

# ZDVOŘILOSTNÍ VÝRAZY VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA NA ZŠ Z POHLEDU UČITELE – METODOLOGIE A PRVNÍ VÝSLEDKY PILOTÁŽE

Politeness expressions in the Russian language teaching at lower secondary school from the teacher's point of view: Methodology and the first results of a pilot study

Janina KREJČÍ

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9547-2019-7>

**Abstrakt:** *Součástí rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je vyučování zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. V tomto textu jsou představeny výsledky výzkumného šetření v rámci pilotáže, cílem kterého bylo zjistit, jak čeští učitelé nahlízejí na rozvoj sociolingvistické kompetence a výuku zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách.*

**Klíčová slova:** *komunikační kompetence, sociolingvistická kompetence, výuka ruského jazyka, zdvořilostní výrazy, učitel, kvalitativní výzkumné šetření.*

**Abstract:** *An integral part of the development of sociolinguistic competence as a component of communicative competence is teaching politeness expressions, the acquisition of which enables communicants to conduct conversations in accordance with existing social standards. This article presents the results of the research that aimed to find out how Czech teachers view the development of sociolinguistic competence and teaching of courtesy expressions in Russian lessons at primary schools.*

**Keywords:** *communicative competence, sociolinguistic competence, Russian language teaching, courtesy expressions, teachers' opinions, qualitative research.*

## 1 Úvod

V rámci rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je nezbytné zahrnout do výuky cizího jazyka vyučování zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje mluvčím komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. Přípravovaná disertační práce řeší problematiku rozvoje sociolingvistické kompetence a vyučování zdvořilostních výrazů v rámci předmětu Ruský jazyk na základních školách v České republice. Záměrem tohoto příspěvku je představit metodologii, průběh a první zjištění jednoho z výzkumných šetření, které bylo realizováno v rámci pilotáže. Cílem tohoto šetření bylo zjistit názory vybraných učitelů základních škol na vyučování řečové zdvořilosti a rozvoj sociolingvistické kompetence v hodinách ruského jazyka.

V příspěvku jsou krátce představena teoretická a kurikulární východiska, design disertační práce; metodologie, průběh, první zjištění výzkumného šetření v rámci pilotáže a další postupy disertačního výzkumu.

## 2 Teoretická a kurikulární východiska

Konstrukt komunikační kompetence je od konce 20. století vnímán jako základ pro stanovení obsahu a cíle výuky cizích jazyků (Pišová & Kostková, 2015, s. 77). Vývoj modelů komunikační kompetence (dále KK) začíná v 60. letech 20. století od Chomského pojetí kompetence (*competence*) jako ideální znalosti systému jazyka, jež umožňuje mluvčím produkovat gramaticky správné věty. Hymes zdůrazňuje roli komunikace a kultury (Hymes, 1972, cit. podle Richards & Rodgers, 1999, s. 70) a navrhuje termín komunikační kompetence; vnímání pojmu *kompetence* je přitom odlišné od Chomského (1965), který rozlišuje znalost systému jazyka (*competence*) od použití jazyka v konkrétní situaci (*performance*). Vývoji modelů KK se dále věnovala řada autorů, např. Canale a Swain (1981), Munby (1981), Littlewood (1981), Savignonová (1983), Van Ek (1987), Bachman (1990) a další. Většina autorů modelů komunikační kompetence zdůrazňuje sociální kontext v použití jazyka a uvádí jako jednu z jeho dílčích komponent sociolingvistickou kompetenci (dále SLK) (např. Canale & Swain, 1981; Van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995; Byram, 1997; Hedgeová, 2000).

SLK dle Canale a Swainové (1980, s. 30) zohledňuje existující sociální normy: co je vyjadřováno a jaké výroky jsou v různých sociolingvistických kontextech vhodné pro konkrétní řečové situace. Van Ek (1991, s. 64), jehož práce posloužily jako základ pro tvorbu evropských kurikulárních dokumentů pro výuku cizím jazykům, pojímá SLK jako schopnost mluvčího být si vědom toho, že použití jazyka se řídí vnějšími podmínkami, například okolním prostředím, intencí komunikace, vztahy mezi komunikačními partnery atd., jde

tedy o vzájemný vztah mezi signály jazyka a mezi jejich významy, které jsou podmíněny komunikační situací. Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ) SLK zahrnuje znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka (SERRJ, 2002, s. 120). Mezi ně patří lingvistické znaky sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, tedy rozdíly při komunikaci s různými generacemi, sociálními vrstvami apod.

Verbální komunikace obsahuje prostředky, které vyjadřují vztahy a postoje mluvčích k jejich komunikačním partnerům. Volbou určité formy oslovení, projevem poděkování či omluvy dáváme najevo svůj vztah ke komunikačnímu partnerovi a zároveň (ne)respektujeme společenské konvence, jinými slovy, dodržujeme, nebo porušujeme pravidla zdvořilosti. Problematiku řečové zdvořilosti řeší mnoho autorů (např. Watts, 2003; Spencer-Oatey, 2007; Locher & Graham, 2010; Leech, 2014; Mills, 2015; Terkourafi, 2016). Ve vlastním výzkumu se opírám o teorii zdvořilosti Brownové a Levinsona (1987). Autoři teorie navazují na koncept *tváře* (*face*), který Goffman (1967) pojímá jako image, jež se mění na základě situace, okolností a vztahů (ibid., s. 5). Dle Goffmana se jedná o variabilní a mnohostrannou entitu, která se fakticky proměňuje od jedné komunikační události ke druhé. Brownová a Levinson koncept tváře posunuli a považují tvář za statictější a univerzální. Podle těchto autorů tváří disponují všichni kompetentní dospělí členové společnosti (Brown & Levinson, 1987, s. 61), při tom se rozlišuje tvář *pozitivní* a *negativní*. Pozitivní tváří se rozumí touha jedince po uznání, po harmonii v mezilidských vztazích, po přijetí ostatními členy společnosti, s nimiž vstupuje do interakce. Negativní tvář zahrnuje touhu jedince po svobodném jednání, bez zásahu druhých, a potřebu nezávislosti a nebýt využíván. Pozitivní a negativní tvář jsou neustále do jisté míry v rozporu – každý by byl rád oblíbený, měl pozitivní odezvu na své jednání, ale zároveň nechce být do něčeho nucen.

Brownová a Levinson (1987) vycházejí z předpokladu, že v komunikačních situacích neustále dochází k „ohrožení tváře“ mluvčích (*face threatening acts*): prezentace odlišných názorů, například ohrožuje posluchačovu pozitivní tvář, žádosti a otázky mohou ohrozit jeho negativní tvář. V takových případech mluvčí strategicky užívají prostředky *negativní* a *pozitivní zdvořilosti*. Jsou to verbální a non-verbální komunikační prostředky, pomocí nichž mluvčí berou v potaz vlastní i adresátovu tvář v různých komunikačních situacích, jinými slovy prostřednictvím těchto prostředků mluvčí vyjadřují zdvořilost.

Verbálními prostředky zdvořilosti rozumím řečové *zdvořilostní výrazy* – fráze, které se tradičně používají při zahájení, vedení a ukončení konverzace v souladu s existujícími společenskými normami (např.: dobrý den, na shledanou, děkuji, prosím, omlouvám se atd.). V rámci rozvíjení SLK je nezbytné do výuky cizího jazyka zahrnout výuku zdvořilostních výrazů

s ohledem na jejich použití v nejtýpovějších komunikačních situacích. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV (2017) vycházejí ze SERRJ (2002), jenž popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v oblasti *Další cizí jazyk*, pod kterou spadá výuka ruského jazyka na ZŠ, předpokládá dosažení úrovně A1 dle SERRJ<sup>1</sup>, jejíž adekvátnost z hlediska sociolingvistiky je vymezená jako schopnost žáka „navázat základní společenskou komunikaci tak, že použije nejjednodušších způsobů vyjádření zdvořilosti: umí pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.“ (SERRJ, 2002, s. 124). V aspektu řečové zdvořilosti jsou v SERRJ vymezeny následující kategorie zdvořilostních norem (ibid., s. 120): použití a výběr pozdravů; použití a výběr způsobů oslovení; projev pozitivní zdvořilosti (zájem o to, jak se člověku daří; obdiv, náklonnost, vděk); projev negativní zdvořilosti (vyhnout se chování, které ohrožuje prestiž – např. příkazům; vyjádřit lítost); vhodné užívání výrazů „prosím“ a „děkuji“. Přípravovaná disertační práce si klade za cíl získat vhled do problematiky vyučování zdvořilostních výrazů na základních školách, zjistit názory učitelů ZŠ na zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky ruského jazyka a zjistit schopnost žáků základních škol vyjadřovat řečovou zdvořilost ve vybraných komunikačních situacích.

### 3 Design disertačního výzkumu

Pro disertační výzkum byly stanoveny následující hlavní výzkumné otázky (HVO):

HVO1: Jak učitelé ruského jazyka na ZŠ nahlíží na rozvoj sociolingvistické kompetence a vyučování zdvořilostních výrazů?

HVO2: Jak úspěšně jsou žáci ZŠ schopni používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích v ruském jazyce po ukončení předmětu Ruský jazyk na ZŠ?

Design disertačního výzkumu je plánován jako triangulační smíšený design (*Triangulation Mixed Methods Design*), jenž popisuje Creswell jako QUAL-QUAN model (Creswell, 2005; cit. dle Gay, Mills & Airasian, 2006, s. 491). V rámci disertačního výzkumu plánují realizovat dvě výzkumná šetření – kvalitativní a kvantitativní. Design disertačního výzkumu je představen na schématu 1.

---

<sup>1</sup> Úroveň A1: Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci (SERRJ, 2002).

**Rozvoj sociolingvistické kompetence a  
řečové zdvořilosti  
ve výuce ruského jazyka na ZŠ.**

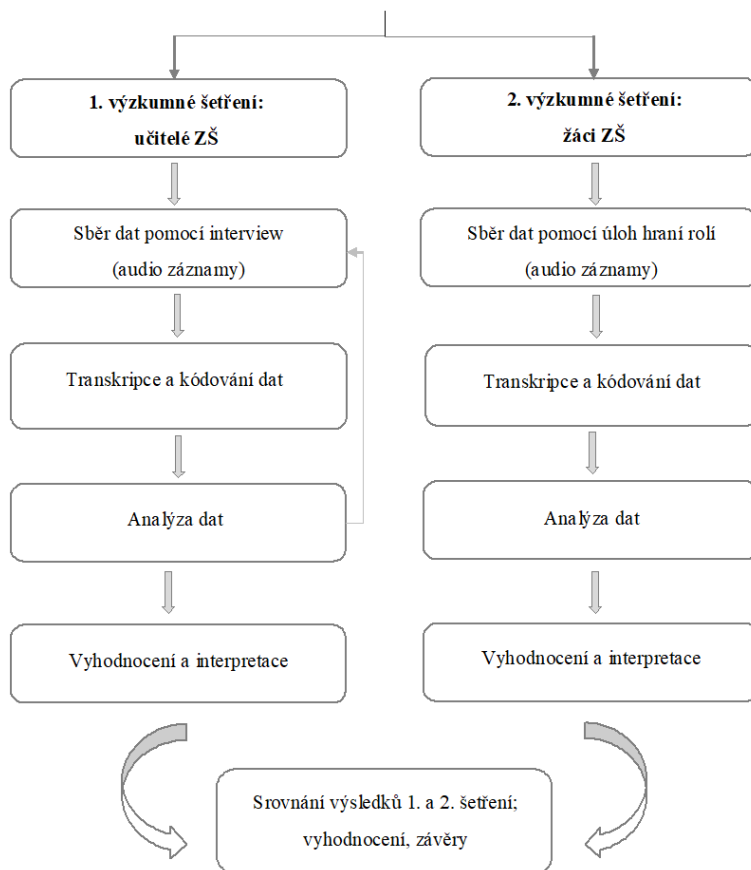


Schéma 1. Design disertačního výzkumu

### 3.1 První výzkumné šetření

Cílem prvního výzkumného šetření bude zjistit, jak učitelé ruského jazyka na ZŠ nahlíží na rozvoj sociolingvistické kompetence a výuku zdvořilostních výrazů. Realizací tohoto výzkumného šetření zodpovím HVO1. Výzkumný vzorek bude v rámci prvního šetření tvořen učiteli ruského jazyka, kteří v současné době vyučují ruský jazyk na základních školách. Výběr výzkumného vzorku bude záměrný dle následujících kritérií:

- učitel vyučuje na ZŠ, kde výuka ruštiny jako druhého cizího jazyka trvá 3 roky (7.–9. třídy);
- učitel má ukončené vysokoškolské vzdělání s aprobační Učitelství ruského jazyka pro ZŠ;
- učitel má minimálně 2 roky praxe s výukou ruského jazyka na ZŠ.

Počet respondentů v tomto výzkumném šetření zatím není stanoven. Výsledky výzkumného šetření budou simultánně zpracovávány a celkový počet respondentů bude stanoven až po dosažení teoretické saturace. Jako výzkumný nástroj pro první šetření disertačního výzkumu je zvolen *polostrukturovaný* rozhovor (Švaříček & Šedová, 2011, s. 160). Rozhovory budou nahrávány na diktafon, poté transkribovány. Analýza dat bude provedena pomocí otevřeného a tematického kódování.

### 3.2 Druhé výzkumné šetření

Cílem druhého výzkumného šetření bude zodpovězení hlavní výzkumné otázky 2 (HVO2), tj. zjištění, jak *úspěšně* jsou žáci schopni používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích v ruském jazyce po ukončení předmětu Ruský jazyk na ZŠ. Výzkum v rámci druhého šetření bude proveden na záměrně vybraném vzorku, který bude tvořen žáky 9. tříd ZŠ. Výběr žáků bude proveden podle následujících kritérií:

- žáci studují ruštinu jako druhý cizí jazyk třetím rokem;
- žáci nejsou rodilí mluvčí ruského jazyka;
- žáky vyučuje učitel, který se zúčastnil prvního výzkumného šetření v rámci disertačního výzkumu.

Pro ověření schopností žáků správně použít zdvořilostní výrazy v komunikačních situacích plánuji provedení úloh *hraní rolí (role-playing)*, jež Sellers pojímá jako „spontánní, dramatické a kreativní výukové strategie, ve kterých se účastníci vědomě vžívají do rolí“ (Sellers, 2002, s. 498). Cabralová popisuje hraní rolí jako „techniku, jež se používá pro účely akademického výzkumu, jako nástroj sběru dat“ (Cabral, 1987, cit. podle Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 513). Úlohy hraní rolí budou zadány žákům v podobě kartiček s popisem komunikační situace a role účastníka, jež pro řešení situace požaduje užití zdvořilostních výrazů. Pro sestavení úloh hraní rolí budu vycházet ze základních tematických okruhů, jež obsahují učebnice ruského jazyka pro ZŠ, a tematických plánů učitelů, kteří se zúčastní prvního výzkumného šetření. Hraní rolí bude nahráváno na diktafon. Audio záznamy budou transkribovány, následně bude provedena jejich obsahová analýza, která bude zaměřena na lingvistickou správnost a adekvátnost použití zdvořilostních výrazů. Dále bude následovat interpretace výsledků obou výzkumných šetření.

## 4 Pilotáž prvního výzkumného šetření

### 4.1 Cíle pilotáže, výzkumný vzorek a výzkumný nástroj

Pilotáž prvního výzkumného šetření v rámci disertačního výzkumu byla realizována v březnu a dubnu 2019. Byly stanoveny následující cíle:

1. Ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat.
2. Ověřit, zda na základě prvních výsledků analýzy lze odpovědět na HVO1: *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

Pro zodpovězení HVO1 byly stanoveny dílčí otázky (DO):

*DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?*

*DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?*

*DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?*

*DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?*

Výzkumný vzorek v tomto šetření tvořily tři učitelky základních škol, jež byly záměrně vybrány dle kritérií, uvedených v kapitole 3.1 této studie.

Profily účastnic výzkumného šetření jsou uvedeny v tabulce 1. Pro zachování anonymity jsou respondentky v textu označeny jako Učitelka A (UA), Učitelka B (UB) a Učitelka C (UC).

<i>Respondent</i>	<i>Věk</i>	<i>Praxe s výukou ruštiny</i>	<i>Aprobace</i>
Učitelka A	40-50 let	8 let	Ruský jazyk, výtvarná výchova
Učitelka B	50-60 let	8 let	Ruský jazyk, výtvarná výchova
Učitelka C	20-30 let	3 roky	Ruský jazyk, anglický jazyk

Tabulka 1: Profily respondentů

Jako výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jenž se skládal z *úvodní, hlavní a ukončovací fáze, pro které byly vypracovány úvodní, hlavní a ukončovací otázky (Švaříček & Šed'ová, 2011, s. 163)*. Seznam tazatelských otázek, jež byly použity pro provedení rozhovorů s respondentkami, uvádím v příloze 1.

## 4.2 Postupy sběru a zpracování dat

Realizace a nahrávání rozhovorů se uskutečnily v březnu a dubnu 2019. Délka rozhovorů byla 33–38 minut. Doslovné transkribování nahrávek bylo provedeno v dubnu 2019.

Pro kvalitativní analýzu získaných dat bylo zvoleno kódování pomocí programu MaxQDA, jenž je nástrojem pro analýzu kvalitativních dat používaným v akademických i aplikovaných oborech. Hendl (2005) kódováním rozumí „*rozkrýtí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci*“. Kód je „*symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje a má mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům*“ (Hendl, 2005, s. 228). Miles, Huberman a Saldaña (2014) rozlišují první a druhou úroveň kódování. První úroveň přiřazuje kódy úsekům textu, druhá úroveň shlukuje kódy první úrovně do tematických skupin.

Během analýzy byly v první úrovni provedeny následující vzájemně provázané postupy: segmentace textu, přiřazení kódů a poznámkování. Příklady typů kódů (dle Miles, Huberman & Saldaña, 2014) a přiřazení kódů k segmentům textu jsou uvedeny níže:

- popisné (*descriptive coding*):
  - ... *když se buď s někým potkají tady a někdo se jich zeptá na něco, aby byli schopni reagovat, nebo když uvidí někde něco napsaného rusky, že si to jako přečtou, porozumí tomu, co to je* – Cíle výuky
- in vivo (*in vivo coding*):
  - *Ale problém je asi ten, že tam jsou žáci, kteří jsou bystří, tak ti to chápou rychle i tu gramatiku, a pak jsou tam ti slabí, kteří mají velký problém v každém předmětu, a já po nich vlastně bych chtěla i tohle* – Problém
- subkódování (*subcoding*):
  - *Někde jsem si dočetla v učebnici nebo to říkala i nějaká ta učitelka na semináři, aby to říkali česky „paní učitelko“ a pak mluvili rusky, což mi přijde divné. Tak s tím mám problém.* – Problém: oslovení



- simultánní (*simultaneous coding*):
  - ... třeba teď jsme měli si připravit prezentace – tak to jsem si zapisovala sama k sobě a potom jsme až všichni vlastně odprezentovali, tak jsme teprve rozebírali. Protože ty chyby se často opakovaly, takže jsme to rozebírali až potom. Takže když mluví tak, když to není, jakože nějaká, dejme tomu, velká chyba, že třeba fakt jako neví, tak je opravím nebo napovím hned, ale jinak se to snažím až jako potom.

– Výukové  
aktivity

– Opravování  
chyb

Ve druhé úrovni byly kódy shlukovány do tematických skupin (*SLK učitelek, SLK žáků, postupy vyučování, použití učebnice, chyby žáků, problémy*); následně byla provedena interpretace dat. Vysledovaná zjištění jsou představeny v další kapitole.

### 4.3 První zjištění na základě analýzy dat

V průběhu kvalitativní analýzy dat získaných ve výzkumném šetření byla vysledována první zjištění, která uvádím níže:

1. Výuka ruského jazyka je ve značné míře ovlivněna učebnicí<sup>2</sup>.

Během výzkumného šetření se potvrdilo vnímání učebnice jako didaktického prostředku, jenž „řídí učitelovo vyučování“ (Průcha, 2002, s. 278). Z výroků respondentek vyplývá, že jejich vyučování je výrazně ovlivněno obsahem používaných učebnic:

UA: „... držím se těchto témat co tam [v učebnici] je ...“

„Já jsem byla zvyklá, za mých mladých let byla jedna učebnice, k tomu byl sešit. Mělo to řád a tak nějak jsem se to učila. A teď se trochu bojím, abych je [žáky] o něco neošidila nebo moc jim zas tam toho nebylo zbytečně.“

UC: „V tom Pojechali u šestáků tam byly takové fráze, právě tady to omluva, šťastnou cestu, dobrou noc, tak ti [žáci] to umí. U devátáků v Raduze to není, devátáci to nezvládnou.“

Učitelky se striktně drží témat a textu učebnic i v kontextu výuky zdvořilostních výrazů, což potvrzuje výše uvedený výrok učitelky C. Ve výuce žáků 6. třídy používá učebnici<sup>3</sup>, která obsahuje určité zdvořilostní výrazy, jež se žáci naučí a dle tvrzení učitelky umí použít. Stejná učitelka vyučuje žáky

<sup>2</sup> Termínem *učebnice* v tomto textu je pojímán *učebnicový soubor*, jehož součástí kromě učebnice je pracovní sešit, poslechové CD, metodická příručka, někdy i slovník, zpěvník, didaktické hry atd., které se používají pro výuku cizích jazyků na ZŠ v ČR.

<sup>3</sup> Žofková H., Eibenová, K., Liptáková, Z., Šaroch, J. 2002. *Pojechali 1. Ruština pro základní školy. Učebnice*. Praha: SPL – ALBRA.

9. třídy, kde je používána jiná učebnice<sup>4</sup>, která podobné zdvořilostní výrazy neobsahuje a tím pádem se je žáci nenaučí.

2. Učitelky pochybují o vlastní úrovni SLK.

Termín sociolingvistická kompetence respondentkám není znám. Na otázku, zda by dokázaly zdvořile komunikovat s rodilým mluvčím, odpověděly následovně:

UA: „*Asi tak padesát na padesát. Něco určitě ano.*“

UB: „*...snad, doufám, že bych to nějak ukecala, ale tak jako asi půl napůl.*“

UC: „*Něco bych asi zvládla jako, nevím... Tak takovéto prosím vás, omluvte mě, nevíte... tak to bych zvládla, ale nevím jako co ještě by tam do toho tak mohlo patřit, jestli bych teda uměla nebo ne.*“

Všechny respondentky mají pochybnosti o vlastní úrovni sociolingvistické kompetence, zejména v aspektu používání zdvořilostních výrazů při komunikaci v ruském jazyce; věří si, jak samy tvrdí, přibližně z padesáti procent.

3. Vyučování zdvořilostních výrazů v rámci výuky ruštiny na ZŠ není vnímáno respondentkami jednoznačně:

UA: „*Tak důležité to určitě je.*“

UB: „*S těmi zdvořilostními... to už si myslím je na základce trošku navíc.*“

Dle tvrzení jedné respondentky je zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky důležité, jelikož je nezbytné v situacích každodenní komunikace. Dle výroků druhé respondentky by tyto výrazy neměly být vyučovány v rámci předmětu Ruský jazyk na základní škole, protože z jejího pohledu by žáci v rámci předmětu Ruský jazyk měli získat obecnější znalosti o jazyce a motivaci se ho učit. Třetí respondentka se k tomuto nevyjádřila.

4. Učitelky považují za problematické vyučování způsobů zdvořilého oslovení v situaci formální komunikace.

Všechny respondentky uvádějí jako problematické vyučovat žáky, jakým způsobem mají oslovit učitele. Problém spojují s nevyužíváním oslovení, jež odpovídá českým výrazům *paní učitelko* a *pane učiteli*, v ruském kulturním prostředí. Respondentky jsou si vědomy, že by učitel měl být oslovován jménem a otčestvem<sup>5</sup>, nicméně ve vlastní výuce to nepoužívají a dokonce se tomu vyhýbají. V jednom případě oslovení učitele jménem a otčestvem je respondentkou vnímáno jako nezdvořilé vzhledem k použití křestního jména:

<sup>4</sup> Jelínek, S., Alexejeva L. F., Hříbková, R., Žofková, H. 2007. *Raduga po-novomu 1. Učebnice*. Praha: Fraus.

<sup>5</sup> Patronymum, „*ruské antroponymum odvozené z vlastního jména otce*“ (Knappová, 2017).

UA: „Mám s tím problém už řadu let. Nechci, aby mně říkali Martina Ivanovna [pseudonym] ... Nevím, aby mi nezačali tykat asi... Protože tam je to Martina prostě“

Všechny respondentky přitom tvrdí, že by neměly problém podobný způsob oslovení používat v komunikaci s rodilým mluvčím.

#### 5. Učitelky nevnímají chyby **žáků** v použití zdvořilostních výrazů.

Dle výroků respondentek je výuka ruského jazyka ve značné míře zaměřena na ovládnutí tematické slovní zásoby žáky dle okruhů představených v učebnici. Zdvořilostní výrazy jsou vyučovány pouze v kontextu témat, s výjimkou pozdravů a loučení se, které se žáci naučí již na začátku výuky předmětu, jak tvrdí respondentky. Při procvičování slovní zásoby a plnění úloh se respondentky, dle jejich výroku, zaměřují na probíraný jev; chyby v použití zdvořilostních výrazů nejsou vnímány jako podstatné:

UA: „Asi bych opravila tu [chybu v tematické slovní zásobě] ... Jestli je nějaké dané téma a to mě tam zajímá, tak opravím to, co je jakoby podstatnější.“

UC: „...nenapadlo mě to [chyby v použití zdvořilostních výrazů] vůbec opravovat“.

#### 6. Dle tvrzení respondentek vyučované zdvořilostní výrazy odpovídají požadavkům, formulovaným v kurikulárních dokumentech evropské a české jazykové vzdělávací politiky SERRJ (2002) a RVP ZV (2017).

Jako příklady vyučovaných zdvořilostních výrazů respondentky uvádějí *здравствуй/те* (zdravím tě/Vás), *добрый день* (dobrý den), *до свидания* (na shledanou), *как дела* (jak se máš/máte), *пока* (ahoj), *извини* (protiň), *спасибо* (děkuji), *пожалуйста* (prosím), *спокойной ночи* (dobrou noc), *приятного аппетита* (dobrou chuť), *поздравляю с днём рождения* (všechno nejlepší k narozeninám).

#### 7. Při zjištění, jak učitelky hodnotí rozvoj sociolingvistické kompetence žáků a jejich schopnost vhodně používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích, respondentky uvádějí, že pozdrav a loučení by pro žáky nebyly problematické.

Učitelka B: „Myslím si, že *здравствуйте, до свидания* to by mohli dát. Pozdravy a loučení se – to dají.“

V situaci omlouvání dle názorů respondentek by žáci dokázali použít vhodné zdvořilostní výrazy, avšak s menší jistotou:

Učitelka A.: „To už trochu zaváhají... to omluvení. Jestli použijí ten správný tvar. Protože ho třeba nepoužíváme každou tu hodinu. A teď záleží, jak má dobrou paměť, že si to vybaví.“

Učitelka B: „Извините – to z nich vyleze, извините – to dají.“

Učitelka C: „...takové to извините by možná zvládli.“

Jako méně jistá se respondentkám jeví schopnost žáků použít vhodné oslovení, zejména v komunikaci s učitelem:

Učitelka B: „To oslovení... tak to je horší... Dejme tomu sedmdesát pět procent.“

Učitelka C: „Oslovit... Tam už to bude horší, možná by se i zasekli.“

Respondentky pochybují, zda si žáci pamatují a budou schopni adekvátně řešit situaci přání k svátkům.

Učitelka A: „To jsme jenom psali. Nechtěla jsem po nich, aby to uměli říct. Ale u těch situacích ví, co jsme psali. U těch situací blahopřání... k novému roku a tak dále. Ale to by měli problem si vzpomenout, jak se to řekne поздравляю.“

Učitelka B: „To jsme brali asi před půlrokem. Jestli si to pamatují teď už to nevím, ale snažili jsme se.“

Učitelka C: „K narozeninám si myslím, že by zvládli. Možná by to nějak zkomolili меня...мебе, ale asi by jako bylo k pochopení.“

8. V průběhu rozhovorů se respondentky často snažily konzultovat se mnou jako s rodilou mluvčí lingvistické jevy, slovní zásobu, způsoby překladu a dotazovaly se na použití některých zdvořilostních výrazů, což by pravděpodobně nedělaly s výzkumníkem, jenž není rodilým mluvčím ruského jazyka. Všechny respondentky se vyhýbaly přímým odpovědím na otázky týkající se výuky zdvořilostních výrazů nebo při odpovědi uhýbaly od tématu řečové zdvořilosti. Příkladem může být dialog, který vyústil z otázky, zda by žáci byli schopni zdvořile řešit situaci prosby.

V (výzkumnice): Zdá se vám, že by žáci zvládli zdvořile poprosit, třeba: „půjč mi, prosím, sešit“?

UA: Slovíčko „půjč“ jsme nedělali, ale vzhledem k tomu, že to tam někde bylo, tak ho zavedu ((smích)) A je pravda, že já jsem se slovíčko „půjč“ naučila vloni v Rize. Protože jsme se vždycky učili взять на прокат a to má jiný význam, než půjč. Myslím si, že já jsem si v životě od nikoho nic nepůjčovala.

V: Ve významu půjčit se často používá даи. Například, дай мне, пожалуйста, книгу, тетрадь, ручку. Když chceme zdvořile poprosit.

UA: Ale to slovíčko půjčit je одолжить?

V: Ano, to také. Ale, například, když jde o peníze. Jinak běžně – дай, пожалуйста.

UA: Aha, tak jsem v životě neslyšela

Respondentka přímo na otázku neodpovídá, snaží se řešit záležitost spojenou se slovíčkem *půjčit*, konzultuje s výzkumníci jako s rodilou mluvčí jeho použitím, nevnímá kontext prosby a nesnaží se řešit zdvořilost v dotazované situaci. Podobné bylo pozorováno i u ostatních respondentek. Pravděpodobně je uhýbání od tématu řečové zdvořilosti spojeno s tím, že zprostředkování zdvořilostních výrazů do výuky ruského jazyka zaujímá pro dotazované respondentky okrajovou pozici.

## 5 Výsledky pilotáže prvního výzkumného šetření

Záměrem prvního výzkumného šetření, které bylo realizováno v rámci pilotáže disertačního výzkumu, bylo zjistit, jak učitelé ruského jazyka českých ZŠ nahlízejí na rozvoj sociolingvistické kompetence a zejména na výuku zdvořilostních výrazů. Výzkumný vzorek, jenž byl zvolen záměrným výběrem dle stanovených kritérií, tvořily tři učitelky ruského jazyka na ZŠ. Pro první výzkumné šetření v rámci pilotáže byly stanoveny následující cíle:

1. Ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat.
2. Ověřit, zda první výsledky analýzy vedou k odpovědi na HVO1: *Jak učitelé nahlízejí na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

### 5.1 Ověření výzkumného nástroje a způsobů analýzy dat

Dosavadní zjištění pilotáže umožňují zhodnotit přínosy a nedostatky výzkumného nástroje, průběhu a způsobů zpracování dat. Jako nástroj sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, jenž je běžně používaným nástrojem pro kvalitativní výzkumy. K výhodám polostrukturovaného rozhovoru patří možnost předem připravit tazatelské otázky, které cíleně vedou k získání relevantních dat, přitom tento výzkumný nástroj umožňuje respondentům svobodně vyjadřovat názory vlastním způsobem. Nahrávání rozhovorů umožňuje výzkumníkovi plně se soustředit na odpovědi respondenta. Ihned po provedení rozhovorů a v průběhu transkribování jsem si dělala poznámky, zaznamenávala si problematické body a možnosti řešení.

Na základě doporučení *Švaříčka a Šedové* (2011, s. 163) jsem vypracovala úvodní, hlavní a ukončovací tazatelské otázky (Příloha 1). Záměrem úvodních otázek (např.: Čemu se věnujete v hodinách ruského jazyka? *Co by dle Vašeho názoru mělo být výsledkem výuky cizího jazyka?*) bylo navodit „spontánní vyprávění“ (ibid., s. 163) respondentek. V hlavní fázi byly respondentkám kladeny dotazy, jež by měly vést k zodpovězení dílčích výzkumných otázek, například: *Jaké didaktické prostředky používáte pro výuku zdvořilostních*

výrazů? Jaké výukové aktivity provádíte pro vyučování zdvořilosti? Jak reagujete na chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů v ruštině? Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež Vaši žáci používají v hodinách. Ukončovací otázky umožňují respondentovi uzavřít rozhovor, doplnit informace, zdůraznit nějakou část, např.: *Je něco, v souvislosti s rozvojem sociolingvistické kompetence a výukou zdvořilostních výrazů, k čemu byste se chtěl/a dodatečně vyjádřit?*

Při provádění výzkumného šetření jsem zjistila nutnost částečné modifikace výzkumných otázek a úpravy způsobu vedení rozhovorů. Například do dalších rozhovorů považuji za vhodné zahrnout tazatelské otázky: *Zkuste si vzpomenout, kdy jste naposledy procvičoval/a nebo vyučoval/a zdvořilostní výrazy v ruštině. Jak to probíhalo? V jakých situacích si žáci zdvořilostní výrazy procvičují?* Dále jsem si uvědomila, že jako učitelka se zkušeností výuky na základní škole znám dobře obsah používaných učebnic a tradice výuky ruského jazyka na českých ZŠ, proto nekladu upřesňující otázky. Za další chybu výzkumníka považuji to, že jsem se jednou snažila pomoci respondentce s odpovědí na otázku, což mohlo vést ke zkreslení výsledku. Během rozhovorů se respondentky vyhýbaly přímým odpovědím na otázky týkající se výuky zdvořilostních výrazů nebo při odpovědi uhýbaly od tématu řečové zdvořilosti. Pro další rozhovory je potřeba tento problém zohlednit a připravit si doplňující nebo upřesňující otázky pro zjištění příčin takového jednání.

Použitý nástroj sběru dat v podobě polostrukturovaného rozhovoru obsahuje nejen široce formulované otázky, ale také otázky, které vedou ke konkrétním odpovědím. Tento formát výzkumného nástroje považuji za vhodně zvolený, jelikož vede k získání kvalitativních dat, relevantních pro řešení zkoumané problematiky.

## **5.2 Ověření, zda první zjištění výzkumného šetření vedou k odpovědím na výzkumné otázky**

Pro realizované první výzkumné šetření v rámci pilotáže byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?* Pro zodpovězení HVO1 byly stanoveny dílčí otázky (DO):

*DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?*

*DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?*

*DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?*

*DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?*

K DO1 lze vztahovat zjištění, že respondentky předpokládají, že by dokázaly zdvořile komunikovat v ruštině přibližně z padesáti procent. I když termín sociolingvistická kompetence jim není znám, jak samy tvrdí, domnívají se, že významu této kompetence rozumí, při tom však pochybují o vlastní úrovni SLK. Z odpovědí respondentek je patrné, že umí vhodně a správně vyjádřit zdvořilost při pozdravu, loučení, prosbě, omluvě, poděkování a některých dalších a to jak v situacích neformálních, tak i formálních komunikace. Zjištění, že hlavním zdrojem informací o použití zdvořilostních výrazů v ruském jazyce je učebnice, lze vztahovat k DO2. Pro detailnější zodpovězení DO2 by z mé strany měly být kladeny doplňující a upřesňující otázky. Jako problematické při vyučování zdvořilostních výrazů se respondentkám jeví způsoby oslovení, jež jsou používány v ruském prostředí.

Při zjištění jak učitelky charakterizují schopnost vhodně používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích (DO3), respondentky uvádí, že pozdrav a loučení by pro žáky nebyly problematické. V situaci omluvy by žáci dle názorů respondentek dokázali použít vhodné zdvořilostní výrazy, avšak s menší jistotou. Respondentky pochybují, zda budou žáci schopni adekvátně řešit situaci přání k svátku. Chyby v použití zdvořilostních výrazů (DO4) nejsou vnímány respondentkami jako podstatné.

Na stanovené výzkumné otázky HVO1 a DO 1–4 lze z dat a prvních zjištění realizovaného výzkumného šetření nalézt odpovědi.

## 6 Závěr

Nedílnou součástí rozvoje sociolingvistické kompetence jako dílčí složky komunikační kompetence je výuka zdvořilostních výrazů, jejichž osvojení umožňuje mluvčím komunikovat v souladu s existujícími společenskými normami. Vzdělávání v oblasti *Další cizí jazyk*, pod kterou spadá výuka ruského jazyka na ZŠ v ČR, předpokládá rozvoj schopnosti žáka vyjádřit zdvořilost v komunikačních situacích (pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.). V disertační práci se snažím řešit problematiku vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na ZŠ. V rámci disertačního výzkumu plánuji realizaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného šetření (triangulační smíšený design, QUAN-QUAL model).

Záměrem tohoto příspěvku bylo představit metodologii a první zjištění pilotáže prvního (kvalitativního) výzkumného šetření. Cílem pilotáže bylo: 1) ověřit výzkumný nástroj pro plánovaný disertační výzkum, techniku vedení rozhovoru a analýzy dat a 2) ověřit, zda na základě prvních výsledků analýzy lze odpovědět na HVO1. Cílem prvního šetření, realizovaného v rámci pilotáže disertačního výzkumu, bylo zjistit, jak učitelé základních škol nahlízejí na vyučování zdvořilostních výrazů v kontextu rozvoje sociolingvistické

kompetence žáků. Výzkumný vzorek, jenž byl zvolen záměrným výběrem dle stanovených kritérií, tvořily tři učitelky ruského jazyka na ZŠ. Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaného rozhovoru v březnu-dubnu 2019. Při provedení výzkumného šetření byla zjištěna nutnost částečné modifikace výzkumných otázek a úprava způsobu vedení rozhovorů, nicméně formát výzkumného nástroje se ukázal jako vhodně zvolený.

Data a první zjištění realizovaného výzkumného šetření vedou k odpovědím na stanovené výzkumné otázky (HVO1 a DO1-4). Ve výsledku kvalitativní analýzy jsem zjistila, že vyučování zdvořilostních výrazů v rámci výuky ruštiny na ZŠ není vnímáno respondentkami jednoznačně a je výrazně ovlivněno obsahem používaných učebnic. Při procvičování slovní zásoby a plnění úloh respondentky kladou důraz na probíraný lingvistický jev; (ne) použití zdvořilostních výrazů pozornost nevěnují. Dle tvrzení respondentek zdvořilostní výrazy jsou do výuky zprostředkovány a odpovídají požadavkům, formulovaným v kurikulárních dokumentech vzdělávací politiky ČR. Příklady vyučovaných frází, které uvádí respondentky, odpovídají normám použití zdvořilostních výrazů *při zdravení, loučení, prosbě, omluvě, projevu „pozitivní“ a „negativní zdvořilosti“* (Brown & Levinson, 1987). Za nejúspěšnější považují respondentky osvojení si žáky zdvořilostních výrazů při pozdravu a loučení; jako problematické se jeví zdvořilé oslovení učitele žáky, jež je spojené s nepoužitím v českém sociokulturním prostředí jména a otčestva.

Podrobná analýza dat *získaných ve výzkumném šetření* a kritická analýza průběhu jednotlivých rozhovorů poslouží pro přípravu dalších postupů v disertačním výzkumu.

V následující části disertačního výzkumu plánuji pokračovat ve zkoumání názorů učitelů na výuku řečové zdvořilosti a rozvoje sociolingvistické kompetence žáků v průběhu vyučování předmětu Ruský jazyk na základních školách. Záměrem pokračování tohoto šetření je hlubší vhled do zkoumané problematiky. Další kroky zkoumání vycházejí ze strategie „zakotvené teorie“ (Strauss & Corbin, 1999). Plánuji postupné zvětšování zkoumaného vzorku, jenž bude tvořen učiteli ruského jazyka základních škol, až do chvíle, kdy se zjistí, že další výzkum nepřináší nové informace, tedy že je možné ze získaných dat potvrdit závěry. Získávaná data budou simultánně analyzována; celkový počet respondentů a provedených rozhovorů bude stanoven na základě dosažení teoretické saturace.

Následujícím výzkumným šetřením v rámci disertačního výzkumu bude zjišťování schopnosti žáků použít zdvořilostní výrazy v základních komunikačních situacích, které by mělo představit, jak se názory učitelů na výuku zdvořilosti odrážejí ve výsledcích výuky ruského jazyka na ZŠ. Problematické vyučování řečové zdvořilosti v rámci rozvoje sociolingvistické



kompetence se plánují dále věnovat v navazujícím výzkumu způsobů představení zdvořilostních výrazů v učebnicových souborech určených pro výuku ruského jazyka na ZŠ.

## Literatura

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., & Levinson S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing interkultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1981). A theoretical Framework for communicative competence. In A. Palmer, P. Groot, & G. Trosper (Eds.). *The construct validation of test of communicative competence*, (pp. 1–36). Washington D. C.: Georgetown University.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. In *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35. Los-Angeles: University of California.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th ed.)*. London: Routledge.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Columbus: Merrill Greenwood.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essays in face to face behavior*. New York: Anchor Books.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jelínek, S., Alexejeva L. F., Hříbková, R., Žofková, H. (2007). *Raduga po-novomu 1. Učebnice*. Praha: Fraus.
- Knappová, M. (2017). Otčestvo. In P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Brno: Masaryková univerzita. Dostupné z <https://www.czechency.org/slovník/OT%C4%8CESTVO>
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. Oxford, New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341386.001.0001>
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locher, M. A., & Graham S. L. (Eds.). (2010). *Interpersonal pragmatics*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110214338>
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Mills, S. (2015). Language, culture and politeness. In F. Sharifia, *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 129–140). Abingdon, UK: Routledge.

- Munby, J. (1981). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for designing the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pířová, M. & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková, & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (pp. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sellers, S.C. (2002). Testing theory through teaching theatrics. *Journal of Nursing Education*, 41(11), (pp. 498–500).
- Spencer-Oatey, H. (2007). Theories of Identity and the Analysis of Face. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 639–656. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.12.004>
- MŠMT. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Švaříček, R., & Šeďová, K et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Terkourafi, M. (2016). The linguistics of politeness and social relations. In K. Allan, *The Routledge handbook of linguistics* (pp. 221–235). Abingdon, UK: Routledge.
- Van Ek, J. (1987). *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Žofková H., Eibenová, K., Liptáková, Z., & Šaroch, J. (2002). *Pojechali I. Ruština pro základní školy. Učebnice*. Praha: SPL – ALBRA.
- Watts. R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615184>

## **Příloha 1: Struktura rozhovorů v prvním výzkumném šetření**

Cílem rozhovorů je zodpovězení hlavní výzkumné otázky 1 (HVO1): *Jak učitelé nahlíží na vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka na základních školách?*

Tazatelské otázky (TO) jsou vypracovány na základě stanovených pro první výzkumné šetření dílčích výzkumných otázek (DO1-4):

*DO1: Jak učitelé ZŠ vnímají vlastní sociolingvistickou kompetenci a schopnost prezentace řečové zdvořilosti v RJ?*

*DO2: Jaké postupy považují učitelé za vhodné pro vyučování zdvořilostních výrazů v hodinách ruského jazyka?*

*DO3: Jak učitelé charakterizují schopnost žáků používat zdvořilostní výrazy ve vybraných komunikačních situacích?*

*DO4: Jak učitelé vnímají chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů?*

### *Úvodní otázky*

TO1: Čemu se věnujete v hodinách ruského jazyka?

TO2: Co by dle Vašeho názoru mělo být výsledkem výuky cizího jazyka?

TO3: Čemu byste se chtěl/a v hodinách věnovat více? Co tomu brání?

### *Hlavní otázky*

TO4: Jak byste ohodnotil/a vlastní sociolingvistickou kompetenci?

TO5: Jak byste ohodnotil/a vlastní schopnost použití zdvořilostních výrazů při konverzaci v ruském jazyce?

TO6: V čem dle Vašeho názoru spočívá rozvoj sociolingvistické kompetence v cizím jazyce?

TO7: Co může být zdrojem informací pro rozvoj sociolingvistické kompetence?

TO8: Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež vyučujete v hodinách ruského jazyka.

TO9: Jaké didaktické prostředky a výukové aktivity používáte pro výuku zdvořilostních výrazů?

TO10: V jaké míře dle Vašeho názoru obsahují učebnice ruského jazyka informace o řečové zdvořilosti?

TO11: Jak často se v hodinách používají zdvořilostní výrazy v komunikačních situacích, jež přirozeně vznikají nebo jsou záměrně vytvářeny ve vyučovacích hodinách?

TO12: Co spojené s výukou zdvořilostních výrazů kompetence považujete za problematické?

TO13: Jak vnímáte chyby žáků v použití zdvořilostních výrazů v ruštině a zda, případně jak na chyby reagujete?

TO14: Jak byste ohodnotil/a vědomosti Vašich žáků v aspektu řečové zdvořilosti v mateřském a ruském jazyce?

TO15: Uveďte prosím příklady zdvořilostních výrazů, jež Vaši žáci používají v hodinách?

TO16: Jak úspěšně dle Vašeho názoru jsou Vaši žáci schopni používat zdvořilostní výrazy v následujících komunikačních situacích?

- a) Seznamování.
- b) Pozdrav, oslovení a loučení s kamarádem a s učitelem.
- c) Prosba, omluvení a poděkování kamarádovi a učiteli.
- d) Pozvání na návštěvu. Přání k svátku.
- e) Ptání se na cestu.

#### *Ukončovací otázky*

TO17: Je něco, v souvislosti s rozvojem sociolingvistické kompetence a výukou zdvořilostních výrazů, k čemu byste se chtěl/a dodatečně vyjádřit?

TO18: Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?