KUČEROVÁ, H. *Sociální komunikace* [online]. Praha, 2010. Dostupné z URL: <<http://web.sks.cz/users/ku/ZIZ/sockom.htm>>.
- [49] KUSÁK, P.; DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc: UP v Olomouci, 2002. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.

- [50] KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- [51] MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [52] MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- [53] MATTHEWS, P. H. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 306 s. ISBN 0-521-29709-5.
- [54] MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. 76 s. ISBN neuvedeno.
- [55] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [56] MISTRÍK, J. *Pohyb ako reč*. Bratislava: Národné divadelné centrum, 1998. 114 s. ISBN 80-222-0267-3.
- [57] MISTRÍK, J. *Variácie reči*. Bratislava: Smena, 1988. 161 s. ISBN 073-023-88.
- [58] MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Functions for Oral Interaction*. Praha: SPN, 1991. 240 s. ISBN 80-04-24637-0.
- [59] MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: nakladatelství Akademie věd ČR, 1994. 145 s. ISBN 80-200-0489-0.
- [60] MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994. 96 s. ISBN 80-85804-29-8.
- [61] NUNAN, D. *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall, 1991. 264 s. ISBN 0-13-521469-6.
- [62] NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1989. 196 s. ISBN 0-521-35843-4.

- [63] PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny: s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum, 1997. 366 s. ISBN 80-7066-843-1.
- [64] PELOUŠEK, Z. *Účinná komunikace pro všechny* [online]. c2010 [cit. 2011-04-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.zdenekpelousek.cz/neverbalni-komunikace.html>>.
- [65] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [66] *PISA 2009 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment)* [online]. c2010 [cit. 2011-03-20]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>>.
- [67] *Podpora výuky komunikační výchovy na školách*. Projekt IGA číslo PdF\_2010\_046. Vnitřní projekt UP v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci. Hlavní řešitelka: Mgr. Kateřina Hurtíková. Spoluřešitelé: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., Mgr. Jana Kusá, Mgr. Vendula Mikulíková. Dostupné z WWW: [www.komunikacnivychova.ic.cz](http://www.komunikacnivychova.ic.cz).
- [68] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [69] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [70] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- [71] SCHULZ VON THUN, F. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 197 s. ISBN 80-247-0832-9.
- [72] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

- [73] SPRATT, M.; PULVERNESS, A. ; WILLIAMS, M. *The TKT Course*. Cambridge University Press, 2005. 188 s. ISBN 978-0-521-60992-0.
- [74] STOCKWELL, P. *Sociolinguistics*. London: Routledge, 2002. ISBN neuvedeno.
- [75] SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
- [76] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- [77] ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- [78] ŠLÉDROVÁ, J. Studium komunikace z hlediska potřeb pedagogiky. *Slovo a slovesnost*, 1992, r. 53, č. 2, s. 129 – 138. ISSN 0037-7031.
- [79] TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture. An introduction to processing strategies*. Olomouc: UP, 2009. 159 s. ISBN 978-80-244-2429-3.
- [80] UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, 1997. 375 s. ISBN 0-521-44994-4.
- [81] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [82] *Vsetín. Oficiální web města* [online]. [cit. 11-02-2011]. Dostupné na WWW: [www.vsetin.cz](http://www.vsetin.cz).
- [83] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [84] WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, 1991. 167 s. ISBN 0-19-437133-6.

- [85] ZELINA, M. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica, 1992. 73 s. ISBN 80-85415-34-8.
- [86] ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., 1990. ISBN 80-85179-12-1.
- [87] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál: Praha, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- [88] ZOUHAROVÁ, M. *Charakteristika jazykových plánů češtiny* [online]. c2011 [cit. 2011-07-22]. Dostupné z URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/12547/charakteristika-jazykovych-planu-cestiny.html/>>.



## Seznam příloh

Z důvodu velkého rozsahu příloh, který vyplývá z tématu této práce, jsme se rozhodli číslovat i následující soubor příloh, přestože to není v odborných pracích zvykem.

<b>Příloha č. 1:</b> Záznamový arch pro pozorování	s. 173
<b>Příloha č. 2:</b> Záznam pozorování 1 – Škola A (ČJ)	s. 174
<b>Příloha č. 3:</b> Záznam pozorování 2 – Škola A (Ma)	s. 183
<b>Příloha č. 4:</b> Záznam pozorování 3 – Škola B (ČJ)	s. 190
<b>Příloha č. 5:</b> Záznam pozorování 4 – Škola B (Ma)	s. 200
<b>Příloha č. 6:</b> Záznam pozorování 5 – Škola C, třída 9.A (Lit)	s. 208
<b>Příloha č. 7:</b> Záznam pozorování 6 – Škola C, třída 9.A (Ch)	s. 214
<b>Příloha č. 8:</b> Záznam pozorování 7 – Škola C, třída 9.B (ČJ)	s. 223
<b>Příloha č. 9:</b> Záznam pozorování 8 – Škola C, třída 9.B (Ch)	s. 227
<b>Příloha č. 10:</b> Záznam pozorování 9 – Škola D (ČJ)	s. 235
<b>Příloha č. 11:</b> Záznam pozorování 10 – Škola D (Ma)	s. 243

Příloha č. 1: Záznamový arch pro pozorování

<b>DP: Mluvený projev žáků z hlediska syntaktické problematiky</b>						
Datum:	Předmět:					
Základní škola:	Počet přítomných žáků:					
Třída:	Poměr chlapci / dívky:					
<b>Výpovědní modifikace:</b>	<b>elipsy situační</b>	<b>polovětné útvary</b>	<b>kompletace</b>	<b>změny AČV</b>	<b>nemotivované odchylky</b>	<b>Volitelné</b>
Chlapci:						
Dívky:						
Poznámky:						

Příloha č. 2: Záznam pozorování 1 – Škola A (ČJ)

Škola	Škola A
Datum	7. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	21 (9 / 12)
Charakteristika vyučovací hodiny	Opakování větných členů, rozbory jednoduchých vět, komplexní rozbor souvětí.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Krásná tabule.

**CH: Dobrý den.**

Dobrý den. Tak se posad'te. Kde máme Kačku? Kde máme Ivču?

**D: Přijdou za pět minut.**

Za pět minut? Deset minut? Tak děcka.

**D: Paní učitelko, já mám peníze na Osvětim.** /POLOVĚTNÝ ÚTVAR VYJÁDŘENÝ SUBSTANTIVEM, s. 119/

**D: Já taky.**

Děcka, dneska o velké přestávce, ano? O velké přestávce mně to zaplatíte. Donesete si žakovské knížky, abych vám to potvrdila. Honzo, co? Žakovskou?

**CH: Nemám.**

Ano, asi ztratil, co?

**CH: Já ji nemám, já jsem ji hledal, celý víkend. Pět minut** (potichu) /KOMPLETACE, s. 119/

Tak. Takže, já bych vám chtěla představit slečnu Kateřinu Hurtíkovou, která se přišla na vás podívat no a ona vám vysvětlí, proč tedy je zvědavá na vás, co bude pozorovat, no a podle toho doufám bude odpovídající práce vaše. Tak.

Přeji vám pěkné ráno, jak už zaznělo, jmenuji se Kateřina Hurtíková a pocházím tady z Růžďky, ale jinak studuji v Olomouci a studuji učitelství češtiny. A proto jsem taky teď tady. Dnes se celý den budu pohybovat ve škole, takže se možná ještě potkáme, myslím že určitě. Druhou hodinu máte matematiku zrovna.

Takže tady budu. Jinak, ráda bych se zaměřila na to, jak mluvíte – bez ohledu na nějaké nářečí nebo něco nespisovného a podobně. Když se budete vyjadřovat tak jak normálně, tak budu jenom ráda.

**N: Dobře. Super.** (více žáků)

Dobře. Tak se můžete někam posadit. Takže děcka. Nejdříve si zkontrolujeme domácí úkol, který jste všichni stihli, určitě. O co jde, na straně sedmdesát osm, doplně několik málo vět. První věty, ano? Tak já si to nachystám. Tam jste měli udělat rozbor. No tak?

**CH: Paní učitelko, omlouvám se, že nemám úkol.**

Víš, co to znamená, co? Lukáši, no?

**CH: Paní učitelko, omluvte mně, že nemám domácí úkol a školní sešit.**

To víš že jo.

**CH: Já taky nemám domácí úkol.**

**CH: Já jsem ho přepsal, nevadí to?**

Cos udělal?

**CH: Že jsem to přepsal. Jsem myslel, že se to má přepisovat.** /ZMĚNA AČV, s. 119/

- No, má to být v sešitě, samozřejmě.
- CH: My jsme měli návštěvu.**  
Ale nemáš myslím rozbor, ne? To jsi nestihl o přestávce.
- CH: Jsem to dělal doma. /ZMĚNA AČV, s. 119/**  
Přišel jsi pozdě a nestačilš to dodělat.
- CH: No.**  
Ne?
- CH: Pani učitelko? Já jsem taky zapomněl úkol. Ale sešit mám. /KOMPLETACE, s. 119/**  
Bezva. Takže. Tys tady nebyl, to je jediná omluva. A kluci si zapíší do žákovské knížky poznámku.
- CH: Já taky?**  
Jako že bys jenom přepisoval jak v první třídě, takže (nesrozumitelné). Jdeme, jdeme tedy na kontrolu toho úkolu. Si to nalistuju, sedmdesát osm lomeno šestnáct. Tak, takže už ticho. Takže Bára.
- D: Po volejbalovém zápasu se vrátil velmi unavený. Ee, se vrátil unavený je-**  
No, se vrátil. To je pouze co?
- D: Přísudek.**  
Přísudek slovesný.
- D: A podmět nevyjádřený on.**  
Ano.
- D: Vrátil se, jaký unavený.**  
Ne jaký, ale?
- D: Jakým způsobem.**  
Co to bude za větný člen, unavený?
- D: Přísluvečné určení způsobu. (jiný žák)**  
Ne, nenene. Vrátil se jak, unavený, a jaký on, unavený. Takže co to je za větný člen?
- CH: Doplněk.**  
Takže je to doplněk, samozřejmě to unavený. No dál nám pokračuj ještě.
- D: Potom vrátil se kde, domů.**  
Kam.
- D: Kam. Přísluvečné určení místa.**  
A?
- D: Vrátil se po volejbalovém zápasu bude pé ká.**  
Volejbalovém ano, přívlastek shodný. A? Unavený jak? Unavený-
- D: Velmi.**  
Velmi.
- D: Pé ká es.**  
Ne, přísluvečné určení-
- D: Ee způsobu.**  
Způsobu. No to velmi ještě musíš určit. No.
- D: Velmi.**  
Velmi.
- D: Pé ká es.**  
Takže Patriku pojd' nakreslit graf na tu krásnou tabuli. Kdo má službu? Děcka, co s váma? Už máte čtrnáct dní, chcete ještě další týden?
- CH: Klidně až do konce měsíce. (potichu)**  
Takže запиšte si grafické znázornění, (pauza 8 s, zápis na tabuli), Petře! Takže on se vrátil, ano, (pauza 10 s, zápis na tabuli), Lukáši, že by sis to aspoň psal, když ten úkol nemáš.
- CH: Paní učitelko, když já nemám ten sešit.**  
Tak na papír, pak si budeš přepisovat. Verčo. (Pauza 5 s), takže vrátil se po zápase, jakém, volejbalovém, ano, vrátil se domů, a ještě nám zbývá unavený. No a předtím jsme říkali, že je to, jak se vrátil, unavený a jaký on, unavený, tak to musí být vlastně závislé i na v podstatě tady tom podmětu. Ano. Poznal někdo, že je to doplněk? Dlouho jsme neopakovali, tak zase

nevíte. Verčo. Jo, ty nemáš úkol? Může to tak být. Takže taky, do žakovské, no. Měříme stejným metrem. Tak. Jdeme na další, další větu. Tak Markéto.

**D: Nejsi za tuto nehodu odpovědný.**

Tak.

**D: Přísudek je nejsi odpovědný.**

To je přísudek jaký?

**D: Jmenný.**

Jmenný se sponou, ano.

**D: Podmět je ty, nevyjádřený podmět.**

Ano.

**D: Nejsi odpovědný za koho co je předmět, za nehodu, předmět ve čtvrtém pádě. Za jakou nehodu, tuto, pé ká es.**

Tuto přívlastek shodný, takže taky nakresli, (pauza 10 s), tam máte vlastně sponu v záporu, nejsi, (pauza 12 s), jak ještě jinak můžeme říct přísudek jmenný se sponou? Slovesně? Jmenný. No v některých textech to tak můžete najít, (pauza 12 s), tak dobře. Ještě jsme měli dvě věty. Tak Evo.

**D: I přes nepříznivou předpověď počasí chtějí naši jet v neděli na chalupu. Tak, chtějí jet je přísudek slovesný, kdo? Naši.**

Ano.

**D: Podmět. Chtějí jet kam? Na chalupu.**

Ano.

**D: Příslovečné určení místa.**

Dobře.

**D: Kdy chtějí jet na chalupu?**

Ano.

**D: Příslovečné určení času. Ee, chtějí jet-**

I přes co?

**D: I přes nepříznivou předpověď. (jiný žák)**

I přes předpověď. Takže to by bylo?

**N: Pé ká es? Přípustka. (více žáků)**

Přípustka. Takže příslovečné určení přípustky.

**D: Co to je? (jiný žák)**

No tak jak je přípustková vedlejší věta, tak je přípustka. I přes co se ptáte, ano? I přes předpověď. A potom tam máte jaká je předpověď?

**D: Počasí, přívlastek neshodný.**

Tak a jaká je to předpověď, ještě?

**D: Nepříznivá.**

Nepříznivá. A to je?

**D: Přívlastek shodný.**

Přívlastek shodný. Dobře. Evo pojd' to nakreslit zase, (pauza 10 s), co vy, máte nakreslené? (Hovor), děcka, tady máte podmět naši, jo. Co to je za slovní druh? Co? Ti naši? Je to podstatné jméno, i když nám to tvarem připomíná zájmeno, tak to je jakoby podstatné jméno, to máte stejné jako třeba jsme tam měli já nevím, třeba osmina, polovina, a tak dále. Je to v podstatě taky číslovka, ale může to mít samozřejmě ten význam podstatného jména. To záleží na těch okolnostech. Takže naši chtějí jet je základní skladebná dvojice. A dál. Chtějí i přes nepříznivou. Počkej počkej počkej, ten přívlastek shodný nemůžeš mít závislý přece na přísudku. Jako nemaž to, mohlas tam mezi to dát předpověď. Chtějí jít přes předpověď, i přes co? Přes předpověď, (pauza 9 s), tak takže to jsme říkali že je příslovečné určení, jakou? Nepříznivou, tak, přívlastek shodný, a ještě tady toto popiš, co to je?

**D: Příslovečné určení.**

Příslovečné určení přípustky. Chtějí jet teda, není to tak často, ale je to. Tak, ee, nepříznivou, ano. Předpověď počasí, přívlastek neshodný, na chalupu, příslovečné určení místa, čili kam,

příslivečné určení místa a kdy chtějí jet, tak třeba, v neděli. V neděli ne, to na Nově bylo, v neděli, tak takže v neděli, máme? A poslední? Co? Tomáši.

**CH: Jeho věci vám můžeme vydat na potvrzení. Ee, vydat je přísudek, slovesný.**

Není celý. Můžeme vydat. Moci ticho! Způsobové sloveso. Takže.

**CH: Přísudek jmenný se sponou.**

Tak můžeme vydat, to je přísudek?

**CH: Se sponou.**

Není.

**CH: Slovesný.**

Slovesný. To je slovesný přísudek.

**CH: Můžeme vydat, podmět nevyjádřený my.**

(Pozdní příchod žačky, hovor), tak ujel autobus? Holky tady ze sídliště taky mají zpoždění. Takže Tomáši pokračuj, ticho.

**CH: Podmět nevyjádřený my.**

Podmět my.

**CH: Ee, vydat koho co, předmět ve čtvrtém pádě.**

Děcka.

**CH: Hergot už ale.**

Hlavně že sis stihla zajít do obchodu. Patnáct minut, zapíšu všechno. Tak, pokračuj Tomáši.

**CH: Vydat věci je předmět-**

Počkej, teď jsem se v tom nějak ztratila. Takže. Základní skladebná dvojice my můžeme vydat, ano? Tak, jedeme dál. Vydat koho co, věci.

**CH: Koho co, věci. (současně)**

Věci.

**CH: Předmět ve čtvrtém pádě.**

Předmět ve čtvrtém pádě.

**CH: Jaké věci, jeho.**

Ano.

**CH: Přívlastek shodný.**

Přívlastek shodný.

**CH: Můžeme vydat komu čemu vám. Předmět ve třetím pádě.**

Ve třetí pádě.

**CH: A můžeme vydat na-**

**D: Koho co.**

Vydat jakým způsobem, ne? Na potvrzení.

**CH: Jo, příslivečné určení způsobu.**

Koho co ne. Ne na koho co, jo? Spíš jakým způsobem, na potvrzení, ano? Tak. Ale samozřejmě přemýšlet můžete i takto. Ale mně se více líbí příslivečné určení způsobu. Tak, pojď nám to graficky znázornit, (pauza 25 s), tři týdny bude mít služba, (pauza 10 s).

**D: Paní učitelko, mně došel sešit. /ZMĚNA AČV, s. 119/**

Tak mám ti koupit nový nebo co? Tak na papír a do příště pořídít nový. Je na čase, abyste měli aspoň jeden popsáný, už jsme přes pololetí. Tak prosím. Takže my můžeme vydat základní skladebná dvojice, můžeme vydat koho co, věci, to jsme říkali, že je předmět, ve čtvrtém pádě, jaké věci, jeho, (pauza 11 s), můžeme vydat vám, ano, předmět ve třetím pádě, a vydat na potvrzení, šš, tak to má být, takže jakým způsobem, jo, příslivečné určení. Dobře, tak, takže děcka, tady tímto úkolem jsme si zopakovali v podstatě stavbu jaké věty? Jaké to byly všechno věty?

**CH: Jednoduché.**

Jednoduché věty. Tak, já jsem teďka pro vás nachystala, souvětí. Takže, číslo hodiny, datum, nalepit. Šš, ticho. Simono. (Pauza 21 s, rozdávání kopií), tak takže máte tady dvě souvětí, Lindo, přečti.

- D:** **Hledáte-li rozumné řešení, jak zálohovat fotografie z digitálního fotoaparátu na cestách, chcete-li mít zároveň možnost se ihned na získané snímky či videa třeba podívat v televizi, poříd'te si některou z přenosných databank.**  
Dobře, takže to máte první takový celek, ano. A další.
- D:** **Databanka umí nejen zálohovat data z různých druhů paměťových karet na interní pevný disk, ale nabízí také několik dalších praktických funkcí.**  
Tak. Takže udělejte si teďka třeba dejme tomu první tři úkoly, ano, a ty si zkontrolujeme a pak budete pokračovat dál, do sešitu.
- D:** **Paní učitelko, já jsem ho teď dopsala.**  
No tak piš si to na papír, vy si to nalepíte, no. A hlavně to nesmíte ztratit. Prosím vás, já bych vás tam chtěla ještě upozornit, v tom prvním souvětí, hledáte-li rozumné řešení, a teď tam dáte čárku, jak zálohovat fotografie z digitálního fotoaparátu na cestách, a chcete-li mít zároveň možnost se ihned a tak dál a tak dál, děcka, co to je tady toto? Jak zálohovat fotografie. Copak to bude?
- D:** **To je přístavek.**  
Bude to volný přístavek, no, volný přístavek. To znamená že on je součástí té první věty, ano? Protože počet vět, to víte, počítáme podle čeho? Podle počtu?
- D:** **Přísudků.**  
Přísudků. Takže když si podtrhneme přísudky v tom prvním souvětí, řekni mi třeba přísudky, Radku, poradíme? Petro. No?
- D:** **Hledáte-li.**  
Takže hledáte-li, to je ten první přísudek, podtrhneme si, další přísudek.
- D:** **Ee, chcete-li.**  
Chcete-li, jo, to je druhý přísudek.
- N:** **Ee, podívat.** (více žáků)  
Počkej počkej počkej, nenene. Chcete-li, ano, chcete-li se podívat, to je jeden přísudek.
- D:** **Si poříd'te.**  
Poříd'te si, ano, a tím to končí. Vlastně to první souvětí je tedy z kolikati? Ze tří vět. Ze tří vět. A když se podíváme ještě na to druhé? Petro.
- D:** **Umí je ten první.** /ZMĚNA AČV, s. 119/  
Umí, ano.
- D:** **Ee, nabízí.**  
Nabízí, takže to je ze dvou, jo? Takže teď už si vypracujte ty první tři úkoly. Já si aspoň zapíšu tady do třídnice. Petro, zase jsi otočená, (pauza 42 s), takže, dneska je kolikátého?
- N:** **Sedmého.** (více žáků)  
Tomáši.
- CH:** **Já jsem teďka nemluvil.**  
Slyšela jsem tě. (Pauza 9 s), takže, Míša je nemocná, jo? Monika, ta přišla pozdě. A teď nám chybí Kamila a-
- D:** **Paní učitelko, ony jsou na taneční soutěži.**  
Až zítra, ne?
- D:** **Ne, dneska, obě dvě, ony mají pondělí a středa. A ony by to měly mít omluvené.**
- D:** **Jo, paní učitelko, a ještě ve středu, to asi budou taky chybět.** (jiný žák)  
No dobře. Tak už máte? Terčo, máš už? (Pauza 1 min.), tak. Tak Moniko. Nejprve nám řekni tedy, první věta bude?
- D:** **Vedlejší, druhá taky a třetí hlavní.**  
Ano. A poměr mezi vedlejšími větami bude?
- D:** **Slučovací.**  
Slučovací. Teď mně ještě řekni, jakého druhu budou ty vedlejší věty?
- D:** **Podmínkové.**  
Podmínkové. Co?
- D:** **Podmínkové.**

- Ano. Tak pojd' nám graficky znázornit. A pak se ještě podíváme na to druhé souvětí. (Pauza 23 s, kreslení grafu souvětí), takže první věta vedlejší podmínková.
- D:** **Paní učitelko, a tady mám psát ty spojovací výrazy?** /ZMĚNA AČV, s. 119/  
No tak jako děláme to, že, takže tam dej to -li, před to první.
- D:** **Jenom -li, nebo celé slovo?**  
Jenom to -li, (pauza 24 s, kreslení grafu), dobře a ještě je tam poměr slučovací mezi stejnými, stejnými vedlejšími větami. Když se podíváme na to druhé souvětí, ještě, i když to teda není v otázce, o jaký druh souvětí se jedná?
- N:** **Souřadné. Podřadné.** (více žáků)  
Co? Souřadné, podřadné, pardon. Tak jdeme na další větu. Třeba Honzo.
- CH:** **Hm, jo. Databanka umí je přísudek slovesný, zálohovat data z různých druhů paměťových karet na interní pevný disk, ale nabízí nabízí je přísudek slovesný také několik dalších praktických funkcí.**  
Ano, takže máme souvětí o kolika větách?
- CH:** **Dvou.**  
O těch dvou větách. Máme tam jaký druh těch vět? První bude?
- CH:** **První věta hlavní.**  
Hlavní.
- CH:** **Druhá věta vedlejší.**  
Ajajaj.
- CH:** **Ee, hlavní.**  
Podle čeho?
- CH:** **Ale.**  
No, tam je ale, ale ještě si všímáš v té první větě něčeho. Co? Čeho? Jaký je tam spojovací výraz?
- CH:** **Nejen ale.**  
Nejen ale. To znamená, že to je vztah jaký?
- CH:** **Stupňovací.**  
Stupňovací. Ano, tak běž to nakreslit. Takže to je souvětí naopak jaké? Od toho předchozího.
- CH:** **Nevím.**
- N:** **Souřadné.** (více odpovědí)  
Jak nevím. Ti dám, že nevíš. Souřadné, ano, souřadné a poměr máme stupňovací, nejen ale, kdyžtak si třeba zakroužkujte v textu, abyste věděli, že je to v té první větě tam až to třetí slovo, že to vlastně nemusí být těsně, jo, u toho, u té čárky.
- CH:** **Napsat to tam?**  
Nejen ale tam dej klidně. Ale dej tam čárku, poměr stupňovací, tak, (pauza 5 s), věta hlavní, tak, dobře. Ted' máme druhý úkol, jsem zvědavá. Míšo.
- D:** **Vyhledejte v prvním souvětí několikanásobný větný člen a určete jeho druh. Snímky či videa.**  
Výborně, snímky či videa.
- D:** **Předmět ve čtvrtém pádě.**  
Ano, předmět ve čtvrtém pádě. Dobře. Tak a ted' tam máme troječku, hledáme české ekvivalenty v podstatě, že, to znamená české výrazy. Interní, tak cos tam vymyslel?
- CH:** **Nic.**  
Nic?
- CH:** **Já nevím jako ani, co to znamená.**  
Když se řeknou interní předpisy, jaké jsou předpisy?
- N:** **Tož interní.** (více žáků)  
No ale co to znamená? Tož interní.
- CH:** **Že jsou uvnitř jenom.**  
Uvnitř. Takže? Vnitřní.
- CH:** **No.**



- Vnitřní předpis, ano. Takže interní rovná se vnitřní. No a funkcí? Když se podíváš, když se podíváš do té, do té věty-
- D: Příslušenství.**  
Co?
- D: Příslušenství.**  
Příslušenství myslíte? (Pauza 5 s), takže v podstatě svou funkcí, svou činností, jo? Činností asi. Tak. Teďka si dejte čtyřku, pětku, šestku a zkontrolujeme. Je to všechno jenom opakování, (pauza 10 s).
- D: Co je to vidová dvojice?**  
Tak jestli bude vid nedokonavý, uděláš dokonavý. Třeba zpívat a zazpívat. Takže to je jak? Takže zpívat, jaký vid?
- D: Nedokonavý.**  
Nedokonavý, že, a zazpívat už tedy děj ohraničen, že, takže nedokonavý, jo?
- D: Dokonavý.**  
Dokonavý, tak. Čili to jsou vidové dvojice, (pauza 40 s), ale Verčo, kdo tam zívá po ránu? (Pauza 10 s), u té pětky si vzpomeňte, jaké jsou druhy podstatných jmen a co nám vyjadřují abstraktní podstatná jména. Báro, co nám vyjadřují abstraktní podstatná jména?
- D: To jsou taková, třeba zvířata.**  
Čili vyjadřují co? Nějaké pocity, děje, nějakou tu abstrakci, jo? U těch konkrétních jsme si říkali, že jsou to názvy nějakých, jména osob, zvířat, nebo i názvy měst a tak dále. U těch konkrétních. U těch abstraktních děje, jevy a tak dále. U pak tam máte úkol, že máte vypsat neohebná, to znamená Lukáši, to jsou jaká, když jsou neohebná?
- CH: Že se nedají skloňovat.**  
Nedají se skloňovat, to znamená, že to jsou od-
- D: Šestky.**  
Od šestky, od příslovcí. (Pauza 21 s), prosím?
- D: Že mně to nejde.**  
Co ti nejde?
- D: Všechno.**  
Všecko je to opakování, dobře víte, že nového není nic.
- CH: Co jsou vidové dvojice?**  
Co jsou vidové dvojice? Před chvílíčkou jsem to tam připomínala. Si představ, v nějakém testu potom, v nějakých přijímačkách, budeš mít úkol zatrhnout vidové dvojice, musíš vědět napřed, co to je. Petře, co nevíš?
- D: Co je hledat?**  
No hledat, budu hledat, to je nedokonavý. A třeba vyhledat nebo dohledat, no, (pauza 46 s), tak můžeme, ano? Tak. Takže nejprve jsme měli vidové dvojice. Takže hledat jste určili jako vid nedokonavý a do té dvojice?
- N: Vyhledat. Dohledat. (více žáků)**  
Vyhledat, dohledat, dobře. Takže to budeme mít dokonavý potom. Dále máme podívat se. To je vid?
- N: Nedokonavý. Dokonavý. (více žáků)**  
To je vid dokonavý. No a-
- D: Dívat se.**  
Dívat se, prosím?
- D: Podívat.**  
Ne ne. Podívat se vid dokonavý, dívat se je nedokonavý. To je skladebná dvojice. Teda, skladebná, vidová dvojice.
- D: Paní učitelko, bude se dívat, to je nedokonavý, ne?**  
No šak nedokonavý, ano.
- D: Ale bude se dívat.**  
Podívat, znovu, podívat dokonavý, dívat se, ano, je nedokonavý. Tak teď máme nabízet. Petro?

- D:** **Nevím, nedokonavý.**  
Nedokonavý.
- N:** **Nabízet. Nabídl.** (více žáků)  
Ne. Nenene.
- CH:** **Nabízí.**  
Nabídnout. Nabídnout by byl vid dokonavý. Tak pětku zadání přečte Honza vzadu.
- CH:** **Z prvního souvětí vypište dvě podstatná jména abstraktní. Řešení, možnosti.**  
Výborně, takže řešení abstraktní, možnost, anebo, pokud byste měli, ale to už by bylo třetí, že, na cestách, to je taky abstraktní.
- D:** **A videa?**  
Ne, to by bylo, jako natočená videa.
- CH:** **Ale když to je na pásce.**  
To by bylo, vlastně ano, máte pravdu. Jako snímky, jako nějaké záběry, může být. Tak takže stačí nám samozřejmě řešení nebo na cestách nebo ta možnost nebo ta videa, můžete, ale měli jste za úkol pouze dvě. Tak si vyberte nějaké z těch. Tak a u té šestky zadání přečte Eva.
- D:** **Najděte neohebná slova a určete jejich druh.**  
Tak. Takže která? Budete mi říkat všechna neohebná. Takže hned tam máme to-
- D:** **-li.**  
-li, což je?
- D:** **Spojka.**  
Spojka.
- D:** **Jak.**  
Jak.
- D:** **Šestka.**  
Ho, spíš by to byla osmička. Dál.
- D:** **Na.**  
Z je tam, ne?
- D:** **Sedmička.**  
Tak, dál.
- D:** **Na.**  
Na, sedmička. Dobře.
- D:** **A.**  
A. Takže a je tam teď.
- CH:** **A spojka.**
- D:** **-li, osmička.**  
Ano.
- D:** **Zároveň.**  
Ano, zároveň, to je co?
- D:** **Šestka.**  
Ano, šestka.
- D:** **Ihned.**  
Ano, ihned. Co je to?
- D:** **Šestka.**  
Šestka.
- D:** **Či. Za. Na.**  
Počkejte. A co na zase?
- D:** **Sedmička.**  
Na je sedmička.
- D:** **Či?**  
Či. Neslyším.
- D:** **Osmička.**  
Osm.
- D:** **V.**

- V.
- D: Sedmička.**  
Ano.
- D: Z.**  
Tam je zase z, zase sedmička a už je to všechno. Dobře, kolik máme času? Za chvíli bude zvonit. Takže prosím vás, ten zbytek teď začněte – musíš pořádkem vykládat? Tak jedna nebo druhá.
- CH: Obě stejné.**  
Tak. Zbytek si dokončete, začněte teď, doděláme ještě než zazvoní a zůstává vám to za domácí úkol, ano? Tak. Jinak samozřejmě ti, co neměli dneska domácí úkol, tak už mi tady naskládají ty žákovské.
- D: Paní učitelko a tu Osvětím máme kdy? /POLOVĚTNÝ ÚTVAR VYJÁDŘENÝ SUBSTANTIVEM, ZMĚNA AČV, s. 119/**  
O velké přestávce přijďte za mnou, jo.
- CH: A v kolik se vyjždí?**  
Řekneme si to všechno zítra, až spolu budeme. Tak mi dejte ty žákovské. Lukáši, ty jedeš doufám. Děcka. Lukáši, jo, když jedeš někam kde nebudeš celý den mít jídlo. Lukáši, jestli budeš mít nějaké takové řeči, tak tě nechám... dobrý, bez připomínek. Dodělejte si, co máte. Verčo, Simo. Teda Verčo Simo, Simo. Tak, (zvonění), všichni budou mít nalepeno, ano? Konec hodiny, tak se postavte.

### Příloha č. 3: Záznam pozorování 2 – Škola A (Ma)

Škola	Škola A
Datum	7. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	Matematika
Počet žáků (CH / D)	21 (9 / 12)
Charakteristika vyučovací hodiny	Opakování lineárních funkcí, průsečíky s osami.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den. Sedněte. Máme tu slečnu Hurtíkovou, tu už jste tady jednou měli. Tak zkontrolujeme si úkol. Pokud je nemáte, donesete je normálně zítra, jo? (Nesrozumitelné), podepisujte si své práce nahoru, jo? Kde já to mám potom hledat na druhé stránce. Tak. Máte úkol? (Pauza 10 s, hovor), seminárky teda, dneska co jste měli si vezmu, ale jinak samozřejmě zítra, jo? Tak Tomáš.

**CH: Paní učitelko, já se chci omluvit, že nemám sešit.**

Dobře, znamenám si. A ještě někdo se omlouvá? (Pauza 7 s), tak, a jinak ještě i si znamenám, že mi Tomáš ten úkol donesl, přestože minule za něj dostal pětku, já to mám tady v poznámkách.

**CH: Paní učitelko ale já to mám, já jsem ho donesl, já jsem ho dělal s tou seminárkou.**

Já vím, že donesl, jo? Tak. Dál teda bych potřebovala zjistit, co mám teda zapsat do třídnice, jak to bylo ten minulý týden, jestli nějakou tu matiku jste měli a-

**N: Jo, měli.** (více žáků)

Výborně, tak. Takže-

**D: Průsečíky s osami.**

Průsečíky s osami? A zvládali jste?

**N: Jo. Ne. Bylo to lehké, paní učitelko.** (více žáků)

Dobře. Dobře. A teď ještě jste měli, ještě se dívám jednou s paní učitelkou XXX, takže-

**D: Jo, ale paní učitelko v pátek hodina nebyla.** /ZMĚNA AČV, s. 120/

V pátek matiku nemáte, ale-

**D: No ale my jsme ji měli paní učitelko!**

Vy jste ji měli. Aha. (Hovor), s paní učitelkou YYY?

**D: Ne. S paní učitelkou VVV.**

Tak to je dobře. Dobře, tak zkuste mi říct, pracovali jste tady z této učebnice?

**N: Ne. Jo. Jo. Něco.** (více žáků)

**D: Paní učitelka dávala příklady z hlavy.**

**D: Ona si něco aj vymýšlela. A k tomu jsme dělali-**

Dobře, dobře. Takže dělali jste trochu ty průsečíky nějaké lineární funkce s osami, jo?

**D: My jsme to dělali jenom z hlavy.**

Aha.

**D: Průsečíky s osami, to jsme dělali.**

Tak já se ale vrátím teda k té lineární funkci. Takže umíte ji už třeba narýsovat?

**N: Jo. Ne.** (více žáků, smích)

Dobře, Veronika to neumí narýsovat. A ještě někdo je tady, kdo to neumí narýsovat? A teďka zrovna si teda myslím, že Veronika zrovna byla upřímná, řekla že ne a je to v pořádku, protože každý to neumí. A nejsem si jistá, jestli to umí Honza a jestli to umí všichni ostatní.

**CH: Já to paní učitelko taky umím.**

**CH: Já nebo on?**

To je jedno. Oba dva, to je jedno. Tak, takže. Uděláme to teda teďka tak, ee, máme tady nějaké... Máme tady nějakou úlohu z učebnice, která se týká právě grafů té funkce a máme to narýsovat do jednoho obrázku, takže si-

**D: To už jsme dělali. /ZMĚNA AČV, s. 120/**

To jste dělali. Na straně čtyřicet devět pět, áčko.

**D: Aj béčko.**

**N: To jsme dělali. I padesát jedna osm. (více žáků)**

Dobře. Šestku jste dělali taky?

**N: Asi ne. Ne-e. (více žáků)**

**D: Jenom padesát jedna osm, čtyřicet devět pět.**

**D: A čtyřicet devět pět. A to je všechno. A ještě nám paní učitelka dávala nějaké ty, z hlavy.**

Tak. (Pauza 12 s), dělali jste si, dělali jste si, ee, když máte dva body na grafu, jak se určí ta lineární funkce?

**N: Jo. (více žáků)**

Ano? Dělali.

**D: Jo.**

Tak víte co, tak já teda, já bych já bych začala, že si vymyslím teďka nějakou lineární funkci, spočítáme si to, uděláme si její graf. Úplně to čím jsme skončili naposledy, co jsem s váma dělala naposledy, co už byste teda všichni měli umět, jo? Tím začneme a potom si zkusíme teda zopakovat, pro někoho možná znovu vysvětlit, jak teda se dostaneme k tomu, k tomu předpisu, jo? Takže vezměte si sešity, napíšeme si sedmdesát tři, tak dneska je teda, když si pohrajeme s čísly tak sedmého třetí, tak, a v jiné třídě jsme byli na straně sedmdesát tři, ale to se nám asi nepodaří tady, tak, takže, ee, napíšeme si. Sestavte tabulku a narýsujte graf funkce  $y$  rovná se dvě  $x$  mínus dva,  $dé\ ef$  jsou dejme tomu všechna reálná. Aha. Ne, nerýsuju, to je úplně špatně. (Pauza 11 s), tak sestavte tabulku a narýsujte graf funkce  $y$  se rovná dvě  $x$  mínus dva, kdy definičním oborem jsou všechna reálná čísla. Táak. Takže když definičním oborem jsou všechna reálná čísla, tak si můžeme zvolit nějaké záporné, nebudeme jich, nemusíme jich volit mnoho těch záporných čísel, jo, tak tři jenom, dobře, tak dáme třeba pro mínus jedničku, pro nulu a třeba pro dvojku, tak a teďka teda, ee, jak dopočítáme to  $y$  tady? Dvě  $x$  mínus dva, tak Evo?

**D: Dvakrát mínus jedna-**

Dvakrát mínus jedna-

**D: Mínus dva.**

Mínus dva, a dvakrát mínus jedna mínus dva je?

**D: Mínus čtyři.**

Mínus čtyři, dobře. Tak Lindo, pro tu nulu to vyjde kolik?

**D: Mínus dva.**

Dobře. Tak a Verčo, pro jedničku.

**D: Dva.**

**D: Pro dvojku.**

Ee, tak pro dvojku. Pro dvojku je to?

**D: Dva.**

Dva, ano. Takže teď si teda narýsujeme, víte, jak budete rýsovat? Já to tady načrtnu od ruky, (pauza 40 s, rýsování), tak a teď mínus jedna mínus čtyři, takže to bude tady, nula mínus dva, to máme tady, a jedna dva, hned bych přišla na to, že mi to nesedí, tak nějak. (Pauza 18 s), musí být všechny body na přímce, ta přímka protože je to definováno na celém oboru reálných čísel, tak nikde nezačíná a nikde nekončí, prostě půjde pořád dál a dál, my samozřejmě v tom sešitě nebo na té tabuli máme jen část té přímky, jo? Takže, tímto jsme

ukončili, my jsme si ještě minule teda nebo jsme si řekli, že dokážeme poznat, jestli ta přímka je rostoucí, klesající nebo ještě je tam jedna možnost.

**D: Konstantní.**

Konstantní, ano, dobře.

**D: Paní učitelko, jako ten graf a tu tabulku umím, ale nechápu, jak mám napsat ty-**

**D: Jo ty funkce.**

**D: Jako ty funkce.**

**D: To já taky.**

Takže nevíte, jak máte napsat, co je u  $x$ , jestli je rostoucí nebo klesající. Tak to je hodně jednoduché, to se pozná Verčo podle tady tohoto čísla, tady, co je před tím  $x$ .

**D: Mm.**

Pokud před tím  $x$  je kladné číslo, tak je to rostoucí.

**D: Rostoucí. Hm. A když je-**

Pokud je tam záporné, tak je to klesající a když by tam náhodou to  $x$  jakoby vůbec nebylo, jo, což se teda může stát, kdyby bylo napsáno  $y$  rovná se mínus tři a to  $x$  tam jako není, to znamená, že před tím  $x$  by byla v podstatě nula, tak potom to znamená, že to je funkce konstantní, jo? Takže tady podle té dvojky se pozná, že tohle je funkce rostoucí.

**CH: Podle toho grafu taky, ne?**

A podle toho grafu se to dá poznat samozřejmě taky, protože pokud, ta funkce ti jako roste, jo, že ti pořád se zvětšuje tadyta hodnota, tak pak je to funkce rostoucí, jo. Což normálně, když se podíváš na jakýkoli graf, který ti znázorňuje cokoli, když je někde v časopise, jo, a bude tam třeba kurz nějakého eura, tak pokud takle to půjde, tak to euro pořád roste, jo. A pokud to bude takové, tak tady rostlo, tady klesalo, tady rostlo, tady klesalo, jo? Takže i podle toho grafu se to dá poznat. Ale tahle funkce, co jsem tady nakreslila, to už by se nedalo tak jednoduše vyjádřit tady tím předpisem, jo, tady tím, tomuto se říká předpis. A to si teďka zkusíme, jestli teda jste pochopili. Tak. Takže, já bych teďka navázala přímo na to, co máme tady a ee, pojďme se podívat třeba teďka na tento bod. Jaký, jaké má souřadnice, tady tento bod.

**D: Jedna nula.**

Jedna a nula. Ano. Tak. Sedí nám to tam do toho předpisu?

**D: Jo.**

Sedí. Tak zkusme si teda vybrat ještě nějaký jiný bod.

**D: Mínus čtyři.**

Hm hm hm, teď si nejsem jistá, co jste chtěli?

**D: Nula celá pět a mínus jedna.**

Nula celá pět, to by možná mohlo být, a mínus jedna, zkusme to, jestli nám to bude sedět, dvakrát, ano, nula celá pět a mínus jedna, ano.

**D: Nula celá pět a mínus jedna. (současně)**

Tak, takže já to teda musím tady trošku zmenšit, ať se v tom vyznáme, tak, tento bod je teda jedna a nula a tento bod je nula celá pět a mínus jedna.

**D: A eště-**

Já jsem si prostě na tom, Lukáši, já jsem si prostě na tom grafu ještě vypíchla další dva body, které tam bezesporu patří, akorát že je nemáme tady v té tabulce, jo. A teďka si z těchto dvou bodů zkusíme sestavit tuhle rovnici. My už ji teda máme tady, takže to bude pro nás jakoby snazší práce, ale ten princip, jak se to dělá, si tady na tom zopakujeme, vy jste to teda nejspíš dělali, jo, ale protože možná jste tu nebyli nebo prostě, možná jste to všichni nepochopili, tak já to teďka ještě jednou zopakuju, možná jste to nedělali na tomto příkladu, možná jste to dělali na nějakém jiném příkladu, ale ten princip, jak se to dělá, je pořád stejný, jo? Takže já to teďka na tom příkladu ještě jednou ukážu, a tady budeme mít jednoduchou kontrolu, protože my už ten předpis známe, takže tím pádem se nám to pěkně, pěkně by nám to mělo všecko do sebe zapadnout, jo? Takže my známe toto, toto jsou hodnoty iksové, toto jsou hodnoty ypsilonové. Ještě jednou, toto je  $x$ , tohle je  $y$ . Klidně si to tam vždycky nad to napište, pokud vám to pomůže, tak si to tam klidně napište. Další věc, kterou musíte znát, ale tu jsme si už

psali, kterou byste znát měli, je, jaký je ten obecný vzorec pro lineární funkci. Ax plus b. Ee, co je x, co je y, víme, teď bychom potřebovali dopočítat to áčko a béčko.

**D: Áčko a béčko.** (současně)

To jsou dvě neznámé a my máme dvě hodnoty x a dvě hodnoty y, takže sestavíme dvě rovnice o dvou neznámých a to áčko a béčko dopočítáme, jo? Takže teďka dejme tomu můžete vidět další praktické využití, k čemu jsou nám dobré dvě rovnice o dvou neznámých, jo. My jsme si předtím, když jsme se je učili, mimochodem teda, já ještě než jsem, ten minulý týden, musela zůstat doma, tak jsem se domlouvala myslím, že s váma, holky, že si napíšete ještě ty rovnice, ty soustavy rovnic, takže můžeme se domluvit třeba na zítřek? Říkala jsem vám, že to máte dohnat, potřebujete ještě něco vysvětlit k tomu?

**D: No...**

Potřebujete, Simono, jo? Dobře, kdy za mnou tak můžeš přijít?

**D: Tak dneska o velké přestávce.**

Dneska o velké přestávce by to šlo. V tom případě já vám to nebudu dávat ale zítra tu písenu, ale nechám ji na ještě, domluvíme se kdy, třeba zítra, asi by to šlo ve středu, jo?

**D: Ve středu jedem pryč.**

Aha, ve středu jedete pryč.

**D: Ve čtvrtek, paní učitelko.**

No tak ve čtvrtek.

**CH: Ale ne všichni.**

Dobře, tak. Takže, zkusíme teda sestavit ty dvě rovnice o dvou neznámých, jo, takže místo y píšu vždycky tady tuto hodnotu, místo x tu první, jo, takže místo y píšu nula rovná se a krát jedna plus b, a pak ta druhá, mínus jedna rovná se a krát nula celá pět plus b. Tak, takže rozumíte tomu, jak jsem sestavila tyto dvě rovnice?

**N: Jo.** (více žáků)

Jo? Místo y jsem použila tyto hodnoty nula a mínus jedna, a místo x jedna a nula celá pět. Tak, teď teda musíme ty rovnice dostat do nějakých takových tvarů, se kterými jsme předtím pracovali, jo, protože tohle není úplně typické tvar jak jsme, ale není to nic složitějšího, a krát jedna je a plus b, rovná se nula, jenom to otočím, jo, nic hrozně těžkého, a tady bude nula celá pět a plus b rovná se-

**D: Nula celá pět a.**

Plus b rovná se mínus jedna, tak. A teďka, kterou zvolíme metodu?

**N: Sčítací.** (více žáků)

Dobře, takže budeme muset-

**N: Vynásobit první.** (více žáků)

První vynásobit-

**D: Mínus jedna.**

Mínus jedničkou, dobře. (Pauza 52 s, počítání), tak, víte, jak jsem se dostala tady odsud k té dvojce?

**D: Jedna děleno nula celá pět.**

Jedna děleno nula celá pět, ano, přesně tak, jo? Tak, takže a nám vyšlo dvě. A b si musíme někde dopočítat, tak třeba tady, tady to bude hodně jednoduché, dvě plus b rovná se nula, takže b je mínus dva, a tím pádem ta rovnice bude mít (zápis). A jak jsem řekla, tak vlastně jsme se dostali k tomu, co jsme tam už v podstatě na té tabuli měli, jo, ale já jsem to tak zvolila úmyslně, abyste viděli, že to všechno do sebe pořád zapadá. Tak, takže tohle jste děčka dělali, jo?

**D: Jo.**

Máte to procvičené? Dělali jste na to víc příkladů?

**N: Jo. Čtyři. Dva. Já mám čtyři.** (více žáků)

Dobře, tak, něco z učebnice to bylo?

**D: Já mám šest.**

Něco z učebnice?

**D: Jo, strana padesát jedna-**

Jedna? Jo? Osmičku, výborně. Tak, no tak teďka se s váma teda domluvíme, ee, chcete si tohleto ještě znovu vyzkoušet sami? Toto, co jsme dělali? Protože podle toho, co jste mi říkali, tak jste na to spočítali už spoustu příkladů, takže možná je to zbytečné. Je tu někdo, kdo tu třeba nebyl, kdo to nepochopil, pro koho je to dneska nové?

**CH: Já jsem tu byl, ale nepochopil.**

**D: Já tomu taky nerozumím.**

Tak víte co, zkusíme to teda teďka rozdělit, jo?

**D: Paní učitelko, na straně padesát devět lomeno osm jsme dělali. /ZMĚNA AČV, s. 120/**

Já bych to teda, já zkusím to teď rozdělit, že bych vám teda zadala nějaké příklady těm, co už jsou v tom jistí, že bych vám zadala něco ze sbírky, a těm, co v tom ještě nejsou jistí-

**D: Ale vy jste říkala, že nemáme nosit sbírky.**

Já jsem vám řekla, že nemáte nosit sbírky?

**D: Jo. Jste říkala, že stačí tuhle. /ZMĚNA AČV, SITUAČNÍ ELIPSA, s. 120/**

Tak to v tom případě odvolávám, co jsem odvolala, noste ty sbírky, jo, a, ee, protože teď zrovna nastala prostě ta situace, že by se mi to hodilo, ale to je moje chyba, řekla jsem vám nenosit, tak nenoste.

**CH: Já ju mám.**

No já vím, no, ale ji nemáte všichni. Tak. Grafické řešení soustavy rovnic jste se učili? Neučili. Takže dobře. Takže vy jste teda v pátek skončili tím, že jste udělali průsečíky s osami.

**D: Jo.**

Tak udělejme ještě to. Ještě si zopakujme průsečíky s osami a zítra už si přinesete sbírky a už si to trošku potom rozdělíme a tak.

**D: Paní učitelko, já jsem tu v pátek nebyla.**

Dobře, tak si to ukážeme na novém příkladu prostě jo, úplně jakoby znova, dobře. Tak. (Pauza 28 s), tak, takže normálně zase na příkladu nějakém si to uděláme. (Pauza 56 s), takže opět, sestavte tabulku a narýsujte graf funkce  $y$  rovná se  $x$  plus čtyři, a určete průsečíky grafu a s osami  $x$  a  $y$ . Na tom příkladu teďka jednak to uvidíme zase, uvidíme to na tom grafu přímo, jo, ale pak se naučíme, jak se to dá teda vypočítat i bez toho, abychom ten graf pokaždé rýsovali, protože ne vždycky je tam, je to tak rychlé a ne vždycky prostě je to nutné. Zatím já ještě pořád volím tu variantu, že si to všechno narýsujeme, všechno to ukážeme, i když je to pomalé a pracné, ale zase pro to pochopené je to lepší, jo, když to, když to vidíte. Tak my se musíme si zvolit nějaký definiční obor, takže dě er, dejme si opět všechna reálná čísla. (Pauza 8 s), tak úmyslně nebudu volit, úmyslně si zvolím to  $x$ , nebudu si ho volit nulové, jo, protože k tomu chceme potom dojít nějak jinak, tak si zvolíme za  $x$  nějaké tři hodnoty-

**D: Jedna třetina.**

Tak, teda já bych si zvolila i nějakou zápornou hodnotu.

**CH: Mínus dva.**

Tak třeba mínus dva,

**CH: Mínus jedna.**

**N: Jedna, tři, čtyři, mínus čtyři. (více žáků)**

Dobře, tak mínus tři, dobře, Katko, tak dál.

**N: Mínus dvojkou. (více žáků)**

Vy říkáte každý něco jiného, takže...

**CH: Nula.**

Nulu ne, Michale, jsem říkala.

**D: Mínus jedna.**

Tak dobře, tak mínus jedna, a co ještě?

**N: Pětka. Čtyři. Mínus čtyři. Dvojkou. (více žáků)**

Dvojkou se mi taky líbí. Tak, takže mínus tři, mínus jedna a dva. Dopočítáme si ty hodnoty, tak, Katko.

**D: Ee, mínus dva.**

Ne, Filipe.

**CH: Jedna.**



- Výborně, no.
- CH: Další?**  
Mm.
- N: Tři. Čtyři.** (více žáků)  
Tři. A poslední?
- CH: Šest.**  
Tak. (Pauza 1 min.), tak, takže mínus tři, (pauza 1 min. 18 s, rýsování), vybarvím ty body barevně, takže tři červené tam máme, (pauza 17 s), tak, takže takhle vypadá ten graf, a z toho grafu, Verčo, poznáš už, jestli je ta funkce rostoucí nebo klesající?
- D: Klesající.**  
Klesající myslíš, jo?
- D: Ne. Rostoucí.** (jiný žák)  
To je, jak se na to podíváš, z které strany, že, takhle to vypadá, jakože klesá, ale ona roste tímto směrem, jo? A dívej, tady podle toho zase, tam je před x jednička, takže-
- D: Jo.**  
Je to kladné číslo, tak proto je rostoucí, jo? Takže můžeme si to tam zase ještě poznamenat, funkce rostoucí. No a z toho grafu teďka, jak už to tam máme, tak se dají ty průsečíky s osou x a s osou y vyčíst. Tohle je osa x, tohle je osa y, takže napište si jenom z grafu, z grafu plyne průsečík s osou x, s osou x, má souřadnice mínus čtyři a nula. Tam, kde mi to protíná osu. Tady. Mínus čtyři a ypsilonová je nula, jo. Potom, průsečík s osou y, tak a s osou y je to tady, takže x je nulové a y je čtyři, jo. Nula a čtyři. To jsme si přečetli z grafu, na to jsme nemuseli nic umět počítat, to jsme z toho grafu prostě dokázali přečíst. Teď teda jde o to, abychom se to naučili, ee, i vypočítat, jo, a ten výpočet je strašně jednoduchý. Průsečík s osou x vždycky dopočítáme tak, že položíme y rovná se nule, jo? Takže y rovná se nule a dopočítáme tu iksovou souřadnici, to znamená nula rovná se x plus čtyři, to znamená že x rovná se mínus čtyři. A to a toto odpovídá tady těmto tady tomuto bodu, jo? X je mínus čtyři a y je nula. To se musíte děčka naučit, jo, že když máte počítat osu průsečík s osou x, tak položíte y rovná se nule. Ale logicky, to, ee, to tomu odpovídá, protože na té ose, když máme průsečík s osou x, tak y je nula, to tady vidíte, Lukáš. doufám že rozumíš.
- CH: Ano.**  
Tak. No a velmi podobně průsečík s tou druhou osou, vždycky je lepší si, když si to máte zapamatovat, jo, tak když počítáš průsečík s osou x, pokládáš y rovná se nule, když průsečík s osou y, tak pokládáš x rovná se nule, jo? Takže ten výpočet bude tady, položíme x rovná se nule a zase dosadíme x rovná se nula plus čtyři, takže y vyšlo čtyři, a zase, oba ty dva výsledky tady v tom bodě už vlastně máme. X je nula, y je čtyři. Jo? Takže, ee, k tomu se teda vrátíme ještě příště. Podívám se, kolik máme ještě času, ještě pět minut, ee, tak, takže v tom případě bychom si ještě mohli zkusit příklad z autotestu, ze strany padesát pět, trojku, a zkuste si ho už sami, já vám to hned napíšu, (pauza 26 s, psaní).
- CH: Autobus?**  
Autotest.
- CH: Test aut.**  
Říká se tomu, je to tady v té učebnici pojmenováno autotest, a co by to tak mohlo znamenat, ten autotest?
- N: Testovat sám.** (více žáků)  
Že se máte otestovat sami, přesně tak, že jsou to příklady jakoby pro vás.
- D: Paní učitelko, my jsme vám odevzdávali, že, domácí úkoly? Ty sešity.** /KOMPLETACE, s. 120/  
Teďkom jste mi odevzdávali, mám je na stole, opravím vám je a pak přinesu je.
- D: Paní učitelko, a já ještě, že jsem tu minule nebyla.**  
Dobře. Jestli je tu ještě někdo takový? Je tu ještě někdo takový?
- CH: Jo, paní učitelko, já myslím, že já.**  
A tys tu minule nebyl? Noo, takže-
- CH: Já to dám zítra.**

Dobře. Tak. (Pauza 22 s, hovor) tak, my jsme takový příklad ještě dneska vůbec nedělali, jo, já prostě naschvál jsem vám to dala teďka, jestli se chytíte nebo nechytíte, když se nechytíte, tak ještě žádná hrůza se neděje, protože já jsem prostě chtěla využít teďka té chvilky, kterou máme ještě, už nám už moc nezbývá, takže můžeme se domluvit tak, že-

**D:** **Zítřejší.** /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 120/

Že to zkusíte prostě, buď to teďka tady zvládnete, anebo pokud to nezvládnete, tak to zkusíte doma, ale pokud to třeba doma taky nezvládnete, tak se nic hrozného neděje ještě, jo, tak nebude to-

(Hlášení školního rozhlasu – pozvánka na zítřejší školní karneval.)

**CH:** **Místo školy.**

Pokud jste se přihlásili, tak se stavte, se s vámi počítá. Tak karneval není místo školy, karneval je odpoledne.

**CH:** **Ale příprava-**

Ale.

**CH:** **Příprava na to, kde to bude.**

**D:** **Jo, ve výtvarce.**

Pokud zvládnete, já si myslím, že se to dá stihnout už tady, pokud nezvládnete, budu moc ráda, když se na to kouknete doma, výsledky těch autotestů, teda, když byste si to chtěli zkontrolovat, jsou tam vzadu, ještě jakoby úplně zvlášť, ony jsou jakoby úplně na poslední stránce, tak můžete si to tam i zkontrolovat. Ale ještě jednou, teda pokud to někdo nezvládne to spočítat, tak nevádí, že to nemáte. (Zvonění), postavte se. Na shledanou.

#### Příloha č. 4: Záznam pozorování 3 – Škola B (ČJ)

Škola	Škola B
Datum	14. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	22 (13 / 9)
Charakteristika vyučovací hodiny	Opakování větných členů, opakování doplňku a vedlejší věty doplňkové.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den. Kubo prosím tě vyber domácí sešity. Tak a my si dnes zopakujeme větné členy a dobereme poslední větný člen a tím bude? Marku?

**CH:** (nesrozumitelné)

Tak Hynku. Jak se dělí větné členy? Nenapovídej, on na to přijde.

**CH:** **Základní, potom...**

**D:** **Rozvíjející.** (napovídání)

**CH:** **Rozvíjející.**

Rozvíjející. Kdo ví, zvedne ruku, nemusí napovídat. Zdenku, zavři si sešit. Tak, Matěji, co patří do těch základních větných členů?

**CH:** **Podmět a přísudek.**

Tome?

**CH:** **Ale on odpověděl sám, já jsem nenapovídal.**

Tak pokračuj, jak poznáš podmět.

**CH:** **Podstatné jméno.**

Může být vyjádřen i podstatným jménem, ale jak ho poznáš? Jak se na něj ptáme?

**CH:** **Kdo co.**

Kdo co.

**CH:** **Prvním pádem.**

Prvním pádem plus sloveso. Tak, jak se ptáme na přísudek?

**N:** **Co. Co.** (více žáků)

No, tak se zeptej. (Pauza 7 s), Míšo?

**D:** **Ano.**

Jak se ptáme na přísudek?

**D:** **Co dělá.**

Co dělá?

**D:** **Podmět.**

Podmět. Tak. Aleši, co patří k rozvíjejícím větným členům?

**CH:** **Přísluvečné určení, předmět,** (nesrozumitelné)

Nahlas. Říkals cosi dobře, ale já jsem to neslyšela. Nahlas.

**CH:** **Přívlastek.**

Přívlastek.

**CH:** **Doplňk.**

Doplňk. Honzo, vyber si jeden, řekni, jak se na něj ptáme.

**CH:** **Ee, tak třeba předmět. Ee, pádovými otázkami?**

No to není všechno.

- CH: Kromě prvního pádu a pátého.**  
Dobře. Tome, další větný člen.
- D: Přívlastek.** (napovídání)
- CH: Přívlastek.**  
Tak jak se ptáme na přívlastek? Poznáš ho ve větě?
- CH: Jaký, který či.**  
Jaký, který, či a ještě? To je tipovací soutěž.
- CH: Jaký který, či, ee...**  
Jaký, který, či a ještě? Jak se ještě ptáme?
- CH: Kolikátý.** (po nápovědě)  
Kolikátý. Tak, Veroniko, další větný člen. (Pauza 6 s), Honzo?
- CH: Příslowečné určení místa.**  
Takže příslowečná určení. Veronika nám vyjmenuje, jaké máme druhy příslowečných určení.
- D: Ehm, místa? Času, způsobu. Příčiny, míry, podmínky. Přípustky, ehm.**  
Nahlas Kubo.
- CH: Míry, účelu.**  
Míry říkala, účelu a podmínky. Tak to jsou teda příslowečná určení, toto všechny byste tedy měli vědět a nevzpomínat, jak se na to zeptat, a dnes tedy doplněk, povzpomínáte to, co víte z minula a já vás doplním. Tak. Takže, co je to doplněk?
- D: Doplňuje něco.**
- CH: Rozvíjející větný člen.** (napovídání)  
Tak nemusíte napovídat, nahlas.
- CH: Rozvíjející větný člen.**  
Takže je to rozvíjející větný člen. Tak, co dál?
- D: Stojí za podstatným jménem, jakože souvisí s ním.**  
Takže rozvíjí podstatné jméno a? Co ještě rozvíjí?
- N: Sloveso.** (více žáků)  
Sloveso. Takže doplněk rozvíjí dva větné členy, to znamená podstatné jméno a sloveso. Jaké druhy, Dominiku, mohou být doplňku.
- CH: Já nevím. To jsme se neučili.**  
No určitě jsem se to učili, ještě že se můžete vmlouvat na to, že jsme si to neříkali. Tak Ádo.
- CH: Několikanásobný.** (jiný žák)  
Jistěže, Kubo, takže nahlas.
- CH: Několikanásobný.**  
Několikanásobný.
- CH: Holý.** (jiný žák)  
Holý.
- D: Rozvitý?**  
Rozvitý. Tak, utvořte větu, kde bude doplněk holý. Míšo, zkus. Větu, kde bude doplněk. (Pauza 7 s), čím bude vyjádřen ten doplněk?
- CH: Příslowcem?**  
Příslowcem ne. Nejčastěji bývá vyjádřen čím?
- D: Přídavným jménem.**  
A jakým přídavným jménem?
- D: Cože?**  
Ve jmenném tvaru. Tak, zkuste tedy větu. Takže Renku, chlapci se vrátili unaveni. Které slovo je doplněk?
- CH: Hm, unavení?**  
Unaveni. Jaký je to doplněk?
- CH: Doplněk, ee-**
- CH: Holý.** (jiný žák)  
Takže je to holý. Zkus říct větu, kde by byl rozvitý.
- CH: Chlapci se vrátili velmi unaveni.**

- Velmi unaveni. A Dominiku, větu, kde bude doplněk několikanásobný. (Pauza 8 s), jak poznáš, že je několikanásobný?
- CH: Jsou tam dva.**  
Že tam jsou dva. Tak ještě jeden přidej. A jak ještě poznáš, že je několikanásobný? Že jsou dva a co tam bývá mezi nimi?
- CH: Spojka.**  
Spojka, nebo čárka.
- CH: Hm, unaveni a žízniví?**  
Dobře, unaveni a žízniví. Otevřete si sešity. Otevřete si sešity, zapíšeme si. To je jen opakování všeho. (Hluk), Dominiku. Míšo. Ale ale, služba? A služba další týden.
- CH: Ale já myslím, že je čistá. /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 122/**  
To nevadí, máš to zkontrolovat. Takže, napsali jste si dnešní datum. Mokrou. Lucko.
- CH: Smaž to. (další žák)**  
Tomáši, dost už ale. (Pauza 10 s), tak máte dnešní datum, napsali jste si doplněk. (Pauza 8 s), takže je rozvíjející větný člen, (pauza 9 s, psaní na tabuli), který závisí, (pauza 7 s), potřebuješ se na něco zeptat?
- CH: Ne.**  
Na slovese a zároveň, (pauza 5 s), se vztahuje k podstatnému jménu. (Pauza 14 s), bývá často, (pauza 5 s), vyjádřen přídatným jménem ve jmenném tvaru, (pauza 10 s), například děti se vrátily osvěženy nebo zdravý. Vyjadřuje vlastnost, které má podstatné jméno za určitého děje. (Pauza 34 s), může být, tak Veroniko, pojd' doplnit.
- D: Co?**  
Pojd' doplnit, jaký může být.
- D: Já nevím.**  
Ale víš, teď jsme to zopakovali. Katko? Tak Tome, pojd' napsat holý. Utvoř nějakou větu. Pojd' Tome. Klid Danku, hned půjdeš na další.
- CH: Holý.**  
Holý, tak, nějakou větu vytvoř.
- D: (nesrozumitelné)**  
Tam není doplněk.
- D: Já vím.**
- CH: Děti se vrátily.**  
Tam můžeš opsat tu větu, anebo jsme říkali chlapci se vrátili unaveni. Takže chlapci se vrátili unaveni. Pod to, vedle toho holý. Tak Danku jsi chtěl jít na další, pojd'. Psacím piš. Tak jdeme, jak to bylo? Danku, pojd'. Tak, kromě toho, že je holý, ještě může být jaký?
- CH: Rozvítý.**  
Ještě Tome prosím tě podtrhni to holý. Rozvítý. Tak, najdi v té první větě ten doplněk.
- CH: Chlapci.**  
Chlapci je podmět.
- CH: Unaveni.**  
Tak, unaveni. Teď ho rozviň něčím. (Pauza 7 s), takže chlapci se vrátili?
- CH: Moc.**  
Moc unaveni. Tak a Katko, (pauza 27 s).
- D: To je několikanásobný.**  
Mm. A Kači prosimtě, několikanásobný ti chybí háček.
- D: Proč je tam krátké, unavení?**  
To jsou ty jmenné tvary.
- D: A kdybych tam dala unavení, tak je to špatně?**  
Může být. Tak, otevřete si teď učebnici strana šedesát dva. (Pauza 25 s), tak, strana šedesát dva. Cvičení patnáct, zkus.
- D: (čtení zadání – nesrozumitelné), žirafy byly ve výběhu samy.**  
Když tam dáte tu sponu, tak dostáváte přísudek jmenný. Musíte tam dát plnovýznamové sloveso. Takže žirafy zůstaly v ohradě samy. Dominiku.

- CH:** (Pauza 10 s), **první věta?**  
Už jsme ji udělali.
- CH:** **Já vím no. A jak byla?**  
Žirafy zůstaly ve výběhu samy.
- CH:** **Hm ...**  
Terezo?
- D:** **Kačena chodila bosa.**  
Ano. Dominiku. Copak, nahlas, neslyším. Tam máš vždycky slovo a musíš vytvořit větu-
- CH:** **Já vím.**  
Aby to slovo bylo doplňkem. Takže tam musíš dát plnovýznamová-
- CH:** **Já vím.**  
Sloveso. Víš to.
- CH:** **Já jsem byl rád.**  
Prosím?
- CH:** **Já jsem byl rád.**  
To byl je ta spona.
- CH:** **Já jsem rád.**  
Dej tam plnovýznamové sloveso prosím tě.
- CH:** **Mm.**  
Tome?
- CH:** **Hraju šachy rád.**  
Dobře, Aleši.
- CH:** (Nesrozumitelné.)  
Nahlas.
- CH:** (Nesrozumitelné.)  
Nedávejte mi tam tu sponu!
- N:** **Jakou sponu?** (více žáků)  
Jak to má poznat. Kát'o.
- D:** **Být, bývat, stát, stávat se.**  
Áno. Takže ještě jednou, říkali jsme si, Tome, že přísudek může být buď slovesný, nebo jmenný. Ten slovesný je vyjádřen slovesem, jmenný je sponou většinou plus jméno. Takže já nechci ty spony, abyste mi tam dávali. Takže žádné být bývat, stát, stávat se. Tak? Dej tam sloveso. Aby byl přísudek slovesný. Honzo?
- CH:** **Honza málem králem? Ne?**  
(Povzdech), sponu jsi jenom vynechal, tos vytvořil jmenný.
- D:** **Jmenovali králem?**  
Ano, takže já nevím, Jiříka z Poděbrad jmenovali králem. Tak. Aleši, zkus dál.
- CH:** (nesrozumitelné)  
No výborně. Veroniko?
- D:** (Pauza 10 s, ke spolužačce), **když já nerozumím, chápeš?**
- D:** (Pauza 8 s), **stavili jsme se za vedoucím.** (jiný žák)  
Stavili jsme se za vedoucím. Tak, Veroniko? Zkus to znovu.
- D:** (Nesrozumitelné.)  
Dobře. Kubo?
- CH:** **Chovají se jako dospělí.**  
Dobře. Tak cvičení šestnáct, Dominiku.
- CH:** **Žišmarijá.** (nesrozumitelné)  
Dobře. Lucko.
- D:** **Doplňk,** (nesrozumitelné).  
Marku. (Pauza 6 s), ty nedáváš zase pozor.
- CH:** **Dávám.**  
Tak přečti větu.
- CH:** **Já nevím, jak to mám udělat.**

- No tak zatím čteš větu. Ještě nechci doplněk. Kubo?
- CH: Já?**  
Vzadu.
- CH: Matka byla zvána-**  
Ale ale. Terezo.
- D:** (Nesrozumitelné.)  
Odpoledne ne, to nemůže být odpoledne.
- CH: První.**  
No jo, budete zas doplňovat jenom číslovky, že jo.
- N: Mm.** (více žáků, smích)  
Takže naše poslední cvičení. Kubo?
- CH:** (Nesrozumitelné.)  
Dobře. Marku, už víš všechno?
- CH: Jo. Asi.**  
Říkals, že už víš, ne?
- CH: Možná.**  
Tak promiň. Tomáš vzadu.
- CH: Vrátil mi knížku... vrátil mi knížku první.**  
To nedává smysl ta věta.
- CH: Ale jo. Třeba jsem pučil víc knížek a on mi ji vrátil první.** (smích)  
Zkus jinou vymyslet.
- CH: Vrátil mi knížku včera.**  
Ne.
- CH: Z půjčovny.**  
Těž ne.
- D: Sám.**  
Tak. Sám. Nebo sám od sebe. Honzo.
- CH: Vstal sám.**  
Hlavně nedávej první.
- CH: Sám.**  
Sám. Katko.
- D: Probudil se...**
- CH: Včera.**  
Tam ti Tomáš napovídá lépe.
- CH:** (Nesrozumitelné.)  
Radko.
- D: Krabice zůstala otevřená.**  
Otevřená. Danku.
- CH:** (Nesrozumitelné.)  
A poslední.
- D: Dcera odcházela-**
- CH: První.** (smích)  
Aleši neboj se, hned budeš.
- D: Dcera odcházela sama.**  
Dcera odcházela sama. Tak cvičení sedmnáct, tam už budete muset rozlišit, jestli to je doplněk nebo přísudek jmenný. Tak Tome, tys chtěl být, jsi říkal.
- CH: Voda se zdála čistá... co máme rozlišit?**  
Musíš tam najít doplněk.
- CH: No-**  
Anebo jestli je tam přísudek jmenný se sponou.
- CH: Jmenný se sponou.**  
Tak mi najdi ten přísudek.
- CH: Se zdála.**

- A to je jmenný? Se zdála?
- CH: No, jo. Beztak.**  
Jaký je to slovní druh, se zdála?
- CH: Se zdála, sloveso, ne?**  
Sloveso. Jak může být jmenný, když je vyjádřen slovesem?
- CH: Aha. Tak asi ten doplněk.**  
Tak je tam doplněk. Tak kde je ten doplněk?
- CH: Čistá.**  
Čistá. Lucko.
- D: Tito plazi nejsou nebezpeční. Ee...**  
Tak je tam doplněk nebo přísudek.
- N: Doplněk? (více žáků)**  
Míšo?
- D: Ne, přísudek.**  
Přísudek jmenný, jaký?
- D: Nejsou-**  
Nejsou nebezpeční. Tak Dominiku.
- CH: Co je spona?**  
Sloveso být.
- CH: (Nesrozumitelné – věta), to je jmenný se sponou?**  
Jistěže. Renku?
- CH: (Nesrozumitelné – věta), v divadle?**  
V divadle?
- CH: Možná... hercem...**  
Co hercem?
- CH: To bude...**
- CH: Jmenný. (jiný žák)**
- CH: Přísudek jmenný.**  
No ale celý ten přísudek.
- CH: Se stal hercem.**  
Kát'o?
- D: Ostrov vypadal neobydlený. To je pří- to druhé.**  
Co to druhé?
- D: Jo, přísudek? Jmenný.**  
Přísudek. Najdi mi ten přísudek.
- D: Tak je to doplněk.**  
Proč je to doplněk?
- D: Protože tam není spona.**  
No a jaký je tam teda přísudek? Najdi mi tam přísudek.
- D: Vypadal.**  
Vypadal. Jaký je to přísudek?
- D: Normální.**  
Normální? Já neznám normální. Jaké máme druhy přísudku?
- D: Jmenný.**  
Jmenný a?
- D: Jmenný se sponou.**  
To jsou ty jmenné. A?
- D: Slovesný.**  
Slovesný. Takže tady když je vyjádřen slovesem, musí to být?
- D: Slovesný.**  
Slovesný, takže doplněk je neobydlený. Kubo.
- CH: Vlajka byla spuštěná. Tak to je, to bude asi, přísudek jmenný.**  
Dobře. Matěji?



- CH:** (Nesrozumitelné – věta), **to bude, ee, jmenný se sponou?**  
Dobře. Veroniko.
- D:** **Ráda jím palačinky se šlehačkou a jahodovým džemem. Doplněk?**  
Nahlas.
- D:** **Doplněk?**  
A které slovo je tím doplňkem?
- D:** **Palačinky? Já nevím.**  
(Pauza 10 s), najdi ten doplněk.
- D:** **Se šlehačkou.**  
Se šlehačkou ne. Jaké palačinky? Se šlehačkou- prosím? S džemem? Taktéž ne. Palačinky s džemem. To rozvíjí jenom jeden větný člen. Tam není? Je tam.
- D:** **Jahodovým.**  
Které slovo rozvíjí to jahodovým?
- D:** **Džemem.**  
Džem. Zeptej se.
- D:** **Jakým džemem?**  
Jakým džemem? Co to musí být za větný člen?
- D:** **Přívlastek.**  
Přívlastek. Tak to nemůže být doplněk.
- D:** **Ráda.**  
Ráda. Já ráda a jím ráda. Tak, Veroniko. Pokračuj.
- D:** (Nesrozumitelné – věta), **doplněk? Tak ne.**  
Najdi nejprve ten přísudek. Čím je vyjádřen ten přísudek? Veroniko, najdi přísudek.
- D:** **Byl nejlepší.**  
Byl?
- D:** **Nejlepší. Byl basketbalista.**  
Byl basketbalista. Tak, jaký je to přísudek?
- D:** **Co?**  
To byl basketbalista, jaký je to přísudek?
- D:** **Jmenný se sponou.**  
Jmenný se sponou. Takže tam je tedy pouze přísudek jmenný se sponou. Katko?
- D:** (Nesrozumitelné), **se přihlásil jako první. Nevím, doplněk.**  
Je tam doplněk.
- D:** **První.**  
První. Katrin?
- D:** (Nesrozumitelné – věta), **hm, doplněk.**  
Doplněk. Terezo? Jo a ještě to slovo nám řekni.
- D:** **No, rád.**  
Ano.
- D:** **Teď já?**  
Ano.
- D:** **Cíl byl vzdálený. To je doplň- ne-e, se sponou.**  
A co se sponou?
- D:** **To je ten... ten...**  
Ten co?
- D:** **Ten... doplněk.**  
Prosím?
- D:** **Nene, tak přísudek, no.**  
A jaký přísudek?
- D:** **Byl vzdálený.**  
Ale jak se nazývá ten přísudek?
- D:** **Tož přísudek se sponou.**  
Ale já to chci celé, přesně.

- D: Tak přísudek jmenný se sponou.**  
Přísudek jmenný se sponou. Tome vzadu.
- CH: Cíl se zdál vzdálený. Vzdálený, ten bude asi doplněk.**  
Ne asi, ale určitě. Kubo.
- CH: Ta dívka se mi zdála povědomá. No, tak to bude doplněk.**  
No, které slovo?
- CH: Povědomá.**  
Povědomá, výborně. Tak, teď si otevřete pracovní nebo otevřete si sešity, a budeme procvičovat různé typy vět.
- N: Achjo.** (bavení se, smích)  
Tak Honzo pojď. Napište si větu, vy pracujete do sešitů, na tabuli si potom zkontrolujete nebo opravíte. Takže v zimě obvykle, v zimě obvykle, automobily jezdí, Tome, byl jsi vyvolán? Takže v zimě obvykle automobily jezdí pomaleji a s rozsvícenými světly. (Pauza 16 s), tak určuj, podmět, přísudek. Marku, sem. Otoč se. Nemusím ti říkat, ať si píšeš. (Pauza 12 s), mluv nahlas, neslyším.
- CH: No, co je?**  
Co je toto? Jak ses zeptal?
- CH: Tož. Co?**  
Co je málo.
- CH: Kdo co jezdí, automobily.**  
Dobře.
- CH: A jezdí je přísudek, no.**  
(Psaní na tabuli), no to už nemusíš. (Pauza 15 s, psaní), tak a teď mi řekni, jak ses zeptals?
- CH: Jak to šlo.**  
Ne-e, já chci vědět, jak ses zeptal. Nikam neodcházej, zeptej se.
- CH: Kdy jezdí auta?**  
Kdy jezdí. Takže když se ptáš tím slovem jezdí, tak ta šipka musí být k tomu slovu jezdí. Nemůže to být k automobilům. To v zimě tam mohl nechat.
- CH: Tož.**  
Tož jo. No ale aby se ti tam všechno vešlo zase. Tak a zeptal ses kdy, tak to musí být?
- CH: Příslovečné určení času.**  
Dobře. (Pauza 11 s), tak zeptej se zase.
- CH: Jak?**  
Jak? Ale to je málo, jak a čím ses ptal, kterým slovem ses ptal?
- CH: Jak jezdí?**  
Jak jezdí. Zase, když to máš k tomu jezdí, tak musí být šipka až k tomu jezdí. To nemaž! To stačilo jen prodloužit tu šipku. Hotovo? Chceš jít na další větu? Ptal ses jak, tak to musí být?
- CH: Příslovečné určení.**  
Jaké příslovečné určení? Nahlas.
- CH: Způsobu.**  
Způsobu.
- D: Nemělo by tam být s?**  
Mělo. Jak ses zeptals?
- CH: Jak jezdí?**  
Zase, ptáš se tím slovem jezdí. Tak už to tam nech, jenom, ano. No, šipka má být rovně. (Pauza 8 s), a můžu se ještě zeptat, jaké písmeno to máš před těmi rozsvícenými?
- CH: Z.**  
Z. A proč je tam z.
- CH: Tak protože z rozsvícenými.**  
Co je v té větě?
- CH: Aha, s tam je. /ZMĚNA AČV, s. 122/**  
A proč je tam to s teda, proč tam není to z, když ti tam tak pasovalo?
- CH: Sedmý pád. (jiný žák)**

- CH: Se zeptám s kým čím.**  
No, je to sedmý pád. Tak teď to s rozsvícenými světly. To je? (Pauza 25 s, hovor), takže k tomu jezdí patří se světly. Tak zeptej se.
- CH: S kým čím jezdí?**  
Můžeš se ještě zeptat jinak. Tak se zkus zeptat jinak. Aleši, jak ses zeptals?
- CH: Ee.**  
Terezo, jak ses zeptala?
- D: Jak? Jezdí.**  
Jak jezdí, se světly. Muselo by to rozvíjet podstatné jméno, aby to byl přívlastek. A jezdí je sloveso.
- N: A předmět? (více žáků)**  
Předmět nemá, jestliže se můžete zeptat jinak než pádovou otázkou, jak jezdí, se světly.
- N: Cože? Ale. Ježíš to je blbost. (více žáků)**  
Tak a ještě tam chybí s rozsvícenými. Tak Kubo vzadu, pojd' zatím psát tu druhou větu. Takže vyplašené kočky utekly před štěkajícím psem na strom. Vyplašené kočky, utekly, Tome, zkontroloval sis, už píšeš další větu, jo?
- CH: Jo.**  
Ptej se, Marku. Utekly před štěkajícím psem na strom.
- CH: S jakými světly.**  
A je to? Ptáš se jakými. No ta teorie, co.
- CH: Já vím. /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 122/**  
No?
- CH: Přívlastek?**  
Přívlastek. A jaký je to přívlastek?
- CH: Neshodný.**  
Jaký?
- CH: Shodný. Shodný.**  
Tak jaký? Shodný. A proč je to shodný?
- CH: Protože, ee ...**  
Protože se s tím podstatným jménem shoduje?
- CH: V pádě a čísle.**  
No vidíš. Dobře. Kubo, píšeš? (Pauza 30 s), Petro, chceš se na něco zeptat? (Pauza 28 s), už máš, Kubo?
- CH: Jo. To všechno patří k jezdí?**  
Nahlas?
- CH: Všechno je k tomu jezdí?**  
Jo, jenom to rozsvícenými patří k světlům. Ta šipka má být nahoru. Tak Dominiku pojd'. Co tam zase děláš? Takže pište si, v čisté vodě potoka plavali štlhlí pstruzi. V čisté, co to máš za slovo, to druhé?
- CH: V čisté vodě. (smích)**  
Přečti to ještě jednou. To druhé slovo.
- CH: V čisté, aha. (smích)**  
Takže v čisté vodě potoka, plavali štlhlí pstruzi. (Pauza 9 s), taky, máš hotovo? (Pauza 17 s).
- CH: Ve vodě.**  
Ještě to označ prosím tě, co je podmět a přísudek.
- CH: Plavali. Kde plavali, ve vodě. To je příslovečné určení místa.**  
Říkals ve vodě a máš tam ve vodu.
- CH: V čisté vodě. V čisté, předmět.**  
Zeptal ses?
- CH: Ne-e. (smích)**  
Tak se zeptej. To nemůžeš tak, jak tě napadne. V matematice tam taky nedáš číslo, jak potřebuješ, ale tak jak to vypočítáš, a ne že máš oblíbenou sedmičku, tak všude dáš sedmičku. Musíš se ptát tím slovem vodě a odpovědět si čisté.

- CH: V jaké vodě plavali?**  
Hm, takže v jaké vodě. Tak ses ptal jaké, tak to musí být jaký větný člen?
- CH: Způsob.**  
To by muselo být jak, jakým způsobem.
- CH: Hm.**  
Když se ptáš v jaké? Které? Katko?
- D: (Nesrozumitelné.)**  
Tak nahlas.
- D: Přívlastek shodný.**  
Přívlastek shodný. (Pauza 10 s), no ale tak se to nepíše, př máš přísudek.
- CH: Ach jo.**  
Ne ach jo, ty ach jo.
- CH: Jak to je?**  
Co se to ptáš, jak se to značí? To snad znáš od šesté třídy, pé ká es.
- CH: Aha.**  
Tak které slovo rozvíjí.
- CH: Potoka.**  
Vodě potoka. No, to dej k tomu. Tak a vy až doděláte tuto větu, tak si napište dŮ, vytvoř čtyři věty, nebo dvě věty, kde bude doplněk a zkuste udělat grafy těch vět.
- D: Do školního sešitu?**  
Do školního. Ale věta bude věta, ano, Tome, ne že budete mít větu o těch slovech. Tak potoka, zeptej se.
- CH: Takže dvě věty nebo jak? (jiný žák)**  
Dvě věty. Ale ta věta bude delší Aleši než tři slova, ano? (Hovor), tak zase ve vodě potoka, tak to musí být? (Zvonění), přívlastek neshodný. Nekončíme, určíme ještě štíhlí. (Hovor), takže je to přívlastek shodný. Ještě jednou domácí úkol, napíšete dvě věty, kde budete mít doplněk, a určíte grafy vět. Až teď máte přestávku.

## Příloha č. 5: Záznam pozorování 4 – Škola B (Ma)

Škola	Škola B
Datum	14. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	Matematika
Počet žáků (CH / D)	22 (13 / 9)
Charakteristika vyučovací hodiny	Úvod do problematiky kvadratické funkce.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den, posad'te se. Prosím tě počkej chvíličku, ano? Tak já vám představím slečnu Hurtíkovou, která studuje doktorandské studium na Pedagogické fakultě v Olomouci a bude dneska sledovat váš mluvený projev, tak se snažte mluvit, ano? Posad'te se dozadu.

Děkuju.

Prosím vás, sundejte ty židle, ať nám tu nestraší, v první lavici. Kdo chybí?

**N:** (Jména žáků.)

Takže (zopakování jmen). Nachystej si ty věci. Davide, máš nachystané věci? Tak máte všichni všechno na lavici? Tak čemu se dneska budeme věnovat, jako tradičně, tradičně rozcvička, potom takové rychlé opakování lineární funkce, a potom se pustíme do kvadratické funkce. Kubo, co jsi chtěl?

**CH: Paní učitelko, omluvte mě, já jsem si doma nechal sbírku a sešit.**

Jako tradičně. Tak.

**CH: Ne, tož já jsem, já jsem si to ráno nachystal, já jsem to všechno nechal doma.**

Prosím.

**D: Omluvte mě, já nemám učebnici.**

Takže nemáte učebnici, musíte si ji půjčit, budete pracovat dohromady, nedá se nic dělat. Takže připravte si školní sešity, datum, číslo hodiny.

**CH: (Ťukání), dobrý den.**

No tak tradičně.

**CH: Omluvte mě, já jsem zaspal.**

Sedni si. Radku, co furt řešíš?

**CH: Pozdní příchod.**

Pozdní příchod je u Tondy docela normální. Jste nachystaní na rozcvičku? Tak jedem, první sloupeček. Osm x plus x, mínus osm x plus x, mínus osm x mínus x, osm x děleno čtyřmi x, druhý sloupeček, osm x děleno osmi, osm x děleno x, osm x děleno osmi x, a osm x děleno mínus osm x, třetí sloupeček, osm x krát osm, osm x krát x, osm x krát osm x, a nula krát osm x, poslední sloupeček, nula děleno osm x, osm x to celé na druhou-

**CH: Jak?**

Osm x to celé na druhou, mínus jedna lomeno x to celé na třetí, mínus jedna lomeno x to celé na třetí, a poslední, mínus čtyři to celé na třetí. Tak, vemte si tužku na opravu. Kdo bude říkat první sloupeček? Dobře, kdo bude říkat druhý sloupeček? Alena, třetí? Marceli, ty chceš třetí? Dobře, třetí, kdo si vezme čtvrtý sloupeček? Čtvrtý sloupeček nikdo nemá ani nechce, dobře, tak kdo bude hlavní kontrola Markéta? Tak Markéta, dobře. Tak prosím.

**CH: Devět x.**

**D: Ano.**

- CH: **Mínus sedm x.**  
D: **Ano.**  
CH: **Mínus devět x.**  
D: **Ano.**  
CH: **Dvě x.**  
D: **Jo.**  
Koliks Petře říkal?  
CH: **Dvě x.**  
D: **Ne, dvě.**  
Jenom dvě. Tam bylo osm x děleno čtyřmi x.  
CH: **Já jsem říkal dvě ale. /ZMĚNA AČV, s. 123/**  
Já jsem rozuměla dvě x.  
D: **Jo, já taky.**  
Dobře, takže máš dvě, pokuds říkal dvě, tak je to v pořádku. Tak, druhý.  
D: **X.**  
D: **Ano.**  
D: **Osm.**  
D: **Ano.**  
D: **Jedna.**  
D: **Ano.**  
D: **Mínus jedna.**  
D: **Ano.**  
Dobře.  
CH: **Šedesát čtyři x.**  
D: **Ano.**  
CH: **Osm x na druhou.**  
D: **Ano.**  
CH: **Šedesát čtyři x na druhou.**  
D: **Ano.**  
CH: **Nula.**  
D: **Ano.**  
Dobře.  
CH: **Nula.**  
D: **Jo.**  
CH: **Šedesát čtyři x na druhou.**  
D: **Ano.**  
CH: **Mínus jedna lomeno x na třetí.**  
D: **Jo.**  
CH: **Mínus šedesát čtyři.**  
D: **Ano.**  
Prosím?  
D: **Jo.**  
Takže je to dobře, mínus šedesát čtyři. Záporný základ, lichý exponent. Tak, napište si počet chyb, kdo měl dobře, zvedne ruku. Čtyři, pět, málo. Jednu chybu? Tak. Napřed jsem vám nachystala takové lístečky, první z vás je rozdají, až je dostanete, tak vám řeknu, co s tím. Zvedněte se k tomu. (Pauza 11 s), máte všichni? Na těch lístečcích máte opakování, opakování lineární funkce, je tam vždycky začatá věta, jsou v ní nějaké vynechávky, do těch lístečků na místo teček doplňte správné pojmy, ano? Takže do těch lístečků na místo teček doplňte správné pojmy. (Pauza 25 s, psaní na tabuli), místo teček do toho lístečku doplníš správné pojmy, (pauza 34 s), doplň, doplň tam bylo řečeno. Pak si to zkontrolujeme, to byste už všechno měli perfektně ovládat, (pauza 22 s), co je Míšo? Všechno to znáte. No, tak víte co? Vy na to hledíte, jako kdyby to byla úplně nová věc. Tak máme možnost si to najít v učebnici, nalistujte to a najděte. A hlavně doplňte, není to těžké. (Pauza 7 s), kdo se pravidelně učí, tak

to ví a nemá problém. (Pauza 36 s), otevřete si učebnici, najděte to v sešitech, pro někoho hledat v sešitě nemá cenu, protože ho vede mizerně, tak hledej v té učebnici, (pauza 20 s), tak za chvíli budeme končit a budete říkat, co jste doplnili. (Pauza 17 s), už to máš všechno? Dobře. (Pauza 28 s), takže pomalu dokončujte. (Pauza 11 s), tak, končíme. A budeme, budete číst vždycky celou tu větu se správně doplněným pojmem. Dášenko, budeš dělat kontrolu, co bude špatně, tak opravíš, ano? Tak kdo přečte první větu, Kubo.

**CH: Lineární funkce je dána rovnicí  $y$  rovná se  $k$  x krát  $q$ .**

Tak ještě jednou to přečti.

**CH: Lineární funkce je dána rovnicí  $y$  rovná se  $k$  x krát  $q$ ?**

**D: Plus.**

Super, takže plus  $q$ . Takže  $y$  rovná se  $k$  x plus  $q$ . Kdo bude říkat druhou? Prosím.

**CH: Je-li  $q$  nula, pak se tato lineární funkce nazývá přímá úměrnost?**

Dobře. Kdo bude říkat třetí? Radku.

**CH: Je-li  $k$  nula, pak se tato lineární funkce nazývá ... (nesrozumitelné)**

Tam není napsáno, jakou má vlastnost, ale jak se nazývá, Kubo?

**CH: Konstantní. (jiný žák)**

Má pravdu, konstantní. Další, kdo bude říkat další? Kdo chce číst další větu. Pepo.

**CH: Je-li  $k$  menší než nula,**

**CH: Větší. (jiný žák)**

**CH: Větší než nula, pak je lineární funkce rostoucí.**

Dobře, kdo chce říkat další větu? Zbyňku.

**CH: Je-li  $k$  menší než nula, pak je lineární funkce klesající.**

Dobře, další. Kdo má napsáno další? Tak neříkejte, že nevíte. Martine.

**CH: Grafem každé lineární funkce je přímka.**

Výborně, grafem každé lineární funkce je přímka. Markéto.

**D: Grafem přímé úměrnosti je přímka, která prochází počátkem soustavy rovnic.**

Čeho? Přečti to pořádně.

**CH: Souřadnic.**

**D: Grafem přímé úměrnosti je přímka, která prochází počátkem soustavy rovnic.**

To poslední slovo není rovnic. Nedomýšlej si ho, přečti ho.

**D: Souřadnic.**

Souřadnic, jistě. Jaký počátek má soustava rovnic, prosím tě. Tak, a teď poslední, poslední větu, Štěpáne.

**CH: Grafem konstantní konstantní funkce je přímka rovnoběžná s osou  $x$ .**

Dobře. Kdo to měl všechno správně? Jedna, dvě, tři, čtyři, dobře. Aspoň někdo. A jsem překvapená, protože to jste dávno měli umět, ale tak asi máte dojem, že na střední škole nebudete muset nic dělat. Lístečky si odložte, za chvíli je použijeme ze zadní strany. Odložte si je. A teď si do školních sešitů napište nadpis kvadratická funkce. A podtrhněte si ho. (Pauza 20 s), takže si ho podtrhněte, je to nová funkce, zatím jsme se učili o funkci lineární a teď se budeme učit o funkci kvadratické. Nebo se s ní spíš jenom seznámíme. Takže abychom se s ní seznámili, abychom pochopili, co to je, máme sestavit graf tady této funkce. Napište si  $y$  rovná se  $x$  na druhou,  $y$  rovná se  $x$  na druhou, středník, a co to je za tím středníkem? Takže co to je za tím středníkem? Děcka, co to je?

**D: Definiční obor.**

Ano, definiční obor funkce. A co to znamená, když zaznačím to  $R$ ? Co je definičním oborem, Markéto?

**D: Všechna reálná čísla.**

Všechna reálná čísla. Takže definičním oborem jsou všechna reálná čísla. Co se vždycky, co vždycky musíte sestavit před rýsováním grafu?

**CH: Tabulku.**

Tabulku. A protože definičním oborem jsou všechna reálná čísla, co do té tabulky za  $x$  si asi zvolíme? Všechna reálná čísla asi ne, to nejde, že, těch je nekonečně mnoho, ale co tam asi zvolíme?

**D: Jaké chceme.**

No jaké chceme taky ne. Ale? Zástupce záporných, nulu a zástupce kladných čísel. Takže narýsujte si jednoduchou tabulku, horní řádek  $x$ , prvky definičního oboru, dolní řádek  $y$ , hodnoty funkce, a zvolíme si tato čísla. Mínus tři, mínus dvě, mínus jedna, mínus jedna celá pět, ee, mínus jedna celá pět, pardon mínus jedna, po řadě aby to bylo, od nejmenšího, takže mínus tři, mínus dvě, mínus jedna celá pět, mínus jedna, mínus nula celá pět, nula, a teď kladná čísla, nula celá pět, jedna, jedna celá pět, dvě a tři. Ty čísla volíme – proč těch čísel volíme víc? Co myslíte? Víte, jak vypadá graf kvadratické funkce?

**D: Křivka.**

Je to nějaká křivka, my nevíme přesně, jak vypadá, proto ty body grafu potřebujeme více, abychom ten správný tvar dokázali potom určit. Takže mínus tři, mínus dvě, mínus jedna celá pět, mínus jedna, máte? Máte všechna čísla? No a teď rovnice funkce je  $y$  rovná se  $x$  na druhou, doplňte druhý řádek tabulky, pak si to zkontrolujeme, jo? Takže doplňte druhý řádek tabulky. Umocňujete na druhou. A proč v těch rozvíčkách pořád trénujeme druhou mocninu záporného čísla, Štěpáne?

**CH: Ee...**

$X$  na druhou, to znamená za  $x$  dosadíš mínus tři, mínus tři to celé na druhou, za  $x$  dosadíš mínus dvě, mínus dvě to celé na druhou. (Pauza 22 s), tak máte? Zkontrolujeme? Takže kdo mi bude diktovat druhý řádek tabulky? Olga, ano. Takže diktuj.

**D: Devět.**

Ano.

**D: Čtyři.**

Ano.

**D: Jedna celá pět.**

Kolik je patnáct na druhou?

**D: Dvě stě dvacet pět.**

Dvě stě dvacet pět, to znamená, že to bude? Dvě celé dvacet pět.

**D: Jedna.**

Jedna, ano.

**D: Dvě celé pět.**

Jakto? Počet míst, Olgo, budoucí gymnazistko. Nula celá pět to celé na druhou, to je jako nula celá pět krát nula celá pět, dvě desetinná místa, takže?

**D: Žádná celá dvacet pět.**

Žádná celá dvacet pět. Potom.

**D: Nula.**

Ano.

**D: Žádná celá dvacet pět.**

Ano.

**D: Jedna.**

Ano.

**D: Dvě celé dvacet pět.**

Ano.

**D: Čtyři.**

Ano.

**D: A devět.**

Ano. Takže zkontrolujte si ještě ten spodní řádek tabulky, máte všechny hodnoty funkce kladné? Nenechal tam někdo to záporné znamínko? A kdo se nespletl a opravdu to správně umocnil? Kdo to měl správně? Se nesměle hlásíte, se stydíte, jak kdybyste to měli špatně, tak. No a teď sestavíme graf. Podívejte se dobře na tabulku, jak ho asi umístíme? Kolik centimetrů pod tabulku bylo by vhodné zvolit osu  $x$ ?



**D: Devět.**

**CH: Deset.**

Na ose y budeme mít v té kladné části devět, že, to znamená tak radši deset jedenáct, správně, aby byl prostor. Takže nechte si jedenáct centimetrů, deset jedenáct centimetrů pod tabulku si narýsujte osu x, (pauza 11 s), a vezměte si pravítko s ryskou, já tady rysku použít nemohu, protože jsem u zdi už, sestrojíme si osu y, (pauza 8 s), je třeba tam sestrojovat, když se podíváte na tu tabulku, Radku, Adame, je třeba sestrojovat tu zápornou část osy y? Budeme ji potřebovat?

**CH: Ne.**

Ne, protože nemám žádné záporné hodnoty v druhém řádku tabulky. Takže označte si počátek soustavy souřadnic nula, osa x, osa y a zvolte si jednotku délky jeden centimetr na obou osách, ano? Takže jednotku délky jeden centimetr. Vyznačte si dílky po jednom centimetru. (Pauza 43 s) a označte si, opravdu vyznačte si obrazy čísel, ano? Popište si. Takže jedna, dvě, tři, čtyři, pět, šest, sedm, osm, devět, já jsem si musela zvolit menší jednotku délky, protože tabule není tak vysoká, aby mi tam vešel ten jeden decimetr, (pauza 14 s), tak máte?

**D: Mm.**

Tak jaké souřadnice bude mít první bod grafu? Vítku. Jaké souřadnice bude mít první bod grafu?

**CH: Mínus tři, devět.**

Mínus tři a devět, takže položíme si rysku na osu x, do obrazu čísla mínus tři a sestrojíme první bod grafu, mínus tři, o souřadnicích mínus tři a devět. Takže toto je první bod grafu, počkám, až to budete mít. (Pauza 22 s), tak máte? Druhý bod grafu má souřadnice, Tondo? Přečti souřadnice druhého-

**CH: Mínus dvě, čtyři.**

Mínus dvě a čtyři, ano. Takže mínus dvě a čtyři. (Pauza 19 s), tak už máte?

**CH: Mm.**

(Pauza 5 s), další bod grafu má souřadnice? Hanko, další bod souřadnice.

**D: Je dvě celé-**

No x-ová je?

**D: Jo, mínus jedna celá pět.**

Ano, vyznačte si mínus jedna celá pět na ose x, já tam psát už to číslo nebudu, protože jsem si musela zvolit menší jednotku délky, vy tam máte větší jednotku délky, tak si napište mínus jedna celá pět, a sestrojíme si kolmici v obrazu tohoto čísla, takže mínus jedna celá pět. A y-ová souřadnice bude dvě celá dvacet pět. Vy to máte v milimetrech, já si to musím odhadnout, dvě celá dvacet pět, dva a čtvrt'. Tak, další bod grafu. Máte třetí bod grafu? Zkontrolujeme radši. Ať vám moc neutíkám. Nic mi tam nespojij pravítkem. To nebude přímka, ani útvar složený z částí přímek. Další bod grafu má souřadnice jedna, ee mínus jedna, takže mínus jedna tady mám na ose y, na ose x, a na ose y jedna. Další bod grafu. (Pauza 21 s), další bod grafu má souřadnice mínus nula celá pět na ose x, takže najdeme si na ose x mínus nula celá pět, mezi nula a mínus jedna, a y-ová souřadnice je kolik? Nula celá dvacet pět. To znamená ten bod bude hodně blízko osy x. (Pauza 14 s), no a teď budeme sestrojovat další body grafu. Další je bod o, bod o souřadnicích nula nula. Co to je? Co to je?

**CH: Počátek.**

Počátek čeho?

**CH: Soustavy souřadnic.**

Soustavy souřadnic. Takže počátek soustavy souřadnic. No a tak sestrojíme další. Nula celá pět a nula celá dvacet pět, takže na ose x žádná celá pět desetin si vyznačíme, čili mezi nula a jedna, žádná celá pět desetin, a na ose y už máme žádná celá dvacet pět setin. Takže žádná celá. Ještě máme jedna a jedna, ne nemám, nula celá pět a nula celá dvacet pět, dobře. Tak. To je ten bod blízko u osy x. Máte ho? Takže nula celá pět na ose y a nula celá dvacet pět na ose y. (Pauza 11 s), další bod má souřadnice jedna jedna. Takže na ose x jedna a na ose y také jedna. (Pauza 15 s), stíháte? Ano, máte to dobře. Další bod má souřadnice jedna celá pět a dvě celé dvacet pět. Takže na ose x jedna celá pět, mezi jedna a dvě jedna celá pět, a na ose y dvě celé

dvacet pět setin. Ano, další bod grafu. Tondo, proč ty nemáš pravítko? A Martin to samé. Kluci, vy nemáte pravítko s ryskou, to je špatné. Další bod. X-ová souřadnice dvě a y-ová souřadnice čtyři. Takže x-ová dvě a y-ová čtyři, (pauza 6 s), no a poslední, x-ová tři a a y-ová devět. X-ová souřadnice tři a y-ová souřadnice devět. Tak. A máme několik bodů grafu a protože definičním oborem jsou všechna reálná čísla, tak grafem nebudou pouze ty body, ale jak Markéta správně řekla, bude to nějaká?

**D: Křivka.**

Křivka. A teď se tu křivku pokusíme nakreslit. Hlavně se nesnažte mi úsečkami spojovat jednotlivé body, ony budou špatné. Na křivce není nic rovného, křivka se neskládá z úseček. Takže já tady budu spíš jako lehce, lehce propojit ty body, ona ta křivka vypadá asi takto. (Pauza 8 s), tak. A kdo ví, jak se taková křivka jmenuje? Kdo se podíval do učebnice nebo to odněkud ví? Prosím.

**CH: Je osově souměrná v grafu.**

Já se ptám, jak se jmenuje ta křivka. Ne jakou má vlastnost, ty tam někde čteš, jakou má vlastnost, ale jak se jmenuje tady tato křivka. Nikdy jste neslyšeli slovo parabola?

**D: Parabola. (současně)**

Ano. Parabola. A teď pozor, aby ta parabola nevypadala takto, protože dobrým zvykem bývá u některých žáků si ji takhle vylepšit a místo paraboly dělají takový Neptunův trojzubec. Jako tohle není parabola, anebo dělají taky takový tulipán, to taky není parabola. Ano. Takže tady ty větve para-, ta ramena paraboly, ona se postupně stále rozšiřují, postupně se rozšiřují, vzdalují se od té osy y. Takže pokud jste rýsovali přesně, tak ty všechny body, které jste měli vyznačené, vlastně jsou součástí té paraboly. Samozřejmě ta parabola nekončí tady v těchto posledních krajních bodech, protože definičním oborem jsou všechna reálná čísla, ona prostě pokračuje dál do nekonečna. Co je tedy grafem kvadratické funkce?

**D: Parabola.**

Parabola. Napište si od toho šipku, udělejte si šipku a napište si parabola. Takže právě jsme si sestrojili graf jedné z kvadratických funkcí, která má rovnici y rovná se x na druhou. A ten graf se jmenuje parabola. tady ten bod, ten počátek soustavy souřadnic, to je takzvaný vrchol paraboly. Napište si, že je to vrchol paraboly. A teď přijde ke slovu Radek, který mi řekne, kdyžs to načal, jakou vlastnost, když se na tu parabolu díváš, vzhledem k té soustavě souřadnic, jakou vlastnost ta parabola má?

**CH: Má záporné a kladné hodnoty?**

Ne, když se na tu křivku podíváš, na tu parabolu-

**D: Je osově souměrná.**

Ano, je osově souměrná podle které osy? Podle které?

**D: Ypsilon.**

Ypsilon, ano, takže je osově souměrná, je osově souměrná podle osy ypsilon. My samozřejmě se budeme těmi parabolami a kvadratickou funkcí zabývat daleko daleko podrobněji, ale my se teď podíváme na další zajímavé věci. Otevřete si učebnici na stranu třicet jedna, a na straně třicet jedna máte podobný obrázek, samozřejmě asi bude přesnější, než ho máte vy, a já na tabuli. Máte tam přesně takovou parabolou, jakou jsme právě sestrojili. A vy teď té paraboly, toho obrázku využijete k odpovědím na otázky v prvním cvičení. Vezměte ten lísteček, který jste před chvílkou měli, otočte si ho z druhé strany, přečtěte si otázky a podle toho grafu, podle té paraboly odpovězte. Pozorně sledujte graf, (pauza 20 s).

**CH: Áčko nebo béčko? /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 123/**

Jedničku. Cvičení, cvičení úloha jedna, ano? Cvičení, úloha jedna. Máte tam odpovědět na čtyři otázky. (Pauza 8 s), dívej se na otázky, dívej se na graf a určitě na to přijdeš. (Pauza 12 s), uvědomit si, kde čteme hodnoty funkce. Na které ose? Na které ose čteme hodnoty funkce, Štěpáne?

**CH: Ypsilon.**

Na ypsilonu, ano, takže hodnoty funkce čteme na ose y. (Pauza 35 s), tak už máte?

**CH: Mm.**

Takže můžete mi odpovědět. Přečti vždycky otázku a potom řekneš odpověď. Takže kdo se hlásí na první? Máš, Moniko?

**D: Nemám knížku.**

Jo ty nemáš knížku. Přečti otázku.

**CH: Pro které  $x$  je hodnota funkce  $y$  rovná se  $x$  na druhou nejmenší? Nule.**

Ano. Takže?

**CH: Nula.**

A zkusil bys to celou větou?

**CH: Ee-**

Hodnota funkce je nejmenší-

**CH: Hodnota funkce je nejmenší -**

Pro-

**CH: Pro nulu.**

Pro  $x$  rovno nule.

**CH: X rovno nule.**

Takže hodnota funkce je nejmenší pro  $x$  rovno nule. Za bé. Kláro, přečti otázku.

**D: Jaká je hodnota funkce  $y$  rovná se  $x$  na druhou pro  $x$  rovná se dvě celé pět desetin?**

Ano.

**D: Jedna a půl.**

Tak to odpověz prosím tě celou větou. Hodnota funkce pro-

**D: Hodnota funkce pro-**

$x$  rovno-

**D: X rovno dvěma-**

Dvě celé pět desetin, hodnota funkce pro  $x$  rovno dvě celé pět desetin je?

**D: Jeden a půl.**

Jedna celá pět desetin, ano, jsme v matematice, takže jedna celá pět desetin. Říkáš to hovorově správně, ale v matematice říkáme jedna celá pět desetin. Za cé Adame. Přečti zase otázku.

**CH: Takže, paní učitelko. Dvě celé pět na druhou je šest celých dvacet pět.**

Ano, máš pravdu, máš pravdu, pro dvě celé pět je šest celých dvacet pět. Naprosto správně. Šest celých dvacet pět. Dvacet pět na druhou je šest set dvacet pět, takže šest celých dvacet pět. A to děčko? Promiň, céčko. Nikolo, máš to céčko? Máš?

**D: Ne.**

Markéto, máš to céčko?

**D: Jaká je hodnota funkce  $y$  rovná se  $x$  na druhou pro  $x$  rovná se mínus dvě celé pět desetin?**

Ano.

**D: Hodnota funkce pro-**

Pro  $x$  rovno-

**D: Pro  $x$  rovno mínus dvě celé pět je šest celých dvacet pět.**

Ano, je také šest celých dvacet pět setin. A to děčko? Máte? Pepo?

**CH: Pro která  $x$  je hodnota funkce  $y$  rovná se  $x$  na druhou rovna číslu osm? Dvě celé osm?**

Takže zkus to dát do věty.

**CH: Ee-**

Která hodnota funkce je rovna číslu osm pro  $x$ ?

**CH: Jo, tak dvě celé osm.**

Se rovná dvě celé osm desetin. Dobře, tak, přibližně, dvě celé osm desetin, že, tam to není přesné.

Dobrý den. (Příchod jiného učitele, odchod.)

Tak děcka, na závěr, si zkusíte, my se tou funkcí budeme samozřejmě zabývat podrobněji, to bylo jen takové seznámení, ale vy si teď úplně sami zkusíte sestavit graf této kvadratické funkce.  $Y$  rovná se dvě  $x$  na druhou pro  $x$  z definičního oboru, tedy definičním oborem jsou všechna reálná čísla. Tak si napište rovnici funkce,  $y$  se rovná dvě  $x$  na druhou, sestavte si tabulku a pokuste se sestavit graf této funkce. (Pauza 15 s), abyste ten graf měli přesný, do té

tabulky se dá dát více čísel, ano? Zvolit si více prvků z definičního oboru. Klidně můžete takové, jako jsme měli předtím. (Pauza 19 s), Marceli, není dobré, že nemáš tu tabulku na té straně, kde je graf, protože budeš muset otáčet papír a bude to nepříjemné při sestavování toho grafu. Takže radši graf, tabulku, graf na jedné straně.

**CH: Jo.**

(Pauza 12 s), můžete nějak využít tu předchozí tabulku? K sestavení té nové?

**CH: Ne.**

Jaktože ne?

**CH: Jo. To je dvojnásobek.**

Ty hodnoty si pouze vynásobíte, v tom druhém řádku-

**CH: Dvěma.**

Dvěma, jo? Takže udělejte to tak. Opište si ten první řádek a hodnoty v druhém řádku jenom vynásobíte dvěma. A potom podle toho si zvolíte jednotku délky na graf. Třeba klidně přes celou stránku si ho udělejte. (Pauza 36 s), takže máte? (Zvonění), kdo nemá, dodělejte si graf za domácí úkol, zkontrolujeme ho příště. Postavte se.

**Příloha č. 6: Záznam pozorování 5 – Škola C, třída 9.A (Lit)**

Škola	Škola C
Datum	21. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	Literatura
Počet žáků (CH / D)	22 (8 / 14)
Charakteristika vyučovací hodiny	Učivo o bratrech Čapcích, čtení ukázek (Válka s mloky).
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den, posad'te se. Já mezi námi vítám tady návštěvu z vysoké školy, slečnu Hurtíkovou, která potřebuje, sbírá materiál pro svoji závěrečnou práci. Určitě vám to nebude vadit, že ne.

**N:** **Ne.** (více žáků)

Kam si chcete sednout? Táhle dozadu, nebo tady vedle Barči? Tam budete mít aspoň místo na psaní, jo?

Jo, já se odsunu tak bokem, ať neruším.

**D:** **Paní učitelko, promiňte mi, že jsem si zapomněla domácí úkol.**

Je mi to jasné. Dobře. Tak prosím vás, (nesrozumitelné), vezměte si sešit zezadu, opravte si literární test. Honem, Barčo. Teda Barčo, Míšo, pohni. Tak Báro, šup. Zítra bude normálně mluvnicko, ano? A XXX nám chybí? To je všechno? Prosím tě, Mates, neprdol. (Pauza 9 s), tak, určitě jste si všim- který exot mi to tam chtěl mazat? Kdo mi to tam chtěl mazat? (Smích) Karle. Eště i tabuli jsem si umyla, protože jste to měli zasviněné všechno.

**CH:** **Já to natečuju.**

Ne, nechci, nechci nic tečkovat. Já myslím, že to vidíte, ty tečky. Na úvod, abychom se přiblížili tématu, o kterém budeme hovořit, tak mám tady pro vás ee něco ve stylu křížovky. Prosím? Copak, Lukášku, máš problém?

**CH:** **Ne.**

Ne? Tak ne. Tak, Luky. Jak jinak řekneš [tim]. Teda [tim], [tajm].

**CH:** **Čas.**

Ee, oslovení neživého předmětu nebo nepřítomné osoby, Lucko.

**D:** **Personifikace.**

Ne.

**D:** **Apostrofa.** (jiný žák)

Dobře. Doufám, že to přečtete. Fildo. Literatura psaná ve verších.

**CH:** **Ee, báseň.**

Ne. Literatura. Míšo?

**D:** **Poezie.**

Poezie. Jo, jsi mi umazal jednu. Zakladatel bajek.

**D:** **Ezop.**

Ezop. A Ád'o, řekni nám, jaké národnosti byl Ezop?

**D:** **Byl to Řek.**

A Denčo, řekni nám, co to je bajka.

**D:** **Ee, bajka je... pohádka, ee-**

Počkej.

**D:** **Literární útvar, kde vystupují zvířata a chovají se jako lidé.**

- No. Eště pokračuješ? (Pauza 7 s), Verčo, doplň. Denisa jenom z části měla pravdu.
- D: Že ty zvířata mají lidské vlastnosti a že se z nich můžeme poučit.**  
Vyplyvá nám z té bajky vždycky poučení, výborně. A poslední máme podvržený nebo oficiálně neuznaný text. Adame. No? Kdo ví? Kdo to ví, odpoví, odpoví mi na otázku. Jančo? No dámy a pánové, co tam máme v těch hlavičkách? E? Barunko.
- D: Nevím.**  
Ani ťuk? Ani když vám nahodím udičku? A?
- D: (Pauza 5 s), apokryf.**  
Áno.
- CH: Já jsem ji neumazal. /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 125/**  
Ne? Moc ti nevěřím. Tak zkuste najít, ee tady v tom co jsme, na co jsme přišli, co jsme vyluštili, zkuste tam najít příjmení českého autora. Adame?
- CH: Čapek.**  
Čapek. Jo? Vidíme? Tak my už jsme, jak je to s tím Čapkem, kterého Čapka mám na mysli?
- N: Karla Čapka. (více žáků)**  
A byl ještě jiný Čapek?
- N: Jo. Josef. (více žáků)**  
A kdo byl ten Josef?
- N: Bratr. (více žáků)**  
Jirkó. Máme ruku.
- CH: Bratr.**  
Nahlas.
- CH: Bratr Karla Čapka.**  
A záludná otázka. Měl Karel Čapek ještě nějakého dalšího sourozence?
- CH: Ee, sestru měl. /ZMĚNA AČV, s. 125/**  
Výborně. A ví někdo z vás, jak se ta sestra jmenovala?
- CH: (Nesrozumitelné; smích.)**  
Cos Martine říkal?
- CH: (Nesrozumitelné.)**  
Zopakuj to.
- CH: Eliška.**  
Ne, Eliška ne. Helena. Helena. A kdo si vzpomene, kde se Karel Čapek narodil?
- CH: Malé Svatoňovice.**  
Výborně. A víš, kde ty Malé Svatoňovice se nacházejí?
- CH: No v Čechách.**  
No někde v Čechách, no to je ale hodně široký pojem, já jsem vám říkala kde? Ee, ee. Já jsem vám říkala, že to je vlastně Podkrkonoší, ee, u, směrem jak jedete k Trutnovu, ano, mezi Hradcem Královým a Trutnovem, tam najdete Malé Svatoňovice. Tak, a kdo z vás si vzpomene na některá díla, jež jsme si jmenovali v souvislosti s Karlem Čapkem?
- CH: Trilogie Hordubal, Povětroň, Obyčejný život.**  
Výborně.
- CH: Válka s mloky, román R.U.R.**  
Mm.
- D: Ze života hmyzu.**  
Výborně.
- D: Dášenska čili život štěněte.**  
Mm.
- D: Válka s mloky.**  
Už to tady bylo. Vidíš, Ondro, musíš mluvit hlasitěji, Kačka tě neslyšela.
- D: Hordubal. (Smích), Pov-**
- D: To už bylo. (jiný žák)**  
Báro, dyť to už říkal. Vidíš, a je to tady, ani jedna, ani druhá to neslyšela. Anebo že by to bylo tím, že se na tebe dívaly a neposlouchaly? Taky je to možné. Tak, a ještě něco?

- D:** **Tak Povídky z jedné kapsy a z druhé kapsy.**  
Výborně. Ještě?
- D:** **Bílá nemoc.**  
Výborně. Ještě další? Drama právě z té-
- D:** **Krakatit.**  
Dobře, to taky, a ještě ještě, co jsem vám říkala.
- D:** **Matka.**  
Matka, ano, Matka. Tak myslím, že jste si toho zapamatovali poměrně dost. Že by to stačilo, my si žádný zápis ke Karlu Čapkovi dělat nebudeme, jenom bych se ještě zmínila, to jsem minule neříkala, Karel Čapek hodně cestoval a navštívil spoustu zemí. Navštívil Itálii, navštívil Anglii, navštívil Španělsko, ee a vždycky z těch svých cest napsal, udělal poznámky a ty jeho poznámky vydal, třeba Italské listy, Anglické listy a tak. Jo? To jenom tak, abyste věděli. Já jsem si, než si budete číst ukázkou z učebnice, ee z knihy Válka s mloky, tak jsem si pro vás připravila další ukázečku od Karla Čapka, z knihy Povídky z jedné kapsy, nevím, nečetla jsem vám ji? Sbíрка známek se jmenuje.
- N:** **Ne. Ee.** (více žáků)  
Ee? Tak poslouchejte. Když jsem byl asi desetiletý kluk, začal jsem si dělat sbírku známek. Pozor, kontrolní otázka, Honzo. Mažeš boty, tak se tě ptám. Jak se nazývají lidé, kteří sbírají známky. Sdružují se do skupiny, která si říká, jsou označováni takovým cizím názvem? Mates?
- CH:** **Filatelisti.**  
Filatelisté, jo? Tatínek to nerad viděl, ale ... (ukázka). Kláro, co to je flašinet.
- D:** **Prosím?**  
Co to je flašinet? Kdo ví, kromě Matěje, co je to flašinet? Aa? Míšo?
- D:** **To je taková ta hrací skříňka na tu, tu, jak-**
- D:** **Na tu, tu.** (jiný žák, smích)
- D:** **Jak tam točí tou-**  
Ano, když jdete po Karlově mostě, tak tam vždycky býval jeden pán flašinetář, protože ten flašinet jako nebo ten flašinetář k tomu Karlovu mostu jakoby patří. Dokresluje ten kolorit Prahy. Setkal se někdy někdo s tím flašinetářem na Karlově mostě? Ne? Poslouchejte, já jsem starý člověk... (konec ukázky). Tak. Kdo z vás něco sbírá?
- CH:** **Turistické známky.**  
Mm.
- CH:** **Benzínové zapalovače.**
- D:** **Plyšáky.**  
Plyšáky. A jinak nesbíráte nikdo nic?
- D:** **Vršky od plechovek.**  
Mm.
- CH:** **Já sbírám šifry.**  
Ještě jednou?
- CH:** **Ee šifry.**
- CH:** **Šifry?** (jiný žák)  
Šifry?
- CH:** **No.**  
A to by mě zajímalo, to jsem nikdy neslyšela. Ty tady máš něco? No ty mě překvapuješ.
- CH:** **Tady mám sešit.**  
Jova, šifrovací techniky. No, no to je, můžu se na to podívat? Hm. To je bezvadné. Víte, že Luka sbírá šifry?
- N:** **Ne.** (více žáků)  
No teď už to víte. Můžu se pak na to podívat?
- CH:** **Mm.**  
Já mám příští hodinu okno. Jestli tam nebude žádné suplování a pak ti to vrátím, jo?
- CH:** **Jo.**

Teda já když si vzpomenu na sebe, když jsem byla ve vašem věku, tak jsem sbírala snad všechno. Já jsem sbírala ubrousky, obaly od čokolád, známky, a ježiši, co jsem to sbírala, (pauza 7 s), joo, fotky [vinetúa], (smích), mám je někde schované, (smích), mnohem víc, si nevzpomenu teďka, ale vím, že třeba známky, ty jsme si vyměňovali ve škole, jo, každý přinesl alba, teď jsme si to měnili mezi sebou, ubrousky, jo, tehdy nebylo nebyl takový výběr ubrousků, jak máte v dnešní době, a když někdo přijel ze zahraničí a přivezl druhému ubrousky, tak jsme to [čenžovali], nebo čokolády, teda ne čokolády, obaly od čokolád (smích). Tak já si myslím, že to by na ukázkou stačilo, nechci vám číst celou tu ukázečku, to by bylo poměrně dlouhé a ještě mám pro vás tady připravenou ukázkou od Josefa Čapka, abyste si uvědomili, že Josef Čapek je znám pro nás především jako co?

**D: Brácha.** (smích)

Tož brácha. Ale malíř. Ale on taky psal, jo. Některé knihy vytvořili společně s Karlem Čapkem, ale dokonce psal Josef Čapek své vlastní básně. Tak tady mám pro vás ukázečku. Josef Čapek, Obrazy. Tak modrý jako ta obloha... (ukázka). Tak tady máte důkaz, že Josef Čapek uměl psát, i hezké básně. Tak, a teď si vezměte učebnici, učebnici strana, sto dvacet šest, strana sto dvacet šest, a kdo z vás si vzpomene, když jsme se učili o Karlu Čapkovi, co jsme si v souvislosti s tou jeho knihou Válka s mloky říkali?

**CH: Je to [sajens fikšn].**

Matýsku, máš ruku?

**CH: Dokonce dvě.**

Dokonce dvě? Tý brd'ó. Fakt, ukaž. No, má. A umíš je i zvednout? Mates, prosím tě, nelež na tom, jo? Co jsi to říkal?

**CH: Že je to jedno z prvních scifi.**

Že můžeme, ano, můžeme zařadit z části vlastně tady ten tuto knihu Válka s mloky mezi scifi literaturu. Co to je scifi?

**CH: [sajens fikšn].**

Ano, scifi je zkráceně [sajens fikšn]. A co jinak je, česky?

**CH: Literatura vědecko-fantastická.**

Mm. A co to je ta literatura vědecko-fantastická? Jsem otravná, že? Šak mě znáte. Co to je? E? Jančo?

**D: Jako opírá se o nějaké vědecké poznatky, ale přitom je vymyšlená, je, je smyšlená.**

Jakoby mnohdy předvídá?

**D: Co se stane?**

No, takovou budoucnost. Tady to tak přesně není, ale já jsem vám říkala i o co v té knize Válka s mloky jde. Kdo si vzpomene? Já jsem vám stručně ten obsah nastínila.

**CH: Že ti mloci postupně si ty lidi ... pod sebe jako-**

Tak nejdříve? Nejdříve to bylo jinak.

**CH: No.**

Nejdříve, no?

**CH: Lidi ovládali mloky.**

Ano, a potom se to obrátilo a mloci začali ovládat lidi, jo? Nezvládli vlastně tu situaci a mloci využili, obkroužili od lidí, to co dokázali a nakonec ovládli, ta situace se změnila a nakonec ovládli celý svět. Tak, začneme číst, strana sto dvacet šest. Tak začneme tady, Luky.

**CH: Jo. Mám číst i tady to? /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 125/**

Tady máme Válka s mloky, tak za tím, jo?

**CH: Jo. Ee, Válka s mloky. Ústřední postavou románu Válka s mloky je nově objevený mločí druh... (úvod k ukázce) Ee-**

**D: Mimo jiné.** (jiný žák)

Mj je mimo jiné.

**CH: Mimo jiné i k přestavbě celých projektů... (ukázka)**

Stačí, Honza.

**CH: I stalo se jednoho-** (nesrozumitelné, nejisté čtení)

Nic. To nic, je to jen název. (smích)



- CH:** (Nesrozumitelné, ukázka), **že obecnstvo bylo uvážlivé, ne, jo,** (pokračování ukázky).
- D:** **To je dobrý.** (jiný žák, smích)  
Teriér a terárium je sakra rozdíl. Jaký je mezi tím rozdíl, Gabčo? Co to je teriér?
- N:** **Pes. Pes.** (více žáků)  
Pes. Ježiši. A co to je terárium?
- CH:** **To je... klec na zvířata.**  
Ne, klec to není. (smích)
- CH:** **Akvárium.**  
No, není to přesně že akvárium-
- CH:** **A není to na rybičky.** /POLOVĚTNÝ ÚTVAR, s. 125/  
Tak. Není tam voda. Jo? Jako v akváriu, že by tam plavaly rybičky.
- CH:** (Ukázka), **[šekori]**  
Cože? [šojceri].
- CH:** (Ukázka), **axo- axodetů-**  
Axolotů.
- CH:** (Ukázka), **a jednou-**  
A najednou.
- CH:** (Ukázka), **střehovatě povídá.**  
Jak?
- CH:** **Střehovatě.**  
Jak?
- CH:** **Střehovatě.**  
Ne.
- D:** **Skřehotavě.** (jiný žák)
- CH:** **Skřehotavě.** (smích)  
Tak povídej skřehotavě.
- CH:** **Koukej ...** (pokračování ukázky skřehotavým hlasem; smích)  
Tak. Adam.
- CH:** **Koukej, mlok ...** (ukázka), **že mlok nemůže-**  
Že se.
- CH:** **Že se řeči nemůže nabažit ...** (ukázka)  
Stačí, Míša.
- D:** **Po nějaké době se ...** (ukázka), **Andreas [šor-šorcfe-]**  
[šojceri].
- D:** (Ukázka.)  
Stačí. Dál
- D:** **Přišel se na to podívat ...** (ukázka) **[šuch-]** (smích) **[šuchce-]**  
[šoj-ceri].
- D:** **[šoj-]**  
No. No!
- D:** **[šojnceri].**  
Prosím tě vyslov to pořádně.
- D:** **[šoojnceri].** (smích)  
Podívej se do učebnice.
- D:** **[šouzeri].** (smích)  
[šoj-] Míšo prosím tě, jsi tam vedle ní, předříkej to jako tomu mlokoví.
- D:** **[šojceri].** (jiný žák)
- D:** **[šojceri].**  
No.
- D:** (Ukázka), **Andreas [šouser].** (smích, včetně učitelky)  
Ty jsi horší než ten mlok. (smích), no tak jedem.
- D:** (Ukázka), **zvíteží v letošním [džerby-]** (smích, včetně učitelky), **derby Gubernátor.**  
Já myslím, že necháme Petru, ať jenom poslouchá. Báro.

**D:** (Ukázka), **šesti-cyldr-**  
Cylindr.

**D:** **Jo, cylindr,** (ukázka).  
Stačí. A Lucka.

**D:** (Ukázka.)  
Stačí, stačí. Já tě teď zastavím. Ee, jaký je prosím vás dříve se učilo mluvení, byl to předmět, a jakpak se místo mluvení, jakého výrazu se používalo? Nebylo to mluvení, ale byla to? Tak zvaná? Ré?

**CH: Rétorika.**  
Rétorika, ano. A to vy byste v současné době strašně moc potřebovali. Protože pro vás, dát dohromady jednu slušnou větu, rozvitou, nemyslím holou, nebo souvětí, které dává smysl, je velký problém. Tak bude pokračovat Áďa.

**D:** (Ukázka), **citlivost vůči bolesti je nebetná.**  
Jaká?

**D:** **Jo, nevelká,** (ukázka).  
Tak, stačí. Ee, Denčo, řekni nám, jak jinak byli nazýváni mloci. Tady v tom textu to bylo. Jak se říkalo mlokům? Kubo? (Zvonění), Verčo. Jančo?

**D:** **Salamandři.**  
Salamandři, jo? Prosím, ee dočtete si ukázečku tím jiným písmem, ano? Tak, postavte se. Na shledanou. Prosím vás, tabuli, jo?

Příloha č. 7: Záznam pozorování 6 – Škola C, třída 9.A (Ch)

Škola	Škola C
Datum:	21. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	Chemie
Počet žáků (CH / D)	21 (7 / 14)
Charakteristika vyučovací hodiny	Zkoušení (2 žáci), demonstrace pokusu, zápis aldehydů.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den, tak sedněte. S paní Hurtíkovou už jste se viděli, myslím, že víte, co tu dělá.

**CH: Paní učitelko, promiňte mi, já jsem si zapomněl učebnici.**

Dobře.

**D: Paní učitelko, omluvte mě, já jsem si zapomněla sešit a učebnici.**

Mm.

**D: Prosím vás, omluvte mě, že jsem si zapomněla učebnici.**

Tak. Podíváme se, kdo chybí.

**D: Druhá Lenka.**

Ta šla kdy?

**CH: Ona šla třetí hodinu. Od třetí. /KOMPLETACE, s. 126/**

Šla kvůli té angličtině nebo kvůli čemu?

**CH: Angličtině.**

A v půlce nebo jak?

**CH: No. Od čtvrt. /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 126/**

Na začátku, v deset patnáct říkáte že šla?

**N: No. No. (více žáků)**

My máme, začali jsme máme tam zápis na aldehydy ketony? Tím jsme končili? Nejdřív, najde se někdo, kdo by chtěl být vyzkoušený? Lucko? Ty mě celkem překvapuješ.

**D: Nejdů.**

Jenom, tady se ještě dívám, Michal chybí a Lukášovi a Anetě bude chybět písemka z halogenderivátů. Vy si napíšete příští hodinu, uvidíme, jestli ten Michal tady bude (nesrozumitelné). Tak dopíšeme, dopíšeme ty písemky, ať máme všechno. Fakt se nenajde nikdo, kdo by šel sám? Ke zkoušení. Tak zalosujeme asi. Vemte si, když už jsme nezkoušeli tak dlouho. Tak vezmu [snúpyho], osmička, Tomáš, zalosujem podruhé, jedenáctka, Robin, tak pojd'te. Tak ostatní zmlknou, aby je nemuseli vystřídat. Tak Robine, jaké látka nazýváme hydroxyderiváty uhlovodíku?

**CH: Hydroxyderiváty uhlovodíku obsahují molekuly s hydroxylovou, v jejich molekulách je vázána hydroxylová skupina.**

Ano, jsou to deriváty, v jejichž molekulách je vázána hydroxylová skupina. Jak vypadá ta hydroxylová skupina? Co tam napíšu?

**CH: OH.**

OH. Jak je dělíme, Tome? (Ticho), to je ostuda, že nevíš. O halogenderivátech jsme se bavili předminule. Která koncovka nebo jaké zakončení mají ty halogenderiváty, když je tam OH skupina? Co tam budu psát na konec? Jenom řekni tu koncovku.

**CH: Ol.**

- Co končí na ol?
- CH: Alkohol.**  
Nahlas.
- CH: Alkohol.**  
Takže jedny jsou alkoholy a ta druhá skupinka? (Ticho), Robine?
- CH: Fenoly.**  
Fenoly. Věděl bys Tome, v čem bude rozdíl tady těchto dvou skupin? Čím se budou lišit? V čem jediném? (Ticho), dyť minule už jsme dělali další skupinu derivátů.
- CH: Alkoholy neobsahují benzenové jádro a fenoly obsahují.**  
Obsahují. Takže rozdíl je pouze v tom, jestli obsahují nebo neobsahují benzenové jádro. Budeš mít vlastnosti, použití u fenolů. Jaký je nejznámější fenol?
- CH: (Ticho), líh.**  
No líh, že jo. Tak vlastnosti, jaké má líh. Kde se používá líh?
- CH: Hořlavý.**  
Skupenství?
- CH: Kapalné.**  
Kapalné. Takže hořlavá kapalina, jaká je to ještě kapalina?
- CH: Jedovatá, bezbarvá.**  
Líh je jedovatý?
- CH: No... není.**  
To by byla polovina Valašska otrávená. (smích)
- CH: Bezbarvý.**  
Takže bezbarvá hořlavá kapalina. Co ještě bys o něm řekl?
- CH: (Ticho), má výrazný, má výrazný zápach.**  
Takže má nějakou vůni. Kde se používá?
- CH: Na zapalování něčeho.**  
Takže jako palivo.
- CH: Palivo. (současně)**  
Kahany nebo automobily, co dál?
- CH: V lékařství.**  
Proč v lékařství?
- CH: Dezinfekce.**  
Dezinfekce, takže to by patřilo ještě k těm vlastnostem, má dezinfekční vlastnosti, v lékařství, palivo, nejběžnější, nejznámější použití? (Ticho), proč jsem říkala, že by tady polovina Valašska zemřela? Nebo byla vytrávená. Co obsahuje líh?
- CH: Alkohol.**  
No alkoholické nápoje, že, alkoholické nápoje. Já jsem to tady při využití přidala.
- CH: Kosmetika.**  
Ano, kosmetika, v nějakých ústních vodách nebo vodách po holení a jiných. Kde v přírodě vzniká ještě, Tome? Při jakém procesu?
- CH: Hm, (nesrozumitelné – 1 slovo.)**  
Ne.
- CH: Kvašení?**  
No kvašení. Co musí obsahovat látka, kterou chci zkvasit? Co mi bude kvasit? Protože nekvasí všechno, nemůžu použít cokoli. Co musí ta látka obsahovat?
- CH: Sacharidy, oxid uhličitý vzniká. (druhý žák) /ZMĚNA AČV, s. 126/**  
no stačí stačí česky nějaký cukr, takže nějaký sacharid a bude vznikat?
- CH: Oxid uhličitý. (druhý žák)**  
No a vznikne oxid uhličitý, podle toho teda poznáš, že když ti začne bublat, tak tam ten líh vlastně začne vznikat. Budeš mít Robine podobnou látku, ale bude se jmenovat dřevný líh.
- CH: Dřevný líh.**  
Co je za látku dřevný líh?
- CH: Hm.**

- Jak by se jmenoval-
- CH: Metanol.**  
Metanol, dobře.
- CH: Takže bezbarvá kapalina, prudce jedovatá, může aj (nesrozumitelné; smích), no prostě větší použití ve větším použití prostě že může vést až ke smrti. /POLOVĚTNÝ ÚTVAR – VYJÁDŘENÝ SUBSTANTIVEM, s. 126/**  
Ano, ale?
- CH: Potíže se zrakem, potížím se zrakem.**  
Ano, potíže se zrakem. Takže když někdo má podomácku vyráběnou pálenku, tak může prostě oslepnout, protože tam může být větší množství toho metanolu. A kde by se používal?
- CH: Palivo.**  
Tak palivo. A když je to kapalina? Všechny kapaliny se používají jako?
- CH: Rozpouštědla.**  
Rozpouštědla, výborně. Tak tyhle dvě využití metanolu. Věděl bys Tome další látku významnou, kterou jsme měli, byl glycerol neboli propantriol. (Ticho), slyšels někdy o glycerínu? Tome, jestli chceš odkrácet s pětkou, tak stačí říct. (Hluk), ne, nepsali jsme si propantriol? Myslím, že určitě. Co to je za látku? Glycerín?
- CH: Kapalina.**  
Nahlas.
- CH: Kapalina.**  
Jaká?
- CH: Bezbarvá.**  
Taky a ještě? Kde to je obsaženo? Kde bysme ho hledali? Jak můžu určit látku, kde by ten glycerol mohl být? Jaká ta látka bude?
- CH: Olejovitá.**  
No olejovitá, takže nějaká mastná. Ve všem mastném. Jaké bude využití, Tome? Kde by se použil?
- CH: Na (nesrozumitelné.)**  
Taky částečně. A když je ve všem mastném?
- CH: V oleji.**  
A olej se používá kde?
- CH: Kvaření.**  
A to je jaký obor? Jaký je to průmysl? Olej, chleba, máslo. To jsou?
- CH: Potraviny.**  
No v potravinářství. Kde by mohlo být ještě něco mastného? Jíš jenom něco mastného?
- CH: M-m.**  
Co s tím ještě děláš?
- CH: Mažu.**  
Výborně, (nesrozumitelné).
- CH: (nesrozumitelné)**  
Třeba. Nebo? Můžu mazat jenom kola? Co ještě můžu mazat?
- CH: V zemědělství.**  
Tam můžu co mazat? (smích)
- CH: Nevím.**  
Rajčata nebo co? Můžeš mazat třeba sebe?
- CH: Jo.**  
Výborně, jaký je to průmysl?
- CH: Kosmetika.**  
No kosmetika nebo?
- CH: Lékařství.**  
Lékařství. A ještě jedno důležité využití, vzpomínali jsme tady pána minule významného. Díky kterému se udělují nějaké ceny?
- CH: Dynamit?**

- Dynamit. A ten pán-
- CH: Nobel.**  
Nobel. Takže ještě na výrobu právě toho dynamitu a vlastně je proslavený potom díky tady tomu Nobelovi. Ee ty budeš mít Robine ještě poslední látku, a to byl ten fenol. Vzpomeneš mi aspoň pár nějakých vlastností fenolu?
- CH: Fenol, hm...**  
Jakého skupenství je ta látka?
- CH: Kapalné? Ne, plynné.**  
Ne, to poslední. (smích)
- CH: Pevné.**  
Je to pevná látka. Jaké má vlastnosti? Ta poslední látka významná. Poradím ti, že je nebezpečná.
- CH: Je hořlavá.**  
No, byla by, ale nebezpečnost je jinde.
- CH: Hm.**
- CH: Leptá pokožku. (jiný žák)**  
Leptá pokožku. Jaká ještě, Míšo?
- D: Poškozuje zrak.**  
Pozor, to ne. Je jedovatá, leptá pokožku a kde by se používala? To by sis vzpomněl, Tome? Kde se používá?
- D: Hubení škůdců. Hubení škůdců.**  
Hubení škůdců třeba, kde ještě?
- D: Barviva.**  
Barviva třeba. A když jsme měli barviva?
- D: Léčiva.**  
Léčiva. A je tam dvojná vazba?
- D: Plasty.**  
Plasty. Výbušniny ani tolik ne. Ale když jsme říkali barviva, tak jsme říkali i výbušniny. Ee poslední úkol, který budete mít. Tak Robine, zkus mě vypočítat fenol a zkus ho nakreslit a ty budeš mít etanol a ještě mě napíšeš metanol k tomu. Vy si otevřete sešity z druhé strany, ten fenol budete mít s Robinem, zkusit vzorec pro fenol napsat. Tak, ano. A Robine, fenol patří do jakých hydroxyderivátů?
- D: Do těch, co mají benzenové jádro.**  
Tak. Napište si fenol, společně. A vy zkuste, to stihnete ještě třeba butanol, butanol. No a co tam musí obsahovat?
- CH: No OH.**  
No tak ji tam někde napiš. A vazbu.
- CH: Jo.**  
Dopište si ten butanol. (Pauza 18 s), a David nám to půjde napsat. Butanol, šup. Jedem. Běž. (Pauza 16 s), máš butanol, kolik má uhlíků, Davide?
- CH: Tři.**  
Tři? Jak jdou postupně- zavřete zobák, nebo uvidíte to tóčo. Jak jdou po sobě?
- CH: Metanol, etanol, propanol, butanol.**  
No tak, tak si to odpočítej na rukách. (Pauza 36 s), hotovo? A je to butanol, co tam musí být obsaženo? Co tam někde navážeš?
- CH: (Nesrozumitelné.)**  
Já tě zabiju. Dávals teďka pozor, když jsme opakovali? Proč opakujeme teda. Tak se podívej, co mají tady, co má být. Co je to za písmenko? No tak. (Pauza 22 s), je jedno, na kterém uhlíku ta OH skupina bude navázána, ale když se zrovna dívám k Tomášovi, přes který prvek bude ta vazba? Mezi kterými prvky bych měla mít tu ručičku? Protože tu mám dva prvky, mám tu ó a mám tu há. Přes který to půjde?
- D: Přes ó.**

- A proč? Tam buď teda tu ručičku přidáte k háčku nebo ji přidáte k očku. Ke kterému prvku ji přidáte a proč? Nahlas.
- CH: K očku.**  
A je to? Vysvětlení.
- D: K vodíku.**
- CH: K oběma, když je tam závorka.**  
Tam žádnou závorku nemáš. Kolik ručiček má vodík?
- D: Dvě.**  
Tak kolik?
- D: Já nevím, dvě.**  
Proč dvě? Vodík.
- D: Nebo tak čtyři?**
- D: Kyslík má dvě, protože je dvě místa od těch vzácných-**  
No a kolik míst je vodík? Tak vidíte tam mezi vzácným plynem a vodíkem ještě nějaký jiný prvek? No tak snad jedno místo. Tak kolik má ručiček? Vodík má jednu a kyslík má?
- D: Dvě.**  
Dvě. A kdybych to navázala přes vodík, je to možné?
- D: Ne. (potichu)**  
Proč to není možné přes vodík? Protože tady by byla jedna vazba a mezi vodíkem a kyslíkem? By byla? Druhá, což nejde. Takže ta vazba by měla být přes ten kyslík, protože on má ty ruce dvě, za jednu drží vodík, za druhou drží, uhlík. Tak kdo to má špatně, tak opravit, aby ta ruka směřovala k tomu k tomu kyslíku, a když jsme psali obecný vzorec, tak jsme si psali obecný vzorec, že má uhlovodíkový zbytek a pak je OH a tady to jde krásně vidět, že ta vazba je přes ten kyslík a ne přes ten vodík. Ee to by bylo doplnění teda k těm hydroxyderivátům, dneska se budeme věnovat těm aldehydům, mám připravený teda jak jsem vám slíbila ten pokus, který je platný i pro alkoholy i pro ty karbonylové skupiny, nebo sloučeniny, proto jsme si ho nechali na dnešek. My u toho pokusu budeme ee, nebo uvidíme i barevnou změnu, možná i nějakou ee změnu ve vůni a ty změny, především ty barevné, se budou týkat dvou reakcí, o kterých jsme mluvili, a těmi reakcemi jsou oxidace a redukce. Kdo vzpomene, čeho se týkají tady tyhle reakce. Co jsou za reakce oxidace a redukce? K čemu dochází při těchto dvou chemických reakcích? Ondro.
- CH: Při oxidaci se číslo určitého, u určitého prvku snižuje rozdíl oxidačních čísel. /NEMOTIVOVANÁ ODCHYLKA VĚTNÉ STAVBY – ANAKOLUT, s. 126/**  
U oxidace se?
- CH: Zvyšuje.**  
Zvyšuje. A ee jaktože se tu může zvýšit nebo snížit oxidační číslo? K čemu tam dochází? Jaktože se mi třeba u té oxidace to oxidační číslo zvýšilo? S čím souvisí oxidační čísla?
- D: No s...**  
Čemu jsou rovny oxidační čísla? Proč tam píšu mínus jedna, mínus dva, plus dva, plus tři?
- CH: Náboj.**  
No s nábojem. Takže ee na čem závisí náboj?
- D: Na protonech.**
- CH: Elektrony.**  
Takže buď přijímá nebo odevzdává e-lek-tro-ny. Protože my jsme si říkali ano, protony taky mají náboj, ale jediné částice, které se mohou pohybovat, které můžou ty atomy ztrácet nebo přijímat, jsou ty elektrony. U té oxidace, ten atom přijímal nebo odevzdával elektrony, když se oxidační číslo-
- CH: Odevzdával.**  
Zvyšovalo? Peťo a co máme? Co udělal ten atom?
- CH: Odevzdával.**  
Odevzdal ty elek-tro-ny. Pojd'te sem, (hluk), tak, tady v té kádince, tam mám jenom čistou vodu, která mi slouží ke chlazení, jaká reakce tam bude probíhat, když si to potřebuju chladit?
- CH: Exotermická.**

Exo-termická. Takže uvolňuje se teplo. My si do té kádinky dáme líh, jenom, kdybyste měli čistý líh, tak čistý líh je látka příjemně vonící, ale říkali jsme, že se prodává v obchodech denaturovaný líh, nebo líh takový, kde se přidávají vlastně jedovaté látky, aby to někdo nepil, protože to nejsou lihy nějaké dělané z ovoce, ale dělá se to z ee dělá se z nějakých brambor a většinou brambor už nějakých starých, tak aby to někdo nepil, tak se tam právě přidávají jedovaté látky, které mohou mít i takový nepříjemný zápach, můžete si to poslat. A my vlastně můžeme ty aldehydy nebo ty ketony vyrobit z alkoholu. A ty karbonylové sloučeniny se vyrábí z alkoholu tak, že se ten alkohol oxiduje. My můžeme provést jednoduchou oxidaci pomocí plamene, který prvek podporuje hoření, který tam mám? V tom plameni.

**N:** **Kyslík.** (více žáků)

Takže kyslík podporuje hoření. Tady mám který kov?

**N:** **Měď.** (více žáků)

Měď. Ať je měď nebo kyslík, pokud mám takto čistou měď nebo budu mít čistý kyslík, jaké budu mít- Robine, dělej tak, aby opravdu nebyls o ty prsty kratší. Ee jenom se zeptám, když mám čisté prvky, ať je to měď nebo kyslík, jaký mají náboj, jaké mají oxidační číslo?

**CH:** **Kyslík má mínus dva.**

No a čistý?

**CH:** **Nula?**

Nula. Proč?

**CH:** **Tož tak.**

**CH:** **Aby nereagoval.** (jiný žák)

Protože všechny látky musí být na venek elektro? Nebo teda když máme sloučeninu, ta je složena z kladné a záporné části, ale dohromady mi to dá nulu. Pokud mám prvek, tak je to vlastně jenom jedna látka, takže je hned nulová. Já když dám tu měď do toho plamene, tak ona mi vlastně začne reagovat s kyslíkem. A jeden z těch prvků se musí oxidovat, druhý se redukuje. U kterého prvku dojde ke zvýšení oxidačního čísla a u kterého ke snížení? Tož Tome, tak co. Jsi tady začal, tak spust'.

**CH:** **Ee.**

Přemýšlej. Kyslík měl kolik ted'ka, když je čistý?

**CH:** **Nula.**

Nula. Kolik má ve sloučeninách kyslík?

**CH:** **Mínus dva.**

Mínus dva. Takže se bude?

**CH:** **Zvyšovat.** (smích)

Nula a mínus dva, to je zvýšení?

**CH:** **Ne, to je snížení.**

Tak je to? Která reakce?

**CH:** **Redukce.**

Redukce a naopak, měď, kovy jsou ve sloučeninách vždycky mají jaký náboj?

**CH:** **Kladný.**

Kladný. Všechny jsou kladné ve sloučeninách. Takže ona jde z nuly na plus, tak se bude?

**N:** **Oxidovat.** (více žáků)

Oxidovat. My tady tu- jestli toho nenecháte, tak fakt bude hrůza, a Filipe ty na mě nehleď tady tím svým pohledem, ty moc dobře víš, co se děje. A jestli tady potřebujete dělat ještě ted'ka ostudu, anebo jestli potřebujete nakrácet k paní učitelce třídní, stačí říct. Ee my vlastně tu oxidaci redukcí poznáme podle toho, že tam vlastně čistá měď se nám zbarví, uvidíme možná už tady u té spirálky, když ji tam nechám dýl, nebo potom u toho plíšku, že taky nám měď bude barvit plamen, tady to asi není tolik vidět, já vezmu ještě ten plíšek, ať to vidíte, protože svítí sluníčko, abyste to viděli líp.

**N:** **Jo. Jo.** (více žáků)

Vidíte záblesky?

**CH:** **Pěkně.** (Hovor.) /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 126/



Ted' to jde pěkně vidět, takže vidíte záblesky té zelené barvy. Měd' vlastně barví plamen dozelená, já si vezmu tu spirálku, která se mně vejde do té zkumavky, vidíte, že je černá ted'ka, vznikají mi tam oxidy mědi, a vlastně v té zkumavce dochází k opačné reakci, mně z oxidu mědi vzniká čistá měd'. Co se děje ted'ka s mědí? Takže ve sloučeninách má plus a ted' když je čistá, tak bude mít?

**N:** **Nula.** (více žáků)

Nulu. Tak se redukovala a naopak ten líh se musí?

**CH:** **Oxidovat.**

Oxidovat. A právě oxidací alkoholu vznikají aldehydy, nebo můžou vznikat ketony, a my když provedeme tu oxidaci redukcí víckrát, tak toho aldehydu nám tam vznikne více necháte si, zase si přičichnete, zase vám pošlu znovu i ten líh, pošlu vám i ten aldehyd, protože se vlastně změnila i vůně, že i podle vůně může vznik- nebo můžu říct, že mně tam vznikla jiná látka než byla ta látka výchozí. Už to možná někteří cítí ted'ka, protože když unikly nějaké páry, tak můžete cítit takovou nasládlou, příjemnou celkem vůni toho aldehydu. Tak, tady tohle jsem vyráběla hodinu před váma, takže můžeme poslat z obou stran, pak si to vystřídáte, protože v té zkumavce to jde cítit lépe a pošlete si ten líh jako, a opatrně, jo, k nosu, přivonět. Měli jsme to, takže cítíte ten rozdíl.

**N:** **Jo.** (Hovor.)

Že vlastně ten líh byl nepříjemný.

**CH:** **To je síla.**

**D:** **Blee.**

**CH:** **Že jo že?** (Hovor.)

V té zkumavce cítíte-

**CH:** **Luky.** (Hovor.)

Můžeme potom i doma tu zkumavku jsme si ukázali, tu zkumavku, pak to nalijeme do té kádinky, i na tom větším plíšku.

**D:** **Blee.**

**CH:** **Dej si to blíž.** (Hovor.)

Myslím si, že to nikomu není ten aldehyd nějaký extra nepříjemný, že? Takže ted' vidíte tu zelenou barvu té mědi, takže i ten plíšek se vlastně vyčistí a zase zde probíhá reakce. Vzniká nám ta měd' čistá. (Pauza 12 s), vidíte ted'ka i to, co jde vidět, ted'ka, vidíte i hoření, že opravdu tam, kde ještě je více lihu, (kontrolované vznícení látky; smích, hovor).

**CH:** **Dobry.** /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 126/

A vlastně nám to hoří nám to hoří v té kádince, to je důkaz toho, že tam vlastně zbytek toho lihu ještě je. Takhle se dá i dokazovat ten líh pokud budu mít doma i jakoukoli třeba látku, která by obsahovala malé množství třeba i toho lihu, může to být třeba i zkvašená nějaká šťáva, tak já vlastně poznám líh podle toho, že vlastně ty páry potom začnou takhle hořet, takže vidíte i hoření toho lihu. Dobré, sedneme. (Hovor), tak zavřem pusou. Já to nechám tady, nebudu to zhasínat schválně, ať vidíte ty páry. Aspoň u tohoto vidíte, že třeba je nebezpečné třeba pracovat i s takovými látkama a že jste mohli slyšet několikrát, že třeba někomu i mohl bouchnout nebo vyhořet barák, protože si podomácky někde vyráběl líh, a vlastně došlo tam ke zvýšení koncentrace toho lihu takové, že vlastně došlo až k výbuchu, protože při určité té koncentraci ten plyn, ten plyn vyb- nebo ten plyn, protože je to tekutá kapalina, ten plyn, který uniká, se může vybuchovat. My jsme si rozdělili teda nebo bavili jsme se o těch karbonylových sloučeninách, co je to za látky, Sabčo? Jaké látky jsou karbonylové sloučeniny?

**D:** **Protože je tam ten, karbonylová skupina.** /NEMOTIVOVANÁ ODCHYLKA VĚTNÉ STAVBY - ANAKOLUT, s. 126/

Budou obsahovat karbonylovou skupinu. Jak vypadá ta karbonylová skupina? Aleši. Čím je tvořena ta karbonylová skupina?

**CH:** **Uhlíkem?**

No a to není všechno. Co je na něj navázáno?

**CH:** **Dvojná vazba.**

Dvojnou vazbou je tam navázáno?

- CH: Kyslík.**  
Kyslík. Takže je tvořena uhlíkem, na který je dvojnou vazbou navázán kyslík. Jak je dělíme, Dane?
- CH: Aldehydy a ...**  
Na aldehydy a?
- CH: Ketony.**  
Ketony. Jaký je mezi nimi rozdíl, mezi aldehydy a ketony, zatím jsme nepsali, ale minule jsem si vysvětlovali. Jaký byl mezi nimi rozdíl?
- D: Ee ...**  
Kdo vzpomene, když jsme si minule na tabuli-
- D: Že to bylo spojené někdy uprostřed a někdy na kraji. Aspoň myslím. /KOMPLETACE, s. 126/**  
A správně spíš řečeno kyslík je uprostřed nebo na-kra-ji. Takže my jsme si dělili ty aldehydy ketony, dneska začneme tou první skupinkou, nadepište si aldehydy. (Pauza 16 s), a napišme si, že aldehydy jsou karbonylové sloučeniny, obsahující kyslík, jsou to karbonylové sloučeniny obsahující kyslík, vázaný dvojnou vazbou na krajní uhlík, jsou to karbonylové sloučeniny obsahující kyslík vázaný dvojnou vazbou na krajní uhlík, jsou to karbonylové sloučeniny obsahující kyslík vázaný dvojnou vazbou na krajní uhlík. To by bylo takové znění, kterému si myslím že by rozuměli všichni z vás a napíšeme si ještě charakteristiku odbornější, poznačte si, že jsou to deriváty uhlovodíku, takže aldehydy jsou deriváty uhlovodíku, obsahující karbonylovou skupinu, jsou to deriváty uhlovodíku obsahující karbonylovou skupinu, na kterou je vázán vodík a uhlovodíkový zbytek, na kterou je vázán vodík a uhlovodíkový zbytek. Na kterou je vázán vodík a uhlovodíkový zbytek. Když napíšu tu karbonylovou skupinu, vymyslel by mi někdo z vás jednu jedinou výjimku, která by neodpovídala tomu znění, které jsme si napsali? Takhle mám tu karbonylovou skupinu, může být jedna jediná výjimka, kdy bych neměla na té karbonylové skupině navázán vodík a uhlík? (Pauza 8 s), může být, nějaká? Že by tam nebyl vodík a uhlík. Co můžu vázat na ty volné ruce, které prvky?
- D: Všechny.**
- CH: Halogeny.**  
Ti dám halogeny, to by byla moc složitá látka, to určitě nebude. Který teda?
- D: Chlór.**  
Ty základní, které tam dáváme vždycky? Které tam vážeme?
- N: Vodík. (více žáků)**  
Vodíky. Může být teda jedna jediná výjimka? No že tam bude z obou stran ten vo-dík. Protože kdybych chtěla od metanu, tak jeden uhlík už je v té karbonylové skupině a jiný už tam nemůže být, takže jak bude vypadat ten nebo do závorky si ještě poznačte případně dva vodíky, do závorky případně dva vodíky. Napíšeme si tedy obecný vzorec, který bude platit pro ty aldehydy. (Zápis na tabuli), budu mít karbonylovou skupinu a z jedné strany vždycky bude vodík a z druhé strany bude uhlovodíkový zbytek, ať vidíte zvlášť tu skupinu, zvlášť vodík a zvlášť karbonylový zbytek. Takhle bude vypadat ten obecný vzorec. Tady pod ten zbytek jedna jediná výjimka, že by tam mohly být dva vodíky, ale to je opravdu jenom výjimka. (Pauza 6 s), a budeme končit tím, jak se budou tvořit názvy, těch aldehydů. (Pauza 13 s), k názvu uhlovodíku se bude přidávat pouze koncovka al. K názvu uhlovodíkového zbytku přidávám koncovku al. Nějaký příklad, a zkusíte mi ho pojmenovat sami. (Pauza 10 s, psaní na tabuli), zkuste si ho pojmenovat, jak by se jmenoval tady tenhle? Nejdřív si teda musím zjistit, o jaký uhlovodík se jedná, což by neměl být pro nikoho problém, protože vidím, kolik tam je uhlíků, Dane?
- CH: Dva.**  
Dva. Od kterého budu vycházet?
- CH: Etan.**  
Od etanu. A k tomu přidám? Nechceš si zrovna lehnout na tu lavici? K tomu přidám koncovku al, tak se bude jmenovat e-ta-nal. (Pauza 12 s), ještě si připište, že často se používají názvy zdomácnělé neboli triviální, a ten etanal by se zrovna jmenoval acetaldehyd. Acetaldehyd. Co

si teda zapamatuju z dnešní hodiny, aldehydy jsou karbonylové sloučeniny, které mají kyslík na krajním uhlíku, nebo můžu říct, že na tu karbonylovou skupinu je vázán vodík a uhlovodíkový zbytek. Jejich názvy se tvoří tak, že k názvu uhlovodíku přidám koncovku al. A často se teda používají ty názvy zdomácnělé. To je dneska všecko. (Pauza 34 s), ee zvedněte všechny židle, zvedněte židle, služba, smažte tabuli, služba.

**Příloha č. 8: Záznam pozorování 7 – Škola C, třída 9.B (ČJ)**

Škola	Škola C
Datum	28. 3. 2011
Třída	9. B
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	22 (14 / 8)
Charakteristika vyučovací hodiny	Oprava testu, diktát; opakování předmětu a předmětné věty vedlejší.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den, posad'te se. Hoši, přestávka skončila. Můžete jít sem dopředu, anebo oni by se posunuli dopředu, jo, z poslední lavice, bude to lepší?

Jo, myslím, že jo.

Jo, dobře. Ee, Tome s Míšou, posuňte se tady dopředu. Prosím vás, máte tady návštěvu, slečna z vysoké školy dělá závěrečnou práci a potřebuje nasbírat materiál ze školy, takže přišla se na nás podívat. (Pauza 8 s), než já zapíšu, tak si napište opravu, (pauza 21 s), dvacet jedna, jednadvacátého dneska, máte první jarní den, (pauza 7 s), prosím vás hned si opravte, pokud víte, pokud něco nebudete vědět, zvedněte ruku a pak si to projdeme společně.

**CH: Paní učitelko, já nemám sešit.**

Víš co, jak skončí hodina, tak půjdeš s náma, jo?

**CH: Jo jo.**

(Pauza 40 s), máš to už opravené? (Pauza 44 s), co máš dělat, Fild'as?! (Pauza 1 min. 20s), tak prosím vás-

**CH: Paní učitelko, já to ještě nemám.**

Aha. Tak, opravte si, pokud něco nevíte, a v té první části jste měli podtrhávat podmínky, tam bylo každý, prosím vás, každý není ani příslovce, ani přídavné jméno, ale Lenčo?

**D: Zájmeno.**

Zájmeno. Dalším podmínkem bylo nikdo, dál ty, žbluňk a kdo. Všechno to vlastně byly podmínky vyjádřené zájmenem kromě toho žbluňk, to bylo citoslovce. V další části jste měli větu hlavní a větu vedlejší. Všechno to byly věty vedlejší podmínčné a vždycky v každém tom souvětí první věta byla větou hlavní. Ee potom v následující části jste měli větu řidič motorového vozidla musí jet opatrně. A měli jste část řidič motorového vozidla nahradit vedlejší větou a určit větu potom v tom souvětí. Takže kdo řídí motorové vozidlo, musí jet opatrně. Musí jet opatrně je věta hlavní, kdo řídí motorové vozidlo vedlejší věta podmínčná. A poslední úkol, který jste tam měli, bylo souvětí bylo by prospěšné, věta hlavní, kdo co by bylo prospěšné, kdybyste se domluvili, vedlejší věta podmínčná, tu už jste tam mimochodem měli, stejné souvětí, a tu vedlejší větu podmínčnou jste měli nahradit větným členem. Ee, bylo by nebo domluva by byla prospěšná, jo? Nebo bylo by prospěšné se domluvit, jo. Tak, proved'te opravu, pokud máte opraveno, mnozí jste velmi často chybovali v určení slovních druhů těch podmětů, nepoznali jste, že jsou to zájmena. Ale největší problém, nejčastější problém jste měli u toho třetího úkolu, kdy jste měli nahradit větný člen vedlejší větou. To vám dělalo nejvíc problémy. Pokud máte opraveno, opravdu ještě nikdo? Nikdo? Tak napište si dnešní datum, dvacátého prvního, (pauza 37 s), tak poslechněte si diktát, ten diktát není nijak těžký, není složitý, sešit. Tak poslechněte si, knížka přináší radost. (Čtení celého diktátu), baby nechte toho kecání! (Pokračování diktátu), ee někteří si vzpomněli, že jsme ten diktát už psali,

takže tím pádem určitě budete mít všichni za jedna, (smích), takže nadpis bude Knížka přináší radost. Ty nepiš Anet, jak s tím chceš psát, jo? Knížka přináší radost. Začínáme odstavec, (čtení věty), teprve teď píšeme, (diktování), ještě jednou, (opakování věty, čtení další věty), teprve teď píšeme, (diktování), ještě jednou, (opakování věty), ee Lukáš s Tomem prosím vás pište co druhou větu nebo co druhé souvětí, takže teďka nebudete psát, jo? Tomas! Teda Tomas, Lukáš!

**CH: No, co je?**

Bez opiček, jo? (Čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty), Pavle píšem, jo? (Čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty, čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty), nový odstavec, (čtení půlky další věty), nepiš! (Dočtení věty), teď piš, (diktování), jo pardon, (oprava během diktování), ještě jednou, (opakování věty, čtení další věty), píšeme, (diktování), ještě jednou, (opakování věty, čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty, čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty), poslední souvětí, (čtení další věty, diktování), ještě jednou, (opakování věty), celý diktát znovu, (čtení celého diktátu), tak ještě máte chvíličku na kontrolu, ale opravdu chvílku, (pauza 31 s), prosím vás, pokud máte dopsaný sešit, tak si kupte nový, ne ten silný, ale ten tenký, ten stačí, jo? (Pauza 32 s), tak zavřete, dejte na kraj, poslední v řadě posbírají, otevřete si školní sešity, hola, jedem. (Hovor), školní sešity, dnešní datum. Bez kecání! A napište si, dneska si zopakujeme další větný člen, (pauza 11 s), nemel. A tím bude předmět. Anet, jak označujeme předmět? Jak označujeme?

**D: Pé té.**

Pé té. (Pauza, zápis na tabuli), Ondro, jak se ptáme na předmět? Peťo?

**CH: Všemi pádovými otázkami kromě prvního a pátého pádu.**

Dobře. (Pauza 27 s, zápis), na čem nám předmět závisí, Filipe?

**CH: Na podstatném jméně.**

Anebo?

**CH: Nevím.**

Neví. Na podstatném jméně, (pauza 18 s, zápis), ale blbost, ne na podstatném, na přídavném jméně, anebo? Míšo? Sabčo?

**D: Sloveso?**

Sloveso, ano. Na přídavném jméně, anebo na slovese. (Pauza 12 s, zápis), předmět bývá vyjádřen nejčastěji jakým slovním druhem Ondro?

**CH: Podstatným jménem.**

Podstatným jménem, (pauza 6 s, zápis), čím ještě může být vyjádřen? No?

**CH: Zájmenem.**

Zájmenem, anebo ještě? (Pauza 8 s, zápis), ještě jedním slovním druhem. Sebíku? Dane? Infinitivem slovesa. (Pauza 38 s, zápis), napíšeme si pár větiček, (pauza 11 s), v nichž budete v nichž vyznačíte předměty, (pauza 12 s). Průhledný opar soumraku naplňuje ulici. V té větě pouze vyznačte předmět a uveďte, v kterém je pádě. Průhledný opar soumraku naplňuje ulici. Robe? Kde je tam předmět?

**CH: Ee soumraku.**

Nene.

**CH: Tak ulici ve čtvrtém pádě.**

Jak se zeptáš?

**CH: Ee, koho co naplňuje.**

Dobře. (Zápis), a proč to nebude soumraku? Co to bude za větný člen soumraku, Míšo?

**D: Přívlastek?**

Přívlastek, ano, protože opar soumraku, rozvíjí nám to podstatné jméno, je to přívlastek. Další, naslouchal šepotu větru. Zdendo, kde tam bude předmět?

**CH: Šepotu.**

Ano. V kterém bude pádě?

**CH: Třetím.**

Nahlas.

- CH: V třetím pádě.**  
(Zápis), další věta, voda je známá léčivými účinky, Davide, kde tady bude předmět.
- CH: Známa.**  
Prosím?
- CH: Známa.**  
Zkus se nadzvednout trošku, na té židli.
- CH: (Nadzvedne se.)**  
Myslíš, že je to lepší? Štěpo?
- CH: Léčivými.**  
Cože?
- CH: Léčivými. Účinky.**  
Nerozumím.
- CH: Účinky.**  
No a co účinky.
- CH: Ve čtvrtém. Ee v sedmém.**  
V čem?
- CH: V sedmém pádě.**  
(Zápis), tak, to jsme si připomněli předmět, a teď si napište vedlejší věta předmětná. Zase se na ni ptáme, jako na předmět, a máme větu dělníci se zpočátku báli strojů. Verčo, kde je v této větě předmět?
- D: Ee strojů.**  
Strojů. V kterém je pádě?
- D: V druhém.**  
Tak a teď nahrad'te ten předmět vedlejší větou předmětnou. Nepište, nejdříve to řekněte, at' to není špatně. Jak to bude znít, Jindro? (Pauza 12s), Oan? (Pauza 18 s), Peťo.
- CH: Nevím.**  
Sebík?
- CH: Já nevím.**  
Prosím vás, ta část, která se nevztahuje k předmětu, ta tam zůstává stejná a bude nám tvořit hlavní větu. Já vedlejší větou nahrazuji pouze ten předmět. Tak jak to bude? No?
- D: Dělníci se zpočátku báli, že zkaží stroj třeba.**  
Jani ne, aby to vyjádřilo, se zpočátku báli, že že, no že jim, že jim, proč se čeho se báli dělníci, vzpomeňte si na dějepis. Proč odmítali zavádění strojů, proč nechtěli-
- N: Kvůli práci. Že jim vezmou práci.** (více žáků) /POLOVĚTNÝ ÚTVAR VYJÁDŘENÝ SUBSTANTIVEM, s. 128/  
No že jim vezmou práci. Tak to doplň.
- D: Dělníci se zpočátku báli, že jim stroje vezmou práci.**  
Ano, že jim vezmou práci. (Zápis), takže první věta hlavní, druhá Nikčo, věta vedlejší, jak se na ni zeptáme?
- D: Koho čeho se dělníci zpočátku báli? Že jim stroje vezmou práci, vedlejší věta předmětná.**  
Dobře. (Zápis), teď si ten to uděláme obráceně, čili budeme mít souvětí, zlepšovatelé přemýšlejí, co by se dalo zlepšit. Tome, urči nám v tom souvětí věty. (Zvonení.)
- CH: Zlepšovatelé přemýšlejí je hlavní věta a ee...**  
Cože?
- CH: Že tam nevidím prostě.**  
Máš to napsáno, ne?
- CH: Jo tak ale-**
- CH: Tam nevidí.** (jiný žák) /ZMĚNA AČV, s. 128/  
Vždyť to máš v sešitě napsáno, ne? (Konec zvonení.)
- CH: Já jsem to nestih.**  
Aha. Co by se dalo zlepšit, no?
- CH: Co by se dalo zlepšit je vedlejší věta předmětná.**

Jak ses na ni zeptal?

**CH: Koho co by se dalo zlepšit?**

Ne. Jak se zeptáš Sabčo?

**D: O kom o čem.**

Co o kom o čem?

**D: Přemýšlejí.**

Ano, o kom o čem přemýšlejí zlepšovatelé, o tom, co by se dalo zlepšit. Vy si uděláte a napíšete každý sám, jak by ta vedlejší věta měla být nahrazena předmětem, ano? Tak postavíme se. Na shledanou.

**Příloha č. 9: Záznam pozorování 8 – Škola C, třída 9.B (Ch)**

Škola	Škola C
Datum	28. 3. 2011
Třída	9. B
Předmět	Chemie
Počet žáků (CH / D)	21 (14 / 7)
Charakteristika vyučovací hodiny	Zkoušení (1 žák), zápis fenolů a aldehydů, demonstrace pokusu.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Dobrý den, sednout. Já jsem zvědavá, kolik z vás teďka bude mluvit, za chvíli. (Nesrozumitelné.)

**D: Paní učitelko prosím vás omluvte mě, já jsem si zapomněla sešit.**

(Pauza 17 s, pozdní příchod žáka.)

**CH: Paní učitelko, prosím vás omluvte mě, já jsem byl na parlamentu, jsem musel spravit něco. /ZMĚNA AČV, s. 129/**

No máte smůlu. Kdy jste říkal, že byl ten parlament?

**CH: Ted'.**

No a když máte kabinet naproti, co byste mohl udělat?

**CH: Já jsem já jsem nestíhal.**

Ne nestíhal. Protože jste na to nemyslel. Tak aspoň zaklepu a řeknu, že máme teďka parlament.

**CH: Děkuju paní učitelko. /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 129/**

My jsme naposled měli významné fenoly a začli jsme karbonylové sloučeniny.

**N: Jo. (více žáků)**

Máme glycerol myslím.

**N: Mm. (více žáků)**

Tak máme nějaké zájemce o zkoušení? Tak co, teďka mluvíte, kdo půjde k tabuli. Já se ještě podívám, vy jste mně nepsali, písemky, ti co byli, ti co chyběli, mám tady Filip, Sabča a Hanka, vám chybí písemka z halogenderivátů a Filipovi navíc chybí s se Sabčou z názvosloví. Dneska napíšete názvosloví, protože to už je měsíc, co jste, než já jsem jela na lyžák, tak jste měli hlášené, že budete psát názvosloví-

**CH: Paní učitelko, ale já jsem to už psal. /ZMĚNA AČV, s. 129/**

Tys to psal minule?

**CH: Jo.**

Ale Sabča ne. Ta přišla teďka.

**D: Dneska.**

No to je jedno že dneska.

**D: Šak já nic neříkám.**

No šak. Takže názvosloví si napíšeš dneska, pokud to zprasiš, tak potom přijdeš a řekneš, ale já potřebuju známky vaše, protože vy pak zas chybíte. Sedni si dozadu, sedni si dozadu. A počítejte s tímhle Filip aj i ty Sabi na ty halogenderiváty potom příští hodinu si napíšete. Pokud ti chybí nějaké zápisy, ty halogenderiváty tam ještě máš, ale pokud ti chybí ty alkoholy a jiné, tak si přijdeš a já ti to okopíruju.

**D: Mm. Jo, já to mám.**



Máme nějaké zájemce? Tak pojd', Adame. Ještě někdo? By chtěl k Adovi, zachránit všechny, tady? Jinak nikdo? Tak dobré, tak to zvládnem teda s Adamem. Adame, které látky nazýváme hydroxyderiváty?

**CH: Ty, které mají v molekule vázanou hydroxylovou skupinu, OH.**

Hydroxylovou skupinu OH. Jak je dělíme?

**CH: Na alkoholy a fenoly.**

A jaký je rozdíl mezi těmito dvěma skupinami?

**CH: Že ty alkoholy neobsahují benzenové jádro a jsou nearomatické, ty fenoly obsahují benzenové jádro a jsou aromatické.**

Jsou aromatické. Měli jsme pár významných těch alkoholů, jaké vlastnosti a použití má metanol neboli líh?

**CH: Působí na zrak, že může dojít i k oslepnutí,**

Takže způsobuje choroby zraku.

**CH: Je to hořlavá kapalina.**

Mm. Jaká je ještě ta kapalina? Co kdybych se-

**CH: Bezbarvá. Bezbarvá.**

Bezbarvá hořlavá kapalina, a co kdybych se napila čistého metanolu? Protože ty poruchy zraku způsobuje už minimální množství, ale pokud bych vypila větší množství?

**CH: Je jedovatý.**

Jedovatý, takže je to zase silný jed, je to jedovatá látka. Kde se využívá, metanol?

**CH: Ee, v lékařství, potom v potravinách-**

Metanol. Řekni mi, když je to kapalina, tak všechny kapaliny používáme?

**CH: Pro...**

Když jsme brali vlastnosti a vždycky, když jsme narazili na nějakou kapalnou látku, tak jsme-

**CH: Rozpouštědlo.**

Výborně, jo, takže má použití jako rozpouštědlo. A když je to líh? Tady v chemii, co máme lihového?

**CH: Fixy.**

A ještě něco.

**CH: Jo ty kahany.**

Kahany, takže jako palivo, takže i se dá použít jako palivo. Potom u nás jme měli ten nejběžnější alkohol a to byl líh. Jak se mu jinak říká?

**CH: Etanol.**

Etanol. Jaké vlastnosti má?

**CH: Je hořlavá kapalina.**

Mm.

**CH: Působí taky na nervovou soustavu.**

Ano.

**CH: Bez- ee bezbarvá.**

Ano.

**CH: Ee a využití je v lékařství, v potravinářství.**

Jak se používá v lékařství?

**CH: Má dezinfekční účinky.**

Ano. To je další vlastnost toho etanolu, má dezinfekční účinky. Dále.

**CH: V potravinářství.**

Mm. A zase na?

**CH: Na ty, kahany.**

Na ty kahany, takže zase je to palivo, může být do těch lamp, jak jsme si říkali. A zeptám se v přírodě, jak vzniká etanol?

**CH: Při kvašení.**

Vzniká při kvašení. Co musí obsahovat látka, aby nám zkvasila?

**CH: Sacharidy.**

Musí obsahovat sacharidy, a jak poznám, že už mně tam vzniká ten líh?

- CH: Že se z tama vypařuje oxid uhličitý.**  
No takže mi to začne bublat. Jak to bublá, to známe. Posledním významným, o kterém jsme mluvili, jsme měli ten glycerol neboli propantriol. Jaká je to látka?
- CH: Olejovitá.**  
Ano. Skupenství?
- CH: Plyn.**  
A jak může být olejovitý plyn.
- CH: Kapalina.**  
Olejovitá kapalina.
- CH: Vyrábí se vyrábí se z ní výbušniny. Dynamit. /KOMPLETACE, s. 129/**  
Taky. A kde by byla obsažená? Protože jestli užití jsou výbušniny, jaké jsou další využití? (Ticho), kde bysme ještě využívali glycerol. Co je ještě glycerinového, glycerolového?
- CH: Léky.**  
Taky. A co konkrétně, by mě zajímalo teďka. Když je to lékařství, kosmetika, potravinářství třeba. Jak poznám tu látku, která obsahuje glycerol? Glycerin.
- CH: Je mastná? (jiný žák, na vyvolání)**  
Je mastná. Takže bysme, je obsažená ve všem mastném. Vem si fixu, zkus mi napsat ten etanol a zkus mi napsat ten propantriol. Vy si otevřete sešity zezadu, a zkuste mně napsat vzoreček butanolu. Butanol. Butanol a pojmenujete mně toto, (psaní na tabuli). Tak Adame.
- CH: To je ten etanol.**  
Etanol, mm, ještě Adame, něco ti tam chybí u toho vzorce zjednodušeného. Co ti tam chybí? Co musí obsahovat ten etanol? Nevidíš to tam v tom vzorci? Tak máš C dva, máš H pět a něco zapomněls.
- CH: Jo, OH.**  
OH tam musí být. To se nepíše do závorky. Píše se to bez závorky.
- CH: A jak jste říkala, propan-**  
Propantriol. Ten glycerol. (Pauza 36 s), dobře. Sedni si. Nešlo by to tak od začátku? To vždycky tak různě ... tak zkusí, Lukáši, zkus mi napsat název k tomu prvnímu vzorci, Luci ty běž napsat ten butanol. (Pauza 37 s), jo, pořádku. Myslím si, že ten butanol by měli zvládnout všichni, protože máte umět deset uhlovodíků, butan, čtyři uhlíky, koncovka ol mi říká, že tam někde musí být OH skupina. Je jedno, kde jste tu OH skupinu dali, jestli na první, na druhý, na třetí, na čtvrtý uhlík, ale musí tam být. A, prosím tě Luky, já jsem ti říkala pojmenuj ten vzorec, který tady je. Tady.
- CH: Který, ten?**  
Jak bys to nazval? Měli jste, vlastně vy jste, my jsme nedělali ještě ty, hm, fenoly, tu druhou skupinku. Jak se jmenuje uhlovodíkový zbytek od benzenu? Uhlovodíkový zbytek od benzenu. Jak se nazývá? Ten co tu má Verča.
- D: Fenyl.**  
Fenyl. Ale tyhle látky nekončí yl, ale končí?
- N: Ol. (více žáků)**  
Ol. Takže by to byl? Fenol. My se k nim dneska dostaneme. My jsme teda ukončili poslední hodinu ty alkoholy, ještě se zeptám, dynamit, s jakým jménem je spjatý?
- CH: Alfréd Nobel.**  
Alfréd Nobel, Nobel. Takže my jsme se bavili i o tom udělování těch cen. Dneska přeskočíme na tu druhou skupinku těch hydroxyderivátů a tou skupinkou budou tady fenoly. My jsme o nich mluvili teprve v úvodu, ale říkali jsme si vlastně tu nejpodstatnější věc u těch fenolů, jaké látky nazýváme fenoly? Jak bysme poznali fenoly?
- D: Mají benzenové jádro a jsou aromatické.**  
No, to že mají benzenové jádro znamená, že jsou?
- N: Aromatické. (více žáků)**  
Aromatické. Poznamenejte si tedy že fenoly jsou aromatické hydroxyderiváty, fenoly jsou aromatické hydroxyderiváty, těm, kteří si nepamatují, si poznačí, do závorky, že tedy obsahují

benzenové jádro. Jaký bude jejich obecný vzorec? Když jsme psali obecné vzorce, obecný nebo písmenko, které značí uhlovodíkový zbytek se zna- bylo které?

**D: Er.**

Velké er. Vzpomene někdo, kdy jsme psali obecné vzorce uhlovodíkových zbytků, ee nebo značky pro aromatický?

**N: A. Er. (více žáků)**

Míšo?

**D: Á er.**

Budeme mít teda á er a navážeme OH skupinu. Takhle bude vypadat obecný vzorec. Pro vás to bude jednoduché v tom, že budeme znát pouze dva, jeden už napsal tady Lukáš, ten tedy má jedno benzenové jádro, zase, na to benzenové jádro kamkoliv napíšu OH skupinu, a ta látka se nazývá fenol. Jak se jmenoval druhý, aromatický uhlovodík, který měl dvě benzenové jádra? Jak se jmenoval ten, který měl dvě benzenové jádra? Verčo?

**D: Naftalen.**

Naftalen. Jaký je od naftalenu uhlovodíkový zbytek?

**D: Naftyl.**

Naftyl. A teďka potřebujeme mít koncovku ol. Jak se bude tedy jmenovat?

**N: Naftol. Naftol. (více žáků)**

Naftol. (Pauza 10 s), fenol, naftol. Žádné jiné nebudou, tak zapamatovat ty dva, fenol, naftol. Významný fenol budeme mít pouze jeden a to je právě ten první zástupce, podle kterého je nazvaná celá skupina. Poznačte si významné, významné, a tím významným je tedy ten fenol, fenol, (pauza 12 s), napíšme si, že je to bílá, krystalická látka, bílá, krystalická látka, by mě zajímalo, jaké i bude po, po r? Jaké tam je?

**N: Tvrdé. Měkké. (více žáků)**

Tvrdé. Bílá krystalická látka. Jedovatá. Leptá pokožku, bílá krystalická látka, jedovatá, leptá pokožku. Jaké bude jejich využití? Využití. Jedno z využití, které se vám asi bude dobře pamatovat, když je to jedovatá látka, leptá, tak je na hubení škůdců, takže nějakých třeba drobných hlodavců, hubení škůdců, nebo taky se dělají z toho postřiky třeba, takže hubení škůdců, další využití je výroba plastů, barviv a léčiv. Výroba plastů, barviv a léčiv. Ty plasty by vás zase měly napadnout, protože jsem říkala, když se objeví nějaká násobná vazba, dvojná nebo trojná, tak se zase nespletu v tom, že se používá na výrobu plastů. A to je celé. Tím jsme ukončili tu skupinku derivátů, která obsahovala OH skupiny a půjdeme k další skupině kyslíkatých derivátů, kde ale nebudeme mít navázanu OH skupinu, ale budeme mít navázán samostatný kyslík. Zeptám se, vrátíme se teď k loňskému, loňskému roku, ee kolikativazný bude samostatný kyslík? Kolik volných ručiček má samostatný kyslík? Co myslíte. Luky, tys říkal kolik?

**CH: Dvě.**

Dvě. A proč má dvě? Proč to tak je? Proč má kyslík dvě volné ruce. Jaký náboj má kyslík ve sloučenině?

**D: Mínus dva.**

Mínus dva. Proč?

**CH: Protože-**

Máme ruce, Honzo.

**CH: Protože je v tabulce před-**

Protože v tabulce stojí před vzácnými plyny.

**CH: Vzácnými plyny. (současně)**

Takže on má vlastně dvě volné ruce, když jsme měli tady tyhle hydroxyderiváty, tak on za jednu ruku držel vodík, za druhou ruku držel ten uhlovodíkový zbytek. Co když je sám? Jak to udělá, když je samostatný ten kyslík? Když je sám. Jak to bude vypadat s jeho vazbou? Sabča? Napadlo tě, že dá ruce k sobě? Anebo cos říkala?

**D: Jednu dvojnou bude mít? /ZMĚNA AČV, s. 129/**

No bude mít dvojnou vazbu.

**D: Vazbu. (současně)**

Takže se nebude vázat vazbou jednoduchou, ale bude se na ten uhlovodíkový zbytek vázat dvojnou vazbou. Tyhle látky mají sice složitý název, ale věřím tomu, že když o nich budeme mluvit, tak si to zapamatujete, další skupinkou derivátů budou takzvané karbonylové sloučeniny. (Psaní na tabuli), karbonylové sloučeniny. Karbonylové sloučeniny. Pro vás to ale bude zase malinko jednodušší v tom, když se vás budu ptát na to, jaké látky ty karbonylové sloučeniny jsou, protože jednoduchým způsobem ten název akorát opíšete. Že to jsou sloučeniny, které obsahují karbonylovou skupinu. A teď se dostanem na to, co je ta karbonylová skupina. Ta vypadá tak, že na uhlík je dvojnou vazbou navázán kys-

**N:** **Lík.** (více žáků)

Poznačte si, že karbonylové skupiny jsou deriváty uhlovodíku obsahující karbonylovou skupinu. Jsou to deriváty uhlovodíku obsahující karbonylovou skupinu. Jsou to deriváty uhlovodíku obsahující karbonylovou skupinu. A druhou větičku. Karbonylová skupina je tvořena uhlíkem, karbonylová skupina je tvořena uhlíkem, na který je dvojnou vazbou vázán kyslík. Karbonylová skupina je tvořena uhlíkem, na který je dvojnou vazbou vázán kyslík. Takhle vypadá karbonylová skupina. Proč, ee proč tady jsou ty dvojné nebo volné ruce? Protože uhlík je čtyř-vaz-ný. Takže ještě má dvě volné ruce, na které se můžou vázat další prvky. A budeme mít opět dvě podskupinky, jak se budou dělit? A podle čeho se budou dělit? Teď nebudete nic psát, my si ty příklady napíšeme potom u těch jednotlivých podskupin, naznačíme si, v čem bude jeden jediný rozdíl mezi těmi dvěma skupinami. Rozdíl bude v tom, kde ten kyslík bude ležet, u jedné skupiny ten kyslík bude ležet vždycky někde na kraji, na nějakém krajním uhlíku. Když bude mít ta látka jeden uhlík, nebo dva uhlíky, může být ten kyslík uprostřed?

**D:** **Ne.**

Nemůže. Protože minimální počet, abych mohla dát doprostřed, je?

**CH:** **Tři.**

Tři. Naznačím teda tady tyhle uhlíky, a jaký bude rozdíl, buď teda ten kyslík dám na kraj, ať na jeden nebo na druhý, anebo ten kyslík dám doprostřed. Samozřejmě všem uhlíkům uhlíkům bych přidala ty vazby a teďka, když si vyznačím tu karbonylovou skupinu, tak uvidím ten rozdíl. Na těch ručičkách je samozřejmě všude vodík. Nebudu to vyznačovat dál, byl by tam vodík. Když se podíváte tady na tuto skupinku, kde ten kyslík je na kraji, tak na té karbonylové skupině je z jedné strany navázán vodík, z druhé strany je vázán uhlík. Kdežto pokud ji budu mít uprostřed, tak z obou stran budou uhlíky. A to je jediný rozdíl mezi těmi dvěma skupinami. Myslím si, že pro vás je jednodušší, když se naučíte, že u jedné skupiny je kyslík na kraji, u druhé skupiny je kyslík, uprostřed.

**N:** **Uprostřed.** (společně)

A pokud někdo bude chtít teda přesně říct, jaké to jsou látky, tak u jedné skupiny je na karbonylovou skupinu vázán vodík a uhlík, u druhé skupiny jsou na karbonylovou skupinu vázány dva uhlíky. Jak se to nazývá, ty skupiny. První skupinou budou aldehydy, slyšel někdo z vás někdy název formaldehyd, nebo formalín? Slyšeli jsme ten název někdy, formaldehyd, formalín? Myslím si, že v chemii jste jednou slyšeli o formaldehydu. Je to kapalina, do které se ukládají ať už třeba ostatky nějaké, takže kdybyste měli nějakého mloka v nějaké kapalině, může být buď ve formaldehydu nebo může být v lihu, i když budou nějaké vědecké ústavy a budou se tam nakládat nějaké třeba i lidské orgány nebo nějaké živočišné, tak se velmi často nakládají tady do toho formaldehydu, a my jsme to vzpomínali, že se tam můžou nakládat třeba i sodík, že je to kapalina, která nějak nereaguje, takže se tam ukládají třeba i nebezpečné látky. Druhou skupinou jsou ketony, zase ten název ketony vám nic neřekne, ale slyšeli jsme někdy aceton?

**N:** **Mm. Jo.** (více odpovědí)

Co je za látku aceton?

**CH:** **Může být dezinfekce. Může být dezinfekční.**

Tak. Aceton, jak se mu řekne jedním slovem česky. Kde se používá aceton? Teď by měli zareagovat i holky i kluci. Nikdo se nenajde, kdo by nevěděl, kde se používá aceton? Sabča?

**D:** **Odlakovače?**

No odlakovače. Takže holky odlakovače a kluci co ředidlo barev? Takže česky, no ty to říkáš potichu, tak to máš říct nahlas, vám nikdo hlavu neutrhne, takže česky, potom to ředidlo je příklad látky, která by potom patřila do těch ketonů. A jen dneska nepíšeme, já jsem vám slíbila minule, že si uděláme jeden pokus na ty alkoholy. Tady tyhle látky mohou vznikat z alkoholu. Takže my můžeme tady tyhle látky připravit z alkoholu a připravíme je jednoduchou reakcí a ta reakce se nazývá oxidace. Co je za reakci oxidace? Mluvili jsme o ní. Co je oxidace? Kdo by byl schopen mi říct, jakou reakcí je oxidace? Co se při té oxidaci děje? (Pauza 8 s), jedem. Jak se jmenuje opačná reakce?

**D: Redu- redukce.**

Redukce. Oxidace a redukce. Co se dělo při těchto reakcích? A není to zas tak dávno, co jsme o tom mluvili. Jana vzpomíná?

**D: No, při redukci se mění...**

Katko.

**D: Při redukci se zmenší protonové číslo.**

A ne protonové, ale jaké číslo?

**D: Oxidační.**

Oxidační číslo. A teď co u které? U které se zvětší, u které se zmenší? Katko.

**D: U té oxidační se zvětší.**

Takže tam se zvyšuje oxidační číslo. Jak to, že se mohlo to oxidační číslo zvětšit?

**CH: Si předali elektrony. /ZMĚNA AČV, s. 129/**

S čím souvisí oxidační čísla, že kyslík má třeba mínus dva, chlór má mínus jedna, vodík že má jedničku. S čím to souvisí?

**CH: S elektrony.**

No s elektronama. A když se oxidační číslo zvyšuje, ztrácí nebo přijímá elektrony? Lucko, ale už po páté aspoň.

**CH: On odevzdá.**

Odevzdá ty elektrony. Jaký náboj má elektron? Peťo.

**CH: Kladný?**

Vás zabiju. To je ze šesté třídy, z fyziky. Jak můžete mi říct, že elektron je kladný? Takže má záporný náboj. Takže kdyby je přijímal, tak by vlastně byl zá-por-ný. U toho pokusu teda zopakujeme oxidaci, redukci, protože tam uvidíte barevné změny, kdy dochází k přijímání, odevzdávání vlastně těch oxidačních čísel, a právě oxidací tady těchto hydroxyderivátů vznikají aldehydy nebo vznikají ketony. Kromě toho, že tam budou barevné změny, tak poznáte i tu látku podle čuchu. Dám vám potom pro porovnání dvě látky, tu výchozí a potom tu, která vzniká, že už jenom podle čuchu můžete poznat, že opravdu tam vzniká nějaká jiná látka. Pojd'te sem. (Hluk.)

**CH: To je dobrý. (Hovor.) /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 129/**

Rozestupte se. Ruce pryč ze stolu. Tady vám ukážu, není to úplně čistý, ale je tam největší podíl toho líhu, jak ho znáte, jinak kdybych měla čistý líh, tak čistý líh je látka, která je příjemně vonící. Ale když budete kupovat líh na čištění látek, někde v barvách lacích, tak obvykle líh (nesrozumitelné), přidávají látky tak, aby to nikdo nepil, protože je to líh dělaný z plodin, já nevím, třeba z nějakých dejme tomu shnilých brambor a jiného, takže to není čistý líh, může to ovlivňovat naše zdraví, tak potom tam přidávají látku, která je jedovatá, aby to někdo nepil, proto ten líh, zase ten, který já mám tady, nevoní tak příjemně, jak by voněl, kdyby byl kdyby byl čistý. My si ee, ten líh dáme do zkumavky, potom případně ještě i do kádinky, ať nám toho vzniká více, tady v té kádince mám jenom čistou vodu, ta voda slouží k chlazení té látky. Bude tam vznikat teplo, jaká to je reakce? Když nám vzniká teplo. Z hlediska tepla. Když se řekne teplo, jaká tam je předpona? Když mám oblečení, které udržuje teplo-

**N: Termo. (více žáků)**

Jaká je ta reakce, když to jde ven to teplo?

**D: Endotermická?**

**D: Exotermická. (tišeji)**

Exo-termická, takže to bude reakce exotermická, proto bude i vlastně tu látku budeme tu látku chladit. Já si tady naliju teda ten líh, pošlete si a opatrně přičichněte, ať cítíte teda, jak voní, a vlastně nám stačí-

**D: To smrdí.** (potichu)

Mám tady měděnou spirálu, měděný drátek. Oxida- nejběžněji, jak můžu udělat oxidaci, je to, že budu něco pálit, nebo to budu zahřívát. U toho hoření, co podporuje hoření? Který plyn podporuje hoření?

**D: Kyslík.**

Kyslík. Ee když mám čistý prvek, tak ee velikost jeho oxidačního čísla? Když budu mít čistý prvek. Budu mít čistý kyslík, nebo tady mám po ruce měď čistou. Jaká je velikost jeho oxidačního čísla? Čemu je rovna? Sloučenina, navenek je jaká? Má nějaký náboj? Někaké oxidační číslo? Nemá. Prvek má navenek nějaký náboj? Prosím vás přemýšlejte. Může mít nějaký náboj?

**D: Ne.**

Proč ne? Proč ne? Tak když toto bude mít náboj, toto bude mít náboj, toto bude mít náboj, co se bude dít? Bude tady klid? Bude to v pohodě?

**D: Ne.**

Tak co se bude dít? Devátá třída. Z hlediska náboje. Nikdo nepřemýšlí? Co když toto bude kladné a toto bude záporné? Tak se to bude?

**D: Přitahovat.**

Přitahovat. Když toto bude kladné a toto bude kladné.

**N: Odpuzovat. Odpuzovat.** (více žáků)

Tak se to bude odpuzovat. No konečně. Kyslík teda nebude mít žádný náboj. Ve sloučeninách má kyslík jaký náboj? Vždycky.

**N: Mínus dva.** (více žáků)

Mínus dva. Bude se ten kyslík oxidovat nebo redukovat? Měl nula, teď bude mít mínus dva.

**N: Redukovat? Redukovat.** (více žáků)

Redukovat. Co se teda naopak musí dít s tou mědí?

**N: Oxidovat.** (více žáků)

Oxidovat. My jsme si říkali, že redukce a oxidace probíhají sou-ča-sně. Takže já když dám do kyslíku tu měď, tak ta měď se bude oxidovat a jak já to na té mědi poznám? Že ona mi?

**N: Ztmavne. Zčerná. Zčerná.** (více žáků)

Zčerná. Ještě teďka to není tolik vidět, já tam dám potom ten plíšek, já to eště zkusím posunout, na tom plíšku možná uvidíte víc, jakou, jak barví měď plamen?

**N: Zelený. Zeleně.** (více žáků)

Zeleně. Tady možná tím, že svítí sluníčko, ale ty záblesky tam, jsou vidět, ještě posunu, ono záleží z jakého úhlu, teďka.

**N: Jojo. Jo. Jo, jde.** (více žáků)

Jestli vidíte dobře, tak barví vlastně ten plamen zeleně a zčernalo mi to, takže mně vlastně vznikají oxidy mědi, a protože kyslík je v oxidech záporný, tak měď je kladná.

**D: Kladná.** (současně)

A když to vložím do toho, já to ještě zahřeju, když to vložím vlastně do toho lihu, tak co se tam bude dít, mně tam vlastně zase vznikla zpátky ta čistá měď. Když to udělám víckrát, tak vlastně dojde k tomu čistění té mědi. Mně tam bude vznikat čistá měď, tak z kladného čísla jde teďka měď na nulové číslo, co se děje s mědí?

**N: Redukce. Oxidace. Oxidace.** (více žáků)

Když jde z kladného, z plus dva třeba, na nula?

**N: Redukce. Redukce.** (více žáků)

Redukce. A co se bude teda dít s tím lihem? On se bude naopak oxi-do-vat. Bude se oxidovat a pošlu vám potom tu látku přímo, ať si přičuchnete, jak voní. Tady teda na té reakci, na té oxidaci a redukci, vidíte krásně vlastně i ty barevné změny, té oxidace a redukce, a když přičichnete, tak tam vzniká právě jeden z aldehydů, vzniká takzvaný acetaldehyd, my se potom k tomu dostaneme a vy ho můžete poznat i podle vůně. Ještě zkusím. Můžete poslat a

opatrně přičichnout, už to není látka nějaká, změnila se ta vůně? Je takové příjemné vůně. Ta reakce by se dala dělat i v kádince, tady mám z té minulé skupinky, zase zahřejeme, ztmavne nám ta destička, (pauza 12 s), slyšíte i podle sluchu, že to tam syčí, že tam asi teplo nějaké vzniká, takže to je důkaz té reakce vlastně exotermické, kdežto tady, když dávám věci do ohně, to je reakce jaká? Endo?

**N:** **Endotermická.** (více žáků)

Termická (současně). Takže musím vlastně to teplo vydat. Kdybyste zase přičuchli, tak je to ta vůně, ta samá. Tak, to by bylo doplnění teda k těm alkoholům současně teda k té další skupině. Sedněte si. (Hluk), zavřeme pusy. Uklidněte se. Tak, to by bylo teda doplnění ještě k těm alkoholům ještě i a současně teda k této nové látce. Jdeme teda na tu první skupinku, dneska stihneme něco málo, napište si aldehydy, aldehydy, a napíšeme si obojí znění, je mi jedno, jestli si vyberete znění ohledně kyslíku, kde leží, nebo znění, co je vázáno na karbonylovou sloučeninu- nebo teda tu skupinu, vyberte si, co je pro vás jednodušší, ale tak, ať to umíte vlastními slovy vysvětlit. Poznačíme si tedy, že aldehydy jsou karbonylové sloučeniny, (pauza 10 s), aldehydy jsou karbonylové sloučeniny, ve kterých ve kterých je kyslík vázán dvojnou vazbou na krajní uhlík. Jsou to karbonylové sloučeniny, ve kterých je kyslík vázán dvojnou vazbou na krajní uhlík. A druhé znění. Stihli jsme?

**D:** **Mm.**

Druhé znění. Aldehydy jsou deriváty uhlovodíků, obsahující karbonylovou skupinu, aldehydy jsou deriváty uhlovodíků obsahující karbonylovou skupinu, na kterou se váže vodík a uhlovodíkový zbytek, (zvonění), na kterou se váže vodík a uhlovodíkový zbytek. To je celé dneska.

**Příloha č. 10: Záznam pozorování 9 – Škola D (ČJ)**

Škola	Škola D
Datum	4. 4. 2011
Třída	9.
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	16 (6 / 10)
Charakteristika vyučovací hodiny	Opakování větných členů, komplexní rozbor souvětí.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

Tak, sedněte si. Novou paní učitelku znáte, že, přišla se na vás podívat. Chybí XXX? Nechybí. Martina je tady od které hodiny?

**D: Od třetí.**

Třetí už jsi byla, jo?

**D: Jo, už jsem tu byla.**

Nemluv. Tak kde jsme skončili? Souvětí, (pauza 10 s), takže v dnešní hodině si zopakujeme souvětí podřadné souřadné, v učebnici máme nějaká cvičení, na podřadné, na vedlejší věty a větné členy, a pak vám už zase dám souvětí na zopakování k přijímačkám, to, co děláme. Dále (pozdní příchod do hodiny, smích), tak jaké máme souvětí, Martine?

**CH: Souřadné a podřadné.**

Odpovídáme celou větou (smích). Takže souřadné a podřadné. Takže souřadné, Adéla. Souřadné, kolik má vět hlavních vedlejších? Souřadné.

**D: Více, jednu nebo více vět hlavních.**

A? Jednu nebo více?

**D: Více vedlejších.**

Vedlejších nebo, musí mít další věty?

**D: Ne, nemusí.**

Nemusí. Podřadné, Martina.

**D: Ee takže jedna věta hlavní a další věty vedlejší.**

Takže je tam jenom jedna věta hlavní a jedna nebo více vět?

**D: Vedlejších.**

Vedlejších. Jaké známe vedlejší věty, vedlejší? Mára.

**CH: Podmětne, předmětne, ee přívlastkové, přípustkové, ještě něco by tam mělo být.**

Takže podmínkové, příslovečné místní, časové, způsobové, příslovečné, měrové,

**CH: Měrové, účelové, to je asi všecko.**

A?

**N: Doplnkové. (více žáků)**

Doplnkové. Poměry mezi větami hlavními, Jenda. Jaké známe?

**CH: Slučovací, vylučovací, záporný, ne, to je odporovací,**

No záporný je jaký?

**CH: No to je odporovací, ještě...**

Slučovací, odporovací, stu-?

**CH: Stupňovací... ještě jeden.**

**D: Důsledkové. (jiný žák)**

**D: Vylučovací. (jiný žák)**



- Důsledkové. Příčinná, důvodová, všechno?
- D: **Jo.**  
(Nesrozumitelné; smích), takže strana devadesát čtyři, cvičení čtyři. Anička začne.
- D: **Takže vyznačte-**  
Vyznačené.
- D: **Jo.**  
Vyznačená.
- D: **Vyznačená podstatná jména doplňte vedlejšími větami přívla- přívlastkovými. V rybníku se nedá plavat. Takže v rybníku** (nesrozumitelné, dokončení věty).  
Vedlejší. Takže spojky u vedlejších.
- D: **Ee.**  
Takže v rybníku,
- D: **Který leží nedaleko našeho domu, se nedá-**  
Leží v rybníku, který se nachází nedaleko od domu, se nedá plavat. Další.
- D: **Učebnice jsou vždy uloženy na psacím stole, který stojí pod oknem.**  
Který stojí pod oknem.
- D: **Sněžka je nejvyšší horou v České republice. Sněžka ee, která, která leží v ee Krkonoších, je-**  
Jak může ležet?
- D: **Která je v Krkonoších, je nejvyšší horou v České republice.**
- D: **Ukryli jsme se před deštěm pod vysokými stromy, které byly na kraji lesa.**  
A máme něco jiného než které?
- D: **Jenž.**  
Tak.
- CH: **Jež.** (další žák, potichu)
- D: **Jezdíme rádi na kolečkových bruslích v parku, který, ee kvete** (nesrozumitelné, dokončení věty).
- D: **V tomhle věku** (nesrozumitelné, dokončení věty).
- D: **S Petrem nesedím v jedné lavici. S Petrem, který se odstěhoval, nesedím v jedné lavici.**  
Šš. Terezo.
- D: **Chci dát mamince k narozeninám knížku. Chci dát mamince k narozeninám knížku, která se stala loňským bestsellerem.**
- CH: **Ze spánku mě probudil výkřik. Ze spánku mě probudil výkřik, který, jsem slyšel.**  
Který co?
- CH: **Který šel slyšet.**
- CH: **Silnice se klikatila.**  
Takže silnice, spojka, přívlastková, cože, já neslyším. Silnice, no, jaká? (Smích), silnice,
- CH: **Která je blízko...**  
Blízko nás, našeho domu,
- CH: **Se klikatila.**  
Mm.
- CH: (Nesrozumitelné, zadání úlohy) **uvedený časový údaj. Pořadí vět lze i změnit. Tak povídali jsme si-**  
Takže máme tam spojovací výrazy.
- CH: **Zatímco, mezitímco, kdykoli, jakmile, sotvaže, až, dříve než, dokud, pokavad. Tak povídali jsme si. Pes spal pod stolem stočený do klubíčka. Současnost obou dějů. Takže povídali jsme si, zatímco pes spal – ne, zatímco pes spal pod stolem stočený do klubíčka, jsme si povídali.**  
Mm.
- D: **Usnul, nepřemýšlel.**  
Počkej, ještě Martin.
- CH: **Eště já, ne? /SITUAČNÍ ELIPSA, s. 131/**

**Jak usilovně přemýšlel, bezděky okousával násadku pera nebo tužky. Opakování opakování dějů probíhajících současně. Usilovně přemýšlel, mezi- mezeitím bezděky okousával násadku pera nebo tužky?**

Počkej, jinak. Mezeitím co?

- CH: Přemýšlel,**  
Okousával bezděky-
- CH: Okousával bezděky (současně) násadku pera nebo tužky.**  
Mm.
- D: Okamžitě volal-**  
Kam se cpeš pořád? (smích)
- CH: Okamžitě volal policii. Zjistil vloupání do bytu. Okamžitá následnost obou dějů. Okamžitě volal policii, jakmile zjistil vloupání do bytu.**  
Mm.
- D: Svlékni si hned ty promočené šaty. Přijdeš domů. Následnost obou dějů.**  
Mm.
- D: Svlékni si hned ty promočené šaty, až přijdeš domů.**  
Takže jak to bude česky? Až přijdeš domů?
- D: Až přijdeš domů, svlékni si hned ty promočené šaty.**  
Mm.
- D: Buď vědět všechny podrobnosti. Podám zprávu. Současnost obou dějů s významem časového ohraničení. Ee jak budu vědět všechny podrobnosti...**  
Takže zase si vyber nahoře z těch spojovacích výrazů.
- D: Jo, dokud nebudu vědět všechny podrobnosti, nepodám zprávu.**  
Mm.
- D: Rozmysli si to. Bude pozdě. Současnost obou dějů. Rozmysli si to, doku- než...**  
Než.
- D: Bude pozdě.**  
Tak.
- D: Zazvonil telefon. Zabouchl domovní dveře. Okamžitá následnost obou dějů. Sotvaže zazvonil telefon, zabouchl jsem domovní dveře.**
- D: Budeš mít teplotu. Musíš zůstat ležet v postýlce. Současnost obou dějů s významem časového ohraničení. Pokavád budeš mít teplotu, musíš zůstat ležet v postýlce.**  
Mm.
- D: Babička a dědeček jsou ještě na chalupě. My už musíme chodit do školy. Současnost obou dějů. Babička a dědeček jsou ještě na chalupě, ee zatímco my už musíme chodit do školy.**  
No a jiná spojka? Mezeitím.
- D: Mezeitím, co jsou babička a dědeček na chalupě, my už musíme chodit do školy.**  
Mm. Šestka.
- D: Rozlišete věty měrové a způsobové. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.**  
Takže máme měrovou a způsobovou, míra co vyjadřuje? Měrová.
- D: Míru.**  
Vyjadřuje míru, kdežto způsobová tedy?
- N: Způsob. (více žáků)**  
Takže jak se do lesa volá,
- D: Tak se z lesa ozývá, to je způsobová.**  
Způsob.
- D: Kolikrát vsadil, tolikrát prohrál. Způsob. Ee, měrová.**  
Měrová.
- D: Čím déle o tom přemýšlím, tím méně s tím souhlasím. Míra.**  
Mm.
- CH: Udělal jsem to přesně tak, jak jsi mi poradil. Způsobová.**  
Způsobová.

- CH: Kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem. To je měrová.**  
Kolik – tolik.
- CH: Měrová.**  
Měrová.
- CH: Je chytřejší, než si myslíte. Způsobová.**  
Mm.
- CH: Postavte se tak, abyste byli čelem proti sobě. Způsobová?**  
Mm.
- D: Tvářil se, jako by mu patřil celý svět. Způsobová.**  
Hm, osmička, další věty máme, rozlište věty příčinné a účelové. Kdo je? Anička?
- CH: Já.**  
Martin. Takže účelová, příčinná. Za jakým účelem, z jaké příčiny.
- CH: Zůstal raději celý den v posteli, protože se necítil dobře. Tak to je příčina.**  
Z jaké příčiny, mm.
- D: Abyste to uměli správně sestavit, musíte si pozorně přečíst návod. Ee, účelová.**  
Účelová.
- D: Někteří Australané jsou pro vyhubení klokanů proto, že prý škodí chovu ovcí. Příčina.**
- D: Dej pozor-**  
Příčinná? Někteří Australané jsou pro vyhubení klokanů proto, že prý škodí chovu ovcí. Z jaké příčiny, že škodí, mm.
- D: Dej pozor, ať se neumažeš. Účelová.**  
Účelová.
- D: Nejsi tady přece proto, abys svého malého bratříčka poučoval. Účelová.**  
Mm.
- D: (Nesrozumitelné, přečtení věty). To je příčinná.**  
Z jaké příčiny, mm. Tak si napište souvětí, sešity školní, zase vypracujete otázky, které jsou k tomu. Dnešní datum, co je za významný den?
- N: Den učitelů. (více žáků)**  
Den učitelů je. Žádná kytička, žádná čokoládka.
- N: Až potom. (více žáků, smích)**  
Dobře, že jste si vzpomněli, že je den učitelů, tak můžem? Věra kde má sešit? Pan sbormistr usadil ke klavíru hlouček dětí, pan sbormistr, usadil ke klavíru, hlouček dětí, které byly pozvány k dnešnímu k dnešní přijímací zkoušce do pěveckého sboru, které byly pozvány, k dnešní, přijímací zkoušce, do pěveckého sboru, usmál se na ně, a vybídl dívku s tmavými očima, aby zpívala. (Pauza 10 s), takže zase máte určit, jaké je to souvětí, graficky, počet vět hlavních, ne počet, věty hlavní věty vedlejší, poměry mezi nima a jaké jsou věty vedlejší. (Pauza 1 min. 32 s), hotovo?
- D: Mm.**  
Tak Aneto pojd' to napsat, graf. Takže počet vět.
- D: Čtyři.**
- N: Pět. (více žáků)**  
Takže pět. Kolik vět hlavních?
- D: Tři.**  
Tři. Dvě věty vedlejší, takže je to souvětí?
- N: Podřadné. (více žáků)**  
První věta hlavní, které byly pozvány k dnešní přijímací zkoušce, druhá věta vedlejší přívlásková, usmál se na ně třetí věta hlavní, vybídl dívku čtvrtá věta hlavní, aby zpívala za jakým účelem nebo ji vybídl ke komu čemu, tak by to mohla být i věta?
- D: Předmětná.**  
Předmětná. Všichni jste to dobře určili?
- N: Jo. Jo. (více žáků)**

- Kromě Jany teda. První větu vedlejší nahrad'te větným členem a poslední větu vedlejší taky větným členem, první a poslední větu vedlejší. (Pauza 15 s), větným členem. (Pauza 49 s), tak první věta, první větný člen? Pan sbormistr usadil u klavíru hlouček dětí, Martina?
- D: Pozvané k dnešní přijímací zkoušce do pěveckého sboru.**  
Takže místo toho které byly pozvány takže bude?
- D: Pozvané.**  
Pozvané, pozvány k dnešní přijímací zkoušce. A vybídl dívku s tmavýma očima, aby zpívala.
- D: Vybídl dívku ke zpěvu.**  
Ke zpěvu. Mm. Vypište zájmeno osobní, tam najdete, a uveďte, které jméno zastupuje. A vypište přívlastky neshodné z tohoto souvětí. Takže zájmeno osobní a které jméno zastupuje, vypište přívlastky neshodné. (Pauza 24 s), dvojice si udělat. (Pauza 5 s), přívlastek neshodný je Martine jaký? Neshodný?
- CH: Když je to u podstatného jména.**  
Když je to u podstatného jména. A je to za? Jmé-?
- CH: Jménem.**  
Je za jménem. Mm. A nedá se?
- N: Skloňovat. (více žáků)**  
Mm, (pauza 1 min. 15 s), kolik je tam těch přívlastků neshodných?
- N: Jeden. Dva. Tři. Dva. (více žáků)**  
Kdo je pro jeden? (Smích), pro dva?
- D: Tři tam jsou. /ZMĚNA AČV, s. 132/**  
Pro tři? Ještě to nemáte?
- CH: Já jsem pro tři.**  
Pro tři? Takže jsou tam tři.
- D: Fakt? Kde jsou?**  
Tak hleďte, udělat si dvojici dycky v té větě. (Pauza 26 s), takže zájmeno osobní bylo? Osobní.
- D: Ně. Ně.**  
Nám, ně. A zastupovalo jaké jméno?
- D: Děti.**  
Takže první přívlastek neshodný.
- CH: Pan sbormistr.**
- D: Hlouček dětí.**  
Jenda. Pan sbormistr usadil ke klavíru hlouček dětí. Tak?
- CH: Pan sbormistr.**  
No, pan sbormistr, to je blbě. Usadil ke klavíru, ke klavíru, nic usadil ke klavíru, usadil hlouček, hlouček?
- N: Děti. (více žáků)**  
Takže neshodný přívlastek je?
- N: Děti. (více žáků)**  
Druhý, Nikola.
- D: Dnešní zkouška.**  
Které byly pozvány k dnešní přijímací zkoušce do pěveckého sboru.
- D: Tak dnešní zkouška.**  
Ne-shodný. Tak byly pozvány, pozvány ke zkoušce.
- D: Ke zkoušce dnešní...**  
Dnešní, to je shodný, a ke zkoušce sbo-ru.
- D: Sboru.**  
Takže přívlastek neshodný je?
- N: Sboru. (více žáků)**  
Usmál se na ně a vybídl dívku s tmavýma očima.
- N: Dívku s očima. (více žáků)**  
Vybídl dívku, dívku s očima.

- N:** **S očima.** (více žáků, současně)  
Takže jsou tam tři. Hmm, určete větné členy, větné členy, hlouček, dnešní. (Pauza 8 s), hlouček, dnešní. (Pauza 27 s), takže hlouček, Vendula.
- D:** **Předmět? Ve čtvrtém pádě.**  
Usadil, mm, hlouček, předmět. Máme všichni? A dnešní?
- N:** **Přívlastek shodný.** (více žáků)  
Přívlastek, který rozvíjí předmět dívku, změňte na shodný. Vybídl dívku s tmavýma očima.
- D:** **Takže-**  
Dívku s očima budou neshodné a máte udělat shodný. Takže dívku?
- D:** **Kterou dívku.**
- N:** **Modrookou.** (více žáků)  
Nemůže být modrooká, musí být-
- N:** **Tmavookou.** (více žáků)  
Tmavookou dívku. Uved'te, proč se mezi slovy dnešní přijímací nepíše čárka?
- D:** **Protože je to rozvíje-**
- D:** **Postupně rozvíjející.** (jiný žák)  
Dnešní přijímací. Protože je to přívlastek?
- D:** **Postupně rozvíjející.**  
Postupně rozvíjející. Vypište slova zdobnělá. Zdobnělá. (Pauza 25 s), tak to bylo lehké, Kubo?
- CH:** **Hlouček a dívka.**  
Hlouček a dívka, mm. Ještě, slovesný tvar v trpném rodě převed'te do rodu činného, slovesný tvar v trpném rodě, převed'te do činného. Který je to tvar?
- N:** **Byly pozvány.** (více žáků)  
Byly pozvány a do činného, které?
- N:** **Pozval. Pozvali.** (více žáků)  
Které pozvali. Vypište slovo složené a uved'te jiná dvě slova složená. Slovo složené. Takže když je složené, musí být složené ze dvou slov. A pak napište dvě slova vaše. (Pauza 9 s), složená. (Pauza 32 s), tak Lukáši, které je to slovo složené?
- CH:** **Sbormistr.**  
Sbormistr. A jaké máš dvě napsané? No sám. Tak kdo má? Složené? Velko-mě-
- N:** **Sto.** (více žáků)  
Další.
- D:** **Maloměsto.**  
Maloměsto.
- CH:** **Velehory.**  
Velehory.
- D:** **Veletrh.**  
Veletrh. Ropo?
- N:** **Vod.** (více žáků)
- D:** **Lihovod.**
- CH:** **Vodovod.** (smích)  
Vodovod. Vlakvedou-?
- N:** **Cí. Strojvedoucí.** (více žáků, smích)  
Mm. Určete vid těchto sloves.
- N:** **Ne-e. Ne.** (více žáků)  
Jaký máme vid? Takže z té věty usmát se, a pod to zpívat. Usmát se, zpívat.
- D:** **Usmát se?**  
Usmát se, zpívat. Pan sbormistr... usmál se na ně, aby zazpívala. (Pauza 14 s), takže usmál se je vid?
- N:** **Dokonavý.** (více žáků)  
Dokonavý, děj se dokončil, a zpívat?

- D: Nedokonavý.**  
Nedokonavý. (hovor)
- D: Já to mám naopak.**  
Kdo to má naopak?
- N: Já. Já.** (dva žáci)  
Vypište slovesa s předponami. Slovesa s předponami.
- D: Co?**  
Vypište slovesa s předponami. (Pauza 58 s), kolik jich máme?
- N: Čtyři. Tři. Pět.** (více žáků)  
Kdo je pro tři?
- D: Já mám čtyři.**  
Čtyři? Pět? (Smích), pro pět není nikdo?
- N: Ne.** (více žáků)
- D: Pro pět?**  
Pro pět.
- D: Tam je jich pět?**  
Jich tam není pět? Takže první sloveso?
- N: Usadil.** (více žáků)  
Usadil. Pozvány. Druhé sloveso.
- N: Usmál se.** (více žáků)  
Usmál se, třetí.
- N: Vybídl.**  
Vybídl, čtvrté. A zbývá, zbývá, takže čtyři. Napište, jak se vyslovují slova sbor a zpívat, takže jsme se učili v češtině co? Fonetiku, takže sbor píšeme?
- N: Ss.** (více žáků)  
A vyslovujeme?
- N: Zz.** (více žáků)  
Z foneticky. zpívat?
- N: Zz.** (více žáků)  
Takže píše se z a říkáme?
- N: Ss.** (více žáků)  
S. Mm. Něco lehkého, kolik máme času. Z druhou větu vedlejší, větný rozbor, graficky.
- D: Jéé.** (smutně)  
Druhou větu, vedlejší, které byly pozvány k dnešní přijímací zkoušce do pěveckého sboru, větný rozbor, to znamená, podmět, přísudek, přívlastek, předmět, příslovečná určení, graficky. (Pauza 1min. 45 s), hotovo?
- N: Ne-e. Ne. Eště ne.** (více žáků)  
Máte?
- D: Mm.**  
Tak Mart'ó, pojd' to nakreslit. Které byly pozvány k dnešní přijímací zkoušce do pěveckého sboru. Podmět?
- D: Které.**  
Kdo co které, mm.
- D: Co?** (jiný žák)  
V předchozí větě bylo hlouček dětí, takže z té předchozí věty víme podmět. Byly pozvány?
- D: Ke zkoušce.**  
Ke zkoušce, to je ž nebo š?
- D: Š.**  
Ježiš marija, jak je zkouška?
- D: Š.**  
A pročs tam měla ž? (Smích), takže ke zkoušce.
- D: Ee, dnešní.**  
No a co to je to ke zkoušce?

- D:** **To je předmět v třetím pádě. Ee dnešní přijímací je-**  
Dnešní přijímací, to můžeš dohromady. To je? Při-jí, při-jí.
- D:** **Tak ee přívlastek shodný a-**  
Mm. A to do sboru.
- D:** **Takže do sboru.**  
Ale nejdřív ke zkoušce.
- D:** **Ke zkoušce do sboru.**  
Do sboru, tak.
- D:** **Příslowecné určení místa.**  
To nemůže být místa, protože je to závislé na podstatném-
- D:** **Aha. Přívlastek neshodný a do sboru pěveckého. To je přívlastek shodný.**  
Tak kdo to měl dobře?
- D:** **Já to nevidím.**  
Celé? Jenom tři? Čtyři? Co jste měli špatně?
- D:** **Přívlastek neshodný.**  
Ke zkoušce do sboru?
- D:** **Jo.**  
Všichni měli tady tuhle chybu?
- CH:** **Jo.**  
Podmět měli všichni které?
- N:** **Jo.** (více žáků)  
Kromě Věry.
- D:** **A Martina jako.** (smích)  
A nepřiznáte. A poslední mně udělejte sloveso nemít, napište si nemít, tvar druhé osoby, číslo jednotné-
- D:** **Cože?**  
Druhá osoba, číslo jednotné, podmiňovací způsob přítomný. Potom tvar druhé osoby, číslo jednotné, podmiňovací způsob minulý, zase druhá osoba, číslo jednotné, podmiňovací způsob minulý, a první osobu čísla množného, podmiňovací způsob přítomný.
- D:** **Jak to bylo ještě jednou? /NEMOTIVOVANÁ ODCHYLKA – ANAKOLUT, s. 132/**  
První osobu čísla množného, podmiňovací způsob přítomný. Takže tam budete mít tři slovesa napsané. (Pauza 60 s), máte?
- N:** **Mm.** (více žáků)  
První tvar?
- N:** **Neměl bys.** (více žáků)  
Neměl bys. Druhý tvar.
- N:** **Neměl bys. Byl bys neměl. Byl bys býval neměl.** (více žáků)  
Byl bys neměl nebo byl bys býval neměl. A první množné.
- N:** **Neměli bysme. Neměli bychom. Bychom, bychom.** (více žáků)  
Neměli bychom. Všichni to měli dobře?
- D:** **Jo.**  
Tak jsme si to zopakovali, končíme.

Příloha č. 11: Záznam pozorování 10 – Škola D (Ma)

Škola	Škola D
Datum	4. 4. 2011
Třída	9.
Předmět	Matematika
Počet žáků (CH / D)	16 (6 / 10)
Charakteristika vyučovací hodiny	Opakování lineární funkce.
Vysvětlivky	CH – chlapci, D – dívky, N – nerozpoznatelné.

No tak. Dobrý den, přišla se na vás podívat budoucí paní učitelka, asi ji znáte, slečna Hurtíková, a bude si všímat toho, jak dobře se umíte vyjadřovat, jak dovedete správně poskládat odpovědi na mé otázky ohledně funkcí. Posad'te se, kam chcete.

Děkuju, půjdu dozadu.

Zopakujeme si učivo funkcí, co to je funkce, jakým způsobem se dá vyjádřit, než si já zapíšu, tak si to v hlavě poskládáte, kdo si chce zlepšit [imič], tak se přihlásí. (Pauza 1 min. 25 s), co nám k tomu můžeš říct? Pravá ruka vím, levá ruka nevím. To je takový, taková úmluva. Mart'ó.

**D: Tak funkce je vztah dvou veličin a jedna je závisle proměnná a druhá je nezávisle proměnná a vlastně funkce je definována buď grafem, tabulkou anebo vzorcem.**

Nebo?

**D: Vzorcem.**

No výborně, to máme tady todlencto prostor a všechno, a řekni nějaký příklad na tu závislost, na ten vztah těch veličin, co si pod tím představíš? Nějaký takový příklad, protože doted' jsme vykládali v pojmech, které nejsou tak hned na první pohled v životě používané. Nějaký příklad.

**CH: Přímá úměrnost.**

Přímá úměrnost. Příklad na přímou úměrnost, jestli si dovedeš představit. Přímá úměrnost, co to je, co to je přímá úměrnost, něco je úměrné přímo, co to znamená? Martine.

**CH: Tak kolikrát se zvětší ta jedna veličina, tolikrát se musí zvětšit druhá.**

Druhá veličina. Tedy kolikrát se zvětší nezávisle proměnná, tolikrát se zvětší? Závisle proměnná.

**CH: Závisle proměnná. (společně)**

Pořád jsem neslyšel příklad z praxe, ze života. Něco úplně obyčejného ze života.

**CH: Tak čím víc mám peněz, tím víc můžu koupit rohlíků.**

Jasně, to je to nejjednodušší. A navíc to hlavní v životě, [many] [many] [many] mám a hlavně v současnosti. Proměnné a způsob zápisu, co řekla Mart'a, Adélka, Adélko za á tedy, jak můžeme-

**D: Vzorec.**

Vzorec. Vzorec, co to je ten vzorec? Co bude ten vzorec? Co to je, vzorec? No? No. Lukáši.

**CH: Ypsilon rovná se-**

Něčemu.

**CH: Něčemu.**

Jo? Takže ypsilon rovná se a řekni co.

**CH: Dvě krát x plus jedna.**



- Dvě x třeba plus jedna. To je vzorec nějaký. Co máme za bé, co jsme tam měli za bé, co řekla Mart'a?
- D: Tabulka.**  
Tabulka. Tabulka, co to je tabulka, kde je napsané (nesrozumitelné). Co je teda ta tabulka, co si pod tím představuješ, pod tou tabulkou? Anetko.
- D: Je to zápis, kde hodnota x je nezávisle proměnná a y závisle proměnná.**  
Ano, když tu mám tedy x, to je jaká?
- D: Nezávisle proměnná.**  
To je nezávisle proměnná, pod tím y, tak tato tabulka nám ukazuje, že když tady si zvolím mínus pět, tak tomu odpovídající hodnota podle tohoto vzorce bude? Zkus to spočítat rychle.
- D: Dvakrát mínus jedna mínus deset plus jedna mínus devět.**  
Mínus devět. Dobře, to jsme si ukázali příklady. A za cé, za cé, co to říkáš? Hmm, o to říkáš, Peťo?
- D: Graf.**  
Graf. Máme to napsané velkými písmeny, graf. Co to je ten graf? Co to je ten graf? Co je to? Martin.
- CH: To je nějaký grafický zápis.**  
Grafické znázornění vzorečku, tabulky a zjednodušeně se na to podíváme a vidíme, tedy Honzo? Chtěls, zvedls ruku?
- CH: Ne.**  
Ne. Grafické znázornění, tak to máme teď a několik grafů si uděláme. Grafické znázornění. (Pauza 25 s), učebnice strana sto osmnáct, cvičení jedna, (pauza 22 s), učebnice strana sto osmnáct, cvičení jedna. Přečti, co tam máme udělat. Eva.
- D: Popište způsoby sestrojení grafů následujících funkcí. Co je grafem funkce f jedna v závorce x a funkce f dva v závorce x. Porovnejte definiční obory a obory hodnot obou funkcí.**  
Rozumíš tomu? Co to tam je, zapsané.
- D: Jo.**  
Áno. Tak ta první funkce je y rovná se tři x mínus dvě, zapíšeme si tedy ten vzoreček, ten zápis, y rovná se tři x mínus dvě a my máme graf, znázornit graf, (pauza 10 s), první krok, a to? A to?
- D: Tabulka.**  
Tabulka. Tedy napíšeme si tabulka, x, y, tady podtrhnu, teď, teď se to učíme a procvičujeme, teď přemýšlet rozumím nerozumím, protože za čtrnáct dní ať tam nejsou mezery, já nevím, co jsme tam udělali, doplňuji do tabulky tak, že za x si něco zvolím, co si mohu volit za x? To co je v definičním oboru té funkce, definiční obor té funkce, tedy tam kde ho máme, tam kde mohu vybírat. Máme tady nějaké omezení pro definiční obor? Definiční obor Df, mohu já si vzít jakékoliv číslo, jakékoliv číslo a doplnit tady za x, anebo mám nějaké omezení? Je tu? Někaké omezení?
- D: Jo.**  
Jaké?
- D: Od mínus tři po dvě. Plus dvě. /KOMPLETACE, s. 132/**  
Tak, myslíš si, že nemohu dát mínus tři, proč?
- D: Jo.**  
Můžeš?
- D: Jo.**  
A co mínus čtyři?
- D: To ne.**  
To ne, a proč ne?
- D: No protože v definičním oboru je to od mínus trojky.**  
Co se stane, když mám mínus čtyři, doplň, třikrát mínus čtyři je kolik?
- D: Mínus dvanáct.**  
Mínus dva je?

- D: Míinus čtrnáct.**  
Míinus čtrnáct. Dopustil jsem se nějakého matematického fópa?
- D: Ne, ale-**  
Že tady by tam bylo nedefinováno nebo že by se stalo, že by třeba náhodou by mě to vypadlo někam, kde bych se nedohrabal znalostma současnýma?
- D: Ne.**  
Tady, při takovéto takovémto zápisu já nemám žádné omezení, vůbec žádné, jedině kdybych si ho dal, kdybych si řekl pozor, tady toto jsou pouze reálná čísla, tak bych to zapsal, nebo tohle to, to jsou pouze ee třeba jaká? Komplexní čísla, rozumíte mně? Ale máme tam v zadání něco?
- D: Mm.**  
Co tam máme?
- D: Od míinus trojky do dvojky.**  
Podívám se, od míinus trojky do dvojky. Tedy, z oboru  $x$  je z oboru míinus tři do dva, tam až daleko jsem já nedošel. Máš pravdu, tedy pouze máme ostrou závorku, tedy zapíšeme ostrá závorka míinus tři, dva, a tom případě toto tady nemůže být. Já jsem to tam neviděl, tedy ostrá závorka míinus tři, kolik bude  $y$  v takovém případě? Míinus devět míinus dva, Barborko?
- D: Míinus jedenáct.**  
Míinus jedenáct. Copak mohu dát dále? Aničko.
- D: Míinus dvě.**  
Míinus dvě. Potom míinus jedna, nula, jedna, dva, dál taky už nemohu, tak doplnit, já se pokusím zapsat do třídní knihy. (Pauza 21 s), Barborko máš?
- D: Jo.**  
Ano? Tak mně diktuj.
- D: Míinus osm, míinus pět, míinus dva, jedna, čtyři.**  
Co teď s touto tabulkou? Na co jsme si ji udělali? A co nám ta tabulka říká? Co nám tabulka říká? K této funkci, co nám říká, jakou hodnotu nabývá  $y$ , jestliže  $x$  si zvolíme třeba míinus dva, přesně tolik je  $y$ . Když si zvolím nulu, tolik je  $y$ . Tohoto využijeme při sestavení grafu funkce, grafu funkce, sestrojíme do systému kolmých souřadnic  $x$ ,  $y$ ,  $x$ ,  $y$ , kolik tam máme největší číslo, jedenáct? No dobře. Mně se to nevejde. A podle tabulky postupujeme  $x$  na ose  $x$  míinus tři míinus jedenáct, míinus tři, míinus jedenáct je až tam někde dále, bohužel tedy, míinus dva, míinus osm, jedna dva tři čtyři pět šest sedm osm, a tady je další, míinus jedna míinus pět, jedna dva tři čtyři pět, nula míinus dva, jedna, jedna, dva čtyři, jedna dva tři čtyři. (Pauza 1min. 17 s, rýsování na tabuli), no, a kdo se blíží k závěru, tak vymyslí, co je grafem funkce  $y$  rovno tři  $x$  míinus dvě pro  $x$  v intervalu míinus tři plus dva, tak zkusíme odpovědět celou větou, jestli se vám to podaří. Honzo, zkus, pomaličky, poskládej si to v hlavě a zkus odpovědět celou větou, tak to zkus.
- CH: No tak, grafem této funkce je úsečka.**  
Přesně tak, grafem dané funkce je úsečka, není to přímka. Já tu nemám počátek té úsečky, protože mě se tu už nevešel, ale rozhodně tu mám konec. Grafem dané funkce je úsečka a úsečka je to proto, že máme omezený interval, odkud můžeme brát  $x$ , definiční obor je od míinus tři po plus dva a dál už není, proto ani tedy průběh té funkce dál nemůže pokračovat, tady končí, končíme u plus dva. Mart'a se už tady potí, nevím, jestli je to ze slunka nebo z toho, co tam narýsoval teď a jak to je, to je ze slunka, jasný, to je ze slunka. Tak, pak tam máme ještě jednu funkci, tři  $x$  míinus dvě, úplně stejnou a co to tam je zapsané,  $x$  je z oboru  $e$ , co to je to  $e$ ?
- CH: Reálná. (potichu)**  
Z oboru reálných čísel. Co to tedy znamená? Jak se liší ten obor, jak se budou lišit funkce a jejich grafické znázornění? Nic? Zkusíme. Honzo.
- CH: Takže grafem této funkce bude přímka.**  
Přímka, protože, protože si ještě řekneme.
- CH: Protože funkční obor jsou reálná čísla.**  
Jsou všechna reálná čísla a já mohu začínat u míinus sto padesáti a když by se mi sem vlezlo, tak aj třeba míinus třiceti tisíc a končit, až když mě bude bolet ruka, třeba a bude to tedy

přímka a přímka třeba z přízemí až třeba na střechu, kdežto poprvé jsme měli omezený definiční obor, dobře Honzo. A odpověděl celou větou, tak to má být. Podívejte se na příklad číslo dvě. Kdo nám dneska ještě nic neřekl, Věrka dovede celkem plynule číst, enom to přečteš Věrko, nelekej se.

**D: Narýsujte grafy funkcí, určete obor hodnot každé funkce.**

Ano, narýsujte grafy funkcí, podívejte se, obor za  $a$  y rovná se  $x$  lomeno dvěma plus tři, přičemž  $x$  bude z intervalu od mínus jedničky až po nekonečno, nejdříve zapíšeme vzoreček,  $x$  lomeno dvěma plus tři, co děláme potom Věrko?

**D: Tabulku.**

Tabulku. A jaký tam máme interval Věrko ještě mně řekni.  $X$  je z intervalu od?

**D: Mínus jedna do nekonečna.**

Tak, mínus jedna, je to ostrý interval?

**D: Jo.**

Ostrý interval, až po nekonečno. Tedy co to znamená, když je to ostrý interval? Co to znamená, Martine?

**CH: Že tam patří mínus jednička.**

Můžeme tam zvolit i tu mínus jedničku. Tedy tu si dáme hned jako první, mínus jedna, pak bude třeba nula, jedna, dva, tři a tak dále, dosadíme hodnoty, teďka každý sám a potom mi je poradíte, ty hodnoty a já je doplním na tabuli. (Pauza 56 s), Vendulka nemá ještě, Vendulko, na co čekáš? Máš?

**D: Ne.**

Ne-e. Tak co je tam za problém? Když za  $x$ , Vendulko, dosadím do tohoto vzorečku mínus jednu, tys tu nebyla minule?

**D: Byla.**

Byla, tak co dostanu tedy?

**D: Mínus jedna polovina.**

Plus tři, kolik je to?

**D: Pět polovin.**

Kolik?

**D: Pět polovin.**

Mínus jedna polovina, plus tři je?

**D: Pět polovin.**

Pět polovin. Máš to tam? Když tam dosadím nulu, kolik dostanu?

**D: Tři.**

Nula lomeno dvěma je?

**D: Nula.**

Nula, plus tři?

**D: Tři.**

Tři. Máš to tam už?

**D: Ne.**

Nee, no to jsem viděl, že to tam máš prázdné. Celou tu tabulku musíme doplnit, všechno a potom, až mám vyplněnou tabulku, tak, (pauza 14 s), znázorníme graficky. (Pauza 57 s, rýsování na tabuli), ee prosím vás, ten, kdo to nedovede z paměti, tak si bokem to správné vyjádření y vypočítáte, tady když to budu mít za  $x$  dosazeno dvě, dvě lomeno dvěma je jedna, plus tři jsou čtyři, ale klid'ánko si to bokem napište, nebo tři lomeno dvěma plus tři, to není ostuda, když si to tam někde bokem napíšete, spíš je ostuda, když uděláte chybu v takovéto základní věci, protože potom se vám ta chyba promítne do grafu a věřte mi, že v některých případech si s tou chybičkou nebudete vědět rady. A až řekneme příští hodinu, si řekneme obecně co je grafem lineární funkce, tak přijdete na to, nebo ukážeme si, že místo přímky nebo úsečky byste dostali křivku, která se tam nějak lomí a je zle. Chybu hledat ve špatném vyjádření y v tabulce. Tak, jak to dopadlo? Anetka už má, Pet'ó, co ty, už máš?

**CH: Jo.**

Ano? Dobře, tak mně řekni, když mám mínus jedna pět polovin, kde najdu pět polovin? Kde najdu pět polovin, to je teda půl, jedna dva a půl, to je tady, když je nula, tak je plus tři, jedna dva tři, to su tady, jedna a sedm polovin, to je tři a půl, to je tady. Dvě, čtyři, tři, čtyři a půl, dostáváme mínus jedna dvě a půl, (pauza 21 s). A co můžeme říct o grafickém znázornění funkce  $y$  rovná se  $x$  lomeno dvěma plus tři? Pro  $x$  z intervalu mínus jedna až nekonečno, co je grafem této funkce? Celou větou, Anetko.

**D:** **Grafem funkce je polopřímka.**

Je polopřímka s počátkem v nějakém bodu, označme si ho třeba  $A$  a ten bod má souřadnice jaké? Mínus jedna, to je ten první, mínus jedna a dvě celé pět, to je počátek toho bodu v našem systému kolmých souřadnic, zase v jiném systému by to mohlo dopadnout jinak. To máme áčko. Napíšeme si tu odpověď, ať si to zapamatujeme tu celou větu. Grafem funkce je polopřímka s počátkem v bodu  $A$ , a zkusíme si pomaličky udělat béčko, každý sám, kdo nebude vědět, co s tím, zvedne ruku. Kubo, chceš se zeptat?

**CH:** **Ne-e.**

Zkusíš sám, jo? Tedy zapíšu, udělám tabulku, graf a napíšu odpověď grafem je něco. Věrko, nebylas tady dlouho, že?

**D:** **Mm.**

Zkus to sama a kdyžtak se zeptáš. (Pauza 4 min. 46 s), Kubo, máš odpověď už?

**CH:** **Jo, grafem této funkce je přímka.**

Je přímka, protože nemáme vůbec žádné omezení. Dobré. Cé, dé uděláme za domácí úlohu do domácích sešitů. Můžeš si to začít, jo? Jestli chceš. Cé, ale teď si dodělejte béčko a hlavně napsat odpověď, tabulku, kdo neví, co s tím, zeptá se. Tabulku, graf. Cé, dé do domácích sešitů, to jsou dva grafy v podstatě, (pauza 13 s), Věrko, nebylas tady dlouho,

**D:** **Mm.**

Funkce, co to je, proč to tak je.

**D:** **Mm.**

Kubo, takys tu nebyl. Jana zaspala?

**D:** **Ne.**

Ne, to jenom to jenom Rost'a zaspal?

**D:** **Jo, já jsem zaspala.** (smích)

Dobře, doučit. Tak co jsme se to dneska tak trošku aspoň naučili, tady základ úplně k něčemu, k něčemu, co to bylo? Aničko? Co to bylo?

**D:** **Ty grafy jsme se naučili, ehm...** /ZMĚNA AČV, s. 132/

Eehm? Graf funkce a vyjádření, co je grafem funkce, vždycky je to podle toho, jaký je vzoreček, jenom když je tabulka, tak nám vyjde graf, musíme postupovat přesně krok za krokem a správně vyplnit do tabulky. Zatím, jsme měli dalo by se říct ty nejjednodušší funkce, budeme mít čím dál tím těžší funkce a tohle jsou jenom lineární funkce, jednoduchoučké. Vždycky je to buďto část přímky, úsečka nebo polopřímka, nebo celá přímka. Na čem to záleží, na čem záleží? Jestli to máme třeba jenom úsečku, na čem to záleží, Honzo?

**CH:** **Na definičním oboru.** (zvonění)

Na definičním oboru, výsledkem potom je třeba jenom část přímky, tedy úsečka, nebo polopřímka, jestliže máme interval omezený, pak máme polopřímku, jestliže jsme měli tedy uzavřený interval, dostali jsme úsečku. Co máte za úkol víte, já si myslím, že je to opakování toho, co jsme dnes udělali, máte přestávku.

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Hurtíková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	<b>Mluvený projev žáků se zaměřením na syntaktickou problematiku</b> Podtitul: <b>Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy – její specifické rysy a vliv na porozumění</b>
Anotace práce:	Komunikace je činnost typická pro lidskou společnost, proto jsme se věnovali obecnému vymezení komunikace a jejím typům, ale také oblasti sociální komunikace a interakce. Charakterizovali jsme komunikativní kompetenci a možnosti jejího rozvoje. Nejdůležitější kapitolou teoretické části práce je pedagogická komunikace, jež popisuje vliv jednotlivých charakteristik výchovně-vzdělávacího procesu na komunikaci ve vyučování. Dále jsme se soustředili na některé výpovědní modifikace v mluveném projevu a na školní dialog, který je nejčastější formou vyjadřování žáků ve vyučování, včetně role otázek učitelů. V empirické části jsme charakterizovali všechny části výzkumného šetření. Pomocí předvýzkumu jsme ověřili předmět výzkumu i výzkumné metody. Jako hlavní metody výzkumu jsme zvolili rozhovor, pozorování a analýzu audiozáznamu a výsledky jsme podrobili statistické analýze. Zjištěné výsledky považujeme za přínosné pro pedagogickou praxi, protože charakterizují některé jazykové jevy v mluvené komunikaci žáků na 2. st. ZŠ. Také naznačují možnosti učitelů při pokládání otázek žákům ve vztahu k rozvoji žákovské komunikativní kompetence.
Klíčová slova:	komunikace, sociální interakce, pedagogická komunikace,

	vyučování, komunikativní kompetence, výpovědní modifikace, rozhovor, pozorování, analýza
Přílohy vázané v práci:	11 příloh (v rozsahu 75 stran)
Rozsah práce:	172 stran
Jazyk práce:	Čeština

## SUMMARY

Title:	<b>Pupils' speech in context of syntax</b> Subtitle: <b>Pedagogical communication of pupils at lower secondary schools – its specific features and influence on comprehension</b>
Abstract:	Communication is an activity typical for human society; therefore we focused on general description of communication and its types as well as area of social communication and interaction. We described communicative competence and possibilities of its development. The most important part of the theoretical part of the thesis is pedagogical communication which describes some features of the educational process. Furthermore, we described chosen syntactic modification and their effect on pupils' speech comprehension. We focused also on school dialog, which is the most frequent form of pupils' utterances within lessons, and the influence of various types of teacher's questions on pupils' answers. In the empirical part of the thesis we described all parts of the research. On the basis of the pre-research we verified the subject of the research and the research methods. The main methods of the research are interview, observation and audiorecord analysis; the results were submitted to statistical analysis. The gained results are helpful to practical education because they describe some linguistic features of pupils' speech at

	the lower secondary school. They also suggest possibilities in the way teachers ask questions, which might positively influence the development of pupils' communicative competence.
Keywords:	communication, social interaction, pedagogical communication, school lessons, communicative competence, syntactic modifications, interview, observing, analysis

## ANNOTATION

Thema:	<p><b>Gesprochene Sprache der Schüler mit der Ausrichtung auf die syntaktische Problematik</b></p> <p><b>Untertitel: Pädagogische Kommunikation der Schüler der zweiten Stufe der Grundschule - ihre spezifischen Merkmale und ihr Einfluss auf das Verständnis</b></p>
Annotation:	<p>Die Kommunikation ist die typisch menschliche Fähigkeit, deshalb haben wir uns nicht nur ihrer allgemeinen Definition und ihren Typen gewidmet, sondern auch der Sozialkommunikation und Interaktion. Wir haben kommunikative Kompetenz und ausgewählte Möglichkeiten ihrer Entwicklung charakterisiert. Das wichtigste Kapitel des theoretischen Teils ist pädagogische Kommunikation, die den Einfluss einzigen Merkmale des edukativen Prozesses auf die Kommunikation im Unterricht</p>

	<p>beschreibt. Weiter haben wir uns auf manche syntaktische Besonderheiten in der gesprochenen Sprache und ihr Einfluss auf das Verständnis der Schüler konzentriert. Wir haben uns auch dem Schuldialog gewidmet, der die häufigste Form der Äußerung der Schüler im Unterricht ist. Wir haben auch den Einfluss verschiedenen Typen der Lehrerfragen auf die Antworten der Schüler beschrieben. In dem empirischen Teil haben wir alle Phasen der Forschung charakterisiert. Mit Hilfe der Vor-Forschung haben wir den Forschungsobjekt und die Forschungsmethoden überprüft. Als Grundmethoden haben wir Gespräch, pädagogische Beobachtung und Analyse der Audioaufnahme gewählt und die Ergebnisse wurden der statistischen Analyse unterworfen. Die festgestellten Ergebnisse halten wir für den Beitrag für die pädagogische Praxis, weil sie manche sprachliche Aspekte in der gesprochenen Kommunikation der Schüler der zweiten Stufe der Grundschule charakterisieren. Sie zeigen auch die Möglichkeiten der Lehrer bei der Fragestellung in Beziehung auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schüler.</p>
<p>Schlüsselwörter:</p>	<p>Kommunikation, soziale Interaktion, pädagogische Kommunikation, Unterricht, kommunikative Kompetenz, syntaktische Besonderheiten, Gespräch, Beobachtung, Analyse</p>



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Mgr. Kateřina Hurtíková

**MLUVENÝ PROJEV ŽÁKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA SYNTAKTICKOU  
PROBLEMATIKU**

**Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy –  
její specifické rysy a vliv na porozumění**

Autoreferát

Studijní program: Pedagogika

Školitelka: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

OLMOUC 2012



## OBSAH

Úvod.....	2
1. Cíle disertační práce .....	4
2. Struktura disertační práce .....	6
2.1. Teoretická část disertační práce .....	6
2.2. Empirická část disertační práce .....	8
3. Výsledky výzkumného šetření .....	11
4. Přínos pro pedagogickou teorii a praxi .....	19
Závěr .....	21
Seznam použité literatury (výběr) .....	22
Odborné kurikulum autorky disertační práce .....	25
Přehled odborných aktivit autorky disertační práce .....	26
Anotace disertační práce .....	29

## Úvod

Naše disertační práce nese název Mluvený projev žáků se zaměřením na syntaktickou problematiku a upřesňující podnadpis Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy – její specifické rysy a vliv na porozumění. Práce se dělí na teoretickou a empirickou část.

Komunikace v nejširším smyslu znamená dorozumívání se. Je předmětem zkoumání mnoha vědeckých disciplín, proto je typově velmi různorodá; v našem pohledu je nejpodstatnější charakteristika verbální komunikace. Nejvýznamnějším rysem mluveného projevu je situační zakotvenost, která ovlivňuje způsob vyjadřování, a tedy i porozumění při komunikování. Důležitá je také symetrie, resp. asymetrie vztahu, která ovlivňuje způsob i míru vyjadřování účastníků komunikace. Komunikace probíhá ve společenství lidí, proto ji můžeme nazvat sociální komunikací. Ta je prostředkem sociální interakce. Cílem sociálního komunikování je tzv. efektivní komunikace, proto je nutné od nejmladšího věku rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti žáků. Zformování a rozvoj komunikativní kompetence, resp. všech klíčových kompetencí, je jedním z pilířů současného vzdělávání.

Pedagogická komunikace představuje specifický typ sociální komunikace. Propojuje poznatky obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální psychologie a pedagogicko-psychologické diagnostiky. Zároveň je podstatným způsobem ovlivněna dalšími charakteristikami výchovně-vzdělávacího procesu (interakce učitele a žáka, organizační formy vyučování, metody výuky, pedagogicko-psychologická diagnostika a další). Důležitými rysy edukačního procesu jsou také institucionalizovanost vzdělávání, osobnost učitele a jeho styl výuky.

Pedagogická komunikace žáků se v mluvené podobě vyskytuje častěji než v psané a většinou je realizována formou dialogu (tzv. školní, resp. výukový dialog). Z jazykového hlediska existují specifika, jež jsou typická pro pedagogickou komunikaci. Především dva aspekty pedagogické komunikace přispívají k efektivnímu dorozumívání se ve vyučování, a to typy otázek učitele, které pokládá žákům, a vyjadřování žáků, zejména z hlediska jeho správnosti a kultivovanosti. Základním principem českého vzdělávání je v současnosti komunikační zřetel. Jeho naplňování je možné pozorovat v obou zmíněných oblastech. Užívání otevřených otázek učiteli vede k delším odpovědím žáků, povzbuzuje je a rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Žáci si osvojují některé rysy

efektivního dialogu, zejm. syntaktické charakteristiky (eliptické vyjadřování, kompletace výpovědi, změny aktuálního členění výpovědi aj.), které napomáhají realizaci dialogu a vzájemnému porozumění v něm.

Mluvený projev a stylistika byly předmětem zájmu mnoha lingvistů, pedagogů a dalších vědců. Někteří z nich se zaměřují i na charakteristiku komunikace ve vyučování, např. Svobodová (2000; in Höflerová, 2004). Přestože Svobodová popisuje vyjadřování učitelů na prvním stupni, můžeme v její práci nalézt některé paralely, které se uplatňují také ve vyučování na druhém stupni. Motivací pro nás byly také vlastní průzkumy v oblasti výpovědních modifikací v mluveném projevu. Spojení obou přístupů s komunikačním přístupem k vyučování umožnilo charakterizovat výpovědní modifikace v mluveném projevu žáků na druhém stupni základní školy a také zjistit frekvenci otevřených otázek učitelů pokládaných žákům v různých vyučovacích předmětech.

Nejvhodnější metodou pro sledování školní komunikace a jazykových specifik v mluveném projevu žáků ve vyučování je pozorování a záznam vyučovací hodiny audiotechnikou. Je ovšem velmi náročné najít školy, resp. ředitele a vyučující, kteří ochotně spolupracují i v těchto podmínkách. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že především pořizování audionahrávek považují za zásah do „svého území“ a za určitý typ dohledu či hodnocení. Při spolupráci všech zúčastněných však vzniká bohatý materiál, který může poskytnout základ pro další zkoumání.

Přínosem naší disertační práce je charakteristika jazykových specifik v mluveném projevu žáků na druhém stupni základní školy a jejich vyhodnocení z několika hledisek (např. podle pohlaví žáků). Také se věnujeme srovnání vyučovacích hodin z hlediska frekvence otevřených otázek učitelů, které ovlivňují komunikační dovednosti žáků. Práce také nastiňuje oblasti, jejichž zkoumání může výrazně ovlivnit osobnostní a komunikační rozvoj žáků na druhém stupni základní školy. Jsou jimi charakteristika dalších jazykových specifik ve vyjadřování žáků, charakteristika vyjadřování žáků v dalších vyučovacích předmětech (např. „výchovách“, máme na mysli výtvarnou výchovu, hudební výchovu apod.), ale především popis jazykových specifik komunikace žáků druhého stupně základní školy v dalších regionech, s ohledem na jejich dialektické rysy.

# 1. Cíle disertační práce

Výzkumné cíle disertační práce byly stanoveny na základě teoretického studia literatury a předchozích výzkumů. Reflektují současný stav mluveného jazyka ve vztahu k edukační realitě. Popisují pedagogickou komunikaci na druhém stupni základní školy a nabízejí možnosti rozvoje komunikativní kompetence žáků.

**Hlavním výzkumným cílem** je popis vyjadřovacích schopností a dovedností žáků druhého stupně základní školy s ohledem na jazyková specifika školního dialogu. Rozvoj komunikačních schopností a dovedností žáků by měl odpovídat principům uplatňovaných kurikulárních dokumentů ve smyslu rozvoje všech klíčových kompetencí žáků.

**Dílčí výzkumné cíle** vycházejí z teoretické i empirické části této práce. Vzhledem k povaze zkoumané problematiky bylo nezbytné poznat metody kvantitativního i kvalitativního výzkumu a vybrat ty nejvhodnější pro analýzu mluveného projevu. Dílčí výzkumné cíle je možné shrnout do následujících tezí:

- obecně charakterizovat komunikaci a její druhy;
- charakterizovat sociální komunikaci a interakci jako východisko pro pedagogickou komunikaci;
- popsat pedagogickou komunikaci a charakterizovat oblasti s ní spojené (komunikaci mezi učitelem a žákem, výukové metody, formy výuky, pedagogicko-psychologickou diagnostiku apod.);
- charakterizovat porozumění, resp. příčiny nedorozumění;
- specifikovat předmět výzkumu (výpovědní modifikace) na základě výsledků předvýzkumu;
- stanovit metody výzkumu – polostrukturovaný rozhovor, přímé pozorování, modifikace metody frekvenční analýzy;
- popsat mluvený projev žáků ve vztahu k vybraným výpovědním modifikacím na základě výsledků výzkumného šetření;
- charakterizovat užití otevřených otázek učitelů v různých vyučovacích předmětech;
- statisticky ověřit a formulovat závěry výzkumu;

- navrhnout možnosti inovace vyučování ve smyslu rozvoje komunikativní kompetence žáků;
- formulovat přínos práce a navrhnout možnosti dalšího zkoumání.

Z uvedených cílů výzkumu vyplývá formulace výzkumných problémů práce i věcných hypotéz. Jejich podobě se budeme věnovat v kapitole autoreferátu 2.2. Empirická část disertační práce.

## 2. Struktura disertační práce

Disertační práce se dělí na dva hlavní oddíly, a to teoretickou a empirickou část.

Charakteristiky komunikace uvedené v teoretické části umožňují interpretaci výsledků empirické části.

### 2.1. *Teoretická část disertační práce*

Teoretická část této práce obsahuje čtyři kapitoly, které se věnují popisu komunikace z různých pohledů, vzájemně však na sebe navazujících.

V první kapitole jsme se zaměřili na obecné charakteristiky komunikace a různá pojetí dělení komunikace. Komunikace může být ovlivněna jak motivací a účelem komunikace, tak i osobnostními charakteristikami účastníků komunikace. Situační zakotvení mluvené komunikace přináší nepravidelnosti ve větné stavbě výpovědí, jejichž popis ve výchovně-vzdělávacím prostředí je hlavním cílem naší práce. Podstatné je uvědomit si význam zpětné vazby, pomocí níž příjemce vyjadřuje porozumění, či nepochopení předávané informaci. Komunikování je předmětem zkoumání řady vědeckých disciplín, např. lingvistiky, psychologie, sociologie, pedagogiky aj., proto existuje mnoho druhů komunikace. Věnujeme se především verbální komunikaci v její mluvené podobě, pro kterou jsou klíčové následující charakteristiky: symetrie komunikačního vztahu, problematika úspěšné komunikace, oboustrannost komunikace, typy komunikace podle percepce, spisovné dorozumívání a vliv jazykových specifik ve vyjadřování na porozumění.

Ve druhé kapitole jsme se zabývali tématy sociálního styku, sociální komunikace a komunikativní kompetence. Sociální psychologie poskytuje východiska, která se v konkretizované podobě uplatňují také v pedagogické komunikaci. Důležitým aspektem sociálního styku čili sociální interakce mezi lidmi je sociální percepce. Vnímání partnera či partnerů v komunikační situaci umožňuje správné reagování, čímž zajišťuje sociální interakci. Bylo nutné popsat také chyby sociální percepce, které mohou při komunikaci nastat – účastníci interakce by se jich měli vyvarovat zejména v případech asymetrického vztahu (jímž je například vztah učitele a žáka), protože v tomto případě mohou mít velmi negativní dopad. Zformování komunikativní kompetence je základním krokem k úspěšné komunikaci. Vyučování se s odkazem na kurikulární dokumenty



uzpůsobuje tak, aby žáci rozvíjeli své jazykové a komunikační dovednosti ve všech oblastech jazykového vyučování, nejen při správné aplikaci pravopisných a gramatických pravidel, ale také při použití vhodného stylu komunikace podle konkrétní komunikační situace, při porozumění textu atd.

Třetí kapitola se věnuje pedagogické komunikaci. Jedná se o velmi široké téma, proto jsme vybrali aspekty přímo se dotýkající mluvené formy komunikování učitelů a žáků, resp. vychovávajících a vychovávaných. Charakterizovali jsme místo komunikace v pedagogických a hraničních psychologických a sociologických disciplínách. Popsali jsme pedagogickou komunikaci a interakci mezi učitelem a žákem. Jejich vztah je závislostní, tzn. pedagogická komunikace je prostředkem pedagogické interakce. Podrobně jsme se věnovali charakteristikám vyučování, které přímo ovlivňují pedagogickou komunikaci. Výchovně-vzdělávací cíle výuky mohou být dosaženy pouze tehdy, pokud je zvolena vhodná forma komunikace. To samé platí také pro obsah výuky; formy komunikace se volí podle povahy předmětu, věku žáků apod. Organizační formy vyučování a metody výuky nejsou bez vhodné komunikace uskutečnitelné, proto jim věnujeme dostatek prostoru. Nedílnou součástí pedagogické charakteristiky komunikace je také pedagogicko-psychologická diagnostika.

Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali některým lingvodidaktickým aspektům mluveného projevu ve vyučování. Charakterizovali jsme hlavní rysy mluveného a psaného projevu. V oblasti mluveného projevu jsme se zaměřili na jeho jazyková specifika, zejména na výpovědní modifikace, které jsou typické právě pro mluvený projev a staly se předmětem výzkumného šetření. Dostatečný prostor jsme věnovali také dialogu, který je hlavním typem vyjadřování žáků ve vyučování. V souvislosti s ním jsme se zabývali také formou a významem otázek ve vyučování, přičemž důraz byl kladen na vliv otevřených otázek na vyjadřování žáků a rozvíjení jejich komunikativní kompetence.

## 2.2. *Empirická část disertační práce*

Empirická část se skládá ze tří kapitol, z nichž nejrozsáhlejší je šestá kapitola, která sleduje celý průběh výzkumného šetření.

V páté kapitole práce jsme popsali současný stav zkoumané problematiky. Ačkoli se oblasti mluveného projevu věnovala řada lingvistů a pedagogů, syntaktickou tematikou ve školním prostředí se zabývalo méně autorů (např. Müllerová, Hoffamnová, 1994; Svobodová, 2000; Höflerová, 2004). Vycházeli jsme z pojetí Svobodové (2000), která se dlouhodobě zabývá pedagogickou komunikací, komunikativní kompetencí a syntaktickým hlediskem pedagogické komunikace. Přestože se její práce věnuje komunikaci na prvním stupni základní školy, poskytla nám mnoho informací a podnětů pro vlastní práci. Dalším impulzem byly vlastní průzkumy, které dokázaly výskyt vybraných výpovědních modifikací v mluveném projevu. Na základě komunikačního principu v současném vzdělávání jsme se rozhodli zaměřit pozornost na výpovědní modifikace v mluveném projevu žáků na druhém stupni základní školy a na frekvenci otevřených otázek učitelů v různých vyučovacích předmětech.

Šestá kapitola popisuje všechny fáze výzkumného šetření. Nejprve jsme stanovili výzkumné cíle práce, které jsou uvedeny v kapitole autoreferátu 1. Cíle disertační práce. Hlavním výzkumným cílem je charakteristika mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy z hlediska jazykových specifik jejich vyjadřování ve školním dialogu. Dále jsme formulovali výzkumné problémy, které vyplynuly z teoretického studia problematiky a ze stanovených cílů práce. Z důvodu nemožnosti validního vyhodnocení výsledků se pátý výzkumný problém zaměřený na porozumění mluvenému projevu nepromítl do dalších fází výzkumného šetření.

Následně jsme formulovali výzkumné hypotézy. Stanovili jsme věcné hypotézy, jejichž znění je následující:

**H<sub>1</sub>:** Žáci v deváté třídě základní školy užívají jednoduché věty s polovětnými útvary v mluveném projevu ve vyučování častěji než významově ekvivalentní složené věty.

**H<sub>2</sub>:** Žáci v deváté třídě základní školy užívají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování častěji v předmětu český jazyk a literatura než v předmětech přírodovědně orientovaných (matematika, chemie).

**H<sub>3</sub>:** Žáci (chlapci) v deváté třídě základní školy užívají výpovědní modifikace stejně často jako žačky (dívky) ve stejném ročníku základní školy.

**H<sub>4</sub>:** Učitelé užívají v hodinách českého jazyka literatury více otevřených otázek než v hodinách přírodovědně orientovaných.

Věcné hypotézy jsme poté převedli na statistické hypotézy, jež bylo možno ověřit pomocí výzkumných metod. Popsali jsme také výzkumný vzorek; celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 103 žáků devátých tříd ze základních škol ve vsetínském okrese. Předvýzkum, který proběhl v roce 2010, pomohl specifikovat předmět výzkumu a upřesnit použité metody práce. Hlavními metodami provedeného výzkumu byl rozhovor a pozorování. Polostrukturované rozhovory s učiteli probíhaly s odstupem před pozorováním (leden, únor 2011) a potom ihned po skončení pozorování (březen, duben 2011). Pozorování, které díky své strukturované podobě můžeme označit za kvantitativní metodu, probíhalo v březnu a dubnu 2011. Během přímého pozorování ve vyučování probíhal také záznam sledovaných modifikací do pozorovacího archu a byly pořizovány audiozáznamy hodin. Následně proběhl přepis audionahrávek a jejich analýza. Při ní byla uplatněna modifikovaná varianta techniky frekvenční a sekvenční analýzy. Tato technika původně zaznamenává veškeré dění ve třídě; jelikož jsme se zaměřili pouze na vyjadřování žáků, zabývali jsme se pouze frekvencí sledovaných jevů.

V dalších podkapitolách jsme interpretovali výsledky výzkumného šetření. Posoudili jsme všechny charakteristiky mluveného projevu žáků ve vztahu k formulovaným hypotézám. Přestože jsme museli všechny hypotézy odmítnout, statistická analýza získaných dat, která posoudila oprávněnost přijetí či odmítnutí hypotéz, prokázala neoprávněnost odmítnutí dvou hypotéz a u dalších dvou prokázala opačný vztah proměnných. Po celkovém vyhodnocení a ověření výsledků výzkumu jsme dospěli k následujícím závěrům:

- žáci užívají v mluveném projevu ve vyučování častěji složené věty než jednoduché věty obsahující polovětné útvary;
- žáci užívají stejný počet výpovědních modifikací v českém jazyce a literatuře jako v matematice a chemii (zjištěný rozdíl ve smyslu vyššího počtu výpovědních modifikací v přírodovědně orientovaných předmětech nebyl prokázán jako statisticky významný);

- chlapci užívají při mluveném projevu ve vyučování stejný počet výpovědních modifikací jako dívky (opět byl zjištěn rozdíl ve smyslu vyššího počtu užití výpovědních modifikací chlapci, ale tento rozdíl nebyl prokázán jako statisticky významný);
- učitelé užívají více otevřených otázek v hodinách matematiky a chemie než v hodinách českého jazyka a literatury.

Bližší charakteristika těchto výsledků bude uvedena v následující kapitole autoreferátu (kapitola 3. Výsledky výzkumného šetření).

Na závěr jsme charakterizovali přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi. Za přínosnou považujeme ucelenou charakteristiku školní komunikace v oblasti pedagogiky (s ohledem na sociální a psychologická hlediska) i lingvistiky. Zabývali jsme se také komunikativní kompetencí žáků a frekvencí otevřených otázek, které ji mohou podporovat, v různých vyučovacích předmětech. Za hlavní přínos naší práce považujeme popis výpovědních modifikací, které jsou užívány v mluveném projevu žáků ve vyučování. Otevřenými oblastmi pro další zkoumání jsou charakteristika dalších jazykových specifik ve vyjadřování žáků na druhém stupni základní školy a především provedení obdobných výzkumů v dalších regionech České republiky.

### 3. Výsledky výzkumného šetření

V průběhu výzkumného šetření jsme provedli celkem 10 pozorování ve vyučování na základních školách v okrese Vsetín. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři školy, celkem pět tříd devátých ročníků (103 žáků). Proběhlo ve vsetínském okrese z důvodu dobré znalosti jazykové situace této oblasti autorkou práce; konkrétní školy byly vybrány metodou náhodného výběru. V disertační práci uvádíme výsledky pozorování jednotlivě pro každou třídu. Nyní však uvedeme některé souhrnné výsledky a dále se vyjádříme ke stanoveným hypotézám práce.

Z analýzy mluveného projevu žáků v devátých ročnících je zřejmé, že kvantita i kvalita jejich mluveného vyjadřování je velmi nízká. Většina produkovaných výpovědí žáků je krátká a stručná, což je dáno zejména orientací na výkon a množství osvojeného učiva. Když odhlédneme od vět, které jsou součástí cvičebních úloh, zjistili jsme, že žáci v pozorovaných deseti vyučovacích hodinách vyslovili celkem 240 větných struktur<sup>29</sup>. Toto číslo je pro rozvoj komunikativní kompetence velice nízké.

Z hlediska výpovědních modifikací se ve vyjadřování žáků ve vyučování nejčastěji objevovaly změny v aktuálním členění výpovědi<sup>30</sup>, jež se vyskytly celkem 21krát. Dále se vyskytovala situační elipsa<sup>31</sup>, a to celkem ve 13 případech. Nižší výskyt jsme zaznamenali u kompletace<sup>32</sup> (celkem 7krát), jednoduchých vět s polovětnými útvary<sup>33</sup> (celkem 5krát) a nemotivovaných odchylek větné stavby<sup>34</sup> (celkem 3krát). Tyto výpovědní modifikace jsou charakteristické pro nepřipravený mluvený projev. Také jsme se věnovali užití otevřených a zavřených otázek učitelů a frekvenci otevřených otázek v různých vyučovacích předmětech. Učitelé během všech

---

<sup>29</sup> Za větu v tomto smyslu považujeme každé vyjádření, které obsahuje sloveso v určitém tvaru (zahrnuli jsme souvětí stejně jako věty typu: *Já nevím. To je doplněk* apod.). Pokud tento údaj přepočítáme na počet zúčastněných žáků (103 žáků) a dvojici pozorovaných hodin v každé třídě (v každé třídě proběhlo pozorování v hodině českého jazyka nebo literatury a v hodině matematiky nebo chemie), vychází, že každý žák ve vyučování vysloví průměrně 1,17 věty za jednu vyučovací hodinu, ostatní vyjádření jsou jen nevětné, eliptické odpovědi.

<sup>30</sup> Změny aktuálního členění výpovědi - v našem pojetí jsme se zaměřili na změny slovosledu.

<sup>31</sup> Situační elipsa – vynechání větného členu nebo části věty v závislosti na komunikační situaci (bez znalosti konkrétní situace je pro ostatní posluchače většinou nesrozumitelná).

<sup>32</sup> Kompletace – dodatečné doplňování výpovědi.

<sup>33</sup> Polovětný útvar – primárně větné vyjádření nahrazené větným členem, obvykle substantivem nebo infinitivem.

<sup>34</sup> Nemotivované odchylky větné stavby – jedná se o chybné konstrukce ve výpovědích (blíže viz Čechová, 1996; Grepl, Karlík, 1998).

pozorovaných hodin užili celkem 731 otázek, z toho pouze 60 je možné charakterizovat jako otevřené. Tento stav rozhodně neodpovídá pojetí komunikačně orientovaného vyučování. Překvapivé bylo také zjištění, že učitelé užili v přírodovědně orientovaných předmětech (v matematice a chemii) více než dvakrát více otevřených otázek než v hodinách českého jazyka a literatury.

V krátkosti jsme charakterizovali také další jazyková specifika ve vyjadřování žáků. Žáci užívali některé kontaktné výrazy (*tož, šak, no, takže*) i vycpávkové výrazy (*jako, prostě, vlastně*), jejichž přehnané užívání však není vhodné. Z dialektického hlediska nebyla mluva žáků výrazně ovlivněna; vyskytovaly se nadnářeční kontaktné výrazy (*tož, šak*), valašské nářečí se projevilo jen ve dvou případech (*z tama, mám ju*). Charakteristická byla krátká výslovnost některých samohlásek, zejména ve frekventovaných slovech [*prosim*] a [*pani učitelko*], pravděpodobně způsobená vlivem lašských nářečí. Žádné z uvedených charakteristik mluveného vyjadřování žáků neovlivňovaly porozumění žáků v negativním smyslu.

Dále se budeme věnovat výsledkům výzkumného šetření ve vztahu ke stanoveným hypotézám. Vždy uvedeme znění hypotézy, výsledky pozorování i výsledky statistické analýzy.

### **(1) Frekvence jednoduchých vět s polovětnými útvary ve srovnání s významově ekvivalentními složenými větami.**

Nejprve se budeme věnovat vyhodnocení první statistické hypotézy, jejíž znění je následující:

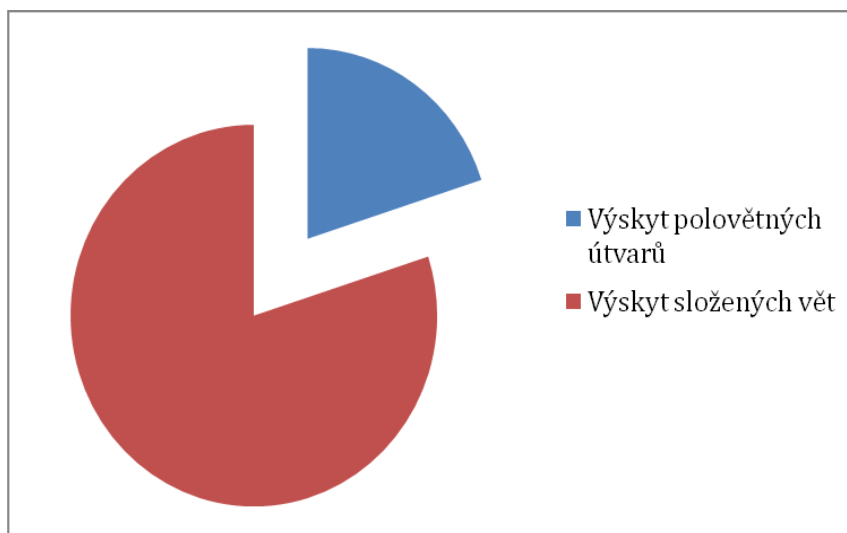
**H<sub>1</sub>:** Četnost užívání jednoduchých vět s polovětnými útvary je v mluveném projevu ve vyučování žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užívání významově ekvivalentních složených vět.

Na základě provedeného pozorování jsme zjistili, že jednoduché věty a polovětnými útvary se vyskytly celkem 5krát, kdežto významově ekvivalentní složené věty byly žáky užity ve 20 případech. Složené věty se tedy vyskytují čtyřikrát častěji než jednoduché věty s polovětnými útvary.

Pro přehlednost uvádíme údaje v tabulce a ve výsečovém grafu:

	<b>Polovětné útvary</b>	<b>Složené věty</b>
Celkový výskyt	5	20

*Tabulka č. 1: Frekvence užití jednoduchých vět s polovětnými útvary a významově ekvivalentních složených vět*



*Graf č. 1: Frekvence užití jednoduchých vět s polovětnými útvary a významově ekvivalentních složených vět*

Z uvedené tabulky vyčteme, že žáci deváté třídy užívají ve vyučování jednoduché věty s polovětnými útvary méně často než složené věty. Naše očekávání, z nichž vycházela i výzkumná hypotéza, byla opačná; v souvislosti s trendem zkracování výpovědí a úspornosti ve vyjadřování jsme očekávali větší frekvenci polovětných útvary i v mluveném projevu. Zdá se však, že v mluveném projevu přílišné zhušťování informací neprospívá porozumění, proto je výhodnější další informaci či myšlenku sdělit další větou. Naše hypotéza se tedy nepotvrdila, při statistické analýze jsme odmítli možnost nulového vztahu mezi jevy, můžeme

tedy prohlásit, že žáci užívají při mluveném projevu ve vyučování častěji souvětí než polovětné útvary.

## (2) Frekvence výskytu výpovědních modifikací podle typu vyučovací hodiny.

Nyní se zaměříme na popis výskytu výpovědních modifikací v hodinách českého jazyka a literatury ve srovnání s hodinami matematiky a chemie. Druhá statistická hypotéza tedy zněla následovně:

**H<sub>2</sub>:** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování v předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost užívání výpovědních modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

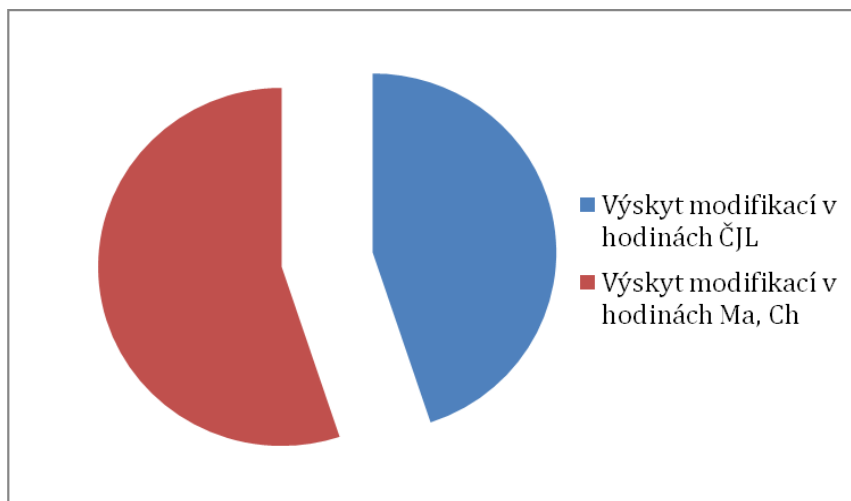
Při vyhodnocení pozorování jsme zjistili, že v hodinách českého jazyka a literatury žáci užili celkem 22 výpovědních modifikací, v hodinách matematiky a chemie se modifikace výpovědí vyskytly celkem 27krát. Výsledky tedy naznačují větší výskyt výpovědních modifikací v přírodovědně orientovaných hodinách.

Zjištěné údaje uvádíme v následující tabulce a pro přehlednost i v grafu:

Typ předmětu a škola:		Počet modifikací:	Celkem:
Český jazyk	Škola A	10	22
	Škola B	3	
Literatura	Škola C (9. A)	4	
Český jazyk	Škola C (9. B)	2	
	Škola D	3	
Matematika	Škola A	7	
	Škola B	2	
Chemie	Škola C (9. A)	9	
	Škola C (9. B)	7	
Matematika	Škola D	2	
<b>Celkem:</b>		49	

Tabulka č. 2: Frekvence užití výpovědních modifikací ve vyučovacích hodinách český jazyk a literatura, a matematika a chemie





Graf č. 2: Frekvence užití výpovědních modifikací ve vyučovacích hodinách český jazyk a literatura, a matematika a chemie

Žáci deváté třídy užívají menší množství výpovědních modifikací v českém jazyce a literatuře než v matematice a chemii. Vycházíme z předpokladu, že vyšší počet výpovědních modifikací poukazuje na větší uvolněnost výchovného prostředí a větší komunikativnost osob v něm. Očekávali jsme tedy, že v hodinách českého jazyka a literatury budou žáci užívat vyšší počet výpovědních modifikací. Při statistické analýze však byla potvrzena správnost přijetí nulové hypotézy, což prokazuje, že frekvence užití výpovědních modifikací se neliší podle typu vyučovacího předmětu.

### **(3) Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků.**

Tato část se bude věnovat problematice užívání výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Třetí statistická hypotéza proto zní následovně:

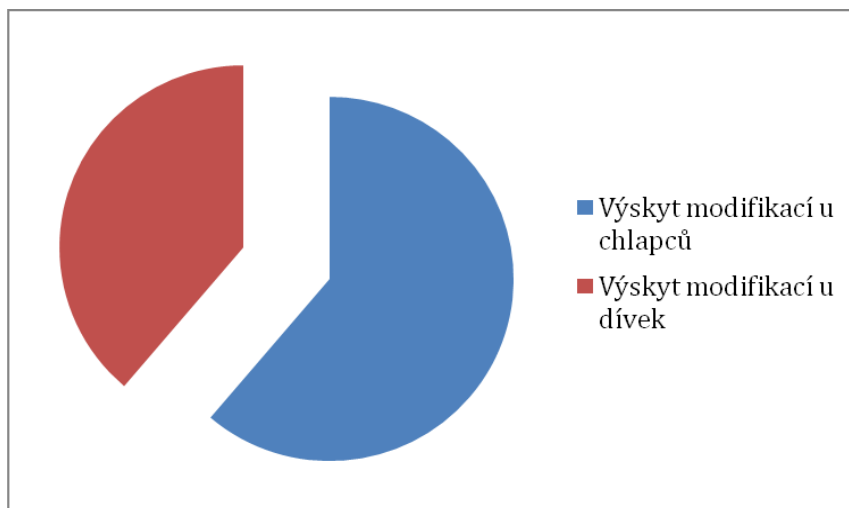
**H<sub>3</sub>:** Četnost užívání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) stejného ročníku.

Během realizovaného pozorování jsme zjistili, že chlapci užili v mluveném projevu více výpovědních modifikací než dívky. Výsledky tedy naznačují vyšší frekvenci výpovědních modifikací ve prospěch chlapců.

Zjištěné údaje opět uvádíme v tabulce a grafu:

	<b>Chlapci</b>	<b>Dívky</b>
Výpovědní modifikace	30	19

*Tabulka č. 3: Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vyučování podle pohlaví žáků*



*Graf č. 3: Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vyučování podle pohlaví žáků*

Výsledky pozorování naznačují, že žáci (chlapci) deváté třídy užívají v mluveném projevu ve vyučování větší množství výpovědních modifikací nežžačky (dívky). Při formulaci této hypotézy jsme vycházeli z uplatňování zásady rovných možností také ve vyučování. Navíc učitel jako řídicí element ve třídě do značné míry ovlivňuje komunikaci žáků a vybírá, kdo bude hovořit a jak dlouho. Oproti tomu stojí argument rychlejšího rozvoje dívek, který by se měl promítnout také do většího rozvoje komunikačních dovedností. Z dílčích výsledků vyplynulo, že většinou (ve čtyřech případech z pěti) ve vyučování užili více výpovědních modifikací zástupci toho pohlaví, které mělo ve třídě početní převahu. Statistická analýza však rozdíl v užívání výpovědních modifikací podle pohlaví žáků neshledala statisticky významným, proto můžeme potvrdit původní hypotézu, a to že chlapci i dívky v deváté třídě užívají ve vyučování výpovědní modifikace ve stejné míře.

#### (4) Frekvence výskytu otevřených otázek učitelů ve vztahu k vyučovacímu předmětu.

V této části se zaměříme na problematiku užívání otevřených a zavřených otázek učiteli, resp. na frekvenci otevřených otázek v různých typech vyučovacích hodin. Čtvrtá statistická hypotéza zní následovně:

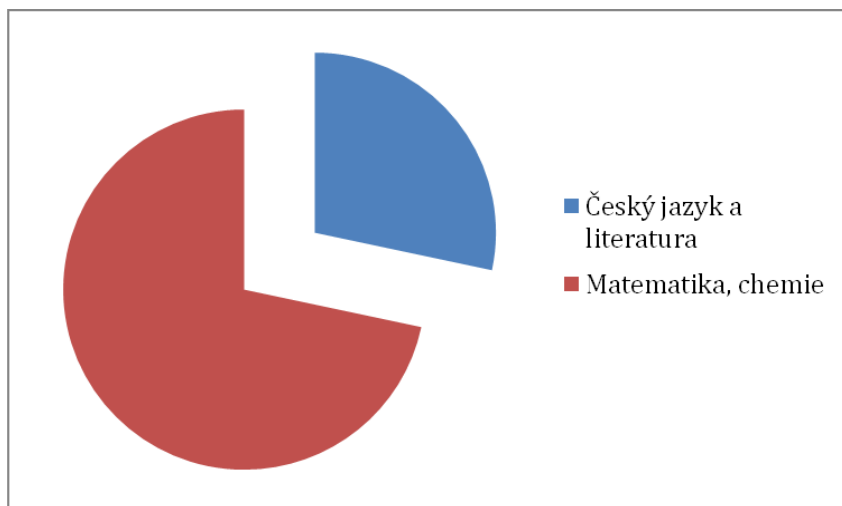
**H<sub>4</sub>:** Četnost užití otevřených otázek učiteli v hodinách českého jazyka a literatury je vyšší než četnost užití otevřených otázek učiteli v přírodovědně orientovaných hodinách.

Při vyhodnocení výsledků pozorování bylo zjištěno, že učitelé užívali v hodinách českého jazyka a literatury celkem 17 otevřených otázek, ale během hodin matematiky a chemie jich užívali dohromady 43. Tento výsledek naznačuje opačný vztah proměnných, než jaký byl uveden ve výzkumné hypotéze.

Zjištěné údaje prezentujeme opět v podobě tabulky a výsečového grafu:

	Český jazyk a literatura	Matematika, chemie
Počet otevřených otázek	17	43

Tabulka č. 4: Výskyt otevřených otázek učitelů v hodinách českého jazyka a literatury a v hodinách matematiky a chemie



Graf č. 4: Výskyt otevřených otázek učitelů v hodinách českého jazyka a literatury a v hodinách matematiky a chemie

Výsledky výzkumu naznačují, že v přírodovědně orientovaných hodinách učitelé užívají více otevřených otázek než v hodinách mateřského jazyka. Při formulaci hypotézy jsme vycházeli z komunikativnosti vyučování a prioritního rozvoje komunikativní kompetence v jazykovém vyučování. Tomu by měl odpovídat také výskyt otevřených otázek, které podněcují volnější a delší vyjadřování žáků. Výsledky napovídají opačný vztah proměnných, než byl stanoven ve výzkumné hypotéze. Na základě statistické analýzy jsme tento rozdíl shledali jako statisticky významný, proto můžeme uvést, že v hodinách matematiky a chemie je výskyt výpovědních modifikací vyšší než v hodinách českého jazyka a literatury.

Všechny tyto výsledky se dotýkají výzkumného vzorku žáků devátých ročníků v okrese Vsetín. Na základě charakteristik vývoje člověka předpokládáme, že tyto výsledky můžeme zobecnit pro žáky na celém druhém stupni základní školy. Z hlediska regionálního by bylo možné výsledky zobecnit až na základě rozšíření výzkumného šetření do jiných regionů nebo studia korpusových materiálů.

## 4. Přínos pro pedagogickou teorii a praxi

Přínos práce pro pedagogickou teorii a praxi je prokazatelný jak v její teoretické, tak v empirické a praktické části.

Za hlavní přínos teoretické část práce považujeme komplexní popis pedagogické, resp. školní komunikace. Byly propojeny poznatky z oblasti sociální komunikace, pedagogiky a lingvistiky tak, abychom zachytili skutečný obraz vyjadřování žáků ve vyučování. Zaměřili jsme se především na jazyková specifika jejich mluvy, resp. výpovědní modifikace. Z teoretického studia i našich výsledků vyplývá, že na mluvený projev učitele má na vyjadřování žáků určitý vliv, zejména v oblasti šíře jejich vyjadřování, menší pak v oblasti užívání výpovědních modifikací.

Věnovali jsme se také školnímu dialogu a charakteristice otázek ve vyučování. Vzhledem ke komunikačnímu obratu ve vzdělávání jsme se zaměřili na frekvenci užití otevřených otázek učiteli v různých typech vyučovacích hodin. Zjištění, že učitelé v předmětu český jazyk a literatura užili přibližně o polovinu méně otevřených otázek než v hodinách matematiky a chemie, je velmi překvapivé, protože právě předmět český jazyk a literatura bývá obecně považován za primární pro rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Za hlavní přínos práce považujeme popis jazykových specifik v mluveném projevu žáků na druhém stupni základních škol ve vsetínském okrese. Zaměřili jsme se na vybrané výpovědní modifikace a jejich frekvenci v mluveném vyjadřování žáků. Jejich popis může přispět k rozvoji komunikativní kompetence žáků.

Přínosné je také vytvoření souboru prepisů vyučovacích hodin, který poskytuje autentický materiál pro případné další analýzy pozorovaných hodin. Přestože nezachycuje všechny jazykové charakteristiky komunikace (např. neobsahuje fonetické nebo intonační značky), může sloužit jako zdroj pro další rozbory školní komunikace.

Praktickým přínosem jsou některé publikované články autorky, které poskytují možnosti inovace a netradičních přístupů k rozvoji komunikativní kompetence žáků. Vzhledem k neuspokojivé situaci žáků ve vyučování z hlediska míry a kvality jejich vyjadřování jsme v letech 2009 – 2011 vystoupili na několika konferencích a publikovali jsme některé příspěvky zabývající se komunikačními dovednostmi žáků. Dále byl zpracován vnitřní grant UP zaměřený na podporu komunikační výchovy na školách.

Oblastmi otevřenými dalšímu zkoumání jsou popis dalších jazykových specifik v mluveném projevu žáků na druhém stupni základních škol nebo srovnání zjištěných výsledků s dalšími typy vyučovacích hodin (např. tzv. „výchovami“). Především by se však další zkoumání měla zaměřit na charakteristiku předmětu výzkumu (tj. výpovědní modifikace v mluveném projevu žáků v devátých třídách základních škol) v dalších regionech České republiky, aby mohly být výsledky generalizovány.

## Závěr

Disertační práce se věnuje charakteristice mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy s ohledem na jazykové zvláštnosti jejich vyjadřování ve školním dialogu. V teoretické části práce jsme se zabývali obecným pojetím komunikace, sociální komunikací a interakcí, nejdůležitějšími charakteristikami pedagogické komunikace a lingvodidaktickými aspekty mluveného projevu ve vztahu k porozumění. V empirické části práce jsme na základě současného stavu poznání v této oblasti formulovali cíle práce, výzkumné problémy a výzkumné hypotézy. Podle výsledků předvýzkumu jsme specifikovali předmět výzkumného šetření, tzn. výpovědní modalitu, a výzkumné metody, jimiž byl rozhovor, pozorování a modifikovaná metoda frekvenční analýzy. Všechny získané výsledky byly ověřeny pomocí statistické analýzy, na základě které jsme formulovali závěry práce.

Při vyhodnocování stanovených výzkumných hypotéz bylo zjištěno, že žáci užívají častěji složené věty (tj. vedlejší věty) než jednoduché věty s polovětnými útvary. Neprojevili se statisticky významný rozdíl ve frekvenci užívání výpovědních modalit mezi typy vyučovacích předmětů ani mezi žáky z hlediska jejich pohlaví. Bylo zjištěno, že učitelé užívají více otevřených otázek v hodinách matematiky a chemie, než v hodinách českého jazyka a literatury.

Z výsledků zjištěných při pozorování vyplývá, že vyjadřování žáků ve vyučování je nedostatečné z hlediska kvantity i kvality. Proto byly formulovány návrhy na inovaci výuky komunikační výchovy na školách a podporu rozvoje komunikativní kompetence žáků ve vyučování (návrhy byly publikovány v časopisech a byl zpracován grant s názvem Podpora komunikační výchovy na školách). Za oblast otevřenou dalšímu zkoumání považujeme především popis jazykových specifik žáků druhého stupně základní školy také v dalších regionech České republiky.

## Seznam použité literatury (výběr)

- [89] BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [90] CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. *Language and Communication*. Longman, 1990. 276 s. ISBN 0-582-55034-3.
- [91] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [92] ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. 383 s. ISBN 80-85866-12-9.
- [93] ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
- [94] ČECHOVÁ, M., ZIMOVÁ, L. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 2001, roč. 84, č. 2, s. 57 – 61. ISSN 0027-8203.
- [95] ČMEJRKOVÁ, S.; HOFFMANNOVÁ, J. (eds.). *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia, 2011. 491 s. ISBN 978-80-200-1970-7.
- [96] DANEŠ, F.; HLAVSA, Z.; GREPL, M. et al. *Mluvnice češtiny (3). Skladba*. Praha: Academia, 1987. 748 s. ISBN 21-029-88.
- [97] DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.
- [98] GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, 1988. 256 s. 071-052-88 PKV.
- [99] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [100] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [101] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika 1*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [102] GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.
- [103] GRONBECK, B. E. et al. *Principles of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1995. ISBN 0-673-99176-8.



- [104] HÖFLEROVÁ, E. Výukový dialog jako edukační prostor. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
- [105] HURTÍKOVÁ, K. Vliv kondenzace výpovědí na vyjadřování žáků druhého stupně ZŠ. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI., sborník příspěvků z VI. ročníku konference*. Olomouc, Votobia: 2009a. ISBN 978-80-7220-315-4.
- [106] HURTÍKOVÁ, K. Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In: *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009b. ISSN 1802-8632.
- [107] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [108] JANOUSEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- [109] KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [110] KLIPPEL, F. *Keep Talking. Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge University Press, 1991. 202 s. ISBN 0-521-27871-6.
- [111] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [112] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- [113] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [114] MISTRÍK, J. *Variácie reči*. Bratislava: Smena, 1988. 161 s. ISBN 073-023-88.
- [115] MÜLLEROVÁ, O.; HOFFMANNOVÁ, J. *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia, 1994. 96 s. ISBN 80-85804-29-8.
- [116] NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1989. 196 s. ISBN 0-521-35843-4.
- [117] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [118] *Podpora výuky komunikační výchovy na školách*. Projekt IGA číslo PdF\_2010\_046. Vnitřní projekt UP v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci. Hlavní řešitelka: Mgr. Kateřina Hurtíková. Spoluřešitelé: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., Mgr. Jana Kusá, Mgr. Vendula Mikulíková. Dostupné z WWW: [www.komunikacnivychova.ic.cz](http://www.komunikacnivychova.ic.cz).

- [119] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [120] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- [121] SCHULZ VON THUN, F. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 197 s. ISBN 80-247-0832-9.
- [122] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [123] SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In: HÖFLEROVÁ, E. (ed.). *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
- [124] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- [125] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [126] WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, 1991. 167 s. ISBN 0-19-437133-6.
- [127] ZELINA, M. *Rozhovor vo výchove, poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, š. p., 1990. ISBN 80-85179-12-1.
- [128] ZOUHAROVÁ, M. *Charakteristika jazykových plánů češtiny* [online]. c2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z URL: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/12547/charakteristika-jazykovych-planu-cestiny.html/>>.

## Odborné kurikulum autorky disertační práce

**Titul:** Mgr.  
**Jméno:** Kateřina  
**Příjmení:** Hurtíková  
**Datum narození:** 15. 6. 1985  
**Místo narození:** Vsetín

### Dosažené vzdělání:

2000 - 2004 Gymnázium Františka Palackého ve Valašském Meziříčí (ukončeno maturitní zkouškou z českého jazyka, anglického jazyka, německého jazyka, základů společenských věd)  
2004 - 2008 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, obor učitelství anglického a českého jazyka pro 2. st. ZŠ (ukončeno státní závěrečnou zkouškou z anglického jazyka a českého jazyka)  
od 2008 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, prezenční doktorský studijní program, obor pedagogika  
od září 2011 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, jednoleté rozšiřující studium AJ – učitelství pro SŠ

### Odborná praxe:

září 2011 Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Olomouc, Pöttingova 2, 771 00 Olomouc (výuka angličtiny, účast v komisi zkoušky z češtiny A1 pro trvalý pobyt)  
od července 2011 spolupráce na projektu Tvorba a inovace e-learningových studijních podpor studia speciální pedagogiky (registrační číslo projektu CZ.1.07/2.2.00/15.0439), Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc (korektorka studijních opor)  
2007 – 2011 Lingua Centrum jazyková škola, U Stadionu 10, 779 00 Olomouc (výuka angličtiny a češtiny pro cizince)

### Kurzy a osvědčení:

Absolvování mezinárodních jazykových zkoušek Cambridge Exams – úroveň CAE (*Certificate in Advanced English*; 2008)  
Certifikát o absolvování workshopů v rámci projektu Centrum inovativního vzdělávání: *Rozšíření profesních kompetencí budoucích a stávajících učitelů pomocí deseti nových výukových modulů* (2007)  
Vzdělávací workshopy pořádané Britským centrem v Olomouci a jazykovou školou Lingua Centrum (od 2007)

## Přehled odborných aktivit autorky disertační práce

### *Publikační činnost (výběr):*

1. HURTÍKOVÁ, K. Kondenzace souvětných struktur v češtině. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2009, s. 141 – 146. ISBN 978-80-244-2240-4.
2. HURTÍKOVÁ, K. Vliv kondenzace výpovědí na vyjadřování žáků druhého stupně ZŠ. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI., sborník příspěvků z VI. ročníku konference*. Olomouc, Votobia: 2009, s. 135 – 138. ISBN 978-80-7220-315-4.
3. HURTÍKOVÁ, K. Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In: *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009. ISSN 1802-8632.
4. HURTÍKOVÁ, K. Větná stavba SMS a ICQ rozhovorů a jejich zařazení do vyučování českého jazyka na ZŠ. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: UP, 2010, s. 112 – 115. ISBN 978-80-244-2435-4.
5. HURTÍKOVÁ, K.; GREGOR, M. VI. ročník studentské vědecké konference Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2009, č. 3. ISSN 1211-4669.
6. HURTÍKOVÁ, K. Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky [online]. In: *e-Pedagogium*. Olomouc: PdF UP, 2009, č. 3, s. 228 – 230. ISSN 1213-7499. Dostupné na WWW: <[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/05Grecmanova\\_Helena\\_-\\_e-pedagogium\\_3-2009.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05Grecmanova_Helena_-_e-pedagogium_3-2009.pdf)>.
7. HURTÍKOVÁ, K. Podpora čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka a literatury na ZŠ [online]. In: *USTA ad Albim BOHEMICA*. Ústí nad Labem: PdF UJEP, 2010, s. 4 – 10. ISSN 1802-825X. Dostupné na URL: <[http://pf.ujep.cz/files/data/KBO\\_casopis2009-4.pdf](http://pf.ujep.cz/files/data/KBO_casopis2009-4.pdf)>.
8. HURTÍKOVÁ, K. Příklady netradičních syntaktických cvičení ve výuce českého jazyka na ZŠ. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, s. 73 – 79. ISBN 978-80-244-2593-1.
9. HURTÍKOVÁ, K. Pan K\*A\*P\*L\*A\*N v hodinách českého jazyka a literatury (1. díl). In: *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2010, s. 1 – 16. ISSN 1802-8632.
10. HURTÍKOVÁ, K. Pan K\*A\*P\*L\*A\*N v hodinách českého jazyka a literatury (2. díl). In: *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2010, s. 17 – 25. ISSN 1802-8632.
11. HURTÍKOVÁ, K.; ZOUHAROVÁ, M. Podpora výuky komunikační výchovy na základní škole. In: *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Hanex, 2010, s. 80 – 83. ISBN 978-80-7409-032-5.

12. HURTÍKOVÁ, K. Communicative Education at contemporary Czech elementary school. In: *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Hanex, 2010, s. 84 – 86. ISBN 978-80-7409-032-5.
13. HURTÍKOVÁ, K.; SLÁMA, J. Problematika výuky českých nepravidelných sloves u anglicky mluvících cizinců. In: *Čeština je cizí jazyk 2010 Úroveň A1 podle SEERR*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2010, s. 34 – 39. ISBN 978-80-7043-941-8.
14. HURTÍKOVÁ, K. Vybrané syntaktické prostředky v mluveném projevu studentů českého jazyka a literatury. In: *Sborník Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostrava: OU v Ostravě, 2010, s. 55 – 61. ISBN 978-80-7368-922-3.
15. HURTÍKOVÁ, K. Humor ve výuce mateřského jazyka (aneb Stephen Leacock ve výuce). In: *Rozosmiat' člověka je hotová veda aneb Podoby komiky v umeleckej literatuře*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010, s. 333 – 341. ISBN 978-80-557-0121-9.
16. HURTÍKOVÁ, K. Review of the book "Quality of children's life and methodology". In: *e-Pedagogium* [online]. Olomouc: PdF UP, 2011, č. 2, s. 115 – 118. ISSN 1213-7499. Dostupné na: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2011/05Grecmanova\\_Helena\\_-\\_e-pedagogium\\_2-2011.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/05Grecmanova_Helena_-_e-pedagogium_2-2011.pdf).

#### **Aktivní účast na konferencích:**

1. VI. ročník studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, PdF UP, 10. 12. 2009.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Vliv kondenzace výpovědí na vyjadřování žáků druhého stupně ZŠ*.
2. Konference *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc, KČJL PdF UP, 2. – 3. 4. 2009.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Větná stavba SMS a ICQ rozhovorů a jejich zařazení do vyučování českého jazyka na ZŠ*.
3. Konference *Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2009*, II. ročník studentské konference. Ústí nad Labem, PdF, 26. 10. 2009.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Podpora čtenářské gramotnosti v hodinách českého jazyka a literatury na ZŠ*.
4. VII. ročník studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, PdF UP, 23. 11. 2009.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Příklady netradičních syntaktických cvičení ve výuce českého jazyka na ZŠ*.
5. Konference *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, KČJL PdF UP, 6. 4. 2010.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K.; ZOUHAROVÁ, M. *Podpora výuky komunikační výchovy na základní škole*.

6. Vědecká konference *Čeština je cizí jazyk 2010. Úroveň A1 podle SERR*. Plzeň, PdF ZU, 14. 4. 2010.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K.; SLÁMA, J. *Problematika výuky českých nepravidelných sloves u anglicky mluvících cizinců*.
7. Webová konference *Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostrava, PdF OU, 20. 9. – 31. 10. 2010.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Vybrané syntaktické prostředky v mluveném projevu studentů českého jazyka a literatury*.
8. Mezinárodní vědecká konference *Rozosmiat' človeka je hotová veda alebo Podoby komiky v umeleckej literatuře*. Banská Bystrica, Fakulta humanitních vied UMB, 12. – 13. 10. 2010.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Humor ve výuce mateřského jazyka*.
9. Konference *Škola, jazyk a literatura na počátku nového tisíciletí 2010*, III. ročník studentské konference. Ústí nad Labem, PdF, 27. 10. 2010.  
Příspěvek: HURTÍKOVÁ, K. *Komunikační výchova v současné české škole*.

#### **Zapojení do řešení projektů:**

1. *Podpora výuky komunikační výchovy na školách*. Projekt IGA číslo PdF\_2010\_046. Vnitřní projekt UP v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci.  
Hlavní řešitelka: Mgr. Kateřina Hurtíková.  
Spoluřešitelé: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D., Mgr. Jana Kusá, Mgr. Vendula Mikulíková.  
Výstup na: [www.komunikacnivychova.ic.cz](http://www.komunikacnivychova.ic.cz).

#### **Další aktivity:**

1. Pedagogická činnost na KČJL PdF UP v Olomouci: výuka seminářů předmětů *Syntax 1, Syntax 2, Český jazyk – skladba, Jazykové praktikum*.
2. Participace na grantu CVV: Lektorka českého jazyka pro cizince. Smlouva o realizaci českého jazyka s garancí Ministerstva zdravotnictví ČR. Praha, listopad 2008 - leden 2009.
3. Spolupráce na akreditačním spisu pro Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ (studijní program N7503 Učitelství pro základní školy, typ studijního programu magisterský, forma kombinovaná). Červen – září 2009.
4. Korektorská činnost pro PdF UP: korektura mimořádného čísla časopisu *E-Pedagogium* (r. 2010).
5. Absolvování Státní doktorské zkoušky – 29. 6. 2010.

## **Anotace disertační práce**

Komunikace je činnost typická pro lidskou společnost, proto jsme se věnovali obecnému vymezení komunikace a jejím typům, ale také oblasti sociální komunikace a interakce. Charakterizovali jsme komunikativní kompetenci a možnosti jejího rozvoje. Nejdůležitější kapitolou teoretické části práce je pedagogická komunikace, jež popisuje vliv jednotlivých charakteristik výchovně-vzdělávacího procesu na komunikaci ve vyučování. Dále jsme se soustředili na některé výpovědní modifikace v mluveném projevu a na školní dialog, který je nejčastější formou vyjadřování žáků ve vyučování, včetně role otázek učitelů. V empirické části jsme charakterizovali všechny části výzkumného šetření. Pomocí předvýzkumu jsme ověřili předmět výzkumu i výzkumné metody. Jako hlavní metody výzkumu jsme zvolili rozhovor, pozorování a analýzu audiozáznamu a výsledky jsme podrobili statistické analýze. Zjištěné výsledky považujeme za přínosné pro pedagogickou praxi, protože charakterizují některé jazykové jevy v mluvené komunikaci žáků na 2. st. ZŠ. Také naznačují možnosti učitelů při pokládání otázek žákům ve vztahu k rozvoji žákovské komunikativní kompetence.

**Klíčová slova:** komunikace, sociální interakce, pedagogická komunikace, vyučování, komunikativní kompetence, výpovědní modifikace, rozhovor, pozorování, analýza

**MLUVENÝ PROJEV ŽÁKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA SYNTAKTICKOU PROBLEMATIKU**

Mgr. Kateřina Hurtíková

Autoreferát  
Olomouc 2012



