

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2024

Aneta Pavlasová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Argumentační schopnosti u žáků 1. stupně ZŠ
Argumentative Skills of First Grade Students

Aneta Pavlasová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.
Studijní program: Magisterský
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Argumentační schopnosti u žáků 1. stupně ZŠ“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce prof. PhDr. Martiny Šmejkalové, Ph.D., samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8.7.2024

Aneta Pavlasová

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí diplomové práce, paní prof. PhDr. Martině Šmejkalové, Ph.D., za komplexní vedení, cenné rady a připomínky, které provázely vznik této práce.

ABSTRAKT

Tématem této diplomové práce jsou argumentační schopnosti u žáků 1. stupně ZŠ. Práce je rozdělena do dvou částí – části teoretické a části empirické. Teoretická část se zabývá terminologií jednotlivých pojmů jako argumentace, argument či argumentační chyba. Velká část teoretické práce je rovněž věnována významu rozvoje argumentačních schopností ve výuce na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Empirická část prezentuje výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno prostřednictvím obsahové analýzy učebnic, kvantitativní a kvalitativní analýzy získaných dat. Cílem empirické části bylo zanalyzovat získané údaje, které zkoumají a přinášejí výsledky o tom, zda žáci třetích ročníků dokáží přiměřeno věku věcně argumentovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

Argumentace, žák, klíčové kompetence, výuka českého jazyka, argumentační strategie, argumenty žáků

ABSTRACT

The topic of the diploma thesis is argumentative skills of primary school students. The thesis is divided into two parts – the theoretical and empirical part. The theoretical part deals with terminology with individual concepts such as argumentation, argument, or argumentative fallacy. A significant portion of the theoretical work is also devoted to the importance of developing argumentative skills in primary education within the educational field of Czech language and literature. The empirical part presents the results of research study, which was conducted through content analysis of textbooks, quantitative and qualitative analysis of obtained data. The aim of the empirical part was to analyze the collected data, which examine and provide the results on whether third-grade students can argue appropriately for their age.

KEYWORDS

Argumentation, student, key competences, teaching of Czech language, argumentative strategies, students' arguments

Obsah

Úvod	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Argumentace.....	11
1.1 Argumentace věcná a nevěcná.....	12
1.1.1 Důkaz ad oculos, tedy očividný.....	14
1.1.2 Fakta, data, měřitelné údaje, vědecký důkaz	14
1.1.3 Osobní zkušenost a svědectví o ní.....	14
1.1.4 Zvyky, pravidla, tradice.....	15
1.1.5 Příklad, podobnost.....	15
1.1.6 Autorita.....	15
1.1.7 Extrapolace	16
2 Argument.....	17
2.1 Podoba argumentu—struktura a délka.....	18
2.1.1 Struktura a délka.....	19
2.2 Argumentační chyby	23
2.2.1 Chybná argumentace versus manipulace.....	25
2.2.2 Etické hledisko argumentačních faulů.....	26
3 Význam argumentačních schopností ve výuce na 1. stupni ZŠ	28
3.1 Klasifikace a vymezení klíčových kompetencí	29
3.1.1 Klíčová kompetence komunikativní.....	30
3.2 Učitelova podpora pro argumentaci žáků	33
3.3 Výukové metody a formy podporující rozvoj argumentace žáků.....	35
3.3.1 Diskusní metody.....	35
3.3.2 Kritické myšlení	37
4 Rozvoj argumentačních schopností ve výuce českého jazyka	39

4.1	Vzdělávací oblasti RVP	39
4.1.1	Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	39
4.2	Argumentace v učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.....	39
	Shrnutí teoretické části	40
	II. Empirická část.....	41
5	Metodologie výzkumu.....	41
5.1	Výzkumný cíl a problém, výzkumná otázka	41
5.2	Výzkumný vzorek.....	42
5.3	Výzkumný postup	43
5.3.1	Získání a sběr dat.....	43
6	Analýza a interpretace získaných dat	45
6.1	Obsahová analýza učebnic českého jazyka pro třetí ročník ZŠ.....	45
6.2	Analýza získaných dat prostřednictvím zkušební (pilotní) verze didaktického testu 51	
6.3	Analýza a interpretace získaných dat prostřednictvím didaktického testu	54
7	Výsledky výzkumného šetření	56
7.1	Kvantitativní analýza: Jaká je úspěšnost žáků při řešení úloh, které prověřují jejich argumentační schopnosti?.....	56
7.1.1	Úloha č. 1.....	57
7.1.2	Úloha č. 2.....	58
7.1.3	Úloha č. 3.....	60
7.1.4	Úloha č. 4.....	62
7.1.5	Úloha č. 5.....	64
7.2	Kvalitativní analýza	65
7.2.1	Přesnost poskytnutých informací ve finální části práce a významu předloženého argumentu.....	66
7.2.2	Náročnost úkolu vzhledem k dílčím úkolům čtenářské gramotnosti	75

7.2.3	Klasifikace dle Yamamoto et al. (2022).....	76
	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	78
8	Diskuze.....	78
9	Závěr.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	84

Úvod

Komunikace je přirozenou součástí našich životů. Vedle komunikace verbální a neverbální hraje také velmi důležitou roli argumentace, pomocí níž něco objasňujeme, dokazujeme a odůvodňujeme naše tvrzení. V rozvoji našich komunikačních dovedností nehraje důležitou roli pouze náš nejbližší okruh lidí, ale rovněž také školní prostředí.

V dnešní moderní společnosti a stejně tak i v moderní pedagogice je kladen velký důraz na vnitřní aktivitu, kreativitu, rozvoj individuality či seberealizace. Současné pojetí českého školství si neklade za cíl vybavit žáky pouze všeobecným vzděláním, ale rovněž je vybavit souborem klíčových kompetencí, mezi nimiž najdeme i klíčovou kompetenci komunikační. Cílem je opatřit žáky takovými schopnostmi a dovednostmi, pomocí nichž budou zvládat myšlenkové operace na vyšší úrovni kognitivní náročnosti. Mezi takové myšlenkové operace patří také metoda kritického myšlení, kam řadíme rovněž argumentaci.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část empirickou. Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s jednotlivými pojmy jako argumentace, argument či argumentační chyba, dále vymezit význam rozvoje argumentace z hlediska výuky na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura či na podobu rozvoje argumentačních schopností u žáků třetích ročníků ZŠ.

Teoretická část práce je klíčovou zejména pro část empirickou, která na teoretickou část práce navazuje. Nejenom cílem empirické části, ale celkovým záměrem této diplomové práce je zmapovat a zanalyzovat získané údaje, které přinášejí výsledky o tom, zda žáci třetích ročníků dokáží přiměřeně věku věcně argumentovat.

Empirická část této diplomové práce je provázána s částí teoretickou, ze které rovněž vychází. Jejím úkolem v této diplomové práci je nalézt odpovědi na otázky týkající se argumentačních schopností žáků třetích ročníků na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. V empirické části vycházíme především z výzkumného projektu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390). Pro zanalyzování písemných projevů žáků budeme rovněž využívat smíšeného výzkumného designu, který doplníme o obsahovou analýzu učebnic českého jazyka pro třetí ročník ZŠ. V závěru empirické části

námi získaná data interpretujeme a porovnáваме naše výsledky s výsledky daného výzkumného projektu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Argumentace

Argumentace je v lingvistice 70. let revitalizovaným termínem klasické rétoriky, zkoumající aspekt přirozeného jazyka, jenž ho činí „jednou z forem lidského jednání“ (Karlík, 2017).

Pojem pochází z latinského *arguere*, což může znamenat *něco objasňovat, dokazovat*. Odtud podstatné jméno *argumentum* vyjadřující důkaz či objasnění (Krobotová, 2012, s. 81).

Dle *Akademického slovníku cizích slov* (2000) je argumentace považována za klíčovou dovednost při přesvědčování ostatních o správnosti našich názorů. Abychom dosáhli tohoto cíle, je zapotřebí, abychom používali ryze racionální argumenty a zdůvodňovali naše tvrzení pomocí přesvědčivých premis. Proces argumentace spočívá v prezentování a sdělování důvodů a důkazů, které mají podpořit naše tvrzení a potvrdit jeho správnost.

Jak uvádí Machová & Šamalová (2007), argumentace je jednou z forem přesvědčování (persváze), která je založena především na působení na rozumovou (racionální) složku adresáta. Cílem tohoto přesvědčování je adresáta při komunikaci záměrně ovlivnit a přesvědčit a přimět jej změnit své názory, myšlenky, postoje či jednání. Rozumovou složku adresáta neovlivňují pouze rozumově podložené důvody (argumenty), ale při mluvené komunikaci mají značný podíl také prvky nonverbální komunikace (výraz tváře, úsměv, intonace, postoj...) a osobnost jedince (zda vzbuzuje důvěru, autoritu či sympatii). Nicméně ačkoliv prvotním cílem a záměrem je ostatní přesvědčit, respektování názorů ostatních je důležitým předpokladem pro správnou a efektivní argumentaci. Každý jedinec má právo na svobodné rozhodnutí, zda přijme či nepřijme naše postoje a názory. Namísto toho, abychom druhé přesvědčovali za každou cenu, bychom měli být otevření k různorodosti a respektovat odlišné pohledy. Celkově bychom mohli říci, že argumentace je etickým způsobem přesvědčování, který zohledňuje vzájemnou úctu a toleranci k názorům druhých.

Při analýze argumentačního procesu vycházíme z klíčové teoretické práce Toulmina (2003), na níž odkazuje mnoho dalších autorů (Klapetek, 2008; Klein 2007; Karlík 2017; Szymanek 2003 atd.). Z hlediska rétoriky a pragmalinguistiky, které považují argumentaci

za jazykový akt, jehož účelem je přeměnit kontroverzní informace na platné či dát platné informace do kontextu, který je platný pro celý diskurz, lze považovat argumentaci jako účelnou a racionální formu jazykové interakce (Eliášková & Šmejkalová, 2023).

Bez dobré argumentace se neobejde žádný řečník. Argumentovat lze mezi více lidmi, ale i sám se sebou. Kraus (2010) uvádí, že i jedinec si může sám ujasnit své myšlenky a názory a přesvědčit se o jejich správnosti, a to právě díky monologicky vedené argumentaci.

Ať už se snažíme přesvědčit sami sebe či někoho jiného, měli bychom si uvědomit určité zásady. Dle Krobotové (2012) zmiňujeme některé z nich:

- Argumenty, které použijeme, by měly být přesvědčivé a nevyvratitelné, nejlépe podložené znalostmi.
- Úspěšná argumentace je závislá na výstižném jazykovém vyjádření.
- Etické hledisko – nezveličujeme ani nezlehčujeme protivníka ani diskutovaný jev.

Na základě srovnání můžeme říci, že zejména z etického hlediska vnímáme smysluplnost argumentace nejvíce. Klíčovým znakem je pro nás to, že respektujeme a dáváme druhému prostor, zda nabízený názor přijme, či nikoli. Naším cílem není druhého přesvědčit za jakýchkoli podmínek, ale druhého přesvědčit se vzájemnou úctou, porozuměním a respektem k odlišným názorům druhých lidí.

1.1 Argumentace věcná a nevěcná

Jak již bylo zmíněno, argumentaci můžeme dělit dle toho, jakého cíle chce argumentující dosáhnout. Dle Lotka (2009) se jedná o *dokazování* a *vyvracení* (s. 132). Uvádí, že argumentující komunikant dokazuje zejména tím, že se snaží prokázat pravdivost svých tezí. Naopak, když prokazuje nepravdivost a chybnost tezí svého protivníka, mluví zde o vyvracení (Lotko, 2009).

Podobně jako Lotko, i další z mnoha autorů nahlízejí na pojem argumentace jako na dokazování či vyvracení pravdivého názoru. Toto pojetí a vymezení argumentace odpovídá charakteristice ve formální logice. Běžná praxe v komunikaci se spíše zaměřuje na fakta, jejichž pravdivost lze ověřit a prokázat, a na názory, které jsou ověřitelné díky platnosti závěru, ke kterému jsme dospěli (Machová & Šamalová, 2007).

Nejčastěji se setkáváme se dvěma způsoby vedení argumentace. Prvním z těchto dvou způsobů zmiňujeme **argumentaci věcnou** (*argumentum ad rem*). Z charakteristiky dle Szymaneka (2003) vyplývá, že se jedná o argumentaci k věci, jejíž předpoklady nejsou závislé na mínění adresáta a jsou fakticky pravdivé.

Jak uvádí Klapetek (2008, s. 104), „věcná argumentace se uplatňuje tam, kde lze předpokládat společný zájem jako společný základ a společné východisko uvažování a hodnocení.“ Ačkoliv se tento způsob argumentace jeví jako ideální, v praxi tato situace nastává výjimečně (Klapetek, 2008).

Druhým způsobem vedení argumentace je **argumentace nevěcná** (*argumentum ad hominem*). Tento způsob se vyznačuje rozdílným zájmem a zaměřeností na konkrétní osobu. Tento způsob vedení argumentace velmi často zcela přehlíží sporné stránky a nepřináší žádný podstatný přínos (Szymanek, 2003).

Lotko (2009) chápe pojem nevěcné argumentace nejen jako protiklad argumentace věcné, ale také jako nadřazený k argumentům *ad auditorem*, *ad baculum*, *ad ignorantiam*, *ad misericordiam*, *ad personam*, *ad populum* (s. 132-133).

Podobně jako Lotko i Švandová (Jelínek et al., 1999) popisuje tento pojem jako opak argumentace *ad rem* (k věci) a chápe jej jako zpochybňování zdrojů informací mluvčího prostřednictvím osobních útoků. Uvádí také dva podtypy této argumentace:

- *Argumentum ex concessis* – tento způsob spočívá v tom, že hledáme rozporuplná jednání a chování u protivníkovy tvrzení.
- *Tu quoque* (ty také) – argumentace je vedena prostřednictvím chybného obviňování.

Pokud bychom se zabývali otázkou efektivity, již z výše uvedeného je patrné, že efektivnější, avšak v praxi méně uplatňovanou, je argumentace věcná (*ad rem*). Efektivní a věcná argumentace není závislá pouze na předkládání přesvědčivých, logických a nevyvratitelných argumentů, ale rovněž na výstižném jazykovém projevu a na neutrálním, objektivním a publiku přizpůsobeném postoji mluvčího. V současné době nabízí literatura velké množství dělení efektivní argumentace, avšak i vzhledem ke komplexnosti rozboru žákovských řešení úloh se přikláníme ke klasifikaci efektivní argumentace dle Klapetka (2008):

1. Důkaz *ad oculos*, tedy očividný;
2. fakta, data, měřitelné údaje, vědecký důkaz;
3. osobní zkušenost a svědectví o ní;
4. zvyky, pravidla, tradice;
5. příměr, podobenství;
6. autorita;
7. extrapolace.

1.1.1 Důkaz ad oculos, tedy očividný

Ad oculos je latinský výraz, který znamená „před očima“. Očividný důkaz bývá mnohdy zcela klíčový pro potvrzení či vyvrácení teoretického či hypotetického předpokladu. Velmi často se s ním setkáváme v laboratořích, kde tyto důkazy sbíráme prostřednictvím pokusů. Avšak ani očividný pokus a důkaz, který z něj vyvozujeme, nemusí být vždy zárukou stoprocentní jistoty (Klapetek, 2008). Jak uvádí Plamínek (2023), názorné předvedení (*demonstratio ad oculus*) působí velmi silně, pokud ho správně druhému představíme na příkladu, či mu dokonce umožníme jeho vlastní prožitek. Jedině tehdy jej druhý racionálně přijme a pochopí.

1.1.2 Fakta, data, měřitelné údaje, vědecký důkaz

Další alternativou očividných důkazů mohou být právě výše zmíněná fakta, data, měřitelné údaje či vědecké důkazy. Tyto zjištěné údaje je vždy zapotřebí interpretovat v čemž nastává dle Klapetka (2008) problém. Právě tato interpretace nebývá mnohdy jednoznačná a obvykle je interpretována s ohledem na zastávající stranu. Klein (2007) zmiňuje, že taková efektivní argumentace se opírá o tezi, kterou poukazuje a dokládá pravdivost na základě skutečnosti reálného světa, tedy nějakého objektivního faktu. Znakem takové argumentace a charakteristickým příkladem mohou být různé matematické, logické či empirické důkazy přírodních věd. Dle Machové & Šamalové (2007) může být takovým důkazem například jakýkoli fakt, popis události, obraz, věc či předmět.

1.1.3 Osobní zkušenost a svědectví o ní

Díky osobní zkušenosti každý z nás nahlíží na skutečnost trochu jinak. Tyto osobní poznatky vznikají především díky naší smyslové zkušenosti, tedy z toho, co jsme viděli, slyšeli či přímo prožili. Ačkoliv se na první pohled zdá, že tato osobní zkušenost musí být

beze sporu přesvědčivá, naše osobní postoje jsou přímo ovlivněné našimi prožitky, tudíž smysluplnost těchto argumentů lze hodnotit spíše subjektivně. Velkou roli zde hraje především nahodilost, která osobní zkušenost a svědectví o ní spojuje. Každý z nás nahlíží a reaguje na okolní podněty odlišným způsobem, jinak je zpracováváme a odnášíme si různé zkušenosti. Jejich uplatnění bychom našli, pokud bychom se zaměřili na porovnávání a srovnávání našich zkušeností se zkušenostmi jiných lidí, a to prostřednictvím diskuse či výměny názorů (Klapetek, 2008).

1.1.4 Zvyky, pravidla, tradice

V naší společnosti se velmi často jako zdroj argumentů odráží společenské zvyklosti, pravidla a tradice. Zřejmě každý z nás se již někdy ve svém životě namísto pádného argumentu setkal s odůvodněním jako „to není slušné“, „to se u nás nedělá“ (Klapetek, 2008, s. 92). Na základě těchto zvyklostí a tradic se ve společnosti formují již jakési normy, které sice nezajišťují faktickou správnost, ale tolerovány a posuzovány jsou na základě veřejného mínění (Szymanek, 2003).

1.1.5 Příklad, podobenství

Ačkoliv se příklady a podobenství velmi často v argumentačních situacích uplatňují, nepovažujeme je dle Klapetka (2008) za nejúčinnější a nejvíce přesvědčivý prvek. Na základě analogie (podobnosti) sice můžeme vidět určitou spojitost, nicméně to v žádném případě neznamená obecnou zákonitost (Szymanek, 2003). Argumentující zde pouze předpokládá, že na základě porovnání dvou situací či jevů, které měly společné rysy, si budou podobné i v dalším rysu či rysech, a budou tak v souladu s tím, o čem chce adresáta přesvědčit (Machová & Šamalová, 2007).

1.1.6 Autorita

Jak udává Klapetek (2008, s. 92), „hlas autority platí pouze tam, kde je daná autorita uznávána“. Taková argumentace odůvodňuje přijetí názoru tím, že ho zastává nějaká autorita, věrohodná osoba. Neuznává-li někdo autoritu a odbornost autora poučky, poté neuznává ani poučku samotnou. Za pojem autorita se v tomto případě považuje „osoba, na jejíž zkušenost se argumentující odvolává“. Avšak i v tomto případě posuzování pravdivosti je zapotřebí ověřovat informace předkládané argumentujícím i pomocí jiných zdrojů (Szymanek, 2003, s. 49).

1.1.7 Extrapolace

Ačkoliv se jedná o spíše matematický pojem, můžeme se s ním setkat i jako s dílčí částí efektivní argumentace. V tomto případě extrapolaci vnímáme jako předpoklad, odhad budoucích událostí na základě dostupných informací z minulosti. V dnešní době se vše odehrává v různých dějích a procesech, jejichž směr je možný odhadnout, a předpovědět tak, k jakým závěrům se skutečnost vyvíjí. Potenciál takových argumentů není významný, protože budoucnost je nejistá. Ačkoliv shledáváme extrapolaci jako žádoucí, měli bychom se takových argumentů vyvarovat (Klapetek, 2008).

2 Argument

Jak uvádí Klapetek (2008), za pojem argument lze považovat soubor takových tvrzení či názorů, které podporují určitý postoj, tvrzení či stanovisko. Tato tvrzení se stávají argumenty až v momentě, jsou-li druhou stranou jako argument uznány jako relevantní.

V *Encyklopedickém slovníku češtiny* je pojem argument definován jako „... prostředek zdůvodnění nějaké sporné teze ...“ (Karlík, 2017). Z logického hlediska je argument chápán a definován jako takové spojení prohlášení, které „přenáší deklarovanou nebo předpokládanou jistotu usuzování (premis) na tvrzení výsledné, obecněji platné – závěr (*conclusio*)“ (Kraus, 2010, s. 36). Szymanek (2003) rozlišuje termín argument ve dvojitým významu. V prvním z významů nahlíží na tento termín neterminologicky – tedy chápe argument jako předpoklad (důvod) pro nějaké tvrzení, se kterým se setkáváme běžně v každodenním životě. V druhém významu nahlíží již na pojem terminologicky a setkáváme se s ním „tehdy, když pro tvrzení názoru T jsou předkládány nějaké výroky P1, P2,...Pn“, přičemž tyto výroky jsou premisami a zdůvodňují toto tvrzení, závěr (s. 40).

V mnoha našich projevech často uvádíme různá tvrzení, která podporujeme konkrétními důkazy (důvody), argumenty. (Hájková, 2011)

Tyto důkazy pro naše tvrzení využíváme především k odůvodnění toho, o čem se snažíme daného posluchače či čtenáře přesvědčit. Velmi často je za ukazatel úspěšné argumentace považován počet přednesených argumentů. Doporučovaným počtem jsou tři argumenty, přesněji řečeno kombinace dvou logických a jednoho emocionálního argumentu. **Logickým argumentem** rozumíme takové důkazy, které vycházejí z faktů a věcných poznatků, jsou pro nás tedy logické a ověřitelné. Oproti logickému argumentu **emocionální argument** je založen především na zkušenostech, pozorováních, názorech či přáních. Je pochopitelné, že bychom měli jako mluvčí být připraveni předkládat jich co možná nejvíce, avšak důležitý význam hraje také to, kdy a v jakém pořadí dané argumenty použijeme (Hájková, 2011).

Oproti Hájkové, Klapetek (2008) zmiňuje, že předpoklady úspěšného přesvědčovacího úsilí nezávisí pouze na dvou faktorech, nýbrž na třech faktorech. Spolu s emotivitou a logickou argumentací zmiňuje také velký potenciál **věrohodnosti přesvědčovatele**. Tato věrohodnost dle něj nelze nijak naučit či nacvičit. Důvěra, či naopak nedůvěra tkví

zejména v tradici či předsudcích. Nedůvěru vzbuzují lidé, kteří se hlásaných názorů sami nedrží a neřídí se jimi, anebo i ti, kteří již věrohodnost jednou ztratili.

V této práci budeme argument chápat jako **projev (promluvu) předkládající důvod či důvody (důkaz) podporující nějaké tvrzení (tezi)** (srov. Kopecký, 2011), kde vzájemný vztah mezi argumentem a tezí je určen argumentační funkcí (Klein, 2007).

Klein (2007, s. 50–56) charakterizuje jednotlivé typy argumentů na základě argumentační funkce do čtyř oblastí:

- a) Argument jako důkaz, který „tezi dokládá poukazem na skutečnost reálného světa, na nějaký objektivní fakt.“
- b) Argument jako důvod pro tvrzení teze, kterým mluvčí zdůvodňuje svá „hypotetická tvrzení, postoje či názory.“
- c) Argument jako důsledek/následek, jehož záměrem je „ovlivnit budoucí jednání adresáta.“
- d) Argumenty opírající se o účelnost či výhodnost adresáta.

Je zřejmé, že argumenty mohou nabývat mnoha podob a slouží jako reakce na lingvistickou situaci, ať už mluvenou či psanou, lineární nebo nelineární. Důležité však je, že pro jejich funkčnost je nezbytné, aby obsahovaly tvrzení a důkazy explicitně či implicitně vyjádřené. Za explicitní vyjádření považujeme například osobní zkušenosti, tabulky, grafy, aj. Za implicitní naopak takové protiargumenty, které se snaží vyvrátit argument někoho jiného (Elišková & Šmejkalová, 2023).

2.1 Podoba argumentu — struktura a délka

V předchozí podkapitole jsme si určili, co považujeme za pojem argument. V následující podkapitole se již blíže seznámíme s podobou těchto promluv. Rozmezí pojmů argument a argumentace se v různých koncepcích odlišuje. Jak již bylo uvedeno výše, ve formální logice jsou součástí argumentu premisy a závěr. Oproti tomu v rétorice tento pojem označuje odůvodnění či názor pro nějaké tvrzení (Kopecký, 2018).

Argument se podílí na výpovědi různým způsobem, mnohdy bývá obtížné jej rozpoznat, protože v praxi jasně a srozumitelně sdělujeme pouze to, co situace považuje za nezbytné, a vynecháváme nepodstatné informace. Dle Švandové (Jelínek et al., 1999) je každý argument vyjádřen dvěma základními částmi – premisou a závěrem. Jako závěr

považuje „to, co tvrdí a co zdůvodňuje“, naopak jako premisu či předpoklad považuje „důvod pro tento závěr“. Těchto premis může existovat i více, pokud však u posuzované výpovědi zpozorujeme tvrzení a alespoň jeden důvod, lze jej považovat za argument (s. 103).

Podobně jako Švandová i Šedý (2021) zmiňuje, že argument se skládá z jednoho či více předpokladů (premis) a jednoho závěru. Za závěr považuje nejenom samotné tvrzení a zdůvodnění, ale také cíl přesvědčení, kterého se snaží mluvčí dosáhnout. Zpravidla takový závěr může mít dvojí podobu:

- Explicitní – takový, který je jasně vyjádřen autorem jako nedílná součást tvrzení.
- Implicitní – takový, který není přímo vyjádřen, ale měl by být odvozen posluchačem, nejčastěji z kontextu tvrzení.

Právě implicitní závěr, který není přímo vyjádřen, bývá častým zdrojem nepochopení mezi mluvčím a posluchačem. Příčinou tohoto nepochopení mohou být chybějící důkazy (důvody), kterými svůj závěr podporujeme a jejichž nepřítomnost může vést k odlišnému vnímání mezi mluvčím a posluchačem. Důkazy, které naše tvrzení podporují, jsou především různá fakta, data, příklady či statistiky. Obecně bychom mohli argument, který se skládá z těchto prvků, vyjádřit pomocí této rovnice:

$$\text{PŘEDPOKLADY} + \text{DŮKAZY} = \text{ZÁVĚR}$$

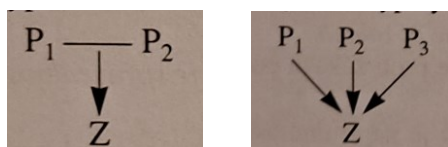
Pokud se zaměříme na toto schéma argumentu dle Šedého (2021), lze usuzovat, že při standardizaci argumentu běžně uvádíme závěr až po premisách (předpokladech). Nicméně v běžné komunikaci (v mluvené i psané podobě) je to naopak. Jak uvádí Bokr & Svatek (2000): „V logice postupujeme od premis ke konkluzi, kdežto v argumentaci od závěru, který obhajujeme, k argumentům“ (s. 153). Cílem této standardizace je rozlišení předpokladů a závěru argumentu, jehož výsledkem je „jasné, plynulé, emocionálně neutrální a zároveň obsahově plné uvedení premis a závěru argumentu“ (Szymanek, 2003, s. 42).

2.1.1 Struktura a délka

Strukturu argumentu můžeme posuzovat z několika hledisek. Jedním z těchto hledisek je vztah zdůvodnění mezi premisami a závěrem argumentu a také mezi

samotnými premisami. Szymanek (2003) na základě tohoto vztahu rozlišuje argument jednoduchý a složený. Jednoduchý argument je takový, kdy se jednotlivé premisy využívají pouze ke zdůvodnění závěru. Za složený argument považuje takový, kdy některé premisy odůvodňují a podporují jiné premisy (tvoří tzv. podargument) a ty následně zdůvodňují závěr. Příklady jednoduchých a složených argumentů můžeme uvést na základě grafického znázornění pomocí diagramu.

Obrázek 1 a Obrázek 2: Grafické znázornění jednoduchého argumentu



Zdroj 1 a 2: Szymanek (2003, s. 44)

Pokud jsou k vyvození závěru nezbytné všechny uvedené premisy, jak znázorňuje graf č. 1, nastává dle Szymaneka (2003) společné zdůvodnění. S konkrétním zdůvodněním se setkáváme například v tomto argumentu:

(P1) Každý žák třetího ročníku umí vyjmenovaná slova.

(P2) David je žákem třetího ročníku.

(Z) tedy, a proto: David umí vyjmenovaná slova.

V případě grafu č. 2 jednotlivé premisy nezávisle na sobě podporují závěr. Příkladem tohoto grafu by mohl být tento argument:

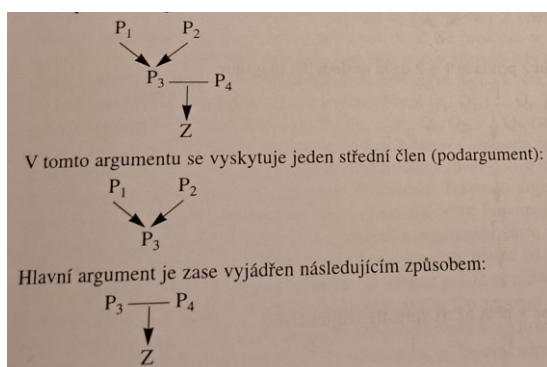
(P1) David je žákem třetího ročníku.

(P2) David je úspěšným žákem.

(P3) David je slušný.

(Z) tedy, a proto: David je vhodným kamarádem pro Marka.

Obrázek 3: Grafické znázornění složeného argumentu



Zdroj 2: Szymanek (2003, s. 45)

V tomto grafickém znázornění je vidět, že oproti jednoduchému argumentu, v tomto argumentu premisy P1 a P2 nejprve vyvozují každá zvlášť premisu P3 a následně teprve premisy P3 a P4 společně vyvozují závěr Z. Jako konkrétní příklad tohoto argumentu uvádíme níže argument upravený dle Szymanek (2003, s. 45).

(P1) Statistika uvádí, že v zemích, kde je vykonáván trest smrti, nemá tento trest vliv na počet zločinů, za něž hrozí.

(P2) Vrahové vůbec neberou na vědomí možnost, že budou dopadeni a odsouzeni.

(P3) Zavedení trestu smrti v naší zemi nesníží zločinnost.

(P4) Trest, jehož hrozba nezpůsobí snížení počtu zločinů, je zbytečný.

(Z) Neměli bychom zavádět trest smrti do trestního kodexu.

Dalším hlediskem, kterým zohledňujeme a podle něž rozlišujeme strukturu argumentace, jsou tři složky v ní obsažené. Bokor a Svatek (2000, s. 156) zmiňují, že ať už při mluvené či psané podobě argumentace se projevují tři složky, „obsahová, formální a emocionální“. Hlavní složkou je složka obsahová (Co?), která je nejčastěji zastoupena a jejíž správnost zajišťují fakta a logická odůvodnění. Avšak v argumentaci nezáleží pouze na obsahové složce, ale také na složce formální (Jak?) a emocionální (Kým?). Cílem mluvčího je získat oponenty na svou stranu, přesvědčit je, a proto i z tohoto důvodu hrají klíčovou roli všechny tři výše zmíněné složky.

Jak uvádí Szymanek (2003, s. 40–41), obvykle je „argument prezentován v rámci širší výpovědi, kterou nazveme argumentační výpověď.“ Součástí této argumentační výpovědi je společně s danými premisami a závěrem také výpověď, která obsahuje následující části. Tyto části se zpravidla nevyskytují vždy, a nikoliv v tomto pořadí. Pro názornou ukázkou zmiňujeme to, co může argument obsahovat, a záměr dané části argumentu:

- a) počáteční úvahy – vymezují téma a typ problému;
- b) vysvětlení a různé údaje – ovlivňují pochopení obsahu premis;
- c) fakta, popisy stavu věcí, vývoje problému, výpovědi jiných osob, na něž argumentující hodlá navázat – připomenutí toho, na co chce argumentující navázat;
- d) prvky jako slova „a tedy, protože, poněvadž“ slouží jako reprezentace faktu argumentu;
- e) podargumenty – argumenty podporující jednotlivé premisy;
- f) prvky ovlivňující adresáta argumentu – vzbuzují zájem o téma, udržují pozornost, vyvolávají emoce či estetické pocity;
- g) osobní vyjádření řečníka – vyjádření vlastních vztahů k předmětu argumentace a vnitřních stavů řečníka.

Nyní se nabízí otázka, zda lze s jednotlivými částmi, které zmiňuje Szymanek, najít spojitost se třemi složkami, které zmiňují Bokr a Svatek (2000). Pokud bychom rozřazovali jednotlivé části argumentační výpovědi do třech základních složek, zařadili bychom slova jako „a tedy, protože, poněvadž“ do složky formální, prvky ovlivňující adresáta argumentu a osobní vyjádření řečníka do složky emocionální a zbylé části do složky obsahové.

Dle Szymaneka (2003) se liší také délka argumentační výpovědi. Existují výpovědi, které svou délkou představují krátké věty, jiné by svou délkou obsáhly celé svazky. Nevylučuje ani možnost, že se délka jednotlivých argumentačních výpovědí může pohybovat v rozmezí jednoho či několika slov.

2.2 Argumentační chyby

Rozdělení argumentačních výpovědí dle efektivity bylo popsáno již v první kapitole. Pokud se však budeme chtít na argumentaci zaměřit z hlediska kvalitativní úrovně, musíme zohlednit, že ne všechny argumenty vycházejí z logických úvah a udávají důvod (důkaz) pro nějaké tvrzení. V takové argumentaci se mohou objevovat i určité chyby, jejichž cílem a smyslem je přesvědčení druhých bez ohledu na pravdivost předkládaných zdůvodnění (Petráčková & Kraus a kol., 1998, s. 222).

Používání takových chybných argumentů, ať už záměrně či nezáměrně, v běžné komunikaci či v diskuzích, je považováno za velmi neetické. Jedná se totiž o komunikaci, v níž se uplatňuje znevýhodnění druhých díky okolnostem, které jsou předmětné pro záležitost, o níž se jedná. Naše přesvědčení vyplývá především z našeho zájmu o dané věci, které mnohdy nebývají pravdivé a platné nezávisle na našich přáních. Avšak tento fakt nebývá jedinou příčinou, proč lidé uplatňují v komunikaci chybné argumenty. Rozhodujícím faktorem pro naše přesvědčení velmi často nebývá obsah, který je pro sdělení klíčový, nýbrž pouhá forma v podobě dokonalé řeči a vzhledu řečníka či naše neuvědomělost, bystrost a nezkušenost v praxi chybné argumenty rozpoznat (Švandová in Jelínek et. al., 1999).

Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, v praxi se můžeme setkat s logicky platnými argumenty, což jsou takové argumenty, jejichž závěry logicky vyplývají z premis a lze je označit za pravdivé. Dalšími argumenty, které jsou považovány za dobré a které nejsou z etického a logického hlediska napadnutelné, jsou argumenty induktivní. Mezi induktivní argumenty patří argumenty pomocí příkladu, z analogie, o příčině či argumenty z autority. Aby jednotlivé argumenty byly dobré, je potřeba, aby byly dobře sestaveny, a je zapotřebí znát jejich formu a princip a dodržovat určitá pravidla (Švandová in Jelínek et. al., 1999).

Jak uvádí Anthony Weston v knize *Příručka pravidel pro argumenty*, chybné argumenty se vyskytují již tak běžně a obecně, že již mají dokonce svá vlastní jména. Obecně lze říci, že chybný argument lze rozpoznat tak, že při jeho užití bylo porušeno některé z pravidel pro dobrý argument (Weston, 1992). Jednotlivým typů chybné argumentace se již v minulosti věnovalo množství různých autorů, na základě srovnání

Bokra & Svateka (2000, s. 157–158) a Švandové (in Jelínek et. al., 1999, s. 164–167) uvádíme příklady některých z nich:

- **Argumentace ad baculum** (důkaz holí) není klasický argument složený z premis a závěru. V tomto případě se jedná o nejtvrdší způsob přesvědčování pomocí násilí. Zpočátku se může jednat o slovní výhrůžky, které mohou přejít až po fyzické týrání.
- **Argumentace ad hominem** (individuální apel) se vyznačuje a projevuje slovním útočením na osobu a její slabá místa. Cílem argumentujícího je zde druhou osobu ponížit nějakou nelichotivou poznámkou, která nemusí být pravdivá. Je to opak argumentace ad rem.
- **Argumentace ad misericordiam** (k útrpnosti; vydírání působením na city) se vyznačuje vytvářením nátlaku na druhou osobu za příslibu jakýchsi odměn. Cílem argumentujícího je se tak vyhnout nepříjemnostem.
- **Argumentace ad populum** (k davu; společenský apel), jehož cílem je dožadování se přízně davu. Rovněž také apel na osobu, aby se přizpůsobila davu. Cílí na osobu příslušnou k určité společenské či zájmové skupině. Takové společenské apely bývají nejčastěji uplatňovány v rámci volebních kampaní či reklam, přičemž argumentující cílí na tyto společenské skupiny.
- **Argumentace ad verecundiam** (dovolávání se autority) je velmi častý způsob uplatňování argumentace, při níž bývá buď vyzdvihována zdánlivá autorita, nebo naopak zpochybňovaná autorita skutečná. V tomto případě si argumentující nevěří, a proto zneužívá nesmělost a důvěru posluchačů. Takovýto způsob zaznamenáváme často u dětí, které se dovolávají paní učitelky či rodičů. Naopak může být uplatněno pomocí útoků na skutečnou autoritu, u níž je předpokládáno, že je natolik mravná, aby se proti nám nějak bránila.

Pro označení těchto taktik běžně užíváme pojem chybné (nepravé, neetické, klamně přesvědčivé) argumenty. Zde se však setkáváme s problematikou stanovením jakési hranice mezi užitím chybné argumentace, která je do jisté míry ospravedlnitelná, a manipulací, která užívá nečestné prostředky přesvědčování (Machová & Šamalová, 2007).

2.2.1 Chybná argumentace versus manipulace

Dle Saicové Římalové (2014) existuje mnoho pohledů na manipulaci. Jedním z těchto vymezení by mohla být snaha kontrolovat druhé tak, že užíváme vědomě taková slova, která skrývají náš prvotní záměr. Dalším takovým pojetím je snaha přimět či přesvědčit druhého tak, aby si danou manipulaci ani neuvědomil. O tomto záměrném užívání nepravdivých argumentů hovoří také Lotko (2009), který zmiňuje, že využití zkreslených argumentů záměrně vede ke zmatení posluchače. Dalším z cílů takové nevěcné (eristické) argumentace je uvést partnera do nesnází, aby se snadněji dopustil nějaké chyby či věcného omylu. Machová & Šamalová (2007) zmiňují, že v případě argumentace se zmanipulovanou tezí je cílem obhájit tvrzení s posunutým významem tak, aby daný adresát ani nepostřehl, že k takovému posunutí došlo. Manipulace zde představuje využívání, či až zneužívání nejistoty, nezkušenosti, důvěřivosti až naivity adresáta k uskutečňování vlastních cílů. Ačkoliv na manipulaci nahlížíme jako na nežádoucí a negativní jev, otázkou zůstává, zda opravdu všechny typy manipulace lze hodnotit pouze negativně. Na základě záměru argumentujícího prostřednictvím manipulace rozlišujeme několik strategií: (tamtéž, s. 99–101)

- taktiky při strategii blokády;
- taktiky při prosazování;
- taktiky při strategii sabotáže.

V případě strategie blokády je hlavním cílem manipulátora zamezit dosažení cíle svého oponenta, a to i za předpokladu, že sám manipulátor nemá žádný vlastní cíl. Tohoto dosahuje za využití prostředků kritiky, vyvolání pocitu kritiky či posměchu. Díky této provinilosti, kterou oponent pocítuje, dostává manipulátor moc, pomocí níž může ovládat jeho postoje či názory.

Při strategii prosazování je cílem manipulátora dosažení vlastního cíle. V tomto případě využívá prvky lhaní, osobní napadnutí, vyvolávání emocí, pocitu nejistoty, ponížení, užívání neetických argumentů či léček.

Strategie sabotáže se vyznačuje uměním manipulátora vyvolat konflikt tak, aby nebylo patrné, že ho vyvolal on. Toho docílí využitím nadávek, urážení, arogance či provokace.

Zde vyvstává otázka, jak se takové manipulaci bránit, případně jak jí zcela zamezit. Jako první a účinný způsob, jak se manipulaci bránit, je ji rozpoznat a odkrýt. Pokud k takovému odhalení dospějeme, je pro nás snadnější volit takové obranné mechanismy, abychom se jí ubránili. Výčet těchto obranných mechanismů je poněkud rozsáhlý, zde zmiňujeme pouze některé z nich: techniky asertivní komunikace, ptáme se a oddělujeme podstatné informace od nepodstatných, odvádíme rozhovor od tématu, předstíráme neporozumění, doptáváme se či označíme projev druhého otevřeně za manipulaci, případně manipulaci oplátíme též manipulací. Volba konkrétního obranného mechanismu nezáleží pouze na osobních preferencích, ale také na individuálních charakteristikách komunikujících a konkrétní situaci a kontextu (Machová & Šamalová, 2007).

2.2.2 Etické hledisko argumentačních faulů

Chybovat je naprosto lidské, ale důležitou roli hraje uvědomění, zda k těmto chybám dochází nedopatřením, či úmyslně s cílem špatného a nepoctivého jednání. Pokud rozpoznáme, jakých chyb jsme se v argumentaci dopustili, naším cílem by mělo být dané nedostatky opravit a danou chybu uznat. Toto však představuje ideální situaci, která vykazuje velkou dávku sebereflexe, odvahy a taktu s dobrou vůlí. Jak již zde bylo řečeno, efektivní argumentace vyžaduje velkou dávku umění, kterým ne všichni plně disponují a hranice mezi dobrými a chybnými argumenty není jednoznačně vymezena (Švandová in Jelínek et al., 1999). Dokonce i Klapetek (2008) udává, že přesvědčování jako usilování o nějakou změnu je nutné v jisté míře považovat za zdravé a nezbytné. V osobním životě o tyto změny usilujeme proto, že vědomě či nevědomě považujeme naše názory za správné. I když můžeme vnímat, že jednáme s dobrými úmysly, existují chyby v argumentaci, kterých bychom se měli vyvarovat. Zpravidla se jedná o takové, které obsahují lež či s ní souvisejí (Švandová in Jelínek et al., 1999). Mezi takové nepřípustné chyby například patří:

- Úmyslně používat argumenty se lživou premisou s nadějí, že si toho adresát nevšimne.
- Předstírat, zamlčovat, že závěr vychází z premis, i když víme, že ne.
- Podsunout lživou informaci oponentovi, tudíž překroutit jeho tvrzení.
- Lhát s tím, že to, co jsme říkali již dříve, jsme už tehdy mínili jinak, než se protivník domnívá.

- Zamlčet podstatné informace.
- Nepustit druhého ke slovu.
- Slibovat nesplnitelné sliby.
- Vést jakýkoli nátlak spojený s manipulací.

Mezi další situace, které můžeme charakterizovat jako marné a nezdvořilé, je snaha „přesvědčovat někoho ve věcech vkusu, chuti, záliby, estetického cítění“ (Klapetek, 2008, s. 87–88). Dalším z těchto příkladů jsou situace, kdy názory druhé strany jsou zcela založeny na materiálních zájmech. Oproti tomu se u každého jedince setkáváme s jistými osobními postoji a názory, které představují důležitou roli s jeho profesí, zaměstnáním. Na toto přesvědčování nahlížíme jako na „normální a v pořádku“, ale je důležité si uvědomit, že hájení zájmu čehokoliv nebo kohokoliv by v žádném případě nikdy nemělo přesáhnout etickou mez (Klapetek, 2008).

3 Význam argumentačních schopností ve výuce na 1. stupni ZŠ

Schopnost argumentace vyžaduje velmi vysoké nároky na obtížné kognitivní schopnosti logického myšlení, pomocí nichž můžeme adekvátně reagovat v průběhu diskuse či dialogu. V mezilidské komunikaci jsou argumentace a přesvědčování spojeny nejenom s úsilím předkládat opodstatněná tvrzení, ale také s empatií, schopností lidského pochopení, vcítění se či schopností být kvalitním komunikačním partnerem (Klapetek, 2008). Současná moderní pedagogika klade velký důraz na postavení žáků jako reálného „subjektu výchovy“, nikoliv pouze jako pasivního „objektu“ jak tomu bylo dříve. Klíčovou roli zde hraje vnitřní aktivita žáka, jeho kreativita, spontánnost, rozvoj individuality či seberealizace. Bohužel i v dnešní době se můžeme setkat s tvrzeními, že předmětem a účelem výuky je pouze zisk informací, a tudíž jakékoli diskuse a dialogy postrádají smysl. Na toto tvrzení však existuje jednoduchá a vyvracející odpověď: „Pokud by bylo vyučování pouhým monologem učitele, role žáka by byla naprosto pasivní“ (Mikulová in Jelínek et al., 1999, s. 186–187).

Právě díky své aktivitě prostřednictvím dialogu či diskuse má žák možnost rozvíjet samostatné myšlenkové procesy, přijímat nové informace, zdokonalovat se ve svých argumentačních dovednostech a zaujímat svůj osobitý postoj vůči druhým (Mikulová in Jelínek et al., 1999).

Na základní škole se nejčastěji setkáme s argumentací jako součástí pedagogické komunikace uplatňované mezi pedagogy a žáky či mezi žáky navzájem. Součástí a funkcí této komunikace není pouze přenos informací či organizace průběhu činností ve výuce, ale také motivace žáků, hodnocení či řešení společných třídních otázek. Argumentaci lze uplatnit v mnoha školních situacích, ale opět vidíme spojitost v tom, že tyto situace se nejčastěji odehrávají prostřednictvím dialogu či diskuse (Machová & Šamalová, 2007).

Jak uvádí Šafránková (2019), školní prostředí je ideálním místem pro začleňování argumentačních schopností a dovedností do výuky a poskytuje ideální příležitosti pro kultivaci těch kognitivních schopností, které jsou předpokladem pro rozvoj argumentace. Dle Machové & Šamalové (2007) si tak žáci mohou vyzkoušet různé komunikační situace, ve kterých se dostanou do konfrontace se svým tvrzením a budou muset obhájit své myšlenky a názory. Tento argumentační postup jako výuková metoda je využitelný zejména ve společenskovedních předmětech, kde je žádoucí, aby vznikl prostor pro

diskusi a zkoumání různých názorů na tentýž problém. Oponenty jsou si v tomto případě žáci navzájem, což opět podporuje komunikační dovednosti žáků a stává se pro žáky nejen zdrojem nových informací, ale také má pro ně úlohu formativní, kdy se zdokonalují nejen v jazykové, ale také v obsahové stránce výpovědi, a úlohu etickou, kdy se zdokonalují v osobním postoji vůči druhým, umění naslouchat a vzájemném respektu (Mikulová in Jelínek et al., 1999).

Ačkoliv formu argumentů nelze zanedbat, ve výuce společenských disciplín je argumentace zohledňována z hlediska obsahové stránky argumentů. Oproti tomu výuka mateřského jazyka a argumentace v ní obsažená má zvláštní vymezení. Argumentaci ve výuce mateřského jazyka, v našem případě jazyka českého, lze spatřovat a využívat nejen v diskusi a dialogu nad určitými jazykovými či literárními tématy, ale rovněž se ve výuce zaměřujeme prostřednictvím komunikační výchovy na argumentaci samotnou. Zaměřujeme se nejen na podobu argumentačních výpovědí, ale také na argumentační úroveň komunikační interakce na jakákoli témata. V současné době se můžeme s rozvojem argumentační komunikační strategie setkat i v rámci slohové výchovy. Zejména novější učebnice dokládají tento přístup zařazením argumentace do různých slohových útvarů (Machová & Šamalová, 2007).

Je naprosto pochopitelné, že s narůstajícími změnami a transformacemi ve společnosti se pojí také změny a úpravy v pojetí českého školství a změny ve vzdělávání a výchově obecně. Jak uvádí Šafránková (2019), nyní ve 21. století spatřujeme, že s narůstajícím stupněm úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání ve společnosti se kvalita vzdělanosti stává jakýmsi měřítkem kvality společnosti a zdrojem její prospěšnosti. Škola se stala jedním z pilířů české vzdělanosti a výchovy. Je důležitým pojítkem, které zprostředkovává dialog nejen mezi různými sociálními skupinami a vrstvami, ale také mezi různými generacemi či kulturami, a propojuje tak naše životy s reálným světem.

3.1 Klasifikace a vymezení klíčových kompetencí

Hlavním záměrem a smyslem kurikulárních dokumentů, jako je RVP ZV, je stanovení standardní a závazné úrovně vzdělávání, které by měli dosáhnout všichni žáci v úrovni vědomostí, dovedností, postojů či kompetencí. RVP ZV klade důraz na takové vzdělávací oblasti, jež jsou perspektivní pro dnešní 21. století. Pozornost je věnována

průřezovým aktuálním tématům v globálním a evropském kontextu, které vedou k týmové spolupráci, kooperativní formě vyučování či rozvoji komunikačních dovedností.

V rámci vzdělávání na základních školách se prostřednictvím RVP ZV setkáváme také s pojmy jako klíčová kompetence. Za pojem klíčová kompetence je zde považována jakákoli obecná dovednost, která vychází z vědomostí, zkušeností, hodnot a osobních předpokladů, které jedinec získal a rozvinul v průběhu své účasti ve vzdělávacím procesu. Díky těmto kompetencím jsme schopni snadněji jednat v určitých reálných situacích, nejen v osobním, ale i v profesním životě. Na základě mezinárodní úmluvy byly dohodnuty tyto společné klíčové kompetence: **k učení, řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanské, k práci, k podnikavosti a odborné kompetence**. Tyto jednotlivé kompetence se uplatňují a prolínají všemi vyučovanými předměty bez ohledu na obsah témat. Záleží jen a pouze na pedagogovi, na jakou klíčovou kompetenci se v dané vyučovací hodině zaměří (Skalková, 2007).

Ke klíčovým kompetencím se přistupuje komplexně a jejich zvládnutí se posuzuje na konci pátého a devátého ročníku. Ať už se daný pedagog zaměří na jednu či více klíčových kompetencí v rámci jedné vyučovací jednotky, vždy bude záležet, jakou konkrétní didaktickou metodu a formu pro rozvoj těchto kompetencí zvolí (MŠMT, 2023).

Ačkoliv všechny výše zmíněné klíčové kompetence v sobě do jisté míry obsahují atributy argumentačních schopností, pouze kompetence komunikační úzce koreluje s předmětem a konceptuálním pojetím této diplomové práce. Z tohoto důvodu se nadále v této práci zaměříme pouze na dílčí kompetenci komunikační, v níž se tyto atributy objevují a projevují nejvýrazněji.

3.1.1 Klíčová kompetence komunikační

Ačkoliv se v mnoha kurikulárních dokumentech uvádí pojem klíčová kompetence komunikativní ve významu „schopný/á/é komunikovat“, jako účelnější i terminologicky přesnější se jeví pojem komunikační ve smyslu „vztahující se ke komunikaci“ (Veřmiřovský, 2023, s. 52).

Komunikačně kompetentním jedincem je ten, kdo disponuje určitou sumou znalostí a dovedností a umí je vhodně využívat (Vybíral, 2005).

Dle Vybírala (2005, s. 48) tento termín označuje „schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně.“ Nevyvrací ani, že by komunikačně kompetentní nemohlo být i dítě v kojeneckém věku, které je rovněž schopno vyjádření svých pocitů. I vzhledem ke stále narůstajícím požadavkům moderní společnosti na vyšší úroveň komunikačních kompetencí oproti tomu, jak to bylo v minulosti, je rozvoj těchto kompetencí u žáků nutností (tamtéž).

Jak uvádí Joseph A. DeVito (2008) ve své knize *Základy mezilidské komunikace*, jedinec v novodobé společnosti by měl ovládat různé komunikační dovednosti. Mezi tyto dovednosti patří například dovednost prezentovat sebe sama, navazovat přátelské vztahy, komunikovat s druhými, sdělovat informace druhým a kriticky myslet.

Díky mluvenému i psanému projevu jsme schopni klást podstatné otázky a hledat na ně odpovědi. Zájem o řešení stejných či podobných otázek a problémů nás přirozenou cestou zařazuje do určitých sociálních skupin. Pomocí sociální skupiny, do níž patříme, snadněji navazujeme, budujeme a posilujeme mezilidské vztahy napříč společnostmi, a to na základě společného sdílení a sdělování. I zde vidíme, že komunikace hraje důležitou roli v českém vzdělávání, i vzhledem k tomu, že slouží k rozvoji jedné z klíčových kompetencí (Basu & Faust, 2013).

Pokud se zaměříme na klíčovou kompetenci komunikační tak, jak je zobrazena v kurikulárních dokumentech českého vzdělání, konkrétně tedy v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání, zjistíme, že tato kompetence zde představuje jeden z hlavních pilířů výchovně-vzdělávacího procesu.

Dle nejnověji revidovaného RVP ZV z roku 2023 (MŠMT, 2023) je kompetence komunikační charakterizována dle jednotlivých bodů, které by měl žák na konci základního vzdělávání ovládat.

Přehlednější rozpracování této klíčové kompetence na základě očekávaných výstupů u žáků pátého ročníku předkládáme v následující tabulce. Zmiňujeme pouze konkrétní zaměření a cíl jednotlivých aktivit z pohledu žáka, ke kterým směřují a u nichž je pozorovatelný rozvoj argumentačních schopností (MŠMT, 2007).

Tabulka 1: Rozpracování cílů a očekávaných výstupů komunikační kompetence u žáků pátých ročníků ZŠ

Práce s informacemi (jejich výběr, třídění)
<ul style="list-style-type: none"> – pod vedením učitele pozná, které informace v textu si protiřečí – k získávání a výměně informací využije základní funkce informačních a komunikačních prostředků a technologií, v dané situaci použije informační a komunikační prostředky nebo technologie, které ovládá – s pomocí učitele pozná, když ho autor textu o něčem přesvědčuje manipulativním způsobem (když nezdůvodňuje, a jen konstatuje, zdůvodňuje nelogicky)
Verbální (ústní i písemný) projev
<ul style="list-style-type: none"> – když mluví před ostatními, sleduje jejich chování a reaguje na ně – mluví nahlas a zřetelně, přímo k adresátům, „řeč těla“ slouží sdělení – vyslechne druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval; udržuje s mluvčím oční kontakt – odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc – přemýšlí o názorech druhých (chce je slyšet, není k nim hluchý) a respektuje, že mohou mít názory odlišné od jeho; přijme, když druhý nesouhlasí s jeho názorem (nezlobí se na něj pro jeho názor) – hájí svůj názor na věc, zformuluje, proč je o věci přesvědčen; je ochoten svůj názor změnit na základě nových informací

Zdroj: upraveno dle příručky MŠMT, 2007, s. 36–40

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že rozvoj argumentačních schopností u žáků na 1. stupni ZŠ je významný pro mnoho složek a dílčích částí kompetence komunikační. Uplatnění těchto schopností a dovedností žáci na prvním stupni ZŠ spatřují především v různých promluvách prostřednictvím dialogu či diskuse. Právě pomocí dialogu a diskuse mají žáci možnost o daných tématech přemýšlet, vhodně formulovat svá tvrzení či zdokonalovat své umění naslouchat druhým. Uplatnění argumentačních schopností prostřednictvím této klíčové kompetence nejvíce vnímáme ve sdělování vlastních názorů a přesvědčení, umění přijímat či nepřijímat názory druhých či ve zdůvodnění, proč žák takový názor má a proč je o dané věci přesvědčen. Díky této kompetenci se žáci nerozvíjejí pouze v oblasti komunikace, ale rozvíjejí také schopnost naslouchat, schopnost empatie či vzájemného respektu, v čemž opět spatřujeme provázanost a komplexnost jednotlivých klíčových kompetencí.

Jak již v této práci bylo řečeno, účastníky výchovně-vzdělávacího procesu či pedagogické komunikace nejsou pouze žáci samotní či žáci navzájem, ale také pedagog spolu s jednotlivými žáky či s celou třídní skupinou. I z tohoto důvodu je pedagog v jakési výhodné pozici, díky níž může ovlivňovat jak a do jaké míry bude rozvoj argumentačních schopností u žáků ve své třídě podporovat a rozvíjet.

3.2 Učitelova podpora pro argumentaci žáků

Jak již v této kapitole a předchozí podkapitole bylo řečeno, argumentace zaujímá významné místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, který je jedním z hlavních kurikulárních dokumentů na státní úrovni. Na základě tohoto programu vzniká na úrovni vzdělávací instituce (v rámci konkrétní základní školy) školní vzdělávací program, z něž pedagogičtí pracovníci příslušné školy vycházejí a řídí se jím.

Pokud bychom upustili od myšlenky zaměřit se na konkrétní vzdělávací programy škol, mohli bychom nalézt společné a obecné principy a způsoby, jimiž pedagog podporuje a rozvíjí argumentační schopnosti u svých žáků v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu.

Karel Šebesta (1999) se ve své knize věnuje teorii komunikační výchovy a rozpracovává ji. Dle něj je tato koncepce založená na rozvoji čtyř základních komunikačních dovedností. Mezi tyto dovednosti řadí dovednosti: čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Jak jsme si již názorně ukázali v předchozí podkapitole, na těchto čtyřech základních dovednostech staví také rámcový vzdělávací program prostřednictvím rozvoje klíčové kompetence komunikativní. Své místo v takto pojaté moderní pedagogice zaujímá i rozvoj argumentace. Dle Šebesty toto pojetí můžeme kategorizovat do několika skupin na základě funkcí, které argumentace v komunikační výchově představuje:

1. *Odlišování názorů a faktů*: V souvislosti s produktivními činnostmi jako psaní a mluvení je zapotřebí vést žáky k rozlišování věcných faktů a subjektivních mínění. Tuto dovednost žáci získávají prostřednictvím rozboru a interpretace vlastních textů a následné diskuse o nich.
2. *Sdělování vlastních názorů*: Tato dovednost je často dávána do souvislosti s emotivní složkou komunikace. Je považováno za důležité učit žáky vhodným způsobem sdělovat své vlastní názory. Vyjádření takových osobních stanovisek

obvykle znamená vynaložit velké úsilí, avšak pro současný i budoucí život žáků je tato dovednost nepostradatelná.

3. *Argumentace jako přirozená součást diskuse*: Na tuto dovednost je nahlíženo jako na přirozenou součást diskuse. Diskuse má ve výuce důležité uplatnění, například ji využíváme jako výukovou metodu, v níž žáci diskutují nad probíraným tématem při skupinové práci. „Tím, že žáci o určitém tématu diskutují, učí se rozvíjet myšlenku, uvádět příklady a podporovat svá tvrzení argumenty“ (s. 103).
4. *Psaní argumentativních textů*: Rozvoj této dovednosti je spojován s nácvikem psaného projevu. Nejprve je doporučováno začít s méně formálními žánry, jako například vypravování, a až poté zařazovat ryze formální žánry, „výkladové, úvahové či argumentativní“ (s. 106).
5. *Rozvíjení argumentačních dovedností* vede a napomáhá k naplňování formulujícího cíle komunikační výchovy a má kladný vliv na rozvoj myšlení. „Předpokládáme, že k lepšímu a efektivnějšímu poznávání skutečnosti a rozvažování přispěje vyučování mateřštině nejvíce, pokud žáky naučí o věcech věcně jednat, diskutovat, rozpoznávat falešné argumenty či analyzovat a interpretovat vyjádření.“ Pro tuto dovednost je charakteristické nejen správně a vhodně argumentovat, ale rovněž posuzovat argumentaci a rozpoznávat klamavé argumenty od argumentů správných u druhých lidí (s. 78).

Z tohoto rozdělení vyplývá, že argumentační schopnosti lze rozvíjet prostřednictvím rozvoje argumentačních dovedností. Tohoto cíle dosáhneme pomocí diskusních, interpretačních, mluvených či psaných činností. Tyto činnosti mohou pedagogové začleňovat do svých hodin záměrně prostřednictvím různých didaktických metod a forem vyučování. V následující podkapitole si představíme některé jednotlivé zástupce těchto metod a forem, zaměříme se na jejich hlavní význam a následně představíme jejich smysluplnost pro rozvoj argumentace ve vyučovacích hodinách.

3.3 Výukové metody a formy podporující rozvoj argumentace žáků

Jak bylo řečeno již v předchozí podkapitole, v rámci komunikační a slohové výchovy zaujímá rozvoj argumentace různé funkce. Cílem pedagogů je rozvíjet žáky především smysluplně. Tohoto smysluplného vyučování dosáhnou tehdy, budou-li podněcovat myšlení a tvořivou aktivitu žáků a volit vhodné výukové prostředky (metody, formy, pomůcky či vybavení) (Šafránková, 2019).

Každý pedagog je jiný, a i žáci jsou rozdílní. I jednotlivé organizační formy a výukové metody mají své silné a slabé stránky, avšak právě pedagog v souladu s cíli volí takové organizační formy a výukové metody, které budou přínosné pro všechny žáky (Průcha, 2009).

Na základě rozdělení a klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece (2003) je patrné, že nejvíce podnětné pro rozvoj argumentace u žáků na základní škole budou především aktivizující a komplexní metody. Tyto úlohy nestaví aktivitu pouze do role pedagoga, ale významný podíl má rovněž vlastní učební proces žáků.

V následující podkapitole zmíníme význam diskuzních metod i z hlediska náročnosti otázek, které si mohou účastníci diskuse pokládat, a z komplexních metod se blíže zaměříme na metodu kritického myšlení.

3.3.1 Diskusní metody

Diskusní metody se při výuce využívají tehdy, pokud je cílem, aby žáci promlouvali ve dvojici či ve skupině o stejném tématu či problému. Oproti rozhovoru se dle Maňáka & Švece (2003, s. 108) vymezují jako „taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“

Ačkoliv se tyto tematické diskuse zdají být ideální výukovou metodou, i zde se mohou objevit značné nedostatky. Při takovýchto tematických diskusích nemusí docházet ke kladení dostatečného důrazu na racionální argumentaci, žáci nebudou schopni adekvátně reagovat a odůvodňovat své názory či odpovídat na kognitivně náročné otázky (Šeďová et al., 2012).

Jak uvádí Červenková (2013), tato metoda je vhodná a velmi efektivní pro vyvozování nového učiva, při upevňování i při opakování již naučeného. Oproti tomu

udává, že je tato metoda náročná z časového hlediska především pro učitele, jehož úkolem je si předem stanovit cíle, časový rozsah řešení daného problému a dostatečně žáky na tyto diskuse průběžně připravovat. Hlavní aktivita stojí na žácích, učitel je v roli moderátora, koordinátora i hodnotitele. Úkolem žáků je zde především předkládání argumentů, předkládání svých odůvodnění a názorů, ale i respektování druhých.

V průběhu diskusí vyvstávají jak u učitelů, kteří je řídí, tak u samotných žáků otázky. Dle Červenkové (2013) se jedná například o tyto otázky:

- Startující – otevírají diskusi.
- Uzavřené – na ně existují odpovědi ANO nebo NE, případně stručná odpověď.
- Otevřené – otázky, vyžadující konkrétní názor, postoj či stanovisko, i když i na ně lze odpovědět pouze jednoslovně.
- Provokativní – otázky zřídka kdy využívané pro oživení nudné diskuse.
- Přímé – vítané, neboť zapojují i méně komunikativní žáky.
- Doplnující – vyžadují delší odpovědi, mohou také evokovat více odpovědí.
- Sugestivní – takové, které ovlivňují názor druhého, a neměly bychom je používat.
- Zjišťující – otázky, jejichž cílem je vybavení určitého faktu či data.
- Otázky na pozorování – navazují na předcházející pozorování.
- Problémové – hledají odpovědi na řešení stavu či situace.
- Na posouzení situace – během nich diskutující posuzují a vyvozují souvislosti.
- Rozhodovací – při nich diskutující volí ze dvou nebo tří možností.
- Řetězové – nevhodné pro výuku, neboť je tazající velmi často modifikuje.
- Nejasné – jsou nepřesně řečené či obecně formulované.

Dle předchozího rozdělení otázek je patrné, že ne všechny typy otázek jsou vhodné a podnětné pro argumentaci diskutujících. Jak uvádí Švaříček et al. (2019) a Gavora (2005), typologii otázek můžeme spatřovat také v kognitivní náročnosti otázek, které klade pouze učitel. Na základě porovnání a srovnání jednotlivých typologií učitelských otázek dle Gavora a Švaříčka et al. lze říci, že jsou důležité a podnětné otázky kognitivně nižší i vyšší náročnosti, ovšem vždy v závislosti na záměru daného pedagoga a cíli, pro které dané otázky pokládá. Za otázky nižší kognitivní náročnosti považují otázky otevřené i uzavřené,

avšak kontrolou správnosti je zde pedagog, jenž zná správnou odpověď, kterou vyžaduje po žácích. Oproti tomu otázky vyšší kognitivní náročnosti jsou takové, jež nevyžadují pouze pamětní vybavování, ale předpokladem jsou pro ně žákovská porozumění a schopnost aplikace či jiné kognitivně vyšší operace.

3.3.2 Kritické myšlení

Život v moderní společnosti vyžaduje a klade vysoké nároky na jednotlivce. Úkolem kritického myšlení není pouze informace přijímat, ale nahlížet na ně a zkoumat je z více perspektiv (Šedý, 2021). Dle Červenkové (2013) si takový jedinec názor, ke kterému dospěje, dokáže racionálně obhájit. Pečlivě přijímá a zvažuje argumenty jiných, zkoumá jejich logiku a vhodně na ně reaguje.

Ačkoliv je v České republice poukazováno na rozvoj kritického myšlení jako na ideální cíl vzdělávání ve školách, jeho dosažení se moc nedaří a školy jsou za to ve většině případů kritizovány. Jak uvádí například studie (Davidson & Edwards-Groves, 2018), jedná se o cílený rozvoj, jenž vyžaduje pedagogický přístup, který přesahuje rámec výuky mateřského jazyka, neboť je integrován do celého vzdělávacího systému a je soustavně podporován v mezioborových souvislostech.

Dle Gavory (1995, s. 7) pomáhá žákům „přejít od povrchního k hloubkovému učení, odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům“. Na základě tohoto vlastního učebního procesu jsou žáci schopni mapovat, reflektovat a zlepšovat své individuální způsoby procesu učení (Maňák & Švec, 2003). V případě rozvoje kritického myšlení toho mohou dosáhnout pomocí zodpovědných debat a diskusí k danému tématu či problematice, které je učí kooperace s ostatními a vzájemnému respektu názoru druhých či uvědomění si, jak odlišné zkušenosti ovlivňují postoje a vnímání lidí (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000).

Pro zanalyzování a hodnocení argumentačních schopností u žáků 1. stupně ZŠ nám vhodně poslouží jednotlivé úlohy z českého jazyka, které se zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností, a spatřujeme v nich záměr a cíl pro rozvoj argumentace. I z tohoto důvodu se v následující kapitole zaměříme na pojetí vzdělávacích oblastí ve struktuře Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, konkrétně na

vzdělávací obor Český jazyk a literatura a jednotlivé úlohy, které se vyskytují v učebnicích českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.

4 Rozvoj argumentačních schopností ve výuce českého jazyka

4.1 Vzdělávací oblasti RVP

Celková koncepce principů vzdělávání na základních školách v České republice se nachází v kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dle klasifikace MŠMT (2023, s. 14) je tato koncepce rozdělena do devíti vzdělávacích oblastí.

Jak bylo avizováno v předchozí kapitole, klíčová vzdělávací oblast pro tuto práci je vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně se zaměříme na její přidružený vzdělávací obor a vyučovací předmět Český jazyk a literatura. Jazyková výuka se zaměřuje na podporu rozvoje komunikačních dovedností, což vede u žáků k porozumění, k efektivním reakcím na různá jazyková sdělení a také ke vhodnému vyjadřování svých myšlenek, názorů a jejich vhodnému odůvodňování (MŠMT, 2023).

4.1.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Ačkoliv je vzdělávací obsah tohoto oboru kategorizován do třech hlavních složek (komunikační a slohová, literární a jazyková výchova), jednotlivé složky se prolínají a k výuce tohoto oboru by mělo být přistupováno komplexně (MŠMT, 2023).

Cílem realizace tohoto oboru je mimo jiné i to, aby žáci v písemné i mluvené podobě zvládali různé komunikační situace v mezilidských vztazích. Ačkoliv by k tomuto cíli mělo docházet komplexně, výzkumy dokazují, že pedagogové stále více preferují komunikaci psanou. Dle Metelkové Svobodové (2023) by tak pedagogové měli více zaměřovat svou výuku na lepší mluvní vybavenost žáků. Teprve tehdy žáci budou snadněji komunikovat s lidmi v různých životních situacích, vyjádří své postoje, vysvětlí, prosadí a zargumentují své názory, myšlenky či postoje.

V následující části této kapitoly se zaměříme na podobu rozvoje argumentace, jež se vyskytuje v učebnicích českého jazyka na prvním stupni ZŠ. Pozornost budeme věnovat především takovým úlohám, ve kterých pozorujeme záměr pro rozvoj argumentace, které jsou pro nás klíčové a ze kterých budeme později vycházet v empirické části a výzkumném šetření.

Shrnutí teoretické části

Teoretická část této diplomové práce se zabývá argumentačními schopnostmi u žáků 1. stupně ZŠ. Za argumenty jsou v této práci považovány projevy (promluvy) předkládající důvod či důvody (důkazy) podporující nějaké tvrzení (tezi). Podoba jednotlivých argumentů je ovlivněna především komunikačním záměrem mluvčího. Zpravidla je každý argument tvořen alespoň jednou premisou a závěrem. Jak se brzy ukáže v empirické části, mnohdy dochází k situacím, kdy ve výpovědích závěry logicky nevyplývají z premis či chybí podstatná část argumentu. Tyto argumenty označujeme jako chybné a někteří autoři je označují jako argumentační fauly.

Teoretická část této diplomové práce je klíčová pro část empirickou, která na ni navazuje. Vzhledem k celkovému pojetí a záměru práce se teoretická práce rovněž zabývá významem rozvoje argumentačních schopností v rámci výuky na 1. stupni ZŠ. Zaměřuje se především na podobu rozvoje argumentačních schopností prostřednictvím klíčových kompetencí, zejména klíčové kompetence komunikativní.

Ačkoliv jednotlivé očekávané výstupy ukotvené v RVP podporují rozvoj argumentačních schopností skrze rozvoj argumentačních dovedností, jak teoretická část práce popisuje, rozhodující je role pedagoga a výukové metody a organizační formy výuky, které volí. Jako velmi efektivní se jeví především diskuzní a dialogické metody či metody kritického myšlení. Jak již bylo v této práci řečeno, argumentační schopnosti u žáků jsou nejlépe rozvíjeny prostřednictvím jazykových výchov, v našem případě se jedná o vzdělávací obor Český jazyk a literatura.

Teoretická část práce uvedla čtenáře do problematiky argumentace, podoby a struktury argumentu, argumentačních chyb a jejího významu v rámci komunikačního rozvoje prostřednictvím vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v rámci učiva na 1. stupni ZŠ. Je základem pro navazující, empirickou část práce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této diplomové práce je provázána s částí teoretickou, ze které rovněž vychází. Jejím úkolem v této diplomové práci je nalézt odpovědi na otázky související s argumentačními schopnostmi žáků na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Čtenář se v této části práce seznámí s výzkumným problémem, výzkumným cílem a výzkumnými otázkami, které si pro empirickou část práce pokládáme. Rovněž se seznámí s výzkumným vzorkem a postupem. Podstatnou část v této části práce věnujeme analýze a následné interpretaci získaných dat. V závěru práce uvádíme odpovědi na naše výzkumné otázky, výsledky výzkumného šetření, jejich shrnutí, diskusi a závěr.

5 Metodologie výzkumu

V následujících podkapitolách je podrobněji popsán proces metodologie výzkumu. V jednotlivých podkapitolách se podrobněji věnujeme jednotlivým dílčím částem, stanovujeme výzkumný cíl, problém a výzkumné otázky. Rovněž také zdůvodňujeme konkrétní výběr výzkumného vzorku a postupu.

V empirické části vycházíme především z výzkumného projektu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390). Tento projekt byl realizován Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a probíhal od dubna 2020 do prosince 2022. Předmětem tohoto výzkumného projektu bylo zkoumání příčin školní neúspěšnosti u žáků základních škol v České republice z různých hledisek a vzdělávacích oborů.

5.1 Výzkumný cíl a problém, výzkumná otázka

Primárním výzkumným cílem této diplomové práce je podobně, jako bylo u výše zmíněného výzkumného projektu, zanalyzování získaných údajů, které zkoumají, zda žáci třetích ročníků základních škol dokáží přiměřeně věku věcně argumentovat a zda dokáží udržet sémantickou a logickou souvislost ve svých argumentačních výpovědích.

Jak je již dlouhodobě pozorováno, čeští žáci vykazují kvalitní úroveň v ovládnutí národního jazyka z hlediska znalosti pojmového a procesního charakteru, což zahrnuje porozumění pojmům a jejich definicím a částečnou schopnost aplikovat tyto znalosti

v praxi. Jak ale dokazují výzkumy, problematické je to, že žáci nešikovně odůvodňují své chování a jednání, což je zdrojem jejich problémů. V jiných případech se tito žáci stávají oběťmi manipulace či přesvědčování (Eliášková & Šmejkalová, 2023).

Jak již bylo uvedeno, pro tuto práci si podobně jako u výše zmiňovaného projektu klademe následující **výzkumné otázky**:

- Jak žáci třetích ročníků základních škol využívají své argumentační schopnosti pro odůvodňování svých tvrzení?
- Jaké argumentační strategie žáci třetích ročníků základních škol volí při odpovědi na otázku vyžadující srovnání lineárních či nelineárních textů?

Sekundárním výzkumným cílem je zanalyzování a zmapování, zda se v učebnicích českého jazyka pro třetí ročník ZŠ vyskytují úlohy zaměřené na rozvoj argumentace a vedení dialogu.

5.2 Výzkumný vzorek

Populací (neboli výzkumným vzorkem) jsou v našem výzkumu žáci třetích ročníků základních škol. Studie se zúčastnilo celkem 5 školních tříd, konkrétně se jednalo o žáky třetích ročníků. Výzkumný vzorek tvořilo celkem 96 žáků a zahrnovalo 53 dívek (55 %) a 43 chlapců (45 %). Výzkumné šetření probíhalo na dvou základních školách v Praze, v pěti paralelních ročnících s různými počty žáků (od 18 do 24 žáků). Celkový výběr populace pro výzkumné šetření byl determinován nejen ochotou třídních učitelů a učitelek na výzkumném šetření spolupracovat, ale také vyjádřením souhlasu zákonných zástupců jednotlivých žáků a žáků samotných se výzkumu zúčastnit. Tento souhlas vyjadřovali zákonní zástupci žáků prostřednictvím informovaných souhlasů.

Při výzkumné části byly osloveny celkem dvě základní školy v Praze. Při výběru škol byly zohledněny i určité faktory, lokace, velikost školy, počet žáků, aj. V rámci těchto škol byly osloveny třídní učitelé třetích ročníků, celkem bylo osloveno pět třídních učitelů s různorodou délkou praxí. Po předchozí domluvě proběhlo s jednotlivými třídními učiteli i osobní setkání, na kterém byl důkladně vysvětlen záměr a postup výzkumného šetření. Následně nás vyučující pozvali i do jednotlivých tříd, kde jsme se s žáky seznámili. Žáci byli požádáni o spolupráci (pomoc) při tomto výzkumu a vyplnění informovaných souhlasů jejich zákonnými zástupci s účastí ve výzkumu.

Samotné šetření probíhalo v klidném prostředí kmenových tříd, za přítomnosti třídních učitelů a v průběhu jedné vyučovací hodiny. Jednotlivé instrukce k vyplnění didaktického testu byly zadány před rozdělením didaktických testů žákům. Všichni žáci byli ubezpečeni, že cokoli napíšou, je důležité a zároveň není považováno jako chybné, a že mají na test dostatek času do konce hodiny.

5.3 Výzkumný postup

Vzhledem k návaznosti empirické části na část teoretickou lze výzkumný postup shrnout do několika kroků. Mimo stanovení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek lze zahrnout také literární rešerši, jež předcházela analýze a práci s daty. Obsahové analýze se rovněž věnujeme v následujících částech této kapitoly. S ohledem na již zmíněnou teoretickou část práce jsme vytvořili jako výzkumný nástroj didaktický test. Tento didaktický test z českého jazyka vycházel z očekávaných výstupů učení na konci třetího ročníku základních škol a skládal se z pěti úloh. Tyto úlohy vycházely z požadavků Rámcového vzdělávacího programu. Jak bylo popsáno v podkapitole 4.2, tzv. „neškolní úlohy“, mezi které patří např. volné psaní, argumentace, tvorba titulku, se dle Šmejkalové (2023) vyskytují oproti „školním úlohám“ (pravopis a gramatika) výjimečně.

Výzkumná část této diplomové práce se skládá ze dvou částí.

V první části práce se zabýváme obsahovou analýzou učebnic českého jazyka pro 3. ročník ZŠ. Konkrétně se zaměříme na úlohy cílené na rozvoj klíčové kompetence komunikativní, tedy na úlohy z komunikační a slohové výchovy konkrétně zaměřené na vedení dialogu a rozvoj argumentace. Díky této analýze vytvoříme vhodný výzkumný nástroj, který poslouží ke sběru dalších dat.

Ve druhé části se již zaměříme na mapování a analyzování argumentačních schopností a strategií u žáků třetích ročníků ZŠ. Tato data následně porovnáme, vyhodnotíme a interpretujeme.

5.3.1 Získání a sběr dat

Prvním a klíčovým krokem pro práci s daty je jejich získání. Janíková, Vlčková a spol. (2009, s. 13) uvádějí tři základní typy získávání dat: přímé, mediální a subjektivně zprostředkované. Při přímém získávání faktů je výzkumník „přítomen přímo v situaci“ (s. 13), při mediálním získává výzkumník „komplexní obraz reality z různých zdrojů bez

vlivu na výběr“ (s. 13) a při subjektivně zprostředkovaném získává výzkumník údaje prostřednictvím zkušeností jiných osob. Vzhledem k volbě výzkumného nástroje lze říci, že naše empirické šetření má nejbližší k subjektivně zprostředkovanému získání dat.

V této práci pracujeme se dvěma způsoby získání a sběru dat. Jak již bylo zmíněno výše, prvotním krokem byla obsahová analýza učebnic českého jazyka pro třetí ročník ZŠ. Na základě této analýzy jsme vytvořili výzkumný nástroj v podobě didaktického testu. Tento didaktický test jsme nejprve pilotovali s částí žáků z vybraného výzkumného vzorku a následně jej upravili do finální podoby. Výzkumné šetření v této finální podobě probíhalo začátkem měsíce března. Podrobnější analýze získaných dat a její interpretaci se věnujeme v následující kapitole.

6 Analýza a interpretace získaných dat

6.1 Obsahová analýza učebnic českého jazyka pro třetí ročník ZŠ

Jak již bylo uvedeno v kapitole 3, učebnice českého jazyka představují velmi důležitou složku v rozvoji komunikačních schopností nejen v prostředí školy, ale i v každodenním životě žáků. Schopnosti efektivně argumentovat a vést dialog nám pomáhají nejen úspěšně vyjadřovat naše názory, ale také přesvědčovat druhé o našich postojích.

Rozvoj argumentačních schopností má velký význam ve výuce na prvním stupni ZŠ. Pedagog může tyto schopnosti v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura rozvíjet prostřednictvím různých výukových metod či učebních pomůcek. Jednou z těchto pomůcek jsou učebnice českého jazyka.

Jak uvádí Knecht, Janík a kol. (2008), veškeré učebnice vznikají v souladu s reformami a inovacemi kurikulárních dokumentů. Aby takové učebnice vzešly v platnost, je zapotřebí, aby obdržely schvalovací doložku MŠMT. Touto schvalovací doložkou disponuje několik učebnic z různých nakladatelství (MŠMT, 2023).

V rámci analýzy učebnic z hlediska argumentace se zaměříme pouze na učebnice českého jazyka pro 3. ročník základní školy. Výběr ročníku je konkrétní a klíčový pro tvorbu výzkumného nástroje, který rovněž vychází z úloh vyskytujících se v učebnicích, a pro ročník, kde empirické šetření proběhlo. Pro tuto obsahovou analýzu jsme zvolili šest nakladatelství, v nichž všechny tyto učebnice byly vydány po roce 2000. Jedná se o nakladatelství ALTER (2019), FRAUS (2020), Nová škola, s.r.o. (2014), SPN (2014), Taktik (2016) a Tobiáš (2018).

Učebnice českého jazyka by měly usilovat o rozvoj argumentačních schopností a umění vedení dialogu hned z několika důvodů. Tyto komunikační dovednosti jsou nezbytnou součástí umění efektivní komunikace a řešení konfliktů nejen ve školním prostředí, ale i v běžném životě. Díky umění argumentace a vedení dialogu žáci lépe vyjadřují své názory a snadněji přesvědčují druhé o svých postojích. Získání těchto dovedností posiluje také jejich kritické myšlení a schopnost analyzovat různé situace, což vede k lepší schopnosti rozhodovat se na základě logických a racionálních argumentů.

Žáci, kteří tyto dovednosti ovládají, se pravděpodobně snadněji zapojují do třídních diskusí a skupinových prací a budou mít vyšší šanci na úspěch.

V jednotlivých učebnicích se zaměříme na úlohy cílené na rozvoj klíčové kompetence komunikační, tedy na úlohy z komunikační a slohové výchovy konkrétně zaměřené na vedení dialogu a rozvoje argumentace. Cílem této primární analýzy je zmapovat, zda se v těchto vybraných učebnicích vyskytují takové úlohy, které by explicitně či implicitně vedly k rozvoji argumentačních schopností a umění vedení dialogu či diskusi.

První učebnicí, na kterou se zaměříme, je učebnice českého jazyka pro třetí ročník nakladatelství Nová škola (2014). Rozvoj vedení dialogu zde spatřujeme zejména na straně 67 v rámci slohového cvičení na téma telefonického rozhovoru. Dále je v učebnici kapitola věnována nácviku dialogu pomocí pozdravů a představování se na str. 12. Celkem tedy v této učebnici nalezneme pouze dvě úlohy, které explicitně vedou k vedení dialogu. Ačkoliv učebnice obsahuje množství výchozích textů a obrázků, úlohy, které by byly explicitně zaměřeny na rozvoj argumentace, zde však zahrnutý nejsou. Jakési odůvodňování je od žáků vyžadováno pouze prostřednictvím argumentace pravopisu v gramatických jevech.

Další z učebnic, které věnujeme pozornost, je učebnice z nakladatelství FRAUS (2020). V této učebnici se vyskytují různorodé úlohy. Jednotlivé kapitoly v sobě ukrývají komplexní přístup k vyvozování nového učiva prostřednictvím čtyř rozvíjených činností – mluvení, naslouchání, psaní a čtení. Podobně jako v učebnici Nové školy i v dalších zmiňovaných je zde věnovaný prostor pro rozvoj vedení dialogu na téma rozhovoru. Učebnice od nakladatelství FRAUS neklade důraz na rozvoj argumentace pouze ve smyslu odůvodňování pravopisu, nýbrž žáci mají prostřednictvím mnoha úloh prostor pro rozvoj komunikačních dovedností skrze individuální či skupinové sdělování a diskusi. Cílem těchto úloh je, aby žáci sdělovali své myšlenky a názory a odůvodňovali své postoje. Množství těchto úloh obsahuje podotázky, které explicitně směřují k tomuto odůvodňování. Další úlohy, které zde rozvíjí argumentační schopnosti, vedou žáky k přemýšlení nad otázkami „Co by se stalo, kdyby... A proč?“ Celkem nalezneme v učebnici šest úloh, které cílí na vedení dialogu, a čtyři úlohy, které vedou k rozvoji argumentace.

Podobně jako učebnice z nakladatelství FRAUS i učebnice z nakladatelství Tobiáš (2018) obsahuje množství komplexně orientovaných úloh. I zde se setkáváme s úlohami, které vycházejí z textu (čtení s porozuměním) či obrázku, na něž navazují podnětné otázky a úkoly, avšak otázek, které by implicitně rozvíjely dialog či diskusi, je v učebnici méně, konkrétně se jedná o čtyři úlohy. I v této učebnici je věnován prostor rozvoji komunikačních dovedností, včetně odůvodňování pravopisných jevů. Oproti ostatním učebnicím se v této učebnici vyskytují explicitně zaměřené úlohy pro rozvoj argumentace. V těchto úlohách je cílem, aby žáci o daných úlohách přemýšleli, sdělovali své názory a tvrzení vhodně odůvodňovali. Celkem jich je, podobně jako u učebnice z nakladatelství Taktik (2016), deset. Východiskem pro tyto úlohy jsou výchozí texty, komparace dvou podobných obrázků či reálné zkušenosti žáků. Právě některé úlohy z učebnic nakladatelství Tobiáš se staly výchozí inspirací pro tvorbu výzkumného nástroje (didaktického testu).

U učebnice z nakladatelství ALTER (2016) rovněž pozorujeme vedení dialogu prostřednictvím telefonického rozhovoru, dokonce se v této učebnici vyskytují i úlohy, které explicitně podporují a rozvíjejí u žáků komunikační dovednosti, které žáci uplatňují nejen u dialogů či diskusí, ale rovněž v běžných komunikačních situacích. Celkem bylo nalezeno v této učebnici šest úloh, které explicitně vedou k vedení dialogu. Nejedná se pouze o telefonický rozhovor, ale také o hraní rolí v různých komunikačních situacích či rozhovorech. Oproti učebnici z nakladatelství Nová škola zde ovšem postrádáme jakousi osnovu toho, co by takový rozhovor měl obsahovat a co v něm nesmí chybět. Co se týče zastoupení komunikační a slohové výchovy v této učebnici, nacházíme zde množství úloh, které podporují vyjádření vlastních myšlenek či názorů, především ve spojitosti práce s textem či ilustrací, ale jako u učebnic z nakladatelství Nová škola či FRAUS zde rovněž převažují úlohy, kde žákovské odůvodňování vychází z pravopisných cvičení.

Další učebnicí, které věnujeme pozornost, je učebnice z nakladatelství Taktik (2016). Učebnice z roku 2016 nabízí velké množství činností pro rozvoj správného vedení dialogu. Je zde kladen velký důraz na rozvoj zdvořilosti a pravidel slušného vystupování ve společnosti prostřednictvím rozhovoru či dramatizace. Čtenář v této učebnici nalezne celkem deset úloh, které vedou k rozvoji vedení dialogu. Jedná se o úlohy v podobě hraní rolí v různých komunikačních situacích a s různými lidmi (u lékaře, v obchodě, s kamarádem či rodiči) a rovněž zde nalezneme úlohu s telefonním rozhovorem. Ačkoliv je

v této řadě zastoupeno mnoho úloh, které explicitně vedou k rozvoji komunikační kompetence, úlohy, které by vedly k rozvoji argumentace, zde téměř postrádáme. Pokud se taková úloha v učebnici vyskytuje, objevuje se zde se stejným záměrem a cílem, jako u učebnice z nakladatelství Nová škola.

Poslední učebnicí, které věnujeme pozornost, je učebnice českého jazyka pro třetí ročník z nakladatelství SPN (2008). Ačkoliv je v učebnici obsaženo množství výchozích obrázků či textů, které by byly vhodné pro následný rozvoj komunikačních schopností, a současně také podotázky vyžadující vyjádření a sdílení názorů žáků, požadavky na argumentaci jako odůvodňování těchto názorů a vedení dialogů zde nenajdeme. Podobně jako u učebnic z nakladatelství Nová škola či TAKTIK jsou zde rovněž zastoupeny úlohy pouze na odůvodňování pravopisných a gramatických jevů.

Jak je patrné z porovnání učebnic výše, ve většině těchto učebnic nejsou explicitně vyjádřeny a rozvíjeny schopnosti argumentace a vedení dialogu. Na tuto skutečnost upozorňují také někteří čeští autoři. Šmejkalová (2023) uvádí, že „neškolsky orientované úlohy“, mezi které patří volné psaní, argumentace, se v porovnání se „školsky orientovanými úlohami“, které ověřují pravopisné či gramatické jevy, vyskytují v učebnicích českého jazyka výjimečně. Pro větší přehlednost přikládáme grafy, které mapují explicitní zobrazení jednotlivých úloh v učebnicích v jednotlivých řadách. Pro větší přehlednost uvádíme škálu a následné grafy s celkovými počty jednotlivých úloh v dané řadě učebnic:

Argumentace:

- 10 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 9 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 8 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 7 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 6 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 5 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 4 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace
- 3 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace

2 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji argumentace

1 – počet úloh, která explicitně vede k rozvoji argumentace

0 – žádná úloha nevede k rozvoji argumentace

Vedení dialogu:

10 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji vedení dialogu

9 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

8 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

7 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

6 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

5 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

4 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

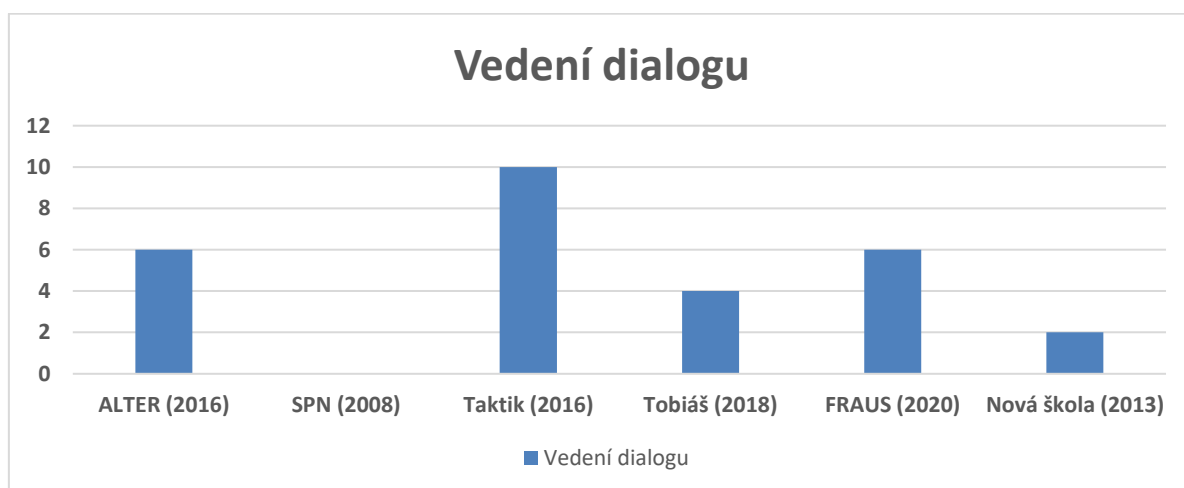
3 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

2 – počet úloh, které explicitně vedou k rozvoji

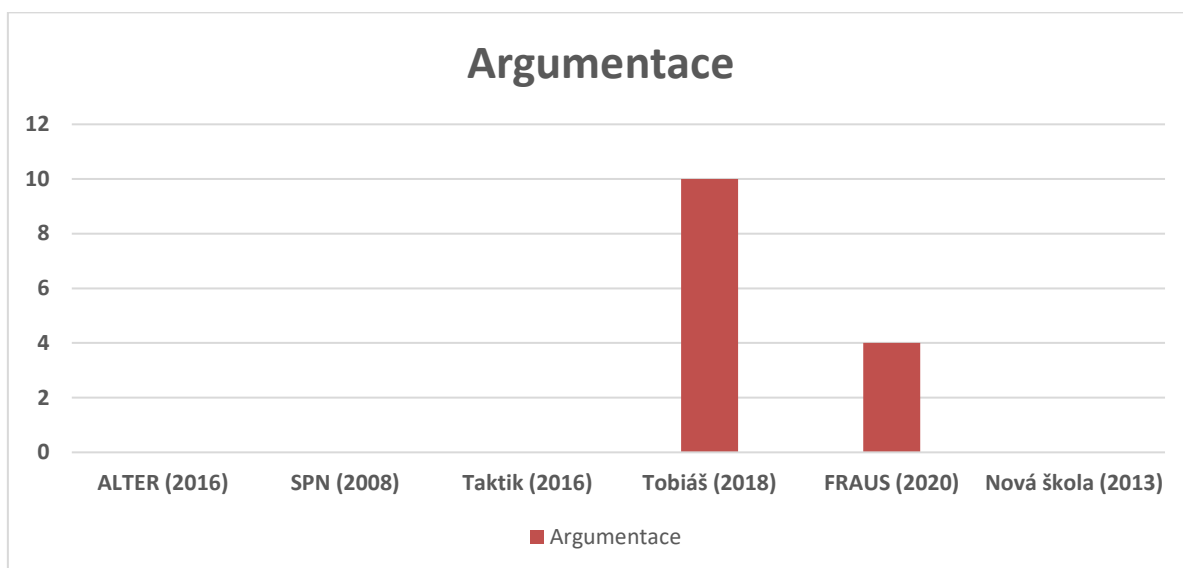
1 – počet úloh, která explicitně vede k rozvoji

0 – žádná úloha nevede k rozvoji

Graf 1: Počet úloh v učebnicích českého jazyka pro 3. ročník, které explicitně vedou k rozvoji vedení dialogu

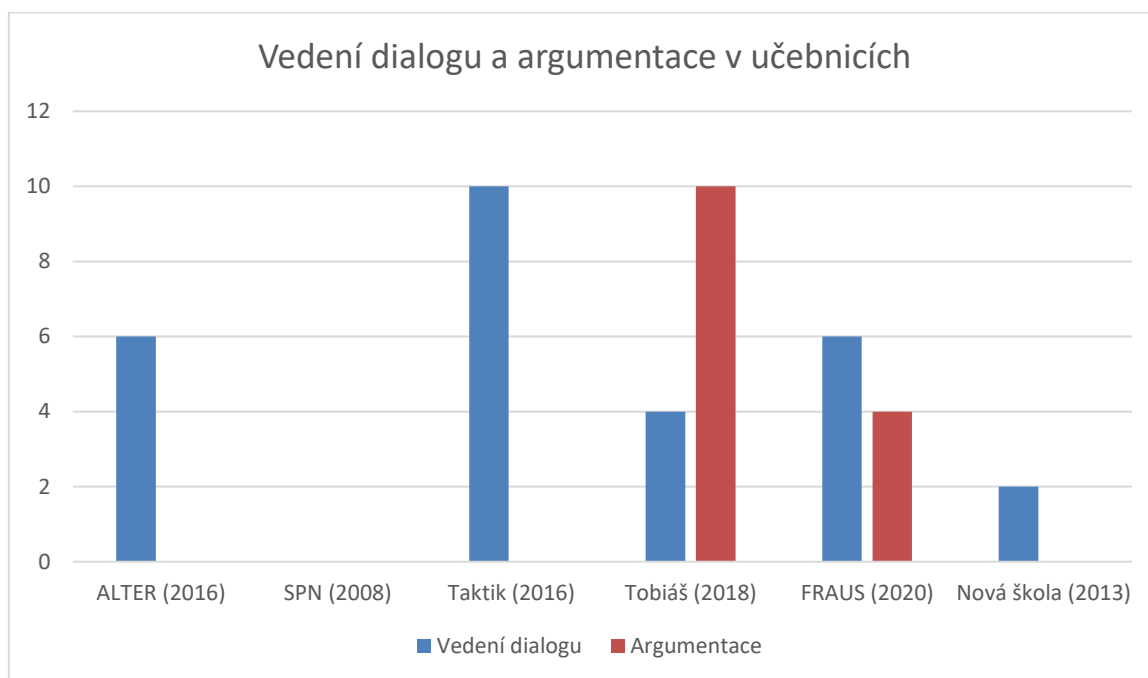


Graf 2: Počet úloh v učebnicích českého jazyka pro 3: ročník, které explicitně vedou k rozvoji argumentace



Zajímavým zjištěním při obsahové analýze těchto jednotlivých učebnic z různých řad, jak je patrné i z grafů výše, je, že úlohy, které by vedly explicitně k vedení dialogu, se v učebnicích spíše nevyskytují. A pokud ano, tak pouze v omezeném množství v porovnání s celkovým množstvím úloh v dané učebnici. Z hlediska argumentace takových úloh nalezneme ještě méně. Pouze učebnice nakladatelství Fraus a Tobiáš obsahují takové úlohy, které by explicitně vedly k rozvoji argumentace. Učebnice z nakladatelství SPN (2008) neobsahovala ani úlohy k vedení argumentace ani úlohy k vedení dialogu. Celkové porovnání množství úloh zobrazujeme v následujícím grafu:

Graf 3: Vedení dialogu a argumentace v učebnicích českého jazyka pro 3. ročník ZŠ



6.2 Analýza získaných dat prostřednictvím zkušební (pilotní) verze didaktického testu

Jak již v této kapitole a práci bylo řečeno, výzkumné šetření bychom mohli kategorizovat do několika částí, kroků. První krok byl popsán v podkapitole 6.1, jenž se zabýval obsahovou analýzou učebnic českého jazyka.

V českém vzdělávacím programu výuky českého jazyka je v rozvoji argumentačních schopností kladen důraz především na textově orientované úlohy. Hlavními nástroji pro rozvoj argumentační schopnosti jsou zejména čtení s porozuměním či zpětná analýza modelových argumentů (Eliášková & Šmejkalová, 2023). Na základě tohoto faktu, obsahové analýzy učebnic a očekávaných výstupů dle Rámcového vzdělávacího programu jsme vytvořili zkušební verzi didaktického testu, kterou jsme následně prověřili a vyzkoušeli s vybranou skupinou žáků z výzkumného vzorku.

Tato zkušební verze obsahovala pět různorodých úloh, které prověřovaly nejen schopnost porozumět verbálnímu textu, ale také schopnost správně argumentačně odpovědět na otázku. Podobně jako u již zmíněného projektu výše, i zde v tomto didaktickém testu bylo cílem zmapovat, jak žáci tyto znalosti v praxi aplikují. Tuto

schopnost aplikace jsme pozorovali a ověřovali zejména pomocí analýzy argumentace, konkrétně zkoumáním otázek „Proč si to myslíš?“ či instrukce „Napiš a zdůvodni proč.“

V průběhu vyhodnocování zkušební (pilotní) verze jsme se zaměřili na sledování dat, která jsou přímo v souladu s první výzkumnou otázkou, tedy zda žáci využívají své argumentační schopnosti k odůvodňování svých tvrzení. Jednotlivé odpovědi žáků jsme porovnávali pouze z hlediska kvantitativního, tedy zda obsahují odpověď (tvrzení na danou otázku) a následné odůvodnění (argument) pro jejich tvrzení či nikoliv. Pro přehledné zanalyzování jsme využívali grafické označení pomocí symbolů „*“ (obsahují) a „□“ (neobsahují).

Zkušební verzi jsme uskutečnili se 22 žáky, 13 dívkami a 9 chlapci. Tři úlohy ze zkušební verze didaktického testu vyšly téměř se 100% úspěšností. Jako problematické jsme vyhodnotili dvě zbývající úlohy.

První úlohou, která nevyšla objektivně, je modelová úloha. V této úloze žáci převážně odpovídali na otázku týkající se pouze „Jaké něco je?“ a již neodůvodňovali svá tvrzení, ačkoliv v zadání to bylo explicitně popsáno. Pouze v případě jedné dívky bylo zaznamenáno částečné splnění úlohy.

Obrázek 4: Úloha č. 3 z pilotní verze didaktického testu

Úloha č. 3:

Jaké to je?

Odpověz na dané otázky a ihned zdůvodni a vysvětli proč.

Příklad: Jaké je moře? → Moře je širé a nekonečné, protože nevidíme, kde končí.

Jaký je lev?

Jaká je knížka?

Jaký jsi ty?

Tuto úlohu jsme ve stejném znění využili i ve finální podobě didaktického testu. Jedinou změnou, ke které došlo, je, že jsme v uvedeném vzoru zvýraznili podtržením klíčové slovo, které explicitně vede k odůvodnění tvrzení: „protože“. Očekávali jsme, že

díky této úpravě bude úspěšnost žáků v této úloze vyšší, a že žáci budou odůvodňovat svá tvrzení snadněji.

Druhou úlohou, která při zkušební verzi nezobrazovala získaná data z větší části objektivně, je úloha vyžadující schopnost čtení s porozuměním a následnou schopnost komparace čteného s pozorovaným, v případě této úlohy s obrázkem. V porovnání s úlohou výše je patrné, že tato úloha vyžaduje komplexnější řešení, které v tomto případě nesplnil jediný žák.

Obrázek 5: Úloha č. 5 z pilotní verze didaktického testu

Úloha č. 5:

Přečti, pozoruj a přemýšlej.

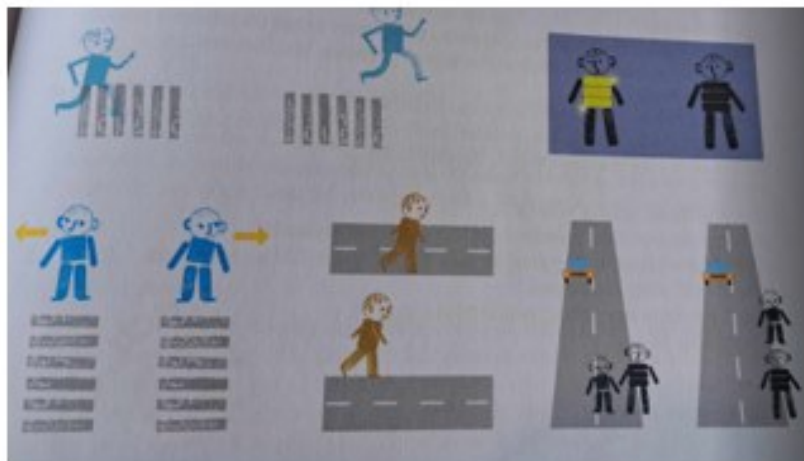
Jak se chovám bezpečně na ulici.

Chodím po pravé straně chodníku. Pokud není u silnice chodník, jdu vždy po levé straně. Abych byl dobře viděn, nosím oblečení s reflexními pruhy. Pokud chci přejít silnici, vyhledám přechod pro chodce. I když mám jako chodec přednost, i tak musím dát pozor na projíždějící auta a pokaždé se pozorně rozhlédnout. Nejprve vlevo a poté vpravo.

Pozorně si prohlédni dané dvojice obrázků.

Co je dobře a co je špatně? Proč?

Napiš to na řádky pod obrázky:



Pro úspěšné splnění všech částí v této otevřené úloze je zapotřebí, aby žáci postupovali systematicky. Prvním krokem k úspěšnému řešení je čtení s porozuměním

a jeho následné porovnání s obrázkem. „Na základě přečteného porovnej dané dvojice obrázků.“ Na základě tohoto prvotního kroku měli žáci porovnat dané dvojice obrázků a určit, co je dobře a co špatně. Následně měli svá tvrzení odůvodnit, tedy uvést argumenty, které by jejich tvrzení podkládaly.

Žáci v této úloze ve velké míře zvládli na základě přečteného z dané dvojice obrázků vybrat takový, který je správný a jeho správnost vyplývá z přečteného. Následující krok, zdůvodnění tohoto jejich tvrzení, tedy uvedení argumentů podporujících jejich tvrzení na otázku „Proč? Proč myslíš?“, již neuvedli. Můžeme tedy říci, že úlohu v plném rozsahu nesplnil jediný žák.

Podobně jako první úlohu i tuto jsme ponechali ve finální verzi didaktického testu. I zde v této úloze došlo k drobným změnám v zadání. Do textu byly přidány informace, které explicitněji vedou ke komparaci s danými obrázky, a rovněž jsme zvýraznili klíčové slovo v zadání. Upraven byl také počet dvojic obrázků, který byl výrazně snížen tak, aby úloha byla pro žáky zvládnutelná.

6.3 Analýza a interpretace získaných dat prostřednictvím didaktického testu

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 96 žáků. Populaci (výzkumný vzorek) tvořilo celkem 53 dívek (55 %) a 43 chlapců (45 %). Výzkumné šetření probíhalo formou didaktického testu, který byl tvořen pěti různorodými úlohami.

V rámci kvantitativní analýzy nás v návaznosti na teoretickou část zajímal především výskyt argumentů v promluvách žáků u jednotlivých typů úloh didaktického testu. Jak již bylo v kapitole 2 uvedeno, dle srovnání Kopeckého (2011) za argument považujeme projev (promluvu) předkládající důvod či důvody (důkaz) podporující nějaké tvrzení (tezi). Výsledky této části uvádíme v kapitole 7 v podobě grafů, tabulek a textu.

Kvalitativně orientovaná analýza se týkala zejména druhé výzkumné otázky (Jaké argumentační strategie žáci třetích ročníků základních škol volí při odpovědi na otázku vyžadující srovnání lineárních či nelineárních textů?). Vzhledem k tematické a obsahové provázanosti s výzkumným projektem *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390), i v naší

kvalitativní analýze vycházíme z původní klasifikace získaných dat. Získaná data klasifikujeme dle několika hledisek:

- a) Na základě přesnosti poskytnutých informací ve finální části práce a významu předloženého argumentu.
- b) Podle náročnosti úkolu vzhledem k dílčím úkolům čtenářské gramotnosti.
- c) Na základě výzkumem ověřené klasifikace dle Yamamoto et. al (2022).

V obou částech analýzy i následné interpretaci získaných dat jsme využívali programů Word a Excel a jednotlivé funkce, které tyto programy nabízejí. Po analýze dat následovala jejich interpretace, které se věnujeme v následující kapitole.

7 Výsledky výzkumného šetření

Spolu s výše uvedenými jednotlivými kroky postupu sběru dat a jejich následným vyhodnocením je důležitou částí tohoto výzkumného postupu také interpretace získaných dat, které se věnujeme v této kapitole. Jednotlivé podkapitoly jsou uspořádány na základě výzkumných otázek a jednotlivých analýz získaných dat.

V první fázi zpracování získaných dat jsme jednotlivé typy úloh z didaktického testu zkoumali a analyzovali v rámci kvantitativní analýzy, jak již bylo popsáno v podkapitole 6.3. Ve druhé fázi jsme získaná data analyzovali z hlediska analýzy kvalitativní. V následující části práce v jednotlivých podkapitolách interpretujeme získaná data v jednotlivých úlohách jak z hlediska kvantitativní, tak kvalitativní analýzy dat.

7.1 Kvantitativní analýza: Jaká je úspěšnost žáků při řešení úloh, které prověřují jejich argumentační schopnosti?

V následujících tabulkách představujeme kvantitativní a procentuální zastoupení argumentů v promluvách žáků u jednotlivých typů úloh didaktického testu. Jednotlivé úlohy byly posuzovány v rámci kvantitativní analýzy ze dvou hledisek. Tato analýza také sloužila k vyhodnocení zkušební verze didaktického testu, jak bylo popisováno v podkapitole 6.2. Prvním z těchto hledisek bylo, zda žák bez ohledu na pohlaví, zodpověděl na danou otázku. Druhým hlediskem bylo, zda tato jeho odpověď je podložena argumentem. Tedy zda žák předkládá důvod či důvody podporující jeho tezi (tvrzení).

Vzhledem k různorodosti jednotlivých úloh byla pro každou úlohu vytvořena klasifikační stupnice, která mapuje zastoupení výpovědí v jednotlivých úlohách.

7.1.1 Úloha č. 1

Obrázek 6: Úloha č. 1

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

V případě této úlohy bylo úkolem žáků zodpovědět otázku, v jakém kostýmu by chtěli jít na karneval oni, a své odpovědi zdůvodnit.

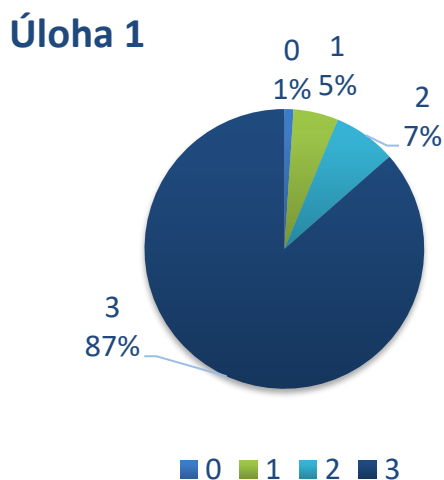
Získaná data v této úloze zobrazuje následující tabulka s grafem:

- 0 – Žák cvičení nevyplnil.
- 1 – Žák neodpověděl na otázku, ale uvedl odůvodnění své odpovědi.
- 2 – Žák odpověděl na otázku, ale neuvedl důvod (argument) pro své tvrzení.
- 3 – Žák odpověděl na otázku a uvedl důvod pro své tvrzení.

Z celkového počtu 96 odpovědí, disponovalo celkem 83 odpovědi (86,46 % z celkového počtu) výpovědi, které obsahovaly nejen odpověď na danou otázku, ale také jednotlivá odůvodnění těchto tvrzení. 7 žáků (7,29 %) uvedlo pouze odpověď na otázku, ale již neuvedli důvod, kterým by odůvodňovali svá tvrzení. Nelze ani opomenout, že 5 žáků (5,20 %) neodpovědělo na otázku, ale uvedli odůvodnění, kterým zargumentovali své tvrzení a 1 žák (1,04 %) tuto úlohu nevyplnil.

Očekávané výpovědi respondentů tak potvrdilo 83 respondentů, kteří úlohu zcela vyřešili. Překvapivé výpovědi byly zaznamenány především u 5 respondentů, kteří neodpověděli na otázku, v jakém kostýmu by na karneval šli, ale uvedli např. že na karnevaly nechodí, nemají je rádi apod.

Graf 4: Odpovědi žáků na otázku v úloze č. 1



Celkově lze tedy říci, že ačkoliv někteří žáci neuvedli odpověď na danou otázku, své odůvodnění (argument), které podporuje jejich tvrzení (tezi) uvedlo v této úloze 88 respondentů (91,66 %) z celkového počtu 96 žáků.

7.1.2 Úloha č. 2

Obrázek 7: Úloha č. 2

Úloha č. 2:

Čemu dáš přednost?

Z následující nabídky slov vždy vyber jedno, které by sis vybral/a. Zakroužkuj ho.

Na vedlejší řádek napiš a zdůvodni proč.

špagety x pizza _____

meloun x zmrzlina _____

mrkev x čokoláda _____

V případě druhé úlohy bylo zadání obdobné jako u předchozí úlohy. Úkolem žáků bylo vybrat z nabízených dvojic vždy jednu a svůj výběr odůvodnit odpovědí na vedlejší řádek.

Výsledky této úlohy naznačují, že 76 žáků (více než 79 % žáků) zakroužkovalo svůj výběr a uvedlo argument hned u všech nabízených dvojic slov. Nelze si ale nevšimnout, že 17 žáků (17,70 %) dané cvičení vyplnilo neúplně, tedy tak, že splnili danou úlohu pouze částečně.

Ačkoliv někteří žáci splnili toto cvičení pouze částečně, celkově v této úloze bylo uvedeno 252 výpovědí (87,5 % ze všech možných), které byly podloženy argumenty. Alespoň jednu výpověď, která byla podložena argumentem, v této úloze zodpovědělo 93 žáků (96,87 %).

Přehledněji získaná data zobrazuje následující tabulka s grafem:

0 – Žák cvičení nevyplnil.

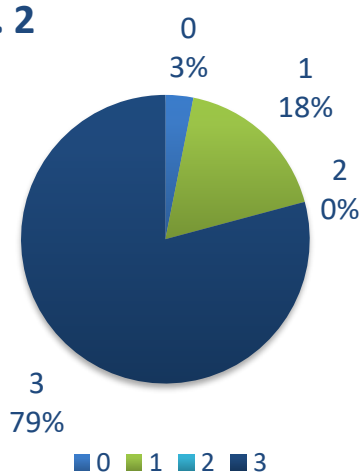
1 – Žák cvičení vyplnil neúplně. Alespoň jedna odpověď je podložena argumentem.

2 – Žák zodpověděl a uvedl odpovědi ke všem slovům z nabídky, avšak svá tvrzení nepodložil argumenty.

3 – Žák odpověděl na všechny položky a svůj výběr odůvodnil a podložil argumenty.

Graf 5: Odpovědi žáků v úloze č. 2

Úloha č. 2



7.1.3 Úloha č. 3

Obrázek 8: Úloha č. 3

Úloha č. 3:

Jaké to je?

Odpověz na dané otázky a ihned zdůvodni a vysvětli proč.

Příklad: Jaké je moře? → Moře je nekonečné, protože nevidíme, kde končí.

Jaký je lev?

Jaká je kniha?

Jaký jsi ty?

Na úlohu č. 3 jsme poukazovali již v podkapitole 6.2. Jak již bylo řečeno, v této úloze žáci odpovídali pomocí vzorového příkladu. Jejich úkolem bylo zodpovědět na danou otázku „Jaké to je?“ a uvést odůvodnění, proč si to myslí („Proč?“). Jak jsme již uvedli v kapitole 6.2, v analýze zkušební verze didaktického testu, jsme pomocí získaných dat zjistili, že téměř všichni žáci, s výjimkou jedné dívky, byli v této úloze neúspěšní. Jak již bylo uvedeno, žáci ve zkušební verzi uváděli pouze odpovědi na otázku, ale již své odpovědi neodůvodňovali a nepodkládali argumenty. Pro finální verzi didaktického testu jsme zadání této úlohy pozměnili a zvýraznili podtržením klíčového slova. Předpokládali jsme, že se úspěšnost v řešení této úlohy díky zvýraznění klíčových slov zvýší.

Pokud porovnáme výskyt výpovědí, které jsou podloženy argumenty ve zkušební a finální verzi didaktického testu, vidíme, že se úspěšnost výrazně zvýšila. Z následujícího grafu lze pozorovat, že již 35 žáků (36,45 %) v řešení této úlohy zcela úspěšně a 23 žáků (23,95 %) uspělo alespoň v jedné ze svých výpovědí. Na druhé straně si nelze nevšimnout, že 4 žáci (4,16%) v řešení této úlohy zcela neuspěli a 37 žáků (38,5 %) řešilo tuto úlohu obdobným způsobem, jak bylo popisováno již při analyzování zkušební verze v podkapitole 6.2. Celkově se tak jedná o nezanedbatelnou část představující více než 40 % všech žáků, kteří byli testováni.

Podrobněji získaná data zobrazujeme v následující tabulce a grafu:

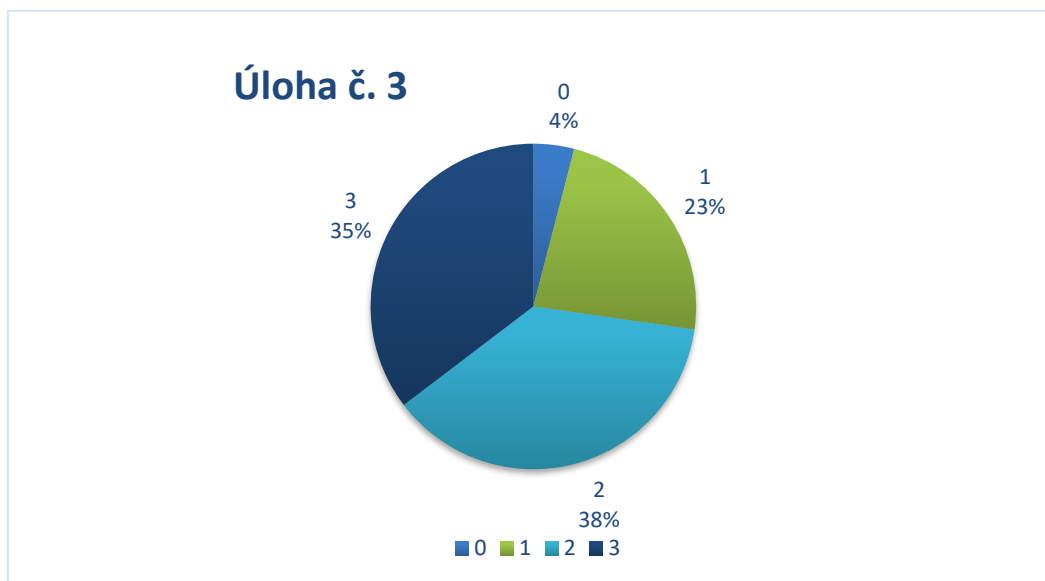
0 – Žák úlohu nevyřešil.

1 – Žák uvedl alespoň 1 odpověď, která byla podložena argumentem.

2 – Žák uvedl odpověď na všechny 3 otázky, ale žádná z jeho výpovědí nebyla podložena argumentem.

3 – Žák odpověděl na všechny otázky, které podložil argumenty pro svá tvrzení.

Graf 6: Odpovědi žáků v úloze č. 3




7.1.4 Úloha č. 4

Obrázek 9: Úloha č. 4

Úloha č. 4:

Přečti si příběh o lišce a vráně.
Zodpověz na danou otázku pod textem.

Jednoho dne se hladová liška procházela lesem. Když najednou uviděla na stromě sedět vránu, jak drží v zobáku velký kus sýra. Hladová liška přemýšlela, jak by se k sýru mohla dostat, a proto začala vráně lichotit: „Jaký jsi to ale krásný pták! Tvé peří se leskne jako stříbro, je hebké jako hedvábí! Jistě i tvůj hlas je překrásný, umíš zpívat?“ Vrána už už chtěla ukázat, že zpívat umí. Jakmile otevřela zobák, kus sýra jí vypadl, liška jej zachytila a utíkala do své nory, aby si na něm pochutnala.



Myslíš si, že je vrána hloupá? ANO x NE (zakroužkuj)

Proč si to myslíš? Napiš to na tyto řádky:

Jak již v této práci bylo řečeno, jedním z nástrojů, který slouží k rozvoji argumentačních schopností ve škole, je čtení s porozuměním (Eliášková & Šmejkalová, 2023). Právě k analyzování argumentačních schopností z hlediska čtení s porozuměním byla vytvořena tato úloha na základě příběhu o lišce a vráně.

Z hlediska kvantitativní analýzy bylo k této úloze přistupováno obdobně jako v úloze č. 1. Prvním hlediskem, na které jsme se zaměřovali, bylo, zda žák odpověděl na otázku „Myslíš si, že je vrána hloupá?“ a druhým hlediskem, který jsme vyhodnocovali bylo, zda žák tuto svou odpověď odůvodnil, tedy, zda žák předkládá takové důvody či důkazy, které podporují jeho tezi (tvrzení). Jak uvádí tabulka a graf níže, celkově na tuto otázku odpovědělo a svou odpověď odůvodnilo 91 žáků (94,79 %), naopak zcela selhalo v této úloze 5 žáků (5,21 %), kteří toto cvičení vůbec nevyplnili.

Z celkového počtu 91 žáků zakroužkovalo ANO jako svou odpověď 66 žáků (68,75 %) a NE jako svou odpověď uvedlo 25 žáků (26,04 %). Zajímavý pohled na tuto úlohu a odpovědi žáků nabízí kvalitativní analýza, která je popsána v kapitole 7.2. Ačkoliv

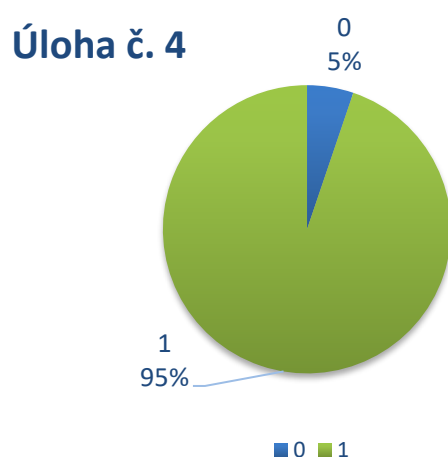
u více jak 90 % všech respondentů došlo k uvedení argumentů, ne vždy se jednalo o takové důvody či důkazy, které by podporovaly jejich tvrzení.

Následující graf se v porovnání s těmi předchozími odlišuje. Z hlediska kvantitativní analýzy byla tato úloha analyzována bez ohledu na podobu daných odpovědí žáků, tedy jsme analyzovali pouze to, zda uvedli odpověď, kterou podložili argumentem.

0 – Žák cvičení nevyplnil.

1 – Žák uvedl svou odpověď a odůvodnil ji.

Graf 7: Odpovědi žáků v úloze č. 4



7.1.5 Úloha č. 5

Obrázek 10: Úloha č. 5

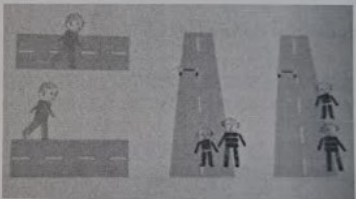
Úloha č. 5:

Přečti, pozoruj a přemýšlej.

Jak se chovám bezpečně na ulici.

Chodím po pravé straně chodníku. Pokud není u silnice chodník, jdu vždy po levé straně. Pokud to dopravní situace dovoluje, mohou jít vedle sebe 2 osoby.

Pozorně si prohlédni dané dvojice obrázků.
Co je dobře a co je špatně? Proč?
Napiš to na tyto řádky:



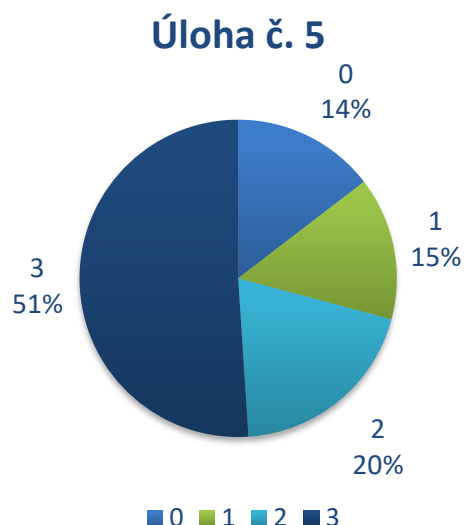
Podobně jako u úlohy č. 3, kterou jsme popsali v podkapitole 7.1.3, i tuto úlohu jsme ve zkušební verzi didaktického testu vyhodnotili jako problematickou. Klíčové pro splnění této úlohy bylo na základě čtení s porozuměním a komparace dvou dvojic obrázků napsat, co je na obrázcích správně a co špatně. Následujícím úkolem bylo tyto výpovědi odůvodnit, tedy uvést takové argumenty, kterými svá tvrzení žáci podkládají.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 6.2, v celém rozsahu tuto úlohu ve zkušební verzi didaktického testu nesplnil jediný žák. Ve zkušební verzi jsme mapovali, že žáci byli úspěšní z hlediska čtení s porozuměním, kdy vhodně rozeznali správné a špatné obrázky, avšak svá tvrzení již nepodložili vhodnými argumenty. I v případě této úlohy bylo zadání mírně pozměněno a upraveno.

Z hlediska kvantitativní analýzy jsme vytvořili klasifikační stupnici, pomocí níž jsme tuto úlohu a získaná data analyzovali:

- 0 – Žák úlohu nevyřešil.
- 1 – Žák uvedl svou odpověď, ale již neuvedl argumenty.
- 2 – Žák odpověděl na otázku, ale uvedl argument pouze k jedné z dvojic obrázků.
- 3 – Žák odpověděl na otázku a uvedl argumenty k oběma dvojicím obrázků.

Graf 8: Odpovědi žáků v úloze č. 5



Pokud porovnáme úspěšnost žáků v řešení této úlohy ve zkušebním a finálním didaktickém testu, lze pozorovat vyšší úspěšnost při řešení žáků didaktického testu ve finální podobě. Z celkového počtu 96 žáků bylo zcela úspěšných 49 žáků (51 %) a částečně úspěšných 19 žáků (19,79 %). Argument alespoň k jedné své odpovědi zde tedy uvedlo 68 žáků (téměř 71 %) ze všech testovaných žáků.

Na druhou stranu velmi důležitým ukazatelem úspěšnosti, kterého si nelze nevšimnout, je, že 14,58 % všech žáků bylo v této úloze zcela neúspěšných a 14,58 % žáků tuto úlohu vyřešilo nesprávně. Celkově se tedy jedná o poměrně rozsáhlou skupinu žáků, která představuje více jak 30 % testovaných žáků.

7.2 Kvalitativní analýza

Jak již bylo popisováno v kapitole 6.3, kvalitativní analýzou hledáme odpověď na druhou výzkumnou otázku (Jaké argumentační strategie žáci třetích ročníků základních škol volí při odpovědi na otázku vyžadující srovnání lineárních či nelineárních textů?). Vzhledem k provázanosti empirického šetření s výzkumným projektem *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390), jsme se rozhodli pro původní, již existující klasifikaci získaných dat, která byla použita ve výzkumném projektu viz. výše.

Získaná data klasifikujeme dle několika hledisek:

- a) Na základě přesnosti poskytnutých informací ve finální části práce a významu předloženého argumentu.
- b) Podle náročnosti úkolu vzhledem k dílčím úkolům čtenářské gramotnosti.
- c) Na základě výzkumem ověřené klasifikace dle Yamamoto et. al (2022).

V následujících podkapitolách interpretujeme výsledky získaných dat v jednotlivých úlohách dle této klasifikace.

7.2.1 Přesnost poskytnutých informací ve finální části práce a významu předloženého argumentu

Na základě prvotního pochopení obsahu lineárního či nelineárního textu úloh byli žáci vyzváni, aby vyjádřili svůj vlastní názor (tezi) a podložili ho konkrétním argumentem nebo faktem během důkazního procesu (Elišková & Šmejkalová, 2023).

S ohledem na věkovou skupinu respondentů jsme se co nejvíce snažili usnadnit žákům formulaci jejich tezí. Například v úloze 1 a 2 žáci volili možnost na základě svých vlastních preferencí, v úloze 3 žáci vycházeli ze vzorového příkladu, v úloze 4 jsme žákům nabídli přímou odpověď ANO x NE a v 5. úloze byl pro žáky výchozí pro formulaci jejich teze nejen text, ale i obrázek.

Následně byli žáci vyzváni, aby svou tezi podpořili (podložili) argumentem, tedy aby odůvodnili svou odpověď. V případě důkazního procesu pro nás bylo klíčové, aby jednotlivé informace a argumenty, které žáci předkládali, byly shodné v rámci daného kontextu.

V případě první úlohy, kde žákům byla položena otázka: *V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:* žáci ve svých odpovědích nejčastěji uváděli, že by rádi šli za pohádkové postavy, zvířata, profese, známé osobnosti či různé domácí spotřebiče. Podobně jako v ostatních úlohách i v této úloze žáci odpovídali na otázku v podobě krátkých vět s využitím spojovacích výrazů jako *protože, tedy, a proto* či *proto*. Svě odpovědi nejčastěji odůvodňovali na základě svých osobních zkušeností, preferencí a jejich svědectví. Pro lepší a názornou ukázkou jsou níže uvedeny vybrané ukázky takto klasifikovaných odpovědí žáků:

- ..., protože se mi líbí.
- ..., protože je mám rád/a.
- ..., protože je to moje oblíbené zvíře/postava/předmět.

Jednotlivé odpovědi, jež respondenti v úloze č. 1 uváděli, odpovídaly naším očekáváním. Téma karnevalu je žákům třetích ročníků blízké, mnozí mají s karnevaly vlastní zkušenost, rovněž tak i s tvorbou kostýmů. I jednotlivé kostýmy, které žáci uváděli, odpovídají dětskému světu a tématům, která jsou dětem v tomto věku blízká. Pohádkové postavy znají děti z knižních i filmových pohádek, jednotlivá povolání znají děti z rodinného prostředí či z osobního života a podobně jako pohádkové postavy i veřejně známé osobnosti představují pro děti vzory a idoly. Překvapivými odpověďmi se proto jeví odpovědi respondentů, kteří ve svých výpovědích uvedli, že by na karneval šli za různé domácí spotřebiče. Pro názornou ukázkou jednotlivých výpovědí žáků, přikládáme vybrané ukázky odpovědí respondentů:

Obrázek 11: ukázka č. 1

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšleli kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

Učím se kočku, protože mám hodně kočičích masek a líbí se mi.

Obrázek 12: ukázka č. 2

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

Já bych chtěla jít na pračku protože chci vyhrát a protože chci být ve hvězdičce.

Obrázek 13: ukázka č. 3

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

3

Chtěla bych jít za vitlu skřídlemi.
Líbí se mi a už jsem za ni jednou šla
a hlavně je mi moc líbý, se sestrou se
občas koukáme na Tvonilku

Obrázek 14: ukázka č. 4

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

3

Chtěla bych jít za kosmonauta, protože mám rád vesmír

Obrázek 15: ukázka č. 5

Úloha č. 1:

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

3

je bych chtěl jít za sebe
protože to je nejlepší kostým
na světě

Obrázek 16: ukázka č. 6

Karneval

Zítra odpoledne se ve škole koná karneval. Několik dní jsme se sestrou vymýšlely kostýmy. Myslím, že můj kostým piráta a sestřin kostým indiánky se bude všem spolužákům líbit.

V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval? Proč? Zdůvodni a napiš na tyto řádky:

3

za Ronaldy protože ho mám nejradši
Dává pěkné góly s mávčkou s pulky hříčkou.
Je rychlý a bohatý.

I v případě druhé úlohy, kdy úkolem žáků bylo na základě vlastní preference z nabídky dvou slov vybrat zakroužkováním takové, kterému by dali přednost, odpovídali žáci a své teze zdůvodňovali nejčastěji na základě osobních zkušeností a jejich svědectví.

- ..., protože mi chutná.
- ..., protože to mám rád/a/radši.

Jako další způsoby, kterými žáci odůvodňovali svůj výběr/odpověď v této úloze, jsme zaznamenali argumenty na základě faktů, dat, měřitelných údajů či vědeckých důkazů:

- ..., protože meloun je sladký.
- ..., protože meloun a mrkev obsahují vitamíny.

anebo na základě společenských zvyků, pravidel či tradic.

- ..., protože je mrkev zdravá a dobrá na oči.

I zde přikládáme názornou ukázkou:

Obrázek 17: ukázka č. 7

Úloha č. 2:
Čemu dáš přednost?
Z následující nabídky slov vždy vyber jedno, které by sis vybral/a. Zakroužkuj ho.
Na vedlejší řádek napiš a zdůvodni proč.

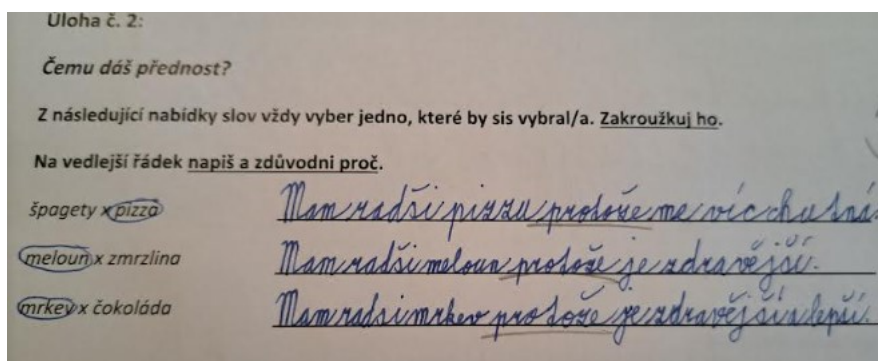
špagety x pizza	<u>špagety</u>	protože krásně voní a chutná.
meloun x zmrzlina	<u>meloun</u>	protože může být i melounová mrkev.
mrkev x čokoláda	<u>mrkev</u>	protože mrkev pomáhá očím lépe vidět.

Obrázek 18: ukázka č. 8

Úloha č. 2:
Čemu dáš přednost?
Z následující nabídky slov vždy vyber jedno, které by sis vybral/a. Zakroužkuj ho.
Na vedlejší řádek napiš a zdůvodni proč.

špagety x pizza	<u>špagety</u>	mám rádi špagety protože mi více chutná
meloun x zmrzlina	<u>meloun</u>	protože je to jídlo a pít v jednom
mrkev x čokoláda	<u>mrkev</u>	je sladší

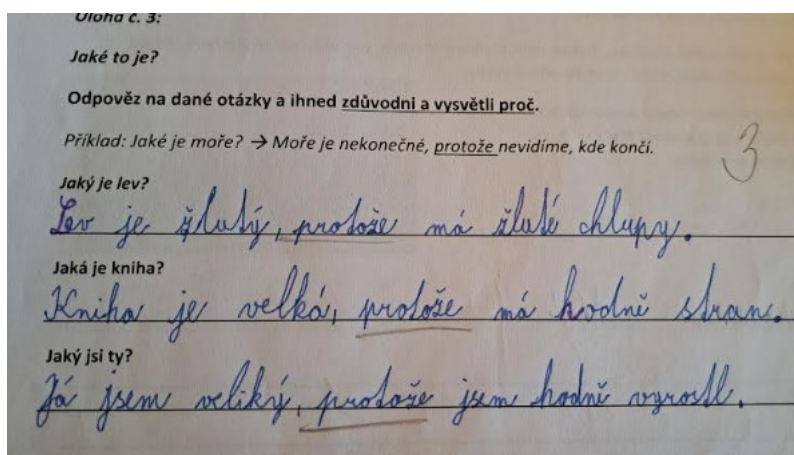
Obrázek 19: ukázka č. 9



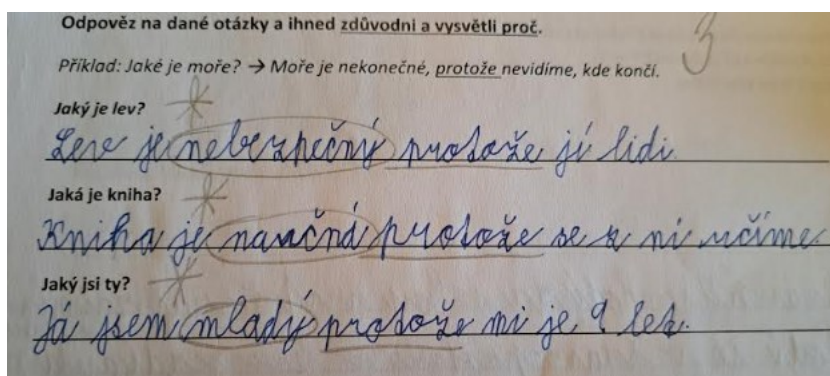
V rámci třetí úlohy žáci odpovídali pomocí modelového příkladu na otázku „*Jaké něco je?*“ I vzhledem k věku respondentů byly zvoleny takové příklady, u kterých lze předpokládat, že s nimi již žáci mají nějakou zkušenost. Slova, která měli žáci svými odpověďmi popsat a zdůvodnit, proč je tak popsali, byla „lev“, „kniha“ a „jejich osoba (ty)“. Z 96 žáků (respondentů), v této úloze z části či zcela uspělo 58. Svá tvrzení nejčastěji odůvodňovali dle svých osobních zkušeností či viditelně rozpoznatelných faktů, což se projevilo i ve dvou předcházejících úlohách. Pro názornou ukázkou níže uvádíme některé žákovské odpovědi a vybrané konkrétní výpovědi respondentů:

- *Lev je nebezpečný, protože loví jiná zvířata.*
- *Lev je masožravý, protože jí maso.*
- *Kniha je naučná, protože se z ní dozvídáme nové věci.*
- *Jsem kamarádký/á, protože pomáhám ostatním.*

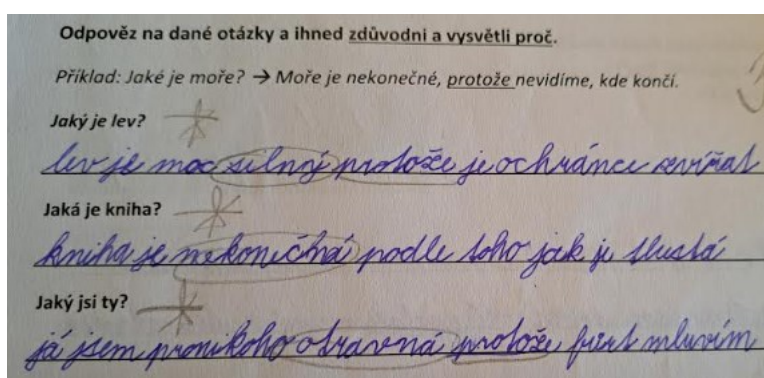
Obrázek 20: ukázka 10



Obrázek 21: ukázka č. 11



Obrázek 22: ukázka č. 12



Při analyzování dat z hlediska kvantitativní analýzy bylo zmíněno, že jako nejúspěšnější úloha z hlediska počtu tezí, které jsou podloženy argumenty, se jeví úloha č. 4. V této úloze zcela uspělo 91 žáků a pouze 5 žáků bylo zcela neúspěšných. Jak již bylo popsáno v podkapitole 7.1.4, ne všechny teze, které respondenti uvedli, byly podloženy věcnými argumenty. V rámci naší kvalitativní analýzy se ukázalo, že mnoho respondentů neuvvedlo argumenty ke svým tezím, nýbrž pouze odůvodňovali, proč uvedli jako svou odpověď ANO či NE, což jak uvádí Eliášková & Šmejkalová (2023) je naprosto přirozené k věku našich respondentů. Pokud se zaměříme na jednotlivé podoby žákovských argumentů, nalezneme mezi nimi i takové, které jsou věcné a v souladu s žákovou tezí. Některé z těchto argumentů, které se objevovaly vícekrát, uvádíme níže:

- *Není hloupá, protože jen chtěla ukázat, že umí zpívat.*
- *Není hloupá, protože každý se někdy splete.*
- *Je hloupá, protože se nechala od lišky nachytat.*
- *Je hloupá, protože ji liška obelstila.*

Mezi odpověďmi respondentů byly zanalyzovány i odpovědi takové, které nebyly v souladu s žákovou tezí. Jejich ukázky rovněž uvádíme níže:

Obrázek 23: ukázka č. 13

si na něm pochutnala.

Myslíš si, že je vrána hloupá? ANO x NE (zakroužkuj) ✓

Proč si to myslíš? Napiš to na tyto řádky: *

Já si myslím, že není vrána chybná (Proč?) Proč? by věděla
že kdyby (dělala) (dělala) dělala něco takového, že by se jí
spíše.

Obrázek 24: ukázka č. 14

Myslíš si, že je vrána hloupá? ANO x NE (zakroužkuj) ✓

Proč si to myslíš? Napiš to na tyto řádky: *

Proč? sedá na pole a bere to co najde
a hrade lidem jídlo, a škodí.

Obrázek 25: ukázka č. 15

Myslíš si, že je vrána hloupá? ANO x NE (zakroužkuj) ✓

Proč si to myslíš? Napiš to na tyto řádky: *

Kdyby já jsem vrána tak by liška nepos
loučím a dělala by sem řeč sem řeč
neslyším.

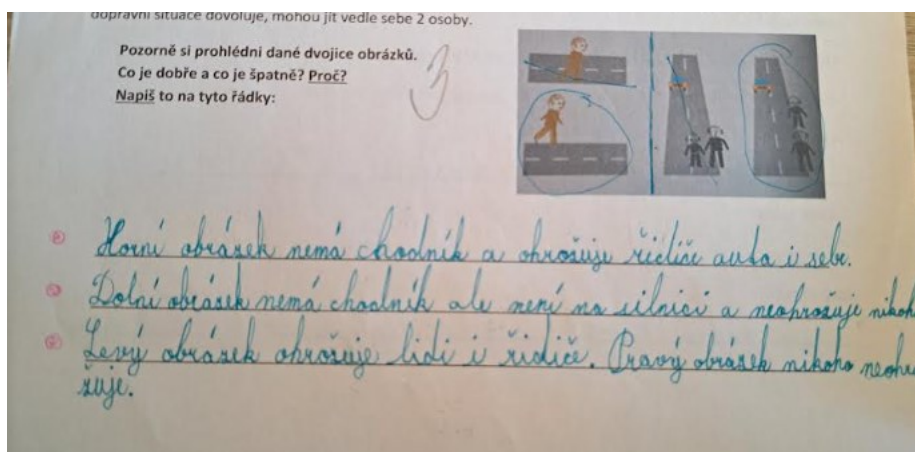
Podobně jako úloha 3 i pátá úloha vykazovala vysokou míru neúspěšnosti z hlediska kvantitativní analýzy. V páté úloze bylo zcela úspěšných (ti žáci, kteří vyřešili úlohu v plném rozsahu) pouze 51 % všech respondentů (49 žáků). Jak bylo uvedeno v podkapitole 7.1.5, částečně či zcela tuto úlohu vyřešilo 67 žáků (téměř 70 % všech respondentů). Pro úspěšné splnění této úlohy bylo klíčové vycházet z výchozího textu (čtení s porozuměním) a z komparace dvou dvojic obrázků, které s daným textem korelují. I v případě této úlohy se prokázalo, že v množství žákovských výpovědí, ve kterých

sdělovali své teze na základě přečteného a pozorovaného, bylo mnoho argumentů, které nepodkládaly tyto jejich teze. Dalším ukazatelem, který byl pozorován, je rovněž chybovost ve čtení s porozuměním a následné komparaci s danými obrázky. I přes vyšší neúspěšnost či neporozumění zadání žáků jsme mezi žákovskými výpověďmi našli takové, které byly nejenom v souladu se zadáním, ale teze žáků byly podloženy věcnými argumenty. Pro lepší názornost, uvádíme příklady některých z nich:

- *Správně je, jak jdou za sebou ty dva, protože kdyby byli vedle sebe, mohlo by jednoho z nich srazit auto.*
- *Správně se chodí za sebou, protože zabíráš míň místa a auto se ti lépe vyhne.*
- *Na prvním obrázku není chodník, a proto má jít vlevo.*
- *Myslím si to, protože to je napsané v zadání.*

U této úlohy, jako jediné v celém didaktickém testu, mohli respondenti využít také řešitelskou strategii pomocí grafického záznamu, konkrétní ukázkou řešení přikládáme níže:

Obrázek 26: ukázka č. 16

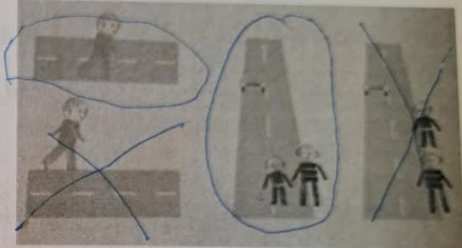


Obrázek 27: ukázka č. 17

dopravní situace dovoluje, mohou jít vedle sebe 2 osoby.

Pozorně si prohlédni dané dvojice obrázků.
Co je dobře a co je špatně? Proč?
Napiš to na tyto řádky:

3




první obrázek je správně protože chodí po pravé straně, dva panáčci jdou vedle sebe jsou správně protože jdou vedle sebe

Obrázek 28: ukázka č. 18

dopravní situace dovoluje, mohou jít vedle sebe 2 osoby.

Pozorně si prohlédni dané dvojice obrázků.
Co je dobře a co je špatně? Proč?
Napiš to na tyto řádky:

3



PROTO ŽE MĚL PO LEVÉ STRANĚ.
PROTO ŽE TO DOPRAVNÍ ŠPÍČKA NEPOVOLUJE.

Jednotlivé odpovědi, které byly zaznamenány na základě žákova prvotního pochopení obsahu lineárního či nelineárního textu úlohy, jsme hodnotili nejen na základě shody informací a argumentů v rámci daného kontextu, ale rovněž také pomocí jejich efektivity. K tomuto nám pomohla klasifikace efektivní věcné argumentace dle Klapetka (2008), které jsme se podrobněji věnovali v podkapitole 1.1. Na základě této klasifikace a jednotlivých argumentů zastoupených v úlohách lze říci, že žáci nejčastěji odůvodňují svá tvrzení (teze) na základě:

- osobních zkušeností a jejich svědectví o nich;
- zvyků, pravidel a tradic;
- faktů, dat, měřitelných údajů či vědeckých důkazů.

Podobou těchto odůvodnění, jak je patrné i z jednotlivých ukázek výše, jsou krátké věty, kterými žáci vyjadřují odpověď na otázku „Proč? Proč si to myslíš?“. Jak je patrné i z jednotlivých ukázek, nejčastěji žáci odpovídají v podobě vedlejší příčinné věty se spojkou protože. Toto potvrzují i někteří čeští autoři. Například Klein (2009) zmiňuje, že formulace argumentu pomocí vedlejší příčinné věty se spojkou „protože“ je jednou ze základních formulací argumentů v textech.

7.2.2 Náročnost úkolu vzhledem k dílčím úkolům čtenářské gramotnosti

Jak již bylo v této práci zmiňováno, vzhledem ke komplexnosti řešení daných úloh se nelze v kvalitativní analýze zabývat pouze klasifikací jednotlivých argumentů, nýbrž je zapotřebí analyzovat jednotlivé úlohy z hlediska komplexního a systematického žákovského řešení.

Naším hlavním zjištěním bylo, že ačkoliv v případě první úlohy dokázalo správně na danou otázku (V jakém kostýmu bys chtěl/a jít na karneval?) odpovědět celkem 90 žáků z celkového počtu 96 respondentů, svou odpověď dokázalo správně a vhodně odůvodnit 88 žáků.

I v případě druhé úlohy lze pozorovat vyšší úspěšnost v komplexním způsobu řešení žáků. V této úloze žáci mohli uvést celkem 3 argumenty ke svému tezímu. Z celkového možného počtu 288 argumentů, jsme jich zaznamenali 252 a alespoň jednu svou tezi dokázalo správně odůvodnit 93 žáků.

Další úlohou, kterou lze hodnotit jako úspěšnější z hlediska komplexnosti k dílčím úkolům čtenářské gramotnosti, je úloha čtvrtá. V této úloze jsme analyzovali, jakou odpověď respondenti volí na otázku (Myslíš si, že je vrána hloupá?), a také, zda jejich argumenty jsou v souladu a adekvátně odůvodňují jejich teze. Jako ANO označilo svou odpověď celkem 66 žáků a jako NE celkem 25 žáků. U žáků, kteří zakroužkovali ANO, jsme zaznamenali argumenty, které by byly v souladu s jejich tezí, u 61 žáků. U žáků, jejichž odpověď na otázku byla NE, se podařilo tezi odůvodnit celkem 14 žákům. U žáků, kteří označili jako svou odpověď NE, jsme zaznamenávali, že jako argumenty udávali takové, které sice byly fakticky správné, ale nebyly v souladu s výchozím textem a danou otázkou. Celkově lze tedy říci, že tuto úlohu komplexně vyřešilo 75 respondentů.

V případě třetí úlohy jsme zjistili, že 35 žáků v této úloze zodpovědělo a své teze odůvodnilo ve všech třech otázkách a 23 tak učinilo alespoň v jedné z nich. Celkově se tak jedná o 58 respondentů. V porovnání se třemi již zmíněnými úlohami je nutno podotknout, že úspěšnost v komplexnosti způsobu řešení a počet argumentů v této úloze je výrazně nižší. Dalším ukazatelem nižší úspěšnosti je také to, že 37 žáků neřešilo tuto úlohu komplexně a neuvedlo argument ani k jedné ze svých tezí.

Podobně jako u třetí úlohy i u páté úlohy jsme zaznamenali nižší úspěšnost z hlediska komplexního řešení žáků. Zcela komplexně či alespoň částečně zvládlo úlohu vyřešit přesně 67 respondentů, zcela komplexně ji vyřešilo 48 žáků. Na druhou stranu si v této úloze všímáme také vysokého počtu respondentů, kteří neporozuměli zadání a úlohu vůbec neřešilo (14 žáků), a žáků, kteří tuto úlohu neřešili komplexně (14 žáků).

Nejčastější chybovost z hlediska komplexnosti byla u žáků v tom, že žáci v první fázi zodpověděli na otázku, ale ve druhé fázi již svou tezi (tvrzení) nedokázali podložit adekvátními argumenty (odůvodněními) či naopak.

7.2.3 Klasifikace dle Yamamoto et al. (2022)

Na základě výše zmiňované výzkumné a ověřené klasifikace dle Yamamoto et al. (2022) jsme jednotlivé výpovědi respondentů klasifikovali do čtyř základních skupin:

- a) Argumenty, které postrádají některou důležitou část z tvrzení, důkazů či odůvodnění.
- b) Argumenty, které byly chybné či obsahují nevhodný obsah.
- c) Argumenty, které zaměňují důkazy a úvahy; žák tedy popisuje pouze to, co tvoří důkaz.
- d) Argumenty, které zaměňují tvrzení a důkazy.

Ad a) Argumenty, které postrádají některou důležitou část z tvrzení, důkazů či odůvodnění

V některých úlohách didaktického testu jsme zaznamenali i takové argumenty, které postrádají některou důležitou část z tvrzení (tezí), důkazů či odůvodnění. V tomto případě se jedná například o argument:

- *Myslím si to, protože to bylo napsané v zadání.*
- *Protože se takhle nemá chodit u silnice.*

Ad b) Argumenty, které byly chybné či obsahují nevhodný obsah

V rámci naší analýzy jednotlivých výpovědí respondentů jsme se setkali i s takovými argumenty. Jednalo se například o argumenty:

- *protože ji umíme upéct a udělat.*
- *protože mohla uletět, ale neuletěla.*
- *Lev je oranžovo hnědý, a protože muže zjist malé živočichy.*
- *Správně se chodí za sebou, protože zabíráš míň místa.*
- *Protože v zadu pojede auto a budou mít sluchátka je po nich.*

Ad c) Argumenty, které zaměňují důkazy a úvahy; žák tedy popisuje pouze to, co tvoří důkaz

- *Kdyby nebyla vrána hloupá, sýr si někam položí a nenechá si ho vypadnout ze zobáku.*
- *Neměla zpívat, kdyby nezaspívala, o svůj sýr by nepřišla.*

Ad d) Argumenty, které zaměňují tvrzení a důkazy

V těchto argumentech si respondenti pletli a zaměňovali mezi sebou tvrzení a důkazy, jednalo se například o tyto argumenty:

- *Je to dobře, protože je to bezpečnější.*
- *Protože je liška dravec.*
- *Protože vrána zpívat neumí.*

Shrnutí výsledků výzkumného šetření

8 Diskuze

Výzkumná část diplomové práce se zabývala nalézáním odpovědí na otázky související s argumentačními schopnostmi žáků třetích ročníků na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. K této příležitosti byl proto konstruován a žákům předložen didaktický test, který obsahoval pět komplexních úloh vycházejících z očekávaných výstupů kurikulárních dokumentů v České republice. Pro výzkumnou část této práce byly položeny dvě výzkumné otázky (viz. podkapitola 5.1):

- 1) Jak žáci třetích ročníků základních škol využívají své argumentační schopnosti pro odůvodňování svých tvrzení?
- 2) Jaké argumentační strategie žáci třetích ročníků základních škol volí při odpovědi na otázku vyžadující srovnání lineárních či nelineárních textů?

Ad 1) Při porovnání výsledků u jednotlivých úloh bylo zjištěno, že v první fázi jednotlivých úloh žáci dosahují poměrně vysoké úspěšnosti. V první úloze se jednalo o 93,75 % všech respondentů, ve druhé o 96,87 %, ve třetí o 95,83 %, ve čtvrté o 94,79 % a v páté úloze o 84,38 % všech respondentů. Průměrná úspěšnost řešení v první fázi didaktického testu, vyžadující pouze uvedení tvrzení (tezi), dosahuje více jak 93 % úspěšnosti. Ačkoliv v uvádění svých tvrzení dosahují žáci poměrně vysoké úspěšnosti, bylo zjištěno, že jejich efektivita ve využívání svých argumentačních schopností pro odůvodňování svých tvrzení je nižší. V případě první úlohy tak dokázalo správně odůvodnit své tvrzení 86,46 % žáků, ve druhé 82,29 %, ve třetí 60,42 %, ve čtvrté 75,12 % a v páté 60,42 % všech respondentů. Průměrně tedy bylo dosaženo v didaktickém testu 72,94 % úspěšnosti žáků v efektivním využívání argumentačních schopností pro odůvodňování svých tvrzení. V následující tabulce uvádíme souhrnné porovnání procentuální úspěšnosti v obou fázích u jednotlivých úloh na výzkumnou otázku „Jak žáci třetích ročníků základních škol využívají své argumentační schopnosti pro odůvodňování svých tvrzení?“

Tabulka 2: Procentuální úspěšnost v první a druhé fázi u úloh v didaktickém testu

	Fáze 1	Fáze 2
Úloha č. 1	93,75 %	86,46 %
Úloha č. 2	96,87 %	82,29 %
Úloha č. 3	95,83 %	60,42 %
Úloha č. 4	94,79 %	75,12 %
Úloha č. 5	84,37 %	60,42 %

Zajímavý náhled na tuto problematiku nabízí porovnání výsledků procentuální úspěšnosti v naší výzkumné části s výzkumným projektem, z něhož vycházíme. V již zmíněném výzkumném projektu dosáhlo úspěšnosti v první fázi úlohy 64,30 % všech respondentů a ve druhé fázi řešení úlohy uvedlo správný argument pouze 14,22 % a 36,31 % respondentů uvedlo takové argumenty, které byly platné částečně.

Naše výsledky výzkumného šetření v porovnání s výsledky Eliáškové a Šmejkalové (2023) se odlišují. Tento rozdíl je zřejmě způsoben odlišným počtem respondentů a geografickým umístěním jednotlivých tříd a škol, ve kterých výzkumné šetření probíhalo. Našeho výzkumného šetření se zúčastnilo 96 respondentů z pěti paralelních tříd a dvou základních škol v Praze. Výzkumného projektu se účastnilo celkem 661 žáků třetích ročníků ze škol po celé republice.

Ad 2) Při analýze písemných odpovědí jsme pozorovali a analyzovali jednotlivé odpovědi hned z několika hledisek a kritérií. Pomocí této analýzy bylo vyhodnoceno, že nejčastější odpovědi našich respondentů, na otázku vyžadující odůvodnění tvrzení, byly v podobě vedlejších příčinných vět se spojkou protože. Dle Kleina (2009), ale i jiných autorů je tato formulace jednou ze základních formulací argumentů v textech.

Na základě prvotního pochopení obsahu lineárního či nelineárního textu úlohy bylo zaznamenáno množství odpovědí, které jsme vyhodnotili nejen na základě shody informací a argumentů v daném kontextu, ale také podle jejich efektivity. Na základě klasifikace efektivní argumentace dle Klapetka (2008) bylo zjištěno, že respondenti uváděli

odůvodnění pro svá tvrzení (teze) nejčastěji na základě osobních zkušeností a svědectví o nich; zvyků, pravidel a tradic; či faktů, dat, měřitelných údajů nebo vědeckých důkazů.

Při analýze argumentačních strategií bylo zjištěno, že žáci třetích ročníků ve svých výpovědích mívají potíže, které ovlivňují jejich schopnost řešit danou úlohu z lingvistického hlediska. Kvalitativní analýza ukázala, že žáci v některých případech uváděli argumenty, ve kterých chyběla důležitá část tvrzení, důkazů či odůvodnění. V jiných případech uváděli takové argumenty, ve kterých zaměňovali důkazy a úvahy či tvrzení a důkazy.

Zajímavý pohled na tuto analýzu nabízí argumenty, které byly chybné či obsahovaly nevhodný obsah. Dle výzkumu Eliáškové & Šmejkalové (2023), které rovněž vycházely z výzkumu ověřené klasifikace dle Yamamoto et al. (2022), v těchto argumentech respondenti zmiňovali své znalosti z vnější reality, ale nikoliv vztahující se k výchozímu obrázku či textu. Tyto argumenty byly zaznamenány i v našem výzkumném šetření. Vzhledem k vyššímu výskytu počtu podobných odpovědí je pro nás klíčové soustředit se na úlohy zaměřené na dovednost čtení s porozuměním a otázky, které jsou v souladu přímo s výchozím textem.

9 Závěr

V dnešní dynamické době se otevírá mnoho možností pro osobní i společenský rozvoj. Stejně jako moderní společnost i moderní pedagogika klade velký důraz na vnitřní aktivitu, kreativitu, rozvoj individuality či seberealizaci žáků.

Cílem teoretické části práce bylo čtenáře seznámit s problematikou argumentace a její efektivitou, s podobou jednotlivých argumentů, s chybami, které se v argumentačních výpovědích objevují, či s významem rozvoje argumentačních schopností u žáků 1. stupně ZŠ a v neposlední řadě také s otázkou, jak může pedagog přispívat k tomuto rozvoji. Těchto cílů bylo dosaženo pomocí čtyř kapitol, které se věnovaly tématům argumentace, argumentu, významu a rozvoji argumentačních schopností u žáků 1. stupně ZŠ v rámci výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Empirické části práce předcházela část teoretická a empirická část práce na ni rovněž navazovala. Jejím úkolem v této diplomové práci bylo nalézt odpovědi na otázky týkající se argumentačních schopností žáků třetích ročníků na 1. stupni ZŠ v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Pro nalezení těchto odpovědí byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a výzkumné šetření probíhalo v několika krocích.

Prvotním krokem empirické části byla obsahová analýza učebnic českého jazyka pro třetí ročník ZŠ z šesti náhodně vybraných českých nakladatelství. V rámci této obsahové analýzy bylo cílem zmapovat, zda se v těchto vybraných učebnicích vyskytují takové úlohy, které by explicitně či implicitně vedly k rozvoji argumentačních schopností a umění vedení dialogu či diskusi.

Druhým krokem byla již samotná analýza žákovských výpovědí. Pro zkoumání argumentačních schopností u žáků třetích ročníků základních škol byl vytvořen didaktický test s ohledem na očekávané výstupy českých kurikulárních dokumentů. Tento test byl tvořen jak lineárními, tak nelineárními texty, které byly doplněny o podnětné otázky explicitně vedoucí k argumentaci žáků. Jako další krok či mezikrok empirické části považujeme pilotní verzi tohoto didaktického testu. Pomocí analýzy této zkušební verze testu byly jednotlivé úlohy reformulovány a byl vytvořen finální didaktický test. Prostřednictvím tohoto didaktického testu došlo k úspěšnému zmapování a zanalyzování

argumentačních schopností u žáků třetího ročníku v pěti paralelních třídách na dvou pražských základních školách. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 96 žáků.

Výsledky tohoto výzkumného šetření přinesly široké spektrum argumentů, které jsme se pokusili klasifikovat dle jednotlivých kategorií. Jednotlivé výsledky této klasifikace jsou blíže popsány v kapitole 7 na stranách 56-77 a 8 na stranách 78-80. Na základě teoretické a empirické části práce jsme dospěli k mnoha závěrům.

Jak bylo popsáno i v teoretické části této práce, předpokládá se, že čeští žáci si základní dovednosti v rozvoji argumentačních schopností osvojí v rámci výuky mateřského jazyka. Je proto žádoucí, aby žáci byli vedeni k postupnému osvojování struktury argumentace v souladu s jejich kognitivními schopnostmi a dovednostmi (Reznitskaya et al., 2007). Jak je uvedeno v teoretické části práce, k rozvoji argumentačních schopností u žáků dopomáhají nejenom diskuzní a dialogické metody, ale rovněž také metody kritického myšlení. Ačkoliv mnoho výzkumů a autorů poukazuje na důležitý význam rozvoje argumentačních schopností v rámci výuky mateřského (českého) jazyka, pomocí obsahové analýzy učebnic českého jazyka pro třetí ročník bylo zjištěno, že úlohy, které by explicitně vedly k rozvoji argumentačních schopností, se vyskytují v učebnicích výjimečně. Ačkoliv by se po prvotní analýze učebnic dalo předpokládat, že řešitelská úspěšnost žáků bude u jednotlivých úloh nízká, v našem empirickém šetření respondenti v porovnání s výchozím výzkumným šetřením *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390) dosahovali mnohem vyšší procentuální úspěšnosti. Na druhou stranu učebnice nejsou jediné didaktické materiály, se kterými se žáci mohou v rámci výuky mateřského jazyka setkat, a ani učitelé je nemusejí považovat za primární didaktický materiál při výuce mateřského jazyka.

Rozdíly v jednotlivých výpovědích u žáků byly patrné a je nutné k nim přistupovat i s ohledem na kognitivní zralost v rámci časového období kognitivního vývoje. V našem výzkumném šetření jsme se zabývali žáky třetích ročníků, proto lze předpokládat, že starší žáci by vykazovali lepší argumentační schopnosti.

Pokud se podíváme na podobu jednotlivých úloh z našeho didaktického testu, lze říci, že žáci dosahují vyšší úspěšnosti zejména u těch úloh, na které mohou odpovědět na základě nějaké vlastní zkušenosti či osobní preference. V našem empirickém šetření se

jedná o úlohu, pro kterou není podstatné porozumění výchozímu textu či obrázku, ale pouze uvedení odpovědi na danou otázku, kterou respondenti podkládali vhodnými argumenty, tedy odůvodněními pro jejich tvrzení. Právě u již zmíněného čtení s porozuměním a následné komparace s obrázkem byla zaznamenána velmi často chybná řešitelská strategie žáků, což je vzhledem k věku a úrovni kognitivních myšlenkových operací naprosto pochopitelné. Z hlediska kvantitativní analýzy tak byla pozorována velmi vysoká úspěšnost, avšak odpovědi, které respondenti uváděli, nebyly mnohdy z hlediska kvalitativní analýzy v souladu s odůvodněními, které předkládali.

Zároveň je také nutné zohlednit, že jednotlivé výpovědi byly posuzovány z hlediska individuálních kognitivních schopností a jazykových či komunikačních dovedností, a proto lze předpokládat i jisté rozdíly v argumentačních strategiích v závislosti na pedagogovi a jeho vyučovacím stylu, osobnostním pojetí výuky či výukových metodách a strategiích, které ve svých hodinách uplatňuje. Lze předpokládat, že pedagog, který v rámci svého působení upřednostňuje konstruktivistické pojetí výuky oproti transmisivnímu, bude ve svých hodinách rovněž volit takové výukové metody a strategie, které povedou u žáků k rozvoji nejen komunikačních dovedností, ale také k rozvoji argumentačních schopností.

V budoucím výzkumu by proto bylo vhodné a užitečné analyzovat individuální kognitivní schopnosti žáků i z hlediska komparace paralelních tříd či ročníků navzájem a charakteristik vyučovacích stylů jednotlivých pedagogů. Užitečné by rovněž bylo porovnat paralelní třídy z hlediska výukové komunikace, která je v daných třídách uplatňována, a rovněž se zaměřit na rozvoj argumentačních schopností i v rámci jiných vzdělávacích oblastí a oborů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000.

Basu, A. (2013). *Umění úspěšné komunikace Jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi*. Grada.

Bokr, J., & Svatek, J. (2000). *Základy logiky a argumentace: pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství*. Čeněk.

ČERVENKOVÁ, I. (2013). Výukové metody a organizace vyučování. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdfcervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

Davidson, Ch., & Edwards-Groves, Ch. (2018). 'But you said this ...': Students' management of disagreement within a dialogic approach to literacy instruction. *The Australian journal of language and literacy*, 41(3), 190-200. <https://doi.org/10.3316/aeipt.221224>

DeVito, J. A., & Rezek, J. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Grada.

Elišková, K., & Šmejkalová, M. (2023). It is so because I think so. Argumentative skills of younger primary school students as a marker of dysfunction in national language teaching in the Czech Republic. *Časopis O dietati, jazyku, literatúre*.

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex.

Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s

Janíková, M. & Vlčková, et al. (2009). *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.

Jelínek, M., & Švandová, B. (1999). *Argumentace a umění komunikovat*. Masarykova univerzita.

Karlík, Petr (2017): ARGUMENTACE. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. URL: <https://www.czechency.org/slovník/ARGUMENTACE>

Klapetek, M. (2008). *Komunikace, argumentace, rétorika*. Grada.

Klein, O. (2006). *Argumentace v komunikaci. Průzkum komunikačního pojetí argumentu*. Rigorózní práce (PhDr.)--Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2006.

Kraus, J. (2010). *Rétorika a řečová kultura* (Vydání druhé, doplněné). Karolinum.

Krobotová, M. (2012). *Rétorika a komunikační kompetence* [Distanční text, Univerzita Palackého]. Dostupné z: http://kcjl.upol.cz/kombcj/studijni_opory/retorika.pdf

Lotko, E. (2009). *Kapitoly ze současné rétoriky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MACHOVÁ, Svatava.; ŠAMALOVÁ, Markéta. (eds.): *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ I*. Praha 2007

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido

Plamínek, J. (2023). *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět* (3., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.

Petráčková, V. & Kraus, J., et al. (1998). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Průcha, J, Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *The Elementary school journal*, 107(5), 449–472. <https://doi.org/10.1086/518623>

MŠMT (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.

Saicová Římalová, Lucie. *Pragmatika. Studijní příručka*. Dostupné online z <https://sites.ff.cuni.cz>

Szymanek, K. (2003). *Umění argumentace. Terminologické slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šafrankova, D. (2019). *Pedagogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing.

Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Šedý, J. (2021). *Kritické myšlení*. Galén.

Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Šmejkalová, M. (2023). „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících. *Komenský*, 147(3), 26–32.

Veřmiřovský, A. (2023). „Je kompetence komunikativní, nebo komunikační?“. *Komenský*, 148(01), 52.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005.

Weston, A. (1992). *A Rulebook for Arguments*. Velká Británie: Hackett Publishing Company.

ZORMANOVÁ, L. (2014). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing.

Učebnice:

Babušová, G., Chlumská, P., Kosová, J., Nespěšná, V., Řeháčková, A., Kukul, P., Vydrová, M., & Šámalová, L. (2020-). *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy*. Fraus.

DOLEŽALOVÁ, Alena Bára a BIČANOVÁ, Lenka. *Český jazyk 3: pro 3. ročník*. Sedmé vydání. *Duhová řada*. Brno: Nová škola, 2014-. ISBN 9788076004665.

Dvorský, L., Staudková, H., & Lovis-Miler, K. (2014). *Český jazyk 3* (Vydání třetí, upravené). Alter.

Hošnová, E., Šmejkalová, M., Vaňková, I., Buriánková, M., & Dvořáková, Z. (2008-). *Český jazyk 3: pro základní školy*. SPN.

Hravá čeština 3. Praha: TAKTIK International s.r.o., organizační složka, 2016. ISBN 978-80-7563-004-9.

Topil, Z., & Chroboková, D. (2018). *Český jazyk 3, učebnice pro 3. ročník základní školy*. Tobiáš.