

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Podpora mluveného projevu a konverzace v ruském jazyce

Diplomová práce

Autor: Veronika Skalová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – ruský jazyk

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk

Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Hradec Králové

22. 02. 2020



Zadání diplomové práce

Autor:	Veronika Skalová
Studium:	P15P0999
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - ruský jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	Podpora mluveného projevu a konverzace v ruském jazyce
Název diplomové práce A1:	Support of speaking and conversation in Russian language

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na jazykové hry jako aktivizující metody pro podporu mluveného projevu ve výuce ruského jazyka na druhém stupni základní školy. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. První část práce se zabývá problematikou výuky a výukových metod, dále didaktickými jazykovými hrami, aktivizací a motivací žáků druhého stupně základní školy v hodinách ruského jazyka. Cílem praktické části práce je vytvoření didaktických materiálů sloužících pro podporu mluveného projevu a konverzace žáků druhého stupně.

NOVÁKOVÁ, Jiřina. Aktivizující metody výuky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly. 3. vyd., rozš. a upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 250 s. ISBN 80-7041-174-0.

EIBENOVÁ, Klaudia, Mojmír VAVREČKA a Irena EIBENOVÁ. Hry ve výuce ruštiny: jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky: A1-B2. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 188 s. ISBN 9788026603658

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 9788073672461.

0.TALICKAJA, Jelizaveta. Ruský jazyk: lexikologie. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992, 88 s. ISBN 80-210-0430-4.

BRČÁKOVÁ, Dagmar, Natalia ARAPOVA a Veronika MISTROVÁ. Govorite po-russki: Ruská konverzace. 2., upr. a rozš. vyd. Voznice: Leda, 2014. ISBN 978-80-7335-139-7.

Anotace:

Diplomová práce je zaměřena na jazykové hry jako aktivizující metody pro podporu mluveného projevu ve výuce ruského jazyka na druhém stupni základní školy. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. První část práce se zabývá problematikou výuky a výukových metod, dále didaktickými jazykovými hrami, aktivizací a motivací žáků druhého stupně základní školy v hodinách ruského jazyka. Cílem praktické části práce je vytvoření didaktických materiálů

sloužících pro podporu mluveného projevu a konverzace žáků druhého stupně.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2017

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, ze kterých jsem vycházela.“

V Hradci Králové dne 22.02.2020

Veronika Skalová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Ireně Loudové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady při sepisování této práce. Bez jejího dohledu a vstřícnosti by tato práce nevznikla.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na jazykové hry jako aktivizující metody pro podporu mluveného projevu ve výuce ruského jazyka na druhém stupni základní školy. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou.

První část práce se zabývá problematikou výuky a výukových metod, dále didaktickými jazykovými hrami, aktivizací a motivací žáků druhého stupně základní školy v hodinách ruského jazyka.

Cílem praktické části práce je vytvoření metodických listů sloužících učitelům jako podpora mluveného projevu a konverzace žáků druhého stupně.

Klíčová slova

aktivizační metody, výuka, komunikace, dialog, motivace, aktivity, ruský jazyk.

Annotation

This thesis is focused on language games as activating methods for the support of speech in teaching of the Russian language in lower secondary schools. The work is divided into theoretical and practical part.

The first part of the work deals with the issue of teaching and learning methods, further didactic language games, activation and motivation of the pupils of lower secondary schools in lessons of the Russian language.

The aim of the practical part of the work is the creation of methodological sheets used by teachers as a support of the spoken language and the conversation of the pupils in the lower secondary schools.

Keywords

activation methods, teaching, communication, dialogue, motivation, activity, Russian language.

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část.....	9
1.1 Výuka	9
1.2 Modely výuky	9
1.3 Pojetí výuky	10
1.4 Fáze výuky	11
1.5 Výukové metody.....	14
1.5.1 Kritéria volby a funkce výukové metody	15
1.5.2 Klasifikace výukových metod.....	15
1.5.3 Charakteristika vybraných vyučovacích metod	19
1.6 Organizační formy výuky	29
1.6.1 Frontální vyučování	30
1.6.2 Skupinové vyučování	30
1.6.3 Kooperativní vyučování	32
1.7 Komunikace	32
1.7.1 Sociální komunikace	33
1.7.2 Pedagogická komunikace	33
1.7.3 Komunikace činem	39
1.8 Komunikační bloky	39
1.9 Metody usnadňující komunikaci	42
1.10 Rozvíjení řečových dovedností v ruském jazyce.....	43
1.10.1 Řečové dovednosti ruského jazyka	44
1.10.2 Rozvíjení ústního projevu v ruském jazyce.....	46
Shrnutí teoretické části	50
2 Praktická část.....	51
2.1 Tvorba metodických listů	51
2.2 Charakteristika metodických listů	51
2.3 Metodické listy	53
2.3.1 Slovíčka trochu jinak.....	53
2.3.2 Práce s básničkou	62
2.3.3 Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov	67
2.3.4 Vedoucí písmenko	72
2.3.5 Jazykolamy.....	75
2.3.6 Najdi toho, kdo../Найти того,кто.....	79

2.4 Dotazníkové šetření.....	83
Závěr.....	93
Seznam obrázků	94
Seznam tabulek	94
Seznam grafů.....	94
Seznam příloh.....	95
Seznam použité literatury	96

Úvod

Všem je nám známý výrok, který praví: „*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.*“ Dnešní doba nás přímo vybízí k tomu, abychom ovládali minimálně 2 světové jazyky. V popředí stále stojí jazyk anglický, ale troufnu si říci, že hned za ním má své místo jazyk ruský. Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma, které je stále více diskutované. Neustále slyšíme nářky ze strany rodičů či učitelů, že žáci neumějí mluvit, neumějí se vyjadřovat. Neučí se slovní zásobu. Ale proč? Jaká příčina za tím stojí? Vždyť poznávání jazyka sebou nese i poznávání kultury, ve kterém je jazyk používán. Můžeme cestovat v čase do historie dané země a její kultury. Pomáhá nám při poznávání nových koutů země, stává se nepostradatelným společníkem při cestování, ale i při běžné komunikaci s nositeli jazyka.

Ruský jazyk je jazykem slovanským, a proto je nám velmi blízký a není tak složitý pro jeho ovládnutí. Naskýtají se nám ale problémy s jeho osvojováním. Vzhledem k tomu, že hodin v rozvrhu není tolik, kolik by bylo potřeba, nemá učitel tolik času na to, aby do své každodenní výuky zařazoval aktivizační metody, či různé aktivity a didaktické hry. Učitele často tlačí čas a jsou nuceni především plnit vzdělávací plán. Trochu mám pocit, že takové tempo při výuce, aby se vše stihlo a zvládlo, může být spíše demotivující pro žáky a může je odradit od samotného osvojování ruského jazyka. Proto jsem se rozhodla ve své práci vytvořit metodické listy obsahující vždy nějakou aktivitu, která nezabere tolik času a troufnu si říci, vzhledem k tomu, že jsem je vše odučila, že snad budou i pro žáky přínosné.

Sama na sebe si pamatuji, jak nás nebavilo se pouze „nabířkovat“ slovní zásobu, ze které jsme příští hodinu psali prověrku, nebo nás učitel zkoušel. Slovíčka je možné učit i procvičovat zábavnou interakční formou, ať si vybereme metodu pomocí obrázků, či soutěž o to, kdo ví nejvíce slovíček. Někteří učitelé mají výhrady, a to, že žáky to nebude bavit, ale podle mého názoru jsou to pouze výmluvy. Žáci si chtějí hrát a chtějí mezi sebou soutěžit. Pokud to provedeme správnou formou přinese to jedině ovoce. To samé se týká básniček. Ano, v dnešní době opravdu málo dětí má v oblibě poezii, a to ještě v jazyce, kterému tak úplně nerozumí. Nespočet současných knih, ale samozřejmě i internet nabízí nesčetně moc básniček pro žáky, které jsou vtípné, ne tak složité, ale především mají v sobě skrytý hlubší význam. Tím mám na mysli, novou slovní zásobu, nové zajímavé informace, ale může v sobě skrývat teorii z právě probírané lekce. Jak jsme si my pamatovali určité definice a poučky? Přeci pomocí říkadla, hádanek. K tomuto tématu se spíše hodily jazykolamy, díky kterým se žáci naučí správné výslovnosti a intonaci. Díky tomu, že jsou jazykolamy líbivé, tak si je žáci

jistě zapamatují, a tím i gramatiku ruského jazyka. Vzhledem k tomu, že výuka ve školách v současné době probíhá víceméně jako frontální, bylo mým záměrem odbourat i tento stereotyp a snažit se o to, aby žáci spolu více komunikovali a pracovali. Většina tříd má dnes k dispozici v prostoru za lavicemi koberec nebo podložky, což je skvělé pro výuku v kruhu, kde na sebe všichni vidí a nikdo k nikomu nesedí zády.

Práci jsem si rozdělila do dvou základních částí. V té první, teoretické, se budu zabývat výukou, jejími modely, fázemi a formami. Zaměřím se na výukové metody, včetně jejich klasifikací a charakteristiky. Hluběji se budu zabývat aktivizujícími metodami výuky, které jsou stěžejní pro následující praktickou část. Dalším oddílem, který je neméně důležitým je komunikace, ve které důkladněji prostudujeme komunikaci pedagogickou. Podíváme se na komunikaci verbální a neverbální, přičemž pro tuto práci je stěžejní kapitola, a to vyučování jako dialog, ve kterém prostudujeme komunikační bloky, které mohou vznikat při vyučování, ale též i metody usnadňující komunikaci. Vzhledem k tomu, že práce je věnována pomoci při výuce ruského jazyka, nesmí chybět kapitola, jež pojednává o poslání výuky cizího jazyka a zabývá se řečovými dovednostmi, přičemž pomáhá při rozvoji ústního projevu v ruském jazyce.

Považuji za nutnost sdělit, že teoretická část si neklade za cíl maximalistické zpracování dané problematiky, nýbrž má sloužit jako určitý předstupeň, který souvisí s druhou částí mé diplomové práce, a to s částí praktickou. Tato část obsahuje metodické listy, které jsou podrobně rozepsány a slouží učitelům jako opora při rozvoji řečových dovedností u žáků v hodinách ruského jazyka.

1 Teoretická část

1.1 Výuka

Výuka nebo vyučování jsou chápány jakožto základní a nejvýznamnější formou vyučování. Podle Vališové (2011) je institucionalizovaná forma výuky, která se odehrává ve škole formou systematického a cílevědomého vzdělávání a výchovy dětí a mládeže. Můžeme tedy s jistotou říci, že výuka probíhá v předem určených a ohraničených časových intervalech a je uskutečněna podle konkrétního učebního obsahu.

„Výuka je hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejíž cílem je dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.“ (Průcha, 2013, s.357)

Maňák (1997) pokládá výuku za interakční konání učitele a žáků, v němž dochází k prolínání a spojování jejich činností, a to vyučování (činnost učitele) a učební aktivitu (činnost žáka).

1.2 Modely výuky

V historii pedagogiky se můžeme setkat s nespočtem společenských změn, Maňák (2003) tento dějinný vývoj stručně promítl do čtyř koncepcí, které z pedagogického hlediska je možné označit za modely výuky. Koncepce popisují vztahy mezi učitelem a žákem a posléze srovnává jejich aktivitu v procesu vyučování.

Model pedeutologický

Teoretikem byl Johann Friedrich Herbart (1776–1841), který především vyzdvihoval jednotu řízení výuky a její organizaci. Do popředí výuky staví učitele. Žák je považován za objekt cílevědomého a systematického působení ze strany učitele.

Učitel využívá všechny dostupné prostředky a pomůcky, které pomáhají budování žákových představ, jež postupně přecházejí v pojmy. Následníky se stala herbartovská škola (herbartismus), která myšlenky vyhrotila tak, že se to negativně projevilo ve školní praxi (byla přísnější kázeň atd.). (Maňák, 2003)

Model pedocentrický

Do popředí naopak od modelu pedeutocentrického se zde staví žák, jeho aktivita, dění, zájmy. Z učitele se stává poradce, jenž žákovi napomáhá v jeho počínání. Žák si osvojuje ty poznatky, které sám považuje za nezbytně důležité. Iniciátorem tohoto nového poznání byl John Dewey (1859–1952), který byl představitelem pragmatické filosofie. Škola se stává pro žáka přitažlivější, ale množství vědomostí je na rozdíl od předchozího modelu nižší. (Maňák, 2003)

Model interaktivní

Zde již dochází k vyvážení rolí učitele a žáka. Jde o systém vzájemné pedagogické komunikace, ve které se předpokládá žáková aktivita. Není již závislý sám na sobě, ale v učiteli nachází pracovního partnera. Jistě nás překvapí, že tuto koncepci propagoval už Jan Amos Komenský (1592–1670).

Model humanisticko-kreativní

Hlavním posláním je celková kultivace člověka, jenž pojednává o existenčních otázkách jakožto: ochrana přírody, oproštění se od konzumního života čili jinak řečeno nepodceňovat řadu jevů, a neodsouvat je na pozdější dobu. Uvedená koncepce se nezaměřuje pouze na osvojování si vědomostí a dovedností, nýbrž svou pozornost obrací na ovlivňování všech stránek žákovy osobnosti, jelikož jsou všechny oblasti (kognitivní, emotivní a konativní) spolu vzájemně provázány. (Maňák, 2003)

1.3 Pojetí výuky

Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky jsou úzce spojeny s výše zmíněnými modely výuky. Jedná se o dva charakteristické pohledy na poznání.

Vyučování transmisivní

Podle Zormanové (2014) zde stojí v popředí role učitele, jenž vystupuje jako dominantní. Pedagog se striktně drží učebních osnov, tudíž mu nezbyvá tolik času, aby se mohl věnovat rozvoji žákových potřeb. Žák je tudíž pasivním posluchačem, který od učitele přijímá formou výkladu nové vědomosti. Negativní stránkou se zde jeví učitelovo tempo, kterému slabší žáci nemusí stačit nebo naopak žáci nadprůměrní se mohou zdržovat.

Konstruktivismus

(Čabalová, 2011) hovoří o tom, že si žák své názory vytváří sám během konfrontace s názory ostatních. Žák a učitel spolu vzájemně hovoří a spolupracují. Jejich komunikace se stává otevřenější. Klade si za cíl, aby žák učivu opravdu porozuměl a uměl ho následně používat v praxi. Učební osnovy jsou tedy uzpůsobeny tak, aby byly akceptovány žákovy potřeby. Tento směr se snaží studenty naučit, že *„poznání je výsledkem činností konkrétních lidí a že se pojetí různých lidí liší.“* (Zormanová, 2012, s.12)

1.4 Fáze výuky

Maňák (1990) pojednává o fázi výuky jakožto o členícím procesu výuku na určité sekvence, které není možné chápat jako izolované úseky časově omezené. Mohou vystupovat jako relativně samostatné jednotky, které se ale vzájemně prolínají. Jejich optimální sled by byl takový: motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace.

Motivace

„МОТИВАЦИЯ – Психофизиологический сигнал, вызывающий возбуждение отделов мозга и побуждающий животных, человека к удовлетворению своих потребностей.“¹

Učební činnost žáka ve výuce může být motivována jeho poznávacími potřebami (v procesu získávání nových poznatků), sociálními potřebami (kdy probíhá působení sociálních vztahů) nebo výkonnými potřebami (vyrovnání se s obtížnými úkoly kladených na žáka).

O **vnitřní motivaci** se jedná v případě, pokud u žáka převládají poznávací potřeby, jsou – li však uspokojovány potřeby, které s učením nesouvisí, můžeme hovořit o **motivaci vnější**.

Motivační strategie

„Motivační strategie odkazují na ty motivační vlivy, které jsou záměrně vyvíjeny k dosažení systematického a trvalého pozitivního účinku.“ Dornyei (2001, s.28)

Žáky lze během výuky podle Hrabala (1989) motivovat dvojím způsobem:

- snažit se o navození podmínek s incentivy² takovým způsobem, aby motivace žáků vycházela z aktualizace těchto potřeb
- potřeby jedinců jsou během výuky respektovány

Mezi hlavní druhy motivace, jež má učitel neustále k dispozici, jsou: interakce mezi žákem a učitelem, volba vhodných potřeb a pomůcek, metody odměn a trestů, pochopení žákovy osobnosti. (Maňák, 1990)

¹ Большой толковый словарь русского языка., Гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года.

² hmotné i nehmotné stimulační pobídky, které vyvolávají nebo zesilují motivaci, nástroje stimulace a motivace incentivy - ABZ.cz: slovník cizích slov. ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání [online]. Copyright © [cit. 22.01.2020]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/incentivy>

„*Nejcennějším motivačním podnětem bývá zajímavost problému.*“ (Mojžíšek, 1988) Závisí na učiteli, jak je schopen navodit atmosféru, aby výuka byla poutavá a přitažlivá. Zde je důležité, aby bylo vyhověno žákům různých věkových kategorií. Mladší ročníky se snažíme motivovat emotivně a názorně, postupem ke starším přidáváme racionalitu.

Motivačním vyprávěním učitel žákům připomíná to, co již viděli, zaslechli, snaží se ve třídě navnadit zvědavou atmosféru a probudit v žácích hlubší touhu, aby mohli poznat nové informace.

Učitel může usilovat o aktivizaci vzpomínek žáků **motivačním rozhovorem**, který by ovšem neměl mít formu zkoušení. K nepřitažlivějším metodám se řadí motivační demonstrace, ve které učitel do třídy vnáší nový obraz či objekt pozorování. (Mojžíšek, 1988) (Kolektiv autorů, 2005) přišel s výzkumem, který ukazuje, že motivační přesvědčení jsou výsledkem:

- přímých učebních zkušeností (např. Veronika: „Mluvit před ostatními je pro mě obtížné, když mě ale někdo napoví a pomůže, je to pro mě lepší.“),
- observačního učení – učení pomocí pozorování („Paní učitelka se na nás zlobí, když si napomáháme při skupinové práci.“),
- tvrzení vyslovovaných učiteli, rodiči nebo spolužáky („Doma mě říkají, že učit se básničky je k ničemu, důležitější je matematika.“),
- sociální srovnávání („Proč učitelka nadává mě a ostatním nic neřekne?“).

I dnes se nejčastěji k motivaci využívá metoda trestů x odměn. Odměnou se rozumí *„takové působení rodičů, učitelů, vychovatelů, sociální skupiny, které je spojeno s chováním a jednáním vychovávaného a vyjadřuje kladné společenské hodnocení chování nebo jednání přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, radost.*“ (Vaničková, 2004, s.16). Naopak trest přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost. U pochval je nezbytné, aby jejich četnost nesnížila jejich účinnost. Trest by měl být úměrným k míře provinění žáka. Předem je nutné si přesně stanovit kritéria, za co má být žák potrestán. Ke shrnuté motivace je nezbytné shrnout, že hlavním a rozhodujícím faktorem je zde učitelův takt, jeho vztah k učitelství, jeho charakter, psychický stav. Neméně důležitý je optimismus a nadšení pro navazování otevřeného kontaktu se žákem. (Maňák, 1991)

Expozice

Jinými slovy se jedná o metody podávání učiva. Expoziční fáze však neznamená prosté předávání informací učitelem, které si žáci pamětně osvojují, avšak zahrnuje „*všechny způsoby a postupy, jimiž si žáci pod vedením učitele učivo osvojují*“ (Maňák, 1991, s. 27). V současnosti je vyzdvihována samostatná práce žáků spojená s experimentováním, objevováním apod. Nejdůležitějším bodem se jeví **vytváření pojmů**. Díky nim může žák odrážet to, co je ve věcech reálného života (Maňák, 1990). Mojžíšek pro tuto metodu navrhuje obsáhlejší název „*metody expozice učiva*“ (1988), které spočívají v zajištění úvodní/vstupní části výuky.

Fixace

Fixační fáze sleduje proces upevňování osvojených dovedností a vědomostí. Nejčastěji je realizována formou opakování a cvičení. Vzhledem k tomu, že nového učiva přibývá a přibývá, dochází k vytlačování již osvojeného učiva z paměti žáků, proto je nutné naučit žáky souvislosti a různé propojenosti mezi učivem.

Mezi základní druhy opakování patří:

- a) prvotní opakování: provádí se hned po probrání učiva, a to v plném rozsahu,
- b) průběžné opakování: učitel se zaměřuje na problematické úseky v učivu, či na individuální nedostatky žáků,
- c) opakování zobecňující: zdůrazňujeme podstatné učivo spolu s mezipředmětovými vztahy,
- d) opakování problémové (Maňák, 1991, s.29).

Diagnóza

Jedná se o fázi kontrolní, prověřovací, hodnotící a klasifikační. Pro úspěšný průběh výuky je nutné zajišťovat zpětnou vazbu v práci žáka převážně proto, aby bylo možné včas odstranit případné nedostatky a dopomoci k úspěchu.

Mezi formy, které jsou k diagnostikování využívány, patří: ústní, písemné, grafické, pohybové, kombinované. (Maňák, 1991) Dodnes nejhojněji využívanou metodou prověřování jsou ústní zkoušky, ve které jde o „*specifickou formu rozhovoru*“ (Skalková, 2007, s. 211), ve kterém učitel pokládá otázky a žák odpovídá. Zkoušení ovšem musí být dopředu učitelem dobře promyšleno a vhodně realizováno. Cíl zkoušení se odvíjí od toho, zda si učitel vybere zkoušky orientační či klasifikační. Orientační zkoušení zjišťuje, jak si nové učivo žáci osvojili, bez klasifikace. Oproti tomu, pokud je zkoumána hloubka znalostí a praktická aplikace, využívá se zkoušení klasifikační.

Čábalová vydělila základní funkce hodnocení, a to: **motivační** (jelikož samotná motivace probouzí žákovu snahu k učení, nebo naopak utlumuje), **informativní** (slouží žákovi jako informace o jeho dosaženém výsledku a o procesu učení), **formativní** (je zde zahrnuta informace o rozvoji osobnosti žáka, slouží k regulování jeho učení), **diagnostická** (vyjadřuje jistou statistiku o žakově úspěšnosti, jeho stylu učení, nebo naopak o příčinách neúspěchu atd.), **výchovná** (snaha o utváření kladných postojů a pozitivních vlastností žáka) (Čábalová, 2011, s. 162).

Písemné zkoušky jsou pro učitele náročnější především na přípravu, ale umožňuje mu v krátkém čase prověřit co nejvíce žáků z téže samé látky. Pro žáky někdy bývají složitější, protože spoléhají jen sami na sebe a nemohou se opřít o přímý kontakt s učitelem (Skalková, 2007).

Aplikace

Poslední fáze výuky slouží k uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Správným předpokladem je ovládnutí základních myšlenkových operací. Maňák však uvádí, že optimální sled fází výuky je pouhým modelovým odrazem náročných pedagogických zákonitostí. Může se zdát, že jednotky mají svůj uzavřený řasový úsek a mohou vystupovat samostatně, faktem ale zůstává, že se neustále prolínají během celého vyučování.

1.5 Výukové metody

„Alfou a omegou naší didaktiky budiž hledat a nacházet takovou metodu, aby učitelé vyučovali méně, žáci se však naučili více, aby ve školách bylo méně shonu, nechuti a marné práce, zato však více pohody.“³ (Kurelová, 1993, s.180)

Slovo metoda pochází z řeckého „*methodos*“ = *cesta směrem k cíli*. Jedná se o způsob, jakým dosáhnout cíl, je to nutný a přirozený korelát myšlenky a záměru. (Maňák, 1997) Výuková metoda čili vyučovací metoda vyjadřuje postup, cestu i způsob vyučování. Průcha považuje výukovou metodu jako jednostranný proces, který uskutečňuje učitel. Avšak výuka je všeobecně chápána jako proces, ve kterém se propojuje spolupráce učitele a žáka, proto se přikláníme k názorům Maňáka, jenž metodu výuky považuje za propojený systém, který je koordinovaný a orientovaný tak, aby dosáhl daných výchovně-vzdělávacích cílů (Maňák,

³ KOMENSKÝ, Jan Ámos, Velká didaktika, 1638

1997). V současné době se v teorii didaktiky hovoří o vyučovacích metodách v širším slova smyslu a v užším slova smyslu. Metoda širšího slova smyslu v sobě zahrnuje i organizační formy a strukturu vyučování. Vyučovací metoda je systémem operací a postupů osvojování si znalostí jak praktického, tak teoretického. Během výuky ztělesňuje komunikaci a vzájemnou propojenost mezi učitelem a žákem, a proto se předpokládá jejich stálá součinnost a spolupráce. Námi vybraná metoda se může odrazit na celkový průběh výuky. Jedná se též o velmi dynamický prvek, jehož proměna je rychlejší než například koncepce výuky. (Průcha, 2013)

1.5.1 Kritéria volby a funkce výukové metody

Každá metoda, která je zařazená do výuky, musí plnit svou funkci a sloužit k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů. Mezi funkce výukových metod se řadí tyto: **funkce zprostředkování vědomostí a dovedností, funkce aktivizační**, pomocí které učitel žáka motivuje a aktivizuje, **formativní funkce**, s jejíž pomocí žák může formovat a rozvíjet svou osobnost, výchovná funkce, **komunikační funkce**. (Zormanová, 2014)

Při volbě určité výukové metody musí brát pedagog na zřetel výchovně-vzdělávací cíle, dále na konkrétní vyučovací předmět, na potenciál a možnosti třídy a na spoustu dalších faktorů, z čehož nám vyplývá, že si učitel nemůže volit výukovou metodu podle své libovůle, ale že musí vycházet z nějakých obecně platných kritérií.

Zormanová uvádí mezi nejčastější kritéria tyto: cíle a úkoly výuky, vztahující se především práci, interakci a jazyku, brát zřetel na úroveň psychického a fyzického rozvoje dětí, jejich dispozice pro zvládnutí daného učiva, zákonitosti výukového procesu, jakožto obecné i speciální, osobnost učitele a jeho pedagogické zkušenosti, klima ve třídě (sledování neformálních vztahů, různá etnika apod.) (Zormanová, 2012, s. 31-32)

Výše uvedené faktory mohou výuku ovlivnit pouze do určité míry. Je na každém pedagogovi, aby si mohl při vybírání výukové metody uplatnit své subjektivní zájmy, ale též potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň jejich aktivity spojený se samostatnou prací a tvořivostí. (Maňák, 2003)

1.5.2 Klasifikace výukových metod

Vzhledem k velkému množství metod výuky, které se během průběhu let vyvinuly, je nezbytné logicky si je utřídit V odborné literatuře je zastoupena celá řada klasifikací, které jsou sestaveny a seřazeny podle určitých kritérií, tudíž máme spoustu možností volby jak mezi

klasifikacemi stručnějšími, tak mezi klasifikacemi komplexnějšími. Avšak sami autoři apelují na to, že uspořádat tyto systémy je dosti obtížné.

V současné době existuje opravdu mnoho klasifikací, které nám podle určitých kritérií vydělují typy vyučovacích metod. Z historie nelze opomenout na hledisko Jana Amose Komenského, jenž už ve své době rozdělil výukové metody na analytické, syntetické a synkretické. Sám Komenský vyzdvihoval metodu synkretickou, jedná se o metodu, která je založená na srovnávání. Tuto metodu považoval za nejdůležitější a nejvíce univerzální nástroj výuky. (Skalková, 2007)

Mezi nejznámější klasifikace patří klasifikace výukových metod Josefa Maňáka (1995), který metody rozdělil podle šesti hledisek, a to podle pramene poznání (**didaktický aspekt**), z hlediska myšlenkových operací (**logický aspekt**), z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (**psychologický aspekt**), z hlediska fází výuky (**procesuální aspekt**), z hlediska forem výuky (**organizační aspekt**).

Klasifikace podle Josefa Maňáka (1995)

A. Aspekt didaktický – metody z hlediska pramene poznání a typů poznatků

- I. Metody slovní
 - a. metody monologické (přednáška, výklad, vyprávění, vysvětlování, ...)
 - b. metody dialogické (dialog, rozhovor, diskuze)
 - c. metody písemných prací (písemná cvičení, testy...)
 - d. metody práce s učebnicí, knihou

- II. Metody názorně demonstrační
 - a. předvádění (jevů, činností...)
 - b. pozorování (předmětů, jevů, ...)
 - c. statická a dynamická projekce
 - d. demonstrace statických obrazů

- III. Metody praktické
 - a. nácvik pohybových a pracovních dovedností
 - b. laboratorní práce
 - c. pracovní činnosti
 - d. grafické a výtvarné činnosti

B. Aspekt psychologický – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků

- I. sdělovací metody
- II. samostatná práce žáků
- III. bádání, výzkum

C. Aspekt logický – metody z hlediska myšlenkových operací

- I. srovnávací postup
- II. induktivní postup
- III. deduktivní postup
- IV. analyticko – syntetický postup

D. Aspekt procesuální – metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu

- I. metody motivační
- II. metody expoziční
- III. metody fixační
- IV. metody diagnostické
- V. metody aplikační

E. Aspekt organizační – metody z hlediska výukových forem

- I. vyučovací metody + vyučovací formy
- II. vyučovací metody + vyučovací pomůcky

F. Aspekt interaktivní

- I. metody diskuze
- II. metody inscenační
- III. metody situační
- IV. metody specifické
- V. didaktické hry (Skalková, 2007, s. 184,185)

Klasifikace podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece (2003)

Kombinovaná klasifikace je sestavena podle „stupňující se složitosti edukačních vazeb“ (Čábalová, 2011, s. 155). Metody jsou členěny též podle vztahu metody a obsahu učiva, vztahu metody k cíli, dle vzájemné interakce a komunikace mezi učitelem a žákem, neméně důležité i dle podmínek výuky. Nejspíše nejznámější klasifikace současné doby nám metody rozděluje na klasické, aktivizující a komplexní.

Klasické výukové metody

- I. Slovní
 - a. vyprávění
 - b. vysvětlování
 - c. přednáška
 - d. práce s textem
 - e. dialog, rozhovor

- II. Názorně – demonstrační
 - a. pozorování a předvádění
 - b. práce s obrazem
 - c. instruktáž

- III. Dovednostně – praktické
 - a. vytváření dovedností
 - b. manipulování
 - c. napodobování
 - d. produkční metody

Aktivizující metody

- a) metody diskuzní
- b) metody heuristické
- c) metody situační
- d) metody inscenační
- e) didaktické hry

Komplexní výukové metody

- a) výuka frontální
- b) skupinová a kooperativní výuka
- c) partnerská výuka
- d) individuální a individualizovaná výuka
- e) samostatná práce žáků
- f) kritické myšlení
- g) brainstorming
- h) projektová výuka
- i) výuka dramatem
- j) otevřené vyučování
- k) učení v životních situacích
- l) televizní výuka
- m) výuka podporovaná počítačem (Maňák, 2003, s.48)

1.5.3 Charakteristika vybraných vyučovacích metod

Pro detailnější popis vybraných výukových metod jsme vybrali ty, které slouží především pro praktické potřeby učitele, a které jsou nejčastěji využívány. Pro lepší orientaci si metody rozdělíme na:

- metody tradičního vyučování
- aktivizující metody výuky

Metody tradičního vyučování

Jedná se zde o klasické všem známé metody, jenž má nejdelsí tradici na našich školách, a které stále patří mezi nejvyužívanější. Frontální výuka se staví mezi nejčastěji využívanou organizační formou v tradičním vyučování (jinými slovy v klasickém vyučování). Takový způsob výuky je možné charakterizovat jako způsob vyučování, ve kterém vyučující „*pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, jednotným tempem a s totožným obsahem činnosti*“ (Průcha, 2013, s. 78, 79).

Mezi typické znaky tradičního vyučování patří bezpochyby jejich ekonomická a časová úspornost, dále jednoduchá organizace spolu se systematickým plánováním vyučování. Jako negativum se jeví nedostatečná komunikace mezi žáky a mezi utlumený rozvoj jejich spolupráce.

Pod slovem tradiční si mnozí představí zastaralé nebo historické metody, to nám však Maňák (1997, s. 5) vyvrací. Tvrdí, že „*slovo tradiční neznamená, že jde o spíše metody vývojově překonané, zastaralé nebo v brzké době odsouzené k zániku, ale vyjadřuje spíš, že jsou ustálené, praxí ověřené a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávacím systému.*“

Metody slovní

Dle Čábalové (2011) má slovo jak žák, tak učitele v procesu vyučování velký význam, ať hovoříme o slovu psaném či mluveném. Slovo je nezbytným nástrojem lidského myšlení. Slovní metody mohou vystupovat samostatně, mohou doplňovat a doprovázet veškeré ostatní metody, které jsou založené na pozorování praktických i samostatných činností žáka.

Slovní metody můžeme rozdělit na: **metody monologické**: učitel vykládá látku, přičemž výklad je ve formě vyprávění, vysvětlování nebo jako školní přednáška, **metody dialogické**: při nichž dochází k výměně myšlenek mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem, do těchto metod se řadí – dialog, rozhovor, diskuze, panelová diskuze, brainstorming, **práci s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce.**

Metody slovního projevu si zakládají především na vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání. Abychom mohli využívat tyto metody, předpokládá se věnovat pozornost na techniku ústního podání. Hlavní je, aby řeč učitele byla srozumitelná, jasná a dostatečně výrazná. Výraznost je spojena s pečlivou výslovností, správným přízvukem, tempem, rytmem, využíváním pauz, intonací, klesáním a zvedáním hlasu. Tempo učitele během výuky se často odlišuje od jeho běžného hovoru. V době výuky je samozřejmě pomalejší, hlavně když pracuje s mladšími ročníky, nebo pokud vykládá novou látku či náročnější látku.

Učitel by měl dbát i na řeč žáků během vyučování. Sledovat jejich výslovnost, aby „nepolykaly“ koncovky, kontrolovat zpěvavost, špatný přízvuk a intonaci, omezovat používání tzv. parazitních slov.

Metody monologické

Často dochází k tomu, že se níže uvedené formy v praxi mohou vzájemně prolínat.

1) Vyprávění

Vyprávěním je myšleno zprostředkování učiva na základě nějakého děje. Mezi jeho charakteristické rysy se řadí konkrétnost, epičnost, živost, bohaté rozvíjení fantazie a představ, ale především emocionálnost. Ta se projevuje i v tónu vyprávěcího učitele, který se snaží

vzbudit u posluchačů zájem a citové zaujetí. Metoda se hojně využívá při práci s dětmi mladšími, kde zajišťuje jednodušší proces v pochopení dané látky. (Maňák 2003)

2) Vysvětlování

Vysvětlování se jako vyučovací metoda nejčastěji používá při osvojování látky pojmové povahy či při vyvozování zobecňujících závěrů. Žáci jsou vedeni induktivními postupy k zobecňování. Lze použít i dedukci, tudíž vycházet z obecně platné teze a směřovat dedukcí k aplikaci. Nejdůležitějším charakteristickým rysem pro výklad je logika. Učitel se staví pro žáky vzorem logického myšlení. Jelikož správně vysvětlit žákům probíranou látku lze nazývat uměním, proto nelze podcenit techniku vysvětlování. Učitel by si měl pravidelně ověřovat pochopení látky ze strany žáků. Abychom zvýšili účinnost, doporučuje se propojení s metodami názornými a demonstračními. Aktivitu u žáků zvýšíme třeba rozhovorem či diskuzí. Co se týče doporučené délky vysvětlování, tak u mladšího ročníku hovoříme o 5-15 minutách ve vyšších ročnících až 25–30 minut. (Skalková, 2007)

3) Školní přednáška

Tato slovní metoda se jeví jednou z nejvíce náročných, a to jak pro učitele, tak pro žáky. Využívá se převážně ve vyšších ročnících. Přednáška od žáků vyžaduje především jejich pozornost a vyšší myšlenkovou koncentrovanost. Zprostředkovává studentům poznatky v delším souvislém mluveném projevu, který je však logicky členěný. Struktura musí obsahovat tyto části: 1. **úvod**, ve kterém se podchytí zájem posluchačů, 2. **výkladovou část**: vytyčená teze se zde dokazuje, obhájí a zařazuje do kontextu ostatních poznatků, 3. **závěr**: v něm se rekapituluje dosažené výsledky. (Kurelová, 1993)

Metody dialogické

Do dialogických metod jsou zahrnuty metody, jež jsou založené na přímé interakci učitele a žáky a mezi žáky navzájem. Předpokládá se zde vzájemná komunikace. Podporují nejen rozvoj kognitivních a emocionálních schopností, ale hrají velmi důležitou a zásadní roli při rozvíjení komunikačních dovedností.

Metoda rozhovoru

Patří k jedné z nejstarších didaktických metod. Její dlouhou historii nám připomínají i četné názvy jejích různorodých variant např. metoda sokratovská, heuristická⁴, erotematická, katechetická, repetitorská atd. (Maňák, 1990)

Jedná se o významný motivační a aktivizující metodu z hlediska pozornosti žáka, jelikož učitelova otázka ho drží neustále ve středu a podněcuje k pozornosti.

Vališová (2012) rozděluje rozhovor na 2 typy:

- rozhovor výukový – nejčastěji navazuje na výklad,
- rozhovor heuristický – jako hlavní cíl si klade naučit žáky rozvíjet své myšlení a řešit problémy.

Ve školní praxi se tato metoda využívá především v nižších ročnících základní školy. Může se uplatňovat v různých fázích procesu výuky. Slouží nám k: přípravě žáků na seznámení s novou látkou, k vlastnímu seznamování s novým učivem, k systematizaci a upevňování nově získaných poznatků, k průběžné kontrole vědomostí. (Skalková, 2007)

Součinnost učitele a žáka se během rozhovoru projevuje v otázkách a následných odpovědích. Základní předpokladem pro vedení rozhovoru jsou znalosti posluchačů, které o probírané látce získali. Pro heuristickou metodu jsou vhodná témata z životních zkušeností žáka. Neméně důležitá je pečlivá příprava učitele (doporučuje se osnova předpokládaného rozhovoru, vhodné kladení otázek).

⁴ Heureka z řečtiny znamená: našel jsem. (Kurelová, 1993, s.198)

Metody názorně demonstrační

Metody názorně demonstrační si kladou za cíl uvést žáka do přímého styku/kontaktu s poznávanou skutečností, obohacovat jeho představy, abstraktní systém pojmů nám pomohou konkretizovat a též umět si propojit nově získané poznatky s reálnou životní praxí.

K variantám demonstračních metod lze podle Mojžíška (1988) zařadit: pozorování předmětů a jevů, předvádění činností, modelů, předmětů, demonstraci statických obrazů statickou a dynamickou projekci.

Předvádění a pozorování

Z výčtu názorně demonstračních metod jsme si vybrali pro charakteristiku právě tuto metodu, jelikož se jedná o velmi náročnou metodu, co se týká soustředění žákovi pozornosti, během níž jsou prožitky a vjemy zprostředkovány pomocí smyslových receptorů, ze kterých se stává stavební materiál pro myšlenkové pochody. Z hlediska didaktických cílů slouží k hlubšímu proniknutí do vzdělávacího procesu. Díky předvádění můžeme poznávat reálné předměty, jevy, modely. Každou demonstraci by měl doprovázet učitelův komentář. (Zormanová, 2012, Kurelová, 1993)

Práce s obrazem

Kromě učebnic a zápisů na tabuli je vhodné využívat při vyučování nástěnné obrazy. Často se můžeme doslechnout na stěžování si učitelů, na nedostatečný počet učebních pomůcek. Při cizojazyčném vyučování můžeme využít i obrazy určené pro mateřské školy. Při jejichž výběru nesmíme opomenout na možná úskalí, aby práce s obrazem žáky nesváděla k těm výrazům, které nebude žák v cizojazyčném hovoru potřebovat, proto si nejdříve promyslíme, které výrazy si chceme procvičit, a které znovu probrat. Nástěnný obraz je nejvhodnější, pokud přímo doplňuje učebnicový text např.: Pokud probíráme Moskvu, můžeme vybrat buď celou nástěnnou mapu, či pouze konkrétní fotografie z Moskvy. Doporučuje se, aby na fotce/obrázku byly i doprovázející jevy, díky nimž si můžeme znovu zopakovat dosud známou slovní zásobu. Sama za sebe si troufám říct, že vždy neodolám a rozšířím jejich slovní zásobu o slovíčka, které se v učebnici nenabízejí, ale já jsem přesvědčena o jejich funkčnosti během používání v konverzaci. (Dušan, 1962)

Práce s obrazem nám nabízí takové možnosti, díky nimž žák získává nové informace i přímé zkušenosti. Během tohoto poznávání se rozvíjí žákovo abstraktní myšlení.

Aktivizující metody výuky

Při samostatnosti a tvořivosti žáka zaujímají zvláštní místo právě tzv. aktivizující metody. Tyto metody v různé míře „*uplatňují problémový přístup k učení.*“ (Maňák, 1991, str. 43). Vzhledem k tomu, že jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učení, nesou s sebou silný náboj motivace. Díky nim výuka v mnoha případech nabývá hravého charakteru, což podporuje samotnou aktivitu a tvořivost u žáků. Jednotlivé metody se mohou odlišovat v závislosti na věku dětí, proto je nelze uplatnit vždy.

Aktivizující metody, jak již bylo zmíněno, zvedají zájem a podněcují zájem o učení, přičemž u žáků podporují intenzivní prožívání, jejich myšlení a jednání, vedou je k samostatnosti a ke kreativnímu myšlení. Tímto si tyto metody kladou za cíl zajistit předpoklady pro uvědomělé učení.

Podle Grecmanové (2000) se vliv aktivizujících metod odráží na vytváření příznivého klimatu ve třídě. Mohou nám přinést do školní praxe také určité obtíže. Maňák (1991) vytyčil právě tyto 4:

1. žáci by měli mít o daném tématu určité vědomosti,
2. učitel musí sám v sobě překonat hranici direktivního řízení vyučování a dominujícího postavení ve třídě,
3. aktivizující metody potřebují více vyučovacího času a organizačních příprav,
4. dopředu je potřeba si zajistit dostatek vhodných materiálů a pomůcek do výuky, popřípadě si je umět něčím nahradit.

Při aktivizujících metodách se více uplatňuje vytváření neboli konstrukce poznatků a řešení problému. Konstruování vědomostí vyžaduje kooperativní vztahy mezi učitelem a žáky. Dosud zažitá statická postupy nahradíme postupy dynamickými, jež se projevují mírou iniciativy, samostatnosti a zodpovědnosti. Během takového vyučování každý žák získává více prostoru pro svoje vlastní sebeutváření. Nabízí se nám z hlediska ucelené klasifikace metod rozdělit si je podle charakteru na **metody slovní – dialogické** a na metody **problémové – badatelské**. (Maňák, 1991)

Do základních 5 skupin aktivizujících metod náleží: diskuzní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody a didaktické hry.

Vybrané aktivizující metody

Diskuzní metody

Diskuze

Navazují na metodu rozhovoru, přičemž hlavním bodem komunikace se vždy jeví nějaký problém. Při této metodě musí být dodržena aktivní spoluúčast všech účastníků skupinky. /spěšná diskuze při vyučování vyžaduje důkladnou předchozí přípravu na problém, o kterém se bude diskutovat. Tím, čím se liší od rozhovoru je to, že se kladou širší otázky, nad kterými se žák musí zamyslet, ale zároveň obsahují jasně vymezený úkol (ten musí být dopředu jasně formulován). Diskuze žákům umožňuje osvojit si nové poznatky samostatnou činností, která je ale řízena ze strany učitele (nebo ji volně přenechá žákům), jenž ji také podporuje. Žáci se navzájem obohacují svými názory, učí se koncentrovat svou mysl, pozornost a trpělivě se snaží jeden druhého vyslechnout (Skalková, 2007). Jistý význam pro dobrý průběh diskuze má i uspořádání třídy, kde se diskuze koná. Navrhuje se seskupit lavice do kruhu nebo do čtverce, aby se žáci mohli navzájem sledovat a nikdo nebyl k nikomu zády. Pokud je ve třídě možnost sednout si na koberec nebo na polštářky na zem, je to další varianta provedení diskuze. Po určitých etapách je nutné, aby učitel diskuzi uzavřel a zformulovaly se a shrnuly dosažené závěry, ty se mohou stát ale východiskem pro další otevření diskuze. Nedoporučuje se, aby učitel během diskuze žáky s jejich mylnými nebo špatnými odpověďmi opravoval, je lepší, pokud se to provede takticky po uzavření bloku či celé diskuze.

Kurelová (1993, s. 201) nabízí varianty diskuze:

- a) symposium: několik žáků s různým pohledem na problém pronese před třídou krátký projev o daném problému, poté následuje diskuze přednášejících žáků, tak i diskuze se třídou,
- b) debata: dva nebo více žáků zastává protichůdné názory, které si obhájí, ostatní ve třídě mají za úkol jim klást otázky a diskutovat s nimi o tom,
- c) interview: před začátkem je nutné, aby před samotným zahájením byli všichni seznámeni s problémem, jež se bude diskutovat, samotná akce vypadá tak, že žáci pokládají otázky „pozvanému odborníkovi“, kterým může být sám učitel nebo někdo z žáků,
- d) porota – panelová diskuze: malá skupinka žáků, která má zpodobňovat porotu mezi sebou diskutuje, přičemž na problém mají různé názory, zbytek třídy jim klade otázky a může se i zapojit do diskuze poroty.

Závěrem nutno poznamenat, že diskuze je velmi dobrá pro upevňování učiva jeho opakováním a procvičováním.

Diskuzní pavučina

Metoda probíhá v práci ve dvojicích. Na horní část papíru si žáci napíší otázku, kterou jako třída budou rozebírat. Poté si list papíru rozdělí na dvě čísta, jedna část bude obsahovat argumenty PRO a druhá polovina argumenty PROTI. Každý žák napíše 2 názory ke každému. Povede debatu se sousedem, popřípadě si jeho zajímavý názor může připsat ke svému. Následuje diskuze ve čtveřicích. Tak že se žáci k sobě židlemi otočí. Posléze dojde k vyhodnocení ve třídním kolektivu. Třída se rozdělí podle svých názorů na dvě poloviny, vymění si a sepíší své poznatky a následně je předčítají druhé polovině třídy s tím, že si své názory obhajují. Je zde možnost, že mohou žáci po zaznění argumentů změnit svůj názor a přestoupit do druhé skupiny. Musí se ovšem brát na vědomí názor druhého! (Grecmanová, 2000)

Heuristické metody

Název pochází z řečtiny ve významu nalezl jsem.

Hlavním cílem si heuristické metody kladou, aby člověk pátral, řešil, objevoval, hledal nové strategie, nové logické postupy. Ve vyučování se heuristika používá nejčastěji při hledání řešení na určitý problém.⁵

Brainstorming – burza nápadů

Základní principy tohoto postupu vyložil již v roce 1953 A. Osborn. Jednalo se o techniku tvořivé pracovní porady, která shromažďovala nápady pro řešení problému. I ve vyučování slouží burza nápadů k hledání nových skutečností a možností problém vyřešit. Dopředu se stanoví nějaký čas, během kterého účastníci zformulují co nejvíce spontánních nápadů. Ty se postupně zapisují na tabuli, aby motivovaly k dalším nápadům. Nakonec se zhodnotí a rozeberou nově vzniklé skutečnosti.

Během generování nápadů nesmí nikdo ze skupiny cokoli kritizovat, ponižovat nebo se vysmívat. Pro tuto fázi je totiž charakteristické spontánní a uvolněné myšlení. Dnes i dosti využívanou metodou je brainwriting. Jedná se o obdobný postup, jen se nápady píšou na jednotlivé lístky.

⁵ Aktivizující výukové metody. Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Projektová metoda

Metoda se řadí k náročnějším heuristickým postupům. Charakterizuje se tím, že pro hledání řešení problémů využívá integraci učiva z jiných vyučovacích předmětů. Projekt ovšem musí mít jasně daný prakticko-konstruktivní cíl. (Maňák, 1991) Výsledkem je produkt, který se veřejně demonstruje, a na kterém se samostatně podílejí žáci různého počtu, spojuje je ale stejný zájem o problém. Žáci projekt připraví, zrealizují, a i vyhodnotí výsledky. ⁶

Situační metody

Představují takové postupy, které vycházejí z dané konkrétní situace/události, kterou je potřeba vyřešit. Řešení nám komplikuje skutečnost, že nemáme k dispozici veškeré informace k rozřešení, a proto se informace postupně doplňují. Konečné řešení nemusí být však jednoznačné, může také probíhat v rizikových podmínkách či krizových situacích. Žáci ovšem musí mít přístup k faktům. (Maňák, 1991)

Inscenační metody

Mají poměrně blízko k didaktickým hrám, jelikož jde o hraní rolí ať zvolených, či přidělených. Inscenace představuje nějakou reálnou situaci, ve které žáci jednají jako účastníci živé skutečnosti. Metodu používáme tehdy, pokud je nezbytné „sdělené informace přenášet do praktického jednání, v kterém dochází k motivovanému chování.“ (Kurelová, 1993, s.206) Inscenace mohou být strukturované (scénář je detailně zpracován i jeho role), nebo polostrukturované (scénář bývá stručný, role nejsou rozepsány). Osvědčilo se využívat těchto metod při rozvoji komunikačních dovedností v cizím jazyce. (Maňák, 1991)

Didaktické hry

„Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“ Platon⁷

Mezi vyučovací metody patří bezpochyby hra. Hovořil o ní již Jan Amos Komenský či Maria Montessoriová. Hra sebou nese výchovné a vzdělávací poslání. Prvotním posláním hry se jeví činnost sama. Prostřednictvím herních situací mohou žáci vyřešit i složité problémy,

⁶ Aktivizující výukové metody. Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

⁷Platón citát - „Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se ... | Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/281062-platon-priteli-nezachazej-s-detmi-pri-uceni-nasilne-nyb/>

poněvadž hra na ně působí motivačním charakterem, přičemž didaktický záměr ustupuje do pozadí a je částečně překrytý soutěživým zaujetím. Ve hře se jistým způsobem odráží život dospělých. Žák se zde učí jednat s lidmi, učí se pravidla a správnému chování na veřejnosti. Též jsou známy tzv. soutěživé hry, ve kterých jde v prvním místě o porovnání výsledků s ostatními.

Metodická příprava didaktických her je poměrně náročná, a to nejen časově, ale i organizačně. Je potřeba, aby si učitel vytyčil, jaký má hra pedagogický záměr. Před samotným začátkem je nezbytné dopodrobna vysvětlit pravidla a průběh. Někdy se doporučuje hru „nanečisto“ vyzkoušet. Z hlediska vhodnosti aplikace her ve vyučovacím procesu existuje řada rozdílů. Základní otázkou není, zda hra patří do vyučování, ale konkrétně jaká hra tam patří.

Z pedagogického pohledu se zdá jako nejvhodnější soutěživá hra, protože během dní dochází k zvyšování spádu aktivit, děti se učí nezbytné dělbě práce uvnitř skupinky a vedou k velkému interese ke konečnému vyhodnocení. (Jankovcová, 1989)(Kurelová, 1993)

Metodická příprava didaktických her

Každou hru před samotným použitím je nutné důkladně a do detailu připravit. Improvizace zde nepřichází v úvahu. Metodická příprava by měla vycházet z učitelova záměru. Didaktická hra je primárně založena na nápadu, který se rozvíjí, a ke kterému jsou formulována pravidla. Měla by být jednodušší, srozumitelná pro všechny a musí *„jednoznačně určovat chování hráčů ve všech myslitelných situacích.“* (Jankovcová, 1989, s. 100,101)

Dalším důležitým bodem je počet žáků, respektive jejich seskupení (zda budou pracovat samostatně, ve dvojicích, ve trojicích, ve čtveřicích, v menších skupinách, nebo jako celá třída). Cíl musí být explicitně vyjádřen a žáci musí vědět, čím a jak hra skončí. Systém hodnocení musí být žákům znám již na začátku.

Obtížné je hodnocení podle posuzování kvality. Žáci často podléhají iluzi o dokonalosti a bezchybnosti svého výkonu a mají tendenci podceňovat soupeře, což se může později projevit jako klíčový problém. Učitel by měl sledovat přiměřenost časového limitu pro hru, odpovídat na dotazy vznesené k pravidlům, vysvětlit hodnotící stupnici. Hlavním účelem je získat didaktický materiál, který bude moci využívat i jiný učitel, jakožto propracovanou přípravu vyučování. Hra by měla být dokumentována v struktuře, která obsahuje: název hry, potřebné pomůcky, materiál, stručná pravidla obsahující způsob ukončení hry a její cíl, pedagogický cíl + podrobné informace pro druhé učitele, promyšlený a co nejvíce objektivní způsob hodnocení výsledků, možnosti jiných variant provedení hry, námět na diskuzi se žáky. Při včleňování

didaktických her do výuky musíme postupovat uvážlivě a vždy s konkrétním pedagogickým cílem. Při nedodržení pedagogického cíle nám hrozí nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času (kterého i tak máme jako učitelé na výuku málo). Je známo, že zájem o daný vyučovací předmět je jedním z hlavních rozhodujících faktorů v jeho úspěšnosti, proto nám didaktické hry mohou být velmi nápomocné v získávání jejich zájmu. Je třeba konstatovat, že *„rozhodující není předmět sám o sobě, nýbrž styl práce v hodinách, charakter a forma požadovaných výkonů a vyučovací metoda.“* (Jankovcová, 1989, s. 110)

Didaktickou hru je možné rozvíjet v kterémkoli předmětu, pakliže je slučitelná s aktuálním pedagogickým cílem. Hry nám zvyšují zájem o předmět a přispívají k jeho oblibě. Tato okolnost se odráží na efektivitě učení. Díky hrám se může učitel, který je rozumný, přiměřeně reagující), lépe orientovat v mezilidských vztazích vně třídního kolektivu. Na konci aktivity by měl učitel zhodnotit provést feedback a pochválit žáky za odvedenou práci s tím, že vhodně do závěrečného slova zakomponuje nové poznatky a učivo.

1.6 Organizační formy výuky

Proces výchovně vzdělávací má nejen stránku obsahovou, procesuální, komunikační, ale též stránku organizační. Organizační formy výuky lze chápat jako uspořádání podmínek k realizaci vyučování, během kterého se používají různé vyučovací metody a prostředky výuky. Výše zmíněné formy, v nichž je realizován proces výuky a učení má dlouhou historii. Změny, k nimž postupně docházelo, zapříčinily nové změny v pojetí obsahu vzdělávání, nové úkoly vyučování, ale i charakter činnosti učitele a žáků.

Z velmi pestrých organizačních forem, jež se vyvinuly až do současnosti, je možné vydělit tyto základní proudy: frontální vyučování v systému vyučovacích hodin, kooperativní a skupinové vyučování, individualizované a diferencované vyučování, systém organizačních forem uplatňovaný během projektů, domácí práce žáků. (Skalková, 2007, s. 220)

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka (Maňák, 1991, s. 47)

- výuka individuální
- výuka individualizovaná
- výuka skupinová
- výuka kolektivní (hromadná)

1.6.1 Frontální vyučování

Učitel během vyučování pracuje s celou třídou plánovitě, soustavně a v určitém čase. Každá vyučující hodina má svůj didaktický cíl, který je podmíněn tematickému celku. Během výuky je komunikace založena na osobním kontaktu se třídou, při němž dochází k vzájemnému přímému i nepřímému působení učitele a žáky. Učitel se snaží kromě celé třídy věnovat i jednotlivým žákům, tím vytváří příznivé klima pro produktivní práci a vytváří předpoklady pro úspěšné zvládnutí práce. Je však nutné, aby byla dodržena norma žáků ve třídě, kdy je učitel ještě schopen žáky usměrnit a vyhovět jejich potřebám. (Skalková 2007, Maňák, 1991)

1.6.2 Skupinové vyučování

Je nutné si nejprve ujasnit, že se jedná o organizační formu, nikoli o vyučovací metodu. Pro zvýšení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu se neobejdeme bez „využití *interpersonálních a intrapersonálních vztahů*“ (Horák, 1991, s. 28).

Pedagogická praxe dokazuje, že frontální vyučování má své meze. Během osvojování učiva neustále totiž probíhá interakce mezi učitelem a žákem. I pokud se učitel obrací k celé třídě, konkrétní kontakt je vždy realizován ve vztahu dvojice žák – učitel. Žák má během výuky postavení učícího se ho jedince, ovšem mezi žáky se vytvářejí složité sociální vztahy, a proto i když učitel jedná s jedincem, není to žák izolovaný, ale zapojený do výše zmíněných sociálních vztahů, které ho i nevědomky ovlivňují. Skupinové vyučování přináší možnost vytvářet interaktivní situace, které podporují příznivé klima pro učení žáků. (Skalková, 2007)

Dle Sitné (2009) se ve výuce formou spolupráce ve skupinkách aktivně účastní 80–90 % studentů, zbylých 10–20 % se tzv. „veze“. Oproti tomu při frontální výuce je poměr zcela opačný.

Členění třídy na menší jednotky podle Maňáka (1991):

A. partnerské skupiny: 2 žáci

B. 2-3 žáci

a. podle prospěchu

b. podle lavic v řadách

c. podle různých hledisek (pohlaví, zájem, přidělený úkol)

C. skupinky 3-5 žáků

a. žáci řeší stejný úkol

b. žáci řeší dílčí části jednoho úkolu

D. různě velké skupiny

- a.** v rámci třídy
- b.** v rámci školy – týmová výuka

Technika rozdělování studentů do skupin

Skoro v každé literatuře nám radí, abychom vytvářely skupiny smíšené a co nejvíce heterogenní. Avšak metodik rozdělování je mnoho. Ouroda (2000, s. 70) přišel s doporučením, aby „v každé skupině čítající 5-6 žáků byl zařazen minimálně 1 výborný student, 2–3 průměrní a 1–2 podprůměrní.“

Musíme brát na vědomí, že prospěch studentů nemusí vůbec odpovídat kvalitě výsledku skupinové práce. Pro rozdělení žáků se nám nabízejí například tyto varianty: náhodné rozdělení (losování), rozpočítávání, systematické rozdělení podmíněné určitými hledisky.

Náhodné rozdělování

Cílem je vytvoření skupinky, jež není ovlivněna žádnými preferencemi učitele. Doporučuje se srovnat všechny žáky do jedné řady, poté můžeme si zvolit z X nabízených variant rozdělení. Mě osobně se osvědčily lístečky, na které napíše slova, které něco spojuje (např. pizza, hamburger, hot dog, kebab). V praxi to vypadá tak, že si děti vylosují papírky náhodně, a poté hledají své členy do party. Často se též využívá rozpočítání první, druhý....

Cílené rozdělování

Pedagog při rozdělování bere v potaz mnoho faktorů. Cílem je vytvořit vyvážené skupiny, které budou přibližně na stejné úrovni (hovoříme o dovednostech komunikačních, kreativita, spolupráce, ...). Čemu se pedagog musí vyhnout je to, aby se vytvářely skupiny tzv. outsiderů či pouze silných jedinců. V praxi se často využívá rozdělení podle lavic či podle řad. Toto rozdělení se nemusí jevit jako dobré řešení, protože žáci sedící pospolu jsou na sebe zvyklí a taková práce nepřinese žádný přínos a změnu. Pro práci v kolektivu se osvědčili průměrní žáci před nadprůměrnými. Ty totiž mají pro skupinu největší přínos a dokáží ji stmelit. Nabízí se otázka, zda ponechat skupiny stálé, nebo je obměňovat. V týchž skupinách jsou žáci na sebe navyklí, mají větší souhru, a tím pádem se dají předpokládat úspěšné výsledky. Jistý stereotyp se může ukázat jako negativní faktor při společné práci. (Kotrba, Lacina, 2015, Horák, 1991)

1.6.3 Kooperativní vyučování

Nedílnou součástí vyučovacího procesu jsou bezesporu sociální vztahy. Pojetí kooperativního vyučování „je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“ (Kasíková, 2009, s. 29).

Často dochází k záměně mezi skupinovou výukou a kooperativní výukou. Pojmy avšak nelze ztotožňovat. Skupinová výuka nám otevírá prostor pro lepší spolupráci žáků, tím přispívá k realizaci kooperačního vyučování. Mezi jeho základní principy můžeme zařadit: vzájemnou pomoc, toleranci, umět správně formulovat myšlenky, reagovat na názory druhých, schopnost hodnotit sebe i druhé. Kooperativní principy lze využívat ve všech organizačních formách. (Skalková, 2007)

1.7 Komunikace

Nejprve se zaměříme na komunikaci společně s jejími souvisejícími pojmy. Dále se budeme zabývat komunikací pedagogickou a neméně důležitým dialogem při vyučování. Oddílu komunikace věnujeme větší pozornost, protože se jedná o dominující a stěžejní pojem související s následující praktickou částí diplomové práce. V dnešní době se užívání pojmu komunikace stalo tak běžné, že se používá jako klišé, jelikož málo kdo se hlouběji zapřemýšlí o jeho významu. Většina lidí pokládá komunikaci za něco více než samotné mluvení, nebo častější mluvení, ale navzdory množství knih, jež pojednávají o dané problematice, tento koncept není tak úplně jasný. Avšak výraz komunikace nám slouží jako výraz pokrývající jak mluvení, tak i naslouchání, ba i něco více. Jedná se o obecný koncept, jež si vydobyl v každodenní mluvě své postavení. Dle Adaira (2004) komunikování v sobě zahrnuje jak záměr, tak prostředek. Zjednodušeně bychom však mohli říct, že „komunikace je v podstatě schopnost jedince navázat kontakt s druhým a dorozumět se, anebo je to proces, pomocí něhož dochází k výměně významů mezi lidmi prostřednictvím užívání dohodnuté soustavy symbolů“ (Adair, 2004, s. 18).

(Gavora, 2005) pedagogickou komunikaci popisuje jakožto vzájemnou výměnu pedagogických informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, jenž vede ke změnám v osobnosti žáka, ale i učitele.

1.7.1 Sociální komunikace

Je chápána jako jev doprovázející společenskou interakci. V užším slova smyslu je to sdělení, který si klade za cíl přenos či výměnu informací a názorů v sociálním kontaktu (projevujícím se v mezilidském kontaktu). Bezprostředně se dotýká člověka jako individua. Může způsobit změny v jeho osobnosti, ovlivnit jeho názory i chování. Staví se pak nedílnou součástí společné lidské činnosti. Často si lidé komunikaci spojují s interakcí, přičemž sociální komunikace je „subsystémem“ pojmu interakce. (Svatoš, 2005)

1.7.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je speciálním druhem komunikace sociální, přičemž její specifická je dána její funkcí a rolí, kterou v komunikaci zastává, též prostředím, ve kterém se odehrává. Hlavní funkcí pedagogické komunikace je, aby účelně sloužila pro pedagogické účely. Gavora (1988) nám ukazuje, jak je možné rozpoznat komunikaci pedagogickou od sociální. Můžeme si toho všimnout při komunikaci lékaře s pacientem, či prodavačky se zákazníkem. Úzký vztah vytváří s pojmem pedagogická interakce, který se používá ve dvou různých případech, a to: při vzájemném působení a při vzájemném ovlivňování. Již víme, že interakce je realizována pomocí komunikace. Mešková (2012) přišla s tvrzením, že pedagogická komunikace je zvláštním případem komunikace sociální, přičemž je jasně vymezený obsah a sociální role účastníků. Dále uvedla, že se zaměřuje pomocí stanovených pravidel a dosahuje pedagogických cílů.

Obsah a podoby pedagogické komunikace

Úlohou učitele ve škole není jen žákům patřičně předat vědomosti a dovednosti, ale též s nimi komunikovat nejen o informacích učebních. Mezi pedagogickou komunikaci řadíme informace, které se týkají organizace vyučovací hodiny, přestávky, školních výletů, ale především mezilidských vztahů, emocí a postojů. (Nelešovská, 2002) V pedagogické komunikaci lze podle Mareše a Křivohlavého (1995) vyzorovat tři podoby komunikace. Mluvíme o míře připravenosti a míře očekávání jejího průběhu. V případě předem připravené komunikace jde o detailně promyšlenou pedagogickou komunikaci, pro kterou je charakteristické přesné naprogramování a následné striktní dodržování. Ve výuce se můžeme častěji setkat s komunikací rámcově připravenou, v níž učitel podle svých předešlých zkušeností předvídá průběh vývoje komunikace. Třetí možností je komunikace nepřipravená, jejíž průběh může učitel těžko odhadnout a předvídat. Jedná se o nejnáročnější komunikaci

odehrávající se v nečekaných situacích. Učitel by měl zachovat klidnou hlavu a pokud možno se z nich do budoucna poučit, jelikož komunikace se neustále vyvíjí a je potřeba ji procvičovat a vylepšovat. (Mareš, Křivohlavý, 2005)

Mešková (2012) přichází s dalším rozdělením, a to dle skrytého poselství. Hovoří o rozdělení komunikace učitele na efektivní a neefektivní. Skrytým poselstvím je vyjádřena druhotná informace zakódovaná v učitelově mluvě. Zpravidla se jedná o postoj k někomu či něčemu, jež vyjadřuje vztah k určité osobě a tématu. Skryté také proto, že si ho uvědomují žáci, učitel většinou ne. Jako neefektivní komunikací se jeví vyhrožování, ponižování, vyčítání, obviňování, urážení, též direktivní příkazy. Oproti tomu během efektivní komunikace učitel: popisuje a konstatuje, informuje a oznamuje, dává možnost volby a výběru. Po kombinaci těchto metod docílíme jistě vyššího účinku.

Účastníci pedagogické komunikace

Podle Nelešovské (2002) jsou nejčastějšími účastníky učitel a žák. Jedná se však o značnou nesouměrnost, co se týče počtu žáků a pouze jednoho učitele, též sociální rozdíly. Roli učitele zastává dospělý jedinec, který stojí proti 20-30 žákům. To vede k tomu, že učitel komunikuje se skupinou jako celkem. (Průcha, 1997)

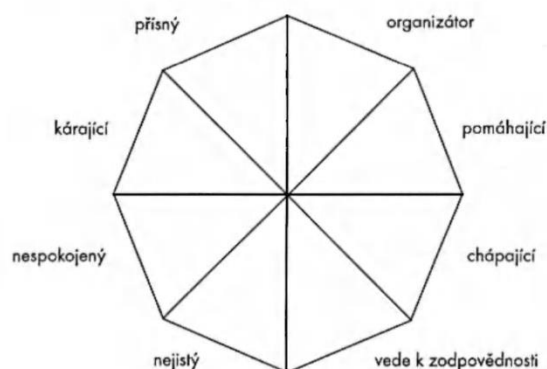
Gavora (2005) upozorňuje na jisté rozdíly v projevu mezi účastníky pedagogické komunikace. Existuje zde značná disproporce mezi učitelovým projevem a projevem žáka. Vymezil též několik vztahů mezi účastníky pedagogické komunikace, můžeme mluvit o vztazích: „*učitel x žák, učitel x třída, učitel x skupina žáků, žák x třída, žák x skupina žáků, žák x žák, skupina žáků x skupina žáků, skupina žáků x třída*“ (Gavora, 1988, s. 55) .

Možnost učitel x žák a učitel x třída představuje asymetrický vztah, při kterém má učitel nadřazené postavení, co se týká komunikace, a naopak žák podřazené. Učitel zde může rozhodovat o mnohých aspektech komunikace. Zbylé možnosti vyjadřují vztah symetrický, protože jsou si v komunikaci rovni. Sklenářová (2013) radí mezi činitele sociální role, směr komunikace, vztahy mezi komunikujícími, též obsah komunikace, učebnice a technické materiály, časovou a prostorovou omezenost.

Interakční styl učitele

Pojem vychází z již dříve zmiňovaného termínu interakce. Interakční styl charakterizuje vlastnost učitele, která ho reprezentuje, čímž napomáhá žákům v předvídání jeho reakcí. V metodických publikacích se nejčastěji rozlišují dva typy učitele: demokratického a

autoritativního. Učitel by měl být především organizátorem vyučování, měl by být chápavý a vnímavý. (Mareš, Gavora, 2004, s. 108)



Obrázek 1- Interakční styl učitele

Verbální a neverbální komunikace

Vzhledem k tomu, že komunikace je společenským jevem, klade se velký důraz na dovednosti komunikovat. Podle Slovníku spisovné češtiny mluvení označuje vyjadřování myšlenek řečí, přičemž základní jednotkou je slovo. Verbální komunikace tvoří v pedagogickém procesu jisté fáze. Nejprve musí existovat učitelův záměr proto, aby žákovi něco sdělil. Poté následuje vlastní sdělení, které je již adresováno určitému příjemci, který se snaží o dekonstruování obdrženého sdělení s cílem odhalit jeho smysl.

Oproti tomu neverbální komunikací rozumíme komunikaci beze slov. Nejde však jen o mimickou stránku řeči, jak se většina lidí domnívá, hovoříme o komplexu mimoslovních signálů – řeč těla. Někdy může být upřímnější a výstižnější než mluvené slovo. Z výzkumu antropologa Alberta Mehrabiana bylo odhaleno, že pouhých 7 % informací, které získáme z rozhovoru jsou slova, přičemž 55 % poznáme z řeči lidského těla a 38 % z barvy a tónu hlasu. Mešková (2012) rozdělila neverbální komunikační prostředky na paralingvistické a extralingvistické. Mezi paralingvistické zařazuje tón, sílu a zabarvení hlasu, frekvenci a délku pauz mezi mluvením. Jejich hlavní funkci vidí v tom, že doplňují nebo mění slovní výpovědi. Do extralingvistických řadí mimiku a pohyby očí, proxemiku, haptiku, gesta a pohyby těla, ale též celkovou image dotyčného. (Nelešovská, 2002)(Mešková, 2012)

Adair je přesvědčen, že základním systémem komunikace jako takové je lidské tělo, avšak nemyslí tím pouze smyslové orgány, nýbrž dlaně, obličejové svaly, paže, mozek. Body language je něco, co používáme v průběhu celého dne. V tomto, podle něho „tajném jazyce“

hovoříme o devíti základních složkách, které jsou: výraz obličeje, oční kontakt, tón hlasu, blízkost člověka od druhého, fyzický dotek, fyzická gesta, pohyby horních a dolních končetin, vzhled, pozice těla, držení hlavy. (Adair, 2004)

Vyučování jako monolog

„Форма речи, развернутого высказывание одного лица. Монологическая речь продолжается достаточно долго, не прерывается репликами других и требует предварительной подготовки (напр., лекция, доклад, выступление и т. п.).“⁸

S monologem se setkáváme během výkladu učitele, při kterém předává nové poznatky, postupy či metody. Monolog má předpoklady souvislého, dobře členěného a kompozičně uspořádaným projevem s pevnou strukturou.

„Нередко в монологах заключаются важнейшие для произведения идеи, авторские мысли и т.д.“⁹

Ve vyučování bývá přerušeno kontrolními otázkami, které zjišťují, zda žáci správně výkladu porozuměli. Monolog učitel využívá nejčastěji pro vysvětlení nového učiva, které díky němu může žákovi objasnit takovým způsobem, aby si ho nejen dokázal osvojit, ale i zapamatovat. Předpokládá se, že učitel musí precizně učivo ovládat. Aby nebyl žák přesycen pouze teorií je nutné ho motivovat různými aktivizujícími metodami, hádankami, ukázkami. Pro výklad učiva monologem je dobré si zvolit takový způsob, aby byl pro žáky zajímavý a upoutal jejich pozornost. Na konci vyučovací hodiny učitel shrne a zopakuje to nejdůležitější z probrané látky. (Gavora, 2005)

Vyučování jako dialog

Již z názvu lze předpokládat, že se nejedná o pouhý dialog jako jednu z forem komunikace, ani o jednu z vyučovacích metod, jak se domnívá Hrdina (1992), ani o heuristický rozhovor podle Mojžíška (1975). Jde však o mnohem více – o uplatňování dialogu ve výuce. Dialog chápeme jako jeden ze základních prostředků pro zkvalitnění procesu vyučování. Vyjadřuje kompetenci kvalitně komunikovat, spolupracovat, řešit problémy a pracovat

⁸МОНОЛОГ это что такое МОНОЛОГ: определение — Педагогика.НЭС. Национальная педагогическая энциклопедия1 [online]. Copyright © 2020 [cit. 03.02.2020]. Dostupné z: <https://didacts.ru/termin/monolog.html>

⁹Монолог определение 👍 | Школьные сочинения. Школьные сочинения [online]. Dostupné z: <https://lit.ukrtvory.ru/monolog-opredelenie/>

s informacemi. Vidíme v něm i možnost vzájemnému otevírání se člověku, objevování, společného hledání nových možností i obohacování se svými znalostmi, zkušenostmi, názory a postoji. J. Bruner vytvořil způsob interakce, jež nazval „lešení“ (scaffolding). Ten vede k řešení zadané úlohy, se kterým si žáci zatím nevědí rady, přičemž jim učitel pomocí strukturalizovaných otázek dopomáhá krůček po krůčku k dosažení cíle. (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012)

Avšak jako problém se jeví skutečnost, že tradiční koncepce vyučování nepočítá s uplatňováním principu dialogu. Dialog nemůže být uplatněn tam, kde jediným nositelem vědomostí je učitel, který se sám do této role stylizuje, a kdy nepřipouští jiné možné varianty zdroje. Můžeme si zavzpomínat na film „Škola základ života“, když profesor latiny vyčítá studentce septimy: „*S takovou znalostí latiny chcete jít do praktického života?*“

Naše pojetí vyučování jako dialogu vychází z koncepce humanistické školy, pro kterou je typický konstruktivistický přístup pro řízení činností žáka během výuky a podpory jeho autonomie, učební aktivity a zároveň motivaci k učení. Je zřejmé, že dialog tvoří podstatnou část v procesu učení i mimo něj, jelikož vyučování je chápáno jako základní proces kultivace a socializace člověka. Pro dialog je učitel vybaven svými kvalitními znalostmi společensko – historických zkušeností, ale i vlastními životními zkušenostmi, které je schopen propojit s vědeckým poznáním, aby vytvořil pro žáky potřebné informace. V dialogu se staví do pozice „toho silnějšího“, protože je vybaven i dalšími kompetencemi jako: diagnostickou, komunikativní, sociální. Žáky může přesvědčit o pravdivosti daného poznání a ukázat jim i jinou cestu. Jak je připraven žák vést dialog? Nesmíme opomenout na skutečnost, že „*žákův okolní svět svou stále větší technickou vybaveností a vyspělostí i svým politickým, sociálním a ekonomickým uspořádáním tlačí člověka stále více do pozice konzumenta*“ (Kolář, Šikulová, 2007). Tato pozice se do žáka přenáší i během výuky a může se to projevit tak, že nové obsahy pouze mechanicky přiřazuje k již existujícím vědomostem.

Pokud je dialog chápán, jako obecný princip vyučování významně ovlivňuje konkrétní prvky ve výuce, jako jsou: formulace a konkretizace cílů výchovy, výběr a konkrétní formulace učiva, organizační formy a metody výuky, výběr učebních úloh pro žáky, typy samostatné práce žáků a její místo ve vyučování, materiální pomůcky a didaktické prostředky pro žáky i učitele, způsoby hodnocení aktivit a výkonů žáků, práci učitele s jednotlivými žáky, či skupinkami i s celým kolektivem. (Kolář, Šikulová, 2007, s. 32,33)

Horák (1991) popisuje **dialog v plénu skupiny** (označení pro celou třídu), ve kterém dialog může vyjít z přednášky, výkladu, popisu či vyprávění. K diskuzi je nezbytné, aby všichni účastníci měli alespoň nějaké vědomosti a informace o probíraném tématu. Co se týče **dialogu v kruhu**, u takto vedeného dialogu je dopředu nutné upravit prostředí třídy, je možné seskupit lavice tak, aby na sebe všichni viděli a nikdo neseseděl k nikomu zády, či si sednout na koberec, pokud je součástí vybavení třídy. Dopředu je nutné stanovit si pořadí postupu (směr, kterým se bude diskuze odehrávat) a zajistit, aby každý žák, až na něj přijde řada měl nejen možnost, ale spíše povinnost se vyjádřit k tématu. Tímto se žáci nejen učí komunikovat v menší sociální skupině, ale zbavují se anonymity, sledují pozorně reakce ostatních, reagují pohotově, inspirují se druhými a doplňují své znalosti o názory ostatních. Doporučený maximální počet účastníků v kruhu je cca 20 žáků. (Horák, 1991)

Объём диалога и его границы

Этот вопрос имеет огромное значение прежде всего в методическом плане. Диалог в основе представляет такой продукт общения собеседников – двух и более, который состоится минимально из двух реплик и его максимальная граница останется открытой.

Микродиалогом мы называем диалог, который возникнул на основе одной речевой ситуации. Собеседник (если его интересы не против и если его компетентность не вызывает сомнений), может одним ответом разрешить задачу. Диалог в таком случае представляет диалогическое единство.

Макродиалоги весьма сложны и разнообразны. Следуют уделять самое большое внимание в начальном этапе диалога. Макродиалоги должны сохранить ядро материала на всех стадиях диалога. (Изаренков, 1981)

Podmínky realizace dialogu ve vyučování

Podmínky, jež umožňují realizaci dialogu ve vyučování je možné rozdělit podle Koláře a Šikulové (2007) do tří rovin:

- **vytváření příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry**, což samo o sobě představuje dlouhodobou a intenzivní aktivitu ze strany učitele, na budování vzájemné důvěry mezi učitelem a žáky, na učitelově přirozené autoritě, na efektivní komunikaci, která je otevřená, na vzájemném respektu,

- **připravenost učitele i žáků na vedení a využití dialogu:** u učitele se jedná o volbu stylu řízení a vedení výuky, v jeho komunikativním pojetí výuky, v přístupu k žákovi jako k aktivnímu účastníkovi ve výuce, v klíčových kompetencích výuky (komunikativní, sociálně – personální, k řešení problému, k učení, dále o překonání tradice, že žák je podřízený činitel ve výuce,
- **existence atraktivních, zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog:** nemusí se jednat primárně o témata související jen s výukou, ale mohou to být témata, která se dotýkají potřeb a zájmů žáků. Učitel by měl vyhledávat a vybírat zajímavé, přínosné a tvořivé úlohy pro žáky, měl by využít svého tvořivého potenciálu.

Pro úspěšné vedení dialogu je nutné zajistit pro žáky emocionální bezpečí ve třídě, které vychází z mezilidských vztahů, přičemž hlavním tvůrcem se jeví učitel. Je samozřejmé, že se na něm musí podílet i samotní žáci. Žák se cítí bezpečně, pokud jsou jeho základní potřeby uspokojeny, není ohrožována jeho sebeúcta, má možnost výběru či svobodné volby, ve třídě je mezi žáky absolutní rovnost a především pokud zažije legraci. (Kolář, Šikulová, 2007)

1.7.3 Komunikace činem

Do druhů pedagogické komunikace se kromě verbální a neverbální komunikace řadí též komunikace činem. Tento druh je charakterizován jako způsob jednání, v našem případě jednání učitele se žáky. Konkrétně se může jednat o učitelův postoj k nepřipravenému žákovi, či jeho individualitě nebo k výchovným opatřením během výuky. Skalková (2007) uvádí informaci, že tomuto druhu komunikace se ve výzkumné oblasti nevěnuje tolik pozornosti, což je k politování, protože žáci učitelovo chování vnímají velmi citlivě a reagují na něj každý po svém. (Nelešovská, 2005)

1.8 Komunikační bloky

Pojem komunikační blok můžeme nalézt v odborné literatuře spíše pod pojmem bariéry v komunikaci. Pokud vyjdeme z jednotlivých slov, lze snadno odhadnout, co slova v tomto spojení označují. Definují bariéru jako nějakou zábranu, překážku, která se může vyskytovat v psychice jedince či jako fyzická existence. „Jedná se o náhlou zábranu určitého procesu, nejčastěji řeči nebo myšlení, zpravidla způsobenou zábranami.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 29)

Komunikačními bloky je možné tedy označit jakékoli překážky v komunikaci, ať se jedná o náhlou zástavu, narušení plynulé komunikace, problém při sdělování informace nebo celkové dorozumění, které způsobila vnitřní/vnější faktor.

Gordon (2015) vytyčil dvanáct komunikačních bloků, které si nyní představíme:

- I. Nařizování, příkazování a rozkazování: tato sdělení vyjadřují pro žáky, že hlavní slovo má učitel, kterému se musí přizpůsobit a že jejich potřeby či pocity nejsou vůbec důležité, a že nedůvěřuje jeho schopnostem. Také mohou vyvolat strach z převahy učitele. Pokud někdo žákovi vyhrožuje, představuje si ho žák jako silnějšího, většího, než je on sám. Vyvolání vzteku či odporu vůči učiteli je jedním z obranných mechanismů žáka.
- II. Varování, vyhrožování: tyto sdělení jsou velmi blízkými k výše zmíněným s tím rozdílem, že přidávají, co se stane, pokud žáci neposlechnou. Žák to může pochopit tak, že učitel nerespektuje jejich potřeby či přání a vyvolává pocity ze strachu a podřízenosti. Důsledkem mohou být varovná nepřátelství. Žáci často reagují slovy, že jim to je jedno, že si to stejně myslí. Tím však u nich roste chuť zkusit přesně to, co jim učitel zakázal, aby zjistili, jestli tu hrozbu opravdu myslel vážně.
- III. Moralizování, kázání, „měl bys“ a „máš“: tato sdělení se domáhají vnější autority, závazku a povinnosti. Pokud žákům kážeme, že by něco „měli“, reagují na to tak, že setrvávají na svém a ještě silněji si brání svou pozici. Mohou v nich vyvolat pocity toho, že jsou prostě „špatní“. Vyjadřují, byť nevysloveně ale to, že jim učitel nedůvěřuje, že by si žáci uměli formulovat své úsudky a názory.
- IV. Rady, nabízení řešení, předkládání návrhů: žáci tato sdělení v převážné většině chápou tak, že nejsou schopni sami úkol vyřešit. Necítí ze strany učitele důvěru. Rady často mohou dávat najevo učitelovu nadřazenost, což irituje děti v pubertě, které si sami vytváří osobnost a usilují o to stát se nezávislými. Někdy však mají žáci pocit, že je učitel úplně dobře nepochopil, protože jinak by nemohl přijít s takovým řešením.
- V. Přednášení, poučování, logická argumentace, předkládání faktů: v bezproblémovém vztahu mezi učitelem a žáky jsou zcela oprávněná, ale u některých může přednáška vyvolat u žáků pocit méněcennosti a podřízenosti. Žákům ani dospělým nikdy není příjemné, pokud je někdo poučuje o tom, jak nemají pravdu, tím spíše si potom za svou pravdou stojí až do hořkého konce. Žáky poučování otravuje a není úplně účinné, může být až nenáviděné, na učitele mohou až zanevřít.
- VI. Odsuzování, kritizování, nesouhlas, obviňování: tato sdělení více než kterákoliv jiná, mohou vyvolávat pocit v žácích, že jsou hloupí a špatní, že nestojí za nic. Na

základě toho se může u žáků vyvinout negativní sebehodnocení. Negativní kritika v nich vzbuzuje chuť ukázat učiteli proti kritiku. U žáků postupně vyvolávají obranné a únikové reakce.

- VII. Hanlivé označování, vysmívání a stereotypy: jsou formami negativního hodnocení a mají velký vliv na žákovo sebevědomí. Učitelé žáci jako důsledek odsekávají a chtějí mu to vrátet. Učitel ve snaze, aby způsobil u žáků realistické podívání se na sebe, bude hořce zklamán.
- VIII. Analyzování, diagnostikování a interpretace: se projevují tak, že to vypadá, že je učitel prokoukl, že zná jejich motivy, a to jak se chovají. Pro žáky mohou být tyto psychoanalýzy spíše flastrující než užitečné. Když je učitelova analýza žáka správná, cítí se žák v před ostatními trapně a má pocity studu, naopak pokud je nepravdivá, dostane žák vztek z nespravedlivého a nepatřičného obvinění. Žáci učitele považují za „pana chytrého“, když může ostatní soudit.
- IX. Chvála, souhlas a pozitivní hodnocení: u těchto sdělení bychom spíše předpokládali, že se jedná o pozitivní dopad na žáky, ačkoli v některých případech se mlže pochvala jevit jako neprospěšná. Pokud učitel žáka chválí a pochvala nezapadá do jeho sebeobrazu, může u žáka vyvolat pocit, že se jedná o manipulaci a rafinovaný způsob ho přimět k tomu, co chce učitel. Ve třídě, kde učitel velmi často chválí, mohou být žáci nešťastní, pokud je zrovna učitel nepochválí a berou to jako určitou výtku, kritiku vůči nim, a dokonce se mohou pochvaly dožadovat!
- X. Uklidňování, litování a utěšování: nemusí být ve skutečnosti tak nápomocná, jak se jeví. Utěšování žáka, u kterého vidíme, že si s něčím dělá starosti, může vyznít jako nepochopení jeho problému a může vyvolat negativní emoce. Žáci z učitele vycítí, že se je snaží přispět k nějaké změně a přestávají mu důvěřovat. Veškeré formy utěšování mohou v negativním dopadu vyznít tak, že člověk přehání, ač to učitel přímo nevysloví.
- XI. Otázky, zjišťování a křížový výsledek: pokud tato sdělení klademe ve chvíli, kdy se u žáka objeví problém, může to vypadat tak, že mu dáváme najevo naši nedůvěru, pochybnost a podezřívavost. Některé otázky mohou žáci pochopit jako pokus o to, aby je učitel „nachytl.“ Otázkami se cítí žáci ohrožení, někdy se bojí, že případné odpovědi mohou být použity proti nim. Křížový výsledek zabraňuje žákovi, aby mluvil o tom, o čem chce a cítí se nucen odpovídat učiteli to, co chce slyšet.
- XII. Stáhnutí se, odvádění pozornosti, sarkasmus a humor: žáci tato sdělení vnímají jako jasný nezáměr ze strany učitele, někdy až vedou k zavržení. Učitel by neměl od

problému odvádět pozornost ani ho odsouvat. Ač je problém uložený stále není vyřešený. Pokud žák chce mluvit o svém problému, a učitel ho zesměšní nebo prohodí sarkastickou poznámku, cítí se žák ponížene a zraněně. Potom takového učitele nepovažují za toho, za kým by chodili se svými problémy. (Gordon, 2015, s. 89-98)

1.9 Metody usnadňující komunikaci

Pasivní naslouchání – ticho motivuje a podporuje žáky, aby mluvili sami, ale úplně neuspokojí jejich potřebu interakce a vzájemné komunikace. Ticho žáka uklidňuje, nepřerušuje ho, ale též může být žák zmaten, zda učitel vůbec dává pozor a poslouchá, o čem mluví. Nevyjadřuje však dostatečnou empatii a vřelost. Co ovšem u žáků vzbuzuje pocit empatie je to, pokud vycítí, že učitel dává najevo svou pozornost a tzv. „**potvrzuje příjem**.“ Metoda, kterou Gordon nazývá jako „pootevřené dveře“, funguje jako pozvání k hovoru a je velmi účinná v tom, že žákovi ukazuje, že mu učitel chce naslouchat a být nápomocný. (Gordon, 2015)

Velmi důležité je porozumění. Mimo pouhé přijímání informací musíme být aktivní, abychom pochopili obsah sdělovaného. Opravdového **porozumění** dosáhneme pouze tehdy, pokud klademe druhému otázky, projevujeme zájem a jsme zvědaví.

Velká role se připisuje **zpětné vazbě**, která neodmyslitelně patří k dialogickému charakteru komunikace. Jedná se o metaforu ze světa elektroniky, ve kterém se doslova jedná o zapojení přístroje, ve kterém he část výstupního napětí vedena zpátky na vstup. V širším slova smyslu je zpětná vazba chápána jako „*částečné navrácení účinků procesu k původnímu zdroji*“ (Adair, 2004, str. 29). Zpětnou vazbou chápeme to, co nám pomáhá se v životě rozvíjet. Každý den získáváme zpětné reakce na naše chování, jednání. Podstatné je to, že zpětnou vazbou získáváme zvenčí kritické informace, kterých bychom si sami z našeho subjektivního pohledu vůbec nevšimnuli. Zkreslený pohled na sebe může být způsoben naší vlastní obranou udržet si své sebevědomí a důstojnost. Kvalitní zpětná vazba by měla žáka motivovat k co nejlepším výsledkům. Vališová (1994) přišla s metodou „pokažené gramofonové desky“, což je taktika učící žáky vytrvalostně opakovat svůj požadavek, aniž bychom dali najevo naši nejistotu, úzkost či rozrušení. Na nikoho ovšem neútočíme a nesmíme se nechat odklonit od problému, pouze si vytrvale ale přátelsky opakujeme svůj požadavek. Tato metoda se doporučuje lidem, kteří při prvním NE změni svou výpověď na: „no dobře.“

Jak se vyrovnat s kritikou?

Kritika je jedním z hlavních manipulátorů a zdrojem konfliktů. Proto, abychom náš život zvládali v klidu, je potřeba se naučit sdělovat kritiku druhému, ale též přijmout kritiku od druhého a umět na to vhodně reagovat. Kritiku můžeme rozdělit na pravdivou, pravdivou ale špatně podanou a nepravdivou, kdy je hlavním cílem naše ponížení. Na kritiku můžeme reagovat pasivně, což znamená urážet, popírat, cítit se poníženo. Při reakci agresivní je použita ironie, sarkasmus a jiné metody maskující agresi a pocit bezmoci. Naším cílem je přijímat kritiku asertivně, a to provedeme tak, že se cíleně vyhneme analýze „pravdivosti“ a asertivně vyjádříme své negativní pocity a postoje. Poté v klidu vyčkáme, až nám partner znovu sdělí svou kritiku přijatelným způsobem pro nás oba. Metoda „otevřených dveří“ nás učí zvládat manipulativní kritiku, tak že svému „protivníkovi“ přiznáme, že v jeho kritice může být něco pravdivého. To nám dovoluje být sám pro sebe konečným soudcem, a především kritiku přijímat klidně bez žádných stresů a úzkostí. (Gordon, 2015, s. 99,100)

1.10 Rozvíjení řečových dovedností v ruském jazyce

Znalost cizích jazyků patřila už z dob antického Říma vždy k nejpodstatnějším rysům vzdělanosti. Středověká kultura se vyvíjela na základě mezinárodního jazyka – latiny. Novověk její univerzální postavení sice oslabil, nicméně ji postupně začal nahrazovat živými jazyky (asijské, americké i africké oblasti), o které se zvyšoval zájem obyvatelstva a touha po jejich hlubším studiu. Pro naši současnost je podle celosvětového měřítka příznačný odklon od studia klasických jazyků a důraz se klade na jazyk anglický, ale též ruský. Podle statistických údajů OECD ruským jazykem mluví více než 278 milionů lidí. Lingvistika a rozvoj jazykového vzdělávání zažila svůj největší rozmach v padesátých a šedesátých letech minulého století. Cizojazyčná výuka si klade za cíl naučit nás věcným znalostem, ale také nás poučit o životě národů dané jazykové oblasti, o zeměpisných politických, ekonomických, sociálních a kulturních zajímavostech (Hendrich, 1988). V současné době je kladen opravdu velký důraz na znalost minimálně dvou světových jazyků. Jazyk, který nám slouží k dorozumívání je stále více žádán v profesích, v byznysi, ale i v mnoha dalších oblastech. Z tohoto důvodu je na učitele cizích jazyků kladen podstatně větší nátlak než dříve a než na učitele druhých předmětů. Aby učitelé dosáhli při výuce cizího jazyka co nejlepších výsledků, je nezbytné být s jazykem v neustálém kontaktu. Vyučující má v dnešní době k dispozici nesčetně velkou škálu vyučovacích metod, prostředků a postupů.

Velmi důležitým aspektem jsou též aktivizující metody, které by měly být součástí vyučování. Hlavním faktorem, který nám určuje cíl výuky ruského jazyka jsou bezpochyby současné a perspektivní potřeby společnosti. Druhým faktorem jsou podmínky učení. Konkrétně, vyvíjená cílová požadavky musí odpovídat sociálnímu požadavku a zároveň v konkrétních procesech učení. Můžeme vyznačit následující složky celého cíle učení cizím jazykem. V prvních komunikační cíl, který představuje hlavní a zároveň specifický cíl pro učení cizímu jazyku. V druhých výchovně – vzdělávací cíl, který podléhá cíli komunikační a určující to, čím učení cizímu jazyku by mělo přispět celému vzdělávání a výchově dětí v škole. V dalších lingvopedagogických knihách cíl má trojčlenné členění, v nichž tyto tři hlavní cíle : komunikační – praktický cíl, informativní – poznávací, vzdělávací, formální. (Purm, Jelínek, Veselý, 2003)

1.10.1 Řečové dovednosti ruského jazyka

V didaktice cizích jazyků termínem řečové schopnosti chápeme používání cizího jazyka za účelem komunikace, a to jak v oblasti zvukové, tak v oblasti psané. Základním stavebním materiálem se stávají jazykové prostředky, díky nimž můžeme budovat komunikační či komunikační dovednosti. Terminologie týkající se řečových dovedností není úplně jednotná, proto se v mnoha metodických publikacích setkáváme s pojmy jako komunikační dovednost, pohotovost či zručnost.

Co se ale nemění, je dělení řečových schopností na receptivní, tím rozumíme pasivní přijímání cizího jazyka poslechem či čtením s porozuměním. Druhým typem jsou produktivní, aktivní činnosti jako je mluvený projev či písemný/psaný projev. Pokud propojíme tyto základní řečové dovednosti, vznikají nám kombinované dovednosti a to, hlasité čtení, při kterém převádíme psanou podobu do zvukové či psaní diktátu, kde převádíme zvukovou podobu do grafické. Překládání a překládání je považováno za zvláštní dovednost, při kterém se celý sdělovaný obsah transponuje z jednoho jazyka do jazyka druhého. V procesu osvojování ruského jazyka je nutné brát zřetel na to, že k jeho ovládnutí lze dospět především řečovými činnostmi, z čehož vyplývá, že právě ony jsou jak cílem, tak i prostředkem pro jeho výuku. Každá řečová dovednost je rozvíjena specifickými prostředky a postupy.

Hendrich (1988, s. 187) tento jev vysvětluje tak, že se „nelze naučit mluvení přes čtení (což se nyní uznává) a naučit číst přes mluvení (což zatím ještě všichni bohužel neuznávají).“

Mezi hlavní komplexní řečové dovednosti podle Purma a Čáry (1985) patří – poslech, čtení, ústní vyjadřování a písemné vyjadřování. Tyto dovednosti se rozvíjí především v rámci daných tematických okruhů, které se používají i dnes a patří mezi ně: město a vesnice, rodina, škola, příroda, sport, kultura a společenský život. Dále v komplexních řečových dovednostech je obsažena fonetická, lexikální i gramatická stránka ruského jazyka. Ztotožňuji se s Purmem i Čárou (1985), kteří kladou důraz na osvojování ruského jazyka především ve zvukové podobě, to však neznámá, že grafická stránka půjde „stranou.“ Je potřeba, aby osvojování zvukové stránky ruského jazyka probíhalo v harmonickém souladu se stránkou grafickou.

Výuka ruské lexikologie – Обучение русской лексики

Термин лексика обозначает словарный запас – это совокупность слов данного языка. Она зафиксирована в словарях. Лексический компонент играет очень большую роль в практическом использовании языка. С точки зрения коммуникации, лексических средств важнее грамматических и морфологических. Основной характер лексики состоит в том, что как слова так их компоненты служат для конкретизации явлений. Что касается системы в русской лексике, основной единицей лексической системы – слово.

Při učení ruského jazyka má velký vliv blízkost českého a ruského jazyka a jejich vzájemné podobnosti v některých slovíčkách. Přeci jen jedná se o slovanské jazyky. To, že si jsou jazyky podobné nám z jedné strany ulehčuje proces jeho osvojení, ale z druhé strany se můžeme setkat také s jistými problémy, které nám komplikují osvojování a my si vypomáháme českými slovíčky, které tzv. „porušujeme“. Ученик, который учится новые русские слова похожие на чешский язык, приписывает то же значение, которое имеет данное слово в родном языке. „*Овладение русской лексикой тормозит также влияние внутриязыковой интерференции.*“ (Purm, 2003)

Pokud mluvíme o interferenci, tak má několik druhů, my si přiblížíme interferenci lexikální neboli slovní. Jedná se o shodu mluveného/písemného projevu některých ruských a českých slov. Rozlišujeme pozitivní transfer, který je úplně totožný u obou slovanských jazyků. Jinak je tomu u negativního transferu, kdy slovní spojení mají totožnou jednu nebo žádnou část. Často význam sov bývá i antonymického charakteru. Pro příklad si rozebereme slovní spojení

горкий чай (fonetickým přepisem gorkij čaj) s výslovností: górkij čaj. První slovo sice zní jako české slovo horký, ačkoli výraz absolutně překladu neodpovídá. Jedná se totiž o hořký nikoli horký. Proto je první slovo považováno za negativní transfer. Co se týká slova druhého čaj se jeví jako pozitivní transfer a má pozitivní vliv na učení, protože se nejen vyslovuje stejně, ale i píše stejně. (Замковая, Моисенко, 2006)

Interference morfologická je založena na přizpůsobování ruských gramatických tvarům českým gramatickým tvarům. Abychom tomu lépe porozuměli, jedná se nejčastěji o záměnu rodu. Jedná se například o slova: банк, тетрадь. Slovo банк je v ruském jazyce rodu mužského, oproti tomu banka je rodu ženského. Slovo тетрадь je rodu ženského, ale u nás sešit je rodu mužského. Náš mateřský jazyk nás může nevědomky navádět k „porušování“, a tak často dochází k nedorozumění během komunikace. Dalším případnou kolizí může být absence českého slovesa být. Pro přiblížení, při představování použijeme v českém jazyce slovní obrat: „Já jsem Veronika“, oproti tomu v ruštině se představíme Я Вероника. To samé může nastat během tématu povolání – профессия : „Můj tatínek je lékař.“ - „Мой папа – врач.“ V tomto případě se sloveso být nahrazuje pomlčkou. Další kolize může nastat při interferenci zvratných sloves. Máme tendenci česká zvratná zájmena vkládat do ruských slov podle toho, jak jsou v našem mateřském jazyce. Slovo zeptat se, v ruštině vyjádříme jako спросить (sprasit'), což působí velmi legračně pro Čechy. (Замковая, Моисенко, 2006) (Talickája, 1992)

1.10.2 Rozvíjení ústního projevu v ruském jazyce

Ruský termín *устная речь* se v mnoha lingvistických příručkách definuje různými způsoby. Někteří autoři za ústní řeč nepovažují pouze mluvené slovo, ale též poslech, druzí zase tyto 2 termíny vnímají jako odlišné, proto se Purm rozhodl používat jednotný termín, který je i mně blízký, a to *говорение* – mluvení.

„Умение выражать свои мысли и чувства (по возможности свободно) на иностранном языке является несомненно, очень важным компонентом коммуникативной компетенции, формирование, которое относится к основным прагматическим целям обучения иностранному языку.“ (Veselý, 2003, s. 162)

Na rozdíl od našeho mateřského jazyka, ve kterém podle Щукина и Московкина (2012) probíhá přechod od plánu k výpovědi přímo. V počátečním stádiu osvojování si cizího jazyka probíhá tento přechod na základě jazyka mateřského. Celý proces je schematicky

rozdělen na plán – výpověď v mateřském jazyce – výpověď v cizím jazyce. Hlavním úkolem cizojazyčné výuky je odstranit vlivy mateřštiny. Z tohoto důvodu se dnes zdůrazňuje význam termínu automatizace jazyka¹⁰, для того чтобы достигнуть автоматизма необходимо развивать языковые средства, именно лексические, грамматические и средства звуковой реализации (произношение, ударение, интонация), ovšem nesmíme opomíjet kognitivní složku výuky i učení (Veselý, 2003). K tomuto se připojuje Hendrich (1988) který dodává, že musíme respektovat při rozvíjení cizojazyčného projevu princip ústní báze, tedy vycházet při výuce z mluvené/zvukové podoby cizího jazyka a musíme dbát na její specifickou odlišující se od psané podoby. Doporučuje se v počáteční fázi osvojování si jazyka volit jazyk stylově neutrální a snažíme se eliminovat knižní výrazy i archaismy. Později už je možné do výuky zařadit lidové tvary či frekventované výrazy hovorového jazyka, protože s těmito výrazy se budou často setkávat nejen v rozhovorech, ale i v autentických textech v učebnicích, tisku apod.

Můžeme tedy říci, že hlavním úkolem обучения говорению в русском языке, je připravit žáky k řešení typických komunikačních úloh, se kterými se mohou setkávat v běžném životě, při návštěvě Ruské federace nebo celkově při běžné komunikaci s lidmi, kteří ovládají ruský jazyk. Úroveň komunikativní kompetence se samozřejmě odvíjí od doby učení ruského jazyka. Prvotním cílem je tedy porozumět a druhotným cílem je umět samostatně mluvit v cizím jazyce. (Hendrich, 1988)

Jazykové minimum – Языковый минимум

Na otázku o jazykovém minimu Veselý (2003) vytyčil hlavní body, které nesmějí v jazykovém minimu chybět, a který by měl každý žák učící se ruský jazyk ovládat. Jedná se o **изолированные слова в основной форме**, např.: вокзал, кровать, встретиться, медленно, **словоформы**, которые учащийся не может образовать по правилам, např.: гозяева, сосед, я ошибся..., **узусальные словосочетания**, např.: на прошлой неделе, идёт дождь, сдать экзамен, книжный шкаф, **стереотипные клише/готовые фразы**, např.: Разрешите представиться. Не в этом дело. Большое вам спасибо., полуготовые фрагменты, которые дополнены в соответствии с данной речевой ситуацией, např.: Дело в том, что.../ Мне в голову не пришло, что..., репертуар синтаксических структур – они представлены в виде типовых синтагм и предложений, např.: похож на отца, в двух

¹⁰Automatizace – užívání stejných prostředků ve stejných komunikačních situacích (tyto výrazy jsou chápány jako očekávané, svou formou nevzbuzují pozornost, např. stereotypní Automatizace – - Český jazyk. Český jazyk - Vše co student potřebuje vědět [online]. Copyright © 2020. Všechna práva vyhrazena. [cit. 10.02.2020]. Dostupné z: <https://jazyk.studentske.cz/2009/03/automatizace.html>

километрах от города, Наташи нет дома. К языковому минимуму надо добавить ещё овладение основных грамматических правил и лексических структур. Též podle Veselého (2003) je nezbytné, aby žáci ovládali jak tematické lexikum, tak atematické. Jako příklad uvádí slovní spojení *выписаться из больницы – být propuštěn z nemocnice*. Toto slovní spojení náleží k tematickému okruhu Zdraví a nemoci Здоровье и болезни. Konkrétně toto slovní spojení bychom z mateřského jazyka do ruštiny takto nepřeložili a v okruhu v učebnici se 100 % neobjevuje, ačkoli je důležité.

Konverzace v ruském jazyce

Pro nácvik konverzace Hendrich (1988) doporučuje, aby se prováděla od samého počátku osvojování si cizího jazyka, a je nutné ho postupně systematicky rozvíjet. Doporučuje se začít s mikrodialogy, postupovat skrze situační rozhovory až k samostatné konverzaci a rozhovoru. Z psychologického hlediska jde především o to, aby se žák zbavil ostychu hovořit v cizím jazyce a ještě před celým kolektivem. Při nácviku můžeme využít zajímavý úryvek z knihy, učebnice nebo z filmu. K tomu se přidává i Veselý (2003), který doplnil tvrzení Hendricha o to, že máme čerpat ze současných a aktuálních témat, která budou pro žáky jak zajímavá, tak o přínosná a poučná. Kreativní učitel cizího jazyka je předurčen pro úspěšné zvládnutí konverzace, protože na něm závisí jak výběr témat, provedení, korekce chyb, tak i zalíbení ruského jazyka u žáků. Nyní se blíže podíváme na mluvní cvičení, který si učitel může připravit. Veselý nám nabízí tři typy a to : přípravná cvičení – подготовительные упражнения, cvičení určená pro dialog – упражнения для обучения диалогической речи , cvičení určená pro monolog– упражнения для обучения монологической речи.

Подготовительные упражнения называются тоже условно – речевыми, потому что значительная часть существует в форме микродиалогов. Основная часть этих упражнений – усвоение типичных выражений и структур. Надо детей научить использовать *вставку* напр. *Саша болеет. Он завтра не придёт ->Саша болеет, то значит, что он завтра не придёт.* (*Вставка = то значит*). Должно ещё использовать правильное *реагирование* на данные предложения, то значить управляемый ответ (да, конечно, точно..) и отрицательный ответ (А как же! Мне очень жаль, не могу..). *Образование вопросов* к данному стимулу напр. : *Я получил письмо от Мартина. -> А что он тебе написал?* И конечно суметь дополнит диалог и далее эго вести.

Упражнения для обучения диалогической речи имеет два этапа, научить учащихся правильно и адекватно реагировать на стимулы партнера, и кроме того поддерживать разговор инициативными репликами, напр. вопросами и далее научить их вести естественный диалог данной коммуникативной ситуации. Основным пунктом часто диалог в учебнике или посредством аудиовизуальных средств. Демонстрацию диалога может реализовать преподаватель, который его будет читать или диалог читают два ученика или можем его демонстрировать с помощью технических средств. Короткие диалоги могут ученики учиться наизусть. Рекомендуется вести диалог с изменениями.

Упражнения для обучения монологической речи должно проводить отдельно от диалога. Начинаем элементарными монологами, которые состоят из 2-4 предложений. Постепенно переходим к более развернутым монологам. Можно начать с ознакомлением с текстом, который как первый может прочитать преподаватель, и после того ученики. Устной пересказ сначала менее, потом более свободен. Монологические тексты могут быть связаны с темами : *Мой город, Моя семья, Моя любимая книга...* Можно задавать ученикам и короткие рефераты на интересные темы, напр.: *Что нового в мире? Что нового в шоу-бизнесе?* (Veselý, 2003, s. 168-178) (Замковая, Моисенко, 2006)

Shrnutí teoretické části

Výuka cizího jazyka patří v dnešní době k takřka nezbytné nutnosti. Pro jeho úspěšnou realizaci ve výuce je však nezbytné dodržet určité kroky. Učitel by měl v první řadě vhodně zkombinovat modely výuky, a to model pedocentrický, ve kterém je v hlavním dění samotný žák a učitel je nápomocen jako poradce, ale též model interaktivní, ve kterém jsou si učitel se žáky rovnocennými pracovními partnery. Tím se nám pojetí výuky posouvá ke konstruktivismu, ve kterém si učitel klade maximální cíl, a to takový, aby žák maximálně učivu porozuměl a uměl ho následně využít v praxi.

Metody klasického vyučování jsou stále velmi účinné, avšak někdy se mohou jevit jako sále dokola se opakující, stereotypní, nezáživné a mohou u žáka snižovat jeho zájem o studovaný předmět, či ho dokonce nudit. Z pedagogického hlediska se jedná o metody časově úsporné a nenáročné na organizaci, s tím ale, že žáci nedostávají takový prostor pro svou seberealizaci či spolupráci se svými spolužáky. Tyto metody tradičního vyučování v žádném případě nemůžeme vynechat během naší výuky, můžeme je ale doplnit o aktivizující metody ve vyučování, které v sobě skrývají silný náboj motivace a podněcují u žáků zájem o učení, při kterém jsou vedeni k samostatnosti a kreativnímu myšlení. Pro naši diplomovou práci jsou stěžejními metodami diskuze, diskuzní pavučina, didaktické hry a různé rozhovory. Velmi efektivní komunikací ve školním vyučování se neodmyslitelně stává dialog, který je chápán jako prostředek pro zkvalitnění procesu vyučování. Umožňuje kvalitní komunikaci mezi učitelem a žáky i mezi žáky vzájemně, pomáhá nám při vzájemné spolupráci, a taktéž při práci s osvojováním si učiva. Cítíme v něm možnost vzájemného se otevírání jeden druhému, objevování a hledání nových možností, obohacování se svými znalostmi, zkušenostmi, názory a postoji.

Nejběžněji využívané frontální vyučování slouží jako záruka kvalitního přenosu informací od učitele k žákům, ale žáci na základní škole potřebují jistou míru interaktivity během vyučování, což jim můžeme dopřát i prací ve skupinkách nebo ve dvojicích. Při této práci si budují schopnosti si vzájemně pomáhat, tolerovat druhé, přijímat názory ostatních, vhodně reagovat a umět správně formulovat myšlenky.

Základním stavebním materiálem pro výuku cizího jazyka je nezbytná znalost slovní zásoby a jak praví známé přísloví, že „opakování je matka moudrosti.“

My si kromě opakování klademe za úkol ještě průběžné procvičování, což si následně ukážeme v praktické části.

2 Praktická část

2.1 Tvorba metodických listů

Metodické listy slouží jako návrh, jak žáky (ze strany učitele) podpořit v jejich mluveném projevu a konverzaci. Materiál je uzpůsoben pro žáky s jazykovou úrovní A1, tedy pro úplné začátečníky. Podle Společného evropského referenčního rámce by měl žák rozumět každodenním výrazům, základním frázím a měl by umět klást jednoduché otázky, na které umí odpovědět.

Aktivitty byly vyzkoušeny a odučeny celkem na dvou základních školách, a to konkrétně v sedmé, osmé a deváté třídě.

Jednotlivé podklady jsou jistou alternativou k dosavadním výukovým metodám a měly by být nápomocny žákům při jejich mluveném projevu v ruském jazyce.

2.2 Charakteristika metodických listů

Soubor metodických listů obsahuje celkem 8 aktivit. Realizace probíhala v hodinách ruského jazyka pro sedmé, osmé a deváté třídy. Všechny aktivity jsou určeny pro osmé a deváté třídy, sedmým ročníkům je věnováno 5 aktivit. Veškerý didaktický materiál byl postupně odučen na základní škole ve Skřivanech u Nového Bydžova a na základní škole Karla IV. v Novém Bydžově.

Každá z aktivit metodického listu je metodicky rozebrána, detailně jsou popsány organizační pokyny, dále samotný průběh a přínos do výuky. U některých aktivit je i více variant provedení. Veškeré metodické pokyny jsou v metodickém listu zpracovány do přehledné tabulky, která obsahuje tyto komponenty:

- název
- cíle
 - vzdělávací
 - výchovné
 - další
- klíčové kompetence
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní

- kompetence sociální a personální
- učivo
- cílová skupina
- časová dotace
- pomůcky
- aktivizační metody: metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační, didaktické hry

Název		
Cíle	vzdělávací	
	výchovné	
	další	
Klíčové kompetence		
Učivo		
Cílová skupina		
Časová dotace		
Pomůcky		
Aktivizační metody		

Obrázek 2 – Hlavička metodického listu

1. metodický list – Kartičky s obrázky /Карточки с рисунками
2. metodický list – Představování kartiček s obrázky v kruhu/ Представление карточек с рисунками в кругу
3. metodický list – Kdo odpoví první? / Кто ответит первый?
4. metodický list – Práce s básničkou / Работа с стихом
5. metodický list – Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov / Придумай рассказ на основе данных слов
6. metodický list – Vedoucí písmenko / Дежурная буква
7. metodický list – Jazykolamy / Скороговорка
8. metodický list – Najdi toho, kdo.../ Найди того, кто...

2.3 Metodické listy

2.3.1 Slovíčka trochu jinak

Každý z nás si sám pamatuje, jak ve škole probíhala tradiční výuka nové slovní zásoby. Vyučující si otevře učebnici, na základní škole nejčastěji Radugu/Радугу, nebo Pojechali/Поехали, a začne předčítat slovíčko za slovíčkem. Nejdříve je přečte sám, poté děti sborem po něm opakují, či dokonce jednotliví žáci slovíčka čtou. Slovíčka jsou pouze v tištěné formě jako text. Rozhodli jsme se pro menší inovaci, a to výuku a opakování slovíček pomocí kartiček s obrázky jednotlivých slovíček.

Tabulka 1 - Kartičky s obrázky (1. varianta)

Název	Kartičky s obrázky /Карточки с рисунками	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none">• Procvičovat a zafixovat probíranou lexikální látku.• Ukotvit atematické a tematické lexikum.• Procvičování fonetiky – umět správně vyslovovat lexikální jednotky daného tématu.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none">• Umět správně a včas odpovědět.• Umět si správně odůvodnit své mínění.• Poslouchat ostatní spolužáky.• Doplnovat si své znalosti, popřípadě rozvíjet.• Zdravá soupeřivost.
	další	<ul style="list-style-type: none">• Posilovat svou sebedůvěru.• Nebát se přihlásit.• Snižovat stres při časovém nátlaku.• Schopnost správně se rozhodnout.
Klíčové kompetence	kompetence k učení: <ul style="list-style-type: none">• žák operuje s obecně danými termíny• umí vyvodit správný závěr• kriticky uvažuje• poznává smysl a cíl daného učiva• rozeznává své mezery v učení ba naopak své pokroky	

	<p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák umí využít své dosavadní znalosti k tomu, aby mohl nahradit nebo použít jinou variantu • volí vhodné způsoby řešení problému • umí si prosadit svůj názor, popřípadě si ho obhájit <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se vyjadřuje smysluplně, výstižně, jasně, zřetelně • umí formulovat své myšlenky a následně je převádět do ústní řeči • ovládá fonetiku cizího jazyka <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si posiluje svou sebedůvěru a upevňuje své postoje • je si vědom svých chyb • jedná tak , aby si sám sebe mohl vážit
Učivo	Dané tematické a atematické lexikum.
Cílová skupina	7.-9.třída
Časová dotace	7–10 minut
Pomůcky	kartičky s obrázky týkající se dané slovní zásoby
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • diskuzní metody • heuristické metody

Organizační pokyny

Učitel si na výuku donese své vytvořené kartičky, nejlépe na tvrdším papíře, aby se při ukazování a manipulaci neohýbaly. Učitel stojí před tabulí v ruce a drží své kartičky. Žáci sedí ve svých lavicích.

Pokud si učitel vybere kartičky pro první seznámení se slovíčky, zadá otázku v ruštině *Что на картинке? Co je na obrázku?* A ihned potom sám odpoví: *На картинке На обр́азку je.....*

Jestli učitel pouze slovíčka opakuje, tak pouze pokládá otázku a odpověď očekává od žáků.

Průběh

Učitel zvedá kartičky a ptá se žáků: *Что на картинке? Co je na obrázku?* Žáci odpovídají celou větou: *На картинке На обр́азку je....* Abychom neodpovídali pouze jednoslovně, můžeme rozšířit okruh o další otázky a slovíčka, které žáci již znají.

Například:

- *Какой цвет имеет ...? Jakou barvu má.....?*
- *Что ещё видно на картинке? Co ještě vidíme na obrázku?*

Učitel má 2 možnosti, buď bude vyvolávat hlásící se žáky, nebo bude vyvolávat jmenovitě. Učitel též opravuje špatnou výslovnost žáků, aby předešel špatnému zapamatování slovíček.

Přínos

Jako velkým přínosem této aktivity je osvěžení procvičování slovní zásoby, ale taktéž i první seznámení s novou slovní zásobou. Žáci si mnohem lépe zapamatují slovíčka s ilustrací než pouhé slovíčko napsané v učebnici. Také poslouchají jeden druhého, a tím si ukotvují své znalosti, nebo si je doplňují, pokud si nejsou jisti jejich správností.

Tabulka 2 - Představování kartiček s obrázky v kruhu (2. varianta)

Název	Představování kartiček s obrázky v kruhu/ Представление карточек с рисунками в кругу	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičovat a zafixovat probíranou lexikální látku. • Ukotvit atematické a tematické lexikum. • Procvičování fonetiky – umět správně vyslovovat lexikální jednotky daného tématu. • Zapamatování si a znovu vybavení si probírané slovní zásoby. • Procvičování gramatiky: správné časování sloves, skloňování podstatných jmen, vhodná volba osobních zájmen. • Procvičování tvorby otázek a jejich následných odpovědí.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none"> • Umět správně a včas odpovědět. • Umět si správně odůvodnit své mínění. • Poslouchat ostatní spolužáky. • Doplnňovat si své znalosti, popřípadě rozvíjet. • Zdravá soupeřivost. • Schopnost analyzovat své myšlenky. • Aplikace teoretických znalostí do praxe. • Pracovat v malé sociální skupině. • Umět reflektovat sebe i ostatní.
	další	<ul style="list-style-type: none"> • Pěstování soupeřivosti, jež vede k motivaci. • Budovat příjemné a přátelské klima mezi žáky. • Posilování síly kolektivu. • Odstraňování obav z možných chyb. • Učit se podporovat ostatní.
Klíčové kompetence	kompetence k učení:	

	<ul style="list-style-type: none"> • žák aktivně vstupuje do výuky, vybírá a volí vhodné způsoby odpovědi pro efektivní vyučování • umí si propojit učivo již známé s učivem novým • orientuje se v probírané látce <p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si stojí za svým rozhodnutím a umí si ho obhájit • schopnost učit se ze svých chyb i z chyb ostatních • nebát se možné chyby • volit správné rozhodnutí <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se vyjadřuje smysluplně, výstižně, jasně, zřetelně • umí formulovat své myšlenky a následně je převádět do ústní řeči • ovládá fonetiku cizího jazyka • umí diskutovat v malé skupině • umí naslouchat druhé • reaguje asertivně a zapojuje se do diskuze <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si posiluje svou sebedůvěru a upevňuje své postoje • je si vědom svých chyb • umí ocenit druhé • reaguje tak, aby zachoval úctu k práci druhých • přispívá k dobrému klimu skupiny • upevňuje mezilidské vztahy
Učivo	Dané tematické a atematické lexikum.
Cílová skupina	7.–9. třída

Časová dotace	10–12 minut
Pomůcky	kartičky s obrázky týkající se dané slovní zásoby
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • diskuzní metody • heuristické metody • inscenační metody • didaktické hry

Organizační pokyny

Učitel si připraví své kartičky s obrázky. Usadí děti do kruhu na zem, má dvě možnosti

- 1) nechá děti, aby si sedly do kruhu podle svého uvážení – většinou podle toho, kdo s kým kamarádí
- 2) děti posadí v pořadí vedle sebe podle svého uvážení (kdo jak pracuje, jak by mohl být druhému nápomocen...)
- 3) rozpočítá děti *první, druhý, první, druhý* Děti si podle svého čísla sednou náhodně v kroužku.

Pokud je to možné, sednou si děti na koberec, nebo na polštářky, pokud jsou součástí vybavení třídy.

Průběh

Učitel buď kartičky dětem rozdává podle svého uvážení, nebo je nechá si kartičku vylosovat. Učitel dětem vysvětlí pravidla. Každý si uchopí svou kartičku, tak aby na ní všichni ostatní dobře viděli. Sami si promyslí, co je na ní zobrazeno.

Následně si budou vzájemně klást otázky: *Řekni mi, co máš na obrázku? Скажи мне пожалуйста, что у тебя на картинке?*

Dotazovaný odpoví celou větou: *Na obrázku je: На картинке....* a souseď po jeho pravici znovu zopakuje, co bylo na obrázku, přičemž použije jméno žáka.

Příklad:

У Кати на обр azku je pero. У Кати на картинке pero.

Takto budou postupovat vřichni, učitelovým úkolem je pohlídat, aby se vystřidali vřichni a ka d y, aby kladl otázku, odpovídal a znovu konstatoval, co mají na obrázku druzí.

Přínos

Hra nejen, že umožní procvičit si probíranou slovní zásobu, ale předevřim  ak pěstuje svůj mluven y projev v mal  soci ln  skupině. Práce v kruhu navodí přátelskou atmosféru. Cílem této hry je, aby si  aci vyzkouřeli tvorbu otázek, uměli rychle a spr vn  odpovědět a nadále po druh m znovu uměli jeho výpověď zopakovat. Toto vede k vz jemn  spolupřáci, naslouchání druhého, případnému opraven  chyb.

V kruhu se  ak cítí více uvoln n  a př padn  obavy z mluveného projevu jsou menř  než při b  n  frontální výuce a pouhým vyvoláváním učitelem.

Tabulka 3 - Kdo odpoví prv ?

Název	Kdo odpoví prv�? / Кто ответит первый?	
Cíle	vzdělavací	<ul style="list-style-type: none">• Procvičovat a zafixovat j�z známou lexikální látku.• Procvičování fonetiky – umět spr�vn� vyslovovat lexikální jednotky daného tématu.• Rychl� vybaven� probírané slovní zásoby.
	v�chovn�	<ul style="list-style-type: none">• Umět co nejrychleji a spr�vn� odpovědět.• Umět si spr�vn� odůvodnit sv� m�n�n�.• Poslouchat ostatn� spolu��aky.• Dopln�vat si své znalosti, popřípadě rozvíjet.• Podpora zdravého soupeř�n�.• Práce v týmech.• Podpora svého týmu.• Uznat svou chybu.
	dalř�	<ul style="list-style-type: none">• Umět př�jmout případnou prohru.• Reagovat asertivn�.

		<ul style="list-style-type: none"> • Čestné chování.
Klíčové kompetence		<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si umí propojit učivo již známé a probrané s učivem novým • orientuje se v probírané látce • ovládá danou slovní zásobu <p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si stojí za svým rozhodnutím a umí si ho obhájit • schopnost učit se ze svých chyb i z chyb ostatních • nebát se možné chyby • volit správné rozhodnutí • asertivní přístup <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák odpovídá rychle, výstižně, jasně, zřetelně • umí správně vyslovovat slovní zásobu • umí naslouchat druhé <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák soupeří, ale je si vědom, že: <ul style="list-style-type: none"> - jedná slušně - neokřikuje ostatní - nenapovídá - bojuje za tým - podporuje druhé - umí unést případnou porážku
Učivo	Dané tematické a atematické lexikum.	
Cílová skupina	7.-9.třída	

Časová dotace	15–20 minut
Pomůcky	tabule, křída/fixy
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • didaktické hry • metody situační

Organizační pokyny

Učitel žáky rozdělí do dvou družstev. Rozdělení může být:

- a) náhodné,
- b) pomocí papírků, na nichž budou napsaná čísla 1,2 – každý žák si vylosuje jeden papírek,
- c) rozpočítáním na *první, druhý, první, druhý.....*,
- d) ponecháno na žácích.

Není nutné, aby obě družstva měla stejný počet soutěžících. Pokud na jedné či druhé straně bude o žáka víc, je to lepší pro prostřídání soupeřů.

Dvě soutěžící družstva stojí mezi lavicemi čelem k tabuli, před kterou stojí učitel. Týmy si vymyslí svůj název, který učitel napíše na tabuli a pod to bude psát čárky jako obdržené body. (1 čárka = 1 bod). Družstvo mající více bodů vyhrává.

Průběh

Učitel vysloví slovíčko (záleží jen na něm, zda si vybere překlad z ruského na český nebo obráceně). Žáci stojící za sebou v družstvech vždy tvoří dvojice, ten z nich, který jako první správně odpoví, obdrží bod. Po zodpovězení se řadí na konec fronty.

Žáci by si neměli mezi sebou radit, nebo vykřikovat daná slovíčka nahlas, aby to neslyšeli ostatní. Učitel musí spravedlivě udělovat body. Pokud žák vysloví slovíčko špatně, jeho soupeř má šanci odpovědět správně, jestli ani on správně neodpoví, možnost odpovědi na toto slovíčko už není. Další dvojice dostane další.

Pokud počty žáků nejsou vyrovnané, stane se, že se soupeři mění a hra je o to napínavější, neboť nesoupeří pouze s jedním a tímže samým.

Přínos

Namísto prověřování znalosti slovní zásoby u žáků pouze písemně, volíme tuto variantu, jelikož je pro žáky atraktivnější, zábavnější.

Aktivita probouzí v žácích dravou soutěživost, ale také je učí pokoře a úctě k druhým. Žáci umějí jednat pohotově, jsou si vzhledem ke svému týmu zodpovědní za své činy. Je vyzkoušeno, že žáci, kteří se nechtějí sami vyjadřovat, nejsou tolik aktivní při vyučování, nehlásí se dobrovolně, tak u této hry jsou velmi akční.

2.3.2 Práce s básničkou

Zábavnou formou se pomocí básničky můžeme naučit nejen novou slovní zásobu, procvičit si gramatiku, procvičit správnou výslovnost u svízelných ruských slovíček, ale také naučit se kooperaci mezi sebou.

Dvojice si bude nápomocna při překladu neznámého lexika, naučí se pracovat se slovníkem, vzájemně si budou diktovat neznámá slovíčka, aby si je zapsali do svých školních sešitů. Konverzace žáků by měla probíhat POUZE v ruském jazyce.

Účelově byla vybrána básnička, která je obsahově adekvátní pro začínající žáky s ruským jazykem, je zde zkombinována slovní zásoba z témat: dny v týdnu, jídlo, vlastní jména i zvířata. Básnička má hravý charakter a je dobře zapamatovatelná.

Tabulka 4 - Práce s básničkou

Název	Práce s básničkou / Работа с стихом	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Zopakovat již známé lexikum. • Rozšířit lexikum o nová slovíčka. • Naučit se správné výslovnosti. • Naučit se novou gramatiku. • Poznat novou morfologickou a syntaktickou strukturu. • Seznámit se s pohyblivým přízvukem v ruské poezii.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none"> • Práce ve dvojici. • Naslouchat druhému. • Vzájemně se doplňovat. • Kooperace žáků mezi sebou. • Propojit získané vědomosti s osobními zkušenostmi. • Vyjádření svého názoru.
	další	<ul style="list-style-type: none"> • Posilovat svou sebedůvěru. • Správně klást otázku. • Pomocť druhému v případě, pokud neví, jak má odpovědět. • Obohacení o nové lexikum.
		<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák operuje s novou slovní zásobou • umí vyvodit správný závěr • umí klást otázky druhému • umí správně odpovídat • kriticky uvažuje • poznává smysl a cíl daného učiva • učí se propojit své znalosti se spolužákem

Klíčové kompetence	<p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák volí vhodné způsoby řešení problému • umí si prosadit svůj názor, popřípadě si ho obhájit • nekritizuje ostatní • nechává prostor i druhému • jedná asertivně • podpora žáků mezi sebou <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák umí správně vyslovovat slovní zásobu • umí formulovat své myšlenky a následně je převádět do ústní řeči • vyjadřuje se srozumitelně a zřetelně • umí pracovat s intonací • umí vést smysluplný a plnohodnotný dialog se spolusedícím • zmírnění nervozity z mluveného projevu před kolektivem <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák si je vědom svých chyb • pomáhá druhému • učí se spolupráci ve dvojici • nechává prostor pro vyjádření názoru druhému • jedná s uvážením a úctou
Učivo	Poezie, práce se slovní zásobou, dialog.
Cílová skupina	8.– 9. třída
Časová dotace	20–30 minut

Pomůcky	pracovní list, školní sešit, psací potřeby, slovník
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • metody heuristické • metody inscenační • metody diskusní • metody situační

Organizační pokyny

Učitel vytvoří dvojice v lavicích. Je na jeho uvážení, zda dá možnost žákům, aby si vybrali, s kým budou spolupracovat, či je nechá sedět jako při obvyklém zasedacím pořádku. Pokud zůstane nějaký žák lichý, připojí se k některé z dvojic. Žáci si připraví své školní sešity a psací potřeby. Učitel žákům vysvětlí, co bude obsahem práce ještě předtím, než jim samotné pracovní listy rozdá.

Pokyny budou následující:

- 1) Pracovní list se skládá z básničky a otázek, doprovázejících text, ale i otázek doplňujících.
- 2) Nejdříve básničku přečte učitel, aby žáci věděli:
 - a. jaká je správná výslovnost slov,
 - b. jak je přízvuk proměnlivý,
 - c. jak pracovat se svým hlasem a intonací.
- 3) Dále bude následovat práce ve dvojicích.
- 4) Hlavní je, aby se ke slovu dostali oba z dvojice a nebylo to tak, že klade otázky pouze jeden a druhý jen odpovídá (neznámá slovíčka si pomocí slovníku přeloží).
- 5) Na konci hodiny dobrovolníci předvedou svůj dialog.
- 6) Postupně po lavicích si přečteme básničku, každý přečte jeden verš.
- 7) Doma se básničku naučí zpaměti.
- 8) Po vysvětlení učitel rozdá do dvojic pracovní list.

Tabulka 5 - Práce s básničkou – úkoly

В ПОНЕДЕЛЬНИК на обед мясо подарил нам дед,
а во ВТОРНИК была каша-кашу любит наша Маша,
в СРЕДУ мясо съела кошка, на обед была картошка,
а в ЧЕТВЕРГ нам тётя Люся принесла большого гуся,
в ПЯТНИЦУ пришли к нам гости – съели всё-остались кости,
а в СУББОТУ – рыба,щи,мясо,соус,овощи,
в ВОСКРЕСЕНЬЕ мясо утки-были полные желудки. ¹¹
Úkoly:
1) Ve dvojici si přečtete pološeptem básničku. / В паре прочитайте по тихонку стих.
2) Co znamenají slova napsaná velkými písmeny? / Что обозначают слова написаны прописными буквами?
3) Jeden druhému tyto slova nadiktujte, aby si je zapsal, do svého sešitu.
4) Slova si přeložte.
5) Vyjmenujte všechna jídla v básničce. / Скажите все блюда, которые написаны в стихе.
6) Ve dvojici veďte dialog na dané otázky:
a. Jaké dny v týdnu znáš? / Какие дни в неделе ты знаешь?
b. Co máš k obědu ve školní jídelně nejradši? / Какое блюдо ты любишь в столовой?
c. Vyjmenuj jídla, která znáš. / Скажи все блюда, которые ты знаешь. – mohou to být i potraviny.
d. Vyjmenuj členy rodiny. / Назови члены семьи.

Průběh

Žáci si ve dvojicích přečtou básničku, ke které budou plnit úkoly uvedené níže. Úkoly se týkají přímo hledání odpovědí v textu, ale též doplňující otázky, které rozvinou žákovu kreativitu. Bude pracovat již s lexikem známým a propojí si již známé lekce.

¹¹Детскиестихи - Страница 2 - Кафе « Граф О Манн» - Страна глухих. Форум глухих и слабослышащих.. Сайт Страна глухих|интернет-общество глухих и слабослышащих|все о кохлеарной имплантации, глухих, слабослышащих|общение глухих людей [online]. Dostupné z: <https://www.deafworld.ru/forum/topic/3543-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%85%D0%B8/page/2/>

Učitel bude procházet mezi žáky a případně jim bude nápomocen. Bude dbát, aby odpovědi žáků byly smysluplné a byli schopni vést plnohodnotný rozhovor. Po uplynutí zhruba 20 minut, kdy by žáci měli dokončovat svou práci, vybere dobrovolníky, kteří nás seznámí se svými odpověďmi, které zahrnuli do dialogu.

Přínos

Na základě básničky se žáci neučí nejen nové lexikum, ale též práci ve dvojici a rozvíjení svého mluveného projevu. Úmyslně jsme zvolili práci ve dvojici, což je nejmenší skupina, ve které se žák cítí komfortně. Ztrácí pocit nervozity, opadají obavy z chyb, vzájemně se obohatí svými názory, naučí se přijímat názory druhých.

Díky správnému pokládání otázek se naučí ulehčit práci tomu, co odpovídá. Ve svém dialogu si procvičí správné skloňování podstatných a přídavných jmen, časování sloves a vhodnému používání slovní zásoby.

Během procvičení dialogu v páru se zmenší obavy a nervozita z projevu před celým kolektivem. Je opravdu nezbytně nutné, abychom volili dobrovolníky, kteří nám svůj dialog předvedou, a nikoho jsme nenutili, pokud vycítíme, že si není úplně jistý svým projevem.

2.3.3 Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov

Tento úkol si klade za cíl naučit žáky správně poskládat větu jiným způsob, než jakým jsou zvyklí pracovat ve cvičeních v učebnici nebo v pracovních sešitech. Žáci se musí rozhodnout pro správné použití gramatických tvarů (čímž si procvičí vlastní jména, jména členů rodiny, názvy barev, zvířata, koníčky a zájmy).

Práce ve skupince s sebou přináší i jistou zodpovědnost, neboť každý z členů bude jmenován do určité funkce, kterou bude ve skupince zastávat, a to: písař, mluvčí a lepič.

Nové věty je možno propojit do celistvého příběhu.

Tabulka 6 - Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov

Název	Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov / Придумай рассказ на основе данных слов	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Umět správně gramaticky a morfologicky tvořit slova. • Procvičovat a zafixovat probíranou lexikální látku. • Ukotvit atematické a tematické lexikum. • Zafixovat si grafickou stránku azbuky. • Orientovat se v pořadí slov ve větě.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce v malé sociální skupině. • Respektovat názory ostatních. • Umět jednat s úctou a respektem k druhým. • Zapojovat se aktivně do týmové práce. • Umět si rozdělit role. • Umět podpořit své spolužáky. Umět reflektovat sebe i ostatní.
	další	<ul style="list-style-type: none"> • Naučit se pracovat v omezeném čase. • Posilovat své organizační schopnosti v rámci malé skupiny. • Být ohleduplný a laskavý ke svým spolužákům. • Snažit se co nejrychleji a nejefektivněji přemýšlet.
		<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák posiluje svůj vztah k učení volbou správných termínů, znaků a symbolů • učí se volit ty nejefektivnější způsoby pro vypracování daného úkolu • kombinuje různé metody a způsoby učení • procvičuje grafickou stránku ruského jazyka

Klíčové kompetence	<p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák umí využívat své dosavadní znalosti k tomu, aby mohl nahradit nebo použít jinou variantu • umí zvolit vhodné metody pro řešení problému • umí si prosadit svůj názor, popřípadě si ho obhájit • nebojí se zeptat • respektuje ostatní • pěstuje si svou zodpovědnost • umí pracovat s nesouhlasem svých spolužáků <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se vyjadřuje smysluplně, výstižně, jasně, zřetelně, umí si utříbit své myšlenky • komunikuje věcně • snaží se kolektivu předat tu nejpřesnější informaci • zapojuje se do kolektivní práce • pokud mluví druhý, neskáče mu do řeči • je schopen číst v azbuce a správně foneticky slova vyslovovat <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák jedná s uvážením • umí ocenit ostatní • pomůže druhým, pokud si nevědí rady • umí se vcítit do druhého • pomáhá slabším • nesnaží se, aby byl v centru dění pouze on • umí rozdělit role ve skupině • dodržuje daná pravidla
Učivo	Skloňování podstatných a přídavných jmen, časování sloves, vhodná volba osobních zájmen.
Cílová skupina	8.–9.třída

Časová dotace	10–14 minut
Pomůcky	obálka s kartičkami, na kterých budou jednotlivá slova (1 kartička = 1 slovo), psací potřeby, čistý papír formátu A4, lepidlo, slovník, školní sešit
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • metody heuristické • metody diskuzní • metody inscenační • metody situační

Organizační pokyny

Učitel vytvoří skupinky po čtyřech. Opět záleží na něm, zda nechá žákům volnou ruku a sami si skupinky vytvoří, či je náhodně rozdělí, nebo podle svého uvážení spojí dohromady silnější a rychlejší žáky s žáky pomalejšími. Učitel má připravené kartičky/papírky se slovy v obálce.

Máme několik možností, můžeme:

- rozdat všem ta samá slova,
- každé skupince rozdat úplně odlišná slova,
- dvěma skupinkám rozdat ta samá slova a sledovat jejich počínání.

Je potřeba žákům rozdat čistý papír formátu A4 a lepidlo. Děti ve skupince si rozdělí role, přemýšlet zajisté budou všichni, ale je nezbytné, aby se zvolil dopředu ten, kdo bude slovíčka za sebou lepit, jeho pozice se nazývá lepič, dále mluvčího a písaře, tím předejdeme možnému dohadování ve skupině, a tudíž ztratě času na vypracování úkolu.

Vzhledem k tomu, že učitel daná slova píše vždy v základním tvaru, je nutné, aby žáci správně vytvořili tvar slova. K dispozici bude na učitelském stole slovník k možnému nahlédnutí. Slovník si žáci neberou k sobě do lavic, mohou pouze nahlédnout.

Průběh

Žáci ve vytvořených skupinkách po 4 obdrží od učitele obálku, ze které se vyndají slova a pustí se do vytváření vět (jako bonus mohou žáci své věty smysluplně spojit a vytvořit tím krátký příběh, ve kterém na sebe věty postupně navazují). Komunikují mezi sebou šeptem.

Slova si řadí za sebou na lavici, finální verzi nalepí (předem zvolený žák) na čistý papír. Učitel mezi skupinkami prochází, kontroluje, popřípadě radí. Skupinky si v žádném případě neradí mezi sebou, komunikují pouze spolu.

Po uplynutí zhruba 10-12 minut si každá skupinka dá slovo svému mluvčímu, jenž přečte jimi vytvořené věty a další žák – písař půjde věty napsat na tabuli. Čtení a zápis na tabuli probíhá:

- a) posupně po skupinkách od okna ,
- b) podle dobrovolníků, kteří se přihlásí.

Ostatní se v tichosti poslouchají navzájem a věty si též opisují do svých školních sešitů.

Přínos

Aktivita nám pomáhá rozvíjet nejen slovní zásobu, učit se správné gramatice jazyka, ale především komunikovat spolu v malé sociální skupině. Naučit se rozdělovat role a v nich nadále pracovat. Aktivita nás motivuje k dostatečné volnosti při zpracování úkolu.

Netypická práce ve skupince, namísto frontální výuky, žáky vybízí k efektivnímu zúročení svých dosavadních znalostí k tomu, aby je předali dál svým spolužákům, obohatili se o nápady a různé návrhy na možné řešení druhých.

Základní tvar všech slov je zadán úmyslně, aby si formou hry nenásilně zopakovali gramatiku, v tomto případě konkrétně správné tvary slov, jejich skloňování, časování a pozice ve větě. Dále slouží k tomu, aby žáci viděli rozdíly mezi stavbou věty ruské a stavbou věty české. Všímají si především absence tvaru *být*. *Příklad: Tatínek je mechanik. / Папа – механик.*

Mluvčím se většinou volí nejhovornější žák ve skupině, ale je dobré, pokud se zvolí někdo, kdo si není úplně jistý svým projevem ve třídě, jelikož se zbaví svých obav tím, že ví, že není sám, že za ním stojí jeho skupina, která mu pomůže v nesnázích. V aktivitě je i role písaře, je to především proto, že azbuka psaná na počítači se dozajista liší od azbuky psané. Tudíž žáci se naučí pracovat s oběma formami písma.

2.3.4 Vedoucí písmenko

Tato aktivita se ukázala jako velmi účinná při opakování slovní zásoby. Tímto hravým způsobem si i učitel může ověřit žákovi znalosti slovní zásoby. Výhodou je, že aktivita se dá provádět jak samostatně, ve dvojici, tak i ve skupince. Pokaždé zde panuje soutěžní atmosféra, kdy se každý snaží vymyslet co nejvíce slov, aby získal pro sebe nebo pro skupinku co nejvíce bodů a obohatil sebe i ostatní o ruská slovíčka.

Tabulka 7 - Vedoucí písmenko

Název	Vedoucí písmenko / Дежурная буква	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Zopakovat si probíranou lekci. • Zapamatovat si dané lexikum. • Ukotvit si gramatickou a morfologickou stránku slov.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none"> • Zdravá soupeřivost. • Motivace k soutěžení. • Žák se umí rychle a správně rozhodnout. • Využívá nejefektivnější metody k dosažení cíle. • Jedná tak, aby se choval důstojně k druhému.
	další	<ul style="list-style-type: none"> • Rychlost v časovém nátlaku. • Správná artikulace. • Správně zvolený ton hlasu.
Klíčové kompetence	<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák volí správné termíny • umí správně vyslovovat a artikulovat • orientuje se ve fonetice cizího jazyka • zná správnou gramatickou stránku daného učiva • umí zvolit co nejefektivnější metody pro dosažení svého cíle • žák umí využívat své dosavadní znalosti k tomu, aby je plnohodnotně využil při své cestě k cíli <p>metody řešení problému:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák soutěží 	

	<ul style="list-style-type: none"> • učí se důstojnému soupeření • dodržuje daná pravidla • je zodpovědný • umí pracovat s nesouhlasem svých spolužáků <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se vyjadřuje rychle, jasně, výstižně • zřetelně artikuluje • volí správné jazykové prostředky <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák jedná tak, aby byl ohleduplný k ostatním • váží si druhých • umí je patřičně ocenit • sžije se s možnou prohrou • raduje se z úspěchů druhých • respektuje názory druhých
Učivo	Dané tematické a atematické lexikum, morfologie, tvarosloví, gramatika.
Cílová skupina	7.–9. třída
Časová dotace	8–12 minut
Pomůcky	psací potřeby, školní sešit
Aktivizační metody	<ul style="list-style-type: none"> • metody diskuzní • metody heuristické • metody situační • brainstormingová metoda

Organizace + průběh

U této aktivity se nám naskytuje více možností

1) Práce ve dvojicích

Učitel žáky nechá žáky pracovat buď ve dvojicích, tak jak sedí v lavici, nebo uměle vytvoří dvojice. Po rozdělení učitel na tabuli napíše jedno písmeno z abuky a žáci mají limit 2 minuty společně vymyslet co nejvíce slov.

Po uplynutí časového limitu mluvčí skupinky přečte daná slova, učitel je pečlivě poslouchá, popřípadě opraví. Každá skupinka si spočítá počet slov a ta, co jich má nejvíce se stává vítězem.

Možnosti provedení hry:

- a) všechna slova začínající na dané písmenko,
- b) všechna slova končící na dané písmenko,
- c) všechna slova obsahující dané písmenko.

2) Práce ve skupinkách

Učitel rozdělí žáky do skupinek po třech až čtyřech členech. Průběh je totožný jako u práce ve dvojicích.

3) Práce v celém kolektivu – každý odpovídá za sebe

Učitel napíše na tabuli písmenko z abuky a každý jedinec sám za sebe odpovídá slova. Odpovídá tím způsobem, že se přihlásí, učitel bystře reaguje, aby opravdu spravedlivě, postupně vyvolával žáky, podle toho, kdy se přihlásili. Za každé slovo si žák udělá do svého školního sešitu čárku. Ten, kdo získá nejvíce čárek je vítěz.

Přínos

Cílem této aktivity je trénink pro bravurní znalost slovní zásoby, rychlé a správné rozhodování. Při práci ve skupinkách, ve dvojicích či jako jednotlivec při časovém nátlaku se u žáků snižuje napětí a stres z projevu před třídou a pěstuje si a posiluje své zdravé sebevědomí. Aktivita je vhodná při jakékoli procvičení slovní zásoby. Je vhodné kombinovat učivo starší s učivem novějším, aby žáci procvičili a mohli uplatnit své získané dosavadní znalosti.

2.3.5 Jazykolamy

Zábavnou formou se žáci naučí vyslovovat krátké věty či slovní spojení. Překonáním na první pohled nevyslovitelných jazykolamů si procvičíme nejen grafickou stránku ruského jazyka, ale především se naučíme novou slovní zásobu s její správnou výslovností a nové zkušenosti, které nám budou nápomocny k plynulejší výslovnosti. Vzhledem k obtížnosti jsme zvolili výuku v kruhu.

Tabulka 8 - Jazykolamy

Název	Jazykolamy / Скороговорка	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Zlepšení své výslovnosti. • Žák dbá a dodržuje pravidla správné artikulace. • Zopakování si slovní zásoby a její následné rozšíření. • Upevnění a zakotvení dané grafické stránky ruského jazyka. • Rozšíření slovního spojení ve větné celky. • Získávat předpoklady pro vlastní komunikaci v cizím jazyce.
	výchovné	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjení spolupráce se spolužáky v menší sociální skupině. • Schopnost poslouchat jeden druhého. • Umět správně a včas reagovat. • Naučit se objektivnímu posouzení práce druhého. • Umět zhodnotit druhého. • Naučit se přijímat kritiku.
	další	<ul style="list-style-type: none"> • Naučit se správnému držení těla. • Schopnost ovládat svůj hlas: jeho sílu a tón. • Správně dýchat a umět pracovat s bránicí a se zbytkem dechu.
Klíčové kompetence	<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se učí propojovat slovní spojení ve větné celky • učí se pracovat se slovníkem 	

	<ul style="list-style-type: none"> • ovládá gramatiku cizího jazyka • operuje s fonetikou ruského jazyka • slovní zásobu umí vhodně použít ve větěm celku • žák se umí orientovat v grafické stránce ruského jazyka <p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák umí kriticky zhodnotit své výsledky • umí naslouchat druhým • objektivně srovnává a hodnotí práci druhých • je si vědom svých nedostatků, na kterých musí zapracovat • jedná s úctou a uvážením <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se umí vyjadřovat jasně, výstižně, zřetelně • orientuje se v různých zdrojích příjmu dat • žákova práce s dýcháním a ovládáním hlasu je mu nápomocna v dalším počínání • je si vědom měkkých hlásek <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák s uvážením reaguje na práci ostatních • je si vědom, že práce s hlasem a artikulací není záležitostí, která se dá naučit během chvíle • uvědomuje si, že je nutné sám na sobě pracovat a zdokonalovat se • rady ostatních vždy přijímá s pokorou
Učivo	Práce s dýcháním, ovládáním bránice, slovní zásoba obsažená v jazykolamech
Cílová skupina	7.–9. třída

Časová dotace	20 minut
Pomůcky	jazykolamy vystřižené na lístečkách
Aktivizační metody	- metody situační - metody inscenační - didaktické hry

Мы ели-ели ершей у ели. Их еле-еле у ели доели.

На дворе — трава, на траве — дрова. Не руби дрова на траве двора!

У Сени и Сани в сенях сом с усами.

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

Жужжит жуже лица, жужжит, да не кружится.

Мама Милу мылом мыла. Мила мыла не любила.

От топота копыт пыль по полю летит.

Идёт с козой косою козёл.

Мой руки чище и чаще.¹²

Organizační pokyny

Při této aktivitě je vhodné, aby žáci seděli pospolu v kruhu. Zabrání se tak zbytečnému studu a práce v kruhu nám pomůže odbourat žákovi nejistoty.

Učitel nejprve každému rozdá jazykolamy, viz výše. Většina z nich bude pro žáky neznámá. Věty je nutné si přeložit, ale celé cvičení by postrádalo smysl, pokud bychom začali si překládat slovíčka jako první úkon. Necháme si to až na samotný závěr.

¹² Скороговорка мама мыла 🧼 50 скороговорок малышам, полностью, короткие. 1igolka.com: идеидлявашеготворчества [online]. Dostupné z: https://1igolka.com/skorogovorki/cop619_skor-skorogovorka-mama-myila

Průběh

Učitel jazykolamy přečte sám jako pohádku se správnou intonací, aby u žáků probudil zájem. Je nezbytné, aby četl pomalu, aby žáci detailně zaznamenaly každé slovo a každý zvuk. Intonace a přízvuk je v ruském jazyce proměnlivý, proto se musí důkladně vnímat.

Jako další krok následuje postupné čtení jednoho jazykolamu za druhým. První bude číst sám učitel. Žáci si šeptem sami pro sebe zkouší výslovnost. Po učitelově přečtení žáci hromadně sborem budou opakovat. Nejdříve se přečte celá věta, poté po kouscích, aby žáci stihli vše si zapamatovat. Mohou mít před sebou papír, ze kterého budou číst. Pokud ale budeme pomalu vyslovovat, pracovní list s hlvolamy nebude potřeba.

Je důležité, aby si učitel uhlídal, aby opravdu všichni žáci mluvili. Napoprvé se neporučuje, aby žáci sami odříkávali jazykolam před třídním kolektivem, pokud se ovšem najde dobrovolník, který by si to rád vyzkoušel, aby se ujistil, zda slova jsou intonačně správně, nebude mu bráněno.

Až dojdeme ke konci, žáci budou netrpěliví, co vlastně jazykolamy znamenají. V tomto momentě, by bylo vhodné, vrátit se zpět na svá místa do lavic, kvůli komfortnějšímu prostoru na psaní.

Nadchází čas na překládání a učitel má několik možností, jak to provést, aby jen žákům nediktoval doslovný překlad a zapojil je do kreativní práce.

- 1) Žáci mají ve dvojicích slovník, ve kterém si sami hledají jim neznámou slovní zásobu.

Poté, co učitel uvidí, že většina práci dokončuje, následuje hromadná kontrola, kdy se dobrovolnické dvojice hlásí a ostatním říkají svůj překlad.

- 2) Žáci pracují ve skupinkách cca po čtyřech.

Postup je obdobný jako při práci ve dvojici.

- 3) Žáci si nejdříve sami vyzkouší text přeložit, poté konzultují v lavici se spolusedícím. Výsledek jim přečte sám učitel.

Přínos

Žáci budou pracovat jak samostatně, tak ve dvojicích, je zde možnost i ve skupinkách. Aktivita je velmi důležitá proto, aby si žáci ukotvili správnou fonetickou stránku jazyka. Naučili se pohyblivému přízvuku, práci se svým hlasem, ovládat bránici. Práce v kolektivu je naučí naslouchat druhému a dá jim možnost sebezdokonalování se prostřednictvím druhých.

Hromadné sborové opakování zabrání studu či nervozitě při projevu před celým třídním kolektivem. Správná výslovnost se žákům vryje více pod kůži, pokud budou správně se snažit odposlouchat projev učitele.

Účelově byly vybrány jazykolamy, které jsou jednoduché, vtipné, ale obsahují měkké hlásky, které jsou velmi těžké v přednesu. Žáci mohou lépe pochopit přízvučné a nepřízvučné písmeno „o“.

Je důležité, aby učitel ohlídal, že se nikdo nebude nikomu posmívat pro jeho špatnou výslovnost. Pokud bude evidentní, že mají žáci s nějakým slovem problém, zopakuje se klidně několikrát za sebou.

2.3.6 Najdi toho, kdo../Найти того,кто...

V rámci této aktivity mohou žáci vystřídat hned několik metod výuky. Nejdříve si zopakují slovní zásobu, pakliže někdo nějaké slovíčko zapomene, využije slovník. Poté, co budou všem všechny pojmy v tabulce jasné, vyrazí do víru třídy, kde budou postupně obcházet své spolužáky, kterým budou pokládat otázky a zároveň si zaznamenávat jejich odpovědi. Tvorba správných otázek s navázáním konverzace a bližší poznávání svých spolužáků nám dozajista navodí příjemné pracovní prostředí ve třídě. Předpokládáme, že se někdo zná více a někdo méně, tudíž i takto můžeme přispět ke stmelení kolektivu. Učitel celou akci sleduje a případně pomáhá při vedení konverzace. Celá konverzace se odehrává pouze a jenom v jazyce RUSKÉM!

Tabulka 9 – Najdi toho, kdo ...

Název	Najdi toho, kdo.../ Найди того, кто...	
Cíle	vzdělávací	<ul style="list-style-type: none"> • Procvičování tvorby otázek. • Umět správně položit otázku. • Procvičování gramatiky–skloňování podstatných jmen, časování sloves. • Syntaktická stránka ruského jazyka. • Procvičování pořadí slov ve větném celku. • Nácvič intonace a správné artikulace. • Znalost fonetiky ruského jazyka.

	<p>výchovné</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce s celým třídním kolektivem. • Práce ve skupině. • Rozvíjet své komunikační schopnosti. • Vzájemná pomoc jeden druhému.
	<p>další</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet kreativní a kognitivní myšlení. • Smysl pro týmovou práci. • Schopnost tvořit příjemnou atmosféru v třídním kolektivu. • Umění navázat kontakt. • Upotřebit své dosud získané informace v praxi.
<p>Klíčové kompetence</p>	<p>kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák ovládá fonetickou stránku ruského jazyka • umí správně tvořit otázky • zadává otázky tak, aby zjistil klíčovou informaci • žák si procvičuje otázky typu <i>У тебя есть...? Тебе нравится...? Ты любишь...?</i> <p>kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák jedná asertivně • snaží se najít vícero možných variant řešení • je si vědom svého chování • odpovídá za svá rozhodnutí <p>kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák klade jasné otázky, na které chce zjistit jednoznačnou odpověď • vyjadřuje se výstižně a zřetelně • umí pracovat se svým hlasem – jeho intonací • procvičuje si správnou artikulaci slov ruského jazyka <p>kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žák se snaží o zajištění příjemného pracovního prostředí • žákovo vystupování je milé a přátelské • nikomu se neposmívá • jedná s rozvahou a klidem 	

Učivo	Procvičování daného lexika, tvorba otázek, rozšiřování slovní zásoby.
Cílová skupina	8.–9. třída
Časová dotace	12–15 minut
Pomůcky	tabulka s otázkami, psací potřeby, podložka na psaní (učebnice, sešit)
Aktivizační metody	- metody situační - metody inscenační - didaktické hry

Organizační pokyny

Učitel každému žákovi rozdá tabulku, jež obsahuje výpovědi s vynechaným prostorem, který bude obsahovat jméno spolužáka, který se ztotožňuje s danou výpovědí. Žák potřebuje tabulku, podložku, aby se mu lépe psalo, protože budou psát ve stoje, dále psací pomůcky.

Průběh (pravidla aktivity)

- nejprve si všichni ještě v lavicích přečtou dané výpovědi
 - v případě nejasností bude zapotřebí výpovědi si přeložit
- žák si poté sám znovu přečte tabulku
- předpokládáme, že se kolektiv zná, a proto jeden o druhém ví spoustu informací
- žáci se přesunou do volného prostoru ve třídě, pokud není volné místo, postačí uličky mezi lavicemi
- postupně budou obcházet jeden druhého s tím, že se ho podle odpovědí budou ptát na otázky
 - např. Máš sestru? / У тебя сестра?
 - pokud dotyčný odpoví Ano, mám. / Да у меня сестра.-> zaznamenáme si jeho jméno do příslušného políčka
 - POZOR!
 - 1) celá konverzace probíhá pouze a jenom v ruském jazyce,

- 2) každé jméno se v tabulce objeví pouze jednou! -> takový postup jsme zvolili především proto, aby se žáci opravdu zeptali co nejvíce spolužáků (v nejlepším případě všech), a tudíž pracovali s formováním otázek spolu s doptáváním se dotyčných, a především, aby si to vyzkoušeli co možná nejvíce krát.

Poté, co učitel žáky seznámí s pravidly, vstanou žáci ze svých lavic a vydávají se na průzkum celého kolektivu. Po zaplnění všech políček si žák sedá zpět na své místo do lavice. Až budou všichni na svých místech v lavicích, přistoupí učitel na kontrolu, kdy se bude postupně na všechna políčka vyzpívat. Otázka bude například vypadat tímto způsobem: Řekněte mi, prosím, kdo má rád čokoládu? /Скажите мне пожалуйста, кто любит шоколад? Třída se hlásí, učitel postupně vyvolává a dozvídá se jména těch, kdo má, co rád apod.

Přínos

Aktivita si klade za cíl konverzovat co možná s největším počtem lidí, naučit se správně formulovat své dotazy a na ně vytvářet správné odpovědi. Procvičíme si zde především skloňování podstatných jmen, přídavných jmen, zájem, osobních jmen, dále časování sloves a správnému pořadí slov ve větě.

Pokud se kolektiv dobře zná, může to být výhoda, jelikož víme, kdo má bratra nebo sestru, ale jsou zde účelně i výpovědi, jež nemusí být hned zřejmé. Učitel bude třídou procházet, poslouchat jejich konverzace, hlídat, aby odpovídali celou větou, nikoli jenom odpověďmi ANO/NE /ДА/НЕТ. Je nutné též brát zřetel na to, aby opravdu konverzoval každý s každým a nesnažili se pouze opsat tytéž odpovědi od kamaráda.

2.4 Dotazníkové šetření

Vhledem k tomu, že v diplomové práci jsou vypracovány metodické listy pro učitele, přičemž všechny aktivity byly vyzkoušeny v praxi, rozhodla jsem se pro menší dotazníkový průzkum, abychom získali zpětnou vazbu ze strany žáků na to, jak oni vnímají vnesení jazykových her aktivizačního charakteru do výuky. Dotazníku se účastnilo celkem 150 žáků ze dvou základních škol. Jedná se o žáky sedmých až devátých tříd. Dotazník, který byl žákům rozdán, je přiložen níže v příloze.

Každá otázka obsahuje tabulku s výběrem odpovědí a přesný počet respondentů, jež odpovídali. Tabulku doplňuje barevný graf zaznamenávající procentuální podíl spolu s krátkým komentářem.

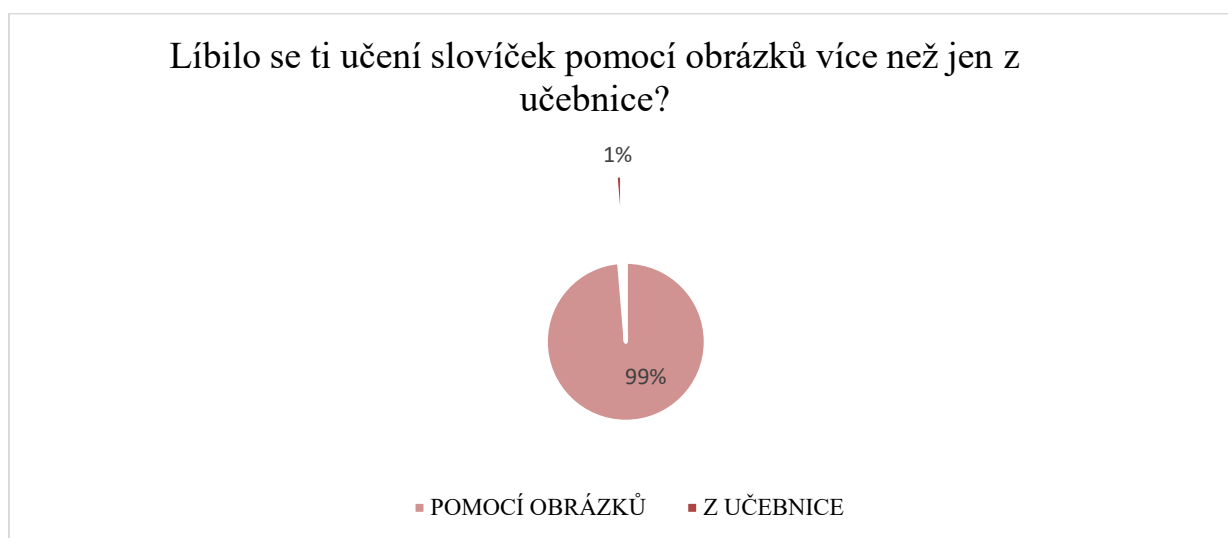
Tabulka 10 – Celkový počet respondentů

celkový počet respondentů = 150		
Základní škola Skřivany	chlapci	20
	dívky	32
Základní škola Karla IV. Nový Bydžov	chlapci	51
	dívky	47

1. Líbilo se ti učení slovíček pomocí obrázků více než jen z učebnice?

Tabulka 11 – Tabulka k otázce č. 1

POMOCÍ OBRÁZKŮ	148
Z UČEBNICE	2



Graf 1 – Graf k otázce č. 1

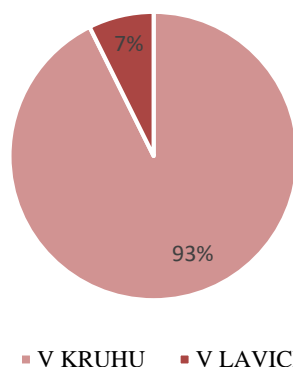
Na otázku, zda se žákům lépe učí slovíčka z učebnice nebo podle obrázků odpovědělo celých 99 % respondentů, že se jim líbí učit se spíše pomocí obrázků. Zajímavostí se jeví odpověď na dodatečnou otázku „Proč?“. 17 žáků nezávisle na sobě (z různých škol a ročníků) zaznamenali tutéž odpověď, a sice: „Bavilo nás to.“ Oproti tomu ti dva žáci, co se přiklánějí spíše k práci s učebnicí, nezaznamenali odpověď žádnou.

2. Je lepší výuka v lavicích nebo v kruhu?

Tabulka 12 – Tabulka k otázce č. 2

V KRUHU	139
V LAVICI	11

Je lepší výuka v lavicích nebo v kruhu?



Graf 2 – Graf k otázce č. 2

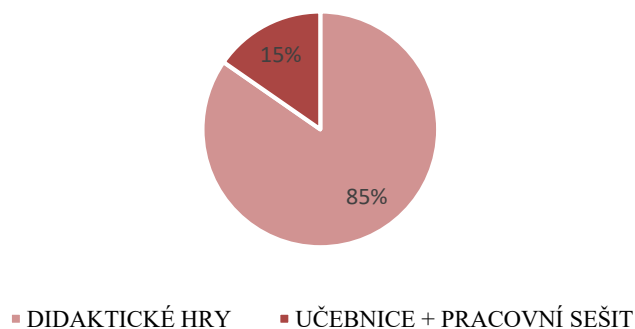
Výuka v kruhu se jeví jako lepší pro 93 % žáků, pouhých 7 % žáků se přiklání k tradiční výuce v lavicích. Během absolvování praxe jsem si sama mohla všimnout, že se žáci během výuky v kruhu cítí otevřenější a panovala zde přátelštější atmosféra.

3. Za účinnější způsob výuky považuješ spíše didaktické hry nebo cvičení v učebnici a pracovním sešitě?

Tabulka 13 – Tabulka k otázce č. 3

DIDAKTICKÉ HRY	127
UČEBNICE + PRACOVNÍ SEŠIT	23

Za účinnější způsob výuky považuješ spíše didaktické hry nebo cvičení v učebnici a pracovním sešitě?



Graf 3 – Graf k otázce č. 3

Didaktické hry vnímá 85 % žáků jako účinnější způsob výuky, někteří zde uvedli, že se toho více naučí, protože je to zajímavé a baví je to. Jeden žák dokonce napsal, cituji: „Není to nuda.“ Ovšem i tak si 15 % stojí za tím, že je účinnějším způsobem výuky stále učebnice a pracovní sešit, protože v učebnici, jak dále zaznamenali, mají vše vysvětlené.

4. Cítíš se lépe při práci ve skupině nebo jako jednotlivec?

Tabulka 14 – Tabulka k otázce č. 4

VE SKUPINĚ	142
SÁM	8



Graf 4 – Graf k otázce č. 4

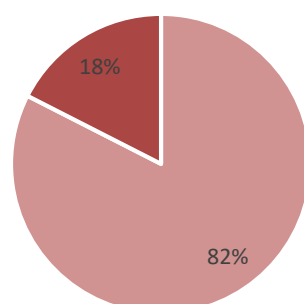
Při této otázce jsem se domnívala, že odpovědi nebudou takto poměrně jednohlasé, ale že vícero žáků označí, že raději pracují sami. K mému údivu to zaznamenalo pouhých 5 %, zbylých 95 % pracuje lépe ve skupince, většinou se shodli v tom, když psali, že si mohou vzájemně pomáhat a radit. Několikrát také zaznělo, že je to mnohem zábavnější, když jsou ve skupince.

5. Kdo ví, odpoví. Zde jsme soupeřili mezi sebou. Jak jsi se cítil/a?

Tabulka 15 – Tabulka k otázce č. 5

Motivovalo mě to k lepším výsledkům	132
Styděl/a jsem se.	28

Aktivita: Kdo ví, odpoví. Zde jsme soupeřili mezi sebou. Jak jsi se cítil/a?



■ Motivovalo mě to k lepším výsledkům. ■ Styděl/a jsem se.

Graf 5 – Graf k otázce č. 5

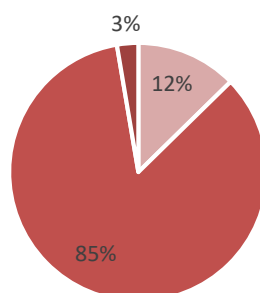
U této otázky mě opravdu hodně překvapilo, že celých 18 % žáků se stydělo před svými spolužáky, ačkoli během hodin nebylo na žácích nic poznat, ani v jejich výkonech, ani v jejich tvářích. U některých žáků byla zřejmá jejich neznalost spíše než stud. Oproti tomu 82 % žáků se líbilo soupeření, které je motivovalo k lepším výsledkům.

6. Práce s básničkou: Srovnej, když se máš pouze básničku nazpaměť doma naučit a odříkat přede všemi s tím, jak jsme pracovali my?

Tabulka 16 – Tabulka k otázce č. 6

Nebaví mě rozebírat básničku, radši se ji naučím a mám klid.	19
Baví mě rozebírat básničku a tím se naučit spoustu věcí, někdy i nevědomky.	127
Jiná odpověď	4

Práce s básničkou: Srovnej, když se máš pouze básničku nazpaměť doma naučit a odříkat přede všemi s tím, jak jsme pracovali my?



- Nebaví mě rozebírat básničku, radši se ji naučím a mám klid.
- Baví mě rozebírat básničku a tím se naučit spoustu věcí, někdy i nevědomky.
- Jiná odpověď

Graf 6 – Graf k otázce č. 6

Práce s básničkou nebaví 12 % žáků, upřednostňují se ji spíše doma naučit nazpaměť. Navzdory tomu 85 % žákům vyhovoval způsob práce s básničkou, tak že jsme z ní mohli vytěžit co nejvíce. Zajímavé byly odpovědi 4 žáků, kteří označili třetí možnost. Považuji za vhodné, zde odcitovat jejich názory: (odpovědi jsou citovány přesně tak, jak byli napsány žáky, bez interpunkce atd.).

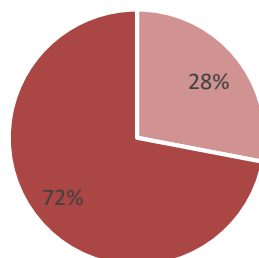
- „Nevím co psát.“
- „Básničky nemám ráda.“
- „Je to k ničemu.“
- „Nevím k čemu je to dobrý.“

7. Učíš se radši gramatiku z učebnice, kde to máš vše podrobně popsané, nebo pomocí her, ve kterých si sám/sama tvoříš slova, slovní spojení, věty -> a tím se učíš gramatice?

Tabulka 17 – Tabulka k otázce č. 7

Radši z učebnice, je tam všechno potřebné.	42
Rád/a si na to přijdu sám/sama nebo s kamarády.	108

Učíš se radši gramatiku z učebnice, kde to máš vše podrobně popsané, nebo pomocí her, ve kterých si tvoříš sám/sama slova, slovní spojení, věty -> a tím se učíš gramatice?



■ Radši z učebnice, je tam všechno potřebné. ■ Rád/a si na to přijdu sám/sama nebo s kamarády.

Graf 7 – Graf k otázce č. 7

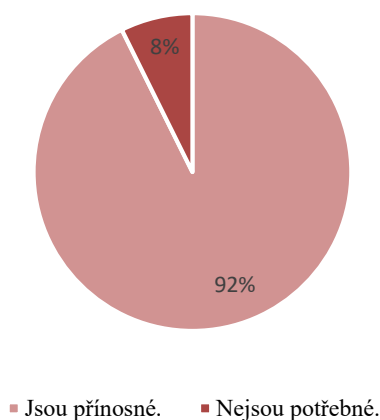
Již v otázce č. 3 se někteří žáci přiklonili spíše k učení pomocí učebnice, zde je tomu obdobně, a celých 28 % žáků se učí gramatiku spíše z učebnice než pomocí her. Samostatnou interakčnější možnost si vybralo 72 % žáků, přičemž doplnili, že s kamarády si mohou pomáhat. Někteří napsali, že samotné by je to nebavilo tolik, jako s kamarády. Avšak ti, co se radši učí z učebnice poznamenali, že: „Nemusím nic hledat vše tam je.“, „Je to tam dobře napsané.“ „Nemusíme taky vše dělat ve skupince.“ Obzvláště tento poslední názor mě opravdu udivil.

8. Jazykolamy jsou pro nás přínosné při rozvíjení jazyka nebo nejsou tak potřebné?

Tabulka 18 – Tabulka k otázce č. 8

Jsou přínosné.	139
Nejsou potřebné.	11

Jazykolamy jsou pro nás přínosné při rozvíjení jazyka nebo nejsou tak potřebné?



Graf 8 – Graf k otázce č. 8

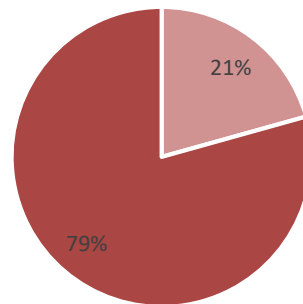
Jazykolamy jsou nedílnou součástí výuky jakéhokoli cizího jazyka. Díky nimž můžeme lépe pochopit samotný cizí jazyk, jeho výslevnost i intonaci. K tomuto se též přiklání 92 % žáků. Pouhých 8 % se domnívá, že nejsou potřebné. Dva žáci zaznamenali dokonce, že jsou k ničemu.

9. Myslíš, že jsou aktivity v hodině důležité proto, abychom se toho naučili více, nebo jen pro zpříjemnění?

Tabulka 19 – Tabulka k otázce č. 9

Jen pro zpříjemnění.	31
Pomáhají nám kreativní a zábavnou formou se naučit více.	119

Myslíš, že jsou aktivity v hodině důležité proto, abychom se toho naučili více, nebo jen pro zpříjemnění?



■ Jen pro zpříjemnění. ■ Pomáhají nám kreativní a zábavnou formou se naučit více.

Graf 9 – Graf k otázce č. 9

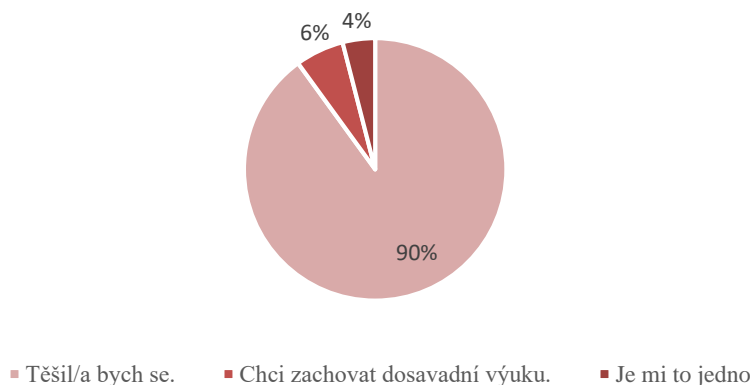
U této otázky uvedlo neuvěřitelných 21 % žáků, že aktivity slouží pouze k zpříjemnění hodiny, což se trochu vylučuje s jejich výše zmíněnými odpověďmi u jiných otázek. Budeme doufat, že to označili jen tak, a nepovažují jazykové hry za zbytečnost. Potěšujících je 79 % žáků, kteří souhlasí s tím, že jsou aktivity pro učení přínosné a díky nim se můžeme naučit i mnohem více.

10. Kdyby výuka probíhala tímto způsobem, těšil/a by ses na výuku více, nebo bys rád/a zachoval/a dosavadní způsob výuky, či ti to je jedno?

Tabulka 20 – Tabulka k otázce č. 10

Těšil/a bych se.	135
Chci zachovat dosavadní výuku.	9
Je mi to jedno	6

Kdyby výuka probíhala tímto způsobem, těšil/a by ses na výuku více, nebo bys rád/a zachoval/a dosavadní způsob výuky, či ti to je jedno?



Graf 10 – Graf k otázce č. 10

Je velmi potěšující, že 90 % žáků, by se těšilo na hodinu více, kdyby probíhaly takto interaktivně. Stále ale jsou tací, kteří chtějí zachovat dosavadní styl výuky, a to konkrétně 6 %. Je trochu znepokojující, že šesti žákům je to jedno, zda se výuka má trochu změnit, nebo zachovat.

Závěr

V praktické části diplomové práce jsou navrženy metodické listy, které si kladou za cíl pomoci žákům při jejich mluveném projevu a konverzaci v ruském jazyce. Mým záměrem bylo sestavit metodické listy tak, aby nebyly náročné jak pro samotné žáky, tak ani pro učitele. Všechny aktivity jsou časově úsporné a nepotřebují náročnou přípravu.

Samotné doprovodné materiály jsou doplněny přímo u metodického listu, některé jsou připojeny v příloze. Metodické listy jsou podrobně rozepsány, co se týče pomůcek, časové dotace, klíčových kompetencí, cílů výchovně – vzdělávacích a samozřejmě aktivizačních metod. Pod každým listem nalezneme organizační pokyny obsahující pravidla, rozdělení žáků aj. Dále samotný průběh aktivity spolu s přínosem pro žáky.

Ke znalosti a používání ruského jazyka bezmezně patří jeho trénink. Proto jsem neopomenula na nezákladnější stavební materiál, a to na slovní zásobu. Schválně jsou vytvořeny aktivity na jejich procvičování, které nejsou jako v klasických hodinách. Ať mluvíme o procvičování pomocí obrázkových kartiček, tak o soutěži, kdo zná nejvíce slovíček.

Je trochu smutné, že dnešní děti nechtou poezii, protože ji většinou nerozumí, nechápou její skryté bohatství. To ale můžeme změnit, stačí nám, když si vybereme básničku, která je nenáročná, vtipná a jako bonus můžeme díky ní rozebírat další tematické a gramatické prvky.

Během aplikace těchto metodických listů ve výuce bylo ověřeno, že jejich přínos spočívá nejen v lepším a důkladnějším procvičováním ruského jazyka, ale též při samotné spolupráci v kolektivu a prohlubování vztahových vazeb, což ostatně je doloženo v průzkumném šetření, ve kterém jasně vyplynulo, že se žáci raději učí interaktivně nejlépe ve skupinkách, protože si učivo osvojí a zakotví více než v tradičním vyučování.

Též se vyvrátilo tvrzení, že si děti nechtějí hrát, protože je mnohem více baví trávit čas na mobilním telefonu, jak se mylně domnívá většina lidí. Žáci dokonce označili, že vzájemné soupeření je mnohem více motivuje a žene k lepším výsledkům. Dále ze šetření vyplynulo to, že aktivity určitě patří do výuky.

Velmi potěšujícím faktem je to, že pokud by se alespoň občas zahrnuly jazykové aktivity do výuky, tak by se žáci těšili na výuku mnohem více.

Pro vyšší efektivitu a získání hlubšího zájmu u žáků se doporučuje zařadit jakoukoli z výše uvedených jazykových aktivit na samotný začátek vyučovací hodiny.

Seznam obrázků

Obrázek 1- Interakční styl učitele	35
Obrázek 2 – Hlavička metodického listu	52

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Kartičky s obrázky (1. varianta)	53
Tabulka 2 - Představování kartiček s obrázky v kruhu (2. varianta).....	56
Tabulka 3 - Kdo odpoví první?	59
Tabulka 4 - Práce s básničkou.....	63
Tabulka 5 - Práce s básničkou – úkoly.....	66
Tabulka 6 - Vymýšlení příběhu pomocí klíčových slov	68
Tabulka 7 - Vedoucí písmenko	72
Tabulka 8 - Jazykolamy	75
Tabulka 9 – Najdi toho, kdo	79
Tabulka 10 – Celkový počet respondentů	83
Tabulka 11 – Tabulka k otázce č. 1.....	84
Tabulka 12 – Tabulka k otázce č. 2.....	84
Tabulka 13 – Tabulka k otázce č. 3.....	85
Tabulka 14 – Tabulka k otázce č. 4.....	86
Tabulka 15 – Tabulka k otázce č. 5.....	86
Tabulka 16 – Tabulka k otázce č. 6.....	87
Tabulka 17 – Tabulka k otázce č. 7.....	88
Tabulka 18 – Tabulka k otázce č. 8.....	89
Tabulka 19 – Tabulka k otázce č. 9.....	90
Tabulka 20 – Tabulka k otázce č. 10.....	91

Seznam grafů

Graf 1 – Graf k otázce č. 1	84
Graf 2 – Graf k otázce č. 2	85
Graf 3 – Graf k otázce č. 3	85

Graf 4 – Graf k otázce č. 4	86
Graf 5 – Graf k otázce č. 5	87
Graf 6 – Graf k otázce č. 6	88
Graf 7 – Graf k otázce č. 7	89
Graf 8 – Graf k otázce č. 8	90
Graf 9 – Graf k otázce č. 9	91
Graf 10 – Graf k otázce č. 10	92

Seznam příloh

Příloha 1 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)	101
Příloha 2 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)	102
Příloha 3 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)	103
Příloha 4 – Kartičky s otázkami (metodický list 8).....	104
Příloha 5 – Kartičky pro vymýšlení příběhu (metodický list 5)	111
Příloha 6 - Dotazník.....	112

Seznam použité literatury

- ADAIR, John Eric. *Efektivní komunikace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. Management (Alfa Publishing). ISBN 80-86851-10-9.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cambridge language teaching library. ISBN 0521793777.
- JOSEF, Dušan. *Nástěnný obraz v hodinách cizojazyčného vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.
- GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991.

JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Pedagogická teorie a praxe. ISBN 80-04-23209-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007.

Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541

Efektivní učení ve škole. Přeložil Dominik DVOŘÁK. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

KURELOVÁ, Milena a Eva Šteflíčková. *Pedagogika II*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 1993. ISBN 80-7042-068-5

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-210-0210-7

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: rektorát Masarykovy univerzity, 1991

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN isbn80-210-1124-6.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN isbn80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*.

Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Didaktika: teorie vzdělání a vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0510-5.

KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Edited by Rudolf Kohoutek – Karel Ouroda. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ČÁRA, Vladimír a Radko PURM. *Ruský jazyk na základní škole: na pomoc ruštinářům středních škol při zajišťování návaznosti vyučování ruštině na základních a středních školách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

PURM, Radko, Stanislav JELÍNEK a Josef VESELÝ. *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. Vyd. 3. (rozš. a upr.). Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-174-0.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-391-0.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. ISBN 80-7248-292-0.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

TALICKAJA, Jelizaveta. *Ruský jazyk: lexikologie*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0430-4.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 2., upr.vyd. Praha: H & H, 1994. ISBN 80-85787-29-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ЗАМКОВАЯ Н., МОЙСЕЕНКО И. (2006). *Инновационные формы работы на уроке русского языка как иностранного*. Tallinn: Koolibri.

IZARENKOV, D. I. *Obuchenie dialogicheskoj rechi*. Moskva: "Russkij jazyk," 1981.

ПАССОВ, Е.И. (1989). *Основы коммуникативной речи*. Москва: „Русский язык“.

ЩУКИН А.Н., МОСКОВКИН Л.В. (2012). *Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного*, Издание 2-е. Москва: Издательство Русский язык, ISBN 978-5-88337-220-8

Internetové zdroje

ABZ.cz: slovník cizích slov. ABZ.cz: slovník cizích slov – on-line hledání [online].

Copyright © [cit. 22.01.2020]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/incentivy>

Citáty slavných osobností. Citáty slavných osobností: Největší sbírka citátů, myšlenek a aforismů [online]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/281062-platon-priteli-nezachazej-s-detmi-pri-uceni-nasilne-nyb/>

Metodický portál RVP – Modul Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Детские стихи – Страница 2 - Кафе « Граф О Манн» - Страна глухих. Форум глухих и слабослышащих.. Сайт Страна глухих|интернет-общество глухих и слабослышащих|все о кохлеарной имплантации, глухих, слабослышащих|общение глухих людей [online].

Dostupné z:

<https://www.deafworld.ru/forum/topic/3543%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5-%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%85%D0%B8/page/2/>

Скороговорка мама мыла 🧼 50 скороговорок малышам, полностью, короткие.

1igolka.com: идеи для вашего творчества [online]. Dostupné z:

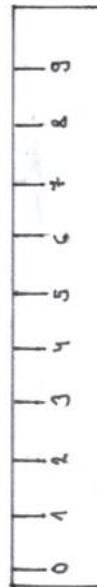
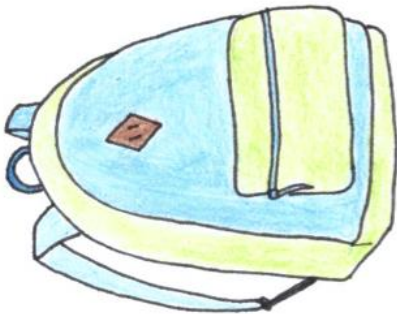
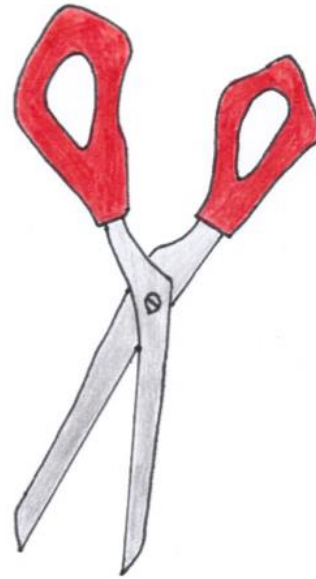
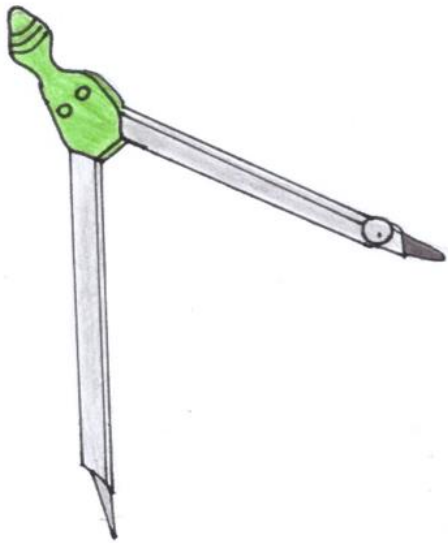
https://1igolka.com/skorogovorki/cor619_skor-skorogovorka-mama-myila

Школьные сочинения [online]. Dostupné z: <https://lit.ukrtvory.ru/monolog-opredelenie/>

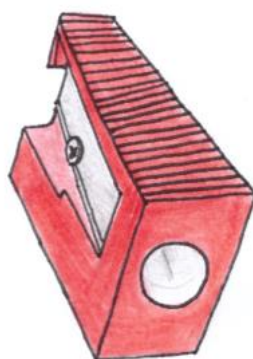
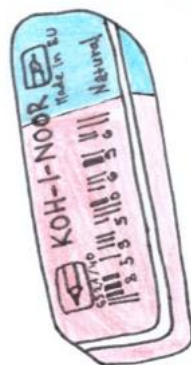
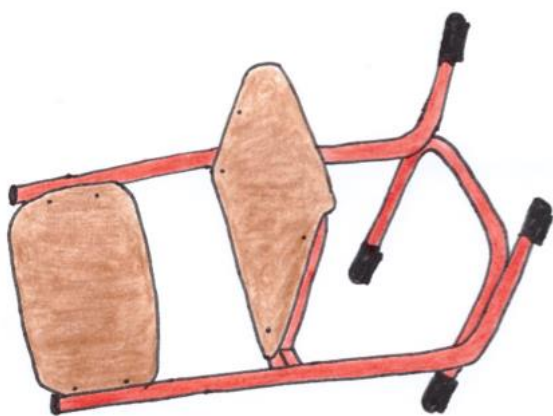
Český jazyk. Český jazyk - Vše co student potřebuje vědět [online]. Copyright © 2020.

Všechna práva vyhrazena. [cit. 10.02.2020]. Dostupné z:

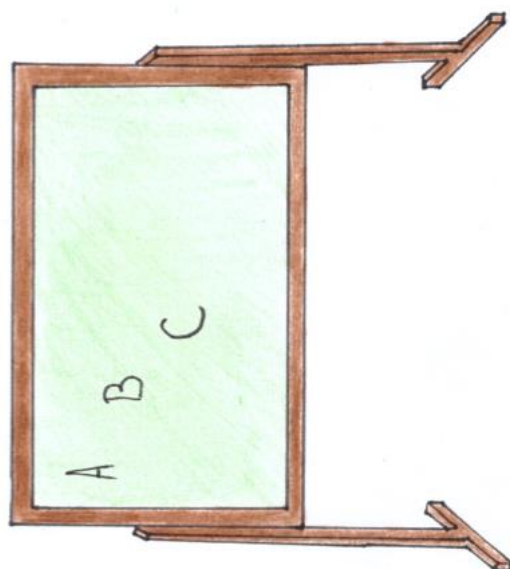
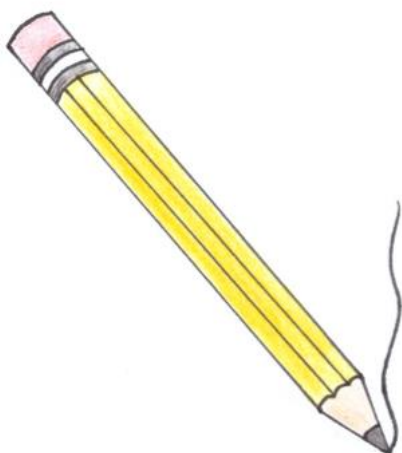
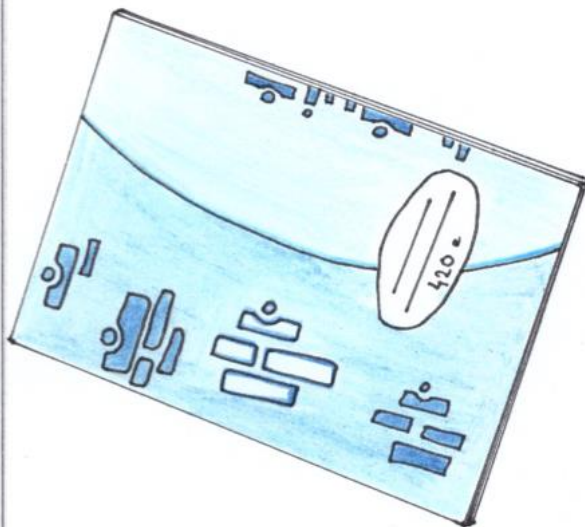
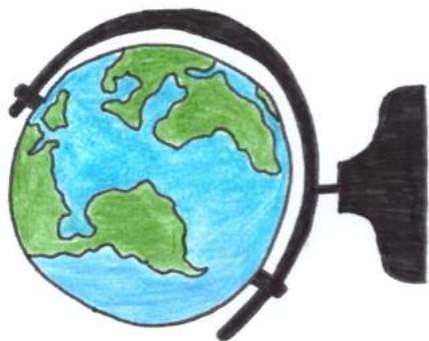
<https://jazyk.studentske.cz/2009/03/automatizace.html>



Příloha 1 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)



Příloha 2 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)



Příloha 3 - Kartičky sloužící pro výuku slovíček (metodické listy 1, 2, 3)

У..... брат	.....любит шоколад	.....нравится жёлтый цвет
У..... собака	.....любит ходить в театр	.....нравится борщ
У..... компьютер	.....смотреть фильмы	..... нравится Русская кухня
У..... сестра	.....любит чай	.....нравится красный цвет
У..... кот/кошка	.....любит ходить в кино	.....нравится пицца
У..... мобильник Iphone	.....любит кататься на велосипеде	..... любит занимается спортом
У.....2 брата	.....любит кофе	.....нравится чёрный цвет
У..... курица	.....любит путешествовать	.....нравится шаурма
У.....камера	.....любит смотреть телевизор	..... нравится чешская кухня

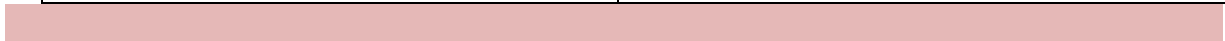
Пříloha 4 – Kartičky s otázkami (metodický list 8)

ПАПА	МАМА
СЕСТРА	БРАТ
БАБУШКА	ДЕДУШКА
КОТ	СОБАКА
ШОКОЛАД	МОЛОКО
ДОМ	КВАРТИРА
ЖИТЬ	ЕСТЬ

ЛЮБИТЬ	ХОДИТЬ
УЧИТЬ	УЧИТЬСЯ
ШКОЛА	УЧИТЕЛЬ
МЕХАНИК	СЕКРЕТАРША
ХОДИТЬ	ГОВОРИТЬ
РУССКИЙ ЯЗЫК	АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
МОЛОДОЙ	СТАРЫЙ



ВСТРЕТИТЬСЯ	ДОГОВОРИТЬ
ГЛАЗА	ВОЛОСЫ
ЛИЦО	ОДЕЖДА
КУРТКА	МАЙКА
КОФТА	ЧЕМОДАН
БРЮКИ	ГОЛУБОЙ
КРАСНЫЙ	КРАСИВЫЙ



ГОРОД	ДЕРЕВНЯ
РАБОТАТЬ	ГУЛЯТЬ
ПАРК	ДРУГ
ПОДРУГА	МОРЕ
ОЗЕРО	ОНА / ОН
МЫ	ВЫ
ТЫ	Я

Пříloha 5 – Kartičky pro vymýšlení příběhu (metodický list 5)

Dotazník pro žáky

Milý žáku, milá žákyně,

tímto Tě prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Jedná se o anonymní dotazník, tudíž se nemusíte podepisovat a můžete svobodně a upřímně vyjádřit Váš osobní názor.

Jak budeme dotazník vyplňovat?

- *Pokud budou možnosti a) b) c) – prosím označ tu, která je pro tebe nejlepší.*
- *Kde bude doplňující otázka „Proč?“ – prosím o tvůj osobní názor.*

Jsem:

- a) *dívka*
- b) *chlapec*

Třída (stačí pouze 7, není potřeba uvádět 7.A, 7.B...):

Otázky

- 1) Líbilo se ti učení slovíček pomocí obrázků více než jen z učebnice?
 - a) Pomocí obrázku
Proč?.....
 - b) Z učebnice
Proč?.....
- 2) Je lepší výuka v lavicích nebo v kruhu?
 - a) V lavici.
 - b) V kruhu.
- 3) Považuješ hry za účinnější způsob výuky než jen práci s učebnicí a pracovním sešitem?
 - a) Didaktické hry
Proč?.....
 - b) Učebnice + pracovní sešit
Proč?
- 4) Cítíš se lépe při práci ve skupině nebo jako jednotlivec?
 - a) Ve skupině.
 - b) Sám.
Proč?.....

- 5) Aktivita: Kdo ví, odpoví. Zde jsme soupeřili mezi sebou. Jak jsi se cítil/a?
- Motivovalo mě to k lepším výsledkům.
 - Styděl/a jsem se.
- 6) Práce s básničkou: Srovnej, když se máš pouze básničku nazpaměť doma naučit a odříkat přede všemi s tím, jak jsme pracovali my?
- Nebaví mě rozebírat básničku, radši se ji naučím a mám klid.
 - Baví mě rozebírat básničku a tím se naučit spoustu věcí, někdy i nevědomky.
 - Jiná odpověď
.....
- 7) Učíš se radši gramatiku z učebnice, kde to máš vše podrobně popsané, nebo pomocí her, ve kterých si tvoříš sám/sama slova, slovní spojení, věty -> a tím se učíš gramatice?
- Radši z učebnice, je tam všechno potřebné.
Proč?.....
 - Rád/a si na to přijdu sám/sama, nebo s kamarády.
Proč?.....
- 8) Myslíš si, že mají jazykolamy nějaký smysl?
- Jsou přínosné.
 - Nejsou potřebné.
Proč?.....
- 9) Myslíš, že jsou aktivity v hodině důležité proto, abychom se toho naučili více, nebo jen pro zpříjemnění?
- Jen pro zpříjemnění.
 - Pomáhají nám kreativní a zábavnou formou se naučit více.
 - Jiná odpověď.
.....
- 10) Kdyby výuka probíhala tímto způsobem, těšil/a by ses na výuku více, nebo bys rád/a zachoval/a dosavadní způsob výuky, či ti to je jedno?
- Těšil/a bych se.
 - Chci zachovat dosavadní výuku.
 - Je mi to jedno.