

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 2011

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 25. srpna 2011

.....

Mgr. Kateřina Hurtíková

Děkuji své školitelce, doc. PhDr. Marii Zouharové, Ph.D., za trpělivé vedení disertační práce a prof. Josephu P. Emondsovi, Ph.D., za inspirující a motivující konzultace. 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. Motivace ke komunikaci a její účel.....	14
1.2. Komunikační kontext	17
1.3. Různá hlediska dělení komunikace.....	20
1.3.1. Verbální a neverbální sdělování, komunikace činem	20
1.3.2. Další dělení komunikace.....	24
1.4. Shrnutí	32
2. Sociální komunikace.....	34
2.1. Sociální styk.....	34
2.2. Sociální komunikace.....	37
2.3. Komunikativní kompetence	39
2.4. Shrnutí	43
3. Pedagogická komunikace	45
3.1. Interdisciplinarita pedagogické komunikace.....	46
3.2. Pedagogická komunikace a interakce mezi učitelem a žákem	53
3.2.1. Žák.....	57
3.2.2. Učitel	60
3.3. Vliv výchovně-vzdělávacích cílů a obsahu výuky na pedagogickou komunikaci	62
3.4. Pedagogická komunikace v závislosti na organizačních formách vyučování a metodách výuky	66

3.5.	Pedagogicko-psychologická diagnostika.....	71
3.6.	Pedagogická komunikace ve volnočasových zařízeních.....	76
3.7.	Shrnutí.....	78
4.	Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování.....	80
4.1.	Charakteristika mluveného projevu.....	81
4.2.	Formy komunikace ve vyučování.....	85
4.2.1.	Monolog.....	86
4.2.2.	Dialog.....	88
4.2.3.	Charakteristika otázek ve školním dialogu.....	91
4.3.	Porozumění mluvenému projevu.....	95
4.3.1.	Příčiny nedorozumění v komunikaci.....	98
4.3.2.	Překážky v pedagogické komunikaci.....	101
4.4.	Jazykové zvláštnosti mluveného projevu.....	105
4.4.1.	Lexikum a morfologické charakteristiky mluveného projevu.....	106
4.4.2.	Syntaktické modifikace mluveného projevu.....	109
4.5.	Shrnutí.....	117
	EMPIRICKÁ ČÁST.....	119
5.	Současný stav zkoumané problematiky.....	119
5.1.	Specifika pedagogické komunikace s ohledem na syntaktické hledisko.....	120
5.2.	Syntaktické modifikace jako rys mluveného projevu.....	124
5.3.	Shrnutí.....	126
6.	Výzkumné šetření.....	128
6.1.	Výzkumné cíle práce.....	128
6.2.	Formulace výzkumného problému.....	130

6.2.1.	Východiska pro formulaci výzkumného problému.....	131
6.2.2.	Formulování výzkumných problémů práce.....	133
6.3.	Formulace výzkumných hypotéz	136
6.3.1.	Formulování věcných a statistických hypotéz.....	136
6.3.2.	Výběr výzkumného vzorku.....	141
6.4.	Předvýzkum	144
6.5.	Charakteristika výzkumných metod	146
6.5.1.	Měření v pedagogickém výzkumu	146
6.5.2.	Pozorování	149
6.5.3.	Záznam pozorovaných dat.....	153
6.5.4.	Modifikovaná technika frekvenční analýzy	157
6.6.	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	158
6.6.1.	Vyhodnocení jednotlivých škol	158
6.6.2.	Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření	178
6.6.3.	Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků	192
6.7.	Statistická analýza vyhodnocených dat.....	198
6.8.	Shrnutí	206
7.	Přínos pro pedagogickou teorii a praxi	210
	ZÁVĚR.....	214
	Seznam použité literatury	217
	Seznam příloh	226
	ANOTACE / SUMMARY / ANNOTATION	311

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 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 syntaktických 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 popsat např. i z lingvistického hlediska.

Základní definici komunikování poskytne pojetí sociologické. Jandourek popisuje komunikaci jako *„proces předávání informací; 1. přenos informace mezi lidmi (nebo dynamickými systémy a subsystémy), při kterém je sdělení předáváno od adresanta k adresátovi (mezi odesílatelem a příjemcem); 2. informační propojení systémů, takže výstupy jednoho systému jsou zároveň vstupy druhého systému; 3. 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)

Ve svém pojetí autor popisuje prosté předání informace mezi odesílatelem a

příjemcem, přidává však zásadní vlastnosti komunikace – obousměrnost, pochopení obsahu, přenos emocionálního obsahu.

Přesnější vymezení komunikace je však uvedeno v Pedagogickém slovníku. Průcha et al. definují komunikaci jako „sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. 1. 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. 2. Z pedagogického hlediska je důležitá 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 et al., 2009, s. 130)

Pokud shrneme uvedené definice, 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 následující kapitoly teoretické části této práce.

1.1. Motivace ke komunikaci a její účel

Mezilidská komunikace je většinou účelová. Vzniká na základě nějakého motivu, podnětu s cílem splnit účel, záměr. Komunikace plní určitou funkci, buď záměrně, nebo nezáměrně. Pojetí funkcí komunikace se liší podle autorů, kteří je formulovali, stejně jako podle vědeckých odvětví, v nichž byly funkce definovány.

Všechny klasifikace se však shodují v tom, že funkce se často propojují a vzájemně prostupují.

Vybíral (2009) uvádí pět hlavních **funkcí lidského komunikování**. 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).

Uvedené funkce se týkaly především obsahu komunikace. Vybíral (2009) upozorňuje na další dvě funkce, u nichž hraje velkou roli osobnost člověka a jeho charakteristické chování. Tyto funkce odkazují spíše na formu komunikování:

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

Z lingvistického hlediska je možné chápat funkce komunikace na základě funkčního přístupu k jazykovým jevům. V rámci tzv. Pražského lingvistického kroužku¹ se jim věnovalo několik lingvistů, např. K. Bühler, J. Mukařovský nebo R. Jakobson. Právě ten shrnul předchozí bádání a stanovil šest základních funkcí jazyka:

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

¹ **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, spolupracovali také s jinými vědeckými obory. 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)

Všechny tyto jazykové funkce Jacobson formuloval na základě svého modelu komunikace (viz kapitola 1.2. Komunikační kontext).

Z odlišného hlediska uchopují komunikační funkce výpovědi Grepl a Karlík (1986), kteří uvádějí základní tři dimenze komunikačních funkcí: oznámení, výzva, otázka. V pozdější publikaci (1998) už autoři uvádějí osm základních komunikačních funkcí výpovědí.

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. Vybíral (2009) vyděluje několik typů motivace ke komunikaci:

- motivace kognitivní (chceme či potřebujeme něco sdělit, vyjádřit);
- motivace zjišťovací a orientační (ptáme se, abychom se v situaci lépe vyznali);
- motivace sdružovací (chceme navázat vztah, bližší kontakt);
- motivace sebepotvrzovací (potvrzení vlastní hodnoty tím, že druhý člověk je ochoten se mnou mluvit);
- motivace adaptační (projevujeme svoji sociální pozici či status);
- motivace přesilová (upoutáváme na sebe pozornost ve snaze uplatnit se);
- motivace požitkářská (odpočíváme, snažíme se uniknout od starostí);
- motivace existenciální (hledáme smysl života v komunikaci s druhým i s vlastními konstrukty, např. bůh).

Nechť komunikovat je pak přirozeným jevem v lidském životě. Může být způsobena momentálním fyzickým či psychickým stavem člověka, dlouhodoběji může být zakotvena také 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.

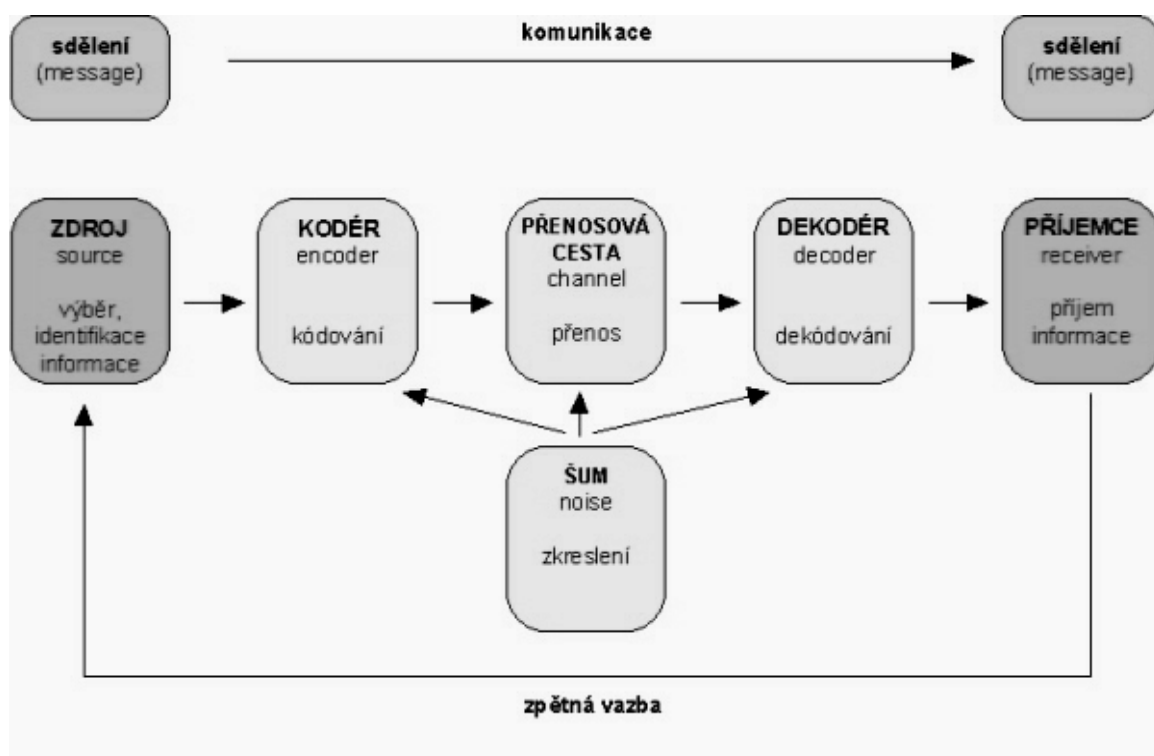
1.2. Komunikační kontext

Komunikační kontext je součástí každé komunikační situace, doplňuje aktuální uskutečnění komunikace. Komunikační kontext je možné zachytit v komunikačním schématu. Sestavení takového schématu však není jednoduché, jak dokládá jeho dlouhodobý vývoj a proměny.

V historii se mnoho humanisticky orientovaných vědních směrů pokoušelo co nejpřesněji postihnout průběh a kontext lidské komunikace a vytvořit její schéma. Behaviorismus² 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 mnoho proměnných. Přehledný soubor charakteristik, které ovlivňují komunikaci, přináší Obrázek č. 1.

² **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., 2003, s. 24)

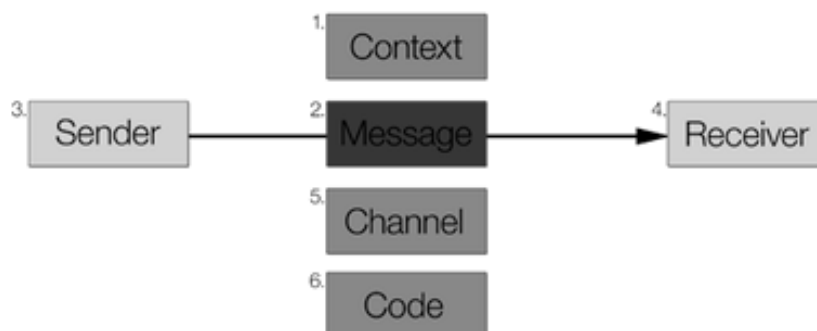


Obrázek č. 1: Schéma komunikačního procesu (Pustinová, 2006)

„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, pocítujeme sympatie nebo antipatie ke komunikačnímu partnerovi, sami jsme právě v nějaké náladě, tělesné pohodě či nepohodě atd. To vše je kontextem.“ (Vybíral, 2009, s. 37)

Z hlediska lingvistického můžeme nahlížet komunikační schéma R. Jacobsona (viz Obrázek č. 2), který jej vypracoval v souvislosti s vlastní teorií komunikačních funkcí; tedy každá ze složek komunikace ve schématu souvisí s některou komunikační

funkcí (viz kapitola 1.1. Motivace ke komunikaci a její účel). Konkrétně se jedná o následující dvojice: kontext – referenční funkce, sdělení – poetická funkce, mluvčí – expresivní funkce, adresát – konativní funkce, komunikační kanál – fatická funkce, kód – metalingvistická funkce. (Roman Jakobson, www.wikipedia.cz)



Obrázek č. 2: Schéma komunikace podle Jacobsona. Vysvětlivky pojmů: 1. kontext, 2. sdělení, 3. mluvčí, 4. adresát, 5. komunikační kanál, 6. kód. (Roman Jakobson, www.wikipedia.cz)

Velmi podstatné je, jaký smysl má předávaná informace pro odesílatele a jaký pro příjemce. „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)

Obsah komunikace probíhá komunikačním kanálem, který můžeme nazvat médium. Zde působí **komunikační šumy**, které mohou přispět k nepochopení sdělovanému. Botek (2007) je dělí do několika kategorií. Základní dělení charakterizuje dlouhodobé a krátkodobé a vnější a vnitřní komunikační šumy. Nejvíce nebezpečné

pro lidskou komunikaci jsou vnitřní osobnostní faktory³, protože většinou nejsou patrné na první pohled a projevují se později, zprostředkovaně. Kučerová (2010) dodává dalších pět komunikačních bariér, a to 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 zahlcení (rozpor mezi množstvím informací a kapacitou receptorů člověka) (srov. kapitola 4.3.1. Příčiny nedorozumění v komunikaci).

1.3. Různá hlediska dělení komunikace

Komunikace je každodenním projevem chování každé lidské bytosti, proto existuje bezpočet druhů komunikace. Zaměříme se na odlišné přístupy a hlediska 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 především pedagogické komunikaci.

1.3.1. Verbální a neverbální sdělování, komunikace činem

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

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

Verbální komunikace označuje komunikaci pomocí určitého jazyka, řeči. Může být produkována orálně (mluvené sdělování), nebo prostřednictvím písma (písemné sdělování).

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. Verbální sdělování se vyznačuje následujícími charakteristikami:

- užívá artikulovanou řeč (kterou tvoří hlásky, slova, věty),
- je vázána na konkrétní jazyk,
- slova jazyka jsou symboly se stálým významem,
- může popisovat i nepřítomná témata a obsahy (minulé či budoucí),
- může vytvářet neskutečná a fantazijní témata a obsahy (např. krásná literatura) (*Verbální komunikace*, www.wikipedia.cz).

Další charakteristiky verbální komunikace se zaměřují konkrétně na komunikování slovem nebo písmem. Peloušek (2010) se v oblasti mluvené projevu soustřeďuje především na suprasegmentální prostředky jazyka, kterými jsou výška hlasu, jeho modulace, tón, tempo řeči, srozumitelnost, zdvořilost a načasování. Podobné charakteristiky nalezneme například u Hubáčka et al. (2002) a Krobotové (2000). 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, kdy jsou informace sdělovány pomocí technologických zařízení. Nejčastějšími kanály jsou telefonní a internetové spojení (dříve i telegrafní).

Komunikovat lze také pomocí radiovysílání, rozhlasu či televize. (*Elektronická komunikace*, www.wikipedia.cz) Při tomto druhu komunikování je nezbytná znalost technických parametrů a fungování zařízení, dále pak pravidla komunikace a charakteristický jazyk specifikovaný pro daný typ dorozumívání.

Neverbální komunikace se zabývá komunikováním beze slov. Většinou se jedná o sdělování pomocí mimiky či gestikulace, můžeme sem zařadit také **komunikační činem**. Podle Mareše a Křivohlavého (1990) se neverbální komunikace považuje 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, které však může mít větší sdělnou hodnotu než zároveň pronášený mluvený hovor. V případě, že se signály vysílané pomocí neverbální komunikace liší od právě vysloveného verbálního sdělení, dochází k zásadnímu zmatení posluchače – v takovéto situaci se posluchač většinou rozhoduje na základě neverbálního sdělování. 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 rozkódováno z mluveného či psaného slova.

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) existuje několik základních typů neverbální komunikace, resp. jejích projevů:

- pohledy (řeč očí),
- výrazy obličeje (mimika),
- pohyby (kinezika),
- fyzické postoje (konfigurace všech částí těla; posturologie),

- gesta (gestika),
- doteky (haptika),
- přiblížení nebo oddálení (proxemika⁴),
- úprava zevnějšku a životního prostředí.

Obdobné charakteristiky uvádějí také další autoři. Vybíral (2009) doplňuje paralingvistické prostředky řeči (např. tón hlasu; viz kapitola 4.1. Charakteristika mluveného projevu). Internetové zdroje (www.wikipedia.cz) doplňují kategorii chronemiky (způsob zacházení s časem, např. dochvilnost).

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) Podle autora je však míra verbální exprese je u lidí různá.

Vybíral (2009) definuje funkce neverbální komunikace, tj. za jakým účelem lidé „hovoří beze slov“:

- aby podpořili svoji řeč, zdůraznili vyslovené,
- aby nahradili a ilustrovali řeč,
- aby vyjádřili emoce, resp. aby ovládli silné emoční projevy a navrátili se do klidného stavu,
- aby vyjádřili interpersonální postoj, vztah k druhému,
- aby se vyjádřili, prezentovali sami sebe.

⁴ **Proxemika** zkoumá horizontální i vertikální vzdálenosti, které mezi sebou účastníci komunikace udržují, na jejichž základě bylo možné definovat čtyři základní vzdálenostní zóny charakteristické pro každou komunikaci: intimní (do 60 cm), osobní (od 0,6 do 1,2 m), společenská (od 1,2 do 2 m) a veřejná (více než 2 m). Konkrétní projevy jsou však závislé také na společenském a národnostním úzu, dále pak na osobnosti každého jedince (např. introvert udržuje větší vzdálenosti od ostatních osob než extrovert). (*Proxemika*, www.wikipedia.cz)

Neverbální komunikace je nedílnou součástí lidského života a vždy bychom jí měli věnovat pozornost. Je však potřeba rozeznávat naučené, intencionální neverbální projevy, např. adaptační úsměv (Vybíral, 2009) nebo upřený pohled do očí během sdělování lži.

1.3.2. Další dělení komunikace

V této kapitole se budeme věnovat dalším typům a dělení komunikace. Vzhledem k různým přístupům ke komunikaci je škála jejich druhů velmi široká. Většinou je možné je podle převažující orientace přidělit k psychologickému, sociologickému či lingvistickému pojetí. Z tohoto důvodu přistoupíme k charakteristice pouze některých typů komunikace, konkrétně těch, které nacházejí svůj odraz v pedagogické komunikaci.

Psychologická problematika je nedílnou součástí komunikování. Jednou ze základních charakteristik **psycholingvistiky** je vztah jazyka a vědomí. Podle Čermáka (2007) se v tomto pohledu soustředujeme na to, jak komunikace ovlivňuje člověka jako takového. Důležitá je především role recipienta 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.

Digitální komunikování bývá povětšinou verbální a lze adekvátně převést do psané podoby, aniž by se změnil obsah sdělení. Analogové komunikování je sdělování neverbální, postojem nebo činem, proto není možné ho beze zbytku převést do jazykových znaků. (Vybíral, 2009) Tento „překlad“ však není nikdy zcela přesný, navíc

nemusí přinášet skutečný význam sdělení. Převodem totiž pouze interpretujeme, přinášíme vlastní výklad analogového sdělení.

Komplementární komunikování je charakteristické asymetrickým postojem účastníků komunikace (např. jeden dominuje, druhý ustupuje, jeden mluví, druhý naslouchá atd.). Symetrické komunikování naopak přináší model, kdy se oba účastníci komunikace chovají podobně. (Vybíral, 2009) Ve zdravé komunikaci by měl mluvčí střídat tyto dvě polohy v závislosti na komunikačním kontextu. Žádný z těchto způsobů komunikování tedy nemůžeme označit za nevhodný nebo špatný.

Komunikace o obsazích je zaměřena na přenos věcných informací, jejím cílem není navázat vztah s druhým účastníkem komunikace, ale sdělit požadovanou informaci, příp. vlastní vztah k tématu. Má převážně informativní funkci. Komunikace o vztahových aspektech popisuje vzájemný vztah účastníků komunikace. *„Každá komunikační výměna má svou obsahovou a vztahovou rovinu...“* (Vybíral, 2009, s. 50) Tyto dva typy sdělování tedy nemohou existovat samostatně, vždy se vzájemně prolínají, přestože jeden z nich může převažovat.

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, jde o rozhovor tváří v tvář (může být verbální i neverbální). Asynchronní komunikování je charakteristické časovou prodlevou mezi vyslaným sdělením a přijatou odpovědí.

V dnešní době rychlého rozvoje komunikačních technologií není zcela jasná hranice mezi uvedenými typy komunikace. Můžeme proto říct, že e-mailová výměna je stále asynchronním komunikováním, kdežto dialogy vedené na chatu nebo ICQ jsou čím dál rychlejší, vykazují tedy některé společné prvky se synchronním typem

sdělování. Za synchronní komunikaci pak můžeme považovat videorozhovor a některé druhy e-learningu.

K dalším typům komunikace patří pojetí Kratochvílovo, které na základě konstruktivnosti komunikace popisuje tzv. komunikační způsoby úspěšné a neúspěšné (in Vybíral, 2009). Botek (2007) charakterizuje **úspěšnou komunikaci** jako takovou, kdy *„...partneři dojdou ke shodě, resp. když odesílatel přesvědčí adresáta, aby přijal jeho názory či tvrzení.“* Důležitou roli hrají také další faktory – jedná se o vrozené dispozice nebo výchovou získané či později naučené strategie. Nejvíce se pak uplatňuje temperament a emoční inteligence mluvčího (vrozené dispozice) a asertivita (naučené chování a jednání).

V některých případech je možné 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. Případné nedorozumění lze velmi rychle napravit při dialogu, při jednosměrné komunikaci je však zajištění požadovaného výsledku obtížnější. Proto autor stanovuje pět základních pravidel efektivní komunikace (zejména pro školní prostředí):

- důsledně používat 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. (Botek, 2007)

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 posluchač sdělení nerozumí;
- požádat o zopakování, pokud posluchač nezachytí celou podstatu sdělení;
- aktivně sdělovat, že naslouchá (důležitá je především neverbální komunikace; naopak je nežádoucí, aby posluchač vyrušoval);
- 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 a management hodiny, proto jsou výše uvedené zásady platné také pro výuku ve škole.

Vzájemné propojení komunikace a sociologie se pokouší postihnout **sociolingvistika**, která se ustanovila 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 jednotlivými osobami, při mezilidské interakci; množství komunikace probíhá s cílem ovlivnit druhou osobu. Přesto, sociologické hledisko můžeme vytyčit zejména ve zdůraznění efektu komunikování na společnost a její vztahy. (Popis problematiky dopadu komunikace na konkrétní osobu a změn, jež tyto vlivy vyvolávají v ní samé, je úkolem psychologie.)

Člověk je součástí společnosti, jazyk umožňuje jeho interakci s prostředím. *„Jazyk jako společenský jev charakterizuje danou dobu, společnost a člověka jako jedince v ní. Jazyk je rovněž prostředníkem sociokulturních 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) Autorka zdůrazňuje propojenost jazyka a společnosti, je tedy důležité obměňovat a aktualizovat své komunikační dovednosti celý život.

Klíčovým projevem sociolingvistiky je konverzace (Čermák, 2007, ji nazývá interakční sociolingvistikou). Při konverzaci se soustředujeme na toho druhého a na cíl komunikace (tzn. ovlivnit toho druhého, předat mu sdělení).

Kučerová (2010) v rámci sociální komunikace vyděluje několik typů. Podle autorky se jedná o kategorie:

- přímá a nepřímá komunikace – při nepřímé komunikaci je médium od mluvčího časově nebo prostorově odděleno;
- verbální a neverbální komunikace;
- jednostranná a oboustranná komunikace – jednostranná oboustranná je charakteristická svou výměnou rolí, tzn. role mluvčího a posluchače se střídají;
- vizuální, auditivní a audiovizuální komunikace;
- komunikace „na blízko“ a „na dálku“ – komunikaci na blízko můžeme charakterizovat jako promluvu „tváří v tvář“;
- intrapersonální a interpersonální komunikace – intrapersonální komunikaci vede jedinec sám se sebou, při interpersonálním sdělování jedinec komunikuje s ostatními jedinci;

- skupinová (veřejná) a masová komunikace – při skupinovém komunikování jedinec sděluje informaci skupině, veřejnosti, která je většinou anonymní; masová komunikace je specifickým typem skupinové komunikace;
- adresná a neadresná komunikace.

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

Existují také **specifické typy** sociální komunikace, které často využívají komunikační technologie a mediální vlivy. Podle Kučerové (2010) se jedná o počítačem zprostředkovanou komunikaci, informační altruismus, informační propagandu, dezinformování, infomercial (= dlouhá reklama v televizi, tzv. teleshopping), infotainment (= zpravodajství poskytující zábavné informace, rozhovory atd., často se vyznačuje neformálním přístupem hlasatelů), edutainment (= vzdělávání způsobem, který poskytuje informace a zábavu zároveň), komunikace pod nepravou identitou (např. při chatování na internetu), informační asymetrie, sociální software (= technologie umožňující komunikovat a vytvářet sociální komunity), umělá komunikace (= komunikace uměním).

Právě tyto typy komunikace, přestože jsou v dnešní době rozsáhle používány a veřejnost se s nimi setkává denně, mohou způsobovat vážné problémy v sociálním, resp. psychickém životě jedinců. Někteří lidé si neuvědomují nebezpečí manipulace médií a nechávají se ovlivňovat v úsudcích i chování. Mezi nejvíce ohroženou skupinu patří děti a mládež, kteří si procházejí fází formování a ustalování názorů. V období prepuberty a puberty často zcela odporují názorům rodičů nebo jiných vzorů (např. učitelů), a mohou být tedy jednoduše ovlivněni negativními mediálními komunikačními vzory. Samozřejmě nemůžeme tvrdit, že všechna média působí na děti a mládež (i

dospělé) negativně; podstatné však je seznámit žáky a studenty se způsoby kritického myšlení, které pomáhají manipulativní komunikaci odhalit.

V kontextu sociální komunikace upozorňuje Jandourek na zformování tzv. sociolektů⁵ (které proběhlo na přelomu 19. a 20. století). Jedná se o varianty jazyka, které odrážejí jazykovou situaci v určité sociální skupině, vrstvě nebo třídě.

Verbální komunikace je přirozeně velmi úzce vztažena k mateřskému jazyku, budeme se tedy věnovat také oblasti jazykovědy. Znalost jazykového kódu je klíčovým prvkem pro úspěšné zvládnutí komunikace, přesto nezaručuje porozumění sdělení ze strany příjemce. Můžeme tedy charakterizovat různé typy komunikace, které větší či menší měrou přispívají k porozumění, také ve vztahu k **problematice lingvistiky**.

Základním dělením komunikace je rozlišení spisovné a nespisovné komunikace. *„Spisovná čeština se jeví jako celonárodně závazný, funkčně nejvyšší a prestižní útvar národního jazyka, má nejpropracovanější a nejbohatší výrazové prostředky, je jí věnována odborná pozornost, zejména ve smyslu stálého sledování jazykové normy a následné úpravy kodifikace.“* (Hubáček et al, 2002, s. 25) Autor dále uvádí, že spisovná čeština se může dále dělit na knižní, neutrální a hovorovou. Spisovný jazyk se používá v oblastech oficiálního styku, v úřadech, ve školách, ve sdělovacích prostředcích, v odborné a často v umělecké literatuře. Oproti tomu nespisovná čeština se dotýká především dialektů⁶ a sociolektů, nejrozšířenější formou je zřejmě obecná čeština.

⁵ **Sociolekty** tvoří spolu s dialekty (= nářečím) základní útvary českého jazyka. Jedná se převážně o nespisovnou vrstvu 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.). (Hubáček et al., 2002)

⁶ **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

Dalším typem je rozdělení komunikace na formální a neformální. (Kučerová, 2010, Botek, 2007 aj.). Neformální komunikaci můžeme charakterizovat jako takovou, která se neřídí předem stanovenými striktními pravidly. Botek (2007) uvádí, že míra formálnosti bývá ovlivněna společenským postavením komunikujících partnerů, jejich věkovým rozdílem, vzájemnou známostí, prostředím, ve kterém komunikují apod. (viz kapitola 1.2. Komunikační kontext).

Kořenský dále rozlišuje komunikaci neoficiální, oficiální a polooficiální (in Vybíral, 2009). Takovéto komunikaci mluvčí přizpůsobuje výběr lexika i své vystupování.

Šimíčková-Čížková (2004) charakterizuje různé typy komunikace podle jejich komunikačního stylu. Může se tedy jednat o:

- konvenční styl – je charakteristický distancí mezi lidmi, většinou trvá krátce, omezuje se na pozdrav a některé konverzační fráze;
- konverzační styl – v jeho rámci se sdělují zajímavé informace a názory, informativní hodnota komunikace je však velmi nízká;
- operativní styl – vyznačuje se asymetrickým postavením účastníků komunikace (jeden je vždy v dominantní pozici) a jasným rozdělením rolí, používá se, pokud je potřeba něco vykonat nebo zařídit;
- osobní, intimní styl – jeho prostřednictvím se naplňují lidské potřeby a tužby, je charakteristický psychologickou nebo fyzickou blízkostí mluvčích a velmi silnými pozitivními, nebo naopak silnými negativními citovými projevy.

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.

Čeština jako náš mateřský a národní jazyk má znakový charakter (slova nemusejí mít přímou souvislost s předmětem, který pojmenováváme), systémový charakter (je tvořena systémem znaků a prostředků, nejedná se o nahodilý shluk písmen nebo zvuků) a společenský charakter (je to společenský jev, ne přírodní). (Hubáček et al., 2002; srov. Zouharová, 2011) Ucelený a komplexní popis komunikace je tedy velmi obtížný.

1.4. Shrnutí

V první kapitole jsme se zaměřili na obecné charakteristiky komunikace a různá pojetí dělení komunikace. Současná čeština, stejně jako všechny živé jazyky, má mnoho podob a forem, kterým odpovídají různorodé druhy komunikace. Přesto je nutné jazyk, resp. komunikaci vnímat jako celek s ohledem na různé přístupy.

Komunikace může být ovlivněna jak komunikačním kontextem, tak motivací a účelem komunikace, stejně jako osobnostními charakteristikami účastníků komunikace. Klíčovou vlastností komunikace je z našeho pohledu právě komunikační kontext. Situační zakotvení mluvené komunikace přináší nepravidelnosti výstavby promluvy, jejichž popis ve výchovně-vzdělávacím prostředí je cílem naší práce. 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. Důležité je také uvědomění si lingvistických přístupů a podmínek pro uplatnění jednotlivých jazyků. Tyto aspekty se odrážejí v různých typech rozdělení komunikace. Nejvýraznějšími kategoriemi pro naši práci je dělení komunikace na verbální a neverbální. Důležitými charakteristikami jsou také kategorie mluvená a

psaná komunikace, symetrie komunikačního vztahu, problematika úspěšné komunikace, oboustrannost komunikace, typy komunikace podle percepce, spisovné dorozumívání a užívání komunikačních stylů při hovoru.

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. (2003) se sociální styk v české sociologii chápe jako interakce mezi lidmi. Přitom zdůrazňuje roli sociální percepce a společné činnosti, 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 rysy 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 činnosti lidí a jejich sociálním vztahům. Lidé, kteří vykonávají nějakou činnost, na sebe vzájemně působí, a vstupují proto do vzájemných vztahů. (in 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.; viz kapitola 1.2. Komunikační kontext). 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 například chová 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 lidí⁷ zde dosahuje společensky významných cílů, vzájemné působení je všestranné, ve skupině vzniká kolektivní vědomí. Tento přístup nestojí proti individuálnosti – „*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 činnostmi, neboť pomáhají žákům rozvíjet klíčové kompetence stanovené v kurikulárním dokumentu, především kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní a také kompetenci sociální a personální. 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) Můžeme tedy říct, že v oblasti komunikace to znamená vnímání partnera nebo více partnerů během sociálního styku. Říká nám, co a jak vnímáme. Sociální percepce se může zaměřit na různě širokou skupinu, včetně vnímání sebe sama. (Mareš, Křivohlavý, 1990;) Sociální percepce je základním kritériem školního vyučování. Učitel i žák si vytvářejí obraz toho druhého na základě hodnocení jeho

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

projevů chování či úrovně znalostí. Je velmi důležité, aby se učitelé vyvarovali chyb způsobených stereotypním posuzováním žáků.

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

- vědomí žáka, že je na něj zaměřena pozornost – žák poté upravuje své chování, stylizuje se do kladné či záporné role;
- efekt prvního dojmu (haló efekt) – odkazuje k vytvoření představy o žákovi na základě krátkého kontaktu;
- implicitní teorie osobnosti – popisuje 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 než žáci, kteří učiteli nejsou sympatičtí;
- efekt stereotypu – poukazuje na předpojatost k jedinci, který je členem určité sociální skupiny; stereotypy se velmi často spojují s předsudky (srov. Chrásková, 2007, viz kapitola 6.5.2. Pozorování).

2.2. Sociální komunikace

Sociální komunikace pomáhá uskutečnit uvedené tři stránky sociálního styku, je tedy klíčovým prvkem pro jakýkoli společenský život člověka, je 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, Mareš (2001), kteří uvádějí, že sociální komunikace zahrnuje výměnu informací, ale také 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 vzdálení v čase nebo prostoru.

S ohledem na sociologické charakteristiky popisuje Canale (in Richards, 1990) základní rysy komunikace. Autor uvádí, že komunikace je typem sociální interakce, je nepředvídatelná a tvořivá, odehrává se v určitém sociokulturním prostředí a konkrétní situaci, má psychologické a další limity (např. paměť), má vždy účel, je autentická a její úspěšnost lze posoudit na základě okamžitých výsledků. Přestože jsou některé z charakteristik obecné, všechny bez výjimky jsou aplikovatelné na mluvené komunikování.

Podle Dvořákové (1995) je nejběžnější formou sociální komunikace komunikace meziosobní, při níž jeden člověk něco sděluje 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 řízeného procesu zpětně působí na řídicí systém. *„Mluvčí 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).

Sociální komunikace může probíhat několika způsoby, a to verbálně, neverbálně nebo činem (viz kapitola 1.3.1. Verbální a neverbální sdělování, komunikace činem). Dalším rysem je, že 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)

Metakomunikace souvisí se sociální komunikací tím, že naznačuje něco, co stojí mimo vlastní komunikaci, napovídá, jak chápat různá sdělení. Metakomunikací může mluvčí sdělovat emocionální stav, vztahy a postoje k tématu promluvy, vzájemné postoje s příjemcem, sebepojetí, vztahy, které si mluvčí přeje udržovat, pravidla o dalším průběhu komunikace. Tzv. „nic neříkající sdělování“ se vyskytuje zejména v osobních vztazích. (Mareš, Křivohlavý, 1990) Přestože obsahová stránka těchto sdělení je nulová, jejich hlavní funkcí 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 zcela 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.)⁸, ale také zahrnuje osobnostní charakteristiky determinující vznik, průběh a efekty vyvolané sociální interakcí.

Na základě tohoto konceptu byla pro oblast vzdělávání formulována komunikativní kompetence, která je spolu s dalšími pěti kompetencemi základním prvkem dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání⁹ (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, protože podle Čechové a Zimové (2001) žák, který není schopen se pohotově domluvit ve vyučovacím jazyku, má problémy také v ostatních předmětech.

⁸ Srov. s Chomského teorií **generativní gramatiky**. 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.

⁹ **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.

Canale (in Richards, 1990) uvádí čtyři složky komunikativní kompetence. Pouze po současném uplatnění všech složek je mluvčí schopen úspěšné komunikace. Jsou jimi:

- gramatická kompetence (je schopnost správně tvořit výpovědi);
- sociolingvistická kompetence (určuje vhodnost, přiměřenost vyjádření);
- textová kompetence (věnuje se kombinování gramatických složek pro dosažení žádané formy a žánru);
- strategická kompetence (odkazuje k verbální a neverbální komunikaci).

Podle Nunana (1989) existují dva hlavní aspekty komunikativnímu přístupu k vyučování. Student musí být schopen tvořit gramaticky správná vyjádření o světě. Důležitější však je, aby dokázal rozvinout své schopnosti použít jazyk tak, aby se chtěné věci uskutečnily. Právě toto je umožněno komunikativní kompetencí.

Gavora (2005) však upozorňuje na rozdíl mezi komunikativní kompetencí 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. Mothejzíková (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 - a od žáků se používání těchto větných vzorců očekává. (Mothejzíková, 1991) Může se jedna 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 testy PISA¹⁰, 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.

¹⁰ **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. (*PISA 2009 – OECD Program pro mezinárodní hodnocení žáků*, www.uiv.cz) 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. (*Mezinárodní výzkum PISA: Výrazné zhoršení výsledků českých žáků*, www.finance.cz)

2.4. Shrnutí

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 mezilidského styku čili sociální interakce mezi lidmi je sociální percepce. Vnímání partnera či partnerů v komunikační situaci umožňuje správné reagování, čímž zajišťuje sociální interakci. Je nutné popsat také chyby sociální percepce, které mohou při komunikaci nastat – zúčastnění by se jich měli vyvarovat zejména při asymetrickém vztahu, protože v takovém případě mohou mít velmi negativní dopad.

Pro následující kapitoly je zásadní společná činnost jako forma sociální interakce. Právě ta se často vyskytuje v edukačním procesu, během společné práce se uplatňují didaktické zásady, a proto je učení rychlejší a trvalejší. V rámci sociální komunikace má své místo zpětná vazba, která umožňuje diagnostikovat komunikační situaci a stanovit další možný průběh.

Ovládnutí komunikativní kompetence je základním krokem k úspěšné komunikaci. V současném českém školství je na komunikativní kompetenci, stejně jako ostatní klíčové kompetence uvedené v RVP ZV, kladen důraz. Vyučování se uzpůsobuje tak, aby žáci rozvíjeli své jazykové a komunikační dovednosti ve všech oblastech, nejen při správné aplikaci pravopisných a gramatických pravidel, ale také v použití vhodného stylu komunikace podle konkrétní komunikační situace, při porozumění textu atd.

V této kapitole jsme uvedli obecné poznatky dotýkající 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 však pouze o komunikaci ve škole (zúžené pojetí), ale také o komunikování v rodině, předškolních a mimoškolních zařízeních (širší pojetí) – tedy všude tam, kde probíhá výchovně-vzdělávací proces. Informace se předávají jazykovými i mimojazykovými prostředky.

Pedagogická komunikace se vyznačuje obsahovou, procesuální a vztahovou stránkou (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 syntaktické uvolněnosti výstavby komunikace), dále pak na stránku procesuální (ve smyslu přenosu sdělení jako nezbytného předpokladu pro další porozumění nebo neporozumění výpovědi).

Pedagogika jako vědní disciplína má poměrně úzký vztah k jiným, často humanitně orientovaným vědám. Nejvýraznější vzájemné vlivy nalezneme v oblastech 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 proto budeme krátce věnovat charakteristice pedagogiky a souvisejících vědních disciplín, které se dotýkají problematiky pedagogické komunikace. Dále se zaměříme na pedagogickou komunikaci v rámci vyučovacího procesu a na její charakteristiky ve smyslu realizace výchovně-vzdělávacího procesu.

3.1. Interdisciplinarita pedagogické komunikace

Komunikace je každodenní činností všech lidí. Kvůli množství svých forem, různé motivaci a účelu a dalším charakteristikám se promítá také do různých vědeckých disciplín, výrazně se projevuje v pedagogice, sociologii, psychologii a lingvistice. Podobné charakteristiky, které platí pro komunikaci obecně, je proto možné vysledovat i u pedagogické komunikace.

Problematika pedagogické komunikace svou podstatou zasahuje do různých pedagogických disciplín, včetně obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální psychologie, pedagogické diagnostiky, didaktiky a dalších; ty však přinášejí odlišný přístup i zpracování této problematiky. 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 na krátké, výčtově orientované náhledy.

Obecná pedagogika je základní pedagogická disciplína, která zkoumá v obecné rovině základní pedagogické kategorie a zabývá se metodologií pedagogiky jako vědního oboru. Definice uvádí, že *„pedagogika je věda o výchově, která zkoumá výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů“* (Grecmanová et al, 2002, s. 8). Konkrétnější je definice z Pedagogického slovníku, podle níž je pedagogika *„v odborném významu 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).

Předmětem pedagogiky je výchova jako konkrétní společenský jev. V souvislosti s ní můžeme za předmět pedagogiky označit žáka a učitele jako hlavní činitele

výchovně-vzdělávacího procesu probíhajícího ve školském zařízení. Dále můžeme do této skupiny zahrnout také rodinu, organizace dětí a mládeže a masové komunikační prostředky výchovy. (Grecmanová et al., 2002)

Na začátku je vhodné definovat základní pedagogické pojmy, které jsou vymezeny v rámci obecné pedagogiky. Jsou jimi edukace čili vzdělávání, výchova, výuka, vyučování a učení. Pro uvedená hesla použijeme definice dle Pedagogického slovníku, přičemž neuvádíme vždy všechny jejich významy.

Edukace v obecném významu označuje jakékoli situace, při nichž probíhá nějaký edukační proces, jehož předmětem jsou lidé nebo zvířata; filosofie výchovy poté definuje edukaci jako proces celkové výchovy vztahující se pouze na člověka. Nejvhodnější je pro naše účely popis edukace v rámci obecné pedagogiky a didaktiky, kdy *„se výraz edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces; v tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení“* (Průcha et al., 2009, s. 63).

Výchova *„je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“* (Průcha et al., 2003, s. 277). Oproti vzdělávání výchova není tedy vázána na školní prostředí. Nezbytná je ovšem jednota obou přístupů, tzn. že výchova i vzdělávání by měly být komplementární.

Pojem **výuka** je v běžném pojetí synonymický termínu vyučování, příp. může být chápán jako jakýkoli edukační proces (zejm. v anglosaském pojetí). *„V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky. Podle J. Maňáka je výuka hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů.“* (Průcha et al., 2009, s. 357)

Vyučování má opět více významů, v širším významu označuje všechno, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. V rámci didaktických teorií je vyučování definováno jako *„druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení. Vyučovací činnosti se vztahují především k učivu a k různým způsobům jeho didaktického zprostředkování učícím se subjektům, ale také k aktivitám označovaným souhrnně jako skryté kurikulum. Ve vyučovacích činnostech se významně promítají vztahy učitel-žák a učitelovo pojetí výuky.“* (Průcha et al., 2009, s. 356)

Posledním pojmem je termín **učení**. Jedná se o termín psychologický, pro který existuje množství definic. Můžeme však říci, že *„učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.“* (Kulič, in Průcha, 2003, s. 259) Čáp uvádí jednodušší definici, v níž chápe učení jako *„získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života, přičemž naučené je opakem vrozeného“* (in Průcha, 2003, s. 259). Pro pedagogickou praxi je podstatné, že učení nabývá mnoha forem, lze jej dělit podle mnoha hledisek, např. podle typu procesů a činitelů, jichž se týká, podle podílu vědomého záměru, podle vnější formy a postupu, podle nositele či podle míry autoregulace.

Průcha (2000) uvádí několik okruhů, jež na konci 90. let 20. století dominovaly pedagogice v českém kontextu. Autor zdůrazňuje problematiku funkční gramotnosti, multikulturní výchovy, vztahů rodičů, veřejnosti a školy, alternativního vzdělávání a evropské dimenze ve vzdělávání. V naší práci se budeme věnovat také jedné z těchto

otázek, a to funkční gramotnosti¹¹ u žáků základní školy. Přestože je tato problematika už lépe zmapována než před desetiletím, její implementace do výuky má své místo i v dnešní době.

Pedagogická psychologie bývá někdy považována za disciplínu psychologickou, nikoli pedagogickou. Vzhledem k úzkému vztahu obou vědních oborů se budeme v krátkosti věnovat také této disciplíně.

Pedagogická psychologie se zabývá tématy souvisejícími s problematikou učení a poznávání (a teoriemi učení), teorií činnosti či psychologii 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, tvoří pedagogická komunikace klíčovou determinantu pedagogické psychologie.

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

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., 2003, s. 219)

¹¹ **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., 2003, s. 67)

Sociální psychologie se věnuje tématům spojeným s chováním a jednáním člověka ve společnosti. Zaměřuje se tak např. na socializaci jedince, sociální komunikaci, interakci, sociální vztahy a role jedinců, sociální percepci, 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 hlavními oblastmi zájmu sociologie výchovy témata rovnosti vzdělávacích příležitostí a jazykovou a sociální podmíněnost¹² 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 náležitě reflektovat také při vzdělávání.

Do této oblasti můžeme zařadit také problematiku vztahů rodiny, školy a komunity. Spolupráce školy a rodiny, potažmo komunity, je velmi žádaná, v dnešní době však někdy komplikovaná nezájmem rodičů a další 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

¹² 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)

rozumí (kromě školy) rodina, skupina vrstevníků, média aj. (Šebesta, 2005; srov. Vágnerová, 2008). Nepochybně zásadní charakteristikou těchto činitelů je jazyk jejich komunikace. Jazykový projev může působit pozitivně, nebo negativně, a tím formuje vyjadřovací kompetenci člověka pro budoucnost.

Pedagogická diagnostika někdy bývá vydělována jako samostatná pedagogická disciplína. Zabývá se teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Jejím úkolem je tedy zjistit, posoudit a zhodnotit průběh i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. (Chráška, 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 učitelství se v praxi 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 věnuje teorii vyučování. Původně se didaktika 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, 2003, s. 44) Obecným pojetím těchto oblastí se zabývá obecná pedagogika. Školní didaktika se věnuje teorii vzdělávání v prostředí školy; existují také mimoškolní formy vzdělávání a jim odpovídající didaktiky. Oborové či předmětové didaktiky se zabývají problematikou vzdělávání v konkrétních vyučovacích předmětech či oborech.

Vzhledem k zaměření naší práce se budeme v krátkosti věnovat didaktice českého jazyka a literatury, tzv. **lingvodidaktice**. V současnosti je tento vzdělávací obor¹³ definován v RVP ZV, který přesně stanovuje obsah a cíle vyučování. 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.

Schopnost správně se vyjadřovat v určitém jazyce co do obsahu i formy patří k základním dovednostem každého jedince. Didaktika českého jazyka a literatury tedy 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.

¹³ RVP ZV (2007) popisuje předmět český jazyk 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, která je prostředkem sociální interakce. Při ní se stýká člověk s člověkem, skupina lidí s jinou skupinou, přičemž často provádějí společnou činnost (Mareš, Křivohlavý, 1990). Tato situace je svou podstatou velmi typická pro školní prostředí, v němž žáci tráví až třetinu dne. Sociální interakce se tedy stává výchozím tématem, na jehož základech charakterizujeme pedagogickou komunikaci v závislosti na jejích účastnících, jejím obsahu, výchovně-vzdělávacích cílech hodiny, organizačních formách a metodách výuky apod.

Pedagogická komunikace zprostředkovává obsah vyučování a napomáhá dosažení výchovně-vzdělávacích cílů v hodinách. Komunikace je podmíněna použitím různých výukových metod a závisí na organizační formě vyučování. Může probíhat verbálně i neverbálně, ve školním prostředí je frekventovaná komunikace činem. V pedagogické komunikaci se sdělují informace kognitivní (poznatky, fakta), afektivní a regulační (souhlas, pobídnutí) (Čáp, Mareš, 2001). Komunikace ve škole také přispívá k vytvoření klimatu či atmosféry¹⁴ - ať už ve třídě nebo v rámci celé školy. Wright (1991)

¹⁴ **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.

uvádí další čtyři faktory, které ovlivňují komunikaci učitele a žáka. Jsou jimi interpersonální vlivy komunikujících, faktory dotýkající se povahy činnosti, volba témata 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, a tedy i komunikaci je možné jen v mezilidském kontextu, což plně platí i pro školní situace.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 54) Úspěšné pedagogické 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-vzdělávacímu prostředí.

V širším pojetí můžeme za hlavní účastníky pedagogické komunikace označit skupiny vychovávajících a vychovávaných. Ve školním prostředí jsou pak zastoupeny rolemi učitele a žáka. Vzhledem k definované šíři pojmu můžeme jako další účastníky pedagogické komunikace určit 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); pedagogická komunikace je tedy nástrojem, prostředkem pedagogické interakce. Svobodová 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)

Podle Mareše a Křivohlavého (1990) na sebe subjekty mohou během sociální interakce působit převážně jednosměrně (jde o asymetrický vztah), nebo obousměrně. Pak může nastávat interakce při spolupracování, soupeření a pomocná interakce. Právě poslední typ interakce, pomocná, 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.

Není možné přesně stanovit, který výukový styl učitele je nejlepší. Přestože se za neoptimálnější považuje demokratický styl výchovy, je nutné, aby učitel přizpůsobil své chování i komunikování konkrétní sociální situaci. Mareš a Křivohlavý doplňují: *„Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný. Sociální prostředí ovlivňuje charakter interakce, vynucuje si určitý typ komunikování. (...) Zvláštností 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 Dařílek, Kusák, 2002, s. 116)

Pravidla pedagogické komunikace vycházejí z obecných zásad komunikace, přizpůsobují se však školnímu prostředí. Gavora (2005) popisuje situace, které odporují základním komunikačním pravidlům a uplatňují se také ve vyučování. Je nevhodné skákat do řeči druhé osobě, vést dva paralelní hovory, dělat časté a dlouhé pauzy nebo dávat najevo nezájem 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 se využívá širší škála vyučovacích metod a organizačních forem školní práce, což vede k otevřenější komunikaci mezi učitelem a žákem a 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). Takové komunikačně orientované vyučování 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 navštěvují základní školu od 6 let do 15 let, přičemž žáci druhého stupně se pohybují ve věkovém rozmezí 11 - 15 let. Podle Kalhouse a Obsta (2003) můžeme žáka druhého stupně základní školy zařadit do období dospívání. Žáci procházejí fází prepuberty (zhruba 11 - 13 let) a obdobím vlastní puberty (13 - 20 až 22 let). 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 také ke změnám emočního prožívání a způsobů myšlení. Základem jeho myšlení je schopnost 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 zásoba žáka a rozvíjí se schopnost budovat složité větné konstrukce (Kalhous, Obst, 2003).

Tato dovednost se promítá také do oblasti sociální komunikace. V tomto období probíhá komunikace v několika sociálních prostředích – s rodinou, kde může docházet ke sporům a nedorozumění; s učitelem, kdy komunikování probíhá většinou formálně a neosobně podle školních pravidel a kde může také docházet k nedorozuměním hlavně kvůli odlišným názorům obou stran; s vrstevníky, při níž je zdůrazněna odlišnost

komunikování od komunikace s dospělými a často zde dochází k formování vlastního stylu vyjadřování. Charakteristická je pro toto období také vysoká frekvence vzájemného kontaktu.

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 statusem (v rámci role se očekává dospělé chování, status je však nízký, protože je mladý jedinec stále závislý na rodičích). Vágnerová (2008) uvádí nové role, do kterých děti vstupují, a to role dospívajícího, role člena party a role blízkého přítele; mají však pro každého jednotlivce rozdílný osobní význam.

Rozvoj jedince jako společenské bytosti se nazývá **socializace**. Primárně probíhá v rodině; v této fázi se dítěti zprostředkovávají poznatky, zkušenosti a normy, které se tradičně předávají po generace. 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 médii (Šebesta, 2005). Po celý život jedince dochází k jeho sociální interakci s okolím, při níž se zúčastnění lidé vzájemně ovlivňují a komunikují spolu.

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. Může se jednat o vnější podmínky (rodina, vrstevníci, jednotlivci a skupiny, škola a školní třída, lokalita, národnostní a jiné skupiny ovlivňující rodinu a dítě, životní prostředí, zprostředkování vlivů širšího prostředí prostředím blízkým dítěti) a vnitřní podmínky (biologické podmínky, psychické procesy a stavy a psychické vlastnosti) (Čáp, Mareš, 2001). Dále je možné popsat funkcionální (nezáměrné) a intencionální (záměrné) vlivy, které zasahují do socializace (Dvořáková, 1995).

Sociální skupiny jsou zásadní determinantou vývoje osobnosti jedince, výrazně ovlivňují také jeho chování a jednání. Čáp a Mareš (2001) popisují několik druhů dělení sociálních skupin. Mohou být velké (vyznačují se zprostředkovanou komunikací zástupců malých skupin) nebo malé (všichni členové se znají a jsou v přímém styku), třída bývá nejčastěji definována jako středně velká skupina. Skupiny můžeme dělit na formální a neformální (které vznikají bez příkazu). Pro školní prostředí je zásadní dělení skupin na vlastní (ty, ke kterým jedinec patří), cizí (ty, do kterých nepatří) a referenční neboli vztažné (skupina, se kterou se jedinec identifikuje, je nebo chce být jejím členem). Referenční skupiny mohou být pro mladou osobu nebezpečné, protože někdy se může pokoušet stát se jejím členem „za každou cenu“. Kalhous a Obst (2003) doplňují ještě skupiny homogenní nebo heterogenní z určitého hlediska.

Vrstevnické skupiny *„slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity“* žáka (Vágnerová, 2008, s. 371). Vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení, umožňují si vzájemně porovnávat zkušenosti a tím poskytují zpětnou vazbu (Vágnerová, 2008). Zároveň dochází k rozvoji sociálních dovedností.

Rozvoj osobnosti žáka je ovlivněn sociálními faktory, stejně jako faktory biologickými. Roli hraje osobnost vychovávaného jedince, přesněji struktura jeho osobnostních vlastností. Vlastnosti osobnosti se řadí do čtyř skupin, a to výkonové (jde

o schopnosti, dovednosti a vědomosti), temperamentové, aktivačně-motivační a charakterové vlastnosti (Grecmanová et al., 2002).

3.2.2. Učitel

Učitelem označujeme člověka, který 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. Osoba pracující jako učitel zastává velmi složitou sociální roli. Na učitele jsou kladeny nároky v mnoha oblastech (sociální komunikace a budování vztahů se žáky, vysoká úroveň znalostí a odbornosti, komunikace s ostatními učiteli, komunikace s rodiči, chování dohlížené širší veřejností atd.). Kalhous a Obst (2003) uvádějí, 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) uvádí, 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 mnoha publikacích, např. u Grecmanové et al. (2002), Čápa a Mareše (2001) aj. Pedagogické dovednosti učitele se opírají také o uplatňování charakteristik účinného vyučování. Kyriacou (1996) uvádí následující požadavky na učitele:

- znalost učiva,
- znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě,
- znalost kurikulárních dokumentů a vzdělávacích programů,
- znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata kurikula,
- znalosti o žácích,
- znalost kontextu, ve kterém vyučování probíhá,
- znalosti výchovných cílů a hodnot.

Pozice učitele má klíčový význam pro průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel je v dnešní době chápán jako subjekt i objekt výchovy a vzdělávání – to znamená, že zajišťuje průběh výchovně-vzdělávacího procesu a je jím zpětně ovlivňován. (Grecmanová, et al., 2002)

Učitele lze rozdělit podle jejich přístupu k žákům na tři základní typy – učitel dominantní, demokratický a liberální (Kusák, in Dařílek, Kusák, 2002). Přestože se jako nejvhodnější typ uvádí demokratický učitel, je vhodné, aby „míru demokracie“ přizpůsoboval fázím vyučovací hodiny, použitým metodám výuky a organizačním formám vyučování. Na základě osobnostních charakteristik lze stanovit další rysy, které se dotýkají role učitele ve třídě. Učitel musí vystupovat jako organizátor, pomáhá žákům a chápe je, vede žáky k zodpovědnosti, není nejistý ve svém rozhodování, není rozháraný a projevuje se přiměřenou přísností stejnou pro všechny žáky (Gavora, 2005).

Můžeme říci, že učitel zastává funkci **pedagogického manažera**. Ve své pedagogické práci totiž provádí činnosti, které umožňují průběh výchovy a vzdělávání. Rozhoduje o procesech plánování, organizace, vedení a kontroly žáků a studentů a jejich činnosti takovým způsobem, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Kyriacou

(1996) popsal 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, které 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).

Podle Pedagogického slovníku je cíl výchovy obecně definován jako *„ucelená představa předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou“* (Průcha et al., 2003, s. 29). Podle Grecmanové et al. (2002) z výchovných cílů vyplývají další charakteristiky vyučování, a to jeho obsah, prostředky, principy, metody výuky a organizační formy vyučování. Podle autorek jsou dobré výchovné cíle charakteristické několika znaky - musejí vycházet z přítomného stavu věcí, musejí být schopné změny, pokud to bude situace vyžadovat, a nesmějí být odloučeny od prostředků, kterými se má cíle 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., 2003, s. 29) Vzdělávací či výukové cíle jsou takové, kdy je zamýšlené změny osobnosti žáka dosaženo prostřednictvím výuky (Grecmanová et al., 2002). Podle Kalhouse chápeme výukový cíl jako představu o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky (in Kalhous, Obst et al., 2009).

Stanovení vzdělávacího cíle závisí na schopnostech učitele analyzovat učivo a zároveň respektovat pedagogicko-psychologické charakteristiky třídy. Je také vítáno, když se žák 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.

Bližší popis těchto cílů je dostupný v mnoha publikacích, proto jej nebudeme uvádět zde. Uplatňují se dělení podle B. S. Blooma a B. Niemierka u kognitivních cílů, podle D. B. Kratwohla a kol. a B. Niemierka u afektivních cílů a podle R. H. Davea u psychomotorických cílů.

Účelem výchovně-vzdělávacího procesu je rozvíjet u žáků všechny výukové cíle, kognitivní, afektivní i psychomotorické, soustavně a na přiměřené úrovni. Dále je žádoucí, aby byly výukové cíle rozvíjeny ve vzájemném souladu, čili aby žádný z nich nebyl preferován na úkor jiného (např. při orientaci na výkonové učení založené na velkém množství ovládnutého učiva). 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. Vorlíčkova klasifikace 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. (in Grecmanová et al., 2002)

Vzhledem k zaměření práce musíme upozornit na důležitou roli, kterou hraje 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 zacházet a pracovat s ním. Je potřeba 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) Podle autora si učitel musí u žáků získat autoritu a poté ji sebejistě uplatňovat. Vhodnými metodami pro její udržování jsou těsná blízkost k objektu, 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, který na něj žák udělá, nebo stereotyp (viz kapitola 2.1. Sociální styk), do kterého si učitel žáka zařadí podle projevů jeho chování. Zásadní premisou 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. Podle autora však očekávání učitele žáky velmi

ovlivňuje, a to i v pozitivním smyslu – pokud si učitel bude myslet, 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.

V rámci třídy mohou vznikat menší skupiny (3 - 5 žáků), které tvoří základ skupinového vyučování. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní podle různých hledisek (podle pohlaví, úrovně znalostí nebo dovedností atd.). Práce ve skupinách či dvojicích podporuje některé klíčové kompetence (např. kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální), je však organizačně složitější pro učitele.

Důležitým aspektem pedagogické komunikace je také 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). Jedná se o přední řady a prostřední řadu, přičemž prostorám na bocích a v zadních rozích učitel nevěnuje tolik pozornosti a nekomunikuje se žáky na těchto místech tak často a intenzivně. Dalším možným hlediskem je tzv. zóna aktivní účasti – při možnosti volby

pilní a komunikativní žáci častěji obsazují přední a středové pozice ve třídě (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Václavík (2009) dělí organizační formy výuky do několika skupin. Popisuje výuku individuální, hromadnou a frontální, individualizovanou, projektovou, diferencovanou, skupinovou a kooperativní, týmovou a otevřené vyučování (in Kalhous, Obst et al., 2009). Odlišné pojetí zastávají autoři Mareš, Křivohlavý (1990), kteří vyčleňují pouze tři základní organizační formy, a to:

- hromadné (frontální) vyučování,
- skupinové vyučování,
- individualizované vyučování.

Při každé z uvedených organizačních forem se uplatňují odlišné komunikační modely. Rovněž se liší role učitele a žáka i jejich způsoby komunikování. Popis organizačních forem vyučování nalezneme v mnoha pedagogických a obecně didaktických publikacích, proto je nebudeme podrobně popisovat. Uvedeme pouze shrnující přehled autorů Mareše a Křivohlavého (1990), kteří sestavili tabulku, v níž charakterizují jednotlivé organizační formy vyučování v souvislosti s činnostmi 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 v tabulce můžeme vyvodit, že z hlediska činnosti žáka jsou nejvhodnějšími organizačními formami vyučování skupinové vyučování a individualizované vyučování bez učitele (obě formy 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).

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 převážná část 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 (Kalhous, in Kalhous, Obst et al., 2009)

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 učiteli, je didakticky ekonomická a je hygienická. (in Kalhous, Obst, 2009)

Ve vyučování na základní škole se uplatňuje široká škála výukových metod, stejně jako u organizačních forem však jejich výběr závisí na charakteru předmětu a prezentovaného učiva. Většinou dochází k jejich propojování nebo souběžnému použití.

Jednotlivé výukové metody se liší tím, do jaké míry si žáci zapamatují učivo prostřednictvím nich 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, jimiž jsou metoda informačně-receptivní, reproduktivní, metoda problémového výkladu, heuristická a výzkumná. První dvě můžeme zařadit do kategorie reproduktivních metod, poslední dvě pak do metod produktivních; třetí metoda v pořadí spadá do přechodné kategorie. (in Kalhous, Obst et al., 2009) Těmto metodám odpovídají i konkrétní komunikační projevy žáků. Zatímco receptivní metody od žáků nevyžadují mnoho vyjadřování, resp. se jedná o přeformulování již nabytých vědomostí, zbylé tři metody vyžadují v různé míře aktivní zapojení žáka do komunikace, formulování vlastních myšlenek a spolupracující komunikaci.

Maňák 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
(in Skalková, 2010; srov. Maňák, Švec, 2003)

Slovní metody, které se řadí do skupiny metod rozdělených podle didaktického hlediska, bychom mohli charakterizovat jako komunikačně orientované výukové metody. Z hlediska zaměření naší práce se budeme blíže zajímat o monolog a především dialog. Primárním východiskem je pro naši práci 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 spjata také 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., 2003). Pro každou z nich jsou charakteristické vybrané organizační formy vyučování a výukové metody.

Didaktické zásady jsou prostředkem k zajištění kvalitní výuky. Jsou tvořeny souborem devíti základních principů, mezi něž patří: zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásada vědeckosti, zásada individuálního přístupu, zásada spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada přiměřenosti, zásada soustavnosti, zásada trvalosti a operativnosti (Kurelová, in Kalhous, Obst et al., 2009). Všechny uvedené didaktické zásady 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., 2003, s. 154). 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). Autor zároveň zdůrazňuje kategorii času a konkrétních podmínek, jež spoluvytváří 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 používání.

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. Pedagogové proto 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. (Kalhous, Obst, 2003)

Podle Dvořákové (1995) 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. Dále Dvořáková doplňuje páté pravidlo, a to nutnost spojení diagnostického závěru s návrhem pedagogického opatření (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;
- kriteriální diagnostika - výsledek se srovnává s objektivně stanovenými úkoly (většinou se jedná o polaritní kategorie, např. zvládá - nezvládá činnost);

- individualizovaná diagnostika - jedná se o hodnocení jedince ve vztahu k jemu samotnému, jeho předchozím výsledkům, bez vlivu dosažené úrovně ostatních jedinců;
- diferenciální 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 (Kalhous, Obst, 2009).

Přestože předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou žáci, samotnou diagnostiku provádí vychovávající osoba, nejčastěji učitel. Ten musí dodržovat pravidla, která umožňují získání objektivních, nezkrácených informací o žácích. Tvarůžek vymezil základní požadavky na učitele, jež jsou: jednota pohledu na žáka, 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 se pomocí vhodně zvolených metod získávají diagnostické údaje, tyto 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 nejobsáhlejší 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).

Lze říct, že 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 spíše než 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. Pedagogická komunikace ve volnočasových zařízeních

V předchozích kapitolách jsme se zaměřovali převážně na školu jako prostředí, v němž probíhá výchova a vzdělávání. Nezastupitelné místo při těchto procesech má rodinné prostředí, v němž se v raném věku žáka formují jeho charakterové a osobnostní předpoklady, stejně jako vzorce jeho chování a jednání. Pro výzkumnou část naší práce je nezbytné popsat také další prostředí, v němž může probíhat výchova a vzdělávání žáků, a to instituce pro volnočasové aktivity.

Nejprve uvedeme některé charakteristiky výchovy ve volnočasových zařízeních. *„Pedagogika volného času se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi a institucemi, které tyto aktivity uskutečňují, a koncepcemi jeho dalšího vývoje.“* (Hájek, in Hájek et al., 2008, s. 12) Pávková (in Hájek et al., 2008) uvádí, že výchova mimo vyučování je charakteristická tím, že probíhá mimo povinné vyučování, odehrává se převážně ve volném čase a mimo bezprostřední vliv rodiny a je institucionalizovaná).

Volnočasové instituce můžeme rozdělit podle jejich zřizovatele na školská a mimoškolská zařízení. V těchto zařízeních mohou žáci trávit svůj volný čas¹⁵. Mohou si

¹⁵ Grecmanová et al. chápou **volný čas dítěte** „jako časový prostor, v němž jedinec relativně svobodně uplatňuje své potřeby, zájmy a sklony nebo se rekreuje. Volný čas dětí a mládeže je čas mimo vyučování, návštěvy školy, prací v domácnosti, mimo nevyhnutelných činností. Je to tedy čas, který děti tráví podle vlastních zálib a zájmů.“ (Grecmanová et al., 2003, s. 171) Hájek (in Hájek et al., 2008) doplňuje, že volný čas je dobou, ve které se člověk věnuje

zvolit volnější formu volnočasové aktivity (např. školní klub či družinu, kde mají většinou velkou volnost při výběru činností) nebo řízenou výchovně-vzdělávací činnost (kroužky a kurzy).

Školská výchovná zařízení jsou organizována školou nebo školských výchovným zařízením. Nejčastějším zařízením jsou školní družiny (obvykle pro žáky prvního stupně) a školní kluby (pro žáky druhého stupně), jež bývají zřizovány v rámci základní školy. Dále do této skupiny řadíme střediska pro volný čas dětí a mládeže, které reprezentují domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Dalšími školskými výchovnými zařízeními jsou školní knihovna a domov mládeže. (Grecmanová et al., 2003; srov. Hájek et al., 2008)

Mezi mimoškolská zařízení patří instituce a organizace, které poskytují sportovní, kulturní, vědecké, umělecké a jiné mimoškolní vyžití dětí a mládeže. Grecmanová et al. (2003) mezi ně řadí kulturní domy, muzea, hvězdárny, divadla a kina, jazykové školy, bazény a zimní stadióny, fotbalová hřiště, sportovní kluby a svazy, křesťanská sdružení aj.

Funkce výchovy ve volném čase jsou tři, a to:

- výchovně-vzdělávací,
- zdravotní,
- sociální (Pávková, in Hájek et al., 2008).

Všechny tři funkce se prolínají, žádná není zastoupena samostatně. Přestože volnočasové organizace nabízejí různé formy výchovně-vzdělávacího působení, platí zde uvolněnější pravidla chování a komunikování než ve školním vyučování (pokud se nejedná o skupinu s pevným řádem, např. sportovní klub).

odpočinku a zábavě, rozvoji zájmové sféry, zlepšení kvalifikace nebo účasti na veřejném životě.

Volnočasová výchova přináší některé pozitivní vlivy, např. podporuje evropský integrační proces a globalizaci ve smyslu prosazování demokracie, růstu významu lokálních společenství, oživování tradic a interakcí mezi kulturami a zeměmi. Negativními vlivy se mohou stát šikana a násilí, vytváření závislostí, podpora rasismu a xenofobie apod. (Hofbauer, in Hájek et al., 2008) Mladí jedinci jsou ovlivňováni svým sociálním okolím, jsou však dostatečně samostatní na volbu vlastního způsobu trávení volného času.

3.7. 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 tedy nejsou rozpracovány 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 nejčastěji žák a učitel.

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 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. 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 také probíhající komunikaci a stanovuje prognózu pro další vývoj. Základní metodou pedagogicko-psychologické diagnostiky je rozhovor, který je velmi frekventovaným typem komunikace ve třídě.

Vzhledem k průběhu výzkumného šetření jsme věnovali krátkou kapitulu pedagogické komunikaci ve volnočasových zařízeních.

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 jazyková výstavba komunikačních celků a didaktické charakteristiky komunikace ve vyučování. 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 se dokazuje také v novém pojetí vzdělávání; ve vzdělávacích dokumentech se požaduje, aby žáci byli schopní vyjadřovat své postoje a myšlenky, diskutovat o nich, argumentovat a korigovat své názory a stanoviska. Ve školním prostředí je třeba vyloučit manipulativní komunikování, rozvíjet pozitivní komunikaci a kultivovat jazyk.

Terminologie používaná při popisu komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu není u autorů zcela jednotná, proto nyní charakterizujeme používané obraty. Nejširě je definována pedagogická komunikace, která postihuje všechnu komunikaci probíhající ve výchovně-vzdělávacím procesu mezi vychovávajícím a vychovávaným nebo mezi sebou 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. Pedagogická komunikace jako taková může probíhat i v mimoškolních výchovně-vzdělávacích zařízeních nebo mimo tato zařízení - základní premisou je probíhající výchovně-vzdělávací proces mezi účastníky komunikace.

V této kapitole se budeme věnovat tématu mluveného projevu ve školním prostředí. Na základě informací uvedených v předchozích kapitolách vymezíme základní typy žákovských promluv během vyučování. 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

Mluvená podoba jazyka je primární, protože se rozvíjela během vývoje člověka. Psaná podoba je tedy sekundární, její historie je oproti mluvenému sdělování „krátká“ (písmo vzniklo přibližně před pěti tisíci lety) (Černý, 1998). V posledních letech se prosazuje komunikativní obrat v lingvistice i ve vzdělávání, takže i oblast výchovy a vzdělávání se 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 často dopředu 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/pomíjivá, 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)

Podobné charakteristiky uvádí také Krobotová (2001). 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; přesto se může i zkušený řečník dopustit ve svém projevu některých syntaktických nedostatků¹⁶.

¹⁶ Jako syntaktické nedostatky pro naše účely chápeme zejména volnější větnou stavbu. Charakteristickými rysy takového projevu je posouvání jádra výpovědi na začátek výpovědi, „tříštění komunikátu“ (dle Krobotové, 2001), které se nejčastěji projevuje ve formě parcelace, opakování apod., parenteze (vsuvky), kontaktové prostředky (oslovení,

Černý (1998) si všímá dalších odlišných kategorií obou forem jazyka. Jedná se zejména o obsahovou sevřenost psaného slova (tematická homogennost), převahu monologu nad dialogem, využití delších souvětí (s promyšlenou výstavbou, bez nežádoucích modifikací) a nemožnost uplatnění některých jazykových i mimojazykových prostředků.

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 použitého prozodického systému. Mluvený projev je spontánnější a umožňuje okamžitou zpětnou vazbu mezi mluvčím a posluchačem. Tato variabilita nabízí možnost opravit nepřesnosti ve vyjádření (často způsobené elipsou nebo aposiopésí¹⁷). Z hlediska jazykového se při mluvení 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, potažmo školní komunikace nebyly odloučené od praktického života žáků. Jazykové situace by proto měly být pokud možno konkrétní. Procvičování komunikačních struktur, které nejsou zařazené v reálném kontextu, může vést k narušení komunikativní kompetence žáků¹⁸. (Prouzová, 2010) Problematickou oblastí vyučování je také to, že žáci se v drtivé

citoslovce, částice atd.). Grepl a Karlík (1998) je, spolu s dalšími prvky, souhrnně označují jako **výpovědní modifikace**.

¹⁷ **Elipsa** – vynechání slova nebo části věty, která je zjevná z kontextu nebo na základě gramatických pravidel. **Aposiopese** – nedokončená výpověď.

¹⁸ Více uvádí např. Prouzová (2010) na příkladu výuky životnosti rodu. Přestože jsou žáci na prvním stupni základní školy seznámeni s gramatickým systémem určování rodů v češtině, nadále trvají na sémantickém rozlišování na základě vlastní zkušenosti. Situaci ztěžuje fakt, že žáci na prvním stupni nemají ještě plně vyvinutou schopnost abstraktního myšlení, takže učivo je pro ně tím obtížnější.

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 mimojazykové skutečnosti – jedná se o neverbální komunikaci, avšak také o suprasegmentální prvky jazyka. Tato neverbálně vyjadřovaná komunikace (např. intonace¹⁹) je součástí pedagogické komunikace, doplňuje vyjádření (např. gesta), anebo nahrazuje komunikaci (např. přikývnutí ano či ne). (Čermák, 2009; srov. kapitola 1.3.1. Verbální a neverbální sdělování, komunikace činem. **Suprasegmentální prvky jazyka**²⁰ jsou širokou oblastí, do níž různí autoři řadí mírně odlišné kategorie.

Hubáček et al. (2002) uvádí, že zvukové prostředky souvislé řeči, tzv. suprasegmentální fonologické prostředky, člení řeč podle jejího časového průběhu, základními kategoriemi jsou tedy rytmus a přízvuk. Mohou členit řeč také podle síly hlasu, výšky hlasu, mluvního tempa a hlasového zabarvení. Některé tyto charakteristiky jsou individuální, některé je možné ovlivnit a přizpůsobit typu komunikace.

4.2. Formy komunikace ve vyučování

Komunikace ve výchovně-vzdělávacím prostředí je specifická svým obsahem i formou. Velmi charakteristická je pedagogická komunikace, která reflektuje jak

¹⁹ Přestože Čermák (2009) řadí intonaci a další charakteristiky hlasu a dikce mluvího do oblasti neverbální komunikace, my se přikláníme k pojetí Hubáčka et al. (2002) a dalších, kteří intonaci a podobné charakteristiky vydělují samostatně.

²⁰ **Suprasegmentální prvky** jsou jevy, které nalézáme u vyšších úrovní než u fonémů. Podle Wikipedie se jedná o slabiku, přízvuk, tón, intonaci, frázování a rytmus. (*Prozódie (lingvistika)*, www.wikipedia.cz) Různí autoři řadí další prvky, týkají se většinou dvou základních oblastí – fyziologických předpokladů mluvího a jeho hlasu a intonační charakteristiky testu.

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 účelu (Prouzová, 2010). Projev pedagoga je tedy 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. V běžném životě se nevyskytuje tak často jako dialog, ale zato v časově větším rozsahu. Proto je důležité vyjadřovat se srozumitelně a zároveň dbát na logickou výstavbu textu.

Monologické slovní metody se vyskytují ve školním prostředí velmi často. Kalhous a Obst (2003) do této skupiny řadí vysvětlování, přednášku, vyprávění a instruktáž (srov. Krobotová, 2001). Ve velké míře je monolog doménou učitele. Gavora (2005) uvádí, že tyto projevy mohou 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 předmětu. Podle Maňáka a Švece (2003) jsou dvěma hlavními pilíři vysvětlování právě srozumitelnost (návaznost, uvádění příklad, 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). V projevu by se nemělo vyskytovat mnoho nadbytečných slov či informací, měla by být vynechána vycpávková slova. Při vysvětlování učiva je žádoucí, aby učitel naznačil plán učiva, osvětlil problém a vše názorně demonstroval. Na závěr musí učitel shrnout vyslovené, aby si žáci ujasnili všechny informace.

Žák druhého stupně základní školy se 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 písemné podoby je také prezentovaný 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 věty, neporozumění větným vztahům nebo makrostruktúře textu (viz kapitola 4.3. Porozumění mluvenému projevu).

Přestože edukační obrat 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.

4.2.2. Dialog

Dialog je hovor dvou a více osob²¹. Přestože je v životě frekventovanější formou sociální komunikace, vyučování v české škole neposkytuje dostatečné podmínky pro nácvik rozhovorů.

Učitel využívá dialogu 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 žakových schopnostem a dovednostem a měl by uplatňovat diferencovaný přístup k žákům.

Žák vede dialog ve vyučování méně často. Obvykle je adresátem učitelových otázek, přičemž v odpovědích prezentuje své znalosti učiva nebo situace, příp.

²¹ **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.

vyjadřuje své názory. V některých případech 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. Někdy žák vede dialog se spolužákem nebo skupinou žáků, většinou se však jedná o zvolenou výukovou metodu, která explicitně od žáka vyžaduje vedení dialogu. Ve vyučování má žák příležitost osvojit si nejdůležitější prvky průběhu dialogu, a to účinně vstoupit do dialogu nebo strukturovat úplnou či v dialogu častou eliptickou výpověď, modalitní modifikace apod. (Höflerová, 2004).

Klíčovou charakteristikou dialogu jsou jeho funkce. Dialogické metody navozují reálnou komunikační situaci, proto žáka připravují na skutečnou komunikaci bez školských omezení a pravidel. Žádná reálná situace nemůže probíhat bez konkrétního kontextu, který musí žák ve svém projevu zohlednit (Gower, Walters, 1983). Gavora (2005) doplňuje funkce dialogu, z nichž nejdůležitější je rozvoj kognitivní, afektivní a sociální stránky žáka. Žák se zároveň učí skrytému kurikulu²². 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 spokojení, když správně odpoví na učitelovu otázku.

Kolář a Vališová (2009) doplňují podmínky, které doprovázejí dialog ve vyučování. Musí být vytvořeno prostředí podněcující dialog (to se dotýká charakteristik spojených s pozitivním klimatem ve třídě, dobrými vztahy, vhodným stylem řízení třídy či stanovením pravidel komunikace ve třídě). Druhou podmínkou je připravenost učitele

²² **Skryté kurikulum** postihuje existenční charakteristiky školy, jakými jsou například klima školy, vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči, sociální strukturu ve škole a ve třídách apod. (Kalhous, Obst, 2003)

i žáka pro dialog, přičemž oba musejí být připraveni osobnostně i profesně (dotýká 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 redukovaná vyjádření, která jsou podmíněna rychlostí a živostí komunikace, proto se zde často vyskytují elipsy a aposiopeze (viz kapitola 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu). Vyskytují se bohatě ukazovací zájmena, partikulizované výrazy a jiné nejazykové zvuky.

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. Důležitou charakteristikou takovéto komunikace je preference – žák se baví se spolužákem, se kterým se bavit chce; dialog neprobíhá v učitelem stanovených podmínkách.

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**, které podporují samostatné vyjadřování žáků a pomáhají vytvářet a rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti, komunikativní kompetenci. Jedná se o didaktické hry, které nabízejí nepřehledné 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 se klade 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 dialog²³, vedený nejčastěji mezi učitelem a žákem, je specifickým jazykovým projevem. Obvykle učitel pokládá otázky a žák na ně odpovídá. Jedná se o nejčastější komunikační formu ve vyučování. Podle Mareše, 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 na jeho výstavbě – při komunikaci stejných aktérů může docházet k jazykovým modifikacím otázek i odpovědí, které se projevují nejčastěji některou z forem zkrácení výpovědi. Tyto modifikační prvky 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 vyučování, subjektům výchovně-vzdělávacího procesu, způsobu prezentace učiva,

²³ 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.

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.

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 označována jako IRF²⁴ 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),

²⁴ **IRF** je zkratka slov *initiation* (zahájení, podnět; nejčastěji otázka), *response* (odpověď), *feedback* (zpětná vazba).

- rozsah (zda otázka motivuje k obsáhlejší odpovědi),
- reakce učitele.

Petty (2008) uvádí, že je dobré každou správnou odpověď pochválit, čímž učitel dá žákovi najevo, že ho odpověď potěšila. 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 formulace a vyslovení. Gavora (2005) tyto fáze popisuje jako fázi percepce, interpretace, vytvoření substrátu a verbalizace odpovědi. Učitelé by tyto faktory měli brát v úvahu poskytovat žákům dostatek prostoru pro odpověď.

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; viz kapitola 3.4. Pedagogická komunikace v závislosti na organizačních formách vyučování a metodách výuky).

V praxi převládají otázky formálně doplňovací, nebo ve formě nedokončené výpovědi, na něž učitel vyžaduje doplnění jednoho slova jako odpovědi. Uzavřené 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.

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

Srozumitelnost můžeme chápat 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. *„Srozumitelnost řeči vyjadřuje, jaká část vyřčené informace může být v daném prostředí pochopena. Srozumitelnost je ovlivňována dobou dozvuku, hladinou hluku v pozadí nebo lépe odstupem signálu od šumu, objemem místnosti a její geometrií společně s umístěním povrchu, které odrážejí nebo pohlcují zvuk.“* (Srozumitelnost řeči, www.ecophon.cz)

Srozumitelností se zabývá především oblast rétoriky. Součástí této disciplíny je také popis komunikačních překážek, které znesnadňují nebo zcela znemožňují percepci projevu. Součástí jsou však i soubory metod a cvičení, pomocí nichž lze nedorozuměním předcházet a zlepšovat své komunikační schopnosti a dovednosti. Velmi výrazně je oblast rétoriky a veřejné komunikace rozpracována v anglicky psané literatuře (srov. 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) vymezují tři základní pravidla, která mají výrazný vliv na výsledný efekt komunikace. Pravidla zní:

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

- každá komunikace podléhá interpretaci (srov. King, 2000).

King (2000) dále doplňuje, že komunikace je komplikovaná a nevratná. Tyto obecné výroky jsou pravdivé v každé situaci. 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 používat obecná vyjádření a termíny;
- jednoduchost – mluvčí by měl hovořit jasně a jednoduše tak, aby každý okamžitě pochopil význam zprávy;
- koherence²⁵ – týká se logické výstavby textu;
- (lexikální) intenzita – mluvčí musí volit slova v souvislosti s kulturní a politickou situací a správně stanovit míru významu slova (např. patriot – voják – zabiják dětí);

²⁵ 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 kohezní text je koherentní. Mluvčí by si měl být vědom toho, že systém a správná struktura textu jsou základní předpoklady úspěchu.

- 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 gramotnosti²⁶. Jako gramotnost, či 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 za základní dovednost porozumění textu; na jeho základě je možné rozvíjet porozumění v dalších oblastech žákovy vyjadřování (další dovednosti, anglicky tzv. *skills*). *„Porozumění komunikovaných informací je způsob jejich uvědomělého přivlastňování. Ve škole bývají informace obyčejně obsažené 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 textu vyjadřovaná lexikálními a gramatickými prostředky),
- koherence (spojitost textu),

²⁶ **Gramotnost** je podle Pedagogického slovníku *„dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročních škol“* (Průcha et al., 2003, s. 70). V současnosti se také často používá termín funkční gramotnost.

- uzavřenost, ohraničenost textu.

Porozumění textu u žáků závisí na jejich znalostech i dovednostech. 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 mnohokrát 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. Proběhnutou komunikaci není možné nikdy zcela shodně zrekonstruovat. Právě v neopakovatelnosti takové komunikace spatřujeme hlavní příčinu možného nedorozumění. Samozřejmě k nedorozumění nedochází při každé komunikaci, každý člověk se s ním však někdy setká.

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. Spíše než na straně posluchače jsou komunikační chyby navozující nedorozumění přítomny na straně mluvčího. Gronbeck et al. (1995) popisují čtyři problémy, které negativně ovlivňují vyjadřování mluvčího:

- chabá vnější motivace,
- osobní překážky,
- překážky okolí,
- 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 zejména 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 neměl by to být každodenní zvyk.)

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 s určitým povoláním nebo životním stylem. Prvním typem je tzv. dvojí řeč (*double speak*), což je jazyk vytvořený k tomu, aby úmyslně zakrýval a překrucoval skutečný význam slov.

Takový jazyk je spojován s vládou, armádou a obchodními společnostmi (např. snižování stavů = propouštění mnoha zaměstnanců). Řadí se sem také úmyslně dvojsmyslná vyjádření. Druhým typem je tzv. politicky korektní řeč (*political correctness*); politici používají často záměrně jiný slovník či opisné výrazy, aby skryli skutečnou situaci (např. intervence = invaze, vývoj označení původních obyvatel Ameriky či Afroameričanů v amerických zemích, označení Romů v českém kontextu). Obchodní řeč (*business speak*) znamená používání dlouhých, komplikovaných vět, nejasných slov, zkratk a akronymů. Často se obchodní řeč používá, aby mluvčí přeměnil negativní situaci v pozitivní; toto označení má hanlivý význam. (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 (existuje mnoho publikací zaměřených 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 specifčnost výchovně-vzdělávacího prostředí), stejně jako závisí na osobnostech jednotlivých aktérů. Tato komunikace by měla být v každém okamžiku obousměrná; dosáhnout však tohoto rysu není jednoduché. Objevují se překážky, které brání účinné komunikaci, v některých případech ji zcela znemožňují. Tyto překážky jsou však těsně spojeny s konkrétní situací, jsou tedy těžko zachytitelné a popsitelné.

Nejtypičtějším a nejfrekventovanějšími problémy, které vyvolávají nedorozumění, jsou překážky vnějšího prostředí (např. úroveň hluku, pořadí hodiny,

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. Gavora (2005) uvádí 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**, které popisují čtyři hlavní příčiny naprostého neporozumění 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:

- přílišná náročnost či nenáročnost práce;
- odborná terminologie – učitel by měl používat pouze odborné názvy, se kterými žáky už dříve obeznámil;
- slovní zásoba a používání jazyka – není vhodné, aby slovní zásoba a gramatická stavba vět byla u učitele na stejné úrovni jako u žáků, neměla by být však ani příliš složitá;
- prostředí;

- zvláštní problémy při učení – odkazuje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- strach z neúspěchu a malá očekávání žáků;
- „nepřístupný“ učitel – příliš přísný či rezervovaný učitel často vyvolává (úmyslně či neúmyslně) ve třídě atmosféru, ve které se žáci obávají nebo stydí pokládat otázky, a z vyučování se tak stává jednosměrný proces;
- odlišné schopnosti žáků.

Gavora (2005) doplňuje, že by zejména ve výchovných procesech nemělo docházet k protirečení verbální komunikace a neverbálních projevů učitele. V takovém případě se žák dostává do konfliktu, což se může promítnout do jeho vztahu k učiteli, stejně jako 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 nepochopení. Vedle tzv. úplných blokátorů komunikace, které byly popsány na začátku kapitoly, charakterizuje autorka také **částečné blokátory školské komunikace**, mezi něž řadí:

- přílišnou dynamičnost a chaotičnost řeči učitele,
- učitelovu mnohomluvnost, což vyústí v disproporční rozdělení času komunikace mezi učitelem a žákem,
- přemrštěnou emocionalitu učitele (zejména u učitelek),
- nadbytečné užívání mluvenostních modifikací (viz kapitola 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu),
- nadbytek neosobní komunikace,

- jazykovou nevyváženost, což odkazuje k používání hyperkorektních tvarů či knižního vyjadřování (zejména u starších učitelů),
- vycpávková slova,
- zkracování pauz, které byly poskytnuty žákovi na odpověď, nebo přerušování žakovských 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 či chování učitele jsou jen těžko změnitelné, některé z nich je však možné alespoň zmírnit (např. tréninkem lze vysoký hlas snížit na nižší polohu). Velkým dílem tyto překážky závisí 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 mnohmluvností. Oba extrémní póly mají na mluvení a jeho porozumění stejně negativní vliv.

4.4. Jazykové zvláštnosti 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 se dotýká především 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 produkce fonémů). 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 současné jazykovědy. *„Jazyková komunikace je vnímána jako složka/součást spleteného 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 se syntaktickými modifikacemi výpovědí. V obou přístupech bude zásadním předpokladem porozumění výpovědi a její odraz v pedagogické komunikaci učitele a žáka.

Přestože v následujících kapitolách budeme hovořit o morfologii a syntaxi odděleně, je vhodné každou komunikaci posuzovat komplexně tak, 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) Tento přístup se pokusíme zohlednit především v empirické části této práce (viz kapitola 6.6.3. Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků).

4.4.1. Lexikum a morfologické charakteristiky mluveného projevu

Na porozumění komunikaci mají v oblasti slovní zásoby a morfologie největší vliv dialekty a sociolekty (viz kap. 1.3.2. Další dělení komunikace). Tyto vrstvy jazyka rozrůzňují slovní zásobu uživatelů jednoho jazyka a mohou přispívat k nedorozumění.

Dialektická mluva²⁷ se odráží především v obměněné slovní zásobě (slova jsou často úplně odlišná od spisovných výrazů); ještě výrazněji se dialektické vlivy promítají do používání 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 (Hubáček et al., 2002). Velmi výrazně se v posledních desetiletích projevuje vliv interdialektů. 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. Výrazným znakem nadnárodních útvarů je, že se dotýkají převážně morfologických charakteristik řeči, menším podílem pak slovní zásoby. Zápornou charakteristikou však je, že mizí původní jazyková rozrůzněnost. Vzhledem ke stárnutí rodilých mluvčích českých a moravských nářečí se snižuje i počet lidí, kteří nářečí používají nebo mu rozumějí. V současné době děti a mládež upouštějí od krajově zvláštních výrazů a hovoří některým typem nadnářeční mluvy, což potvrzují také výsledky našeho výzkumu.

Druhým významným vlivem v oblasti zejména slovní zásoby jsou sociolekty; nejčastěji se jedná o užívání slangových výrazů nebo profesionalismů. Profesionalismy jsou slova, která se používají v jednotlivých profesích, často pro zjednodušení vyjádření. Slang je nespisovná mluva, která „*se vyskytuje v pracovních nebo zájmových skupinách lidí*“ (Krobotová, 2001, s. 31). Můžeme tedy rozlišit slang

²⁷ 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.

sportovní, studentský, mluvu vztahující se k užívání počítačů a komunikačních technologií atd.

Zejména slang silně ovlivňuje mluvu dětí a mládeže (více než např. dialekty). Motivace k používání slangových výrazů jsou rozdílné, může se jednat o typ jazyka sociální skupiny, jejímž členem dítě je nebo by chtělo být (nejčastěji pod vlivem zájmů dítěte). Výrazné podněty jsou prezentovány médii a celkovou jazykovou úrovní společnosti. Vzniká nespisovný útvar označovaný jako interslang (Krobotová, 2001), který spojuje nejfrekventovanější slova různých slangových oblastí a vytváří tak nový jazykový útvar. K rozvoji a rozšiřování slangových výrazů opět přispívají velkou měrou komunikační technologie, které děti a mládež používají často každodenně.

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 používají nespisovného jazyka, kdežto při hovoru s učitelem používají spisovnou formu²⁸ (Gavora, 2005). Proto je vhodné, aby se žáci naučili vyjadřovat jak spisovným jazykem, tak jeho variantou v případě, že se jedná o žákův přirozený projev (např. nářečí, v jehož vlivu vyrůstal, sociolekt vrstevnické skupiny apod.). Nespisovný jazyk nebývá ve škole vůbec zohledňován, nebo bývá využit pouze při četbě regionálních literárních textů. Na základě pozitivního transferu předpokládáme, že by žáci aplikovali některá jednodušší pravidla i do nespisovného vyjadřování. V praxi by to mohlo znamenat méně „hrubých chyb“

²⁸ 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.

v neformální, nespisovné komunikaci, např. při psaní SMS zpráv nebo komunikaci na internetu za použití různých počítačových programů.

Důležitou úlohu ve vnímání správnosti spisovného nebo nespisovného jazyka hrají také učitelé. Jako komunikační vzory by měli používat výhradně spisovný jazyk, což je ale v některých případech nebo regionech obtížné. Učitelův jazyk by měl respektovat spisovnou normu, ale měl by působit přátelsky a nabízet žákům otevřené možnosti užívání spisovného jazyka. V rámci navázání pozitivního vztahu učitelů k žákům se učitelé někdy přiklánějí k užívání nespisovných, hovorových výrazů; nejčastěji v situacích, v nichž by použití spisovného jazyka vyznělo humorně až trapně, nebo při komunikaci se žáky mimo vyučování nebo výukový dialog. V tomto kontextu Svobodová (2000) definuje tzv. „dvojitou řeč učitele“. Učitel používá jiný typ jazyka během výukové komunikace a jiný typ během doplňkové, konverzační komunikace (např. při hodnocení žáků). Tento druhý typ je charakteristický neortoepickou výslovností (učitel vyslovuje [dyš], [dycky], [eště] apod.) a uvolněnou syntaktickou výstavbou. I přes tyto rysy by druhý typ komunikace neměl nabývat podoby vysloveně nespisovného jazyka.

4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu

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. 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.

Především situační zakotvenost výpovědí²⁹ podporuje používání syntaktických modifikací. Schopnost použít dané výpovědi s ohledem na jejich správnost a stylovou platnost může být považováno za prvek rozvoje komunikativní kompetence.

Nejvýraznější syntaktickou modifikací mluveného projevu, kterou nijak výjimečně nepociťujeme při běžném hovoru, je elipsa slova nebo části věty. Tzv. sémantická elipsa umožňuje uživatelům jazyka, aby neopakovali známé nebo právě řečené informace a vyjadřovali pouze informace relevantní pro daný rozhovor. Příjemce je pak při interpretaci výpovědi intuitivně převádí do úplných vět.

Podle autorů Grepla a Karlíka (1998) mezi výpovědní modifikace řadíme:

- elipsu,
- substituci vedlejších vět,
- parcelaci,
- předsouvání,
- osamostatňování (má 3 dílčí typy),
- kontrakci souvětých konstrukcí (má 4 dílčí typy),
- opakování výrazů.

Tyto modifikace díky častému používání přecházejí do skupiny ustálených syntaktických útvarů, obvykle spojených s konkrétní komunikační funkcí. V následující části se budeme věnovat těm modifikacím, které jsme využili pro empirickou část práce. Pro větší názornost vybrané modifikace krátce popíšeme a uvedeme jejich příklad.

²⁹ Jazykovědci rozlišují termíny věta a výpověď. **Věta** je abstraktně míněná, v komunikační situaci nezakotvená jazyková jednotka obsahující sloveso v určitém tvaru (*verbum finitum*). **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.

Ke každému typu také uvedeme jeho místo v pedagogické komunikaci. Tento popis prezentuje naše předpoklady a je založen na vlastní praxi a zkušenostech. Jeho dílčí částí, používání modifikací žáky, se budeme zabývat v empirické části naší práce.

Elipsa znamená vynechání té části výpovědi, která už byla řečená, nebo si ji příjemce lehce odvodí ze situace. Podle Grepla a Karlíka (1998) mohou být elipticky vyjádřeny všechny větné členy, vždy však s ohledem na srozumitelnost věty pro příjemce. Hubáček et al. (2002) dále rozlišují elipsu kontextovou a situační³⁰. Kontextová elipsa se týká výpovědí, při nichž jsou vypuštěna slova známá z kontextu (a). Situační elipsa je naopak pevně spjata s konkrétní situací; bez znalosti této situace pak není možné plně porozumět obsahu komunikace (b).

a) Kdy se Eva vrátila ze školy? Ve dvě hodiny.

b) Honem! Vodu!

V pedagogické komunikaci se může elipsa často uplatňovat např. při opakování nebo procvičování. Nevhodné je její užití při výkladu nového učiva, protože může způsobit, že žáci učivo nepochopí, případně si je špatně spojí (při nadměře eliptického vyjadřování učitele mohou žáci zařadit sdělení k jiné, předchozí kategorii).

Substituce vedlejších vět znamená nahrazování vedlejších vět slovem či frází, tedy nevětnou strukturou. Ta je vyjádřena jmenným výrazem, který může zastávat funkci podmětu nebo předmětu (c) nebo příslovečného určení (d) (Grepl, Karlík, 1998). Příklady jsou následující:

c) Mrzí mě ta chalupa. (Mrzí mě, že jsme tu chalupu prodali.)

³⁰ Srov. Hirschová (1997), která uvádí odlišnou terminologii. Rozlišuje elipsu kontextovou a systémovou (= vynechání podmětu včetně potenciálního předmětu).

d) Po selodoru tě přestane bolet hlava. (Až / Jestliže sníš selodor, přestane tě bolet hlava.)

Při využití substituovaných vedlejších vět je nezbytné znát kontext promluvy. Pokud účastníci komunikace neznají situaci, např. při hovoru po telefonu apod., může lehce dojít k nedorozumění. Tento typ modifikace je velmi podobný dalším typům, konkrétně osamostatňování a souvětne kontrakci.

Ve vyučování se tento typ vyjadřování může objevit při snaze o zhuštění sdělení, např. ve výkladu učitele nebo při rychlé odpovědi žáka na otázku.

Osamostatňování může probíhat v různých větných konstrukcích, proto autoři Grepl a Karlík (1998) vydělují tři druhy této modifikace. Popis všech typů však pro naše účely není podstatný, proto uvedeme jen některé z nich. Může tedy nastat osamostatňování vedlejších vět (e) či osamostatňování infinitivních konstrukcí (f). Příklady jsou následující:

e) Že jste si toho nevšiml? Abych tě neposlal klečet! Když já dnes nemám čas!

Jako by nás neviděl!

f) Petr se rozhodl odejít.

Skupina osamostatněných výpovědí je velmi široká a typově bohatá, proto jsou některé z nich používány častěji než jiné. Frekvence jejich užívání může záviset na prostředí a jazykových zvycích komunikujícího. Infinitivní osamostatňování je rysem spíše psaného projevu, více se tedy uplatňuje v textu.

Ve vyučování se tento typ objevuje především u učitelů při jejich hodnocení chování žáků. Žáci mohou osamostatňování používat při neformální komunikaci ve vyučování, tzn. při hovoru mezi sebou, „bavení se“.

Kontrakce souvětých konstrukcí je typově velmi podobná jako osamostatňování vedlejších vět (v rámci výzkumné části budeme tyto dvě skupiny považovat za jednotný celek); opět se jedná o skupinu s mnoha variantami konkrétních výpovědí, proto uvedeme jen dvě nejčastější. Při kontrakci souvětých konstrukcí dochází k vynechávání jednotlivých částí hlavní věty, která nabývá podoby částice (g). Dále může dojít ke stažení vedlejší věty, takže z ní zůstane jen spojovací výraz (h). (Grepl, Karlík, 1998) Příklady jsou následující:

g) Štěstí(,) že jste přišel. Myslím bude pršet. Kdo že to udělal? Kam bych přišel? Co kdybys ho probudil?!

h) Když(,) tak na mě počkej.

V této oblasti se nyní jazykovědci zabývají zejména psaním čárky v těchto výpovědích. Z hlediska původu by čárka měla oddělovat dvě věty v souvětí; nynější úzus se však přiklání k vynechávání čárky, protože z první části souvětí často nezůstalo více než spojovací výraz. Užití čárky, případně způsob psaní spojovacích výrazů (např. psaná slova *kdyžtak* dohromady) závidí tedy na uživateli.

V pedagogické komunikaci se tyto modifikace mohou objevit, jejich výskyt je však spíše sporadický. Navíc neočekáváme, že by byly používány během výukového dialogu.

Výše uvedené tři kategorie modifikací, konkrétně substituce vedlejších vět, osamostatňování a kontrakce souvětých konstrukcí jsou typově velmi obsáhlé, proto pro empirickou část práce zvolíme jednodušší rozdělení.

Mezi osamostatnělé věty zařadíme výpovědi, které jsou typově podobné příkladům pod písmeny e), g), h).

Dále charakterizujeme **polovětné útvary** podle pojetí Hubáčka et al. (2002), mohou být vyjádřeny infinitivem (i), slovesným adjektivem (j) či přechodníkovou konstrukcí (k). Příklady jsou následující:

- i) Studovat češtinu na vysoké škole není snadné. Každé ráno chodil nakupovat.*
- j) Dychtivě četli čerstvé noviny, vonící ještě tiskařskou černí.*
- k) Chlapec sklonil hlavu, červenaje se hanbou.*

Polovětné útvary, jak jejich název napovídá, jsou přechodovou konstrukcí mezi souvětím a větou jednoduchou. Z původního souvětí bylo elidováno jedno sloveso ve tvaru určitém, což mělo za následek změnu věty na často rozvitý větný člen. Všechny tyto konstrukce je tedy možné vyjádřit souvětím; preference souvětí či polovětné konstrukce pak závisí na mluvčím (blíže viz Hurtíková, 2008).

Na rozdíl od češtiny například v angličtině jsou polovětné útvary velmi frekventované, a to jak v mluveném, tak v psaném projevu. Ve srovnání s češtinou se jedná většinou o adjektivní a přechodníkové polovětné konstrukce; také vyjádření infinitivem jsou poměrně obvyklá (Tárnyiková, 2009). Na rozdíl od angličtiny má však čeština volný slovosled, což umožňuje větší variabilitu při uplatňování syntaktických modifikací.

Využití polovětných konstrukcí v pedagogické komunikaci je úzce vázáno na jazykové zvyklosti konkrétních mluvčích. Přechodníkové konstrukce jsou vnímány velmi formálně a zastarale, proto se používají jen výjimečně, u žáků téměř nikdy.

Parcelace je jev, při němž ve výpovědi dochází k oddělení rématu věty; v mluveném projevu je odděleno intonačně, v psaném projevu čárkou, pomlčkou, nebo

tečkou (l). V mluveném projevu je dodatečné připojování projevem upřesnění a konkretizace. Příklady jsou:

l) Rodiče nám pomohli; ale neochotně. Napište jim dopis. A to doporučený.

Ve vyučování je tento typ vyjadřování velmi častý. Učitelé jej používají především ve fázi procvičování nebo opakování; jeho uplatnění při výkladu není příliš vhodné opět z důvodu obtížnějšího porozumění předávaným informacím, zejm. z hlediska možnosti špatného přiřazení témat. Žáci uplatňují parcelaci při většině svých odpovědí, kdy upřesňují svoji odpověď.

Předsouvání je opakem parcelace. Na začátku výpovědi se vyskytuje slovo nebo fráze; bývá odděleno čárkou, ve vlastní větě se na něj odkazuje ukazovacími zájmeny nebo částicemi. Na začátek výpovědi můžeme přesunout její východisko (m), tzn. informaci, kterou už známe, nebo její jádro (n), tzn. novou informaci (Grepl, Karlík, 1998). Tento jev jiní autoři označují jako volně vytčený větný člen (Hubáček et al., 2002) aj. Příklady jsou následující:

m) Ten svetr, na ten jsem úplně zapomněl.

n) Ten barák, ten mě mrzí! Výborné, to víno!

Tento typ modifikací se uplatňuje při velmi emotivních výpovědích, kdy mluvčí potřebuje rychle sdělit informaci, nebo častěji, své pocity. Výpovědi se proto vyznačují také charakteristickou intonací.

V pedagogické komunikaci může být předsouvání použito učiteli při hodnocení nebo opakování. Výpověď může mít silnější emoční náboj, může se však jednat také o nedokonalou větnou perspektivu mluvčího. Žáci tento typ modifikace používají zřídka.

Z hlediska předmětu výzkumu do kategorie výpovědních modifikací zařadíme také problematiku **změn aktuálního členění výpovědi** (dále jen AČV). Každá výpověď obsahuje část východiskovou (téma, známá informace) a jádrovou (réma, nová informace). Přestože se v oblasti aktuálního členění výpovědi uplatňuje více jazykových prostředků (Grepel, Karlík, 1998), budeme v rámci výzkumného šetření za změnu AČV považovat pouze významnou změnu slovosledu, resp. výměnu pozic tématu a rématu ve výpovědi.

Problematika výpovědních modifikací je velmi široká a můžeme sem zařadit mnohé další syntakticky orientované jevy. Patří sem například:

- vsuvka (Hubáček et al., 2002),
- aposiopese čili nedokončená výpověď (Hirschová, 1997),
- používání kontaktních výrazů, především se jedná o vokativ, kontaktné částice a citoslovce, slovesa s oslabeným významem či kontaktní dativ atd.

Nemotivované odchylky větné stavby (další názvy jsou syntaktické nedostatky, nedostatky větné výstavby aj.) jsou chyby větné stavby a mluvčí by se jich měli při promluvě vyvarovat. Jedná se o skupinu čtyř až pěti kategorií. Všechny nedostatky uvedeme s konkrétním příkladem, který přiblíží jejich podobu. Nedostatky jsou: atrakce, tj. mechanické přizpůsobení pádu řídicího výrazu (o), zeugma, tj. zanedbání odlišné vazby dvou sloves (p), kontaminace, tj. křížení vazeb významově podobných sloves nebo dějových jmen (q), a anakolut, tj. vyšínutí z konstrukce výpovědi (r) (Hubáček et al., 2002). Hirschová (1997) přidává ještě za páté nepravé větné dvojice, které vznikají tam, kde slovosled jasně neurčuje syntagmata (s).

- o) Mluvili o spoustě lidech. (správně: o spoustě lidí)*
- p) Odborové organizace musely upomínat a naléhat na vládu. (správně: musely upomínat vládu a naléhat na ni)*
- q) Pokračovali na adaptaci příběhu. (správně: pokračovali v adaptaci, pracovali na adaptaci)*
- r) Chladným a deštivým počasím, které zavládlo, jak jsme vás v naší relaci už informovali, v celé Evropě, nás nepříjemně zaskočilo. (správně - Chladným a deštivým počasím jsme byli zaskočeni.) Kam Eva o víkendu říkala, že pojedete? (správně: Co říkala Eva? Kam o víkendu pojedete?)*
- s) Byl odsouzen pro vloupání do vězení na osm měsíců. (správně: Pro vloupání byl odsouzen do vězení na osm měsíců.)*

Přestože je vhodné rozvíjet schopnosti vhodně a správně používat syntaktické modifikace, do této skupiny rozhodně nelze zařadit uvedené syntaktické nedostatky. Naopak bychom si měli při hovoru dávat pozor a snažit se je neprodukovat příliš často.

4.5. Shrnutí

Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali některým lingvodidaktickým aspektům mluveného projevu ve vyučování. V jejich rámci jsme definovali také předmět výzkumu, a to syntaktické 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. V krátkosti jsme se věnovali také vlastnostem mluveného projevu a oba typy vyjadřování jsme porovnali.

Dále jsme se zaměřili na nejčastější formy mluveného vyjadřování ve vyučování, kterými jsou monolog a dialog. Zhodnotili jsme pozici obou forem ve vyučování, uvedli jsme vlastnosti, které jsou pro jejich používání důležité. Soustředili jsme se zejména na dialog, protože představuje nejfrekventovanější způsob mluveného vyjadřování žáků ve vyučování, a charakteristiku otázek, které tvoří součást školního dialogu.

Další část této kapitoly byla věnována porozumění. Charakterizovali jsme pojmy porozumění a srozumitelnost a věnovali jsme se rozdílu mezi nimi i rozdílnostem různých pojetí. Poté jsme se zabývali příčinami nedorozumění obecně, věnovali jsme se však také konkrétním příčinám nedorozumění ve vyučování, které můžeme označit jako celkové nebo částečné blokátoři komunikace. Otázky porozumění pedagogické komunikaci bude zohledněna částečně také v empirické části této práce.

Zabývali jsme se také jazykovou charakteristikou mluveného projevu žáků. Opět jsme představili obecná východiska, potom jsme charakterizovali dvě hlavní skupiny jazykových vlastností mluveného projevu ve vyučování, a to ve vztahu k porozumění. Nejprve jsme se v krátkosti zaměřili na morfologické a lexikální aspekty, které mohou přispět k nedorozumění zejména odlišnou slovní zásobou či odlišnými tvary slov; tato oblast se tedy dotýká především dialektů a sociolektů. Charakterizovali jsme také syntaktické modifikace výpovědí, které jsou spíše osobnostní charakteristikou uživatelů jazyka. Syntaktické modifikace jsou charakteristickým rysem mluveného jazyka a více se na ně soustředíme ve výzkumném šetření.

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

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; kvůli tematicky úzkému zaměření práce jsou předchozí zkoumání málo rozsáhlá. Praktický odraz bádání ve vyučování však nabízí mnoho možností, jak inovovat vyučování a pomoci žákům rozvíjet především klíčové kompetence.

Oblast mluveného projevu je velmi široké téma, naopak syntaktická specifikace výrazně omezuje nabídku zdrojů a předchozích bádání. Jako nejvhodnější východisko se nám jeví práce J. Svobodové a vlastní předchozí bádání. Na tyto dvě oblasti se nyní soustředíme.

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, stejně jako pedagogické komunikace.

Součástí mluveného projevu jsou také nedostatky větné skladby (viz kapitola 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu), které rozčleňují, nebo naopak sdružují části výpovědí do nevhodných celků, a mohou tak způsobit nedorozumění. Tyto jevy jsou v mluvené komunikaci obvyklé, můžeme je považovat za rys spontánnosti mluveného projevu. Syntaktické výpovědní modifikace se v jisté míře objevují prakticky ve všech nepřipravených projevech (v médiích, při hovoru známých osobností, ve vyučování apod.). Pro vyučování jsou charakteristické zejména některé typy. Žáci by tyto typy měli poznat (některé modifikace jsou součástí učiva probíraného na základní škole), naučit se jim porozumět a využívat je účelně v další komunikaci.

Jak jsme již dříve uvedli, v oblasti syntaktického popisu pedagogické komunikace mnoho vhodných zdrojů nenalezneme. V posledních desetiletích se mluvenému projevu ve vyučování věnovaly například Müllerová (1994) nebo Svobodová (2000). Budeme vycházet především z aktuálnějších publikací.

5.1. Specifika pedagogické komunikace s ohledem na syntaktické hledisko

Vzhledem k zaměření této práce považujeme za nejprínosnější výzkumy a publikace autorky J. 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 následujícím textu uvádíme výsledky, ke kterým Svobodová dospěla.

Na rozdíl od našeho výzkumu, který se věnuje mluvenému projevu žáků na druhém stupni základní školy, Svobodová se 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 komunikativního obratu v lingvistice. Ten odkazuje k takovému stylu výuky, který rozvíjel komunikativní kompetenci žáků. Svobodová (2000) pak její rozvoj spojuje především s výukou mateřského jazyka (na prvním stupni základní školy). Dle jejího názoru je vhodné do vyučování „*zakomponovat komunikační moment jako východisko přístupu k jazykovým jevům*“ (Svobodová, 2000, s. 102). V souvislosti s tímto přístupem zdůrazňuje také pestrost učebních textů, zastoupení mluveného i psaného slova při výuce mateřštiny a nezbytné propojení složek předmětu český jazyk a literatura (komunikační a slohové výchovy, jazykové výchovy a literární výchovy).

Cílem komunikačního pojetí vyučování je tedy 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 na komunikaci nebo na jazyk, resp. pravopisná nebo gramatická pravidla, ale chápe jazyk a komunikaci jako neoddělitelný celek, jako komplex schopností a dovedností, který by neměl být uměle rozdělován. Říká, 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). Jazyk je tedy nedílnou součástí komunikace; bez jeho ovládnutí by komunikace nebyla úspěšná a mluvčí by nedosáhl svého cíle.

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 dalších 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 dotazuje na otázky, na které zná odpověď. Pro žáka proto není správná odpověď podstatná, navíc může mít pocit, že se učitel ptá pouze proto, aby si ověřil jeho znalosti. Autorka tento druh komunikování označuje jako „hru na komunikaci“. Dalším příkladem nepřilíš vhodného vyjadřování učitele je podle Svobodové (2000) tzv. dvojí řeč učitele, a to rozdílná výuková a doplňková čili konverzační komunikace (viz kapitola 4. Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování).

Svobodová (2000) se ve své práci zaměřila na popis syntaktických charakteristiky 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 neukončení výpovědi. V rámci replik a jejich složek jsou četné rovněž rozmanité deiktické výrazy, kontaktové a navazovací signály.“* (Svobodová, 2000, s. 19)

Pokud uvedené shrneme, učitelé v primárním vzdělávání ve vyučování používají ve výrazné míře následující syntaktické modifikace: subjektivní slovosled, dodatečné upřesňování, opakování a dvojí formulace, v odpovědích pak užívají elipsy, neukončené výpovědi, ukazovací a kontaktní výrazy. Jedná se o projevy běžné pro mluvené vyjadřování, sporná však může být jejich přemíra během výchovného působení.

Sama Svobodová (2000) shrnuje tyto syntaktické modifikované typy do pěti kategorií, kterými jsou:

- kontaktní 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 nějakým 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 vyvozovat, že používání syntaktických modifikací na straně učitele může vést k tomu, že žáci si tyto modifikace zařadí do svého komunikačního repertoáru a budou je také používat.

Také charakter češtiny jako jazykového systému umožňuje využívat mnohé modifikace při komunikování. Ve srovnání s jinými jazyky je čeština výrazově velmi bohatý jazyk. Například v angličtině je možnost uplatňování syntaktických modifikací poměrně omezená; navíc pokud jsou některé použity, sledují striktní pravidla své tvorby a nemohou se výrazně odchylovat od normy (Greenbaum, Quirk, 1990).

Podle Matthewse (1981) jsou nejčastějšími syntaktickými 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, které jsou vyjádřeny infinitivem, přičemž v nich chybí podmět. Do češtiny by se tyto konstrukce mohly překládat pomocí přechodníků, ale dává se přednost souvětným ekvivalentům, pouze v některých případech je možné věty přeložit taktéž s použitím polovětných vazeb.

Je také spekulativní, zda není například eliptičnost žakovského vyjadřování ovlivněna konstrukcemi používanými v anglickém jazyce, v níž jsou elipsy běžnou součástí jazyka, častěji uplatňovanou než v češtině (vzhledem k poměrně vysoké míře znalosti základů angličtiny mezi žáky).

5.2. Syntaktické modifikace jako rys mluveného projevu

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

Nejprve budeme krátce charakterizovat Český národní korpus, v němž proběhla následující bádání. *„Korpus 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

systemy, tzv. subkorporusy. Některé jsou obecné, žánrově vyvážené korpusy, některé jsou specifické, věnují se publicistice, zdrojům mluvené řeči apod. V současné době je dostupných 18 různých druhů subkorporusů, které jsou doplňovány tak, aby přinášely vhodný a aktuální jazykový materiál pro jazykové výzkumy.

V rámci své diplomové práce se autorka věnovala problematice kondenzovaných struktur v českém jazyce (Hurtíková, 2008). Výzkum proběhl v subkorporusu SYN2005, což je žánrově vyvážený korpus, v němž převažují texty z let 2000 – 2004; obsahuje 100 milionů slov. Jedná se především o psané texty; přesto lze tuto práci považovat za prvotní impulz pro další orientaci na mluvený projev a pedagogické prostředí.

Uvedený výzkum se zaměřil na porovnání frekvence kondenzovaných výrazů oproti frekvenci používání primární souvětých struktur, a to na deseti výrazech objevujících se často v kondenzovaných výpovědích. Při interpretaci údajů bylo zjištěno, že některé sledované výrazy se vyskytují pouze v modifikovaných větách. U jiných byl výskyt menší, než se očekávalo. Vzhledem k mluvenostnímu charakteru kondenzovaných struktur jsme další sondu provedli v subkorporusu ORAL2006.

Subkorpus ORAL2006 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 nabídly 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 ORAL2006 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 zvolená; navíc byly otázky přímé, tzn. mohlo dojít k subjektivizaci odpovědí. Při vyhodnocení dotazníku se výskyt používání dané modifikace v kondenzované podobě zvýšil na 97 %, tyto výsledky však považujeme za velmi nepřesné.

Přestože se jednalo o dílčí a ne zcela přesné sondy, otevřelo nám toto zkoumání možnou 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. Dobře zpracovaná je také publikace Müllerové (1994), v níž jsme se inspirovali zejména v oblasti techniky zpracování audionahrávek.

5.3. 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, komunikativní kompetencí 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. Pokud chápeme učitele jako jazykový vzor žáků (i když u žáků na druhém stupni základní školy již mírně oslabený), můžeme usuzovat na odraz jeho stylu komunikování v mluvě žáků.

Dalším impulzem byly vlastní dílčí výzkumné sondy, v nichž se ukázalo, že kondenzované výpovědi se vyskytují mnohonásobně více v mluveném projevu než v psaném. Rozhodli jsme se rozšířit předmět zkoumání na další syntaktické modifikace a popsat jejich pozici v rámci pedagogické komunikace.

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 podkladě a souvisejí také s předchozími výzkumy a zjištěními. Dále se části kapitoly budou věnovat formulaci výzkumného problému a věcných a statistických hypotéz. Popíšeme použité metody a zdůvodníme jejich výběr. Následně popíšeme realizaci výzkumného šetření, jeho přípravu, průběh, vyhodnocení. Vyvodíme závěry, na jejichž podkladě navrhneme možná praktická opatření.

Téma této práce, mluvený projev žáků druhého stupně základní školy z hlediska uplatňování syntaktických 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 úpravy 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. 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 komunikativní přístup k výuce.

Tomu by měl odpovídat také rozvoj komunikačních dovedností. Předpokládáme, že na komunikaci žáků 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 poznat metody 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 (více kapitola 7. Přínos pro pedagogickou teorii a praxi).

Dílčí výzkumné cíle disertační práce sledují průběh zkoumání vybrané problematiky, jak v její teoretické, tak i 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 (syntaktické 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 syntaktickým výpovědním modifikacím na základě výsledků výzkumného šetření;
- zjistit, zda užívání vybraných syntaktických 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 zpracování této práce, přestože většina se dotýká stanovení výzkumných metod a průběhu výzkumného šetření. Navazují zároveň 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 ve vztahu k porozumění. Porozumění je však velmi obtížně zachytitelné výzkumnými metodami tak, aby byly výsledky reliabilní. Proto jsme se rozhodli soustředit výzkumné šetření na syntaktické výpovědní modifikace, které je možné vhodně a spolehlivě zachytit a vyhodnotit. Podle frekvence užití výpovědních modifikací, jež je stanovena na základě přímých pozorování a rozborů audionahrávek a jejich transkripce, můžeme usuzovat také na míru porozumění, resp. neporozumění, které je během vyučování způsobeno používáním uvedených výpovědních modifikací.

6.2. Formulace výzkumného problému

V této kapitole se budeme v krátkosti věnovat teoretickým východiskům, která vedla k volbě tématu práce a formulaci výzkumných problémů. Ve velké míře odrážení kapitoly teoretická část práce, uvedeme tedy ty nejpodstatnější charakteristiky. Poté formulujeme konkrétní výzkumné problémy naší práce.

6.2.1. Východiska pro formulaci výzkumného problému

Prvním krokem 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 syntaktickou oblast jazykového vzdělávání. Základním principem se pro nás stal možný přínos pedagogické praxi, čemuž bylo přizpůsobeno také 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 se přesunuli k pedagogické komunikaci a jejím charakteristikám, protože pedagogická komunikace je specifickým typem sociální komunikace. 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 srozumitelnost 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 právě učitel, který 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 kontaktových výrazů. Vzhledem k asymetričnosti komunikačního vztahu učitele a žáka je pravděpodobné, že se žáci na toto vyjadřování adaptují a zařadí některé syntaktické modifikované typy do vlastního vyjadřovacího repertoáru.

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 ve formě mluvené komunikace, konkrétně dialogem v asymetrické podobě. Učitelé ve svém vyjadřování používají některé syntaktické výpovědní modifikace (subjektivní slovosled, dodatečné upřesňování, opakování a dvojí formulace, v odpovědích pak užívání elipsy, neukončených výpovědí, ukazovacích a

kontakto­v­y­v­y­z­r­ů). ­Ž­á­c­í formují své vyjadřování 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 používají vybrané syntaktické modifikace výpovědí bez jejich negativního vlivu na porozumění.

6.2.2. Formulování výzkumných problémů práce

Na základě uvedených předpokladů jsme stanovili okruhy zájmu, jejichž hlavním cílem bylo praktické uplatnění získaných poznatků.

Soustředili jsme se na vyjadřování žáků, ne učitelů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zaměřili jsme se na žáky na druhém stupni základní školy, protože podle obecné charakteristiky mentálního rozvoje jedince lze předpokládat, že mají plně rozvinuté 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 používají žáci na druhém stupni základní školy polovětné útvary v mluveném projevu ve vyučování a jak často používají souvětňá vyjádření?
2. Jak často používají žáci na druhém stupni základní školy výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování v různých typech vyučovacích hodin (český jazyka a literatura, matematika, chemie)?
3. Jak často používají žáci na druhém stupni základní školy výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování a jak často je používají v mluveném projevu mimo vyučování?
4. Jaký je rozdíl v používání výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování mezi žáky (chlapci) a žačkami (dívkami) na druhém stupni základní školy?
5. Používají žáci na druhém stupni základní školy výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování s porozuměním?³¹

Formulované výzkumné problémy se soustřeďují na pět základních oblastí výzkumu. Zabývají se frekvencí užití syntaktických modifikací vzhledem k užití

³¹ 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.

souvětných vyjádření, frekvencí užití jednoho typu syntaktických modifikací v hodinách českého jazyka a literatury ve srovnání s hodinami matematiky a chemie a jejich frekvencí ve vyjadřování ve vyučování a mimo vyučování, frekvencí používání syntaktických modifikací ve srovnání mezi chlapci a dívkami na druhém stupni základní školy a vlivem použití syntaktických 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 problém se zaměřuje na vliv syntaktických modifikací na porozumění žáků. Jedná se o kategorii, která by byla výzkumně velmi obtížně zachytitelná. 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.

Syntaktické výpovědní modifikace jsme popsali a vysvětlili v kapitole 4.4.2 Syntaktické modifikace mluveného projevu. Rovněž jsme už dříve popsali současný stav řešené problematiky (viz kapitola 5. Současný stav zkoumané problematiky). Na základě informací uvedených v této kapitole můžeme tedy specifikovat předmět výzkumu, tj. konkrétní typy syntaktických výpovědních modifikací, na něž se náš výzkum zaměřuje. Jsou jimi:

- nemotivované odchylky větné stavby,
- situační elipsa,
- polovětné útvary (substituce vedlejších vět),
- osamostatnělé vedlejší věty,
- parcelace,
- předsouvání,

- změny v aktuálním členění výpovědi (= změny AČV).

Po prostudování dostupných zdrojů a provedení předvýzkumu jsme dospěli k uvedeným sedmi kategoriím syntaktických modifikací, na jejichž výskyt a frekvenci užití se v průběhu výzkumu soustředíme. 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 stanovení výzkumného souboru.

Podle pedagogického slovníku je hypotéza „1. ve vědecké oblasti tvrzení o předpokládaném či pravděpodobném zjištění (výsledku, poznatku), k němuž se má ve zkoumané oblasti dospět; 2. ve statistických procedurách empirických výzkumů předpoklad, že mezi dvěma soubory, proměnnými apod. existuje, popř. neexistuje vztah (statistická závislost). Platnost takto formulované hypotézy se ověřuje statistickými testy významnosti rozdílů“ (Průcha et al., 2003, s. 77, 78).

Obě definice jsou pro naši práci účelné a navazují na sebe. Ve statistické části výzkumného šetření potvrdíme či vyvrátíme existenci vztahu mezi proměnnými, na základě čehož můžeme přijmout nebo odmítnout formulované hypotézy, které byly 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

používá věcných termínů. Aby bylo možné tyto jevy přesně zachytit, je potřeba převést hypotézy do podoby, ve které budou měřitelné, tzn. operacionalizovat je. 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**:

H₁: Žáci v deváté třídě základní školy používají polovětné útvary v mluveném projevu ve vyučování častěji než souvětí.

H₂: Žáci v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování častěji v předmětu český jazyk a literatura než v předmětech přírodovědně orientovaných (matematika, chemie).

H₃: Žáci v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování méně často než v mluveném projevu mimo vyučování (ve školním klubu).

H₄: Žáci (chlapci) v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace stejně často jakožačky (dívky) v deváté třídě základní školy.

Uvedené věcné hypotézy se zaměřují na čtyři hlavní zkoumané problémy v oblasti mluveného projevu žáků, a to frekvenci používání syntaktických modifikací ve vztahu k frekvenci používání souvětých vyjádření, na frekvenci používání syntaktických modifikací v českém jazyce a literatuře ve vztahu k jejich frekvenci v přírodovědně orientovaných předmětech (v matematice a chemii), na frekvenci používání syntaktických modifikací ve vyučování a mimo něj, a na frekvenci používání syntaktických modifikací u chlapců a dívek.

Syntaktické modifikace jsme stanovili na základě teoretického studia a předchozích bádání, dále byly některé kategorie upraveny po provedení předvýzkumu (viz kapitola 6.4. Předvýzkum). Jako syntaktické modifikace výpovědi pro naše účely budeme chápat následující: nemotivované odchylky větné stavby, situační elipsu, polovětné útvary (substituci vedlejších vět), osamostatnělé vedlejší věty, parcelaci,

předsouvání a změny v aktuálním členění výpovědi (= změny AČV) (blíže viz kapitola 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu).

Hypotézy se věnují oblastem, které po předchozím studiu zdrojů považujeme za základní. První hypotéza porovnává frekvenci polovětných struktur ve vztahu k frekvenci souvětných struktur v mluveném projevu. Na základě předchozího bádání (Hurtíková, 2008, 2009a) předpokládáme, že kondenzované struktury budou v mluveném projevu převažovat nad souvětnými vyjádřeními.

Druhá hypotéza se věnuje frekvenci použití syntaktických 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 by měl žákům poskytnout dostatek prostoru pro vyjádření, jejich vyjadřování by mělo být uvolněnější. 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 syntaktické modifikace projevem spíše volného, spontánního vyjadřování, očekáváme, že se budou častěji vyskytovat v hodinách českého jazyka a literatury.

Třetí hypotéza se zabývá frekvencí použití výpovědních modifikací ve vyučování ve srovnání s jejich frekvencí v komunikaci mimo vyučování. Komunikace ve třídě je asymetrická, dominantní pozici zastává učitel, což v určité míře ovlivňuje také vyjadřování žáků. Jako prostředí „mimo vyučování“ jsme zvolili klub, který je součástí volnočasového zařízení. Navštěvují jej žáci druhého stupně základních škol a středních škol. Klub se vyznačuje tím, že nemá stanoven žádný program, jeho návštěvníci mají k dispozici počítače, televizi nebo se baví mezi sebou. Míra kontroly z hlediska

vychovatele je velmi nízká. Usuzujeme proto, že ve volnějším prostředí budou žáci používat více výpovědních syntaktických modifikací.

Čtvrtá hypotéza se věnuje frekvenci používání syntaktických modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Předpokládáme, že zde se neprojeví výrazné rozdíly mezi vyjadřováním chlapců a dívek.

Věcné hypotézy jsou východiskem pro stanovení statistických hypotéz, které jsou formulovány tak, aby byly jasně měřitelné. Tvzení o vztazích proměnných jsou tedy vyjádřena ve statistických termínech. (Chráška, 2007) Podle uvedených pravidel formulujeme **statistické hypotézy** vlastní práce, které budou vycházet z uvedených věcných hypotéz. Jejich znění je následující:

- H₁:** Četnost používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání souvětí.
- H₂:** Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání syntaktických modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).
- H₃:** Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy nižší než četnost používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu).

H₄: Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) stejného ročníku.

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 syntaktických modifikovaných struktur. 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 (viz kapitola 3.2.1. Žák). Předvýzkum proběhl v šesté třídě zvolené základní školy, ale výzkumné šetření se realizovalo v devátých třídách vybraných 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 jedné 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 práce je velmi dobře obeznámena s jazykovým kódem uvedené oblasti. Přestože se výzkum zaměřuje na syntaktické modifikace mluveného projevu, zohledňujeme i

lexikální a morfologické zvláštnosti promluv. Ty se dotýkají především tematiky dialektů. Vzhledem k tomu, že autorka pochází ze Vsetínska, je poměrně jednoduché rozlišit vhodnost a přiměřenost případného použití nářečních výrazů ve vyučování i mimo něj. Vzhledem k omezené oblasti specifického jazykového kódu nebyla zvolena větší oblast.

V okrese Vsetín je 65 základních škol (jedná se o údaj z roku 2003; *Okres Vsetín*, www.wikipedia.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 Chráska (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 březnu roku 2011. 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.

Celkem jsme tedy provedli výzkumné šetření na čtyřech školách, zúčastnilo se jej pět tříd. Bylo přítomno 103 žáků, z toho 50 chlapců a 53 dívek. Soubor žáků je tedy poměrně vyrovnaný i co do zastoupení pohlaví.

Výzkumného šetření se zúčastnily také některé děti a mládež z volnočasového centra na Vsetíně. Tam pozorování proběhlo v rámci klubu, tedy výchovného formátu velmi podobného školnímu klubu (proto někdy uvádíme označení školní klub kvůli porozumění), odlišuje je pouze název organizace. Klub je v tomto smyslu prostor, kam může přijít kdokoli v přiměřeném věku, zabývat se čímkoli, co je k dispozici (počítače, televize, stolní hry, časopisy, stolní fotbal), a podle přání opět odejít. Pozorování probíhalo 45 minut, aby bylo srovnatelné s vyučovací hodinou co do časového rozsahu. Po tuto dobu byl nejvyšší počet přítomných v klubu 9 osob. Protože je do klubu volný vstup, nemůžeme jasně definovat rozmezí věku přítomné mládeže, podle konzultace s vychovatelem však předpokládáme rozmezí věku od 11 do 17 let. Cca třetinu až polovinu přítomných tvořili žáci Školy C.

Na základě této charakteristiky je zřejmé, že výsledky pozorování získané v klubu nemohou být validní pro náš výzkum. Přinášejí však cenné poznatky o mimoškolním vyjadřování mládeže a nabízejí mnohé podněty pro další zkoumání.

V této kapitole jsme formulovali věcné i statistické hypotézy a popsali rozdíl mezi nimi. 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 probíhal pouze na místě do pozorovacího archu, nebyl pořizován 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 jsme se v předvýzkumu zaměřili na specifikaci předmětu výzkumu, výsledky nezahrnují výstupy týkající se pohlaví žáků nebo toho, zda užívání výpovědních modifikací napomáhá porozumění sdělení ze strany příjemce (od druhé charakteristiky jsme upustili také v rámci vlastního výzkumu).

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

Během předvýzkumu jsme se zaměřili na sedm základních kategorií. Byly jimi elipsa, polovětné útvary, osamostatnělé vedlejší věty, kontrakce souvětí, parcelace, předsouvání a opakování výrazů. Od původního záměru zařadit sem také kontaktové

výrazy a oslovení jsme upustili, protože se v komunikaci ve vyučování vyskytují velmi často.

Četnosti jednotlivých modifikací byly následující:

Modifikace:	elipsa	polo- větné útvary	osamostat- ňování vedlejších vět	kontrakce souvětí	parcelace	před- souvání	opakování výrazů
Četnost:	11	4	0	1	1	3	5

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

Na základě získaných dat můžeme říct, že nejčastěji používanou výpovědní modifikací, kterou žáci vyslovují při komunikaci s učitelem, je elipsa, s četností 12 výskytů za vyučovací jednotku. Druhá nejčastější modifikace je opakování slov v 5 případech (ve všech případech šlo o nezáměrné opakování), dále náhrada vedlejší věty s 4 případy výskytu. Nejméně se vyskytovala parcelace 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 používají v komunikaci v mimoškolním prostředí, nikoli při hovoru s učitelem.

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). Kategorie osamostatněných vět a kontrakce souvětí

shrňeme do jedné. Upustíme od sledování opakování výrazů, protože žáci často opakují výrazy z důvodu srozumitelnosti – buď je v 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. Vzhledem ke snižující se úrovni žáků co do respektování pravopisných a gramatických pravidel jazyka nás zajímá, zda se tento trend projevuje také v mluveném hovoru.

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. Podle Kerlingera je měření v obecném pojetí „*přirázování čísel předmětům nebo jevům podle pravidel*“ (in Chráska, 2007).

Podle charakteru provedeného přirázování čísel jevům 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. (Chráska, 2007)

Naše výzkumné šetření se zaměřuje na výzkum frekvence/četnosti syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování s ohledem na další

podmínky. V rámci tohoto pojetí jsme na základě předchozího studia a výsledků předvýzkumu zvolili sedm kategorií syntaktických výpovědních modifikací, na které se v průběhu výzkumu soustředujeme (viz kapitola 6.3. Formulace výzkumných hypotéz).

V rámci výzkumného šetření tedy posuzujeme syntaktické výpovědní modifikace s následujícím označením:

- (1) nemotivované odchylky větné stavby,
- (2) situační elipsy,
- (3) polovětné útvary (substituce vedlejších vět),
- (4) osamostatnělé vedlejší věty,
- (5) parcelace,
- (6) předsouvání,
- (7) změny aktuálního členění výpovědi.

Tyto kategorie jsou blíže popsány v kapitole 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu. Byly upřesněny na základě předchozích bádání a výsledků předvýzkumu. Výběr těchto konkrétních kategorií vyplynul z hlavního cíle práce, kterým je popis mluveného projevu žáků ve vyučování. Nejvýraznějším rysem mluveného projevu žáků ve vyučování jsou právě syntaktické charakteristiky. Jsou rysem otevřeného hovoru a spontánního vyjadřování, v našem pojetí také komunikačních dovedností. Jejich vliv se může projevit také v oblasti porozumění. Během výzkumného šetření jsme přihlíželi také k lexikálním a morfologickým charakteristikám žákovského vyjadřování, které budou zohledněny při interpretování závěrů výzkumu.

Při pedagogickém měření si nemůžeme být dopředu zcela jistí 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 rozbořením audionahrávky, poté proběhla modifikovaná frekvenční analýza.

Syntaktické modifikace jsou jasně stanovené kategorie a vzhledem k teoretickým vědomostem i praktickým zkušenostem autorky práce, která zároveň prováděla výzkumné šetření, můžeme výsledky považovat za validní (tzn. že výzkum měřil to, co podle předpokladu měřit měl). Na základě zjištěné frekvence syntaktických modifikací poté můžeme dále usuzovat na komunikativnost žáků a vliv modifikací na porozumění.

Předpokladem dobré reliability pozorování je co nejmenší zatížení chybami pozorování v závislosti na samotném pozorovateli, použité pozorovací technice i okolnostech pozorování (Chráška, 2007). 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. Pozorování

Hlavní výzkumnou metodou získání dat bylo pozorování. Jednalo se o přímé pozorování, které probíhalo ve vyučování v devátých ročnících na základní škole a ve školním klubu. Pomocným výzkumným nástrojem byl záznamový arch, do nějž jsme zaznamenávali zvolené syntaktické 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.

Pozorování je „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha et al., 2003, s. 174) Podle Ferjenčíka se vědecké pozorování liší od běžného svou plánovitostí a selektivností; vědec si dopředu stanovuje charakteristiky pozorování. (in Miovský, 2006). Chráska (2007) uvádí, že pozorování je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších metod získávání dat o pedagogické realitě.

Uplatňuje se 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 (sebezpozorování) a extrospektivní (pozorování jiných)
- (Gavora, 2010; Chráska, 2007; Miovský, 2006; Průcha et al., 2003).

Pokud bychom vyšli z uvedených typů, 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. Předpokládáme, že přítomnost pozorovatelky měla vliv na jednání a chování žáků, tento vliv byl však jen minimální. 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 poměrně zvyklí. Druhé stanovisko vyplývá z chování žáků ve třídě za přítomnosti pozorovatelky, kdy žáci nevypadali nijak ovlivnění, 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).

Během pozorování jsme museli respektovat některé jeho zákonitosti. Denzin stanovuje kategorie, na které musíme brát ohled při každém terénním pozorování:

- čas, ve kterém pozorování probíhá,
- sociální situace,
- přirozenost situace, ve které výzkum probíhá,
- sociální vztahy a vazby,
- postoje, názory, jazyk atd. (in Miovský, 2006).

Chráška (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 syntaktických modifikací v mluveném projevu u žáků v deváté třídě, zjišťovali jsme frekvenci/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. Subjektivita pozorování může být způsobena různými příčinami. Mezi nejčastější **subjektivní faktory** působící při 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) definuje chyby při diagnostice ve výchovně-vzdělávacím prostředí. Protože pozorování je jednou z hlavních metod pedagogicko-psychologické diagnostiky, můžeme tyto zásady prezentovat i zde. Ty nedostatky, které byly uvedeny v předchozím seznamu, nebudeme opakovat, uvedeme pouze ty, které ještě nebyly zmíněny. 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 pozorovaných dat

Při pozorování jsme se soustředili na jazykové charakteristiky mluveného projevu žáků. 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. Zde byly zachycovány 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 zaměření posuzovaných jevů jsme pro naše účely vytvořili vlastní záznamový arch tak, aby odpovídal potřebám a požadavkům našeho pozorování. Je uveden jako Příloha č. 1.

Do pozorovacího archu jsme čárkovací metodou zaznamenávali četnosti jednotlivých pozorovaných jevů, tj. syntaktických modifikací. Zároveň jsme tyto výskyty

zapisovali podle pohlaví žáků, kteří je ve svém projevu použili. Pro každou vyučovací hodinu byl použit jeden záznamový arch. Pro pozorování ve školním klubu jsme využili celkově jeden záznamový arch.

Součástí pozorování bylo také **provedení audionahrávky**. Tato oblast byla poměrně problematická hlavně z etického hlediska.

Nalezení základních škol a především učitelů, kteří byli ochotni spolupracovat na tomto výzkumném projektu, nebylo jednoduché. Hlavní překážkou se zdála být právě podmínka nahrávání hodiny na diktafon. Přestože šlo pouze o zvukový záznam, učitelé pravděpodobně nevívali 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 ovlivněné. Přestože jsou poměrně zvyklí na přítomnost cizích osob provádějících výzkumy (většinou jde o studenty pedagogických fakult), s audiozáznamem vyučování jistě 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**. Přestože existuje několik návodů na to, jak zpracovat pedagogický přepis vyučování

(Müllerová, 1994 aj.), rozhodli jsme se pro vlastní způsob zápisu. Zde uvádíme jeho hlavní charakteristiky:

- 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 i ve smyslu poměru pohlaví.
- 2) Přepis zachycuje hovor učitele i žáků, protože učitelovo vyjadřování může ovlivnit žakovu komunikaci ve vztahu k obsahu i formě. Řeč učitele není nijak zvýrazněna. Řeč žáků je zvýrazněna tučně.
- 3) Přepis záznamu hodiny není fonetický a nezachycuje intonaci výpovědí. Citoslovce jsou v přepise zaznamenány v co nejvěrnější podobě. Podobné výrazy jsme se rozhodli ujednotit, tedy pro přemýšlení a váhání používáme „ee“ nebo „hmm“, pro souhlas „mm“. Slova cizího původu jsou zaznamenána v podobě fonetické transkripce v hranatých uvozovkách.
- 4) Jsou používána klasická interpunkční znaménka. Začátek každé výpovědi je uvozen velkým písmenem, tečka značí klesnutí hlasu. Případná nadbytečná nebo chybějící čárka v souvětí označuje záměrně vloženou nebo výrazně zkrácenou krátkou pauzu (kratší než 5 vteřin). Tři tečky na konci výpovědi značí nedokončenou výpověď, kdy mluvčí neví, jak pokračovat. Spojovník na konci výpovědi značí přerušenou výpověď jiným mluvčím nebo opravu vlastní řeči.
- 5) 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.

- 6) 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.)
- 7) 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.
- 8) Kurzívou jsou označeny vyskytlé zkoumané jevy, tzn. použité syntaktické výpovědní modifikace. Za každým výskytem je v závorce uvedeno číslo, které specifikuje typ modifikace (viz kapitola 6.5.1. Měření v pedagogickém výzkumu).

Zpracování přepisu pozorování trvalo přibližně 4 – 7 hodin podle kvality záznamu a míry komunikace ve třídě. Další čas byl věnován analýze přepisů. Všechny přepisy pozorovaných vyučovacích hodin jsou uvedeny v přílohách.

Přepis vyjadřování pořízeného během pozorování ve školním klubu není v přílohách uveden. Vzhledem k formátu výchovného zařízení a neochotě vedení tohoto zařízení vůči pořízení zvukového záznamu nebyla audionahrávka pořízena. Z toho důvodu budeme vycházet pouze ze záznamů na pozorovacím archu.

Transkribovaný text nerespektuje plně zásady přepisu vyučování. Je nutné dodat, že tyto zásady byly vytvořeny jednotlivými autory, nejsou tedy vždy shodné. Myslíme si, že pro naše účely postačí transkripce ve formě, v jaké jsme ji vytvořili.

Primárním hlediskem pro nás přitom byla přehlednost a srozumitelnost i pro zájemce či studenty, kteří se budou naší práci věnovat pouze okrajově.

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. (Chráska, 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.

Při uplatňování vlastního způsobu vyhodnocení proběhla pouze fáze záznamu frekvence jevů a jeho vyhodnocení. Tento záznam byl proveden čárkovací metodou a výsledek, tedy četnost jevů, byla tvořena součtem výskytů. Tento 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. Nelze jednoznačně říct, že frekvence jevů při rozboru transkribovaného záznamu byla vždy vyšší nebo velmi rozdílné. Vzhledem ke zkušenostem pozorovatelky s pozorovanými jevy byly rozdíly v obou typech záznamů poměrně malé.

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, přitom se však nevyskytují ve stanovených hypotézách. Myslíme si, 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. Kromě frekvence sledovaných syntaktických modifikací a jejich konkrétní podoby se zaměříme také na charakteristiku forem žákovských výpovědí, tzn. uvedeme, v kolika případech se žáci vyjadřovali ve větných strukturách a kolik z nich bylo souvětí. Tyto údaje považujeme z hlediska orientace naší práce na komunikativní kompetenci za podstatné.

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 syntaktických modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Následující tabulka uvádí souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě, tj. českého jazyka a matematiky.

Škola A					
Počet žáků (CH / D): 21 (9 / 12)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
nemotivované odchylky	0	0	0	0	0
situační elipsy	2	1	2	3	8
polovětné útvary	0	1	0	0	1
osamostatnělé vedlejší věty	0	0	1	0	1
parcelace	1	0	0	1	2
předsouvání	0	1	0	1	2
změny AČV	0	2	0	0	2
Celkem:	3	5	3	5	16

Tabulka č. 4: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve Škole A (souhrn)

Český jazyk: Ve vyučování českého jazyka žáci ve svém mluveném projevu použili celkem 8krát některou ze zvolených syntaktických modifikací výpovědí. Z toho 3krát je použili chlapci a 5krát dívky.

Co do typů modifikací se nejčastěji vyskytly situační elipsy. Další výskyty byly zaznamenány u polovětných útvarů (1krát), parcelace (1krát), předsouvání (1krát) a

změn AČV (2krát). V této vyučovací hodině se nevyskytly žádné nemotivované odchylky a osamostatnělé vedlejší věty.

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

Situační elipsy jsou:

Já taky.

Já taky?

Obě stejné.

Polovětný útvar byl vyjádřen substantivem s předložkovou vazbou:

Paní učitelko, já mám peníze na Osvětim.

Parcelace se vyskytla v následující podobě:

Já ji nemám, já jsem ji hledal, celý víkend. Asi pět minut.

Předsouvání čili vytýkání větného členu se vyskytlo také jedenkrát:

Jo, paní učitelko, a ještě ve středu, to asi budou taky chybět.

Změny aktuálního členění výpovědi se projevily následovně:

Umí je ten první [přísudek, pozn.autorky].

Paní učitelko a tu Osvětim máme kdy?

Obsah této hodiny byl zaměřen na skladebné učivo. Žáci kontrolovali rozbor vět, které byly za domácí úkol. Potom proběh komplexní rozbor souvětí.

Co do formy vyjádření, které žáci používají, jsou nejčastější jednoslovné eliptické odpovědi na otázky týkající se učiva. Jejich použití vyplývá z povahy dialogu, kdy není nezbytné (naopak by bylo velmi rušivé) opakování pokynů. Ve 37 případech žáci použili nějaký typ větného vyjádření (tzn. výpověď obsahovala sloveso v určitém

tvaru), z toho v 5 případech šlo o souvětí. Do tohoto počtu neřadíme větné struktury, které byly 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.

Matematika: V hodině matematiky žáci použili syntaktické modifikace celkově 8krát, což je méně často než v hodinách českého jazyka. Chlapci použili tyto modifikace 3krát, zatímco dívky 5krát.

Nejčastějším typem syntaktické modifikace byla situační elipsa, která se vyskytla v mluveném projevu celkem 5krát. Dále se zde vyskytly osamostatnělé vedlejší věty (1krát), parcelace (1krát) a předsouvání (1krát). Vůbec se nevyskytly nemotivované odchylky, polovětné útvary a změny aktuálního členění výpovědí.

Zde uvádíme konkrétní výpovědi, v nichž se modifikace vyskytly.

Situační elipsy se vyskytly v následujících výpovědích:

Já nebo on?

To já taky.

Ale ne všichni.

Jo, paní učitelko, já myslím, že já.

Zítra ještě.

Do skupiny osamostatnělých vedlejších vět jsme zařadili následující výpověď:

Paní učitelko a já ještě, že jsem tu minule nebyla.

Parcelace se vyskytla v následující výpovědi:

Paní učitelko, my jsme vám odevzdávali, že, domácí úkoly? Ty sešitý?

Předsouvání se taktéž vyskytlo jedenkrát:

Průsečíky s osami, to jsme chvilku dělali.

Co do obsahu vyučování se žáci věnovali opakování učiva lineárních funkcí. Učitel nebyl předchozí týden ve škole přítomen, proto byla hodina orientovaná na ujasnění probraného učiva a opakování.

V rámci formy v odpovědích žáků opět převládaly eliptické výpovědi, což lze předpokládat i z povahy matematiky jako exaktního předmětu. V průběhu vyučování žáci vyslovili 24 větných struktur, z toho se v 5 případech jednalo o souvětí. Opět do této skupiny neřadíme věty, které byly součástí zadání cvičebních úloh.

V rámci dvou pozorovaných vyučovacích hodin ve Škole A ve stejné třídě 9. ročníku, konkrétně v hodinách českého jazyka a matematiky, žáci použili celkem 16 syntaktických výpovědních modifikací. Nejčastější modifikací byly situační elipsy, vůbec se nevyskytly nemotivované odchylky.

Ve třídě bylo 21 žáků, z toho 9 chlapců a 12 dívek. Co do počtu modifikací je dívky používaly více, konkrétně v 10 případech, zatímco chlapci použili při hovoru modifikované výpovědi 6krát.

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. V tabulce uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě, tj. českého jazyka a matematiky.

Škola B					
Počet žáků (CH / D): 22 (13 / 9)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
nemotivované odchylky	0	0	0	0	0
situační elipsy	1	0	1	1	3
polovětné útvary	0	0	0	0	0
osamostatnělé vedlejší věty	0	0	0	0	0

parcelace	1	0	0	0	1
předsouvání	1	1	0	0	2
změny AČV	1	0	0	0	1
Celkem:	4	1	1	1	7

Tabulka č. 5: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve Škole B (souhrn)

Český jazyk: V této hodině českého jazyka použili žáci celkem 6krát modifikovanou výpověď. Ve všech případech se jednalo o mluvený projev chlapců, dívky syntaktickou modifikaci použily 1krát.

Nejčastějším typem syntaktických modifikací bylo předsouvání se 2 výskyty. Další výskyty zaznamenaly situační elipsy (1krát), parcelace (1krát) a také proběhla změna aktuálního členění výpovědi (1krát).

Dále uvedeme konkrétní případy výpovědí, ve kterých se syntaktické modifikace projeví.

Poměrně vysoký výskyt opět zaznamenala situační elipsa:

Takže dvě věty nebo jak?

Předsouvání se vyskytlo v následujících výpovědích, z toho jednou v postpozici:

Proč je tam krátké, unavení?

Vzdálený, ten bude asi doplněk.

Parcelace se vyskytla jednou:

Jo. Asi.

Vyskytla se také změna aktuálního členění výpovědi:

Aha, s tam je. [rozhodování o pravopisu s nebo z, pozn. autorky]

Co do obsahu vyučování se žáci věnovali opakování větných členů, konkrétně doplňku. V druhé polovině hodiny probíhaly rozborů jednoduchých vět v rámci opakování učiva.

Z hlediska formy opět převažovalo eliptické vyjadřování. Žáci však během vyučování použili celkem 38 větných vyjádření, které nebyly vytvářeny podle zadání cvičební úlohy. 6 celků z tohoto počtu byly souvětí.

Matematika: V této hodině matematiky žáci téměř žádné syntaktické modifikace nepoužívali. Zaznamenali jsme pouze 2 výskyty, z toho 1krát u chlapců a 1krát u dívek.

Jedinou výpovědní modifikací byla situační elipsa. Její konkrétní znění je následující:

Jak?

Jo, já taky.

Co do obsahu vyučování žáci opakovali učivo o lineární funkci. Potom učitel probíral novou látku, a to kvadratickou funkci.

Během výuky bylo použito 14 větných výpovědí, z toho 4krát se jednalo o souvětňnou strukturu. Zbytek výpovědí byl opět eliptický. Z těchto údajů vyplývá, že matematika jako jedna z exaktních věd bude pravděpodobně vždy vykazovat nižší počet větných celků a pravděpodobně také nižší počet modifikovaných vyjádření. Tato domněnka však bude vyhodnocena později.

Pozorování proběhlo ve dvou vyučovacích hodinách, v hodině českého jazyka a matematiky. Přítomno bylo 22 žáků, z toho 13 chlapců a 9 dívek. Více modifikací celkem použili chlapci.

Při pozorování ve Škole B byl zaznamenán poměrně nízký výskyt výpovědních modifikací. Nejčastěji se vyskytovaly situační elipsy, konkrétně ve 3 případech. Tři ze sledovaných modifikací se vůbec nevyskytly, a to nemotivované odchylky, polovětné útvary a osamostatnělé vedlejší věty.

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 exaktní vědy.

V tabulce uvádíme souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě, tj. literatury a chemie. Údaje budou vztaženy k pohlaví žáků.

Škola C (třída 9. A) – souhm			
Počet žáků (CH / D): 22 (8 / 14)			
Výpovědní	Český jazyk:	Chemie:	Výskyt

modifikace:	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	modifikací celkem:
nemotivované odchyly	0	0	2	1	3
situační elipsy	0	0	2	1	3
polovětné útvary	1	0	1	0	2
osamostatnělé vedlejší věty	0	0	0	0	0
parcelace	0	0	1	0	1
předsouvání	0	0	0	0	0
změny AČV	1	0	1	0	2
Celkem:	2	0	7	2	11

Tabulka č. 6: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve Škole C, ve třídě 9. A (souhrn)

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 použili 2 syntaktické modifikace, dívky žádnou.

Polovětný útvar (vyjádřený předložkovou vazbou substantiva) měl výskyt 1krát a změna v aktuálním členění výpovědi také 1krát. Opět uvedeme konkrétní podobu těchto modifikací.

Polovětný útvar vyjádřený substantivní vazbou byl uveden následovně:

A není to na rybičky.

Aktuální členění výpovědi je uvedeno následovně:

Ee, sestru měl.

Obsah hodiny byl naplněn 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 použita křížovka pro žáky jako motivační prvek vyučování.

Co do formy vyjadřování vyprodukovali žáci 21 větných struktur, z čehož ve 4 případech šlo o souvětí. Ostatní vyjádření žáků byla eliptická, většinou se jednalo o jednoslovné odpovědi. Toto je další doklad malé komunikativnosti pozorované literární hodiny.

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

Nejčastějšími modifikacemi byly nemotivované odchylky, opět ve formě anakolutů, (vyskytly se 3krát) a situační elipsy (výskyt taktéž 3krát). Jak jsme uvedli dříve, výskyt nemotivovaných odchylek naznačuje spíše horší komunikativní dovednosti žáků. Polovětný útvar, parcelace a změna AČV se v mluveném projevu žáků vyskytly vždy 1krát.

Dále uvedeme konkrétní výpovědi, které zachycují tyto modifikace.

Nejprve se budeme věnovat podobě nemotivovaných odchylek:

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

Při oxidaci se číslo určitého, u určitého prvku snižuje rozdíl oxidačních čísel.

Protože je tam ten, karbonylová skupina.

Situační elipsy byly zaznamenány v následující podobě:

Nebo tak čtyři?

Pěkně.

Dobry.

Celé vyjádření obsahující také polovětný útvar bylo uvedeno již jako příklad nemotivovaných odchylek, uvádíme tedy pouze konkrétní část výpovědi:

...prostě že může vést až ke smrti.

Parcelace se vyskytla v této podobě:

Ona šla třetí hodinu. Od třetí.

Změna aktuálního členění výpovědi se projevila následovně:

Sacharidy, oxid uhličitý vzniká.

Během tohoto pozorování se poprvé (a jedinkrát) setkáváme s případem nemotivovaných odchylek ve výpovědích. 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.

Co do výskytu forem mluveného projevu žáků byla většina výpovědí opět eliptická. Bylo zaznamenáno 27 větných celků, z nichž v 5 případech se jednalo o souvětňá vyjádření. Ve srovnání s předchozí hodinou literatury se jedná o vyšší cifry, tedy naznačuje vyšší komunikativnost žáků. Vzhledem k povaze obou předmětů je toto zjištění poměrně překvapivé.

Pozorování proběhlo ve dvou hodinách ve třídě 9. A, a to v hodinách literatury a chemie. Celkově bylo ve třídě přítomno maximálně 22 žáků (na hodinu chemie jeden odešel patrně k lékaři), více modifikací produkovali chlapci.

Zajímavým zjištěním je, že z hlediska produkce syntaktických 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.

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, tj. českého jazyka a chemie, 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:	
nemotivované odchylky	0	0	0	0	0
situační elipsy	0	0	2	0	2
polovětné útvary	0	0	0	0	0

osamostatnělé vedlejší věty	0	0	0	0	0
parcelace	0	0	1	0	1
předsouvání	0	0	0	0	0
změny AČV	0	0	0	1	1
Celkem:	0	0	3	1	4

Tabulka č. 7: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve Škole C, ve třídě 9. B (souhrn)

Český jazyk: Bylo pro nás velkým překvapením, že v této hodině nebyly zaznamenány žádné syntaktické modifikace mluveného projevu žáků.

Tato situace však byla silně ovlivněna obsahem vyučování – žáci psali diktát, který trval přibližně polovinu vyučovací hodiny. Protože však našim 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.

Z hlediska podob vyjadřování se v mluveném projevu žáků 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.

Chemie: Při rozboru záznamu pozorování v této hodině jsme zjistili celkem 4 výskyty syntaktických modifikací, většina z nich se projevila v mluveném projevu chlapců; v hovoru dívek se vyskytla pouze jedna modifikace.

Nejvyšší výskyt zaznamenaly situační elipsy, které jsme zachytili celkem 2krát. Parcelace se vyskytla 1krát, změna aktuálního členění výpovědi také 1krát. Dále uvedeme konkrétní vyjádření těchto modifikací.

Situační elipsy se projevíly v následujících vyjádřeních:

Který, ten?

To je dobrý.

Parcelace se vyskytla v tomto vyjádření:

Vyrábí se z ní výbušniny. Dynamit.

Změna AČV se projevila následovně:

Jednu dvojnou bude mít.

Ve vztahu k obsahu hodiny se žáci věnovali učivu aldehydů. Na začátku hodiny probíhalo ústní zkoušení jednoho žáka. V průběhu hodiny probíhal pokus, během kterého se žáci vyjadřovali více uvolněně.

Co do formy 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.

Pozorování proběhlo ve třídě 9. B na Škole C ve dvou vyučovacích hodinách, a to v českém jazyce a chemii. Výskyt pozorovaných syntaktických modifikací byl však velice nízký. Vyskytly se celkem pouze 4krát v obou pozorovaných hodinách.

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, zohledníme také různé druhy vyjadřování žáků. V tabulce uvádíme

souhrnné výsledky z obou pozorovaných hodin v této třídě, tj. českého jazyka a matematiky.

Škola D					
Počet žáků (CH / D): 16 (6 / 10)					
Výpovědní modifikace:	Český jazyk:		Matematika:		Výskyt modifikací celkem:
	chlapci:	dívky:	chlapci:	dívky:	
nemotivované odchylky	0	0	0	0	0
situační elipsy	1	2	0	1	4
polovětné útvary	0	0	0	0	0
osamostatnělé vedlejší věty	0	0	0	0	0
parcelace	0	0	0	0	0
předsouvání	0	0	0	0	0
změny AČV	0	1	0	1	2
Celkem:	1	3	0	2	6

Tabulka č. 8: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve Škole D (souhrn)

Český jazyk: V této vyučovací hodině jsme v rámci pozorování zachytili pouze 4 výskyty syntaktických modifikací v mluveném projevu žáků. Ve 3 případech se jednalo o situační elipsu, přičemž 2krát se vyskytla ve vyjadřování dívek a 1krát v projevu chlapců. Změna AČV se vyskytla 1krát u dívek.

Uvedeme také konkrétní podoby vyjádření, ve kterých se situační elipsa vyskytla. Jsou jimi:

Eště já, ne?

Až potom.

Jak to bylo ještě jednou?

Dále jsme zaznamenali jeden výskyt změny aktuálního členění výpovědi:

Tři tam jsou.

Z hlediska obsahu vyučování se žáci v hodině věnovali opakování skladebního učiva a komplexního rozboru souvětí, obojí v rámci přípravy k přijímacím zkouškám v již zažitém formátu. Komunikace byla zaměřena na opakování, rychlé zjištění fakt, což se odrazilo také v tom, v jaké formě se žáci vyjadřovali.

Co do formy vyjadřování žáci použili celkem 21 větných celků. Překvapivým zjištěním však bylo, že žáci nepoužili 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.

Matematika: Ve vyučování matematiky se vyskytly pouze dva případy syntaktických modifikací; oba byly vyprodukovány dívkami. Situační elipsa se vyskytla 1krát, stejně tak změna AČV proběhla 1krát.

Uvedeme konkrétní případy výpovědí, v nichž byly syntaktické modifikace zaznamenány.

Nejprve se zaměříme na výskyt situační elipsy:

To ne.

Změna aktuálního členění výpovědi byla zaznamenána také 1krát:

Ty grafy jsme se naučili, ehm...

Co do obsahu vyučování byla hodina zaměřena na opakování a rozšiřování učiva o lineární funkci. Žáci opakovali záznam 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 ve formě celé věty. Ostatní vyjádření žáků byla eliptické povahy, často se jednalo o jednoslovné odpovědi.

Ve Škole D proběhlo pozorování v 9. třídě, kde bylo přítomno maximálně 16 žáků (na hodinu matematiky jedna dívka odešla, patrně k lékaři), z toho 6 chlapců a 10 dívek. Z hlediska výpovědních modifikací jsme zaznamenali celkově pouze 6 výskytů, z toho ve 4 případech se jednalo o situační elipsy, ve 2 případech o změny aktuálního členění výpovědi. Tyto údaje považujeme opět za podprůměrné.

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:		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Podle pohlaví	Celkem
Škola A	ČJ	0	2 / 1	0 / 1	0	1 / 0	0 / 1	0 / 2	3 / 5	8
	Ma	0	2 / 3	0 / 0	1 / 0	0 / 1	0 / 1	0	3 / 5	8
Škola B	ČJ	0	1 / 0	0	0	1 / 0	1 / 1	1 / 0	4 / 1	5
	Ma	0	1 / 1	0	0	0	0	0	1 / 1	2
Škola C (9. A)	Lit	0 / 0	0	1 / 0	0	0	0	1 / 0	2 / 0	2
	Ch	2 / 1	2 / 1	1 / 0	0	1 / 0	0	1 / 0	7 / 2	9

Škola C (9. B)	ČJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ch	0	2 / 0	0	0	1 / 0	0	0 / 1	3 / 1	4
Škola D	ČJ	0	2 / 1	0	0	0	0	0 / 1	2 / 2	4
	Ma	0	0 / 1	0	0	0	0	0 / 1	0 / 2	2
Podle pohlaví		2 / 1	12 / 8	2 / 1	1 / 0	4 / 1	1 / 3	3 / 5	25 / 19	
Celkem		3	20	3	1	5	4	8		44

Tabulka č. 9: Frekvence použití syntaktických výpovědních modifikací ve vyučování (celkový souhrn)

Školní klub

Výzkumného šetření se zúčastnily také některé děti a mládež z volnočasového centra na Vsetíně. Tam pozorování proběhlo v rámci klubu, tedy výchovného formátu velmi podobného školnímu klubu (proto někde uvádíme označení školní klub kvůli porozumění), odlišuje je pouze název organizace. Klub je v tomto smyslu prostor, kam může přijít kdokoli v přiměřeném věku, zabývat se čímkoli, co je k dispozici (počítače, televize, stolní hry, časopisy, stolní fotbal), a podle přání opět odejít.

Prostředí v klubu ve volnočasovém centru bylo poměrně specifické. Jednalo se o velký prostor rozdělený do několika zón (s televizí, s počítači, se stolním fotbalem), zachycení hovoru bylo někdy obtížné. Ne vždy bylo možné přesně rozlišit pohlaví žáka, který hovořil, proto nebudeme otázku pohlaví zohledňovat. V některých chvílích se přítomní žáci věnovali svým zájmům a mluvili jen omezeně.

Bohužel, vedení volnočasové organizace nepodpořilo naši snahu o zachycení jazykového materiálu na diktafon, proběhlo tedy pouze přímé, zúčastněné pozorování se současným zaznamenáním sledovaných jevů do pozorovacího archu bez rozboru

audionahrávky, která nemohla být pořízena. Údaje proto budou vycházet pouze ze záznamů na pozorovacím archu, které však považujeme za validní zdroj informací.

Dalším výrazným rysem byl nepravidelný počet přítomných osob; jejich počet se pohyboval od 4 do 9 osob. Jejich věk můžeme odhadnout cca v rozmezí 11 – 17 let, někteří žáci navštěvovali Školu C. Pozorování probíhalo 45 minut, aby bylo srovnatelné s vyučovací hodinou co do časového rozsahu.

Zde uvádíme frekvenci výskytu výpovědních modifikací v mluveném projevu mládeže mimo vyučování.

Školní klub	
Počet přítomných: 4 – 9	
Výpovědní modifikace:	Výskyt modifikací celkem:
nemotivované odchylky	2

situační elipsy	8
polovětné útvary	2
osamostatnělé vedlejší věty	0
parcelace	3
předsouvání	3
změny AČV	4
Celkem:	22

Tabulka č. 10: Výskyt výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků přítomných ve školním klubu

Na základě uvedených výsledků můžeme říct, že výskyt syntaktických modifikací ve vyjadřování mimo vyučování je poměrně vysoký. Bylo zaznamenáno celkem 22 příkladů modifikovaných výpovědí, z čehož nejvyšší výskyt se objevil u situační elipsy. Vůbec se nevyskytla osamostatnělé vedlejší věta, což je pro nás velmi překvapivé zjištění vzhledem k východiskům práce.

6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

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

Shrňme předchozí záznamy z vyučovacích hodin, ve kterých probíhalo pozorování, z hlediska charakteristik, které byly vyjádřeny ve výzkumných hypotézách této práce. Porovnáme tedy výskyty polovětných útvarů ve vztahu k souvětným vyjádřením, dále se budeme věnovat vztahu frekvence modifikací a charakteru vyučovacího předmětu, výskytu modifikací ve vyučování a mimo něj a nakonec se

vyjádříme k vlivu pohlaví žáků na používání výpovědních modifikací. V závěru uvedeme souhrnnou tabulku pro všechny údaje.

Vyjádříme se také k dalším charakteristikám mluveného projevu žáků ve vyučování. Vyjádříme se k morfologickým a lexikálním zvláštnostem jejich projevu a zhodnotíme jejich vyjadřování z hlediska porozumění.

(1) Frekvence polovětných útvarů ve srovnání se souvětnými strukturami.

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

H_1 : Četnost používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání souvětí.

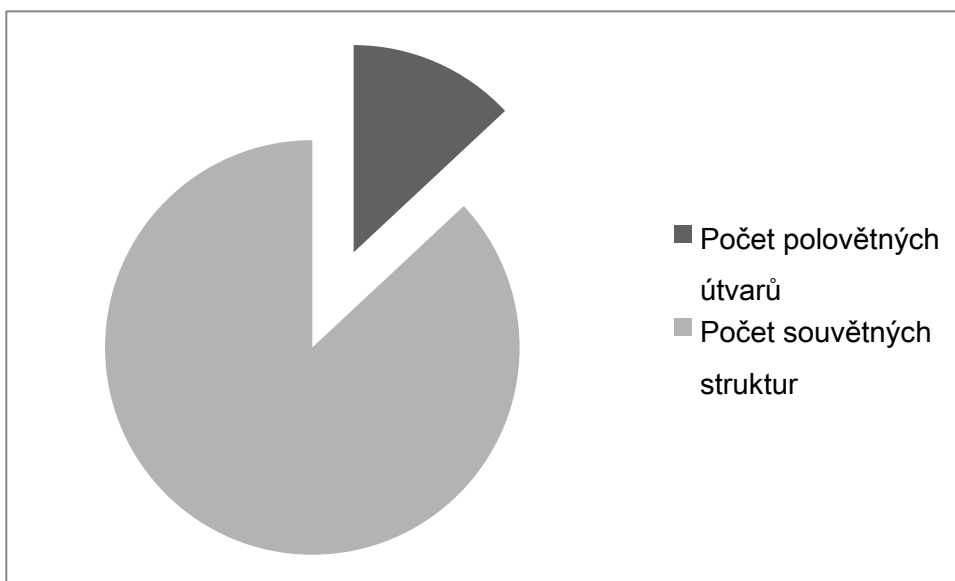
Nejprve je nutné stanovit, co přesně rozumíme pod pojmy polovětný útvar a souvětí. Podle našeho pojetí do kategorie polovětných útvarů shrnujeme ta vyjádření, která se vyskytují ve formě jednoduché věty, přesto některý jejich větný člen může být vyjádřen vedlejší větou, resp. souvětné vyjádření je jejich primární podobou. V takovýchto jednoduchých větách je vedlejší věta nahrazena nejčastěji předložkovou substantivní vazbou, verbálním adjektivem a infinitivem (viz kapitola 4.4.2. Syntaktické modifikace mluveného projevu). Do této kategorie se řadí také použití přechodníků, jeho výskyt však nepředpokládáme. Za souvětná vyjádření považujeme taková, kdy je uvedená primární podoba vyjádření, daný větný člen je tedy vyjádřen některou vedlejší větou.

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

Školy a předměty:	Počet polovětných útvarů:	Počet souvětí:
Škola A – ČJ	1	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	0	0
Škola C (9. B) – Ch	0	2
Škola D – ČJ	0	0
Škola D – Ma	0	0
Celkem:	3	20

Tabulka č. 11: Frekvence výskytu polovětných útvarů a primárních souvětých struktur v mluveném projevu žáků

Pro lepší přehlednost uvedeme výsledky také v podobě výsečového grafu:



Graf č. 1: Frekvence polovětných útvarů ve srovnání se souvětnými strukturami

Při vyhodnocení údajů zjistíme, že žáci používají častěji souvětné výpovědi než polovětné útvary. V rámci provedených pozorování v deseti vyučovacích hodinách v devátých třídách základních škol jsme zaznamenali 3krát výskyt polovětného útvaru (2krát vyjádřeného předložkovou vazbou substantiva, 1krát vyjádřeného infinitivem). Souvětné 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 používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování není u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání souvětí.

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

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

H₂: Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování v předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání syntaktických 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 předpokladu očekáváme vyšší výskyt větného vyjadřování i syntaktických 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 používání syntaktických modifikací.

Zároveň se budeme okrajově zabývat také otázkou frekvence větných výpovědí žáků v jejich mluveném projevu ve vyučování. Za větnou výpověď považujeme takové

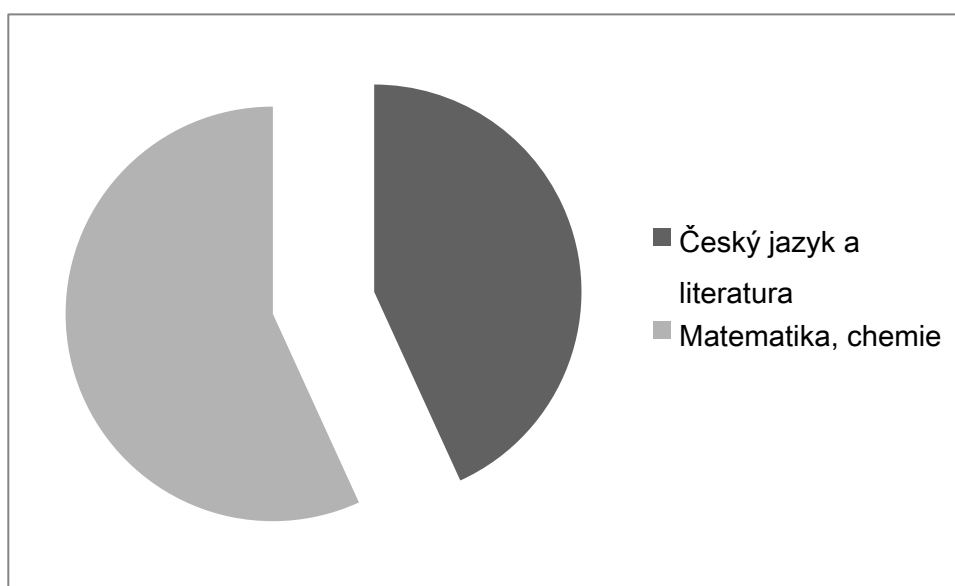
vyjádření, které obsahuje sloveso v určitém tvaru. Do této skupiny neřadíme věty, které jsou žáky vyprodukovány v souvislosti s čtením nebo plněním zadání cvičebních úloh (např. Zvýrazněné slovo rozvíjте vedlejší přívláskovou větou.). Jejich míru považujeme za znak komunikativnosti vyučovací hodiny, tedy čím více větných struktur se v hodině vyskytne, tím o lepší prostředí se jedná z hlediska rozvoje komunikačních dovedností žáků.

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

Typ předmětu a škola:		Počet modifikací:	Větná vyjádření:	Celkem:
Český jazyk	Škola A	8	37	19 / 129
	Škola B	5	38	
Literatura	Škola C (9. A)	2	21	
Český jazyk	Škola C (9. B)	0	12	
	Škola D	4	21	
Matematika	Škola A	8	24	25 / 111
	Škola B	2	14	
Chemie	Škola C (9. A)	9	27	
	Škola C (9. B)	4	31	
Matematika	Škola D	2	15	
Celkem:		44	240	

Tabulka č. 12: Frekvence výskytu výpovědních modifikací a větných vyjádření podle typu vyučovací hodiny

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



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

Na základě uvedených výsledků můžeme prohlásit, že z hlediska frekvence výskytu syntaktických výpovědních modifikací je rozdíl mezi různými typy vyučovacích hodin, a to ve prospěch matematiky a chemie. V hodinách českého jazyka a literatury, které zde posuzujeme jako celek, jsme zaznamenali 19 výpovědních modifikací, zatímco v exaktních předmětech, jako jsou matematika a chemie, jsme pozorovali 25 výskytů modifikací. Pokud budeme považovat syntaktické modifikace za rys komunikativnosti vyučování, musíme zvážit předpoklad jazykového vyučování mateřštiny jako primárního předmětu pro rozvoj jazykové kompetence žáků.

Co do struktury forem vyjadřování žáků ve vyučování jsme zaznamenali vyšší výskyt větných konstrukcí v hodinách českého jazyka a literatury. To odpovídá našemu pojetí předmětů. Je dobré, že se žáci v hodinách českého jazyka a literatury vyjadřují častěji ve větných celcích. Ani tento stav však 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 údaje zprůměrujeme, zjistíme, že každý žák použil průměrně zhruba 2,4 věty; podle typů vyučovacích předmětů vychází přepočteno na 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. Přestože zde nejsou zohledněny krátké eliptické produkce žáků, považujeme získané výsledky za velice nízké.

Pokud považujeme užívání výpovědních modifikací za rys mluveného jazyka, můžeme na základě rovnoměrného rozložení výskytu modifikací v různých typech vyučovacích hodin prohlásit, že ve všech typech vyučovacích hodin by komunikaci měl být věnován stejný prostor, resp. by se měla stejnou mírou rozvíjet komunikativní kompetence žáků.

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

(3) Frekvence používání syntaktických modifikací ve vyučování ve srovnání s vyjadřováním mládeže mimo vyučování.

V této části se budeme věnovat frekvenci používání syntaktických modifikací ve vyučování a mimo něj.

Budeme se věnovat ověřování pravdivosti třetí statistické hypotézy, jejíž znění je následující:

H_3 : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy nižší než četnost používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu).

V předchozí kapitole jsme v tabulce uvedli frekvenci výskytu syntaktických modifikací v mluveném projevu mládeže mimo vyučování, tj. ve školním klubu. Pozorování v klubu probíhalo po dobu 45 minut, tedy čas srovnatelný s délkou vyučovací hodiny.

Pozorování ve vyučování proběhlo v deseti vyučovacích hodinách. V rámci možnosti porovnání těchto údajů s výsledky pozorování ve vyučování budeme postupovat tak, že spočítáme průměrnou hodnotu výskytu jednotlivých modifikací ve vyučování a tuto hodnotu pak srovnáme s výsledky pozorování ve školním klubu.

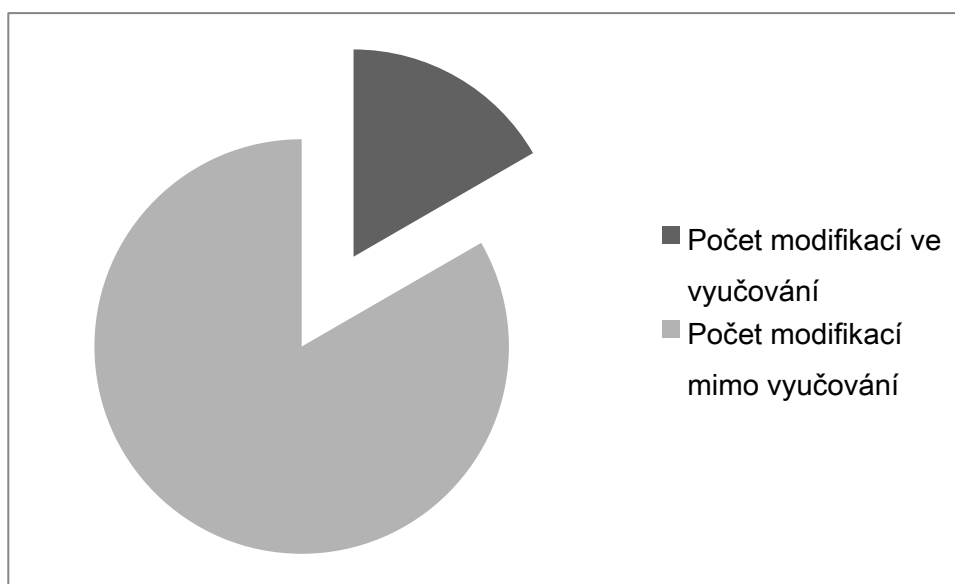
Tímto procesem vznikne následující tabulka:

Výpovědní modifikace:	Průměr ve vyučování	Školní klub
nemotivované odchytky	0,3	2
situační elipsy	2,0	8

polovětné útvary	0,3	2
osamostatnělé vedlejší věty	0,1	0
parcelace	0,5	3
předsouvání	0,4	3
změny AČV	0,8	4
Celkem:	4,4	22

Tabulka č. 13: Frekvence výpovědních modifikací v mluveném projevu žáků ve vyučování a mimo něj (ve školním klubu)

Data uvedená v tabulce opět znázorníme pomocí výsečového grafu:



Graf č. 3: Frekvence používání syntaktických modifikací ve vyučování ve srovnání s vyjadřováním mládeže mimo vyučování

Nejprve musíme uvést, že vzhledem k nízkému počtu žáků, kteří byli přítomni v klubu (4 – 9), není zcela přesné srovnávat počet použitých modifikací s jejich počtem ve vyučovacích hodinách, v nichž bylo přítomno vždy přibližně 20 žáků. Dalším

problémem je, že skupina mládeže přítomné v klubu je velmi malá také z hlediska validity výzkumného šetření; v takovém případě není možné považovat tyto výsledky za validní. Jsou však velice zajímavé a inspirující pro další bádání.

Při srovnání údajů v tabulce zjistíme, že v prostředí mimo vyučování, tedy v prostředí charakteristickém možností uvolněné komunikace, je výskyt syntaktických modifikací mnohem vyšší. V celkovém počtu bylo zaznamenáno průměrně 4,4 modifikací za jednu vyučovací hodinu, přičemž mimo vyučování za stejnou dobu bylo zaznamenáno 22 modifikací, což je pětinasobek. Pokud tuto hodnotu vyjádříme v procentech, ve vyučování je uplatněno 20 % z počtu modifikací, které se použijí mimo vyučování.

Podobná situace je v rámci vyučování také u používání ostatních modifikací, které tvoří pětinu frekvence jejich použití mimo vyučování. Konkrétní hodnoty můžeme opět vyjádřit v procentuálním poměru, a to ve vzestupném sledu následovně: 13 % u předsouvání, 15 % u nemotivovaných odchylek a u polovětných útvarů, 17 % u parcelace, 20 % u změn AČV a 25 % u situační elipsy.

Jedinou kategorií, která se vyskytovala ve vyučování častěji než mimo vyučování, je osamostnělá vedlejší věta. Její výskyty jsou však tak nízké (1krát ve vyučování, ani jednou mimo vyučování), že jejich posuzování by bylo z hlediska statistiky nevýznamné.

Na základě vyhodnocení údajů můžeme potvrdit pravdivost třetí hypotézy. Lze tedy říct, že **četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy nižší než četnost používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu)**. Opakujeme ovšem, že z důvodu malého výzkumného vzorku při pozorování mimo vyučování nelze tento výsledek považovat za validní.

(4) Frekvence výskytu syntaktických modifikací ve vztahu k pohlaví žáků.

Tuto část budeme věnovat problematice používání výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků.

Budeme vycházet z dříve formulované čtvrté statistické hypotézy, jejíž znění je následující:

H₄: Četnost používání syntaktických 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 dívka se ve vyučování vyjadřují stejnou měrou, resp. poměrně k jejich počtu. Existují stereotypy, že ženy, potažmo dívky, mluví více. Také vzhledem k dřívějšímu dospívání dívek oproti chlapcům se nabízí myšlenka vyšší míry komunikace na straně dívek. Myslíme si však, že rozhodujícím pro pedagogickou komunikaci 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 produkováných syntaktických modifikací podle pohlaví žáků.

Výpovědní modifikace:	Chlapci	Dívky
nemotivované odchylky	2	1

situační elipsy	12	8
polovětné útvary	2	1
osamostatnělé vedlejší věty	1	0
parcelace	4	1
předsouvání	1	3
změny AČV	3	5
Celkem:	25	19

Tabulka č. 14: Frekvence výskytu výpovědních modifikací v závislosti na pohlaví žáků

Pro přehlednost shrnujeme data uvedená v tabulce opět do grafu:



Graf č. 4: Frekvence výskytu syntaktických modifikací ve vztahu k pohlaví žáků

Podle údajů v tabulce můžeme soudit, že žáci nepoužívají výpovědní modifikace ve vyjadřování ve vyučování stejnou měrou. Častěji je používají chlapci, a to přibližně o čtvrtinu 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 i dění ve třídě. Dívky se naproti tomu pokoušejí vyjadřovat přesně a zaměřují se spíše na učivo.

Pokud se podíváme na Tabulku č. 9, můžeme porovnat míru použití syntaktických modifikací ve vyjadřování žáků podle pohlaví v jednotlivých školách a typech hodin. Z tohoto pohledu se zdá, že ve většině případů více modifikací v každé třídě použilo to pohlaví, které bylo ve třídě zastoupeno ve vyšším počtu žáků. Tento předpoklad se potvrdil ve 4 případech z 5 zúčastněných tříd.

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

Školy a třídy:	Počet žáků:		Počet použitých modifikací:	
	chlapci	dívky	chlapci	Dívky
Škola A	9	12	6	10
Škola B	13	9	5	2
Škola C (9. A)	8	14	9	2
Škola C (9. B)	14	8	3	1
Škola D	6	10	2	4
Celkem	50	53	25	19

Tabulka č. 15: Počet žáků v jednotlivých třídách ve srovnání s frekvencí používání výpovědních modifikací žáky podle pohlaví

Na základě údajů v tabulce můžeme vidět, že chlapci používají více syntaktických modifikací než dívky, a to téměř o čtvrtinu. Předpoklad, že dané pohlaví výpovědní modifikace častěji než druhé pohlaví ve třídách, kde má početní převahu, se potvrdil ve čtyřech případech. Ve třídě 9. A na Škole C se tento předpoklad nepotvrdil, více modifikací použili žáci toho pohlaví, které bylo ve třídě v menšině.

Shrnutím všech uvedených údajů můžeme uvést, že pravdivost čtvrté hypotézy nebyla potvrzena. Lze tedy říct, že **četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy není stejná jako u žaček (dívek) stejného ročníku, ale je vyšší.**

Na závěr této kapitoly můžeme říct, že ze čtyř stanovených výzkumných hypotéz práce se u třech z nich nepotvrdila jejich pravdivost. To znamená, že bude platit opak jejich formulace. V další kapitole (6.7. Statistická analýza vyhodnocených dat) se budeme věnovat statistickému uvěření oprávněnosti zamítnutí těchto hypotéz.

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.

6.6.3. Další charakteristiky pedagogické komunikace žáků

Pozorování ve vyučování bylo zaměřené na konkrétní syntaktické jevy a jejich frekvenci používání. Vzhledem k tomuto formátu můžeme provedené pozorování

považovat za kvantitativní metodu (Gavora, 2010). Během pozorování však byly mimo centrum zájmu 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.

Doplňkové 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.

Tyto další charakteristiky mluveného projevu žáků se dotýkají okrajově syntaktického hlediska, propojují také některé vlastnosti z oblasti morfologie či lexikologie. V této části práce tedy zohledníme celkový pohled na systém jazyka, bez ohledu na jeho jednotlivé jazykové plány (Emonds, 2011).

V mluveném projevu žáků se velmi často objevovalo explicitní **vyjádření zájmenného podmětu** výpovědi. Žáci tedy často používali výpovědi typu: *já jsem tu nebyla, ony budou chybět, on byl spisovatel* apod. Explicitní uvádění podmětů v tomto případě není nutné, naznačuje potřebu zdůraznit platnost vyřčené informace pro danou osobu. Pravděpodobně také přechází nedorozumění, protože koncovka slovesa může někdy zaniknout v šumu třídy.

V některých případech byla ve vyjadřování žáků změněna **pozice příklonek** ve výpovědi, a to tak, že byly přesunuty příklonky před sloveso. Vznikaly tak vyjádření typu: *se zeptám, jsem myslel* apod. Jedná se pravděpodobně o přechod mezi výpovědí s vyjádřeným zájmenným podmětem a výpovědí s nevyjádřeným podmětem. Přestože podmět není vyjádřen, příklonka zůstává ve stejné pozici, jako by vyjádřen byl. Tato

vyjádření žáci pravděpodobně používají v situacích, kdy chtějí rychle odpovědět. Přestože jsou zvyklí na vyjadřování zájmeného podmětu nebo chtějí danou osobu zdůraznit, z časového hlediska samotné zájmeno nevysloví. Tento typ vyjadřování je velmi častý v mluveném projevu, a to zejména u mládeže.

Dalším rysem pozorovaného mluveného projevu žáků ve vyučování bylo používání **kontaktních výrazů**, nejčastěji částic. Vyskytovaly se výrazy: *tož, šak, no, tak, takže* aj. Především první dva výrazy jsou charakteristické pro regionální mluvu Vsetínska, proto nejsou ve vyučování vnímány jako zcela nepatřičné. Velmi často je používali také učitelé. I přesto by se učitelé měli pokusit omezit používání 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 používání 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*. První charakteristika je spíše morfologického charakteru, kdy je změněna koncovka osobního zájmena (*ona - mám ji*). Druhá charakteristika je spíše lexikální, přičemž nahrazuje spisovné slovo *odtamtud*.

Je pro nás velmi překvapivé, že kromě těchto dvou výrazů a kontaktních výrazů *šak, tož, eště*, které jsou již součástí interdialektu, nepoužili žáci žádné jiné dialektové výrazy, a to ani ve vesnické Škole D. Zdá se, že přechod ke spisovné (lépe

řečeno hovorové) poloze jazyka je velmi rychlý. To bude pravděpodobně zapříčiněno i technickým rozvojem, především v oblasti komunikačních technologií.

Ve vztahu k dialektismu se budeme krátce věnovat jedné fonetické otázce, konkrétně **délce samohlásek** v mluveném projevu žáků. Žáci měli tendenci produkované samohlásky zkracovat, takže v mnoha případech zněly jako krátké samohlásky. Situace není tak výrazná jako v lašských nářečích, přesto se projevovala nejčastěji u výrazů [*prosim*] nebo [*pani učitelko*].

Charakteristickým rysem žákovských odpovědí větné formy je **odpověď vedlejší větou nebo větou s formálním vzhledem vedlejší věty**. Pokud se učitel zeptal hlavní větou, je odpověď vedlejší větou s elipsou hlavní věty očekávaná z hlediska srozumitelnosti a jazykové ekonomie. Příkladem je následující část upraveného dialogu:

a) Co jsme si říkali v souvislosti s tou jeho [Čapkovou] knihou Válka s mloky říkali? – Že je to jedno z prvních sajens fikšn.

V některých případech se však jedná o odpověď, která má pouze formální vzhled vedlejší vět, je tedy uvozena podřadící spojkou, nemá však charakter vedlejší věty. Příkladem je následující část dialogu:

b) Já jsem vám říkala i o co v té knize Válka s mloky jde. Kdo si vzpomene? Já jsem vám stručně ten obsah nastínila. – Že ti mloci postupně si ty lidi... pod sebe jako...

c) Kdo vzpomene, když jsme si minule na tabuli- - Že to bylo spojené někdy uprostřed a někdy na kraji.

d) Prosím? – Že mně to nejde.

Nejčastější podřadící spojkou uplatňovanou v těchto případech je spojka *že*. Dále se vyskytla také spojka *protože*.

V otázce **porozumění** nebyl zaznamenán žádný případ, kdy by použití výpovědní modifikace vedlo přímo k nedorozumění mezi mluvčím a příjemcem komunikace. Usuzujeme tak na základě reakcí na produkované modifikované výpovědi, v nichž se nevyskytl žádný nestandardní prvek (mlčení, vyjasňující otázka, nesouvisející odpověď) indikující neporozumění.

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 používání syntaktických 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 provádějí převod větných členů na vedlejší věty a naopak. Při pozorování v jedné hodině došlo k následující situaci; velice oceňujeme přístup učitelky a její 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 strojů. Verčo, kde je v této větě předmět?

D: **Ee strojů.**

U: Strojů. V kterém je pádě?

D: **V druhém.**

U: Tak a teď nahradíte ten předmět vedlejší větou předmětnou. Nepište, nejdříve to řekněte, ať to není špatně. Jak to bude znít, Jindro? (Pauza 12s), Oan? (Pauza 18 s), Peťo.

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 učitelka využila vědomosti žáků z jiného vyučovacího předmětu; žáci na základě využití svých vědomostí dokázali splnit zadaný úkol. Tento průběh výuky považujeme za cenný a inspirující pro další učitele. Bylo by však vhodné, 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 přijetí třetí hypotézy a odmítnutí první, druhé a čtvrté hypotézy (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. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že bude nutné odmítnout tři hypotézy a jednu hypotézu přijmout. Odmítnutí hypotézy nemusíme považovat za neúspěch, protože na jeho základě můžeme formulovat další předpoklady. Je však potřeba tato 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 měřením

v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze (Chráska, 2007).

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. (Chráska, 2007)

Hladinu významnosti zvolíme 0,05 (5 %). Jedná se o „*pravděpodobnost, že neoprávněně odmítneme nulovou hypotézu*“ (Chráska, 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 souvětných vyjádření.

(1) H_0 : Četnost používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy stejná jako četnost používání souvětí.

(1) H_A : Četnost používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování se u žáků deváté třídy základní školy liší od četnosti používání souvětí.

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) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
polovětné struktury	3	11,5	-8,5	72,25	6,283
Souvětí	20	11,5	8,5	72,25	6,283
Σ	23	23			12,566

Testové kritérium: $\chi^2 = 12,566$.

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 $\chi^2 = 12,566$ je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, a proto **přijímáme alternativní hypotézu**.

Z tohoto vyplývá, že rozdíl mezi frekvencí použití polovětných útvarů a souvětí ve vyučování je statisticky významný, a to ve prospěch vyššího zastoupení souvětných celků, jak je doloženo v kapitole 6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření.

Nyní se budeme věnovat statistické analýze druhé hypotézy, která se zabývala četností používání syntaktických modifikací v různých typech vyučovacích hodin, konkrétně v českém jazyku a literatuře a v matematice a chemii.

(2) H_0 : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy stejná jako četnost používání syntaktických modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

(2) H_A : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování předmětu český jazyk a literatura se u žáků deváté třídy základní školy liší od četnosti používání syntaktických 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 vyučovacích hodin:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
					O

ČJ, Lit	19	22	-3	9	0,409
Ma, Ch	25	22	3	9	0,409
Σ	44	44			0,818

Testové kritérium: $\chi^2 = 0,818$.

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 $\chi^2 = 0,818$ 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 použití výpovědních modifikací v různých typech předmětů není statisticky významný. To znamená, že ve všech typech vyučovacích hodin žáci používají přibližně stejný počet výpovědních modifikací, jak je doloženo v kapitole 6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření.

Nyní se budeme věnovat analýze třetí hypotézy, která se zabývala frekvencí používání výpovědních modifikací ve vyučování a mimo něj (ve školním klubu). Z důvodu nerovnoměrného časového průběhu pozorování (ve vyučování bylo pozorováno deset vyučovacích hodin, ve školním klubu pouze jeden 45minutový úsek) budeme v dalších výpočtech uplatňovat průměrnou hodnotu užití výpovědních modifikací pro jednu vyučovací hodinu.

(3) H_0 : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy stejná jako četnost používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu).

(3) H_A : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování se u žáků deváté třídy základní školy liší od četnosti používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu).

Postup výpočtů bude opět shodný, vypočítáme hodnoty pro zjištění testového kritéria, zvolíme hladinu významnosti a počet stupňů volnosti. Srovnáme hodnotu testového kritéria s kritickou hodnotou a vyvodíme závěr.

Typ výchovného prostředí:	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P – O	(P – O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
ve vyučování	4,4	13,2	-8,8	77,44	5,867
ve školním klubu	22	13,2	8,8	77,44	5,867
Σ	26,4	26,4			11,734

Testové kritérium: $\chi^2 = 11,734$.

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 $\chi^2 = 11,734$ je vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$, a proto **přijímáme alternativní hypotézu**.

Z toho vyplývá, že rozdíl mezi frekvencí použití výpovědních modifikací ve vyučování a mimo něj (ve školním klubu) je statisticky významný, a to ve prospěch jejich používání mimo vyučování, jak je doloženo v kapitole 6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření.

Na závěr se budeme věnovat statistické analýze čtvrté hypotézy, která zjišťovala, jestli je rozdíl v používání výpovědních modifikací ve vyučování mezi chlapci a dívkami.

(4) H_0 : Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování u žáků (chlapců) deváté třídy základní školy je stejná jako u žaček (dívek) ve stejném ročníku.

(4) H_A : Četnost používání syntaktických 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	Pozorovaná	Očekávaná	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
žáků:	četnost P	četnost O			O

chlapci	25	22	3	9	0,409
dívky	19	22	-3	9	0,409
Σ	44	44			0,818

Testové kritérium: $\chi^2 = 0,818$.

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 $\chi^2 = 0,818$ 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 použití výpovědních modifikací chlapci a dívkami není statisticky významný a může být způsoben náhodou. Výsledky uvedené v příslušné části kapitoly 6.6.2. Souhrnné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření tedy nejsou statisticky významné.

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 4. U hypotéz 1 a 3 byly přijaty alternativní hypotézy, které dokazují statisticky významný vztah mezi jevy. Musíme však uvést, že na základě výsledků pozorování se u první hypotézy jedná o opačný vztah jevů, než jaký byl definován v rámci hypotézy.

6.8. Shrnutí

Tato kapitola byla základem této práce, proto je svým rozsahem velmi široká. V kapitole jsme uvedli všechny fáze výzkumného šetření.

Nejprve jsme stanovili výzkumné cíle práce. Hlavním výzkumným cílem je charakteristika mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy z hlediska syntaktické problematiky. Stanovili jsme také dílčí cíle práce, jejichž dosažení je nezbytné pro získání 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 ve školách a 9 osob ve školním klubu.

Vyjádřili jsme se také k výsledkům předvýzkumu, který proběhl v loňském roce. Předvýzkum nám pomohl specifikovat předmět výzkumu, tedy soubor výpovědních modifikací, na něž se během výzkumného šetření primárně soustředujeme.

Dále jsme charakterizovali výzkumné metody. Hlavní metodou provedeného výzkumu bylo pozorování, které díky své strukturované podobě můžeme 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 uplatněná 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 ve vztahu k formulovaným hypotézám. Na základě těchto údajů jsme však museli tři hypotézy odmítnout, pouze jedna se potvrdila jako pravdivá. Můžeme tedy vyvodit, že žáci nepoužívají polovětné útvary v mluveném projevu častěji než souvětí. Dále není rozdíl mezi frekvencí výpovědních modifikací v různých typech vyučovacích hodin, konkrétně ve vyučování českého jazyka a literatury a ve vyučování matematiky nebo chemie. Dále je rozdíl mezi frekvencí používání výpovědních modifikací z hlediska pohlaví žáků; chlapci používají výpovědní modifikace více. Jedinou hypotézou, kterou můžeme přijmout, je předpoklad, že žáci používají v mluveném projevu mimo vyučování více výpovědních modifikací než v mluveném projevu 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. Po vyhodnocení výsledků výzkumu a jejich ověření statistickou analýzou jsme dospěli k následujícím závěrům:

Žáci deváté třídy používají ve vyučování polovětné útvary méně než souvětí. Naše očekávání, z nichž vycházela i výzkumná hypotéza, byly opačné; v souvislosti s trendem zkracování výpovědí a úspornosti ve vyjadřování jsme očekávali 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. Naše hypotéza se tedy nepotvrdila, při

statistické analýze jsme odmítli možnost nulového vztahu mezi jevy, můžeme tedy prohlásit, že žáci používají při mluveném projevu ve vyučování častěji souvětí než polovětné útvary.

Žáci deváté třídy používají větší množství výpovědních syntaktických modifikací v matematice a chemii než v českém jazyce a literatuře. 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 se budou žáci projevovat častěji a ve větším rozsahu, což by naznačoval také vyšší počet použitých modifikací. 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 použití výpovědních modifikací se neliší podle typu vyučovacího předmětu. Pro praxi to znamená, že všechny vyučovací hodiny mají stejný vliv na formování komunikativní kompetence. Učitelé by se tedy neměli spoléhat pouze na hodiny českého jazyka a literatury, ale měli by žáky vést k samostatnému vyjadřování ve všech předmětech.

Žáci deváté třídy používají ve mluveném projevu ve vyučování méně výpovědních modifikací než jejich vrstevníci ve školním klubu. Tento vztah jsme očekávali a odrazil se také ve formulované hypotéze. Pravděpodobným důvodem je asymetričnost vztahu učitele a žáka ve vyučování. Ve školním klubu je vliv vychovatele na přítomné minimální, tedy minimálně ovlivňuje také jejich komunikaci. Mládež se vyjadřuje více uvolněně, hovoří, o čem chce a s kým chce, což se promítá také v syntaktické výstavbě jejich mluveného projevu a na míře použití výpovědních modifikací. Správnost přijetí této hypotézy byla rovněž ověřena statistickou analýzou. Vzhledem k tomu, že počet pozorovaných účastníků ve školním klubu byl malý,

nemůžeme získané výsledky považovat za validní a zobecnitelné pro celý region. Je to však velmi dobrý podnět pro další zkoumání, jež může proběhnout v rámci pozorování v dalších krajích České republiky nebo pomocí některého souborného katalogu (např. s využitím Českého národního korpusu).

Žáci (chlapci) deváté třídy používají v mluveném projevu ve vyučování větší množství výpovědních modifikací než 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 tomuto 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 použili více výpovědních modifikací zástupci toho pohlaví, které mělo ve třídě početní převahu. Výsledky pozorování dále poukazují na vyšší frekvenci používání 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 používají ve vyučování výpovědní modifikace ve stejné míře.

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. Budeme vycházet ze dvou rovin této práce, a to z lingvistické a z pedagogicko-didaktické roviny.

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 či písemně. Neverbální projevy doprovázejí jejich verbální sdělování a upřesňují jeho význam. Ve vyučování žáci často pracují kooperativně, 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 z teoretického hlediska je propojení obecně pedagogického a didaktického přístupu s lingvistickým. Zejména ve čtvrté kapitole (4. Lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování) jsme se pokusili propojit oba okruhy tak, abychom získali co nejucelenější obraz o možnostech a charakteristikách mluveného vyjadřování žáků ve vyučování. Věnovali jsme se podrobně otázce 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.)

Věnovali jsme se také otázce porozumění a nepochopení v mluveném projevu, protože tuto problematiku považujeme za zásadní pro rozvoj komunikativní kompetence žáků. 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 či jak se zachovat, jestli k němu dojde. Zejména ve vyučování je nebezpečné chápat všechny komunikační výměny doslovně a osobně a vynášet subjektivní soudy. Vztah mezi učitelem a žákem by měl být do jisté míry přátelský, měl by však respektovat sociální role obou aktérů.

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 vykonaného 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, které proběhly v pěti třídách devátých ročníků na čtyřech základních školách v okrese Vsetín. Styl výuky je takový, že učitelé často jen ověřují nabyté vědomosti bez ohledu na kvalitu vyjadřování žáků. Žáci ve většině případů používají velice krátké odpovědi. V rámci 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 ve vyučování vysloví průměrně 1,17 věty za jednu vyučovací hodinu, ostatní vyjádření jsou jen nevětné, často eliptické odpovědi. Toto nemůže být dostačující pro kvalitní rozvoj komunikativní kompetence žáků.

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, diskuzí 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 by mohly podpořit komunikaci ve vyučování. V poledních letech byly publikovány některé práce, které svou povahou oživovaly přístup k některým okruhům učiva a představovaly inovativní návrhy a metody pro vyučování na základní škole (Hurtíková, 2009b, 2010a, 2010b). Byl také zpracován vnitřní grant UP s názvem Podpora výuky komunikační výchovy na školách, jehož výstup 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 syntaktických modifikací, které se uplatňují v mluveném projevu žáků ve vyučování. Výpovědní syntaktické modifikace jsou svou povahou charakteristické pro mluvený projev, jejich využití ve vyučování je však ovlivněno mnoha faktory (vyučovací styl učitele, zvolená metoda výuky, organizační forma vyučování, charakter vyučovacího předmětu aj.).

Za otevřenou oblast považujeme situaci mluveného projevu ve vyučování a mimo něj. Při pozorování jsme získali cenné údaje o výskytu výpovědních modifikací

v těchto typech komunikace, a to ve výrazný prospěch komunikace mimo vyučování. Vzhledem k malému vzorku zúčastněných žáků při pozorování není možné tyto výsledky považovat za prokazatelné. Tato oblast nabízí množství podnětů pro další zkoumání.

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, resp. mluveného projevu žáků. Dostatečný prostor jsme věnovali dialogu jako nejčastějšímu způsobu vyjadřování žáků ve vyučování. Prezentovali jsme zkoumané syntaktické charakteristiky ve vztahu k 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 ze strany učitelů. Šestá kapitola je nejrozsáhlejší, protože se věnuje všem fázím výzkumného šetření. Na základě předchozího studia jsme stanovili cíle práce. Ve shodě s nimi jsme formulovali výzkumné problémy a hypotézy. Ve fázi předvýzkumu jsme ověřili pomocný výzkumný nástroj a ujasnili metody, které budeme používat při vlastním výzkumu. Dále jsme charakterizovali výzkumnou metodu, kterou bylo pozorování. Během něj byly pořizovány záznamy do pozorovacího archu a audionahrávky, které byla poté přepsány do písemné podoby. Následně proběhla jejich analýza. Na základě zjištěných dat jsme potvrdili jednu hypotézu a vyvrátili tři zbývající. Po provedení statistické analýzy formou Testu dobré shody chí-kvadrát jsme dospěli k následujícím výsledkům:

- žáci používají v mluveném projevu ve vyučování častěji podřadná souvětí než polovětné útvary (tj. jednoduché věty);
- žáci používají méně výpovědních modifikací v českém jazyce a literatuře než v matematice a chemii, statisticky významný rozdíl ve frekvenci syntaktických modifikací v různých typech předmětů však nebyl prokázán;
- žáci používají mimo vyučování (ve školním klubu) přibližně čtyřikrát více modifikovaných výpovědí než ve vyučování, přičemž výsledek se musí ověřit na větším počtu žáků;
- chlapci používají při mluveném projevu ve vyučování vyšší počet výpovědních modifikací než dívky, statisticky významný rozdíl mezi pohlavími nebyl prokázán.

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. Nejdůležitější charakteristiky, které jsou přínosem této práce, je možné formulovat 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).

Za otevřenou oblast považujeme srovnání situace mluveného projevu ve vyučování a mimo něj. Tato oblast nabízí množství podnětů pro další zkoumání.

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*. 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>.
- [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., ZIMOVÁ, L. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 2001, roč. 84, č. 2, s. 57 – 61. ISSN 0027-8203.
- [7] ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009. 341 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
- [8] ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.
- [9] ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. 248 s. ISBN 80-85839-24-5.

- [10] *Český národní korpus*. [online]. c2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z URL: <<http://ucnk.ff.cuni.cz/>>.
- [11] DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.
- [12] *Elektronická komunikace*. [online]. c2011 [cit. 2010-11-20]. Dostupné z URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Elektronick%C3%A1_komunikace>.
- [13] EMONDS, J. E. Přednáška *Parts of Speech; the Tyrannical Trickery of Tradition*., konaná 11. 5. 2011. Olomouc: FF UP.
- [14] FREIDMANN, Z. *Úvod do pedagogické diagnostiky*. [online]. 2011. c2011 [cit. 2011-04-21]. Dostupné z WWW: <www.ped.muni.cz/wtechelearningPedag_diagnostika.pdf>.
- [15] GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, 1988. 256 s. 071-052-88 PKV.
- [16] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [17] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [18] 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.
- [19] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika 1*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [20] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.

- [21] GREENBAUM, S., QUIRK, R. *A Student's Grammar of the English Language*. Longman: 1990. ISBN 0-582-05971-2.
- [22] GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.
- [23] GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN, 1986. 474 s. ISBN nevedeno.
- [24] GRONBECK, B. E. et al. *Principles and Types of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1994. ISBN 0-673-46804-6.
- [25] GRONBECK, B. E. et al. *Principles of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1995. ISBN 0-673-99176-8.
- [26] HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- [27] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [28] HIRSCHOVÁ, M. *Syntaktické rozbor*y. Olomouc: UP, 1997. 86 s. ISBN 80-7067-767-8.
- [29] HÖFLEROVÁ, E. Výukový dialog jako edukační prostor. In HÖFLEROVÁ, E. *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.
- [30] HUBÁČEK, J. et al. *Čeština pro učitele*. Neplachovice: VADE MECUM BOHEMIAE, s. r. o., 2002. 323 s. ISBN 80-86041-30-1.
- [31] HURTÍKOVÁ, K. Humor ve výuce mateřského jazyka (aneb Stephen Leacock ve výuce). In *Rozosmiať človeka je hotová veda aneb Podoby komiky v umelečkej*

- literatuře*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010b. s. 333 – 341. ISBN 978-80-557-0121-9.
- [32] HURTÍKOVÁ, K. *Kondenzace souvětných struktur v současné češtině*. Olomouc, 2008. Nepublikovaná diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Květoslava Musilová, Dr.
- [33] HURTÍKOVÁ, K. Pan K*A*P*L*A*N v hodinách českého jazyka a literatury (2 díly). In *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2010a. s. 1 – 16. ISSN 1802-8632.
- [34] 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.
- [35] HURTÍKOVÁ, K. Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009b. ISSN 1802-8632.
- [36] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [37] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [38] JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2009. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
- [39] JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- [40] KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP v Olomouci, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7.

- [41] KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [42] 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>>.
- [43] KLIPPEL, F. *Keep Talking. Communicative fluency activities for langure teaching*. Cambridge University Press, 1991. 202 s. ISBN 0-521-27871-6.
- [44] KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [45] KROBOTOVÁ, M. *Spisovná výslovnost a kultura mluveného projevu*. Olomouc: UP, 2000. 219 s. ISBN 80-244-0187-8.
- [46] KROBOTOVÁ, M. *Úvod do české stylistiky*. Olomouc: UP, 2001. 126 s. ISBN 80-244-0315-3.
- [47] KUČEROVÁ, H. *Sociální komunikace*. Praha, 2010. Dostupné z URL: <<http://web.sks.cz/users/ku/ZIZ/sockom.htm>>.
- [48] KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie - A*. Olomouc: UP v Olomouci, 2002. 234 s. ISBN 80-244-0294-7.
- [49] KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesta k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
- [50] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [51] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- [52] MATTHEWS, P. H. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 306 s. ISBN 0-521-29709-5.

- [53] MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. 76 s. ISBN neuvedeno.
- [54] *Mezinárodní výzkum PISA 2009: Výrazné zhoršení výsledků českých žáků*. [online]. c2010-2011 [cit. 2011-03-12]. Dostupné z URL: <http://www.finance.cz/zpravy/finance/290742-mezinarodni-vyzkum-pisa-2009-vyrazne-zhorseni-vysledku-ceskych-zaku/>.
- [55] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [56] MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Functions for Oral Interaction*. Praha: SPN, 1991. 240 s. ISBN 80-04-24637-0.
- [57] MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: nakladatelství Akademie věr ČR, 1994. 145 s. ISBN 80-200-0489-0.
- [58] *Neverbální komunikace*. [online]. c2011 [cit. 2010-11-20]. Dostupné z URL: http://cs.wikipedia.org/wiki/Neverb%C3%A1ln%C3%AD_komunikace.
- [59] NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1989. 196 s. ISBN 0-521-35843-4.
- [60] *Okres Vsetín*. [online]. c2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z URL: http://cs.wikipedia.org/wiki/Okres_Vset%C3%ADn.
- [61] PELOUŠEK, Z. *Účinná komunikace pro všechny*. [online]. c2010 [cit. 2011-04-15]. 2010. Dostupné z WWW: <http://www.zdenekpelousek.cz/neverbalni-komunikace.html>.
- [62] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [63] *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>>.

- [64] *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.
- [65] PROUZOVÁ, R. *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: VIA LUCIS Praha, 2010. 160 s. ISBN neuvedeno.
- [66] *Proxemika*. [online]. c2011 [cit. 2011-11-22]. Dostupné z URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Proxemika>>.
- [67] *Prozódie (lingvistika)*. [online]. c2011 [cit. 2011-04-12]. Dostupné z URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Proz%C3%B3die_%28lingvistika%29>.
- [68] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 978-80-7178-772-8.
- [69] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [70] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [71] PUSTINOVÁ, Z. *Komunikace, komunikační schéma. Percepce a produkce řeči. Artikulační fáze hlásek. Fonologická kombinatorika*. Olomouc: 2006. Dostupné z URL: <http://158.194.48.95/cestina/kopecky//index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=19&Itemid=14>.
- [72] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

- [73] *Roman Jakobson*. [online]. c2011 [cit. 2011-04-20]. Dostupné z URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson>.
- [74] SCHULZ VON THUN, F. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 197 s. ISBN 80-247-0832-9.
- [75] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [76] *Srozumitelnost řeči*. [online]. c2010 [cit. 2010-04-20]. Dostupné z WWW: <http://www.ecophon.cz/templates/webpuffpage___83358.aspx>.
- [77] STOCKWELL, P. *Sociolinguistics*. London: Routledge, 2002. ISBN neuvedeno.
- [78] SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In HÖFLEROVÁ, E. *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.
- [79] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- [80] ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- [81] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. 181 s. ISBN 80-244-0929-1.
- [82] TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture. An introduction to processing strategies*. Olomouc: UP, 2009. 159 s. ISBN 978-80-244-2429-3.
- [83] UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press, 1997. 375 s. ISBN 0-521-44994-4.
- [84] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

- [85] *Verbální komunikace*. [online]. c2011 [cit. 2010-11-22]. Dostupné z URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Verb%C3%A1ln%C3%AD_komunikace>.
- [86] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [87] WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, 1991. 167 s. ISBN 0-19-437133-6.
- [88] ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál: Praha, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- [89] 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.

Příloha č. 1: Záznamový arch pro pozorování	s. 181
Příloha č. 2: Záznam pozorování 1	s. 182
Příloha č. 3: Záznam pozorování 2	s. 192
Příloha č. 4: Záznam pozorování 3	s. 200
Příloha č. 5: Záznam pozorování 4	s. 211
Příloha č. 6: Záznam pozorování 5	s. 220
Příloha č. 7: Záznam pozorování 6	s. 227
Příloha č. 8: Záznam pozorování 7	s. 237
Příloha č. 9: Záznam pozorování 8	s. 241
Příloha č. 10: Záznam pozorování 9	s. 250
Příloha č. 11: Záznam pozorování 10	s. 259

Příloha č. 1: Záznamový arch pro pozorování

DP: Mluvený projev žáků z hlediska syntaktické problematiky						
Datum:		Předmět:				
Základní škola:		Počet přítomných žáků:				
Třída:		Poměr chlapci / dívky:				
Výpovědní modifikace:	elipsy situační	polovětné útvary	Osamostatně- lé vedlejší věty	parcelace	předsouvání	změny AČV
Chlapci:						
Dívky:						
Poznámky:						

Příloha č. 2: Záznam pozorování 1

Škola	Škola A
Datum	7. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	21 (9 / 12)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 3krát, polovětný útvar (3): 1krát, parcelace (5): 1krát, předsouvání (6): 1krát, změny AČV (7): 2krát.
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.*

(3)

D: *Já taky.*

(2)

Děcka, dneska o velké přestávce, ano? O velké přestávce mně to zaplatíte. Donesete si žákovské knížky, abych vám to potvrdila. Honzo, co? Žákovskou?

CH: Nemám.

Ano, asi ztratil, co?

CH: *Já ji nemám, já jsem ji hledal, celý víkend. Pět minut.* (potichu)

(5)

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. Takže 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, doplň 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, nevádí to?**
Cos udělal?
- CH: Že jsem to přepsal. Jsem myslel, že se to má přepisovat.**
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.**
Přišel jsi pozdě a nestačil to dodělat.
- CH: No.**
Ne?
- CH: Pani učitelko? Já jsem taky zapomněl úkol. Ale sešit mám.**
Bezva. Takže. Tys tady nebyl, to je jediná omluva. A kluci si zapíší do žákovské knížky poznámku.
- CH: Já taky? (2)**
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: Přísloušné 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. Přísloušné 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, přísloušné 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 žákovské, 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, příslovečné 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, příslovečné 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 příslovečné 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.**
Tak mám ti koupit nový nebo co? Tak na papír a do příště pořídit nový. Je na čase, abyste měli aspoň jeden popsaný, už jsme přes pololetí. Tak prosím. Takže my můžeme vydat základní skladebná dvojice, můžeme vydat koho co, věci, to jsme řekli, 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, příslovečné 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.** (7)
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) (6)
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 pojď 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?**
No tak jako dělááme 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. Ted'ka 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 vypsát 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 chvílí jsem to tam připomínala. Si představ, v nějakém testu potom, v nějakých příjmačkách, 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: Podívá.**
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.** (2)
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?** (7)
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	Škola A
Datum	7. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	matematika
Počet žáků (CH / D)	21 (9 / 12)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 5krát, osamostatnělé vedlejší věty (4): 1krát parcelace (5): 1krát, předsouvání (6): 1krát.
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.

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.** (6)
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?** (2)
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.**
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 vezte 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. Ták. 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 narýsuje, 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.** (2)
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 ještě-

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 všechno 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 písemku, 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.

(2)

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.**
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.**
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 dějme 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 dvojku. (více žáků)

Vy říkáte každý něco jiného, takže...

CH: Nula.

Nulu ne, Michale, jsem řkala.

D: Mínus jedna.

Tak dobře, tak mínus jedna, a co ještě?

N: Pětka. Čtyři. Mínus čtyři. Dvojka. (více žáků)

Dvojka 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 děcka 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, Lukáši. 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.*** (5)
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.*** (4)
Dobře. Jestli je tu ještě někdo takový? Je tu ještě někdo takový?
- CH: *Jo, paní učitelko, já myslím že já.*** (2)
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 eště žádná hrůza se neděje, protože já jsem prostě

chtěla využít teďka té chvílky, kterou máme ještě, už nám už moc nezbývá, takže můžeme se domluvit tak, že-

- D: Zítřejší.** (2)
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	Škola B
Datum	14. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	22 (13 / 9)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 1krát, parcelace (5): 1krát, předsouvání (6): 2krát, změny AČV (7): 1krát.
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: Doplněk.**
Doplněk. 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: Příslivečné určení místa.**
Takže příslivečná určení. Veronika nám vyjmenuje, jaké máme druhy příslivečných 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 příslivečná 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: Doplnuje 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 vymlouvat 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: Rozvítý?**
Rozvítý. Tak, utvořte větu, kde bude doplněk holý. Míšo, zkus. Větu, kde bude doplněk. (Pauza 7 s), čím bude vyjádřen ten doplněk?

- CH: Příslovcem?**
Příslovcem 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, unaveni?**
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 všecho. (Hluk), Dominiku. Míšo. Ale ale, služba? A služba další týden.
- CH: Ale já myslel, že je čistá.**
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 přídavným 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. Ted' 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?** (6)
To jsou ty jmenné tvary.
- D: A kdybych tam dala unavení, tak je to špatně?**
Může být. Tak, otevřete si ted' 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: Doplněk, (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.** (5)
- 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.**
Káťo?
- 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: Ted' 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.** (6)
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 pojd'. 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: **Příslowečné 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: **Příslowečné určení.**

Jaké příslowečné 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.**

A proč je tam to s teda, proč tam není to z, když ti tam tak pasovalo?

(7)

- 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. Ježiš 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.**
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 světům. Ta šipka má být nahoru. Tak Dominiku pojd'. Co tam zase děláš? Takže pište si, v čisté vodě potoka plavali štíhlí 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 štíhlí 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 dú, 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) **(2)**
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	Škola B
Datum	14. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	matematika
Počet žáků (CH / D)	22 (13 / 9)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 2krát.
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 máte 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?

(2)

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.

Já jsem rozuměla dvě x.

D: Jo, já taky.

Dobře, takže máš dvě, pokuds říkal dvě, tak je to v pořádku. Tak, druhý.

(2)

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 $ká$ x krát q .

Tak ještě jednou to přečti.

CH: Lineární funkce je dána rovnicí y rovná se $ká$ x krát q ?

D: Plus.

Super, takže plus q . Takže y rovná se $ká$ 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. Nedomyšlej 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 rozcvíčkách pořád trénujeme druhou mocninou 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 nespojuj 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 desetín si vyznačíme, čili mezi nula a jedna, žádná celá pět desetín, 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 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 špatně. 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, kdyžže 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 y . 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 parabolu, 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?

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), Marcell, 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	Škola C
Datum	21. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	literatura
Počet žáků (CH / D)	22 (8 / 14)
Výskyt modifikací	polovětný útvar (3): 1krát, změny AČV (7): 1krát.
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 zapoměla 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 mluvnice, 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 natečkuju.**

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.**
Vyplývá nám z té bajky vždycky poučení, výborně. A poslední máme podvržený nebo oficiálně neuznán 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.**
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.** (7)
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, Sbírka 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 neshbíte 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 [vinetua], (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 mlouky 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 mlouky 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?**
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. (3)**
Tak. Není tam voda. Jo? Jako v akváriu, že by tam plavaly rybičky.
- CH: (Ukázka), [šekori]**
čože? [šojceri].
- CH: (Ukázka), axo- axodetů-**
Axolotů.
- CH: (Ukázka), a jednou-**
A najednou.
- CH: (Ukázka), střechovatě 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 mlokovi.
- D: [šojceri].** (jiný žák)
- D: [šojceri].**
No.
- D:** (Ukázka), **Andreas [šouzer].** (smích, včetně učitelky)
ty jsi horší než ten mlok. (smích), no tak jedem.
- D:** (Ukázka), **zvíťzí v letošním [džerby-]** (smích, včetně učitelky), **derby Gubernátor.**
já myslím, že necháme Petru, ať jenom poslouchá. Báro.
- D:** (Ukázka), **šesti-cylindr-**
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 Ád'a.
- 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	Škola C
Datum:	21. 3. 2011
Třída	9. A
Předmět	chemie
Počet žáků (CH / D)	21 (7 / 14)
Výskyt modifikací	nemotivované odchylky (1): 3krát, situační elipsa (2): 3krát, polovětný útvar (3): 1krát, parcelace (5): 1krát, změny AČV (7): 1krát.
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.

(5)

Šla kvůli té angličtině nebo kvůli čemu?

CH: Angličtině.

A v půlce nebo jak?

CH: No. Od čtvrt.

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: Nejdu.

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) (7)

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.** (1) (3)

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 odkráčēt s pětka, 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: K vaření.

- 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.**
Dopíše 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. Dávalš 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 óčku. Ke kterému prvku ji přidáte a proč? Nahlas.
- CH: K óčku.**
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?** (2)
- 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. (1)

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 mohou 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-termi-cká. 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 nakráčat 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.)

(2)

Ted' to jde pěkně vidět, takže vidíte záblesky té zelené barvy. Měď vlastně barví plamen dozelena, 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 měď. 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 teďka, 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 teď vidíte tu zelenou barvu té mědi, takže i ten plíšek se vlastně vyčistí a zase zde probíhá reakce. Vzniká nám ta měď čistá. (Pauza 12 s), vidíte teďka i to, co jde vidět, teďka, vidíte i hoření, že opravdu tam, kde ještě je více lihu, (kontrolované vznícení látky; smích, hovor).
- CH:** **Dobrý.** (2)
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 pusu. 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.** (1)
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 navázán?

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.

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	Škola C
Datum	21. 3. 2011
Třída	9. B
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	22 (14 / 8)
Výskyt modifikací	0
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. Aalším 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 podmětne 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 podmětne. A poslední úkol, který jste tam měli, bylo souvětí bylo by prospěšné, věta hlavní, kdo co by bylo prospěšné, kdybyste se domluvili, vedlejší věta podmětne, tu už jste tam mimochodem měli, stejné souvětí, a tu vedlejší větu podmětne 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 jste 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? Knižka 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 chvíli, (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? Pet'o?

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 přídatném jméně, anebo? Míšo? Sabčo?

D: Sloveso?

Sloveso, ano. Na přídatném 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: Známá.**
Prosím?
- CH: Známá.**
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, ať 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 zkazí 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)
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. (Zvonění.)
- 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)
Vždyť to máš v sešitě napsáno, ne? (Konec zvonění.)
- 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	Škola C
Třída	9. B
Předmět	chemie
Počet žáků (CH / D)	21 (14 / 7)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 2krát, parcelace (5): 1krát, změny AČV (7): 1krát.
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.

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.

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.

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 pojď, 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 jsme 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. (5)**
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? (2)**

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 přeskochíme 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 hydroxideriváty, 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), napišme 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 kloňskému, 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: Míinus dva.

Míinus 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?

(7)

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 dvojně nebo volné ruce? Protože uhlík je čtyř-vazný. 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 (nesrozumitelné).

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? Pet'o.

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 zápor-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.)

(2)

Rozestupte se. Ruce pryč ze stolu. Tady vám ukážu, není to úplně čistý, ale je tam největší podíl toho lihu, 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 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 zahřívat. 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, ted' 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 ted'ka 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, ted'ka.
- 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 ted'ka 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 přičichnete, 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 přičichli, 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 sloučení- 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	Škola D
Datum	28. 3. 2011
Třída	9.
Předmět	český jazyk
Počet žáků (CH / D)	16 (6 / 10)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 3krát, změny AČV (7): 1krát.
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: Podmětné, předmětné, ee přívlastkové, přípustkové, ještě něco by tam mělo být.

Takže podmínkové, příslovečné místní, časové, způsobové, příslovečné, měrové,

CH: Měrové, účelové, to je asi všechno.

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?*** (2)
**Jak usilovně přemýšlel, bezděky okousával násadku pera nebo tužky. Opakování opakování dějů probíhajících současně. Usilovně přemýšlel, mezi-
mezitím bezděky okousával násadku pera nebo tužky?**
Počkej, jinak. Mezitím 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:** **Budu 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. Pokavad 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? Mezitím.
- D:** **Mezitím, co jsou babička a dědeček na chalupě, my už musíme chodit do školy.**
Mm. Šestka.
- D:** **Rozlište 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)

(2)

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 nimi 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 tmavými očima, aby zpívala.

D: Vybídl dívku ke zpěvu.

Ke zpěvu. Mm. Vypište zájmeno osobní, tam najděte, a uveďte, které jméno zastupuje. A vypište přívlásky neshodné z tohoto souvětí. Takže zájmeno osobní a které jméno zastupuje, vypište přívlásky neshodné. (Pauza 24 s), dvojice si udělat. (Pauza 5 s), přívlástek 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 přívlástek neshodných?

N: Jeden. Dva. Tři. Dva. (více žáků)

Kdo je pro jeden? (Smích), pro dva?

D: Tři tam jsou.

Pro tři? Ještě to nemáte?

CH: Já jsem pro tři.

Pro tři? Takže jsou tam tři.

D: Fakt? Kde jsou?

(7)

- Tak hledejte, 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 tmavými 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 tmavými 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 dívenka.

Hlouček a dívenka, 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 uveďte 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, přívlástek, předmět, příslovecná určení, graficky. (Pauza 1 min. 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 přívlástek shodný a-**
Mm. A to do sboru.
- D: Takže do sboru.**
Ale nejdřív ke zkoušce.
- D: Ke zkoušce do sboru.**
Do sboru, tak.

- D: Přísluvečné 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? (2)**
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	Škola D
Datum	28. 3. 2011
Třída	9.
Předmět	matematika
Počet žáků (CH / D)	16 (6 / 10)
Výskyt modifikací	situační elipsa (2): 1krát, změny AČV (7): 1krát.
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'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.

Nebo?

D: Vzorcem.

No výborně, to máme tady todlencto prostor a všecko, 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 říkala? Hmm, o to říkala, 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 at' 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 D_f, 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.**
Tak, myslíš si, že nemohu dát mínus tři, proč?
- D: Jo.**
Můžeš?
- D: Jo.**
A co mínus čtyři?
- D: To ne.** (2)
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: Mínus čtrnáct.**
Mínus 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 znalostníma současnýma?
- D: Ne.**
Tady, při takovémto takovémto zápisu já nemám žádné omezení, vůbec žádné, jediné kdybych si ho dal, kdybych si řekl pozor, tady toto jsou pouze reálná čísla, tak bych to zapsal, nebo tohle, to jsou pouze ee třeba jaká? Komplexní čísla, rozumíte mně? Ale máme tam v zadání něco?
- D: Mm.**
Co tam máme?
- D: Od mínus trojky do dvojky.**
Podívám se, od mínus trojky do dvojky. Tedy, z oboru x je z oboru mínus tři do dva, tam až daleko jsem já nedošel. Máš pravdu, tedy pouze máme ostrou závorku, tedy zapíšeme ostrá závorka mínus tři, dva, a tom případě toto tady nemůže být. Já jsem to tam neviděl, tedy ostrá závorka mínus tři, kolik bude y v takovém případě? Mínus devět mínus dva, Barborko?
- D: Mínus jedenáct.**
Mínus jedenáct. Copak mohu dát dále? Aničko.
- D: Mínus dvě.**
Mínus dvě. Potom mínus 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: Mínus osm, mínus pět, mínus 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 mínus 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 mínus tři mínus jedenáct, mínus tři, mínus jedenáct je až tam někde dále, bohužel tedy, mínus dva, mínus osm, jedna dva tři čtyři pět šest sedm osm, a tady je další, mínus jedna mínus pět, jedna dva tři čtyři pět, nula mínus 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 mínus dvě pro x v intervalu mínus 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 setu už nevešel, nerozhodně tu mám konec. Grafem dané funkce je úsečka a úsečka je to proto, že máme omezený interval, odkud můžeme brát ta x , definiční obor je od mínus 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 mínus 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 mínus sto padesáti a když by se mi sem vlezlo, tak aj třeba mínus 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, Peťo, 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... (7)

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:	2011

Název práce:	Mluvený projev žáků se zaměřením na syntaktickou problematiku Podtitul: Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy – její specifické rysy a vliv na porozumění
Anotace práce:	<p>Komunikace je činnost typická pro společnost lidí, 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. Dále jsme charakterizovali lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování, kde jsme se soustředili na školní dialog, který je nejčastější formou vyjadřování žáků ve vyučování. Zabývali jsme se také oblastí porozumění a příčinami nedorozumění, mezi něž mohou patřit i některé syntaktické modifikace výpovědí. V empirické části jsme charakterizovali všechny části výzkumného šetření. Pomocí předvýzkumu jsme ověřili předmět výzkumu i výzkumné metody. Jako hlavní metody výzkumu jsme zvolili pozorování a analýzu audiozáznamu a výsledky jsme podrobili statistické analýze. Na základě získaných výsledků jsme charakterizovali přínos práce, kterým je popis mluveného projevu žáků ve spojení pedagogického a lingvistického přístupu. Zejména oblast mimoškolního mluveného vyjadřování je zajímavým podnětem pro další zkoumání.</p>
Klíčová slova:	komunikace, sociální interakce, pedagogická komunikace,

	vyučování, komunikativní kompetence, syntaktické výpovědní modifikace, pozorování, analýza
Přílohy vázané v práci:	11 příloh (v rozsahu 83 stran)
Rozsah práce:	179 stran
Jazyk práce:	čeština

SUMMARY

Title:	Pupils' speech in context of syntax Subtitle: Pedagogical communication of pupils at lower secondary schools – its specific features and influence on comprehension
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. Furthermore, we described linguistic and methodological aspects of speech at lessons where we focused on school dialog, which is the most frequent form of pupils' utterances within lessons. We dealt with problems of comprehension and causes of misunderstanding which can be effect by syntactic modifications, too. In the empirical part of the thesis we described all parts of the research. On the basis of pre-research we verified the subject of the research and research methods. The main methods of the research are observation and audiorecord analysis; the results were submitted to statistical analysis. On basis of the gained results we described contribution of the thesis which is the description of pupils' speech in context of both pedagogical and linguistic approach. The area of teenagers'

	speech outside school lessons is an interesting impulse for further research.
Keywords:	communication, social interaction, pedagogical communication, school lessons, communicative competence, syntactic modifications, observing, analysis

ANNOTATION

Thema:	<p>Gesprochene Sprache der Schüler mit der Ausrichtung auf die syntaktische Problematik</p> <p>Untertitel: Pädagogische Kommunikation der Schüler der zweiten Stufe der Grundschule - ihre spezifischen Merkmale und ihr Einfluss auf das Verständnis</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. Weiter haben wir linguistische und didaktische Aspekte der gesprochenen Sprache im Unterricht charakterisiert,</p>

	<p>wir haben uns auf den Schuldialog konzentriert, der die häufigste Ausdrucksform der Schüler im Unterricht ist. Wir haben uns mit dem Verständnis und auch mit den Ursachen des Missverständnisses befasst, die z. B. auch manche syntaktische Besonderheiten darstellen. 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 pädagogische Beobachtung und Analyse der Audioaufnahme gewählt und die Ergebnisse wurden der statistischen Analyse unterworfen. Der Beitrag der Dissertation stellt vor allem die Beschreibung der gesprochenen Sprache der Schüler aufgrund der Verbindung der pädagogischen und linguistischen Aspekten vor. Vor allem außerschulische gesprochene Sprache ist ein interessanter Anstoß für weitere Forschung.</p>
Schlüsselwörter:	<p>Kommunikation, soziale Interaktion, pädagogische Kommunikation, Unterricht, kommunikative Kompetenz, syntaktische Besonderheiten, 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 2011

Autor: Mgr. Kateřina Hurtíková

Název: Mluvený projev žáků se zaměřením na syntaktickou problematiku.
Pedagogická komunikace žáků druhého stupně základní školy – její
specifické rysy a vliv na porozumění

Obor: Pedagogika

Školitelka: doc. PhDr. Marie Zouharová, Ph.D.

Oponenti: doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.
doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Místo a termín obhajoby: Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

.....

Místo, kde bude práce vystavena: Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

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 2011

Autoreferát
© Kateřina Hurtíková, 2011

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	17
Závěr	18
Seznam použité literatury (výběr)	19
Odborné kurikulum autorky disertační práce	22
Přehled odborných aktivit autorky disertační práce	23
Anotace disertační práce	26

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.

V teoretické části se věnujeme problematice komunikace z obecného pohledu, jejím charakteristikám a různým druhům dělení. Nejvýznamnější charakteristikou komunikace z našeho pohledu je její situační zakotvenost, která ovlivňuje způsob vyjadřování, a tedy i porozumění při komunikování. Dále charakterizujeme sociální styk a sociální komunikaci. Efektivní komunikace je předpokladem úspěšné sociální interakce, proto je potřeba od nejmladšího věku rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti žáků. Věnujeme se také otázce rozvoje komunikativní kompetence, jejíž rozvoj je jedním z pilířů současného vzdělávání.

Pedagogická komunikace, která představuje specifický typ sociální komunikace, je klíčovým tématem naší práce. Jedná se o disciplinárně velmi široký okruh, který propojuje poznatky obecné pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální psychologie a pedagogicko-psychologické diagnostiky. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu se 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). Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že důležitým elementem edukačního procesu, který výrazně ovlivňuje vyjadřování žáků, může být institucionalizovaná podoba vzdělávání a styl výuky učitele; z tohoto důvodu připojujeme také podkapitulu o volnočasových zařízeních.

Dále se věnujeme vybraným lingvodidaktickým aspektům pedagogické komunikace. Zaměřili jsme se na formy komunikace mezi učitelem a žákem, porozumění a příčiny nedorozumění. 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. Tyto jazykové charakteristiky mluveného projevu žáků se staly předmětem výzkumu práce.

V empirické části práce popisujeme dosavadní stav bádání ve zkoumané oblasti. Vycházíme především ze dvou hlavních zdrojů, a to publikací Svobodové a z výsledků

vlastní práce. Svobodová (2000, in Höflerová, 2004) se zaměřila na popis pedagogické komunikace mezi učiteli a žáky v primárním vzdělávání, přičemž věnuje prostor také syntakticky orientovanému popisu vyjadřování učitele. Vlastní bádání probíhalo v systému Českého národního korpusu a jeho podsystémech. Zjištěné výsledky nabídl možnosti dalšího zkoumání v pedagogickém prostředí, proto jsme začali věnovat pozornost odrazu syntaktické problematiky v pedagogické komunikaci, konkrétně ve vyjadřování žáků, a rozvoji komunikačních dovedností.

V šesté kapitole se věnujeme všem tématům spojeným s výzkumným šetřením. Nejprve se zabýváme formulací výzkumných cílů práce, výzkumných problémů a hypotéz. Dále charakterizujeme průběh předvýzkumu, který sloužil k upřesnění předmětu výzkumu a specifikaci použitých metod. Hlavní metodou výzkumu je svou povahou kvantitativně orientované pozorování, při němž probíhá záznam předem stanovených kategorií do pozorovacího archu. Následuje přepis audiozáznamu pozorovaných vyučovacích hodin jeho rozbor pomocí modifikované techniky frekvenční analýzy.

Dále interpretujeme výsledky výzkumného šetření. Nejprve vyhodnotíme jednotlivě všechny pozorované třídy ve školách, 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 nebyly předmětem pozorování, ale tvoří nedílnou součást pozorované edukační reality. Správnost potvrzení či zamítnutí hypotéz ověříme pomocí Testu dobré shody chí-kvadrát.

Za přínos naší disertační práce považujeme zejména propojení pedagogického a lingvodidaktického přístupu k vyjadřování žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále jsme charakterizovali vyjadřování žáků ve školním dialogu z jazykového hlediska, a nastínili tak další možnosti rozvoje komunikativní kompetence žáků. Otázku vyjadřování dětí a mládeže mimo vyučování považujeme za inspirativní pro další zkoumání.

1. Cíle disertační práce

Výzkumné cíle disertační práce byly stanoveny na základě předchozích výzkumů. Reflektují současný stav mluveného jazyka ve vztahu k edukační realitě. Postihují současný stav pedagogické komunikace a nabízejí možnosti rozvoje komunikační kompetence u žáků druhého stupně základní školy.

Hlavním výzkumným cílem je popis vyjadřovacích schopností a dovedností žáků druhého stupně základní školy s ohledem na jazykové zvláštnosti školního dialogu. Rozvoj komunikačních dovedností žáků by měl odpovídat uplatňovaným principům kurikulárních dokumentů ve vztahu k rozvoji klíčových dovedností žáků.

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

- obecně charakterizovat komunikaci a mluvené vyjadřování;
- charakterizovat sociální komunikaci a interakci ve smyslu východiska pro pedagogickou komunikaci;
- popsat pedagogickou komunikaci a charakterizovat oblasti s ní spojené;
- charakterizovat porozumění, resp. příčiny nedorozumění;
- specifikovat předmět výzkumu (syntaktické 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 syntaktickým výpovědním modifikacím na základě výsledků výzkumného šetření;
- zjistit, zda užívání vybraných syntaktických výpovědních modifikací napomáhá, či znesnadňuje porozumění mluvenému projevu ve vyučování;
- formulovat závěry výzkumu;
- formulovat praktické návody, které mohou inovovat vyučování a rozvíjet komunikativní kompetenci žáků.

Z uvedených cílů výzkumu vyplývá formulace výzkumných problémů práce i věcných hypotéz. Jejich podobě se budeme věnovat v kapitole 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 uvedené v teoretické části umožňují interpretování výsledků empirické části.

2.1. Teoretická část disertační práce

Teoretická část této práce obsahuje čtyři kapitoly, které se věnují popisu komunikace z různých pohledů.

V první kapitole jsme se zaměřili na obecné charakteristiky komunikace a různá pojetí dělení komunikace. Komunikace může být ovlivněna jak komunikačním kontextem, tak motivací a účelem komunikace, stejně jako osobnostními charakteristikami účastníků komunikace. Klíčovou vlastností komunikace je z našeho pohledu právě komunikační kontext. Situační zakotvení mluvené komunikace přináší nepravidelnosti výstavby promluvy, jejichž popis ve výchovně-vzdělávacím prostředí je cílem naší práce. 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. Důležité je také uvědomění si lingvistických přístupů a podmínek pro uplatnění jednotlivých jazyků. Tyto aspekty se odrážejí v různých typech rozdělení komunikace. 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, typy komunikace podle percepce, spisovné dorozumívání a užívání komunikačních stylů při hovoru.

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, jakým je například vztah učitele a žáka, protože v takovém případě mohou mít velmi negativní dopad. Ovládnutí komunikativní kompetence je základním krokem k úspěšné komunikaci. Vyučování se s odkazem na kurikulární dokumenty uzpůsobuje tak, aby žáci rozvíjeli své jazykové 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 popisu charakteristik pedagogické komunikace, jež je specifickým typem sociální komunikace. Jedná se o velmi široké téma, proto jsme vybrali aspekty přímo se dotýkající mluvené formy komunikování učitelů a žáků, resp. vychovatelů a vychovávaných. Nejprve 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 oblasti, které přinášejí svůj 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. 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. Vzhledem k průběhu výzkumného šetření jsme věnovali krátkou kapitolu pedagogické komunikaci ve volnočasových zařízeních.

Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali některým lingvodidaktickým aspektům mluveného projevu ve vyučování. V jejich rámci jsme definovali také předmět výzkumu, a to syntaktické výpovědní modifikace. Jejich popis by však nebyl možný bez přihlédnutí k dalším charakteristikám pedagogické komunikace a komunikace v obecném pojetí, které byly uvedeny v předchozích kapitolách. Věnovali jsme se tématům mluveného projevu, nejčastějších forem mluveného vyjadřování ve vyučování, porozumění a příčinám nedorozumění. Dostatečný prostor jsme věnovali dialogu, který je hlavním

typem vyjadřování žáků ve vyučování. V souvislosti s ním jsme se zabývali také formou a významem otázek ve vyučování. V lingvistické části této kapitoly jsme se v krátkosti zaměřili na morfologické a lexikální aspekty, které mohou přispět k nedorozumění zejména odlišnou slovní zásobou či odlišnými tvary slov; tato oblast se tedy dotýká především dialektů a sociolektů. Popsali jsme také syntaktické modifikace výpovědí, které jsou spíše osobnostní charakteristikou uživatelů jazyka. Syntaktické modifikace jsou charakteristickým rysem mluveného jazyka, proto se staly předmětem výzkumu této práce.

2.2. Empirická část disertační práce

Empirická část se skládá ze tří kapitol, z nichž největší svým rozsahem je šestá kapitola, která sleduje celý průběh výzkumného šetření.

V páté kapitole práce jsme popsali současný stav zkoumané problematiky. Ačkoli je oblast mluveného projevu velmi široká, syntaktické tematice ve školním prostředí se věnuje poměrně málo autorů. Vycházeli jsme z pojetí Svobodové (2000; in Höflerová, 2004), která se dlouhodobě zabývá pedagogickou komunikací, komunikativní kompetencí 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. Dalším impulzem byly vlastní výzkumy, v nichž se ukázalo, že kondenzované výpovědi se vyskytují mnohonásobně více v mluveném projevu než v psaném. Rozhodli jsme se rozšířit předmět zkoumání na další syntaktické modifikace a popsat jejich pozici v rámci pedagogické komunikace. Spojení těchto přístupů vytváří spolu s teoretickými informacemi uvedenými v teoretické části práce dobrý základ pro plánované výzkumné šetření.

Šestá kapitola popisuje všechny fáze výzkumného šetření. Nejprve jsme stanovili výzkumné cíle práce, které jsou uvedeny v kapitole 1. Cíle disertační práce. Hlavním výzkumným cílem je charakteristika mluveného projevu žáků na druhém stupni základní školy z hlediska jazykových zvláštností jejich vyjadřování ve školním dialogu. Dále jsme formulovali výzkumné problémy, které vyplynuly 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:

H₁: Žáci v deváté třídě základní školy používají polovětné útvary v mluveném projevu ve vyučování častěji než souvětí.

H₂: Žáci v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování častěji v předmětu český jazyk a literatura než v předmětech přírodovědně orientovaných (matematika, chemie).

H₃: Žáci v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace v mluveném projevu ve vyučování méně často než v mluveném projevu mimo vyučování (ve školním klubu).

H₄: Žáci (chlapci) v deváté třídě základní školy používají výpovědní modifikace stejně často jako žáčky (dívky) ve stejném ročníku základní školy.

Věcné hypotézy jsme poté převedli na statistické hypotézy, jež je možno ověřit pomocí výzkumných metod (tzn. jsou měřitelné). Popsali jsme také výzkumný vzorek; celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 103 žáků na základních školách a 9 osob ve školním klubu. Vyjádřili jsme se také k výsledkům předvýzkumu, který proběhl v loňském roce. Předvýzkum pomohl specifikovat předmět výzkumu, tedy soubor výpovědních modifikací, a upřesnit použité metody práce. Hlavní metodou provedeného výzkumu bylo pozorování, které díky své strukturované podobě můžeme 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 ve vztahu k formulovaným hypotézám. Na základě těchto údajů jsme však museli tři hypotézy odmítnout, pouze jedna se potvrdila jako pravdivá. Na závěr bylo nutné provést statistickou analýzu získaných dat, která posoudila oprávněnost přijetí či odmítnutí hypotéz. Po vyhodnocení výsledků výzkumu a jejich ověření statistickou analýzou jsme dospěli k následujícím závěrům:

- žáci používají v mluveném projevu ve vyučování častěji podřadná souvětí než polovětné útvary (tj. jednoduché věty);
- žáci používají méně výpovědních modifikací v českém jazyce a literatuře než v matematice a chemii, statisticky významný rozdíl ve frekvenci syntaktických modifikací v různých typech předmětů však nebyl prokázán;
- žáci používají mimo vyučování (ve školním klubu) přibližně čtyřikrát více modifikovaných výpovědí než ve vyučování, přičemž výsledek se musí ověřit na větším počtu žáků;
- chlapci používají při mluveném projevu ve vyučování větší počet výpovědních modifikací než dívky, statisticky významný rozdíl mezi pohlavími však nebyl prokázán.

Bližší charakteristika těchto výsledků bude uvedena v následující, třetí kapitole autoreferátu (kapitola 3. Výsledky výzkumného šetření).

Součástí empirické části práce je také charakteristika přínosu práce pro pedagogickou teorii a praxi. Ten je prokazatelný jak v teoretické, tak v praktické části a respektuje oba přístupy této práce (pedagogický i lingvodidaktický). Za hlavní přínos teoretické části práce považujeme právě propojení obou vědeckých přístupů takovým způsobem, abychom získali co nejucelenější obraz o možnostech a charakteristikách mluveného vyjadřování žáků ve vyučování v teoretické i empirické části práce. Dále jsme se věnovali otázce porozumění a neporozumění v mluveném projevu, protože tuto problematiku považujeme za zásadní pro rozvoj komunikativní kompetence žáků. Zabývali jsme se také komunikativní kompetencí a prezentovali jsme praktické návrhy pro její rozvoj. Za přínos považujeme také zmapování syntaktických modifikací, které se uplatňují v mluveném projevu žáků ve vyučování. Za otevřenou oblast považujeme situaci mluveného projevu ve vyučování a mimo něj. Podrobněji se této otázce věnujeme v kapitole 4. Přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

3. Výsledky výzkumného šetření

V průběhu výzkumného šetření jsme provedli celkem 10 pozorování ve vyučování na základních školách a jedno pozorování ve školním klubu. Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři školy, v jejich rámci pak celkem pět tříd devátých ročníků. Proběhlo v okrese Vsetín z důvodu dobré znalosti jazykové situace této oblasti ze strany autorky 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.

Co do frekvence mluveného projevu žáků v devátých ročnících je zřejmé, že kvantita i kvalita jejich mluveného projevu žáků je velmi nízká. Většina produkováných 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 struktur³². Toto číslo je pro rozvoj komunikativní kompetence velice nízké.

Z hlediska syntaktických modifikací se ve vyjadřování žáků ve vyučování nejčastěji objevovala situační elipsa³³, a to celkem ve 20 případech, dále pak změny v aktuálním členění výpovědi³⁴ v 8 případech. Dále se vyskytovala parcelace³⁵ (5 výskytů), předsouvání³⁶ (4 výskyty), nemotivované odchylky větné stavby³⁷ a polovětné útvary³⁸ (3 výskyty) a osamostatnělá vedlejší věta³⁹ (1 výskyt). Tyto modifikace jsou

³² 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.

³³ Situační elipsa – vynechání větného členu nebo části věty, bez znalosti konkrétní komunikační situace je dalším posluchačům nesrozumitelná.

³⁴ Změny aktuálního členění výpovědi - v našem pojetí jsme se zaměřili převážně na výrazné změny slovosledu, tzn. výměnu pozice tématu a reátemu v rámci výpovědi.

³⁵ Parcelace – rozčlenění výpovědi na několik celků pomocí interpunkčních znamének.

³⁶ Předsouvání čili vytčený větný člen – osamostatnění větného členu mimo větný celek, v rámci věty je nahrazen odkazovacím výrazem, obvykle ukazovacím zájmenem.

³⁷ Nemotivované odchylky větné stavby – jedná se o chybné konstrukce ve výpovědi (blíže viz Grepl, Karlík, 1998; Hubáček et al., 2002 aj.).

³⁸ Polovětný útvar – primárně větné vyjádření nahrazené větným členem, např. infinitivem.

³⁹ Osamostatnělá vedlejší věta – výpověď, v níž došlo k elipse vedlejší věty nebo její části, často zůstává zachován pouze spojovací výraz (srov. Grepl, Karlík, 1998).

charakteristické pro nepřipravený mluvený projev, můžeme je tedy považovat za rys komunikačně orientovaného vyučování.

Další charakteristiky mluveného projevu žáků, které byly při pozorování zaznamenány, reflektují jazykové aspekty mluveného projevu obecně. Žáci velmi často používali vyjádřené zájmené podměty a předsouvali slovesné příklonky (*se, jsem* apod.) na pozici před sloveso. Při větné odpovědi většinou uvozovali výpověď podřadící spojkou (*i* v případech, kdy nebyla potřeba). Používali často vycpávkové výrazy a kontaktné částice. Z hlediska dialektického 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*].

Žádné z uvedených charakteristik mluveného vyjadřování žáků neovlivňovaly porozumění žáků v negativním smyslu. Obvyklým důvodem nesrozumitelnosti učitelovy otázky pro žáka byla jeho neznalost učiva.

Dále se budeme věnovat výsledkům výzkumného šetření ve vztahu ke stanoveným hypotézám. Vždy uvedeme znění hypotézy, výsledky pozorování i výsledky statistické analýzy.

(1) Frekvence polovětných útvarů ve srovnání se souvětnými strukturami.

Nejprve se budeme věnovat vyhodnocení první statistické hypotézy, jejíž znění je následující:

H₁: Četnost používání polovětných útvarů v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než četnost používání souvětí.

Na základě provedeného pozorování jsme získali následující údaje:

Školy a předměty:	Počet polovětných útvarů:	Počet souvětí:
Škola A – ČJ	1	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	0	0
Škola C (9. B) – Ch	0	2
Škola D – ČJ	0	0
Škola D – Ma	0	0
Celkem:	3	20

Tabulka č. 1: Frekvence použití polovětných útvarů a primárních souvětých struktur žáky ve vyučování

Z uvedené tabulky vyčteme, že žáci deváté třídy používají ve vyučování polovětné útvary méně než souvětí. 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 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. Naše hypotéza se tedy nepotvrdila, při statistické analýze jsme odmítli možnost nulového vztahu mezi jevy, můžeme tedy prohlásit, že žáci používají při mluveném projevu ve vyučování častěji souvětí než polovětné útvary.

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

Nyní se zaměříme na popis výskytu syntaktických modifikací v hodinách českého jazyka a literatury ve srovnání s hodinami matematiky a chemie. Druhá statistická hypotéza tedy zněla:

H₂: Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování v předmětu český jazyk a literatura je u žáků deváté třídy základní školy vyšší než

četnost používání syntaktických modifikací v předmětech přírodovědně orientovaných (v matematice a chemii).

Při realizaci pozorování jsme zjistili následující:

Typ předmětu a škola:		Počet modifikací:	Celkem:
Český jazyk	Škola A	8	19
	Škola B	5	
Literatura	Škola C (9. A)	2	
Český jazyk	Škola C (9. B)	0	
	Škola D	4	
Matematika	Škola A	8	25
	Škola B	2	
Chemie	Škola C (9. A)	9	
	Škola C (9. B)	4	
Matematika	Škola D	2	
Celkem:		44	

Tabulka č. 2: Frekvence použití výpovědních modifikací ve vyučovacích hodinách český jazyk a literatura a matematika nebo chemie

Žáci deváté třídy používají menší množství výpovědních syntaktických 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 se budou žáci projevovat častěji a ve větším rozsahu, což by naznačoval také vyšší počet použitých modifikací. Výsledky výzkumného šetření však ukázaly, že co do počtu použitých výpovědních modifikací se vyskytuje více výpovědních modifikací v matematice a chemii. Při statistické analýze však byla potvrzena správnost přijetí nulové hypotézy, což prokazuje, že frekvence použití výpovědních modifikací se neliší podle typu vyučovacích předmětů. Pro praxi to znamená, že všechny vyučovací hodiny mají stejný vliv na formování komunikativní kompetence.

(3) Frekvence používání syntaktických modifikací ve vyučování ve srovnání s vyjadřováním mládeže mimo vyučování.

Zde se budeme věnovat frekvenci používání syntaktických modifikací ve vyučování a mimo něj. Znění třetí statistické hypotézy je následující:

H₃: Četnost používání syntaktických modifikací v mluveném projevu ve vyučování je u žáků deváté třídy základní školy nižší než četnost používání syntaktických modifikací mimo vyučování (ve školním klubu).

Pro porovnání obou souborů bylo nutné, abychom spočítali průměrnou hodnotu výskytu modifikací ve vyučování; tu potom srovnáváme s výsledky pozorování mimo vyučování:

Výpovědní modifikace:	Průměr ve vyučování	Školní klub
nemotivované odchylky	0,3	2
situační elipsy	2,0	8
polovětné útvary	0,3	2
osamostatnělé vedlejší věty	0,1	0
parcelace	0,5	3
předsouvání	0,4	3
změny AČV	0,8	4
Celkem:	4,4	22

Tabulka č. 3: Frekvence výpovědních modifikací v mluveném projevu ve vyučování a mimo vyučování (ve školním klubu)

Žáci deváté třídy používají ve mluveném projevu ve vyučování méně výpovědních modifikací než jejich vrstevníci ve školním klubu. Tento vztah jsme očekávali a odrazil se také ve formulované hypotéze. Pravděpodobným důvodem je asymetričnost vztahu učitele a žáka ve vyučování a zvolený styl výuky učitele. Ve školním klubu je vliv vychovatele na přítomné minimální, tedy minimálně ovlivňuje také jejich komunikaci. Mládež se vyjadřuje více uvolněně, hovoří, o čem chce a s kým chce, což se promítá také v syntaktické výstavbě jejich mluveného projevu a v míře použití výpovědních modifikací. Správnost přijetí této hypotézy byla rovněž ověřena statistickou analýzou. Vzhledem k tomu, že počet pozorovaných účastníků ve školním klubu byl malý, nemůžeme získané výsledky považovat za validní a zobecnitelné pro celý region. Je to však velmi dobrý podnět pro další zkoumání.

(4) Frekvence výskytu syntaktických modifikací ve vztahu k pohlaví žáků.

Tato část se bude věnovat problematice používání výpovědních modifikací ve vztahu k pohlaví žáků. Čtvrté statistická hypotéza proto zní následovně:

H₄: Četnost používání syntaktických 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 následující:

Výpovědní modifikace:	Chlapci	Dívky
nemotivované odchylky	2	1
situační elipsy	12	8
polovětné útvary	2	1
osamostatnělé vedlejší věty	1	0
parcelace	4	1
předsouvání	1	3
změny AČV	3	5
Celkem:	25	19

Tabulka č. 4: Frekvence výskytu výpovědních modifikací ve vyučování podle pohlaví žáků

Žáci (chlapci) deváté třídy používají v mluveném projevu ve vyučování větší množství výpovědních modifikací než žačky (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 použili více výpovědních modifikací zástupci toho pohlaví, které mělo ve třídě početní převahu. Výsledky pozorování dále poukazují na vyšší frekvenci používání 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 používají ve vyučování výpovědní modifikace ve stejné míře.

Výsledky shrnuté v bodech nalezneme zde v autoreferátu v kapitole 2.2. Empirická část disertační práce.

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. Dotýká se obou rovin práce, pedagogické i lingvodidaktické, a propojuje jejich přístupy vzhledem k tematice mluveného vyjadřování žáků.

Za hlavní přínos teoretické část práce považujeme právě propojení obou vědeckých přístupů, tj. obecně pedagogického a lingvodidaktického, takovým způsobem, abychom získali co nejucelenější obraz o možnostech a charakteristikách mluveného vyjadřování žáků ve vyučování. Podrobně jsme se věnovali zejména otázce školního dialogu, protože je to hlavní typ mluveného projevu ve vyučování, kterého se žáci účastní.

Dále jsme se zabývali otázkou porozumění a nepochopení v mluveném projevu, protože tuto problematiku považujeme za zásadní pro rozvoj komunikativní kompetence žáků. 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 či jak se zachovat, pokud k němu dojde.

Kvůli neuspokojivé situaci žáků ve vyučování z hlediska míry a kvality jejich vyjadřování jsme už v průběhu práce publikovali některé příspěvky týkající se oblasti inovace přístupu k rozvoji komunikativní kompetence; byl zpracován také vnitřní grant UP zaměřený na podporu komunikační výchovy na školách.

Za přínos považujeme také zmapování druhů syntaktických modifikací, které se uplatňují v mluveném projevu žáků ve vyučování. Výpovědní syntaktické modifikace jsou svou povahou charakteristické pro mluvený projev, jejich využití ve vyučování je však ovlivněno mnoha faktory (vyučovací styl učitele, zvolená metoda výuky, organizační forma vyučování, charakter vyučovacího předmětu aj.).

Za otevřenou oblast považujeme situaci mluveného projevu ve vyučování a mimo něj. Při pozorování jsme získali cenné údaje o výskytu výpovědních modifikací v těchto typech komunikace, a to ve výrazný prospěch komunikace mimo vyučování. Vzhledem k malému vzorku zúčastněných žáků při pozorování není možné tyto výsledky považovat za prokazatelné. Tato oblast nabízí množství podnětů pro další zkoumání.

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 sdělovanému. 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. syntaktické výpovědní modality, a výzkumné metody, jimiž bylo 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 používají častěji primární souvětne struktury (tj. vedlejší věty) než polovětné útvary (tj. jednoduché věty). Co do frekvence použití syntaktických výpovědních modalit nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi typy vyučovacích předmětů ani mezi žáky z hlediska jejich pohlaví. Rozdíl ve frekvenci použití výpovědních modifikací se projevil při srovnání vyjadřování žáků ve vyučování a mimo vyučování (ve školním klubu). Na základě realizovaných pozorování byly popsány další jazykové charakteristiky mluveného projevu žáků.

Syntaktické výpovědní modifikace považujeme za rys komunikačně orientovaného vyučování. Protože však není vyjadřování žáků ve vyučování dostatečné z hlediska kvantity ani kvality, byly formulovány návrhy na inovaci výuky komunikační výchovy na školách a podporu rozvoje komunikativní kompetence žáků ve vyučování. Z hlediska lingvodidaktického považujeme problematiku jazykové charakteristiky rozdílného vyjadřování žáků ve vyučování a mimo něj za inspirativní téma pro další zkoumání.

Seznam použité literatury (výběr)

- [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] 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.
- [3] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] ČECHOVÁ, M., ZIMOVÁ, L. Multietnická komunikace, zvláště ve škole. *Naše řeč*, 2001, roč. 84, č. 2, s. 57 – 61. ISSN 0027-8203.
- [5] ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009. 341 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
- [6] DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1995. 172 s. ISBN 80-7040-143-5.
- [7] GAVORA, P. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, 1988. 256 s. 071-052-88 PKV.
- [8] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [9] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [10] 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.
- [11] GRECMANOVÁ, H. et al. *Obecná pedagogika 1*. Olomouc: Nakladatelství HANEX, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [12] GREPL, M., KARLÍK, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia, 1998. 503 s. ISBN 80-7198-281-4.
- [13] GRONBECK, B. E. et al. *Principles of Speech Communication*. New York: HarperCollins Colledge Publishers, 1995. ISBN 0-673-99176-8.
- [14] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [15] HÖFLEROVÁ, E. Výukový dialog jako edukační prostor. In HÖFLEROVÁ, E. *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.

- [16] 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.
- [17] HURTÍKOVÁ, K. Začlenění SMS zpráv do hodin českého jazyka. In *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury*. Praha: Raabe, 2009b. ISSN 1802-8632.
- [18] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [19] JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [20] JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. Praha: Grada, 2007. 176 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- [21] KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [22] KLIPPEL, F. *Keep Talking. Communicative fluency activities for langure teaching*. Cambridge University Press, 1991. 202 s. ISBN 0-521-27871-6.
- [23] KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [24] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [25] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- [26] MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita*. Praha: Elfa, 1991. 76 s. ISBN neuvedeno.
- [27] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [28] MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Functions for Oral Interaction*. Praha: SPN, 1991. 240 s. ISBN 80-04-24637-0.
- [29] MÜLLEROVÁ, O. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Praha: nakladatelství Akademie věr ČR, 1994. 145 s. ISBN 80-200-0489-0.
- [30] NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1989. 196 s. ISBN 0-521-35843-4.
- [31] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- [32] *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>>.

- [33] *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.
- [34] PROUZOVÁ, R. *Funkce přirozeného jazyka v procesu vzdělávání*. Praha: VIA LUCIS Praha, 2010. 160 s. ISBN neuvedeno.
- [35] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [36] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [37] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- [38] SCHULZ VON THUN, F. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 197 s. ISBN 80-247-0832-9.
- [39] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [40] SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In HÖFLEROVÁ, E. *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.
- [41] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- [42] ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
- [43] TÁRNYIKOVÁ, J. *From Text to Texture. An introduction to processing strategies*. Olomouc: UP, 2009. 159 s. ISBN 978-80-244-2429-3.
- [44] VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [45] WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, 1991. 167 s. ISBN 0-19-437133-6.
- [46] 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, tříletý prezenční doktorský studijní program Pedagogika
od září 2011 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Jednoleté rozšiřující studium AJ – učitelství pro SŠ

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, roč. 2009, č. 3. ISSN 1211-4669.
6. HURTÍKOVÁ, K. Kdo je kdo v dějinách české lingvistiky. [online] In *E-Pedagogium*. Olomouc: PdF UP, 2009. roč. 2009, č. 3. ISSN 1213-7499. Dostupné na WWW: <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>.
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 SERR*. 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' človeka 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*. In print.

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 literatúre*. 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.

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.
6. Korektorská činnost pro PdF UP: korektury studijních opor pro Ústav speciálněpedagogických studií v rámci projektu *Tvorba a inovace e-learningových studijních podpor studia speciální pedagogiky* (registrační číslo projektu CZ.1.07/2.2.00/15.0439), od srpna 2011.

Anotace disertační práce

Komunikace je činnost typická pro společnost lidí, 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. Dále jsme charakterizovali lingvodidaktické aspekty mluveného projevu ve vyučování, kde jsme se soustředili na školní dialog, který je nejčastější formou vyjadřování žáků ve vyučování. Zabývali jsme se také oblastí porozumění a příčinami nedorozumění, mezi něž mohou patřit i některé syntaktické modifikace výpovědí. V empirické části jsme charakterizovali všechny části výzkumného šetření. Pomocí předvýzkumu jsme ověřili předmět výzkumu i výzkumné metody. Jako hlavní metody výzkumu jsme zvolili pozorování a analýzu audiozáznamu a výsledky jsme podrobili statistické analýze. Na základě získaných výsledků jsme charakterizovali přínos práce, kterým je popis mluveného projevu žáků ve spojení pedagogického a lingvistického přístupu. Zejména oblast mimoškolního mluveného vyjadřování je zajímavým podnětem pro další zkoumání.

Klíčová slova: komunikace, sociální interakce, pedagogická komunikace, vyučování, komunikativní kompetence, syntaktické výpovědní modifikace, pozorování, analýza

MLUVENÝ PROJEV ŽÁKŮ SE ZAMĚŘENÍM NA SYNTAKTICKOU PROBLEMATIKU

Mgr. Kateřina Hurtíková

Autoreferát
Olomouc 2011

