



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

*Ústav českého jazyka a teorie komunikace*

Diplomová práce

Bc. Pavlína Brabcová

Komunikace žáků staršího školního věku  
při skupinové práci

Communication of pupils of older school-age during group work

vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

2021

### **Poděkování**

Děkuji především vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za její odborné a trpělivé vedení a za čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem žákům, kteří byli ochotní účastnit se výzkumu v rámci mé diplomové práce. A za neustálou podporu děkuji Tomášovi.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. července 2021

Pavína Brabcová

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se věnuje vzájemné komunikaci žáků staršího školního věku při skupinové práci v rámci výuky českého jazyka. V teoretické části práce jsou definovány základní pojmy a představena související teoretická východiska zaměřená zejména na komunikaci, skupinové vyučování a období dospívání. Druhá část obsahuje analýzu jednotlivých přepsaných audiozáznamů skupinové práce pořízených během vyučování a jejich závěrečné srovnání.

## **Klíčová slova**

komunikace, žák, skupinová práce, skupina, výuka, starší školní věk, čeština

## **Abstract**

This diploma thesis examines mutual communication of older school-age pupils during group work within Czech language lessons. In theoretical part, we define fundamental terms and introduce related theoretical work aimed to communication, group education, and adolescent period. The latter part consists of transcribed recordings analyses. Recordings were acquired during group work within Czech language lessons. Last part of the thesis compares the recording analyses.

## **Key words**

communication, pupil, group work, group, education, older school-age, Czech

# Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část .....	3
1 Komunikace ve škole.....	3
1.1 Pojem komunikace .....	4
1.2 Sociální interakce .....	5
1.3 Sféra školní komunikace .....	8
1.3.1. Školní třída.....	8
1.3.2. Žáci .....	9
1.3.3. Jazyk žáka a jazyk školy .....	11
1.3.4. Prostor.....	12
1.3.5. Klima a atmosféra .....	13
2 Skupinové vyučování.....	13
2.1 Kooperativní vyučování .....	15
2.2 Spolupráce.....	17
2.3 Pracovní skupiny .....	18
3 Specifika online komunikace.....	20
4 Dialog.....	21
4.1 Výstavba dialogu.....	23
4.2 Mluvenost a psanost.....	25
4.3 Spisovnost a nespisovnost.....	26
4.4 Interakční vztahy ve skupině při dialogu .....	27
4.5 Otázky .....	28
4.6 Odpověď.....	30
4.7 Humor .....	30
4.8 Vulgarismy.....	31
5 Charakteristika období dospívání .....	31

6	Výzkumné cíle a otázky .....	35
7	Průběh výzkumu .....	36
7.1	Sběr dat.....	36
7.2	Výzkumný vzorek .....	37
7.3	Materiál vytvořený za účelem sběru dat .....	38
7.3.1.	Pracovní listy .....	39
7.3.2.	Dotazník.....	39
7.3.3.	Průběh nahrávání .....	40
8	Metodologie výzkumu .....	41
8.1	Přepis.....	41
8.2	Analýza dat.....	42
8.3	Vyhodnocení dotazníku .....	43
8.3.1.	Skupina 1 prezenčně .....	43
8.3.2.	Skupina 1 online .....	50
8.3.3.	Skupina 2 prezenčně .....	60
8.3.4.	Skupina 2 online .....	67
8.3.5.	Skupina 3 prezenčně .....	72
8.3.6.	Skupina 3 online .....	78
8.4	Srovnání analýz.....	83
	Závěr .....	87
	Seznam literatury .....	90
	Seznam použitých grafů.....	95
	Přílohy.....	96

## Úvod

*“Učení je obecně chápáno jako produkt socializace. K poznání dochází prostřednictvím interakce v rámci lidského společenství. Lidé se učí jeden od druhého, aby utvářeli společenské sítě a nalézali a upevňovali vlastní pozici ve společnosti. Získané vědomosti, dovednosti a zkušenosti využívají ke sdílení či výměně názorů a úvah, čímž budují vlastní sítě kontaktů. Společně rozvíjejí myšlenky, aby dosahovali vytyčených cílů vedoucích k rozvoji poznání a pokroku” (Sieglová, 2019, s. 23).*

Práce ve skupině se pro žáky i pedagogy stává oblíbenou a často využívanou metodou výuky. V souvislosti s klíčovými kompetencemi uvedenými v RVP kladou vyučující stále větší důraz na komunikaci a spolupráci. V mnohých ale tento způsob výuky vzbuzuje nedůvěru či nejistotu, jelikož nemají žáky pod neustálou kontrolou. Ačkoli v současné době zájem o komunikaci ve škole mezi odbornou veřejností stále roste<sup>1</sup>, konkrétně komunikace mezi žáky stále patří k málo probádaným tématům, která nejsou hlavním zájmem současné české lingvistiky. Z těchto důvodů se tato oblast dostala do středu naší pozornosti a snažíme se odkrýt, jakým způsobem žáci při skupinové práci komunikují.

Diplomová práce se zaměřuje na komunikaci žáků staršího školního věku při skupinové práci. V úvodní části práce vymezíme pojmy, se kterými budeme dále pracovat. Nejprve pojednáme o komunikaci ve škole a v této souvislosti představíme skupinové vyučování. Krátce zmíníme specifika komunikace v online prostředí. Poté se zaměříme na dialog a neopomeneme ani charakteristiku období dospívání.

V analytické části předložíme cíle výzkumu a výzkumné otázky, které jsme si stanovili. Krátce nastíníme také průběh našeho zkoumání a metodologii, jež jsme zvolili. Pokračovat budeme analýzami jednotlivých nahrávek a následně jejich porovnáním.

Naším cílem je přispět k popisu průběhu komunikace žáků 2. stupně při skupinové práci, odhalit které role žáci naplňují, jaké komunikační prostředky využívají, jak dlouhé repliky produkují nebo jakou úlohu při práci ve skupině sehrává humor. V neposlední řadě budeme sledovat, zda se liší komunikace žáků při prezenční a při online výuce.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> V této souvislosti nutno zmínit odborníky jako například Kláru Šedřovou, Zuzanu Šalamounovou nebo Romana Švaříčka.

<sup>2</sup> Část nahrávek byla pořízena během prezenční výuky a druhá část byla nahraná online přes platformu Google Meet.



Pro účely našeho výzkumu jsme pořídili celkem šest audiozáznamů. Žáci během vyučovací hodiny pracovali ve skupině na vyřešení materiálu, který jsme pro tyto účely vytvořili. Dalším doplňujícím materiálem jsou dotazníky, jež žáci vyplňovali bezprostředně po ukončení skupinové práce. Všichni žáci o nahrávání věděli a jejich rodiče byli předem obeznámeni s účelem nahrávání a podepsali informovaný souhlas.<sup>3</sup> Nahrávky byly přepsány podle systému Kaderky a Svobodové (2006).

V závěru podáme odpovědi na výzkumné otázky a nastíníme úskalí našeho výzkumu. Na konec předložíme možnosti dalšího zkoumání.

---

<sup>3</sup> Všechny zmíněné materiály jsou k nahlédnutí v přílohách práce.

## **Teoretická část**

V teoretické části se budeme věnovat komunikaci ve škole a vymežíme si důležité oblasti s ní spojené – komunikaci a sociální interakci. Vzhledem k tomu, že se práce zabývá komunikací při skupinové práci, zaměříme se také na poznatky o práci ve skupině, její největší přínosy a úskalí. Součástí našeho zkoumání je také srovnání komunikace žáků při prezenční a při online výuce, proto přidáváme kapitolu o specifikách komunikace online. Následně se věnujeme dialogu, který je základní formou komunikace ve škole. A v posledním oddílu uvádíme psychologické poznatky o období dospívání, které nám pomohou lépe porozumět chování a řečovému jednání žáků.

### **1 Komunikace ve škole**

Komunikace ve škole je součástí širšího kontextu sociální interakce. Je nejvýraznějším druhem pedagogické komunikace.<sup>4</sup> Má určitá specifika, kterými se odlišuje od běžné komunikace (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 19)<sup>5</sup>, plní úlohy vztahující se ke společnosti i k jednotlivci. Škola je společenskou institucí, která ve vlastním prostředí naplňuje své cíle a pomocí vhodných metod předává dovednosti a poznatky (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 9).

Šedřová (2019) tvrdí, že řeč a komunikace ve vzdělávání mohou žáky intelektuálně rozvíjet a podílet se tak na jejich výsledcích. Kvalitní výuková komunikace zlepšuje žákovské učení. Žáci by ve výuce měli mít možnost aktivně hovořit. Měli by být povzbuzováni k vlastním tvořivým řešením a učit se je srovnávat s myšlenkami ostatních. Učitelé by neměli předávat hotové informace, nýbrž umožnit promyšlenou participaci na vyučovacím procesu (Šedřová a kol., 2019, s. 12–16).

Podobu komunikace ve škole více či méně ovlivňují různé faktory, které do ní vstupují. K těm základním patří učitel, organizační formy a metody výuky, prostorové uspořádání, atmosféra, klima školy a mnoho dalšího s různými proměnnými (Šedřová a kol., 2019, s. 43).

---

<sup>4</sup> Pedagogická komunikace označuje „komunikaci mezi účastníky výchovných a výchovně-vzdělávacích procesů, který slouží výchovně-vzdělávacím cílům“ (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 19).

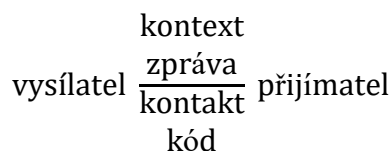
<sup>5</sup> Jedná se například o prostředí, jazyk, komunikační struktury nebo role, které komunikaci ve škole dotvářejí (Šedřová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 41).

## 1.1 Pojem komunikace

Vyjádřit přesný význam slova komunikace není snadné, má totiž mnoho různých významů, ke kterým existuje spousta definic.<sup>6</sup> Gavora (2005, s. 11) uvádí tři základní:

- a) dorozumívání – přesněji řečeno vzájemné pochopení myšlenek, tzn. primárním cílem je, aby si lidé navzájem rozuměli;
- b) sdělování – předávání poznatků druhé straně, cílem je informovat adresáta, seznámit ho s obsahem komunikace;
- c) výměna informací – proces, kdy jeden z komunikačních partnerů vyšle informaci, druhý ji přijme a vnitřně zpracuje, role si v průběhu komunikace střídají.

Fungování jazykové promluvy nebo textu v komunikaci přibližuje Jakobsonův komunikační model. Podle Jakobsona je pro úspěšnou komunikaci nezbytný přímý či zprostředkovaný kontakt mluvčího (vysílatele) a adresáta (přijímatele) a současně s ním přenos zprávy skrze komunikační kanál, ve kterém se mohou objevit šumy komplikující přenos. Úspěšná komunikace dále předpokládá společnou znalost kódu, který umožňuje porozumění obsahu. Posledním předpokladem je adresátova znalost kontextu, ke kterému se ono sdělení vztahuje (Nekula, 2017).



*komunikační model podle Jakobsona, zdroj: Nekula, 2017 [online], dostupné z:  
[https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ\\_MODEL](https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_MODEL)*

Jak píše Šalamounová (2015), komunikace je neodmyslitelnou součástí společenského života. Skrze vnímání a interpretování světa se člověk postupně začleňuje do společnosti, osvojuje si její normy a hodnoty. Společnost sehrává v životě jednotlivce zásadní roli a silně na něho působí. Jedinec si konstituuje vlastní pravidla jednání a s postupným nabýváním zkušeností se socializuje (Šalamounová, 2015, s. 17–18).

Komunikaci ovlivňuje celá řada faktorů. Mohou to být vztahy mezi účastníky, prostředí, časové nebo jiné okolnosti. Jednotlivé složky na sebe působí a tvoří jeden celek. Důležitou úlohu hraje čas a vzdálenost komunikantů (Kořenský, 1992, s. 6–8).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Pro zkoumání komunikace existují různé přístupy. Každý z nich na komunikaci nazírá ze svého teoretického rámce a užívá svou specifickou terminologii (Gavora, 2005, s. 11).

Podle Řezáče (1998) se každá komunikace odehrává v nějakém kontextu<sup>8</sup>, jímž je definována. Jedinci, kteří se v ní nacházejí, si o ní utvářejí nějakou představu. Partneri dávají stylem komunikace najevo, jakou roli zaujímají oni sami a jakou roli přisuzují druhému. Všechny projevy, ať už záměrné či nezáměrné, obsahují nějakou informaci (Řezáč, 1998, s. 109–114).

Komunikace probíhá vždy s určitým záměrem, jehož má být prostřednictvím sdělení dosaženo. V podstatě se jedná o ovlivňování další osoby, jehož výsledkem by měla být nějaká reakce (Řezáč, 1998, s. 121–122).

Řečové schopnosti dítěte se rozvíjejí působením prostředí, ve kterém žije (Řezáč, 1991, s. 20).<sup>9</sup> Dnes se dítě skrze média setkává s různými formami řeči čím dál dříve. Na růst slovní zásoby má vliv úroveň kognitivních schopností, zatímco způsoby vyjadřování jsou ovlivňovány spíše sociálními kompetencemi. Během svého vývoje si dítě osvojuje jak aktivní, tak pasivní řečové formy, které dokáže postupně využívat k dosahování komunikačních cílů (Kořenský, 1992, s. 12–13).

Kořenský (1992) považuje za běžné, že se mladší generace řečově odlišuje od dospělých. V řeči často uplatňují jazykovou tvořivost a hojně využívají neologismy a cizí slova. Pro jejich vyjadřování je typické nadužívání některých výrazů, to se proměňuje s dobou a také lokalitou. Podle Kořenského (1992) se tvořivost v mluvě mládeže podílí na dynamickém vývoji mluveného jazyka (Kořenský, 1992, s. 66–68).

## 1.2 Sociální interakce

*„Prakticky ve všech skupinových činnostech jejich účastníci vystupují jakoby ve dvou kvalitách: jako vykonavatelé neosobních sociálních rolí a jako neopakovatelné lidské bytosti.“* (Andrejevová, 1984, s. 87).

Řezáč (1998) uvádí, že s komunikací úzce souvisí pojem interakce. Při interakci jsou jedinci ve vzájemném kontaktu, jejich projev se vztahuje k druhému a samostatná činnost se proměňuje v součinnost. Interakcí rozumíme také poznávání jiného člověka a sama sebe.

---

<sup>7</sup> V minulosti se dalo předpokládat, že při bezprostředním kontaktu probíhá komunikace ústně, v opačném případě spíše písemně. Dnes je možné zprostředkovat si přímý kontakt i na dálku díky technickým zařízením (telefonování, chatování, skypování apod.). V důsledku toho se stírají hranice mezi mluvenou a psanou řečí (Kořenský, 1992, s. 6–8).

<sup>8</sup> „Soubor faktorů, jež jsou relevantní pro proces produkce a recepce textu a jež jsou v textu reflektovány hlavně prostředky časové, prostorové a personální“ (Mareš, 2017 [online], dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONTEXT>).

<sup>9</sup> Pojem sociální prostředí zjednodušeně označuje jednotný sociální systém, který utvářejí lidé, jejich vztahy, společné aktivity. Rozlišujeme prostředí mikrosociální (malé skupiny, přímé osobní interakce), mezosociální (větší skupiny např. studenti, obyvatelé stejného města) a makrosociální (velké skupiny např. region) (Řezáč, 1998, s. 20).

Současně je interakce vzájemným ovlivňováním. Jeden partner působí na druhého, což má za následek větší či menší změny chování. Lze tedy říci, že interakce má formativní povahu, jelikož tvoří důležitou okolnost utváření člověka (Řezáč, 1998, s. 80–82).

Úspěšnost jednání je do velké míry závislá na tom, zda je jedinec schopen vyhodnotit komunikační situaci<sup>10</sup> a zvolit vhodné jazykové prostředky (Kořenský, 1992, s. 51). V průběhu života lidé přijímají různé role, které na ně kladou rozmanité požadavky a zavazují je ke konkrétním způsobům komunikace. Zvládnutí těchto rolí obvykle odráží míru úspěšnosti jedince (Kořenský, 1992, s. 57).

Lidé se za účelem bezpečí a podpory s očekáváním snazšího naplnění individuálních cílů zařazují do sociálních skupin. Málokdy si ale lze sociální skupinu vybrat, většinou se stáváme součástí různých skupin spontánně. Sociální skupina uspokojuje klíčové sociální potřeby – sounáležitost, seberealizaci, akceptaci, pocit uznání. Vyznačuje se interakcí, strukturovaností mezilidských vztahů a uvědomovanou vzájemnou závislostí (Řezáč, 1998, s. 159).

Řezáč (1998) dále píše, že skupiny jsou strukturovány podle míry moci, kterou disponují jednotliví členové. Toto uspořádání odráží vztahy mezi jednotlivými členy a určuje jejich vzájemnou nadřazenost a podřazenost. Kritéria, která určují postavení jedince, se rozrůžňují, ale nejčastěji bývají uvedena: sociální přitažlivost, prestiž, způsob sebeprosazování, podíl na skupinovém životě (Řezáč, 1998, s. 161).<sup>11</sup>

Při utváření sociální skupiny je zajímavý proces výběru. Řezáč (1998) zmiňuje, že kladné výběry se rozrůžňují (podle výkonu, podle sympatií), naproti tomu záporné výběry jsou obecnější, méně uvážené, zakládají se spíše na emocích.

Členové skupiny zastávají následující role (Řezáč, 1998, s. 165):

- alfa – vedoucí skupiny uznávaný většinou členů, bývá nejaktivnější;
- beta – odborník na určitou oblast, je tvůrčí, navrhuje a rozvíjí řešení;
- gama – pasivní, snadno ovlivnitelný, přizpůsobivý, ve skupině jich je nejvíce;
- omega – vyčleněný, neoblíbený;
- P – tzv. „obětní beránek“.

V každé skupině panují nějaká nepsaná pravidla, která zajišťují plynulý chod. Odvíjejí se od jejich potřeb, cílů a hodnot. Jedná se o tzv. skupinové normy. Dodržování těchto norem je provázeno sankcemi – jak pozitivními (odměna), tak negativními (trest). Negativní sankce by

---

<sup>10</sup> Soubor okolností, ve kterých se odehrává řečová činnost, které jí pomáhají dotvářet a mají na ni vliv (Hirschová, 2017 [online]).

<sup>11</sup> Zmiňovaná měřítka nabývají různé důležitosti v závislosti na cíli skupiny (Řezáč, 1998, s. 161).

měly upevňovat žádoucí chování a zajišťovat nápravu. V praxi to funguje spíše tak, že negativní sankce jsou prostředkem k vyčleňování. Někteří jedinci mohou přijímáním norem nahrazovat svou nejistotu a zbavovat se tak potíží s rozhodováním (Řezáč, 1998, s. 166–168).

Podle Gavory (2005) je člověk členem skupiny za předpokladu, že se sám za jejího člena považuje a uvědomuje si společné cíle a záměry. Lidé ve skupině spolu interagují pravidelně a po delší dobu. Pojí je společné hodnoty a pociťují sounáležitost. Skupiny mohou vznikat jen pro konkrétní příležitost a být krátkodobé nebo naopak dlouhodobé. Můžeme je také dělit na formální a neformální. Neformální skupiny jsou tvořeny spontánně jako například skupina přátel či vrstevníků. Naopak školní třída nebo pracovní kolektiv jsou skupinami formálními (viz kap. 1.3.1). Pro některé společenské skupiny je typický způsob vyjadřování, kterým se odlišují od dalších skupin (Gavora, 2005, s. 17–18).

V různých sociálních situacích se očekává i rozličné chování. Mezi základy sociální inteligence patří právě schopnost uvědomit si, jaké chování příslušné situaci odpovídá a schopnost zvolit reakci respektující druhou osobu, její práva a potřeby (Řezáč, 1998, s. 23).

Ve formálních skupinách už bývá, jak píše Řezáč (1998), lidem známo, jaké chování se od nich očekává (např. ředitel, učitel). Avšak v neformálních skupinách si členové teprve svým vystupováním budují pozici ve struktuře společenských vztahů. Nároky na jednání v dané roli nám dotváří společenská norma, která určuje, jaké chování se v dané kultuře v konkrétní situaci očekává. Tyto sociální role člověku pomáhají zorientovat se v sociálním prostoru. Pokud by byly definovány příliš striktně, jedinec se nebude moci projevit přirozeně. Proto je třeba dbát na zachování prostoru pro osobitost. Míra naplňování sociální role je omezená možnostmi jedince (např. sociabilitou, sebepojetím, sociální inteligencí) nebo charakterem sociální situace (Řezáč, 1998, s. 24–25).

Jako roli můžeme chápat rovněž hierarchické postavení jedince v určité skupině lidí, které předpokládá určité chování (Řezáč, 1998, s. 24–25). Lidé ve společnosti nabývají různých postavení, která dále ovlivňují vztahy ve skupině. Pokud je jeden z komunikačních partnerů tomu druhému nadřazený, jedná se o vztah asymetrický. Pakliže jsou si na základě svých postavení rovni, označujeme jejich vztah za symetrický (Gavora, 2005, s. 19).<sup>12</sup>

Nezbytnou složkou každé sociální skupiny je také atmosféra. J. Řezáč (1998, s. 169) ji definuje jako „*krátkodobé, situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině*“. Zásadní vliv na atmosféru ve skupině má styl jejího řízení. Můžeme říci, že pokud je fungování ve skupině problematické, je to zapříčiněno stylem přístupu vůdce skupiny.

---

<sup>12</sup> V případě asymetrického vztahu má podřízený člen omezené možnosti komunikace a jeho projev také zpravidla bývá kratší (Gavora, 2005, s. 19).

Vedení v pracovní skupině by mělo být náročné, ale klidné a podporující. Měla by být jasně stanovena pravidla a současně očekávání od jednotlivých členů. Lidé přirozeně očekávají, že soužití se skupinou jim usnadní bytí ve společnosti a přinese pozitivní emoce, to je také důvod, proč se sdružují. Dobrá atmosféra má pozitivní vliv nejen na pracovní výkon, ale především na psychický stav jedinců. Skupinová atmosféra odráží kvalitu vztahů a reflektuje hodnoty dané skupiny (Řezáč, 1998, s. 169–171).

Pro účely našeho zkoumání a pochopení vztahů ve třídě je podstatné porozumět tomu, jak člověk funguje ve společnosti. Uvědomit si, jakým způsobem jsou utvářeny sociální skupiny, jaké nároky jsou na člověka jako člena skupiny kladeny a jaké výhody mu to přináší.

My budeme na tuto kapitolu zabývající se sociální interakcí dále navazovat v souvislosti se školní komunikací a skupinovým vyučováním (viz kap. 1.3 a 2). Sociální interakce je také do určité míry provázaná s dialogem (viz kap. 4).

### 1.3 Sféra školní komunikace

Ze společenského hlediska je pro dítě hned po rodinném prostředí nejdůležitějším místem školní třída (Řezáč, 1998, s. 186). S nástupem do školy se dítě setkává s normami vzdělávací instituce a začíná si vytvářet vlastní hodnoty (Gavora, 2005, s. 14). Přejít z rodiny do školy je snadnější díky tomu, že se jedinec opět dostává do skupiny primární. Ta se vyznačuje malým počtem členů, intenzivním fyzickým kontaktem a relativní stálostí (Řezáč, 1998, s. 186). Školní prostředí žáka dlouhodobě, cílevědomě a systematicky ovlivňuje, proto má škola v socializaci člověka důležitou roli (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 17).

Vědomosti, které má žák nabýt, jsou předávány díky komunikaci. Kontakt s jazykem je ve škole obzvlášť intenzivní, žáci i učitelé jej používají takřka neustále. Verbální komunikace je klíčový prostředek výukového procesu (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 21). V procesu učení mají nezaměnitelnou úlohu učitel a spolužáci. Ti se podílejí na rozvoji komunikačních dovedností jedince tím, že ho upozorňují na konkrétní nedostatky (Šed'ová a kol., 2019, s. 10). Komunikace ve škole je typická svou dialogičností. Působí na všechny účastníky komunikace a formuje osobnosti žáků (Hoffmannová a kol., 2016, s. 222).

#### 1.3.1 Školní třída

Školní třída je jedinečnou formální skupinou<sup>13</sup>, kde žáci tráví nezanedbatelné množství času. Specifická je tím, že na její složení nemá jedinec vliv a nelze ho změnit. Jedná se o tzv.

---

<sup>13</sup> Skupina vznikla uměle, jedinci si nevybrali jeden druhého (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 25).

malou sociální skupinu, která je tvořena určitým počtem osob, jež se ocitají v dlouhodobé interakci tváří v tvář a společně se zapojují do určitých činností vedoucích ke konkrétním cílům. V jedné třídě se setkávají jedinci z různých typů sociálního zázemí s odlišnými hodnotami a postoji. To může snadno vést ke konfliktům. Proto je nezbytné, aby se na příznivém klimatu ve třídě podílel učitel (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 25).

Vzhledem k silné potřebě uznání se stává zásadní pozice ve třídě, která je v očích dospívajících odrazem společenské úspěšnosti (Vágnerová, 2012, s. 428).<sup>14</sup>

Řezáč (1998) tvrdí, že ve školní třídě dochází k rozvoji osobnosti, dítě se učí seberegulaci, soužití se skupinou, přizpůsobuje se normám, objevuje jejich význam a objektivně posuzuje výsledky své činnosti. Škola se podílí také na utváření empatie, tolerance, zlepšení schopnosti nebo rozvíjení sociability a sociální inteligence. Dále navazuje vztahy s ostatními členy skupiny a fungování v kolektivu mu přináší nové podněty. Začátkem školní docházky je pozice v kolektivu z velké části utvářena hodnocením učitele a školní úspěšností (cca do 12. roku). Pakliže žák není ve skupině akceptován, je to pro něho silná psychická zátěž, která může být důvodem neúspěchu (Řezáč, 1998, s. 206–209).

Školní třída se podílí na snadnějším přechodu od dětského k dospělému životu, zbavení se závislosti na rodičích, převzetí odpovědnosti a samostatnosti (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 24).

Kolektiv ve školní třídě je většinou rozdělen na menší podskupiny. Ty se v průběhu školní docházky příliš nemění za předpokladu, že složení třídy zůstává stejné. Skupiny starších žáků už nebývají striktně rozdělené na dívčí a chlapecké. To je dáno také rostoucím zájmem o druhé pohlaví (Vágnerová, 2012, s. 429).

### 1.3.2. Žáci

Při výuce si lze všimnout, že se liší míra zapojení různých žáků. Šed'ová (2019, s. 57) zmiňuje výsledky finské studie, na základě které byli žáci rozděleni do kategorií podle stupně participace.

- hlasití participanti – vysoká míra participace, časté odpovědi i bez vyzvání, spolupracují s učitelem i spolužáky;
- responsivní participanti – střední míra participace, interagují s učitelem, odpovídají na jeho otázky;

---

<sup>14</sup> Toto postavení není závislé na školním prospěchu. Vyšší úroveň rozumových schopností ale vrstevníkům imponuje a může zajistit větší popularitu. Oblíbenost se odvíjí také od ochoty pomoci druhým (Vágnerová, 2012, s. 428).



- bilatelární participanti – střední míra participace, reagují na učitele, sami iniciují interakci, obrací se na učitele i spolužáky;
- tiší participanti – nízká míra participace, odpovídají výhradně na učitelské otázky.

Výzkum Šed'ové (2019) prokázal, že hlasití žáci iniciativně usilují o to, aby se mohli aktivně zapojit a prosadit své názory. Tiší žáci se snaží být nenápadní a vyhnout se tak vyvolání (Šed'ová a kol., 2019, s. 58). Šed'ová (2019) dále tvrdí, že se *“do výukové komunikace aktivně zapojují žáci s dobrým prospěchem, socioekonomicky dobře situovaní, extrovertní, vlivní mezi spolužáky, avšak zároveň spíše méně oblíbení a méně orientovaní na vztahy s nimi”* (Šed'ová a kol., 2019, s. 67).

Obecně jsou žáci ochotnější participovat, když mají osvojenou probíranou látku. Hlasití žáci, kteří se nebojí selhání, jsou ochotní zapojit se i tehdy, když bezpečně neznají odpověď. Tiší žáci mají strach z neúspěchu, proto se tolik nezapojují (Šed'ová a kol., 2019, s.72). Participace žáků se liší jejich produktivností. Při produktivní participaci žák předkládá své vlastní myšlenky a následně je zdůvodňuje (Šed'ová a kol., 2019, s. 61).

Šed'ová (2019) tvrdí, že průběh každé komunikace se odehrává v rovině vztahové a obsahové. Když mezi sebou komunikují žáci, současně s výměnou informací se mezi nimi utváří vztahy, které se poté podílejí na dalším průběhu interakce. Také vztahy ve vrstevnické skupině mají nemalý podíl na komunikaci. Je rozdíl mezi projevem žáka, který má s vrstevníky dobré vztahy a žáka, který je ve skupině upozaděn či zcela vyloučen. Pozice ve třídě ovlivňuje také motivaci k učení. Uplatňovat učení založené na dialogu tedy lze především ve třídách, kde panuje přátelská a podporující atmosféra (Šed'ová a kol., 2019, s. 90).

Postavení ve vrstevnické skupině<sup>15</sup> začíná být stěžejní s přechodem na druhý stupeň. Tehdy žáci přestávají aktivně participovat na výuce a snaží se naplnit očekávání svých spolužáků. Často jsou ochotni obětovat část svého školního úspěchu za silnější pozici ve skupině, protože si velmi dobře uvědomují její výhody (Šed'ová a kol., 2019, s. 103).

Šed'ová a kol. (2019) se dále domnívají, že při práci ve skupině nebývá ve shodě dominance a kvalita argumentů. Dominantní bývá žák, který má podle ostatních největší vliv. Jeho stanoviska obvykle upřednostňují bez ohledu na jejich kvalitu či relevantnost. Pravda bývá dána většinovým názorem, nikoli objektivně. Během skupinové výuky může také nastat situace, kdy je jeden z žáků vyloučen a spolužáci mu znesnadňují účast na diskusi. To se častěji stává žákům se slabším prospěchem, jejichž argumenty nebývají ostatními přijímány

---

<sup>15</sup> Vrstevnický status (Šed'ová a kol., 2019, s. 110).

jako hodnotné. Někdy se takový žák na základě předchozí negativní zkušenosti raději vyčlení sám a dialogu se neúčastní, aby nevypadal hloupě (Šeďová a kol., 2019, s. 109).

Způsob komunikace mezi vrstevníky je stejně jako jejich vzhled specifický a úzce souvisí se skupinovou identitou. Dospívající si vytvářejí vlastní styl, který zahrnuje zvláštní oslovení, specifické obraty či originální výrazy. Typické je používání slangu, vulgarismů a hlasité vyjadřování. Jejich komunikace je heslovitá a doprovázená výraznou neverbální složkou (Vágnerová, 2012, s. 444).

Jako potvrzení trvajícího vztahu je běžná částá komunikace prostřednictvím digitálních technologií (sociální sítě, SMS, hovory, videohovory), jejich cílem však nebývá výměna relevantních informací, nýbrž uspokojení potřeby socializace (Vágnerová, 2012, s. 445).

### 1.3.3. Jazyk žáka a jazyk školy

Ve škole se dítě setkává s novým specifickým způsobem komunikace typickým právě pro školní prostředí. Dítě se musí jazyku školy<sup>16</sup> přizpůsobit a osvojit si ho, aby se orientovalo v situacích, které se tam odehrávají a dokázalo porozumět systému norem a pravidel chování (Gavora, 2005, s. 61).

Škola žákům přináší intenzivní kontakt se spisovným jazykem a prohlubuje jeho znalost. Spisovný jazyk je ve škole považován za normu a žáci by jej měli do jisté míry ovládat již při nástupu do školy. Není tomu vždy tak, protože rodina může v domácím prostředí používat obecnou češtinu nebo nářečí (Gavora, 2005, s. 63–64). Důraz na spisovnost projevu by se měl různit podle konkrétní situace. Některé příležitosti si žádají spisovné vyjadřování, u jiných to není nutné. Pakliže žáci prezentují vlastní obsah, je vhodné nedbat na spisovnost a nechat jim volný prostor (Šeďová a kol., 2019, s. 25). V situacích, kdy děti hovoří s rodiči nebo se svými vrstevníky, používají nespisovný útvar, zatímco ve škole přepínají do spisovného kódu. Pokud se ale podmínky přiblíží domácímu prostředí nebo je obsah komunikace dítěti blízký a mají k němu emocionální vztah, opět volí nespisovnou varietu (Šeďová, Švaříček a Šalamounová, 2012, s. 42).

---

<sup>16</sup> Pojem školní jazyk používá např. Šalamounová (2015). Podle ní „je možné pod tímto pojmem chápat jakékoli uplatňování jazyka v prostorách školy – jazyk, kterým spolu učitelé a žáci hovoří ve výuce, stejně jako jazyk, jímž si žáci povídají o přestávkách. Je chápán jako médium vztahující se k jakýmkoli událostem a procesům, kterým je společné pouze to, že se odehrávají uvnitř školy“ (Šalamounová, 2015, s. 11). V užším smyslu jej můžeme definovat jako prostředek, který slouží k procesům učení a vyučování (Šalamounová, 2015, s. 11).

Aby spolu mohli žáci a učitel vést hovor a rozuměli si, potřebují znát školní pojmy<sup>17</sup> a jejich významy. Jejich komunikace podléhá specifickým pravidlům, která představují dva vzorce – tematický a organizační. Vzorec tematický zachycuje kombinace slov, tvorbu větných struktur a vztahy mezi jednotlivými prvky. Organizační vzorec je souhrn pravidel a jazykových konvencí, které jsou ve škole uplatňovány (Šalamounová, 2015, s. 24). Promluva žáka by měla obsahově navazovat na aktuální téma, jinak může být odmítnuta. Zvláštnost školního prostředí je také ta, že jsou preferovány odpovědi dekontextualizované mající spíše obecnou povahu, aby jim rozumělo co největší množství žáků, aniž by museli znát kontext (Šedřová a kol., 2019, s. 25).

Žáci při vyjadřování využívají tzv. žákovský registr, což je jakýsi soubor norem pro školní komunikaci od správného načasování až po používání vědeckých a abstraktních pojmů. Šalamounová (2015) uvádí, že se školní jazyk podle provedených výzkumů vyznačuje vysokým podílem plnovýznamových slov, která jsou hojně využívána s ohledem na jazykovou úspornost a jednoznačnost. To s sebou přináší vyšší nároky na žáky, pro které se jazyk stává proti jejich každodenní mluvě příliš abstraktním (Šalamounová, 2015, s. 12–14).

Odbornost školního jazyka je v silném kontrastu proti jazyku, na který jsou děti zvyklé z domova. Některým žákům je tento jazykový kód bližší, jiným vzdálenější v závislosti na sociální či etnické skupině, ze které pocházejí (Šedřová a kol., 2019, s. 24).

Gavora (2005) uvádí, že s nástupem do školy se slovní zásoba dítěte zásadním způsobem obohacuje. Rozvoj nastává také v oblasti psaní, učí se tematicky koncentrovat na obsah učiva a osvojují si metajazykové schopnosti. Začínají přemýšlet o způsobu a formě svých vyjádření a rozvíjejí jazykový cit (Gavora, 2005, s. 62).

#### 1.3.4. Prostor

Ve škole se žáci nacházejí v určitém prostoru, který se liší svou velikostí, vybavením, uspořádáním a tak dále. Tento prostor ovlivňuje, jak bude komunikace probíhat. Základní typy uspořádání jsou sálové, modulové a do tvaru U. Některé jsou vhodnější pro podporu komunikace učitele se žáky, jiné pro komunikaci mezi žáky navzájem (Šedřová a kol., 2019, s. 34).

Šedřová (2019) se domnívá, že pro skupinovou práci bývá nejvhodnější modulové uspořádání. Dá se snadno a rychle vytvořit z klasického uspořádání sálového tím, že se spojí

---

<sup>17</sup> Slovní zásoba vztahující se k učivu daného předmětu (např. pokud chce učitel po žákovi najít ve větě podmět, žák musí nejprve termínu rozumět) (Šalamounová, 2015, s. 25).

dvě lavice a žáci se ve skupinkách rozesadí okolo nich, aby na sebe všichni viděli a mohli snadno spolupracovat. Navozuje pocit sounáležitosti a podporuje kooperaci. Moduly umožňují žákům aktivní účast na výuce namísto pasivního poslouchání výkladu. V takto uspořádaném prostoru se učitel může snadno pohybovat a věnovat se každé skupině zvlášť (Šedřová a kol., 2019, s. 36–37).

### 1.3.5. Klima a atmosféra

Podle Gillernové (2012) *“klima ve školní třídě vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v prostředí určité školy, vyjadřuje sociální procesy a vztahy zde probíhající”* (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 29). Klima je na rozdíl od atmosféry déletrvající stav, který spoluutváří třídní soudržnost a motivaci k učení. Ovlivňuje ho mnoho faktorů jako například typ školy, vybavení, prostory, specifika jednotlivých předmětů, výukové metody, charakteristiky učitelů a žáků, specifika třídy atp. (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 30).

Atmosféra ve škole je utvářena mnohými determinanty (např. tradice školy, způsob výuky, osobnosti učitelů, složení školních tříd) (Řezáč, 1998, s. 169).

## 2 Skupinové vyučování

Sieglová (2012) ve své publikaci tvrdí, že v dnešním světě již není nositelem informací a garantem pravdy učitel. Mnozí studenti v oblasti svého zájmu pedagoga převyšují, což může vést ke ztrátě pozornosti nebo oslabení autority. I proto je zřejmě čas zamyslet se nad změnou tradičních forem výuky a své žáky aktivně zapojit do vzdělávacího procesu. Nabízet jim cesty k zamyšlení nad společenskými problémy, vést je k samostatnému hodnocení problémů a rozvíjet jejich kompetence. Učitel může dětem a dospívajícím poskytnout kompetentní vedení a zpětnou vazbu (Sieglová, 2012, s. 19).

V poslední době často zaznívají pozitivní názory na skupinovou výuku. Takový způsob výuky umožňuje dětem obousměrnou komunikaci a usnadňuje jim učení (Nelešovská, 2005, s. 35–36). Navíc využívá vrstevnické sociální vztahy (Sitná, 2009, s. 49).<sup>18</sup> Nese s sebou ale komplikace jak při samotné organizaci, průběhu, tak i hodnocení (Nelešovská, 2005, s. 35–36).<sup>19</sup>

Podle Gavory (2005) skupinové vyučování klade větší důraz na obousměrnost komunikace, to je největší výhoda proti hromadnému vyučování. Žáci bývají rozděleni

---

<sup>18</sup> Vrstevnické peer učení (Sitná, 2009, s. 49).

<sup>19</sup> Pokud ale učitel tato úskalí zdolá, může se dočkat velmi dobrých výsledků. I samotní žáci tuto formu výuky přijímají kladně (Nelešovská, 2005, s. 35–36).

ideálně do 4–6 členných skupin, kde rozvíjejí své sociální dovednosti a učí se pracovat v kolektivu. Tímto způsobem se připravují mimo jiné na působení v budoucím zaměstnání, kde se pravděpodobně také setkají s prací v týmech. Skupinové vyučování se vyznačuje vysokou mírou interakce vyvolanou samotnými žáky, kteří na sebe vzájemně reagují a pokládají si otázky. Styl komunikace mezi žáky navzájem je jiný než mezi učitelem a žáky. Primárně proto, že mezi žáky je symetrický vztah, kde si jsou všichni rovni. Využívají také jiné jazykové prostředky, které jim jsou bližší a komunikace potom probíhá uvolněněji. Při skupinovém vyučování se často mění také uspořádání třídy na modulové (Gavora, 2005, s. 118).

Složení skupin může být určeno pomocí různých klíčů. Někdy se žáci rozdělí podle svých preferencí, jindy je to na učiteli. Ten se může řídit různými faktory a tvořit skupiny homogenní nebo heterogenní. Roli přitom může hrát výkonnost, věk, pohlaví, zájmy atd. Lze vytvářet skupiny dočasné i permanentní (Gavora, 2005, s. 118).

Pokud má být skupinové vyučování úspěšné, je třeba dodržovat následující body (Gavora, 2005, s. 118):

- a) žáci se musí věnovat učivu a řešit zadané úlohy;
- b) jednotliví členové by měli spolupracovat;
- c) zpočátku je důležité žáky při skupinové práci vést.

Skupinová práce je přínosná zejména kvůli tomu, že při ní mohou lidé rozvíjet své komunikační a sociální dovednosti jako je iniciování, informování, objasňování, shrnutí, harmonizace, povzbuzování, ochota ke kompromisu, hodnocení atp. (Gavora, 2005, s. 119).

Naproti tomu je důležité eliminovat negativní projevy jako je agresivní chování, přílišná dominance, pasivita a neochota pracovat nebo rozptylování a zdržování skupiny od práce (Gavora, 2005, s. 119).

Mareš a Křivohlavý (1995) shrnuli hlavní obtíže skupinové práce:

- formální užití této formy s nepatrným efektem;
- nepřipravenost žáků na odlišný typ výuky;
- nevhodně sestavená skupina vzhledem k úkolu;
- neschopnost učitele eliminovat ruch a vzdor některých žáků;
- špatně zvolené úkoly;
- neschopnost učitele zajistit dobrý průběh skupinové práce;
- nepromyšlený způsob hodnocení;
- nedomyšlené pedagogické dopady.

Skupinové vyučování je postavené na tom, že všichni členové pracují na dosažení společného cíle. Díky tomu jsou více motivovaní, pomáhají si a učí se oceňovat práci ostatních. Při skupinové práci existuje mezi členy tzv. pozitivní závislost. To znamená, že nemohou uspět jen jednotlivci, ale vždy záleží na výsledku celé skupiny (Gavora, 2005, s. 119).

Ve školní třídě se při skupinové práci projevují tzv. typy zaměřenosti.<sup>20</sup> Ty jsou závislé na způsobu vedení pedagoga a jeho práce s kolektivem. Někteří učitelé směřují své žáky spíše k výkonu, ti se tedy potom soustředí zejména na vzorné a kvalitní vypracování zadaného úkolu, a jiní zase vidí ve skupinové práci potenciál pro upevňování vztahů v třídním kolektivu, vedou žáky více k sounáležitosti a prožitku ze společné práce (Řezáč, 1998, s. 28).

Z hlediska reaktivity lze rozlišit čtyři typy jednání (Řezáč, 1998, s. 29):<sup>21</sup>

- analytický – přemýšlí, kontroluje, jedná s rozmyslem;
- řídicí – vyhledává šance, soutěží, zasahuje, usměrňuje, taktizuje, jedná situačně;
- přátelský – navazuje kontakty, (spolu)prožívá komunikaci;
- expresivní - preferuje vzrušení, bývá unáhlený, egocentrický.

## 2.1 Kooperativní vyučování

Sieglová (2019) tvrdí, že se lidé skrze učení socializují, učí se od sebe, aby našli a upevnili své postavení ve společnosti. Rozvíjejí své myšlenky, vyměňují si názory, sdílejí své úvahy. Aby bylo učení co nejeefektivnější, je důležité nastavit výuku tak, aby pokud možno navozovala reálné společenské prostředí. K tomu může dobře posloužit kooperativní výuka. Předpokladem pro úspěch této metody je interakce a spolupráce všech členů skupiny (Sieglová, 2019, s. 24). Jedná se proces tzv. aktivního učení, kdy jedinec ke svému vzdělání přispívá sám aktivním přičiněním a dochází tak k vlastním úsudkům (Sitná, 2009, s. 9).

Kooperativní vyučování se vyznačuje vysokou intelektuální náročností.<sup>22</sup> Vyžaduje vyšší kognitivní operace jako je analýza nebo argumentace. Jedinci se pomocí této metody

---

<sup>20</sup> Zaměřenost na úkol, cíl a záměr, kdy se jedinec primárně pokouší nalézt nejlepší cestu k cíli. Když tak činí s partnerem nebo ve skupině, smyslem je orientace vzájemného vztahu k řešení problému. Druhým typem zaměřenosti je akcent na vztahy a lidi, kdy je podstatné, že skupina spolupracuje, komunikuje. Hodnotou je právě fakt, že spolu členové skupiny něco prožívají (Řezáč, 1998, s. 28).

<sup>21</sup> Obvykle nastává konfliktní situace mezi typem analytickým a expresivním. Analytickému stylu komunikace nevyhovuje unáhlené jednání a povrchní způsob řešení problému (Řezáč, 1998, s. 28).

<sup>22</sup> Podstatné je uvědomit si, že rozdělení žáků do skupin neznamena kooperativní vyučování (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52).

připravují na situace, které je v životě potkají a budou vyžadovat schopnost kooperovat (Sieglová, 2019, s. 24).

Podle Kasíkové a Valenty (1994) při kooperativním vyučování hraje významnou roli pozitivní závislost členů skupiny, kteří by měli k práci přistupovat tak, že jsou jeden celek a uspějí buď všichni společně, nebo nikdo. Neodmyslitelnou součástí je interakce tvář v tvář, umění komunikovat s druhými, nabídnout pomoc a podpořit ostatní. Cennou zkušeností pro všechny účastníky tohoto způsobu výuky je závěrečná reflexe a sebereflexe jejich práce. Mnozí odborníci se shodují na tom, že kooperativní vyučování má pozitivní dopad v různých oblastech vývoje žáků od kritického myšlení a zvýšení pracovního výkonu přes motivaci, kladný vztah k předmětu až po sebedůvěru, posílení mezilidských vztahů a zlepšení psychického zdraví (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52).

Změna vyučovací formy s sebou nese nároky na změnu postavení učitele. Ten vystupuje z role absolutní a vševědoucí autority a plní spíše funkci poradce a manažera. To s sebou nese řadu úkolů, které by měly sloužit pro efektivní průběh vyučovacího procesu (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52).

Kasíková a Valenta (1994) ve své publikaci dále píší, že pedagog má v první řadě za úkol stanovit si cíle výuky a způsoby jak jich dosáhnout. Volí velikost a složení skupin<sup>23</sup> a zajišťuje vhodné uspořádání místnosti, aby zde mohla probíhat úspěšná interakce a každá skupina měla svůj prostor. To nemusí být v klasické třídě snadné, ale dobrý učitel by si měl zvládnout poradit. Kooperativní učení je posíleno tím, že učitel přidělí členům skupiny role. Tak bude mít každý člen svou funkci a pro skupinu bude nepostradatelný. Zároveň se budou žáci lépe orientovat v tom, co mají dělat. Rozdělení rolí potom vede k větší odpovědnosti jedinců za výsledek celé skupiny (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52–54).

Učitel žákům představuje zadaný úkol, definuje cíle vyučování a zdůrazňuje spojitost s dalším učivem. Ověřuje, zda všichni zadané práci porozuměli. Nutné je také představit kritéria úspěchu (s důrazem na kooperaci) a zvolit hodnocení, které bude reflektovat jak práci celé skupiny, tak jeho jednotlivých členů. Není ale zaměřené jen na výsledek, nýbrž i samotný proces učení. Důležitým aspektem je vytváření individuální odpovědnosti, která může být zajištěna jak hodnocením učitele, tak hodnocením členů mezi sebou navzájem. Podporováním meziskupinové kooperace učitel posouvá výsledky na další úroveň – úroveň třídy. Učitel dále učí žáky, jak se chovat ve skupině a komunikovat s ní. Spolu se žáky stanovuje pravidla a

---

<sup>23</sup> Zde se nabízí různé způsoby a varianty, které se dají proměňovat např. podle náročnosti úkolu, podle zájmů, schopností (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52–54).

vyžaduje jejich dodržování. Pokud je to nutné, zasahuje do práce skupiny, ovlivňuje její činnost a navrhuje efektivnější řešení. Na závěr shrne probíraný celek a odpoví na otázky (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52–54).

Skupinová práce umožňuje aktivní zapojení všech žáků. Ti se učí organizovat činnost členů skupiny tak, aby dosáhli společného cíle. Neustálá interakce eliminuje ztrátu pozornosti. Žáci vedou dialog, diskutují, předkládají ostatním členům skupiny své názory, vysvětlují své postoje, vzájemně si pokládají otázky, řeší problémy atd. V důsledku toho se také rozvíjí kritické myšlení (Sieglová, 2019, s. 24–25).

Tento způsob učení je výborným nástrojem pro rozvíjení klíčových kompetencí. Budují se sociální vztahy ve třídě a stmeluje se pracovní kolektiv, dochází k významnému rozvoji komunikačních kompetencí, posiluje se týmová spolupráce. K rozvoji dochází také v oblasti osobnosti žáka, který přijímá zodpovědnost za vlastní vzdělání (Sitná, 2009, s. 50).

Všechny zmiňované přínosy kooperativního učení znamenají budoucí přínos v dospělém a profesním životě. V dnešním digitálním světě je nutné, aby byli lidé schopni kriticky myslet, spolupracovat a efektivně komunikovat. Z dlouhodobého hlediska kooperativní učení nabízí zajímavý a přínosný způsob vzdělávání (Sieglová, 2019, s. 25).

## 2.2 Spolupráce

Spolupráci můžeme chápat jako situaci, ve které je dosaženo cíle pouze v případě, že k němu dospěla celá skupina. Spolupráce má celou řadu výhod. Patří mezi ně například usnadnění určité aktivity, vyšší motivace<sup>24</sup> nebo utváření dobrých mezilidských vztahů a vlastních hodnot (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 13).

Na úroveň spolupráce mají vliv různé faktory (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 124–126):

- fyzikální faktory – aby byla intenzita komunikace co nejvyšší, je vhodné uspořádat prostor tak, aby na sebe jednotlivci viděli;
- sociální faktory – na ochotě ke kooperaci se podílí minulá zkušenost, míra sympatie nebo např. předsudky;
- zvláštnosti osobnosti – úspěšnost spolupráce je určována také charakterovými rysy jedinců, věk či pohlaví;

---

<sup>24</sup> Motivace je v Průchově pedagogickém slovníku (2013) vysvětlena jako „*souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které spouštějí lidské jednání a aktivují ho, dodávají mu energii; zaměřují toto jednání určitým směrem; udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 159)



- volba vhodné strategie – určitý druh jednání aplikovaný v konfliktních situacích;
- charakter hodnot – pokud všichni členové sdílí podobné hodnoty, míra kooperace se značně zvýší.

### 2.3 Pracovní skupiny

Specifickým druhem malé sociální skupiny je pracovní skupina (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 276). V kontextu této práce máme na mysli skupinu žáků pracujících společně v jedné skupině na zadaném úkolu.

Určitým standardem, který definuje očekávané jednání, jsou pracovní role. Ty nebývají přesně vymezeny a nabízí se tak velký prostor pro jejich naplnění. Subjektivní představy každého člena o dané roli mohou vést k nedorozuměním (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 276). Proto je důležité, aby vedoucí člen skupiny, popřípadě učitel, podal zpětnou vazbu k plnění individuální role.

Přidělováním konkrétních rolí učitel dává žákům prostor pro intenzivnější zapojení do řešení úkolu. Je potřeba zvažovat náročnost tématu a vyspělost konkrétních žáků a až podle těchto kritérií následně určit role. Jedním z cílů práce ve skupině je totiž posilování sebevědomí (Sitná, 2009, s. 55).

Příklady rolí (Kasíková a Valenta, 1994, s. 52–54):

- zapisovatel;
- povzbuzovatel;
- pozorovatel;
- mluvčí;
- kontrolor;
- časoměřič.

I když role nejsou předem přiděleny, často se začínou v průběhu práce spontánně utvářet a formovat. Bedrnová a kol. (2012) role vydělují podle toho, jaké funkce zabezpečují (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 301).

Funkce orientované na dosažení cíle (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 301):

- iniciativa a aktivita;
- hledání informací;
- poskytování informací;
- ptát se na názor;
- sdělit názor;

- rozpracování problému;
- koordinovat;
- shrnovat.

Funkce analytické a kontrolní (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 302):

- pochybovat;
- vymezovat pravidla;
- kontrolovat.

Funkce udržující tým (Bedrnová, Jarošová a Nový 2012, s. 302–303):

- posilovat;
- hájit hranice;
- vyjadřovat vlastní i skupinové pocity;
- diagnostikovat;
- zkoušet souhlas;
- zprostředkovávat;
- zmenšovat napětí.

Mimo to se ve skupině uplatňují i funkce individuální, které slouží k uspokojení sociálně psychologických potřeb jedince. Takové chování má obvykle posílit sebedůvěru. Jeho důsledkem ale může být negativní atmosféra ve skupině, nebo dokonce paralýza práce v týmu. Příkladem takového chování je agresivita, obstrukce, rivalizace, vyhledávání sympatií, klaunerie, přitahování pozornosti či stažení se (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 304).

Gillernová (2012) upozorňuje, že práce ve skupině s sebou může přinášet řadu jevů, které se objevují s přítomností druhých.<sup>25</sup> Přítomnost dalších osob může při některých činnostech působit povzbudivě<sup>26</sup>, to ale platí spíše u činností méně obtížných. Při složitých úkolech může společnost druhých lidí naopak znervózňovat a zhoršovat výkon.<sup>27</sup> Pakliže není patrný individuální výkon při skupinové práci, lidé mají tendence k tzv. sociálnímu zahálení (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 27–28). Zatímco očekáváme, že se zvyšujícím se počtem členů se bude zvyšovat i výkonnost skupiny, děje se opak. Lidé mohou ve skupině snižovat své úsilí, pokud jim úkol nepřipadá atraktivní a nejsou nastavena vhodná kritéria pro zhodnocení výkonu skupiny. Nízký výkon některých členů skupiny může mít ale celou řadu příčin (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 282).

<sup>25</sup> Sociální facilitace, sociální inhibice, zásah přihlížejících, deindividuace, sociální lenost, spolupráce, konformita atd. (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 281)

<sup>26</sup> Sociální facilitace (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 27).

<sup>27</sup> Sociální inhibice (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 27).

Častým jevem ve skupině je konformismus<sup>28</sup>, který pramení z touhy být přijímán a pozitivně oceňován svou sociální skupinou. Při skupinové práci se často projevuje tím, že má jedinec odlišný názor, ale raději se podřídí mínění skupiny (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 283–284).

Pokud jsou jednotliví členové ochotní se angažovat v dosahování cílů skupiny, hovoříme o soudržnosti sociální skupiny.<sup>29</sup> Lidé mezi sebou více kooperují a mají silné vědomí “my” jako skupiny. Kohezi podporují vzájemné sympatie a společné cíle (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 287).

### 3 Specifika online komunikace

Online výuková komunikace má jiná pravidla než běžná výuková komunikace, odehrává se v hybridním komunikačním prostoru (Šedřová a kol., 2019, s. 136).

Sieglová (2019) se domnívá, že v poslední době se více než kdy dříve stávají zřetelnými rozdíly mezi generacemi. Tyto změny se výrazně projevují ve vzdělávání. Je to dáno tím, že mladá generace se narodila a vyrůstá v technologicky pokročilé době a proměňuje se přístup k učení a způsob zpracovávání informací. Pro mladou generaci a často i pro děti jsou technologie přirozenou součástí života. Je mnohem obtížnější je zaujmout a udržet jejich pozornost. Díky technickým zařízením mají neustále po ruce snadný zdroj informací, nápadů a inspirace. Zároveň jsou skrze sociální sítě propojeni s rodinou, přáteli, známými (Sieglová, 2019, s. 17).

Podle Šebesty (2005) je jedním z faktorů, které mají na dospívající největší vliv, mediální komunikace. Sledování médií u dětí a dospívajících bývá v určitém věku intenzivnější, než je průměr pro celé obyvatelstvo. Právě tato skupina je ale potenciálně nejvíce ohrožená a citlivá na negativní vlivy. Problém je, že média svým sugestivním působením odvádí děti od reality do virtuálního světa a zkreslují jejich vnímání. Jsou příčinou odvrácení od tradičních hodnot a vlastních aktivit k pasivnímu konzumu a způsobují úpadek komunikačních kompetencí. Naproti tomu jsou ale podle výzkumů mladí mediálně gramotnější, lépe se v digitálním světě orientují a jsou otevřenější novým médiím (Šebesta, 2005, s. 54–55).

Pohled na technologie je tedy značně ambivalentní. Na jedné straně se jedná o nástroj, který může usnadňovat proces vzdělávání, zprostředkovávat zábavu ve volném čase nebo zajišťovat sociální kontakt, na straně druhé se jako velký problém jeví často zmiňovaná

---

<sup>28</sup> „Vztah jedince ke skupině projevující se v přijímání skupinových názorů, hodnot, norem a podřizování se skupinovému tlaku“ (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 283).

<sup>29</sup> Skupinová koheze (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2012, s. 287).

roztříštěná pozornost. Siegllová (2019) poukazuje na studie potvrzující, že při multitaskingu nelze věnovat plnou pozornost všem činnostem a efektivně zpracovávat informace. Lidé provádí pouze automatické úkony s minimální zátěží na kognitivní funkce. Vykonávají aktivity jen povrchně a často při nich chybují. Snadný přístup k velkému množství informací také zkracuje dobu, kdy jedinec dokáže udržet pozornost. Může být také podnětem k pasivitě. Lidé již nechtějí číst ani psát dlouhé texty a raději využívají vizuální prvky. Místo vlastního tvořivého uvažování se raději přiklání k názorům druhých či přejímání cizích prací z internetu. Žáci a studenti mají snadný přístup k velkému objemu informací, neumí je ale třídít a efektivně zpracovat. Hrozí, že jimi budou zahlceni (Siegllová, 2019, s. 18–19).

## 4 Dialog

Komunikace dvou a více lidí se nazývá dialog. Ten kromě počtu účastníků musí splňovat také další kritéria (Gavora, 2005, s. 25):

- a) střídání replik – komunikační partneři na sebe svými promluvami navazují;
- b) střídání rolí producenta<sup>30</sup> a recipienta<sup>31</sup> – partneři se střídají při hovoření a naslouchání;
- c) vzájemné reakce – při dialogu partneři vzájemně reagují na repliky toho druhého;
- d) aktivní naslouchání – recipient dává signál, že partnera aktivně poslouchá;
- e) hledání společného významu – oba účastníci dialogu se snaží o vzájemné porozumění.

V případě, že jedna z těchto složek chybí, dialog se může rozpadnout. Konkrétní způsob, jakým dialog probíhá, se odvíjí od komunikačních cílů a dalších okolností (Gavora, 2005, s. 72). Komunikační partneři sledují určitý cíl, ke kterému směřují. V průběhu dialogu se navzájem utvářejí, ovlivňují a prohlubují vzájemné vztahy. Úspěšnost dialogu závisí hned na několika aspektech. Mohou to být například míra spolupráce komunikačních partnerů, jejich snaha dohodnout se nebo schopnost udržet téma. Pokud se jedinci nedokáží přizpůsobit, nemají dobré vztahy nebo sledují zcela odlišný cíl, nemůže dojít k úspěšnému dialogu (Křivohlavý, 1988, s. 170–172).

Dialog lze vystihnout třemi rysy – výraznou protikladností „já“ a „ty“, kterou demonstrujeme používáním 1. a 2. osoby; ukotvením v situaci, k níž účastníci komunikace odkazují a jež svými změnami ovlivňuje jeho průběh; střídáním různých kontextů ve

---

<sup>30</sup> autor sdělení (mluvčí)

<sup>31</sup> příjemce sdělení (adresát)

významové výstavbě dialogu, které vedou k významovým změnám replik (rozdílné hodnotící prostředky, intonace, tempo atp.) (Hoffmannová, 2017 [online]).

Dialog je považován za nejvíce rozvinutou formu sociální komunikace, ve které je důležitý jak obsah, tak forma. Je důležité brát na vědomí, že dialog může vzniknout jen za předpokladu, že se do něj zapojí obě strany, které na sebe aktivně reagují. Při dialogické formě rozhovoru můžeme narážet na různé bariéry, které nám komunikaci ztěžují (Křivohlavý, 1988, s. 172–175).<sup>32</sup>

Kdybychom se na rozhovor podívali nejprve z formálního hlediska, bylo by vhodné zaměřit se na role jednotlivých účastníků rozhovoru. Ty jsou do určité míry ovlivněny společenskými rolemi, ale v průběhu dialogu se různě proměňují (Křivohlavý, 1988, s. 148). Dialog, který je pro pedagogickou komunikaci typický, není pro dítě přirozenou formou komunikace. Prvky dialogu si dítě začíná osvojovat mezi 2. a 3. rokem. Při rozvoji dialogu hraje významnou roli rodina. Ve škole se pravidla pro dialog proměňují a stává se řízenějším (Gavora, 2005, s. 72).

Z hlediska sociální psychologie se dají některé rozhovory charakterizovat jako kompetitivní nebo kooperativní. Jako kooperativní můžeme chápat rozhovory, které probíhají v harmonickém duchu, jedinci se doplňují a vychází si vzájemně vstříc. Vykazují rysy spolupráce. V porovnání s tím kompetitivní neboli soupeřivé jsou různé hádky, rozepře či diskuse, ve kterých si chtějí účastníci často uzmout slovo pro sebe a dokázat ostatním svou pravdu (Křivohlavý, 1988, s. 148).

J. Janoušek (1984, s. 126) zveřejnil svůj model struktury sdělení mající pět komponent:

1. záměr;
2. smysl sdělení pro mluvčího;
3. věcný obsah sdělení;
4. smysl sdělení pro příjemce;
5. efekt sdělení pro příjemce.

Křivohlavý (1988) se domnívá, že Janouškov model jasně ukazuje, že na úspěšné komunikaci musí participovat obě strany, tj. producent i recipient. Mluvčí je zodpovědný za první tři body, které může více či méně přizpůsobovat úspěšnému cíli. Nemůže ale přímo ovlivnit 4. a 5. bod, může si je jen domýšlet. Posluchač zase přijímá sdělení a rozumí mu na

---

<sup>32</sup> Ať už to jsou obavy, obranné reakce, neupřímnost nebo například neúcta (Křivohlavý, 1988, s. 172–175).

základě svých zkušeností. Většinou se smysl sdělení pro mluvčího a smysl sdělení pro adresáta nekryje a každý si jej vykládá po svém (Křivohlavý, 1988, s. 149).

Výzkum dialogu žáků by mohl přinést zajímavá zjištění. Na rozdíl od běžné výuky tento dialog není nikým řízený a jeho průběh je čistě na žácích, kteří ho podřizují svým komunikačním cílům, jimiž by mělo být úspěšné splnění daného úkolu. Předpokládáme, že pokud učitel jednotlivým žákům nepřidělí konkrétní úkoly, najdou si ve skupině roli, která je pro ně nejvíce komfortní. Tiší žáci budou zřejmě hovořit méně, zatímco průbojnější žáci by mohli určovat směr, kterým se bude dialog ubírat. Důležitou roli budou pravděpodobně nabývat vztahy ve skupině, které mohou vést ke vzniku různých bariér nebo naopak zajistit hladký průběh komunikace a příjemnou atmosféru ke skupině.

Dialog mezi spolužáky bude specifický i svou strukturou. Žáci budou zřejmě svá sdělení produkovat spontánně s využitím jazykových prostředků, které jsou jim blízké. Také se dá očekávat odbíhání od tématu, vzájemné přerušování nebo častější užívání humoru a vulgarismů.

#### **4.1 Výstavba dialogu**

Běžný dialog nepovažujeme vzhledem k celkové nejednotnosti (stylu a smyslu) za jeden komunikát (text), nýbrž za jejich komplex. Samostatné komunikáty čili úseky, kdy v dialogu mluví jednotlivé osoby bez přerušování, označujeme jako repliky. Ty mohou být tvořeny jednou nebo více výpověďmi. Místo termínu replika se používá také označení promluva. Oba pojmy označují základní jednotku dialogu. Když je jimi myšlen jednotný obsah, oba pojmy splývají. V opačném případě v replice může být více promluv a zároveň promluva může překračovat hranice repliky. Podrobněji se strategiemi střídání mluvčích, překrývání a přerušování replik a vztahy mezi nimi zabývá konverzační analýza (Hoffmannová, 2017; Müllerová, 1983, s. 16).

Repliky, které si jsou blízké tématem a funkcí, označujeme jako replikové sekvence. Reakce na repliky mohou být (Zeman, 2013, s. 18):

- A. preferované – přichází okamžitě, jsou jednoduché, nepříznakové;
- B. nepreferované – jsou promyšlenější a mají složitější strukturu .

Jednou z nejnápadnějších složek v rozhovoru je téma. To není po celou dobu stejné, ale mění se, může být přerušeno nebo ukončeno. Rozhovor je hierarchicky uspořádán. Mluvčí se drží hlavního tématu, které je posuzováno z různých hledisek a často se rozvíjí do dílčích témat. Během konverzace se běžně objevují i méně důležitá vedlejší témata (Zeman, 2013, s. 34).

Dialog obvykle probíhá tak, že na sebe jednotlivé repliky navazují, jejich obsahem je jednotné téma a komunikující na sebe navzájem reagují. V průběhu rozhovoru se může stát, že jeden z účastníků změní téma. Běžné je to v každodenních situacích, kdy na mluvčí působí různé vlivy. Většinou se posluchač přizpůsobí změně tematu a znovu nastává tzv. tematický soulad (Müllerová, 1983, s. 18–21).<sup>33</sup>

#### Tematická výstavba několika replik (Müllerová, 1983, s. 23)

1. Replika, která se váže na tu předcházející, zároveň přinese něco nového. Stejně je to s následující replikou atd. Díky tomu se téma neustále vyvíjí a vytváří tak bloky, jejichž obsah je na konci většinou jiný, než byl na začátku.

2. V některých promluvách se téma nemění, ale zůstává stejné nebo se pomalu vyvíjí. Typické je to pro různé rozepře a konfrontace.

V prvním ze zmíněných případů je téma uspořádání lineárně, ve druhém hnízdovitě. V běžném hovoru se většinou setkáváme s kombinací obojího, kdy jsou některé úseky více dynamické a jiné méně (Müllerová, 1983, s. 24).

#### Tematická výstavba jedné repliky (Müllerová, 1983, s. 25)

1. Z různých důvodů může být zapříčiněno, že v rámci jedné repliky dojde ke změně tematu (např. snaha ukončit rozhovor).

2. Jestliže je replika delší, její téma se může proměňovat v závislosti na toku myšlenek.

Z hlediska modality<sup>34</sup> se mohou promluvy dělit na typ oznamovací, tázací, imperativní<sup>35</sup> a práci. Jejich prostřednictvím mluvčí realizuje určitý komunikační záměr. Těmito modálními typy mohou být vyjádřeny různé komunikační funkce. Müllerová (1983) upozorňuje na významný rozdíl mezi termíny věta tázací a otázka. Termín otázka je totiž mnohem obsáhlejší a kromě tázacích vět zahrnuje i věty oznamovací, jež v sobě obsahují otázku vyžadující doplnění (Müllerová, 1983, s. 27–32).

Repliky tázací bývají tříděny mnoha způsoby podle různých kritérií. Nejčastější je klasifikace na zjišťovací, doplňovací a vylučovací. Zjišťovací otázka cílí na potvrzení či vyvrácení informace v ní obsažené, zatímco doplňovací otázky vyžadují novou informaci. Tázací repliky vždy předpokládají odpověď a bývají úzce spjaté s odpověďovou replikou

---

<sup>33</sup> Může nastat i situace, kdy se další osoba nepřizpůsobí a rozhovor skončí (Müllerová, 1983, s. 18–21).

<sup>34</sup> Modalita je široká oblast, kterou je podle Müllerové (1983) pro lepší uchopení účelné rozdělit na voluntativní a jistotní. Modalitou voluntativní mluvčí pomocí odpovídajících prostředků vyjadřuje svůj postoj ke sdělované skutečnosti (Müllerová, 1983, s. 29).

<sup>35</sup> Müllerová (1983) doporučuje vyhnout se označení výpovědi „rozkazovací“ a za vhodnější považuje přívlastek imperativní s ohledem na to, že rozkazů bývá ve skutečnosti málo.

oznamovací. Odpověď bývá často zredukována jen na to nejpodstatnější. Mohou být ale i odpovědi neredukované nebo zpřesňující. Na tázací repliku může také navazovat další tázací replika nebo replika imperativní (Müllerová, 1983, s. 35–38).

Na imperativní repliky můžeme nejčastěji narazit v rodinném prostředí, například při rozhovoru rodičů s dětmi. Typicky vyvolávají neverbální reakci nebo oznamovací repliku, kdy druhá strana dává najevo ochotu přizpůsobit se. Někdy komunikační partner reaguje replikou tázací a zjišťuje další skutečnosti, aby mohl zaujmout stanovisko (Müllerová, 1983, s. 38–39).

Celou řadu významů je možno vyjádřit replikami oznamovacími. Můžeme se jednat o věcné informace, vyjádření souhlasu či nesouhlasu atp. (Müllerová, 1983, s. 40).

## 4.2 Mluvenost a psanost

Dialogy mezi vrstevníky se vyznačují vysokou mírou mluvenosti. Pro zvýraznění specifík mluvenosti považujeme za vhodné jeho porovnání s termínem psanost.

Mluvenost a psanost můžeme pokládat za dva autonomní jazyky a nebo za dva různé způsoby jednoho jazyka. Význam písma a mluvení se v historii proměňuje.<sup>36</sup> Dnes se ocitáme ve fázi, kdy je písmo z části nahrazeno audiovizuálními médii. Na druhou stranu díky rozvoji počítačové gramotnosti lidé stále pracují na svém písemném vyjadřování. Psanost a mluvenost od sebe nelze oddělit, vzájemně se ovlivňují a doplňují (Čmejrková a kol., 2011, s. 20).<sup>37</sup>

Psaný záznam umožňuje kriticky nahlížet na názory a uvědomovat si jejich rozdílnost. V mluveném projevu nám mohou různé nesrovnalosti, změny stanovisek nebo pokusy o manipulaci snáze uniknout. Typická je ukotvenost v komunikační situaci a indexovost.<sup>38</sup> Díky tomu nemusí být mluvené sdělení úplné. Vyznačuje se vyšší mírou spontánnosti a impicitnosti (Čmejrková a kol., 2011, s. 22–33).

Rysy mluvené řeči bývají negativně hodnocené, jelikož se často posuzuje na pozadí řeči psané. V tomto srovnání vychází jako útvar neucelený, eliptický, neexplicitní a vykazující vysokou míru gramatických chyb. Obsahuje různá přeroknutí, vycpávková slova nebo zadržnutí (Čmejrková a kol., 2011, s. 21). V mluvených projevech se často opakují stejná

---

<sup>36</sup> Lakoff (1982) poukazuje na vzrůstající prestiž spontánních mluvených projevů zakládajících se na kontaktovosti (Hoffmannová, 2017, [online]).

<sup>37</sup> Hovoříme o kontaminaci psaných projevů mluveností (Čmejrková a kol., 2011, s. 20).

<sup>38</sup> Gesta, ukazovací zájmena, příslovce, pomocí nichž mluvčí odkazuje k mimojazykové realitě (Čmejrková a kol., 2011, s. 33).



slova a ve velké míře se objevují kontaktní prostředky, osobní a ukazovací zájmena. Za pozornost stojí také syntax mluvených projevů, pro níž jsou typické neúplné konstrukce jako např. elipsa, anakolut, apoziopse (Hoffmannová, 2017 [online])

Čmejková (2011) zmiňuje, že v západních kulturách bývá větší váha přikládána dovednosti psaní než mluvení, s čímž je spjata i školní výuka (např. psaní diktátů). Doplnuje, že mluvení i psaní jsou rovnocenné systémy, které lze chápat jako různá zpracování téhož jazykového kódu. Mluvená řeč se obvykle odehrává tváří v tvář a dominuje v ní funkce interakční (Čmejková a kol., 2011, s. 30–33).

Mluvené projevy se liší podle toho, v jakém prostředí se odehrávají. Promluvy, které nesou shodné rysy odpovídající tématům a komunikačním cílům, označujeme jako tzv. řečové žánry (Čmejková a kol., 2011, s. 61).

### 4.3 Spisovnost a nespisovnost

Čmejková (2011) ve své publikaci uvádí, že v mluvené řeči volíme v závislosti na situaci mezi spisovnou češtinou, nespisovnou češtinou a jejími varietami. Spisovnou češtinu považujeme za stylově vyšší varietu a výrazně se podílí na utváření literárních děl, veřejných písemných projevů, je symbolem společenské prestiže a je kodifikována. Děti si ji osvojují institucionálně (nejčastěji ve škole). Nižší variety jsou osvojovány přirozeně, nejsou kodifikovány, v ortografii pro ně neexistují pravidla a slovní zásoba je expresivnější (Čmejková a kol., 2011, s. 43).

V českém prostředí není způsob užívání těchto variet striktně vymezen.<sup>39</sup> Postupně přibývá situací, ve kterých je možné využít obě variety či jejich kombinaci. Velmi záleží na konkrétní situaci a účastnících komunikace.<sup>40</sup> Popsat obecnou češtinu je problematické, my budeme stejně jako Čmejková (2011) vycházet z definice Havránka a Jedličky v České mluvnici (1986). Chápeme ji jako *“původem český interdialekt, který se vytváří na tomto podkladě ve vzájemných vztazích k ostatním českým nářečním skupinám a nověji také ke spisovnému jazyku jako běžná mluvená podobna češtiny vázaná především na oblast českou”* (1986, s. 481).

Podle Kořenského (1992) jsou výrazné rozdíly mezi komunikací spřízněných lidí, která probíhá v přátelské rovině a komunikací oficiální. V neoficiálních situacích se vyjadřovací prostředky proměňují podle tématu, o kterém se hovoří. Složitější situace zpravidla

---

<sup>39</sup> Záleží na osobnosti mluvčího i toleranci adresátů (Čmejková a kol., 2011, s. 44).

<sup>40</sup> V některých veřejných projevech může být nespisovnost projev autentičnosti, jindy to mohou posluchači považovat za nevhodné (Čmejková a kol., 2011, s. 44).

předpokládá volbu spisovných prostředků a prvky hovorovosti lze pokládat za projev blízkosti. Spisovnost je nejen projev oficiality, ale často také vážnosti a odosobnění. Spisovně by se měl člověk vyjadřovat, pakliže se jedná o oficiální situaci, vyžaduje to jeho zaměstnání nebo pokud nemá blízké vztahy s dalšími účastníky komunikace (Kořenský, 1992, s. 61–65).

Ve školním prostředí se variety češtiny různí. V mateřských školách zřejmě učitelky mluví spisovně a děti je napodobují jako svůj mluvní vzor. Na prvním stupni je také kladen velký důraz na spisovné vyjadřování. Na druhém stupni a středních školách už záleží spíše na vyučovaném předmětu a stylu učitele. Spisovnosti se drží zejména učitelé českého jazyka (Hoffmannová a kol., 2016, s. 227).

Potíže se spisovností mají častěji žáci na území Čech, kteří mají tendence užívat i nespisovné jazykové prostředky a učitelé na spisovnosti často striktně netrvají. Naproti tomu na Moravě a ve Slezsku učitelé své žáky směřují ke spisovnému vyjadřování a v jejich projevech se neobjevují ani prvky dialektu (Hoffmannová a kol., 2016, s. 227).

V souvislosti s jazykem lze rozlišovat mezi „omezeným kódem“ a „rozvinutým kódem“. Rozvinutý kód se vyznačuje syntakticky bohatšími celky, promyšlenějším používáním adverbii a adjektiv, logičtější strukturou promluv a relativní nezávislostí na kontextu. U žáků s omezeným kódem je často základním problémem neschopnost mezi kódy přepínat. Některé výzkumy v minulosti přišly s myšlenkou, že školní prostředí nemá na vyjadřování dítěte pozitivní vliv. Žáci totiž ve škole používají školní rejstřík, který se podobá omezenému jazykovému kódu a brzdí rozvoj komunikačních kompetencí (Šebesta, str. 48–49).

#### **4.4 Interakční vztahy ve skupině při dialogu**

Na konci rozhovoru lze sestavit tabulku hierarchie, která znázorňuje množství času, které si jednotliví účastníci vyhražují pro své výpovědi. To může leccos vypovídat také o vztazích ve skupině. U psychologů vzbuzuje zvláštní pozornost fáze rozhovoru, ve které nastane ticho. Výzkum obvykle probíhá tak, že se zaznamenává čas, kdy má daný účastník slovo (Křivohlavý, 1988, s. 138).

Křivohlavý (1988) odkazuje na výzkumy, které odhalily korelaci mezi počtem účastníků komunikace a délkou promluvy. Čím více osob se účastní hovoru, tím delší promluva je. Ve větších skupinách (nad 20 osob) je to zapříčiněno tím, že když má mluvčí příležitost vyjádřit se, využívá ji naplno. Dále byly zjištěny souvislosti u po sobě jdoucích řečových projevů. Jestliže je jeden projev dlouhý, ten následující bude pravděpodobně také dlouhý, jelikož

mluvčí kopíruje předchozí vzor. Studie dále dokládají nepoměr mezi různými tématy, kterým je v průběhu dialogu věnován prostor Křivohlavý, 1988, s. 139–140).<sup>41</sup>

Křivohlavý (1988) dále uvádí, že součástí řeči bývají také různé zvukové projevy, které mají v komunikaci svou funkci. Mluvčí jimi často dává najevo například to, že při formulaci myšlenky hledá ta správná slova a signalizuje, že bude v řeči ještě pokračovat. Spontánní projev se vyznačuje produkcí chyb různého typu. Často jsou jimi nedokončené věty, opakování sama sebe, přechytlivost nebo různé druhy syntaktických chyb. Podle studií se v běžném promluvě objeví jedna chyba za 4–6 sekund. Úroveň projevu se odvíjí od toho, před kým hovoříme, chyby totiž bývají odrazem citového stavu. Běžně si všímáme nedostatků u druhých, ale vlastní chyby neslyšíme. Mezi řečové nedostatky patří tzv. parazitní výrazy, to jsou často nicneříkající slova nebo spojení slov, na jejichž užívání si mluvčí navykl a opakuje je ve svých výpovědích, často nevědomě. Studie dokládají, že nejvíce chyb se lidé dopouštějí ve stresových situacích a nejméně naopak v hněvu (Křivohlavý, 1988, s. 141).

Výzkumy v oblasti řeči zaměřují svou pozornost mimo jiné na pauzy v projevech. Je třeba brát v potaz tři hlediska – délka doby ticha, typ pomlky, umístění pomlky. Po zvážení těchto aspektů se ukazuje, že je nutné rozlišovat pauzy tiché a naplněné. Výsledky bádání napovídají, že tzv. tiché pauzy souvisí s emocionálními výkyvy, jež mohou značit zvýšenou psychickou činnost člověka. Projevy, které po nich následují, také mnohdy vykazují vyšší stylistickou úroveň a obsahují méně nezvyklých výrazů. Naplněné pauzy se objevují nejčastěji v situacích, kdy je mluvčí rozrušený a nějaké nepříjemné pocity mu zabraňují ve snadné komunikaci (Křivohlavý, 1988, s. 142–143).

## 4.5 Otázky

K dialogu neodmyslitelně patří otázky. Pomocí otázek se mluvčí obrací na ostatní účastníky komunikace (Gavora, 2005, s. 77).

Otázky můžeme rozdělovat na věcné, ty sledují předmět rozhovoru a cílí na získávání věcných informací a osobní, jimiž se ptáme na subjektivní postoje, názory nebo hodnocení druhých osob (Křivohlavý, 1988, s. 166).

Otázku lze charakterizovat jako určitý úkol k vyřešení, neměla by být zaměňována s tázací větou. Odpověď je replika, která se váže k otázce a reaguje na ni. Kvalitní otázka, která vyvolá úspěšnou odezvu, by měla splňovat tato kritéria (Nelešovská, 2005, s. 43):

- přiměřenost;

---

<sup>41</sup> Předmětem hovoru nejčastěji bývají neosobní záležitosti (Křivohlavý, 1988, s. 139–140).

- srozumitelnost;
- jednoznačnost;
- věcná správnost a přesnost;
- jazyková správnost.

Zeman (2013) dělí otázky takto:

1. pravé – mají tazací funkci, tazatel cílí na získání nějaké vědomosti;
2. nepravé – nemají tazací funkci, nevyžadují odpověď (jedná se o otázky zdvořilostní, řečnické, podivové);
3. zkušební – tazatel testuje úroveň vědomostí svého komunikačního partnera (typické pro školní prostředí) (Zeman, 2013, s. 17).

Otázky se liší náročností na kognitivní aktivitu žáka. Můžeme je dělit na dvě velké skupiny (Gavora, 2005, s. 80):

- a) uzavřené – bývají kognitivně méně náročné a většinou se orientují na reprodukci fakt;
- b) otevřené – vyžadují vyšší kognitivní procesy, často se zakládají na názorech nebo zkušenostech, obvykle vyžadují obsáhlejší odpověď.

Gavora (2005) zmiňuje, že podle výzkumů u nás dávají učitelé přednost otázkám kognitivně méně náročným. Uzavřené otázky tvoří 60 % až 80 % z celkového počtu otázek položených při vyučování (Gavora, 2005, s. 81–82).<sup>42</sup>

Otázky se dají třídit i pomocí propracovanějších klasifikací, z čehož nejznámější je Bloomova taxonomie kognitivní oblasti. Gavora (2005) používá toto třídění:

- a) reproduktivní otázky – vyžadují vybavení si a zopakování vědomostí, faktů, údajů;
- b) aplikační otázky – žák řeší úlohy využitím reproduktivních vědomostí;
- c) produktivní otázky – nemají jen jednu správnou odpověď, vyžadují základní znalosti a tvořivost;
- d) hodnotící otázky – každá odpověď je správná, jsou založené na úsudku a názoru;
- e) organizační otázky – týkají se organizace a administrativy.

Gavora (2005) tvrdí, že pro děti jsou otázky neodmyslitelnou součástí komunikace již od raného věku. Pomocí otázek poznávají svět. S nástupem do školy však podíl otázek zásadně klesá. Děti se ve škole ptají velmi málo a jejich otázky jsou spíše organizačního charakteru. Tak je tomu zejména v tradičním vyučování, kde se vyučující řídí transmisivním modelem a

---

<sup>42</sup> Důvody mohou být různé, například jistota ve správnosti odpovědi, snadná formulace, menší zátěž pro žáky i učitele nebo málo času (Gavora, 2005, s. 81–82).

žáci jsou pojímáni spíše jako pasivní příjemci informací. V důsledku toho mnohdy žáci ani neumí správně pokládat otázky nebo neví, na co by se měli ptát. Pokud učitel využívá méně tradiční metody nebo je škola zaměřena alternativně, potom je často uvolněnější atmosféra a žáci kladou více otázek. Tento stav je žádoucí, protože žáky aktivizuje a podporuje kooperaci a zvyšování zájmů o učení (Gavora, 2005, s. 92–93).

## 4.6 Odpověď

Nedílnou součástí dialogu ve vyučování jsou kromě otázek také odpovědi. Při odpovědi adresát vychází z obsahu otázky a reaguje na něj. Žáci jsou zvyklí odpovídat spíše stroze a své odpovědi příliš nerozvádět. Gavora (2005) zdůrazňuje, že dnes už se upouští od požadavku odpovídat celou větou a klade se důraz spíše na komunikační funkci. Pokud je odpověď srozumitelná, nemusí být vyjádřena souvislou větou (Gavora, 2005, s. 84).

Učitel při formulaci otázky očekává, že odpověď bude odpovídat její kognitivní náročnosti. Tedy že kognitivně náročné otázky vyvolají kognitivně náročné odpovědi (Gavora, 2005, s. 85).<sup>43</sup>

Podle Gavora (2005) žák při odpovídání prochází čtyřmi fázemi. Celý proces začíná percepcí otázky, poté si ji pro sebe musí interpretovat a vyhodnotit na základě komunikační situace. Ve třetí fázi si žák v duchu promyslí koncept odpovědi. Rychlost tohoto procesu závisí na vědomostech a komunikačních dovednostech žáka a také na náročnosti otázky. V závěrečné čtvrté fázi probíhá verbalizace odpovědi, která obvykle trvá nejdéle, nejde-li o stručnou reproduktivní odpověď. Pokud žák není schopný zodpovědět otázku, problém nemusí spočívat v neznalosti, ale mohl nastat ve kterékoli z uvedených fází (Gavora, 2005, s. 86).

## 4.7 Humor

Ve školním prostředí přispívá k vytváření příjemné atmosféry a prohlubování soudržnosti humor.<sup>44</sup> Může sloužit k odreagování, odlehčení situace nebo podpoře. Udržuje také pozornost žáků a zlepšuje zapamatování učiva (Řezáč, 1998, s. 172). Humor je důležitým faktorem pro zajištění dobré atmosféry ve třídě. Humorné situace podporují přátelské vztahy mezi spolužáky a snižují stres (Gavora, 2005, s. 97). Humor ve výuce podněcuje u žáků

---

<sup>43</sup> Podle výzkumů tomu tak ale být nemusí a učitel ne vždy dosáhne zamýšleného (Gavora, 2005, s. 85).

<sup>44</sup> „Humor je specifický typ zážitku vyvěrající z percepcie či evokace směšné či zábavné události“ (Šedřová, 2013, s. 11).

tvořivost, dopomáhá k aktivizaci a redukuje škodlivé vlivy prostředí (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 160–164).

Ať už se jedná o kterýkoli typ rozhovoru, vždy je možno nazírat na něj jednak ze strany formální a jednak ze strany obsahové (Křivohlavý, 1988, s. 147). Aby škola mohla být místem, kde panuje veselá a přátelská atmosféra, neměl by v ní chybět smích. Mareš (1995) upozorňuje na odlišování humoru od jiných řečových prostředků, např. ironie, satiry nebo jízlivosti, které jsou spíše projevy výsměchu, revolty nebo demonstrací převahy. Humor se může objevit jen mezi lidmi, kteří se respektují. V opačném případě by se jedinci mohli cítit devalvovaní (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 159).

Speciálním druhem humoru je žákovský humor. Existují čtyři základní formy žákovského humoru – anekdoty, směšné příběhy, praktické vtipy a humorné chování. Anekdoty jsou vtipny zvládnuté pamětně a vyprávěné opakovaně. U starších žáků jsou oblíbené vtipy, které obsahují témata nehodící se do školního prostředí. Směšné příběhy mají základ v humorné reálné situaci týkající se známých osob. Mohou se vyprávět opakovaně, protože jsou stále vtipné. Praktické vtipy a humorné chování vznikají spontánně v konkrétní komunikační situaci. Humorné chování doprovází různá gesta, komické výrazy či posunky. Často je doprovázeno vtipnými poznámkami (Šed'ová, 2013, s. 40).

Humor dospívajících bývá také nástrojem pro dosažení vyššího sociálního statusu ve skupině vrstevníků (Šed'ová, 2013, s. 41).

## **4.8 Vulgarismy**

Vulgarismy jsou považovány za porušení společenských konvencí. Posuzování vulgarismů je však relativní a je úzce spjato s typem komunikační situace. Jedná se o expresivní výrazy, jejichž vnímání je subjektivní (Čmejková a kol., 2011, s. 99–101).

Šed'ová (2013) tvrdí, že sprostá slova žáci ve škole používají jako zdroj humoru a vymezují se jimi vůči autoritě školy. Vulgárně hovoří jak o učitelích, tak o sobě navzájem. Vulgarismy často používají, aniž by jim přikládali pravý význam nebo byly míněny jako urážka (Šed'ová, 2013, s. 41).

## **5 Charakteristika období dospívání**

Tato kapitola je zaměřená na období dospívání. Pro náš výzkum pokládáme za zásadní uvědomit si specifika této životní etapy, která se výrazně promítá mimo jiné do způsobu komunikace. Pracujeme zde převážně s jedním zdrojem a uvědomujeme si, že tato skutečnost může být limitující a informace, které předkládáme nejsou zevrubné. S ohledem na

skutečnost, že vývojová psychologie není hlavním předmětem našeho zkoumání, jsme rozsáhlou publikaci Vágnerové (2012) shledali jako dostatečně relevantní.

Vágnerová (2012) uvádí, že dospívání se odehrává v poměrně dlouhém časovém úseku mezi 10.–20. rokem života jedince. Tehdy dochází k celkové proměně osobnosti v somatické, psychické i sociální oblasti. Změny jsou determinovány především z biologického hlediska, ale nemalý vliv mají i psychické a sociální činitele. Jedná se o životní etapu záviselící na sociálně–kulturních podmínkách mající v životě člověka svůj význam. Dospívání je obdobím hledání vlastní identity, přehodnocování a dosažení svého místa ve společnosti. Dospívající touží po rychlém překlenutí dětství a brzkém dosažení větší svobody. Chtějí získat práva dospělých, ale odmítají odpovědnost a povinnost (Vágnerová, 2012, s. 367).

Vágnerová (2012) pokládá za vhodné rozdělit období dospívání na dvě fáze – ranou adolescenci (11–15 let) a pozdní adolescenci (15–20 let). Pro naše účely je klíčové období rané adolescence, kterým se dále budeme zabývat. V tomto období, které nelze vymezit přesně, protože nástup puberty je u každého jedince individuální, je nejvýraznější změnou tělesné dospívání. Mění se fyzický vzhled, v důsledku komplexního vývoje dochází i ke změně myšlení, které vykazuje vyšší míru abstrakce. Spolu s hormonálními změnami dochází k proměnám emocionálního prožívání. Jedinec se identifikuje se skupinou vrstevníků a osamostatňuje se od rodičů. V tomto období hrají významnou roli důvěrné vztahy (přátelské, partnerské) (Vágnerová, 2012, s. 367–369).

Starší pubescenti ve snaze odlišit se od dětí i dospělých mnohdy dramaticky mění svůj vzhled. Mohou tím také vyjadřovat příslušnost k určité sociální skupině. Změny probíhající v tomto období jsou náročné, dochází ke ztrátě jistot, které dítě provázely po celý život. Jedinec si potřebuje najít nové jistoty a dosáhnout sociální akceptace (Vágnerová, 2012 s. 369–370).

Vágnerová (2012) předpokládá, že poté, co je jedinec z neurobiologického hlediska zralý a nabyl potřebné zkušenosti, vytvoří se u něho předpoklady, které jsou potřebné pro rozvoj dalších kognitivních funkcí. Piaget období rané adolescence nazývá stadiem formálních logických operací, které umožňuje hypotetické uvažování přesahující konkrétní realitu. V raném dospívání se plně rozvíjí abstraktní myšlení, jedinci hledají různé varianty řešení, vyvíjí se schopnost dedukce a indukce. Nejsou však ještě schopni přesně rozlišovat mezi reálnými a hypotetickými alternativami. Dokáží se snaze odpoutat od reality, jejich myšlení je pružnější. Proměňuje se vztah k časové realitě. Zatímco v dětství je zásadní přítomnost, adolescenti již začínají přemýšlet o budoucnosti (Vágnerová, 2012, s. 380–381).

Rozvoj kognitivních funkcí vede k posuzování různých stránek problému a vztahů mezi nimi. Dospívající dovedou také rychleji a účinněji zpracovávat informace. Zlepšuje se pozornost, systematičnost a sebekontrola (Vágnerová, 2012, s. 386).

Výzkumy navazující na Vygotského teorie potvrzují, že jedinec se kognitivně rozvíjí díky interakci s dalšími lidmi. Před tím než si určitou psychickou funkci osvojí individuálně, objevuje ji na sociální úrovni. Vygotského zóna nejbližšího vývoje je teorie, v níž Vygotskij poukázal na to, že se dítě může z aktuální vývojové úrovně dostat na vyšší úroveň výkonu rychleji s pomocí druhé osoby. V takovémto procesu zvnitřňování je důležitý jazyk, skrze který probíhá učení jedince. Z toho lze vysuzovat, že významným nástrojem při učení ve školní třídě může být dialog. Pokud zkušenější jedinec vhodným způsobem pomáhá druhému s učením, mohlo by to být velmi přínosné a vést to k tomu, že příště už učící se osoba zvládne daný úkol sama (Šalamounová, 2015, s. 43–44).

Vágnerová (2012) usuzuje, že dospívání je období nadměrné kritičnosti vůči okolí. Pubescenti nezřídka ulpívají na jednom názoru a emocionálně nejsou schopni přijmout jiný pohled nebo protiargument. Často jsou přesvědčeni o tom, že se jejich myšlení vymyká a ostatní lidé jim nerozumí. Naproti tomu ale bývají snadno ovlivitelní. Dalšími typickými znaky této vývojové etapy jsou přecitlivělost, vztahovačnost a pokles sebevědomí. Odmítají kompromisy, mívají tendence ke zkratkovitému jednání a radikálním postojům (Vágnerová, 2012, s. 388).

V období rané adolescence se mimo jiné proměňují sociální vztahy. Pubescenti odmítají autority a otevřeně se proti nim vymezují. Názory autorit nepřijímají bez výhrad, ale polemizují s nimi. Bezmezně trvají na spravedlnosti (Vágnerová, 2012, s. 397).

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím řečový vývoj dítěte je podle Šebesty (2005) škola. Děti se seznamují s novým typem prostředí a učí se interagovat jinak, než byly doposud zvyklé. Ve školním prostředí se na rozdíl od domácího zásadně proměňuje vztah komunikace a kontextu. Zatímco doma jsou dialogy často spojeny se společnými aktivitami a zakládají se na sdílených znalostech a postojích, kontexty ve škole jsou pro dítě mnohem abstraktnější. Mnohdy mohou nedostatečně osvojené komunikační strategie zapříčinit školní neúspěch (Šebesta, 2005, s. 47).

Zásadní etapou ve vývoji mladého člověka je přechod na 2. stupeň základní školy. V té době se začíná měnit postoj ke škole. Žáci vnímají důležitost vzdělání pro svou budoucnost, ale zároveň posuzují obsah a smysl výuky.<sup>45</sup> Mění se motivace k učení, úspěšnost ve škole

---

<sup>45</sup> Úsilí se mění v závislosti na přesvědčení o užitečnosti konkrétní látky a také postoji k danému předmětu (Vágnerová, 2012, s. 412–413).



přestává být osobním cílem. Většina pubescentů při učení nevyvíjí velké úsilí a snaží se splnit to nejnужnější ve snaze vyhnout se potížím (Vágnerová, 2012, s. 412–413).

Vztah učitele a žáka se v důsledku odmítání podřízené role proměňuje a starší žáci bývají k učitelům kritičtější. S tím souvisí i odmítání požadavků učitele a tendence provokovat. Tyto provokace mohou být verbální (diskuse, polemizování) i neverbální (mimika, gesta). Dobrý učitel by měl být z pohledu žáků spravedlivý, stabilní ve svých názorech, emočně vyrovnaný a profesně schopný. Pokud tyto body splňuje, může na žáky dále působit jako autorita. Kladně přijímají, když mohou vyjádřit své názory a pedagog nezdůrazňuje svou formální autoritu a moc (Vágnerová, 212, s. 414–416).

Vágnerová (2012) má za to, že zásadní úlohu sehrává v životě dospívajících skupina vrstevníků. Pomáhá překonat nejistotu v období osamostatňování a zvyšuje sebejistotu. Příslušnost ke skupině a společně trávený čas s vrstevníky přináší nové zážitky a zkušenosti, které mají pro jedince velký význam. V rámci skupiny porovnávají a sdílejí vlastní zkušenosti, názory a postoje, které vedou k lepšímu poznání sebe sama. Při procesu osamostatňování potřebují dospívající nové jistoty a pocit zázemí, ty získávají právě mezi přáteli. Vstevnická skupina dále pomáhá naplnit potřebu být společensky akceptován (Vágnerová, 2012).

Skupina vrstevníků stejně jako jiné společenské skupiny má své normy a hodnoty (viz kap. 1.2). V rámci skupiny se lze stát skrze pozitivní vlastnosti oblíbeným, díky rozumovým schopnostem a dominantnímu vystupování mocným a vlivným. Členové skupiny se musí podřídit jejím normám, jež jsou mnohdy v opozici k požadavkům rodičů (Vágnerová, 2012, s. 425–426).

Není-li jedinec skupinou přijat, volí obvykle nevhodné strategie, jimiž mohou být uplácení, vnucování, lichocení či přijetí podřadné role. Mnohdy skončí v pochybné skupině či se smíří s přítomností někoho, kdo je ochoten ho akceptovat, aby nebyl osamělý. Potřeba akceptace je tak silná, že jsou jedinci ochotni vyměnit ji za své dosavadní hodnoty (Vágnerová, 2012, s. 427).

## Výzkumná část

Náš výzkum se zakládá na analýze audionahrávek žáků ve výuce, konkrétně při skupinové práci. Nejprve představíme sledované cíle a výzkumné otázky. Poté popíšeme výzkumný proces, který zahrnuje způsob sběru dat, výzkumný vzorek a seznámení s materiály vytvořenými pro účely výzkumu. Další část je věnována vyhodnocení dotazníku a analýze jednotlivých nahrávek a jejich srovnání.

### 6 Výzkumné cíle a otázky

Touto prací chceme přispět k popisu vzájemné komunikace starších žáků při skupinové práci. Cílem je prozkoumat interakci žáků při práci ve skupinách v hodinách českého jazyka a zhodnotit, jakým způsobem mezi sebou žáci komunikují, jaké využívají jazykové prostředky a jaké role zaujímají. Uvedený cíl budeme konkretizovat formou níže uvedených otázek.

Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně:

1. Jakým způsobem probíhá komunikace při skupinové práci u žáků na 2. stupni základní školy?

Analýza dat bude provedena také s ohledem na následující dílčí výzkumné otázky:

2. Které role žáci zastávají při skupinové výuce a jakým způsobem tyto role naplňují?

Učitel záměrně žákům nepřidělil konkrétní role, abychom mohli pozorovat, jakým způsobem se bude sama skupina strukturovat a jaké strategie budou žáci při rozdělování úkolů využívat (viz kap. 1.2 a 2.3)

3. Které typy replik se objevují nejčastěji a jak dlouhé repliky žáci produkují?

Chtěli jsme zjistit, jaká je průměrná délka replik při skupinové práci a které typy replik z hlediska modality převažují, zda jsou to repliky oznamovací, tázací či imperativní (viz kap. 4.1). Věnovali jsme pozornost tomu, jak moc se liší délka replik u jednotlivých žáků.

4. Jaké jazykové prostředky žáci užívají?

Komunikační situace se odehrává v prostředí školy, ale ani jedním z účastníků komunikace v tomto případě není učitel. Zajímalo nás, zda se budou žáci držet spisovné normy<sup>46</sup> a užívat

---

<sup>46</sup> Soubor spisovných jazykových prostředků a pravidel pro jejich spojování, které jsou obecně považovány za závazné pro konkrétní komunikační funkce (Nebeská, 2017 [online]).

jazyk školy nebo se uchýlí k vyjadřování běžnému ve vrstevnické skupině (viz kap. 1.3.3; 4.2; 4.3 a 4.8).

5. Objevuje se v komunikaci žáků humor a jakou hraje úlohu?

Pozornost byla zaměřena na to, jaký druh humoru žáci volí a jak humor ovlivňuje další práci a také spolupráci ve skupině (viz kap. 4.7).

6. Jakým způsobem se liší komunikace žáků ve skupině při prezenční a při online výuce?

Výuka skrze digitální nástroje se výrazně liší (viz kap. 3). Proto jsme se zabývali rozdíly v komunikaci a případnými potížemi, které by mohla přinést. Zkoumali jsme, zda žáci používají stejné typy jazykových prostředků a replik jako při prezenční výuce. Zajímali jsme se také o to, jestli se liší jejich délka nebo zda využívají humor i v této formě komunikace.

## 7 Průběh výzkumu

V této kapitole se zaměříme na celý proces našeho výzkumu. Popíšeme, jakým způsobem probíhal sběr dat a s jakými problémy jsme se v jeho průběhu setkali. Představíme výzkumný vzorek, jeho složení a specifika a materiály, které jsme vytvořili za účelem sběru dat. Na konec shrneme, jak probíhalo samotné nahrávání.

### 7.1 Sběr dat

Pro účely našeho výzkumu bylo nezbytné získat nahrávky žáků při práci ve skupině. Zajímala nás primárně komunikace starších žáků, jejichž jazyk je v mnoha ohledech specifický a kteří už mají dostatečně rozvinuté kognitivní funkce (viz kap. 5)<sup>47</sup> a komunikační schopnosti pro efektivní interakci s dalšími lidmi, proto jsme zvolili 2. stupeň základní školy.

Naším záměrem původně bylo pořídít záznamy ve třech ročnících a nahrávat pouze prezenčně. Vzhledem k tomu, že v době výzkumu, který probíhal v letech 2020–2021, byly uzavřené školy kvůli pandemii COVID-19, hned po uskutečnění prvního kola nahrávání jsme museli změnit strategii a rozhodli jsme se ve druhém kole nahrávat tutéž třídu ještě jednou online. S ohledem na okolnosti jsme raději upustili od srovnávání různých ročníků a dali jsme přednost analýze jednotlivých nahrávek, jejich vzájemnému srovnání a porovnání skupinové práce při prezenční výuce a online výuce.

---

<sup>47</sup> Například schopnost abstraktního a hypotetického uvažování, pružnost myšlení, systematictější uvažování, analytické schopnosti (Vágnerová, 2012).

Nahrávání se zúčastnily tři skupiny žáků při prezenční výuce a tři skupiny při online výuce (více o složení skupin v kap. 7.2). Jednotlivé skupiny označujeme číslem a poznámkou “prezenčně” či “online” podle toho, o jakou formu výuky se jednalo (např. skupina 1 prezenčně). Žáky označujeme křestními jmény, která jsme s ohledem na ochranu osobních údajů změnili.<sup>48</sup> Žáci jsou uvedeni pod smyšlenými jmény.

Získali jsme 6 audionahrávek v celkovém rozsahu 231 minut a 41 vteřin.<sup>49</sup> Tři zvukové záznamy byly pořízené přímo ve třídě, proto jsou v horší kvalitě a v pozadí jsou slyšet další hlasy a ruch. Každá skupina měla nahrávací zařízení položené uprostřed lavice tak, aby na nahrávce byli všichni členové dobře slyšet. Další tři záznamy byly uskutečněny online přes Google Meet a skupiny byly nahrávané odděleně.

Nejprve bylo třeba získat souhlas vedení školy a informované souhlasy od rodičů (viz příloha 1). Žáci byli o nahrávání předem informováni a skupinové práce se účastnili jen ti, kteří souhlasili s pořízením nahrávek.

Vyučující se snažila do skupinové práce žáků zasahovat co nejméně. Při prezenční výuce omezila své výstupy na nezbytné minimum a po úvodní organizační části mluvila jen tehdy, když se žáci tázali nebo když je upozorňovala na zbývající čas. Při nahrávání online na začátku vyučování zadala práci a na konci ji se žáky krátce zhodnotili<sup>50</sup>, v průběhu hodiny se nezapojovala vůbec.

Vzhledem k tomu, že si byli žáci vědomi nahrávání, předpokládáme, že výsledky mohou být zkresleny a přesně neodrážejí jejich běžnou práci.<sup>51</sup>

## 7.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem bylo 13 žáků 8. ročníku základní školy v Praze. Třídou navštěvuje celkem 15 žáků, z toho 6 dívek a 9 chlapců. Do výzkumu se zapojilo 6 dívek a 7 chlapců. Celkem tři děti se zúčastnily jen jednoho nahrávání namísto dvou.

Ve třídě jsou dva žáci, kterým jsou poskytována podpůrná opatření. Jeden chlapec (Marek, skupina 3) má dyslexii, proto pro něj mohla být práce s textem náročnější a čtení mu zabralo více času. Během hodiny to také sám zmiňuje. Třídou také navštěvuje chlapec

---

<sup>48</sup> V této souvislosti chceme poznamenat, že v našich materiálech byla změněna všechna jména i příjmení včetně těch, která žáci zmínili ve svých replikách.

<sup>49</sup> Žáci měli na práci vyhrazenou celou vyučovací hodinu. Jedna skupina byla jak při prezenční tak při online hodině s prací hotova dříve a nevyužila celých 45 minut.

<sup>50</sup> Společné hodnocení práce už nebylo předmětem nahrávání.

<sup>51</sup> Obzvlášť v prvních minutách nahrávání je zřetelná nervozita (dlouhé pauzy, šepot, smích).

s odlišným mateřským jazykem (Patrik, prezenčně skupina 1; online skupina 2). Jeho rodným jazykem je moldavština, v České republice ale žije od svých sedmi let, porozumění by mu tedy nemělo činit závažné potíže. Chybuje spíše v gramatice (zejména nesprávné tvary při skloňování). Zbylí žáci nemají žádné specifické poruchy učení ani jiné problémy.

Na skupinovou práci podobného typu jsou žáci zvyklí, vyučující podobné aktivity zařazuje pravidelně od 6. ročníku. Navzdory tomu neprobíhá tento způsob práce zcela bez komplikací. Žáci mezi sebou nemají dobré vztahy a klima ve třídě je sice pracovní, ale ne moc přátelské.

Před samotným pořízením nahrávek jsme stáli před rozhodnutím, jaké rozdělení skupin zvolit. Zvolili jsme čtyřčlenné skupiny, to je velikost, kterou pokládáme za ideální pro daný typ práce.<sup>52</sup> Složení skupin jsme promysleli dopředu a brali jsme na vědomí napjaté vztahy mezi některými žáky ve třídě. Upřednostnili jsme heterogenní<sup>53</sup> skupiny, protože nás zajímalo, jak se jejich různorodost promítne do komunikace. Zároveň jsme se snažili vytvořit takové skupiny, ve kterých bude zajištěna vyšší míra komunikace. Naše záměry nakonec nemohly být uskutečněny, protože někteří žáci v den nahrávání chyběli, a tak se muselo složení skupin proměnit.<sup>54</sup>

Ve druhém případě při nahrávání online hodin, si žáci přáli, aby se do skupin mohli rozdělit sami. My jsme jejich požadavku vyhověli. Jedna skupina (skupina 3) zůstala ve stejném složení jako při prezenční výuce, v dalších dvou skupinách došlo k výměně jen jednoho člena. I tato drobná změna vedla k tomu, že z hlediska genderu, školní úspěšnosti a částečně i zájmů se staly tyto dvě skupiny více homogenními. Skupina 2 měla při online hodině bohužel jen tři členy, čtvrtý chlapec se nepřipojil.

### **7.3 Materiál vytvořený za účelem sběru dat**

Pro účely výzkumu jsme vytvořili vlastní materiály (viz přílohy 2 a 3), se kterými žáci pracovali. Snažili jsme se volit takové úkoly, které budou pro sběr dat vhodným nástrojem a zároveň se nebudou svým obsahem odklánět od běžné výuky.

Doprovodným materiálem, který nám může poskytnout další pohled na zkoumanou problematiku, jsou dotazníky (viz příloha 4; více o dotazníku v kap. 7.3.2).

---

<sup>52</sup> Jedna skupina byla na konec jen tříčlenná, protože jeden chlapec se výuky nemohl zúčastnit.

<sup>53</sup> Z hlediska zájmů, školního úspěchu, osobnostního ladění a v některých skupinách i pohlaví.

<sup>54</sup> Původně měly být vytvořeny čtyři skupiny.

### 7.3.1. Pracovní listy

Jako téma pracovních listů jsme zvolili bajky, které podle našeho názoru nabízejí velký prostor pro diskuzi. Pokládali jsme za příhodné, že v osmém ročníku již mají žáci s tímto literárním žánrem zkušenosti, proto by pro ně nemělo být příliš problematické s ním pracovat. Zároveň jsme vybrali příběhy, které se nám jevily přiměřeně náročné a podnětné i pro starší žáky. Otázky jsou zvolené s ohledem na pokročilé kognitivní schopnosti. Pro úspěšné splnění je třeba v první řadě číst s porozuměním a vhodně interpretovat text. Dále je nutné jeho obsah zobecnit a vztáhnout k reálnému světu. Kromě toho se předpokládá schopnost dedukce, hledání souvislostí, srovnání, argumentace, diskuse či zhodnocení. Zmíněné schopnosti, které žáci při práci s tímto materiálem používají, jsou ještě podpořeny metodou skupinové práce (viz kap. 2), kdy svá stanoviska musí projednávat s ostatními členy a dále tak rozvíjet své komunikační dovednosti. Domníváme se, že tento způsob práce komplexně rozvíjí jak komunikační, tak sociální kompetence žáků.

Naším záměrem bylo předložit žákům materiál, který bude vhodný ke sběru dat do naší práce a současně bude korespondovat s učivem, které se v daném ročníku probírá. Dané úkoly by měly být v souladu s tím, na co jsou žáci zvyklí, aby se zaznamenané vyučovací hodiny co nejvíce blížily běžné výuce.

Vytvořili jsme dva druhy pracovních listů, které obsahují podobné typy úloh. Oba materiály obsahují dvě bajky, k nimž se vztahují různé úkoly. Jedna verze pracovních listů byla použita při prezenčním nahrávání, druhá při nahrávání online. Všechny tři skupiny vždy dostaly stejný pracovní list. Úkoly pro práci online nebyly nijak přizpůsobeny virtuálnímu prostředí, jelikož jsme původně nepředpokládali, že bude nahrávání probíhat tímto způsobem.

### 7.3.2. Dotazník

Dotazník<sup>55</sup> je v našem výzkumu spíše doplňující složkou. Zvolili jsme jej jako reflexi skupinové práce za účelem zjištění obtížnosti úloh a pocitů z výuky.

Na obtížnost úkolů jsme se tázali proto, abychom mohli průběh komunikace usouvztažnit právě s vnímanou obtížností úloh a vyvodit z toho závěry. Očekávali jsme, že u úloh, které jsou z pohledu žáků méně náročné, bude komunikace méně problematická než u úloh, které považují za obtížnější.

---

<sup>55</sup> Dotazník je výzkumný a diagnostický prostředek, který slouží ke shromažďování informací. Otázky bývají sestaveny s ohledem na kritéria metodologie výzkumu. Dotazníková metoda je základním způsobem sběru dat. Jeho rizikem je možnost zkreslených interpretací (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 59).

Na atmosféru jsme se dotazovali z toho důvodu, abychom ověřili, zda ji všichni žáci vnímali stejně, popřípadě jak se jejich vnímání atmosféry odrazilo v komunikačních strategiích v průběhu vyučování.

Pozitiva, negativa a vlastní přínos práce jsme zjišťovali proto, abychom se seznámili s názory a postoji žáků k tomuto typu výuky, a také proto, abychom zjistili, nakolik jsou schopni hodnotit vlastní práci a zda toto hodnocení skutečně odpovídá realitě.

### 7.3.3. Průběh nahrávání

První nahrávání, které se uskutečnilo prezenčně, probíhalo před Vánoci v době rotační výuky. Vyučovací hodina začínala v 8:00, což může být příčinou únavy a pasivity některých žáků. Odehrávala se v jejich kmenové třídě, tedy prostoru, na který jsou žáci zvyklí. Místnost je prostorná, obvykle sálově uspořádaná a neobsahuje žádné zvláštní vybavení. Před začátkem výuky jsme společně se žáky prostor uspořádali modulově, aby více podporoval práci ve skupině. Každá skupina měla spojené dvě lavice, které byly rozmístěny v rozích tříd tak, aby od sebe byly co nejvíce vzdálené a žáci se vzájemně příliš nerušili.

Vzhledem k absenci některých žáků se počet skupin snížil ze čtyř na tři a jeden pracovní prostor (vlevo od katedry v zadní části třídy) zůstal neobsazený. Z tohoto důvodu bylo také potřeba rychle zareagovat na předem určené složení skupin a pozměnit jej.

Po vyřešení těchto záležitostí žáci dostali pracovní listy a vyslechli si pokyny k práci. Materiál měl k dispozici každý člen skupiny, aby si mohl v klidu přečíst text a v případě potřeby do něho v průběhu výuky nahlížel. Žáci byli seznámeni s tím, že na konci hodiny je potřeba mít vyplněný pouze jeden pracovní list, který bude skupina odevzdávat jako výsledek své práce.

Všechny skupiny měly uprostřed lavice umístěný mobilní telefon, na který byl nahráván zvukový záznam. Předem byli ubezpečeni, že nahrávka bude anonymizována a slouží pro účely zkoumání komunikace nikoli posuzování jejich vědomostí. Tím jsme chtěli odbourat nervozitu a strach z nesprávných odpovědí. Poté se mohli žáci pustit do práce. Zpočátku byla zřetelná nervozita a žákům trvalo, než se rozmluvili. Postupem času se atmosféra začala zlepšovat a žáci se projevovali přirozeněji. Vyučující se snažila během výuky do skupinové práce příliš nezasahovat. Hovořila tehdy, když žáky upozorňovala na zbývající čas a nebo když se potřebovali na něco zeptat.

Žáci byli dále ubezpečeni, že zadaná práce bude ohodnocena známkou jen v případě, že bude vyučující s jejich výkonem spokojená.<sup>56</sup>

Po odevzdání pracovních listů žáky požádala ještě o vyplnění krátkého dotazníku s reflexí. Jedna skupina skončila dříve a měla na dotazník dostatek času, zbývající dvě skupiny ale pracovaly až do poslední chvíle a vyplňovaly jej v časové tísní.

Hodnocení a další debata nad výsledky skupinové práce proběhla v jiné vyučovací hodině, která už není předmětem zkoumání. Žáci nahrávanou hodinu hodnotili kladně a měli pocit dobře odvedené práce. Všichni potvrdili, že byli při nahrávání nervózní, ale snažili se. Vyjádřili však přání pracovat příště s jiným materiálem než s bajkami, které pro ně nebyly zajímavé.

## 8 Metodologie výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, k němuž jsme využili následující výzkumné metody: zvukový záznam skupinové práce, přepis mluveného projevu, následná analýza mluveného projevu a srovnání jednotlivých materiálů, doplňující dotazník a vyhodnocení dotazníku.

Jsme si vědomi toho, že námi zvolené metody mají své klady i zápory. Výsledky dotazníku jsou odvislé od ochoty žáků k jeho pečlivému vyplnění. Jeho přínos závisí na způsobu interpretace badatele. Nahrávání ve školní třídě zase zkresluje výsledky, protože přítomnost výzkumníka nebo jen nahrávacího zařízení již mění podmínky výuky a ovlivňuje chování přítomných.

Tato práce zkoumá jen malý vzorek žáků, proto údaje nemůžeme zobecnit. Při popisu jednotlivých případů se pokoušíme o zohlednění konkrétního kontextu a vnějších podmínek.

### 8.1 Přepis

Všechna námi získaná data byla pro účely analyzování přepsána. Pro přepis jsme zvolili systém Kaderky a Svobodové (2006), kteří ve svém manuálu představují podrobný způsob přepisu a soubor transkripčních značek. Předmětem našeho zkoumání není fonetická rovina jazyka, proto jsme nekladli důraz na zachycení neortoepické výslovnosti. Při přepisu anglických slov a zkratk se držíme anglického pravopisu, aby bylo možné snáze odhalit význam.

---

<sup>56</sup> Předmětem tohoto hodnocení nebyl výsledek práce, nýbrž její průběh. Vyučující ocenila konkrétní žáky jedničkou tehdy, když se aktivně podíleli na skupinové práci.



## Seznam transkripčních značek

Jméno	označení mluvčího (žák, učitel)
XX	označení nerozpoznaného mluvčího
podej [mi to] [ co tam] mám napsat	simultánně pronesené pasáže
=	okamžité navázání na repliku partnera
<u>Z</u> ase	zdůraznění slabiky/slova
a:le:	protažení hlásky
ee, eh, ehm, mhm, em, hm, ehe,	hezitační zvuky
(.)	krátká pauza
(..)	delší pauza
(...)	dlouhá pauza
?	vysoké stoupnutí hlasu
,	mírné stoupnutí hlasu
.	klesnutí hlasu
mon–	nedokončení slova
<uhodil>	pasáž pronesená se smíchem
(ale)	předpokládaný, ne dobře srozumitelný výraz
( )	nesrozumitelný výraz
((smích))	komentář přepisovatele

## 8.2 Analýza dat

Data jsme analyzovali na základě získaných nahrávek a jejich přepisů. Začali jsme tím, že jsme prozkoumali a popsali každou nahrávku zvlášť a pozorovali jevy, které se v komunikaci objevují, přičemž jsme se drželi především našich výzkumných otázek. Současně jsme také sledovali, zda v průběhu analýzy nevystane otázka nová. Potom jsme dané jevy a průběh práce jednotlivých skupin srovnávali a zjišťovali jsme, zda se některé jevy opakují a bylo by možné je pokládat za typické pro komunikaci mezi žáky při skupinové práci.

Při analýze jednotlivých nahrávek jsme se drželi tohoto pořadí: vyhodnocení dotazníku pro konkrétní skupinu (jen u prezenčních hodin), skupinové role a jejich naplňování, délka a typy replik, jazykové prostředky a humor. Na závěr krátce shrneme výslednou práci skupiny.

### 8.3 Vyhodnocení dotazníku

Dotazníky byly vyplňovány pouze po prvním kole nahrávek při prezenční výuce. Vyplnilo je všech 12 žáků, kteří se skupinové práce zúčastnili. Žáci dotazník vyplňovali bezprostředně po skončení skupinové práce, dokud měli ještě čerstvé dojmy a pamatovali si průběh hodiny a obsah pracovních listů. Zpětně to ale nevnímáme jako vhodnou volbu. Žáci byli zřejmě již unavení a na vyplnění dotazníku měli málo času. Proto jsou jejich odpovědi strohé a často nicneříkající.

Na část otázek č. 2 *Která úloha byla nejobtížnější a proč?* a č. 3 *Která úloha se vám nejvíce líbila a proč?* žádající zdůvodnění více než polovina žáků neodpověděla. Otázky mající za úkol zjistit postoj ke skupinové práci a reflexi vlastního přínosu skupině přinesly poměrně obecné a velmi stručné odpovědi. U otázky č. 6 *Jaká jsou úskalí skupinové práce?* měla většina žáků problém s porozuměním. Neznali slovo úskalí.

Podle odpovědí v dotazníku odhadovali žáci celkovou obtížnost úloh na škále 0-10 v širokém rozpětí od 3 až do 8,5. Průměr činí 6,5 bodu. Z toho lze usuzovat, že pracovní list považovali spíše za obtížnější. Názor na nejobtížnější a nejoblíbenější úlohu se velmi různí a vzhledem k chybějícím zdůvodněním z toho lze těžko vyvodit závěry. Atmosféru ve skupině hodnotili všichni žáci až na jednoho pozitivně. Volili přívlastky jako „vtipná, dobrá, zábavná, veselá, klidná“, jeden žák ji označil vysloveně za „špatnou“. Pozitiva tohoto typu výuky spatřují ve vzájemné pomoci, spolupráci, komunikaci, větším množstvím nápadů nebo schopnosti prosadit vlastní názor. Problém je podle žáků shodnout se na závěrečném stanovisku, hádky, pasivita některých členů. Na otázku *Vyhovuje vám práce ve skupinách?* odpověděli všichni žáci kromě jednoho ano nebo spíše ano. Jeden odpověděl ne. Za vcelku zajímavé pokládáme odpovědi na poslední otázku *Zhodnoťte, jaká byla vaše role ve skupině? Čím jste skupině přispěli?* Nikdo z žáků se neoznačil za vůdčího člena skupiny nebo si nepřisoudil významný přínos za výslednou práci. Naopak se ve svých vyjádřeních všichni drželi zpátky a uváděli, že se snažili, pomáhali nebo radili. Dvě žákyně zhodnotily, že skupině příliš nepříspěly.

#### 8.3.1. Skupina 1 prezenčně

Skupina 1 hodnotila v dotazníku pracovní list jako obtížnější, na škále 0–10 je to v průměru 7,4. Odpovědi na nejobtížnější a nejoblíbenější úlohu se různí. Všimáme si, že dívka Hana označila obtížnost pracovního listu jako vysokou (8,5), ale na otázku č. 2 *Která úloha*

*byla nejobtížnější a proč?* odpověděla, že jí žádná z úloh nepřišla těžká a všechny byly vyrovnané.

Dívky popsaly atmosféru ve skupině jako příjemnou, vtipnou a zábavnou. Patrik k otázce týkající se atmosféry napsal, že ho ostatní členové skupiny ze začátku moc neposlouchali, ale potom začali. Všichni žáci souhlasili s tím, že jim skupinová práce vyhovuje a přínos spatřují v komunikaci a spolupráci. Patrik považuje za přínos, že práci nemusí dělat sám. Úskalí podle této skupiny spočívá ve společné domluvě a pasivitě některých členů.

Klára svou roli specifikovala tak, že sespisovala věci (tj. role zapisovatele). Patrik uvedl, že pomáhal a přispíval ke skupinové práci. Dívky Hana a Tereza do dotazníku napsaly, že moc nepomohly. Hana to doplnila poznámkou, že se snažila a Tereza to zdůvodnila tvrzením, že bajkám moc nerozumí.

Z našeho materiálu je patrné, že všichni členové skupiny pociťovali nervozitu z nahrávání. Projevovalo se to především šepotem, smíchem nebo odváděním pozornosti od zadaného úkolu. Dívka Klára se snažila k práci přistupovat zodpovědně a formovala se tak její vůdčí role ve skupině. V ukázce pozorujeme velké rozrušení členů skupiny a neschopnost soustředit se na zadanou práci. Klára odpovědí na otázku určila první krok, který žáky čekal, čtení ukázky. Její další replikou v úryvku je se smíchem pronesené napomenutí členů skupiny, aby byli potichu.

*Patrik: co máme dělat?*

*Klára: tak. přečteš si to Páťo*

( )

*((smích))*

*Tereza: <ono to nahrává>*

*Patrik: orel a sova:*

*Hana: ticho. v hlavě*

*((šeptání))*

*((smích))*

*Tereza: <( ) <je Tom plešatej>*

*Patrik: (pracuj)*

(..)

*Hana: Terko. ( )*

*Tereza: ( ) co máme potom za hodinu*

*((šeptání))*

*Tereza: se to otevírá a zavírá. <se to zvětšuje>*

*Klára: stačí (.) <ticho>*

*((šeptání))*

*((smích))*

*((odkašlání))*

Žáci si předem neurčili žádné skupinové role ani strategii, jak budou při plnění úkolů postupovat. Podle Kasíkové a Valenty (1994) je vhodnější přidělit každému žákovi konkrétní roli, ze které bude patrný podíl na výsledku celé skupiny a každý člen bude zodpovědný za její plnění.

V následujícím úryvku pozorujeme nejistotu dívky Hany, která se neorientovala v tom, který úkol skupina aktuálně plní. Žádný z členů skupiny se ale dobrovolně neujal vedení a činnosti nekoriguje. Výsledkem je, že práce není nijak strukturovaná a někteří žáci se práce neúčastní.

*Klára: tak kdyby byl tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách jaký poutavý titulek by se k němu hodil*

*Hana: počkej teď děláme jedničku nebo dvojku?*

*Klára: všechno tak nějak*

Dívku Kláru na základě jejího jednání považujeme za vedoucího člena skupiny. Její vedení ale nebylo dostatečně silné. Možná je to dáno tím, že jí tato role nebyla explicitně přisouzena nebo se jako vedoucí člen ani necítila.<sup>57</sup> Do vůdčí role se dostala díky svému smyslu pro zodpovědnost a snaze poctivě plnit zadanou práci. Během hodiny se průběžně snažila umravňovat ostatní, kteří vyrušovali nebo se věnovali jiným činnostem, dovysvětlovala zadání, nahlas se zamýšlela nad možnostmi a nabízela své interpretace. Sama na zadaných úkolech aktivně pracovala, ale nesnažila se ostatní aktivně pobízet k participaci.

Z ukázky je zjevné, že všichni žáci byli připraveni zapisovat odpovědi. Klára nevyužila příležitosti více zapojit do práce někoho dalšího a této role se ujala sama.

*Klára: a musíš tam napsat, že ta matka byla starostlivá*

*Hana: Terko můžeš mi půjčit pero:?*

*Klára: a to tam nemusíš psát to stačí když to tam napíšu já*

*Patrik: a proč to mam i já?*

*Klára: no abys tam koukal.*

*Hana: takže matka byla starostlivá?*

*Klára: ale já to tam píšu jenom*

---

<sup>57</sup> Tomu by odpovídala její reflexe v dotazníku, kde se pasovala do role zapisovatele.

Hana: ty jenom?

Klára: <já jenom>

Hana: a proč?

Patrik: my nemusíme nic psát?

Klára: abyste na to mohli koukat

Jako časoměřič zde nikdo nevystupoval celou vyučovací hodinu, ale dívka Hana v průběhu výuky upozorňovala na malé množství splněné práce s ohledem na uplynulý čas. Svou repliku pronesla se smíchem a použila v ní ironii. Na základě toho se Klára snažila skupinu popohnat. Nikdo jiný na upozornění nereagoval.

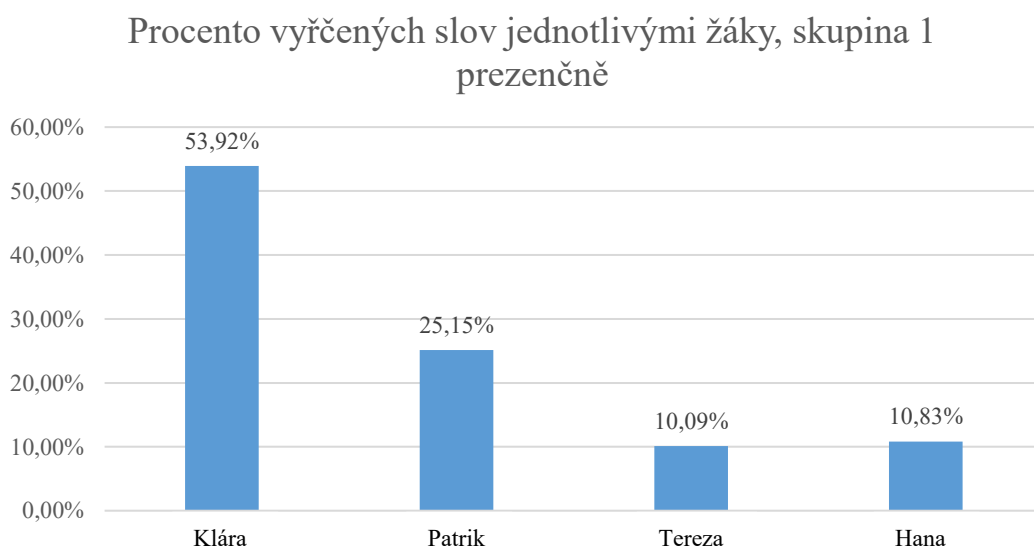
Hana: <toho máme hodně>

Klára: cože?

Hana: že toho máme hodně.

Klára: máme toho hodně, tak musíme dělat

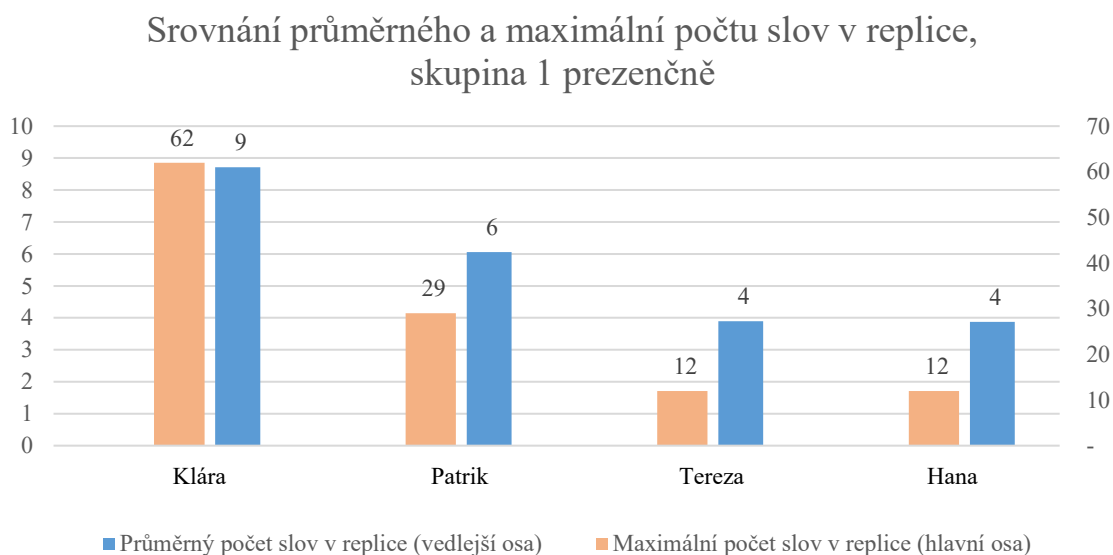
Klára pracovala po celou dobu výuky na vyřešení všech úloh, které pracovní listy obsahovaly. Ostatní žáci se v různé míře připojovali k rozpracovanému problému a více či méně sdělovali své názory nebo návrhy řešení. Na grafu níže pozorujeme, kolik slov pronesli jednotliví členové skupiny. Žákyně Klára hovořila více než zbylí žáci dohromady. Celkem bylo proneseno 2 846 slov.<sup>58</sup>



Graf 1 Procento vyřčených slov jednotlivými žáky, skupina 1 prezenčně, vlastní zpracování

<sup>58</sup> Mezi slova nepočítáme hezitační zvuky. Vyjma těch, které označují souhlas či nesouhlas.

Nejdelší replika měla 62 slov a pronesla ji tatáž dívka. Na dalším grafu vidíme, kolik slov měly nejdelší repliky ostatních žáků a kolik slov v průměru obsahovala replika jedné osoby. Pozorujeme zde, že celkový počet slov jednotlivých žáků koreluje s průměrnou délkou jejich repliky a počtem slov v nejdelší vyprodukované replice.



Graf 2 Srovnání průměrného a maximálního počtu slov v replice, skupina 1 prezenčně, vlastní zpracování

Jak tvrdí Müllerová (1983), mnohotvárnost dialogického textu nelze vystihnout pouze pomocí zmiňovaných tří typů replik (viz kap. 4.1), tato klasifikace nemůže uspokojivě vyjádřit pestrou škálu komunikačních funkcí. V souladu s cílem naší práce budeme věnovat pozornost pouze tomu, v jakém poměru žáci využívají repliky oznamovací, tázací a imperativní, případně jejich kombinace. Přací výpovědi se v našem materiálu vůbec nevyskytují, proto je ponecháváme stranou.

Při komunikaci žáci nejvíce využívají oznamovací repliky.<sup>59</sup> Oznamovací repliky tvořily 66,9 %. Několikrát se objevily i ve smíšených replikách, nejčastěji v kombinaci s otázkou. Ve většině případů replika začíná otázkou a potom následuje nějaké tvrzení, dovysvětlení nebo si mluvčí rovnou sám odpoví.

*Klára: ( ) v kriminálním činu o kriminálním činu v novinách co tam vidíte? [já se na to většinou nekoukám] takže já nevím co tam bejvá*

V nahrávce se objevují jak otázky zjišťovací, tak doplňovací a nejčastěji po nich následuje odpověď v podobě oznamovací repliky. V následujícím příkladu pokládá dívka Klára otázku,

<sup>59</sup> V případě výskytu smíšených replik jednotlivé výpovědi připočítáváme k příslušné kategorii tak, abychom ve výsledku dostali celkový přehled replik oznamovacích, tázacích a imperativních, nikoli jejich kombinací.

kteřou považujeme spíše za napomenutí a svým obsahem supluje imperativní repliku, jež by mohla znít *Přestaňte se hádat o tužku*. Taková otázka nevyžaduje žádnou odpověď, případně by se dalo odpovědět stručně ano/ne. Hana však reaguje podáním vysvětlení a Klára ještě navazuje potvrzením sdělení.

*Klára: můžete se přestat hádat o tužku?*

*Hana: my se nehádáme vo tužku*

*Klára: dobře.*

Stejně jako Müllerová (1983) si všimáme, že reakcí na repliku tázací může být taktéž replika tázací.

*Klára: tak kdyby byl tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách jaký poutavý titulek by se k němu hodil*

*Hana: počkej ted' děláme jedničku nebo dvojku*

*Klára: všechno tak nějak*

Repliky imperativní žáci v této skupině používají málo. Většinou se jedná o vzájemné napomínání při nevhodném chování nebo pobízení k práci. Imperativní repliky volí převážně vedoucí člen skupiny.

Imperativ je součástí některých replik smíšených. V úryvku jsou obsaženy všechny tři typy replik. Replika dívky Kláry začíná oznamovací výpovědí, po ní následuje otázka a následně imperativ. Reakce má opět smíšenou formu. Hana nejprve zopakuje část otázky, doplní odpověď v oznamovací formě, ale poté dává najevo nejistotu nebo žádost o potvrzení v podobě další tázací části. Poté následuje odpověď, která svým obsahem nenavazuje na předchozí repliku.

*Klára: zbyly po nich jen nožičky jak se píše slovo zbyly? najdete to někdo.*

*Hana: zbyly? normálně. tvrdý ne?*

*Klára: zůstaly? tak já napíšu zůstaly*

Z materiálu zjišťujeme, že konkrétně tato skupina nebo alespoň většina jejích členů inklinovala k sociálnímu zahálení (viz kap. 2.3). Důvodem by mohla být volba pracovního listu, který pro žáky nebyl atraktivní nebo i přítomnost nahrávacího zařízení, které způsobovalo nervozitu dotyčných. My se nejvíce přikláníme k teorii Šed'ové a kol. (2019), kteří připomínají, že chování žáka ve výuce se posléze promítá do jeho postavení mezi spolužáky, jež je v období dospívání klíčové. Autoři zmiňují, že žáci se za účelem lepší pozice v kolektivu vrstevníků chovají v souladu s očekáváním, což může mnohdy znamenat příliš se neangažovat při vyučování (viz kap. 1.3.2),

V průběhu komunikace lze vyzorovat změnu tématu mezi více replikami. Müllerová (1994) to vysvětluje tím, že na účastníky komunikace působí různé podněty mimojazykové situace, které znesnadňují soustředění na téma rozhovoru a odvádějí pozornost mluvčího k dalším podnětům. Často se jedná o moment, kdy má některý ze žáků silné nutkání pronést něco, co se netýká řešení úkolu. V rámci jedné repliky se témata nemění.

*Patrik: [orel má strašně roztomilý zvířata.] teda děti.*

*Tereza: [ ( ) přiřadit jiný vlastnosti a máš to vyřešený]*

*Patrik: můžem si nadávat?*

*Klára: no nemůžeš nadávat. nebo jako můžeš ale (.) podle mě (.) no to je jedno*

*Tereza: takže (.) argumenty co sou argumenty, jo aha (.) obhájit jak obhájit?*

V námi získaných záznamech je množství nespisovných a hovorových variet<sup>60</sup> češtiny. Objevila se koncovka –ej typická pro obecnou češtinu (*plešatej, hloupej, vymejšlet*), nespisovné koncovky adjektiv v plurálu (*jednooký děti*), protetické v (*von*), nespisovné tvary pronomin (*ňákej, todleto*) nebo nesprávné tvary kondicionálu (*bysme*) a další hovorové výrazy (*kámoši, furt*). V malé míře byly užity anglické výrazy (*let's go, kill, fight, big brain*). V materiálu se také vyskytl vulgarismus (*blbý*) a anglická zkratka (*wtf*)<sup>61</sup>.

Sledujeme zde rysy mluvenosti jako neúplné nebo nedokonalé větné konstrukce, vycpávková slova atp.

*Tereza: takže (.) argumenty co sou argumenty, jo aha (.) obhájit jak obhájit?*

*Klára: které by mohly obhájit jednání svých hrdinů*

*Hana: počkat počkat.*

*Klára: no takže bylo to vo tom, že vlastně ten orel (.)*

*Tereza: orel?*

*Klára: ono to furt nahrává takže (.)*

*Tereza: ta sova má jednooký děti*

*Klára: no no že že je snědl, ne? nebo prostě je požíral (.) a spustiv se na skálu jal se požíratí mlád'ata sovy*

*((odkašlání))*

---

<sup>60</sup> „Množina jazykových prostředků s podobnou sociální distribucí, resp. s podobnou distribucí teritoriální nebo funkční. V tomto smyslu je jazyková varieta například spisovný jazyk, dialekt, interdialekt, profesní mluva, slang“ (Nekvapil, 2017, VARIETA JAZYKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/VARIETA\\_JAZYKA](https://www.czechency.org/slovník/VARIETA_JAZYKA))

<sup>61</sup> Žáci ji vyslovují jako [wtf]. Otázkou pro nás zůstává, zda si vůbec uvědomují původní anglický význam, který je vulgární.



Humor se v této skupině projevoval spíše v menší míře, a to humorným chováním. Konkrétní příklady nejsou zaznamenány, protože se jednalo buď o gesta, nebo si žáci mezi sebou šeptali a nebylo možné učinit přepis jejich replik. Největším zdrojem pobavení byla situace, která se stala ve třídě během výuky, kdy žák z jiné skupiny hlasitě vykřikl vulgarismus směrem ke spolužákovi.

*((smích))*

*Klára: co se děje?*

*((šeptání))*

*Klára: ježiš to ale nemůžeš tady říkat,*

*Tereza: dyť to říkal Martin. (..) doufám že to nebylo slyšet na tom telefonu*

Skupina na svou práci využila celou vyučovací hodinu. V poslední chvíli při závěrečné kontrole svých odpovědí se žákům ještě podařilo opravit úlohu, kterou původně pochopili špatně. Žáci s koncem vyučování odevzdali pracovní list, který byl celý pečlivě vyplněný. Odpovědi byly logické a dobře zformulované. Největší potíže jim činila otázka č. 4 *Jaká reálná situace vás napadá jako paralela k tomuto příběhu a proč?* Z diskuse během řešení tohoto úkolu usuzujeme, že smysl příběhu žáci odhalili, ale už nebyli schopni jej vztáhnout k reálné situaci.

### 8.3.2. Skupina 1 online

Hned po zahájení práce si dívky rozdělily některé role. Žákyně Klára se ujala sdílení obrazovky, které bylo částečně podmíněno technickými schopnostmi. Další dvě žákyně se této role rovnou vzdaly s tvrzením, že neumí sdílet dokument.

Dívky Nela a Tereza plnily roli zapisovatelů. Jedné z nich byla tato role přidělena, druhá se k ní přihlásila sama s odůvodněním, že bude jistější, když budou odpovědi zapisovat obě.

*Klára: ee takže máme si to nějak sdílet?*

*Nela: <já nevím jak>*

*Klára: <dobře> ee tak počkej tak já to udělám nějak a kdo bude zapisovat*

*Nela: emm Terka.*

*((smích))*

*Hana: počkej já si musím ještě na tem gmaill tam*

*Hana: počkej to jako je teď (..) jo*

*Tereza: počkej tak já to budu psát*

*Nela: tak já to budu psát s Terkou ať jsme safe chápeš.*

*Klára: tak fajn*

Žákyně Nela se automaticky ujala hned několika rolí a všechny se snažila zodpovědně plnit. Na rozdíl od dívky Terezy, která byla také v roli zapisovatelky a dále už se nijak nezapojovala. Možnou příčinou mohlo být to, že plnila svůj úkol, a proto už nepovažovala za nutné ujímat se další role. Také ji mohla role zapisovatele zaměstnávat natolik, že se nestíhala zapojovat do hovoru.

Nela se chopila vedoucí role a začala přirozeně organizovat práci skupiny. Volila aktuální činnosti a pobízela ostatní k práci. Sama byla po celou dobu aktivní, přicházela s možnými variantami řešení a pokoušela se nastínit různé interpretace. Očekávala zapojení a zpětnou vazbu od ostatních členů skupiny.

*Nela: tak já zatím napíšu to ponaučení*

*Hana: jo*

*(...)*

*Nela: ponaučení má bejt to (.) eeh že ta vrána chtěla bejt tím orlem že jo ta:k co tam mam napsat?*

*Hana: no:*

*Nela: < aby to dávalo smysl >*

*Hana: <tyjo tak> (..)*

*Klára: ((smích))*

*Nela: vyjádření bych potřebovala (.)*

V následující ukázce je vidět, jak důsledně vedoucí skupiny koriguje práci. Dala dívkám pokyn, aby se věnovaly konkrétnímu cvičení a sama se pustila do plnění dalšího úkolu. Po čase se opět dožadovala správného řešení.

*Klára: kdyby hlavní postava zareagovala jinak mohla se zachránit?*

*Nela: ponaučná (.) ještě nemáme dvojku ještě si nečti to další*

*Klára: jo pardon*

*(..)*

*Nela: tak zatím dělejte dvojku já dělám tu trojku*

*(...)*

*Nela: můžete mi někdo říct tu dvojku?*

Přestože byla vedoucí dívka poměrně dominantní, po předložení vlastní varianty řešení čeká na schválení někoho dalšího ze skupiny. V situacích, kdy má jiná členka skupiny výhrady, Nela často volila argumenty, kterými se jí snažila přesvědčit o správnosti svého tvrzení. Situace většinou končila tak, že si Nela prosadila svou odpověď, jelikož ostatní jí dříve či později přestanou oponovat. Tuto žákyni bychom podle klasifikace Šed'ové (2019)

označili za hlasitého participanta, který se aktivně zapojuje a snaží se prosadit své názory (viz kap. 1.3.2).

*Nela: tak tu trojku (.) já tam dám pro osmiletý*

*Hana: pro osmiletý?*

*Nela: pro mladší čtenáře ne*

*Klára: no nemusí bejt pro mladší,*

*Hana: no tak jako (.)*

*Nela: no četla by si v tom dletom věku tady to*

*Nela: <to byla otázka>*

*Klára: no dobrovolně ne no.*

*Nela: no tak vidíš*

*Klára: no tak tam sou ty jinotaje viš co (.)*

*Nela: no tak je to ponaučný a my tohleto dávno víme že jo*

nebo

*Nela: pes dyť je pes hloupý a zbabělý*

*Klára: ale pes není hloupe:j (.) to se mi nelíbí tohle*

*Nela: Kláro prosim tě tady co je v bajkách ne co je v reálnym životě*

Roli časoměřiče plnila stejná žákyně, která se ujala vedení skupiny.

*Nela: bože mů:j kámo my skoro nic nemáme a to tady máme půl hodiny*

Domníváme se, že její zodpovědný přístup mohl pramenit z první role, které se ujala, role zapisovatelky. Dá se předpokládat, že pokud chtěla dívka tuto úlohu poctivě naplnit, potřebovala od dalších členů skupiny řešení, které by mohla zaznamenat. Proto naléhala na ostatní, aby vymýšleli odpovědi na otázky a zároveň také hlídala čas, aby se vše stihlo a na konci vyučovací hodiny mohla být její úloha hodnocena jako úspěšně splněná.

Dívka Klára, která měla při prezenční skupinové práci vedoucí roli, se přirozeně podřídila vůdčí Nele. Jejich spolupráce fungovala velmi dobře a obě dívky se aktivně a iniciativně podílely na vyměňování názorů a plnění úkolů. Kromě sdílení obrazovky také vyhledávala informace na internetu a předkládala je ostatním.

Čtvrtá ze skupiny, Hana, neměla přímo přidělenou roli a sama se žádné funkce neujala. V porovnání s dívkami Nelou a Klárou působila pasivněji. V některých momentech bylo vidět, že by se chtěla zapojit, ale nebyla příliš průbojná a vyjadřovala se nejistě. Zřejmě by jí prospělo přesné vymezení role ať už ze strany učitele nebo vedoucího člena skupiny.

*Klára: a je to ponaučení nějak o tom (.) že jsme prostě tím čím jsme a prostě (.) že že to nejde jinak*

*Nela: je děkuju to stačilo říct hned žejo*

*Hana: a to musí být jako přímo nějaký ponaučení jako který (.)*

*Nela: =no čím tím (.) jsme to co jsme nebo (.) <já nevím ježiš co tam napíšu>*

*Klára: že se nemáme snažit bejt nečím vostatním že to stejně nevyjde nebo já nevím*

V průběhu práce tato dívka přicházela s menším množstvím nápadů a místy opakovala řečené, potvrzovala správnost nebo se opatrně pokoušela o korekci, ale nedotáhla ji do konce nebo nebyla dostatečně důrazná. Proto ostatní nechávali často její vyjádření bez povšimnutí. Dalo by se říci, že se nepřímou ujala role pozorovatele a kontrolora, kterou ale nedokázala úspěšně naplnit.

*Klára: kdo jinému jámu kopá sám do ní padá*

*Hana: hmm (.)*

*Klára: no protože chtěla ho sevřít a vynést vzhůru jako orel ale její drobné drápky se zapletly do hustého beraního rouna (.) spadla sama se chytila do pasti (.) takže možná?*

*Hana: počkej ještě jednou to přísloví*

*Klára: kdo jinému jámu kopá: sám do ní padá, ale ne to nevím jestli je přímo na tuhleťu bajku (.)*

*Hana: ale to je spíš trochu (.) jiný bych řekla (.) nebo možná (.)*

*(...)*

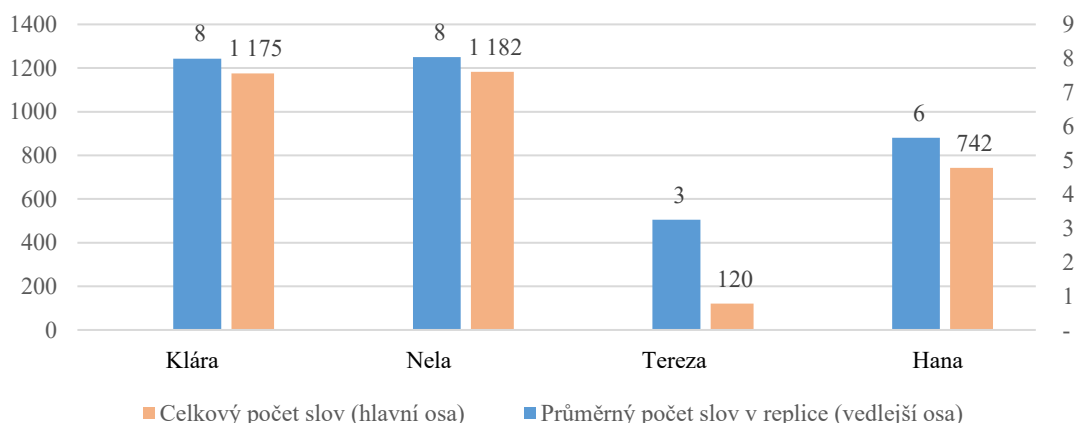
Dívčín ostych mohl být zapříčiněný také nahrávacím zařízením, protože s průběhem hodiny se viditelně uvolňovala a na zadaných úkolech participovala ve větší míře než ze začátku. V závěru se dívka Hana podílela také na roli časoměřiče a upozorňovala na blížící se konec hodiny.

Celkový počet slov v tomto materiálu je 3223. Nejvíce slov jsme zaznamenali u dívek Kláry a Nely. Žákyně vyprodukovaly srovnatelný počet slov a zásadně se nelišil ani průměrný počet slov v jejich replikách. Viditelně méně hovořila žákyně Hana, u které jsou všechny hodnoty<sup>62</sup> nižší. Důvodem může být nervozita nebo výše zmiňovaná neprůbojnost této dívky.

---

<sup>62</sup> Celkový počet zaznamenaných slov, průměrná délka repliky, nejdelší zaznamenaná replika.

### Srovnání průměrného počtu slov v replice a celkového počtu slov, skupina 1 online



Graf 3 Srovnání průměrného počtu slov v replice a celkového počtu slov, skupina online, vlastní zpracování

Graf dokládá, že dívka Tereza se zapojovala jen minimálně. Za celou vyučovací hodinu vyprodukovala 3,7 % všech zaznamenaných slov. Její repliky byly chudé a v průměru obsahovaly tři slova. Nejdelsí replika potom měla 13 slov. Konkrétně se jednalo o zdůvodnění, proč nemůže dívka sdílet obrazovku v aplikaci Google Meet, přes kterou práce probíhala.

*Tereza: tam je sice sdílet obrazovku ale mně to nefunguje (z nějakýho důvodu)*

V této souvislosti bychom ještě zmínili tzv. tiché participanty, o nichž se zmiňuje Šed'ová a kol. (2019). V případě, že se jedná o dobré žáky, jako je to u žákyně Terezy<sup>63</sup>, může jejich neochota zapojit se do komunikace pramenit z introvertní povahy, slabého mínění o svých schopnostech nebo z nepříjemných pocitů v důsledku pozornosti (Šed'ová a kol, 2019, s. 69). Dalším vysvětlením je změna motivace k učení v období dospívání (viz kap. 5).

Podle Müllerové (1983) modální výstavba dialogu souvisí s výstavbou tematickou a téma je závislé na ochotě obou partnerů hovořit o téže věci. Tematické celky jsou potom realizovány skrze oznamovací, tázací a imperativní repliky nebo jejich kombinace, které vyjadřují dvojí pohled na věc účastníků komunikace. Jejich záměry mohou být různé a blíže jsou určeny komunikačními funkcemi. (Müllerová, 1983, s. 47).

Tématem následujícího úseku je sdílení pracovního listu. Dialogu se účastnili všichni členové skupiny. Téma se objevilo na začátku tematického bloku v podobě tázací repliky,

<sup>63</sup> Podle informací vyučující dívka prospívá s vyznamenáním a její prospěch z předmětu český jazyk je hodnocen jako chvalitebný.

kteřá byla mířena jen na jednu z dívek. Na zjišťovací otázku postupně reagovaly všechny dívky buď v podobě další zpřesňující otázky nebo oznamovací výpovědi.

*Nela: umíš to sdílet Klárko nebo:?*

*Klára: jakože ten pracovní list nebo co*

*Hana: hm ten pracovní list*

*Tereza: mně to nefunguje*

*Klára: je no tak já to [zkusim]*

*Hana: [já nevím] jak to je*

*Tereza: tam je sice sdílet obrazovku ale mně to nefunguje (z nějakýho důvodu)*

Další úryvek začíná oznamovací replikou, která ale vyžaduje reakci. Od komunikačního partnera následuje souhlas, mluvčí se ale ještě explicitně ptá, zda s tím druhá strana skutečně souhlasí, chce se ujistit. Přichází další potvrzení formou celé věty a na závěr potvrzení od tazatele, že bere reakci na vědomí. Sekvence by mohla být kratší, pokud by dotazující se dívka přidala otázku bezprostředně za své sdělení, potom by se nemusela znovu doptávat, zda protistrana souhlasí.

*Nela: Klárko Klárko kdyby kavka nenadávala a nekřičela nemusela zavolat pastýře tím pádem si mohla zachránit život.*

*Klára: jo:*

*Nela: souhlasíš s tím?*

*Klára: jo souhlasim.*

*Nela: oukej*

V tomto materiálu jsme našli nejméně imperativu ze všech našich náhrávek. Celkově činí pouhých 3,35 % ze všech replik. V této souvislosti bychom zmínili Müllerovou (1983), která zjistila, že v neakčních rozhovorech se imperativní repliky objevují jen zřídka. Často jsou užívány v rodinném prostředí nebo jako různé příkazy či pokyny k pracovním úkonům. Ačkoli v našem materiálu by se tyto typy replik vzhledem ke komunikační situaci daly očekávat (právě jako různé pokyny a pobídky), zaznamenali jsme jich jen velmi málo v porovnání s replikami tázacími a oznamovacími. Konkrétně v této nahrávce si nejnižší počet imperativních replik vysvětlujeme dobrými vztahy mezi členy skupiny a snahou všech dotyčných bez nutnosti příkazů či nějaké formy nátlaku.

Jako projev nespisovnosti se často objevovalo krácení vokálů.

*Klára: co je hloupý uplně?*

Nebo zkracování některých slov, často verb.

*Nela: co dem dělat první? nejdřív si asi přečtem ten text že jo?*

V našem materiálu jsme si povšimli významného nadužívání slova „nevím“ a „počkej“. Výraz *počkej* má pravděpodobně předznamenávat, že bude následovat nějaké tvrzení. Žákyně jím chtěly dát najevo, že přemýšlejí a chystají se k odpovědi. Možná jej hojně využívaly i kvůli absenci fyzického kontaktu, při kterém by jejich činnost mohla být na první pohled zjevná, případně by ji mohly naznačit jen gestem, pohledem nebo výrazem v tváři. Nic ze zmiňovaného nebylo v této situaci možné, proto mohly zmiňované prostředky nahrazovat právě uvedeným *počkej*.

*Hana: počkej já si musím ještě na ten gmail tam*

*Hana: počkej to jako je teď (.) jo*

*Tereza: počkej tak já to budu psát*

Popřípadě se jedná pouze o vsuvku, jejíž funkcí je upoutat pozornost posluchače.

*Nela: tak Hani: Terko vy si zatím přečtete: ten další text jo? abyste zatím udělaly ty další ty (.) my s Klárkou zatím doděláme tu dvojku.*

*Hana: dobře.*

*Klára: počkej my s kým? s Klárkou nebo s (.) jo (.)*

Až druhotně zde bylo slovo „počkej“ užíváno jako povel pro trávení nějaké doby čekáním.

*Hana: neexistuje jako přímo nějaký takovýhle přísloví? jako k tomu*

*Klára: počkej já si to přečtu*

Sloveso „nevím“ se podobně jako „počkej“ objevovalo nápadně často a to i v případech, kdy nebylo nutné jej použít. U některých úloh nebylo ke správnému řešení potřebné mít nějakou vědomost, k zodpovězení stačilo zformulování vlastního, v tomto případě spíše skupinového, úhlu pohledu. Zde má často platnost prostředku, který vyjadřuje určitou pochybnost. Výrazem *nevím* dívky záměrně oslabovaly svou pozici a zpochybňovaly své vlastní, často dobré, tvrzení.

*Nela: =no čím tím (.) jsme to co jsme nebo (.) <já nevím ježiš co tam napíšu>*

*Klára: že se nemáme snažit bejt něčím vostatním že to stejně nevyjde nebo já nevím  
nebo*

*Nela: no: já nevím ponaučuje to já nevím (.) o tom jak se máme chovat nebo (.)*

V průběhu komunikace se objevilo pár slov typických pro mluvu dnešní mládeže. Jako příklad zde uvádíme dva použité anglické výrazy.

*Nela: tak já to budu psát s Terkou ať jsme safe chápeš.*

*Klára: tak fajn*

nebo

*Klára: ta ovce bych dala (.) maybe*

Dívka Nela několikrát použila jako oslovení slovo „kámo“, které vyjadřuje sounáležitost se sociální skupinou. Ostatní dívky jej přirozeně akceptovaly.

*Hana: a kdo že zapisuje?*

*Nela: já já to zapisuju*

*Klára: Nelinka*

*Nela: kámo říkám to tady popátý*

Opakovaně se objevily výrazy s komunikační funkcí vyjadřující nějakou formu souhlasu nebo potvrzení. Obvykle následovaly po replikách, které mluvčí pronesl za účelem ověření správnosti.

*Klára: takže to trpěl hladem?*

*Tereza: ano*

*Hana: no*

*Klára: dobře,*

Dívky v komunikaci často používaly různé vyplňovací výrazy (*že jo, tyjo, hele, jakože*). Tato slova mohou v různých kontextech nabývat rozmanitých funkcí, nejčastěji funkci fatickou.<sup>64</sup>

V následující ukázce chtěl mluvčí výrazem „že jo“ docílit ověření správnosti své myšlenky. Zřejmě by se mělo jednat o otázku, která ale v replice splynula s dalšími informacemi a nakonec působí jako vsuvka. Výraz „ty jo“ ještě v kombinaci s delší pauzou signalizuje, že dívka úkol považovala za obtížnější a přemýšlela nad ním.

*Nela: ponaučení má bejt to (.) eeh že ta vrána chtěla bejt tim orlem že jo ta:k co tam mam napsat?*

*Hana: no:*

*Nela: < aby to dávalo smysl >*

*Hana: < tyjo tak > (..)*

Přestože se skupinová práce odehrávala na půdě školy, navíc v hodině českého jazyka, kde je zvykem hovořit spisovně, dívky preferovaly jazykový kód, který je jim bližší a hovořily převážně nespisovně. Jedná se o obecněčeská slova hojně rozšířená zejména v Čechách (protetické v, obecněčeské koncovky, nespisovné varianty pronomin atp.).

*Nela: tak tu trojku (.) já tam dám pro osmiletý*

*Hana: pro osmiletý?*

---

<sup>64</sup> Podle Jakobsona se jedná o „zaměření na kontakt účastníků komunikace, na jeho navazování, rozvíjení, přerušování nebo ukončení.“ (Hoffmannová, 2017, KONVERZACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy-Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONVERZACE>).



*Nela: pro mladší čtenáře ne*

*Klára: no nemusí bejt pro mladší,*

*Hana: no tak jako (.)*

*Nela: no četla by si v tomhle věku tady to*

*Nela: <to byla otázka>*

*Klára: no dobrovolně ne no.*

*Nela: no tak vidíš*

*Klára: no tak tam sou ty jinotaje víš co (.)*

*Nela: no tak je to ponaučný a my tohleto dávno víme že jo*

Převahu spisovného jazyka můžeme zaznamenat, když dívky četly (zadáni, informace z internetu). Potom sdělení většinou neupravovaly do nespisovné podoby, ale zachovávaly spisovný jazyk.

*Klára: typické vlastnosti zvířat v bajkách (.) takže liška je chytrá až vychytralá*

*Hana: no a nebo a mazaná ne*

*Klára: no osel hloupý, vrána důmyslná, kočka požitkářská (.) lev spravedlivý vládce, medvěd těžkopádný dobrák, páv marnivý*

Šedřová a kol. (2019) se ve své publikaci zabývají požadavkem na spisovnost v prostředí školy a dochází k závěru, že je třeba zohlednit konkrétní komunikační situaci. U promluv, které se odehrávají během procesu žákovského učení, kdy se jedinci více soustředí na obsah svého sdělení než na formu, je podle autorky vhodné nabídnout jim otevřený prostor i za předpokladu, že vyjádření nebudou zcela spisovná (Šedřová a kol., 2019, s. 25).

U cvičení 7 žákyně bez jakékoli domluvy automaticky přeprnuly do spisovného kódu. Lze to vysvětlit tím, že zapsané odpovědi budou odevzdávat jako výsledek své práce, tudíž by měly podléhat školním zvyklostem, zatímco komunikaci, jejímž předmětem je domluvit se na vhodném řešení, nepovažovaly za součást úkolu, který by měl být podřízen školním normám.

Ukázka níže dokládá, že výpovědi, které mají být zapsané, formulovaly dívky spisovně. Ale pro vlastní postřehy volily opět nespisovnou češtinu.

*Nela: starý osel našel osla (.) který se snažil být jako cikáda (.) <(to je tak strašně vtipný)>*

*Hana: ten osel ho inspiroval*

*((smích))*

*Klára: musíme tam dát tu větu inspiroval jako*

*Nela: dáme tam starý a moudrý osel*

*Klára: nemůžeme tam napsat že je moudřej ten osel (.) to nejde prostě*

*Hana: byl na sebe pyšný a (.)*

Ze začátku se dívky smály, ale smíchu nepředchází žádné humorné repliky, jeho zdrojem je pravděpodobněji nervozita.

V našem záznamu se objevilo hned několik momentů, které žákyně vyhodnotily jako humorné a byly doprovázeny smíchem. Jednalo se například o situaci, kdy jedna z dívek přesně nevěděla, jak funguje sdílení obrazovky a místo pracovního listu se objevila plocha s ikonami všech účastníků hovoru.

*Klára: a co vidíte?*

*((smích))*

*XX: <ted' vidíme nás>*

*Hana: <nás>*

*Tereza: ten meet*

*Nela: jsme krásný*

Dalším zdrojem pobavení byla situace, kdy se od jedné z dívek ozývá hlasité kašláni rodinného příslušníka. Žákyně se nejprve snažily pracovat a u toho se smějí, potom jedna z nich situaci okomentovala.

*Klára: ((smích))*

*Nela: vyjádření bych potřebovala (.)*

*Hana: <Klári>*

*Klára: <co tam dělá?>*

*Nela: [tak tam napíšeme]*

*Klára: <[jak se tam začala] dusit tak>*

*Hana: <moje máma se nedusí ted' zrovna>*

Největší vlnu smíchu způsobil poslední úkol č. 7, ve kterém je cílem upravit bajku tak, aby měla šťastný konec. V této části práce se zapojila celá skupina.

*Nela: <sem si představila jak cikády mluví>*

*((smích))*

*Tereza: s oslem*

*Nela: zoufalý.*

*Hana: našel osla kterej ho inspiroval k tomu*

*((smích))*

*Nela: tak jo to je ale dobrý to je dobrý (.) osel našel osla*

*Tereza: ňákou (.) oslí (.) oslí maminku*

*Nela: starý osel našel osla (.) který se snažil být jako cikáda (.) <(to je tak strašně vtipný)>*

*Hana: ten osel ho inspiroval*

*((smích))*

*Klára: musíme tam dát tu větu inspiroval jako*

Dívky využily pro svou práci celých 45 minut. S koncem hodiny utnula práci vedoucí skupiny Nela, která usoudila, že sdílení pracovního listu již není potřeba, protože žádné další odpovědi nevymyslí. Ačkoli byly žákyně v průběhu výuky nervózní a obávaly se, že pracovní list nestihnou vyplnit celý, na konec dokázaly vypracovat všechny úkoly.

### 8.3.3. Skupina 2 prezenčně

Chlapci hodnotili obtížnost pracovního listu jako průměrnou (5, 5, 6), jen Josef ji vnímal jako velmi vysokou a na škále 0–10 zvolil hodnotu 9. Vnímaná obtížnost se však na jeho práci neodrazila, protože otázkám zjevně rozuměl a byl schopen se plně podílet na jejich řešení. Na obtížnosti a oblibě konkrétních úloh se žáci v odpovědích neshodli.

Kromě žáka Martina všichni hodnotili atmosféru pozitivně a shodli se, že jim práce ve skupině vyhovuje. Domníváme se, že odlišný postoj žáka Martina, je zapříčiněn tím, že se stal terčem pošťuchování a provokací ostatních členů skupiny a cítil se v této pozici nepříjemně. Za úskalí skupinové práce žáci považují pasivitu některých členů a naopak za přínos pokládají socializaci, spolupráci a vzájemnou pomoc.

Žák Jakub v dotazníku uvedl, že jeho role spočívala v zapisování odpovědí. Václav, Josef a Martin se potom shodují, že pomáhali a odpovídali na otázky.

Chlapci se ještě před spuštěním nahrávacího zařízení domluvili na tom, že roli zapisovatele budou střídavě plnit všichni. K určení jiných rolí explicitně nedošlo. Při analýze materiálu jsme si ale všimli toho, jak některé role začaly u žáků vznikat neformálně a spontánně v průběhu činnosti (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2017).

Žák Jakub, který nakonec zapisoval většinu odpovědí, plnil roli povzbuzovatele. Úkoloval ostatní chlapce a apeloval na ně, aby pracovali. Organizoval činnost a koordinoval práci celého týmu. Sám se na konstruování řešení nepodílel, ale požadoval návrhy a doplňující informace, získával od ostatních členů určitá vyjádření. Jeho role naplňovala funkce orientované na dosažení cíle (Bedrnová, Jarošová a Nový, 2017). Další členové skupiny se neohrazovali a na Jakubovy pokyny buď nereagovali nebo se skutečně na moment začali soustředit na úkol.

V ukázce vidíme, že žák začal přečtením otázky v pracovním listu. Po upozornění na nedostatečnou hlasitost se ohradil, aby tedy daný úkol plnil ten, kdo je nejbližší. Nakonec udělil pokyn ostatním chlapcům, aby si otázku přečetli všichni.

*Jakub: tak tady je otázka (.) také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v bajce?*

*Václav: asi musíš mluvit víc nahlas ono to nezaznamenává*

*Jakub: tak dělej (.) ty seš k tomu nejbliž vole tak to děláš*

*Martin: dělej Vašku*

*Jakub: tak si přečtete tu otázku*

Ve momentech, kdy chlapci neodpovídali, Jakub naléhal, aby zformulovali nějaké řešení, které bude moci do pracovního listu zapsat. Současně udržoval kázeň a stěžoval si na nečinnost žáka Martina, kterého ve volných chvílích provokoval. Nahrávky dokládají, že navzdory snaze udržet kázeň ostatních si sám dobíral spolužáka a narušoval práci.

*Jakub: Martin ještě spí*

*Josef: tak začni číst mezi tím tohle*

*Jakub: ať něco dělá i Martin (.) probud' se ty vole*

nebo

*Josef: Martine, pomáhej*

*Jakub: ty si ještě nic neřek ale*

*Martin: já sem řek jenže vy mě neposloucháte*

Žáci Václav a Josef se nejvíce podíleli na poskytování informací a sdělování názorů. Václav se ujal čtení otázek a navíc se po celou dobu vyučování striktně držel práce, kterou zadala vyučující a neodbíhal od tématu. I v situacích, kdy se chlapci popichovali nebo hovořili mimo téma, jeho repliky byly vždy k věci. Distancoval se od konfliktů a dával najevo, že se chce věnovat výuce.

*Václav: které zvíře je třeba vyměnit aby bajka dopadla jinak? jakého náhradního hrdinu byste zvolili a jak by to změnilo děj příběhu?*

*((šepot))*

*Jakub: takhle nemůžeš mluvit*

*((pošťuchují se))*

*Jakub: Martine uklidni se uklidni se: (.) tohle je všechno co umíš*

*Václav: je třeba vyměnit lišku (.) protože byla úlisná a podleжала vlkovi*

nebo

*Jakub: liška podlézavá*

*Václav: podležavá*

*Jakub: no ale podle čeho (.) chápeš? podle čeho to bylo přisouzeno je vychytralá*

*Václav: no je vychytralá*

*Jakub: Pepo co ten mobil*

*Josef: vole já chci přijít na to jestli je to pověra s tím medvědem (.) vy kokoti ste o tom začali mluvit vole (.) je to pro účel věci (.) jo jedí med (.) reálně je to potvrzený fakt žerou med*

*Václav: podle mě to bylo tím že liška chodila po dvorku, zakousla slepici a odnesla si ji proto je lstivá*

*Josef: Vašek dělá hrozně vtipný vtipy*

*Martin: ty vole Pepo*

*Václav: ale fa:kt to je podle reality (.) liška zakousla dycky slepici nebo něco takovýho nebo králíka (.) a odtáhla si ji*

Chlapec Josef se taktéž podílel na řešení úkolů, ale často měl tendence odbíhat od tématu a upozorňovat na sebe. Snažil se zaujmout zvláštním způsobem vyjadřování i obsahem svých výpovědí. Šeďová a kol. (2019) představují rozdělení žáků podle míry participace na výuce (viz 1.3.2). My s ohledem na zmiňovanou klasifikaci pokládáme žáky Václava a Jakuba<sup>65</sup> za responsivní participanty a Josefa považujeme na základě našeho materiálu i tvrzení vyučující za hlasitého žáka, jenž se rád předvádí a hledá jakoukoli příležitost pro to, aby se mohl zapojit a vzít si slovo (Šeďová a kol., 2019).

*Jakub: co dál Vašku?*

*Václav: sova měla strach o své potomstvo*

*Josef: krutý orel by měl pykat za své hříchy (.) skončit v pekle*

Ostatní chlapci na tyto pokusy zpravidla nereagovali a nechávali je bez povšimnutí.

(...)

*Josef: (strašný mor nás všechny zahubí krutě a bez milosti a bez laskavosti)*

(..)

*Josef: Martine o čem to je?*

*Martin: nevím*

*Josef: dyť si to čteš*

*Martin: já to eště nedočel ale*

Během vyučování došlo ke konfliktu mezi třemi chlapci – Jakubem, Josefem a Martinem. Předmětem sporu byla Martinova nízká participace na zadané práci. Žáci se vůči chlapci Martinovi chovali chvílemi až nepřátelsky, kritizovali ho a snižovali jeho pozici. V důsledku toho u hochů převažovalo indiferentní, pasivní chování, které bylo omezené jen na nezbytné povinnosti (Bedrnová, Jarošová a nový, 2017).<sup>66</sup> V ukázce vidíme, jak dva členové skupiny

---

<sup>65</sup> Učitelka ze své zkušenosti pokládá Jakuba spíše za hlasitého participanta.

<sup>66</sup> Pro vyučujícího je důležité rozpoznat, zda je toho chování přechodné nebo se jedná o trvalý stav a pracovat na odstranění potíží a vyjasnění vztahů (Bedrnová, Jarošová, Nový, 2017).

vyvíjejí na třetího takový tlak, až musí zasáhnout vyučující. Ta jim poradila, aby Martinovi zadali konkrétní úkol, na kterém se má podílet, a dali mu možnost jej vypracovat.

*Josef: Martine, pomáhej*

*Jakub: ty si ještě nic neřek ale*

*Martin: já sem řek jenže vy mě neposloucháte*

*Josef: =ale dyť my tě posloucháme*

*Martin: =ne neposloucháte*

*Josef: =tys nic neřek*

*Václav: Kubo zemřel by vlk*

*Josef: tak mi řekni co si řek*

*Martin: =no předtím sem říkal*

*Jakub: =[a cos řek?]*

*Josef: =[a cos říkal]*

*Martin: =no ty odpovědi na ty otázky*

*Jakub: =určitě. hovno si řek. (.) dyť spíš vole*

*Martin: = něspim vole*

*Josef: Martin nepomáhá*

*Martin: já pomáhám (.) ale oni mě neposlouchaj*

*Josef: my tě posloucháme ale ty nic neříkáš (.) tak mi řekni cos řekl před tím*

*U: tak vyberte otázku a dejte Martinovi prostor aby se k ní vyjádřil*

Po tomto zásahu se daný žák začal zapojovat více a Josef v závěru hodiny jeho práci ocenil.

*Josef: nemůžeme to jít už odevzdat?*

*Jakub: tak to di ty odevzdat*

*Josef: tak jo*

*Jakub: Martin by to mohl jít odevzdat aspoň by něco udělal*

*Jakub: =já sem dělal*

*Josef: =náhodou Martin docela dělal v tý další části*

Josef během hodiny dal najevo, že by chtěl mít práci brzy hotovou a že by rád dostal dobrou známku.

*Josef: Martine vymysli taky něco teď tě zcela potřebujeme protože já sem v koncích*

*Martin: a k čemu mam co vymyslet?*

*Josef: no abychom měli dobrou známku*

Martin se zprvu jevil jako pozorovatel. Existuje množství variant, proč se žáci v konkrétní hodině nezapojují. Šeďová a kol. (2019) uvádějí, že podíl na komunikaci žáků úzce souvisí s jejich vzájemnými vztahy. Jinak se bude projevovat člověk ve skupině oblíbený, jinak ten, kdo je upozaděn nebo zcela vyloučen (viz kap. 1.3.2). S ohledem na to, že Martin jako jediný označil za atmosféru za špatnou, můžeme to přisuzovat vzájemným vztahům mezi chlapci.

*Josef: ne Martin nic nedělá to je ten problém (.) ne to byl džouk pomáháš nám (.) seš hodnocený člen týmu*

*Jakub: Martine nechceš mi říct že nejsi unavenej?*

*Martin: =nejse:m*

*Jakub: Martine*

*Josef: tak ho necháme ty vole*

Martin se začal výrazněji zapojovat až na pokyn učitelky. Ostatní chlapci mu dali prostor a nechali ho hovořit. Jeho tvrzení nezpochybňovali nebo se s ním nepokoušeli polemizovat. S koncem vyučovací hodiny Josef explicitně ocenil Martinovu dobrou práci.

Domníváme se, že žák Martin by pro lepší výkon potřeboval silnější vedení a méně konfliktní členy skupiny. Když mu byla zadána práce nebo položena konkrétní otázka, zodpovědně pracoval na jejím zodpovězení a tvořil smysluplná řešení.

Tento materiál obsahuje celkově 1 584 slov. To je méně než u ostatních dvou skupin při prezenční výuce, ale příčinou je kratší doba práce. Chlapci měli pracovní list hotový za 28 minut, zatímco ostatní skupiny využily celou vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Průměrný počet slov v replice pro tuto skupinu je 6. Nejdelší replika měla 35 slov a vyprodukoval ji žák Josef, který se viditelně snažil být středem pozornosti.

V tomto materiálu oznamovací repliky činí necelých 67 %. Oznamovací repliky se nejčastěji objevují jako reakce na repliku tázací, případně imperativní.

Josef se projevuje jako dominantní osoba ve skupině, což dokládá i forma jeho výpovědí. V ukázce vidíme, že směrem ke spolužákům používá imperativní repliky a ostatní chlapci plní jeho příkazy.

*Josef: Kubo napiš (.) člověk co pytláčí*

*Václav: člověk co zabíjí zvířata (.) loví je pro jídlo*

*Josef: pro jídlo a kožešinu*

*Jakub: hm?*

*Josef: Vašku mluv*

*Václav: člověk zabíjí zvířata pro jídlo. a pro kořist (.) pytláčení*

Odpověď na tázací repliku další tázací replikou vidíme v této nahrávce zřídka. V nadcházející sekvenci ji mluvčí použil, protože si svou odpovědí pravděpodobně nebyl jistý a chtěl ji ještě odsouhlasit dalšími členy skupiny.

*Václav: na základě čeho byly vlastnosti přisouzeny*

*Jakub: tak medvěd chutná mu med to bylo vidět ne*

*Václav: =v těch pohádkách*

*Jakub: pohádky. dál*

Po tázacích replikách obvykle následují odpovědi obsahující skutečnost, kterou chce tazatel zjistit. Není to ale pravidlem a mohou následovat například zpřesňující odpovědi. Níže žák Jakub přichází s návrhem na řešení úkolu a očekává přijetí či odmítnutí. Josef namísto odmítnutí reaguje tak, že zopakuje zadání a Jakub dává najevo, že zadanou otázku již chápe.

*Jakub: no tak tam napíšeme že orel byl krutý: třeba?*

*Josef: my musíme udělat argumenty (.) obhájit, proč to udělal*

*Jakub: jo takhle*

Müllerová (1983) upozorňuje, že výrazným rysem syntaktické výstavby tázacích replik je častá redukce odpověďové repliky shrnující jen to nejpodstatnější.

*Josef: tak dál co tam je dál?*

*Jakub: pes*

nebo

*Martin: tak medvědem začnem když je první že?*

*Josef: =medvěd houževnatý*

Objevují se ale také neredukované explicitní odpovědi.

*Jakub: přisoudili bysme stejné vlastnosti?*

*Václav: tak jo přisoudíme stejné vlastnosti.*

Imperativních replik jsme zde odhalili 9,54 %. Žáci je využívají zejména v situacích, kdy chtějí někoho přimět k práci. Nejčastěji jsou adresované žáku Martinovi, na jehož nečinnost si chlapci stěžují většinu vyučování.

*Josef: Martine, pomáhej*

Někdy je pokyn určený celé skupině.

*Jakub: tak si přečtete tu otázku*

Reakcí na imperativní repliku často není odpověď, ale nějaký čin.

V této nahrávce jsme zaznamenali nejvíce vulgarismů z našich materiálů. Vliv na to může mít to, že se jedná o čistě chlapeckou skupinu nahrávanou prezenčně, tudíž chlapci nebyli pod



stálým dohledem učitelky. Ta během vyučování obcházela třídu a nemohla všem věnovat plnou pozornost. Nejčastěji se objevil výraz “vole”, který může plnit různé funkce. V některých případech nahrazuje oslovení.

*Václav: asi musíš mluvit víc nahlas ono to nezaznamenává*

*Jakub: tak dělej (.) ty seš k tomu nejbliž vole tak to děláš*

*Martin: dělej Vašku*

Jindy se jedná čistě o výplňkový výraz, který nemá v řeči žádnou speciální funkci. Může naznačovat uvolněnost a příslušnost k určité sociální skupině.

*Josef: a o čem to je?*

*Martin: no je to prostě o tom (.) že jo (.) jak orel sežere ty (.) malý (.) vole (.) soví mlád'ata*

V komunikaci této skupiny se dvakrát objevil i silně vulgární výraz “kokot”. Jednou byl užitý jako obrana před nátlakem spolužáků. Chlapec, který jej užil, se pravděpodobně cítil ukřivděný a toto byl jeho způsob obrany. Navíc v oné replice nehledě na školní prostředí samým rozrušením na spolužáka zvýšil hlas. Tato situace byla největším zdrojem humoru nejen pro tyto žáky, ale také pro zbytek třídy.

*Jakub: Martin ještě spí*

*Josef: tak začni číst mezi tím tohle*

*Jakub: ať něco dělá i Martin (.) probud' se ty vole*

*Martin: já čtu ty kokote vole*

*((smích))*

Podruhé se tentýž vulgarismus objevil v replice jiného žáka a podle kontextu se domníváme, že se jedná o výplňkové slovo, které má možná demonstrovat jistou převahu nebo moc žáka v sociální skupině.

*Jakub: Pepo co ten mobil?*

*Josef: vole já chci přijít na to jestli je to pověra s tím medvědem (.) vy kokoti ste o tom začali mluvit vole (.) je to pro účel věci (.) jo jedí med (.) reálně je to potvrzený fakt žerou med*

Materiál obsahuje také další vulgarismy. Většinou se jejich užitím mluvčí snaží vyjádřit údiv nad odpověďmi nebo chováním druhého. Případně upozornit na jeho neznalost. Chlapci, kteří se stali v různých situacích terčem některého z vulgárních výrazů, se neohrazují a není patrné, že by je to uráželo. Je možné, že pokud to patří k běžné mluvě jejich vrstevnické skupiny, nevnímají podobné výrazy negativně.<sup>67</sup> Pro další výzkum by bylo vhodné srovnat vyjadřování žáků v čistě chlapecké skupině například s mluvou ve skupině genderově

---

<sup>67</sup> Žáci vyučující později vysvětlili, že vulgární výrazy nepoužívají ve smyslu nadávky, ale „jen tak“.

smíšené. Zajímá nás, zda-li by měla přítomnost dívek nějaký dopad na míru vulgarity chlapců.

*Václav: orel útočí na děti*

*((smích))*

*Jakub: to sou soví mlád'ata ty debile*

Ačkoliv se skupinová práce odehrávala při běžné vyučovací hodině ve školní třídě, členové této skupiny nepřizpůsobili svou mluvu danému prostředí a neřídili se školní normou. Žáci mohli být při práci natolik uvolnění a jejich komunikace tak spontánní, že zcela zapomněli na to, aby jazykové prostředky podřídili místu, kde se nacházejí. Nebo si velmi dobře uvědomovali, že porušují pravidla školní komunikace, ale vzhledem k věku a složení skupiny cítili potřebu ukázat svou odvalu a získat větší moc v kolektivu.

Stejně jako v jiných skupinách chlapci používali obecnou češtinu, která je ale v silném kontrastu s některými replikami, které byly naopak nápadně spisovné. V ukázce níže vidíme, že se v jednom úseku komunikace mísí spisovný jazyk s hovorovými prvky a vulgarismy.

*Martin: orel je prostě ee (.) od přírody agresivnější*

*Josef: orel je znakem americký svobody vole on není agresivní on je dokonalý*

*Martin: no právě že je znakem Ameriky (tak to by dávalo)*

*Jakub: ty seš debil (.) počkej tak orel (.)*

*Václav: =orel byl zlý a vypočítavý*

Situace, které lze obecně označit za humorné, se v tomto materiálu nenacházejí. Žák Josef se pokoušel o humorné chování, které ale u ostatních členů skupiny smích nevyvolává. Chvilími se chlapci smáli vzájemnému pošťuchování.

Pracovní list měla tato skupina vyplněný již po 28 minutách. Žáci vypracovali všechny zadané úlohy, jejich odpovědi však byly strohé a nepromyšlené. Z nahraného materiálu lze vyzorovat, že žáci nad řešením nevedou diskusi a často bezmyšlenkovitě zapisují první vyřčenou variantu nehlédě na to, zda je správná. Prioritou této skupiny je co nejrychlejší vypracování úkolu s co nejmenším úsilím.

#### 8.3.4. Skupina 2 online

Skupina byla tvořena třemi chlapci a stejně jako při prezenční výuce nedošlo k rozdělení a přesnému vymezení rolí všech členů. Chlapec Václav byl vybrán jako zapisovatel, ale zdráhal se, protože nevěděl, jak zapisovat do elektronického souboru. Josef trval na tom, aby Václav roli plnil a chtěl mu dát přesné pokyny. Taková informace byla v rozporu s tvrzením, že sám roli naplňovat nemůže, protože neví jak.

*Josef: takže teda máme udělat náskou práci Vašku zapisuješ*

*Václav: já nebudu zapisovat já nevím jak*

*Josef: <zapisuješ prostě>*

*Václav: ty zapisuješ (.) když víš jak*

*Josef: ty ty ty Vašku jeden (.) já nevím jak*

*Patrik: ((smích))*

*Václav: a já snad jo?*

*Josef: ee počkej (.) já ti dám přesný způsob jak zapisovat (.) jdi do toho pracovního listu,*

Později byl ochotný převzít roli žák Patrik, který byl nejprve pozorovatelem. Po pár pokusech byl také bezradný a znovu urgoval Václava, aby se zapisování ujal on. Chlapcům na konec pomohla vyučující a poradila jim, jakým způsobem mají postupovat. Do řešení problému se zapojili všichni žáci a každý se snažil něčím přispět. Žáci Patrik a Václav se snažili zapisovat do dokumentu, Josef jim napovídal.

*Patrik: se nestáhlo (.) Vašku udělej to ty*

*Josef: ((zívání))*

*Patrik: Vašku ty víš jak*

*Josef: to je pravda ty to umíš*

*Václav: nevím*

*Josef: <dyť ti de matika>*

Žák Josef se ujal vůdčí pozice. Přiděloval práci členům skupiny, aktivně řešil úkoly a sděloval své názory, současně fungoval jako povzbuzovatel. Chvillemi odváděl řeč od tématu.

*Josef: neávkuj a (.) počkej otevři si dokument a to tam budeš muset nějak zavalit (..) jo*

*Josef: tak takže tak no (.) a třeba co ste měli včera k snídani než to Vašek uděl*

*Patrik: ticho bud'*

*(...)*

*Josef: tak co Vašku děláš to? já totiž nemůžu (.)nebo jako že já ti pomůžu ale musíš to dát do tý form–jo pašák chytrák*

V tomto materiálu se objevila i role čtenáře. Žák Patrik navrhl, aby se v ní všichni vystřídali a ostatní neměli žádné výhrady. Role spočívala pouze v hlasitém čtení textů a otázek v pracovním listu.

*Josef: tak co Vašku děláš to? já totiž nemůžu (.)nebo jako že já ti pomůžu ale musíš to dát do tý form–jo pašák chytrák*

*Josef: takže teda (.) orel kavka a pastýř*

*Patrik: tak ted' čti potom Vašek a potom já čtu*

Drobné potíže činilo to, že se členové skupiny navzájem neviděli a pokud měli vypnuté mikrofony, tak ani neslyšeli. Proto se občas ujišťovali, jestli ostatní poslouchají. Mareš a Křivohlavý (1995) jako jeden z faktorů podílejících se na úspěšnosti komunikace uvádějí fyzikální faktor, tedy nutnost uzpůsobit prostor tak, aby na sebe jedinci viděli (viz kap. 2.2). to v tomto případě nebylo možné naplnit.

Nedocházelo zde k žádným delším debatám nebo složitějším argumentacím. Mareš a Křivohlavý (1995) za argumentování pokládají předkládání důvodů pro a proti nějakému tvrzení a uvádějí jej jako formu ovlivňování (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 62). Z našeho materiálu soudíme, že pro žáky je zásadní mít práci splněnou, ale nesměřují k hlubšímu zamyšlení nebo hledání nejlepšího řešení. Často bez diskusí přijímají první vyřčenou odpověď. Jejich cílem je odvést práci s vynaložením co nejmenšího úsilí. To potvrzuje ve své publikaci Vágnerová (2012), která si všímá, že pubescenti se snaží splnit to nejnutnější s vyvinutím co možná nejmenšího úsilí a úspěšnost ve škole pro ně přestává být zásadní (viz kap. 5).

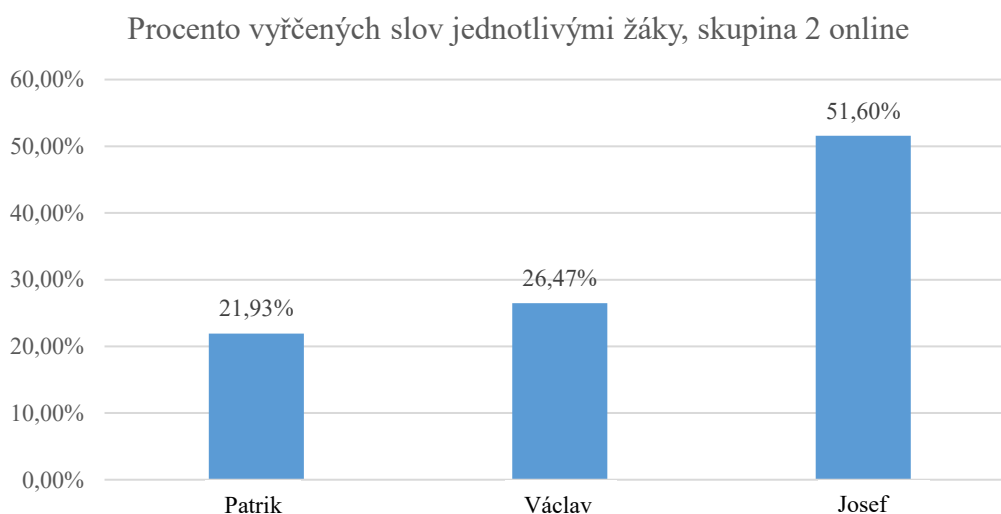
*Václav: vyberte si jednu z bajek a společně ji upravte tak aby měla šťastný konec*

*Václav: která je kratší která bude lehčí*

*Josef: kdo ví?*

*Patrik: tak osla (.) emm asii v tom příběhu nesmí zhebnout (.) to je důležitý aby to byl šťastný konec*

Ve skupině byl Josef dominantní, pronesl nejvíce slov. V grafu vidíme, že téměř 52 % všech slov řekl právě tento chlapec. Tyto údaje jsou z části zkrácené tím, že Josef a Václav nahlas četli texty z pracovního listu, což významně zvýšilo počet vyřčených slov. Navzdory tomu, že četli podobně dlouhé pasáže, počet jimi vyprodukovaných slov se výrazně liší.

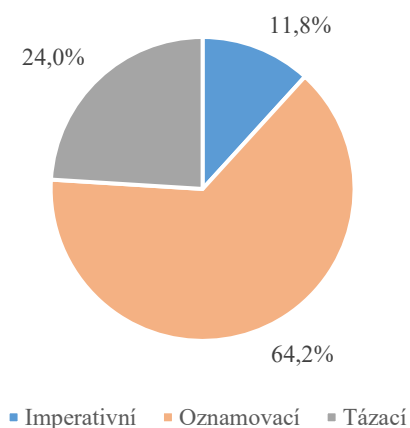


Graf 4 Procento vyřčených slov jednotlivými žáky, skupina 2 online, vlastní zpracování

Celkový počet pronesených slov je 1 352 a průměrná délka repliky činí 6,66 slov. Číslo je zkrácené tím, že žáci četli nahlas ukázky, které byly do výsledné hodnoty započteny. V jiných skupinách si žáci tyto ukázky četli potichu, proto neměly vliv na celkový počet pronesených slov ani délku replik.

V této nahrávce jsme v porovnání s dalším materiálem zaznamenali nejvyšší výskyt replik imperativních. Možným vysvětlením by mohlo být jak nejsilnější vedení, tak snaha mít práci co nejdříve hotovou.

Procento zastoupení jednotlivých typů replik, skupina 2 online



Graf 5 Procento zastoupení jednotlivých typů replik, skupina 2 online, vlastní zpracování

Za některými rozkazy následuje ohrazení se dotyčného, který určenou práci dělat nechce nebo z nějakého důvodu nemůže. Václav napoprvé reaguje oznamovací replikou, napodruhé už pro větší důraz volí také imperativ a doplňuje jej argumentem. Spojení dvou imperativních replik je ojedinělé a uplatňuje se zejména tehdy, chtějí-li na sebe partneři něco přenést (např. úkol) (Müllerová, 1983, s. 39).

*Josef: takže teda hoši zapněme (.) si reprodukto– teda mikrofony pardon já jsem (.)*

*Patrik: =ježišikriste*

*Josef: takže teda máme udělat nákou práci Vašku zapisuješ*

*Václav: já nebudu zapisovat já nevim jak*

*Josef: <zapisuješ prostě>*

*Václav: ty zapisuješ (.) když víš jak*

*Josef: ty ty ty Vašku jeden (.) já nevim jak*

Pozorujeme sekvence, ve kterých je imperativ následován oznamovací replikou, zřídka dalším imperativem jako v předchozím případě. Navazovat může také tázací replika, kdy si jeden z účastníků například ověřuje porozumění.

*Patrik: můžeš (.) zmáčkni na ty tři tečky (.) tři tečky.*

*Václav: tři tečky?*

*Patrik: úpravy. no tak to ne*

Na repliky, které mají komunikační funkci napomenutí, většinou nenavazuje žádná verbální odpověď.

*Patrik: ticho bud'*

Vícečlenná modální schémata (Müllerová, 1983) tvoří různé kombinace replik. V této nahrávce se nejčastěji jedná o oznamovací výpověď doplněnou rozkazem.

*Patrik: se nestáhlo (.) Vašku udělej to ty*

Nebo otázku v kombinaci s oznamovací výpovědí.

*Patrik: že by třeba vrána? jako vypadají stejně*

I v tomto materiálu jsou patrné rysy mluvenosti jako nedokončené výpovědi, vycpávková slova, nebo zadrhnutí.

*Josef: hele čekuj tam na tý vole (.) ou na tý tabulce kladný záporný bych řekl že jakoby (.) jestli máš možnost pohybovat s téma*

*Patrik: =zvěratama*

*Josef: <da> s téma zvierata tak to musíš dát nahoru prostě víš co? že jakoby v tý tabulce a jakože (.) můžem to jakoby (.)*

Chlapci používali slova, která vyjadřují příslušnost k jejich společenské skupině. Jednalo se jak o některé hovorové výrazy (*korona*), tak o slang (*zavalit*, *čekuj*), vulgarismy (*vole*) či některé anglické výrazy (*true*).

Josef záměrně používal takovou mluvu, jejímž cílem bylo upozornit na sebe. Hovořil mimo téma a způsobem typickým pro svou sociální skupinu. Upřednostnil vrstevnický status před dodržováním školní normy (viz kap. 1.3.2). Patrik se připojil a své vyjadřování přizpůsobil spolužákovi.

*Josef: bude žít jako cikády (.) pijete kouříte hulíte šňupete (.) to není to? ne jo tamhle veprostředku my na jídlo příliš nehledíme ale dopiš tam že (.) jakoby my možná na jídlo nehledíme avšak ty by si měl protože si osel a nejsi brouk (.) je mi líto že mu musej říkat jeho pohlaví*

*Patrik: strašně jak se to (.) transofobní xenofobní homofobové*

*Josef: jo když začla korona tak mi bylo třináct a teď je ze mě homofo:b*

*Patrik: když začala: korona tak mi bylo sedmnáct a teď je mi osmnáct ( ) tak seš letofobní jo*

*Josef: no ale hele čekuj já homofob nejsem když to ten člověk nenutí prostě*

*Patrik: =jo chápeme*

*Václav: Vašek je pomalej otrok (.) znám lepší*

Chlapci při komunikaci využívali také humor. Můžeme jej pozorovat v replikách, kde byly situace z bajek přirovnávány k osobám, které znají (především k dalším spolužákům). Níže své spolužáky Josef připodobňoval na základě povahových rysů k postavám z příběhu.

*Josef: to mi připomíná Martina Martin je taky takovej náš osel*

*Patrik: <tvrdohlavej>*

*Václav: posuďte zda mají obě bajky něco společného pokud ano co*

*Josef: hele tak to (.) no jakoby obě dvě ty postavy jsou prostě tvrdohlavý jako Ivan*

*nebo*

*Václav: co může být orel?*

*Josef: hele orel bejvá [často]*

*Václav: [bystrý]*

*Josef: majestátní pták, jo bystrý (.) <je bystrý jako Ivan ve Fortnitu>*

*Václav: asi moc bystřej nebude*

*((smích))*

Za zdroj humoru považujeme i přeřeknutí či přeslechnutí vyvolávající smích. Dokládáme konkrétní ukázkou, ve které se jednalo o přeslechnutí ovlivněné také nesprávným gramatickým tvarem. Chlapec, který ve tvaru chyboval, není rodilý Čech.

*Patrik: cikádi vlastně nejsou ptáci*

*Josef: <cikáni>*

*Patrik: cikádi sem řekl*

*Josef: ((smích))*

Ačkoli v této skupině byli pouze tři členové, pracovní list chlapci vypracovali za 27 minut. Podobně jako při prezenční výuce byly odpovědi této skupiny úsečné. Přestože žákům zbylo dost času na přemýšlení nad úlohami a jejich kontrolu, neměli zájem jej využít.

### 8.3.5. Skupina 3 prezenčně

V hodnocení obtížnosti pracovního listu bylo u těchto žáků velké rozpětí. V průměru byla vnímaná obtížnost této skupiny proti jiným skupinám nižší, a to 5,6. Názory na nejobtížnější úlohu a úlohu, která se žákům nejvíce líbila, se opět různí.

Atmosféra ve skupině byla podle všech členů dobrá, dívky v ní ale našly i negativa. Žákyně Barbora uvedla, že atmosféra byla zábavná, ale občas napjatá a dívka Eliška dodala, že se ve skupině někdy překřikovali.

Za přínosné při skupinové práci považují členové této skupiny zlepšování mezilidské komunikace a více nápadů. Úskalí spatřují v možných hádkách, obtížnější shodě ve více lidech a žák David uvedl, že se někdo může stát terčem posměchu. Navzdory některým negativům se všichni shodli, že jim skupinová práce vyhovuje.

Barbora a Marek vymezili svou roli jako poradce, David napsal, že pomohl s cvičením č. 2 a žákyně Eliška svou roli nespecifikovala.

Role ve skupině se utvářely spontánně, žáci se na rozdělení nedomlouvali. Žádného z členů nelze značit za vedoucího skupiny. Dívka Eliška se bez předchozí domluvy chopila role zapisovatele. Další role už naplňují různou měrou všichni členové skupiny. V koordinování práce a výběru úloh, na kterých se bude momentálně pracovat, se střídali všichni zúčastnění.

Žáci se snažili o diskusi nad některými úkoly. Interpretovali text a předkládali argumenty pro svá tvrzení. Komplikace působily především potíže s porozuměním. Obě dívky se snažily úkoly plnit tak, že jen hledaly informace explicitně obsažené v textu a nesnažily se porozumět jádru příběhu. Chlapci na tom s porozuměním a interpretací byli lépe, ale nejsou dostatečně průbojní na to, aby jasně vysvětlili a obhájili všechny své myšlenky. Navzdory těmto komplikacím mezi žáky probíhaly diskuse, které ale často nevyústí ve správné řešení. Dívky místo hlubšího zamyšlení úkoly zbytečně brzy přeskakovaly a vzdávaly. A to i navzdory tomu, že chlapci přicházeli s dobrými nápady.

V ukázce níže žáci pracovali na otázce č. 1, která zní *Také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce? Pokud vás napadají jiné vlastnosti, které to jsou?* Žákyně Barbora zjevně nepochopila zadání a hledala společné vlastnosti obou hrdinů z bajky. Tvrdila, že v bajce nejsou žádné vlastnosti napsané a krátce na to navrhla úkol přeskočit a pracovat na dalším. Eliška se zprvu snažila alespoň vyjádřit vlastnosti zvířat, které z příběhu plynou, ale posléze se zřejmě nechá zmást spolužačkou a jejím chybným výkladem zadání. Chlapci mezi tím interpretovali část příběhu a diskutovali. Není patrné, jestli Marek a David zadání správně pochopili, ale nesnaží se jej dívkám dovysvětlit.

*Barbora: já nevím (.) podle mě nemaj moc stejnejch vlastností teda (.)*

*Eliška: no tak*

*David: já bych to nechal co tam sou za vlastnosti*

*Eliška: co? (.) třeba ten orel (je hodně zlej)*

*Barbora: ale oni nemaj nic stejný že jo*



(..)

*Marek: tak víš vlastnosti*

*Barbora: no oni tam ani moc nejsou ty vlastnosti napsaný ( )*

*David: proč by měl být orel zlý? dyť nic neudělal*

*Marek: jak to vždyť sebral ty mláďata*

*David: ale on nevěděl že to jsou oni (.) ta sova je popsala jako (.) hezký vlastně i když nebyly*

*Eliška: hmm*

*Eliška: no a tady (.) jo aha stejné vlastnosti*

*Barbora: no právě*

*Barbora: no tak vynecháme tu jedničku a pudem dělat tu dvojku? logicky*

Roli časoměřičů plní Eliška a Marek. Ti si dělali starosti, aby měli hotové všechny úkoly a dohlíželi jak na zbývající čas, tak na tempo práce celé skupiny. Vzhledem k obavám z časové tísně působili také jako povzbuzovatelé. Žák Marek viditelně podceňuje své schopnosti se zdůvodněním, že má dyslexii. V průběhu výuky ale nic kromě pomalejšího tempa čtení nenasvědčovalo tomu, že by byl chlapec při práci tohoto typu nějak limitovaný. Vysvětlujeme si to nízkým sebepojetím žáka, které možná pramení z faktu, že u chlapce byla zjištěna zmiňovaná porucha učení.<sup>68</sup>

*Barbora: to je taky blbost psa (.) sova je chytrá tam přece potřebujeme někoho chytrýho*

*Eliška: co tam mam napsat?*

*Marek: mě se ptáš? jo aha já sem tady totiž nejlepší já sem dyslektik že jo takže úplně všechno jako to (.) hele už máme jenom dvacet pět minut jo:?*

Skupina stráví množství času vyprázdňenými řečmi mimo téma, zbytečnými dotazy založenými na nepozornosti, chudými výpověďmi majícími opakující se charakter. Jednotlivci měli u některých úkolů tendenci zahálet a nechat jejich řešení na ostatních (viz kap. 2.3).

*Barbora: jako bych to celou dobu neřikala*

*Eliška: já sem to řikala*

*Barbora: já sem to řikala mě tady všichni ignorujou*

*David: ona snědla spoustu myší*

*Marek: co?*

*David: že snědla spoustu myší*

*Barbora: jaká myš zase?*

---

<sup>68</sup> Učitelka Marka řadí mezi tiché žáky, kteří se komunikaci vyhýbají. Přestože zná odpověď, nechce na sebe poutat pozornost, neboť se obává, že se zmýlí (Šed'ová a kol., 2019).

David: ta sova

Eliška: <jaká myš?>

Marek: von zase kecá vo něčem jinym jako

Dívka Barbora se k sobě snaží přitáhnout pozornost tím, že se dožaduje uznání a naoko se uráží, pokud jí není přiznáno.

Barbora: no však jo když se říká že je pejsek přítel člověka tak já du domu čau (.) už mě tu nepotřebujete

nebo

Barbora: ne protože se o něm říká že (.)

Eliška: =je věrný člověku

Barbora: ty vole tady mě nikdo neposlouchá

Marek: tak kdyby si řekla něco smysluplného

Barbora: tak vy mě ani nenecháte domluvit

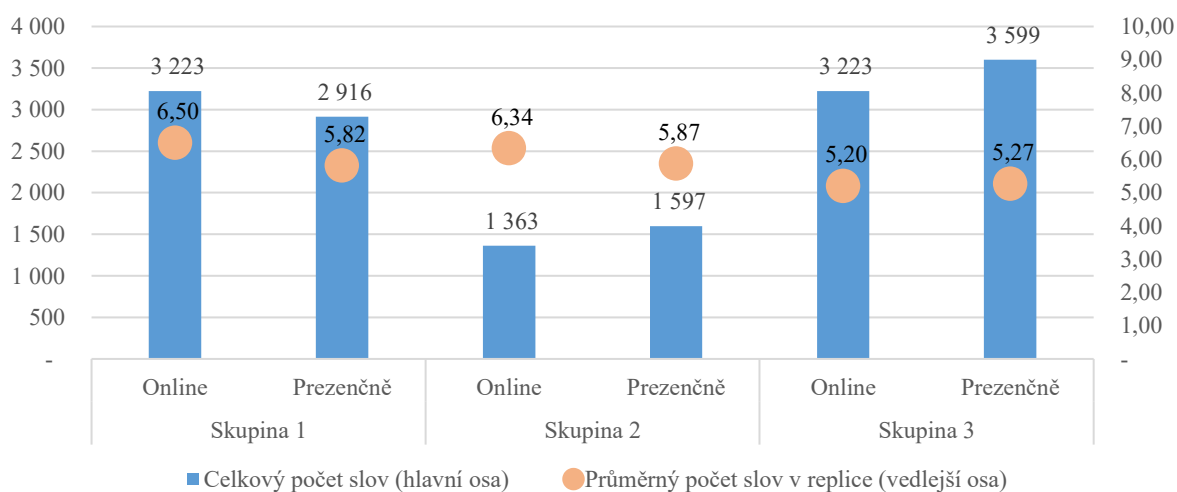
Místy se její repliky zdají až pasivně agresivní.

Eliška: jako já tomu nerozumím jaký jako zvířata

Barbora: ty nevíš co je zvíře?

Skupina vyprodukovala celkem 3 531 slov, což je nejvíce ze všech získaných materiálů. Průměrný počet slov v replice je však nižší než v jiných nahrávkách, a to 5, 4. Žáci tedy mluvili více, ale jejich repliky byly kratší. Nejvíce hovořila Barbora a Marek. Nejdelší replika obsahovala 35 slov a pronesla ji žákyně Barbora.

Srovnání celkového počtu vyřčených slov a průměrného počtu slov v replice pro jednotlivé skupiny, online a prezenční



Graf 6 Srovnání celkového počtu vyřčených slov a průměrného počtu slov v replice pro jednotlivé skupiny online a prezenční, vlastní zpracování

Stejně jako ve zbylém materiálu i v této nahrávce nalezneme převahu oznamovacích replik. Repliky oznamovací často fungují jako odpověď a jsou těsně spjaté s replikami tázacími (Müllerová, 1983).

*Barbora: no tak vynecháme tu jedničku a pudem dělat tu dvojku? logicky*

*Eliška: ta je ještě těžší*

Ne vždy se jedná o repliky odpověďové, často naopak samy odpověď vyvolávají. Müllerová (1983) to vysvětluje tím, že často v sobě otázku implicitně obsahují. V následujícím příkladu vidíme, že žák David vyprodukoval repliku, jejímž obsahem je oznámení, že vše zapomněl. Dívka Barbora reaguje odpovědí, protože ono oznámení zřejmě vnitřně chápe jako podnět k udělení rady.

*David: já už si to nepamatuju já sem to zapomněl*

*Barbora: tak si to přečti znova Davide*

Müllerová (1983) uvádí, že tázací repliky vždy vyžadují odpověď. Na místě odpovědi se podle autorky mohou vyskytovat repliky všech modálních typů, i když v různé míře. Tázací repliky tvoří dvojice s replikami oznamovacími, imperativními i tázacími a vyznačují se různou měrou spojení (Müllerová, 1983, s. 35). Nejméně časté bývají odpověďové repliky imperativní, i ty se ale v našem materiálu objevily.

*Eliška: co to je?*

*Marek: tak si přečti tohle*

Repliky obsahují hovorové výrazy (např. *jaký vlastnosti, stejnejch vlastností, ty mlád'ata, voni*), ale je patrné, že si členové skupiny uvědomovali, že se jedná o školní práci a snažili se své písemné odpovědi přeformulovat do spisovného jazyka. V ukázce níže vidíme, jak dívka Barbora zdůrazňovala spisovnou variantu.

*Marek: nevěděl (.) že to jsou (.) ta mlád'ata*

*Eliška: ( ) ty mlád'ata*

*Marek: ta mlád'ata*

*Barbora: ta mlád'ata (.) ty*

*Marek: už tam něco [napiš hlavně]*

*Barbora: [to sou ta mlád'ata] říká se to mládě a ta mlád'ata*

Z tohoto materiálu je stejně jako z jiných spontánních mluvených projevů patrné, jak je obtížné tvořit syntakticky a gramaticky správné výpovědi. V úryvku vidíme chybný tvar slovesa být, který chlapec použil pravděpodobně proto, že si nestihl uvědomit, které slovo je v

jeho replice podmětem a přirozeně použil verbum v plurálu s ohledem na to, že hovořil o více subjektech.

*David: (ve všech) příkladech sou někdo mrtví*

Chybami v řeči rozumíme různé typy přechytnutí, záměn nebo tvarů slov, které jsme původně nezamýšleli. Patří tam také poruchy plynulosti řeči. Nejedná se o chyby, které vznikly v důsledku neznalosti jazyka nebo jeho gramatiky či fyziologické poruchy řeči. Bylo zjištěno, že chyby v řeči nejsou náhodné a vznikají proto, že se v mysli mluvčího aktivuje více jazykových prvků, které jsou spjaté a aktivují se v nevhodnou chvíli (Nebeská, 2017).

Žáci často začínají svou repliku partikulí “no”, která může vyjadřovat pochybnosti nebo naopak jistotu, případně chce-li svůj výrok zdůraznit nebo dát najevo, že obsah jeho tvrzení je zjevný, tak je tomu v replice níže.

*Marek: no tak lišku tam dát nemůžeme když tam je*

V některých případech má zřejmě funkci fatickou a mluvčímu pomáhá zahájit promluvu nebo navázat v konverzaci na jiného mluvčího.

*Eliška: no a tak jakej je ten tygr?*

Jako druh humoru se zde objevily některé vulgarismy. Žákyně volila vulgarismus jako formu vtipného přirovnání, které u celé skupiny vyvolá smích. Zde spatřujeme, že pobavení vrstevníků žáci mnohdy upřednostňují před normami školy. Druhá dívka Eliška se zdráhala napsat vulgární slovo “debil” do pracovního listu a nakonec volí podle ní mírnější výraz “blbec”.

*Barbora: tak osel je hloupej protože když kolem něj projdeš tak (.) prostě na tebe kouká jak debil*

*Eliška: kdo?*

*Marek: jak tygr nebo co říkala*

*Eliška: <to je hustý>*

*Barbora: <prostě když kolem jdeš tak on jenom čumí jak debil prostě chápeš>*

*Eliška: <tak jak to napíšem>*

*Marek: <čumí jako debil jo? nebo co tam napíšeš jako>*

*Eliška: <co: nechci psát>*

Smích také vyvolávají různé odpovědi, které žáci v rámci skupinové práce produkují a považují je za vtipné. Díky tomu ve skupině panuje dobrá nálada.

Svou práci žáci odevzdávali na konci vyučovací hodiny. Pracovní list stihli vypracovat celý. Některé úlohy dodělávali v časové tísni bez pečlivějšího zamyšlení (např. poslední úlohu), což se také odrazilo na kvalitě jejich odpovědí.

### 8.3.6. Skupina 3 online

Hned v úvodu nahrávání byl žák Marek navržený na roli zapisovatele a souhlasil. Soubor, do kterého zapisoval, sdílel na společné obrazovce, aby do něho všichni mohli nahlížet a odpovědi komentovat nebo doplňovat. Práce s počítačem chlapci nečinila žádné potíže. Zapisovatel byla jediná role, která byla přímo určená. Stejný žák se automaticky chopil také role časoměřiče a průběžně upozorňoval ostatní na zbývající čas.

*Marek: ale ještě nemáme tu dvojku jo?*

*Barbora: a no jo*

*Marek: asi bysme si měli pospíšit*

Dívka Eliška si vzala na starost organizaci práce a určovala, které otázky se skupina bude věnovat. Když nikdo nevyprodukoval uspokojivou odpověď, měla tendence brzy přeskakovat k dalšímu úkolu bez hlubšího zamyšlení nebo další diskuse. Dívka Barbora měla k této strategii výhrady, ale ostatní členové skupiny ji nepodpořili.

*Eliška: tak na tu trojku:*

*Barbora: no jo ale když budem přeskakovat všechno tak neuděláme ni:c*

*Marek: dyť už sme udělali jedničku to stačí ne?*

*Barbora: jo super (.) no tak tu trojku no*

Žákyně Eliška měla úlohu založenou na kontrole a pochybování. Prověřovala jednotlivá tvrzení, zpochybňovala průběžné návrhy a prováděla obsahovou i formální kontrolu. V ukázce se ještě před samotným odevzdáním zaměřuje na kontrolu výsledného textu. Ostatní žáci se během výuky také aktivně podíleli na kontrole skupinové práce.

*Marek: <můžu se zeptat jestli to dává smysl>*

*Eliška: jako jo*

*Eliška: ale počkej (.) aby před tím je ještě čárka*

*Marek: pardon*

*Barbora: ježišmarja Eliško*

*David: malé děti?*

*Barbora: no jako že ty no já nevím*

*Marek: ale ne protože by to tam nemělo sedět já sem tam měl malý děti*

*Eliška: a u tý pětky jako (.) jak je tam ještě čtyřka a pětka tak jak tam je ta mezera tak tu dej pryč úplně*

Žáci společně plnili funkce orientované na dosažení cíle jako je iniciativa a aktivita, poskytování informací, sdílení názorů, koordinace, shrnování atp. Často docházelo i k diskuzím a zvažování různých možností. Když se jednotlivci s předloženou odpovědí

nespokojili, dávali najevo pochyby a hledali další řešení. Dobrá diskuze vznikla například nad otázkou č. 3, kdy měli žáci určit, pro jakou věkovou kategorii je text vhodný. Každý zaujal nějaké stanovisko a navzájem se je snažili vyvrátit. Nakonec se domluvili na kompromisu. Na základě materiálu můžeme konstatovat, že žáci se sice pouštějí do debaty, jejich argumenty jsou ale chudé a strohé.

*Eliška: tak tam napiš prostě v rozmezí padesáti až šedesáti let*

*Barbora: =proč padesáti?*

*Marek: to je mo:c,*

*Eliška: < no tak já nevim >*

*Marek: to je spíš pro mladší čtenáře ne: [pro (.) důchodce]*

*Barbora: [tak tam napiš patnáct až sto]*

*David: [deset až patnáct]*

*Barbora: patnáct až sto*

*Eliška: no určitě:*

*Marek: bych tam napsal až já nevim (.) třináct*

*David: dvacet*

*Marek: nebo víc dobře*

*Barbora: proč by si to nemohla přečíst stoletá babka třeba?*

*Marek: <mohla ale tohleto asi nebude číst ne?>*

*Barbora: a proč by nemohla?*

*Marek: <tak jako může ale proč by to četla?>*

*Eliška: deset a:ž (.)*

*Marek: teda jako proč by to četl kdokoli*

*Barbora: deset až sto*

*Eliška: ne patnáct*

*Marek: proč až sto?*

*Eliška: [patnáct] napiš*

*David: [dvacet]*

*Marek: patnáct (.) dobře*

*Barbora: proč patnáct zrovna?*

*Eliška: no prostě (.) já nevim ale třeba osmnáctiletý nechte takový (.)*

*Marek: no taky bych řekl*

*Barbora: no tak tam napiš až šestnáct*

*Eliška: ne to je zase (.)*

*Marek: tak dobře patnáct a půl kompromis*

*Barbora: <tak jo>*

*Eliška: dobře tak čtyřka*

Žák David hovoří málo a příliš se nezapojuje. Jeho nečinnost mohla být způsobena technickými problémy, které na začátku hodiny zmiňuje. Později se sám dobrovolně ujme plnění jednoho úkolu.

Žáci pronesli celkem 3 223 slov. V průměru obsahovala replika každého žáka 5 slov a nejdelší pronesená replika obsahovala 31 slov a vyprodukovala ji žákyně Barbora.

Pobavení žákům přináší diskuse nad některými otázkami v pracovním listu. Je však zřejmé, že se nejedná o posměch, nýbrž upřímný smích, který podporuje dobrou náladu ve skupině. Humorná situace nastala například ve chvíli, kdy Eliška nesrozumitelně vysloví slovo *kočka* a ostatní jí rozumí něco jiného.

*Eliška: pes je kamarád (.) přítel člověka. tak tečka jo? jo pes dobře (.) potom je: koška*

*Barbora: kóška?*

*David: cože?*

*Barbora: <kóška>*

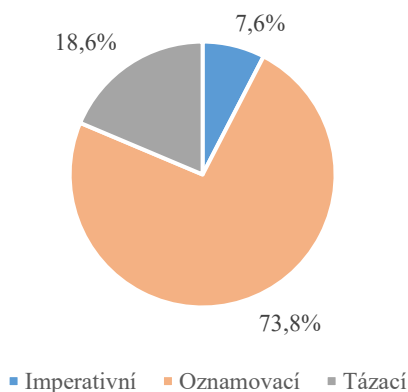
*Barbora: potom je Barunka.*

*David: pokožka?*

*Eliška: ((smích))*

Tato nahrávka obsahuje největší podíl oznamovacích replik a současně nejmenší podíl replik tázacích ze všech námi získaných materiálů. Poměr mezi jednotlivými typy replik se přes to nijak zásadně nezměnil.

Procento zastoupení jednotlivých typů replik,  
skupina 3 online



Graf 7 Procento zastoupení jednotlivých typů replik, skupina 3 online

Všímáme si, že na některé tázací repliky nenavazuje odpověď, přestože je formálně vyžadována. Konkrétně v tomto případě si možná dívka Barbora myslela, že odpověď na otázku bude zjevná z komunikační situace. Jelikož se ozvala, je zřejmé, že je na online hodině přítomná.

*Marek: ste tam holky?*

*Barbora: tak (.) kdo to bude zapisovat?*

*David: Marek*

Spojení dvou a více oznamovacích replik může vyjadřovat různé významy, často druhý partner dává druhému najevo souhlas či nesouhlas (Müllerová, 1983, s. 39).

*Barbora: máme to vyjádřit příslovím*

*Marek: jo přísloví*

nebo

*David: liška třeba protože kavka je taky chytrá*

*Marek: no tak zrovna když udělá tohle tak asi moc chytrá nebyla*

V jiných úsecích není cílem promluvy projevení souhlasu či nesouhlasu, ale doplnění faktických informací, které na sebe navazují (Müllerová, 1983, s. 39).

*Marek: cikády to je taková ta věc co cvrliká*

*Barbora: to je takový to zvíře*

*Marek: ne to je b– něco jako brouk*

*Barbora: je to zvíře:*

*Marek: je to jako cvrček prostě to vydává takový ty divný zvuky*

Imperativní výpovědi se v této nahrávce projevují nejčastěji jako výzva či pobídka.

*Marek: ňák to sjednoťte.*

Některé repliky jsou modálně smíšené. Jedná se převážně o tázací a oznamovací. Žák položí dotaz a rovnou jej doplní svým komentářem.

*Marek: a mam napsat jenom ano? <to už sme tam jednou napsali>*

Méně často se vyskytují smíšené repliky obsahující část imperativní a oznamovací. Mluvčí udílí pokyn a poté znovu zopakuje jádro sdělení.

*Barbora: sou prostě hloupí tam napiš (.) sou prostě hloupí*



V tomto materiálu se často objevují hezitační zvuky.<sup>69</sup> Vysvětlujeme si to tím, že žáci při online komunikaci chtěli dát najevo, že se práce účastní a jsou na hodině přítomni a dříve než zformulovali svou odpověď, zareagovali pomocí zvukových projevů. Dělo se tak hlavně ze začátku, než si žáci zvykli na tento netradiční způsob komunikace, při kterém se navzájem nevidí.

*Eliška: tak zkusme tu dvojku*

*Marek: hm (.) dobře*

*David: emm (.)*

*Marek: ( ) vlastnosti jako kavka (.) no*

*Barbora: hmm*

Výpovědi byly mnohdy nedokončené a obsahovaly odchylky od větné stavby. Nejčastějším jevem byla elipsa<sup>70</sup>. Repliky těchto žáků často začínaly partikulí “no” nebo odkazovacím zájmenem<sup>71</sup>.

*David: co? né to ne ze stolu jako se musel sám od sebe začít resetovat*

*Marek: no tak Davide děláme tu trojku*

*Eliška: no tak prostě (.) hmm*

*Eliška: no jako to se nedá říct*

*Barbora: no jako nedá*

*Eliška: to je spíš no (.) já nevím*

*(..)*

*Marek: no tak můžeme jít ještě dál*

Tento materiál obsahuje menší množství hovorových výrazů (*furt, blbost*). Nespisovné variety volí žáci nejčastěji u adjektiv (*blbej, hustej*). Níže vidíme, že žák David použil vymyšlené slovo “nezvukně”, které upoutalo pozornost dalšího chlapce ze skupiny. Po vysvětlení významu už ale nikdo ze žáků tento výraz nevnímal jako problematický.

*Marek: ee nezvukně cože?*

*David: nezvukně jako že bez zvuku*

---

<sup>69</sup> Jedná se o zvuk, který nemá charakter konkrétní hlásky a přirovnává se k různě modifikovanému e nebo pokašlávání. V běžné mluvě se jedná o zcela běžný jev, zatímco ve veřejném projevu je považován za nedostatek (Krčmová, 2017 [online]).

<sup>70</sup> „Vypuštěná část syntaktické struktury, kterou v ní podle obvyklého větného schématu očekáváme a kterou lze rekonstruovat“ (Jarmila Panevová (1), Hana Gruet Škrabalová (2) (2017): ELIPSA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ELIPSA>).

<sup>71</sup> Tzv. deiktické výrazy, které ukazují k jednotlivým složkám komunikační situace. Jedná se o specifické ukazovací výrazy, jejichž sémantika může být definovaná pouze ve vztahu k entitě, k níž odkazuje (Hirschová, 2017 [online]).

*Marek: jo takhle (.) nepřiblížila jo (.) eh tak to je správně asi (.) nechcete si to nejdřív přečíst než to odešleme?*

Po dokončení práce zbyla žákům ještě malá časová rezerva. Odpovědi na otázky z pracovního listu žák Marek kompletně sepsal do textového editoru Word. Díky závěrečné kontrole bylo řešení ucelené a přehledné. Některé úlohy by si zasloužily propracovanější odpovědi, ale celkově jejich práci považujeme za dobře splněnou.

## 8.4 Srovnání analýz

V této kapitole překládáme srovnání jednotlivých materiálů mezi sebou s ohledem na výzkumné otázky. Snažíme se zjistit, zda se některé jevy, s nimiž jsme se při analýze našeho materiálu setkali, opakují a je možné pokládat je za typické při komunikaci žáků ve skupině. Sledujeme podobnosti a odlišnosti získaných nahrávek a snažíme se z našeho zkoumání vyvodit závěry.

Po srovnání všech nahrávek si všímáme podobných strategií při rozdělování rolí a plánování práce. Pakliže vyučující nepřidělí žákům konkrétní role, nebo jim výslovně nenařídí, aby si je rozdělili sami, tak k tomu nedojde. Žáci se domlouvali pouze na tom, kdo bude zapisovat odpovědi (přidělili tedy roli zapisovatele), ale k dalšímu vymezení práce jednotlivců zpravidla nedochází. Některé role se s ohledem na potřebu skupiny u žáků zformují samovolně. Obvykle je to role časoměřiče, které se v našem materiálu často chopili alespoň dva žáci a ti v průběhu výuky párkrát upozornili na malé množství vykonané práce s ohledem na čas nebo na blížící se konec hodiny. Vzhledem k tomu, že si žáci dopředu neplánují časové rozvržení a z počátku tráví příliš času u jednotlivých úloh či konverzováním mimo téma, dochází k tomu, že s koncem hodiny mají málo času na zbývající úkoly a snaží se chybějící práci rychle dohnat. Tomu také odpovídá výsledné řešení, které bývá méně kvalitní.

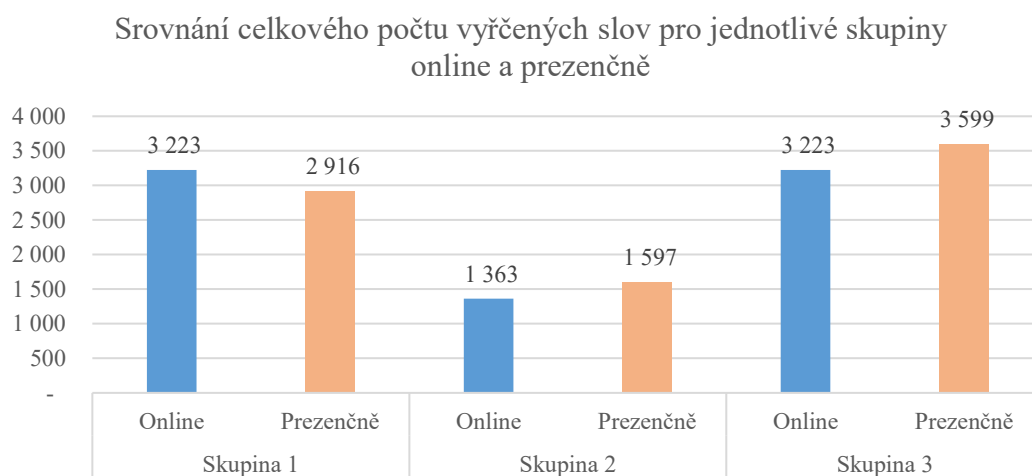
Žáci v roli zapisovatelů obvykle popohánějí ostatní členy skupiny a dožadují se návrhů řešení. Domníváme se, že mají větší pocit zodpovědnosti, protože výsledek jejich práce je v závěru viditelný.

V žádné skupině nebyla přímo určena role vedoucího a podle výsledků dotazníku se do ní nikdo ze žáků (alespoň při prezenční výuce) nepasoval. I přes to se v některých skupinách tyto role spontánně utvořily. Většinou pramenily z povahy konkrétních žáků, kteří se projevovali jako vůdčí osobnosti (Nela, Josef) nebo z větší zodpovědnosti (Klára).

Z našeho materiálu lze vyvodit, že iniciativnější žáci většinou plní více než jednu roli, zatímco žáci méně průbojní se nedovedou prosadit a často dochází k tomu, že se do práce zapojují jen z části.

Domníváme se, že vzhledem k tomu, že u většiny jednotlivců není odvedená práce patrná, mají sklony vyvíjet menší úsilí. Pasivnější nebo tiší žáci možná čekají, až úkol vyřeší aktivnější členové skupiny. Ve skupině také nezřídka dochází k odbíhání od tématu a zdržování od práce.

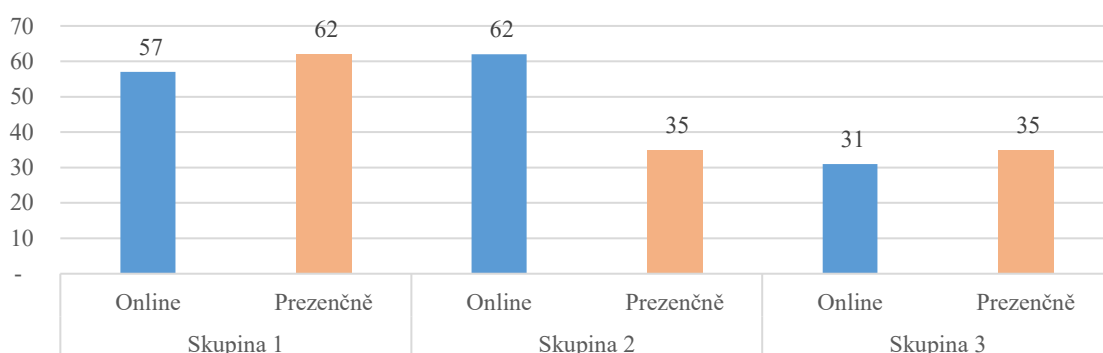
Počty vyřčených slov u jednotlivých skupin vidíme na grafu níže. Výrazně zaostává skupina 2 při online i prezenční výuce, která v porovnání s jinými materiály nevyprodukovala ani polovinu slov. Navíc chlapci z této skupiny jako jediní hlasitě četli ukázky obsažené v pracovním listu, čímž se počet slov ještě výrazně zvýšil. Z toho vyplývá, že vyprodukovaných slov je v porovnání s ostatními skupinami reálně ještě méně.



Graf 8 Srovnání celkového počtu vyřčených slov pro jednotlivé skupiny online a prezenčně, vlastní zpracování

Další graf ukazuje průměrné počty slov v replikách a počty slov v nejdelších vyprodukovaných replikách. Průměrné počty slov v replikách se výrazně neliší. V průměru tvořili nejdelší repliky žáci ze skupiny 1 při online výuce (viz graf 6). Nejdelší zaznamenané repliky byly dvě a obsahovaly 62 slov. První vyprodukovala žákyně Klára ze skupiny 1 při prezenční výuce a žák Patrik ze skupiny 2 při online výuce. Je třeba poznamenat, že ve druhé ze zmíněných replik se jednalo pouze předčítání ukázky z pracovního listu.

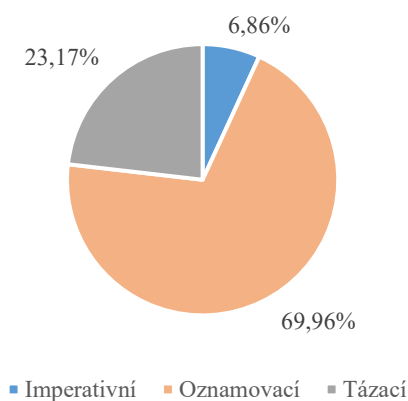
### Srovnání maximálního počtu vyřčených slov v jedné replice pro jednotlivé skupiny online a prezenčně



Graf 9 Srovnání maximálního počtu vyřčených slov v jedné replice pro jednotlivé skupiny online a prezenčně, vlastní zpracování

Na dalším grafu je znázorněno zastoupení jednotlivých typů replik v našich nahrávkách. Pro všechny skupiny platí, že výrazně převažovaly oznamovací repliky a nejméně žáci využívali imperativní repliky.

### Procento zastoupení jednotlivých typů replik, všechny skupiny, všechny formy



Graf 10 Procento zastoupení jednotlivých typů replik, všechny skupiny, všechny formy; vlastní zpracování

Na základě analýz zjišťujeme, že žáci při skupinové práci upřednostňují hovorové a nespisovné prostředky před neutrálními. Spisovně čtou zadání, které se nesnaží přeformulovat do nespisovné podoby. Spisovné výpovědi produkují, pakliže jsou zapisovány. Domníváme se, že žáci přepínají do spisovného kódu, když vědí, že výslednou práci budou odevzdávat.

Žákovské repliky bývají často úsečné, plné výplňkových slov a vykazující typické znaky mluvenosti (elipsa, nedokonalá větná stavba, dlouhé pauzy, zadrhnutí, přerážnutí atd.).

Povšimli jsme si nadužívání některých slov (*no, počkej, nevím*), která mohou v kontextu vyjadřovat různé významy. Žáci také v komunikaci uplatňují slovní zásobu specifickou pro svou sociální skupinu (slang, anglické výrazy).

Používání vulgarismů jsme zaznamenali jen u některých žáků (častěji u chlapců) a převažovalo při prezenční výuce. To může být způsobeno tím, že během vyučování ve školní třídě nemá vyučující jednotlivé skupiny neustále pod dohledem. Vulgarismy v některých případech působily jako zdroj humoru. Za zajímavé potom pokládáme, že někteří žáci používají vulgární výrazy často neuvědomovaně a bez záměru někoho urazit. Sami to dovysvětlují tak, že se jedná o běžnou součást jejich mluvy. My se domníváme, že se jedná také o prostředek, kterým lze dosáhnout silnější pozice v sociální skupině.

Humor se v našem materiálu objevoval spíše v menší míře. Žáci se baví především vymyšlením vtipných odpovědí na zadané otázky. Za humorné pokládají různé slovní hříčky, přeroknutí nebo humorné chování spolužáků (grimasy, gesta). Velmi záleží na konkrétním složení skupiny. V některých materiálech se objevuje humorných pasáží více, v jiných méně. Vysvětlujeme si to tím, že pro používání humoru je obvykle zapotřebí, aby měli mezi sebou lidé dobré vztahy.

Po analyzování získaných nahrávek jsme si povšimli, že mezi komunikací ve školní třídě a v online prostředí nejsou takové rozdíly, jak by se dalo čekat. Klademe si otázku, zda je to způsobeno tím, že dnešní mladí lidé tráví v online prostředí významné množství času a jsou na tento typ komunikace zvyklí, proto jim nečiní potíže.

Odlišnosti jsme zaregistrovali v tom, že při online komunikaci dochází k řešení technických obtíží. Při prezenční výuce zase žáci častěji “odbíhají od tématu” a nechají se rozptylovat okolím (upozorňují na to, co se děje ve třídě, šeptají si, dělají na sebe různé posunky). Časově se práce při online a prezenční výuce nelišila.

Ani v hodnotách, jako jsou průměrné počty slov v replikách, nejdelší vyprodukované repliky a celkové počty slov nejsou takové rozdíly, které bychom mohli označit za relevantní. Totéž lze tvrdit o rozdílech v počtu jednotlivých typů replik.

Vyplnit pracovní list stihly všechny skupiny při obou formách výuky. Skupiny 1 a 3 využily celou vyučovací hodinu<sup>72</sup>, s koncem výuky ale musely své pracovní tempo výrazně zrychlovat, tudíž se některým úkolům již věnovaly méně. Skupina 2 měla práci v obou případech hotovou dříve než za 30 minut.

---

<sup>72</sup> S drobnými odchylkami.

Ve všech skupinách jako problém vnímáme málo propracovaná řešení a neschopnost vést efektivní diskusi, která by vedla k hledání různých variant a na konec k volbě nejlepšího řešení.<sup>73</sup>

U všech skupin pozorujeme tendence splnit zadanou práci, ale nevynaložit maximální úsilí.

## **Závěr**

Cílem předložené práce bylo přispět k výzkumu vzájemné komunikace starších žáků při skupinové práci a prozkoumat jejich interakci. Chtěli jsme ukázat, že zkoumání této problematiky může být přínosné a podnětné.

---

<sup>73</sup> Nejblíže k tomu byla skupina 3.

Během psaní práce se ukázalo, že oblast vzájemné žákovské komunikace zatím nebyla příliš prozkoumána. Jako zdroje jsme využili publikace zabývající se primárně pedagogickou komunikací a komunikací obecně. Víme, že zachytit specifika komunikace mezi žáky při práci ve skupině v plném rozsahu je úkol velmi náročný. My si neklademe nárok na úplné zpracování této problematiky a snažíme se alespoň okrajově přispět k jejímu prohloubení.

Pro účely našeho výzkumu jsme pořídili celkem šest nahrávek skupinové práce žáků 8. ročníku. Uvědomujeme si, že získaný materiál umožňuje jen nepatrné poznání problematiky a s ohledem na to, že se jedná o omezený vzorek žáků, je třeba brát výsledky s rezervou. Žáci si jsou vědomi nahrávání a nebudou se pravděpodobně projevovat stejně jako v běžných hodinách.

V úvodu práce jsme vymezili hlavní výzkumnou otázku:

1. Jakým způsobem probíhá komunikace při skupinové práci u žáků na 2. stupni základní školy?

Výzkumnou otázku jsme dále konkretizovali formou podotázek, na něž nyní předložíme odpovědi:

2. Které role žáci zastávají při skupinové výuce a jakým způsobem tyto role naplňují?

Žáci při skupinové práci nepostupují tak, že by si mezi sebou rozdělili konkrétní role, které budou naplňovat. Jediná role, která byla někomu výslovně přidělena (popř. se v ní střídají), je role zapisovatele. Během skupinové práce se u některých aktivnějších žáků spontánně zformují i další role, které si žáci většinou ani neuvědomují (vedoucí skupiny, časoměřič, kontrolor). Je běžné, že jeden žák plní více funkcí. Naproti tomu žáci méně průbojní či pasivní se často žádné role neujmou.<sup>74</sup>

3. Které typy replik se objevují nejčastěji a jak dlouhé repliky žáci produkují?<sup>75</sup>

V komunikaci jsme zaznamenali výraznou převahu replik oznamovacích (70 %), méně replik tázacích (23 %) a nejméně imperativních (7 %). Odhalili jsme, že průměrná délka jedné žákovské repliky je 6 slov a nejdelší vyprodukovaná replika obsažená v našem materiálu dosáhla 62 slov.

4. Jaké jazykové prostředky žáci užívají?

Žáci při komunikaci upřednostňují hovorové a nespisovné prostředky před neutrálními. Uvolněná atmosféra a vztahy ve vrstevnické skupině zřejmě vedou k tomu, že žáci opouštějí

---

<sup>74</sup> Buď jim ti průbojnější nedají příležitost nebo je pro ně mnohdy komfortnější jen přihlížet.

<sup>75</sup> Výsledné hodnoty uvádíme po zaokrouhlení.

školní normu a hovoří spolu stylem, který je pro ně přirozenější. Spisovné výpovědi se žáci snaží produkovat, když očekávají, že budou písemně zaznamenány.

#### 5. Objevuje se v komunikaci žáků humor a jakou hraje úlohu?

Humor se v našem materiálu objevoval v malé míře a v každé skupině se projevoval jiným způsobem. Zdrojem žakovského pobavení nejčastěji byly vtipné odpovědi na otázky z pracovního listu. Humor se projevoval také v podobě humorného chování jako jsou různé posunky, gesta a vtipkování. Pro pečlivější prozkoumání tohoto druhu humoru by byly zapotřebí audiovizuální záznamy.

#### 6. Jakým způsobem se liší komunikace žáků ve skupině při prezenční a při online výuce?

V nahrávkách, které jsme zkoumali, jsme neodhalili zásadní rozdíly mezi komunikací při prezenční a online výuce. Při online hodinách žáci méně odbíhali od tématu a předmětem jejich dialogu bylo převážně zadané téma, zatímco ve školní třídě častěji docházelo k rozptýlení a náhlým změnám tématu. Připouštíme však, že při online výuce mohli žáci využívat i jiné způsoby komunikace než námi vybranou platformu. Nebo mohli mít dojem, že jsou pod větší kontrolou vyučující, která je poslouchá celou vyučovací hodinu, což při běžné výuce není možné. Během skupinové práce online se také předmětem hovoru stávaly technické obtíže. Další rozdíly jsme nepozorovali.

V průběhu výzkumu pro nás vyvstalo několik podnětných témat. Za zajímavé téma pro další zkoumání pokládáme používání vulgarismů mezi staršími žáky a dospívajícími (jak vulgarismy vnímají, jakou roli hrají v jejich mluvě, s jakým záměrem je používají). Zaujalo nás nadužívání některých slov, kterému by bylo záhodno věnovat větší pozornost v samostatném výzkumu. V neposlední řadě by nás zajímalo, jak by vypadal výsledek práce jednotlivce na našich pracovních listech v porovnání s výsledky skupinové práce. Vybrané téma jistě nabízí i další náměty ke zpracování. Domníváme se že, oblast vzájemné žakovské komunikace by si zasloužila větší pozornost.



## Seznam literatury

- ANDREJEVOVÁ, Galina. Michajlovna, 1984. Sociální psychologie. Praha: Svoboda, Sociologická knižnice.
- AUER, Petr, 2014. Jazyková interakce. Praha: NLN.
- BEDRNOVÁ, Eva, Eva JAROŠOVÁ a Ivan NOVÝ, 2012. Manažerská psychologie a sociologie. Praha: Management Press.
- BERÁNKOVÁ, Eva a Ladislava LEDERBUCHOVÁ, 1999. Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6. – 9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií. Praha: Fortuna.
- BRABCOVÁ, Radoslava a Václav VITVAR, 1986. Mluvený projev ve škole i mimo školu. Vyd. 2., rozš. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČMEJRKOVÁ, Světlá a kol., 2011. Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí. Praha: Academia.
- DE VITO, Joseph A, 2001. Základy mezilidské komunikace. Praha: Grada Publishing.
- GAVORA, Peter, 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana, 2009. Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a Alois JEDLIČKA, 1986. Česká mluvnice. 5. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Učebnice pro vysoké školy (SPN).
- HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál.
- HIRSCHOVÁ, Milada, 2017. DEIXE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DEIXE>

- HIRSCHOVÁ, Milada, 2017. KOMUNIKAČNÍ SITUACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ SITUACE](https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_SITUACE)
- HOFFMANNOVÁ, Jana, 2017. DIALOG. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>
- HOFFMANNOVÁ, Jana, 2017. PROJEVY MLUVENÉ A PSANÉ. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/PROJEVY MLUVENÉ A PSANÉ](https://www.czechency.org/slovník/PROJEVY_MLUVENÉ_A_PSANÉ)
- HOFFMANNOVÁ, Jana a kol., 2016. Stylistika mluvené a psané češtiny. Praha: Academia.
- JANOŮŠEK, Jaromír, 1988. Sociální psychologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy.
- KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ, 2006. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. Jazykovědné aktuality, 43, s. 18–51. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>).
- KNEŘOVÁ, Magdalena, 1995. Ke způsobům oslovování v mluvených projevech. Naše řeč, ročník 78, č. 1, s. 36–44. (Použita elektronická verze dostupná online na adrese: <http://naserec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=7225>).
- KASÍKOVÁ, Hana, 2010. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA, 1994. Reformu dělá učitel, aneb, Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: (pohledy pedagogické). Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2005. Učíme (se) spolupráci spoluprací. 1. vyd. Kladno: AISIS.
- KO, Sungbae, 2013. Understanding the dynamics of classroom communication. Newcastle upon Tyne: CSP.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ, 2009. Analýza vyučování. Praha: Grada.
- KOŘENSKÝ, Jan, 1992. Komunikace a čeština. Jinočany: H & H.

- KRČMOVÁ, Marie, 2017. HEZITAČNÍ ZVUK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/HEZITAČNÍ ZVUK](https://www.czechency.org/slovník/HEZITAČNÍ_ZVUK)
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace. Praha: Svoboda.
- LA FONTAINE, Jean, Bajky. [online]. Přel. E. Hermann. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2011 [2021-03-31]. Dostupné z: <http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/65/67/66/bajky.pdf>.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. Výukové metody. Brno: Paido.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. Komunikace ve škole. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- MAREŠ, Petr, 2017. KONTEXT. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KONTEXT>
- MOTTET, Timothy P., James C. McCROSKEY and J. C. Virginia P. RICHMOND, 2016. Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives. Abingdon: Routledge.
- MRÁZKOVÁ, Kamila, 2017. REJSTRÍK. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/REJSTRÍK>
- MÜLLEROVÁ, Olga, 1983. Komunikativní složky výstavby dialogického textu. Acta Universitatis Carolinae. Praha: UK.
- NEBESKÁ, Iva, 2017. CHYBY V ŘEČI. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/CHYBY V ŘEČI](https://www.czechency.org/slovník/CHYBY_V_ŘEČI)
- NEBESKÁ, Iva, 2017. JAZYKOVÁ NORMA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ NORMA](https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÁ_NORMA)

- NEKVAPIL, Jiří, 2017. VARIETA JAZYKA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/VARIETA JAZYKA](https://www.czechency.org/slovník/VARIETA_JAZYKA)
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky. Vyd. 1. Praha: Grada.
- NEKULA, Marek, 2017. KOMUNIKAČNÍ MODEL. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ MODEL](https://www.czechency.org/slovník/KOMUNIKAČNÍ_MODEL)
- PANEVOVÁ, Jarmila, Hana Gruet ŠKRABALOVÁ, 2017. ELIPSA. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ELIPSA>
- PRŮCHA, Jan, 1997. Moderní pedagogika. Vyd. 1. Praha: Portál.
- PRŮCHA, Jan, 2009. Pedagogická encyklopedie. Portál, s.r.o., Praha. 1.vyd.
- PRŮCHA, Jan, Eva WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál.
- ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. Sociální psychologie. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury.
- SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století. Praha: Grada.
- SITNÁ, Dagmar, 2009. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál.
- SKUTIL, Martin a kol., 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2015. Socializace do školního jazyka. Brno: FF MU.
- ŠEBESTA, Karel, 2005. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum.
- ŠEĐOVÁ, Klára, 2013. Humor ve škole. Brno: Masarykova univerzita, Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta.
- ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2012. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.

- ŠEĎOVÁ, Klára a kol., 2019. Výuková komunikace. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠRUT, Pavel, 1998. Ezopovy bajky. Praha: Albatros.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum.
- VALÍŠOVÁ, Alena a kol., 2007. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada.
- VYBÍRAL, Zbyněk, 2000. Psychologie lidské komunikace, Portál, s.r.o., Praha. 1.vyd.
- ZEMAN, Jiří, 2013. Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ŽÁČEK, Jiří, 2015. Ezopovy bajky. Praha: Slovart.

## Seznam použitých grafů

<b>Graf 1</b> Procento vyřčených slov jednotlivými žáky, skupina 1 prezenčně, vlastní zpracování .....	46
<b>Graf 2</b> Srovnání průměrného a maximálního počtu slov v replice, skupina 1 prezenčně, vlastní zpracování .....	47
<b>Graf 3</b> Srovnání průměrného počtu slov v replice a celkového počtu slov, skupina online, vlastní zpracování .....	54
<b>Graf 4</b> Procento vyřčených slov jednotlivými žáky, skupina 2 online, vlastní zpracování .....	69
<b>Graf 5</b> Procento zastoupení jednotlivých typů replik, skupina 2 online, vlastní zpracování .....	70
<b>Graf 6</b> Srovnání celkového počtu vyřčených slov a průměrného počtu slov v replice pro jednotlivé skupiny online a prezenční, vlastní zpracování .....	75
<b>Graf 7</b> Procento zastoupení jednotlivých typů replik, skupina 3 online .....	80
<b>Graf 8</b> Srovnání celkového počtu vyřčených slov pro jednotlivé skupiny online a prezenčně, vlastní zpracování .....	84
<b>Graf 9</b> Srovnání maximálního počtu vyřčených slov v jedné replice pro jednotlivé skupiny online a prezenčně, vlastní zpracování .....	85
<b>Graf 10</b> Procento zastoupení jednotlivých typů replik, všechny skupiny, všechny formy; vlastní zpracování .....	85

## **Přílohy**

<b>Příloha 1</b> Informovaný souhlas k diplomové práci Komunikace žáků staršího školního věku při skupinové práci.....	97
<b>Příloha 2</b> Dotazník - Hodnocení skupinové práce .....	98
<b>Příloha 3</b> Pracovní list I (pro práci prezenčně) .....	99
<b>Příloha 4</b> Pracovní list II (pro práci online) .....	102
<b>Příloha 5</b> Přepis skupina 1 prezenčně .....	105
<b>Příloha 6</b> Přepis skupina 1 online .....	123
<b>Příloha 7</b> Přepis skupina 2 prezenčně .....	141
<b>Příloha 8</b> Přepis skupina 2 online .....	151
<b>Příloha 9</b> Přepis skupina 3 prezenčně .....	160
<b>Příloha 10</b> Přepis skupina 3 online .....	183

Příloha 1: Informovaný souhlas k diplomové práci Komunikace žáků staršího školního věku při skupinové práci

**Informovaný souhlas k diplomové práci Komunikace žáků staršího školního věku při skupinové práci**

Výzkumné pracoviště: FF UK

Výzkumná pracovnice: Bc. Pavlína Brabcová

Prosím o Váš souhlas s využitím nahrávek Vašeho dítěte při psaní mé diplomové práce. Nahrávky budou uloženy u mne a nebudou dále šířeny. V práci bude vždy zachována anonymita Vaše i dítěte.

Souhlasím, aby nahrávky řeči mého syna/dcery ..... (doplňte prosím křestní jméno) byly využity při psaní výše uvedené diplomové práce.

Datum a Váš podpis: .....



## Příloha 2: Dotazník - Hodnocení skupinové práce

### **Hodnocení skupinové práce**

1. Jakým číslem na škále 0–10 byste vyjádřili obtížnost pracovního listu?
2. Která úloha byla nejobtížnější a proč?
3. Která úloha se vám nejvíce líbila a proč?
4. Popište, jaká byla atmosféra ve vaší skupině.
5. V čem je podle vás skupinová práce přínosná?
6. Jaká jsou úskalí skupinové práce?
7. Vyhovuje vám práce ve skupinách?  
ano                      spíše ano                      spíše ne                      ne
8. Zhodnoťte, jaká byla vaše role ve skupině? Čím jste skupině přispěli?

### Příloha 3: Pracovní list I (pro práci prezenčně)

#### Orel a sova

Orel a sova ustali v dávném nepřátelství a učinili spolu smír; přísahali si, že navzájem šetřiti budou svých mláďat.

„Znáš mé děti?“ ptala se sova orla.

„Neznám,“ odpověděl orel.

„Tedy běda jim,“ řekla smutně sova, „neboť se obávám o jich život, a bude to věru div, zachová-li je na živu. Ty jsa králem neděláš rozdíl.

Bude veta po mých dětech, setkáš-li se s nimi.“

„Nuže,“ pravil orel, „vypodobni mi svá mláďata, nebo mně je ukaž, abych je znal, a netknu se jich po celý svůj život.“

Sova odpověděla: „Moje děti jsou jemňounké, hezounké, pěkné postavy a hbitější nad všecky své soudruhy. Beze vší pochybnosti je poznáš dle těchto známek; nezapomeň je a hled, aby tvou vinou nesešly se světa.“ Jednou vzdálila se sova ze hnízda svého ve skalní trhlíně a zanechala v něm své mladé. Orel krouže vzduchem spatřil ve hloubi ve skále malé nestvůry, ošklivé, škaradé, kteréž hlasem protivným křehotaly. „To nejsou děti soviny,“ pravil si orel, „ty mohu pohltit.“ A spustiv se na skálu jal se požírat mláďata sovy. Tato vrátivši se do hnízda shledala tu ze svých milých dětí jen nožičky, i dala se do nářku a žalovala bohům na orla; žádala, aby byl potrestán. Však bůh jí řekl: „Obviňuj jen sebe sama, nebo vlastně všeobecné pravidlo, dle kterého každý své děti shledává jemňounkými, hezounkými, pěkně rostlými a hbitějšími nad ostatní. Tys děti své takto orlu vylíčila, a byly tomu obrazu jen poněkud podobny?“





(Jean de La Fontaine: Bajky)

**1. Také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce? Pokud vás napadají jiné vlastnosti, které to jsou?**

---

**2. Vymyslete argumenty, které by mohly obhájit jednání hlavních hrdinů.**

**3. Kdyby byl tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách, jaký poutavý titulek by se k němu hodil?**

---

## Mor mezi zvířaty

Kdysi přepadl mor říši zvířat; množství jich hynulo každý den, a nikde nekynula naděje v pomoc a úlevu. To když viděl král zvířat lev, svolal rádce své a takto je oslovil: „Strašný mor nás hubí dnem i nocí bez milosti, a všecka naše síla slabá jest proti kruté nemoci. Ba musíme za to míti, že samo nebe sesílá za nepravosti naše na nás trest veliký. Protož myslím, abychom pro utišení hněvu bohů vyhledali mezi sebou viníka největšího, ten pak ať na smíření za všechny umře. Každý však upřímně se musí vyznati z činu svých, abychom spravedlivě posoudili, kdo z nás nejvíce zavinil. Co mne se týká, přiznávám se vám, přátelé, že mnohé jehně lahůdkou mně bylo. Čím mně ublížilo? ničím. Ba mnohý pastýř pod mocnou tlapou mojí dokrvácel. Obětují se tedy, bude-li třeba, však dříve i vy se vyznejte podobně, aby zahynul hříšník největší.“

Úlisná liška rychle vpadla: „Ó pane, tys příliš dobrý král; jak jemné máš ty svědomí! což hříchem jest pohltnout jehňata, tak hloupá zvířata? Nikoli, tys jim prokázal příliš mnoho cti, žes je rdousil. A co se týče pastýře, zasluhoval trest, neboť náležel k lidem, kteří si osobují vládu nad zvířaty.“

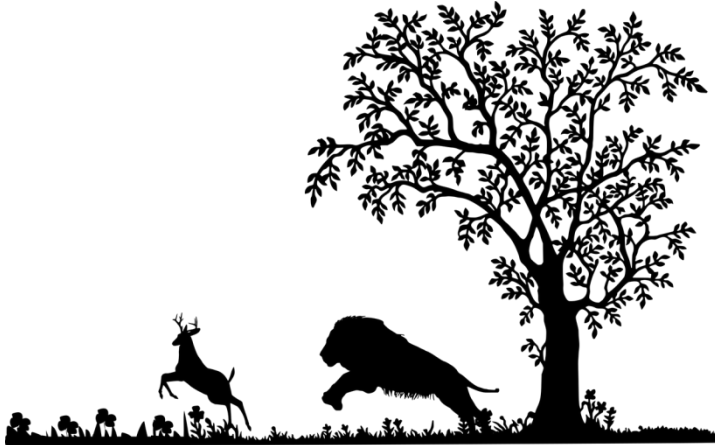
Licoměrný lišák končil, a lichometníci projevili mu hlučně svůj souhlas.

Vyznával se tygr i medvěd a jiná mocná zvířata, však shromáždění netroufalo si zkoumati jich činy. Všichni dravci rváci až do psa byli polovičními svatými. Bylať to vždy válka, a tu stejné právo na obou stranách, a kdo může za to, že slabší

podlehl?

Posléze přistoupil šedivec osel. „Též já jsem viníkem,“ vyznával zkroušeně. „Pamatuji se, že jsem jednou kráčel přes klášterní louku. Já měl hlad, příležitost lákala, tučná tráva mne dráždila, a ďábel ponoukal mne ku zlému skutku. Zkrátka bez rozmýšlení jsem spásl trávy asi co by do jeslí se vešlo; vím, že to byla nepravost, mne hryže svědomí, a zajisté již takto se neprohřeším!“

(Jean de La Fontaine: Bajky)



### 4. Jaká reálná situace vás napadá jako paralela k tomuto příběhu a proč?

---

---

---

---

5. Které zvíře/zvířata je třeba vyměnit, aby bajka dopadla jinak? Jakého náhradního hrdinu byste zvolili a jak by to změnilo děj příběhu?

---

---

---

6. Do tabulky vypište zvířata, která v příběhu vystupují, napište, jaké vlastnosti jim obvykle bývají přisuzovány, a zkuste odhadnout, na základě čeho je získala.



zvíře	vlastnost	na základě čeho byla vlastnost přisouzena

## Příloha 4: Pracovní list II (pro práci online)



### Orel, kavka a pastýř

Orel má zoban, perutě a pařáty. Kavka má drobný zobák, krátká křídla a místo pařátů jen drápky. Orel lítá vysoko a kavka nízko, ale nebe patří oběma. Jen kořist a potravu si jinak vybírá orel a jinak kavka.

Orel se spustí z výšky na louku, kde pobekává zabloudilá ovečka. Zobanem ji omráčí a pařáty sevře a odletí s ní na skálu, kde si pak uspořádá hostinu.

A právě tohle se stalo před očima kavky. „Když si orel dopřál ovečku, proč já bych si nedopřála něco ještě většího,“ pomyslela si kavka a vybrala si na louce zatoulaného berana.

Chtěla ho sevřít a vynést vzhůru jako orel, ale její drobné drápky se zapletly do hustého beraního rouna. Sama se chytila do pasti. Zlobila se a křičela a nadávala... nu jako kavka. Ten křik přivolal pastýře. Pastýř kavku vysvobodil, ale volnost jí nedal. Přistříhl její beztak krátká křídla a přinesl ji svým dětem na hraní.

„Co je to za ptáka?“ ptaly se děti.

„Kavka, která chtěla být orlem,“ odpověděl otec. „Není to k smíchu?“

(Pavel Šrut: Ezopovy bajky)

**1. Jaké ponaučení plyne z tohoto příběhu? Zkuste ho vyjádřit příslovím.**

---

---

---



**2. Vzpomenete si, které další zvíře bývá vyobrazováno s podobnými charakterovými vlastnostmi jako kavka?**

---

**3. Pro jak staré čtenáře myslíte, že je text určený? Své tvrzení zdůvodněte.**

---

**4. Kdyby hlavní postava zareagovala jinak, mohla se zachránit? Co měla udělat?**

---

---

## Osel a cikády

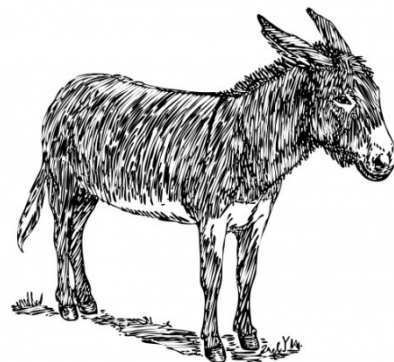
Jeden osel se zaposlouchal do zpěvu cikád. Sladkost jejich zpěvu mu učarovala, ale osel se neradoval. Záviděl jim a trápil se pro své hýkání.

A protože všechny dary světa měřil jen svým žaludkem, jednou se cikádám svěřil: „Máte tak krásný hlas. Chtěl bych umět zpívat jako vy. Povězte mi, čím se živíte, co jíte a co pijete? Zkusím to jako vy a budu jistě zpívat líp než ta nejsladší cikáda.“

„My na jídlo příliš nehledíme,“ odpověděly mu cikády. „Nás živí večerní vánek a ranní rosa.“

A tak si osel vzal do hlavy, že bude žít jako cikády. Přes den se postil a večer přežvykoval vánek, v noci svít měsíce a k ránu srkal ranní rosu.

Trpěl hladem a zanedlouho i slabostí, ale měl tvrdou hlavu, jak už někteří osli mívají. Vydržel to až do konce – a ten konec přišel brzo. Osel pošel hladem a cikády mu na jeho poslední cestě smutně zazpívaly.



(Pavel Šrut: Ezopovy bajky)

### 5. Posuďte, zda mají obě bajky něco společného. Pokud ano, co?

---

---

### 6. Připište k obrázkům zvířat, jaké vlastnosti jim obvykle bývají přisuzovány a seřad'te je na ose podle toho, jak moc kladné nebo záporné pro vás jsou.

*kladný*

*záporný*





## Příloha 5: Přepis skupina 1 prezenčně

### Skupina 1 – práce ve skupině prezenčně

Složení skupiny: Klára, Patrik, Tereza, Hana

Délka skupinové práce: 44 minut a 40 vteřin

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Hodina probíhá v klasické školní třídě, uspořádání je modulové. Skupina pracuje nalevo od katedry v přední části třídy. Žáci mají spojené dvě lavice a sedí naproti sobě. Klára a Patrik sedí vedle sebe, naproti nim jsou Hana a Tereza. Tereza v průběhu výuky polehává po lavici, vypadá nesoustředěně. Na nahrávce se ozývají hlasy žáků z ostatních skupin, přestože jsou od sebe poměrně vzdálené. Do přepisu ale nejsou zahrnuté. V přepisu se objevuje pár replik učitelky pro dokreslení kontextu (označena jako U).

#### **Přepis:**

Patrik: co máme dělat

Klára: tak. přečteš si to Pát'o

( )

((smích))

Tereza: <ono to nahrává>

Patrik: orel a sova:

Hana: ticho. v hlavě

((šeptání))

((smích))

Tereza: <( ) je Tom plešatej>

Patrik: (pracuj)

(..)

Hana: Terko. ( )

Tereza: ( ) co máme potom za hodinu

((šeptání))

Tereza: se to otevírá a zavírá. <se to zvětšuje>

Klára: stačí (.) <ticho>

((šeptání))



((smích))

((odkašlání))

Patrik: no hotovo co máme teď dělat? co máme dělat, co máme dělat, co máme dělat

Klára: ee takže (.) přestaň. tak. také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti

Tereza: =neslyším tě,

Klára: neslyšíš mě

Hana: tak tohle ne prostě

Klára: také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastno–

Tereza: =jo takže jedničku stačí říct jedničku.

Klára: tak jedničku.

(...)

Patrik: no nevím, stačí asi ( ) de na policii

XX: cože?

Patrik: nevím ať de na policii

Klára: přestaň.

Tereza: já?

Klára: von

(.)

Klára: takže vymyslete [argument]

Patrik: [přestaň.]

Klára: no musíme pracovat takže: (.) bysme to měli nějak shrnout.

((kašlání))

Patrik: no byl tam orel a sova byli [přátelé, byli kámoši a říkali si o svých dětech], nákej bůh  
nevím

[stěžoval si na boha]

Tereza: [měl děti jemné měl jemňounký děti.]

Hana: [to nepíše.]

Patrik: orel sova to je to samý (kámoši prostě)

( )

XX: já nevím

Patrik: tak jako vlastnosti orla nebo sovy nebo obojí?

Klára: tak kdyby byl tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách jaký poutavý titulek by se k němu hodil

Hana: počkej teď děláme jedničku nebo dvojku

Klára: všechno tak nějak

Patrik: [orel má strašně roztomilý zvířata.] teda děti.

Tereza: [ ( ) přiřadit jiný vlastnosti a máš to vyřešený]

Patrik: můžem si nadávat?

Klára: no nemůžeš nadávat. nebo jako můžeš ale (.) podle mě (.) no to je jedno

Tereza: takže (.) argumenty co sou argumenty, jo aha (.) obhájit jak obhájit

Klára: které by mohly obhájit jednání svých hrdinů

Hana: počkat počkat.

Klára: no takže bylo to vo tom, že vlastně ten orel (.)

Tereza: orel?

Klára: ono to furt nahrává takže (.)

Tereza: ta sova má jednooký děti

Klára: no no že že je snědl, ne? nebo prostě je požíral (.) a spustiv se na skálu jal se požírat mlád'ata sovy

((odkašlání))

(...)

((šeptání))

Klára: em no také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce

((hluk ve třídě))

((smích))

Klára: co se děje

((šeptání))

Klára: ježiš to ale nemůžeš tady říkat,

Tereza: dyť to říkal Martin. (..) doufám že to nebylo slyšet na tom telefonu

Klára: vymyslete argumenty, které by mohly obhájit jednání obou hrdinů (.) můžete něco vymejšlet?

Patrik: já si to přečtu ještě jednou

Hana: já možná taky přečtu ještě jednou

Klára: tak jo, tak si to přečtete ještě jednou.

((pošťuchování))

Klára: můžete se přestat hádat o tužku?

Hana: my se nehádáme vo tužku

Klára: dobře.

Patrik: ti to zabavim

((šeptání))

Klára: no takže vona vlastně ta sova (.)

Tereza: počkej

Klára: pardon.

Hana: jsa má být jako jsi nebo co to

Klára: cože

Tereza: nebo to je nákej ten eh (.) slang ne slang

Klára: ty jsa králem no (.) eh (.) takže vona ta sova vlastně

Tereza: ty už to máš přečtený

Hana: já se nedokážu soustředit

Patrik: no já už to mam přečtený

Klára: takže. em, orel a sova vlastně byli nepřátelé

Patrik: potom byli kámoši.

Klára: potom byli kámoši a no a potom

Patrik: =potom měl hlad

Klára: =ne počkej to ne (.) no jako to jo ale to ne

Patrik: nevim počkej proč sem dává ty nohy. co ty nohy, tady psali že ty nohy nežral

Klára: =no vo to nejde. tam jde o to že ona mu vyličila teda pokud to chápu, tak ona mu vyličila ty děti jaký sou aby je poznal.

Tereza: jednooký

Klára: no a hezounký ee (.) no a vona vlastně odletěla, on je sežral pak tam prostě přiteletěla viděla ty nožičky, a (.) pak prostě žádala or- (.) ne orla žádala boha aby ho potrestal a von jí řekl že jako že má obviňovat sama sebe (.) že:

Patrik: každá matka vidí svoje dítě jednooké a dokonalé.

Klára: =no to nevim,

Patrik: to tady psali.

Klára: =no jasně ale (.)

Hana: =počkej co že se s těma dětma jako stalo?

Klára: ona mu ale takhle řekla. teda ty děti mu takhle popsali a (.) jestli tomu obrazu byly jako podobný takže:

Patrik: (tak všeobecné pravidlo je, že každá matka vidí své dítě dokonalé)

Hana: ale počkej co že se stalo s těma dětma jako

Klára: ona je sežrala. teda ten orel ne ta sova.

Hana: jo takhle

Patrik: takže co máme napsat tady

Klára: no takže ta matka byla jako starostlivá eště k tomu ale (.)

Patrik: jaká

Klára: co?

Patrik: jaká matka? orela nebo sovy?

Klára: sovy.

Klára: a musíš tam napsat, že ta matka byla starostlivá

Hana: Terko můžeš mi půjčit pero:?

Klára: a to tam nemusíš psát to stačí když to tam napíšu já

Patrik: a proč to mám i já?

Klára: no abys tam koukal.

Hana: takže matka byla starostlivá?

Klára: ale já to tam píšu jenom

Hana: ty jenom?

Klára: <já jenom>

Hana: a proč

Patrik: my nemusíme nic psát?

Klára: abyste na to mohli koukat

Patrik: lets gou

Hana: aha

Hana: [jo takhle:]

Tereza: [jo takhle:]

Hana: už to chápu no ale to musíme dávat zpátky?

Klára: co, ne: ježiš to je jedno.

Klára: kam šla Terka?

Hana: na záchod

Klára: takže matka

Hana: když to vypojíš natáčí to pořád?

Klára: jo. teda doufám (.) matka byla ještě k tomu starostlivá (.) a vlastně je tomu orlovi vyličila jako perfektní děti a on je pak sežral. tak vlastně to je celý no

Patrik: ňam ňam

Hana: akorát,

(..)

Klára: ee já napíšu starostlivá (.) to je podle mě u každý matky že tam je nějaká starost

Patrik: orel byl hladový

Klára: =no ale to není vlastnost. ty seš taky hladovej a není to tvoje vlastnost

Patrik: je to vlastnost.

Klára: no tak dobře tak u mě to třeba vlastnost je

Patrik: no to je vidět

(..)

Tereza: to říkáš ty jo

Hana: to říkáš ty,

Patrik: to říkám já no

Tereza: jo tak fajn.

Klára: em a orel no matka jako sova, pardon

((smích))

Tereza: tak proč máš gumovací pero když to pak napíšeš tímhle.

Klára: já nevím mně to nepíše (.) emm ale:

Hana: <toho máme hodně>

Klára: cože,

Hana: že toho máme hodně.

Klára: máme toho hodně, tak musíme dělat

Patrik: jenom tři testy

Klára: cože,

Patrik: jenom tři testy

Tereza: jenom?

Hana: počkej chemie, dějepis a (.)

Patrik: =angličtina.

Hana: jo

Patrik: proč musím psát z němčiny já sem chyběl

Klára: ježiš můžete se věnovat češtině?

((smích))

Klára: em argumenty které by mohly obhájit jednání hlavních hrdinů

Hana: co dělala ta sova když orel sežral ty mlád'ata

Patrik: a ty děti byly hnusný takže nevěděl že to sou sovy.

Klára: tak pro toho orla je to vlastně náká jako (..) jak se jmenuje to slovo?

Patrik: vina sovy

Klára: ale ne pro toho orla když prostě (.)

Tereza: =je to jeho vina stejně

Patrik: to nevěděl prostě.

Klára: ale věděl ale pro něj je to prostě žrádlo jako (.)

Tereza: tak ať to nežere

Klára: no příroda no pro něj je to prostě (.) normální

Patrik: kanibalismus

Klára: ale ne vždyť sežral sovu

Patrik: oba létají sou stejný druh.

Klára: dobře tak (.) ee pani učitelko:?

Hana: pani učitelko

Klára: pani učitelko?

Patrik: pani učitelko:

Patrik: a co chceme,

U: ano?

Klára: co znamená to slovo, když ten orel má prostě jako ne za úkol ale od přírody daný že prostě tu potravu náká jako (.)

U: =něco jako instinkt?

Klára: jo instinkt děkuju.

(..)

Patrik: no kanibalismus

Klára: tak sova (.)

Hana: a počkej a kde byla ta sova když je jako sežral?

Klára: pryč prostě. odletěla, nebyla tam.

Tereza: pryč

Patrik: byla žrát jiný:

((smích))

Klára: <stačí>

Klára: no ta sova je prostě matka to je prostě to už je argument jako poleno.

Hana: že taky si musí

Klára: no ne tak ona má prostě ty děti ráda tak je obhajovala ale vono to bylo blbě no. (.)

takže no to bude urážlivý no ale prostě byla matka

Tereza: no to je strašně urážlivý

Hana: ((smích))

Klára: takže (.)

Tereza: chceš mít děti

Hana: já, ne

((smích))

Klára: já sem to pochopila asi úplně špatně

Tereza: na co máš tohle tlačítko

Klára: cože, to není tlačítko

Patrik: to je na sim kartu

Klára: stačí.

Patrik: a teď si všichni můžou nadávat.

Klára: kdyby byl tento příběh zprávou (o kriminálním činu) takže (.)

Tereza: co:

Klára: tak jaký titulek by se k němu hodil

Klára: vražda

Patrik: živé zprávy vražda sovy.

Klára: vražda

Tereza: vražda

Hana: vražda

Hana: vražda (.) několika (.) mmm (..)

Patrik: nový menu, soví mlád'ata

Tereza: ( )

Hana: ( )

Klára: když vidíte (.) v kriminál–

Tereza: =nevidim.

Klára: ( ) v kriminálním činu o kriminálním činu v novinách co tam vidíte? [já se na to většinou nekoukám] takže já nevím co tam bejvá

Hana:

[já taky ne,

tak ale něco jako] (.)

Tereza: říkám kde bych vzala noviny

Patrik: děda zastřelil celou rodinu

Tereza: vražda máš to. kill

Hana: vražda a eště něco k tomu

Tereza: kill

Klára: vražda (.) ale tak většinou se nepíše o vraždě sovy v kriminálních činech

Hana: to nevadí

Tereza: soví mlád'ata chcípnu.

Hana: tak to tam nebudem psát jako aby to bylo (.)

Klára: orel zavraždil (.) jo

Hana: orel zav– no

Klára: sežral

Patrik: orel nevědomě zavraždil soví mlád'ata

Klára: =jak by někdo nevědomě zavraždil?

Tereza: ( )

Patrik: když byli kámoši ne?

Hana: cože?

Patrik: hlavně ať už je pátek

Hana: ( )

Klára: to bylo jedno mládě nebo dvě mlád'ata



Patrik: =všechny mlád'ata.

Klára: dobře

Patrik: několik mlád'at

Klára: své mladé takže to byly mlád'ata sovy

Tereza: já už to mam hotový

Klára: zbyly po nich jen nožičky jak se píše slovo zbyly? najděte to někdo.

Hana: zbyly? normálně. tvrdý ne?

Klára: zůstaly? tak já napíšu zůstaly

Hana: tak tvrdý podle mě,

Tereza: zbyly? no měkký tam není protože to by byl jakože fight

Hana: ajo: no dyť tvrdý. zbytky

Klára: ale ne to poslední vim ale to by (.)

Hana: =zby-ly

Klára: jo tvrdý

Tereza: to je strašný

Patrik: ((šeptání))

Klára: nešeptej ono je to slyšet takže jestli se mnou máš nějaký problém řekni mi to do očí.

Tereza: to nebylo ani na tebe.

Klára: ne? dobře já sem to neslyšela

Patrik: dobře deme dál

Klára: ale tady to ještě nemáme

Klára: musíme toho orla ještě ty jeho vlastnosti

Patrik: orlí.

Tereza: orlí orel

Klára: cože

Tereza: já chci orla

Patrik: byl kuriózní protože chtěl vidět to soví mlád'ata

Klára: kuriózní?

Patrik: nevím to slovo

Klára: tak (.) em já nevím tak necháme to na potom

Klára: mor mezi zvířaty. přečtěte si to zase jo

((pošťuchování))

(...)

Klára: no tak (.) máte to přečtený?

Hana: ne

(...)

Hana: už to mam

((kýchnutí))

Tereza: na zdraví

((šeptání))

Hana: a co tam máš vyplněný

Klára: no tady je takový to zvíře vlastnost a na základě [čeho byla vlastnost přisouzena]

Hana: [tolik jich tam ale nebylo] dyť  
tam bylo osel liška lev

Klára: no ale lev tam bylo taky tak sem tady napsala lev a vlastnost je že je král zvířat takže je panovačný a na základě čeho byla vlastnost přisouzena je že si vybudoval u těch zvířat respekt ne,

Hana: ale to tam Terko nemáš psát

Tereza: jo aha

Klára: jaký tam další zvířata byli, liška

Patrik: =pes

Klára: pes tam byl kde?

Patrik: ( )

Hana: ajo ne to byl osel

Tereza: sem se ztratila

Hana: tak liška

Klára: no tak liška (.) mazaná

Hana: ta vlastně se nepřiznala ne? nebo jo já už sem z toho zmatená

Tereza: jehňata,

Klára: osel (.)

Patrik: ten lev ten už máme?

Klára: to už máme

Klára: tygr, ne medvěd co má medvěd za vlastnosti

(..)

Klára: já nevím (.) to sou podle mě strašně (.) to sou podle mě strašně: (..) ne to sou podle mě  
otázky na názor já nevím (.) tak jehňata jaký maj vlastnosti jehňata Hano

Hana: no (..)

Klára: <sem tě vyvolala jak nějaká šedesátiletá učitelka>

((smích))

Hana: jehňata? tam byli jehňata?

Klára: no (.)

Hana: co?

Klára: ne tak jaká (.) proč si myslíš že třeba liška má vlastnost že je mazaná

Hana: hm, jo mazaná

Klára: proč si myslíš že je liška

Patrik: hej hej podívejte se na Martina

((smích))

Tereza: další návrhy?

Klára: ticho.

Patrik: Martine,

Tereza: dobrý.

Klára: proč si vysloužila liška že je mazaná? já nevím

Tereza: protože je mazaná

Hana: protože: je (.) chytrá.

Klára: prostě umí já napíšu že umí (..) umí prostě nějak ten z té situace prostě (.) umí vyřešit  
situaci nějak třeba.

Tereza: Eliška Dvořáčková

Tereza: tam na tom ještě něco bylo ne?

Hana: jo

Klára: no tak osel bývá hloupý ne? teď sem to řekla tak (.) spisovně.

Hana: no a dyť byl hloupej nebo ne?

Klára: no byl.

Hana: to tam neřikali

Klára: tak von byl býložravec tady von je býložravec takže (.) takže to že sežral tu trávu nebo  
spásl tu trávu která byla (.) na: tý klášterní louce (.) tak to jako pro něj bylo tím největším (.)

já nevím jestli to je jako nějaká myšlenka v tom že ten osel jako (.) že každej má jinej ten pocit viny nebo já nevím

Hana: možná: ( )

Klára: co?

Hana: já nevím já sem moc unavená na to.

Klára: já nevím proč si to tak získal jakože (.) asi respekt u (..) eh proč má ten osel proč ho maj lidi za hloupýho proč to tak je?

Tereza: nevím se ho zeptej.

Klára: koho

Tereza: jeho

Patrik: tak je asi hloupej protože neumí mluvit

Tereza: ale lev taky neumí mluvit

Patrik: ale papoušek umí mluvit (.) prostě je hloupej asi kvůli těm zvukům, ne? když křičí

Tereza: áá

Patrik: no přesně ty zvuky zní jak největší retard (..) a jakej je rozdíl mezi koněm a oslem? fyzicky velký ale jako (.)

Hana: je menší

Patrik: oba jsou retardí

Tereza: hej on je tady Kuba?

Klára: pani učitelko oni už to maj? aha,

Klára: pani učitelko můžu se zeptat?

Patrik: <haha viděl sem>

Tereza: co: si viděl

Patrik: osel je hloupý kvůli těm zvukům

Klára: ale já nevím proč

Tereza: protože je hloupej

U: můžete zkusit napsat proč vy si to myslíte. proč si myslíte že se o něm říká že je hloupý jo: můžete zkusit odhadnout.

Klára: a jaká reálná situace zatím vymyslete tu čtyřku. já budu tady vymejšlet proč je osel hloupej

Patrik: zeptáme se učitelky.

Klára: já to vymyslim vy vymejšlejte tohleto

((šeptání))

Patrik: jaká reálná situace ( ) jako paralelu (.) tak koronavirus ne?

Klára: koronavirus tak to tam ale není (příčina) ne

Patrik: zvířata nenosí roušky

Tereza: zvířata můžou mít taky koronavirus

Klára: no to je dobrý ale

Hana: no nejsem si jistá

Patrik: ale lidi sou zvířata: jenom chytřejší: ale chovaj se jak blbý, mě to nebaví

Tereza: jako osel

Patrik: no všichni jsme osli

((smích))

Hana: čtyřka

Patrik: vždyť to mohlo bejt něco takovýho a všichni přicházej z Číny ( ) já ti říkám napiš koronavirus.

Hana: která reálná situace tě napadá jako paralela k tomuto příběhu (.) [co je pararela]?

Patrik: [je to taky prakticky mor] taky se to rozšířilo mezi námi taky na to umřela spousta lidí

Klára: přečte to pani učitelka?

Tereza: umřeli na to nějaký zvířata?

Klára: můžou podle mě

Patrik: mam pocit že nějaký fretky v (.)

Klára: to nikdo nepřečte ale to je jedno

Patrik: tak koronavirus tady prostě je

Klára: medvěd

Patrik: eště tygr tam je říkal sem tygra

Hana: co je paralela

Tereza: já taky nevim co to je

Klára: [no je to vlastně vo tom]

Tereza: já taky nevim co to je [já tam četla celou dobu pararela]

Klára: u tý pětky můžu tam napsat u tý pětky to je to další (.) přečtete si to zadání což je které zvíře je třeba vyměnit můžu napsat něco v tom smyslu jako že každý má to vnímání viny

jinak? prostě kvůli tomu typu potravy a tak, takže kdyby vyměnili osla za nějaký jiný zvíře tak by se to asi dalo posoudit líp? za nějakýho dravce tak já to tam napíšu.

Patrik: slona.

Klára: no dobře ale tak jako slon není dravec

Patrik: ale bude

Klára: dobře

Patrik: já ho naučím jíst maso

U: ostatní mají na práci ještě dvanáct minut.

Klára: máme problém

Patrik: hodnocení skupinové práce. jedna jedna jedna jedna

(...)

Tereza: máme dělat čtyrku. musíme vymyslet paral– para– paralelu

Tereza: takže jako reálně jo?

Patrik: korona: to je důvod proč teď máme tydle hadry na sebe (.) ste zapoměly? to je důvod proč teď nemůžu jít do Teska (.) se tady udusím ještě je mi vedro ( )

XX: ( )

Tereza: já nevím

((šeptání))

Patrik: a nemusí to být správně hlavně ať to máme. tu para– para něco

Tereza: paralela

Hana: paralela

Patrik: paralela to zní strašně divně paralela

Klára: dává to smysl když vám to teď přečtu vzhledem k vnímání pocitu viny by se dal osel nahradit za jiného dravce aby se dalo celkové přiznávání těch zvířat rozhodnout protože osel je býložravý tak je pro něj posezení na klášterní louce nejhorší skutek.

Hana: oukej

Patrik: korona:virus

Hana: Klárko?

Klára: no todle musíme udělat.

Klára: no dyť jo stačí tam tři zvířata?

Hana: tak tam jich podle mě moc nebylo

Patrik: to stačí.

Klára: no a tohleto? bych tam napsala jako že (.)

Patrik: korona nebo ebola něco v Africe ( )

Tereza: wtf

Patrik: Klárka už to píše

Patrik: takže koronavirus a jiné světové pandemie lidé si někdy přičítají pocit viny a teď co tam mám napsat? (.)

Tereza: je to naše vina

Klára: no není to naše [možná je ale] (.)

Tereza: [je protože ( )]

Klára: no je to taky naše vina svým způsobem.

Patrik: je to vina Američanů voni nenesí roušky.

Hana: a počkej (.) mm (.) co? co sem chtěla říct?

Patrik: kdyby zvířata měli (.) jako mohli nosit roušku tak by jí nosili a lidi můžou nosit roušku a nenosí jí:

Tereza: zvířata jak by nosili zvířata roušky?

Patrik: zvířata by nosili roušku kdyby mohli.

Tereza: tak ale ňákou extra obrovskou.

Klára: pani učitelko dává to smysl? já sem tam napsala úplně ňákou blbost co mě zrovna napadla v tu chvíli.

U: napsalas to moc hezky Klárko

Klára: zní to blbě (.)

U: ne je to úplně v pořádku

(...)

Patrik: co ještě

Klára: no musíme ještě domyslet tu čtyřku a bylo by fajn kdyby

Patrik: =co tam máš napsaný?

Klára: co

Patrik: co tam máš

Klára: a jiné světové pandemie lidé si někdy přičítají pocit viny a něco tam k tomu musíme jako dopsat aby to dávalo smysl ta věta

Patrik: kdyby zvířata mohli nosit roušky nosili by je.

Klára: ale to není nic společného s tím že si lidé přičítají pocit viny. (.) neříkej mi že eh prostě by to ty zvířata si prostě přičítali jen tak ten pocit viny a hledali toho největšího toho (.) největšího (.)

Patrik: tak asi vina že jim umřeli nevim mláďata (.) matky (.)

Klára: to je úplně jiná bajka už

Patrik: co?

Klára: <si smíchal dvě bajky dohromady>

Patrik: takže ten mor nezabil nikoho?

Klára: cože?

Patrik: takže ten mor nezabil nikoho?

Klára: zabíjel.

Patrik: no maj vinu že nemohli ochránit ty blízký ne?

Klára: no možná

Patrik: big brain já sem tak chytrej (.) fů já sem tak chytrej až je to nechutný

Klára: [já nevim] ale jako není to špatný

Tereza: [sem s tím třískla]

Patrik: já vim

U: zbývá pět minut jo? zaměřte se na to co vám chybí ideálně

Klára: tady to teď přepni mozek na orla (.) Haničko co by si řekla na orla jaký měl vlastnosti

Patrik: tak zvídavý zvídavý (.) protože chtěl vidět ty mláďata (..) máš něco jinýho? něco lepšího?

Klára: (.) hmm (.) jaká je vlastnost když popisuješ (.) že matka v těch lidech vidí něco víc?

Hana: cože? já nevim

Klára: to je: (.)

Patrik: zvídavý zvídavá (.) zvídavá opice

Klára: dobře já tam napíšu zvídavý když (.) nebo (.)

Patrik: máš něco lepšího?

Klára: zvídavý teoreticky no

(..)

Klára: já už tu bajku chápu

Klára: to bylo vo tom že on si je spletl,

Hana: že von co?



Klára: že von si je spletl

Patrik: dyť sem to říkal ne?

Klára: <já sem to pochopila jinak> to se dalo pochopit jinak ne? ta bajka

Patrik: dyť to sama říkala že sou pěkný a ten orel říkal že byli hnusný jako kdyby právě nevim  
(.) jasně že jo (.) tak co tím pádem? co musíme přepsat?

Klára: on si je spletl s nima protože si myslel že (.) tydlety mlád'ata který byly uplně (.)

Patrik: =byly moc hnusný

Klára: uplně na nic tak že sou ty perfektní že to nejsou ty její a voni byli (.) takhle je to ne?

Patrik: ale zase (.) on ten orel sám věděl kde ta sova žila a (.)

Klára: to je možný

Patrik: zajímavé to možná oni vynechali tak tady musíme přepsat třeba splétavá nebo

Klára: on se spletl tak jako von zase nemohl za to že ta matka to popsala blbě

Patrik: takže vina matky

Klára: no je to vina matky

Patrik: vina matky proto ten bůh řekl že je to její vina

Klára: (no dyť jo) spletl se no vlastně

Patrik: tak musíš tam něco přepsat?

U: poslední minutka zbývá tak dopište co máte rozdělanýho

Klára: no: tak asi jo (.) máme si to nějak podepisovat?

Hana: co, podepsat asi jo

## Příloha 6: Přepis skupina 1 online

### Skupina 1 - práce ve skupině online

Složení skupiny: Klára, Nela, Tereza, Hana

Délka skupinové práce: 45 minut a 15 vteřin

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Vyučovací hodina probíhá online přes Google Meet, ke kterému mají žáci snadný přístup ze svých Google učeben. Hodiny se účastní jen tyto žákyně, složení jim bylo předem známé. Proti prezenční skupinové práci proběhla změna ve složení a Patrika nahradila Nela. Kvůli kvalitě přenosu a na základě společné dohody jsou po celou dobu vypnuté kamery. Pracovní listy obdržely dívky elektronicky, aby do nich mohly nahlížet. Klára navíc sdílí obrazovku, ať mohou všichni členové skupiny všechny sledovat aktuální úkol. Vyučující do jejich práce žádným způsobem nezasahovala.

#### Přepis:

Klára: ee takže máme si to nějak sdílet?

Nela: <já nevím jak>

Klára: <dobře> ee tak počkej tak já to udělám nějak a kdo bude zapisovat

Nela: emm Terka.

((smích))

Hana: počkej já si musím ještě na ten gmail tam

Hana: počkej to jako je teď (.) jo

Tereza: počkej tak já to budu psát

Nela: tak já to budu psát s Terkou ať jsme safe chápeš.

Klára: tak fajn

(..)

Tereza: dobře

((smích))

Klára: tady to sou kolik, tři: tři pracovní listy

Hana: ne to sou (.) jo tři

Klára: no tři

Nela: umíš to sdílet Klárko nebo:?

Klára: jakože ten pracovní list nebo co

Hana: hm ten pracovní list

Tereza: mně to nefunguje

Klára: jé no tak já to [zkusim]

Hana: [já nevim] jak to je

Tereza: tam je sice sdílet obrazovku ale mně to nefunguje (z nějakýho důvodu)

Klára: ( ) okno? už vim, jo (.) mhm (.) vidíte něco?

Nela: jo

Hana: jo:?

Tereza: jo

Klára: a co vidíte

((smích))

XX: <ted' vidíme nás>

Hana: <nás>

Tereza: ten meet

Nela: jsme krásný

Klára: jo já jsem se lekla že třeba (.) jo dobrý a ted' vidíte tu obrazovku?

Hana: jo

Tereza: mhm

Klára: tak jo. tak fajn ee (.) takže: (.)

Nela: co dem dělat první? nejdřív si asi přečtem ten text že jo?

Tereza: =logicky

(...)

Klára: čtete si to nebo (.) čtete si to?

Tereza: jo

Nela: jo jasný

Klára: jo dobrý

Tereza: už to máte ne?

XX: mhm

Hana: ještě chvíličku.

Nela: tak já zatím napíšu to ponaučení

Hana: jo

(...)

Nela: ponaučení má bejt to (.) eeh že ta vrána chtěla bejt tím orlem že jo ta:k co tam mam napsat?

Hana: no:

Nela: < aby to dávalo smysl >

Hana: <ty jo tak> (..)

Klára: ((smích))

Nela: vyjádření bych potřebovala (.)

Hana: <Klári>

Klára: <co tam dělá?>

Nela: [tak tam napíšeme]

Klára: <[jak se tam začala] dusit tak>

Hana: <moje máma se nedusí teď zrovna>

Klára: jo takže máte tam někde (.)

Nela: =napiš hele tak tam napíšeme musíme to nějak zformulovat protože ta vrána chtěla bejt že jo ten orel dobrý. potom se vztekala protože jí to nevyšlo

Klára: no jasně ((smích))

Nela: =tak jak to mám napsat?

Klára: a je to ponaučení nějak o tom (.) že jsme prostě tím čím jsme a prostě (.) že že to nejde jinak

Nela: je děkuju to stačilo říct hned žejo

Hana: a to musí být jako přímo nějaký ponaučení jako který (.)

Nela: =no čím tím (.) jsme to co jsme nebo (.) <já nevím ježiš co tam napíšu?>

Klára: že se nemáme snažit bejt nečím vostatnim že to stejně nevyjde nebo já nevím

Nela: jsme to co jsme (.) a nemůžeme to změnit, nebo (.)

(..)

Nela: eště něco dalšího (.) něco dalšího potřebuju eště jednu větu aspoň (.) aby to bylo jako (.)

Klára: příslouvím tak počkej

Nela: příslovím

Klára: můžu si to najít na internetu?

Hana: ((smích)) <já nevím>

Klára: přísloví: (.) to asi není nějaký o kavce ehmm (.) o úspěchu

Hana: ém

Klára: já nevím jak se hledají přísloví

Nela: no tady vychází citáty o úspěchu

Klára: mně to taky já tady mám je lepší je selhat v originalitě než uspět v napodobování

Tereza: já mám citáty o kávě

Klára: ((smích))

Nela: em o lásce

Klára: a já potřebuju přísl– počkej přísloví (.) já tam dám jenom přísloví a já tam něco najdu

Tereza: =tady je citáty a přísloví něco

Klára: a hele u té trojky tam je: (.) počkej a teď vidíte jak tam přeskakuju?

Tereza: jo

Hana: vidíme všechno

Klára: tak to nevádí no (.) a nejde to nějak počkej (.) přenechat slovo ostatním, já to zkusím vymyslet ještě nějak (.) já už to chápu:

Nela: pardon jenom k té dvojce ee vzpomeňte si které další zvíře ta dvojka. není to liška?

Hana: počkej (.) ee (.) em (.)

Klára: ne liška je taková mazaná no ne ne možná (.) počkej přísloví (.)

Hana: tak liška se jako nese (.) ne no

Klára: liška asi ne

Klára: tady je jich strašně moc (.) kdo nic nemá nic neztratí kdo nic nedělá nic nezkaží (..)

Hana: neexistuje jako přímo nějaký takovýhle přísloví? jako k tomu

Klára: počkej já si to přečtu

(...)

Klára: kdo jinému jámu kopá sám do ní padá

Hana: hmm (.)

Klára: no protože chtěla ho sevřít a vynést vzhůru jako orel ale její drobné drápky se zapletly do hustého beraního rouna (.) spadla sama se chytila do pasti (.) takže možná?

Hana: počkej ještě jednou to přísloví

Klára: kdo jinému jámu kopá: sám do ní padá, ale ne to nevím jestli je přímo na tuhleťu bajku (.)

Hana: ale to je spíš trochu (.) jiný bych řekla (.) nebo možná (.)

(...)

Klára: je vůbec kdo jinému jámu kopá sám do ní padá pří:sloví

Hana: asi jo

Klára: tady v tom seznamu to není (.) jo: [vono to tady je] já sem to neviděla (.) je to tam.

Tereza: [jo je to tam]

Nela: tak tu trojku (.) já tam dám pro osmiletý

Hana: pro osmiletý?

Nela: pro mladší čtenáře ne

Klára: no nemusí bejt pro mladší,

Hana: no tak jako (.)

Nela: no četla by si v tom dletom věku tady to

Nela: <to byla otázka>

Klára: no dobrovolně ne no.

Nela: no tak vidíš

Klára: no tak tam sou ty jinotaje víš co (.)

Nela: no tak je to ponaučný a my todleto dávno víme že jo

Hana: tak jakože ponaučný pro děti <nebo co>

Nela: no: já nevím ponaučuje to já nevím (.) o tom jak se máme chovat nebo (.)

Hana: a kdo že zapisuje?

Nela: já já to zapisuju

Klára: Nelinka

Nela: kámo říkám to tady popátý

Klára: kdyby hlavní postava zareagovala jinak mohla se zachránit?

Nela: ponaučná (.) ještě nemáme dvojku ještě si nečti to další

Klára: jo pardon

(..)

Nela: tak zatím dělejte dvojku já dělám tu trojku

(...)

Nela: můžete mi někdo říct tu dvojku?

Klára: já nevím

Hana: ňák (.)

Klára: já nevim počkej můžu to zkus najít já nevim (.) jo já to zkusim ale já nevim jako co tam (.) ne nemůžu asi zadat podobný zvíře kavce to je divný

Hana: ne to je (.) ne tak tam zadej jako ňáky co vypadaj stejně (.) ne chovaj se (.)

Klára: ne jako charakterovými vlastnostmi

Hana: jo no tak to nevim (.) jestli to najdu úplně (.) to se jako může tady to (.)

Nela: mně tady vyšla kavka obecná

Klára: no <tak jo no>

Klára: počkej takže (.) podo–

Tereza: nechci ovci

Nela: tak Hani: Terko vy si zatím přečtete: ten další text jo, abyste zatím udělaly ty další ty (.) my s Klárkou zatím doděláme tu dvojku.

Hana: dobře.

Klára: počkej my s kým? s Klárkou nebo s (.) jo (.)

((smích))

Nela: já nevim (.) co tě napadá?

Klára: <jako u tý čtyřky nebo u tý dvojky?>

Nela: u tý dvojky

Klára: já nevim sem se do toho zamotala

Nela: já nevim co by mohla teďka v tý čtyřce (.) já nevim co má ta straka udělat nebejt tak chtivá?

Klára: =straka?

Nela: ee kavka obecná

Klára: jo jo pardon (.) ee počkej,

Nela: píšu že neměla bejt chtivá (.) to by ji možná zachránilo

Klára: tak tam je zlobila se a křičela a nadávala (.) nu jako kavka (.) toho sem si předtím nevšimla (.) ale (.)

Tereza: ale?

Nela: ale?

Klára: ten křik přivolal pastýře. není tam zlomovej ten křik?

Nela: <to asi bude holka>

((smích))

Hana: Terko:

Tereza: ano

Nela: <timhletim nikam nedojdeme>

Hana: jak je tam ta pětka

Tereza: =ano

Hana: tak to je počkej (.) to je to že prostě se obě že v obou bajkách snaží být něco extra

Nela: já tam napíšu kdyby nezakřičela možná by nezavolala (.) nepřivolala (.)

Tereza: =počkej

Hana: jestli někam budu psát a pak to tam zapíšu protože: (.)

Nela: tak to piš vedle jo (.) a potom mi to řeknete jo?

Tereza: tak to napíšu radši do té pětky

Hana: počkej (.) jo: vlastně (.)

(...)

Klára: které zvíře v zimě ( ) ne ee proč v zimě (.) to je úplně (.)

Nela: Klárko Klárko kdyby kavka nenadávala a nekřičela nemusela zavolat pastýře tím pádem si mohla zachránit život.

Klára: jo:

Nela: souhlasíš s tím?

Klára: jo souhlasim.

Nela: oukej

Nela: a k té dvojce (.) vzpomeneš si na některý tyhlety (.) povídky (.) mm (.)

Klára: u té dvojky?

Nela: no u té dvojky. já fakt nemůžu přijít na tu dvojku

Klára: cože

Nela: mě napadá straka ale straka je chytrá a mazaná jako ta liška tak já nevim

Hana: ((smích)) tak tu šestku (.) co tam? (.) tak to (.) seřadíme ňák jako (.) nebo nejdřív k nim napíšem ty vlastnosti?

Nela: ( )

Klára: cože?

Nela: mluvím na ni ne na tebe

Klára: aha. pardon

Hana: co? říkalas něco Nelo

(...)



Klára: typické vlastnosti zvířat v bajkách (.) takže liška je chytrá až vychytralá

Hana: no a nebo a mazaná ne?

Klára: no osel hloupý, vrána důmyslná, kočka pozitivní (.) lev spravedlivý vládce, medvěd těžkopádný dobrák, páv marnivý

Hana: =počkej vy už máte tu první bajku?

Nela: ne my hledáme tu dvojku furt

Hana: jo aha (.)

Klára: [ovce] (.)

Hana: [orel]

Klára: jaké se k nim přisuzují role? takže ovce (.) nebo jakože jehně nebo kůzle sou většinou jako oběť

Hana: jo to sem tam chtěla napsat o: můj bože (.) sem chytrá

Klára: ém (.)

Nela: já (.) ehm (.) mě napadá ta straka

Hana: lev jaký může být lev

Klára: to už vzniklo v šestém století ta bajka? no (..) no tu dvojku nevim (.) kavka tak počkej tak (.)

Tereza: co to je to je pes to první? v tý šestce to je pes?

(..)

Hana: jak jako první

Tereza: první obrázek

Klára: já bych udělala ovce že je kladná

Nela: liška lev osel ovce pes kočka orl kladný tak tam bude (.)

Klára: ovce podle mě

Hana: asi jo když je to ta oběť

Nela: ovce je ta co jí žerou že jo

Hana: počkej ty už to tam přiřazuješ

Klára: ne no počkej ale osel je zas ten ten nejhlupejší

Hana: no ale tak (.)

Nela: to není kladný že jo hloupej

Hana: =ale tak jako nedělá nic špatného (že jo)

Nela: sice nic neudělal ale je debilní

Hana: já nevím jestli tu ovci tady nebo toho (.) osla  
Klára: počkej přepište jak moc kladná nebo záporná pro vás  
Nela: bože můj kámo my skoro nic nemáme a to tady máme půl hodiny  
Klára: jo pardon no (.)  
Hana: ježiš (.) no tak osla třeba jako prvního on je většinou jako hloupej ale hodnej  
Klára: ta ovce bych dala (.) maybe  
Hana: na druhou ovce (jako ona není) hloupá (.) ale jako nic nedělá  
Klára: pak asi pes no protože furt ti může něco udělat  
Hana: no: ale většinou tak ale asi pes ten je jako (.)  
Klára: a teď nevím jestli lev nebo kočka je další  
Nela: co máte v té pětce holky?  
Hana: lev lev bývá [většinou]  
Klára: lev? [kočka je] víc taková jako (.) no jak to říct slušně  
Hana: počkej píšete to tam nebo to (.) to pořadí?  
Nela: ne: já sem to nestihla jako  
Hana: počkej tak já si to tady budu (.) takže osel (.)  
Nela: to spíš napiš do čtu než abys to psala tam  
Klára: hm  
Nela: Hani  
Hana: ee aha okej (.) počkej co tam jako všechno (.) jako to pořadí?  
Nela: no jenom to pořadí já si to pak napíšu do toho dokumentu  
Hana: em ještě až potom (.) až to bude hotový nebo ne  
(..)  
Nela: můžeme (.) máte Terko  
Tereza: mhm  
Nela: máte tu pětku?  
Tereza: počkej mně se zavřel ten list (.) dobrý už  
Klára: počkej já si hlavně musím přečíst tu bajku  
Hana: jo tu pětku tak <tu ještě nemam>  
(smích)  
Hana: počkej (.) ee (.) tak lev bývá většinou jakože (.) jak to mam říct jako vládce jako

Nela: Klárka to četla lev je ten vládce (.) král jakoby

Hana: no král

Klára: von je zase jako moudřej no (.) a je spravedlivej takže zase není tak to takže lev je podle mě takovej kladnější než ta kočka protože kočka je jako

Hana: =no

Hana: co potom kočka jako?

Klára: pak je kočka (.) pak je [orel]

Hana: [co ten orel?]

Klára: pak je liška já nevim jako

Nela: liška je tady jako to nejhorší holčička jo: ta je mazaná.

Klára: já nevim ale jako pokaždý se vyznačuje blbě (.) v těch bajkách jako (.)

Nela: ono to většinou skončí tak že se pomstí třeba nebo něco takovýho (.) to není moc kladný

Hana: takže: takže to bude jako že osel ovce pes lev kočka ovce teda (.) orel liška

Nela: jo jenom to napiš a: já to tam potom přepíšu. Teri máte tu pětku teda nebo ne?

Hana: no tak v obou bajkách se hlavní postavy (.) snaží být něco jinýho než jsou

Nela: jo: děkuju (..) a poté na to doplatí?

Klára: no

Nela: v těchto bajkách se obě postavy snaží být něco co nejsou a poté na to doplatí. jo?

Klára: mhm

Klára: jo

Nela: vyberte si jednu z bajek a společně ji upravte tak aby měla šťastný konec (.) upravenou část napište sem (.) upravíme toho osla.

Klára: jo ten je smutnější

Nela: osel je lepší

Klára: a kavka přežila že jo,

Nela: =počkej počkej počkej já přepíšu to co tam poslala Hana (.) zkopíruju Haničko

Hana: a nemáme ještě náhodou přiřadit ty povahy k těm (.) jako liška lev a tak nebo (.)

Klára: přiřaďte (.) jo jo (.) vlastnosti jo

Hana: tak jako u lišky jakože [chytrá] a mazaná

Klára: [vychytralá]

Hana: a lev je vládce

Klára: osel je hloupej

Hana: a: jako hodnej bejvá ne? docela  
Klára: no on je takovej (.) takovej Íáček no  
Hana: no (.) a ovce jsou terčem obětí  
Nela: osel je hloupý (.) má tam být jedno slovo nebo tam mam dát dvě slova? dvě asi že jo?  
Klára: to je asi jedno  
Nela: hloupý: a, co mam dát ještě k němu?  
Hana: a jakože hodnej nebo <tak já nevim>  
Nela: hodný  
Klára: takovej jakože smutnej že je mu všechno jedno  
Hana: jo no možná (.) jo no ajo  
Nela: dám hloupý smutný  
Hana: mhm (.)  
Nela: ovce obět'?  
Hana: jo  
Klára: pes je (.)  
Hana: pes je jako ochra–  
Nela: ještě ne ještě jednu věc u ovce  
Hana: cože?  
Nela: já mam jenom jednu věc u ovce  
Klára: tam nemusí bejt asi dvě ne?  
Hana: tam nemusí  
Nela: no oukej  
Klára: pes no to je  
Tereza: pes je hodnej ne?  
Klára: no taky pes vod psa (.) a:le jo  
Nela: jako tady de vo to co je v bajkách že jo  
Hana: jo v bajkách no tak (.)  
Klára: nevim jaký je v bajkách  
Hana: tak může být buď to nebo to (.) buď hodnej  
Klára: no  
Nela: liška (.)

Hana: liška? tu už jsme měli ne

Nela: no já jsem jí ale nepsala já jsem šla postupně

Hana: jo tak vychytralá a mazaná

Klára: počkej když si dám bajku (.) pes a lev tak mi automaticky (.) mělo vyjít

Nela: co orel

Klára: počkej pardon pes si myslel že je nejsilnější tvor. protože ve své domovině zabil mnoho zvířat, a všichni se ho tam báli (.) jednoho dne se vydal do džungle aby zjistil co v ní je (.) najednou uviděl lva a chtěl na něj zaútočit. když ale lev zařval pes se lekl jeho zubů, a utekl ponaučení (.)

Nela: tak vyměníme lva, a psa. protože lev je očividně lepší takže: (.)

Hana: tak vyměníme asi toho lva

Nela: pes je zbabělý

Hana: no

Nela: hloupý je hloupej

Klára: pes né

Hana: no tak jako je takovej (.) jako ne hloupej ale prostě že je takovej (.)

Klára: ale to tam nejde popsat jaký vlastnosti má pes ne

Nela: ale podle té bajky byl zbabělej a sebestřednej protože si myslel (.)

Klára: =ale tady jsou i další počkej počkej pes našel kus masa v zubech připraven ho sníst, když ale přecházel lávku potoka spatřil svůj odraz v hladině (.) ale nevěděl že je to on. myslel si že ten druhý pes má větší kus masa, a chtěl ho mít jenže ten kus mu spadl do potoka a pes nakonec neměl vůbec nic

Nela: dáme hloupý

Hana: no:

Nela: zbabělý?

Hana: byl i zbabělý:

Nela: dám zbabělý hloupý

Klára: hm

Nela: v těch bajkách to tak je

Klára: no v bajkách jo

Nela: kočka

Klára: kočka je prostě taková taková (.) taková (mrcha)

(..)

Hana: já kočku v bajkách nevím úplně

Klára: já sem kočku v bajkách taky jako asi nikdy neviděla

Nela: orel dáme že je silný,

Hana: no a většinou jako je jako (.) chytrý

Nela: je lovec (.) silný čárka lovec že jo

Hana: okej

Tereza: já rozuměla olovec

Klára: kočka je požitkářská (.) ale tak to tam nemůžem úplně přepsat já ani nevím co to znamená

Nela: no tak jakože chce mít všechno pro sebe ne?

Klára: požit– ne spíš že z toho něco má ne

Tereza: sobecká ne?

Klára: počkej požitká–

Nela: tak dáme sobecká?

Nela: jako sobecká já tam chci dát to slovo sebestředná mně se tak líbí

Hana: oukej

Tereza: (labužnický mi to našlo)

Hana: tak to je něco jako to požitkářská

Nela: můžeme dát tu sedmičku holky.

Hana: a počkej ten orel ty už máš orla?

Nela: ne (.) jo u orla mám že je silný lovec (.) jako silný čárka lovec

Hana: no většinou tam bývá jakože (.) no:

Nela: v té první bajce tam lovil a byl silnej

Hana: no to jo (.) vždyť já neřikám že ne

Nela: jo tak teď dem na tu sedmičku (.) vyberte dáme asi toho osla Kláři

Klára: a holky kde to chcete změnit jakoby tu (.) jakože já bych přepsala ten začátek (.) protože (.) a ten konec a teď nevím jestli to vzít od toho a tak si osel vzal do hlavy nebo (.) a nebo třeba trpěl hladem to bych změnila nebo

Nela: já myslela že bychom měly změnit spíš ty následky toho (.) ten konec víc

Klára: takže to trpěl hladem?

Tereza: ano

Hana: no

Klára: dobře,

Hana: kde máš trpěl hladem

Nela: že si vzal že bude žít jako cikády:

Klára: poslední řádek

Tereza: jo tohle

Hana: jo aha

Nela: neměl se nechat ovlivňovat cikádama (.) né my tam nemáme psát pona– ježiš omyl.

((smích))

Hana: tak jakože mu někdo musel říct

Nela: já bych začala tím a tak si vzal do hlavy a to už bychom měly taky přepsat.

Klára: já zase přemejšlim jestli nechceme spíš jako napravit ty následky co tím jakoby spáchal

Hana: no (.) to spíš

Nela: dobrá. (..) proč by tohle dělal?

((smích))

Nela: tak jo co máme teďka dělat (.) co dál?

Hana: ém tak někdo mu to musel jako říct

Klára: jakože mu to někdo rozmluvil že prostě ty (.) cikádi cikády

Nela: napíšeme tam že prostě ty cikády (.)

Hana: ne počkej

Nela: <sem si představila jak cikády mluví>

((smích))

Tereza: s oslem

Nela: zoufalý.

Hana: našel osla kterej ho inspiroval k tomu

((smích))

Nela: tak jo to je ale dobrý to je dobrý (.) osel našel osla

Tereza: ňákou (.) oslí (.) oslí maminku

Nela: starý osel našel osla (.) který se snažil být jako cikáda (.) <(to je tak strašně vtipný)>

Hana: ten osel ho inspiroval

((smích))

Klára: musíme tam dát tu větu inspiroval jako  
Nela: dáme tam starý a moudrý osel  
Klára: nemůžeme tam napsat že je moudřej ten osel (.) to nejde prostě  
Hana: byl na sebe pyšný a (.)  
Klára: =na to že jí?  
Hana: na to že je osel a (.)  
Klára: jo aha  
Nela: našel (.) mladého nevím jestli byl mladej ale to je jedno (.) osla který se snažil být jako cikáda  
Klára: ne který chtěl zpívat jako cikády <nemůžeš bejt jako cikáda když seš osel>  
(smích)  
Nela: který se snažil (.) zpívat jako cikády  
Nela: to je tak strašně stupidní pardon já to nedávám (..) ale jednoho dne mu ten starý osel (.) oslovil a řekl mu ne nedělej to  
Hana: prostě musíš být pyšný na to že si osel a (.)  
Nela: <=musíš být pyšný na to že jsi osel>  
(smích)  
Nela: a postupně slábl  
Klára: a postupně slábl ano to (.) to bylo hezký  
Tereza: to bylo poetický  
Hana: jednoho dne za ním starý osel přišel (.) a měl s ním řeč  
Hana: <ježíš to je jak něký rodiče>  
Nela: přišel a (.) měl s ním moudrou řeč.  
Nela: ne počkej jednou za ním starý osel přišel a zeptal se ho (.) copak to děláš chlapče  
(smích)  
Nela: <to zní jak pedofil to tam nemůžu dát>  
Hana: počkej už je čtyřicet do kolika to máme  
Klára: za pět minut končíme  
Klára: tak to tam napiš  
Nela: jako chybí nám kousíček kousíček  
Klára: počkej my ještě nemáme tu dvojku ne  
Hana: no prostě starý osel (.) inspiroval mladého osla (.) aby (.)



Klára: =uděláme z tohohle osla mladíka prostě

Hana: tak na tý fotce tam vypadá (.) na tom obrázku vypadá mladě

Klára: vypadá hlavně smutně.

Nela: ne řekl a řekl (.) mladému oslovi

Klára: =ať jí že nikdy stejně zpívat jako cikáda nebude protože je prostě osel (.) to je jednoduchý

(..)

Klára: co když má talent?

Nela: <a on jako cikáda stejně nebude prostě>

Tereza: na co talent?

Klára: <na zpěv třeba já nevim>

Nela: tak jo

Klára: chu:dá:k

Nela: tak jo (.) starý moudrý osel našel mladého osla který se snažil zpívat jako cikády osel jedl jako cikády a postupně slábl (.) jednoho dne za ním starý ošel přišel a řekl mladému oslovi (.) ať jí a přestane se snažit být cikádou protože jí stejně nikdy nebude osel se ponaučil a začal se chovat normálně

Hana: tak

Nela: začal se chovat jako normální osel

Hana: jo a takže teď máme úplně všechno?

Tereza: ještě ta dvojka ne

Hana: no liška ne

Klára: ne liška ne

Nela: né tam je ta (.) straka nevim

Hana: straka né

Klára: straka ne podle mě to bude zvíře který je třeba (.)

Hana: není to třeba něco tady z těch zvířat? to asi není co

Klára: to asi ne no on to prostě strašně moc chtěl (.) no jako ten osel no.

Hana: jakoby vlastně

Nela: a je vlastně hloupej oba sou hloupí že jo

Hana: ajo

Klára: kavka může bejt hloupá

Nela: Klára nemůže bejt (.)< Klára (.) kavka nemůže bejt osel>

Klára: <Klára taky ne>

Nela: ((smích))

Hana: tak jako mohlo by to být že sou oba hloupí jako:

Klára: no ona kdyby mlčela tak se jí nic nestane tý kavce takže je to prostě její chyba (.) ale který zvíře tohle dělá taky?

Hana: hm to já nevím.

Nela: kámo musíme tam něco dát já tam dám osla

Hana: okej

Nela: tak tam dáme víc zvířat co dál ještě?

Klára: co je hloupý úplně?

Hana: já

Klára: <Haničko>

Nela: pes dyť je pes hloupý a zbabělý

Klára: ale pes není hloupe:j (.) to se mi nelíbí tohle

Nela: Kláro prosím tě tady co je v bajkách ne co je v reálnym životě

Hana: on jakoby je hloupej ale není hloupej (.) mně úplně nepřijde že ta kavka je jako pes ta hloupost je trochu jiná (.) bych řekla

Klára: já fakt nevím

Nela: <mě furt baví ten osel>

((smích))

Hana: <osla inspiroval>

((smích))

Nela: <ne já sem tam nedala inspirovat to by znělo fakt špatně>

Hana: aha

Hana: ona nadávala takže jako

Nela: co je vzteklý zvíře který tě pokouše

Hana: vzteklý zvíře a hloupý

Tereza: pes se vzteklinou

((smích))

Klára: který zvíře tě pokouše

Tereza: lev (.) tygr

Klára: myslíš že tygr? ten tě rovnou zabije

((smích))

Nela: <kámo můžeš dát pryč ten list? stejně už to nikdo nepoužívá>

Klára: já jsem čekala na pokyn

Hana: já se koukám stejně celou dobu na svůj.

Nela: <já taky> (.) asi už nic nevymyslíme

## Příloha 7: Přepis skupina 2 prezenčně

### Skupina 2 – práce ve skupině prezenčně

Složení skupiny: Jakub, Václav, Josef, Martin

Délka skupinové práce: 28 minut a 1 vteřina

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Výuka probíhá v běžné školní třídě, uspořádána je modulově. Tito žáci pracují na pravé straně třídy, kde se nachází katedra, v zadní části místnosti. Skupina má spojené dvě lavice a sedí okolo nich. Václav a Martin sedí vedle sebe zády ke katedře, z boku směrem do uličky je Jakub a celou lavici si pro sebe vyhradil Josef, který sedí čelem ke katedře. Nahrávka obsahuje také hlasy dalších žáků ve třídě, ty ale nejsou součástí přepisu. Pro dokreslení kontextu jsou zahrnuty repliky učitelky (označené jako U).

#### **Přepis:**

Martin: a teďka máme číst nebo co

Jakub: dyť si to vole přečti

Martin: ne ne (.) já už to mam přečtený

Josef: a o čem to je

Martin: no je to prostě o tom (.) že jo (.) jak orel sežere ty (.) malý (.) vole (.) soví mláďata

Josef: nemluv sprostě

Martin: malý soví mláďata a (.) ta sova se naštvě (.) že prostě (.)

Jakub: tak tady je otázka (.) také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v bajce

Václav: asi musíš mluvit víc nahlas ono to nezaznamenává

Jakub: tak dělej (.) ty seš k tomu nejbliž vole tak to děláš

Martin: dělej Vašku

Jakub: tak si přečtete tu otázku

Václav: také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce?

Josef: =asi ne

Václav: pokud vás napadají jiné vlastnosti které to jsou?

Václav: no

Jakub: já bych tam asi nechal ty vlastnosti

Josef: počkej byl by orel schopnej sežrat soví mlád'ata ne?

Václav: soví mlád'ata? ne to nežere

Josef: proč?

Václav: sova a orel na sebe neútočej

Josef: aha

Jakub: jo takhle

Jakub: tak co tam mám napsat?

Martin: no tak žejo prostě že (.) nevím

((smích))

Jakub: tak napiš že (.)

Josef: no tak já asi napíšu k těm argumentům proč

Jakub: přisoudili bysme stejné vlastnosti?

Václav: tak jo přisoudíme stejné vlastnosti.

Josef: avšak sova neumí mluvit hoši

Josef: vymyslete argumenty které by mohly obhájit jednání hlavních hrdinů (.) takže orel je lidská bytost (.) ptačí bytost (.) tohle budem vyplňovat k tobě (.) je taky bytost

Martin: orel je prostě ee (.) od přírody agresivnější

Josef: orel je znakem americký svobody vole on není agresivní on je dokonalý

Martin: no právě že je znakem Ameriky (tak to by dávalo)

Jakub: ty seš debil (.) počkej tak orel (.)

Václav: =orel byl zlý a vypočítavý

Josef: sova byla hodná a chudinka

Jakub: ale my tady musíme argument k tomuhle vymyslet chápeš

Josef: no

Jakub: tak (.) co?

Josef: no orel taky potřebuje prostě jíst

Jakub: no tak tam napíšeme že orel byl krutý: třeba?

Josef: my musíme udělat argumenty (.) obhájit, proč to udělal

Jakub: jo takhle

Václav: Pepo počkej orel nevěděl že to sou děti sovy

Martin: [no sova mu je špatně popsala]

Josef: [orel si myslel že to sou bezd'áci]

Martin: no on se jako spletl

Jakub: Martine to si nemůžeš splíst s něčím jiným

Václav: tak Kubo piš orel nevěděl že to sou děti sovy

(..)

Josef: Martine: je pravda žes nedal včera tu páku s Patrikem

Martin: co

Jakub: si na to radši nevzpomíná

Jakub: co dál Vašku

Václav: sova měla strach o své potomstvo

Josef: krutý orel by měl pykat za své hříchy (.) skončit v pekle

Václav: bůh řekl ať obviňuje sama sebe

Josef: je to její chyba měla je hlídat.

Jakub: ne

Josef: měla

Václav: neměla

Josef: měla aby jí ten orel nesežral děcka

Jakub: buďte zticha jo:

Václav: kdyby byl tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách, jaký poutavý titulek by se k němu (.) hodil

Josef: orel útočí na děti nikdo nemusí vědět že to sou (.) děti sovy a ne lidské (.) to nadchne člověka nejvíc

Jakub: co?

Václav: orel útočí na děti

((smích))

Jakub: to sou soví mlád'ata ty debile

Václav: ale tamto sou to děti

Josef: on myslí že (.) útočí na děti a soví děti jsou mlád'ata

Jakub: no tak to tam napíšeme

Josef: jako že se to rovná kdyby to bylo v matematickém úkonu Martine

Jakub: Martin ještě spí

Josef: tak začni číst mezi tím tohle

Jakub: ať něco dělá i Martin (.) probud' se ty vole

Martin: já čtu ty kokote vole

((smích))

Josef: <to sem nebyl já>

Jakub: <já taky ne>

((smích))

(...)

Josef: (strašný mor nás všechny zahubí krutě a bez milosti a bez laskavosti)

(..)

Josef: Martine o čem to je

Martin: nevím

Josef: dyť si to čteš

Martin: já to eště nedočet ale

Josef: počkejte mě ale napadlo jako paralela k tomu příběhu že by to bylo jakože pytláčení protože v pytláčení taky zdechávají zvířata

Václav: jo to mi taky přijde

Josef: Kubo napiš (.) člověk co pytláčí

Václav: člověk co zabíjí zvířata (.) loví je pro jídlo

Josef: pro jídlo a kožešinu

Jakub: hm?

Josef: Vašku mluv

Václav: člověk zabíjí zvířata pro jídlo. a pro kořist (.) pytláčení

(..)

Václav: které zvíře je třeba vyměnit aby bajka dopadla jinak, jakého náhradního hrdinu byste zvolili a jak by to změnilo děj příběhu?

((šepot))

Jakub: takhle nemůžeš mluvit

((pošťuchují se))

Jakub: Martine uklidni se uklidni se: (.) tohle je všechno co umíš

Václav: je třeba vyměnit lišku (.) protože byla úlisná a podleжала vlkovi

Josef: já mám asi podobný názor.

Jakub: pro:č

Václav: protože podleжала vlkovi a když jí vyměníme (.) za co vyměníme lišku

Josef: lišku vyměníme za želvu protože želva je milá, pomalá a chytrá

Jakub: komu podlízala, hej Vašku komu podlízala?

Josef: takže tam napíšeme o tom že bysme vyměnili toho vlka

Václav: ( )

Jakub: místo koho

Josef: místo vlka želvu

Václav: ne lišku protože liška podleжала

Josef: jo

Jakub: proč želvu vole?

Josef: no protože želva je dobrá želvy nindža

Jakub: dali je jaký i?

Josef: =oni dali měkký

Josef: Martine, pomáhej

Jakub: ty si ještě nic neřek ale

Martin: já sem řek jenže vy mě neposloucháte

Josef: =ale dyť my tě posloucháme

Martin: =ne neposloucháte

Josef: =tys nic neřek

Václav: Kubo zemřel by vlk

Josef: tak mi řekni co si řek

Martin: =no předtim sem říkal

Jakub: =[a cos řek?]

Josef: =[a cos říkal]

Martin: =no ty odpovědi na ty otázky

Jakub: =určitě. hovno si řek. (.) dyť spíš vole

Martin: = nespim vole

Josef: Martin nepomáhá

Martin: já pomáhám (.) ale oni mě neposlouchaj

Josef: my tě posloucháme ale ty nic neříkáš (.) tak mi řekni cos řekl před tim

U: tak vyberte otázku a dejte Martinovi prostor aby se k ní vyjádřil



Jakub: tak šestku

Martin: tohle? (..) no takže (.) ee první je medvěd (.) ee potom je liška

Jakub: =počkej počkej

Josef: to ale musíš dát vlastnost, to že řekneš

Martin: já vim. já chci nejdřív vypsát zvířata

Václav: Kubo piš medvěd liška

Josef: u lišky rovnou napiš vlastnost

Jakub: medvěd liška vlk

Václav: =vlk taky

Martin: osel

Václav: lev

Martin: =no lev ještě je tam

Václav: =tygr

Jakub: dál ještě poslední

Martin: em (.) není tam ten (.) lev?

Jakub: teď mi řekněte jejich vlastnosti

Josef: liška

Martin: tak medvědem začnem když je první že

Josef: =medvěd houževnatý

Josef: napiš o lišce že byla prostě podležavá (.) to je rychlý a máš to hned (.) a na základě čeho byla vlastnost přisouzena

Martin: tak tam tam je jako jaký mívaj obvykle tak (.) podležavá liška většinou není že jo

Václav: je. liška je obvykle vychytralá

Jakub: co je medvěd

Josef: medvěd? houževnatý

Jakub: ale chápete to?

Josef: medvěd je prostě velkej

Jakub: medvěd je:

Václav: =velkej silnej

Jakub: né tak to je když se na něj koukneš to není vlastnost. (.) chutná mu med?

Josef: asi jo

Václav: ano

Jakub: no vlk je hbitý (.) a (.) chytrý

Martin: hbitý a chytrý to je spíš kočka

Josef: vidíš Martine vyjádřil ses. ty seš pašák už skoro nespíš

Martin: já nespim celou dobu vole

Jakub: to nevím

Václav: lev je namyšlenej

Jakub: kdo

Václav: lev

Martin: kdybych spal tak to vypadá jinak

Josef: co?

Martin: věř mi že kdybych spal tak to vypadá trochu jinak

Jakub: v kolik si šel spát?

Martin: v deset

Josef: já sem taky šel spát asi v deset

Jakub: tak ty si šel spát v deset a vstával si tak <v jednu vole ne podle toho jak vypadáš>

Martin: ne: v sedm

Václav: já šel spát v deset a vstával sem v šest

Jakub: jak (.) jak můžeš bejt takhle ospalej

Martin: =já nejsem ospalej vole

Josef: on je jenom houževnatej. řekni mi ale počkej Martine šel sis lehnout do postele a za jak dlouho si potom usnul

Martin: hm během chvilky

Josef: hm aha tak to já většinou usínám tak dvě hod'ky

Jakub: tygr

Josef: tygr je mocnej (..) tak jakoby tygr je silnej

Václav: no jo ale jeho vlastnosti tak jaká vlastnosti se přisuzuje tygroví:

Josef: je je mocnej (..) tady to píšou

Josef: tak tyjo tygr je pruhovanej

((smích))

Josef: tak dál co tam je dál

Jakub: pes

Václav: pes? nejlepší přítel člověka

(..)

Jakub: <můžete tady přestat klikat těma perama ty vole>

Josef: ne Martine nic nedělá to je ten problém (.) ne to byl joke pomáháš nám (.) seš hodnocený člen týmu

Jakub: Martine nechceš mi říct že nejsi unavenej?

Martin: =nejse:m

Jakub: Martine

Josef: tak ho necháme ty vole

Václav: na základě čeho byly vlastnosti přisouzeny

Jakub: tak medvěd chutná mu med to bylo vidět ne

Václav: =v těch pohádkách

Jakub: pohádky. dál

Václav: ale podle čeho sme to přisoudili my

Jakub: liška podlézavá

Václav: podlejzavá

Jakub: no ale podle čeho (.) chápeš? podle čeho to bylo přisouzeno je vychytralá

Václav: no je vychytralá

Jakub: Pepo co ten mobil

Josef: vole já chci přijít na to jestli je to pověra s tím medvědem (.) vy kokoti ste o tom začali mluvit vole (.) je to pro účel věci (.) jo jedí med (.) reálně je to potvrzený fakt žerou med

Václav: podle mě to bylo tím že liška chodila po dvorku, zakousla slepici a odnesla si ji proto je lstivá

Josef: Vašek dělá hrozně vtipný vtipy

Martin: ty vole Pepo

Václav: ale fa:kt to je podle reality (.) liška zakousla dycky slepici nebo něco takovýho nebo králíka (.) a odtáhla si ji

((smích))

Jakub: <ty seš debil> (.) tak tam něco napiš

Josef: Martine vymysli taky něco teď tě zcela potřebujeme protože já sem v koncích

Martin: a k čemu mam co vymyslet

Josef: no abychom měli dobrou známku.

Václav: ale co mam vymyslet

Josef: vymysli: eeh (.) počkej (.) na základě čeho byla vlastnost přisouzena (.) lvovi

Martin: lvovi? a co tam máte

Václav: namyšlený

Martin: no tak dobře (.) na místě kde žije byl (.) na špičce potravního řetězce

Josef: jak to mam napsat to se tam nevejde do řádku

Martin: no jako tak (.)

Josef: =na špičce potravního řetězce?

Martin: =no

Josef: hej víš jak je ten seriál Clarence? (.) tak tam je vole ten kluk kterej dělá suprový grimasy (.) tak s Lojzou si je podobnej

Václav: přečte někdo tohle?

Josef: ji (.) ji hbitý

Václav: je hbitý a chytrý

Josef: (.) aha počkej tygr jo (.) to asi ne v pohádkách byl vyznačovanej jako prostě šibalskej víš co opak lva on byl vždycky lev označovanej jako ten hodnej král džungle (.) a ten tygr prostě víc jakože zlej

Martin: <=umí skákat na ocase>

Josef: počkej tak jinak (.) pes na základě toho že: na základě toho že prostě že je věrnej

Václav: tak co vlk

Martin: vlka už ale máme ne?

Václav: ne vlka právě ne

Jakub: Pepo co tady žereš

Josef: žeru pomelo a tousty

Martin: ale já to psát nebudu

Josef: ale budeš. (.) Martine všichni už psali

Martin: no tak jo

Josef: stačí abys napsal (.) hele takhle buď si můžeš vybrat že napíšeš tohle tohle a tohle

Václav: hbitý tam nebude protože neumí lízt po stromech

Martin: dá se napsat (.) že je chytrý protože žije v

Václav: =žije v lese

Martin: no

Václav: a tygr co bys napsal u tygra

Josef: no protože tygr je prostě sexy

Václav: tak zlý král džungle?

Josef: ano

Jakub: Martine tak ses dneska vyspal (.) kámo já ti nevěřim žes šel spát tak brzo (.) vypadáš jako bys šel spát v sedm

((šeptají si))

(...)

Josef: nemůžeme to jít už odevzdat?

Jakub: tak to di ty odevzdat

Josef: tak jo

Jakub: Martin by to mohl jít odevzdat aspoň by něco udělal

Jakub: =já sem dělal

Josef: =náhodou Martin docela dělal v tý další části

Václav: nemáme to podepsat

Josef: jo

Jakub: já myslim že jo

## Příloha 8: Přepis skupina 2 online

### Skupina 2 - práce ve skupině online

Složení skupiny: Patrik, Václav, Josef

Délka skupinové práce: 27 minut a 27 vteřin

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Výuka probíhá online přes Google Meet, ke kterému mají žáci snadný přístup ze svých Google učeben. Účastní se jí jen tito žáci, složení znali předem. Složení skupiny je jiné než při prezenční výuce. Jakuba nahradil Patrik, který při prezenční výuce pracoval se skupinou 1. Čtvrtý člen bohužel chybí, protože se nemohl připojit. Po společné domluvě jsou po celou dobu nahrávání vypnuté kamery. Pracovní listy mají chlapci k dispozici v elektronické podobě. Vyučující do práce zasáhla jen jednou, když žáci nevěděli, jakým způsobem mají své odpovědi zapisovat.

#### Přepis:

Josef: takže teda hoši zapneme (.) si reprodukto– teda mikrofony pardon já jsem (.)

Patrik: =ježišikriste

Josef: takže teda máme udělat nákou práci Vašku zapisuješ

Václav: já nebudu zapisovat já nevím jak

Josef: <zapisuješ prostě>

Václav: ty zapisuješ (.) když víš jak

Josef: ty ty ty Vašku jeden (.) já nevím jak

Patrik: ((smích))

Václav: a já snad jo?

Josef: ee počkej (.) já ti dám přesný způsob jak zapisovat (.) jdí do toho pracovního listu,

Václav: ano

Josef: no: seš tam?

Patrik: ((smích))

Josef: noo a v tuto chvíli musíš zmáčknout takový ty tři tečky co máš vpravo nahoře možná asi nevím

Josef: Patriku nemluvíš

Václav: ne to tam nemám

Josef: tak počkej a jak to máme udělat  
Patrik: nemáme vyplňovat ty pracovní listy?  
Josef: =to jo problém je  
Václav: =že ten soubor je v pdf  
Patrik: tak přidat nebo vytvořit a dejte dokument třeba  
Josef: jo Vašku  
Václav: a já ho nemam jak zkopírovat  
Patrik: =to udělám já  
Josef: Patrik dělá (.) Vašek zapisuje (.) Pepa pomáhá  
Patrik: tady (.) no  
Václav: ale todle ne Patriku  
Patrik: tak co, to je čeština  
Josef: no ne tohle [koukni se na ímej]l  
Václav: [máš to na ímej]lu  
Patrik: no (.) tohle?  
Josef: ano  
Patrik: do toho nejde psát  
Josef: no nejde vole, ou (.) řekl jsem ilegální slovíčko  
Patrik: to udělám v malování  
Josef: ((smích))  
Václav: jenomže malování to nepřečte  
Patrik: přečte: (.) není problém  
Josef: Patriku co tam ten pornhub?  
Patrik: jo jo jo ticho  
Josef: hehe  
Patrik: se nestáhlo (.) Vašku udělej to ty  
Josef: ((zívání))  
Patrik: Vašku ty víš jak  
Josef: to je pravda ty to umíš  
Václav: nevim  
Josef: <dyť ti de matika>

U: kluci stačí když otevřete normální dokument a zapisujete to do něj

Josef: jo: Vašku

Josef: á Vašek áwkuje

Patrik: no Vašku:

Josef: to je hnusný takhle nechat kamarády v kaši

Václav: co?

Josef: neáwkuj a (.) počkej otevři si dokument a to tam budeš muset nějak zavalit (..) jo

Josef: tak takže tak no (.) a třeba co ste měli včera k snídani než to Vašek udělá

Patrik: ticho bud'

(...)

Josef: tak co Vašku děláš to, já totiž nemůžu (.)nebo jako že já ti pomůžu ale musíš to dát do  
tý form– jo pašák chytrák

Josef: takže teda (.) orel kavka a pastýř

Patrik: tak teď čti potom Vašek a potom já čtu

Josef: orel má (.) zoban perutě a pařáty, kavka má drobný zobák krátká křídla a místo pařátů  
jen drápky. orel lítá vysoko a kavka nízko ale nebe patří oběma, jen kořist a potravu si jinak  
vybírám orel a jinak kavka. orel se spustí z výšky na louku kde pobekává zabloudilá ovečka (.)  
zobanem ji omráčí a pařáty sevře a odletí s ní na skálu kde si pak uspořádá hostinu a právě  
tohle se stalo před očima kavky když si orel dopřál ovečku proč já bych si nedopřála něco  
ještě většího (.) pomyslela si kavka a vybrala si na louce zatoulaného berana chtěla ho sevřít a  
vynést vzhůru jako orel ale její drobné drápky se zapletly do hustého beraního rouna sama se  
chytila do pasti, zlobila se a křičela a nadávala, nu jako kavka ten křik přivolal pastýře pastýř  
kavku vysvobodil ale volnost jí nedal. přistříhl její beztak krátká křídla a přinesl ji svým  
dětem na hraní co je to za ptáka ptaly se děti kavka která chtěla být orlem, odpověděl otec  
není to k smíchu?

Josef: a ponaučení z toho plyne takový že (.) příslovím jo kdo tak počkej čekuj dalo by se (.)  
tak příslovím nevím kdo jinému jámu kopá sám do ní padá? ne: to je blbost dokázal bysem to  
shrnout do jedné věty ale ne: příslovím (.) já nevím tak tam napiš že se nevyplácí (.) ee být  
chamtivý, protože ona byla chamtivá a chtěla víc než orel (..) Vašku: zapisuj

(..)

Josef: jo aha (.) to je pravda

(..)

Václav: pohni dolů



Josef: [která zvířata bývají vyobrazována s podobným]

Patrik: [dvojku ne (.) ozvěna tady]

Josef: ou šit to je asi možná kvůli mně

Patrik: jo kvůli tobě

(...)

Václav: ví někdo tu dvojku

Patrik: že by třeba vrána? jako vypadají stejně

Václav: tak třeba jo

Václav: proč (.) jak staré (.) pro jak staré čtenáře myslíte že je text určený? své tvrzení zdůvodněte.

Josef: já nevím tak já si myslím že je to třeba pro: děti od pěti do desíti aby věděly že se nevyplácí

Václav: =dyť v pěti letech neuměj číst

Josef: tak jako pětiletým to přečte máma ne

Václav: no (.)

Josef: ale jakoby víš co plyne z toho to morální ponaučení že prostě se nevyplácí eh chtít víc a to je právěže pro (.) malý děti no

(...)

Václav: kdyby hlavní postava zareagovala jinak (.) mohla se zachránit, co měla udělat?

Josef: asi: nechtít být jako orel prostě

Václav: nebýt chamtivá.

Patrik: jo

(..)

Václav: osel a cikády jeden osel se zaposlouchal do zpěvu cikád. sladkost jejich zpěvu mu učarovala ale osel se neradoval záviděl jim. a trápil se pro své hýkání. a protože všechny dary světa měřil jen svým žaludkem, jednou se cikádám svěřil máte tak krásný hlas chtěl bych umět zpívat jako vy, povězte mi čím se živíte co jíte a co pijete? (.) zkusím to jako vy a budu jistě zpívat líp než ta nejsladší cikáda my na jídlo příliš nehledíme odpověděly mu cikády nás živí večerní vánek, a ranní rosa a tak si osel vzal do hlavy že bude žít jako cikády přes den se postil a večer přežvykoval vánek v noci svit měsíce a k ránu srkal ranní rosu, trpěl hladem a zanedlouho i slabostí ale měl tvrdou hlavu jak už někteří osli mívají (.) vydržel to až do konce

a ten konec přišel brzo osel pošel hladem a cikády mu na jeho poslední cestě smutně zazpívaly.

((smích))

Josef: to mi připomíná Martina Martin je taky takovej náš osel

Patrik: <tvrdohlavej>

Václav: posuďte zda mají obě bajky něco společného pokud ano co

Josef: hele tak to (.) no jakoby obě dvě ty postavy jsou prostě tvrdohlavý jako Fanda

Patrik: obě sou tvrdohlavé

Josef: a nechtějí si změnit názor.

Patrik: no to je ta tvrdohlavost

Josef: no právě (.)

Patrik: to stačí. eště něco?

Václav: ne

Josef: asi ne

Patrik: co ta zvířata

Josef: ajo

Václav: no všichni chtěj dělat něco víc než uměj

Patrik: a v obou bajkách se objevuje pták (.) ne

Josef: ne

Václav: co?

Patrik: cikádi vlastně nejsou ptáci

Josef: <cikáni>

Patrik: cikádi sem řekl

Josef: ((smích))

Václav: připište k obrázkům (.) zvířat jaké vlastnosti jim obvykle bývají prisuzovány a seřaďte je na ose podle toho jak moc kladné nebo záporné pro vás jsou

Josef: tak jako asi kdyby jedinej zápornej (.) je to možná ta sojka z prvního příběhu (.) protože no

Patrik: my to máme vybrat tam dole

Josef: jo

(..)

Patrik: no (.)

Patrik: tak co tam máme dělat?

Václav: připište k obrázkům zvířat jaké vlastnosti jim obvykle bývají prisuzovány

Patrik: lev bude záporný ne

Václav: lev?

Patrik: =jo

Václav: namyšlený (.) já do toho (.) a sakra já do toho nemůžu psát (.)

Patrik: můžeš (.) zmáčkni na ty tři tečky (.) tři tečky.

Václav: tři tečky?

Patrik: úpravy. no tak to ne

Václav: ne tady to nejde není

Patrik: tak jak to udělat (.) vypni to: tu možnost obrázku

Josef: hele čekuj tam na tý vole (.) ou na tý tabulce kladný záporný bych řekl že jakoby (.) jestli máš možnost pohybovat s těma

Patrik: =zvěřatama

Josef: <da> s těma zvířata tak to musíš dát nahoru prostě víš co? že jakoby v tý tabulce a jakože (.) můžem to jakoby (.)

Václav: =nemůžu s nima (.) hejbat

Josef: tak jo:

Patrik: a tamty tabulky jak do nich můžete psát? to: sou k čemu

Václav: připište k obrázku jaké vlastnosti jim obvykle bývají prisuzovány

Patrik: jasně

(..)

Václav: nepřejdeme radši k tý sedmičce?

Patrik: asi jo

Josef: můžem můžem

Patrik: Vašku vlož textový pole

Václav: co?

Patrik: zkus vložit textový pole (.) k tomu obrázku

Václav: co je textový pole (.) jo počkej já vim možná (.) a teď sem můžu psát

Josef: no jo

Václav: tak co tam mám napsat?

Josef: to že (.) pes je nejlepší přítel člověka

Patrik: to stačí: k jednomu nebo ke všem  
Josef: ehh já si myslím že asi ke všem (.) je třeba.  
Patrik: eem  
Václav: co mam napsat k ovce  
Patrik: =je to tiktoker ovce (.) okomentovat Vašku dělej  
Václav: a co mam napsat?  
Patrik: ty užs to napsal  
Václav: sem napsal psa  
Patrik: joo já sem retard (.) tak co osel  
Josef: osel bývá tvrdohlavý většinou v pohádkách  
Patrik: mezi psa  
Josef: počkej tak uděláme co víme takže lev je namyšlený kočka je chytrá vole (.)  
Patrik: liška bude asi jako chytrá nebo  
Josef: =víš co jako vykutálený jako liška vychytralá to je to správný slovo  
Patrik: takže liška je vychytralá  
Patrik: liška  
Josef: liška je tvrdohlavá haha  
((smích))  
Patrik: to bude mít radost Vašek  
Václav: Vašku?  
Václav: no?  
Patrik: podívej se na to  
Václav: liška mezi nimi není  
Patrik: <správně Vašku>  
Václav: co může být orel?  
Josef: hele orel bejvá [často]  
Václav: [bystrý]  
Josef: majestátní pták, jo bystrý (.) <je bystrý jako Fanda ve Fortnite>  
Václav: asi moc bystřej nebude  
((smích))  
Patrik: no tak lev

Josef: lev namyšlený

Patrik: a co ovce

Josef: ovce bejvá většinou milá (.) víš co že prostě podle toho jak ji pasák vychoval

Patrik: a kočka

Josef: jo koč– počkej kočka je moudrá

Václav: a to je vše?

Patrik: jo. je tam něco? (.) tam deme na toho osla

Václav: osel je tvrdohlavý

Patrik: no

Václav: vyberte si jednu z bajek a společně ji upravte tak aby měla šťastný konec

Václav: která je kratší která bude lehčí

Josef: kdo ví?

Patrik: tak osla (.) emm asii v tom příběhu nesmí zhebnout (.) to je důležitý aby to byl šťastný konec

Václav: a nebude šťastný konec když změním to co řekly ty cikády? a řekly mu že: musí dobře jíst a musí

Josef: =jo to je true tak napiš že kdyby mu cigáni neřekli at' (.) at' to (.) at' ee já nevím jak to specifikovat

Josef: <cikáni jo>

Patrik: co udělal

Václav: počke:j

Patrik: čekám

Josef: ty seš chytřej, ó ty umíš kopírovat i osly to je hustý

Václav: a kde je to s těma cikádama

Josef: bude žít jako cikády (.) pijete kouříte hulíte šňupete (.) to není to, ne jo tamhle veprostředku my na jídlo příliš nehledíme ale dopiš tam že (.) jakoby my možná na jídlo nehledíme avšak ty by si měl protože si osel a nejsi brouk (.) je mi líto že mu musej říkat jeho pohlaví

Patrik: strašně jak se to (.) transofobní xenofobní homofobové

Josef: jo když začla korona tak mi bylo třináct a teď je ze mě homofob

Patrik: když začala: korona tak mi bylo sedmnáct a teď je mi osmnáct ( ) tak seš letofobní jo

Josef: no ale hele čekuj já homofob nejsem když to ten člověk nenutí prostě

Patrik: =jo chápeme

Václav: Vašek je pomalej otrok (.) znám lepší

Patrik: to je vše?

Václav: asi jo

Patrik: potom je tady samostatná práce to máme dělat co

Josef: kdo ví

Václav: a kam to mam poslat?

Josef: počkej musíme zavolat pani učitelku

Josef: pani učitelko:

Patrik: paňčelko:

Patrik: pani učitelko:

Příloha 9: Přepis skupina 3 prezenčně

**Skupina 3 – práce ve skupině prezenčně**

Složení skupiny: Eliška, Barbora, Marek, David

Délka skupinové práce: 45 minut

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Hodina se odehrává v běžné třídě, která je pro tyto účely uspořádána modulově. Žáci sedí na pravé straně místnosti přímo u katedry. Skupina pracuje u dvou k sobě přisunutých lavic. Marek a David jsou vedle sebe zády k tabuli a čelem k nim sedí Eliška a Barbora. Zvukový záznam zahrnuje i hlasy dalších žáků, ty ale nejsou součástí přepisu. Přepis obsahuje repliku vyučující (označenou jako U).

**Přepis:**

Marek: už sem to pustil.

Barbora: no a co budeme dělat

Eliška: no prostě to přečíst

(...)

Barbora: máš to Davide?

David: mhm

Barbora: kde si Marku

(..)

Marek: no. (.) mám to

Eliška: no: tak co jedničku

Eliška: také byste těmto zvířatům přisoudili (stejně vlastnosti jako měla v této bajce)

Barbora: mmm (..) tak jaký

Marek: já bych řekl že to snímá všechny kromě nás

Barbora: <to jo no>

((smích))

David: já už si to nepamatuju já sem to zapomněl

Barbora: tak si to přečti znova Davide

(..)

David: také byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce, pokud vás nenapadají jiné vlastnosti které to jsou? (.)

Barbora: jo David si to čte znova

David: tak říkejte a já si to zatím přečtu

(..)

Barbora: já nevím (.) podle mě nemaj moc stejnejch vlastností teda (.)

Eliška: no tak

David: já bych to nechal co tam sou za vlastnosti

Eliška: co? (.) třeba ten orel (je hodně zlej)

Barbora: ale oni nemaj nic stejný že jo

(..)

Marek: tak víš vlastnosti

Barbora: no oni tam ani moc nejsou ty vlastnosti napsány ( )

David: proč by měl být orel zlý:? dyť nic neudělal

Marek: jak to? vždyť sebral ty mláďata

David: ale on nevěděl že to jsou oni (.) ta sova je popsala jako (.) hezký vlastně i když nebyly

Eliška: hmm

Eliška: no a tady (.) jo aha stejné vlastnosti

Barbora: no právě

Barbora: no tak vynecháme tu jedničku a pudem dělat tu dvojku, logicky

Eliška: ta je ještě těžší

Marek: jak to? no tak ten orel že jo nevěděl že to jsou oni (.) že je nepoznal

David: no (.) já nevím a ta sova měla ještě říct kde se to nachází

Barbora: na to tady není dost místa

Eliška: ještě nemáme nic,

Marek: tak už to tam na:piš

Eliška: no tak to tam napíšu kam to tam mam napsat

Marek: no u toho orla,

Eliška: no tak co mam napsat?

David: že [že nevěděl]

Barbora: [že nevěděl] že to jsou ty děti sovy prostě



((šeptání))

David: nevěděl (.) že to jsou mlád'ata sovy

Marek: nevěděl (.) že to jsou (.) ta mlád'ata

Eliška: ( ) ty mlád'ata

Marek: ta mlád'ata

Barbora: ta mlád'ata (.) ty

Marek: už tam něco [napíš hlavně]

Barbora: [to sou ta mlád'ata] říká se to mládě a ta mlád'ata

(..)

Marek: takže co k sově Davide

David: hm že (.) [ že (.) ] ta sova to popsala (.)

Marek: [vždyť's to četl dvakrát]

Marek: [=špatně?]

David: [popsala to jako] ta máma (.) a ne jak je to doopravdy

Barbora: jak je vidí o:na a ne jak je vidí ty ostatní

Eliška: počkej jak je vidí ona? jak je to myšleno

Barbora: [sova mlád'ata popsala] [jak je vidí ona]

David: [už sis to přečet Marku]

Marek: [=ne děláme tu dvojku,]

David: já bych jim nechal ty stejné vlastnosti v tý jedničce

Eliška: sova mlád'ata popsala

Barbora: jak je vidí ona

Marek: nebo ze svého pohledu to bude kratší

Eliška: tak jak je vidí jo

Marek: <=vona mě vůbec neposlouchá>

Eliška: co?

Marek: [<ale nic už piš>]

Barbora: [ze svého pohledu] ale to je jedno

David: já bych dal do jedničky to (.) že tam maj stejný vlastnosti jako v tom (.) normálním životě:

Barbora: no voni právě moc stejných vlastnosti nemaj.

Marek: já nevim

Eliška: ne tak uděláme tu trojku

Marek: dobře trojka

Marek: kdyby byl tento příběh

Eliška: to je kdyby byl tento příběh správnou [o kriminálním činu] v novinách [jaký poutavý titulek by se k němu hodil?]

Barbora: (((smích)))

Marek: [cože? kdyby byl]

tento příběh zprávou o kriminálním činu v novinách (.) jo kdyby

David: orel snědl mláďata

Marek: jaký poutavý titulek by se k němu (hodil) (.) <jo aha (.) jo> (.) orel porušil smlouvu

Barbora: cože

Marek: ale nic

Barbora: smlouvu?

Marek: s tou sovou ne? jako že porušil smlouvu se sovou (.) to tam napiš

Barbora: orel porušil smlouvu se sovou

Eliška: orel porušil (.) porušil smlouvu se sovou

Barbora: se svou?

Eliška: [se sovou]

Marek: [se sovou]

Barbora: no a tohle už máme hotový

Marek: fakt? nemáme tu jedničku pokud' vim

Eliška: tady to máme

Marek: jo aha (.) tak to jo

Barbora: [(orel porušil smlouvu se sovou)]

David: [tohle je strašně dlo:uhý]

Marek: to tak jako to než přečtu tak je konec hodiny

Eliška: tady tenhlecten

Barbora: no tak mezi tím už to budeme mít hotový

Eliška: no tak si to zase musíme přečíst.

Marek: já už jsem dneska četl:

Barbora: pšt

David: já sem spal ráno.

Barbora: nekecej já taky

(...)

Barbora: já už to mam

Eliška: =já taky

(...)

David: (ve všech) příkladech sou někdo mrtví

Eliška: Marku kde si (.) tak co už můžeme přečíst tu čtyřku (.) jaká reálná situace  
[vás napadá jako]

Barbora: [já už sem si to četla.] co je paralela víte někdo?

Eliška: no jako (.) buď (.) buď jakože <stejný?>

David: no dobře nezeptáme se pani učitelky?

Eliška: jo. pani učitelko: co je paralela

U: eh paralela (.) to znamená jaká podobná situace by se k tomu hodila jo takže jako něco podobného

Eliška: joo ((povzdech))

((šeptání))

David: jdou ti blbě hodiny (.) o jednu minutu

(..)

Barbora: co děláš

Marek: =nech to

Eliška: no takže tu čtyřku

David: ty máš osum osumnácet a tady je šestnácet pořad

Marek: mně jdou špatně hodiny asi.

David: ne tobě dou dobře

Barbora: =ne mně dou dobře

Marek: ne jí dou dobře (.)

Eliška: teď je: sedmnácet

Barbora: hm já mam sedmnácet

Marek: mně dou o hodinu dřív

Eliška: o minutu ty o hodinu. (.) to je jedno ta:k čtyřku

Marek: tak co už jste něco vymysleli já sem tady četl a: vy jako nic neděláte jo:

Eliška: no tak něco vymysli

Marek: já sem vymyslel skoro všechno u tady toho

Eliška: já sem tady ale (.) no tak jo (.) tak

Marek: už si to vymyslela?

Eliška: jakože ( )

Barbora: mluv nahla:s (.) musíš rvát aby to slyšelo (.) ty šeptáš

Eliška: ale já nevim (.) počkej (.)

Marek: co zase nevíš

Eliška: dyť já nic neříkám

Marek: hm nevím

Barbora: <jo tak to tam napíšeme>

Eliška: já taky nevim

Eliška: tak pětku ježišma:rja

Marek: to zas budeme mít vynechaný prostě

Eliška: ( )

David: to je moc těžký

Marek: (které zvíře je třeba) vyměnit aby bajka dopadla jinak?

Barbora: (=jakého náhradního hrdinu byste zvolili)

David: no tak lev je dobrý ( )

Barbora: =jakej lev

Eliška: jako já tomu nerozumím jaký jako zvířata

Barbora: ty nevíš co je zvíře?

Eliška: ale ne jako kterej udělal (.) tu chybu nebo jakože

Barbora: no prostě jaké zvíře bys z toho příběhu dala (.) pryč a dala tam třeba někoho jinýho

Eliška: joo:

Marek: aby to dopadlo dobře

Barbora: a aby to změnilo ten děj

Eliška: jo mhm

David: co změnit osla

Marek: cože změnit osla? tam je osel?

Barbora: je tady na konci

Marek: fakt? to jsem nepostřehl

Eliška: je tam jako náč lev a jako osel jako fakt ty nehlavnější

Marek: ty hlavní

Barbora: já bych asi taky toho osla

Eliška: já taky no (.) protože jako lva nemůžeš

Marek: ne to nemůže dopadnout dobře

Barbora: tak vyměníme osla za:

David: =lamu

((smích))

Barbora: jako že by na všechny flusala jo? ((smích)) <super> (.) vyměníme osla za koně a je to.

Eliška: tak jo

Marek: a co by dopadlo jinak?

Barbora: <já nevím>

David: sní bobule

Eliška: no počkej (.) kdo je takovej jako lepší než osel

Marek: no já nevím osel je hloupej

Barbora: no osel je hloupej

Eliška: a kdo je chytrej? (.) sova, liška, ( )?

Barbora: no sova

David: chytrej je potkánek

Eliška: já už vim, ale liška není (.) to nejde

Marek: jak to nejde? proč to nejde

Barbora: já bych tam dala [liška]

David: [potkánek]

Marek: no tak vyškrtni osla

David: no ale ta už tam je:

Marek: co?

David: liška už tam je jakože liška udělala něco jinýho:

Marek: no tak lišku tam dát nemůžeme když tam je

Barbora: tak tam dáme sovu

Eliška: tak jo

Marek: počkej sova v (.) savaně? no nevím (.) no aby tam nebylo (.) to je jedno

Eliška: tak sovu [jo?]

Barbora: [no sova] tam není ještě

David: pes?

Barbora: to je taky blbost psa (.) sova je chytrá tam přece potřebujeme někoho chytrého

Eliška: co tam mám napsat

Marek: mě se ptáš? jo aha já sem tady totiž nejlepší já sem dyslektik že jo takže úplně všechno jako to (.) hele už máme jenom dvacet pět minut jo:

Eliška: no tak pojdme:

Marek: tak běž

Marek: tak vyškrtni teda osla

Eliška: takhle jakože?

Barbora: ježišmarja to je úplně <(uplná katastrofa)> a napiš to nad to

Barbora: proč ne: lama?

Eliška: protože lama seš ty

((smích))

David: co?

Marek: ale nic Davide to bys nepochopil

Barbora: lama je vtipná

Marek: které zvířata je třeba změnit (.) aby bajka dopadla jinak? no tak asi třeba možná (.) jakého náhradního hrdinu byste zvolili (.) [a jak by to změnilo příběh]

Barbora: [nikdo mě tady neposlouchá]

Eliška: no právě

Marek: jak by to změnilo příběh?

Eliška: myslím že sova je jako chytrá

Marek: jo sova je chytřejší takže by určitě doporučila něco jiného

Eliška: =aby jí nevyhodil

Marek: jo jo no tak to tam napiš

Eliška: no právě

Barbora: jako bych to celou dobu neřikala

Eliška: já sem to říkala

Barbora: já sem to říkala mě tady všichni ignorujou  
David: ona snědla spoustu myší  
Marek: co?  
David: že snědla spoustu myší  
Barbora: jaká myš zase  
David: ta sova  
Eliška: <jaká myš?>  
Marek: von zase kecá vo něčem jinym jako  
Eliška: tak sova (.) je chytřejší a vymyslela by něco chytřejšího  
(smích)  
Marek: jo jo určitě to tam napiš  
Barbora: sova by neměla lhát  
David: je chytrá  
Marek: sova je chytrá a něco dobrého by doporučila třeba nebo já nevím  
Barbora: sova je chytrá čárka (.) nebo já nevím  
Marek: jo  
Barbora: a řekla by něco chytřejšího (.) než osel  
Marek: to zní trochu jinak  
Eliška: sova je chytrá  
Marek: no: tak mluv trochu nahlas  
Eliška: tak ale já sem to tady vymyslela  
Barbora: já  
Marek: =co:že? tu první stránku jsem vymyslel já  
David: já se taky snažil  
(smích)  
Marek: tak už to tam napíšeš? řekla by něco dobrého třeba  
Barbora: chytřejšího  
Marek: nebo smysluplnějšího nebo něco takovýho  
Eliška: smysluplnějšího to je lepší  
Barbora: vy jste tady fakt všichni  
David: já jsem vymyslel tu sovu

Marek: jo vymyslel si sovu dobře to je jedno

Eliška: <jak se to píše smyslupl->

Marek: smy slu pl něj ší ho

Barbora: jo sorry ty seš vlastně Němka

Marek: tak to bysme měli (.) do tabulky vypíšete zvířata která v příběhu vystupují napište jaké vlastnosti jim obvykle bývají přisuzovány a zkuste odhadnout na základě čeho je získala

Barbora: ach jo já se zblázním tady

Marek: no tak liška ona píše něco jinýho?

Barbora: aby jí nevykopli no z okna

((smích))

Marek: hele to je dějepis jo: (.) hele děláme češtinu ne dějepis jo (.) takže zvíře

Barbora: ty seš zvíře

Eliška: ty seš

Marek: děláme šestku

Barbora: napiš tam vlk sova liška (.) lev

Eliška: hej tak to je lehký

Marek: no tak to tam napiš

Eliška: liška lev

Marek: co tam ještě bylo?

Eliška: osel

Marek: osel

Barbora: byl tam vlk vám říkám ne

Marek: byl tam vlk?

Barbora: <já nevím asi>

Eliška: ne to ne

Barbora: byl tam jelen mrtvej

((smích))

Barbora: já nevím

Marek: ach jo

Marek: hele ale je tady sova na vobrázku (.) počkej ale sova tam je,

Eliška: ale to je něco jinýho



Marek: dobře no

Barbora: ježiš Davide zastavíš to

David: nezastavím

Eliška: Davide nech toho

Marek: nešáhej na to

Barbora: Davide ignoruj to

Marek: jo tady bych řekl

Barbora: no nevím (.) tygr tam byl a medvěd

Eliška: jo ajo tygr tam byl

Barbora: a medvěd tam byl taky:

Eliška: jo uka v jaký větě

Marek: jo medvěda sem tam taky někde to

Barbora: akorát oni tam sou jen zmíněný a vlastně tam nic nedělaj

Marek: a co tam bylo? které v příběhu vystupují

Eliška: no prostě vystupují

Barbora: ale oni tam nevystupujou (.) oni tam jsou jenom řečený

Eliška: to je jedno

Barbora: ale je tam pes ještě

Barbora: ajo ale jakoby nic tam o něm není takže si můžem o něm něco vymyslet,

Marek: vlastnosti takže liška (.) liška no tak chytrá, (.) chytrá

Barbora: fa:kt? liška je chytrá?

Marek: ne: je to vlastnost která jí je přisuzována

Eliška: a na základě čeho byla vlastno:st (.) přisouzena

Barbora: prostě je chytrá nevím co víc

Marek: nevím

Eliška: no protože liška

Barbora: protože se říká že je liška Bystrouška tak je chytrá

Eliška: ajo, já nevím (.) protože to je šelma

Barbora: <a šelmy jsou chytrý jo? (.) počkej takže ty seš šelma když seš chytrá>

Eliška: ježišmarja:

((smích))

Marek: tak pište další vlastnosti třeba lev král (.) zvířat  
Eliška: <král> (.) král zvířat  
Marek: a je to vlastnost?  
Barbora: au au  
Barbora: to je vlastnost?  
Eliška: vlastně není no  
Marek: <taky bych řek>  
Barbora: <královej>  
Eliška: je nejvrchší  
Eliška: já myslím že ( ) z nás má deprese  
Barbora: au já mam z Davida deprese mě tady furt kope do hlavy  
Eliška: tak už (.) nevím  
Barbora: tak osel hloupý  
Eliška: to taky mohl někdo vymyslet  
Marek: tak my sme to nechali na tobě aby sis nepřišla tak hloupá  
Barbora: nemaj to bejt vlastnosti na základě toho příběhu a ne jakoby skutečnosti?  
Eliška: tak ale liška byla tady chytrá  
Marek: jo jo jo a osel byl tam hloupej takže jako  
Barbora: ale liška tady byla couměrná ale nevím co to znamená  
Marek: jaká, couměrná? kde to je?  
Eliška ((mluví na učitele)): ty vlastnosti mají být jako z toho textu nebo jako obecně?  
U: má to být obecně co se o těch zvířatech říká jaká jsou  
Barbora: já sem to říkala celou dobu  
Marek: no tak další tygr  
Barbora: tygr je takovej velkej  
David: neroztahuj se: Báro  
Eliška: co je tygr  
Marek: nevím tygr (.)  
Barbora: já nevím  
Marek: a ty ví:š?  
Eliška: jo já vim

Marek: <a řekneš to:??>

Eliška: no nevim

Eliška: co je medvěd? [mohutnej,] (.) těžkej

David: [zelenej]

Marek: <to je taky vlastnost?>

Eliška: teda velkej

Barbora: to nevim to není vlastnost

Barbora: pes je přátelskej když se říká že je pes přítel člověka

Eliška: =jo to jo to je dobrý

Barbora: vidíte vymyslela sem něco můžu jít domů

Marek: já sem myslel že dneska eště písem tři testy

Eliška: já sem se na distanční výuce prostě snažila

Barbora: já taky:

Marek: co? kde ses snažila?

Eliška: na němčině sem se snažila

Barbora: neřeš distanční výuku ale češtinu

Eliška: ne jak sme dělali ten pracák

Marek: řeš češtinu. přítel nebo přátelský nebo co tam píšeš

Barbora: no však jo když se říká že je pejsek přítel člověka tak já du domu čau (.) už mě tu nepotřebujete

Eliška: medvěd

Marek: medvěd

David: medvěd je takovej velkej

Marek: hloupej

Barbora: takovej (.) postiženej

Marek: to je vlastnost?

Barbora: myslíte že se to zaznamenalo?

Eliška: já nevim

Marek: no když budeš mluvit tak jo:

Barbora: ne dobře já nic nedělám

Marek: ne vůbec (.) no tak co tam máš já tam něco napíšu aby to vypadalo líp trochu (.) hej tak voni už to maj jako? no tak piš

Eliška: tak co mam napsat  
Barbora: medvěd je krvelačnej protože loví rybičky nevinný  
David: je krvelačnej  
Marek: <to si jako našla jo?>  
Barbora: ne (.) vymyslela protože sem chytrá  
Marek: jo? a proč si gúglila teda  
Eliška: krve–  
Barbora: =lačnej lačný  
Marek: =lačný  
Barbora: musíš to psát spisovně  
Marek: ne ne  
Barbora: tygr je taky krvelačnej  
Marek: tygr tygr je (.) hmm (.)  
Eliška: žravý  
Barbora: tygr je mohutný (.) ne lev je mohutný (.)  
Eliška: tak lev je mohutný no  
David: lev je král zvířat  
Marek: počkat co?  
Eliška: [ale to není vlastnost]  
Marek: [ale to není vlastnost]  
David: no jo no jo  
Barbora: jakože královej (.) zvěřák  
Marek: <královej zvěřák>  
Eliška: šlechtiční?  
Marek: jéje hele něco napsal Novák  
Barbora: jéje  
Eliška: co napsal  
Marek: nevím(.) dobrý den milá osmá á (.)  
Eliška: no a tak jakej je ten tygr  
Marek: jakej je tygr (.) blázen  
Marek: počkej cože zelenej?

Barbora: je to zebra:

Barbora: počkat

Marek: já nevim

Barbora: tygr rád spí:?

Marek: co bylo tady v tom textu

Barbora: to nemusí bejt z textu

Marek: žravý? to je vlastnost?

Eliška: dyť sem to říkala před tím

Barbora: co si říkala co to meleš

Eliška: dobře a teď na základě čeho byla vlastnost přisouzena (.) hm

David: =nevim

Eliška: no když se prostě o lišce říká že je chytrá

Eliška: a mohutný? že je velký

Barbora: no že je velkej

Eliška: =má velký svaly

Marek: tak to tam napiš k medvědovi

Barbora: musí bejt mohutnej aby mohl bejt král zvířat chápeš (.) prostě to tam nějak napiš mně je to jedno

Marek: hej hej ale lev a tygr taky zabíjej nevinný zvířata

Barbora: co to meleš?

Marek: no jako medvěd tak ten zabíjí ryby

Barbora: a mrkev

Marek: mrke:v? nebo co

Barbora: ((smích)) <já nevim já sem hluchoněmá>

Barbora: co to je to sou otázky na dějepis?

Marek: já nevim seznam práce (.) nákej hodnotný seznam práce nebo co

Barbora: je:žiš

Marek: <jo hodnocení skupinové práce aha>

Eliška: tak jo tak liška chytrá

Barbora: chytrá, protože je prostě chytrá já nevim co víc

Eliška: protože má takový prostě (.) já nevim

David: ach jo:

Barbora: prostě se o ní říká že je chytrá

Marek: tak to víme

Barbora: že je to liška Bystrouška

Eliška: teď si řekni že osel je hloupý (.) a osel vypadá nák úplně jinak než (.) liška

Barbora: no je hloupej protože (.)

David: =se tak jmenuje

Eliška: =protože má divný oči

Barbora: protože je prostě hloupej

Barbora: prostě

Marek: jak se to říká:

Barbora: vlastnost byla přisouzena protože: (.) je prostě hloupej já nevím (.) protože (.) počkej to vymyslím něco chytrýho

Marek: aha (.) tak to bude zase moudro

Marek: ne no tak ono by se jenom pozastavilo

Barbora: já nevím

Marek: <aha: no tak to jsme se toho dozvěděli:>

Barbora: je hloupej protože když kolem (.) já nevím

Eliška: ty nevíš ale nic

David: au (.) jak včera pani učitelka Hájková ( )

Eliška: Davide tak teď můžeš ty něco vymyslet

Barbora: David tady o Hájkový básní

((smích))

David: nebásním jenom že je to (.)

Eliška: děle:j,

Marek: no to je jedno vymejšlej Davide přemejšlíme

David: žádný křupky

David: ach jo

Eliška: <já už z vás nemůžu už nemůžu>

Marek: já to nevymyslím (.) pani učitelko to je těžký

Marek: já nevím (.) tak žravý třeba protože (.) moc žere

Eliška: tak liška tak počkej,

Barbora: tak osel je hloupej protože když kolem něj projdeš tak (.) prostě na tebe kouká jak debil

Eliška: kdo?

Marek: jak tygr nebo co říkala?

Eliška: <to je hustý>

Barbora: <prostě když kolem jdeš tak on jenom čumí jak debil prostě chápeš>

Eliška: <tak jak to napíšem>

Marek: <čumí jako debil jo? nebo co tam napíšeš jako?>

Eliška: <co: ? nechci psát>

Barbora: dej to tam (.) medvěd je krvelačný protože papá rybičky

U: pokud vás nenapadá jak to zformulovat, napište to prostě tak jak si to myslíte. když to teda nebude nic sprostýho

((smích))

Marek: <to není sprostý>

Barbora: co děláš

Marek: nic

Eliška: <že čumí jako blbec>

Barbora: něco takovýho když kolem něj jdeš tak čumí jako debil prostě

Barbora: co vy to tam děláte za papouškoviny

((smích))

Marek: tak co Eliško cos tam napsala

Barbora: protože když kolem něj procházíme nebo jdeme, dobře tak na nás kouká jak (.) blbec

((smích))

Marek: <tak ale tys to nedopsala tak jako>

Barbora: protože když kolem něho jdeme (.) tak kouká jak blbec prostě to napiš

Marek: hele už nemáme moc času

Barbora: co je na tom těžkýho?

Marek: se ti to tam nevejde (.) no tak asi jako ( )

Marek: musíš tam dát jedničku ještě za tu hvězdičku

Eliška: =dyť tady máš jedničku

Marek: no tu musíš dát i za tamto

Barbora: musíš tam dát jedničku vole

Eliška: <cože blbec?>

Barbora: no: asi tak je to hezčí než debil

Barbora: tygr je žravý protože (.)

Marek: =má hlad

Eliška: žere maso prostě

Marek: má rád maso (.) tak to žere i lev že jo (.) i medvěd a tak

Barbora: medvěd je krvelačnej protože papá malé rybičky (.) nevinné rybičky

David: velké rybičky

Marek: bude se na tu nahrávku muset podepisovat?

David: ne jenom tvůj hlas se na tom podepíše ale ten už se podepsal někam jinam

Barbora: <co to meleš> kam se podepsal jeho hlas? já to snad radši ani vědět nechci

Marek: jí ryby

David: tam máš vlastně ještě neproměněnej hlas

Eliška: a pes přátelský protože (.) eh em

Marek: =je věrný člověku

Eliška: je věrný

Barbora: ne protože se o něm říká že (.)

Eliška: =je věrný člověku

Barbora: ty vole tady mě nikdo neposlouchá

Marek: tak kdyby si řekla něco smysluplného

Barbora: tak vy mě ani nenecháte domluvit

Eliška: tak dělej

Marek: no tak liška

Eliška: liška je prostě chytrá bystrá

Barbora: tak tam napiš že je (.) místo chytrá že je bystrá a podle pohádky o lišce Bystroušce

Eliška: ty:jo

Barbora: <chytrý že?>

Marek: to je moc dlouhý

Eliška: ne to není chytrý

Barbora: prostě tam napiš že je bystrá



Barbora: ty vole (.) tak já to vygumuju za tebe  
Eliška: tak tam napiš bystrá  
Marek: né  
Barbora: ona to tam fakt nenapíše:,  
Eliška: ale to je blbost  
Barbora: ale dyť (.)co je na tom blbost?  
Marek: tak už to tam na:piš  
Barbora: tak tam napiš co chceš ale neptej se mě.  
Marek: no super už se zase naštvála takže s náma nevaří  
Eliška: tak čtyřku nemáme  
Marek: fakt? ajo (.) taky nemáme jedničku  
Eliška: no a čtyřku  
Marek: no (.) a todle (.) šestku  
Marek: tak vymýšlejte (.) hm žádná náš nenapadá (.) to je pravda  
Barbora: <mě něco napadá možná ale kdybyste [mě nechali mluvit]>  
Eliška: [tak dělej]  
Marek: no tak mluv,  
Barbora: tak jsem se naštvála  
Eliška: tak my si to uděláme sami  
Marek: tak už to řekne:š  
Barbora: <ne já nic nevim>  
Eliška: tak tak proč se hlásíš?  
Barbora: já se nehlásim  
Eliška: ty si to říkala že víš tak to radši ani neříkej  
Marek: ach jo  
Marek: tak řekneš to nebo ne?  
Barbora: já nevim nic tak co mám říct  
Marek: říkáš že to víš  
Eliška: ještě máme sedum minut (.) nebo kolik? v kolik končíme ve čtyřicet pět?  
Marek: jo sedum  
Marek: no tak nemáme jedničku no

David: tady máš psa  
Barbora: já mam psa? fakt? <že o tom nevim>  
Eliška: nechte mě bejt  
Barbora: co mam dělat?  
Eliška: jedničku (.) jedničku a čtyřku můžeš dělat,  
Marek: no a šestku  
Eliška: to máme  
Barbora: šestku? co se šestkou tu máme  
Eliška: kromě tý lišky  
Barbora: tak tam napiš že je bystrá podle tý pohádky (.) tak to tam nepiš  
Marek: tak tam nic mít nebudeme prostě  
Barbora: no hurá konečně už jí to došlo  
Eliška: z té pohádky?  
Barbora: z pohádky o lišce Bystroušce  
Barbora: z (.) pohádky (.) o (.) lišce (.) Bystroušce (.) co na tom nechápeš?  
U: chybí vám jen tohle Marku? jenom ta čtyřka  
Marek: tohlencto a jednička  
Eliška: čtyřka a jednička  
Marek: tak užs to tam napsala?  
Eliška: ne  
Marek: tak jestli to tam nenapišeš tak to stejně nestihneme tak to je jedno  
Eliška: no tak dělejte už tu čtyřku ne  
Barbora: ale já nevim  
David: já taky nevi:m  
Marek: já už si tu pohádku nepamatuju  
Barbora: ono to je jakoby (.) jako: (.) já nevim  
Marek: no tak to vymysli: když si to pamatuješ  
Eliška: někdo udělal chybu, (.) a vyhořtili ho  
Barbora: jaká situace (.) reálná situace  
Marek: no jo no reálná situace ale já takovou situaci neznám  
Barbora: je to mor?

Marek: cože

Barbora: je to takovej ten (.)

Marek: koronavirus

Barbora: takovej ten prasečí mor

Marek: cože?

Barbora: mě nic nenapadá

David: vy pořád nevíte

Eliška: no tak a ty?

Marek: a ty víš něco?

U: zbývá posledních pět minut podepište se na ty listy

Barbora: ojoj (.) ty zapiš se

Marek: nešáhej na to

Marek: ( ) jako měla v této bajce? ano přisoudili. napište tam ano přisoudili

Barbora: jaký přísloví

Marek: wtf ano přisoudili

Eliška: ano přísloví?

Marek: seš hluchá?

David: přisoudili

Eliška: ano přisoudili?

Barbora: [jo]

Marek: [jo:]

Eliška: co to je

Marek: tak si přečti tohlencto

Eliška: jo aha

Marek: aha

Eliška: takhle?

Marek: jo. super

Barbora: jaké byste těmto zvířatům přisoudili stejné vlastnosti jako měla v této bajce pokud vás napadají (.) tak ty na tu otázku odpovíš tak že tam napíšeš ano přisoudili

Eliška: on to říkal

Marek: tak vymysli něco jinýho když seš tak chytrá

Marek: dobře tak uděláme čtyřku ( )

Eliška: musí být reálná

Barbora: no právě

Marek: to je na tom to špatný

Barbora: co?

Marek: to je na tom to špatný

Eliška: hm?

Marek: že musí bejt reálná

(..)

Eliška: Davide nechceš něco vymyslet prosimtě

David: já nevím co

Barbora: tak reálná jako (.)

Eliška: z práce z práce,

Barbora: co to meleš?

Eliška: <já už vim>

Marek: no tak to tam napiš (.) piš když tě to napadlo šup

Eliška: ale prostě (.)

Marek: napiš to tam prostě to tam napiš,

Barbora: reálná situace ale musíš tu situaci popsat proto tady na to máš čtyři řádky (.) ach jo pomoc (.) no jak se vlastně ve světě teď řeší taková ta šikana zvířat že jo (.) tak to je ono

Eliška: v práci

Barbora: ale proč v práci,

Eliška: když prostě něco uděláš špatně tak tě vyhoděj

Barbora: jo takhle aha už to chápu

Eliška: ne já už musím psát

Marek: piš je to podobný

Barbora: ale v jaký práci?

Eliška: třeba nevím (.) v lékařství je to nejlepší

Barbora: v lékařství né tam (.) nikoho nezabijou v armádě práce tam tě zabijou

Marek: cože

Barbora: práce v armádě kde tě prostě zabijou (.) tam je to jako tady v tom pracuješ v armádě jako voják (.)

Marek: ježiš tak už to tam napiš prostě

Eliška: tak když tam třeba (.)

Barbora: situace v armádě (.) a dej do závorky jako práce povolání

Marek: povolání

David: voják

Barbora: no dyť jo

Marek: no tak to je všechno

Barbora: když válčíš nebo seš na bojišti (.) (tak je možnost nebo prostě šance že tě zabijou) je to jako v tom

Eliška: tak co tam mam napsat?

Barbora: <já nevim>

Marek: tak když proti někomu bojuješ tak tě zabijou

Barbora: když seš na bojišti (.)

Eliška: ne když proti někomu bojují

Barbora: to je to stejný

Barbora: proti někomu bojuješ nebo bojují nevim tak je možnost (.) nebo šance (.)

Marek: to bude velkej záznam

Barbora: že tě zabijou jako při bitvě

David: ach jo

Barbora: to sem vymyslela dobře

Eliška: zabijou?

Barbora: tak je šance že tě zabijou (.) dej tam tečku ještě

Eliška: dyť tam mam tečku

Marek: tam je tečka

Barbora: není vidět

Marek: je vidět (.) takže to máme jo? no konečně

Eliška: čtyřicet čtyři celých devět

## Příloha 10: Přepis skupina 3 online

### Skupina 3 – práce ve skupině online

Složení skupiny: Eliška, Barbora, Marek, David

Délka skupinové práce: 41 minut a 32 vteřin

Předmět: český jazyk (literatura)

Ročník: 8. ročník

Prostor: Vyučovací hodina je realizována online přes Google Meet. Na hodině jsou přítomni jen členové této skupiny, složení bylo známé předem a zůstává stejné jako při skupinové práci v prezenční výuce. Kamery jsou na základě předchozí domluvy a s ohledem na kvalitu nahrávky po celou dobu vypnuté. Pracovní listy byly všem žákům zaslány elektronicky na začátku hodiny. Marek pro lepší přehlednost pracovní list sdílí na obrazovce. Vyučující do jejich práce nikterak nezasahovala.

#### **Přepis:**

Marek: ste tam holky?

Barbora: tak (.) kdo to bude zapisovat

David: Marek

Eliška: tak já bych to radši jako zapisovala do počítače protože ten poslední list (.) takový jako dlouhý to je ňák

Marek: co no tak já to můžu zapisovat do počítače

Eliška: mhm tak jo

Marek: chcete to sdílet?

Eliška: [asi jo]

Barbora: [asi jo]

Marek: hm: vidíte to?

Eliška: mhm

Barbora: jojo

Marek: hm takže (.) to je zase čtení?

(...)

David: tak já už sem si to přečetl

(..)

Barbora: máte to už přečtený všichni?

Marek: mně jo

Eliška: mhm

Barbora: dobře.

Marek: ( ) a vyjádřete svými slovy

Barbora: máme to vyjádřit příslovím

Marek: jo přísloví

Eliška: hmm (.)

David: přísloví jaký je přísloví na toto

Barbora: to nevím

Marek: takový přísloví neznám

Eliška: tak zkusme tu dvojku

Marek: hm (.) dobře

David: emm (.)

Marek: ( ) vlastnosti jako kavka (.) no

Barbora: hmm

Marek: ježiši kryste (.) vážně mi to spad– no:

(..)

Marek: tak ví někdo

Barbora: nevím

Eliška: tak ta trojka je dobrá

Marek: co

Barbora: budem přeskakovat takhle? (.) no jo

Eliška: tak jako pro ty starší

Barbora: no tak to je (.) to je dobrá definice Eliško

Marek: jo

Eliška: no: tak jako já bych to asi nečetla

Barbora: no já bych řekla jakoby věkově (.) jak je to jako

Eliška: mm

Barbora: e:hm (.) já nevím (.)

Marek: tak nevím (.) hele ale měli bysme tak něco napsat protože čas se nám krátí docela

Barbora: měli

David: omlouvám se mně spadl úplně počítač

Marek: ze stolu?

David: co né to ne ze stolu jako se musel sám od sebe začít resetovat

Marek: no tak Davide děláme tu trojku

Eliška: no tak prostě (.) hmm

Eliška: no jako to se nedá říct

Barbora: no jako nedá

Eliška: to je spíš no (.) já nevím

(..)

Marek: no tak můžeme jít ještě dál

Barbora: super mě napadlo přísloví k tý jedničce (.) e:hm (.) ševče drž se svého kopyta (.) což je jakoby (.) aby si prostě jako nehrála na toho orla (.) a držela se toho co: (.) dělaj kavky prostě

Eliška: hm tak jo

Marek: ještě jednou to řekni já sem to nestih

Barbora: eem ševče (.) drž se svého kopyta

Marek: jo

Eliška: a já sem u tý dvoj– ne počkej počkej

Barbora: kopyta s tvrdym y

Marek: eh co? tam je tvrdý

Marek: které další zvíře

Barbora: ale ještě bych tu jedničku jako rozvinula trošku víc (.) protože přece jenom ještě je tam jaké ponaučení z toho plyne z toho příběhu

Eliška: no tak napiš (.) že:

David: =dělej co umíš

Eliška: že si prostě (.) že dělej

Barbora: nemáme si hrát na někoho jinýho nebo na to co nejsme prostě

Marek: ňák to sjednot'te.

Eliška: možná jako dělej co umíš nebo já nevím prostě

Marek: asi jo

Barbora: <ježišmarja>

Barbora: no prostě (.) a nehraj si na to co nejsi. (..) no



Eliška: tečka (.) dobře (.) no a u tý dvojky jako

Barbora: no já nevim

Eliška: to musí být nějaký malý zvíře (.) protože jako velký zvíře

Barbora: nějaký pták to bude podle mě.

Marek: to může být jakýkoli zvíře ne?

Eliška: ale to nemusí být pták

Barbora: no já nevim já nevim

Marek: tak co Davide nevíš (.) něco

David: hm bohužel ne (.) můžu se podívat na ty otázky

Marek: to se podívej

Barbora: já nevim

Eliška: já nevim ale (.) mě napadla první myš

Barbora: mě napadla vrána nevim proč

Eliška: ((směje se))

David: liška třeba protože kavka je taky chytrá

Marek: no tak zrovna když udělá tohle tak asi moc chytrá nebyla

David: nebo potkáněk

Barbora: ježiš ne

David: nebo osel

David: potkanci jsou roztomilí

Eliška: ježišmarja

Marek: osel vystihne všechno

Eliška: no

Barbora: super

David: já nevim

Eliška: tak na tu trojku:

Barbora: no jo ale když budu přeskakovat všechno tak neuděláme ni:c

Marek: dyť už sme udělali jedničku to stačí ne?

Barbora: jo super (.) no tak tu trojku no

Eliška: tak jako třeba v rozmezí (.)

Barbora: osmdesát až sto

Eliška: no nevim osmdesát (.) no nevim  
Eliška: třeba padesát (.) ne ja nevim třeba šedesát  
Barbora: jako věkově?  
Marek: není to moc?  
Eliška: tak jako Bára říkala osmdesát  
(smích)  
David: a na co to říkáte  
Barbora: [na tu trojku]  
Marek: [na tu trojku]  
David: jo  
Marek: no tak jako zas tak (.) složitej text to není ne?  
Barbora: no ale je takovej (.) no já nevim  
Marek: tak já nevim třeba (.) hmm dvanáct  
Eliška: ale to jako není rozmezí jako věkově (.) to je jako pro koho [třeba učitelku]  
Barbora: [pro jak staré]  
Marek: staré (.) stáří tam máme napsat  
Barbora: [tak to asi bude věk ne?]  
Eliška: [já vim ale to se nedá říct ne?]  
Barbora: já nevi:m  
Eliška: tak tam napiš prostě v rozmezí padesáti až šedesáti let  
Barbora: =proč padesáti  
Marek: to je mo:c,  
Eliška: < no tak já nevim >  
Marek: to je spíš pro mladší čtenáře ne: [pro (.) důchodce]  
Barbora: [tak tam napiš patnáct až sto]  
David: [deset až patnáct]  
Barbora: patnáct až sto  
Eliška: no určitě:  
Marek: bych tam napsal až já nevim (.) třináct  
David: dvacet  
Marek: nebo víc dobře

Barbora: proč by si to nemohla přečíst stoletá babka třeba?

Marek: <mohla ale tohle něco asi nebude číst ne,>

Barbora: a proč by nemohla?

Marek: <tak jako může ale proč by to četla>

Eliška: deset až (.)

Marek: teda jako proč by to četl kdokoli

Barbora: deset až sto

Eliška: ne patnáct

Marek: proč až sto?

Eliška: [patnáct] napiš

David: [dvacet]

Marek: patnáct (.) dobře

Barbora: proč patnáct zrovna?

Eliška: no prostě (.) já nevím ale třeba osmnáctiletý nechte takový (.)

Marek: no taky bych řekl

Barbora: no tak tam napiš až šestnáct

Eliška: ne to je zase (.)

Marek: tak dobře patnáct a půl kompromis

Barbora: <tak jo>

Eliška: dobře tak čtyřka

Marek: ee (.) počkej (.) em jo (.) ee (.) mohla by se zachránit? to bych řekl že ano

Barbora: no kdyby (.) kdyby nevím

Marek: =no kdyby se zachovala jinak tak jo

David: kdyby nekřičela

Barbora: spíš kdyby vůbec jakoby to nedělala že jo

Marek: no právě

Eliška: tak to tam napiš

((smích))

Marek: <super>

Marek: takhle si to představuješ Eliško?

Barbora: jo to je super

Eliška: no jako: (.) nevim

Barbora: ježíšmarja

Eliška: ale jako (.) no (.) jako jo:

Barbora: bože

Eliška: tak jo pětka (.) ne to už neexistuje

((smích))

Marek: jak to, dyť tam je pětka

Eliška: né: (.) ajo

Barbora: osel

Eliška: osel a cikády co je cikád?

Barbora: <cikád>

Marek: cikády to je taková ta věc co cvrliká

Barbora: to je takový to zvíře

Marek: ne to je b– něco jako brouk

Barbora: je to zvíře:

Marek: je to jako cvrček prostě to vydává takový ty divný zvuky

Eliška: jo jo jo jo už vim už vim

Marek: no tak dobrý

Marek: takže dvojku přeskočíme jo?

Barbora: no to tam není prostě

Marek: dobře (.) zase číst jo

Barbora: tak to nečti

Marek: <dobře tak já to číst nebudu>

(...)

Eliška: to je smutné

Barbora: velice.

Eliška: pětka?

Eliška: jo mají

Barbora: jo mají (.) maj už to mají všichni přečtený?

Marek: ne

David: já jo

Eliška: já tu pětku jako asi vim  
Barbora: no já taky představ si to  
Marek: no tak říkejte  
Eliška: jakože ano  
Barbora: no tak tak to je hustý  
Eliška: napiš jakože ano  
Barbora: jakože ano napiš  
Marek: no taky sem to napsal no  
((smích))  
Barbora: <ježišmarja> dobře  
Marek: a mam napsat jenom ano? <to už sme tam jednou napsali>  
Barbora: no mají společný to: že: si (.)  
Eliška: =prostě byli hloupí  
Barbora: no mají že jo společný to že si tam ta postava hraje na to co není  
Eliška: no a sou prostě hloupí  
Barbora: no sou prostě hloupí no (.) to je super  
Eliška: no prostě to tak takhle napiš  
Barbora: sou prostě hloupí tam napiš (.) sou prostě hloupí  
Marek: jenom takhle?  
Eliška: hloupí a (.)  
Barbora: no (.) já nevím  
Eliška: prostě jako že si hrají na to  
Barbora: =na to co nejsou  
Eliška: na to co nejsou  
Marek: (.) hloupí se píše s jakým i?  
Barbora: s tvrdým ne?  
Marek: dobře (.) a dál jak to bylo  
David: a mám tě potkánku  
Barbora: pomoc  
Eliška: ((smích))  
Marek: <ještě jednou>

Barbora: a hrajou si na to co nejsou  
Marek: jo už sem to slyšel  
Barbora: postavy (.) hlavní (.) no já nevím  
David: hlavně nekousej do toho kabelu  
Marek: (hrajou) (.) proč to je špatně (.) ne: (.)  
(smích)  
Eliška: a tečka  
Marek: jo jo  
David: hrají si (.) hrají  
Marek: a pardon (.) ještě že tu je David jinak bych to měl špatně  
Barbora: haha to je super  
Eliška: jo tak dobře tak kladný  
Barbora: kdo je kladný?  
Eliška: je liška  
Barbora: posouvej se  
David: liška?  
Eliška: ne počkat ne ne ne  
Eliška: dobře tak pes je kladný  
Marek: jaké vlastnosti ( ) přisuzovány  
Barbora: seřad'te na ose jak moc kladné nebo záporné pro vás jsou  
Eliška: dobře tak pes je kladný  
Barbora: tak pes je nejlepší  
Eliška: ano pes je nejlepší.  
Barbora: co kočka: Eliško?  
Marek: [ne] kočka je až na konci  
David: [ne:]  
Eliška: pes je kamarád (.) přítel člověka. tak tečka jo, jo pes dobře (.) potom je: koška  
Barbora: kóška?  
David: cože?  
Barbora: <kóška>  
Barbora: potom je Barunka.

David: pokožka?

Eliška: ((smích))

Barbora: napiš tam Barunka

Eliška: né:

David: co mě pořád olizuješ potkánku?

Barbora: pane bože

Marek: doufám že to paní učitelka nebude přepisovat slovo od slova

((smích))

Eliška: potom je asi liška nebo lev

Marek: a co ovce?

Eliška: ne

Barbora: orel

Eliška: ne orel je zlý

Barbora: orel seš ty

Eliška: já jo?

Marek: ale osel není zápornej ne? on je jenom blbej

Barbora: no právě

Barbora: záporný je orel že jo

Marek: dobře tak to napíšu až naposled

David: ne lev je myslim že záporný

Barbora: lev je král

Marek: =král zvířat

Barbora: tak tam dej lva

Eliška: to tam napiš (.) prostě napiš tam lva

Barbora: lef? f?

David: tady se(.) hejbej

Eliška: potom lišku: (.) potom ovce

Barbora: a co osel

Marek: jo osel

Eliška: ale orel byl lepší než osel

Marek: osel a co dál? orel?

Barbora: ale osel nemůže za to že je blbe:j

Marek: a co kdybysme prohodili lišku s oslem eh teda lišku za osla, tak

Barbora: no dobře

Marek: protože liška je vychytralá že jo to není úplně (.) kladná vlastnost

Barbora: no jako jo

David: hmmm emm

Marek: chceš něco říct Davide

David: ne:

Eliška: Davide co tam děláš?

Barbora: [hraje si s potkánkem]

David: [hrajú si s potkánkama]

Eliška: sedmička hm:

Marek: já bych si rozhodně vybral tu kratší.

Eliška: no jako já bych si (.)

Barbora: ježišmarja

Eliška: já

Barbora: no tak jako u toho osla už není co (.) opravovat

Marek: ale ten orel je delší

Barbora: ale osel už je mrtvej tam není co opravovat tam už nic neopravíš neupravíš

Marek: aha (.) teď sem to trochu posral

((smích))

Barbora: ježišmarja

((odkašlání))

Eliška: tak tu první bajku

Marek: no už tam je tak

((šramocení))

Barbora: nechte toho:

Marek: čeho:?

Barbora: ale ne vy (.) ty zvířata

Marek: ale ještě nemáme tu dvojku jo?

Barbora: a no jo



Marek: asi bysme si měli pospíšíť

David: co ste to tam napsali?

Barbora: bajku

Marek: to sme tam nenapsali my a tak my si myslíme že je uplně v pořádku tak já nevim tak jí tam jako necháme takhle:?

Barbora: nechceš ještě vymazat tu sedmičku a dát to jakoby o řádek níž? nebo jako vymazat ne vymazat ale dát to jako o řádek níž

David: udělali ste celou tu šestku:?

Marek: jo

David: jó?

Marek: jak o řádek níž takhle?

Barbora: ano takhle

Marek: dobře

Eliška: a ten nadpis (.) ten nadpis dej zvlášť jako že (.) dej tam takovou tu mezeru

Barbora: <dej tam takovou tu mezeru>

Eliška: no nebo to (.) nebo takhle

Barbora: to je jedno

Marek: ou to je moc

Barbora: no a teďka to jenom uprav to je všechno

((smích))

Marek: <jasně že jo>

Barbora: no tak ty to píšeš tak to uprav ne

Marek: tak počkej já tady proškrtám nějaký slova a bude to

Barbora: no: a je to hotovo

Barbora: já bych to celý vymazala a napsala bych to prostě podle sebe

Eliška: hmm ne

David: ne to ne jenom ten začátek ale jak tam ta kavka se

Barbora: no spíš ten konec ne?

David: se zachytí o tu tu

Marek: no to bych upravil

David: o tu věc tak

Barbora: o tu věc?

Marek: no možná bych to to celý upravil jakože tam vůbec nepoletí ne

Barbora: no (.) jo to je pravda

Marek: co ty Eliško náš nejchytřejší článek (.) co ty na to

Eliška: ale to je prostě konec

Barbora: no tak váu

Marek: <tak prostě vyškrtneme konec>

Eliška: no ale ne jako víš začátek není konec

((smích))

Marek: <tak to asi jo no>

Barbora: < super tak to sme nevěděli>

Marek: <to bych věděl i já to je asi pravda že začátek není konec to je něco co nevíme>

Barbora: ó bože

Eliška: no ale vy něco říkáte že tady někde

Barbora: trošku mi to Eliško připomíná ten náš včerejší příběh s tou Naty (.) na tom hřišti

Eliška: ajo:

David: co se stalo:?

Barbora: tak tam tak to uděláme jako sme to vyřešily včera my

David: prase kozu potrkalo

Barbora: prostě sme zdrhly pryč

Barbora: takže: (.) já bych to udělala tak že (.) nevim (.) no prostě to nějak uprav ne?

Marek: <jasně já sem tady ten nejblbější a mam to upravovat já> no tak to je teda fakt super

Barbora: no nevim jestli zrovna ty seš tady ten nejblbější (.) měla bych jinýho adepta měla bych jinýho adepta na titul nejblbějšího z naší skupinky

David: co? já?

Barbora: ne já

David: hele Marku dej prosim ten příběh do toho chatovýho okna

Barbora: ježišimarja (.) už vidim jak to padne všechno

Marek: proč?

David: já já si ho dám do dokumentu a přepíšu ho nějak

Marek: to si můžeš vokopírovat z toho pracovního listu

David: nemůžu nejde to

Marek: co?

Barbora: a jakto že to Marek udělal (.) hm?

Marek: ne já sem to celý přepsal sem tak rychlej že sem to celý přepsal

Barbora: tak to seš hustej

David: já to mam totiž otevřený ne na další ploše

Marek: a já sem si to totiž otevřel v programu tak v tom případě ( )

Barbora: tak si to otevři v programu a zkopíruj to prostě máš to hotovo

Marek: ale David asi ten program nemá (.) tady ho máš.

David: děkuju:

Eliška: ježišmarja

Barbora: no jasně

Marek: no takže (.) tak počkat

David: není to tam celý Marku

Barbora: ano není to tam celý to je pravda končí to pomy–

Marek: pomy– kde to tam je v tom?

Barbora: to pomyslela si kavka a vybrala si na louce něco (.) berana

Marek: proč to tam není celý?

Barbora: protože to nezkopíroval celý

Marek: zkopíroval

Barbora: ale houby

Marek: s voctem? nebo bez voctu?

Barbora: jakej vocet

David: Marek Pokorný orel

Eliška: na co to potřebuješ

Marek: kde je to pomyslel já to nevidim prostě

Barbora: skoro uprostřed pomyslela si kavka a vybrala si na louce zatoulaného berana

Marek: jo tady zatoulaného (.) čím to končí pomy–

Barbora: musíš to –slela musíš

Marek: hej ale ono to nejde okopírovat to –slela tak jo už to de

Barbora: dobře

Marek: aha vono to má náskou kapacitu ten chat dobře teďkon ti pošlu druhou půlku

David: děkuju:

Marek: vono to nejde poslat najednou prostě no pardon za to nemůžu

David: jo to chápu

Marek: tak můžeme udělat zatím tu dvojku co to David bude upravovat

Barbora: no jako mohli bysme no Davide tak pak do chatu pošli upravenou verzi

Marek: ale musíš to poslat po půlkách

David: mhm

Barbora: super ale já to nevim prostě

Marek: ale já to vim osel dyť sem to už říkal

Barbora: ty seš osel

Marek: já? hej,

Barbora: a proč zrovna ose:l?

Marek: já nevim protože osel

Barbora: proč ne třeba ryba?

Marek: hele ale já bych řekl že v tom druhym příběhu udělali uplně stejnou blbost tak jako

Barbora: ajo to je pravda

David: tak tam napiš osel a je to

Marek: dobře a ještě něco tam máme napsat? ( ) počkat a jako kavka normálně nebo jako kavka v tom příběhu?

Barbora: asi v tom příběhu

Marek: dobře v tom případě

Barbora: tak osel (.) když se choval stejně jako ta kavka vlastně

Marek: jo to sem nechtěl pardon (.) chtěl sem to tak dobrý (.) tečka tak

Eliška: ne no dobře

Marek: co?

Eliška: ne nic

Marek: no tak to je dobře že nic (.) jo počkej ale u tý trojky sme (.) své své tvrzení nezdůvodnili tak ho musíme zdůvodnit

Barbora: ajo:

Eliška: no tak.

Barbora: no prostě je to moc takový divný (.) <tak a je to hotovo dobrý zdůvodnění>

Eliška: no prostě (.)

((smích))

Barbora: začala bych tím že nebudeme větu začínat slovem no prostě

Marek: no počkej my větu (.) sakra to sem nějak podělal. ale my větu nezačínáme no prostě ale my větu začínáme deset až patnáct

Barbora: no tak bych to tak bych to (.) nevím (.) tak pokračování té věty bych nezačínala slovy no prostě ale něčím normálním třeba: no prostě

Eliška: =no protože

((smích))

Barbora: <jo>

Marek: <á dobře>

Barbora: <hned je to lepší>

Marek: no sem dám čárku tak

Barbora: protože je to moc takový divný jo: (.) a je to dobrý hotovo teď už jenom počkáme až to David bude mít hotový

Marek: zase mezera tak lepší

Eliška: ne to já bych jakože (.) protože ty menší děti sou prostě

Barbora: =sou prostě malý no

Marek: hej ale furt patnáct patnáct je pořád starší než ty jo? <pozor na to co tam píšeš>

Eliška: ajo

Barbora: protože menší děti (.) nevím to <prostě nepochopěj>

Eliška: no právě že

Barbora: myslím jako menší deset a míň(.) třeba moje tříletá sestra by to nepochopila že jo

Marek: a přečetla by si to?

Barbora: no (.) kdybych jí to přečetla já tak by to nepochopila

Marek: v tom případě by si to nepřečetla ona

Barbora: to je jedno

Marek: ale tak jako hlavně já bych si tohle nepřečetl

Barbora: já taky ne no

Eliška: já bych tam dala prostě

Marek: asi bysme měli snížit věkovou hranici na třináct

Barbora: Elišce je ale ještě třináct

Marek: no tak na dvanáct

Barbora: no dobrý

Marek: menší děti (.) ee co dál?

Barbora: by to prostě nepochopily já nevi:m

Eliška: ale tak proč (.) kdyby to nepochopily tak proč by si to četly?

Barbora: tak to vymaž a napiš (.) tam že oni by si to ani nepřečetly

Marek: hej oni by to ale před tím než by to četly tak by nevěděly že to nepochopěj ne

Eliška: no ale jako

Barbora: tak tam prostě napi:š že ty děti by si to prostě nepřečetly hotovo bum

Eliška: ale právě že přečetly

Marek: ((smích)) <oni si to musej přečíst>

Barbora: ale já nechci aby si to četly

Eliška: protože to prostě

Barbora: tak já nevi:m ježišmarja

Marek: tak rozhodněte to

Barbora: v kolik končíme?

Marek: ve čtyřicet

Barbora: jo: tak to nestihnem

Marek: no právě

Barbora: Davide dělej

David: já už to skoro mam

Marek: tak to je dobrý ale my nemáme tu trojku

Eliška: protože ty menší děti to prostě čtou (.) když sou menší

Barbora: co to meleš

Eliška: já bych to třeba osobně nečetla

Marek: no tak to je jako pravda protože já sem taky četl knížky který sem číst nechtěl jako jo takže

Barbora: ty by ses na to koukla už od pohledu jo? to se mi nelíbí to číst nebudu.

Eliška: asi tak.

Marek: a takže co tam mam napsat?

Barbora: já bych brala v potaz třeba obsah toho příběhu jakoby

Marek: jo

Eliška: tak jo

Barbora: je to takový kanibalistický (.) nebo já nevím

Marek: <no počkej jakou to s tím má spojitost>

Barbora: <já nevi:m> no prostě

Marek: cože kanibalistický?

Barbora: <já nevím> (.) asi počkej (.) takže

Marek: tak to jo: no

Barbora: ty děti kterým je deset až dvanáct by si to přečetly protože by je do toho někdo donutil

Marek: <no to je pravda>

Barbora: aby pochopily že si nemaj hrát na něco co nejsou a: maj bejt samy sebou

Eliška: ale ne

Barbora: a proč ne zase

Eliška: ale to samy sebou tam nepi:š

David: tak už [tam dávám]

Barbora: [tak něco vymysli] ty Eliško ty když si tak chytrá

Barbora: to je celý Davide?

David: ne to je jenom půlka

Barbora: aha

Eliška: Marku ňák se ti vypnul

Barbora: máš tam černo (.) ježišmarja

Marek: jo protože to nemam (.) sem to shodil pardon já tady kopíruju už to vidíte?

Barbora: ee jo

Eliška: ee jo

Marek: a teď to nevidíte.

Barbora: jó super (.) to sme šťastný

Eliška: Marku tam je chyba (.) Marku tam je chyba. zabloudilá tam je dlouhé a

David: jo tak to opravte já sem to to jenom chtěl napsat (.) tak tady je všechno

Marek: zabloudi la takhle? lepší?

Eliška: é jo

Marek: teď to zase nedivíš

David: je to zabloudila bylo to dobře

Barbora: jo bylo

Marek: hele můžete to pořád přestat upravovat?

Barbora: uviděl není mezera

Marek: ee nezvukně cože

David: nezvukně jako že bez zvuku

Marek: jo takhle (.) nepřiblížila jo (.) eh tak to je správně asi (.) nechcete si to nejdřív přečíst než to odešleme?

Eliška: asi jo

(..)

Barbora: uviděl není mezera

Marek: cože?

Barbora: uviděl není mezera:

Marek: kde tak v přibližný části toho textu to je

Barbora: předposlední řádek

Marek: aha tady takhle?

Barbora: jo

David: a v posledním řádku pastýře klofla

Marek: klovla asi

David: mně to opravilo se na klofla (.) f a (.) potom sem tam měl klovla klofla a ta se nikdy nepřiblížila k farmě

Barbora: a už nikdy nenapodobila orla by tam mělo bejt ne?

Barbora: jo

David: ještě dej k tomu a ta

Barbora: a ta?

David: jo klovla a ta se nikdy

Barbora: nebo počkej

Barbora: nikdy nepřiblížila k farmě

Marek: to je nějaký divný to tam nemá bejt

Barbora: ne podle mě taky ne

David: nějak si to upravte.

Barbora: s mezerou bych to tam dala



Marek: (klovla) (.) nepřiblížila

Barbora: jo

Marek: nezvukně no to je asi správně

Barbora: no trojka

Marek: co? jaká trojka? dyť ji máme

Barbora: no je tam jenom protože

Marek: <no>

Eliška: protože ty malý děti ještě poslouchaj rodiče

Barbora: jo

Eliška: prostě

Barbora: prostě by si to přečetly aby

Eliška: aby udělaly radost

Barbora: aby udělaly radost své mamince

((smích))

Marek: hele máme tři minuty jo

Eliška: protože ty malý děti poslouchaj

Barbora: =poslouchají

Eliška: poslouchají rodiče: (.) aby:

Barbora: =aby jim udělali prostě radost

Eliška: ano tečka (.) a odešli

Barbora: a ještě oprav to jim (.) no a hotovo

Marek: deset až dvanáct, <protože ty malý děti ještě poslouchaj rodiče aby jim udělaly radost?>

((smích))

Barbora: <to je strašný>

Marek: <můžu se zeptat jestli to dává smysl!>

Eliška: jako jo

Eliška: ale počkej (.) aby před tím je ještě čárka

Marek: pardon

Barbora: ježišmarja Eliško

David: malé děti?

Barbora: no jako že ty no já nevim

Marek: ale ne protože by to tam nemělo sedět já sem tam měl malý děti

Eliška: a u tý pětky jako (.) jak je tam ještě čtyřka a pětka tak jak tam je ta mezera tak tu dej pryč úplně

Marek: a proč? to je mezera mezi těma řádkama

Barbora: jo Eliško

David: tak tam dej dvě mezery

Eliška: ano

Barbora: super

Marek: lepší?

Barbora: dej tam tři mezery

Eliška: ne už to odešli

Barbora: dej tam tři mezery

Eliška: ne: už je třicet devět

Barbora: <ježíš>

Eliška: hlavně to odešli,

Marek: jo jo já už to odesílám ale počkej nejdřív to musím uložit

Eliška: ježíšmarja

Marek: ale vono to jinak nejde tak se zeptejte pani učitelky jestli to vadí že to pošlu o (.) minutu pozdějš

David: to asi nebude vadit

Marek: jak se to menuje?

David: skupinová práce

Barbora: piš

David: je mi zima

Barbora: tak zavři okno

Marek: tak pani učitelko už to máme hotový