

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. LENKA KHÝROVÁ

PODPORA SOUVISLÉHO MLUVENÉHO PROJEVU ŽÁKŮ ZŠ
SUPPORTING SPEAKING COMPETENCE OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL



Témata prací (Výběr práce) (verze: 228)

Detail práce **Lenka Khýrová**

Podpora souvislého mluveného projevu žáků ZŠ

Téma:	Podpora souvislého mluveného projevu žáků ZŠ
Anglické téma práce:	Supporting speaking competence of children in primary school
Název:	Podpora souvislého mluveného projevu žáků ZŠ
Název v anglickém jazyce:	Supporting speaking competence of children in primary school
Klíčová slova:	mluvený projev, základní škola
Klíčová slova anglicky:	speaking competence, primary education
Akademický rok vypsání:	2013/2014
Typ práce:	diplomová práce
Jazyk práce:	čeština
Ústav:	Ústav českého jazyka a teorie komunikace (21-UCJTK)
Vedoucí / školitel:	doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.
Řešitel:	Bc. Lenka Khýrová - zadáno a potvrzeno stud. odd.
Datum přihlášení:	13. 02. 2014
Datum zadání:	19. 03. 2014
Datum potvrzení stud. oddělením:	26. 03. 2014
Odevzdaná/finalizovaná:	ne
Oponenti:	prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Zásady pro vypracování (anotace)

Cílem práce je navrhnout a na vybraném malém vzorku dětí vyzkoušet sadu cvičení či aktivit rozvíjejících souvislý mluvený projev dětí, a to s důrazem na slohový postup výkladový. Práce se soustředí na děti v počátečních třídách druhého stupně základní školy, popř. v odpovídajících třídách gymnázií.

Postup práce:

1. Prostudovat dostupnou relevantní literaturu k tématu, zejména o mluvených projevech dětí daného věku a jejich možném rozvíjení.
2. Prostudovat učebnice zejm. českého jazyka a komunikační výchovy určené pro danou věkovou skupinu a zorientovat se v tom, jaké typy aktivit a cvičení pro podporu souvislých mluvených projevů sledovaného typu nabízejí.
3. Navrhnout vhodné aktivity, které by nabídku z učebnic doplnily či rozšířily. Aktivity metodicky připravit.
4. Navázat kontakt se školou, školami či dalšími institucemi, na nichž bude výzkum probíhat; získat souhlas vedení a vyučujících; informovat rodiče dětí, které se výzkumu zúčastní, a získat jejich informovaný souhlas.
4. Vyzkoušet připravené aktivity na vybraném vzorku dětí a toto testování zhodnotit. Umožní-li to okolnosti, před vlastním testováním aktivit nejdříve provést jednoduché ověření toho, jakým způsobem vybrané děti zvládají mluvenou podobu výkladu, a po vyzkoušení aktivit se pokusit zachytit jejich případný efekt. Sledovat též reakce dětí, popř. vyučujících na navrhované aktivity.
5. Shrnout výsledky a vyvodit závěry.

Seznam odborné literatury

Základní literatura:

Čechová, M. (1998): *Komunikační a slohová výuka*. Praha: ISV.

Kuželová, M. - Pavlovská, M. (1996): *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: PedF MU.

Liptáková, L. a kol. (2011): *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešov: PU v Prešove. (relevantní části)

Harčaríková, P. – Klimovič, M. (2011): *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. (zde viz též odkazy na další literaturu)

Kala, M. – Benešová, V. (1989): *Písemný a mluvený projev žáků ZŠ*. Praha. SPN.

Kesselová, J. (2001): *Lingvistické štúdie o komunikácii detí*. Prešov: Nauka.

Owens, Jr., R. E. (2001): *Language Development. An Introduction*. Boston et al.: Allyn and Bacon. (nebo jiné vyd.; relevantní části)

Pražská skupina školní etnografie (2005): *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum

Šebesta, K. (2005): *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2012): *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Viktorová, I. (2009): *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum.

Sytlistiky češtiny, didaktické práce o výuce slohové a komunikační, vybrané učebnice českého jazyka a komunikační výchovy.

Časopisecké a sborníkové studie, diplomové, bakalářské apod. práce k tématu, relevantní slovníková hesla.

Děkuji paní doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, PhD. za vedení mé diplomové práce, cenné rady a velkou motivaci; vedení školy ZŠ a ZUŠ Jesenice, zejména Mgr. Janu Purkarovi za souhlas s testováním vybraných aktivit; žákům mé kmenové třídy 5.C za nasazení a jejich rodičům za podepsání informovaného souhlasu; RNDr. Petru Škodovi, Bc. Kateřině Kotkové a Ludmile Faltové za neutuchající podporu.

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

V Praze dne 10. 5. 2016

Lenka Khýrová

Abstrakt

Tato diplomová práce pojednává o tématu podpory souvislého mluveného projevu žáků základní školy. Zaměřuje se zejména na žáky 5. a 6. ročníku a na slohový postup výkladový, přičemž podává základní vývojové charakteristiky této věkové skupiny. Ve své stěžejní části přináší práce vedle porovnání současných učebnic českého jazyka s ohledem na podporu mluveného projevu a požadavky RVP především soubor aktivit, které mohou doplnit cvičení v těchto učebnicích. V poslední kapitole práce je pak popsáno testování vybraných aktivit se skupinou žáků 5. ročníku včetně hodnocení a zpětné vazby žáků.

Klíčová slova: mluvený projev, základní škola, komunikační výchova, postup výkladový, slovní hry, učebnice českého jazyka

Abstract

This diploma thesis deals with support of speaking competence of children in primary school. It focuses especially on the 5th and 6th grade students and on an expository writing whereas it explicates the basic developmental characteristics of this age group. In its crucial part, diploma comes with a unique set of activities, which could accompany the exercises in the Czech language textbooks used nowadays. Finally, in the closing chapter, the testing of selected activities with a group of 5th grade students is described including an evaluation and a feedback of students.

Keywords: speaking competence, primary school, communication education, expository writing, word games, Czech language textbooks

OBSAH

ÚVOD	7
Kapitola 1 CÍLOVÁ SKUPINA ŽÁKŮ – VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY	10
1. 1. Počátek dospívání: fyzické, psychické i sociální změny	10
1. 2. Vývoj řeči a úroveň komunikačních kompetencí ve sledovaném období.....	13
Kapitola 2 VLIV UČITELE A PODPORA MLUVENÉHO PROJEVU	19
Kapitola 3 RVP A PODPORA MLUVENÉHO PROJEVU VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH	26
3. 1. Mluvený projev z hlediska RVP	26
3. 2. Analýza vybraných učebnic pro 5. a 6. ročník ZŠ	29
3. 3. Postup výkladový	32
3. 3. 1. Definice	32
3. 3. 2. Slohové útvary výkladového postupu	33
3. 4. Shrnutí	34
Kapitola 4 NÁMĚTY NA AKTIVITY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ MLUVENÉHO PROJEVU	35
4. 1. Technická stránka řeči.....	37
4. 1. 1. Jazykolamy	38
4. 1. 2. Návnik správného dýchání	40
4. 1. 3. Trénink frázování a pauzy	42
4. 1. 4. Významový přízvuk	44
4. 1. 5. Komplexní řečové aspekty ostatních mluvčích.....	45
4. 2. Slovní zásoba	46
4. 2. 1. Rozšíření aktivní slovní zásoby.....	47
4. 2. 2. Užívání výrazů s ohledem na kontext	49
4. 3. Pohotovost reagování a kreativita	50
4. 3. 1. Práce se zadanými písmeny/slabikami	51
4. 3. 2. Rychlá slovní reakce.....	52
4. 3. 3. Důraz na představivost	53
4. 4. Plynulost mluveného projevu.....	55
4. 5. Rozvíjení výkladového postupu	57
4. 5. 1. Popisování osob a předmětů	58

4. 5. 2. Popis pracovního postupu a předávání instrukcí	59
4. 5. 3. Popis děje.....	60
4. 5. 4. Vysvětlování rozdílů	61
4. 5. 5. Výklad významově nejasných slov, frází, přísloví apod.	62
4. 5. 6. Reformulace textu s důrazem na charakteristiky výkladového postupu	63
4. 5. 7. Práce s hotovými frázemi	64
4. 5. 8. Důraz na objektivitu sdělovaného	64
Kapitola 5 REALIZACE NAVRŽENÝCH AKTIVIT	66
5. 1. Před samotným testováním aktivit	66
5. 2. Testování vybraných aktivit.....	66
5. 2. 1. První hodina.....	67
5. 2. 2. Druhá hodina	71
5. 2. 3. Třetí hodina	74
5. 2. 4. Čtvrtá hodina	78
5. 2. 5. Pátá hodina	82
5. 2. 6. Evaluační dotazník pro žáky	86
5. 2. 7. Celkové zhodnocení testování.....	88
ZÁVĚR	90
POUŽITÉ ZDROJE	92
PŘÍLOHA 1: KATALOG AKTIVIT.....	95
PŘÍLOHA 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	97
PŘÍLOHA 3: PŘEHLED JAZYKOLAMŮ	98
PŘÍLOHA 4: PŮVODNÍ DOTAZNÍK PRO UČITELE.....	100
PŘÍLOHA 5: UKÁZKY DOTAZNÍKŮ ŽÁKŮ A VYPLNĚNÝCH TABULEK.....	101

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem podpory mluveného projevu u žáků základní školy. Cílem práce je navrhnout a na vybraném malém vzorku dětí vyzkoušet sadu cvičení či aktivit rozvíjejících souvislý mluvený projev dětí, a to s důrazem na slohový postup výkladový.

Práce se zaměřuje především na žáky v 5. a 6. ročníku základní školy. V tomto věku žáci procházejí významnými změnami a přecházejí z prvního stupně na druhý, případně odcházejí na víceleté gymnázium. Mění se také charakter jejich komunikace, která pozvolna začíná vykazovat typické rysy „komunikace mládeže“ (podrobněji kapitola 1. 2.).

Jak naznačují současné poznatky z pedagogiky, psychologie, lingvistiky a didaktiky mateřského jazyka a komunikační výchovy (Vágnerová, 2012; Šebesta, 2005; Liptáková a kol., 2011), nezanedbatelný vliv na rozvíjení komunikační kompetence má školní výuka a především konkrétní učitel jako mluvní vzor. Přesto se na kvalitu mluveného projevu obvykle klade menší důraz než na psaný projev. Pro tento stav samozřejmě existují i objektivní důvody, které jsou podrobněji rozebrány v kapitole 2, avšak *Rámcový vzdělávací program* ve svých klíčových kompetencích požaduje kultivované vyjadřování jak písemné, tak ústní, navíc s ohledem na komunikační situaci (podrobněji kapitola 3. 1.). Problémem zůstává, že učebnice, které se v současné době na základních školách používají, v tomto směru naplňují požadavky *RVP* spíše nedostatečně (podrobněji kapitola 3. 2.).

Navržené aktivity mohou učitelům posloužit jako vhodné doplnění učebnic, případně je motivovat k vytváření vlastních aktivit, které by systematicky rozvíjely mluvený projev žáků.

Struktura práce

První kapitola se zabývá jednak vývojovými charakteristikami cílové věkové skupiny žáků a jednak úrovní jejich komunikační kompetence. Ve druhé kapitole je poté věnována pozornost vlivu učitele na mluvený projev žáků a různým možnostem jeho systematického rozvíjení. Jako podklad pro kapitoly 1. 2. – *Vývoj řeči a úroveň komunikačních kompetencí ve sledovaném období* a 2. *Vliv učitele a podpora mluveného projevu* – musely často posloužit poměrně staré zdroje (Kala, Benešová, 1989; Čechová, 1998; apod.), protože pro český jazyk

je k tématu mluveného projevu k dispozici málo aktuální literatury. Současné výzkumy mluvených projevů jsou spíše dílčí, zaměřené např. na užívání specifické vrstvy jazyka (zejména slangu v různých subkulturách).

Třetí kapitola se zabývá těmi částmi *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, které jsou relevantní vzhledem k mluvenému projevu. Dále představuje analýzu vybraných učebnic českého jazyka pro 5. a 6. ročník základní školy, která byla v rámci této práce zpracována, a shrnuje její výsledky. Zároveň se tato část, ač okrajově, věnuje slohovému postupu výkladovému, jeho definici a slohovým útvarům.

Stěžejní část práce se nachází v kapitole 4. *Náměty na aktivity podporující rozvoj mluveného projevu*. Byl vytvořen soubor aktivit, které rozvíjejí vždy konkrétní aspekt souvislého mluveného projevu a které postupně směřují ke komplexnímu rozvíjení výkladového postupu. Každá z aktivit je metodicky připravená a doplněná důkladnou zpětnou vazbou.

Některé aktivity se podařilo otestovat se skupinou 28 žáků 5. ročníku. Průběhu testování se podrobně věnuje kapitola 5. *Realizace navržených aktivit*.

V části příloh jsou vedle přehledného soupisu všech navržených aktivit následně zařazeny ukázky materiálů získaných od žáků, informovaný souhlas pro rodiče a originální verze elektronického dotazníku pro učitele (viz níže).

Dotazníkové šetření

Diplomová práce měla být podle původní představy založena také na výsledcích dotazníkového šetření. Pomocí webové stránky [SurveyMonkey.com](https://www.surveymonkey.com) jsem vytvořila dotazník o deseti položkách (viz *Příloha 4*). Dotazník je z větší části tvořen otázkami s volbou odpovědi, přičemž respondenti mají možnost své odpovědi komplexněji okomentovat. Odkaz na elektronický dotazník jsem v průběhu prvního pololetí roku 2015 rozeslala ředitelům celkem 50 základních škol z různých míst České republiky a zároveň jsem je požádala, zda by jej mohli distribuovat vyučujícím českého jazyka na své škole. Předpokládala jsem, že na každé škole pracuje několik vyučujících českého jazyka, tudíž by se mi mohlo vrátit přibližně 100 vyplněných dotazníků.

Mé očekávání však nebylo ani zdaleka naplněno. Žádný z ředitelů ani jednotlivých vyučujících neposlal žádnou zpětnou vazbu, ani se na mě neobrátil s jakýmkoliv dotazem. Dotazník také vyplnilo pouhých 11 respondentů, a to navíc velmi stručně. Přibližně po půl roce čekání na další respondenty jsem se rozhodla, že od dotazníkového šetření upustím právě z důvodu nízké výpovědní hodnoty výsledků. Data získaná tímto pokusem posloužila jako

podklad pro psaní diplomové práce pouze ve dvou případech – při volbě konkrétních učebnic českého jazyka pro analýzu a při navrhování aktivit rozvíjejících slovní zásobu. Elektronický dotazník je k dispozici na adrese: <https://www.surveymonkey.com/r/TC7C9MP>.

Kapitola 1

CÍLOVÁ SKUPINA ŽÁKŮ – VÝVOJOVÉ CHARAKTERISTIKY

Tato kapitola se zaměřuje na různé vývojové charakteristiky žáků v 5. a 6. ročníku základní školy (fyzický a psychický vývoj) a dále na aktuální úroveň jejich komunikační kompetence. Fakta získaná rešerší odborné literatury jsou použita v následujících částech diplomové práce, zejména jako podklad pro navrhování konkrétních aktivit a způsobů práce se skupinou žáků.

1. 1. Počátek dospívání: fyzické, psychické i sociální změny

Žáci v průběhu 5. a 6. ročníku základní školy dosahují věku 11–13 let. V tomto období dochází k významným a komplexním změnám v jejich psychickém i fyzickém vývoji. U většiny dětí se již spustily procesy signalizující nástup období označovaného jako pubescence.¹ Tyto změny jsou podtrženy také institucionálně, přechodem z prvního stupně na druhý, případně přechodem ze základní školy na osmiletá gymnázia.

Ve sledovaném věkovém období zaznamenáváme u dětí po fyzické stránce tzv. sekulární akceleraci² a první znaky pohlavního dospívání. Předčasné, nebo naopak zpomalené tělesné vyspívání může výrazným způsobem ovlivňovat sociální status jedince, ale také jeho sebejistotu. Zvláště pokud dospívající shledá, že ve srovnání s vrstevníky vypadá méně atraktivně, může propadnout pochybnostem, stát se terčem posměšků či šikany apod.³

Pro psychiku je charakteristická jistá emoční labilita. Počínající dospívání většinou znamená nové sociální zařazení jedince, nové nároky na jedince ze strany společnosti, změny ve vlastním sebepojetí apod.⁴ Psychická rozkolísanost v kombinaci s požadavky okolí mohou

¹ Označování tohoto období se u jednotlivých autorů liší. Pubescence bývá někdy členěna na dílčí fáze, např. prepubertu a pubertu (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 139). Vágnerová dělí celé období dospívání na své fáze: ranou adolescenci neboli pubescenci a pozdní adolescenci. S obdobím pubescence spojuje tzv. pubertu neboli tělesné dospívání (Vágnerová, 2012, s. 369).

² podrobněji viz Vágnerová, 2012, s. 375

³ Vágnerová, 2012, s. 375 a 377

⁴ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 138

vést k nejistotě dospívajícího jedince a k uzavírání se do sebe, odmítání světa vrstevníků či problematickému hledání vlastní identity.⁵

Zhruba mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem získává v životě jedince obzvlášť důležité místo vrstevnická skupina. Školní třída je samostatnou sociální skupinou a vztahy mezi jednotlivými žáky mohou být velmi silné, ať už v pozitivním, nebo negativním slova smyslu. Můžeme pozorovat kolísání vztahu jedince ke skupině, různé konflikty, oslabování vztahu či úplné vyčlenění jedince ze skupiny.⁶ Děti, které nejsou přijímány jednou skupinou spolužáků, se mnohdy snaží zařadit do jiné skupiny vrstevníků, izolovanost ve třídě je však pro ně stále velmi zátěžovou situací, která vyžaduje porozumění a případně citlivou pomoc ze strany učitele.⁷

Výše naznačené změny jsou doprovázené také zásadní změnou v myšlení, které se stává vyspělým a stále více se podobá myšlení dospělého člověka. Zatímco dítě mladšího školního věku je ještě v tzv. stadiu konkrétních operací, v jedenácti až dvanácti letech přechází do stadia abstraktních či formálních operací.⁸ Podstatná změna v myšlení spočívá v tom, že dítě je schopno zacházet s výroky (vnímat je, představovat si je) a provádět operace, které se již netýkají konkrétních předmětů a nevyžadují bezprostřední smyslovou zkušenost; je schopno hypotetického a deduktivního usuzování. V tomto stadiu myšlení jsou dospívající najednou schopni velkého počtu myšlenkových kombinací.⁹ Při řešení problémů začínají dospívající uvažovat o možných alternativních řešeních, tvoří si různé hypotézy a postupně je testují. Můžou si již také vytvářet domněnky, které se neopírají o reálnou zkušenost, mohou se jevit jako čistě fantastické. Tyto změny umožňují jedincům hledat řešení situace bez ohledu na realitu.¹⁰

S nástupem stadia formálních operací se dětem otevírá také nový způsob nahlížení na sebe sama; jedinec může posuzovat sám sebe jakoby „zvnějšku“, analyzovat se a posuzovat ve vztahu k druhým. Stává se kritičtější ke svému okolí, protože srovnává existující s tím, co by mohlo nebo mělo být. Odtud může pramenit nespokojenost a zklamání dospívajícího, které se mohou obrátit i vůči vlastní osobě.¹¹ Jednou z typických obranných reakcí na různé negativní jevy nebo projevy okolí je únik do fantazie. Zde pubescent opět získává jistotu, protože svět jeho fantazie neodpovídá reálnému světu, tudíž zde platí jiná pravidla, může se ex-

⁵ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 156

⁶ Čáp, Mareš, 2001, s. 278

⁷ Čáp, Mareš, 2001, s. 281

⁸ Čáp, 1993, s. 228

⁹ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 146

¹⁰ Vágnerová, 2012, s. 380

¹¹ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 148

perimentovat, není nutné řídit se logikou nebo jakýmkoliv omezeními.¹² Různé výzkumy prokázaly, že vhodné vyučování může významně stimulovat intelektové předpoklady dítěte, jinými slovy mírně urychlit přechod z jednoho stadia myšlenkových operací do druhého.¹³

Vzhledem k tématu diplomové práce je důležité, že ve sledovaném období může v některých aspektech docházet k odlišnému vývoji chlapců a dívek. V různých výzkumech se například ukazuje, že ve věku 11–13 let vykazují dívky lepší výkony ve verbálních dovednostech, chlapci se naopak jeví úspěšnější při řešení úkolů vyžadujících vizuálně prostorovou představivost. Chlapci dosahují lepších výkonů než dívky také v oblasti početních dovedností. U dalších kognitivních schopností, jako je paměť, usuzování nebo řešení problémů, se rozdíly mezi pohlavími neukazují jako významné.¹⁴ Největší odlišnosti mezi chlapci a dívkami můžeme zaznamenat v oblasti sociálního chování, přestože některé tradiční, respektive stereotypní představy se nedaří prokázat (např. intenzivnější a hlubší vztahy k druhým lidem u dívek). Langmeier a Krejčířová uvádějí, že: chlapci jsou považováni za agresivnější, častěji než dívky si volí konstruktivní, ovšem stereotypní hry, hrají si ve větších skupinách a jsou hlučnější; dívky mívají naopak širší rozsah zájmů než chlapci a předpokládá se, že jejich mentální výbava je univerzálnější, zatímco u chlapců specializovanější.¹⁵

Ve sledovaném období, tedy v 5. a 6. třídě, se mohou také pozorované fyzické rozdíly mezi chlapci a dívkami výrazně prohlubovat, objevují se také zřetelnější odlišnosti mezi jedinci téhož pohlaví. Některé děti začínají dospívat dříve, jiné později. Rozdíly způsobují např. narůstající hladiny pohlavních hormonů, kdy se u některých dětí v 5. třídě již objevují sekundární pohlavní znaky, zatímco jiné děti v 6. třídě ještě nepřekročily hranici mezi dětstvím a pubescencí.¹⁶

Ke zvýraznění rozdílů dále přispívá přirozená socializace, a to již od narození. Společnost včetně členů rodiny se k chlapcům a dívkám chová prokazatelně jinak (tlak je zaměřen výrazněji na chlapce – je od nich vyžadováno a posléze oceňováno specifické „chlapecké“ chování, zatímco u dívek se respektuje širší spektrum zájmů a projevů). Také učitelé se vůči chlapcům a dívkám často projevují odlišně, aniž by to většinou tušili. Langmeier s Krejčířovou uvádějí, že na základní škole bývají chlapci káráni především za rušivé chování a méně za chybné plnění úkolů; dívky jsou naopak chváleny, jsou-li hodné a klidné, zatímco za chyby v úkolech je učitelé kárají. Různě bývá interpretován také horší prospěch. Můžeme

¹² Vágnerová, 2012, s. 393

¹³ Čáp, 1993, s. 230

¹⁴ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 199

¹⁵ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 200

¹⁶ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 201

řící, že zatímco horší prospěch u chlapců je často ze strany učitelů „omlouván“, vysvětlován lenivostí a zájmem o jinou oblast, horší prospěch u dívek se naopak vykládá jako důkaz o neschopnosti zvládnout těžší úkoly.¹⁷

1. 2. Vývoj řeči a úroveň komunikačních kompetencí ve sledovaném období

V období dospívání, jehož počátek můžeme klást právě do věku 11–12 let, vývoj řeči stále pokračuje, přestože méně nápadně než v předcházejících obdobích.¹⁸ Dochází zejména k růstu slovní zásoby a celkové výrazové schopnosti, větná stavba se stává složitější.¹⁹

Na tomto vývoji má kromě biologického zrání svůj podíl také výuka. Slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy a dále o různé frazémy. Všechny tyto znalosti umožňují dětem především diferencovanější a funkčnější vyjadřování. Ve 12 letech může pasivní slovník dítěte čítat kolem 30 000 slov. Roste také aktivní slovní zásoba.²⁰ Některé novější výzkumy slovní zásoby dětí mladšího školního věku ukázaly, že počet slovních asociací k podstatným jménům je vysoký v každém věku. Zhruba v 5. ročníku však významně roste počet slovních asociací u podstatných jmen a sloves. Rovněž v 5. ročníku se prohlubuje zastoupení deskriptivních atributů substantiva a také kategorie nadřazených pojmů (např. *pták* – *zvíře*).²¹

V tomto věku u dítěte zesiluje tendence zafixovat si takové výrazy, které jsou k něčemu užitečné, přičemž představa o užitečnosti určitých výrazů vychází ze zkušenosti samotného dítěte.²² Dítě může například mít pocit, že užívání těchto výrazů zvyšuje jeho prestiž, jak je patrné například na užívání slangu v různých vrstevnických skupinách. Slang mládeže je hojně zkoumanou vrstvou jazyka (jak mj. nastiňuje Šebesta). Slouží k posilování sociální identity a soudržnosti či k vymezování se vůči dospělým a autoritám.²³ Mezi žáky se

¹⁷ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 202

¹⁸ srov. řečovou ontogenezi dítěte mladšího školního věku ve slovenštině: Liptáková a kol., 2011, s. 84–94

¹⁹ Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 145

²⁰ Klimeš (1967–1968) zjistil, že počet lexikálních jednotek užitých v písemných projevech mezi 4. a 8. ročníkem základní školy roste až o 200 % (Šebesta, 2009, s. 349); podle výzkumu Kaly a Benešové došlo k 7% nárůstu slovní zásoby v mluveném projevu mezi 6. a 7. ročníkem základní školy, což je podle výsledků největší nárůst během základní školy (Kala, Benešová, 1989, s. 315)

²¹ Liptáková a kol., 2011, s. 87

²² Vágnerová, 2012, s. 297

²³ Šebesta, 2009, s. 350

začíná projevovat potřeba vtipně aktualizovat vlastní projev – uplatňují se např. časté obměny frazémů, jejich křížení a celkový smysl pro jazykovou hru.²⁴

Zatímco mladší školáci mívají problémy s používáním různých spojek a tvorbou souvětí, u žáků 5. a 6. třídy by k těmto problémům mělo docházet spíše v menší míře. Některé děti mohou být stále ovlivněny školní výukou, kde se učí používat spojky na modelových větách. Tyto věty ne zcela odpovídají přirozenému způsobu vyjadřování, proto je pro žáka složitější si je osvojit a přijmout na vzor. Má-li žák hovořit souvisleji, resp. kultivovaněji, snaží se opět tyto spojky používat, nedostatečné zvnitřnění jejich užívání však vede k nepřesnosti a neobratnosti formulací.²⁵ Kala s Benešovou ve svých výzkumech odhalili řadu nedostatků v užívání gramatických slov i u starších školáků: mládež neznala význam základních předložek, chybně užívala nevlastní předložky, chybovala v užívání spojovacích výrazů, používala naopak nevhodná asyndetická spojení apod. Tyto nedostatky nicméně můžeme považovat za typické ve vývoji žákovské syntaxe.²⁶

S růstem složitosti syntaxe a postupným vývojem hypotaxe roste délka písemných i mluvených projevů. Zvyšuje se podíl použitých souvětí v porovnání s větou jednoduchou. Zvláště v mluvených projevech můžeme postupně zaznamenat zvyšující se výskyt souvětí podřadných.²⁷ Kala a Benešová dále zjistili, že v mluvených projevech ovlivněných psanou předlohou (reprodukovaných) se objevuje více vět vedlejších a projev je syntakticky „vytříbenější“, nabývá ovšem spíše rysů psanosti.²⁸ Viktorová při výzkumu písemných projevů jedenáctiletých žáků došla k závěru, že mluvené žánry zpočátku silně ovlivňují psanou produkci dětí, postupně však naopak psané texty působí na mluvený projev.²⁹ Vztah psaných a mluvených projevů u žáků na přelomu dětství a dospívání by jistě vyžadoval podrobnější analýzu. Bylo by zajímavé zjistit například to, do jaké míry jsou závěry pro psané projevy ekvivalentní pro projevy mluvené a naopak. Žáci v 5. ročníku si ještě předem nevypisují osnovu, postavy ani dějové linky svých spontánních psaných vyprávění – to dělají pouze ve školní práci na příkaz učitele. Obvykle bohatě využívají asociace, intuice a podle chuti do textu zařazují své momentální nápady.³⁰

V tomto věku se stává, že celou promluvu tvoří jediný nepřetržitý proud myšlenek, v němž mluvčí nakonec sám ztrácí orientaci. Proto některé promluvy působí neukončeně,

²⁴ Blíže ke znalosti frazeologie žáky ZŠ i SŠ a jejímu užívání např. Čechová, 1998, s. 74–79

²⁵ Vágnerová, 2012, s. 299

²⁶ Šebesta, 2009, s. 349

²⁷ Šebesta, 2009, s. 349

²⁸ Kala, Benešová, 1989, s. 313

²⁹ Viktorová, 2009, s. 110

³⁰ Viktorová, 2009, s. 99

případně jsou podle přiznání žáků zakončeny zcela jinak, než byl jejich původní záměr.³¹ Z důvodu užívání asyndetických spojení vět nebo dalšího napojování pomocí souřadných spojek je v některých případech obtížné poznat, zda jde ještě o souvětí se vzájemnými syntaktickými vztahy, nebo již o aditivní řazení větných celků.³²

Mluvené projevy zvláště u prepubescentů se vyznačují i stylistickou neobratností: žák se snaží okamžitě nahrazovat použitý výraz jiným, adekvátnějším, nebo do svého projevu vkládá zcela nové myšlenkové celky.³³ Žáci mohou vynechávat některé podstatné informace, tudíž jejich mluvený projev působí dojmem, že postrádá návaznost a odehrává se v jakýchsi skocích. Žáci vynechávají to, co jim samotným připadá obsahově samozřejmé, a nedokážou zatím na svůj projev pohlédnout z perspektivy posluchače, kterému nemusí být kontext znám.³⁴ Kala a Benešová zaznamenali, že ještě v 6. ročníku mají žáci u mluveného vyprávění potíže se zachováním monotematické linie a často tedy přeskakují z jednoho tématu na druhé.³⁵

V průběhu druhého stupně se u žáků rozvíjí a zdokonaluje dovednost pracovat s obrazným významem, nepřímými pojmenováními, dále užívání slov v přeneseném významu, žáci také dokáží lépe chápat jazykový žert, záměr autora apod.³⁶ Rozvoj těchto dovedností je však individuální, u některých dětí v 5. a 6. třídě může být ještě na poměrně nízké úrovni.

Se všemi výše uvedenými charakteristikami souvisí také rostoucí schopnost žáků přizpůsobit svůj projev komunikační situaci.³⁷ Na žáky působí jednak každodenní komunikace jejich nejbližšího okolí, jednak „prestižní“, spisovný standard, který poskytují zejména škola a média. Žáci si v průběhu školní docházky osvojují nejen variety jazyka samotné, ale také vzorce jejich užívání v různých situacích. Současné výzkumy nicméně napovídají, že české děti jsou schopné rozeznat jazykové prostředky jednotlivých variet a přiřadit je adekvátním komunikačním situacím už kolem 7 let.³⁸ Liptáková a kol. dodávají, že typické pro žáky mladšího školního věku je vytváření okazionalismů – na rozdíl od nejmladších dětí je však školák v 5. ročníku využívá z pragmatických důvodů, aby vyjádřil svůj komunikační záměr (např. svůj postoj, snahu o výstižnější či humornější vyjádření).³⁹

³¹ Kala, Benešová, 1989, s. 288–289

³² Kala, Benešová, 1989, s. 329

³³ Kala, Benešová, 1989, s. 289

³⁴ Kala, Benešová, 1989, s. 330

³⁵ Kala, Benešová, 1989, s. 283

³⁶ Šebesta, 2009, s. 349

³⁷ Šebesta, 2009, s. 349

³⁸ Šebesta, 2009, s. 350–351

³⁹ Liptáková a kol., 2011, s. 90

Komunikace s vrstevníky se v tomto období stává velmi specifickou, žáci užívají nejen typické řečové prostředky, ale jejich řečové chování se dle Šebesty vyznačuje i mnohdy překvapivými strategiemi.⁴⁰ Žáci na prahu dospívání si utvářejí vlastní styl: užívají určité obraty, preferují určitá slova a oslovení, jejich cílem je na sebe upozornit a dokázat si vlastní originalitu. Na první pohled nejvýraznějším rysem komunikace bývá užívání slangových výrazů nebo vulgarismů. Silně přítomná je i neverbální složka, a to jak v různých paralingválních jevech (hlučnost, intonace a tempo řeči), tak v mimice nebo gestice. Typické je vzájemné dotýkání, pitvoření a propukání v smích. Vzájemná sdělení v rámci skupiny mohou být zkratkovitá a připomínají kód, kterému někdo nezasvěcený rozumí jen s obtížemi.⁴¹ Děti obecně rády vyvolávají směšné situace, smějí se zdánlivým hloupostem, předstihují se ve vymýšlení žertů, napodobují veselé situace z filmů, opakují slova, kopírují různé zvuky a gesta apod.⁴²

Jak jsme naznačili výše, v tomto věku se diferencuje sociální chování chlapců a dívek. U chlapců panuje tendence vytvářet hierarchicky uspořádané skupiny, přičemž i komunikace slouží k ujištění o dominantní pozici mluvčího. V chlapeckých skupinách se proto vyvíjejí různé řečové rituály, které jsou ostatními členy skupiny vysoce ceněny: jde zejména o vyprávění vtípů a zábavných příběhů vůbec, urážky druhého, vychloubání apod.⁴³

Pro tzv. mluvu mládeže (kam můžeme projevy žáků v 5. a 6. ročníku již také zařadit s ohledem na vývojová specifika) jsou obecně typické tyto charakteristiky: hravost, aktualizace, neologizace, expresivita, internacionalizace, přejímání jazykových prostředků z médií, šíření lexikálních prvků spojených s novými médii, mísení stylů a kulturních prvků různého původu.⁴⁴ Z nahrávek mluvených projevů Kaly a Benešové je patrné, že pubescenti rádi líčí své pocity: strach, úzkost, radost, lítost, vztek atd.⁴⁵ Dále rádi vyslovují soudy o věcech (často uvozované: „já si myslím“, „já bych to tak neudělal“, „to se mi líbí/nelíbí“) a bezprostředně dávají najevo souhlas nebo nesouhlas s rozhodnutím dospělých.⁴⁶

Je výhodné, pokud učitel tyto charakteristiky zná a dokáže s nimi pracovat. Učitel musí předem chápat, že žáci nejsou pouhé zmenšeniny dospělých, ale postupně se vyvíjejí a jejich výkony se mohou lišit jak vývojově (tedy na ose dítě–dospívající–dospělý), tak individuálně.⁴⁷

⁴⁰ Šebesta, 2009, s. 350

⁴¹ Vágnerová, 2012, s. 444

⁴² Kala, Benešová, 1989, s. 289–290

⁴³ Šebesta, 2005, s. 52

⁴⁴ Šebesta, 2009, s. 350

⁴⁵ Kala, Benešová, 1989, s. 284

⁴⁶ Kala, Benešová, 1989, s. 285

⁴⁷ Krejčová, 2013, s. 14

Kala a Benešová došli ke zjištění, že řada žáků doprovází své mluvené projevy „neurotickými“ příznaky, mezi nimiž jmenují tyto: neschopnost dokončit myšlenku, opakování začátků slov i celých slov, kouskování slov, pomrkávání, odkašlávání, zajíkání apod.⁴⁸ Dalším výrazným nešvarem v pozorovaných projevech byl ohromný výskyt ukazovacího zájmena *to*. Toto zájmeno se v jejich výzkumu stalo třetím nejfrekventovanějším slovem vůbec.⁴⁹

Pro srovnání je potřeba zmínit např. výzkum jazyka dětí na 1. stupni základní školy, který provádí Gabriela Babušová od roku 2009.⁵⁰ Její zjištění se týkají zejména mluvených projevů žáků 1. ročníku. Nejčastějším opakujícím se slovem v projevech žáků byla spojka *a* – byla užívána jednak ke spojování vět, ale častěji jako výplňkové slovo, když žáci nevěděli, co mají říct, nebo přemýšleli, zda to říct mohou.⁵¹ Pozorování Kaly a Benešové a nadužívání ukazovacích zájmen platí i pro malé děti – tato zájmena dětem slouží spíše jako výplňová slova, ne jako výrazové prostředky určitosti a názornosti. Zájmeno *to* je nejčastěji následováno hezitacním zvukem. Jeho další funkcí je zastupování různých větných členů či odkazování na obsah dřívějšího textu.⁵²

Babušová se zaměřila mj. na další zajímavý aspekt mluvených projevů žáků na prvním stupni: na zahajování a ukončování projevů. Žáci ve velké míře používali tzv. počátková slova. Nejčastějším počátkovým slovem u žáků v 1. ročníku byl výraz *no* (případně *nó*), dále byly užívány výrazy *no tak*, *tak*, *že*, *když*.⁵³ Konec mluveného projevu často nebyl signalizován vůbec, případně byl ukončen dlouhým odmlčením. Ve velké míře se objevovala různá stereotypní vyjádření: *a už nevím*, *a to je všechno*, *zazvonil zvonec a to je konec* apod.⁵⁴

Se souvislým mluveným projevem souvisí i „technická“ stránka řeči, tedy výslovnost, frázování, schopnost užívat významový přízvuk atd. Kolem 11. až 12. roku mohou žáci začít zanedbávat výslovnost.⁵⁵ Jedním z příznaků nastupující puberty je mutování, a to u chlapců i u dívek. Bude-li ve třídě teprve několik žáků, kteří mutují, může u nich jejich přeskakující hlas vyvolávat pocit nejistoty či studu. Vlivem dalších okolností (fyzický, psychický i sociální vývoj), které mohou v žákovi vyvolávat nejistotu, se zvláště u dívek setkáváme s příliš soukromým vyjádřením – jejich projev je tichý, pasivní, bez rytmického cítění, neadresný, nese-

⁴⁸ Kala, Benešová, 1989, s. 291

⁴⁹ Kala, Benešová, 1989, s. 330

⁵⁰ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵¹ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵² Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵³ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵⁴ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵⁵ Štembergová–Kratohvílová, 1994, s. 105

bevědomý, dokonce jakoby „prosící o odpuštění.“⁵⁶ Dle zjištění Babušové již žáci v 1. ročníku prožívají pocity studu či stresu, mají-li promluvit před ostatními. Častou chybou, kterou Babušová zaznamenala, byla absence očního kontaktu s posluchači, kdy se mluvčí dívali do země. Přímý pohled do publika u nich většinou vedl k červenání, nervozitě, grimasám, smíchu apod.⁵⁷ Velmi častými gesty, která prozrazovala nervozitu mluvčích, byly doteky obličeje a vlasů, pohupování, stahování horního oděvu ke stehnům nebo tahání rukávů.⁵⁸

Děti i dospívající při svých mluvených projevech dělají mnoho chyb. Mezi nejčastější patří: ostré hlasové začátky, vyšší mluvní poloha, než je pro mluvčího obvyklé, přepínání hlasové síly bez dechové opory, dyšný hlas málo využívající rezonanci dutin, hlasitý šepot, nervózní odkašlávání.⁵⁹

Ostrý neboli tvrdý hlasový začátek, kdy jsou hlasivky nejprve pevně přitisknuté k sobě a poté náhle rozraženy výdechovým proudem, je dechově velmi náročný a k hlasivkám nešetrný. Opakuje se obvykle při různých veřejných vystoupeních, při zvýšené hladině hluku nebo při emocionálních reakcích. Této chyby se ve velké míře dopouštějí také učitelé (viz níže).⁶⁰ Babušová při nahrávání žáků 1. ročníku zaznamenala, že žáci často dělali výrazné pauzy téměř za každou větou – nešlo pouze o tzv. fyziologické pauzy za účelem nadechnutí se, ale především o vytváření prostoru k přemýšlení. Podle jejích pozorování měla značná část žáků problémy s dýcháním.⁶¹

Liptáková a kol. hovoří také o vlivu nářečí na spisovnou výslovnost ve slovenštině. Autorky zdůrazňují, že k tomuto jevu není třeba přistupovat jako k něčemu, co je chybné, nýbrž pozitivně jako k vlivu přirozeného jazykového inputu mimo školní prostředí. Domnívám se ve shodě s autorkami, že výuka by měla žákům ukazovat shody a rozdíly mezi oběma typy výslovnosti a především je vést k situačně vhodnému uplatňování nářečních a spisovných řečových norem.⁶²

⁵⁶ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 139

⁵⁷ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵⁸ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁵⁹ Cmíralová, 1992, s. 28. Podrobněji k metodice mluvní výchovy dětí např. Štembergová–Kratochvílová, 1994.

⁶⁰ Cmíralová, 1992, s. 25

⁶¹ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁶² Liptáková a kol., 2011, s. 323

Kapitola 2

VLIV UČITELE

A PODPORA MLUVENÉHO PROJEVU

Není pochyb o tom, že učitel patří mezi nejvýznamnější a nejvlivnější osoby v životě dítěte či dospívajícího. Žák s některými učiteli tráví více času než se členy vlastní rodiny; to se přirozeně odráží i na míře vlivu, kterým učitel na žáka působí.

Učitel vzdělává a vychovává zároveň, na žáka může působit pozitivně nebo negativně, záměrně i nezáměrně. Pro žáka se může stát důležitým vzorem.⁶³ Různé výzkumy došly k zajímavým zjištěním o volbě vzorů mezi dětmi a dospívajícími: děti ve věku do 11–12 let si volí za model někoho, kdo je nápadně výjimečný a vyniká nad ostatní, mladistvého již upouštávají také osoby méně nápadné (modelem může být někdo z rodiny či blízkého okolí). Dospívající si již na svém modelu nevěšují pouze vnějších nepodstatných znaků, ale také vztahu k lidem a práci, zaměření k životním cílům, řešení problémů apod.⁶⁴ Na základě těchto výzkumů můžeme předpokládat, že v 5. a 6. třídě si již žák bude všimnout nejrozličnějších charakteristik svého učitele, a ohodnotí-li jeho chování jako imponující, vstřícné a respektující, bude ho následovat a reagovat na něj příznivě.

Zastavme se nejprve u tématu vztahu žáků na prahu dospívání k učitelům. Tento vztah se nesporně mění a bývá zpravidla kritičtější, než tomu bylo v mladším školním věku. Žák v 5. a 6. třídě už nebude akceptovat názory a rozhodnutí učitele zcela automaticky, bude projevovat nechuť k podřízenosti. Vágnerová upozorňuje, že se žák může stát velmi netolerantním vůči učiteli a tuto svou netolerantnost bude hlasitě demonstrovat.⁶⁵ Z vlastností, které žákům u učitelů imponují, jmenujme zejména spravedlnost: pubescenti trvají na dodržování pravidel za každou cenu a nesou, pokud učitel nehodnotí všechny žáky stejným způsobem. Tento postoj vyplývá z nedůvěry a nechuti k podřízenosti vůči formální autoritě, jde také o vyžadování důkazu alespoň částečné rovnoprávnosti s učitelem.⁶⁶

Podpora mluveného projevu spadá do oblasti komunikace a také sociálních dovedností. Učitel ovlivňuje své žáky po komunikační stránce neustále – svými vlastními mluvenými i písemnými projevy, chováním ve vzájemných interakcích, způsobem iniciace projevů žáků,

⁶³ Čáp, Mareš, 2001, s. 264

⁶⁴ Čáp, Mareš, 2001, s. 261–262

⁶⁵ Vágnerová, 2012, s. 414

⁶⁶ Vágnerová, 2012, s. 415

formou testování, hodnocením uplynulé komunikační situace či projevu žáka atd. Zdá se však, že mezi učiteli často dochází k zanedbávání těchto aspektů vlivem přílišného kladení důrazu na aspekty odborné.⁶⁷ Čechová zdůrazňuje, že řečové chování žáků není samozřejmě pouze odrazem chování učitelů. Podrobněji se také zabývá různými vztahy mezi žáky a učiteli/učitelkami.⁶⁸

Děti se samy snaží zdokonalovat své řečové dovednosti, protože ty jsou nutnou podmínkou úspěchu v sociálním styku a prostředkem, jak získat informace o svém okolí a rozšířit svou kontrolu nad ním.⁶⁹ Práce učitele jako řečového vzoru rozhoduje o míře tohoto zdokonalování: pokud učitel nedokáže dětem poskytovat dostatečnou jazykovou informaci a pokud nedokáže plně a přiměřeně zodpovídat otázky žáků, bude to mít pro rychlost vývoje žáka zřejmě negativní důsledky.⁷⁰ Fontana uvádí, že častou chybou učitelů všech stupňů škol je to, že nedokážou svůj jazyk žákům přizpůsobit, a to ani ve chvíli, kdy mu žáci nerozumějí (např. když je zapotřebí definovat význam výrazu, který žák nezná, učitel mnohdy použije stejně složité, ne-li složitější výrazy). Jazyk, který učitel při vyučování užívá, by měl být dětem natolik známý, aby mu porozuměly, zároveň by však měl obsahovat nová slova a obraty, aby žákům umožňoval rozvíjet jejich komunikační kompetenci.⁷¹

Různí učitelé komunikují se svými žáky různě, liší se rovněž komunikace téhož učitele vůči jednotlivým žákům. Podle zjištění Čápa a Mareše učitelé obecně komunikují častěji se žáky dobře prospívajícími než s neprospívajícími; komunikace se žákem, který má slabší prospěch, je totiž pro obě strany náročnější, protože žáci se slabším prospěchem mívají méně rozvinuté vyjadřovací dovednosti.⁷² Tím, že učitel žáka se slabším prospěchem méně vybízí ke komunikaci a nedává mu dostatečné množství času na odpověď, mu neposkytuje dostatek příležitostí k zdokonalení jeho komunikačních dovedností.

Prostřednictvím každodenní interakce učitel podporuje rozvoj žádaných komunikačních dovedností žáků a měl by tedy působit jako kvalitní mluvní vzor. Valenta uvádí, že na řadě škol se setkáme s mýtem, že kultivovaný, popř. spisovný projev má být žákům prezentován hlavně učitelem českého jazyka, v ostatních předmětech se ze strany učitele tolik nevyžaduje. Dobrá učitelská komunikace je však důležitým modelem pro učení se dobré komunikaci na straně žáků a studentů, a to platí v různých situacích i v různých předmětech.⁷³ Žák

⁶⁷ Čáp, Mareš, 2001, s. 265

⁶⁸ Čechová, 1998, s. 111–114

⁶⁹ Fontana, 2010, s. 89

⁷⁰ Fontana, 2010, s. 89

⁷¹ Fontana, 2010, s. 93

⁷² Čáp, Mareš, 2001, s. 269

⁷³ Valenta, 2005, s. 19–20

zvládne nové komunikační dovednosti pravděpodobně lépe, když k nácvičku bude docházet v souvislosti se školní prací a když mu tyto dovednosti umožní efektivněji sdělit věci, které potřebuje či chce sdělit.⁷⁴

Dochází zde do jisté míry k paradoxní situaci: zatímco v domácím prostředí se dítě může vyjadřovat ve většině případů spontánně a má dostatek prostoru pro „trénování“, ve školním prostředí, které by mělo jako hlavní podporovat také kultivované a funkční vyjadřování, se interakce učitele s žákem nezděrně redukuje pouze na otázky a odpovědi.⁷⁵ Dodejme, že řada výzkumů se zabývala vlivem školního prostředí na vyjadřování žáků vzhledem k vyjadřování v prostředí domácím; mnohé z nich potvrdily existenci tzv. školního rejstříku, který se blíží podobě Bernsteinova omezeného kódu. Ze závěrů výzkumů vyplývá, že mimo školu se děti zpravidla vyjadřují plynuleji a lépe, jsou aktivnější a jejich promluvy jsou sémanticky bohatší.⁷⁶

Někteří učitelé mluvené projevy svých žáků ve velké míře kritizují, často se soustředí např. na užívání nespisovných prostředků, v extrémních případech projev žáka hodnotí pouze podle jeho znalostí a podle míry ovládnutí spisovného jazyka. Učitelé by se však měli zaměřit spíše na zpevnování pozitivních, podařených komunikačních momentů, podávat svým žákům krátké a konstruktivní reflexe.⁷⁷

Reflexe však, podle zjištění Kaly a Benešové, nejsou příliš časté. Velká část učitelů dokonce hodnotí své žáky pouze na základě písemného projevu; mluvený projev buď neberou v úvahu, nebo jej ani dostatečně neprocvičují a nerozvíjejí.⁷⁸ Jednou z příčin tohoto stavu je to, že psaný projev je zafixovaný v určité podobě, a tudíž se hodnotí snadněji; mluvený projev naproti tomu probíhá v čase, hůře se sledují jeho různé aspekty a také hodnocení může být pro učitele obtížné.⁷⁹ Než učitel přikročí k hodnocení, musí vycházet např. ze svých poznámek, které si psal během žákova projevu.

Šebesta uvádí několik příčin toho, že je psanému vyjadřování věnována ve škole větší pozornost než mluvenému: psaný jazyk má vyšší společenskou prestiž a jeho zvládnutí je jedním ze znaků gramotnosti, písemné vyjadřování se snadněji ověřuje a hodnotí, psaný jazyk si dítě systematicky osvojuje zpravidla až ve škole, pro jeho zvládnutí je tedy objektivně nezbytné, aby mu škola věnovala větší prostor.⁸⁰ V praxi se pak setkáváme s dalšími důvody,

⁷⁴ Fontana, 2010, s. 89

⁷⁵ Krejčová, 2013, s. 56

⁷⁶ Šebesta, 2005, s. 49

⁷⁷ Valenta, 2005, s. 26

⁷⁸ Kala, Benešová, 1989, s. 276

⁷⁹ Brabcová, Vitvar, 1986, s. 5

⁸⁰ Šebesta, 2005, s. 113

proč někteří učitelé preferují výchovu jazykovou a kladou důraz na jazykový systém místo komunikačního procesu: výuka komunikační výchovy je pro ně náročná na přípravu, v učebnicích jí je věnováno málo prostoru, na školách nejsou podmínky pro zavádění nových výukových metod či používání moderních technologií.⁸¹

Dříve se při hodnocení mluveného projevu kladl důraz zejména na to, zda se žák vyjadřuje spisovně nebo ne, a převážně na základě toho mu byla přidělena známka.⁸² Požadavek spisovnosti za každou cenu považujeme za zastaralý; při přípravě námětů pro mluvené projevy ani při jejich hodnocení nesmíme upouštět od funkčního a situačního hlediska.⁸³ Na základě současných poznatků by hodnocení mluvených projevů mělo působit především motivačně, povzbudit žáka k další práci a nabídnout mu možnosti, jak se zlepšit. Babušová doporučuje tento postup zejména u žáků na 1. stupni základní školy; učitel by měl na každém mluveném projevu najít kladné stránky a vyzdvihnout vše, co je možné. Kladné hodnocení by vždy mělo předcházet sdělení nedostatků. Doporučuje rovněž zapojovat do hodnocení celou třídu a komentáře žáků poté zrekapitulovat a shrnout.⁸⁴ V *Didaktice slovenského jazyka*⁸⁵ se setkáme s dalším cenným vodítkem pro hodnocení mluvených projevů: mělo by být především komplexní. Učitel musí zhodnotit situační přiměřenost, plynulost, pestrost, působivost, souhru jazykových a neverbálních prostředků, dodržování ortoepických norem a zřetelnost artikulace. V zapojení ostatních žáků je potřeba jisté opatrnosti, aby hodnocení jako celek proběhlo citlivě – při dodržování předem dohodnutých kritérií je však hodnocení ostatních vítáno.⁸⁶

Učitel řečové dovednosti žáků nerozvíjí pouze tím, že jim nabízí sám sebe jako vzor. Na rozvoji by měl pracovat zcela vědomě a záměrně, měl by využívat každou vhodnou příležitost. Objeví-li se ve výuce jakékoliv jazykové téma nebo podnět, učitel by mu měl věnovat vždy několik slovních výměn, ať už hovoří s jedním žákem, nebo celou třídou – měl by vést rozhovor tak, aby povzbudil děti k dalším vyjádřením, a měl by na ně reagovat, místo aby jen stručně odpověděl a tím diskuzi ukončil.⁸⁷

⁸¹ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁸² Pro představu např. tabulka kritérií hodnocení z roku 1984; Brabcová, Vitvar, 1986, s. 51. Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou navíc značně relativní a formulace v nich použité považujeme za vágní.

⁸³ Čechová, 1998, s. 57

⁸⁴ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

⁸⁵ Liptáková a kol., 2011, s. 323

⁸⁶ Čechová (1998: s. 166) přichází také s nápadem rozdělit zbývající žáky do skupin a každé skupině zadat jeden konkrétní aspekt mluveného projevu, na který by se měla zaměřit.

⁸⁷ Fontana, 2010, s. 90

K rozvíjení řečových dovedností během jakékoliv vyučovací hodiny jsou vhodné zejména tyto postupy:⁸⁸

- Pokládat otevřené otázky, aby žáci museli odpovídat v celých větách, případně aby mohli zvažovat více odpovědí.
- Důsledně vyžadovat odpovědi v celých větách. Pokud žák odpoví jednoslovně, požádat ho, aby svou odpověď přeformuloval.
- Trpělivě čekat, až se žák vyjádří, dát mu na odpověď dostatek času. Pokud má žák s vyjádřením potíže, je možné mu pomoci doplňujícími otázkami, ale ne říci odpověď za něj.
- Dát žákům prostor pro to, aby vlastními slovy sdělovali, co se naučili, co viděli, co zažili.
- Zadávat žákům náměty na činnosti, které vyžadují složitější myšlenkové operace (porovnávání, kategorizování, dedukci, indukci, analogické myšlení...).
- Zařazovat do výuky nejrůznější aktivity, které rozvíjejí slovní zásobu a vyjadřování.

Pro pěstování mluveného projevu v hodinách českého jazyka se doporučuje zařazování různých mluvních cvičení neboli cvičení v souvislém mluveném projevu. Obecně se doporučuje výběr témat obsahově blízkých žákům, nenáročných na znalosti a rovněž zajímavých pro cílovou skupinu žáků.⁸⁹

Výuková komunikace se vyznačuje řadou specifík, a to včetně chyb, které mohou na žáky působit negativně.

Z výzkumů prováděných zejména na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity vyplývá, že mezi učiteli na základních a středních školách je značné procento těch, kteří trpí výslovnostními vadami, nesprávně vyslovují samohlásky vlivem rodného dialektu, nezvládají prozodické prostředky, mají potíže s tvořením hlasu a hlasovou technikou, svůj projev prokládají hezitačními zvuky a vycpávkovými slovy.⁹⁰ Kuldanová je pak toho názoru, že budoucí učitelé by neměli mít žádnou výslovnostní vadu, měli by praktikovat zásady hlasové hygieny, měli by vědět, jak správně dýchat a tvořit hlas, a měli by si osvojit spisovnou výslovnostní a gramatickou normu českého jazyka.⁹¹

⁸⁸ zpracováno dle Krejčové, 2013, s. 57–60

⁸⁹ např. Čechová, 1998, s. 55; Čechová, Styblík, 1998, s. 217

⁹⁰ Kuldanová, 2009, s. 39

⁹¹ Kuldanová, 2009, s. 40

Nejčastější chybou v řeči učitelů je nespisovná výslovnost, kdy dochází zejména k nefunkčnímu krácení či prodlužování vokálů, k protahování samohlásek v koncových slabikách slov (důsledek snahy zdůraznit sdělovanou informaci) a v důsledku toho k nepřirozeně působícímu frázování řeči. Dalším problémem, se kterým se setkáváme v řeči učitelů, je hyperkorektnost; učitel ve snaze o maximální spisovnost nahrazuje slova běžná výrazy výrazně spisovnými, až knižními či zastarávajícími (což může být způsobeno tím, že si učitel není jistý spisovností některých tvarů).⁹²

Hájková uvádí, že pro pedagogickou komunikaci je příznačný větší výskyt slovosledných nepravidel než v komunikaci jiné.⁹³ Učitelé chtějí zdůraznit především jádro sdělení a umísťují ho tedy na začátek věty. Následně přidávají další slova započaté věty, přestože význam sdělení je již patrný z kontextu a některá slova tak působí nadbytečně, jsou obsahově vyprázdněná a fungují spíše jako slova výplňková. Takové vyjadřování se často stává příliš rozmělněným a pro žáka nezajímavým – nezbuzuje jeho pozornost a nedostatečně ho motivuje k činnosti.⁹⁴

Zvláštní otázkou je užívání určité vrstvy jazyka. Slangové vyjadřování je charakteristické zejména pro učitele odborných předmětů, hlavně na odborných školách, ale objevuje se i u učitelů na základní škole. V některých případech tímto způsobem učitel mluví zcela spontánně, v jiných případech cíleně: např. ve snaze o oživení zájmu nebo ve snaze o přiblížení se žákům. Někteří učitelé dokonce vyznávají názor, že žáci lépe pochopí učivo, pokud jim je podáno obecnou češtinou se slangovými prvky.⁹⁵

Uvedli jsme některé chyby týkající se učitelovy řeči. Nyní uveďme ještě chyby týkající se přímo pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace má svá specifika a od jiných institucionálních komunikací se liší. Nejde v ní o zdůrazněný asymetrický vztah mezi komunikujícími stranami (kde existuje pasivní role tzv. klienta), učitel se naopak snaží o partnerský vztah se žákem. Ve škole jde v podstatě o „hru na symetrickou komunikaci“.⁹⁶

Častou problematickou oblastí jsou učitelské otázky, jak podrobněji zpracovává například Hájková. Učitelé dělají tu chybu, že si otázky nepřipraví předem a tvoří je teprve ad hoc – mnohdy si teprve při jejich vyslovení všimnou, že je formulovali nejasně nebo nepřesně. Dodatečné upřesňování je ve směru k žákovi spíše matoucí.⁹⁷ Včasná příprava otázek také

⁹² Hájková, 2010, s. 144

⁹³ Hájková, 2010, s. 144

⁹⁴ Hájková, 2010, s. 144–145

⁹⁵ Brabcová, Vitvar, 1986, s. 37

⁹⁶ Liptáková a kol., 2011, s. 51–52

⁹⁷ Hájková, 2010, s. 143

pomůže vyhnout se násobnému tázání, tj. několika otázkám položeným žákovi současně ve snaze učinit otázku jasnější. Žák v důsledku toho často neví, na který z položených dotazů má odpovědět.⁹⁸

S učitelskými otázkami přirozeně souvisí žákovské odpovědi. Učitelé se často spokojí s jednoslovnou odpovědí, velmi často dokonce s pouhým naznačením obsahu odpovědi a nepožadují po žácích její vyjasnění či upřesnění.⁹⁹ Tím, že učitel žáky nevede k přesnosti a výstižnosti vyjádření, de facto podporuje nepřesnost a neurčitost myšlení, povrchnost znalostí, ale i kusost, případně sémantickou prázdnotu verbálního projevu.

Dalším degradačním faktorem učitelovy promluvy může být tzv. učitelské echo, kdy učitel nadbytečně opakuje žakovu odpověď, přidává do žakovy repliky další slova a svou mnohomluvností si sám zaviňuje to, že žáci postupně přestávají vnímat.¹⁰⁰ K dalším projevům této nefunkční mnohomluvnosti patří např. několikeré opakování zadání úkolu, již zmíněné dodatečné upřesňování nebo pozměňování otázky, uvádění mnoha synonym v případě, kde by stačilo jedno vyjádření atd. Instrukce by měla být předem promyšlená, stručná a měla by odpovědět na všechny základní otázky: co se má udělat, kdo to má udělat, kdy, případně proč a s jakým efektem.¹⁰¹ Někteří učitelé jsou zvyklí opakovat instrukce několikrát – pro některé žáky je tento postup však značně demotivující. Pokud si žáci zvyknou, že učitel zadává instrukci pouze jednou, budou pravděpodobněji pozorně poslouchat od samého počátku. Pro mladší nebo slabší žáky se hodí takový postup, kdy učitel po zadání instrukce vyzve některého z žáků, aby ji opakoval vlastními slovy.¹⁰²

K faktorům, které pedagogickou komunikaci činí méně kvalitní, dále patří např. asymetrie v dialogu učitele a žáka, kdy učitel vědomě nebo nevědomě zdůrazňuje svou nadřazenost, dále převaha neosobní komunikace či naopak přehnaná emocionalita či poskytování příliš krátkého času na žakovu reakci.¹⁰³

Učitel by měl v neposlední řadě respektovat, že pozornost žáků přirozeně kolísá. Zvlášť pro žáky na 1. stupni základní školy je extrémně obtížné dostat požadavku tichého, soustředěného naslouchání po delší časový úsek. Učitel by to měl mít na paměti při plánování hodiny a měl by připravit různé aktivity tak, aby se v přijatelných intervalech střídaly fáze soustředěného naslouchání s fázemi uvolněnějšími.¹⁰⁴

⁹⁸ Hájková, 2010, s. 143

⁹⁹ Čechová, 1998, s. 57

¹⁰⁰ Hájková, 2010, s. 145

¹⁰¹ Šebesta, 2005, s. 114

¹⁰² Šebesta, 2005, s. 114

¹⁰³ Liptáková a kol., 2011, s. 53

¹⁰⁴ Šebesta, 2005, s. 114

Kapitola 3

RVP A PODPORA MLUVENÉHO PROJEVU VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH

3. 1. Mluvený projev z hlediska RVP

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje klíčové kompetence, jež jsou během školní docházky postupně naplňovány. V oblasti každé kompetence poté stanovuje cílové dovednosti, jichž by měl žák na konci základního vzdělávání dosáhnout. Kompetence komunikační (definice viz níže) je v RVP rozepsána takto:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*¹⁰⁵

Komunikační kompetenci chápe například Šebesta jako „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.*“¹⁰⁶ Jak dokládá právě publikace *Od jazyka ke komunikaci* nebo různé didaktiky českého jazyka a literatury napsané v 90. letech, komunikační kompetence je mnohem širší než dříve vyžadovaná kompetence jazyková, tedy de facto ovládnutí systému jazyka. Rozdíl mezi jazykovou a komunikační kompetencí shrnuje Šebesta mj. takto: jazyková kompetence dítěte se rozvíjí v prvních letech života a již v předškolní době je v základech zformována, komunikační kompetence se

¹⁰⁵ RVP ZV, 2013, s. 11

¹⁰⁶ Šebesta, 2005, s. 60. Přiblížení definic pojmu komunikační kompetence u různých autorů nabízí Liptáková a kol., 2011, s. 24–26

naopak rozvíjí po celý život. Edukace by si měla jako hlavní cíl klást všestranný rozvoj komunikační kompetence.¹⁰⁷

Vyžaduje-li *RVP* rozvíjení komunikační kompetence, učebnice i samotní učitelé by tedy jako náplň výuky měli stanovit nejen jazykovou výchovu, ale i v širším slova smyslu komunikační aspekty interakční, strategické a společenské/kulturní.¹⁰⁸ Různé výzkumy navíc otevírají další závažné téma: stále se ukazuje, že škola vede žáky i v mluveném projevu k takovému vyjadřování, které je příznačné pro projev písemný – vyžaduje formálnost, nezávislost na kontextu, vysokou míru explicitnosti, vysokou míru syntaktické komplexnosti apod. Otázkou je, zda výuka žáky učí vnímat specifickou komunikační situaci, brát v úvahu jednotlivé situační faktory a přizpůsobovat vlastní projev jejich nárokům.¹⁰⁹

Komunikační kompetence se projevuje v komunikačních činnostech, mezi něž patří psaní, čtení, mluvení a naslouchání.¹¹⁰ Zaměříme-li se blíže na požadavky *RVP* shrnuté pod pojem komunikační kompetence, je patrné, že podle nich by se žák měl vyjadřovat srozumitelně, souvisle a kultivovaně písemně i ústně. V souladu s vývojem moderní jazykovědy je pod komunikační kompetenci zahrnuta také neverbální komunikace a pragmatické aspekty komunikace.

Podle *RVP* má každá vzdělávací oblast určité cíle, jejichž naplňování vede k dosahování příslušných klíčových kompetencí. Vzdělávání v oblasti jazyk a jazyková komunikace vede žáka mj. k „*získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama*“.¹¹¹

Přejdeme nyní k očekávaným výstupům a učivu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, které jsou relevantní pro téma diplomové práce. Nejprve se zaměříme na výstupy očekávané po ukončení 1. stupně ZŠ, poté na výstupy pro 2. stupeň ZŠ.

Na 1. stupni by se mluveného projevu přímo mělo týkat toto učivo:

mluvený projev – *základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)*¹¹²

¹⁰⁷ Šebesta, 2009, s. 348

¹⁰⁸ Hájková, 2008, s. 17

¹⁰⁹ Šebesta, 2005, s. 51. To, zda učebnice učí žáky rozlišovat různé komunikační situace a přizpůsobovat jim svůj projev, bylo jedním z kritérií hodnocení vybraných učebnic (viz kapitola 3. 2.)

¹¹⁰ Šebesta, 2005, s. 61

¹¹¹ RVP ZV, 2013, s. 17

¹¹² RVP ZV, 2013, s. 18

*zvuková stránka jazyka – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk)*¹¹³

Mezi očekávanými výstupy dle RVP se poté objevují tyto požadavky: žák by měl pečlivě vyslovovat, rozlišovat spisovnou a nespisovnou výslovnost a být schopen případné nedostatky rozpoznat a opravit u ostatních mluvčích, měl by správně dýchat, volit správné tempo řeči, správnou intonaci, pauzy či přízvuk podle své komunikačního záměru. Dále by měl umět sestavit osnovu a na jejím základě přednést krátký mluvený projev. V učivu o zvukové stránce jazyka by se mu mělo dostat přiměřených odborných znalostí o suprasegmentálních prostředcích řeči.¹¹⁴ Žák by měl ve svém mluveném projevu užívat také adekvátních jazykových prostředků, jako jsou např. gramaticky správné tvary různých slovních druhů, rozlišení spisovných a nespisovných tvarů slov či užívání vhodných spojovacích výrazů s cílem vytváření souvětí z vět jednoduchých.¹¹⁵

Na 2. stupni se dle RVP k mluvenému projevu vztahuje toto učivo:

*mluvený projev – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse*¹¹⁶

*zvuková podoba jazyka – zásady spisovné výslovnosti, modulace souvislé řeči (přízvuk slovní a větný), intonace, členění souvislé řeči (pauzy, frázování)*¹¹⁷

Očekávané výstupy jsou v zásadě shodné s těmi po ukončení 1. stupně, jsou však rozšířeny a prohloubeny. Žák, který ukončí základní školu, by se měl dorozumívat kultivovaně, výstižně, volit jazykové prostředky vhodné pro danou komunikační situaci (a tedy rozlišovat spisovné a nespisovné jazykové prostředky). Dále by měl být schopen adekvátně užívat verbální, neverbální a paralingvální prostředky, a to jak v připraveném, tak improvizovaném mluveném projevu; své projevy ostatně tvoří podle svého komunikačního záměru. Na 2. stupni se již požaduje příprava, ale i kvalitní přednesení referátu, ústní i písemné formulování do-

¹¹³ RVP ZV, 2013, s. 19

¹¹⁴ Při analýze vybraných učebnic se rovněž přihlíželo k tomu, zda učebnice vůbec obsahuje učivo vztahující se k mluvenému projevu (viz kapitola 3. 2.)

¹¹⁵ RVP ZV, 2013, s. 18–19

¹¹⁶ RVP ZV, 2013, s. 21

¹¹⁷ RVP ZV, 2013, s. 21

jmů z vlastní četby nebo interpretace textu. Zde dochází k provazování komunikační, jazykové i literární výchovy.¹¹⁸

3. 2. Analýza vybraných učebnic pro 5. a 6. ročník ZŠ

V následující podkapitole je stručně představena analýza 11 vybraných učebnic českého jazyka pro 5. a 6. ročník základní školy. Vybrala jsem několik učebnic, jež byly vytvořeny v souladu s *RVP*, a dále několik učebnic, které jsou sice starší, ale na školách se stále používají.

Při výběru učebnic pro analýzu jsem se nakonec řídila vlastním povědomím o jejich používání na školách (semináře didaktiky českého jazyka, soukromé doučování žáků, anketa mezi učiteli¹¹⁹) a také jejich dostupností v Národní knihovně. Původní elektronický dotazník (viz *Příloha 4*) obsahoval rovněž otázku, která měla zmapovat zastoupení učebnic na základních školách – vzhledem k tomu, že dotazník vyplnilo pouhých 11 respondentů, jejichž odpovědi na tuto otázku byly různé, nebylo možné vyvodit relevantní závěry.

Analýza vybraných učebnic nemůže být považována za komplexní, nýbrž je vztažena k tématu této diplomové práce. Zkoumány jsou tedy aspekty související s podporou mluveného projevu a případně výkladového postupu (viz kap. 3. 3.), ostatní aspekty učebnic nejsou brány v úvahu. Předmětem analýzy byly tyto učebnice:

- | | |
|------------------|---|
| ČJ5 NŠ 15 | DOLEŽALOVÁ, Alena Bára: <i>Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník základní školy</i> . Brno: Nová škola, 2015. |
| ČJ5 Did | HORÁČKOVÁ, Martina; HUDÁČKOVÁ, Petra, KOŠTÁK, Jaromír; KULHAVÁ, Martina, NEČASOVÁ, Martina: <i>Český jazyk pro 5. ročník základní školy</i> . Brno: Didaktis, 2007. |
| ČJ5 Alt | HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana, ŠTROBLOVÁ, Jana: <i>Český jazyk pro 5. ročník</i> . Všeň: Alter, 2001. |
| ČJ6 SPN | HOŠNOVÁ, Eva; BOZDĚCHOVÁ, Ivana; MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil; SVOBODOVÁ, Ivana: <i>Český jazyk 6 pro základní školy</i> . Praha: SPN, 2006. |
| ČJ5 SPN | HOŠNOVÁ, Eva; ŠMEJKALOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Irena; BURIÁNKOVÁ, Milada: <i>Český jazyk 5 pro základní školy</i> . Praha: SPN, 2010. |

¹¹⁸ RVP ZV, 2013, s. 21–22

¹¹⁹ Anketa byla provedena ústně mezi cca 10 kolegy na ZŠ Jesenice. Kolegové odpovídali na otázky, jakou učebnici aktuálně používají jako hlavní, zda čerpají z některé další (např. proto, že ji považují za lepší, nebo z důvodu novějšího vydání) a jaké učebnice jsou podle nich v současnosti hodně používané.

ČJ6 Alt	HRDLIČKOVÁ, Hana; BERÁNKOVÁ, Eva; RUDOLF, Stanislav a kol.: <i>Český jazyk 6. 2. díl – Komunikační a slohová výchova</i> . Všeň: Alter, 2011.
ČJ5 NŠ 10	CHÝLOVÁ, Helena; JANÁČKOVÁ, Zita; MINÁŘOVÁ, Eva; ZBOŘILOVÁ, Jitka: <i>Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník</i> . Brno: Nová škola, 2010.
ČJ6 Fraus	KRAUSOVÁ, Zdeňka; TERŠOVÁ, Renata: <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primum víceletého gymnázia</i> . Plzeň: Fraus, 2003.
ČJ6 NŠ	MIKSOVÁ, Eva; HÁJKOVÁ, Jitka: <i>Český jazyk 6 učebnice</i> . Brno: Nová škola, 2013.
ČJ5 Styb	STYBLÍK, Vlastimil a kol.: <i>Český jazyk pro 5. ročník základní školy</i> . Praha: SPN, 2001.
ČJ6 Styb	STYBLÍK, Vlastimil a kol.: <i>Český jazyk pro 6. ročník základní školy</i> . Praha: SPN, 2001.

Samostatné pojednání o každé učebnici a následné porovnání by bylo nepochybně zajímavé, nejde však o klíčové téma této práce. Níže jsou popsána kritéria, podle nichž jsem učebnice posuzovala ve smyslu, zda obsahují nebo neobsahují relevantní kapitoly či úlohy řešící téma dané kategorie. Kritéria vycházejí zejména z *RVP* a z vlastních zkušeností při práci s různými učebnicemi. Závěry jsou pro přehlednost následně shrnuty do tabulky.

1. Obsahuje učebnice učivo týkající se mluveného projevu?
2. Dává učebnice prostor pro vlastní výstupy žáků – např. vhodné náměty k vypravování, sdělování vlastních zážitků apod.?
3. Obsahuje učebnice náměty na diskuzní cvičení nebo skupinovou práci? Některé učebnice explicitně označují cvičení, která se hodí pro skupinovou práci nebo slouží jako téma diskuze. V jiných učebnicích cvičení nejsou doprovázena metodickými pokyny, ale vyučující je podle mého názoru může vhodně využít právě jako námět pro skupinovou práci.
4. Učí učebnice žáka pořizovat výpisky, výtah nebo psát referát, což pomáhá rozvoji povědomí o výkladovém postupu? Učebnice v 5. a 6. ročníku ve většině případů nenabízejí poučení o tom, jak má vypadat referát, stejně tak se nezabývají učivem o slohových postupech.
5. Rozvíjí učebnice slovní zásobu? Cvičeními zaměřenými např. na tvoření slov, užívání slov a frází ve větách, užívání slovníků, vysvětlování cizích slov apod.
6. Obsahuje učebnice cvičení rozvíjející kreativitu, dramatické či rolové hry? Předmětem analýzy byla opět cvičení, která by při vhodně zvolených metodách práce mohla slou-

žit jako prostředek pro rozvíjení kreativity u žáků (ať už verbální nebo dramatické). V některých učebnicích tento typ cvičení také není explicitně označen.

7. Rozvíjí učebnice povědomí žáka o přizpůsobení se komunikační situaci? Schopnost přizpůsobit svůj projev komunikační situaci je jedním z požadavků RVP. V učebnicích je realizována např. tak, že žáci se mají pokusit převyprávět daný text vlastními slovy, posoudit, jak by se změnil pohled psaný paní učitelce místo kamarádovi apod.
8. Podporuje učebnice hodnocení textů z různých hledisek, sdělování vlastního názoru, posuzování rozdílů mezi různými psanými texty nebo nahrávkami?

Učebnice	Rok	RVP	1. Učivo k mluvenému projevu	2. Vlastní výstupy žáků	3. Diskuze, skupinová práce	4. Výpisky, výtah, referát	5. Rozvíjení slovní zásoby	6. Kreativita, dramatika	7. Přizpůsobení komun. situaci	8. Hodnocení, vlastní názor	Suma:
ČJ5 NŠ 15	2015	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	6
ČJ5 Did	2007	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
ČJ5 Alt	2001	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	1
ČJ6 SPN	2006	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	7
ČJ5 SPN	2010	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8
ČJ6 Alt	2011	×	×	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	5
ČJ5 NŠ 10	2010	×	×	✓	×	✓	✓	×	×	×	3
ČJ6 Fraus	2003	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	×	5
ČJ6 NŠ	2013	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	7
ČJ5 Styb	2001	×	×	✓	×	✓	✓	×	✓	×	4
ČJ6 Styb	2001	×	✓	✓	×	✓	✓	×	×	×	4
Suma:	×	5	5	10	6	10	9	5	5	4	

Tabulka 1. Analýza učebnic ve vztahu k mluvenému projevu a postupu výkladovému.
Vysvětlivky: ✓ – splňuje/obsahuje, × – nesplňuje/neobsahuje

Během analýzy učebnic se ukázalo, že zvolená kritéria nejsou dostatečně vypovídající o kvalitě učebnice vzhledem k podpoře mluveného projevu. Komplikované situace nastávaly zejména tehdy, kdy se v celé učebnici podařilo objevit pouze několik cvičení splňujících dané kritérium. Zde jsem si řídila především tím, zda byla konkrétní cvičení rovnoměrně a systematicky rozmístěna po celé učebnici, nebo se vyskytla jen ojediněle. Jsem si vědoma toho, že i dvě učebnice, které konkrétní kritérium splnily, se mohou mírou podpory mluveného proje-

vu lišit. Tabulku tak považuji pouze za orientační. Pro další podobné analýzy se nabízí také využití subjektivního hodnocení podpory dané kategorie v učebnici např. na stupnici 0–5.

Většina učebnic se orientuje výrazně na projev psaný, kde se snaží vést žáky také k rozvíjení aktivní slovní zásoby. S důrazem na psaný projev souvisí i častá práce s textem, kdy žáci mají za úkol tvořit osnovu, výpisky nebo výtah. Verbální projev samotný je v učebnicích spíše opomíjen. Téměř všechny učebnice obsahují alespoň několik cvičení, která žáky motivují k vyprávění vlastních zážitků (otázkou však zůstává přitažlivost uvedených témat). Někdy jde o otázky zařazené mezi jednotlivá mluvnická cvičení; zde podle mého názoru bohužel hrozí velké nebezpečí, že učitel bude tyto otázky přeskakovat kvůli nedostatku času, případně nechá krátce vyprávět vždy jen několik žáků.

Z analýzy dále vyplynulo, že pouze několik učebnic nabízí žákům možnost systematicky trénovat přizpůsobování vlastního projevu komunikační situaci a ještě méně učebnic se věnuje rozvíjení vlastního názoru (např. pomocí diskuze) nebo hodnocení hotových písemných či mluvených projevů. Vrátime-li se však ke klíčovým kompetencím definovaným v RVP, právě rozvíjení vlastního názoru i schopnosti přizpůsobit svůj projev adekvátně komunikační situaci by v učebnicích měla být věnována mnohem větší pozornost.

Z tabulky vyplývá, že učebnice v souladu s RVP obecně lépe splňují kritéria stanovená pro hodnocení podpory mluveného projevu než starší učebnice. Dále je možné říci, že učebnice *Český jazyk pro 5. ročník základní školy* (Didaktis, 2007) je nejkvalitnější s ohledem na mluvený projev, což je v souladu s mým subjektivním pocitem z této učebnice.

3. 3. Postup výkladový

3. 3. 1. Definice¹²⁰

Jako výkladový označujeme takový slohový postup, který zachycuje vnitřní souvislosti sdělovaných faktů, jež jsou ve vzájemných kauzálních závislostech. Vzájemné vztahy jednotlivých faktů mohou být složité, čemuž odpovídá i složitější větná stavba.¹²¹ V komunikátu, kde převažuje výkladový postup, je rozvinuto navazování jednotlivých úseků textu, a to pomocí spojovacích výrazů, deixe, opakování slov, odkazů apod.¹²² Je-li cílem výkladového postupu odhalit podstatu věcí, příčiny a důsledky, tedy existující vazby, nehodí se pro něj sub-

¹²⁰ zpracováno dle Čechové, 2003

¹²¹ Čechová, 2003, s. 76

¹²² Čechová, 2003, s. 76

ektivita. Výkladový slohový postup je základem teoretických i praktických odborných textů. V běžné denní komunikaci se však uplatňuje méně. Za variantu postupu výkladového je někdy považován také postup úvahový, ten se však liší právě důrazem na subjektivitu.¹²³

V závislosti na logickém postupu, který při výstavbě textu zvolíme, hovoříme o postupu induktivním nebo deduktivním. Induktivní postup vychází z analýzy nasbíraných faktů, kdy dochází k jejich postupnému zobecňování; deduktivní postup naopak vychází z definice nebo obecného konstatování, které je následně vysvětlováno, analyzováno, dokládáno.¹²⁴

3. 3. 2. Slohové útvary výkladového postupu

Mezi slohové útvary využívající výkladového postupu řadíme tyto: výklad, úvaha, referát, přednáška, článek a další.¹²⁵ Výuka na základní škole žáky obvykle seznamuje pouze s referátem a výkladem.

Cílem referátu je podrobněji informovat posluchače o nějaké skutečnosti. Dispozice textu vychází ze struktury zprávy (co, kde, kdy, jak, proč, jaké jsou důsledky). Závěr zpravidla obsahuje názory referenta na skutečnost, o níž referoval, a je třeba je doložit argumentací.¹²⁶

Výklad se ve školské praxi vyskytuje v relativně čisté podobě. Obecně se jím rozumí objasnění určitých problémů, a to na základě kombinování logických postupů indukce a dedukce, analýzy a syntézy. Nutný je dostatek materiálu, z něhož se poté vyvozují závěry. Výklad je poměrně jednoduchý po stránce syntaktické. Ve školní praxi bývá doplňován příklady, různými nákresy, pomůckami atd.¹²⁷ Učitel by měl dbát na to (ať už v písemném, nebo mluveném projevu), aby žáci nezaměňovali útvar a z projevu se jim nevytrácel výkladový postup. Např. místo výkladu historických událostí by projev přinášel pouze jejich popis, rezignoval by na hledání příčin a vyvození důsledků, stal by se pouze historickým vyprávěním nebo popisem děje.¹²⁸

Čechová a Styblík uvádějí, že při výuce odborného stylu a výkladového postupu je důležitá nejen jazyková stránka, cílem výuky je také zpřesnění přemýšlení žáků.¹²⁹ Klíčové je, aby žák rozpoznal příčinu jevu, dokázal vystihnout vztah mezi příčinou a následky nebo roz-

¹²³ Čechová, 2003, s. 76

¹²⁴ Čechová, 2003, s. 82–83

¹²⁵ Čechová, 2003, s. 190–191

¹²⁶ Hájková, 2010, s. 103

¹²⁷ Brabcová, Vitvar, 1986, s. 40

¹²⁸ Hájková, 2010, s. 127

¹²⁹ Čechová, Styblík, 1998, s. 209

díly mezi jevy – na základě toho může teprve zpřesňovat své vyjadřování, užívání vhodných hypotaktických spojek nebo slovní definování pojmů. Při výuce výkladového postupu je vhodné pamatovat také na funkci schémat, grafů, tabulek a názorných obrázků.¹³⁰

3. 4. Shrnutí

Stav systematické výuky mluveného projevu na českých školách nelze na základě zjištění z odborné literatury označit za uspokojivý (jak ilustruje mj. provedená analýza vybraných učebnic). Výuku můžeme považovat za nevyváženou, co se týká psaného a mluveného projevu, a to ve prospěch projevu psaného. Klíčové kompetence v *RVP* nicméně kultivovaný mluvený projev považují za rovnocenný.

V následující kapitole jsou proto představeny různé aktivity, které by učitelům mohly pomoci ve výuce a procvičování souvislého mluveného projevu, případně je mohou inspirovat k vymýšlení podobných aktivit.

¹³⁰ Čechová, Styblík, 1998, s. 209

Kapitola 4

NÁMĚTY NA AKTIVITY PODPORUJÍCÍ ROZVOJ MLUVENÉHO PROJEVU

Vyjadřování většiny dětí, které přicházejí do školy, bývá spontánní; děti jsou ochotné promlouvat a vyprávět, zkrátka komunikují rády. Učitelé by se měli snažit stále podporovat a rozvíjet jejich přirozenou schopnost komunikace. Udržení spontaneity dětského vyjadřování bývá dokonce pokládáno za jeden z předpokladů kultivovaného verbálního projevu.¹³¹ Podle názoru různých autorů je vhodné zvykat žáky na mluvené projevy již od počátku školní docházky¹³² – čím později učitel začne s pěstováním verbálních projevů u žáků, tím větším zábranám často musí čelit. Jak ovšem dokládá výzkum Babušové (viz kap. 1. 2.), již na počátku školní docházky se žáci mohou stydět, jakmile mají promlouvat před ostatními.

Důležité je systematickou podporu opřít o praktickou činnost, řadu tvůrčích metod či různé ukázky. Šebesta doporučuje simulovat reálné komunikační situace, aby žák měl možnost poznat i případná úskalí, která mohou nastat, a rovnou získal zpětnou vazbu nejen od učitele, ale i ostatních žáků ve skupině.¹³³ Čechová rovněž doporučuje „výcvik“ verbálního projevu přiblížit praktickým životním situacím, přičemž považuje za vhodné kombinování psaných a mluvených projevů.¹³⁴

V předchozí kapitole jsme došli k závěru, že učebnice v současné době používané v 5. a 6. ročnících základních škol stále kladou nepoměrně větší důraz na projev psaný. Některá cvičení v nich mají svůj potenciál a dala by se systematicky využívat k podpoře mluvených projevů, vždy však záleží na konkrétním učiteli a jeho přípravě výuky. Stejného názoru je mj. Babušová, podle níž pojetí mluvní výchovy v současné škole neodpovídá nárokům komunikační praxe.¹³⁵ Učitelé, kteří tuto situaci chtějí napravit a zároveň tak naplnit požadavky stanovené *Rámcovým vzdělávacím programem*, musí přicházet s aktivitami nad rámec učebnic a často improvizují. Toto vynaložené úsilí se obvykle setkává s kladnými ohlasy žáků, ba do-

¹³¹ Babušová, 2013 [cit. 27. 3. 2016]

¹³² např. Čechová, 1998, s. 166; Čechová, Styblík, 1998, s. 218

¹³³ Šebesta, 2005, s. 77–78

¹³⁴ Čechová, 1998, s. 59. Pro shrnutí specifických metod uplatňovaných při pěstování mluveného projevu viz Čechová, 1998, s. 163–168.

¹³⁵ Babušová, 2013 [cit. 29. 3. 2016]

konce s jejich nadšením,¹³⁶ což může významně přispět k rozvoji souvislého a kultivovaného mluveného projevu.

V kapitole 2. *Vliv učitele a podpora mluveného projevu* jsme nastínili, že školní vyučování a zejména řečové chování učitele na žáky působí, to ovšem platí jen v omezené míře. Nezanedbatelný vliv mají dále vrstevníci, rodina a média. Podle Čechové by bylo prospěšné tyto faktory ve výuce kombinovat, ale je to velmi obtížné.¹³⁷ Některé z níže uvedených aktivit se pokoušejí zejména o efektivní propojení vlivu učitele, vrstevníků a médií.

V rámci této práce jsem vytvořila soubor aktivit, které by mohly učitelům pomoci a slouží jako náměty pro podporu mluveného projevu. Aktivity jsou založené na poznacích popsanych v minulých kapitolách a částečně vycházejí i z mých vlastních zkušeností při výuce na ZŠ nebo při volnočasových aktivitách s dětmi.

„Při každém cvičení nebo úkolu, který dětem zadáváme, je třeba vědět, jaký tím sledujeme cíl. Chceme-li rozvíjet především tvořivost a fantazii, nebudeme děti svazovat pedantskými požadavky na správnost mluvy. A naopak, volíme-li cvičení zaměřené k technice řeči, budeme vyžadovat co možná největší přesnost. Je pak na učiteli, jak nápaditě dětem motivuje technické cvičení, aby je zaujalo.“¹³⁸

Aktivity, které probíhají ve třídě, s sebou nesou i velký osobnostně-sociální potenciál. Kromě zvyšování kvality mluveného projevu mohou plnit i funkci posilování třídního kolektivu. Učitel by měl znát klima své třídy, měl by být schopen aktivity kriticky posoudit a případně vyřadit ty, u nichž vycítí, že by mohly vést k nežádoucím reakcím v kolektivu. Učitel by měl být tvořitelem přátelské, uvolněné atmosféry a garantem toho, že případný neúspěch nebude následován nepříjemnými pocity z reakcí skupiny. Zkušení lektori aktivit sociálněpsychologického výcviku jsou pak toho názoru, že komunikační cvičení prováděná ve skupině zároveň pomáhají účastníkům získávat vyšší odolnost vůči stresu.¹³⁹

Aktivity jsou pro přehlednost a snadnější orientaci očíslovány a rozděleny do několika oblastí. Každá z oblastí se věnuje rozvoji dílčích aspektů souvislého mluveného projevu, přičemž do poslední oblasti jsou zařazeny takové aktivity, které můžeme označit jako komplexní a zaměřující se na rozvíjení výkladového postupu. Katalog všech aktivit je přiložen na konci práce (*Příloha I*). Tematické okruhy, do nichž jsem aktivity rozdělila, jsou tyto:

¹³⁶ Babušová, 2013 [cit. 29. 3. 2016]

¹³⁷ Čechová, 1998, s. 52

¹³⁸ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 11

¹³⁹ Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 109

- 1. Technická stránka řeči**
- 2. Slovní zásoba**
- 3. Pohotovost reagování a kreativita**
- 4. Plynulost mluveného projevu**
- 5. Rozvíjení výkladového postupu**

Některé aktivity týkající více oblastí jsou zařazeny do konkrétní kategorie podle toho, kterou oblast lze pokládat za hlavní. Aktivity byly buď převzaty jako celek z jiného zdroje (v takovém případě je odkazováno např. „Hájková, 2008, s. 73“), nebo byla jejich původní varianta výrazněji modifikována (v takovém případě je odkazováno např. „námet Hájková, 2010, s. 29–30“). Několik aktivit bylo navrženo se zřetelem k vývojovým a komunikačním charakteristikám žáků daného věku a ke specifickým výkladového postupu. Bez ohledu na prvotní zdroj je každá aktivita doplněná zpětnou vazbou.

Jak bylo nastíněno výše, učitel má na projev svých žáků nezanedbatelný vliv a měl by systematicky pracovat na jeho rozvíjení. Domnívám se, že nestačí pouze používat různé metody; k plnohodnotnému rozvíjení mluveného projevu by měla patřit i zpětná vazba, nejlépe jasná a konstruktivní. Má hlavní výtku k analyzovaným učebnicím zní, že v nich zcela chybí pokyny pro učitele a často ani není jasné, jakým způsobem by se měla různá cvičení hodnotit nebo uzavřít.¹⁴⁰ Dbala jsem proto na to, aby byl popis každé z následujících aktivit zakončen námětem pro učitele, jakým způsobem provést zpětnou vazbu nebo jak podpořit vlastní reflexi žáků.

Na tomto místě bych ještě ráda předeslala, že je vždy nutné, aby měl učitel na paměti složení kolektivu ve své třídě. Pokud do třídy chodí žáci s poruchami učení, pomalejším psychomotorickým tempem nebo s některými typy narušené komunikační schopnosti, učitel musí aktivity volit i se zřetelem k těmto faktorům. Někdy postačí např. prodloužení či zrušení časového limitu, jindy bude třeba vhodně rozdělit žáky do týmů atd.

4. 1. Technická stránka řeči

„Technickou“ stránkou řeči rozumíme respiraci neboli správné dýchání a hospodaření s dechem, fonaci neboli tvoření hlasu a artikulaci. Pod tento pojem dále řadíme suprasegmen-

¹⁴⁰ Ne všechny učebnice mají k dispozici metodickou příručku pro učitele.

tální prostředky, tedy přízvuk, intonaci, frázování apod. Procvičování těchto jednotlivých aspektů může významně ovlivnit výslednou kvalitu mluveného projevu. Jako efektivní se jeví propojení vlastního procvičování s pozorováním reálných mluvčích.¹⁴¹ K tomu mohou pohodlně posloužit například audionahrávky nebo videa televizních osobností. Aktivita v tomto oddíle jsou zaměřeny jednak na procvičování technicky „správné“ řeči, jednak na pozorování ostatních mluvčích a rozvoj schopnosti hledat a napravit nedostatky v mluveném projevu.

Musíme vzít v úvahu, že některé aktivity vyžadují jisté exhibiční nasazení jak ze strany učitele, tak především ze strany žáků. Vzhledem k citlivému vývojovému období, v němž se žáci v 5. a 6. třídě nacházejí (viz kapitola 1. *Cílová skupina žáků – vývojové charakteristiky*), se může objevit ostych nebo obavy před posměchem spolužáků. Učitel by proto měl své žáky podpořit neutuchající motivací i ochotou sám se pouštět do aktivit, ve kterých sám může chybovat.

Pro žáky na 1. stupni jsou jazykové hry ideálním cvičením výslovnosti. Jednak žáky pobaví, dále slouží jako prostředek ke zdokonalení dětské artikulace a měly by pozornost dětí vědomě obrátit k výslovnosti a její důležitosti.¹⁴²

Techniku mluvené řeči je vhodné rozvíjet nejen ve slohové a komunikační, ale i literární výchově. Přispívá totiž k rozvoji kvalit čtení. Aktivita, které mají nejčastěji podobu herních prvků, poté plní trojí funkci: motivační, relaxační i didaktickou.¹⁴³ Některé zdroje doporučují pravidelně zařazovat na začátek hodin čtení třiminutovou hlasovou rozcvičku (rozdýchávání, uvolňování břišních svalů, aktivizace mluvidel, artikulace a další.)¹⁴⁴

4. 1. 1. Jazykolamy

Jazykolamy jsou vhodné k nácvičení správné artikulace samohlásek i souhlásek a procvičují jednotlivé části mluvidel, tudíž je pravděpodobnější, že u takto trénovaného žáka bude docházet k menšímu počtu přeřeknutí. Jazykolamy mohou být také vhodnými úvodními texty pro trénink ortoepické výslovnosti, pro vnímání spodoby znělosti nebo opozice mezi párovými souhláskami. Učitel nesmí zapomínat na zpětnou vazbu; měl by pečlivě naslouchat, zda

¹⁴¹ Čechová a Styblík, 1998, s. 221, nazývají tento postup analyticko–syntetický: od rozboru mluvených projevů se zobecněním dospěje k základním tematickým, kompozičním a jazykovým vlastnostem projevů a následně se přechází k aplikaci poznatků na vlastní řečnické pokusy (i se zaměřením na paralingvální a opticko–motorickou stránku projevu).

¹⁴² Hájková, 2008, s. 73

¹⁴³ Toman, 2001, s. 59

¹⁴⁴ např. Toman, 2001, s. 63

žáci vyslovují správně a čistě.¹⁴⁵ V případě, že zaznamená chyby, měl by se na ně zvlášť zaměřit. Dále může být lektorem, který žáky vede k sebereflexi, podporuje jejich schopnost s odstupem posoudit vlastní mluvený projev a společně s nimi navrhuje možná zlepšení.

Výhodou jazykolamů je v neposlední řadě to, že se všichni žáci ve třídě potýkají se všemi prezentovanými jazykolamami – mají tedy rovnocennou možnost zažít úspěch, neboť různým mluvčím budou jisté texty dělat větší obtíže, jiným zase menší.¹⁴⁶ Učitel musí při cvičení jazykolamů citlivě přistupovat k dětem, které mají vadu řeči, aby se nestaly terčem posměchu.

Před samotným cvičením jazykolamů se doporučuje nejprve uvolnit obličejové svalstvo a celé artikulační ústrojí. Toto rozcvičení můžeme pojmut jako zábavnou rozcvičku, při které si žáci promnou obličej, střídavě otevírají a zavírají ústa, jazykem se snaží dosáhnout na nos a na bradu, kmitají jako „čertík“ nebo jako „zvoneček“.¹⁴⁷

Přehled jazykolamů (viz *Příloha 3*) může sloužit jako inspirace pro vlastní aktivity učitelů. Jde o jazykolamy všeobecně známé, shromážděné v průběhu let z různých zdrojů (tábory, internet, říkanky pro děti) či vymyšlené speciálně pro účel této diplomové práce. Nezapomeňme však, že ne všechny jazykolamy se hodí pro všechny věkové skupiny žáků – některé mohou být artikulačně náročnější, případně obsahovat neznámá slova. Artikulačně nejméně obtížné je podle Hájkové střídání hlásek $p - k$, případně $p - t - k$, naopak náročnější je procvičování sykavek a kombinace hlásek $l - j - r$.¹⁴⁸

Štembergová-Kratochvílová doporučuje pokusit se společně s dětmi jazykolamy zrytmizovat. Hláskový shluk, který se v nich opakuje, se tak stane přehledným pro mluvidla.¹⁴⁹ Se zrytmizováním jazykolamů pracují i následující aktivity.

Aktivita 1 – Jazykolamy v různém tempu¹⁵⁰

Provedení: Na tabuli napíšeme jazykolamu, který budeme opakovat. Začneme tím, že ho několikrát sami velmi pečlivě zopakujeme, dbáme na správnou artikulaci. Žáci se postupně přidávají. Při každém dalším opakování tempo o něco zrychlíme, přičemž se snažíme nepolevit v artikulaci. Ten, kdo se přerekne, zvedne ruku a pokračuje dál, snaží se stačit tempu. Když je nahoře více rukou, tempo opět zpomalíme.

¹⁴⁵ Valenta, 2005, s. 89

¹⁴⁶ Hájková, 2008, s. 76

¹⁴⁷ Hájková, 2010, s. 51

¹⁴⁸ Hájková, 2010, s. 52

¹⁴⁹ Štembergová-Kratochvílová, 1994, s. 64

¹⁵⁰ Štembergová-Kratochvílová, 1994, s. 64

Zpětná vazba: Před samotnou aktivitou i v jejím průběhu zdůrazníme žákům, že chyba (přeřeknutí, zadrhnutí) není ostudou, a zvednutí ruky je tedy důkazem, že jsou schopní kontrolovat sami sebe. Klíčové je žáky povzbudit, aby měli sami chuť pokračovat a nenechali se odradit prvními neúspěchy – je proto vhodné začít s jazykolamami, které jsou po stránce artikulace méně náročné. Chválíme žáky za to, že zvedají ruce; oceníme jejich „čestnost“ ve chvílích, kdy sami přiznají svou chybu.

Aktivita 2 – Jazykolamy spojené s pohybem¹⁵¹

Provedení: Pohyb může žákům pomoci v dodržování stanoveného rytmu jazykolamů, ať už jde o drobná gesta, nebo o výraznější pohyb celého těla. Pokud ve třídě panuje dobrá atmosféra a žáci před sebou nemají zábrany, může se pohyb stát velmi výrazným doprovodným prvkem artikulace (v úvahu připadají například taneční pohyby, nebo dokonce secvičení jisté choreografie). Za běžných okolností postačí podupávání nohou, tleskání, kývání hlavou apod. Čím neobvyklejšími pohyby jazykolam doprovodíme, tím bude aktivita pro žáky zábavnější, ale také náročnější na udržení správné artikulace. Pohybem můžeme doprovázet každý takt, každou slabiku, nebo některá místa jazykolamu úplně vynechat (pro příslušný takt se odmlčet) a nahradit je výmluvným pohybem.

Zpětná vazba: Vhodné je vystřídat aktivitu bez pohybové podpory a s ní a následně se žáků ptát, zda jim pohyb při dodržování rytmu pomáhal, či jim naopak komplikoval správnou artikulaci. Zde můžeme s žáky provést exkurz do řečnického stylu a ukázat jim, že gesta mluvčímu pomáhají nejen při jazykolamech nebo rytmických říkankách, ale i při plynulém mluveném projevu. Můžeme promítnout také několik ukázek vášnivě gestikulujících mluvčích.

4. 1. 2. Nácvik správného dýchání

Správné dýchání je pro každý mluvený projev velmi žádoucí. Mluvčí, který dýchá nesprávně, působí nepřirozeně, a takový způsob řeči je pro něj navíc mnohem namáhavější. Dýchání směrem do břicha (se zapojením bránice) pomáhá zvýšit hlasitost řeči, aniž by si mluvčí nepřiměřeným namáháním strhnul hlasivky.¹⁵² Před samotnými dechovými cvičeními se doporučuje provést celkové uvolnění, abychom se mohli soustředit na pohyb dílčích partií svalstva. Níže uvádím několik uvolňujících technik, které by se daly realizovat i v hodinách.

¹⁵¹ náměť Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 95

¹⁵² Cmíralová, 1992, s. 20

Aktivita 3 – Uvolňování před dechovými cvičeními¹⁵³

Provedení: Ve třídě vytvoříme dostatek místa a rozestavíme žáky tak, aby kolem sebe měli volný prostor. Aktivita probíhá formou zábavné rozcvičky. Nejprve evokujeme žákům představu hadrové loutky zavěšené na provázku – protřepeme celé tělo a končetiny. Dále předvedeme ždímající pračku protřepáním celého těla a poskakováním. Střídáme vzpřímený, zpevněný postoj (je možné tělo tisknout velkou silou např. ke stěně) s uvolněným. Ramena stáhneme dolů, zakroužíme...

Zpětná vazba: V průběhu žáky povzbuzujeme a neváháme se do rozcvičky také zapojit. Pomůžeme tím žákům, aby překonali rozpaky. Průběžně sledujeme, zda žáci opravdu plní pokyny, a zjišťujeme, zda se cítí uvolnění. Rozcvičku můžeme uzavřít komentářem, proč je taková forma uvolnění před mluveným projevem přínosná.

Aktivita 4 – Dýchám správně?¹⁵⁴

Provedení: Požádáme žáky, aby se posadili vzpřímeně, měli rovná záda, hlavu vytáhli do výšky a položili si dlaň na břicho, někam do oblasti žaludku. Dáme jim pokyn, aby se pokusili dýchat „do břicha“ – jejich ruka bude kontrolovat vyklenování břicha při nádechu a zatahování břicha při výdechu. Můžeme proti sobě posadit dva žáky a požádat je, aby si navzájem kontrolovali, zda jejich ramena zůstávají stále ve stejné úrovni.

Zpětná vazba: Technika správného dýchání vyžaduje pravidelný nácvik a je proto možné, že zpočátku nepřinese žádné výsledky. Někteří žáci nebudou zřejmě vnímat rozdíl mezi správným a nesprávným dýcháním nebo nebudou vědět, jak mají dýchat „do břicha“. Vhodné je, abychom žáky samotné nechali porovnat, zda je pro ně hlasitá řeč namáhavější, pokud dýchají směrem do břicha nebo do hrudníku.

Aktivita 5 – Zapojení bránice¹⁵⁵

Provedení: Požádáme žáky, aby se posadili nebo postavili vzpřímeně a dlaň položili přibližně na rozhraní dutiny hrudní a dutiny břišní. Vyzýváme je, aby provedli tyto pokyny: hlasitě se zasmáli, zakašlali, vyplázli jazyk a předvedli rychlé dýchání psa. Poté je požádáme, aby se

¹⁵³ námět Hájková, 2010, s. 29–30

¹⁵⁴ Cmíralová, 1992, s. 20

¹⁵⁵ námět Hájková, 2010, s. 30–31

snažili zaštěkat jako bernardýn – tedy hluboce, dunivě; spíše bafali, než vyslovovali „haf, haf“. Zjišťujeme, zda žáci při správném provádění cítí větší či menší pohyby břicha.

Zpětná vazba: Po provedení pokynů se zeptáme, zda někdo ví, co je to bránice. Případně žáky můžeme poučit o tom, jakou má funkci a jak pomáhá zesilovat výdechový proud.

4. 1. 3. Trénink frázování a pauzy

Frázování těsně souvisí se správným dýcháním. Pojem frázování žákům nejlépe objasníme při praktické činnosti. Za vhodné považujeme začít takovými aktivitami, u kterých nejprve nedochází k přerušování řečového proudu nádechy.

Aktivita 6 – Na jeden nádech¹⁵⁶

Provedení: Požádáme žáky, aby se uvolnili a pohodlně posadili (máme-li možnost, využijeme sezení na zemi, na polštářích apod.). Provedeme některé z dechových cvičení (viz výše). Žáci budou postupně zkoušet, jak dlouhý text dokážou říct na jeden nádech. Zhluboka se nadechnou a budou počítat od jedné co možná nejdál, případně mohou odříkávat názvy dnů, měsíců, jednoduchou říkanku nebo text písničky.¹⁵⁷ Ostatní žáci dávají pozor, jak si jejich kolegové vedou, a mohou vést tabulku výsledků. Ideální by bylo, aby se na každého žáka řada dostala několikrát a mohli jsme tak sledovat jeho individuální pokrok.

Zpětná vazba: Kontrolujeme, zda žáci příliš nekřičí nebo naopak nešeptají. Pokud k tomu bude docházet, můžeme je poučit, že k nejmenší spotřebě vzduchu dochází při střední hlasové intenzitě, a tak jim dech vydrží déle.¹⁵⁸ Žáky chválíme za každé zlepšení. Pokusíme se předcházet tomu, aby někteří žáci ostatní rozesmívali – například tím, že je vhodně rozsadíme.

Aktivita 7 – Pauza nepauza¹⁵⁹

Provedení: Předložíme žákům krátký text a požádáme je, aby ho přečetli („odemleli“) co nejrychleji, bez pauz, bez ohledu na významový obsah nebo náladu textu. Děti by si měly samy uvědomit, jak nesmyslné a nesrozumitelné by bylo mluvit tímto způsobem. Pro některé žáky (například pro ty s poruchami učení) bude vhodné, aby dostali několik minut na přečtení a seznámení se s textem.

¹⁵⁶ námět Hájková, 2010, s. 31–32

¹⁵⁷ např. *Byl jeden domeček... nebo Když jsem já sloužil...*

¹⁵⁸ Hájková, 2010, s. 31

¹⁵⁹ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 120

Zpětná vazba: Po přečtení textů provedeme krátkou reflexi – zeptáme se žáků, v čem je takový mluvený projev nesprávný, jak na ně působí, zda může docházet k informačnímu šumu z důvodu nesrozumitelnosti apod. Následně žáky požádáme o rady, jak takový mluvený projev vylepšit. Trpělivě oceníme každý návrh, shrneme hlavní myšlenky, případně doplníme informace, které nezazněly.

Aktivita 8 – Výzvědy u nepřítele¹⁶⁰

Provedení: Nejprve žákům nastíníme situaci: právě se vrátili z výzvědy u nepřítele, jsou velmi udýchaní a každý okamžik je nyní velmi cenný. Můžeme jim předem dát několik informací, které se dozvěděli, nebo je můžeme nechat improvizovat. Jedna skupina bude předvádět situaci, kdy zvěd přiběhl, je udýchaný a informace musí ostatním předat co nejrychleji. Druhá skupina bude mít za úkol předvést situaci, kdy zvěd přišel poklidně, udýchaný není a má předat tytéž informace. Zvěd třetí skupiny má zprávu předat až po delší době a už si nemůže vzpomenout na informace přesně, nevybavuje si žádné podrobnosti.

Zpětná vazba: Ostatní žáky necháme hledat rozdíly v jednotlivých sděleních. Pokud se budou zmiňovat především o významových rozdílech ve zprávách u jednotlivých zvědů, pokusíme se je navést správným směrem. Můžeme se jich explicitně zeptat, jak se u různých zvědů měnily různé suprasegmentální prvky s ohledem na situaci.

Aktivita 9 – Zástupný text¹⁶¹

Provedení: Připravíme si pro žáky jakýkoliv text (nejlépe např. kratičkou zprávu z novin). Žáci si vylosují kartičky, na nichž bude napsáno, jak mají daný text přečíst (unaveně, hněvivě, nejistě, jako moderátor předpovědi počasí v televizi, jako susedka-drbna...). Každý z těchto výrazů s sebou nese určité intonační charakteristiky. Vhodné zřejmě bude, pokud se sami zapojíme do aktivity a vyzkoušíme si čtení v různých rolích. Motivujeme tím žáky k tomu, aby se vyhnuli parodii.

Zpětná vazba: Diskutujeme s žáky o tom, co se u jednotlivých mluvčích mění. Usměrníme diskuzi, pokud by se stáčela ke kritice samotných spolužáků. Žádného žáka nenutíme ke čtení. Následně společně shrneme, co můžeme považovat za charakteristické pro jednotlivé „role“, v nichž se žáci při čtení ocitali.

¹⁶⁰ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 121–122

¹⁶¹ Valenta, 2005, s. 90

4. 1. 4. Významový přízvuk

Pochopení užitečnosti významového přízvuku může žákům významně pomoci při mluveném projevu. Důraz na správném místě sdělení může zvyšovat jeho atraktivitu, naléhavost nebo dramatickosti, podporuje přehlednost projevu. Obsah sdělení je spjatý s intonační stavbou, změna kladení významového přízvuku tudíž může modifikovat význam sdělení.¹⁶²

Nácvik větné melodie a kladení významového přízvuku jsou neoddělitelné od vztahu s pragmatickou stránkou. Primárním cílem těchto aktivit je, aby si žáci uvědomovali vyjadřovaný komunikační záměr své výpovědi.¹⁶³

Aktivita 10 – Dávám důraz na...¹⁶⁴

Provedení: Předem si připravíme krátké věty. Necháme žáky přečíst vždy tutéž větu několikrát a požádáme je, aby pokaždé položili důraz na jiné slovo. Ostatních se ptáme, jak by takové sdělení chápali, zda dochází k různým posunům významu, zda se zdůrazněním určitého slova podařilo sdělit něco navíc apod. Při tomto nácviku používáme všechny druhy vět, nezapomínáme ani na věty tázací či rozkazovací.

Zpětná vazba: Motivujeme žáky, aby zpočátku svůj důraz velmi přeháněli. Ostatním dáváme dostatek času na to, aby akustickou podobu sdělení vstřebali a zhodnotili. Pochvalou oceňujeme všechny následné komentáře.

Aktivita 11 – Vymýšlení krátkého kontextu¹⁶⁵

Provedení: Předložíme žákům větu a necháme je pokaždé položit důraz na jiné slovo. Žáci musí ke každému případu zdůraznění vymyslet krátký kontext – větu logicky navazující na předchozí tak, aby položení významového přízvuku mělo svůj smysl. Například: „*Je to můj balón, ale Jáchym si ho pořád půjčuje.*“ „*Je to můj balón! Vždyť ho mám i podepsaný!*“ „*To je můj balón! To přece není glóbus.*“ Žáci zapíšou své věty na kartičky. Jejich úkolem je podtrhnout slovo, na které aktuálně kladou důraz.

Zpětná vazba: Důležité je poté společně zhodnotit jednotlivé navazující věty. Abychom se vyhnuli tomu, že se někteří žáci budou cítit pranýřovaní za svou chybu, věty čteme v různém

¹⁶² Cmíralová, 1992, s. 57–59

¹⁶³ Liptáková a kol., 2011, s. 322

¹⁶⁴ námět Cmíralová, 1992, s. 57–59

¹⁶⁵ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 129–131

pořadí, anonymně. Ptáme se žáků, zda navazující věta odpovídá položení významového přízvuku v původní větě. Žáci mohou případně vymyslet vhodnější navazující větu.

4. 1. 5. Komplexní řečové aspekty ostatních mluvčích

Projevy ostatních mluvčích mohou pro žáky být velmi cennými vzory, nebo naopak odstrašujícími případy. Výše jsme zdůraznili roli učitele jako mluvního vzoru (viz kapitola 2. *Vliv učitele a podpora mluveného projevu*). Na děti však působí mluvčí z dalších zdrojů. Žák by v tomto věku již měl být schopen porovnat jejich projevy, případně i navrhnout, v čem by mohly být lepší. Jako užitečné se zde jeví použití internetu a volně dostupných nahrávek. Je možné je promítnout opakovaně, pozastavit, vracet se k zajímavým místům nebo se zvlášť soustředit na místa napoprvé málo srozumitelná.

Pracujeme-li např. s nahrávkou projevu jednoho mluvčího, jde vlastně o monologický projev, který klade značné nároky na pozornost žáků. Šebesta navrhuje volit takové texty, které se u žáků mohou setkat s pochopením, vyvolají u nich pocit spoluodpovědnosti, soucit nebo něhu.¹⁶⁶

Je potřeba žáky předem motivovat, aby měli důvod pozorně naslouchat. Učitel může třídně např. předem zadat problém nebo úkol, o němž se bude po zhlédnutí nahrávky diskutovat.¹⁶⁷ Vzhledem k věku žáků je vhodné předem připravit tabulku nebo seznam otázek, které žákům mohou usnadnit hodnocení mluvených projevů.

Aktivita 12 – Hodnocení mluvených projevů blogerů/youtuberů¹⁶⁸

Provedení: Promítneme žákům jednu nebo více krátkých nahrávek blogerů či youtuberů (můžeme záměrně volit takové, které se velmi liší kvalitou mluveného projevu). Úkolem žáků je pozorně poslouchat a zaznamenat rozdíly v tónu hlasu, ve výslovnosti, srozumitelnosti či sdělnosti řeči. Protože je tato aktivita značně náročná na pozornost, vhodnou možností by byla skupinová práce, kdy si každý člen bude všimnout jednoho konkrétního aspektu. Podle úrovně žáků zvážíme použití předem připravených tabulek, které by žáci vyplňovali.

Zpětná vazba: Nejprve necháme skupiny, aby porovnály řeč jednotlivých mluvčích. Jejich postřehy můžeme zaznamenávat na tabuli. Žáky chválíme za každý komentář. Předpokládaj-

¹⁶⁶ Šebesta, 2005, s. 115

¹⁶⁷ Šebesta, 2005, s. 115

¹⁶⁸ Označením „youtuber“ míníme takového uživatele, který nahrává svá vystoupení a volně je umísťuje na YouTube.

me, že žáci si určitých odlišností všimnou, ale ne vždy bude v jejich silách je přesně pojmenovat a vysvětlit. Jejich postřehy tedy citlivě rozšíříme a uvedeme do přiměřeně odborného kontextu. Touto aktivitou můžeme uzavřít blok rozvíjení technické stránky řeči; dosavadní aktivity proto shrneme a zeptáme se žáků, jaké nové dovednosti a poznatky si osvojili.

Aktivita 13 – V kruhu obrů a trpaslíků¹⁶⁹

Provedení: Nejprve posadíme žáky do kruhu. Každý z nich postupně oslovuje kruh jakoukoliv promluvou. Ostatní v kruhu dávají soustředěně pozor, a pokud se necítí osloveni, zvednou ruku.¹⁷⁰ Po krátkém nácviku této adresné mluvy, kdy se vystřídají všichni žáci, zadáme role – zahrajeme si nejprve na obry, kteří mluví na trpaslíky pod svýma nohama. Jakmile se opět vystřídají všichni žáci, roli změníme na trpaslíky, kteří odpovídají obrům. Následně můžeme role libovolně střídat nebo vždy vybrat dvojici žáků, kteří předvedou krátký dialog. I ten by však měl směřovat k ostatním spolužákům sedícím v kruhu. Předem si připravíme inspiraci pro promluvy, aby se nestalo, že žák, který bude na řadě, nebude vědět, co by měl ostatním říkat, a průběh aktivity by proto váznul. Chceme-li prodlevám předejít úplně, krátké promluvy napíšeme na kartičky a předem je rozdáme žákům.

Zpětná vazba: Podle průběhu aktivity můžeme žákům pomáhat a radit jim, jak to udělat, aby mluvili skutečně *ke spolužákům*. Ideální však je, aby se o své rady podělili ti žáci, kterým se adresná mluva bude dařit. Sledujeme, v čem se mění suprasegmentární charakteristiky mluvy, když porovnáme roli obra a trpaslíka. Žáky chválíme za snahu a za každý pokrok. Pokud uvidíme, že je některým žákům vyloženě nepříjemné hovořit před ostatními a navíc se vžívat do nějaké role, nebudeme je k ničemu nutit.

4. 2. Slovní zásoba

Častým nedostatkem, který učitelé spatřují u svých žáků, je „malá slovní zásoba“.¹⁷¹ Tato odpověď může znamenat dvě věci: 1) žáci se v různých situacích vyjadřují pomocí omezeného repertoáru slov, používají zdánlivě stále stejná slova, která patří spíše k základní slovní zásobě; 2) žáci nejsou schopni vymyslet či užít dostatek synonym s ohledem na situaci,

¹⁶⁹ námět Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 113 a 115

¹⁷⁰ Štembergová–Kratochvílová uvádí, že nejčastěji se necítí osloveni žáci hned vedle mluvčího.

¹⁷¹ Tato informace vychází z elektronického dotazníku (podrobněji viz s. 7). Učitelé odpovídali na otázku *Domníváte se, že by Vaši žáci mohli zlepšit svůj souvislý mluvený projev?* a měli uvést konkrétní oblasti, v nichž spatřují nedostatky. „Malá slovní zásoba“ se opakovala ve všech 11 dotaznících.

protože je neznají, popř. dobře nerozumí významu některých slov, a proto se jejich užití raději vyhýbají.

Při záměrném rozvíjení slovní zásoby by se učitel měl zaměřit na oba aspekty. Jednak rozšiřovat aktivní slovní zásobu žáků pomocí takových výrazů, které nepatří pouze do nejzákladnější slovní zásoby, jednak s žáky trénovat užívání synonym a jejich vhodnost v různých kontextech, či je učit vnímat a vysvětlit jemné významové rozdíly mezi nimi.

4. 2. 1. Rozšíření aktivní slovní zásoby

Aktivita 14 – Slovní fotbal s písmeny či slabikami

Provedení: Žáci v dohodnutém pořadí postupně říkají slova. Jejich úkolem je použít takové slovo, jehož první písmeno či slabika se shoduje s posledním písmenem či slabikou předchozího slova. Vhodné je, pokud před samotným začátkem hry stanovíme jistá pravidla pro výběr slov. Další průběh hry záleží na konkrétní skupině žáků – můžeme např. zavést pravidlo, které vyřadí hráče při použití již řečeného slova. Abychom předešli tomu, že se velká část třídy nudí, můžeme kolektiv rozdělit do několika skupin. Na každého žáka tak přijde řada častěji.

Zpětná vazba: Po ukončení hry žáky pobídneme, aby zhodnotili, zda pro ně bylo obtížné hledat příslušné slovo. Zeptáme se, zda během hry zazněla některá slova, která nepatří mezi obvykle užívaná. Pokud žáci nebudou znát význam některých slov, společně si ho vysvětlíme. Můžeme s žáky porovnat, která varianta (písmena vs. slabiky) jim připadá zábavnější nebo obtížnější.

Aktivita 15 – Slovní fotbal pro pokročilé¹⁷²

Provedení: Náročnější variantou slovního fotbalu je ta, kdy žáci místo vyslovování konkrétních slov musí dané slovo popsat, aniž by ho vyslovili. Princip návaznosti posledního a prvního písmene u dvou po sobě následujících slov ovšem zůstává stejný. Nezbytné je žákům před začátkem hry uvést několik příkladů: slovo *kladivo* popíšeme slovy „*jde o nářadí, které slouží k zatloukání hřebíků*“. Pro žáky bude příjemnější, pokud hra začne tzv. s „odkrytými kartami“ – ten, kdo je na řadě, řekne nejprve slovo začínající požadovaným písmenem a následně k němu připojí popis.

¹⁷² Krejčová, 2013, s. 60

Zpětná vazba: Jako námět pro reflexi se hodí nejen subjektivní zhodnocení náročnosti aktivity, ale i otázky strategie – můžeme se žáků zeptat, zda při popisu určitého slova mysleli na svého spolužáka a snažili se mu popisem vyjít vstříc, či ho naopak více zmást.

Aktivita 16 – Poslední slovo, první slovo¹⁷³

Provedení: Žáky posadíme do kruhu a vysvětlíme jim princip hry. Ten je podobný jako u slovního fotbalu s písmeny, tentokrát se však měřítko rozšiřuje na celá slova a věty. Začneme krátkou větou. Žák po nás naváže tak, že ve své větě použije poslední slovo z naší věty (např. „*Ptáci ráno zpívají.*“ „*Zpívají velmi krásně na naší zahradě.*“)

Zpětná vazba: Ptáme se žáků na to, jak rychle se jim dařilo vymyslet navazující větu. Dalším bodem reflexe může být vybavení toho, jakými slovními druhy věty většinou začínaly a končily. Společně se žáky se pokusíme reprodukovat některé věty, které zazněly, a zhodnotíme, zda z hlediska slovosledu zněly českému mluvčímu přirozeně. V reflexi můžeme dále navázat na aktivity týkající se významového přízvuku. Na konci žáci zhodnotí, zda je více baví slovní fotbal nebo tato aktivita.

Aktivita 17 – Tři slova

Provedení: Žáci se posadí do kruhu. První žák si myslí nějaké slovo (je užitečné si opět předem stanovit pravidla, např. že může jít pouze o podstatná jména apod.). Tiše ho sdělí svému sousedovi a učiteli. Soused má za úkol toto slovo popsat pomocí tří slov, aniž by použil stejný slovní základ. Žák, který slovo uhodne, si započítává bod. Je pravděpodobné, že žákův popis bude ostatní vést k hádání nejrůznějších slov – je proto užitečné mít v záloze určitou formu nápovědy: žák, který popisuje, může například vždy po třech neúspěšných tipech spolužáků přidat ke svému popisu jedno slovo navíc.

Zpětná vazba: Každého žáka, který slovo popíše tak, že jsou spolužáci schopní ho uhodnout, oceníme potleskem a pochvalou. Snažíme se společně s žáky pátrat po vhodné strategii (mohou zaznít tipy jako: neužívat příliš obecné výrazy, nepoužívat ukazovací zájmena, protože ta pouze „zabírají místo“ v tříslavném popisu apod.). Sledujeme, zda někteří žáci svůj popis cílili přímo na konkrétního kamaráda – klíčem k vyluštění popisu může být společný zážitek, společný známý atd. (např. A: *Nosí to babička.* – B: *Kožich!*).

¹⁷³ Kuželová, Pavlovská, 1996, s. 15

Aktivita 18 – Slova z periferie

Provedení: Připravíme si sadu různých slov, která v současnosti patří spíše na periferii slovní zásoby, tzn. slova archaická, knižní, specifická pro určitý obor lidské činnosti apod. Ideální je, pokud žáci ani u jednoho slova neznají jeho význam. Rozdělíme žáky do několika skupin a slova jim předložíme. Jejich úkolem je odhadnout, co by slova mohla znamenat, a následně je použít ve větách. Jednotlivé skupiny poté porovnávají užití stejných slov.

Zpětná vazba: Velmi pozorně posloucháme, v jakých větách žáci slova užívají. Následně se jednotlivých skupin ptáme, jakým způsobem se pokoušely odhadnout význam určitého slova, zda se řídily jeho zvukovou podobností s jinými výrazy nebo zda měly úplně jinou taktiku. Oceňujeme každé vysvětlení, byť v některých případech může být z našeho hlediska velmi absurdní. Každý učitel předem zváží, zda žákům povolí užívání neslušných slov.¹⁷⁴ Důležité je sdělit poté žákům skutečné významy slov; k tomu můžeme využít slovníky nebo internetový vyhledávač.

Aktivita 19 – Nahoru dolů¹⁷⁵

Provedení: Žáky postavíme do kruhu nebo dvou kruhů podle počtu. Každý žák se ocitá v roli obsluhy výtahu v obchodním domě. Při jízdě nahoru vyvolává 4 druhy zboží začínající na stejné písmeno a 1 druh začínající na jiné písmeno. V té chvíli ukáže na dalšího žáka, ten vyvolává další zboží začínající na toto poslední písmeno (např. *Boty, brambory, buchty, banány, ponožky!* – *Pivo, pomeranče, peněženky, pláštěnky, limonádu!*).

Zpětná vazba: Po ukončení se ptáme žáků, zda zazněly některé druhy zboží, které se v obchodním domě koupit spíše nedají. Zjistíme také, zda podle jejich názoru jsou některá písmena obtížnější než jiná. Žáci mohou opět porovnat, zda je více baví tradiční slovní fotbal, nebo tato aktivita.

4. 2. 2. Užívání výrazů s ohledem na kontext

Aktivita 20 – Slovesa v odborném textu

Provedení: Nejprve rozdělíme žáky do přibližně vyrovnaných skupin a rozdáme jim čisté papíry. Zadáme časový limit (řídíme se věkem žáků a vlastní znalostí kolektivu. Doporučuji limit 2×5 minut). Nejdříve vyzveme žáky ke krátkému brainstormingu a necháme je, aby se

¹⁷⁴ Ve své dosavadní praxi se setkávám s tím, že žáci velmi rádi operují se slovy, která se dají pojímat jako vulgarismy. Více či méně sprostá slova používají s cílem pobavit spolužáky.

¹⁷⁵ námět Brabcová, Vítvar, 1986, s. 30

na papír pokusili zapsat co nejvíce sloves, která se podle nich používají v odborném textu. Pokud žáci neznají pojem „odborný text“, nevadí – pro naše účely ho můžeme zatím přiblížit např. jako vědecké, právnícké, lékařské texty. Dále požádáme žáky, aby vymysleli co nejvíce sloves, která se podle jejich mínění v odborném textu rozhodně použít nedají. Zde nijak neomezujeme jejich fantazii a necháme je, aby během stanoveného časového limitu vymysleli jakákoliv „nevhodná“ slovesa, tedy i mírně neslušná.

Zpětná vazba: Dbáme na to, abychom na konci hodiny měli dostatek času na reflexi práce všech skupin. Projdeme si společně obě skupiny sloves – ta, která patří do odborného stylu, i ta, která se v tomto kontextu rozhodně použít nedají – a posuzujeme jejich relevantnost. Následně zjišťujeme, jak dokážou žáci odůvodnit zařazení slovesa do dané skupiny, podle čeho se řídí atd. Nezbytné je doplnit tuto aktivitu alespoň stručným výkladem toho, co je to odborný text a jaké bývají jeho typické znaky.

Aktivita 21 – Scénky se slovesy

Provedení: Využijeme dramatického potenciálu různých komunikačních situací. Navážeme na předchozí aktivitu, žáci pracují opět ve skupinách. K dispozici mají obě skupiny sloves. Úkolem každé skupiny je připravit si krátkou scénku, v níž musí vytvořit formální komunikační situaci z prostředí odborníků. Ve výstupu by se měl odehrávat dialog, v němž se budou vysvětlovat nebo popisovat různé věci za použití vhodných sloves.

Zpětná vazba: Opět zjišťujeme především to, podle jakého klíče žáci slovesa použili v jedné nebo druhé scénce. Všechny dramatické výstupy oceníme pochvalou nebo potleskem. Měli bychom se vyhnout posuzování jednotlivých hereckých výkonů.

4. 3. Pohotovost reagování a kreativita

Pohotovost i kreativita jsou velmi cennými schopnostmi, které dodávají mluvenému projevu kvalitu, zejména pokud je nepřipravený a probíhá spontánně. Třída jako sociální skupina může být ideálním místem, kde uskutečňovat cvičení tohoto druhu. Skupina může významně stimulovat verbální pohotovost i tvořivost jedinců. Její výhodou je, že podněcuje účastníky cvičení k lepšímu výkonu. Nevýhodou skupiny jsou potenciální negativní podněty, které zvyšují stres, působí trému a verbální produkci tedy ničí.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 109

„Jakýkoliv kreativní trénink může u některých osob napomáhat rozvoji verbální kreativity. Kreativní úkoly – zejména pokud jsou řešené či sdílené vespolně – vytvářejí též další rozměr či další šanci pro zdokonalování mluvného projevu.“¹⁷⁷

4. 3. 1. Práce se zadanými písmeny/slabikami

Aktivita 22 – Co začíná na písmeno/slabiku...

Provedení: Žáky rozdělíme do skupin po 3–4 členech a rozdáme jim čisté papíry. Vylosujeme jedno písmeno abecedy, nebo stanovíme slabiku, na kterou musí začínat slova. Úkolem skupin je během stanoveného časového limitu napsat co nejvíce slov. V dalším kole požádáme skupiny, aby vybraly jednoho člena, který bude řečená slova počítat. Tentokrát již není dovoleno používat tužku a papír – vše musí probíhat ústně a členové skupiny se musí pravidelně střídát. Aktivitu můžeme jednoduše obměnit tak, že povolíme např. pouze určitý slovní druh nebo určitou oblast lidské činnosti.

Zpětná vazba: Po uplynutí časového limitu si všechny skupiny počítají slova. Žáci porovnávají, zda pro ně byla práce snadnější, když slova mohli psát, či zda je psaní naopak zdržovalo. Žáků se také ptáme, jak se cítili, když byl v ústním kole na řadě jiný spolužák, ale na žádné slovo si nemohl vzpomenout – zda vydrželi nenapovídat, zda cítili rozčarování atd. V případě, že jsme omezili výběr slov podle určitého kritéria, každá skupina navíc hodnotí, v jaké míře se vyskytovala slova, která zadané kritérium nesplňovala.

Aktivita 23 – Vytváření smysluplných vět¹⁷⁸

Provedení: Připravíme si kartičky s písmeny abecedy. Žáky rozdělíme do čtyřčlenných skupin. V každém herním kole losujeme tři písmena, která zapíšeme na tabuli. Žákům dáme vždy několik sekund na to, aby vymysleli smysluplnou větu o třech slovech, která budou začínat vylosovanými písmeny (např. B, T, CH). Skupina, která nejrychleji vymyslí smysluplnou větu, získává bod. Můžeme také ocenit zvláště humorné či umělecké věty. Dbáme na to, aby se nezapojovali stále titíž žáci – do hry můžeme zasáhnout a žáky, kteří již vymysleli velké množství vět, například do konce hry vyřadíme nebo jim přidělíme jinou činnost.

Zpětná vazba: Zjišťujeme, zda skupina na tvorbě vět spolupracovala, nebo zda věty byly převážně dílem jednotlivců. Měli bychom předem počítat s tím, že některé skupiny se nejprve

¹⁷⁷ Valenta, 2005, s. 33

¹⁷⁸ Valenta, 2005, s. 63

přihlásí a větu budou tvořit teprve po vyvolání. Žáci rozhodnou, zda se v těchto případech bude přidělovat bod nebo ne.

Aktivita 24 – Sestav větu¹⁷⁹

Provedení: Rozdělíme žáky do skupin po 5 členech. Každá skupina potřebuje tužku a papír a pět hracích kostek. Jakmile zavelíme, každá skupina hodí naráz všemi kostkami. Jejich úkolem je co nejrychleji vymyslet větu o pěti slovech, v níž jednotlivá slova budou mít tolik písmen, kolik padlo teček na různých kostkách (např. výsledku 2, 4, 6, 5, 5 by odpovídala věta *Mladý Pepa se plížil polem*).

Zpětná vazba: Reflexi provedeme stejně jako u předchozí aktivity.

4. 3. 2. Rychlá slovní reakce

Aktivita 25 – Krátké monology¹⁸⁰

Provedení: Žáky postavíme do kruhu. Určíme začínajícího žáka. Ten nahlas vyřkne podstatné jméno (např. *hřeben*) a asi po dvou vteřinách ukáže na někoho ze spolužáků. Spolužák musí ihned začít vést krátký monolog na zadané téma. Odpočítáváme čas a žákův monolog ukončíme. Žák řekne další podstatné jméno a po chvilce opět ukáže na někoho dalšího. Tato aktivita může pro žáky být zpočátku velmi obtížná. Můžeme ji usnadnit například tak, že stanovíme počet vět, které musí žák na dané téma říct (např. 5 vět na téma *hřeben*). Teprve s většími zkušenostmi žáků přejdeme na časový limit, který můžeme postupně prodlužovat až na 30 sekund. Čím kratší limit bude, tím větší bude mít aktivita spád a tím více žáků se zapojí. Sledujeme, kteří žáci ještě nebyli „vyvoláni“, a včas je také zapojíme do aktivity.

Zpětná vazba: Společně s ostatními žáky se pokusíme sledovat, jakou taktiku mluvčí používali (např. čím začínali, zda se jejich věty podobaly spíše výčtu atd.). Upozorníme žáky na nedostatky v jejich projevech – nadužívání některých slov, floskule, hezitační zvuky. Můžeme vyzdvihnout žáky, jejichž projevy byly podle našeho názoru kvalitní.

¹⁷⁹ Brabcová, Vitvar, s. 27

¹⁸⁰ námět Valenta, 2005, s. 121

4. 3. 3. Důraz na představivost

Aktivita 26 – Nové názvosloví

Provedení: Připravíme si sérii obrázků podivně vypadajících, méně známých zvířat, rostlin, hub apod. Žákům se postupně promítáme. Jejich úkolem je vymyslet rodové i druhové jméno živočicha nebo rostliny tak, aby se inspirovalo např. vzhledem objektu, ale aby zároveň znělo dostatečně „vědecky“.

Zpětná vazba: Zjišťujeme, jakým způsobem žáci vymýšleli nové názvosloví – pracovali s názvy organismů, které znají, řídili se vzhledem, nebo přicházeli s úplně novými slovy? Porovnáváme jednotlivé nápady, a pokud žáci chtějí, můžeme hodnotit jejich originalitu.

Aktivita 27 – Co by nás překvapilo?¹⁸¹

Provedení: Žáky rozdělíme do dvojic, případně malých skupin. Nastíníme jim situaci, ve které se budeme nacházet (např. v průjezdu, na koncertě, ve škole po skončení vyučování). Požádáme žáky, aby si písemně připravili 10 odpovědí na otázku „*Co by tě v takové situaci překvapilo?*“. Následně vyzveme žáky, aby své odpovědi zformulovali nahlas. Nabádáme je k tomu, aby na základě svých písemných poznámek hovořili celými větami. Vhodné je stanovení kritérií, dle kterých budeme hodnotit výkony jednotlivých dvojic (formulování souvislých a smysluplných vět, vtip a kreativita...). S kritérii hodnocení by žáci měli být seznámeni předem.

Zpětná vazba: Ostatní skupiny se podílejí na hodnocení. Můžou posuzovat vhodnost jednotlivých odpovědí, či naopak jejich originalitu apod. U každé dvojice nebo skupiny zjišťujeme, zda byl některý žák dominantní při vymýšlení.

Aktivita 28 – Co by bylo, kdyby¹⁸²

Provedení: Žáci pracují ve dvojicích, případně v menších skupinách. Zadáváme různé hypotetické situace: *Co by bylo, kdyby byl člověk neviditelný, rozuměl řeči zvířat, nemusel spát, mohl číst myšlenky...* Po dobu dvou minut musí dvojice vymýšlet co nejvíce možných důsledků.

¹⁸¹ náměť Valenta, 2003, s. 51

¹⁸² Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 102

Zpětná vazba: Po ukončení každého kola se dvojice poradí a my se zeptáme na různé nápady, které zaznívaly, plus na jejich nejoriginálnější nápad. Dohlížíme na to, aby žáci odpovídali souvisle.

Aktivita 29 – K čemu se to dá použít?¹⁸³

Provedení: Rozdělíme žáky do skupin o 4–5 členech a rozdáme jim čisté papíry. Úkolem každé skupiny je vymyslet a zapsat co nejvíce použití určitého obyčejného předmětu. Předmět vždy zapíšeme na tabuli a následně stopujeme časový limit (několik minut dle schopností žáků). Volíme dobře známé předměty, u nichž předpokládáme, že by mohly sloužit různým sekundárním účelům (pingpongový míček, sponka do vlasů, kladívko,...).

Zpětná vazba: Po každém kole provedeme společné hodnocení. Hodnotíme počet platných použití předmětu, jedinečnost (žádná další skupina neměla stejný nápad), případně odměníme obzvlášť originální nápady. Počty bodů zapisujeme na tabuli.

Aktivita 30 – Proč?¹⁸⁴

Provedení: Posadíme žáky do kruhu. Připravíme si různé věty, po nichž bude následovat reakce „Proč?“. Jakmile vyřkneme větu, žáci jeden po druhém vymýšlejí odpověď. Např.: „Honza nejde na výlet. Proč?“ Míru aktivní práce jednotlivých žáků můžeme zvýšit tak, že po každé otázce ukážeme vždy na několik různých žáků. Motivujeme žáky k tomu, aby neodpovídali slovem *nevím*, ale aby se snažili vždy na něco přijít.

Zpětná vazba: Všimáme si zejména toho, pokud na jednu otázku různí žáci odpovědí různými způsoby, tzv. z různých úhlů pohledu. Ptáme se žáků, proč se jim může hodit zvažovat různé faktory, než přijdou se závěrečným verdiktem.

Aktivita 31 – Optimisté a pesimisté¹⁸⁵

Provedení: Rozdělíme žáky do dvou stejně silných družstev. V jednom družstvu budou samí optimisté, v druhém pesimisté. Do hry se zapojí vždy dva žáci. Střídavě začíná nejprve jedno, pak druhé družstvo. Pokud začínají optimisté, jejich zástupce vymyslí pozitivně znějící větu, např.: „*Ten déšť umyje chodník.*“ Pesimista musí pohotově reagovat negativně, např.: „*Ale to mi zmokne prádlo!*“ V dalším kole začíná družstvo pesimistů.

¹⁸³ Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 109

¹⁸⁴ námět Kuželová, Pavlovská, 1996, s. 12

¹⁸⁵ Kuželová, Pavlovská, 1996, s. 12

Zpětná vazba: Každý žák samostatně hodnotí, zda mu více vyhovovalo být spíše optimista, nebo pesimista. Reflexi směřujeme k tématu, že i něco, co je pro někoho špatné, může být pro někoho jiného pozitivní. Můžeme se žáků také zeptat, zda oni sami nahlíží na svět spíš jako optimisté, nebo pesimisté.

4. 4. Plynulost mluveného projevu

Mluvený projev může některým žákům činit potíže také v tom smyslu, že se zadržávají, nedokážou udržet pomyslnou nit, jejich promluva je nesouvislá, často se opakují či nejsou schopni přesně vyjádřit svůj původní záměr, jak ilustrují např. zjištění Kaly a Benešové (viz kap. 1. 2.). Kompetence k souvislému projevu, která je jedním z cílů komunikační výchovy, se projevuje „*schopností spojovat výroky navzájem způsobem vykazujícím souvislost a směr, schopností vyhýbat se protimluvům a nepodstatným věcem a schopností zprostředkovávat význam jednoznačně a plynule.*“¹⁸⁶

Slohová výchova by měla žáky učit, že vždy musí mít na paměti, co svou promluvou sdělují. Žák by měl po celou dobu svého souvislého mluveného projevu přihlížet k celku a nerozvíjet zbytečné detaily, které by potom celek zneřehlednily.¹⁸⁷

Aktivita 32 – Navazované vyprávění¹⁸⁸

Provedení: Posadíme se se žáky do kruhu. Předem si rozmyšlíme téma vyprávění (dobře se pracuje např. s pohádkovými motivy). Několika větami vyprávění otevřeme a následně předáme slovo žákovi vedle nás. Ten pokračuje v příběhu a dále ho rozvíjí, po několika větách opět předá slovo dalšímu. Ostatní žáci musí sledovat, co se děje, aby jejich část konzistentně navazovala. Podle počtu žáků a podle toho, jak dlouho bude trvat, než se vystřídají všichni žáci, může případně na každého přijít řada několikrát.

Zpětná vazba: Nejprve žáky necháme volně zhodnotit výsledný příběh. Ptáme se, zda průběh odpovídal jejich představě, nebo se od ní zcela odchýlil. Zjišťujeme, jak se žáci pokoušeli „obrátit“ vyprávění požadovaným směrem, když na ně došla řada. Porovnáme, které prvky a motivy se objevují např. v klasických pohádkách a které byly v našem vyprávění neobvyklé.

¹⁸⁶ Fontana, 2010, s. 91

¹⁸⁷ Štembergová–Kratochvílová, 1994, s. 150

¹⁸⁸ Valenta, 2005, s. 137

Aktivita 33 – Navazovaný výklad

Provedení: Výklad je výrazně náročnější variantou aktivity s navazovaným vyprávěním. Žáci by měli mít jisté vstupní povědomí o tom, co je to výklad, jakým způsobem je vystavěn a jaké jazykové prostředky se v něm používají. Připravíme si několik různě náročných témat pro výklad (sledujeme reakce a případné obtíže žáků. Pokud pro ně budou komplikovaná i témata, která považujeme za poměrně jednoduchá, do těch složitějších se již pouštět nebudeme, abychom žáky nedemotivovali). Vhodné je žáky opět posadit do kruhu, aby na sebe dobře viděli. Začneme s výkladem, poté předáme slovo žákovi vedle sebe atd. Zpočátku můžeme omezit prostor každého žáka pouze na jednu větu. Do navazovaného výkladu můžeme také vstupovat jako moderátor a shrnout již řečené, případně se s žáky poradit o další taktice, např.: *„Zatím jsme slyšeli, že přídavná jména jsou slovní druh, označujeme ho číslem dvě a ptáme se na ně několika otázkami. Čím bychom mohli pokračovat? Ano, například druhy přídavných jmen a tím, jak poznáme, zda v koncovce napíšeme í nebo ý.“*

Zpětná vazba: Znovu připomeneme, jak vypadá výklad. Ptáme se žáků, zda si nejprve utvořili celkovou představu o tématu a následně se ji pokoušeli naplnit, nebo zda jen přidali další jednotlivou informaci.

Aktivita 34 – Co máme společného¹⁸⁹

Provedení: Ve třídě vytvoříme dostatečný prostor pro volný pohyb žáků. Celý kolektiv postupně rozdělujeme do různých skupin přibližně o pěti členech (klíčem může být losování, barva oblečení, náhodný výběr atd.). Skupiny se vždy pokoušejí hledat, co mají jejich členové společného. Musí vždy najít tolik věcí, aby každý člen mohl vytvořit jednu plynulou větu, jíž tento společný rys popíše (tedy minimálně pět společných věcí). Pokud se skupině nepodaří najít nic společného, žáci stejným způsobem popíšu alespoň rozdíly (např. *„Já s Milanem máme rádi čokoládovou zmrzlinu, Míša má radši citrónovou a Tamara ji vůbec nejí.“*). Průběh aktivity je možné žákům usnadnit například tak, že předem připravíme různé kartičky s klíčovými slovy, jež budou sloužit jako inspirace k hledání společných rysů skupiny (*jídlo, oblíbená barva, neoblíbený předmět ve škole, počet sourozenců, vlastnost...*). Každá dočasná skupina bude mít stanoven krátký časový limit na práci.

Zpětná vazba: Průběžně sledujeme spolupráci žáků ve skupinách – nejlépe tak, že se sami zapojíme jako členové skupin. Pokud si žáci zpočátku nevědí rady, jakým způsobem by měli hledat, co mají společného, neváháme jim podat pomocnou ruku. Po uplynutí časového limitu

¹⁸⁹ námět Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 45–46

každý člen skupiny plynule přednese své závěry. Chválíme jakoukoli snahu, případně mírně korigujeme nevhodně formulované věty. Významný sociální náboj této aktivity můžeme využít i později, zejména při posilování vztahů v třídním kolektivu. Můžeme vyzkoušet, co si žáci zapamatovali o ostatních, co nového se dozvěděli, co je překvapilo apod.

Aktivita 35 – Neúplné sdělení¹⁹⁰

Provedení: Žákům promítneme text, mezi jehož jednotlivými odstavci vždy bude určitý úsek chybět. Žáci mají chvíli na to, aby doplnili vynechaná místa. Celkový text musí samozřejmě dávat smysl. Vybereme několik žáků, kteří výsledný text plynule přečtou.

Zpětná vazba: Hodnotíme, zda žáky doplněná místa podporují plynulost textu a jeho koherenci. Za vhodné považujeme zmínit se také o různých prostředcích textové návaznosti, které se využívají jak v psaných, tak v mluvených projevech.

Aktivita 36 – Návaznost výroků

Provedení: Předem připravíme texty (nejlépe takové, v nichž je použit výkladový postup), které rozstříháme na odstavce nebo na věty (podle délky). Žáky rozdělíme do skupin po 4 členech. Jejich úkolem je odstavce seřadit ve správném pořadí a poté si ve skupině nacvičit text tak, jako by ho měli někomu přednést.

Zpětná vazba: Ptáme se žáků, čím se při seřazování odstavců řídili. Tyto rady můžeme zapsat na tabuli a posléze je shrnout nebo doplnit. Vyzveme žáky, aby se pokusili sledovat různé prostředky textové návaznosti. Součástí zpětné vazby může být také posouzení toho, zda mluvený projev vždy doslovně odpovídá své psané předloze.

4. 5. Rozvíjení výkladového postupu

Z analýzy učebnic českého jazyka pro 5. a 6. ročník (viz kap. 3. 2.) lze vyvodit, že žáci v 5. a 6. ročníku zatím nebyli seznámeni s pojmem výklad, ani se pravděpodobně nesetkali se slohovými postupy. Učebnice je postupně učí, jak pracovat s informacemi, jak sestavovat osnovu a pořizovat výpisky, což může později být velmi cenné při psaní referátu nebo výkladu.

Žáci v tomto věku se dosud učili popisovat předmět, pracovní postup a děj. Než je seznámíme s výkladem a výkladovým postupem jako takovým, navážeme na jejich znalosti

¹⁹⁰ námět Fontana, 2010, s. 92

týkající se popisu. Popisný slohový postup se ve výkladu objevuje také a může být vhodným odrazovým můstkem pro osvojení postupu výkladového. Využijeme některých charakteristik popisu, které budou užitečné i pro výklad: např. užití bezpříznakového přítomného času, objektivní vyjadřování, snaha popsat obecně platné skutečnosti... Poté pozvolna přecházíme k charakteristikám výkladového postupu. Můžeme se zaměřit zejména na vyjadřování kauzality, odhalování vzájemných vztahů, vysvětlování příčin nebo důsledků.

Stejně jako je při popisu důležité systematicky pozorovat nějaký předmět, děj nebo jev a uspořádat prvky pozorované skutečnosti do určitého systému, i při výkladu je nutné shromáždit velké množství poznatků, následně je uspořádávat a postihovat či vysvětlovat jejich méně zjevné vztahy.

Jak bylo naznačeno v kap. 1. 2., žáci v tomto věku mají tendenci odbíhat od hlavní myšlenky své promluvy a vkládat do vět nové myšlenky. U mladších žáků by srozumitelnost mohly komplikovat ještě další nežádoucí, rovněž výše popsané jevy, jako je absence hypotaxe, nadužívání ukazovacích zájmen či vynechávání některých klíčových souvislostí, jež se samotným mluvčím zdají zcela evidentní (podrobněji viz kap. 1. 2.)

Kuželová s Pavlovskou v kapitole věnované popisu ve školní praxi zdůrazňují, že pro žáky v 5. třídě může být popis (zejména popis děje) ještě obtížný. V některých případech žáci zaměňují popis s vypravováním.¹⁹¹ Doporučuji proto věnovat dostatek času opakování a důslednému stanovení rozdílů mezi vypravováním, popisem a výkladem.

4. 5. 1. Popisování osob a předmětů

Aktivita 37 – Části těla¹⁹²

Provedení: Skupinám, které čítají 5–7 žáků, rozdáme velký papír, na který si načrtnou schematický obrys lidského těla. Následně všichni členové skupiny naráz vypisují k jednotlivým částem těla vhodné přívlastky a přirovnání. Dalším úkolem skupiny je dohodnout se, jakého pohlaví, stáří a vzhledu jejich osoba bude, a na základě toho přívlastky a přirovnání vytřídit. Členové skupiny si rozeberou části těla (každý jednu). Skupina si připraví ústní popis své osoby a bude ho prezentovat ostatním skupinám. Každý žák bude popisovat jednu část těla. Popis osoby by měl být konzistentní a výstup každého žáka plynulý. Kontrolujeme žáky, aby si nepřipravovali nic písemně na papír, jejich pomůckou může být pouze velký papír s jednotlivými přívlastky a přirovnáními.

¹⁹¹ Kuželová, Pavlovská, 1996, s. 21

¹⁹² námět Trnková, 2010, s. 309

Zpětná vazba: Ostatní žáci na základě svých vědomostí o popisu hodnotí, zda byl zvolený postup dané skupiny vhodný. Můžeme společně přistoupit také k hodnocení plynulosti a kvality mluvených projevů (citlivě, nejprve zmínit klady, až poté zápory). Pokud ostatní žáci zvládnou hodnotit konkrétní aspekty promluvy, můžeme je povzbudit také k tomu, aby ke každému svému nápadu přidali vysvětlení. Tím pomalu přecházíme od postupu popisného k postupu výkladovému.

4. 5. 2. Popis pracovního postupu a předávání instrukcí

Aktivita 38 – Kreslení podle instrukcí¹⁹³

Provedení: Rozdělíme žáky do dvojic a rozdáme jim čisté papíry. Dvojice se k sobě posadí zády tak, aby si žáci navzájem neviděli na papír. Dále rozdáme hotové kresby – může jít například o nějaké fantastické zvíře. Úkolem jednoho člena dvojice je popsat druhému kresbu tak, aby ji mohl co nejlépe zachytit na papír. Kreslící žák nesmí v průběhu práce mluvit.

Zpětná vazba: Zjišťujeme, ve které roli se žáci cítili lépe – zda v roli popisujícího, nebo plnícího pokyny. Dále se ptáme, zda pro ně bylo obtížné mlčet, i když například něčemu nerozuměli. Žáky vyzveme, aby svému partnerovi ve dvojici poradili, co by měl při příštím popisu zlepšit, co by jim pomohlo, aby se jejich obrázek více podobal originálu.

Aktivita 39 – Evoluce kresby¹⁹⁴

Provedení: Žáky rozdělíme do tří vyrovnaných skupin. Žáci ve skupině si dohodnou pořadí, v jakém si budou předávat instrukce. První žák nakreslí velmi jednoduchou kresbu a následně ji popíše druhému žákovi, který během popisování rovnou kreslí, aniž by viděl originál. Když skončí, předává instrukce dalšímu žákovi, ten opět kreslí svou verzi atd. Na konci řetězu se kresby porovnávají.¹⁹⁵ Záleží na vůli učitele a na vyspělosti dětí, zda budou při aktivitě povoleny doplňující otázky toho žáka, který kreslí.

Zpětná vazba: Zpětnou vazbu provedeme stejně jako u předchozí aktivity.

¹⁹³ Krejčová, 2013, s. 76

¹⁹⁴ Trnková, 2010, s. 309 pod názvem *Štafetový popis*

¹⁹⁵ Trnková odhaduje dobu potřebnou pro provedení aktivity na 30 minut. Domníváme se, že při větším množství žáků by tato doba mohla být příliš dlouhá, žáci by ztratili koncentraci a také chuť k práci. Této situaci můžeme předejít rozdělením třídy na menší skupiny (např. po 5–6 členech). V menší skupině se žáci rychleji vystřídají a nebudou muset tak dlouho čekat, až na ně dojde řada.

4. 5. 3. Popis děje

Aktivita 40a – Hra na reportéra¹⁹⁶

Provedení: Pokud okna naší třídy vedou do ulice, využijeme situace k popisu děje. Postupně vybíráme žáky, aby chodili k oknu a popisovali, co se děje na ulici. Motivujeme je, aby pracovali jako reportér, čili se snažili vystihnout i drobné, nedramatické děje. Ostatní žáci musí pozorně naslouchat, neboť se reportérem může stát kdykoliv kdokoliv další a musí smysluplně navázat na předchozí popis. Volitelně můžeme přidat roli moderátora ve studiu, abychom dosáhli větší aktivizace žáků; úkolem reportéra a moderátora by poté bylo předávat si slovo jako v televizním zpravodajství.

Zpětná vazba: V následné reflexi vedeme žáky k tomu, aby si uvědomili, jaký slovesný čas použili pro popis děje, jaké výrazy používali, čeho si jednotliví reportéři nejvíce všímali apod. Každý žák vyhodnotí, zda pro něj bylo obtížné popisovat zdánlivě nudné dění na ulici. Pokud bude mít aktivita u žáků dobrou odezvu, můžeme ji opakovat ještě jednou, tentokrát však přidat úvodní kontext: například informaci, že před několika dny byla na město svržena bomba, že se zde koná mistrovství světa v nenápadné chůzi nebo že zde působí několik tajných agentů, kteří mapují situaci na ulicích. Sledujeme, zda se tímto reportéřská promluva žáků nějak promění, zda se snaží vztahovat popis děje k zadaným okolnostem, postihují či konstruují vztahy mezi děním a nastíněnou situací.

Aktivita 40b – Hra na reportéra (videozáznam)

Provedení: Pokud okna naší třídy nevedou na ulici, nebo pokud výhled neposkytuje dostatek zajímavého dění, využijeme opět možnost videonahrávky. Promítneme žákům předem vybrané video, nejlépe beze zvuku. Úkol je stejný jako v předchozí aktivitě – žák stanovený jako reportér popisuje děj na obrazovce a snaží se ani na okamžik neztratit nit. Za vhodnou považujeme například nahrávku sportovního zápasu, dění na festivalu atp.

Zpětná vazba: Zpětnou vazbu provádíme stejně jako u popisu dění na ulici. Pokud žáci absolvovali obě varianty, mohou eventuelně porovnat, která pro ně byla zábavnější, obtížnější, užitečnější apod.

¹⁹⁶ námět Kuželová, Pavlovská, 1996, s. 21

4. 5. 4. Vysvětlování rozdílů

Aktivita 41 – V čem se kresby liší

Provedení: Tato aktivita by mohla následovat například další hodinu po aktivitě „Evoluce kresby“. Žáci mají před sebou všechny kresby, které vznikly při postupném předávání instrukcí. Jejich úkolem je najít a okomentovat rozdíly mezi kresbami, případně sledovat vývoj určitých konkrétních částí. Mohou pracovat ve skupinách. Nejprve jim rozdáme papíry, aby si všechny rozdíly mohli sepsat a viděli je před sebou. Následně je budou prezentovat ústně. Mohou se pokusit okomentovat také možnou příčinu těchto změn (např. si všimli, že diktující na některý detail zapomněl, že kreslící žák si ho domyslel sám).

Zpětná vazba: Při reflexi nejprve zjišťujeme, jak obtížné pro žáky bylo všimnout si rozdílů a případně následně okomentovat jejich vývoj. Můžeme volně navázat tím, že při tvorbě výkladu je také nutné pracovat s velkým množstvím údajů, porovnat je a poté učinit nějaké závěry.

Aktivita 42 – Jaký je rozdíl mezi...

Provedení: Zadáme žákům dvě slova a požádáme je o vysvětlení rozdílů mezi nimi. U mladších žáků (5. třída) zadáváme převážně konkrétní podstatná jména, u starších žáků můžeme vyzkoušet také zadání abstraktních podstatných jmen nebo jiných slovních druhů (přídavných jmen či sloves). Stanovíme předem jakýsi návod, podle kterého mohou žáci rozdíly vysvětlovat. Předpokládáme, že mladší žáci se zaměří především na popis vizuálních odlišností, případně na rozdíl ve funkci předmětu.

Zpětná vazba: Pokud se ukáže, že si žák není jistý, jaký je mezi zadanými předměty či vlastnostmi rozdíl, protože přesně nezná hranice jejich významu, v žádném případě ho z „neznalost“ netrestáme. Nejprve požádáme ostatní žáky o pomoc. Poté významy obou slov zopakujeme. Jako užitečná doprovodná aktivita pro celou třídu se jeví vedení slovníčku těch slov, která jsou pro žáky nová nebo ne zcela známá. Do tohoto slovníčku si žáci mohou zaznamenávat jakákoliv slova kdykoliv během vyučování, případně se s nimi mohou následně obrátit na učitele, aby jim objasnil jejich význam.

Aktivita 43 – Kategorizace objektů¹⁹⁷

Provedení: Žáci, kteří již mají zkušenosti s vysvětlováním rozdílů, si osvojili některé strategie, jak pojmy posuzovat (ať už vědomě, či nevědomě). Zadáme žákům větší množství slov a požádáme je, aby je roztřídili do různých skupin. Žáci si sami zvolí jedno nebo více kritérií třídění. Jejich úkolem následně bude popsat tato kritéria. Předpokládáme, že žáci budou alespoň na počátku (tj. při prvním seznamování s aktivitou) potřebovat jisté vodítko, jak kritérium třídění popsat. Můžeme jim například rozdat seznam „nedokončených“ výroků: *Do skupiny č. 1 jsem zařadil všechna slova, která označují..., Slova ve skupině č. 2 se vyznačují těmito společnými znaky..., Slova X, Y jsem nezařadil do skupiny č. 3, protože...* Třídění objektů můžeme žákům usnadnit: rozdáme jim kartičky s napsanými slovy. Pomocí manipulace s kartičkami mohou žáci efektivněji třídít objekty do skupin, mohou měnit zařazení konkrétního objektu či kritérium výběru do skupiny. Alternativou ke kartičkám je poskytnutí předtisknutého papíru s tabulkami, do nichž žáci mohou slova zaznamenávat dle vlastního výběru, pojmenovávat si skupiny nebo k jednotlivým objektům zaznamenávat jejich společné znaky.

Zpětná vazba: Skupiny navzájem porovnávají nejen roztřídění slov do skupin, ale především kritéria, podle nichž se řídily. Možné je také hodnocení samotných kritérií (zda nejsou příliš obecná nebo naopak příliš konkrétní, zda berou v úvahu důležité znaky objektů apod.).

4. 5. 5. Výklad významově nejasných slov, frází, přísloví apod.

Aktivita 44 – Definuj slovo¹⁹⁸

Provedení: Vybereme několik klíčových slov, která jsme užili v některé z předcházejících hodin nebo tematických celků. V rámci opakování žák musí ústně, plynule definovat jejich význam nebo je zasadit do krátkého kontextu.

Zpětná vazba: Žákům před samotným provedením aktivity zdůrazníme, že nejde o zkoušení. Z toho také vycházíme při výběru termínů i hodnocení mluveného projevu. Odhlédneme tedy od informační úplnosti a soustředíme se zejména na to, zda žák při definování významu slova postihne jeho podstatu.

¹⁹⁷ Krejčová, 2013, s. 87

¹⁹⁸ námět Fontana, 2010, s. 96

4. 5. 6. Reformulace textu s důrazem na charakteristiky výkladového postupu

Aktivita 45 – Vyprávěj to kamarádovi

Provedení: Připravíme pro žáky krátké texty psané odborným stylem (např. různé několikařádkové zajímavosti z populárně-naučných časopisů). Jejich úkolem je texty si přečíst a následně vlastními slovy převyprávět tak, jako by o skutečnostech informovali svého kamaráda.

Zpětná vazba: Společně s žáky poté mapujeme, co se v mluveném projevu změnilo v porovnání s psanou předlohou. Pokud žáci přidali některé fráze nebo detaily, aby zprávu učinili zajímavější či přitažlivější, zjišťujeme, co je k tomu přimělo.

Aktivita 46 – Odůvodnění výzkumu¹⁹⁹

Provedení: Úkolem každé skupiny je nejprve naplánovat projekt a rozpracovat návrh výzkumu a následně ústně prezentovat svůj návrh komisi tak, aby investovala do výzkumu peníze. Prezentace výzkumu musí obsahovat podrobnosti a především odůvodnění, v čem je předkládaný výzkum nový nebo potřebný.

Zpětná vazba: Při hodnocení jednotlivých předkládaných výzkumů se opíráme o dvě kritéria: to, zda byl návrh přednesen souvisle, kultivovaně, kvalitně a přesvědčivě, a o to, zda obsahoval důležité informace o předmětu výzkumu (žáci by měli předem vědět, že je důležité nezahlit svou prezentaci prázdnými frázemi). V rámci třídy můžeme vyhodnotit pořadí výzkumů, sestavená komise může také např. věnovat nejlepšímu týmu symbolický šek.

Aktivita 47 – Přeformuluj výroky²⁰⁰

Provedení: Předem si připravíme kartičky s krátkými sděleními. Hodí se například zprávy o nějakých kulturních událostech nebo výroky vztahující se k tématům aktuálně probíraným ve výuce. Následně rozdělíme žáky do skupin. Zástupce každé skupiny si vylosuje jednu kartičku. Úkolem skupiny je odborně formulovat výroky vyjádřené neodborným jazykem a naopak. Vybereme vždy náhodného zástupce skupiny, který nahlas přednese přeformulovaný výrok.

¹⁹⁹ Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 111

²⁰⁰ námět Fontana, 2010, s. 92

Zpětná vazba: Ptáme se žáků, jakými vodítky se při reformulaci textů řídili. Zjišťujeme zejména podrobně to, co pro ně znamená „odborně formulovat“. Společně s ostatními skupinami žáků poté hodnotíme, zda se přeformulování jedním nebo druhým směrem vydařilo.

4. 5. 7. Práce s hotovými frázemi

Aktivita 48 – Úvod a závěr pro různé příležitosti

Provedení: Žáky rozdělíme do skupin po 4–5 členech. Postupně zadáváme různé situace, v nichž je nutné dbát na mluvený projev, a úkolem skupiny je vytvořit úvod a závěr pro tyto příležitosti. Příklady situací: referát na téma husitství, odhalení nového modelu automobilu, popularizační přednáška o poezii, příspěvek na konferenci o objevení nové planety, na které je život... Práci můžeme žákům na počátku usnadnit tím, že připravíme několik potenciálních úvodů a závěrů, z nichž budou vybírat ten pro danou situaci nejvhodnější. Každá skupina přednese svůj úvod a závěr a snaží se, aby její vystoupení vypadalo, jako by se skutečně nacházela v této situaci.

Zpětná vazba: Pozorně sledujeme práci jednotlivých skupin. Průběžně jim můžeme pomáhat například s tím, aby jejich úvod nebyl příliš neurčitý a „univerzální“. Směřujeme jejich snahu k tomu, aby se zahájení hodilo přímo pro danou příležitost. Na závěr se pokusíme společně se všemi žáky vymyslet takové úvody a závěry, které by situacím nejlépe odpovídaly.

4. 5. 8. Důraz na objektivitu sdělovaného

Aktivita 49 – Skupinové rozhodování²⁰¹

Provedení: Žáky rozdělíme do skupin. Platí, že čím početnější bude skupina, tím komplikovanější by mohl být průběh aktivity. Žákům nastíníme obtížnou situaci, ve které se ocitli (*opuštěný ostrov, povodeň, sněhová kalamita...*) a předáme jim předem připravený seznam předmětů, které mají k dispozici. Členové skupiny se musí shodnout na 3–5 předmětech, které by si ze seznamu vybrali, aby dokázali přežít/dostat se do civilizace apod. Pokud mají členové skupiny jiný názor, měli by si za ním stát a snažit se přesvědčit spolužáky ke změně rozhodnutí. Konečné jednotné rozhodnutí celé skupiny musí nakonec plynule zdůvodnit ostatním.

²⁰¹ Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 72

Zpětná vazba: Průběžně vyhodnocujeme spolupráci členů ve skupinách. Oceníme žáky, kteří dokázali dobře argumentovat, hájit svůj názor a především vysvětlit, k čemu by dané předměty použili. Skupiny porovnají počet a výběr svých předmětů.

Aktivita 50 – Neutrální zdůvodňování

Provedení: Připravíme několik krátkých sdělení, která přečteme nebo promítneme žákům. Žáky rozdělíme do malých skupin. Jejich úkolem je reagovat na předložené sdělení tak, že se pokusí odůvodnit, proč k něčemu došlo nebo nedošlo. Měli by se pokusit podat pokud možno objektivní zdůvodnění (vyloučit vlastní pocity, zvážit všechny možné okolnosti). Každá skupina vždy přinese své jednotné, konečné zdůvodnění.

Zpětná vazba: Ostatní žáci by měli pozorně naslouchat a nějak signalizovat, pokud jim odůvodnění nepřipadá dostatečně neutrální nebo objektivní (např. zvednout ruku). Požádáme vždy dobrovolníky, aby ostatním umožnili „nahlédnout do zákulisí“ – jinými slovy odkrýt, co předcházelo jejich konečnému zdůvodnění. Tyto strategie mohou ostatním žákům pomoci právě ve zvažování nejrůznějších faktorů.

Kapitola 5

REALIZACE NAVRŽENÝCH AKTIVIT

5. 1. Před samotným testováním aktivit

K testování navržených aktivit jsem využila svou kmenovou třídu 5.C na Základní škole Jesenice. Celý záměr jsem nejprve projednala s vedením školy, jehož členové s ním souhlasili a projeví mi podporu.

Na základě souhlasu vedení jsem připravila informované souhlasy pro rodiče žáků (viz *Příloha č. 2*). Do mé kmenové třídy chodí 29 žáků, z čehož jeden je dlouhodobě nepřítomen. Souhlasy podepsali rodiče všech zbývajících žáků. Rodiče mi osobně nebo elektronicky také vyjadřovali podporu.

Žáky jsem předem připravila na to, že několik hodin věnujeme různým aktivitám rozvíjejícím mluvený projev. Žáci od počátku reagovali velmi nadšeně a pravidelně se vyptávali, kdy začneme dělat ty „hry“. Přestože netušili, co bude její konkrétní náplní, na každou z testovacích hodin se velmi těšili. S největším nadšením přivítali zprávu, že součástí některých hodin bude také sledování videoukázek.

5. 2. Testování vybraných aktivit

Rozhodla jsem se, že testování aktivit vyhradím vždy celou vyučovací hodinu. Většinu aktivit jsem testovala v půlených²⁰² hodinách českého jazyka, tudíž jsem měla možnost porovnat jejich průběh ve dvou paralelních skupinách žáků. V každé hodině došlo k testování několika vybraných aktivit.

Před každou hodinou jsem si připravila tabulku zvláště pro jednotlivé plánované aktivity. Do tabulky jsem zaznamenala plánovaný čas (ten byl následně konfrontován se skutečnou dobou trvání aktivity), stručný průběh, jednotlivé aspekty, na něž se zaměřit, a otázky, které položí žákům v rámci zpětné vazby. Na základě prostudované odborné literatury jsem dále sepsala svá očekávání a ta jsem následně porovnávala s realitou. Očekávání se týkala jak průběhu práce, tak specifik mluveného projevu žáků v této věkové kategorii. Do tabulek jsem si

²⁰² Půlená hodina je taková, při níž probíhá paralelně výuka dvou předmětů, a v jedné třídě je tedy přítomná pouze polovina žáků.

psala poznámky v průběhu hodiny, celkové hodnocení realizovaných aktivit jsem zapsala vždy bezprostředně po hodině. Během testování jsem získala velké množství materiálů od žáků (tabulky, přehledy, kresby, vytvořené věty, dotazníky atd.) – v některých hodinách jsem použila fotoaparát, abych tyto výstupy (např. zapsané na tabuli) zachytila v co nejvěrnější podobě.

Níže následuje popis průběhu jednotlivých hodin. Uvádím vždy, kolik žáků bylo přítomno a kolik času jednotlivé aktivity zabraly.

5. 2. 1. První hodina

První testovací hodina proběhla 29. 3. 2016 postupně ve dvou půlených hodinách českého jazyka. V první paralele bylo přítomno 13 žáků, ve druhé 14. Protože se náplň obou hodin shodovala, popíšu jejich průběh jako jeden celek a rovněž shrnu svá pozorování. Zvlášť zmíněny budou některé výrazné odlišnosti obou skupin.

Cílem první hodiny bylo provést se žáky rozcvičku mluvidel, vyzkoušet několik jazykolamů a zjistit, zda jsou bez valných vstupních vědomostí o mluvených projevech schopni zhodnotit promítnutou ukázkou.

Se žáky jsem se na začátku hodiny domluvila, že jakmile zvednu jednu paži vysoko do vzduchu, znamená to, že mají ukončit prováděnou činnost a očekávat další pokyny. K dispozici jsem měla také píšťalku.

Uvolnění svalstva a mluvidel

OČ: 5 min., RČ: 10 min.²⁰³

Hodina byla zahájena rozcvičkou. Žáci se rozestoupili po třídě a prováděli cviky podle pokynů. Nejprve se uvolnili jako hadrová panenka. V obou skupinách na sebe někteří žáci upoutávali pozornost tak, že padali na zem se slovy „*když jsem hadrová panenka, tak to se přece sesypu*“. Po vyzvání se opět bez protestů postavili na nohy. Následně se měli podržet lavice nebo opěradla židle a předvést ždímající pračku. Tato část byla sice hlučná, žáci se nicméně drželi pokynů. Rozcvička pokračovala tím, že žáci kroužili rameny a střídali vzpřímený a uvolněný postoj.

V další fázi rozcvičky proběhlo zejména procvičování mimického svalstva, a to pomocí různých úsměvů, grimas či kroužení jazykem. Někteří žáci spontánně propukali v smích,

²⁰³ OČ = očekávaný čas, RČ = realizovaný čas

např. když viděli obličej ostatních. Až na výjimky ale dodržovali dohodnuté pravidlo, že zvednutá paže znamená ukončení činnosti a přechod k nějaké další.

Zapojení bránice

OČ: 5 min., RČ: 5 min.

Tato aktivita plynule navazovala na předchozí, žáci zůstali volně rozestaveni po třídě. Požádala jsem je, aby se postavili velmi vzpřímeně, zhluboka dýchali, dlaň jedné ruky si položili na břicho do oblasti žaludku a drželi ji tam po celou stanovenou dobu. Poté jsme společně prováděli několik dalších cviků: hlasitý smích, zakašlání jako u lékaře, rychlé oddechování s vyplazeným jazykem, uvolněné vypouštění proudu vzduchu a hluboké štěkání bernardýna.

Žáci zpočátku nevěděli, proč mají mít ruku na břicho, téměř všichni však pokyn dodrželi. Ptala jsem se, kdo cítil rozdíl mezi chvílí, kdy uvolněně vypouštěl proud vzduchu, a chvílí, kdy ho ze sebe prudce vyrážel. V první skupině 6 žáků necítilo žádný rozdíl, ve druhé skupině ho všichni cítili a dokonce byli schopni ho pojmenovat. Pokoušeli se ho vysvětlit výrazy jako „*takový pohyb břicha*“, „*takový zatnutí bříšáků, teda bříšních svalů*“ nebo „*jako že to zaduní*“. Následně jsem se zeptala, kdo někdy slyšel slovo bránice. V první skupině ho slyšelo 7 žáků, v druhé skupině 10. Pouze dva žáci (po jednom z každé skupiny) však věděli, co bránice je. Oba ji dali do souvislosti s dýchací soustavou a definovali ji jako sval, který se nachází pod plícemi.

V rámci zpětné vazby jsme shrnuli, co je bránice a k čemu slouží. Vysvětlila jsem žákům, že zapojení bránice může zesílit vydechovaný proud vzduchu, čehož využívají např. zpěváci nebo řečníci. Někteří žáci si znovu spontánně zkusili pokládat ruku na břicho a testovali, zda cítí stahování bránice při prudkém vyrážení zvuků. Při opakovaném dotazu, zda tyto pohyby cítí, už kladně odpovídalo všech 27 přítomných žáků.

Jazykolamy v různém tempu

OČ: 10 min., RČ: 15 min.

Na tuto aktivitu se žáci vrátili na svá místa do lavic. Připravila jsem pro ně několik jazykolamů různé obtížnosti. Jazykolamy jsme společně opakovali ve zrychlujícím se tempu. Jakmile se některý žák přeřekl, zvedl ruku, ale opět se připojil k ostatním. Když bylo nahoře více než 5 rukou, tempo jsme opět zpomalili.

Na tabuli jsem postupně zapsala tyto jazykolamy:

- 1) *Kotě v bytě hbitě motá nitě;*
- 2) *Vyskočil vyskočil, Vyskočilku přeskočil, Vyskočilka vyskočila, Vyskočila přeskočila;*
- 3) *Od poklopu ku poklopu kyklop koulí kouli;*
- 4) *Roli lorda Rolfa hrál Vladimír Leraus.*

Z časových důvodů jsem nakonec vynechala pátý jazykolam, a to *Když lev řve jako kráva, krev vře jako láva*.

Mezi jednotlivými jazykolamy někteří žáci vykřikovali, že znají i jiné jazykolamy, a měli potřebu se o ně podělit s ostatními. Považuji za vhodné toho do budoucna využít: připravit si například hodinu, jež bude zaměřená pouze na říkanky a jazykolamy, a na jejím začátku zapsat všechny jazykolamy, na které si žáci vzpomenou.

Očekávala jsem, že někteří žáci budou mít potřebu poukazovat na své spolužáky, že se přeřekli a nepřihlásili, nebo že naopak budou popírat vlastní přeřeknutí. K tomuto však nedošlo a lze tedy konstatovat, že každý si všímal pouze sám sebe.

Při zpětné vazbě jsem se žáků ptala na několik věcí. První z nich byla, který jazykolam jim připadal nejobtížnější: první nepřipadal obtížný nikomu, druhý dvěma žákům, třetí celkem jedenácti žákům a čtvrtý čtrnácti žákům. Tyto počty odpovídají předem předpokládané artikulační obtížnosti, podle níž jsem jazykolamy také seřadila. Další otázka zněla, na kterých místech docházelo k největšímu počtu přeřeknutí. Žáci se nejvíce zadržovali u 3. a 4. jazykolamu (komolili dle vlastních slov zejména slovo *poklopu*, ze kterého se stávalo *kokoklopu* či *koploku*, problematické bylo dále střídání hlásek *l-r* ve slovech *Leraus* a *Rolfa*).

Posledním bodem reflexe byla otázka, zda si žáci sami na sobě všimli, že by jim něco pomáhalo při dodržování rytmu jazykolamu. Někteří zmiňovali, že jim hodně pomáhalo, že se pořád „jelo dál“, tudíž se mohli po přeřeknutí kdykoliv připojit. Mezi další odpovědi patřilo např. „*hodně otvírat pusu, jak jste nám jednou říkala*“, „*zavřít oči*“, „*hejbat takhle hlavou*“ nebo „*taky jak jste houpala nohama*“. Formulaci těchto závěrů žáky považuji za zvlášť významný moment; žáci v obou skupinách byli schopní sebereflexe, uvědomili si svou vlastní artikulaci a dokonce i některé pohyby, které jejich artikulaci doprovázely. Při činnosti sledovali také mé vlastní pohyby.

Reflexi druhé skupiny jsme uzavřeli krátkou zmínkou o řečnických projevech, kdy někteří mluvčí svou dynamickou slovní kadenci doprovázejí právě různými rytmickými gesty.

Ukázka mluveného projevu

OČ: 5 min., RČ: 5 min.

Žáky jsem požádala, aby vytvořili tříčlenné skupiny, a mezitím jsem připravila projektor a ukázkou mluveného projevu. Použila jsem video uživatelky YouTube jménem „*natuška52*“ s názvem „*10 naprosto DIVNÝCH FAKTŮ o mě PART II*“.²⁰⁴ Skupinám jsem rozdala připravenou tabulku s nápovědou, čeho si mají na mluveném projevu všimnout (viz níže). Žá-

²⁰⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IhtDwYG3FEY>, cit. 29. 3. 2016

kům jsem zdůraznila, že si nemají všimnout toho, *co* dívka ve videu říká, ale toho, *jak* to říká. Během videa si mohli psát záchytné body či drobné poznámky, kompletní vyplňování tabulky však bylo předmětem následující skupinové práce. Video trvá přibližně 4 minuty.

Během sledování videa zaznívalo velké množství komentářů, jimiž se žáci snažili vtipně a trefně komentovat autorku videa. Většina žáků alespoň neverbálně vyjadřovala, že jim některé pasáže videa připadají trapné či směšné. Ke konci videa, kdy autorka odpočítává sekundy do vypnutí fotoaparátu, jeden žák nevydržel a dokonce zakřičel: „*Už to vypni, prosimtě!*“

Skupinová práce

OČ:10 min., RČ: 5 min.

Skupiny nyní dostaly za úkol diskutovat o zhlédnuté ukázce a vyplnit pomocnou tabulku. Také měly vybrat jednoho zástupce skupiny, který následně pozorování ústně shrne.

Čeho si všimnout?	tabulka 52
<p>Srozumitelnost: výslovnost, komolení slov, mumlání, přechytlivost, přízvuk...</p> <p>Tempo řeči, pauzy</p> <p>Váhavé zvuky „navíc“ (ehm, eeeergh)</p> <p>Slovní zásoba: opakování slov, spisovná/nespisovná, cizí nebo neznámá slova</p> <p>Výplňková slova (<i>vlastně, prostě, takže...</i>)</p> <p>Stavba vět – slovosled, zní přirozeně/nepřirozeně</p> <p>Doprovodná gesta/pohyby</p> <p>Další...</p>	

Tabulka 2. Aspekty mluveného projevu hodnocené během ukázky

Během práce jsem sledovala, zda se členové skupin při diskuzi drží tématu. Jak se ukázalo, většina žáků podle vlastních slov sleduje kanály několika uživatelů YouTube, dokonce hrají hru, v níž jmenují co největší počet „jůtuberů“, tudíž jde o téma pro ně v současné době přitažlivé. Diskuze ve skupinách se tedy bez výjimky skutečně týkala shlédnutého videa.

Každá skupina zvolila jednoho zástupce, který potom shrnul společná pozorování. Žáci hodnotili vzhled dívky a také celkový dojem z videa, a to především adjektivy „*divný*“, „*trapný*“, „*strašný*“ či „*příšerný*“. Všimli si ovšem i jazykových charakteristik mluveného projevu (zde jim byla evidentně hodně nápomocná tabulka).

Většina skupin si všímala těchto aspektů: přeříkávání nebo komolení slov, pauzy při přemýšlení vyplněné hezitačními zvuky (zástupce jedné skupiny shrnul slovy: „*Když nemá co říct, tak tam dělá to ééééé.*“), používání nespisovných výrazů, velmi časté opakování slov *takže* a *prostě*, doprovodná gesta během celého videa.

U některých skupin zazněly i komentáře, které podle mého názoru svědčí o hlubším uvažování nad tématem. Někteří žáci reflektovali, že dívka používá *zároveň* spisovné i nespisovné výrazy. Jedna žákyně zaznamenala, že dívka na videu někdy opakuje některé fráze nebo celé věty, aby vymyslela, co má následně říct, a dále to, že má někdy „úplně jiný hlas“, například když říká přísloví nebo někoho paroduje.

Za překvapivý v pozitivním slova smyslu považuji výstup jednoho žáka z druhé skupiny. Bez rozpaků přiznal, že některé aspekty vytištěné v tabulce zapomněl sledovat, protože se soustředil na jiné. Jeho mluvený projev se poté nesl v kultivovaném duchu a byl plný velmi dobrých postřehů.

Poznamenala jsem si fráze, jimiž jednotliví zástupci skupin zahajovali a ukončovali své projevy. Nejčastějším zahajovacím slovem bylo *takže*, případně *no takže*. Jeden mluvčí zahájil spojením dlouhého hezitačního zvuku a slova *no*, dva mluvčí se vyhnuli výplňkovým slovům i hezitačním zvukům a začali hovořit rovnou o konkrétním aspektu projevu (např. „*Holka na videu mluví někdy nespisovně.*“). Projevy byly ukončovány bez výjimky stereotypními frázemi, jaké zaznamenala i Babušová (viz s. 15): „*to je všechno*“, „*a to je asi tak všechno*“, „*už nic dalšího nemáme*“, „*no tak hotovo*“ a „*Je to fakt strašný! Konec!*“

Vyplněné tabulky jednotlivých skupin jsem si na konci hodiny vybrala. Žáci se ihned po skončení hodiny zajímali, kdy se zase budeme dívat na nějaké „blogery“.

5. 2. 2. Druhá hodina

Druhá testovací hodina proběhla 1. 4. 2016 a bylo přítomno 25 žáků, tedy téměř celá třída. Přípravené aktivity se zaměřovaly částečně ještě na technickou stránku řeči, dále na pohotovou slovní reakci. Ze čtyř naplánovaných aktivit však byly nakonec realizovány pouze dvě.

Žáky jsem již o přestávce před hodinou požádala, aby si vzali židle a v zadní části třídy je uspořádali do kruhu, čímž se ušetřil čas na začátku samotné hodiny. Některé žáky jsem také preventivně rozsadila; zde jsem vycházela ze svých zkušeností se třídou. Sama jsem se poté posadila do kruhu mezi žáky.

Na začátku hodiny jsem žákům vysvětlila, že první dvě aktivity nebudou dělat všichni, ale rozdělíme se na poloviny, z nichž každá bude dělat něco jiného. První aktivitu provádělo 12 žáků, druhou aktivitu 13. Aktivity neprobíhaly paralelně, nýbrž postupně, aby pro mě dění ve třídě bylo přehlednější. Všem jsem rozdala jmenný seznam žáků. K příslušným jménům měl každý jednotlivec zaznamenat, jak se spolužákům daná aktivita daří.

Na jeden nádech

OČ: 5–10 min., RČ: 15 min.

První polovině žáků jsem nejprve na plátno promítla říkanku *Byl jeden domeček...*, aby se všichni mohli ujistit, že ji znají ve stejné podobě. Princip aktivity spočíval v tom, že každý žák bude zkoušet, kolikrát se mu na jeden nádech podaří odříkat celou říkanku. Žáky jsem instruovala, aby navázali hned, jakmile spolužákovi před nimi dojde dech. Druhá polovina, která zatím vyčkávala, měla do seznamu zaznamenat počet úspěšných opakování všech měsíců v roce.

Ještě před začátkem se ukázalo, že někteří žáci znají pozměněnou variantu říkanky začínající slovy „Byl jeden boběček“. To ostatní žáky tak rozesmálo a zaujalo, že měli v úmyslu říkanku tímto způsobem modifikovat. Rychle jsem se proto rozhodla pro náhradní variantu aktivity a místo říkanky jsem žáky nechala odříkávat názvy měsíců. Ostatní žáci měli počítat, kolikrát se jejich kamarádovi podaří odříkat kompletně celý rok, a zaznamenávat výsledky na papír.

Přístup jednotlivých žáků i jejich výkony se podle očekávání velmi lišily. Některým se nepodařilo dostat dále než k dubnu, protože se bezděčně nadechli, nechali se rozesmát, nebo svoji snahu velmi rychle vzdali (podle jejich reakcí kvůli pocitu studu). Jiní žáci se do odříkávání pustili s velkým nasazením a podařilo se jim vyjmenovat všechny měsíce v roce dokonce třikrát.

Když si pokus vyzkoušelo všech 12 žáků (1. polovina třídy), tři se přihlásili o druhou šanci. Výkon všech tří byl tentokrát lepší. Celkové výsledky pak vypadaly takto:

4 žáci 0× všechny měsíce
4 žáci 1× všechny měsíce
5 žáků 2× všechny měsíce
2 žáci 3× všechny měsíce

Zpočátku se žáci snažili mluvit velmi hlasitě a rychle, čímž také spotřebovávali velké množství vzduchu. Zejména ti, kteří měli druhý pokus, ale později přišli na to, že když mluví tišším hlasem, je to pro ně méně namáhavé a dech jim tedy vydrží déle. Těmito poznatky jsme také zahájili zpětnou vazbu. Shrnuji, že čím více se mluvčí snaží přepínat hlas nebo naopak šeptat, tím je pro ně produkce řeči namáhavější a oni se musí častěji nadechnout.

Aktivita zabrala více času, než jsem předpokládala (s ohledem na to, že ji provádělo pouze 12 žáků). Důvodem byly časté výbuchy smíchu či různé komentáře. Žáci upozorňovali na to, pokud některý spolužák při svém pokusu zčervenal, kulil oči nebo například vyprsknul smíchy. Pro žáky nejhumornější byl okamžik, kdy sedmý žák v řadě místo slova srpen řekl *srpenec*.

Nahoru dolů

OČ: 10 min., RČ: 15 min.

Před začátkem této aktivity jsem první polovině třídy řekla, že mají do papíru zapisovat, která písmena jejich spolužáky používají, případně která konkrétní slova budou jmenovat. Druhou polovinu třídy jsem se pokusila uvést do kontextu rolové hry. Žáci si měli představit, že jsou v obchodním domě, který je velmi vysoký a nakupuje v něm hodně lidí, proto tam neustále jezdí výtah nahoru a dolů. Ve výtahu stojí vyvolávač zboží, který informuje zákazníky, jaké zboží se zde prodává. Vyvolávač vždy vyjmenuje 4 druhy zboží začínající na jedno písmeno a 1 druh zboží začínající na jiné písmeno. Tímto novým písmenem musí ihned pokračovat další žák v pořadí, který se tedy stává novým vyvolávačem zboží.

Žáci se hned ujišťovali, zda zadání pochopili správně. Ptali se například na to, zda je tedy hra „něco jako slovní fotbal“ nebo zda mohou říkat i jména. Opakovaně jsem jim vysvětlila, že musí jít o různé druhy zboží, které se prodávají v obchodním domě.

Navzdory očekávání aktivita neprobíhala hladce. Žáci zapomínali na pravidlo 4+1 či opakovali písmena i slova, která již byla použita. Spolužáci je v tu chvíli okřikovali a napomínali a navzájem se hádali, zda už konkrétní druh zboží někdo použil. Bylo proto potřeba žáky utišovat a zdůraznit, že použití stejných písmen nebo druhů zboží nevede, že vyvolávač by zákazníkům také rozhodně opakoval, co všechno se v obchodním domě prodává. I přesto docházelo k dlouhým prodlevám, někteří žáci opakovali „já nevím“, přičemž jim ostatní různě napovídali. V některých chvílích se ani nedalo poznat, kdo je zrovna v roli vyvolávače a kdo napovídá. Několik žáků na sebe vzalo roli „ochránce pravidel“; takže ostatním napovídali, připomínali počet 4+1, případně okřikovali vyrušující spolužáky.

Mezi různými druhy zboží se objevovaly i věci, které se v obchodním domě spíše koupit nedají a jejich cílem zřejmě bylo vyvolat smích ostatních, např. *zadek, zadnice, hýždě*.

Zaznamenala jsem, že žáci v roli vyvolávače zboží často jmenovali takové druhy zboží, které spadají do určitého tematického okruhu (např. jídlo, zvířata, nářadí...). Nadpoloviční většina všech řečených slov označovala různé potraviny.

Téměř všechna slova byla jmenována v singuláru (nejčastěji v nominativu, např. banán, malina, lustr...). Někteří žáci uvedli svá slova frází „*U nás prodáváme*“, tudíž i druhy zboží jmenovali v akuzativu. Obvykle se objevovala jednoslovná pojmenování, méně často víceslovná. Zaujaly mě např. druhy zboží jako *akrobatická tyč*, *houbička do vany* nebo *otrok do domácnosti*. Z důvodu, který se mi nepodařilo odhalit, se slova týkající se tematiky otroctví objevila několikrát.

Také tato aktivita zabrala mnohem více času, než jsem očekávala. Důvodem byl neklid žáků, dlouhé prodlevy mezi mluvčími a nutnost usměrňovat hlavně první polovinu třídy. Žáci, kteří již měli svůj výstup za sebou, se zjevně nudili a postupně přestali zaznamenávat řečená písmena a slova do seznamu. Hlasitě si povídali, různě se strkali a nereagovali ani na opakované napomenutí. Příště bude nutné toto předpokládat a aktivity lépe organizačně připravit.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla testování pro tuto hodinu ukončit. Nedošlo k realizaci aktivit *Slovní fotbal* a *Poslední slovo, první slovo*.

Přestože jsem se na začátku hodiny pokusila učinit opatření, která by snížila přechodové časy mezi aktivitami, zvýšila zapojení jedinců a předcházela jejich vyrušování (usazení do kruhu, rozsazení některých žáků, rozdělení třídy na dvě poloviny, přidělení pozorovatelské činnosti všem žákům, vlastní zapojení do aktivit), jsem si vědoma toho, že tato opatření nebyla účinná. Jednou z příčin může být to, že přítomna byla najednou celá třída (při prvním testování, kdy byl počet žáků poloviční, k takovému potížení s kázní nedocházelo). Vliv může mít také to, že testování probíhalo v pátek předposlední hodinu, a žáci tedy byli roz dovádění.

Otázkou zůstává, zda zvolené aktivity nebyly pro žáky málo zajímavé nebo příliš náročné na pozornost.

5. 2. 3. Třetí hodina

Třetí testovací hodina proběhla 5. 4. 2016 v půlených hodinách českého jazyka. V obou skupinách bylo přítomno 14 žáků. Aktivity se zaměřovaly na rozvoj slovní zásoby a pohotové slovní reakce, jedna z nich se týkala odborného stylu.

Poslední slovo, první slovo

OČ: 10 min., RČ: 10 min.

Obě poloviny třídy zahájily testovací hodinu aktivitou, která se podobá slovnímu fotbalu. První hráč v pořadí (v tomto případě já) řekne větu (např. „*Venku svítí slunce*“). Následující hráč musí navázat větou, jež začíná na poslední řečené slovo.

Žáci v obou skupinách zadání pochopili okamžitě. Ujišťovali se pouze, zda věty „musí být pravda“, zda může navazující slovo být v jiném tvaru a zda mohou vytvořit otázku. Společně jsme se domluvili, že věta nemusí být logicky zcela správná, že slova mohou libovolně časovat nebo skloňovat, musí však zůstat zachovaný slovní druh, a že mohou samozřejmě zaznít i otázky.

Aktivita proběhla rychle a bez komplikací. V obou skupinách se všichni žáci vystřídali dvakrát. Objevilo se několik případů, kdy žák nevytvořil větu, ale jen slovní spojení (např. *váza z hlíny, dobré pivo*). Po upozornění se ovšem vždy opravil, nejčastěji přidáním tvaru slovesa *být*.

Ve druhé skupině přišli dva žáci nezávisle na sobě s postřehem, že poslední věta „*nezní správně česky*“, a s otázkou, zda to nevádí. Po mém dotazu, jak to myslí, se oba zmiňovali o tom, že pořadí slov neznělo přirozeně.

Většina žáků se snažila vymýšlet věty, které by pobavily ostatní. To se dařilo, a tak ve třídě panovala přátelská atmosféra. Poznamenala jsem si několik příkladů:

Země bude za pár dní chlupatá. Chlupatý zadek smrdí.

Ledníci jsme našli na skládce.

Přiblblá Kačka říká Tondovi, že je přiblblý.

Slunce sedělo na trávníku...

V rámci zpětné vazby jsem žáky nechala hlasovat, zda je víc baví „klasický“ slovní fotbal, nebo tato aktivita. V první skupině byl výsledek 11:3 ve prospěch slovního fotbalu, ve druhé skupině bylo hlasování vyrovnané. Druhá skupina aktivitu také ohodnotila slovy, že „*je pro inteligentnější lidi*“, protože „*tam můžeš použít víc slov*“.

Slovesa v odborném textu

OČ: 20 min., RČ: 20 min.

Na druhou aktivitu jsem žáky nechala rozdělit se do tří týmů. Vyskytly se drobnější, očekávatelné potíže, kdy někteří žáci nechtěli být ve skupině s určitými spolužáky, nakonec se však podařilo skupiny vytvořit.

Nejprve jsem se žáků zeptala, zda vědí, jak vypadá text napsaný v odborném stylu. Zazněly tyto odpovědi: „*je slušný*“, „*jde s dobou*“, „*někdo v něm píše ty odborné věci*“, „*používá odborné termíny*“, „*je spisovný*“, „*je to jako v knížkách*“, „*jsou tam třeba cizí slova*“,

„*je to hodně dobře provedený, jsou tam třeba obrázky a tak*“. Žákům jsem za všechny uvedené odpovědi poděkovala a shrnula je. Postřehy jsem doplnila informacemi, že odborný text je přesný, má za úkol čtenáře poučit, podává informace z různých oborů lidské činnosti a kromě popisu také vysvětluje příčiny některých jevů.

Pro názornost jsem žákům řekla, ať si pro účely naší aktivity představí, že texty psané v odborném stylu mohou být například texty vědecké, lékařské nebo právnické.

Každé skupině jsem dala čistý papír rozdělený čarou na dvě poloviny. Nejprve měli členové skupin na levou polovinu papíru po dobu pěti minut zapisovat slovesa, která podle jejich názoru patří do odborného textu. Na druhou polovinu následně zapisovali slovesa, která by se podle jejich názoru v odborném textu rozhodně použít nedala.

Během druhé pětiminutovky se mě různí žáci ptali, zda na papír mohou napsat i sprostá slova. Odpověděla jsem, že to záleží na jejich uvážení. Některé skupiny si s touto odpovědí poradily tak, že zaznamenávaly mj. slovesa, která jsou rozhodně nespisovná, případně slangová, ale pravděpodobně primárně nepatří mezi vulgarismy (např. *hulit, smrdět, krkat, chlastat, prasit, zhnojit*). Jiné skupiny na papír zapsaly několik jasných vulgarismů.

Po uplynutí časového limitu každý tým zvolil jednoho zástupce, který měl ústně prezentovat jeho práci na první skupině sloves (slovesa používaná v odborném stylu). Ostatní pozorně poslouchali, a pokud jim připadalo, že se vyřčené sloveso do odborného textu nehodí, přihlásili se. Skupina, jíž sloveso patřilo, se pokoušela odůvodnit jeho zařazení do odborného stylu.

Poznamenala jsem si, jak zástupci jednotlivých týmů uvozovali své projevy. Ve dvou případech začali slovem *takže*, po němž následoval výčet sloves. V jednom případě byl projev zahájen hezitačním zvukem, po kterém opět následoval výčet sloves. Mluvčí skupin v druhé polovině třídy se snažili o delší zahajovací frázi. Jeden žák hlasitě proklamoval: „*Naše skupina uvedla tyto slova.*“ Zástupkyně zbývajících dvou skupin svůj projev uvedly shodně frází: „*Naše skupiny vymyslely...*“

Zbývající žáci vždy posuzovali relevantnost jednotlivých sloves, a v případě nejistoty se přihlásili. Pochybnosti vyjádřili nad slovesy *jezdit, pít, píchat, rozhlásit, škrtit a koukat*.

V části věnované zpětné vazbě jsem se ptala žáků, podle čeho se rozhodovali, když měli sloveso zařadit do jedné nebo druhé skupiny. Zazněly následující odpovědi: „*podle toho, zda jsou slova spisovná nebo nespisovná*“, „*jestli je to sprostý*“, „*jestli to zní cize nebo ne*“ a „*tím, že to má být lékařské nebo právnické*“.

Všem týmům jsem na závěr této aktivity poděkovala a jejich papíry si vybrala. Všechny skupiny zapsaly kolem 20 sloves. Převažují slovesa spojená s povoláním lékaře (*vyléčit*,

odoperovat, diagnostikovat, ordinovat, amputovat, předepsat). V této souvislosti se objevilo několik chybně zapsaných cizích slov (*rengenovat, rendgenovat*) a jeden okazionalismus (*kardiostimulovat*). Četností následovala slovesa související s oborem práva (*ukradnout, vysoudit, zatknout, zastřelit, zaplatit*).

Z uvedených sloves je patrné, že skupiny uváděly spíše slovesa související s povoláními, která jsem na začátku uvedla jako příkladová, a činnosti, které provádí lékař, právník nebo vědec. Soudím tedy, že žáci zřejmě nemají jasnou představu o tom, jak vypadá odborný výkladový text z určité tematické oblasti. Učebnice, kterou moje kmenová třída používá²⁰⁵ v 5. ročníku ještě nenabízí žádné poučení o tom, co je to odborný styl nebo výklad. S těmito poznatky se pokusím pracovat v další testovací hodině.

Vytváření smysluplných vět

OČ: 10 min., RČ: 15 min.

Žáci zůstali ve skupinách. Předem jsem si připravila kartičky s písmeny abecedy a vysvětlila žákům, že proběhne celkem deset herních kol. V každém kole jsem losovala tři písmena, která jsem zapsala na tabuli ve vylosovaném pořadí. Úkolem skupin bylo co nejrychleji vymyslet větu o třech slovech, která budou začínat na zadaná písmena. Skupiny musely dodržet pořadí písmen. Aktivitu jsem pojala jako týmovou soutěž, proto jsem nejrychlejší skupině za správně vytvořenou větu přidělovala bod.

Průběh i výsledky aktivity shrnuje tabulka na následující straně. Uvádím vždy větu nejrychlejší skupiny. Pokud ostatní žáci usoudili, že věta nedává smysl, skupina za ni neobdržela bod.

Ve druhé polovině třídy se dvakrát stalo, že nejrychlejší skupina nedodržela pořadí písmen nebo uvedla slovo začínající na jiné písmeno. Pomalejší dvě skupiny své šance nevyužily a v těchto herních kolech tak žádná skupina neobdržela bod.

Aktivita s první polovinou třídy probíhala o poznání dramatičtěji. Několikrát se strhla hádka mezi skupinami. Žáci se navzájem obviňovali, že někdo kopíruje jejich věty, že se někdo hlásil dřív, než vymyslel větu, a také řešili, která skupina má kolik bodů.

Tato aktivita žáky bavila. Ve zpětné vazbě na konci hodiny se vyjádřili, že je skupinová práce baví a že by ji rádi dělali častěji. Ptala jsem se, zda se do vymyšlení vět zapojila vždy celá skupina, nebo zda většinu práce odváděli titíž žáci. Všechny skupiny tvrdily, že se vždy radily, a dodávaly, že se jim spolupracovalo dobře.

²⁰⁵ Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník. Brno: Nová škola, 2010.

Při vlastním pozorování jsem však došla k jinému závěru: zejména v první polovině třídy pracovali jedinci spíše individuálně a každý vymýšlel vlastní větu. Nahoře tak najednou bylo třeba pět rukou. Když zazněla nejrychlejší věta, někteří žáci toužili prezentovat ještě svou vlastní. Analogický průběh mívá skupinová práce i tehdy, kdy ji zařazují do běžné výuky: někteří jedinci na ni nejsou zvyklí a odmítají ji zejména z toho důvodu, že nejsou zatím schopni překonat antipatie k některým spolužákům.

První polovina třídy		Druhá polovina třídy	
Písmena	Věta nejrychlejší skupiny	Písmena	Věta nejrychlejší skupiny
Z K N	Zeman koumal násobilku.	D Z CH	Denisa zachránila Ch*.
P L B	Petr líbal Boženu.	R N O	Roman nosil oko.
F V D	Filip vidí Denisu.	D Š T	nic
H A B	Halina apejtovala baroko.	M V B	Martin viděl bubáka.
K U I	Kuba uviděl Irenu.	CH B O	Chobot boty okusoval.
L N H	Lucka nosí holiny.	A L Z	nic
U L G	Uršula lekala golema.	C I T	Cyril improvizoval test.
CH C F	Ch* cucá Filipa.	P J U	Pavel je úchyl.
U S M	Veronika sjíždí modrou.	H F R	Hanka fialověla růži.
D I A	Daniela ignoruje Adama.	B U C	Babička umyla citrón.

Tabulka 3. Věty vytvořené nejrychlejší skupinou; slova obsahující hvězdičku byla původně příjmení žáků

Na základě zkušeností se třídou jsem očekávala, že jistí žáci budou „mozkem“ skupiny a budou to oni, kteří vymyslí větu za celý tým (převážně proto, že mají nálepku „těch chytřích“, což zbytek týmu svede k pohodlnosti a neaktivitě). Tento předpoklad se nepotvrdil, naopak; mezi prvními se hlásili i ti žáci, kteří ve vyučování patří spíše mezi pasivní a prospěchově slabší. Během aktivity všichni žáci dostali příležitost „zažít úspěch“, když byli oceněni celou skupinou (např. pochvalou nebo poplácáním po rameni), což považuji za významný motivační faktor, který může vést k posílení kooperaci při skupinové práci.

5. 2. 4. Čtvrtá hodina

Čtvrtá testovací hodina proběhla 12. 4. 2016 opět v půlených hodinách českého jazyka. V obou paralelních skupinách bylo přítomno 14 žáků. Náplň obou hodin se shodovala až

na závěrečnou aktivitu – ta byla zaměřená na předávání instrukcí a kreslení obrázku a v každé paralelce jsem ji použila v jiné variantě.

Zastavení nad odborným textem

OČ: 5 min., RČ: 10 min.

Začátek hodiny jsem věnovala rekapitulaci minulého týdne, kdy žáci na jednu polovinu papíru psali slovesa, která podle jejich názoru patří do odborného textu, a na druhou polovinu slovesa, která by se tam podle nich v žádném případě neobjevila.

Společně jsme zopakovali, co je to odborný styl, a žáci si do sešitu zapsali několik poznámek. Vyzdvihla jsem několik sloves, která žáci napsali a která by se v odborném textu rozhodně objevila (např. *analyzovat, vysvětlit, porovnat*). Přečetla jsem některá další, která označovala spíše činnosti, které vykonává jedno ze jmenovaných povolání, což nebylo předmětem zadání.

Následně jsem přešla k pojmu výklad. Žáci si zapsali do sešitu, že výklad může informovat o nějakém objevu nebo popisovat nějaký jev, ale především vysvětluje příčiny, hledá souvislosti a analyzuje vztahy. V první paralelce jsem použila příklad s atmosférickým tlakem. Ve druhé paralelce jeden žák přišel s vlastním příkladem dříve než já a napadlo ho, že kdyby tématem výkladu byly např. erupce, samotný text by třeba sledoval souvislosti mezi silou erupce a výškou sopky.

Tato první fáze hodiny byla spíše expoziční.

Krátké monology

OČ: 10 min., RČ: 15 min.

Následně jsem požádala žáky, aby se rozsadili přibližně do kruhu. Chtěla jsem se vyhnout přenášení židlí, protože se v minulých hodinách ukázalo jako zbytečně zdlouhavé. Vysvětlila jsem žákům, že každému z nich zadám jedno podstatné jméno a následně po něm budu chtít pět vět, které objasní, co daná věc je a k čemu se používá. Jakmile řečník dokončí pět vět, ukáže na někoho, kdo ještě nebyl na řadě, a ten dostane další podstatné jméno.

V obou paralelkách jsem každému žákovi zadala jedno z těchto podstatných jmen: *podkova, síť, brýle, komín, paruka, tenisky, propiska, poleno, hřiště, kornoutek, plot, vana, sekera, baterka, banán, kladívko, guma, židle*. Sledovala jsem jednak strategii žáků při tvoření pěti vět, jednak potíže v jejich mluveném projevu.

Očekávala jsem, že žáci ve své první větě uvedou materiál, ze kterého je daná věc vyrobena, případně barvu, a následně přejdou k různým způsobům použití. Toto očekávání se však nepotvrdilo.

V žákovských projevech bylo možné vysledovat několik strategií. Žáci v první paralele až překvapivě často úplně vynechávali zadané podstatné jméno a nahrazovali ho ukazovacím zájmenem *to*. Celkově nadužívali tvarů slovesa *být* a zvrátého zájmena *se*. Příklady:

- brýle: „Jsou na dálku. Jsou na blízko. Jsou na oči. Jsou černý.“
- podkova: „Je to pro koně. Je to nade dveřma.“
- poleno: „Je to hnědý. Dá se s tím topit. Dá se s tím sekat.“

Žáci v druhé paralelní skupině měli jinou strategii. Nejčastěji každou ze svých pěti vět začínali právě zadaným podstatným jménem v 1. pádě. Častěji než první paralelka zmiňovali materiál, ze kterého je věc vyrobena. Od ostatních spolužáků, kteří vymýšleli převážně velmi krátké věty, se odlišil již několikrát zmiňovaný žák, který si dával velmi záležet na své artikulaci, spisovnosti vyjadřování, na stavbě věty i na tom, aby jeho věty nebo souvětí měly jistou informační hodnotu, např.: „*Paruka se v baroku používala jako módní doplněk. V minulosti mohly být paruky plné různých parazitů, třeba vší...*“ Jeho projev se tak jako jediný podobal skutečnému výkladu, ne pouze výčtu použití předmětu.

U některých žáků se projevila snaha tvořit vtipné věty, čímž se jim také dařilo rozesmívat ostatní. Příklad:

- vana: „Čůraj do ní malý děti. Tlustej chlap se tam nevejde.“
- sekera: „Dá se s ní zabít. Dá se s tím někoho rozsekat.“

Překvapilo mě, že někteří žáci měli potíže vytvořit i pouhých pět vět.²⁰⁶ Už po dvou větách tak následovalo dlouhé odmlčení nebo rovnou konstatování „dál nevím“. V takových případech většinou spolužáci projevili solidaritu a řečníkovi radili. Téměř všichni žáci se snažili mít svůj projev co nejrychleji za sebou, aby na ně nebyla pozornost ostatních zaměřena příliš dlouho – z toho vyplývalo mumlání, různé pitvoření, ošívání se, tichý hlas a co nejkratší věty. Žádný z projevů nebyl plně spisovný; přesto se dá říct, že žáci v druhé paralele mluvili spisovněji a také užívali rozmanitější slovesa.

Ve velké míře se opakovala výplňková slova, zejména *no*, *prostě*, *takže*. Žáci se vyhýbali vytváření souvětí, tudíž se v jejich projevech nedal sledovat poměr parataxe a hypotaxe.

²⁰⁶ Původně jsem uvažovala o tom, že pro krátké monology stanovím určitý časový limit. Počet vět mi nicméně připadal „spravedlivější“ v tom smyslu, že všichni žáci museli splnit stejný úkol.

Kreslení podle instrukcí (1. paralelní skupina)

OČ: 15 min., RČ: 15 min.

Na poslední část hodiny jsem žáky rozdělila do dvojic (záměrně jsem vybírala takové dvojice, které by nevznikly při spontánním rozdělování žáků).²⁰⁷ Žáci ve dvojici se posadili zády k sobě, aby si navzájem neviděli na své obrázky. Jednomu z dvojice jsem předala papír s předkresleným obrázkem, druhý z dvojice dostal čistý papír. Žák, který kreslil, měl zakázáno po celou dobu mluvit, jakkoliv se doptávat na detaily nebo svého partnera zastavovat, pokud sám nestíhal.

Obrázek jsem předem záměrně nakreslila takový, aby obsahoval velké množství detailů a neobvyklé prvky (tři nohy, malý slon umístěný na hlavě atd.). Během aktivity jsem procházela mezi žáky. Přibližně polovina dvojic prolomila pravidlo, že kreslíř musí mlčet.

Z časových důvodů si dvojice nestihly vyměnit role, přestože jsem měla připravený ještě druhý obrázek. O to více času jsme mohli věnovat zpětné vazbě (viz níže).

Evoluce kresby (2. paralelní skupina)

OČ: 15 min., RČ: 15 min.

Druhou paralelní skupinu jsem na poslední aktivitu rozdělila na tři týmy. Každý tým měl pro sebe jedno oddělení lavic, jednotliví členové seděli v lavicích za sebou. Všichni žáci dostali čistý papír.

Zástupce každého týmu šel se mnou za dveře. Zde jsem jim popisovala obrázek (o poznání jednodušší než pro aktivitu ve dvojicích) a oni zároveň kreslili. Originál jsem jim zatím neukázala. Když se vrátili do třídy, každý šel ke svému týmu a podle svého obrázku předával instrukce dalšímu členovi v pořadí. Žák, který kreslil, měl opět zakázáno mluvit a doptávat se na detaily. Tímto štafetovým způsobem se postupně vystřídali všichni členové týmu. Na konci si všichni žáci vzájemně ukazovali své kresby a porovnávali je s originálem.

Zpětná vazba probíhala u obou variant aktivit podobně. Nejprve jsem se žáků ptala, zda pro ně bylo obtížné mlčet, zatímco přijímali instrukce. Téměř všichni přikyvovali – zadávané pokyny jim nepřípadaly dostatečně přesné, a tak se cítili bezradně, případně nestíhali tempo. Mojí další otázkou bylo, která role žákům vyhovuje více, zda kreslíř, nebo „zadavatel“. Výsledek mě poměrně překvapil: z 28 žáků dává 13 přednost roli kreslíře, pouze 7 raději instruuje a zbytek se nedokázal rozhodnout.

Jako poslední součást zpětné vazby měli žáci vymyslet doporučení, v čem by se měli zlepšit ti, co zadávali instrukce. Doporučení v obou paralelkách se de facto shodovala: „*větší přesnost, být stručnější, začít od lepšího místa a ne od rukou, lépe popsat vzhled, víc detailů*“

²⁰⁷ Tímto opatřením jsem se snažila předejít tomu, aby jednotlivé dvojice hovořily o jiných tématech.

a jejich přesné umístění, začít od celkového vzhledu“. Ve druhé paralelce by jedné žákyni vyhovovalo, aby jí zadavatel nejprve řekl, zda je na kresbě nějaké pozadí.

Zajímalo mě také, jak reagují „zadavatelé“, když tato doporučení slyší. V první paralelce se objevilo několik žáků, kteří to brali jako kritiku a cítili se dotčení (reagovali např. slovy „*Ale já jsem říkala, že má takový jako šaty, mělas to tam udělat!*“). Ve druhé paralelce se žáci shodli na tom, že jde o užitečná doporučení, jimiž se příště pokusí řídit.

V obou paralelkách bylo žákům líto, že hodina už končí. Porovnávali si své kresby a ještě o přestávce diskutovali o tom, jak se jim líbila spolupráce s partnerem nebo ve skupině.

5. 2. 5. Pátá hodina

Poslední testovací hodina proběhla 19. 4. 2016 opět v půlených hodinách českého jazyka. V první paralelce bylo přítomno 13 žáků, ve druhé 14. Aktivity v hodině směřovaly jednak k rozvíjení konkrétních aspektů výkladového postupu a jednak ke zmapování toho, zda si žáci zapamatovali některé zásady pro kvalitní mluvený projev, kterými jsme se zabývali v předcházejících hodinách.

Jak by měl vypadat mluvený projev

OČ: 10 min., RČ: 10 min.

Hodinu jsem zahájila požadavkem, aby si žáci vzpomněli, jaké různé aktivity jsme zatím dělali, co jsme procvičovali, co jsme sledovali a co jsme se naučili nového. Na základě tohoto krátkého úvodního brainstormingu chodili následně zapisovat na tabuli různá doporučení pro správný mluvený projev.

Žáci při doporučeních vycházeli především z tabulky, která jim v úvodní testovací hodině sloužila jako nápověda při hodnocení mluveného projevu na videonahrávce. Tabulku nyní neměli k dispozici, evidentně si však zapamatovali aspekty v ní zachycené, a to včetně odborných termínů (gesta, váhavé zvuky).

Ve druhé paralelce někteří žáci, kteří sami natáčejí videa, přicházeli ještě s doporučeními technického rázu, jako je například vhodný střih videa nebo dostatečné osvětlení. Jejich poznatky jsem ocenila, připomněla jsem ovšem, že ne každý mluvčí svůj projev nahrává, sestřihává a umísťuje na internet.

Žákům jsem také řekla, že zapsaná doporučení použijeme ještě na konci hodiny.

Následující tabulka zachycuje doporučení v podobě, v jaké je zapsali žáci:

První paralelka	Druhá paralelka
<i>mluvit slušně</i> <i>nebýt pod vlivem</i> <i>nezasekávat se</i> <i>nedělat divná gesta</i> <i>nepoužívat váhavé zvuky</i> <i>dokončovat věty</i> <i>plynulost</i> <i>používat přesná slovesa</i> <i>nepřekřikovat se</i> <i>mluvit srozumitelně</i> <i>neopakovat slova</i> <i>nepřeskakovat z jednoho na druhé</i>	<i>nehanlivá slova</i> <i>nezadrhávat na začátku</i> <i>nedělat váhavý projev</i> <i>koktání</i> <i>Mělo by se mluvit spisovně.</i> <i>nedělat mezery ve slovech</i> <i>srozumitelně mluvit</i> <i>hlasitost</i> <i>neopakovat slova =)</i> <i>NE moc dlouhé pauzy</i> <i>nemlaskat, neprskat</i>

Tabulka 4. Doporučení žáků pro kvalitní mluvený projev

Neutrální zdůvodňování

OČ: 10 min., RČ: 10 min.

Žáci v obou paralelkách se rozdělili do čtyř skupin, tudíž vznikly trojice nebo čtveřice. Mezitím jsem připravila projektor.

Postupně jsem promítla tři krátká sdělení. Každá skupina měla za úkol vymýšlet objektivní důvody, proč se něco mohlo nebo nemohlo stát. Členové skupiny se následně měli shodnout na takovém odůvodnění, které je podle jejich názoru neutrální a objektivní, a potom ho nahlas prezentovali ostatním.

Sledovala jsem práci všech skupin. Ukázalo se, že někteří žáci nevědí, co znamená slovo objektivní, a jaký tudíž mají vymýšlet důvod. Spolužáci jim podali např. vysvětlení ve smyslu, že „to nesmíš svádět na někoho jiného“, „prostě to nemůžeš ovlivnit“ nebo „nesmí to znít jako výmluva“.

Žáci v průběhu ústní prezentace začali spontánně hodnotit důvody ostatních skupin. To se opakovalo v obou paralelkách. Nepředpokládala jsem, že se bude debata spontánně ubírat tímto směrem, nicméně zpětně to považuji za velmi vhodnou zpětnou vazbu. Hodnocení důvodů ostatních skupin žáky velmi bavilo, často až škodolibě hledali nejrůznější námitky a jejich nejčastějším argumentem bylo, že „to jasně zní jako výmluva“ (např. na dozorce, na vědce apod.).

Práci s druhou paralelkou subjektivně hodnotím jako obtížnější. Zástupci skupin, kteří měli po společné diskuzi prezentovat jednotný důvod skupiny, předem sami snižovali svůj

výkon a prohlašovali, že „to mají určitě špatně“. Teprve po povzbuzení, že nic, co řeknou, není špatně, byli ochotní své důvody prezentovat.

Ráda bych upozornila zejména na odůvodnění, která podala poslední skupina v první paralelce (d). Je patrné, že se do nich její členové pokusili zahrnout různé faktory a jistým způsobem se také snažili předejít možným námitkám.

Promítnuté sdělení	Odůvodnění (1. paralelka)	Odůvodnění (2. paralelka)
1) Vězeň uprchl z cely.	a) Nebyly pořádně utáhlý šrouby. b) Spadnul tam meteorit, proto utekl. c) Přišel mu balíček, v něm byl chleba a v něm pilník. d) Dozorci sice byli v plné pohotovosti, ale byli jen dva u deseti monitorů, tak útěk neviděli.	a) Nebyla zamčená. b) Protože byla slabá ostraha. c) Protože ho to tam nebavilo. d) Nedávali mu tam jídlo.
2) Kamarád dlouho neodepisuje na zprávu.	a) Vybil se mu mobil. b) Dostal nový telefon a novou SIM kartu. c) Jel do ciziny a neměl signál. d) Telekom spravoval síť a dělal, co mohl, ale nepodařilo se rychle obnovit signál.	a) Neodepisuje na zprávu, protože zemřel. b) Protože je v metru. c) Protože jsem ho podvedl s holkou. d) Protože mu mobil spadl a rozbil se.
3) Výsledky pokusu se nepodařilo zopakovat.	a) Zapomněli, kolik tam toho dali. b) Ztratili papír, na kterém to měli. c) Došlo k výbuchu, všichni umřeli a ostatní se báli to zopakovat. d) Na světě došly potřebné chemikálie a už se nedaly koupit.	a) Protože výzkumníci měli plnou paměť. b) Jediný výzkumník zemřel. c) Nepodařilo se to, protože všechny laboratoře vybuchly. d) Protože všechny továrny zkrachovaly.

Tabulka 5. Odůvodnění výroků podaná jednotlivými skupinami

Skupinové rozhodování

OČ: 10 min., RČ: 15 min.

Žáci zůstali ve skupinách. Každé skupině jsem rozdala seznamy různých předmětů a požádala je, aby si představili, že jsou na opuštěném ostrově, kde musí přežít a případně se dostat zpět do civilizace. Žáci se měli v rámci skupiny shodnout na 3–5 předmětech, které by si vybrali ze seznamu.

Mezi jednotlivými skupinami jsem procházela, psala jsem si poznámky a také jsem žákům kladla doplňující dotazy. Zjišťovala jsem, zda ve skupině panovala shoda, nebo docházelo k nějakým hádkám. Na základě zkušeností se třídou jsem očekávala, že bude docházet

k hádkám, realita však byla opačná. Členové skupin se na předmětech podle vlastních slov dokázali shodnout v naprosté většině případů, jejich názory se rozcházely jen nad některými položkami seznamu.

Zajímalo mě tedy, jak je možné, že se na výběru tak shodli – ptala jsem se, jak postupovali. Dostalo se mi velmi rozmanitých odpovědí. Členové skupin vždy uváděli různé důvody, proč by se jim konkrétní věc mohla hodit, a dokonce vymýšleli praktické situace. Porovnávali předměty dle jejich víceúčelovosti nebo důležitosti. Uvažovali nad tím, jak dlouho by jim předmět vydržel, a případně se pokoušeli najít na ostrově dostupnou alternativu (např. vyškrtli kladivo se slovy, že na ostrově určitě budou nějaké kameny).

Do seznamu jsem záměrně zařadila některé dvojice předmětů, které mohou na první pohled sloužit stejnému účelu (sirky/zapalovač, stan/celta, kladivo/sekera) a zajímalo mě, jak se s tím skupiny vypořádají. Překvapilo mě, že žáci zvažovali různá kritéria nebo vypočítávali, k čemu všemu by předměty mohli potřebovat. V jednotlivých skupinách tak zaznívaly velice přesvědčivé a podle mého názoru i zralé argumenty, které by mohly svědčit o rozvíjejícím se abstraktním myšlení.

Při závěrečné prezentaci skupin, kdy vybraný člen přečetl seznam a měl zdůvodnit, proč se jeho skupina rozhodla právě takto, ostatní skupiny sledovaly, v čem se jejich výběr shoduje a v čem liší. Následně proběhla ještě krátká diskuze, v níž někteří žáci podkládali svá rozhodnutí dalšími argumenty a snažili se tak přesvědčit i členy ostatních skupin. Rozhodně by bylo přínosné věnovat této diskuzi více času, protože má velký potenciál sloužit např. jako argumentační cvičení. Aktivitu jsem však ukončila, protože žáci měli slíbenou ještě ukázkou mluveného projevu na YouTube.

Ukázka blogera a hodnocení

OČ: 10 min., RČ: 5 min.

V závěru jsem opakovala aktivitu z hodiny úvodní. Použila jsem video uživatelky YouTube *Mishel Mish* s názvem „20 faktů o mě“.²⁰⁸ Žáci měli před sebou doporučení pro kvalitní mluvený projev, která na začátku hodiny zapsali na tabuli. Na základě vlastních doporučení měli shlédnutý mluvený projev zhodnotit.

Stejně jako v úvodní hodině žáci již v průběhu videa hodnotili a komentovali zejména vzhled dívky a reagovali na některé její fráze. Zazněly např. tyto komentáře: „*Dělá si srandu?!*“, „*Proč to jako říká?*“, „*To jsme fakt nevěděli!*“ atd. Žáci v obou paralelkách nezávisle na sobě dívku také zhodnotili slovy, že je „*zfetovaná*“.

²⁰⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=YxWULO7soyY>, cit. 19. 4. 2016

Přibližně po dvou minutách jsem ukázkou přerušila, abychom měli dostatek času na hodnocení. Žáci velice aktivně projev posuzovali podle kritérií, která pro mluvený projev sami stanovili na začátku.

První paralelka se zmiňovala o těchto nedostatcích: divná gesta, velké množství váhavých zvuků, zadržávání v řeči a zdlouhavé přemýšlení, neustálé opakování slov, občasná nesrozumitelnost a přeskakování z jedné informace na druhou.

Žáci v druhé paralelce kritizovali tyto věci: zadržávání v řeči, příliš rychlé tempo řeči, příliš velké mezery mezi slovy nebo dokonce uprostřed slova, nesrozumitelnost, divná gesta a mimika, váhavé zvuky a také to, že dívka „neví, co by říkala“, čímž zřejmě naráželi na nepřipravený, nepříliš kvalitní projev.

V samotném závěru hodiny jsem žáky pochválila, že je vidět, že se v porovnání s první hodinou snažili hodnotit především to, jak mluvíci hovoří, a odpoutali se od hodnocení obsahu ukázky.

5. 2. 6. Evaluační dotazník pro žáky

Žáci 21. 4. dostali k vyplnění dotazník, kde měli možnost celkově zhodnotit realizované aktivity. Dotazník se skládal ze tří otázek s výběrem odpovědi a tří otázek otevřených, z nichž jedna byla nepovinná. Ve škole bylo přítomno a dotazník vyplnilo 25 žáků.

1. Zhodnot', jak tě bavily aktivity zaměřené na rozvíjení mluveného projevu:	
a) <i>hodně</i> : 21 ×	c) <i>spíš ne</i> : 0 ×
b) <i>některé ano, některé ne</i> : 4 ×	d) <i>vůbec</i> : 0 ×
2. Zhodnot', zda ti aktivity přinesly nové poznatky nebo zkušenosti:	
a) <i>ano, něco si budu pamatovat a použiju při svých mluvených projevech</i> : 20 ×	
b) <i>dozvěděl/a jsem se něco nového, ale spíš jen pro zajímavost – nepoužiju to</i> : 5 ×	
c) <i>nic užitečného ani nového jsem se nedozvěděl/a</i> : 0 ×	
3. Napiš konkrétně, co Ti připadalo nového nebo užitečného:²⁰⁹	
<i>že bych neměla používat váhavé zvuky mluvit najednou středním hlasem jak má mluvený projev vypadat hlavolami</i>	<i>Těžké říkanky (jazykolami) Říkat ty jazykolami, že při tom pořádně otvírat pus! že se slova nemají často opakovat, mluvit sro-</i>

²⁰⁹ U otevřených otázek uvádím výběr z odpovědí (zejména z důvodu opakujících se odpovědí). Jejich pravopisná podoba je autentická.

<p><i>celý slovosled</i> <i>Neměla bych používat ehm. Neměla bych koktat.</i> <i>Že nemáme psát furt má a je =)</i> <i>Ta hra podobná jako slovní fotbal, psaní spisovných a nespisovných slov</i></p>	<p><i>zumitelně atd.</i> <i>Správně se vyjadřovat.</i> <i>nevím</i> <i>vymyslet vhodné věty do vět</i></p>	
4. Myslíš, že by se žáci ve škole měli učit, jak „správně“ mluvit?		
a) ano: 21 ×	b) ne: 1 ×	c) nevím: 3 ×
5. Vyjmenuj některé aktivity, které si pamatuješ:		
<p><i>slušná slova a neslušná slova</i> <i>5 vět a skupinová práce</i> <i>youtubeři, vymíšení výmluv (ňak tak)</i> <i>jazykolamy, poker face</i> <i>3, 5 věcí cosi vzít na ostrov</i> <i>skládání vět, odborné výrazy</i> <i>hra s větami</i> <i>opravování vlogerky</i> <i>popis obrázku</i> <i>poker face, rozcvička</i> <i>malování dle popisu</i> <i>Dívali jsme se na youtuberku a pak jsme psali co říkala špatně.</i> <i>co si vzít na ostrov, výmluvy</i></p>	<p><i>ty Youtubeři a měsíce</i> <i>řekni 5 věcí na písmeno</i> <i>ty měsíce, videa</i> <i>na jeden nadech tu hru</i> <i>vymýšlet slovesa</i> <i>jazikova hra, kreslení</i> <i>koukání na jūtubery</i> <i>vyjmenovávání věcí v nákupním centru</i> <i>dělání obličejů</i> <i>Když paní učitelka nám dala různé slovo a my sme k nim měli něco vymyslet.</i> <i>vymýšleli jsme věci na stejná písmena, která se dají koupit</i> <i>větní fotbal</i></p>	
6. Které z aktivit výše vyjmenovaných Tě bavily nejvíce?		
<p><i>jūtubeři</i> <i>kreslení, skupinová práce</i> <i>co si vzít na ostrov</i> <i>s tím jak jeden maluje a ten druhý to říká</i> <i>jak to nakreslit</i> <i>popis obrázku + hodnocení videa</i> <i>vše</i> <i>jazykolami</i></p>	<p><i>větní fotbal</i> <i>yūtubeři</i> <i>slovní fotbal s větami</i> <i>koukání se na videa a psaní do tabulky</i> <i>Bavilo mě jak jsme vyjmenovávali měsíce.</i> <i>opravování vlogerky</i> <i>Koukání na začínající jūtubery a jinak všechno.</i></p>	
7. Napadá Tě nějaké celkové hodnocení nebo něco, co bys rád/a dodal/a?²¹⁰		
<p><i>Byla to zábava.</i> <i>Hodnocení *****</i> <i>10 bodů z 10! Hodně mě to bavilo.</i> <i>Moc mě to vše bavilo a chtěla bych aby- chom s tím pokračovali.</i></p>	<p><i>Budem to tvořit dál?</i> <i>Davam tomu ***** Super</i> <i>Prostě super (+ palec nahoru)</i> <i>Moc mě to bavilo a chtěla bych aby jsme v tom pokračovali dál nebo v něčem takovém.</i></p>	

²¹⁰ Sedm žáků tuto otázku nevyplnilo, případně odpověděli pouze slovem „ne“. Ostatní hodnotili slovně, číselně, pomocí stupnice, hvězdiček nebo jiných drobných kreseb.

<i>Celkové hodnocení 100 % Budeme to hrát každý Úterý? 9 z 10 (vyznačeno na stupnici) Aby ty hry byly pořád bylo to dobré a měli bychom to dělat každý celý den</i>	<i>Hodnocení 100 / 100 Moc mě to bavilo hrála bych je pořád. lepší než učení 8 bodů z deseti nie něco bych dodal ale nevím co Moc mě to bavilo a chtěla bych to znova.</i>
--	---

Tabulka 6. Evaluační dotazník pro žáky; odpovědi jsou zaznamenány v autentické pravopisné podobě

5. 2. 7. Celkové zhodnocení testování

Samotné testování aktivit subjektivně hodnotím velice kladně. Přestože některé aktivity neproběhly zcela hladce, případně byly jak pro mě, tak pro žáky náročné, žáci se na každou následující hodinu těšili. Motivační efekt prováděných aktivit je tak nesporný. Nadšení žáků se odráží i v závěrečném evaluačním dotazníku.

Většinu aktivit jsem vyzkoušela se skupinami čítajícími 13 nebo 14 žáků. Pouze v jediné testovací hodině byla najednou přítomná celá třída; tuto hodinu zároveň hodnotím jako nejméně podařenou. Z této zkušenosti lze vyvodit závěr, že pro rozvíjení mluveného projevu se hodí právě půlené hodiny nebo co nejmenší počet žáků: prostředí je komornější, žáci jsou uvolněnější a méně se ostýchají, častěji jsou zapojeni do práce a mají méně příležitostí věnovat se činnostem nesouvisejícím s tématem hodiny.

Největší ohlas zaznamenalo sledování a hodnocení mluvených projevů uživatelů YouTube. Napoprvé bylo pro žáky obtížné zaměřovat se na konkrétní aspekty mluveného projevu a hodnotili spíše obsah videa, podruhé již využili získaných zkušeností a hodnotili samotnou kvalitu mluveného projevu.

Žáci v testované skupině nemají zatím téměř žádné povědomí o tom, co je to výklad nebo odborný text. Vzhledem k tomu, že jejich mluvený projev je obecně zatížen velkým množstvím nedostatků (viz zejména podkapitola 5. 2. 4. *Čtvrtá hodina – Krátké monology*), je obtížné posoudit, jak konkrétně tito žáci zvládají mluvenou podobu výkladu. Aktivita, která se pokoušela úroveň mluvené podoby výkladu u žáků zachytit (*Krátké monology*), nepřinesla jasné výsledky. Pro žáky bylo obtížné sestavit pouhých pět vět objasňujících účel zadaného podstatného jména.

Testované aktivity tak podle mého subjektivního hodnocení nepřinesly výrazný efekt v rozvíjení výkladového postupu. V rozvoji mluveného projevu však posun nastal – podle mých pozorování si žáci zapamatovali různá konkrétní doporučení a snaží se jimi řídit i po ukončení testování. Od objektivního posouzení zlepšení komunikačních kompetencí žáků po

testování aktivit jsem upustila, jelikož se mi nepodařilo dohledat dostatečně jednoduché a objektivní metody pro takové porovnávání.

ZÁVĚR

Práce se zabývala tématem podpory souvislých mluvených projevů žáků základní školy, přičemž se soustředila především na postupné rozvíjení postupu výkladového u žáků v 5. a 6. ročníku. Po úvodní rešerši odborné literatury, kde jsou rozebrány vývojové charakteristiky a současný stav výuky mluveného projevu, již klade důraz na navržení vhodných doprovodných aktivit k učebnicím a na jejich následné testování v 5. ročníku ZŠ Jesenice.

Úvodní kapitola nabízí stručný pohled na psychologické i komunikační vývojové charakteristiky žáků v 5. a 6. ročníku základní školy. Druhá kapitola poté shrnuje současné poznatky o vlivu učitele na mluvený projev žáků, včetně častých chyb v pedagogické komunikaci. Obě kapitoly byly vytvořeny na základě odborné literatury a představovaly jakýsi odrazový můstek – informace v nich uvedené byly klíčové při přípravě aktivit rozvíjejících mluvený projev a zejména při psaní vhodné zpětné vazby ke každé aktivitě. Poznatky získané v různých výzkumech se ukázaly jako cenné rovněž při navrhování konkrétních vyučovacích hodin a následném testování vybraných aktivit.

Třetí kapitola se věnuje zhodnocení podílu mluveného projevu v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a v učebnicích českého jazyka. V podkapitole 3. 2. je představena analýza jedenácti vybraných učebnic českého jazyka pro 5. a 6. ročník základní školy. Předem stanovená kritéria se v průběhu analýzy a zejména při zpracovávání výsledků ukázala jako ne zcela vhodná – nepodařilo se přesně zachytit např. množství cvičení konkrétního typu a celkovou míru podpory mluveného projevu. Vzniklá tabulka výsledků může nicméně sloužit jako orientační podklad pro další, hlubší a podrobnější hodnocení kvality učebnic. Porovnání RVP a výsledků analýzy odhalilo značnou nevyváženost učebnic ve prospěch psaného projevu na úkor projevu mluveného. Učebnice mají podle mého názoru značné rezervy právě na poli systematické podpory mluveného projevu.

Těžiště diplomové práce bylo od počátku položeno na vytvoření souboru aktivit vhodných pro rozvoj mluveného projevu, jež by obohatily stávající učebnice. Do konečného výběru bylo nakonec zařazeno 50 aktivit (převzatých, modifikovaných i vlastních). Aktivity jsou rozčleněny do pěti tematických okruhů, z nichž každý se zaměřuje na konkrétní aspekt souvislého mluveného projevu – lze říci, že aktivity se postupně stávají komplexnějšími a směřují od „technických“ řečových cvičení k rozvíjení plynulosti projevu a slohového postupu výkladového. Za jeden z nejvýznamnějších přínosů své práce považuji to, že všechny aktivity jsou nejen popsány, ale navíc doplněny návrhem zpětné vazby. Zpětná vazba má v pedagogickém

procesu své nezastupitelné místo, ve většině učebnic však chybí (viz kap. 3. 2.). Každý návrh zpětné vazby v této práci vychází z odborné literatury i z mé vlastní praxe a mohl by pomoci učitelům vyhnout se samoučelnosti aktivit, a navíc jednotlivé aktivity uzavřít a zhodnotit.

Díky tomu, že sama učím v 5. ročníku základní školy, jsem měla možnost několik navržených aktivit vyzkoušet se skupinou žáků. V pěti testovacích hodinách se podařilo realizovat celkem 14 z navržených aktivit. Průběh testování je popsán v 5. kapitole. Ohlasy mých žáků na testování byly stoprocentně pozitivní, což podporuje předpoklad, že takováto cvičení jsou pro žáky přitažlivá, a je výhodné, ne-li nutné, mnohem více využívat jejich vzdělávací potenciál.

Téma podpory souvislého mluveného projevu rozhodně nebylo vyčerpáno beze zbytku. Zaměření budoucí práce v této oblasti je nasnadě: bylo by vhodné shromáždit či navrhnout další aktivity, které by posílily primárně jednotlivé tematické okruhy nastíněné v kapitole 4. *Náměty na aktivity podporující rozvoj mluveného projevu*. Analogickým způsobem, jakým je v práci zpracován slohový postup výkladový, by bylo vhodné zpracovat také další slohové postupy. Vedlejším, ovšem důležitým přínosem by dále byla přesnější analýza učebnic českého jazyka, která by mohla přispět ke zkvalitnění nových vydání učebnic nebo dopomoci učitelům a školám k jejich vhodnějšímu výběru.

Další z oblastí, které se práce dotkla jen zcela okrajově, je vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a žáků s nejrůznějšími obtížemi v komunikaci. Vzhledem k pokračující inkluzi ve školství bude v nejbližších letech nezbytné podrobně diferencovat a popsat metody práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami; vhodné aktivity cílené přímo na určité skupiny žáků by mohly významně napomoci tomuto procesu.

Pro potřeby navazujícího výzkumu by bylo jistě vhodné navázat širší spoluprací se školami: jednak proto, aby došlo k otestování všech aktivit, a jednak proto, aby se popsané aktivity otestovaly na obsáhlejší vzorku žáků. Zapojení většího množství vyučujících by mohlo být užitečné také při získávání dalších námětů na konkrétní aktivity i různých doporučení pro jejich realizaci, čímž by byl soubor aktivit nejen rozšířen, ale i prohlouben.

POUŽITÉ ZDROJE

- BABUŠOVÁ, Gabriela: *Mluvený projev žáků na 1. stupni základní školy*. Lingvistika Praha 2013 [online]. Publ. 10. 7. 2013. Cit. 27. 3. 2016. Dostupné z [www: http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik](http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik)
- BRABCOVÁ, Radoslava; VITVAR, Václav: *Mluvený projev ve škole i mimo školu*. Praha: SPN, 1986.
- CMÍRALOVÁ, Jarmila: *Učte se mluvit*. Brno: Nakladatelství, 1992.
- ČÁP, Jan: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- ČECHOVÁ, Marie: *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998.
- ČECHOVÁ, Marie a kol.: *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil: *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.
- DOLEŽALOVÁ, Alena Bára: *Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Nová škola, 2015.
- FONTANA, David: *Řeč*. In: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2010, s. 83–101.
- HÁJKOVÁ, Eva: *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova a Praze, PedF, 2008.
- HÁJKOVÁ, Eva: *Rétorika pro pedagogy*. Praha: Grada, 2011.
- HORÁČKOVÁ, Martina; HUDÁČKOVÁ, Petra, KOŠTÁK, Jaromír; KULHAVÁ, Martina, NEČASOVÁ, Martina: *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2007.
- HORÁČKOVÁ, Miroslava, STAUDKOVÁ, Hana, ŠTROBLOVÁ, Jana: *Český jazyk pro 5. ročník*. Všeň: Alter, 2001.
- HOŠNOVÁ, Eva; BOZDĚCHOVÁ, Ivana; MAREŠ, Petr, STYBLÍK, Vlastimil; SVOBODOVÁ, Ivana: *Český jazyk 6 pro základní školy*. Praha: SPN, 2006.
- HOŠNOVÁ, Eva; ŠMEJKALOVÁ, Martina; VAŇKOVÁ, Irena; BURIÁNKOVÁ, Milada: *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN, 2010.

- HRDLIČKOVÁ, Hana; BERÁNKOVÁ, Eva; RUDOLF, Stanislav a kol.: *Český jazyk 6. 2. díl – Komunikační a slohová výchova*. Všeň: Alter, 2011.
- CHÝLOVÁ, Helena; JANÁČKOVÁ, Zita; MINÁŘOVÁ, Eva; ZBOŘILOVÁ, Jitka: *Český jazyk 5. Učebnice pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2010.
- KALA, Miroslav; BENEŠOVÁ, Marie: *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: SPN, 1989.
- KOMÁRKOVÁ, Růžena; SLAMĚNÍK, Ivan; VÝROST, Jozef (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001.
- KRAUSOVÁ, Zdeňka; TERŠOVÁ, Renata: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2003.
- KREJČOVÁ, Lenka: *Žáci potřebují přemýšlet. Co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013.
- KULDANOVÁ, Pavlína: *Jak mluvíme s dětmi, na děti a pro děti*. In: ŠINK, Radim (ed.): *12. kulatý stůl komunikace s dětmi a mládeží – spojující i rozdělující*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 37–43.
- KUŽELOVÁ, Marie; PAVLOVSKÁ, Marie: *Tvořivá dramatika ve výuce slohu*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 1996.
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011.
- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013.
- MIKSOVÁ, Eva; HÁJKOVÁ, Jitka: *Český jazyk 6 učebnice*. Brno: Nová škola, 2013.
- Mishel Mish: *20 faktů o mě*. YouTube, 2016; cit. 19. 4. 2016. Dostupné z www: <https://www.youtube.com/watch?v=YxWULO7soyY>
- natu ška52: *10 naprosto DIVNÝCH FAKTŮ o mě PART II*. YouTube, 2016, cit. 29. 3. 2016. Dostupné z www: <https://www.youtube.com/watch?v=IHtDwYG3FEY>
- STYBLÍK, Vlastimil a kol.: *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2001.
- STYBLÍK, Vlastimil a kol.: *Český jazyk pro 6. ročník základní školy*. Praha: SPN, 2001.

- ŠEBESTA, Karel: *Jazyková a komunikační kompetence české mládeže*. In: PRŮCHA, Jan (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 348–353.
- ŠEBESTA, Karel: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Šárka: *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994.
- TOMAN, Jaroslav: *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I. Výcvik čtení, rozvoj kultury mluvené řeči a vyjadřování žáků na 1. stupni základní školy*. České Budějovice: PedF, 1991.
- TRNKOVÁ, Veronika: *Náměty k popisu osoby*. In: *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikacej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2010, s. 308–314.
- VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.
- VALENTA, Josef: *Učíme (se) komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS, 2005.
- VALENTA, Josef: *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: STROM & AISIS, 2003.
- VIKTOROVÁ, Ida: *Od sedmi do jedenácti. Jak děti mladšího školního věku píšou literaturu*. Praha: Karolinum, 2009.

PŘÍLOHA 1: KATALOG AKTIVIT

1. Jazykolamy v různém tempu	39
2. Jazykolamy spojené s pohybem.....	40
3. Uvolňování před dechovými cvičeními	41
4. Dýchám správně?	41
5. Zapojení bránice	41
6. Na jeden nádech	42
7. Pauza nepauza.....	42
8. Výzvědy u nepřítele	43
9. Zástupný text.....	43
10. Dávám důraz na... ..	44
11. Vymýšlení krátkého kontextu.....	44
12. Hodnocení mluvených projevů blogerů/youtuberů	45
13. V kruhu obrů a trpaslíků	46
14. Slovní fotbal s písmeny či slabikami	47
15. Slovní fotbal pro pokročilé.....	47
16. Poslední slovo, první slovo	48
17. Tři slova	48
18. Slova z periferie.....	49
19. Nahoru dolů.....	49
20. Slovesa v odborném textu.....	49
21. Scénky se slovesy	50
22. Co začíná na písmeno/slabiku.....	51
23. Vytváření smysluplných vět.....	51
24. Sestav větu	52
25. Krátké monology.....	52
26. Nové názvosloví.....	53
27. Co by nás překvapilo?	53
28. Co by bylo, kdyby	53
29. K čemu se to dá použít?.....	54
30. Proč? 54	
31. Optimisté a pesimisté.....	54

32. Navazované vyprávění.....	55
33. Navazovaný výklad	56
34. Co máme společného	56
35. Neúplné sdělení	57
36. Návaznost výroků	57
37. Části těla	58
38. Kreslení podle instrukcí	59
39. Evoluce kresby	59
40. a) Hra na reportéra.....	60
40. b) Hra na reportéra (videozáznam)	60
41. V čem se kresby liší.....	61
42. Jaký je rozdíl mezi... ..	61
43. Kategorizace objektů	62
44. Definuj slovo	62
45. Vyprávěj to kamarádovi	63
46. Odůvodnění výzkumu.....	63
47. Přeformuluj výroky	63
48. Úvod a závěr pro různé příležitosti	64
49. Skupinové rozhodování	64
50. Neutrální zdůvodňování	65

PŘÍLOHA 2: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

ráda bych Vás tímto požádala o pomoc s mou diplomovou prací s názvem *Podpora souvislého mluveného projevu žáků ZŠ*. Cílem mé diplomové práce je navrhnout soubor aktivit, které rozvíjejí jednotlivé aspekty souvislého mluveného projevu, a následně tyto aktivity vyzkoušet se skupinou žáků a popsat jejich průběh.

Navržené aktivity se zaměřují na nácvik správné techniky řeči, rozvoj slovní zásoby, podporu pohotové a kreativní reakce, důraz na souvislý projev a seznámení s charakteristikami výkladového slohového postupu.

Testování bude probíhat do konce školního roku 2015/2016 v hodinách českého jazyka. V každé hodině vysvětlím žákům několik konkrétních aktivit, jejichž provedení budu po celou dobu sledovat a následně vyhodnotím průběh i předpokládaný přínos dané aktivity. Rozvoj mluveného projevu je v souladu s cíli *Rámcového vzdělávacího programu*; pokud se tedy aktivity osvědčí, budou zařazeny i do běžné výuky jako doplněk k učebnici, která klade důraz spíše na rozvoj psaného projevu.

Poznatky, které během testování shromáždím, budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce. Ve třídě nebude probíhat pořizování audiovizuálního záznamu. Role Vašeho dítěte v probíhajících činnostech zůstane plně anonymní.

Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte v aktivitách rozvíjejících souvislý mluvený projev, podepište prosím přiložený souhlas. Pokud si účast rozmyslíte, souhlas můžete kdykoli odvolat.

Máte-li dotazy či byste se rádi dozvěděli podrobnější informace o průběhu testování, neváhejte mě prosím kontaktovat.

Se srdečným pozdravem
Bc. Lenka Khýrová
khyrova@jesenickaskola.cz

Souhlasím, aby se můj syn / moje dcera,
žák/yně třídy 5.C ZŠ Jesenice účastnil/a v průběhu školního roku 2015/2016 aktivit rozvíjejících souvislý mluvený projev.

V dne

.....
podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA 3: PŘEHLED JAZYKOLAMŮ

Budou tři bratři třít řidítka?

Byl jeden Řek a ten mi řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řek. Já na to řek, že nejsem Řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řek.

Cukr, pudr, cukr, pudr...

Cyril vyryl celý celer.

Doktůrek mi nedal prášků; uvař, bráško, trošku hrášku!

Dolar, libra, rubl (3×).

Hladoví blondýni lepili okolo cedula.

I toto, táto! Ta teta tu tu tetu tahá!

Jedna bedna zaneřáděná, druhá bedna zaneřáděná.

Jen jeden den bez beden.

Ještě stěžeň zastěná.

Ještě štěstí, že se nesešli!

Ještěrky na šterku hledaly baterku.

Kdy mohou splatiti ti ti tiší hoši dluh?

Když lev řve jako kráva, krev vře jako láva.

Klotyl do, neklej a kloktej koktejl!

Kobyly kopyty klapala. (3×)

Kotě v bytě hbitě motá nitě.

Kup tu kupu hub!

Mezi domama má má máma malou zahrádku.

Mrně v Brně vrní v trní.

Myši v koši. (5×)

Na celnici cizí synci clili více cizích mincí. Mincí clili synci moc, clili mince celou noc.

Na klavír hrála Klára Králová.

Nalili-li vodu na lilii?

Nás nejvíc sžtrá žárlivost.

Naše Saša šustí slušivými šustivými šaty.

Nejkulaťoulkatější.

Nemohu zaplatiti ti tisícikorunou.

Od poklopu ku poklopu kyklop koulí kouli.

Ondra, ondatra, Ondra, ondatra...

Osuš si šosy.

Pane Jetel, přiletujete-li mi to jelito?

Paní Pekařová praštila pana Pekaře po pravé paži.

Patří rododendron do rodu rododendronovitých?

Pes spí, spí psi. (5×)

Pět set švestek, šest set švestek.

Petr Fletr pletl svetr.

Piksla sklapla.

Ploužil se dlouhou strouhou.

Pohádal se se sedajícími si lidmi.

Polep plot plátnem.

Pořízek se řítíl, rádně uřícen.

Poslal posel posla pro slámu, posel pošel.

Probošt Prokop překop příkop.

Provrtal leporelo revolverem.

Prsty cvrnkl hrst scvrklých zrn.

Přiskřípl sis prsty mezi dvířka skříně?

Pštros a pstruh (5×).

*Rak a krab měli prak.
Retrospektivou prověřoval perspektivu projektu.
Roli lorda Rolfa hrál Vladimír Leraus.
Řekni řeřicha. – Neřeknu!
Řeže a žere, žere a žere, řeže a žere.
Sazeč dnes všechno nevysází.
Scvrnkni cvrčka ze scvrklé mrkve!
Sčeš si vlasy z čela!
Sešlý švec šil šle.
Sklo prasklo. (5×)
Plž pln skvrn zdrhl z mlh.
Strč prst skrz krk.
Strýc Šusta sušil švestky.
Šel pštros s pštrosicí a pštrosáčky do Pštrosí ulice.
Šil švec sešlý se šlí sesli.
Teta to tu mete.
Ti Tibeťani Ti tykají.
Tři sta třicet tři stříbrných křepelk přeletělo přes tři sta třicet tři stříbrných střech.
Tři sta třicet tři stříbrných stříkaček stříkalo přes tři sta třicet tři stříbrných střech.
Ve skříni se skrývá skřítek před skřivanem.
Vlk strhl srně hrst srsti.
Vykrucovali jste se, nebo jste se nevykrucovali?
Vypil býk kýbl pív.
Vyskočil vyskočil, Vyskočilku přeskočil, Vyskočilka vyskočila, Vyskočila přeskočila.
Zametete-li to tu po mně nebo nezametete-li to tu po mně?
Zebru zebou zuby, zubr se zas zubí.
Zvíře zařve: „Zavři dveře!“
Žebříček, řebříček, hřebíček.*

PŘÍLOHA 4: PŮVODNÍ DOTAZNÍK PRO UČITELE

Podpora souvislého mluveného projevu žáků ZŠ - Lenka Khýrová
Dotazník pro vyučující českého jazyka 5. a 6. ročníku ZŠ

Vážení vyučující českého jazyka, jmenuji se Lenka Khýrová a studuji Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce se zabývám možnostmi podpory souvislého mluveného projevu žáků na základní škole, zejména v 5. a 6. třídě. Cílem mé diplomové práce je vytvořit soubor vhodných aktivit či materiálů, které by pomohly vyučujícím při rozvoji komunikačních kompetencí žáků.

Prosím Vás o vyplnění jednoduchého a krátkého dotazníku. Dotazník je samozřejmě plně anonymní.

1. Pohlaví a délka praxe
2. V jakém regionu se nachází škola, na které učíte?
3. Je na škole, kde učíte, k dispozici dramatický, recitační či diskuzní kroužek?
4. Jakou učebnici ČJ používáte ve výuce?
5. Domníváte se, že Vámi používaná učebnice věnuje dostatečnou pozornost celkovému rozvoji komunikačních dovedností žáků, včetně mluveného projevu?
6. Domníváte se, že by Vaši žáci mohli zlepšit svůj souvislý mluvený projev?
7. Testujete své žáky formou ústního zkoušení?
8. Zařazujete do výuky aktivity či materiály, které by souvislý mluvený projev žáků podporovaly (např. v hodinách slohu)?
9. Uvítali byste možnost mít k dispozici soubor vhodných aktivit a materiálů, které by souvislý mluvený projev žáků podporovaly?
10. Máte-li jakékoliv poznámky či komentáře k tomuto dotazníku či k tématu mluveného projevu žáků, budu Vám vděčná za Vaše podněty. Reakci můžete poslat také na moji e-mailovou adresu: Lenka.Khyrova@seznam.cz

PŘÍLOHA 5: UKÁZKY DOTAZNÍKŮ ŽÁKŮ A VYPLNĚNÝCH TABULEK

1. Zhodnoť, jak Tě bavily aktivity zaměřené na rozvíjení mluveného projevu:

- a) hodně b) některé ano, některé ne c) spíš ne d) vůbec

2. Zhodnoť, zda Ti aktivity přinesly nové poznatky nebo zkušenosti:

- a) ano, něco si budu pamatovat a použiju při svých mluvených projevech
 b) dozvěděl/a jsem se něco nového, ale spíš jen pro zajímavost – nepoužiju to
c) nic užitečného ani nového jsem se nedozvěděl/a

3. Napiš konkrétně, co Ti připadalo nového nebo užitečného:

vymyslet vhodné věty do věd.

4. Myslíš, že by se žáci ve škole měli učit, jak „správně“ mluvit?

- a) ano b) ne c) nevím

5. Vyjmenuj některé aktivity, které si pamatuješ:

huesloví, vyřizování, skupinová práce

6. Které z aktivit výše vyjmenovaných Tě bavily nejvíce?

huesloví, skupinová práce

7. Napadá Tě nějaké celkové hodnocení nebo něco, co bys rád/a dodal/a?

něco mě bych dodal ale nevím co.

1. Zhodnoť, jak Tě bavily aktivity zaměřené na rozvíjení mluveného projevu:

- a) hodně b) některé ano, některé ne c) spíš ne d) vůbec

2. Zhodnoť, zda Ti aktivity přinesly nové poznatky nebo zkušenosti:

- a) ano, něco si budu pamatovat a použiju při svých mluvených projevech
b) dozvěděl/a jsem se něco nového, ale spíš jen pro zajímavost – nepoužiju to
c) nic užitečného ani nového jsem se nedozvěděl/a

3. Napiš konkrétně, co Ti připadalo nového nebo užitečného:

*neměla bych používat ehm. Neměla bych
křičet.*

4. Myslíš, že by se žáci ve škole měli učit, jak „správně“ mluvit?

- a) ano b) ne c) nevím

5. Vyjmenuj některé aktivity, které si pamatuješ:

*Vyjmenovávali jsme měsíce. Dělali jsme
se na vyřizování a tak jsme psali co říkala špatně.*

6. Které z aktivit výše vyjmenovaných Tě bavily nejvíce?

Bavilo mě jak jsme vyjmenovávali měsíce.

7. Napadá Tě nějaké celkové hodnocení nebo něco, co bys rád/a dodal/a?

Moc mě to bavilo hrála bych se pořádkem.

Čeho si všimat?	natuška 52
Srozumitelnost: výslovnost, komolení slov, mumlání, přeréknutí, přízvuk...	srozumitelnost byla divná
Tempo řeči, pauzy	delala pauzy
Váhavé zvuky „navíc“ (ehm, eeeergh)	hodně delala zvuky ehm, eeeergh
Slovní zásoba: opakování slov, spisovná/nespisovná, cizí nebo neznámá slova	řekala nespisovná slova
Výplňková slova (vlastně, prostě, takže...)	řekala prostě, takže
Stavba vět – slovosled, zní přirozeně/nepřirozeně	
Doprovodná gesta/pohyby	delala divné pohyby rukama
Další...	

1. Zhodnot', jak Tě bavily aktivity zaměřené na rozvíjení mluveného projevu:

- a) hodně b) některé ano, některé ne c) spíš ne d) vůbec

2. Zhodnot', zda Ti aktivity přinesly nové poznatky nebo zkušenosti:

- a) ano, něco si budu pamatovat a použiju při svých mluvených projevech
b) dozvěděl/a jsem se něco nového, ale spíš jen pro zajímavost – nepoužiju to
c) nic užitečného ani nového jsem se nedozvěděl/a

3. Napiš konkrétně, co Ti připadalo nového nebo užitečného:

že mám mluvit spisovně
nemám používat divná gesta
a že bych neměl používat váhavé zvuky

4. Myslíš, že by se žáci ve škole měli učit, jak „správně“ mluvit?

- a) ano b) ne c) nevím

5. Vyjmenuj některé aktivity, které si pamatuješ:

žazykolamy, poker face, práce ve skupině

6. Které z aktivit výše vyjmenovaných Tě bavily nejvíce?

žazykolamy

7. Napadá Tě nějaké celkové hodnocení nebo něco, co bys rád/a dodal/a?

Ne!

Čeho si všimat?	natuška 52
Srozumitelnost: výslovnost, komolení slov, mumlání, přeroknutí, přízvuk...	komolení slov
Tempo řeči, pauzy	pauzy
Váhavé zvuky „navíc“ (ehm, eeergh)	středně
Slovní zásoba: opakování slov, spisovná/nespisovná, cizí nebo neznámá slova	nespisovná slova
Výplňková slova (<i>vlastně, prostě, takže...</i>)	hodně
Stavba vět – slovosled, zní přirozeně/nepřirozeně	zní nepřirozeně
Doprovodná gesta/pohyby	hodně
Další...	soukromé informace

Čeho si všimat?	natuška 52
Srozumitelnost: výslovnost, komolení slov, mumlání, přeroknutí, přízvuk...	některé - př - stu - mu
Tempo řeči, pauzy	rychlý - m
Váhavé zvuky „navíc“ (ehm, eeergh)	ehm asi desetkrát
Slovní zásoba: opakování slov, spisovná/nespisovná, cizí nebo neznámá slova	bebule - to sp
Výplňková slova (<i>vlastně, prostě, takže...</i>)	sokse asi 20x
Stavba vět – slovosled, zní přirozeně/nepřirozeně	v pořádku + o
Doprovodná gesta/pohyby	některá gesta n
Další...	špatně vybrání de mušketéři