

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

BLANKA MICKOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**DIDAKTICKÉ HRY
JAKO MOTIVAČNÍ ČINITEL ROZVÍJENÍ SLOVNÍ ZÁSOBY
VE VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bartoňová

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 12. 4. 2010

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Janě Bartoňové za odborné vedení diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Řeč, jazyk, komunikace	8
1.1 Obecné pojednání	8
1.2 Komunikace a český jazyk	10
1.3 Komunikační dovednosti dítěte	11
1.4 Vztah mezi komunikačními dovednostmi dítěte a vstupem do školy	13
2 Dětská řeč.....	14
2.1 Proces vývoje řeči dítěte.....	14
2.2 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí	16
2.3 Motivy rozvoje řeči	17
2.4 Vliv rodiny na rozvoj řeči.....	18
2.5 Psycholingvistické hledisko výchovně-vzdělávacího procesu	19
2.6 Sociolingvistika a teorie jazykové socializace	19
2.6.1 Obecné pojednání	19
2.6.2 Základní východiska Brensteinovy teorie	20
2.6.3 Charakteristika jazykových kódů	21
2.6.4 Aplikace teorie jazykové socializace v podmínkách České republiky.....	22
2.7 Důležité poznatky pro školní praxi.....	23
3 Motivace	24
3.1 Obecné definice	24
3.2 Proces motivace	25
3.3 Využití motivace v pedagogické praxi	26
4 Didaktická hra.....	29
4.1 Postavení DH ve struktuře vyučovacích metod.....	29
4.2 Hra v rámci vyučování	30
4.3 Pozitiva a negativa DH.....	31
4.4 DH a komunikace	32
5 Současná škola a komunikace	33
5.1 RVP ZV a komunikace.....	33

5.2	Cíle současného pojetí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace	34
5.3	Klíčové kompetence	36
5.3.1	Klíčové kompetence obecně.....	36
5.3.2	Kompetence komunikativní.....	37
5.4	Osvojený jazykový kód dítěte/žáka při plnění nároku školy.....	38
5.4.1	Žák s odlišným jazykovým kódem mateřského jazyka.....	38
5.4.2	Žák z jiného etnika a žák s jiným mateřským jazykem ve výuce.....	39
5.5	Pedagogické komunikace	40
5.6	Komunikace a klima tříd	41
6	Kultivace dětské řeči	43
6.1	Proč by měla být naším zájmem.....	43
6.2	Psychická zátěž žáka základní školy	43
II	VÝZKUMNÁ ČÁST	45
1	Teoretický úvod.....	45
1.1	Cíle výzkumné části	45
1.2	Fáze výzkumu.....	45
2	Hypotézy.....	47
3	Metoda.....	48
3.1	Soubor.....	48
3.2	Metody.....	48
4	Výsledky	49
5	Diskuse	63
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Ve své diplomové práci se věnuji tématu kultivace dětské řeči prostřednictvím didaktických her zaměřených na rozvoj slovní zásoby.

Domnívám se, že komunikace je nepostradatelnou součástí lidského života. Řeč nám pomáhá formulovat myšlenky, vyjadřovat pocity, sdílet s lidmi ve svém okolí nejrůznější životní situace. Dovednost komunikace do jisté míry určuje kvalitu naše začlenění do společnosti. Pokud má být škola institucí vybavující dítě souhrnem vědomostí, dovedností a návyků, které mu pomohou ve zvládnání nároků moderního života, nemůže se problematice komunikace vyhnout. Slovo problematika jsem použila zcela záměrně, abych zdůraznila její komplikovanost. Komunikace se pro nás může stát pomocníkem a prostředkem sdílení, avšak stejně tak můžeme prostřednictvím komunikace zažít množství nepříjemných prožitků.

V teoretické části jsem se pokusila nastínit jednotlivé aspekty komunikace. V kapitole Řeč, jazyk, komunikace uvádím základní vymezení pojmů použitých v diplomové práci. Zabývám se především jazykovědným hlediskem řeči a úvodem do problematiky komunikace. Následuje kapitola s názvem Dětská řeč. Rozebírá vývoj dětské řeči, rozšiřování slovní zásoby. Pozornost je zaměřena na psycholingvistické hledisko vývoje řeči a problematiku jazykové socializace dítěte. Pokoušela jsem se nastínit důležitost rodiny a raných sociálních vztahů dítěte, které determinují jeho další vývoj. Díky studiu odborné literatury jsem se seznámila s Bernsteinovou teorií jazykové socializace. Byla jsem velmi potěšena, že názory, které jsem v sobě intuitivně pociťovala, našly oporu ve vědecké teorii. Pokládám za nesmírně podnětné seznámit se s východisky této teorie a jejími možnými přínosy pro pedagogickou praxi.

V kapitolách Motivace, Současná škola a komunikace jsem se pokusila vnést znalost psychologických a sociálních vlivů na úroveň řeči dítěte do edukačního procesu. Právě tyto kapitoly považuji za těžiště svých úvah nad výchovně-vzdělávacím procesem. Rozebírám zde důležitost záměrného pedagogického působení na kultivaci dětské řeči, především pak rozšíření slovní zásoby. Argumentuji, jaké konkrétní dopady na další školní aktivity a zároveň na reálný život má zdokonalování dětské řeči. Pokouším se o vysvětlení nezbytnosti a účelnosti dobré úrovně komunikačních kompetencí žáka. Svá zdůvodnění porovnávám s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Nacházím v něm oporu pro svá tvrzení.

Jako nejvhodnější metodu pro rozvíjení slovní zásoby jsem zvolila Didaktickou hru. Věnuji se jí v samostatné kapitole.

Nechci zacházet příliš do hloubky jednotlivých kapitol. Jsem si vědoma vnitřní provázanosti témat, jimž se ve své práci věnuji, a proto je jejich sumarizace velmi obtížná.

Ve výzkumné části jsem se zaměřila na reálné využití didaktické hry v praxi. Výzkum probíhal dotazníkovými šetřeními. Získaná data byla zpracována kvantitativními metodami. Pokusila jsem se o zjištění objektivních činitelů, které by znemožňovaly zařadit didaktickou hru do výuky. Realizace výzkumné části byla náročná, přesto mne některé zjištěné výsledky upřímně zaujaly a ovlivnili můj pohled na pedagogickou praxi.

Hlavním cílem diplomové práce, a zároveň přínosem pro pedagogickou praxi, bylo vypracování zásobníku soubor didaktických her zaměřených na rozvoj slovní zásoby žáků prvního stupně základních škol. Zásobník her by měl být využitelný pro kohokoliv, kdo se bude ve své pedagogické praxi právě zabírat danou problematikou. Má posloužit jako zdroj námětů, z něhož je možno volně čerpat a kombinovat dle vlastní fantazie a vyučovacího stylu.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŘEČ, JAZYK, KOMUNIKACE

„Není možno nekomunikovat.“

(Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 29)

1.1 Obecné pojednání

Řeč, komunikace, sdílení, transfer informací. Jistě každého napadá množství asociací, které se pojí s těmito pojmy. Potřeba komunikace je modernímu člověku dána téměř stejnou měrou jako potřeba dýchat, pít a jíst. Prostřednictvím řeči jsme v jistém smyslu živeni. Každodenní příval informací je nevyhnutelnou skutečností. Lidská řeč je výjimečným systémem artikulovaných zvuků, jehož rozmanitost a stupeň abstrakce nemá v přírodě obdoby.

Fascinující skutečností se zdá být myšlenka, že přes míru dokonalosti, které lidská řeč dosahuje, nedokáže uspokojit naši touhu po vyjádření veškerých obsahů lidské psychiky. Připomeňme extrémní názory L. S. Vygostského, jehož psychologická teorie ztotožňovala myšlení a řeč, tedy považovala myšlení za druh vnitřní řeči. Jako lidstvo jsme již přesáhli tyto ortodoxní názory a uznali jsme, že veškerý obsah psychiky nelze verbalizovat, avšak řeč i nadále zůstává důležitou součástí běžného života a důležitým mostem mezi námi jako jedinci a společností.

Věnujme se však pojmům řeč a jazyk podrobněji. Představme si svůj docela obyčejný den. Již při prvním otevření očí jsme vtaženi do víru komunikace. Probouzí nás zvuk rádia, hovoříme s rodinou, přepravujeme se hromadnou dopravou, setkáváme se s lidmi, přicházíme mezi spolupracovníky, získáváme informace z počítače. Jsme neustále obklopeni a odkázáni na nejrozmanitější způsoby komunikace ve společnosti.

„Pokud by vás někdo požádal, abyste si představili svět bez řeči, pravděpodobně byste nejprve řekli, že takovému světu by scházela prostředek komunikace. Bez řeči by si lidé nebyli schopni sdělit nic jiného, než zcela jednoduché věci. Kdybyste však o tom přemýšleli dále, uvědomili byste si, že svět bez řeči by také byl světem bez myšlení. Nebo spíš světem bez složitého myšlení.“ (Fontana, 1997, s. 83)

My jako lidé neustále žonglujeme se slovy řeč, jazyk a komunikace jako s míčky. Jde o ekvivalenty? Nikoli. Čechová uvádí: „*Řeč je konkretizace jazyka, znalost jazyka se realizuje řečí.*“ (Čechová, 1996, s. 19) **Komunikace** je chápána ve smyslu aktu **přenosu informací**. Čeština jako živý **jazyk** je **nástrojem** verbální komunikace. A konečně **řeč** je individuální **realizací** jazyka.

„*Komunikace znamená, že někdo odevzdává někomu jinému něco pomocí něčeho za jistých podmínek.*“ (Salančová, 1996, s. 8; In Palenčárová, 2006, s. 9). „*Těchto pět složek musí být přítomných při každém komunikačním procesu, pokud kterákoli z nich chybí, komunikace nemůže proběhnout.*“ (Palenčárová, 2006, s. 9)

Pokud budeme scházet po pomyslném žebříku slov: komunikace – jazyk – řeč, dojedeme ke zjištění, že řeč ještě není poslední příčkou, která nám dovolí postavit se na zem. Za poslední považují **slovní zásobu**, jakožto verbální nástroj řeči, kde slovo je primárním nositelem informace. Bez nezbytně nutného množství slov, které obsahuje slovní zásoba jedince, by nebylo možné rozvinout kvalitativně vyšší úroveň jazyka. Zároveň je slovní zásoba nejdynamičtější složkou jazyka. „*Vývoj společnosti se nejvýrazněji odráží ve slovní zásobě. Vznikají nová slova, slova se obohacují významy novými nebo se jejich významy mění. Mnoho slov také zaniká.*“ (Svobodová, 2003, s. 22)

Jazyk je nástrojem, který je dán do ruky všem dětem stejnou měrou. „*Závislosti a vazby, kterými je jazyk podmiňován, jsou dvojí, externí (společnost, etnikum) a interní (myšlení, mozek).*“ (Čermák 1997, s. 56)

Uvědomujeme si, že pro účinnou komunikaci je však zapotřebí mnohem více, než jen rozvinutá slovní zásoba funkčně využívající všechna jazyková pravidla. Narážíme na obsáhlou kapitolu **neverbální komunikace**. Bývá popisována jako pohybové chování, v němž gesta, mimiku, pozici těla a další výrazové prostředky vzájemně propojujeme do smysluplných sdělení. (Kalhous, Obst, 2002, s. 257) Neverbální komunikace je předmětem rozsáhlých studií. Současná psychologie a společnost všeobecně si uvědomují její význam na konečné posouzení promluv. Bývá uváděno, že účinnost neverbálních signálů je přibližně pětikrát silnější, než verbální sdělení. A nastane-li situace, že je verbální a neverbální komunikace ve vzájemném protikladu, jsou verbální sdělení ve značné míře ignorovány. (Belz, Siegrist, 2001, s. 191) Jiní autoři uvádí procentuální zastoupení sdělovacích aktů, z nichž pouhých 7% tvoří slovní sdělení, oproti tomu 38% jsou akustické nelingvistické projevy a 55% projevy mimické. (Kalhous, Obst, 2002, s. 256)

Uvědomujeme si hodnotu vlivu neverbální komunikace. Nespadá však do teoretického rámce a možností rozsahu této práce. Proto se jí nebudeme zabývat systematicky. K tématu se však ještě jednou přiblížíme v kapitole Komunikace a klima třídy, kde se zmíníme o fenoménu psychologické mlhy.

1.2 Komunikace a český jazyk

Pokud budeme dále pracovat s tím, že jazyk je: „...soubor zvláštních předpokladů řečového jednání, jehož nositelem je jednotlivec i určitá společenská skupina (např. národ)“ (Kořenský, 1992, s. 9), naznačujeme, že se v této práci budeme zabývat jazykovými jevy, které se vztahují na kulturní oblast České republiky. Neboť mezi jednotlivými jazyky existují rozdíly vzniklé různými vývojovými tendencemi. Souhlasíme s tvrzením Vaňkové: „V jazyce je totiž obsažena interpretace skutečnosti (nikoli její zrcadlový „odraz“), souhrn – nebo spíše struktura – soudů o světě, které jsou vlastní určitému lidskému společenství.“ (Vaňková, 2007, s. 58) Rozdíly mezi různými národy a etniky při komunikaci nenacházíme pouze v rovině verbální. Nejen v používání souhrnu lexikálních, syntaktických a ortografických pravidel, ale také v chápání a používání pojmů jako takových. Rovněž rozdílné užití frazeologie v naprosto odlišných kulturních hodnotách přiděluje stejným slovům a pojmům různou výpovědní hodnotu. Shodujeme se rovněž s Kořenským v hodnocení různého stupně rozvoje řeči: „S hmotným i duchovním rozvojem přibývá těch činností, které jsou výlučně řečové povahy.“ (Kořenský, 1992, s. 5)

Původ této teorie spočívá v tzv. **Whorfiánská hypotéze** jinak označované jako **Princip lingvistické relativity**: „...podle níž lidé mluvící odlišnými jazyky žijí v odlišných světech, poněvadž jejich myšlenkové pochody (vzorce – patterns) jsou téměř výhradně formovány strukturami jejich jazyka.“ (Prokop, 1998, s. 101) spolu s pokračovateli této doktríny nesouhlasíme zcela do důsledku s její radikální podobou. Uznáváme však, že existuje jakési základní společné vědomí, které je průběhu života, výchovy a vzdělávání podmiňováno a formováno jazykem, kterým se v daném prostředí hovoří.

„V psychologii je uznávána teze o oboustranném podmínění myšlení a jazyka, navíc v návaznosti na danou kulturu, v níž k osvojování jazyka a k rozvíjení myšlení dochází.“ (Vybíral, 2000, s. 122) Stejný autor cituje důkazy provázanosti myšlení, jazyka a kultury z jazykových výzkumů zabývajících se specificky etnickou individualitou jazyků na vzájemně odlehlých místech zeměkoule. Například kmen Honunóo na Filipínách má údajně 92 různých výrazů pro vyjádření rýže, Eskymáci desítky slov pro podoby sněhu,

příslušníci indiánského kmene Hopi, na rozdíl od euro-americké kultury, která má tendenci pojmenovávat svět substantivy a slovesy, vyjadřují především krátké trvání události slova (vlna, blesk, jiskra) nejsou vnímána jako podstatná jména, ale jako slovesa. (Vybíral, 2000, s. 123)

Další zajímavý vztah mezi vnímáním světa a jazykem můžeme vidět u mimoevropských, především afrických národů. V jejich jazycích zcela chybí budoucí čas. „*Do jazyka se zde promítá naprosto rozdílné nahlížení času jako fyzikální veličiny. Příslušníci mnoha primitivních kmenů totiž nevnímají čas lineárně jako fenomén provázející sled událostí směřující odněkud někam, nýbrž cyklicky, jako jev svázaný s opakovaností (např. lunární cykly, roční období, doba dešťů/doba sucha).*“ (Prokop, 1998, s. 106)

1.3 Komunikační dovednosti dítěte

V centru našeho zájmu však nestojí fylogenetický vývoj řeči a komunikace, ale především ontogeneze lidské řeči a komunikace.

V následujících kapitolách i v praktické části se budeme věnovat především komunikačním dovednostem věkové kategorie dětí **mladšího školního věku (prepubertálního období)**. „*Toto období, ačkoliv o něm mluvíme jako o celku, se dělí na dvě kratší etapy:*

- *1. etapa (6-8 let) – přechodné období mezi druhým dětstvím a lety před dospíváním*
- *2. etapa (8-11 let) – základ mladšího školního věku, trvá do nástupu puberty.*“ (Plenčárová, 2006, s. 15)

Pro hlubší pochopení úrovně vyspělosti komunikačních dovedností dětí mladšího školního věku je však třeba zmínit předchozí vývoj. Proto věnujeme v této kapitole několik slov vývoji potřeby komunikovat. Dítě se rodí na svět s mizivou okamžitou schopností kvalitní komunikace, avšak s obrovským potenciálem své dovednosti rozvinout. Zásadní vliv při rozvíjení tohoto potenciálu má rodina, jenž je: „*Primárním prostředím, které zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské psychiky...*“ (Vágnerová, 2001, s. 17) Jestliže se ztotožníme s tímto tvrzením, vyplyne nám logicky i důsledek jejího vlivu na schopnost komunikace dítěte. Téma bylo již mnohokrát předmětem psychologických studií. Za důležité bývá považováno nejen to, zda rodiče na dítě mluví či nikoli, ale také jejich

odezva na zvukové pokusy dítěte. „*Kojenci, jejichž rodiče na ně často mluví a reagují na jejich zvuky nebo jiné projevy, postupují ve vývoji řeči mnohem rychleji než kojenci, jejichž rodiče se jim po této stránce věnují méně.*“ (Olsen, Bayles, Bates, 1986; In Fontana 1997, s. 85)

Dítě nejprve opakuje zvuky, samostatný zvukový projev je označován jako broukání, žvatlání. „...*děti si uvědomí, že některé zvuky, které vydávají při broukání, jsou stejné, jaké vydávají ostatní lidé.*“ (Fontana, 1997, s. 84) Broukání začíná být nahrazováno řečí přibližně v desátém měsíci vývoje. Toto kritické období, ve kterém jsou děti nejcitlivější k verbálním podnětům, v sobě skrývá radost rodičů nad vývojem řeči jejich dětí, na druhé straně těžko napravitelnou újmou v případě zanedbaných dětí. Ty nemohou v plné míře rozvinout své předpoklady, jejich aktuální schopnosti bývají v různé míře snižené. „*Zanedbávané děti nemohly získat všechny potřebné zkušenosti: mají méně znalostí a nižší slovní zásobu. Nemohly si osvojit potřebné způsoby řešení různých problémů. Nemají rozvinuté verbální kompetence, protože jim chyběl kvalitní model.*“ (Vágnerová, 2001, s. 23) Jestliže však má dítě komunikační stimuly, je podněcováno, může do budoucna účinněji komunikovat.

Z citovaných zdrojů tedy vyplývá skutečnost, že potřeba komunikace je kombinací vrozených předpokladů a reálné úrovně jejich rozvoje závislé na primárních pečujících osobách.

Komunikační dovednosti jedince rozdělujeme na dovednosti receptivní a produktivní. Do oblastí komunikačních dovedností **receptivních** spadá: „...*oblast vnímání, zahrnuje činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů. Spojuje naslouchání a čtení. Jsou to dva hlavní způsoby, jimiž lidé přijímají informace od druhých.*“ (Plenčárová, 2006, s. 26) Za komunikační dovednosti **produktivní** považujeme: „...*činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným. Je to oblast mluvení a psaní, ve které jsou produkovány smysluplné myšlenky a informace prostřednictvím slov.*“ (Plenčárová, 2006, s. 27) V případě naslouchání a mluvení leží těžiště odpovědnosti za rozvoj těchto komunikačních dovedností na rodině. Později se přidává i škola, která zároveň dítě seznamuje s komunikačními dovednostmi čtení a psaní.

1. 4 Vztah mezi komunikačními dovednostmi dítěte a vstupem do školy

Aby se žák dokázal vyrovnat s nároky školy, mohl si osvojit dovednosti čtení/psaní a díky nim pozvedl své schopnosti komunikovat na kvalitativně vyšší úroveň, je nezbytné, aby funkčně ovládal dovednosti mluvení/naslouchání. Právě prostřednictvím naslouchání a mluvení dochází k vnímání a zprostředkování učiva. Žák musí být schopen vědomě vnímat učitelův výklad, klást otázky pro lepší pochopení. Jedině v případě, že žák dokáže naslouchat a mluvit, může škola svým systematickým působením dále rozvíjet jeho možnosti. *„Škola znamená značný zásah do doposud hravého způsobu života...k úspěšnému zvládnutí povinností ve škole je důležité dosáhnout určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje.“* (Plenčárová, 2006, s. 15-16) Úroveň zralosti je zjišťována při zápisu do prvních tříd testem školní zralosti dítěte. Zmíněné téma je nesmírně rozsáhlou kapitolou a jako takové není předmětem této práce.

Při nástupu do školy dochází z pohledu dítěte k zásadní skutečnosti. Jazyk jako prostředek komunikace přestává být spontánní aktivitou dítěte. *„Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání. Z jazyka se stává vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky, přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk.“* (Plenčárová, 2006, s. 16)

Komunikaci mezi učitelem a žákem jsou dána nová pravidla. Jejich stanovení na jedné straně omezují volný projev dítěte, na druhé straně mají svá opodstatnění (počet žáků ve třídě, udržení tématu rozhovoru, systematický postup při výkladu látky atp.). Dodržování jednotných pravidel komunikace usnadní dětem přechod mezi rodinou a školou. Konkrétní kroky, které je možno vykonat, nacházíme v pozornosti vůči verbálním projevům svého dítěte. Raději citlivě vést a usměrňovat, než dokončovat věty za dítě. Raději chvíli počkat a nechat dítě najít si svou cestu k formulaci skutečnosti, než hádat, co chtějí říct. Je vhodné vytvořit prostředí, ve kterém budou děti cítit objektivní nutnost dále rozvíjet svou řeč a užívat jazyka stále se zdokonalujícím způsobem.

2 DĚTSKÁ ŘEČ

2.1 Proces vývoje řeči dítěte

Než rozebereme ontogenetický vývoj jazyka dítěte, zmiňme se o rozdílů mezi nabýváním jazyka a učením se jazyku, tak jak jej vysvětluje Čermák v publikaci *Jazyk a jazykověda*. **Nabývání jazyka** vysvětluje jako geneticky podmíněný proces s těmito povahovými rysy: dítě se již rodí se speciálními jazykovými schopnostmi, dítě se učí tomu jazyku, kterému je vystaveno, jazyková pravidla se u dítěte vyvíjejí automaticky (dítě je internalizuje). Schopnost jazyka je tedy vrozenou biologickou dispozicí. (Čermák, 1997, s. 78) „*Učení se jazyku se naproti tomu považuje dnes v zásadě za „vědomý“ proces studia gramatických (jazykových) pravidel v širokém slova smyslu.*“ (Čermák, 1997, s. 79)

„*Děti se začínají učit první slova před svými prvními narozeninami a kolem druhých narozenin se přibližně každé dvě hodiny naučí jedno slovo. Když začíná chodit do školy, ovládají 13 000 slov a od té doby se tempo rozšiřování slovní zásoby ještě zrychluje, protože nová slova se na ně hrnou, ať už je slyší, nebo vidí napsaná. Typický absolvent střední školy zná kolem 60 000 slov a gramotný dospělý člověk ovládá snad až dvojnásobek tohoto počtu.*“ (Pinker, 2008, s. 15)

Na další straně uvádíme tabulku popisující vývoj řeči dítěte od narození až do nástupu dětí do školy. V souladu s Čermákem je dělena na vývojové fáze: **předjazyková, holofrastická, elementárních vět** (telegrafická fáze) a **vlastní jazyková**. První tři fáze vývoje jazyk chápeme spíše ve smyslu nabýváním jazyka. Vlastní jazykovou fází již můžeme chápat ve smyslu učení se jazyku. **Fáze postpubertální** již nespadá do předmětu našeho zájmu. Naopak pro nás nejzajímavější etapa je vlastní jazyková fáze. Ta je hlavní vývojovou částí jazyka a poskytuje nejlepší předpoklady a vnímavost dětí k jazyku, avšak je umožněna a podmíněna pouze úspěšným průběhem tří předchozích. (Čermák, 1997, s. 80)

Následující tabulka vývoje jazyka u dětí byla sestavena a modifikována z publikací: *Jazyk a jazykověda* (František Čermák), *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte* (Kolbábková, Klenková).

FÁZE VÝVOJE	VĚK		PROJEVY	
Předjazyková fáze	0 - 8 měsíců	3 měsíce	žvatlání (nekomunikativní, cvičí se především svaly)	
Holofrastická fáze	8 - 18 měsíců	9 měsíců	opakování slov	
		12 - 18 měsíců	první slova (typu máma, táta) často i gesta, znalost necelé stovky slov v 18 měsících	
Fáze elementárních vět (telegrafická fáze)	18. - 24. měsíců	1 - 1,5 roku	jen dvoučlenné slovní kombinace (až 2500 kombinací)	
			první slova (podstatná jména)	
			růst slovní zásoby (na konci 70-80 slov)	
		1,5 - 2 roku	nečasuje, neskloňuje, slova bez gramatické stavby	
Vlastní jazyková fáze		2 roky	začíná tvořit věty ze dvou slov (není správná gramatická struktura)	
			artikulace dlouhých slov - vynechává poslední slabiky	
			3 roky	znalost přes 200 slov (narůstá na 400 slov)
				začíná časovat a skloňovat
		věty začínají být gramatické		
		koncem tvoří 2-3 slovné věty		
		3,5 roku	znalost 800-1000 slov	
			delší věty i s objekty	
			užívání adjektiv a adverbí	
			mluví o sobě ve třetí osobě	
			snaha kontaktovat osoby v nejbližším okolí	
			začíná chápat otázky (Kdy? Proč?)	
		4 roky	věty víceslovné, učí se chápat komunikační posláním řeči	
			znalost 1200 slov	
			stále delší věty (minimálně čtyři slova a více)	
			začíná tvořit souvětí a začátek vedlejších vět	
			užívání času u slovesa	
		5 - 6 let	správná stavba věty	
			začíná používat předložky a spojky	
			znalost přes 1800 slov	
stále více se gramatika podobá normě				
školní docházka	tvoří protiklady			
	odřikává básničky			
	užívá souvětí podřadná			
školní docházka	při výslovnosti a fonemické diferenciaci problém - zvukově podobné			
	počítá, pojmenovává předměty kolem sebe			
	vysvětlí funkci, tvoří skupinu podle kritérií			
školní docházka	vypráví kratší příběh bez pomocných otázek			
	někdy přetrvává nesprávná výslovnost (sykavky a vibranty)			
školní docházka	školní docházka	300 slov, chápe také složitější pokyny		

2.2 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí

„Jazyk není jen něčím, co se jim (dětmi) stane v důsledku činnosti jiných lidí. Děti se samy snaží zdokonalovat své řečové dovednosti.“

(Fontana, 1997, s. 88)

Před vstupem do školy již dítě dosáhlo obrovského posunu ve vývoji řeči. Během pouhých pěti let bylo schopno přejít od neartikulovaných zvuků k smysluplným, gramaticky správným, či téměř správným, větám, někdy doplněným o větu vedlejší. Proces strmého vzestupu ještě pokračuje v období mladšího školního věku. Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Disponují přibližně 2500-3000 slovy. Do jedenácti let věku jejich slovní zásoba prudce narůstá (ztrojnásobuje se) a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť ze slov jako vyjádření pro myšlenkové obrysy se postupně vytvářejí pojmy s větší obsahovou přesností. (Příhoda, 1963, s. 289, In Plenčárová, 2006, s. 16) Jinými slovy se dá říci, že prostřednictvím řeči jsou obsahy myšlení nejen sdělovány, ale také konkretizovány. **Vztah mezi myšlením a řečí je tedy oboustranný a dynamický.** Právě v tomto důležitém bodě vidíme jeden z hlavních důvodů důležitosti kultivace dětské řeči, a zároveň rozšiřování slovní zásoby. S každým novým slovem, které si dítě osvojí, mu umožníme nejen lépe vyjadřovat, ale i lépe rozumět tomu, co vnímá, prožívá, co cítí.

Kvalitativní posun funkčního využívání jazyka se projevuje také ve stále větší citlivosti dětí k významovým nuancím slov. Jsou schopné chápat a aktivně zacházet se synonymií, homonymií, chápou slovní hry i žerty. (Palenčárová, 2006, s. 16)

Na výzkumu Kesselové z roku 2003 můžeme sledovat kvantitativní zastoupení jednotlivých slovních druhů v řeči dětí. Na prvním místě jsou to zájmena, která dominují řeči dětí ve věku 6-10 let. Tento slovní druh tvoří celých 25% dětských promluv. Nejfrekventovanějšími zástupci z této skupiny jsou pak zájmena osobní, především zájmeno já. Bohatě je využití zájmen přivlastňovacích. *„Pokud jde o ukazovací zájmena (zájmeno to patří k prvním slovům dítěte vůbec), v dětské řeči se uplatňují namísto přídavných jmen a příslovcí. Nadměrné používání zájmen, jež souvisí s omezenou slovní zásobou a principem menší námahy, ztěžuje a znejasňuje percepci komunikovaného obsahu.“* (Palenčárová, 2006, s. 16-17)

Druhým nejfrekventovanějším slovním druhem jsou slovesa (20% z celkové promluvy). Zde se nejčastěji setkáme se slovesy: být, mít, jít, říct, dát. Děti preferují taktéž

slovesa dynamická, hlavní roli zde nejspíše hraje jejich zaujetí pro aktivitu přítomného okamžiku.

Podstatná jména zaujímají třetí místo. Jsou užívána především v citově neutrální slova, s prioritní funkcí pojmenovávat. Tvoří 15% lexika dětí.

Z citované studie vyplývá, že děti v tomto věku jsou především zaměřeny na konkrétno, pohyb a utilitarismus. Tyto rysy dětské psychiky se automaticky promítají i do způsobu vyjadřování.

2.3 Motivy rozvoje řeči

Jaké jsou zásadní motivy rozvoje řeči? Potřeba orientace, seberealizace a potřeba sociálního kontaktu. *„Děti bývají k učení i ke zdokonalování svých jazykových kompetencí dostatečně motivovány, zejména pokud pro ně mají nějaký konkrétní význam. Řeč je prostředkem sociálního kontaktu i prostředkem poznání, a proto může přispět k uspokojení různých potřeb dítěte.“* (Vágnerová 2001, s. 108)

„S rozvojem slovníku získává dítě více příležitostí užívat slova při rozvíjení svého myšlení, což opět urychluje další vývoj řeči. A pokud mají děti to štěstí, že mají rodiče a učitele, kteří je povzbuzují, aby užívali řeč také k vyjadřování a sdělování svých citů, značně se tím podpoří i jejich emocionální vývoj.“ (Fontana 1997, s. 87)

Zajímavý efekt jistě způsobují také média a vydávaná literatura. Obecně by měly tyto kategorie zajišťovat obraz kultivované, spisovné a vyšší češtiny. Jak se však skutečnost liší od tohoto ideálu. Do jisté míry smutný obraz úpadku kulturního projevu zde rozehrává nekonečnou scénu nadvlády obecné češtiny ve všech sdělovacích prostředcích, včetně ústního projevu našich politických představitelů. Kde potom děti, budoucí nástupci těchto, i jiných sociálních skupin, mají slyšet a vidět obraz kultivovaného českého jazyka? Proces socializace je neúprosný. S politováním musím připojit také zmínku o stavu školské mluvy. Nutno podotknout, že i velká část samotných pedagogů podléhá nastavenému trendu a mluví obecnou češtinou.

Jaké jsou tedy motivy rozvoje řeči? Nejdůležitějšími a nenahraditelnými jsou v tomto případě motivy vnitřní. Potřeba komunikace s nejbližšími osobami, pocit sounáležitosti s primární skupinou, pozitivní zpětná vazba provázející již první řečové pokusy. Potřeba rozumět a být chápán. Nenahraditelnou roli zde sehrává rodina.

2. 4 Vliv rodiny na rozvoj řeči

Jednotná taxonomie objasňující dynamické procesy v rodině bohužel není dostupná. „*I když rodinné fungování je jev nesmírně složitý, četní autoři se shodují na tom, že existují tři jeho základní nosné principy: soudržnost, adaptabilita, komunikace.*“ (Sobotková, 2007, s. 72) Nás pochopitelně zajímá třetí zmíněný princip. Pokládáme za důležité uvědomit si, že komunikace není pouze jednosměrný jednovrstvý proces. Skutečnost jejího prolínání, působení a vlivu je strhující. Komunikační sítě však mohou sprádat cestu jak k pozitivním, naplňujícím, a stále se vyvíjejícím metám, tak do stagnujících, neproduktivních stínů deprivace. „*Přímá a otevřená komunikace působí jako ochranný faktor v rodinném soužití, zatímco nejasná či narušená komunikace může násobit negativní vlivy rizik a stresů.*“ (Sobotková, 2007, s. 72)

Vliv primárně pečujících osob je rozhodující. Zajímavou studii provedli v 90. letech výzkumní pracovníci Medical College of Georgia. Pracovali se dvěma skupinami devítiměsíčních dětí. Jedné skupině si rodiče se svými dětmi půlhodiny denně intenzivně povídali. Rodiče kontrolní skupiny tak nečinili. Výsledkem experimentu bylo zjištění, že děti, jimž byla věnována pozornost, byly mentálně o rok a tři měsíce vyspělejší a asi čtvrtina vykazovala vysoký stupeň inteligence. Děti kontrolní skupiny takovéto výsledky nevykazovaly. (Knausová, 2006, s. 23)

Při nástupu do školních lavic může dítě zažít velmi nepříjemný zážitek. Situace může být umocněna o to více, pokud dítě nenavštěvovalo mateřskou školu. V kolektivu se dostává do kontaktu s jinými dětmi, jejichž komunikační kódy mohou být naprosto odlišné. Setkává se také hlavně s jazykem učitele, jakožto představitelem modelu komunikace ve škole. „*Tato konfrontace je pro dítě tím tíživější, čím více se jazyk jeho rodiny liší od školou vyžadovaného standardu.*“ (Prokop, 1998, s. 103)

Nezahrnujeme do svých úvah děti s nejrůznějšími možnostmi jazykového handicapu. Ať už máme na mysli fyziologické problémy ústrojí podílejících se na řeči, mentální retardaci, narušení mozkových řečových center či zátěž v podobě jiného mateřského jazyka atd. V dnešní době integrace a globalizace již přestávají být tyto situace výjimkou. Pozice učitele je o to obtížnější a je motivem jeho osobnostnímu růstu.

2.5 Psycholingvistické hledisko výchovně-vzdělávacího procesu

Pokud shrneme výše uvedené, dostaneme se k vnitřní logice této práce. Sféra našeho zájmu se pohybuje v prostředí školy a výchovně-vzdělávacích problémů. Zajímáme se o pochopení žáka a o nejvyšší možnou míru objektivizace našeho přístupu k němu. Pochopení chování žáka a jeho projevů nám slouží jako vodítko pro volbu vhodných metod a postupů při výuce. Jestliže nebereme na zřetel nutnost individuálního přístupu, nebude naše výchovně-vzdělávací působení, objektivní. Proč je nutné toto analytické pochybování absolvovat? Odpověď je prostá. Nechceme žákovi ublížit svou neznalostí a odmítnutím hledat příčiny někdy jen zdánlivých neúspěchů žáka. „*Může se tak snadno stát, že nadaný student je navždy oceňován jako průměrný jen z toho důvodu, že není schopen (či ochoten) adoptovat komunikační model, který mu není vlastní.*“ (Prokop, 1998, s. 101)

Východiskem této diplomové práce je předpoklad: Souhlasíme s myšlenkou, že jazykové prostředí, v němž lidé žijí, se podílí na způsobu realizace jejich komunikačních a myšlenkových aktivit, avšak za působení primární skupiny – rodiny, jakožto hlavního determinanta rozvoje vrozených předpokladů.

Situaci sledujeme z pohledu školy, jako výchovně-vzdělávací instituce, která je do jisté míry zodpovědná za další vývoj dítěte a má přímý vliv na možnosti jeho rozvoje. Zajímají nás příčiny úspěchu či neúspěchu žáka ve školních aktivitách a možnosti další práce. Považujeme za nezbytné brát v úvahu psycholingvistické hledisko jako předpoklad pozitivního smysluplného a profesionálního působení na žáky.

2.6 Sociolingvistika a teorie jazykové socializace

2.6.1 Obecné pojednání

Vyjděme od základních pojmů, které jsou zmíněny v nadpise. Pokud začneme od nejobecnějšího, které budeme dále specifikovat, je na místě definovat, co znamená pojem **socializace**. „*Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se do společnosti.*“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 54) Současná sociologie zastává názor, že člověk přichází na svět jako biologický tvor s určitými vrozenými předpoklady, které později v průběhu celého života modifikuje. Proces socializace, tedy vrůstání do skupiny lidí, kteří sdílejí společné kulturní struktury, je proces nesmírně složitý. V této práci

se zaměříme jen na jeho část. Pouze nastíníme určité sociální aspekty, které považujeme za důležité determinanty výchovně-vzdělávacího procesu.

Z výše uvedené definice vyplývá, že jazyková socializace je jedním prvků, které musíme doložit do struktury komplexního procesu zasahujícího do všech sfér lidského života. Stejně jako u všech ostatních je i u jazykové socializace primárním nositelem rodina. Dítě do jisté míry vystupuje z primární skupiny, aby vešel do nového prostředí. Tam se také setkává s novou doposud neznámou skutečností. Při vstupu přijímá svou první sociální roli¹ mimo okruh rodiny – roli žáka.

„Závislosti a vazby, kterými je jazyk podmiňován, jsou dvojí, externí (společnost, etnikum) a interní (myšlení, mozek). Odpovídají jim i příslušné pomezí, přechodové disciplíny zařazované obvykle, často však zjednodušeně do oblasti aplikované lingvistiky.“ (Čermák, 1997, s. 56) Sociolingvistiku tedy můžeme vnímat jako vědní obor zkoumající závislosti a vazby jazyka na společnosti, společnosti na jazyku.

Nás zaujala jedna konkrétní teorie sociolingvistiky. Konkrétně teorie jazykové socializace Basila Bernsteina. Tento jazykovědec stál u zrodu sociolingvistiky a přišel s nadčasovou teorií jazykové socializace.

2. 6. 2 Základní východiska Brensteinovy teorie

Bernsteinova teorie vychází z předpokladu, který se shoduje i se současnou vývojovou psychologií. Jen podotkneme, že Bernstein začal zpracovávat svou disertační práci z lingvistické oblasti v roce 1960. (Knausová, 2006, s. 9) Zastává tedy názor, který jsme již několikrát opakovali: Rodina je první společenskou skupinou ovlivňující vývoj dítěte. Jak působí tato skupina v lingvistické oblasti? *„Dítě má zcela obecně tendenci zafixovat si takové slovní výrazy, které jsou mu k něčemu užitečné... Představa o užitečnosti určitého okruhu slovních výrazů vychází z životních zkušeností dítěte, především z jeho rodiny. Není pochyb o tom, že právě ve slovní zásobě dítěte se odrazí celková sociokulturní úroveň rodiny a kvalita jejího výchovného působení.“* (Vágnerová, 2001, s. 110) Teorie jazykové socializace však nezůstává pouze u rodiny jako takové. Vnímá ji v kontextu sociální vrstvy, do které spadá. Ke všem jeho úvahám jistě přispěli i životní zkušenosti. Sám pocházel z židovské imigrantské rodiny, působil jako sociální pracovní v klubu pro neprivilegované židovské děti a mládež, učil na základní škole.

¹ „Sociální rolí rozumíme určitý soubor chování, který se očekává od každého, kdo zaujímá dané postavení. Důraz je přitom položen na slovo čeká. Očekávání se týká nejen souboru práv a povinností (např. ředitele školy, učitele, žáka), ale i celého souboru sociálních činností toho, kdo v systému společenských vztahů zaujímá dané postavení.“ (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 13)

(Knausová, 2006, s. 8-9) Během života měl možnost setkávat se s lidmi z různých sociálních vrstev, což mu pomáhalo utvářet světonázor odrážející se v teorii jazykové socializace.

V Bernsteinově pojetí je jazyk jedním z nejdůležitějších prostředků, který iniciuje, syntetizuje a posiluje nejen způsob myšlení, cítění, ale i chování funkcionálně vztaženému k sociální skupině. „*V samotném procesu socializace má jazyk centrální význam. Dítě si osvojuje jazyk uvnitř a prostřednictvím určité sociální vrstvy. Dítě se v rodině naučí nejen jazyk jako systém, ale především jako určitý sociálně specifikovaný jazykový kód.*“ (Knausová, 2006, s. 23)

2. 6. 3 Charakteristika jazykových kódů

Charakteristikou jazykových kódů se zabývá detailněji. Tento pojem je jedním ze stěžejních v jeho teorii jazykové socializace. Bernstein: „*Začíná hovořit o jazykových, resp. lingvistických kódech, které představují určité formy verbálního plánování, tedy strategie výběru a organizace prvků řeči.*“ (Knausová, 2006, s. 26) Definuje dva základní jazykové kódy: **omezený** a **rozvinutý/propracovaný**. Uvádí charakteristiky obou kódů a jejich verbální projevy.

Charakteristika **omezeného** jazykového kódu:

- krátké, gramaticky jednoduché věty, často neukončené
- časté užívání spojovacích výrazů (např. no tak, teda)
- malý výskyt rozvíjejících vedlejších vět
- omezené užívání přídavných jmen a příslovcí
- limitovaný počet verbálních znaků pro vyjádření osobních reakcí, přání, mínění
- velký počet výrazů zdůrazňujících předcházející konstatování (např. že ano, víte), tzv. plevelných slov (např. prostě, jako, že ano)
- chybné začátky, zmatené souslednosti, které mohou pozměnit význam
- častá kategorická tvrzení (jindy je nutno pochopit význam z kontextu)
- promluvy, které nejsou reálně verbalizovány, protože jsou v kontextu rodiny chápány jako zřejmé, společně rozuměné

Charakteristika **rozvinutého – propracovaného** jazykového kódu:

- gramaticky správné výpovědi
- logické uspořádání, odpovídající pořádek slov
- význam sdělení je vyjadřován složitějšími větnými konstrukcemi (četné a rozvinuté věty vedlejší)
- vysoká frekvence předložek vyjadřující logické, časové a prostorové vztahy
- vhodné a propracované užití přídavných jmen a příslovcí, upřesňujících výpověď
- relativní nezávislostí na kontextu, v němž je užíván

(Knausová, 2006, s. 25-27)

Charakteristiku omezeného jazykového kódu bychom ještě rádi doplnili o následující:

- častý výskyt slangových výrazů (nezřídka i vulgarismů)
- opakování stále stejných slov
- nadměrné užívání zájmen

2. 6. 4 Aplikace teorie jazykové socializace v podmínkách České republiky

V aplikaci na Českou republiku si musíme uvědomit, že situace zde je značně odlišná od kulturního prostředí, v němž prováděl své experimenty Basil Bernstein. Autor usuzoval ze stavu věcí v anglosaském světě, který je multikulturní. Další skutečností, které ovlivňuje zkoumání teorie jazykové socializace u nás je, ze sociologického hlediska velmi důležitá skutečnost, že v období vlády komunismu byla narušena přirozená dynamika tvorby sociálních vrstev. Knausová ve své publikaci uvádí: *„Po druhé světové válce se v české společnosti vytvořila sociální struktura státního socialismu vyznačující se specifickými rysy – kombinací totalitarismu a rovnostářství, a z ní vyplývající statkové inkonzistence, kulturní a civilizační stagnaci.“* (Machonin, 2002; In Knausová, 2006, s. 17) Sociální strukturu do roku 1989 lze charakterizovat jako zcela netradiční (z důvodu zásahu totalitní moci); bylo „rozbito“ základní strukturování běžné v západních státech. (Knausová, 2006, s. 17)

Po listopadovém převratu jistě došlo ke změně, avšak tento stav trvá dosud příliš krátkou dobu, než aby se mohly poměry ustálit a než aby mohly být reflektovány kvalitními sociologickými studii.

Je tedy vůbec možné pokoušet se aplikovat Brensteinovu teorii na naši společnost, když došlo k narušení přirozeného vývoje? Prokop se k tomu vyjadřuje takto: „*Základní premisou, z níž je nutno vycházet při aplikaci Brensteinových teorií na naši společnost je fakt, že Česká republika prozatím nepředstavuje enklávu, v níž by byl jazyk společensky diferencujícím kódem, jako je tomu v anglosaském světě. Přesto však lze vystopovat jisté rozdíly reflektující ani ne tak sociální jako spíše kulturní zázemí (kulturní kapitál). Způsob zacházení s jazykem zde totiž zatím (částečně díky čtyřicetiletému experimentu s beztrídí společností) ještě neindikuje příslušnost mluvčího k určité sociální či majetkové vrstvě.*“ (Prokop, 1998, s. 104)

2. 7 Důležité poznatky pro školní praxi

Pro nás je nejdůležitějším poznatkem, že škola je nositelem rozvinutého jazykového kódu, avšak žáci mohou pocházet z rodin s rozvinutým, ale také s omezeným jazykovým kódem. „*Některé děti mladšího školního věku bývají učitelem hodnoceny jako méně nadané; ve skutečnosti je hlavní příčinou jejich nesnázi jen to, že přicházejí z řečově nepodnětného prostředí.*“ (Knausová, 2006, s. 24)

V Bernsteinově teorii, jejíž stěžejní pojmy jsme nastínili, nacházíme další východiska pro tvrzení o důležitosti systematického působení na verbální projevy žáka. Důležitost seznámení pedagogů i rodičů s touto teorií nemá vyústit ve stigmatizaci a „zaškatulkování“ žáků. „*Školy jsou všeobecně orientovány směrem ke standardům chování a myšlení společensky privilegovanějších skupin a může pro ně být obtížné porozumět světu dítěte ze sociálně slabšího prostředí.*“ (Fontana, 1997, s. 33) Také z tohoto důvodu bylo naší snahou upozornit na existující dopady jazykové socializace. Bernsteinovy myšlenky mohou být podnětem pro **prevenci nerovných přístupů ke vzdělání** dětí z různých sociálních vrstev.

3 MOTIVACE

„Organismy nerozvíjejí ty vlastnosti, které jsou mimo jejich potřeby.“

(Bernstein, 1978; In Prokop, 1998, s. 104)

3.1 Obecné definice

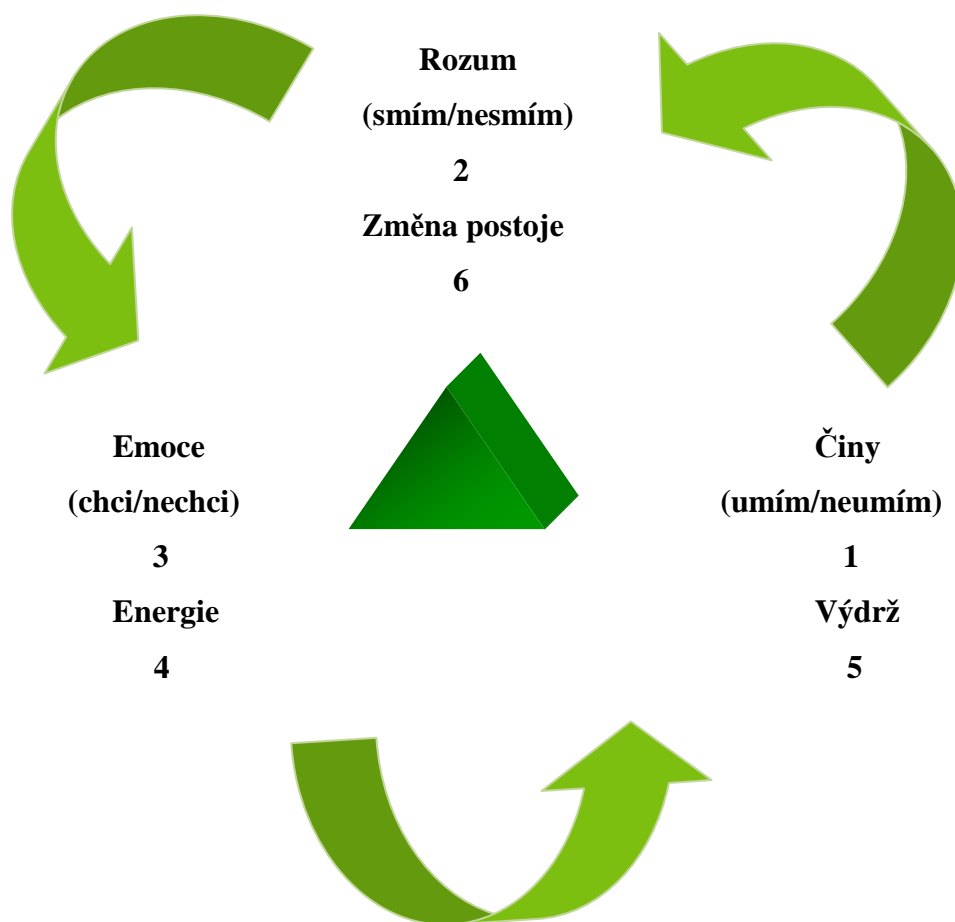
Motivace je v moderní pedagogice často užívaným pojmem. Setkáváme se s ním rovněž v oblasti managementu, sportu a dalších odvětvích lidské činnosti. Může působit téměř jako kouzelné zaklínadlo k úspěchu, blahobytu a pocitu dokonalého štěstí. Co si však můžeme představit pod pojmem motivace? Kdy vzniká, jak se projevuje? *„Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzena (aktualizována) potřeba. Je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem.“* (Lokšová, Lokša 1999, s. 13)

Potřeba může být vzbuzena jak podněty příjemnými, tak podněty nepříjemnými. Bylo by jistě ideální, kdybychom žili ve světě plném pozitivních stimulů, avšak realita je odlišná. Nejběžnějším faktorem, který dnes ovlivňuje výkon lidí je stres. Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO uvádí: *„Stres představuje mobilizaci dostupných sil a rezerv potřebných k okamžitému zvládnutí nebezpečné nebo ohrožující situace k přežití krajně nepříznivých podmínek. Při úzkosti máme lepší vnímavost, koncentrujeme pozornost, povzbuzuje tvůrčí schopnosti, umožní nám řešit situaci nezvyklými způsoby. Přílišná úzkost však ochromuje, zbavuje touhy po činnosti i po rozhodování a řešení situace.“* (kol. autorů UNESCO, 2005, s. 73) Lepší vnímavost, koncentrace pozornosti, povzbuzení tvůrčích schopností, nedostáváme se do říše snů pedagogů? Jestliže stres zapříčiňuje energetizaci všech výše zmíněných vlastností, proč jej neužívat jako účinné motivace? Můžeme totiž vážně narušit žákovu osobnost a negativně poznamenat jeho další vývoj. Pohybuje-li se pedagog pouze na trhu známek, „smajlíků“, odměn a trestů, využívá pouze vnější motivační činitele. Zcela opomíjeny pak zůstávají motivy vnitřní (např. **potřeba seberealizace**, poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeba dosažení úspěchu, potřeba pozitivního vztahu, sociální potřeby atp.). (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18)

3.2 Proces motivace

Jak tedy můžeme účinně motivovat nemotivovaného žáka? Zajímavý pohled na proces motivace nabízí Svoboda. Hned na úvod nás překvapí svým tvrzením: „*Nejčastější chybou při snaze motivovat žáka, studenta učitelem, je komponenta, na kterou se rozhodne primárně působit – intervenuje na emoční složku, aby žák „chtěl“.*“ (Svoboda, 2008, s. 9) Zasaďme si toto tvrzení do kontextu a rozeberme, co autor míní.

Budeme vycházet z dělení lidské osobnosti na rozum, emoce a činy. Pro názornost znázorníme graficky:



(Svoboda, 2008, s. 9)

Čísla u modelu naznačují směr učitelova působení. Dle Svobody je důležité začít posilovat složku „**umím**“ (1). „*Apelace na tuto složku nezpůsobuje pocity oběti, protože student si plně uvědomuje, že „toto umí“, v osobní historii dokáže najít důkazy o zvládnutí. Problém je pak posazený do jiné roviny – „rozhodnout se začít“.* A pokud je učitel svým vyjádřením důvěry, opírající se o kladný vztah mezi ním a žákem, důsledně žákovi

argumentuje a dává podporu, lze předpokládat, že student, žák uvěří, že toto „umí“ a zahájí tak proces. Protože jeho obranný mechanismus, jeho mozek mu dá signál „smíš“ (2), tedy nebude negací blokovat jeho aktivitu. Pokud se podaří kladně pólovat již dvě komponenty (umím a smím), je velmi pravděpodobné, že se na kladnou stranu bude pólovat i komponenta třetí – „chci“ (3)“ (Svoboda, 2008, s. 9)

Jestliže jsou nastaveny komponenty umím – smím – chci, potom teprve věnuje jedinec dostatek **energie (4)** ke změně postoje. Je nezbytné určitou dobu **vytrvat (5)**, aby došlo k vytoužené změně **postoje (6)**.

Souhlasíme se Svobodovými názory na efektivní motivaci, avšak musíme podotknout, že pro její fungování je nezbytná určitá úroveň psychické a sociální vyspělosti dítěte. Domníváme se, že: „*V prvních ročnících mladšího školního věku převládá vnější motivace, navozování aktivit zvnějšku (největší motivační účinek na učení mají vnější motivy, především pochvala a trest), později může učitel využívat vlastní aktivity žáků častěji. Žák s postupujícím věkem začíná klást jisté nároky sám na sebe, prosazuje svůj zájem a svou vlastní vůli, formuje se u něj systém vnitřní učební motivace. Tento přechod od vnější motivace k vnitřní probíhá v procesu interiorizace vnějších požadavků, v návaznosti na osvojené poznatky, zručnosti a rozvoj kognitivních funkcí žáků ve spojení s osnovami.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18-19)

3.3 Využití motivace v pedagogické praxi

Konkrétními činnostmi, jimiž můžeme ovlivnit pozitivní motivaci, jsou aktivizační metody výuky. Lokšová a Lokša mezi ně řadí:

- problémové vyučování
- vyučování hrou (didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména radost ze hry a uvolněné atmosféry)
- zajímavé úlohy
- soutěže (jejich využívání je ovšem stále předmětem polemiky, protože dávají vyniknout pouze stejné skupině žáků)
- dramatizace činností
- nové způsoby hodnocení - slovní, individuální

- možnost sebevyjádření žáka a přijetí jeho individuality
- rozmanitost ve výuce
- regenerace sil
- zapojení tvořivosti, imaginace, činnosti
- kooperativní vyučování a učení
- využívání informačních fondů
- rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků
- aktuálnost
- uplatňování principu hierarchie cílů
- uplatňování smyslu a významu učiva pro život

(Lokšová, Lokša, 1999, s. 43-45)

Důraz tedy klademe především na vnitřní motivaci. Na první pohled je to možná cesta náročnější, jako jediná však vede k cíli – žákovu úspěchu a dobrému pocitu z vlastní práce, k pocitu seberealizace. „*Vnitřně motivovaní žáci uvádějí, že nemusí vynakládat úsilí a že je uspokojuje, když mohou činnost provádět. Pokud takový žáci narazí na překážku, vytrvají a pokračují v činnosti, protože mají pocit autonomie.*“ (kol. autorů UNESCO, 2005, s. 61)

Pro použití přiměřených motivačních metod musíme znát kolektiv dětí, s nimiž pracujeme. „*Budete-li znát motivační přesvědčení svých žáků, pomůže vám to vytvořit učební prostředí, které odpovídá jejich psychologickým potřebám. Schopnost naslouchat dětem a pozorovat jejich chování v kontextu života třídy vám pomůže získat informace o tom, co pro ně představuje výzvu a co je zajímavé, co je nudí, co dokonce vnímají jako ohrožení; i o příčinách těchto postojů.*“ (kol. autorů UNESCO, 2005, s. 73)

Nemálo autorů věnujících se moderní pedagogice považuje za jeden z nejdůležitějších motivačních faktorů **smysluplnost učení**. Například Jana Nováčková ve své publikaci o mýtech současného vzdělávání objasňuje nejen psychologické aspekty vědomé smysluplnosti učení, ale podává i fyziologické zdůvodnění: „*Z výzkumů o mozku víme, že pochopení smyslu, souvislostí, je odměňováno tím, že se uvolní látky zvané endorfiny a způsobí nám příjemný pocit. Právě toto je vnitřním hnacím motorem učení. Motivuje nás to, abychom pokračovali v činnosti, vraceli se k ní.*“ (Nováčková, 1999, s. 5)

Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly: organismy rozvíjejí pouze ty vlastnosti, které považují za důležité. Vytvořme dětem takové prostředí, ve kterém pocítí důležitost aktivních vlastností člověk pro život. Rozmlouvejme s dětmi o tom, k čemu jim bude sloužit rozvíjení jednotlivých charakterových vlastností. V čem se jejich životlepší, jestliže na sobě budou pracovat. Debatujme s nimi, aby se klíčové kompetence, pracovní návyky a dovednosti, které se u nich snažíme rozvíjet, nestaly strašáky a zbytečným školním drilem naprosto demagogicky odtrženým od reálného života. Využijme možnost svého pedagogického působení ke skutečné přípravě dětí na život, protože právě škola má být onou přípravou. Snažme se, aby se nejedlo pouze o naplňování učiva. Je tento úkol vůbec možný? Přejme si, aby byl.

4 DIDAKTICKÁ HRA²

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já pochopím.“

(čínské přísloví, Nováčková, 1999, s. 13)

V této kapitole se pokusíme o stručnou charakteristiku metod výuky a zařazení DH v systému metod a forem práce.

4.1 Postavení DH ve struktuře vyučovacích metod

„Výukové metody patří mezi základní kategorie školní docházky. V této nejobecnější charakteristice chápeme metodu jako cestu k cíli; výukovou metodu pak jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 307)

V pedagogické teorii existuje více způsobů klasifikace výukových metod (např. klasifikace dle Lerner, komplexní klasifikace základních skupin metod výuky dle Maňáka, klasifikace založená na teoriích učení).

1) Metody slovní

- a) monologické (vysvětlování, přednáška, vyprávění, instruktáž)
- b) dialogické

2) Metoda práce s učebnicí (knihou)

3) Metoda názorně demonstrační

4) DH

5) Participativní metody

- a) formy dialogu
- b) situační/případové metody
- c) inscenační metody

6) Situační (případové) metody

7) Inscenační metody

8) Brainstormingové metody

9) Vrstevnické vyučování (učení se učením)

(Kalhous, Obst, 2002, s. 317-326)

² Dále jen DH

4. 2 Hra v rámci vyučování

Uvedenou klasifikaci vyučovacích metod jsme zvolili především kvůli prostoru, který nabízí DH jako vyučovací metodě (uvádí ji jako samostatnou kategorii). Nemůžeme však říci, že by byl takový důraz kladen na DH odjakživa. Nastavený trend je spíše výsledkem snah o alternativní přístup k vyučování. DH je snahou o zapojení hry, jakožto přirozené činnosti dětí, do výuky. Pokouší se využít motivačního potenciálu a prožitku z herní činnosti k dosažení stanoveného výukového cíle.

Hra je spontánní aktivitou již předškolních dětí. Prostřednictvím hry se dostávají do situací, v nichž pravděpodobně dojde k učení (ať už vědomému, nebo nevědomému). Podporuje složitější formy myšlení, podněcuje sociální učení. *„Je zřejmé, že čím více příležitostí ke hře se dítěti naskytne, tím je větší pravděpodobnost, že nastane nové učení.“* (Fontana, 2003, s. 54) Stejně jako u jiných pojmů byl i u DH pokus o její utřídění a klasifikaci. Fontana ve své publikaci Psychologie ve školní praxi předkládá jedno z možných vývojových třídění:

1. **Senzomotorická hra** (0-12 měsíců): zkoumání a manipulace s předměty prostřednictvím všech dostupných smyslově-pohybových strategií
2. **První předstíraná hra** (počátkem 2. roku): užívání předmětů k jejich obvyklému účelu, avšak v předstírané kapacitě
3. **Reorientace k objektům** (15-21 měsíců): zaměření hry k druhým osobám nebo hračkám, nejen k sobě
4. **Náhrazková předstíraná hra** (2-3 roky): využití předmětu k předstírání něčeho jiného (např. kostka představuje auto)
5. **Sociodramatická hra** (kolem 5 let): vstupování do rolí jiných osob
6. **Uvědomění rolí** (od 6 let): vědomé plánování herních činností, ukládání rolí jiným osobám
7. **Hry s pravidly** (od 7-8 let a výše): nahrazování předstíraných her hrami se stanovenými pravidly

(Fontana, 2003, s. 52)

Prvních šest uvedených typů her není pro školní podmínky podstatný, protože vrchol jejich vývoje odpovídá věku předškolních dětí. Období her s pravidly se rozvíjí se vstupem do školy a prvními lety školní docházky. Využití hry jako metody výuky nachází mnoho zastánců. Například Hoška tvrdí: *„Hra by měla ve škole, zejména v nižších*

ročnících, být základní metodou. Hra, při níž je dítě aktivní, má možnost tvůrčího jednání a svobodné komunikace se spoluhráči. Taková hra by měla mít ovšem určité zákonitosti.“ (Houška, 1993, s. 65)

4.3 Pozitiva a negativa DH

DH nabízí velký potenciál pro rozvoj tvořivosti, spolupráce, sociální komunikaci. Současná situace se však ubírá jiným směrem. Do her s pravidly je velké míře importován nový prvek – soupeření. „Jinak řečeno, nehrají se jen pro radost obsaženou v činnosti samé, ale pro určení vítězů a poražených a také k docílení prestiže a zklamání, které jsou s těmito kategoriemi spjaty.“ (Fontana, 2003, s. 53) Soupeření bývá do dětského světa vnášeno ze světa dospělých. „Svět je soutěživý, všude se hovoří o konkurenci, takže člověk má téměř pocit, že vřhat se do vztahů „kdo s koho“ a vítězit v nich je smyslem života. Pouhým mýtem je však naše víra, že se dítě potřebuje co nejvíce zúčastňovat soutěží, učit se vyhrávat i prohrávat, aby v dospělosti obstálo v konkurenci.“ (Nováčková, 1999, s. 33)

Do kamene by se dala tesat i další slova Jany Nováčkové, která v jednom ze svých článků rozebírá vnášení mýtů vytvořených dospělými do edukačního procesu. Pojednává o nepřírodném a nevhodném způsobu ovlivňování dětského pohledu úspěch a přijetí. Kategorie „úspěch“ je ztotožňována s porážkou všech spolužáků (konkurentů/nepřátel). Přijetí sebe sama jako hodnotného člověka s důkazem, že jsem lepší než druzí. Neuvědomujeme si snad, že z těchto dětí jednou vyrostou dospělí? „Takoví lidé se ocitají v celoživotní pasti. Budou neustále pochybovat o své hodnotě, a proto se budou také opět a opět vřhat do srovnávání, soutěží, soubojů nejrůznějšího druhu. Vždy znovu a znovu se objeví někdo, vůči komu bude třeba si potvrdit svou hodnotu tím, že se budou snažit jej porazit.“ (Nováčková, 1999, s. 33) Lepší svět však soutěžími nevybudujeme. Pro budoucí kvalitní život žáka, jeho uspokojující seberealizaci a vybudování pocitu vlastní integrity a vnitřní harmonie je nezbytné rozvíjet jiné osobnostní kvality.

Především bychom chtěli poukázat na důležitost schopnosti **komunikace** a **kooperace**. „Schopnost komunikovat a kooperovat jsou dvě z nejčastěji požadovaných klíčových kompetencí na trhu práce. Jsou jmenovitě vyžadovány v cca 40% všech nabídek pracovních míst.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 185) Schopnost činné komunikace jsme již rozebírali v předchozích kapitolách. Zbývá vysvětlit, co je míněno schopností kooperovat. „Kooperativnost znamená připravenost a schopnost jedince podílet se aktivně a zodpovědně na skupinových pracovních procesech, tzn. poskytovat své vědomosti,

být vstřícný k ostatním a respektovat jejich představy a názory, dodržovat dohodnutá „pravidla hry“ a neztrácet ze zřetele společný cíl.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 185)

Domníváme se, že autoři zmíněné citace před nás staví nemalý úkol. Avšak pokud je naším cílem vybavit žáka souborem znalostí a dovedností potřebných pro život, nemůžeme dovednost spolupráce opomenout.

4. 4 DH a komunikace

DH nenabízí pouze pro soutěžení, jak jsme poukazovali předcházejícím oddílu kapitoly. Pokud se odvážíme koncipovat hru takovým způsobem, který se zřekne bonusových odměn - smajlíků, bodů a stupňů vítězů, otevře se nám nový prostor, v němž je možné rozvíjet komunikaci a spolupráci. *„Ve společné činnosti probíhá sociální komunikace a interakce; uplatňují se zde mechanismy sociálního učení, zvláště napodobování a identifikace; působí mechanismy malých sociálních skupin. Uspokojují se sociální potřeby jedince. To vše vede k silnému mnohostrannému působení společných činností.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 283)*

„Sklobením předem připravených aktivit a více méně spontánních příležitostí lze vytvořit vhodné prostředí pro účinné vzájemné poznávání, které v malých dětech podnítl rozvoj smyslu pro kamarádství, soucítění, součinnost a přívětivost.“ (Smith, 1994, s. 11)

V DH dochází k dvojímu rozvíjení komunikace. Jedna vzniká spontánní činností během hry a má povahu především sociální. A podruhé dochází k rozvíjení řečových dovedností tak, že pedagog záměrně vytvoří situaci, v níž je nezbytné komunikovat. *„Při takových hrách si děti na jedné straně uvědomují pestrost a možnosti řeči jako nástroje, který již ovládají, a na straně druhé docházejí k poznání, že k plnému rozvoji svých řečových dovedností, a tedy k dosažení optimální možnosti efektivně používat jazyk musí ještě vyvinout určité úsilí.“ (Fontana, 2003, s. 97)*

5 SOUČASNÁ ŠKOLA A KOMUNIKACE

„Škoda každého slova, které řekne učitel místo dětí.“

(Nováčková, 1999, s. 14)

Zabýváme se tématem komunikace: z pohledu dítěte a psychologických aspektů, v kontextu rodiny a společnosti, tedy sociálních aspektů, dále z pohledu školy a jejich metodologických možností, především pak specifík DH.

V této kapitole se zaměříme opět na komunikaci. Tentokrát toto téma zasadíme do roviny nástrojů, které využívá současná školská reforma. Zaměříme se na význam, který ukládá Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání³ komunikaci. Pokusíme se nastínit, jak je komunikace vnesena do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Zmíníme důležitou oblast, kterou RVP ZV vnáší do pedagogické praxe, a kterou vnímáme jako nový prvek. Touto oblastí máme na mysli klíčové kompetence.

5.1 RVP ZV a komunikace

Přečtěme si následující větu z RVP ZV, která charakterizuje zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. *„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“* (RVP ZV, 2007, s. 20) Jak vyplývá z uvedené citace, vyučování jazyku není konečným cílem. Je vnímán spíše jako nástroj, jehož pravidla a zákonitosti by měl žák umět používat proto, aby mohl funkčně komunikovat. Nejedná se tedy o neefektivní učení se informací pro informace samotné. Seznámení se gramatickými i syntaktickými pravidly sleduje vyšší cíle.

Důležitost jazykového vzdělání je tedy vázána především na jeho využití v reálném životě. Zdůrazňována je také skutečnost, že prostřednictvím českého jazyka dochází k osvojování poznatků z ostatních vzdělávacích oblastí.

Nemůžeme opomenout fakt, že vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v sobě zahrnuje výuku českého jazyka a současně výuku cizích jazyků.

³ Dále jen RVP ZV

Celkově je v RVP ZV kladen důraz na rozvíjení komunikativních dovedností nejen v konkrétních hodinách jazykové výchovy, ale v duchu mezipředmětové provázanosti je rozvoj komunikace naplňován ve všech vzdělávacích oblastech.

5. 2 Cíle současného pojetí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.“ (RVP ZV, 2007, s. 20) Český jazyk je vnímán nejen jako nástroj získávání informací, ale sám se stává předmětem poznávání.

1. Komunikační a slohová výchova, žáci:

- učí se vnímat a chápat různá jazyková sdělení,
- číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím,
- analyzovat jej a kriticky posoudit obsah sdělení,
- učí se posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

2. Jazyková výchova, žáci:

- získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka,
- učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy,
- vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování,
- při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti.

3. Literární výchova, žáci:

- poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy,
- učí se vnímat jejich specifické znaky,

- postihovat umělecké záměry autora,
- formulovat vlastní názory o přečteném díle,
- rozlišovat literární fikci od skutečnosti,
- získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu,
- dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

(RVP ZV, 2007, s. 20-21)

Cílem vzdělávacích oblastí je naplnění očekávaných výstupů, které jsou pro každou oblast stanoveny v RVP ZV. Uvedme si několik výstupů, které se přímo vztahují k tématu komunikace a rozvíjení slovní zásoby:

Očekávané výstupy – **1. období**, žák:

- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru,
- pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost,
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči,
- volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích,
- píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.

Očekávané výstupy – **2. období**, žák:

- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk,
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení,
- reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta, vede správně dialog,
- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě,
- volí náležitou intonaci, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru.

(RVP ZV, 2007, s. 20-21)

Po přečtení očekávaných výstupů můžeme konstatovat, že celkové zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se orientuje především na **využití jazyka v praxi**.

5.3 Klíčové kompetence

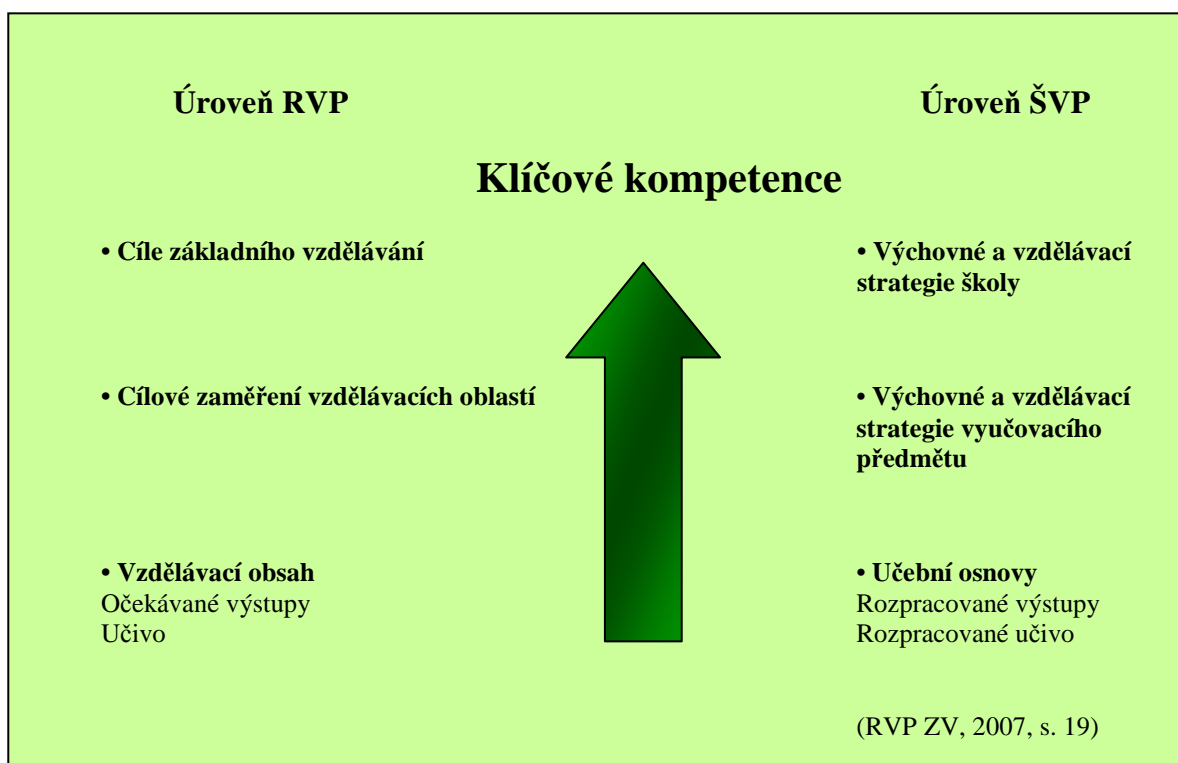
5.3.1 Klíčové kompetence obecně

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2007, s. 14) Dalo by se říci, že klíčové kompetence, tak jak je definovali autoři RVP ZV, představují souhrn charakteristik **úspěšné socializace** jedince. Právě tyto dovednosti si naše společnost považuje natolik, že jejich rozvíjení označila jako jeden z cílů základního vzdělávání (nemáme na mysli pouze vzdělávání školní, v souladu s myšlenkou RVP ZV, ale **vzdělávání celoživotní**).

Uvedme dělení klíčových kompetencí. Z důvodů přehledné klasifikace jsou rozděleny, přestože v reálném životě nelze rozdělovat, neboť jsou funkčně propojeny. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Jakým způsobem se má směřovat k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka? RVP ZV nám nabízí tento model:



Budeme-li sledovat spodní úroveň modelu, zjistíme, že základním stavební jednotkou je učivo. Pozorujeme tedy výraznou změnu oproti minulým školským systémům. Učivo zde není chápáno jako cíl, ale jako základní nástroj, prostřednictvím kterého můžeme dosahovat vyšších výsledků.

5. 3. 2 Kompetence komunikativní

Pro tuto práci je stěžejní oblastí klíčových kompetencí pouze jedna zmíněná, a to kompetence komunikativní. Pro další pochopení zmiňme rozdíl mezi kompetencí jazykovou a komunikativní. **Jazykovou kompetencí** se rozumí schopnosti uživatele: „...odlišit gramaticky správnou větu od nesprávné a dávají mu schopnost tvořit nové věty a rozumět jim.“ (Plenčárová, 2006, s. 25) S touto výbavou si však moderní člověk nevystačí. Proto navyšujeme jazykové kompetence o **kompetence komunikativní**, které: „...chápeme jako nenucené, přirozené komunikační chování odpovídající dané komunikační situaci.“ (Plenčárová, 2006, s. 25)

Autoři RVP ZV mají následující představu o naplnění komunikativních kompetencí:

„ Na konci základního vzdělávání žák:

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

(RVP ZV, 2007, s. 19)

5. 4 Osvojený jazykový kód dítěte/žáka při plnění nároku školy

Jak vyplývá z předcházejícího textu, cíle, které si před sebe škola klade, jsou nemalé. Seznámili jsme se s ideálními cíly pedagogického působení. Jsme rovněž seznámeni s tím, že škola jako instituce je představitelem rozvinutého jazykového kódu, který taktéž očekává od žáků. Jak koresponduje tato situace se vstupními komunikativními schopnostmi žáka? Prokop nad touto otázkou polemizuje: „*Je otázkou, do jaké míry je tato predeterminace či určenost všemocná a určující i v dimenzi praktického jednání. Pokud totiž žák neakceptuje daný stav, je jen na něm, zda se dokáže dostatečně motivovat k tomu, aby si osvojil školou posvěcený propracovaný řečový kód (aniž by přitom odhodil svůj vrozený systém komunikace).*“ (Prokop, 1998, s. 104)

5. 4. 1 Žák s odlišným jazykovým kódem mateřského jazyka

Při prostudování odborné literatury jsme narazili na následující pojmy, které v procesu osvojení si školského jazykového kódu sehrávají důležitou roli. Jsou jimi **motivace** a **flexibilita**. Problematiku motivace jsme se pokusili nastínit již v jedné z předchozích kapitol.

Flexibilita bývá popisována jako schopnost přizpůsobit se, pohnout se žadáním směrem. K tomu, aby se žák přizpůsobil normě lišící se od té jeho je jistě zapotřebí vyvinout značné úsilí. Avšak pokud toto úsilí vynaloží, dočká se dvojího úspěchu. Nejenže zdokonalí svůj jazykový kód, ale také získá cennou zkušenost z překonávání překážky, či sebe sama. Jak uvádí Prokop: *„Žák, jehož běžný model komunikace se příliš neliší od oficiálního standardu a nemusí tedy na sobě v tomto ohledu nijak zvlášť pracovat, je tak v jistém slova smyslu znevýhodněn oproti takto neprivilegovanému, ale adaptabilnímu jedinci, kterému se úspěšně podařilo překlenout onu propast mezi oficiálním a neoficiálním modelem mluvy.“* (Prokop, 1998, s. 104) Pro nastavený trend vnitřně motivovaného celoživotního učení není tedy skutečnost odlišných jazykových kódů problémem, ale výzvou, jenž se může stát cennou zkušeností.

5. 4. 2 Žák z jiného etnika a žák s jiným mateřským jazykem ve výuce

„Se vstupem České republiky do evropských struktur a s rostoucí migrací obyvatel vyvstávají před našimi učiteli nové situace spojené s výukou dětí, jejichž mateřský jazyk je jiný než český.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 86) Žák, který přichází z rodiny s odlišným mateřským jazykem, si nepřináší pouze jazykovou bariéru, ale také jinou kulturní tradici. *„Na každou asimilaci individua do kultury s odlišnými jazykovými (potažmo myšlenkovými) schémata se pak lze dívat jako na násilnou manipulaci s jeho způsobem vidění světa (prozaičtěji – vnímání reality).“* (Prokop, 1998, s. 105) Hrozí velké nebezpečí nevyužití potenciálu v dítěti, obzvlášť v případě, kdy se působení učitele podobá pouze monologu. Dítě může upadnout do negace. *„Tuto obdobu záporného stimulu by bylo možné charakterizovat slovy: Když tobě je lhostejné, kdo jsem já, proč bych se měl zajímat o to, co představuješ ty.“* (Prokop, 1998, s. 108)

Uvedme příklady, s nimiž se pedagog může u minoritního žáka setkat (zaměřujeme se pouze na obtíže v komunikačních situacích):

- bilingvismus: různá úroveň znalosti jazyka většiny a jazyka menšiny
- vnitřní nejistota, zda mluvit a jednat v souladu s vlastností, nebo majoritní kulturou
- zvýšená citlivost k neverbálním projevům a jejich případnému rozboru s obsahem řeči učitele při komunikaci s příslušníkem minority

(Kalhous, Obst, 2002, s. 86)

Rozdílnost jazykových kódů školy a rodiny dítěte v sobě skrývá jak možnosti růstu, tak možnosti prohloubení komunikačních bariér. Do jisté míry závisí na učiteli a jeho profesních dovednostech, kterou z uvedených cest se žák vydá.

5.5 Pedagogické komunikace

Téma pedagogické komunikace je nesmírně široké téma. Jeho rozpracování nacházíme v mnoha publikacích. My se zaměříme na téměř filosofující úvahy o tom, co ovlivňuje představu budoucích učitelů o konkrétním naplňování pedagogické komunikace.

Každý učitel si vytváří osobitý způsob komunikace s žáky vycházející z jeho osobnostních předpokladů spolu přesvědčeními, které o učitelské profesi zastává. Ani z výzkumů věnovaných problematice aspektů vystupování učitele, jenž se podílí na efektivní výuce, neplynou jednoznačné závěry. (Kyriacou, 2008, s. 49)

Za kladné signály při výuce jsou považovány jistota, uvolněnost a cílevědomost. *„Dalšími široce obhajovanými vlastnostmi učitele jsou trpělivost a smysl pro humor.“* (Kyriacou, 2008, s. 49) *„Uplatňování humoru ve škole není jednoduchou a jednoznačnou záležitostí. Měli bychom si uvědomit rozdíl mezi humorem, jízlivostí a sarkasmem. Humor považujeme za něco, co lze považovat ve vztazích mezi lidmi za pozitivní a žádoucí. Jízlivost, sarkasmus, ironie jsou fakticky projevem agresivního chování, které ve vztazích mezi lidmi nevidíme rádi a nepovažujeme je za žádoucí.“* (Kalhous, Obst, 2002, s. 382)

Pedagogická komunikace naplňovaná především verbálními činnostmi je podle mnoha současných autorů přeceňovaným fenoménem. *„V tradiční škole je učitel jako herec, který má hlavní roli. Efektivní vzdělávání vyžaduje, aby „vyklidil pole“ a přenechal je dětem, jejich komunikaci a aktivitě. Z ústředního herce by se měl stát dobrým režisérem. Měl by být tím, kdo dětem připraví ty nejlepší podmínky k učení. Tím, kdo tvoří bezpečné materiály, zadá smysluplné problémy k řešení...“* (Nováčková, 1999, s. 14)

Odkud se v nás berou tyto mýty o „správném“ způsobu výuky? Když se zamyslíme nad obsahem všech předcházejících kapitol, neubráníme se úvaze. I my jsme byli dětmi. Ovlivnila nás rodina, primární a sekundární socializační činitele. Během vývoje jsme si vytvořili různé představy o naplňování sociálních rolí podle toho, s jakými vzory jsme měli možnost se setkat. I my máme tendenci přenášet šablony na další situace. Jsme produktem socializace stejně jako všichni ostatní lidé. Máme však možnost racionální

analýzy našich determinantů a jejich rozumového ovlivnění. Co z této úvahy plyne pro budoucí pedagogy? Tak jak jsme byli vyučováni, takovou představu o roli učitele si vytvořili a máme tendenci ji aplikovat ve své praxi. Představme si řadu všech učitelů, jejichž rukama jsme prošli. Každý z nich v nás zanechal kus představy o roli učitele. Domníváme se, že je nezbytné projít touto sebereflexí, abychom nepřenášeli nevhodné struktury chování a jednání na naše budoucí žáky a tím je nepředurčovali k dalšímu nežádoucímu šíření tradovaných pravd. Učitel se stává vzorem. Musíme si uvědomit důsledky, které v sobě tato skutečnost skrývá.

5.6 Komunikace a klima tříd

„Výzkumy mozku říkají jasně: kvalitní učení potřebuje pocit bezpečí a smysluplnost.“ (Nováčková, 1999, s. 27) Pokud budeme respektovat fyziologický základ učení, stane se pro nás téma bezpečného klimatu třídy nikoli přebytným luxusem, ale nezbytnou podmínkou. Zároveň si musíme uvědomit, že bezpečné klima není skutečností, kterou jednou vytvoříme a ona bude existovat až do konce věků. Vytvořit bezpečné klima neznamena jen „být hodný“ na žáky. Vnitřní dynamika třídy, kolektivu přibližně třiceti osobností, je příliš složitým a vzájemně provázaným systémem. Snažit se vytvořit bezpečné klima: *„To je soustavná a cílevědomá práce se vztahy ve třídě, s pocity dětí, s vyvozováním a tvořením pravidel soužití za spoluúčasti dětí, s vytvářením ovzduší důvěry, otevřením prostoru pro komunikaci atd.“* (Nováčková, 1999, s. 28)

Zjišťujeme, že komunikace je tedy nejen lidskou potřebou, prostředkem rozvíjení myšlení, ale také důležitým psychosociálním činitelem dále stimulujícím potřebu bezpečí, seberealizace a další vyšší potřeby.

„Komunikací lze řadu vztahových problémů vyřešit, ale také vyvolat.“ (Kalhous, Obst, 2002, s. 383) V komunikaci můžeme narazit na velké množství komunikačních bariér. Jestliže se jeden z účastníků komunikace přestane cítit dobře (u žáků může tento mechanismus spustit např. nuda, strach, skrytá agresivita učitelova projevu), přestane být schopen vstřebávat obsahy komunikace. *„Z biologického hlediska je náš myslící mozek vyřazen stresovými hormony, které jsou produkovány v limbickém systému, přesněji v amygdale, z evolučně-historického pohledu ve středověké části našeho mozku. Tato část mozku není schopna se učit, avšak řídí naše instinkty, sídlí zde naše pohotovost k boji nebo k útěku při nebezpečí, strachu atd.“* (Belz, Siegrist, 2001, s. 205) Tento fenomén bývá označován jako psychologická mlha. Stejně jako mlha, kterou známe z běžného života,

nám znemožňuje schopnost jasného vidění. Vede ke stále větším poruchám komunikace a účastník komunikace, který je mlhou zasažen není schopen vnímat věcný obsah komunikace. (Belz, Siegrist, 2001, s. 205-206) Tolik k vysvětlení, proč je bezpečné klima v procesu učení nezbytné.

Jestliže jsme pochopili fyziologický a psychologický základ učebního procesu, nemůžeme již stavět do pozadí práci s pocity žáků ve třídě, nebo se dokonce bránit slovy, že na takové věci ve škole není čas. Pokud si na ně čas neuděláme, nevytvoříme ani prostředí vhodné pro efektivní výuku.

6 KULTIVACE DĚTSKÉ ŘEČI

„Všemu necht' se učíme pro použití.“

J. A. Komenský

6.1 Proč by měla být naším zájmem

Kultivace dětské řeči by měla být naším zájmem z mnoha důvodů. Mezi ty nejdůležitější uveďme následující. Jak uvádí odborná literatura, řeč se podílí na **rozvoji myšlení**. Co se týče psychologických aspektů je její význam také nenahraditelný. Prostřednictvím komunikace dochází k **naplnění základních potřeb** dítěte. Maslow zmiňuje potřebu bezpečí, potřebu sounáležitosti a lásky, potřebu sebeúcty a uznání, potřebu seberealizace i vyšší potřeby. V rovině sociální sehrává taktéž nenahraditelnou roli v procesu **socializace**, možnosti hodnotného uplatnění ve společnosti a budoucí profesní seberealizace.

Současný svět je přesycen podněty. Jak uvádí Helus, dá se hovořit až o terorizování vjemů a motivů dítěte neustále masírovaného médií a reklamou. (Helus, 2009, s. 81) Je důležitým úkolem školy připravit žáka na přežití v džungli slov a informací.

6.2 Psychická zátěž žáka základní školy

„V optimální variantě, při níž je zachována dynamická rovnováha mezi školními požadavky a individuálními psychickými předpoklady žáků, se psychická zátěž stává významným stimulačním činitelem harmonického vývoje jejich osobnosti, neboť vytvářením nových, funkčně organizovaných forem chování a prožívání zvyšuje jejich odolnost a integritu, a to jak v přítomnosti, tak v jejich budoucím životě.“ (Mlčák, 1999, s. 5)

Pro dokreslení situace uveďme pozorování výzkumu Poledňové a Zobačové. Autorky ve své práci zjišťovaly oblasti, které nejvíce zatěžují psychiku žáka. Jako nejvíce zátěžová se ukázala problematika školního výkonu.

Tabulka č. 3 se týká odpovědí na nedokončenou větu „Nejtěžší pro mě ve škole je...“ Nejpočetněji je opět zastoupena kategorie týkající se školní výkonnosti (kategorie třetí).

kategorie odpovědí	počet odpovědí	procento
1. vztah k učiteli	14	6,9
2. vztah ke kolektivu	12	5,9
3. školní výkonnost	120	59,1
4. schopnost učit se	32	15,8
5. pocity	9	4,4

(Poledňáková, Zobačová, 2002, s. 220)

Nároky, které klade škola na žáky, jsou opravdu vysoké. Proto musíme dbát na **pozitivní přístup** k žákům, tak aby stále cítili **učitelovu podporu** a důvěru v jeho schopnosti, díky kterým bude schopen pracovat na zlepšení situace a v konečném důsledku uspět. Úspěchem nemá na mysli jen výborné známky na vysvědčení, ale **přípravenost pro život**, aby mohl žák v budoucnu žít kvalitním životem, který jej bude naplňovat.

II VÝZKUMNÁ ČÁST

1 TEORETICKÝ ÚVOD

V teoretické části jsme řešili vývoj slovní zásoby z pohledu zúčastněných stran (dítěte, rodiny i školy). Dospěli jsme k závěru, že škola, jakožto jeden z hlavních formujících subjektů, zabezpečující vývoj slovní zásoby dítěte, by měla mít zájem na vhodném užití vzdělávacích metod. V jedné z kapitol jsme se detailněji zabývali DH. Domníváme se, že právě DH je vhodnou metodou výuky, obzvláště v nižších ročnících prvního stupně základních škol, kdy vyhovuje psychosociální vyspělosti žáků. Výše zmíněné se staly východiskem pro výzkumnou část.

1.1 Cíle výzkumné části

Cílem bylo zjistit, zda je DH používanou metodou a v jaké míře. Zjišťovány byly důvody, proč je zařazována a z jakých důvodů zařazována není. Pokoušeli jsme se zjistit, zda existují nějaké významné vztahy mezi zařazením DH a dalšími zjišťovanými údaji (délka pedagogické praxe, početnost třídy, důvody pro nezařazení DH). V závěru dotazníku byla otevřená otázka zjišťující pozitivní zkušenost s metodickým materiálem využitelným v praxi a vytvoření soupisu, který by v abecedním sledu reflektoval odpovědi respondentů.

1.2 Fáze výzkumu

V první fázi jsme se seznamovali s odbornou literaturou, která pojednává o zvoleném tématu. Na základě získaných znalostí byla zvolena výzkumná metoda - dotazníkové šetření. Samotná tvorba dotazníku (viz příloha číslo 1) byla jednou z nejnáročnějších fází přípravné fáze. Po jeho vytvoření následoval jeho distribuce respondentům. Relevantní charakteristiky jsou uvedeny v následující kapitole věnující se metodám výzkumu (výzkumným souborem a metodami analýzy dat). Na tomto místě jen podotkneme, že díky zvolenému způsobu šíření dotazníku bylo dosaženo 100% návratnosti.

Odpovědi dotazníku byly zpracovány do tabulky v programu MS Excel. Při vyhodnocování dat jsme využili funkce filtr, který umožňuje hodnoty seřadit dle požadovaných kritérií.

Zpracování většinové části dat proběhlo metodami kvantitativního výzkumu. Data byla pro větší přehlednost řazena do tabulek a zobrazena pomocí grafů, které usnadnily práci s daty a zvýšily jejich přehlednost.

Jako hlavní cíle výzkumu jsme stanovili zjistit reálný stav využívání DH v pedagogické praxi a podrobit zkoumání důvody pro nezařazování DH do výuky. Zkoumali jsme významnost vztahů mezi mírou efektivity DH, délkou pedagogické praxe, počtem žáků ve třídě, spokojeností se současnou nabídkou inspiračních zdrojů a nezařazováním DH.

2 HYPOTÉZY

Ve výzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

H1 Četnost učitelů, kteří zařazují DH je vyšší než četnost učitelů, kteří nezařazují DH do výuky českého jazyka.

H2 Průměrná hodnota míry efektivity na škále zvolených odpovědí u učitelů, kteří zařazují DH jako vyučovací metodu při výuce českého jazyka, je vyšší než průměrná hodnota odpovědí učitelů, kteří DH nezařazují.

H3 Četnost zařazování DH do výuky je u učitelů s krátkou pedagogickou praxí vyšší než u učitelů s dlouholetou pedagogickou praxí.

H4 Relativní četnosti důvodů, proč nezařazovat DH jsou u učitelů, kteří zařazují DH jiné, než u učitelů kteří zařazují.

H5 Průměrný počet žáků ve třídách, kdy učitelé zařazují DH je nižší než ve třídách, kde učitelé nezařazují.

H6 Průměrná hodnota spokojenosti se současnou nabídkou knižních titulů je u učitelů, kteří zařazují DH vyšší, než u učitelů, kteří DH nezařazují.

3 METODA

3.1 Soubor

Základním souborem byli učitelé prvního stupně. **Výběrový soubor** tvořili učitelky a učitelé 1. stupně základních škol Olomouckého kraje, kteří vyučují český jazyk.

Dotazník byl předložen studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy prezenčního i distančního studia a učitelé FZŠ Hájkova 4, Olomouc. Nutnou podmínkou byl minimálně jeden rok pedagogické praxe v době vyplňování dotazníku. Snahou výběru bylo zahrnout široké spektrum věkových kategorií.

3.2 Metody

Sběr dat proběhl formou **dotazníku**. V úvodu byl zjišťován **demografický údaj** o respondentovi, konkrétně: délka pedagogické praxe. Dále počet žáků ve třídě, kterou pedagog právě učí.

V dotazníku byly využity především **uzavřené strukturované položky polytomické** s výběrem odpovědi, převážnou většinu otázek tvořily **škálové položky** (možnosti škály 1-5). Méně bylo využito otázek uzavřených **dichotomických** (odpovědi ANO/NE). Závěrečná otázka dotazníku byla položena formou **otevřené (nestrukturované) položky**.

Při testování hypotéz byly využity následující **statistické metody**: aritmetický průměr, medián, modus, relativní četnost, test dobré shody chí-kvadrát.

Zpracování dat probíhalo pomocí uspořádání dat a sestavení **tabulek četnosti** (tabulka četnosti, tabulka četnosti s intervaly), data byla **graficky znázorněna** (histogram četnosti, polygon četnosti, výsečový diagram).

4 VÝSLEDKY

H1 Četnost učitelů, kteří zařazují DH je vyšší, než četnost učitelů, kteří nezařazují DH do výuky českého jazyka.

Uspořádání získaných dat do tabulky četnosti nám ukazuje, že převážná většina dotazovaných využívá DH při výuce českého jazyka. Přesněji 91,7% respondentů užívá DH oproti 5,8%, kteří DH při výuce nevyužívají. Konečně tři respondenti ze 120 dotazovaných český jazyk nevyučují.

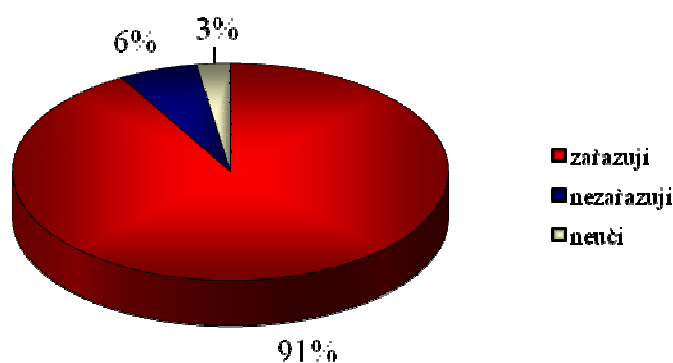
Tabulka 1

	četnost n_i	relativní četnost f_i	relativní četnost % $f_i \cdot 100\%$
zařazují	110	0,917	91,7 %
nezařazují	7	0,058	5,8 %
neučí	3	0,025	2,5 %
	Σ 120	Σ 1,000	Σ 100,0 %

Lépe můžeme data porovnat, podíváme-li se na ně v podobě výsečového diagramu.

Graf č. 1

Četnost učitelů, kteří (ne)zařazují DH



Jistě bychom se mohli spokojit s vědomím, že 91% vyučujících zařazuje DH do výuky. Nás však zajímají důvody, proč 6% DH nezařazuje. V rámci otázek dotazníku můžeme zkoumat závislost s následujícími položkami: efektivita DH ve výuce českého jazyka, délka pedagogické praxe, průměrný počet žáků ve třídě, důvody

pro nezařazování DH. Významnost vztahů budeme zjišťovat při testování následujících hypotéz.

H2 Průměrná hodnota míry efektivity na škále zvolených odpovědí u učitelů, kteří zařazují DH jako vyučovací metodu při výuce českého jazyka, je vyšší než průměrná hodnota odpovědí učitelů, kteří DH nezařazují.

Hypotéza testuje následující předpoklad, jestliže učitelé nezařazují DH, pak ji nepovažují za efektivní vyučovací metodu.

Při zpracování dat do tabulky četnosti byly určeny relativní četnosti výskytu jednotlivých odpovědí škály. Tabulky byly sestaveny pro obě skupiny zvlášť (zařazují *Tabulka 2*, nezařazují *Tabulka 3*) zvlášť.

Tabulka 2

ANO	četnost n_i	relativní četnost f_i	relativní četnost % $f_i \cdot 100\%$	
1	0	0	0%	
2	1	0,009	0,9 %	
3	17	0,155	15,5 %	
4	35	0,318	31,8 %	medián
5	57	0,518	51,8 %	modus
	$\Sigma 110$	$\Sigma 1,000$	$\Sigma 100,0 \%$	

Tabulka 3

NE	četnost n_i	relativní četnost f_i	relativní četnost % $f_i \cdot 100\%$	
1	1	0,142	14,2 %	
2	0	0	0%	
3	3	0,429	42,9 %	medián
4	0	0	0	
5	3	0,429	42,9 %	
	$\Sigma 7$	$\Sigma 1,000$	$\Sigma 100,0 \%$	

Následně byl spočítán aritmetický průměr, získaných dat, opět pro obě skupiny odděleně (zařazují = x_a , nezařazují = x_n).

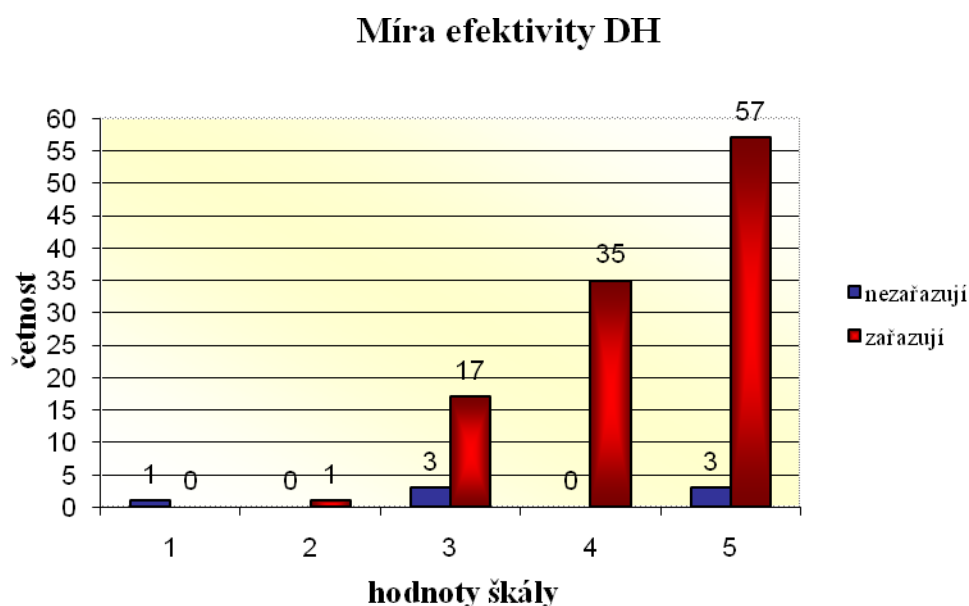
Aritmetický průměr byl počítán dle následujícího vzorce:

$$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}, \text{ kde } n \text{ je celková četnost všech hodnot}$$

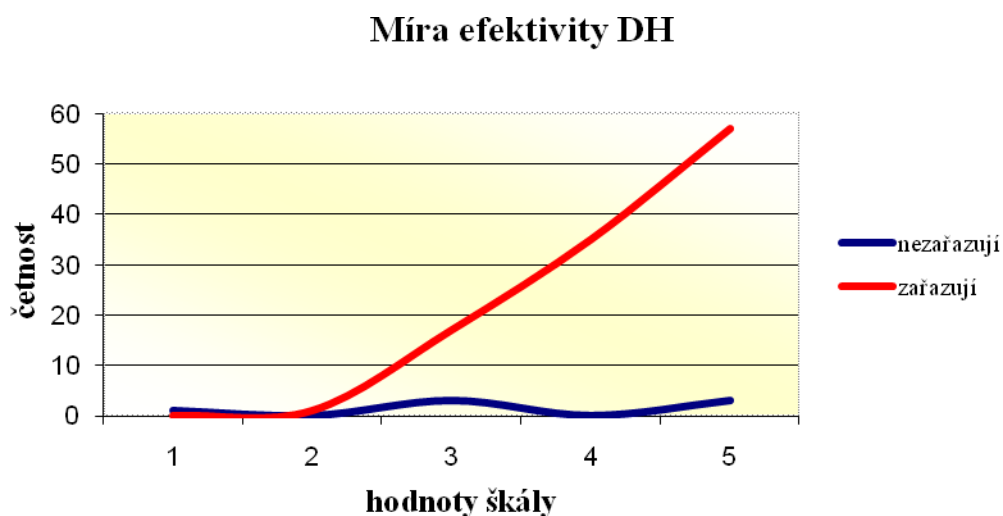
Po výpočtu jsme získali následující hodnoty. Aritmetický průměr hodnot škály zvolených pedagogy, kteří zařazují DH: $\bar{x}_a = 4,345$. Aritmetický průměr hodnot škály zvolených pedagogy, kteří nezařazují DH: $\bar{x}_n = 3,571$.

Pro ilustraci pozorujme hodnoty v grafech č. 2, 3:

Graf č. 2, Histogram četnosti



Graf č. 3, Polygon četnosti



Porovnejme výpočty s původním předpokladem. Očekávaná průměrná hodnota odpovědí u pedagogů, kteří zařazují DH, měla být rovna, či se blížit bodu 5. Zjištěná hodnota 4,345 se blíží předpokladu. Můžeme tedy vyvodit, že učitelé, kteří **zařazují DH** do výuky českého jazyka, **považují DH za efektivní metodu**.

Očekávaná průměrná hodnota odpovědí u pedagogů, kteří nezařazují DH, se měla blížit dolní hranici možných odpovědí, tedy bodu 1. Zjištěná hodnota 3,571 se výrazně liší od předpokladu. Můžeme usuzovat, že i pedagogové, kteří **nezařazují DH, považují DH za efektivní metodu**. Hypotéza nebyla jednoznačně prokázána. Důvody, pro nezařazování musíme hledat jinde.

H3 Četnost zařazování DH do výuky je u učitelů s krátkou pedagogickou praxí vyšší než u učitelů s dlouholetou pedagogickou praxí.

Hypotéza navazuje na předchozí. Jestliže míra efektivity není důvodem, proč pedagogové nezařazují DH, pak můžeme uvažovat, jaké motivy vedou učitele k takovému počínání. V minulosti nebyl kladen takový důraz na aktivizační a kreativizační složku, jako dnes. Proto nás zajímá, zda je mezi délkou pedagogické praxe a četností využití DH významný vztah.

Pro zpracování dat jsme zvolili tabulku četnosti s intervaly. Hloubka intervalu byla počítána pomocí vzorce:

$$h \approx 0,08 \cdot R, \text{ kde } R \text{ označuje variační šíři}$$

Variační šíři je pro nás délka pedagogické praxe. Výpočtem byla určena hloubka intervalu. Bude rovna třem rokům praxe.

$$h \approx 0,08 \cdot R \quad (R \dots \text{ variační šíře 1 rok - 44 let})$$

$$h \approx 0,08 \cdot 43$$

$$h \approx 3,44$$

$$h = 3$$

Tabulka 4

	četnost ni				relativní četnost fi . 100%				modus
	každá hodina	několikrát za týden	1x za týden	1x za měsíc	každá hodina	několikrát za týden	1x za týden	1x za měsíc	
1-3	4	24	4	0	12,5%	75%	12,5 %		modus
4-6	4	14	2	0	20%	70%			
7-9	0	4	4	0		50%	50%		
10-12	1	11	2	1	6%	73%	18%	6%	
13-15	0	3	0	0		100%			
16-18	0	5	0	0		100%			
19-21	0	2	1	0		67%	33%		
22-24	0	9	2	0		82%	18%		
25-27	0	1	3	0		25%	75%		
28-30	0	4	1	0		80%	20%		
31-33	0	2	0	0		100%			
34-36	0	0	1	0			100%		
37-39	0		0	0					
40-42	0	0	0	0					
43-45	0	1	0	0		100%			
46-48	0	0	1	0			100%		
	Σ9	Σ80	Σ21	Σ1					

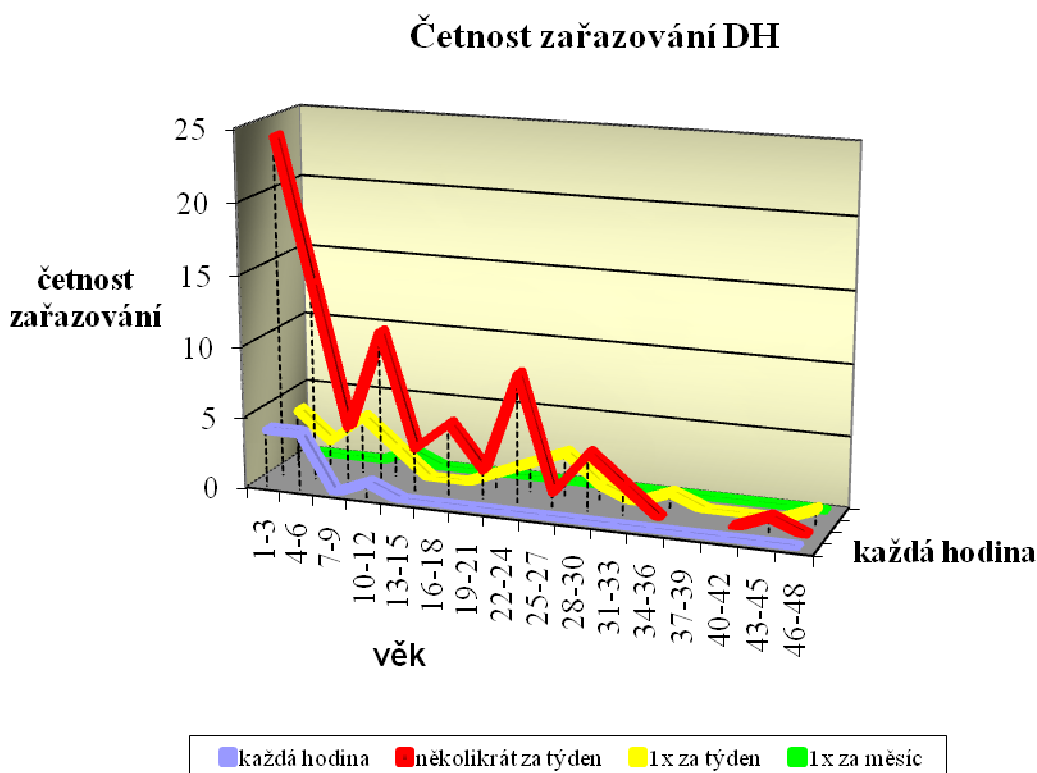
V tabulce četnosti můžeme vyčíst, že **nejčastěji** zařazují DH do výuky skupiny respondentů, jejichž **délka pedagogické praxe** se pohybuje v intervalech **1-3 roky a 4-6 let**. Celkově nejčastěji odpovídali dotazovaní položkou, že využívají DH několikrát do týdne.

Pokud by intenzita zařazování závisela na délce pedagogické praxe, potom by mezi délkou a intenzitou byla nepřímá úměrnost (čím delší praxe, tím nižší intenzita). Z *Tabulky 4* můžeme vyčíst, že nepřímá úměra se neprojevuje zcela pravidelně. Domníváme se, že k takovému posouzení na základě zjištěných dat dospět. Chybí nám

dostatečný počet respondentů, obzvláště v intervalech s délkou pedagogické praxe od 13 let výše. Můžeme tedy říci, že zjištěná data **nasvědčují přijetí hypotézy**, avšak **pro její definitivní přijetí nedostačuje množství respondentů** všech věkových kategorií.

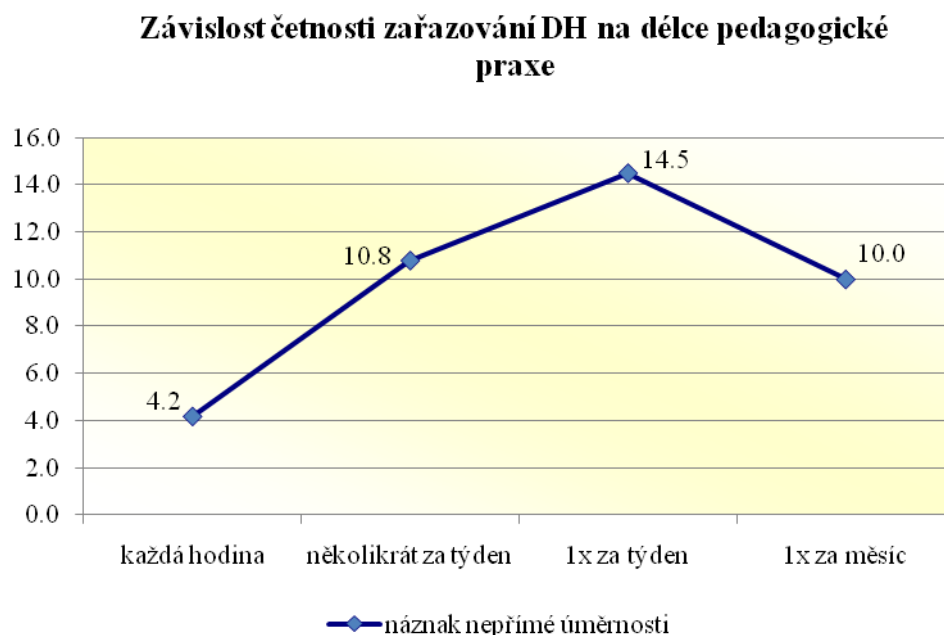
Na následující straně můžeme vidět data zpracovaná v grafu.

Graf č. 4



Neplatnost nepřímé úměrnosti mezi délkou praxe a intenzitou zařazování DH můžeme pozorovat také, pokud spočítáme průměrný věk u každé odpovědi. Odpověď „každou hodinu“ označili respondenti, jejichž průměrná délka pedagogické praxe byla 4,2 let. Pro odpověď „několikrát za týden“ je průměrná délka 10,8 let, „1x za týden“ 14,5 a konečně „1x za měsíc“ 10,0 let. Průběh prvních tří kategorií naznačuje nepřímou úměrnost, avšak poslední údaj neodpovídá. Podívejme se na graf.

Graf č. 5



Zjištěná data svědčí o vztahu mezi délkou pedagogické praxe a zařazováním DH, avšak vztah není jednoznačný. Proto budeme zkoumat další možné ovlivňující faktory. Pokusíme se zkoumat významnost vztahu nezařazování DH a počtem žáků ve třídě (k tomuto se vrátíme v H5). Nyní rozebereme H4, která zjišťuje důvody pro nezařazování DH a poukazuje na skutečnost, že početnost tříd byl jedním z nejčastěji uváděných důvodů pro nezařazení DH do výuky.

H4 Relativní četnosti důvodů, proč nezařazovat DH jsou u učitelů, kteří zařazují DH jiné než u učitelů kteří zařazují.

Testování hypotézy bude probíhat formou testu dobré shody chí-kvadrát, proto nejprve definujeme nulovou (H40) a alternativní hypotézu (H4A).

H40 Četnosti učitelů, kteří vybírají jednotlivé důvody pro nezařazení DH, jsou stejné.

H4A Četnosti učitelů, kteří vybírají jednotlivé důvody pro nezařazení DH, jsou rozdílné.

Data jsou seřazena do tabulek četnosti z důvodů lepší orientace. Nejprve budou uvedena a analyzována data pedagogů, kteří zařazují DH (*Tabulka 5*). Po výpočtu testových kritérií (*Tabulka 6*), určení počtu stupňů volnosti (*Tabulka 7*) srovnáme získanou

hodnotu s tzv. kritickou hodnotou. Následně budeme celý postup opakovat pro vyhodnocení dat pedagogů, kteří nezařazují DH (*Tabulka 8, 9*).

Vyhodnocení odpovědí učitelů, kteří zařazují DH⁴

Tabulka 5

zařazují	četnost	relativní četnost	
a	50	0,33	modus
b	40	0,27	
c	7	0,05	
d	20	0,13	
e	10	0,07	
f	23	0,15	
	Σ 150	Σ 1,00	

Tabulka 6

bod otázky	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
a	50	25	25	625	25
b	40	25	15	225	9
c	7	25	-18	324	12,96
d	20	25	-5	25	1
e	10	25	-15	225	9
f	23	25	-2	4	0,16
	150	150			57,12

Jak je patrné z *Tabulky 6*, vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 57,12$. V tomto případě lze vytvořit součet 150 tak, že zvolíme pět hodnot zcela libovolně, tabulka má proto 5 stupňů volnosti.

⁴ Položku vyplnilo pouze 76 respondentů.

Tabulka 7

bod otázky	pozorovaná četnost
a	libovolná hodnota
b	libovolná hodnota
c	libovolná hodnota
d	libovolná hodnota
e	libovolná hodnota
f	

150

Pokud se budeme držet tabulek pro hladinu významnosti 0,05 (5%) zjistíme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 5 stupňů volnosti je

$$X^2_{0,05}(5) = 11,070$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X = 57,12$ je větší, než kritická hodnota $X^2_{0,05}(5) = 11,070$, a proto odmítáme nulovou hypotézu. Zjištěné výsledky jsou tedy statisticky významné a nelze je vysvětlovat na základě náhody. (Chráska, 2007)

Vyhodnocení odpovědí učitelů, kteří nezařazují DH⁵

Tabulka 8

nezařazují	četnost	relativní četnost	
	n_i	f_i	
a	5	0,29	
b	6	0,35	modus
c	1	0,06	
d	3	0,18	
e	0	0,00	
f	2	0,12	
	$\Sigma 17$	$\Sigma 1,00$	

⁵ Tuto položku v dotazníku vyplnilo 6 respondentů.

Tabulka 9

bod otázky	pozorovaná četnost	očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	(P - O) ²
					O
a	5	2,83	2,16	4,67	1,65
b	6	2,83	3,17	10,04	3,54
c	1	2,83	1,83	3,35	1,18
d	3	2,83	0,17	0,03	0,01
e	0	2,83	-2,83	8,01	2,83
f	2	2,83	-0,83	0,69	0,24
	17	17			9,45

Z Tabulky 8 je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát $\chi^2 = 9,45$. V tomto případě lze vytvořit součet 17 tak, že zvolíme pět hodnot zcela libovolně, tabulka má proto pět stupňů volnosti. Pokud se budeme držet tabulek pro hladinu významnosti 0,05 (5%) zjistíme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 5 stupňů volnosti je:

$$\chi^2_{0,05}(5) = 11,070.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X = 9,45$ je menší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,070$ a proto přijímáme nulovou hypotézu. Domníváme se, že jedním z hlavních důvodů statistické nevýznamnosti je nízký počet respondentů, kteří odpověděli, že nezařazují DH (pouze 6 dotazníků). Pro porovnání souhrnná Tabulka 10.

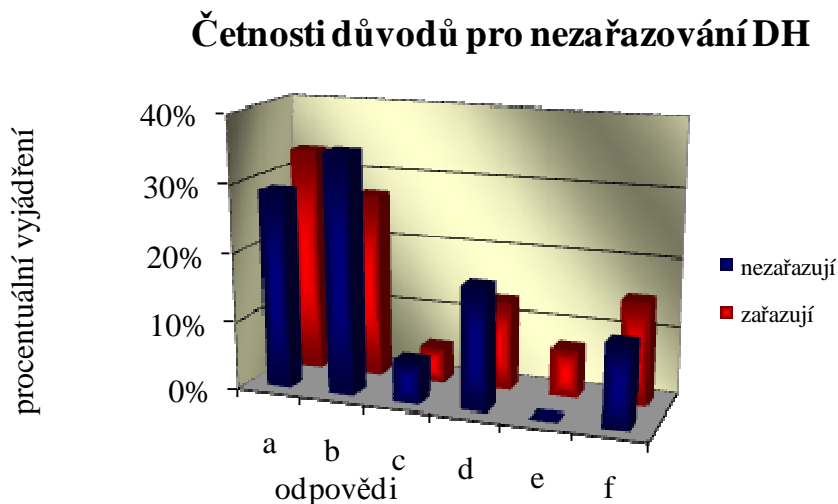
Tabulka 10

	nezařazují	zařazují	celková četnost		
			celková ni	celková fi	fi . 100%
a	29%	33%	55	0,33	33%
b	35%	27%	46	0,27	27%
c	6%	5%	8	0,05	5%
d	18%	13%	23	0,14	14%
e	0%	7%	10	0,06	6%
f	12%	15%	25	0,15	15%
			167	1,00	100%

Z testování hypotéz vyplývá, že prozatím nebyl nalezen vnější objektivní důvod pro nezařazení DH do výchovně-vzdělávacího procesu.

Podívejme se na graf četnosti důvodů pro nezařazování DH a sledujme sloupce s nejvyššími hodnotami.

Graf č. 6



Jak je možné vyčíst z grafu, nejčastěji uváděnými důvody byly odpovědi: **početnost třídy a nevyhovující prostory třídy.**

H5 Průměrný počet žáků ve třídách, kde učitelé zařazují DH je nižší ve třídách, kde učitelé nezařazují.

Z *Tabulky 12* můžeme vyčíst, že jako nejčastější důvody pro nezařazování DH do vyučovacího procesu byly označeny možnosti početnost třídy a nevyhovující prostory třídy. Nevyhovující prostory třídy nebyly pomocí dotazníků zjišťovány, avšak početnost třídy můžeme podrobit dalšímu zkoumání. Jak vyplývá z *Tabulky 1*, z celkového počtu 120 dotazníků 110 učitelů DH zařazuje, 7 nezařazuje a 3 v tomto školním roce neučí. Pomocí výpočtu aritmetického průměru počtu žáků ve třídě bylo zjištěno následující:

Tabulka 11

	zařazují	nezařazují	celkový
průměrný počet žáků ve třídě	22,7	21,8	22,3

Pro zjištění statistické významnosti, dle testu dobré shody chí-kvadrátu, stanovme nulovou a alternativní hypotézu.

H50 Průměrný počet žáků ve třídách kde učitelé zařazují DH a kde nezařazují DH je stejný.

H5A Průměrný počet žáků ve třídách kde učitelé zařazují DH a kde nezařazují DH je rozdílný.

Tabulka 12

	pozorovaný průměr	očekávaný průměr	P - O	(P - O) ²	(P-O) ²
					O
zařazují	22,7	21,5	1,2	1,44	0,067
nezařazují	21,8	21,5	0,3	0,09	0,004

0,071

V tomto případě lze vytvořit aritmetický průměr 21,5 tak, že zvolíme jednu hodnotu zcela libovolně, tabulka má proto 1 stupeň volnosti. Pokud se budeme držet tabulek pro hladinu významnosti 0,05 (5%) zjistíme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a 5 stupňů volnosti je:

$$X^2_{0,05}(1) = 3,841.$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $X^2 = 0,071$ je menší, než kritická hodnota $X^2_{0,05}(1) = 3,841$; a proto **přijímáme nulovou hypotézu**. Zjištěné výsledky jsou tedy statisticky nevýznamné.

Ze zjištěných údajů vyplývá, že početnost třídy jako taková není důvodem pro nezařazení DH do výchovně-vzdělávacího procesu. Přestože byl počet žáků ve třídě uváděn jako nejčastější důvod pro nezařazení DH, **analýza dat jejich provázanost nepotvrdila**.

H6 Průměrná hodnota spokojenosti se současnou nabídkou knižních titulů je u učitelů, kteří zařazují DH vyšší než u učitelů, kteří DH nezařazují.

Dotazníkovým šetřením byla zjišťována také spokojenost pedagogů s knižní nabídkou věnující se tematice didaktických her. Výchozím předpokladem je myšlenka, že učitelé, kteří nezařazují, DH budou nespokojeni, jejich odpovědi se tudíž budou pohybovat ve spodní části škály. U učitelů, kteří zařazují DH, předpokládáme větší spokojenost (odpovědi blíží se bodu 5).

Z vlastní zkušenosti víme, že nabídka inspiračních materiálů se v jednotlivých ročnících výrazně liší. Větší množství knižních publikací je zaměřeno na nižší ročníky

(především pro první třídu). S rostoucím věkem žáků, se nabídka zužuje. Proto bylo i v dotazníku diferencováno období 1. - 3. ročníku, 4. - 5. ročníku. Zajímalo nás, jak budou tento trend kvitovat respondenti.

Celkem 107 pedagogů, kteří zařazují DH a 9, kteří nezařazují DH, odpovídalo v kategorii 1. – 3. ročník takto⁶:

Tabulka 13

pro 1. - 3. ročník	zařazují		nezařazují		modus
	n_i	f_i	n_i	f_i	
1	9	8%	3	33%	
2	15	14%	1	11%	
3	40	37%	5	56%	
4	31	30%			
5	12	11%			
	107	100%	9	100%	

Zajímavé je, že modem byl v obou případech 3. stupeň škály. Aritmetickým průměrem bylo zjištěno, že průměrná hodnota odpovědi „zařazují“ byla 3,20 stupňů škály, „nezařazují“ 2,22 stupňů škály.

Pro kategorie 4. – 5. ročníků se pohybovaly výsledky takto⁷:

Tabulka 13

pro 4. - 5. ročník	zařazují		nezařazují		modus
	n_i	f_i	n_i	f_i	
1	13	13%	3	33%	
2	13	13%	1	11%	
3	39	39%	5	56%	
4	23	23%			
5	12	12%			
	100	100%	9	100%	

Mody se opět shodují. Hodnota průměrných odpovědí učitelů, kteří DH zařazují je rovna 3,08 a pro ty, kteří nezařazují 2,22 stupňů škály.

Zjištěné hodnoty se liší od našeho očekávání. Nenacházíme výrazné rozdíly mezi odpověďmi pedagogů, kteří nezařazují/zařazují DH. Ani jedna z naměřených hodnot se nepřibližuje polohám škály, které jsme předpokládali. Ke zkreslení výsledku mohlo

⁶ Ve 4 případech nebyla tato položka vyplněna.

⁷ Nebylo vyplněno 11 dotazníků.

dojít díky různé početnosti skupin. Jak si můžeme všimnout v tabulkách 12, 13, stupně škály 4 a 5 nebyly u pedagogů „nezařazují“ využity ani jednou.

Ze zjištěných dat nelze vyvodit jednoznačné stanovisko.

5 DISKUSE

V průběhu testování hypotéz nebyla zjištěna fakta, která by objektivně vysvětlovala nezařazení DH do výuky. Závěry, které jsme díky dotazníkovému šetření získali, můžeme shrnout následovně:

- Zařazování DH: **97%** respondentů **využívá DH** ve své pedagogické praxi, **5,8%** respondentů **nevyužívá DH**⁸.
- Efektivnost DH. Hypotéza týkající se míry efektivity DH nebyla potvrzena. Byl zjištěn jen mírný rozdíl mezi průměrnými hodnotami (ANO - 4,3 bodů, NE - 3,5 bodů, rozdíl - 0,8 bodů škály). DH byla označena **všemi respondenty** jako spíše **efektivní**.
- Vztah mezi délkou pedagogické praxe a četností zařazování DH. Statistická významnost tohoto vztahu nebyla prokázána. Získaná data naznačují předpokládaný vztah, avšak výsledné hodnoty byly zkresleny nedostatečným počtem respondentů v kategoriích 37-39 let a 40-42 let pedagogické praxe.
- Počet žáků ve třídě a využití DH. Přestože byl počet žáků ve třídě označován jako jeden z nejčastějších důvodů pro nezařazení DH, následná analýza vztah neprokázala. Průměrný počet žáků ve třídách kde učitel zařazuje DH, byl 22,7 žáka a ve třídách, kde učitel nezařazuje DH, byl 21,8 žáka.
- Spokojenost všech respondentů se současnou nabídkou inspiračních materiálů nabývala průměrných až nízkých hodnot škály (2-3 body). Vzájemně se však příliš nelišily. Usuzujeme, že (ne)spokojenost učitelů s nabídkou není rozhodujícím faktorem ovlivňujícím (ne)zařazení DH.

⁸ Zbýlých 2,5% respondentů ve školním roce 2009/2010 český jazyk nevyučuje.

Závěr

Poslední stránky diplomové práce věnujme rekapitulaci nejdůležitějšího. Červenou textu je téma jazyka, řeči a komunikace. V teoretické části jsem rozebrala východiska, vědecké teorie a názory, se kterými se můžeme setkat v odborné literatuře. Poukázala jsem na důležité determinanty vývoje dětské řeči (rodina, sociální vrstva, prostředí školy). Výsledky jsem se snažila aplikovat do pedagogické praxe.

Poznatky s psychologických a sociálních teorií jsou nám učitelům podnětnými inspiračními zdroji. Můžeme s nimi konfrontovat vlastní pedagogické zkušenosti a s jejich pomocí rozkrývat vnitřní dynamiku výchovně-vzdělávacího procesu. Pouze díky znalosti vlivů působících na dítě můžeme volit náležité formy a metody práce. Teprve tehdy může být naše pedagogické působení efektivním.

Při promyšlení obsahu diplomové práce jsem dospěla k názoru, že DH by mohla být vhodnou metodou pro naplňování rozvoje komunikativních kompetencí, především pak rozšiřování slovní zásoby. Zmíněný předpoklad se stal základem pro výzkumnou část. Pomocí dotazníkového šetření jsem zkoumala nakolik je DH pedagogy využívána. Data jsem analyzovala kvantitativními metodami. Z odpovědí vyplynulo, že DH do výuky zařazuje 91,7% dotázaných. V další části výzkumu jsem se zabývala především příčinami bránícími v zařazení DH do výuky. Zjištěná data neodkryla žádný objektivní důvod. Usuzuji, že hlavní úlohu v této problematice sehrává osobní přístup pedagoga.

Hlavním cíl diplomové práce spočíval ve vytvoření souboru DH zaměřených na rozvoj slovní zásoby žáků 1. stupně základních škol. Při shromažďování podkladů jsem prostudovala poměrně velké množství materiálů. Některé knihy nabízely nejen zásobu her, ale také cenné rady určené začínajícím pedagogům. S politováním však musím říci, že velká část her byla orientována na výkon a soutěživost. Jak jsem se již vyjádřila v kapitole Pozitiva negativa DH, neztotožňuji se s trendem podporování rivality u dětí. Proto jsem při zpracovávání her vynechala a přetvořila pasáže zaměřené na soutěživost. V jednotlivých hrách jsem záměrně nespécifikovala pravidla aktivit detailně. Přála bych si, aby pedagogové, jimž se dostane soubor do rukou, mohli hry volně přizpůsobit svému vyučovacímu stylu.

Seznam použité literatury

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČECHOVÁ, B. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio, 2006. ISBN 80-86-910-53-9
- ČECHOVÁ, M. *Čeština, řeč a jazyk*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-12-9
- ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997. ISBN 80-7110-183-4
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- HAGEMANN, G. *Motivace*, Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85865-13-0
- HOUŠKA, T. *Škola je hra!*. Praha: Houška Tomáš, 1993. ISBN 80-900704-9-3
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
- KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003.
- KNAUSOVA, I. *Problémy jazykové socializace*. Olomouc: VOTOBIA, 2006. ISBN 80-722-02-685
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2
- KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol.. *Školní didaktika*, Praha:Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-92-5
- KOTEN, J. *Škola? V pohodě!* Praha: Hněvín, 2006. ISBN 80-86654-18-4
- KRASU, B. POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X
- Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3
- MAŇÁK, J.; JÚVA, V. *Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů. Cesta k sociální a ekonomické restrukturační*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-59-1

- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7
- METELKOVÁ-SVOBODOVÁ, R. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou a komunikační výchovu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-553-9
- MLČÁK, Z. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, 1999. ISBN 80-7042-543-1
- PLNEČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8
- POLEDŇOVÁ, I.; ZOBAČOVÁ J. *Psychická zátěž dětí základních škol*. In *Děti, mládež a rodina v období transformace*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-86598-36-5
- SMITH, CH. A. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-82-8
- SVOBODA, J. *Motivace a vznik závislostí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-422-8
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8
- SVOBODA, J. *Motivace a vznik závislostí*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-422-8
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8
- VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2
- Rámcový vzdělávací program. 1.vyd. Praha: TAURIUS, 2006. ISBN 80-87000-02-1

Internetové zdroje

Metodický portál, Články: „Kreativní písemná cvičení“ [online]. 24. 1. 2008 [cit. 20. 3.2010]. ISSN 1802-4785. Dostupný z [www:http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1909/KREATIVNI-PISEMNA-CVICENI.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1909/KREATIVNI-PISEMNA-CVICENI.html).

Seznam příloh

Příloha č. 1	Dotazník
Příloha č. 2	Zásobník her

Příloha č. 1

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Jmenuji se Blanka Micková a jsem studentkou 4. ročníku učitelství 1. stupni ZŠ, UP Olomouc. Dotazník, který nyní držíte v rukou, je součástí výzkumu mé diplomové práce Didaktická hra jako motivační činitel ve vyučování českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Dotazník je anonymní, údaje budou využity pouze ve výše uvedené práci.

Upřímně děkuji za Váš čas strávený vyplňováním následujících otázek.

- 1) Na škále 1-5 **zatrhněte** dle vlastního uvážení **pravdivost** následujících tvrzení.
(1 = nejvyšší možná hodnota, 5 = hodnota nejnižší.)

Didaktická hra je efektivní vyučovací metoda.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra rozvíjí u žáků sociální a komunikativní kompetence.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra napomáhá vytvořit pozitivní vztah k vyučovanému předmětu.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra poskytuje prostor pro uplatnění mezipředmětových vztahů.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra je silný motivační činitel.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra narušuje soustředěnost a snižuje výkon.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Didaktická hra je vhodná metoda pro výuku českého jazyka.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 2) Zařazujete didaktickou hru jako vyučovací metodu při výuce českého jazyka?
- a) ANO (přejděte k otázce č. 3)
 - b) NE (přejděte k otázce č. 6)
- 3) Jak často zařazujete didaktickou hru při výuce českého jazyka?
- a) zařazují do každé hodiny
 - c) několikrát do týdne
 - d) 1x za týden
 - e) 1x za měsíc

4) Ve které fázi výuky didaktickou hru zařazujete?

(Můžete označit více možností)

- a) motivace
- b) osvojování učiva
- c) upevňování
- d) kontrola

5) Volíte didaktické hry, jejichž průběh se zaměřuje především na:

(Můžete označit více možností.)

- a) spolupráci
- b) soutěživost
- c) individuální výkon a samostatné myšlení
- d) činnostní učení
- e) problémové učební úlohy

6) Označte prosím případné důvody k nezařazení didaktické hry do výchovně-vzdělávacího procesu.

(Můžete označit více možností.)

- a) početnost třídy
- b) nevyhovující prostory třídy
- c) neefektivnost didaktické hry jako metody výuky
- d) didaktická hra je metoda náročná na udržení kázně a soustředěnosti žáků
- e) integrace žáka se zdravotním postižením (např. žáka se specifickými poruchami chování, žáka s tělesným postižením)
- f) nedostatek materiálů se zásobou herních aktivit

7) Zapojujete do výuky českého jazyka výukové počítačové programy?

- a) ANO
- b) NE

8) Vyhovuje Vám současná nabídka knižních titulů nabízejících inspiraci pro využití didaktických her?

a) pro 1. a 2. ročník

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) pro 3. až 5. ročník

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Můžete doporučit knihu, internetové stránky, kurzy, či jiné zdroje inspirace, které se Vám osvědčily?

.....
.....

Ještě jednou děkuji za Vaše odpovědi.

Blanka Micková

Zásobník her

1. ěad

Vzdělavací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	procvičování pravopisu, kombinačních schopností, tvoření slov
Pomůcky:	tabule a křída
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Zvolte libovolné písmeno, které se poměrně často ve slovech vyskytuje, a napište jej do připraveného schématu, jak je patrné z příkladu.
- Žáci doplňují slova tak, aby písmeno bylo vždy na určeném místě.

Příklad:

K - - - -	kámen
- K - - -	okolo
- - K - -	řekla
- - - K -	Manka
- - - - K	domek
- - - K -	láska
- - K - -	kukla
- K - - -	okovy
K - - - -	kotel atd.

2. Co bylo na obraze

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, tematické skupiny (později ve větách a slohových celcích), slova nadřazená a podřazená, procvičování paměti
Pomůcky:	nástěnné obrazy s určitou tematickou oblastí
Doba trvání:	10-15 minut

Jak na to?

- Na tabuli zavěste na několik minut obraz představující určitou tematickou oblast (nádraží, pošta, zemědělské práce apod.).
- Po chvíli obraz otočte.
- Požádejte žáky, ať z paměti jmenují osoby, zvířata a předměty, které viděli na obraze, které si zapamatovali. Tutéž hru hrajeme později ve větách.
- Místo nástěnného obrazu můžete využít promítnutého obrazu.
- Úkol pro malé děti např.: Vypiš všechna slova (věci), která začínají určitou hláskou, např. K, trojslabičné, nejdelší slovo nebo slovesa (činnosti), dej do množného čísla apod.

3. Přezdívký

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, přídavná jména, 4. pád
Pomůcky:	tabule, lístečky
Doba trvání:	10-20 minut

Jak na to?

- Na tabuli napište počáteční písmena křestního jména a příjmení u všech žáků, ti je mohou popřípadě sami vypsát na lístečky, aby je měli po ruce.
- Řekněte žákům, aby se navzájem vyvolávali tak, že uvedou vždy předmět s přídavným jménem, jejichž počáteční písmena jsou shodná s počátečními písmeny jména a příjmení některého žáka.

Příklad:

Z - - - -	H - - - -	(Zdena Horáková)
M - - - -	S - - - -	(Marie Skálová)
V - - - -	B - - - -	(Václav Bednář)

Postup hry:

- 1.žák:** Hledám velkou bednu.
- 2.žák:** (Václav Bednář): Zde je velká bedna.
Hledám zelenou hrušku.
- 3.žákyně:** (Zdena Horáková): Zde je zelená hruška.
Hledám modrou stužku.

4. Jednoslabičná slova

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, myšlení a vyjadřovacích schopností
Pomůcky:	připravená jednoslabičná slova
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Čtěte níže uvedené návodné otázky.

Příklad:

člen rodiny	- syn, děd
část těla	- krk, nos, tvář
lesní plod	- hřib
velká místnost	- sál, stáj, sklep, síň
zmrzlá voda	- led
měsíc v roce	- máj
přechod přes řeku	- most, brod
krájecí nástroj	- nůž
místo pro odpočinek	- park
drobné kapičky ledu	- sníh
kus nábytku	- stůl, skříň
pohyblivá zbraň	- tank
sladký moučník	- dort
zvíře, které sežralo Karkulku	- vlk
němý herec	- mim

5. Slovní samooobsluha I.

(země, voda, vzduch)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	2x abeceda na kartičkách v krabici
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Máme 2x napsanou abecedu na kartičkách v krabici.
- Učitel karty zamíchá a jednu vytáhne a vyvolá písmeno na ní napsané. Přitom si vybere ze slov buď: země, voda nebo vzduch.
- Žáci se snaží co nejrychleji jmenovat slovo, které souvisí pojmově s daným heslem a začíná na vybrané písmeno.
- Kdo první řekne správné slovo, dostane vybranou kartičku. Není dovoleno opakovat slova. Kdo se dopustí chyby, musí kartičku vrátit do hry.

6. Slovní samoobsluha II.

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	2x abecedu na kartičkách v krabici
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Střídavě říkejte pojmy země, voda nebo vzduch a ukazujete na žáky.
- Vybraný žák musí říct takové slovo, které pojmově souvisí s heslem.

Příklad:

Země:	kámen, krtek, hora, strom, brambory, auto, město, koleje, les, pole, traktor
Voda:	mléko, déšť, ryba, sníh, parník, řeka, jezero, potok, led, okapy, hadice, hasiči
Vzduch:	pták, letadlo, vrabec, mlha, vlajka, motýl, větroň, dech, míč, hustilka

- Můžete tyto příklady žákům přečíst, aby měli představu, jaké slovo by měli vybrat.

7. Slovní samooobsluha III.

(Kouzelná krabice)

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby a procvičení slovních druhů, projekty, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému.
Pomůcky:	abeceda na kartičkách v krabici
Doba trvání:	15-20 minut

Jak na to?

- Dejte do krabice celou abecedu na kartičkách. Můžeme zařadit hru na začátek hodiny jako jazykovou rozcvičku.
- Požádejte žáky, aby utvořili čtveřice tak, že se dva a dva otočí k sobě a mají kouzelnou krabici s abecedou (pro třídu s třiceti žáky je tedy zapotřebí minimálně sedm krabic).
- Sdělte žákům požadovaný slovní druh, např. slovesa, přídavná jména apod.
- První žák vytáhne písmeno, položí jej doprostřed a všichni dokola postupně říkají slova na vytažené písmeno (každé jiné, slova se nesmí opakovat). Kdo neví, vezme si další kartičku s písmenem. Cílem hry je využít všechny kartičky.

8. Tiskárna

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby a kombinačních schopností, pravopis
Pomůcky:	abeceda na kartičkách (kouzelná krabice)
Doba trvání:	10-15 minut

Jak na to?

- Projděte třídu a nechejte vylosovat 10 žákům 10 písmen z kouzelné krabice.
- Kartičky s písmeny buď přilepte, nebo napište na tabuli.
- Zadejte žákům, aby sestavili co nejvíce slov z daných písmen.
- Obměna: Napište na tabuli delší slovo, žáci se snaží kombinací písmen z daného slova sestavit co nejvíce nových slov.

Příklad:

listonoška:	les, šos...
reklamovat:	lak, tom, rek, atom, kel, vata, Ema...
samoobsluha:	laso, maso, louh, obloha, alarm, halas, houba, losos, ohlas, aula, sobol, basa, hlas, husa, lama...

9. Proměna slov

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	procvičování pravopisu a kombinačních schopností, projekty, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů.
Pomůcky:	žádné
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Stanovte počáteční slovo
- Žáci soutěží, kdo vytvoří nejdelší řadu slov vždy proměnou jednoho písmene předcházejícího slova.
- Možno hrát postupně v kruhu nebo po lavicích.

Příklad:

vosa → kosa → kost → most → mast → maso

10. Žebříček

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	procvičování pravopisu a kombinačních schopností, rozvíjení slovní zásoby
Pomůcky:	žádné
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Stanovte počáteční písmeno a žáci postupně tvoří slova vždy jedno písmeno delší než slovo předtím.

Příklad:

1. O
2. ON
3. ONA
4. OKNO
5. OSADA
6. OBÁLKA
7. OHNÍČEK

11. Zvláštní povídka

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj paměti, soustředění a slovní zásoby
Pomůcky:	tužka, papír, povídka
Doba trvání:	10 minut

Jak na to?

- Řekněte žákům: „Budu vám vyprávět krátkou povídku. Dávejte pozor na každé slovo, protože po přečtení dostanete úkol.“

Příklad:

Čekaná, která se přece jen vydařila.

Lesmistr Rujbr odložil svou zamilovanou dýmku, odsunul židli od stolu a dobře zavřel okno svého lesního příbytku. Potom se ozbrojil mohutnou sukovicí a puškou. Zamkl dveře, zavolal psa z boudy a zaháčkoval dřevěnou branku u plotu. Našel totiž ráno mezi poleny na dvoře zasunutý list papíru, kde mu neznámý člověk sděloval, že mu dnes trojce chytráků z blízkého městečka chce potají z Malinové paseky odvést několik urostlých kmenů.

- Dejte žákům za úkol napsat všechna slova, která označují dřevěné předměty, které byly v povídce.

12. O vodnickém povolání

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, opakování slov příbuzných
Pomůcky:	tužka, text
Doba trvání:	10 minut

Jak na to?

- Zadejte žákům, aby rozhodli, která slova jsou skutečně příbuzná se slovem voda.

Příklad:

O vodnickém povolání

To se ví, že vodník může dělat jen řemeslo, ve kterém je něco od vody. Tak třeba může být podvodníkem nebo může psát do novin úvodníky, může být průvodcem nebo průvodčím, může se vydávat za vévodu, za člověka vznešeného původu nebo za velitele velkozávodu - zkrátka nějaká voda v tom musí být.

- Můžete žákům zadat, aby se pokusili vymyslet obdobný text.

13. ABECEDA

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičování slovních druhů/ zadaných tematických celků, zdůraznění významu abecedního řazení
Pomůcky:	vyvěšená abeceda
Doba trvání:	15-20 minut

Jak na to?

- Zadejte žákům, aby vyhledali slova na všechna písmena abecedy
- Hru můžete ztížit tím, že žáci musí hledat jen podstatná jména, slovesa, přídavná jména, nebo vymezíme určitý tematický okruh. Tím se stává hra dosti obtížnou.
- Hru můžeme hrát několikrát za sebou, v dalším kole se však nesmí opakovat slovo, které bylo již jednou napsáno.
- Můžete povolit využití slovníku.

14. Na představy

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, projekty, kompetence komunikativní
Pomůcky:	žádné
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Zadejte počáteční slovo, např. voda (žákům se může vybavit např. moře, loď, ryba, sklenice...).
- Žáci řadí slova za sebou podle logické souvislosti, tzn. jaká představa se jim při určitém slově vybaví.
- Nová slova mohou navazovat buď na počáteční slovo, nebo mohou navazovat na sebe navzájem (např. voda: sklenice, sklo, okno, pokoj, byt...).
- Tuto techniku lze zařadit i s ohledem na téma určitého projektu (vyučovací hodiny).

15. Země, města, řeky

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičení libovolné látky
Pomůcky:	tužka, papír, popřípadě slovník
Doba trvání:	15-20 minut

Jak na to?

- Hru znají žáci obvykle pod tímto názvem, proto jej ponecháváme, i když jsme kategorie nahradili hesly z jiných tematických okruhů
- U cizích jazyků lze využít slovník. Podle hesel musí žáci hledat slova začínající daným písmenem.
- Hesla volte podle vyspělosti žáků, popř. podle tematických skupin, které chceme zopakovat. Hru hrajeme zpravidla písemně.

Příklad:

	obratlovec	pták	hmyz	savec
písmeno S	sojka	sova	střevlík	sysel
písmeno P	ptakopysk	plameňák	pavouk	prase

Pravidla:

Hráč, který vyplní všechny pojmy, ukončuje hru.

16. Slovní kvarteto

Předmět:	dle potřeby, kvarteto můžou žáci sami vyrobit
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičení libovolné látky
Pomůcky:	kvarteto s probíranou látkou
Doba trvání:	10-15 minut

Jak na to?

- Tato hra je obměnou známých a oblíbených kvartet, která se běžně prodávají, např. kvarteto květin nebo zámků. Kartičky po čtyřech kartičkách tvoří vždy spolu tematickou skupinu, např. jarní květiny. Pod obrázkem jsou slovy vyznačeny ostatní květiny, které s obrázkem tvoří čtveřici (kvarteto).
- Pro jazykové vyučování nahrad'te obrázek na kartě podtrženým slovem.
- Tematickou skupinu zvolte podle vyspělosti žáků a dle právě probíraného učiva.

Příklad:

domácí zvířata:	kůň, kráva, ovce, koza
obytné místnosti:	ložnice, kuchyň, obývací pokoj
vyjmenovaná slova po M:	myslit, hmyz, hlemýžď, zamykat
vyjmenovaná slova po B:	obyvatel, byt, Bydžov, Přibyslav
přídavné jméno:	velký, chytrý, rychlý, silný
přivlastňovací příd. jméno:	otcův, matčin, babiččin, Jiráskův
zájmena:	já, můj, ten, nikdy
slova citově zbarvená:	psík, hafan, psisko, podvraták

- Postup hry je pak stejný jako u obrázkových kvartet. Hráč se ptá spoluhráče po kartě, která nám chybí do čtveřice podle slov označených

pod podtrženým základním slovem. Má-li tázaný hráč kartu, na které je hledaný pojem podtržený, odevzdá kartu spoluhráči, který může pokračovat ve hře a ptát se kteréhokoli spoluhráče po další kartě do čtveřice. Hotové čtveřice se odkládají. Kdo má nejvíc čtveřic, vyhrává. V hodině cizího jazyka probíhá komunikace v daném jazyce.

- Kvarteta si žáci mohou sami vyrobit v hodinách pracovních činností (Člověk a svět práce) či výtvarné výchovy (Člověk a svět umění).

17. Slabiky

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, rychlé vybavování slov
Pomůcky:	žádné
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Hrajeme v kruhu nebo v lavicích. Žák vysloví slabiku na souseda. Ten dokončí slovo a vysloví jinou slabiku na dalšího souseda. Třetí žák dokončí slovo a opět vyslovuje novou slabiku na dalšího.

Příklad:

1. žák: BA
2. žák: baLÍK → ZA
3. žák: zaJÍC → KO

- V angličtině, kde je mnoho jednoslabičných slov, uvádějí žáci místo první slabiky první dvě nebo jedno písmeno slova. Písmena se hláskují, což značně ztěžuje vybavování slov, neboť výslovnost jednotlivých písmen se nekryje s výslovností celého slova.

Příklad:

BO [:bí - :ou] → BOOK [buk]

18. Obkladačka

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, pravopisu a kombinačních schopností
Pomůcky:	tabule, křída/papír, tužka
Doba trvání:	10-15 minut

Jak na to?

- Zvolte první písmeno, žákům zadejte, aby střídavě připisovali další písmena buď před nebo za již napsané písmeno.
- Při připisování musí mít žák jasnou představu nějakého slova. Postupně se připisují písmena, dokud není některý z žáků nucen skončit. Háčky a čárky uznáváme jako připsané písmeno.
- Vysvětlete žákům, že jejich snahou má být, aby připsáním písmene pokud možno oddálil ukončení slova, nebo aby donutil soupeře slovo dokončit.

Příklad:

1. žák: a
2. žák: al (představa slova ale, Alena...)
3. žák: sal (salám, salát...)
4. žák: sala (psala, salamandr...)
5. žák: salá (salát, salám...)
6. žák: salát

- Doplní-li však někdo písmeno tak, že ze vzniklé skupiny písmen nelze slovo utvořit, což znamená, že neměl při připisování jasnou představu nějakého

slova, dostává dva trestné body. Také žák, který neví, jaké písmeno by měl připsat, dostává dva trestné body.

- V angličtině je mnoho krátkých slov, proto stanovíme, že ukončené slovo musí mít nejméně tři nebo čtyři písmena

19. Písmenkové domino

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, pravopisu a kombinačních schopností
Pomůcky:	tužka, papír se čtvercovou sítí
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Hra pro 2-6 hráčů. Analogické normálnímu dominu nebo sestavování křížovky.
- Hráči se střídají v tazích ve směru hodinových ručiček a přidávají další slova, která vždy musí mít alespoň jedno písmeno společné s některým z předchozích slov.
- Kromě kreativizačních účinků jsou specifické účinky didaktické snadno modulovatelné výběrem okruhu použitelných slov.

Příklad:

		k				
		o				
	h	l	a	v	a	
		á			l	
		č			m	
					a	
					r	
					a	

20. Ztracené samohlásky

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičování rozpoznání samohlásek a souhlásek
Pomůcky:	tabule, tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Napište na tabuli několik slov, ve kterých vynecháte samohlásky.
- Třída zkusí přečíst a vyluštit.
- Vynechané souhlásky/samohlásky můžete různě obměňovat, např. bez tvrdých, měkkých souhlásek.
- Na závěr si žáci mohou napsat krátký text, případně „zašifrovaný dopis“ s vynecháním domluvených písmen.

21. Znělá a neznělá neplechu nadělá

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, jazykového citu, procvičování znělých a neznělých souhlásek
Pomůcky:	tužka, pastelky, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Slova ve dvojicích jsou velmi podobná, přesto se píší jinak a znamenají něco jiného. Zadejte žáků, ať slova opíší do sešitu a nakreslí ke každému malý obrázek.

Příklad:

let - led, dup - dub, les - lez.

- Vyzvěte je, aby vymysleli co nejvíce dalších takových dvojic.
- Dále mohou vytvořit „popletený text“, ve kterém využijí záměny znělých a neznělých souhlásek. Mohou připojit ilustraci.
- Podobné dvojice můžeme najít i v kombinaci českého slova a cizího jazyka, ale když je přeložíme, znamenají zcela něco jiného. Kdo pozná, jaký je to jazyk? Dokážeš je přeložit?

Příklad:

dort - dort, ret - red, sup - sup.

22. My jsme jedna rodina, od kořene to začíná

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinačních schopností, procvičování stavby slova
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Zadejte žákům, aby vymysleli co nejvíce slov, která budou obsahovat skupinu písmen: **nej**...
- Dále vymysli slova, která budou obsahovat skupinu písmen **let**...
- Požádejte žáky, aby formulovali, zda se v něčem tyto skupiny slov liší, případně v čem (slova s předponou „nej“ x stejný kořen „let“ slova příbuzná)

23. Zmatek na vesnici

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kompetence k řešení problémů, pravopis, stavba slova
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Napište na tabuli slova: les, mlynář, mlýnice, lesník, lesopark, mlýn, polesí, lesní (zvěř).
- Žáci mají za úkol rozdělit tato slova do skupin.
- Podle jakých kritérií je můžeme rozdělit? (slovní druhy, životnost, kořen slova, vyjmenovaná - příbuzná - nevyjmenovaná...)
- Doved'te žáka návodnými otázkami k úvaze, že slovo můžeme chápat v různých souvislostech.

24. Přejmenovaná třída

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinačních schopností, stavby slova
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Dejte žákům za úkol ke svému jménu (příjmení) přidat nebo ubrat přípony, předpony, aby tím změnili jméno.

Příklad:

Veselý

Ne/veselý

Nej/ne/vesel/ejší

- Podaří se to se všemi jmény? Se kterými jmény nám to půjde snadno? Proč?

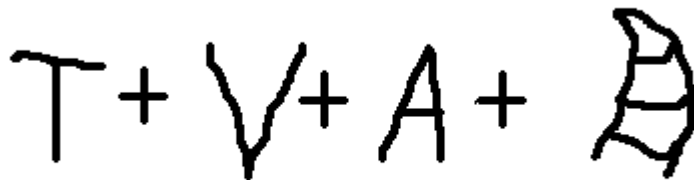
25. Slovní rébusy

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, pravopisu, stavby slova, kombinační schopnosti
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Se slovy lze hrát spoustu her a vymýšlet řadu hádanek a rébusů.
- Například slovo tvaroh, napíšeme písmena T - V - A a nakreslím obrázek rohu.

Příklad:



- Který textilní materiál musíš přidat k písmenkům j - e, aby vzniklo lesní zvíře?
- Každý zkusí vymyslet podobné slovní hříčky.

26. Nejlepší písmeno je Y

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, pravopisu vyjmenovaných slov, slova příbuzná
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Namotivujte žáky, aby vymysleli větu složenou jen ze slov vyjmenovaných a příbuzných! Vymysli větu nejdelší, nejtipnější...

27. On a ona

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, podstatná jména, určování rodu
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Některá slova jsou zvláštní tím, že v ženském rodě znamenají něco úplně jiného než v rodu mužském. Např. trubec - trubka, čep - čepice, had - hadice, krab - krabice.
- Žáci vymýšlejí co nejvíce dvojic. Mohou je použít v textu, v básničce. Vnikají tím zábavná spojení...

Příklad:

*„Šli včera ulicí,
pan Had se svou Hadicí,
paní měla pod čepem
a pán zas pod čepicí.“*

28. Popletená přirovnání

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, jazykový cit, význam přirovnání
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Na samostatné kartičky napište následující slova. Kartičky můžete přilepit na tabuli, schovat po třídě, apod.
- Žáci si přečtou spojení a mají za úkol spojit je do správných dvojic.

Příklad:

vysoký jako	ryba
vzteklý jako	sluníčko
veselý jako	žirafa
utíkal jako	stroj
pracuje jako	pes
plave jako	kocour
píše jako	jelen

- Pokuste se s žáky vymyslet další varianty, které by mohly nahradit podstatná jména.
- Vyvod'te, jaké znaky musí mít přirovnání? (přiléhavé, trefné...)
- Může následovat rozhovor o tradičních českých přirovnáních.
- Můžeme zmínit i anglická přirovnání a pořekadla, případně pokračovat v hodině angličtiny.

29. Šifrovaná věta

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičování slovních druhů
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Učitel napíše na tabuli čísla 1-10 v různém pořadí (čísla označují slovní druhy). Žáci mají sestavit odpovídající větu.

Příklad:

1. 5. 1. 8. 6. 3. 5.
Maminka vařila oběd a trošku se popálila.

- Hra může být tematicky omezena a zaměřena na opakování zvolené látky. Např. učivo přírodovědy Vesmír. Žáci mají za úkol vytvořit pravdivé věty.

Příklad:

1. 5. 1. 2. 1.
Slunce je středem sluneční soustavy.

- Pořadí slovních druhů mohou vytvořit také děti, např. ve dvojicích
- Aktivitu můžeme využít při čtení. Např. „Vyhledej v textu větu, která bude mít následující strukturu.“
- Můžeme obměňovat, délku, náročnost, tematické zaměření, použít jen vyjmenovaná slova atd.

30. Písmenkové lego

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinační schopnosti, opakování slovních druhů
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Zkuste s žáky sestavit co nejvíce podstatných (sloves, přídavných jmen...) z těchto písmen: A, L, M, P, O, R, E, S, B, C, D, Č, Ó, K, E...
- Písmena můžeme žákům nabízet různým způsobem: napsaná na tabuli, každé písmeno na lístečku (žáci mohou sami manipulovat), využít kostiček Scrable atp.
- Aktivita může být zakončením delší soutěže, kdy za správné odpovědi na otázky dostanou jedno písmenko, které mohou používat - mají vyšší pravděpodobnost, že vytvoří více slov než jiná skupina.

31. Všechny tvary

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, slovesa a časování
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Vymyslete legrační vyprávění, ve kterém použijete stejné sloveso ve všech osobách a časech (žák si může vybrat nebo je zadáno učitelem). Celkem 18 různých tvarů.

32. Novinářský šotek

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby a citu pro jazykový styl
Pomůcky:	tužka, papír, novinový článek
Doba trvání:	10-15 minut

Jak na to?

- Dejte dětem za úkol vystříhnout si doma každý jeden krátký článek v novinách. Nejlépe článek nezajímavý.
- Vymýšlíte různé způsoby zpracování na téma western, komedie, tragédie, báseň, pohádka.
- Když určíme styl, vyvoláme vždy některého z žáků. Ten nejdříve přečte svůj článek z novin a pak se snaží jeho obsah zpracovat v zadaném jazykovém stylu, přičemž následná prezentace by měla být doprovázena odpovídajícím výrazem mimickým a hlasovým.

33. Nový význam

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinační a stylistické schopnosti
Pomůcky:	tužka, papír, novinový článek
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Opět zadejte dětem úkol, aby si do výuky přinesli novinový článek (lépe psaný větším písmem).
- Ten rozstříhejte na jednotlivá slova a zkoušejte z nich složit úplně jiné texty s jiným významem.
- Na závěr můžete diskutovat o způsobu prezentace určitých témat v médiích (televize, rozhlas, noviny). Žáci kdy použijí jen část výpovědi a její slova sice nezmění, ale zasadí do kontextu, který vyhovuje záměru reportáže.
- Můžeme se dětí zeptat na osobní zkušenost, jestli se už náhodně zúčastnili nějaké ankety nebo mluvili do kamery z regionální akce...

34. Záva k zádu

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, komunikačních dovedností, můžeme využít mezipředmětově
Pomůcky:	tužka, papír, jednoduchý obrázek
Doba trvání:	10-20 minut

Jak na to?

- Cílem aktivity je nacvičit přesné vyjadřování a dobré naslouchání.
- Posad'te žáky ve dvojicích zády k sobě - opěradla židlí by se měla dotýkat, aby k sobě byli žáci dost blízko a navzájem se dobře slyšeli. Sami se dohodnou, kdo z nich bude A a kdo B.
- Dejte žákovi A obrazový materiál, který bude držet blízko u hrudi. Žákovi B dejte prázdný list papíru a tužku.
- Podle náročnosti úkolu stanovte čas 5-15 minut.
- Žák A popisuje obrazový materiál žáku B, žák B jej kreslí. Cílem je udělat dokonalou repliku, která bude přesná v rozměrech, tvaru i detailech. Ten, kdo popisuje, musí používat výhradně verbální komunikační prostředky.
- Jedná se o cvičení zaměřené na spolupráci
- Prtneři porovnají originál s pokusem o kopii.
- Následují reflexe emotivní i obsahové.
- Při této části mohou žáci za použití informačních zdrojů pracovat ve dvojicích a původní předlohu opatřit popisky a komentáři.
- Vyměňte role.
- Aktivitu můžeme propojit s jinými předměty např. matematikou - na obrázku budou různé geometrické útvary, hudební výchovou - opakujeme

pojmy notová osnova, nota celá, půlová, pomlka atp. Jednodušší varianty pro nižší ročníky procvičují především pravolevou orientaci.

35. Kdo se ptal?

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, stavba věty
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	2-3 minut

Jak na to?

- Krátká rozeřivací hra.
- Je zadána odpověď, např.: „Souhlasím, v devět hodin.“
- Žákům dejte za úkol vymyslet co nejvíce otázek, které by mohly předcházet této odpovědi.

36. Černá ovce

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kompetence k řešení problémů
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	10-15 minut (a čas na diskusi)

Jak na to?

- Připravte soubor různých předmětů nebo napište na tabuli soubor informací, mezi něž jedna z nějakého logického důvodu nepatří.
- Řekněte žákům, aby mezi předměty (informacemi) našli černou ovci. Ovšem nezmiňujte, podle jakého kritéria mají hledat.
- Nechte je, aby společného jmenovatele většiny položek odhalili sami. S největší pravděpodobností žáci přijdou také na jiná kritéria výběru, než jste stanovili vy. Jejich variantu však v žádném případě nezavrhněte. Naopak je dobré motivovat k tomu, aby zkusili vymyslet ještě jiné možnosti řešení: Proč by se dalo vyřadit také něco jiného?

37. Podomní prodejce

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, souvislé mluvy, vyjadřovací schopnosti
Pomůcky:	různé předměty
Doba trvání:	dle potřeby, 5-35 minut

Jak na to?

- Do třídy si přineste předměty a pomůcky, o kterých si žáci budou moci povídat.
- Sdělte žákům, že cílem hodiny je zlepšovat komunikační dovednosti a zopakovat látku.
- Řekněte třídě, že potřebujete první dva dobrovolné podomní prodejce.
- Každý z nich si vybere jeden předmět a jeho úkolem je o dané věci nejméně jednu minutu mluvit.
- Cílem proslovu je věc prodat.
- Jakmile žák skončí, zeptejte se třídy: „Koupili byste to?“ Nechte třídu hlasovat, aby dala dobrovolníkovi stručnou zpětnou vazbu.
- V závěrečné reflexi může třída diskutovat, jaké jsou podstatné komunikační dovednosti. Co musí řečník umět, aby posluchače zaujal? Co působí přirozeně, co efektně, co přehnaně líbivě?
- Můžete také nechat žáky vytvořit stručnou příručku Podomního prodejce s několika doporučeními, jak hovořit, jak se oblékat, jak působit na ostatní.
- Příklady možného využití v různých předmětech:
 - V češtině žáci prodávají knihy.

- Ve vlastivědě mohou prodávat historické budovy, staré nástroje a přístroje a to buď z pohledu současného sběratele starožitností, nebo z pohledu člověka doby, z které předmět pochází...
- V matematice můžete prodávat geometrické tvary, tělesa (např. jehlan - pyramida, koule - věštická koule)

38. Třídní slovník již známých slov

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, abecední řazení, práce se slovníkem
Pomůcky:	zvolený jednotný formát vizitek, psací potřeby
Doba trvání:	průběžná aktivita

Jak na to?

- Při rozvíjení slovní zásoby dochází k postupnému rozšiřování slovníku dětí o slova cizího původu, případně slova zastaralá, se kterými se již v běžné mluvě příliš nesetkáme. Když dětem slovo pouze jednou vysvětlíme, je velmi pravděpodobné, že jej brzy zapomenou.
- Pro lepší zapamatování a možnost zpětného připomenutí nám může posloužit třídní „Slovník již známých slov“.
- Na jednotlivé vizitky (malý formát) žáci zapisují nová slova, se kterými se seznámili při výuce.
- Slovník je abecedně řazen. Zůstává ve třídě a žáci s ním můžou průběžně pracovat.
- Učitel jej může využívat k průběžnému opakování významů slov.
- Při vhodné motivaci může slovník díky citové zainteresovanosti žáků přispět k pozitivnímu přístupu při obohacování slovní zásoby.

39. R/A/F/T

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, výběr komunikačních prostředků
Pomůcky:	tužka, papír
Doba trvání:	45 minut

Jak na to?

- Na začátku se aktivity účastní celá třída společně.
- Cílem je naučit měnit styl a formu projevu podle zadání a cílové skupiny, pro kterou text píšeme.
- Napište na tabuli jedno vybrané téma (T): může jít o problém místního zájmu (hrozba zrušení dětského hřiště kvůli výstavbě parkoviště), může řešit vaše školní problémy (potřeba nové jídelny) nebo zvolte téma týkající se zvoleného předmětu.
- Vyzvěte žáky, aby metodou brainstormingu volně vymýšleli role lidí (R), kteří by o tématu mohli psát. Zapisujte všechny nalezené role na tabuli. V případě dětského hřiště se může jednat o nespokojeného rodiče, zástupce městské části, podnikatele vlastníci investiční firmu, obyvatele městské části.
- V druhé části brainstormingu budou žáci vymýšlet, komu by mohlo být sdělení adresováno obecnostvo (A - z angličtiny, auditorium).
- Nakonec při brainstormingu žáci vymyslí, jakou by měl mít text formu (F): bude to formální žádost, petice, novinový článek, sdělení.
- V další části žáci pracují samostatně. Vyzvěte je, aby si vybrali kombinace role, obecnostva, formy a text napsali. Své kombinace ohlašují třídě, vy je zaškrťáváte na tabuli. Někteří žáci mohou mít shodné kombinace, je ale dobré, aby se pokrylo co největší spektrum možností.

- Žáků dejte 15 - 20 minut na vytvoření textu.
- Nyní každý žák svůj příspěvek přečte. Všechny texty můžete poté pověsit na nástěnku.
- Na konci hodiny proved'te krátkou reflexi. Jak se vám psalo z pozice vaší role? Kterou roli bylo složité zastávat? Jak se měnil text podle osob, pro které byl určený? Zohledňujete adresáta (jeho náturu, status, společenskou roli) při psaní dopisů či e-mailů v běžném životě.

40. Řekni to jinak

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, divergentní myšlení, výběr komunikačních prostředků
Pomůcky:	připravené citáty, věty, myšlenky, definice, zadání příkladů v učebnici
Doba trvání:	dle potřeby

Jak na to?

- Určete základní text, tvrzení, myšlenku, zadání příkladů, se kterými budete pracovat.
- Napište základní formulaci na tabuli (pokud nepracujete s textem v knize, pracovním sešitu, který mají všichni žáci stejný).
- Vyzvěte žáky, aby ve dvojicích sestavili co nejvíce možných formulací. Na práci vymezte časový limit.
- Po stanoveném čase mohou žáci přečíst všechny formulace, nejvýstižnější, nejstručnější atp.
- Rozeberte s žáky pocity, které zažívali při tvorbě formulací.

41. KUFR

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	karty se slovy
Doba trvání:	dle potřeby

Jak na to:

- Rozdělte žáky do skupin. Jeden z žáků má za úkol popisovat slova, která si na kartě vytáhne, aniž by při popisu použil vybrané slovo nebo jeho část.
- Ostatní žáci hádají, mohou se vzájemně radit.
- Vyměňte role.
- Slovo, které žáci odloží, aniž by bylo uhodnuto je vyřazeno ze zásoby.
- Vyhrává ta skupina, která v daném časovém limitu uhodne nejvíce slov.

42. Na telegram

Předmět:	dle potřeby
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	2-3 minut

Jak na to?

- Zadejte žákům slova, která se mohou týkat probírané látky, významných událostí toho dne, volné asociace k dnešnímu dni...
- Žáci mají za úkol vytvořit ze slova větu tak, aby slova ve větě odpovídala pořadí písmen ve slově. (Význam vět může být tematicky omezen.)

Příklad:

MRAČNO

Mezi Romanem a Cyrilem není otázek. Mlčí raději a činí nové objevy.

TROUBA

Tolik roků odpracoval u britských aerolinií. Třetí rána ohlušila udatného bohatýra Alexandra.

43. Nová jména starým známým

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Společně s žáky vyberte několik obyčejných slov.
- K uvedeným slovům vytvoř nové pojmy.

Příklad:

LOPATKA - rukokmitka, pískomet, prachoběrka...

PSACÍ PERO - kaňkotuba, brkočmar, kaňkomat, písátko, modřítko...

OKO - čočkovid, čumítko, vidítko...

KALHOTY - schováváky na kyťáky, nohenky, tunelnožky, nohokrytky...

LŽÍCE - hopmňamka, krmkrčka, hamovod, hamonoska, krmice...

- Aktivitu můžete zařadit v rámci výuky o Národním obrození.

44. Tam i zpátky

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinační schopnosti
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- V českém jazyce existují slova, která čtená od začátku i od konce, zůstávají stejná.
- Vyzvěte děti, aby zkusily taková slova objevit.

Příklad:

TAHAT	OKO	POP	KRK
	MIM	MADAM	KAJAK
RADAR	DĚD	ANNA	MÁVÁM
	ROTOR	MÍŘÍM...	

- Společně si vysvětlete významy těchto slov.

45. Tam i zpátky, ale jinak

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, kombinační schopnosti
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5-10 minut

Jak na to?

- Obdoba předchozí aktivity. Žáci mají za úkol najít slova, která čtená pozpátku získávají jiný význam.
- Obě vzniklá slova použijte ve větě tak, aby se změnil smysl.

Příklad:

LAK - KAL

LÍC - CÍL

LEM - MEL

JEL - LEJ

PUK - KUP

46. Jaký jsem

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Vyjádřete roční doby přídavnými jmény (pojmy můžete zvolit libovolně).

Příklad:

JARO - voňavé, růžové, zelené, žluté, teplé, pučící, kvetoucí, jasné

LÉTO - teplé, dusné, prázdninové, pohodové, dobrodružné

PODZIM - smutný, vlhký, zamračený, zamlžený, barevný, větrný

ZIMA - ledová, vánoční, sněhová, bílá, zářivá, mrazivá

47. Vrabec

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, procvičování samohlásek
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Položte dětem otázku: „Jaký ptáček má abecedu na konci?“ (vrabec)
- Pokuste se najít slova, v nichž jsou samohlásky abecedně seřazeny?

Příklad:

PLASTELÍNOU MATEŘÍDOUŠKY
ZÁMEČNICKOU KATEŘINOU TAVENINOU
MAGNETICKOU

48. Skrytá čísla

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Pokuste se s dětmi rozluštit následující text:

„Ses3čka natrhala 9sil. U3 prach na 100pce u sklenice. Vys3hni 100pu a pak vrat' nůžky z5. V zá5í ho8ahnul polední žár. U 100lu 100jí 100lek se 2ma 1cími spisy. O5 se zmýlil. Teče nám pod s3šku. Když li100noš v100upil, debata u100la.“

- Dokážeš vytvořit podobný text?

Příklad:

Stodola hoří. Stolař vyrábí stolicí i stolky. Jedna stonožka bydlela ve stodole. Třinec opětoval protiútok. Natři okno a opět se vrat' k práci. Tři lotři vyloupili banku. Opět se vyjednalo, že medvěd a medvědice budou přeloženi, protože se posmívají lidem. Město bylo postaveno v minulém století. Natři ten plot a neotři se.

49. Rytmus slov

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, sluchová analýza
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Dokážeš najít slova, která budou odpovídat rytmickému zápisu?
- Toto cvičení je vhodné zejména pro žáky s dyslektickými poruchami či pro žáky s nižším jazykovým citem. Sluchovou analýzu podpoříme závěrečným rytmizovaným čtením s vytleskáváním. Vyšší obtížnost cvičení docílíme zadáním určitého slovního druhu.

Příklad:

- • nalákat, zazpívat, naříkat, narážet
- mávátko, párátko, králíček, páníček
- • • lopata, chalupa, zahrada, podlaha, Tereza, Milena

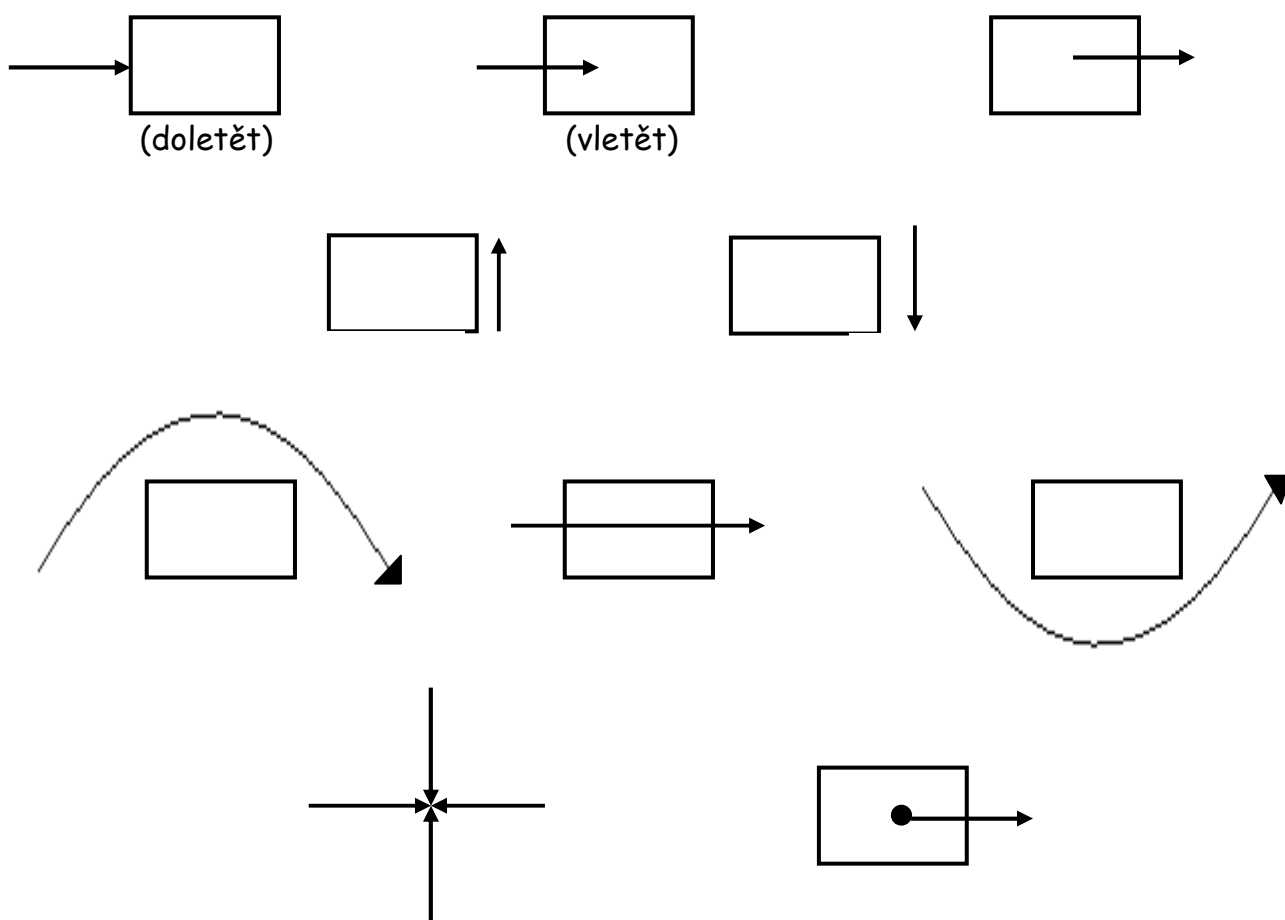
50. Letecký den

Vzdělávací oblast:	Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura
Zaměřeno na:	rozvoj slovní zásoby, stavba slova
Pomůcky:	papír, tužka
Doba trvání:	5 minut

Jak na to?

- Jak se změní význam slov přidáním různých předpon?

Příklad:



- Žáci sestaví vlastní příběh s využitím vytvořených slov
- Další námět: Znáte rčení se slovem letět?
 - Letí s větrem o závod.
 - Kam tak letíš?
 - Proletěl u zkoušky.
 - Ty jsi jim ale naletěl!
 - Nedával jsem pozor a už jsem letěl.
 - To by člověk vyletěl z kůže.
 - Dej si pozor, abys odtud na minutu nevyletěl!
 - Něco mu přeletělo přes nos.
 - Noviny jsem jen proletěl.
 - Lítá jako hadr na holi.
 - Ještě mu nenarostla křídla, a už chce létat.
 - Letí jako švec.
- Můžeme využít ve výtvarné výchově (malé obrázky, krátké komiksové příběhy).
- Slova příbuzná od kořene let.

Letiště	letenka	léto	letní	letový	vzlétnout
	Letnička	letokruh		letoun	doletět
	pololetí	letka	slet	letošní	letectvo

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Blanka Micková
Katedra:	Českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP v Olomouci
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Bartoňová
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Didaktické hry jako motivační činitel rozvíjení slovní zásoby ve Vyučování českého jazyka na 1. stupni základní školy.
Název v angličtině:	Didactic games as a motivational factor of vocabulary extending in czech language teaching at the elementary school.
Anotace práce:	Diplomová práce popisuje vývoj a determinanty vývoje dětské řeči. Poznatky aplikuje na edukační proces a DH. Dotazníkovým šetřením a jeho analýzou zjišťuje užívání DH v praxi. Nabízí soubor DH vhodných pro rozšiřování slovní zásoby.
Klíčová slova:	Jazyk, komunikace, rozvoj řečových dovedností, motivace, didaktická hra, Rámcový vzdělávací program
Anotace v angličtině:	The dissertation work describes the development and determinants of child speech development. Knowledge is applied to the educational process and DG. Through the questionnaire survey and analysis finds out use of the DG in practice. It offers an amount of DG convenient for vocabulary extending.
Klíčová slova v angličtině:	Language, communication and language skills, motivation, didactic games, General education plan
Přílohy vázané v práci:	2 přílohy
Rozsah práce:	67 stran
Jazyk práce:	čeština