

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Diplomová práce

**Literární výchova se zaměřením na dětský přednes a možnosti
jeho využití na prvním stupni základní školy nejen v hodinách
českého jazyka**

Olomouc 2011

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Jana Bartoňová – KČJ

Vypracovala:
Gabriela Melicharová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím literatury uvedené v seznamu.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Janě Bartoňové za rady a podněty k vypracování této diplomové práce.

.....

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Mateřský jazyk jako vyučovací předmět na 1.stupni základní školy.....	9
1.1 Uvedení do problematiky.....	9
Společenský význam jazyka, pojetí vyučování mateřskému jazyku	
2 K jakým řečovým schopnostem by měla škola žáka vést v užívání češtiny – v mluveném jazyce.....	10
2.1 Mluvené slovo učitele.....	10
2.2 Řečové schopnosti žáka – žák a škola.....	11
3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	15
3.1 Vzdělávací oblasti.....	16
3.1.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	17
3.1.2 Dramatická výchova.....	18
4 Co všechno si lze představit pod pojmem přednes.....	20
4.1 Význam slova přednes.....	20
4.2 Co není přednes?	21
4.3 Proč recitovat – využití přednesu při formování osobnosti dítěte.....	22
4.4 Dětský přednes jako aktivizující prostředek rozvoje dětského čtenářství prostřednictvím literární výchovy.....	24
4.5 Přednes jako tvořivý pedagogický proces.....	29
5 Dramaturgie dětského přednesu.....	31
5.1 Volba vhodné literatury pro přednes.....	31
5.2 Žánrová volba pro přednes.....	32
5.3 Hlediska při výběru textu.....	35
5.4 Prvky literárního textu a jejich využití při přednesu.....	39
5.5 O kultuře mluveného projevu, hlasová kultura.....	42
6 Literární předlohou k tvaru.....	47
6.1 Rozbor textu.....	47
6.2 Před divákem, reflexe vystoupení, hodnocení	50
7 Aktuální stav dětského přednesu.....	53
7.1 Doporučené aktivity v oblasti dětského přednesu	53

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1	Dětská poezie.....	55
1.1	Ukázky z poezie vhodné k dětskému přednesu.....	55
2	Práce s textem v literární výchově.....	63
2.1	Práce s básní.....	63
3	Dramatická výchova	68
3.1	Příklady pro práci s dětmi zaměřené na řeč a slovní komunikaci.....	68
3.1.1	Ledolamky.....	68
3.1.2	Činnosti zaměřené na dechová cvičení.....	70
3.1.3	Činnosti zaměřené na rozvoj slovní zásoby.....	75
4	Dotazníkové šetření.....	77
4.1	Cíl šetření.....	77
4.2	Shromažďování informací.....	77
4.3	Metody šetření.....	78
4.4	Demografická struktura.....	78
	Graf 4.4.1 Pohlaví respondentů.....	78
	Graf 4.4.2 Věk respondentů.....	79
	Graf 4.4.3 Délka pedagogické praxe.....	80
	Graf 4.4.4 Organizace pracovišť respondentů.....	81
	Graf 4.4.5 Umístění pracovišť respondentů.....	82
	Graf 4.4.6 Vzdělání respondentů.....	83
4.5	Dětský přednes a činnosti s literaturou – dotazníkové šetření.....	84
	Graf 4.5.1 Respondentovo ovládnutí spisovného českého jazyka.....	84
	Graf 4.5.2 Respondentovo používání spisovného českého jazyka ve vyučování	85
	Graf 4.5.3 Požadavek respondentů na spisovné vyjadřování žáků.....	86
	Graf 4.5.4 Slovní zásoba většiny žáků.....	87
	Graf 4.5.5 Výuka dramatické výchovy na základních školách.....	88
	Graf 4.5.6 Respondent a pojem přednes	89
	Graf 4.5.7 Zařazení literárních textů do vyučování.....	90
	Graf 4.5.8 Typy textů při čtení.....	91
	Graf 4.5.9 Činnost respondentů s dětským přednesem.....	92
	Graf 4.5.10 Příprava žáka do recitační soutěže.....	93
	Graf 4.5.11 Respondentova způsobilost a přehled o současném dění v oblasti dětského přednesu	94

4.6 Shrnutí dotazníkového šetření.....	95
Závěr.....	97
Anotace.....	98
Annotation	98
Použitá literatura	99
Internetové odkazy	101
Přílohy.....	102

Úvod

Vystudovala jsem gymnázium a absolvovala nástavbové studium na střední pedagogické škole zaměřené na vychovatelství. Dlouhou dobu jsem pracovala ve školní družině, několik let jsem také učila na prvním stupni základní školy. Nyní také učím na základní škole v Hodoníně na prvním i druhém stupni a nejsem třídní učitelkou. Velmi ráda pracuji s dětskou literaturou.

Ke zvolení tématu mé diplomové práce přispěla souhra náhod. Na podzim roku 2009 jsem se přihlásila na odborný seminář pořádaný hodonínským Střediskem služeb školám a Zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, který měl být zaměřen přímo na dětský přednes. Lektorkou měla být paní Mgr. Nina Martínková, dříve učitelka literárně dramatického oboru ZUŠ, v současné době odborná asistentka na Katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze, ale také herečka, recitátorka i rozhlasová redaktorka. Velmi jsem se na tento seminář těšila, avšak pro malý počet zájemců se nakonec seminář neuskutečnil.

Téma dětského přednesu mě natolik zaujalo, že jsem dále sledovala dění a činnost v této oblasti, i když jsem se dříve dětskému přednesu soustavně nevěnovala a jako dítě jsem přednášela pouze při různých kulturních příležitostech v našem městě. Pravidelně jsem začala sledovat webové stránky DAMU v Praze, propozice Dětské scény, zajímaly mne informace o přehlídkách dětského divadla a přednesu, zprávy z těchto přehlídek. Seznámila jsem se také s odborným periodikem Tvořivá dramatika, s elektronickou podobou bulletinu Kormidlo, objednala jsem si knihu Emilie Zámečnickové Cesta k přednesu (Praha 2009 – viz kapitola Seznam literatury). V hodonínské knihovně i denním tisku jsem průběžně sledovala novinky z dětské literatury. Následovně, v únoru 2010, jsem se opět přihlásila s nadšením na odborný seminář paní Mgr. Niny Martínkové, která nabídla lekci s názvem Improvizované vyprávění – storytelling I., kde jsem se měla seznámit mimo jiné také s metodami vedoucí k přirozenému vyprávění dětí. I když tento kurz byl nabídnut téměř dva měsíce předem, přihlásili se pouze čtyři zájemci z celého hodonínského okresu! Opět se nic nekonalo.

V následujícím roce jsem přesto absolvovala velmi zdařilé odborné semináře zaměřené na dětskou literaturu i poezii s paní Mgr. Blankou Rozehnalovou, Ph.D. v Pardubicích, s paní Mgr. Jarmilou Sulovskou v Brně i s paní Mgr. Květou Ječnou v Hodoníně. Z jejich námětů jsem vytvářela pro děti zajímavé literární činnosti po celý školní rok.

Ve svých hodinách vedu děti ke kladému vztahu ke knihám, i když jde někdy o nadlidský výkon. Čím jsou děti starší, tím, dle mého názoru, ubývá zájem o čtení, o knihy vůbec, vyjadřování dětí se mi zdá často nedokonalé. Přednes básní na prvním stupni naší školy probíhá pouze v rámci vyučování, nebylo uskutečněno ani školní kolo soutěže v dětském přednesu. Byla jsem účastnicí okresního kola recitační soutěže, žáci druhého stupně naší školy však nebyli

úspěšní. Přesto jsem se setkala s velmi dobrými a kvalitními výkony žáků z jiných škol, mnoho přednesů mě zaujalo. Proto jsem se rozhodla ke psaní o dětském přednesu i v mé diplomové práci, abych se ještě více zdokonalila v této oblasti a mohla všech získaných informací využít i ve prospěch dětského přednesu na prvním stupni naší školy.

V teoretické části jsem se zaměřila na význam jazyka, na řečové schopnosti žáků i pedagogů v souvislosti se spisovným českým jazykem, na Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, na význam slova přednes a na využití dětského přednesu na prvním stupni základních škol.

V praktické části jsem se zaměřila na ukázky z poezie vhodné k dětskému přednesu, na práci s textem v literární výchově i na zaměření dramatické výchovy na základní škole. Předkládám výsledky dotazníkového šetření zaměřené na oblast dětské literatury a přednesu.

„Říká-li se: kolik řečí člověk mluví, tolikrát je člověkem, dalo by se snad také říci: jak kdo mluví svojí mateřštinou, takovým je člověkem.“ (Lukavský, 2000, s.7)

I. Teoretická část

1 Mateřský jazyk jako vyučovací předmět na 1.stupni základní školy

1.1 Uvedení do problematiky

Společenský význam jazyka, pojetí vyučování mateřskému jazyku

Jazyk je pro každého jedince nástrojem dorozumění, jenom prostřednictvím jazyka můžeme vyjadřovat své myšlenky a názory, můžeme proniknout do vědy i do slovesného umění a pochopit tak složitost vědeckých problémů i vycítit půvab poezie. (Plošková, Janáček, Klement, Machytka, Mrvka, Singule, Šmerhovský, Ženatý, 1963)

Žáci na prvním stupni základních škol uvědomělým poznáváním mateřského spisovného jazyka získávají prostředek k veškerému dalšímu vzdělávání. Mezi **vzdělávací úkoly** při vyučování mateřskému jazyku patří zejména správné čtení s porozuměním a rozšiřování slovní zásoby žáků, také přesné a jasné vyjadřování spisovným mateřským jazykem v ústních i písemných projevech. Je žádoucí, aby dítě ovládlo svůj mateřský jazyk aktivně, aby dovedlo vyjádřit své myšlenky správně po stránce lexikální a mluvnické, aby jeho projevy byly správné jak po stránce ortoepické, tak i pravopisné. (Plošková, Janáček, Klement, Machytka, Mrvka, Singule, Šmerhovský, Ženatý, 1963)

Rozvoj řeči dětí je spjat s rozvojem jejich poznání a myšlení, proto žáky v nižších ročnících základní školy seznamujeme s jazykem prostřednictvím přírodní a společenské skutečnosti. Je však nutné přihlídnout k věkovým zvláštěnostem dětí, žáky na prvním stupni základní školy musíme je seznamovat s věcmi a jevy, které je obklopují, které jsou jim rozumově dostupné, citově blízké a které je zajímají. Na základě zkušeností pak dojdou žáci mladšího školního věku k chápání souvislostí a k vytváření nejjednodušších pojmů. (Plošková, Janáček, Klement, Machytka, Mrvka, Singule, Šmerhovský, Ženatý, 1963, ŠVP ZŠ Očovská, 2010)

Při vyučování mateřskému jazyku na prvním stupni základní školy dbáme také na plnění **výchovných úkolů**, to znamená, že žáky vedeme k morální a estetické výchově, výchově k vlastenectví, k úctě národní kultury, ale také k sebeuvědomění i toleranci. Vyučování mateřskému jazyku od prvního ročníku základní školy poskytuje příležitost vychovat žáky tak,

aby již od dětství toužili po kulturních zážitcích a četbě, kdy se mohou ztotožnit s postavami literárních děl a nechat tak rozvinout svou fantazii. Recitací a dramatizací vhodné literatury můžeme u dětí probudit zájem o díla umění dramatického a filmového. Svými kulturními zájmy mohou žáci v budoucnu obohatit nejen sebe, ale i život celé společnosti. (Plošková, Janáček, Klement, Machytka, Mrvka, Singule, Šmerhovský, Ženatý, 1963, ŠVP ZŠ Očovská, 2010)

2 K jakým řečovým schopnostem by měla škola žáka vést v užívání češtiny – v mluveném jazyce.

2.1 Mluvené slovo učitele

Vyučovacích hodin na základních školách je dostatek, tedy mluvené češtiny a její působení na žáky je také dost. Jaká je však její kvalita? A jaký podíl tu mají žáci? (<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5437>) Téměř ve všech vyučovacích předmětech nejen na prvním stupni základních škol jsou žáci zahlceni pracovními listy, kde žáci pouze dopisují slova, slabiky, hlásky. Vůbec nepochybuji o správnosti těchto listů a také jejich důležitosti, nebylo by však lepší ve vyučovacích hodinách dát více prostoru mluvenému slovu? Jsou žáci zvyklí naslouchat?

Začala bych tedy otázkou učitelů. Aby byl pedagog úspěšný, je nezbytné, aby byl také osobností. Avšak neodmyslitelnou součástí pedagogického umění je kvalita hlasového projevu. Hlasový projev pedagogických pracovníků by měl být esteticky kvalitní a zdravý, aby dovedl získávat posluchače, své žáky. Tuto požadovanou kvalitu označujeme jako *hlasovou kulturu*. (Vrchotová-Pátová, 1983) U vyučujících českého jazyka by měla být samozřejmostí také kultivovaná spisovná čeština, řeč učitele by měla být přirozeným vzorem, na němž se žáci učí, osvojují si návyk užívat mluvený mateřský spisovný jazyk jako přirozeného dorozumívacího prostředku v různých oblastech a situacích.

Věřím, že ve většině případů učitelé českého jazyka spisovné vyjadřování ovládá, ale je tomu tak u všech vyučujících? Mnozí učitelé sami českého spisovného jazyka důsledně neuvžívají a ani od svých žáků spisovné vyjadřování nevyžadují. To je ovšem jeden ze základních nedostatků, protože žáci nezískají potřebný zvyk a cvik v ústním spisovném vyjadřování

nevytvoří si ani kladný vztah k užívání mluveného spisovného jazyka. (<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5437>)

2.2 Řečové schopnosti žáka – žák a škola

Jak vyučovat mluveným projevům? Dát každému žáku co nejvíce příležitosti k souvislým ústním projevům ve spisovném jazyce, učit projevům spontánním i připraveným, vytvářet témata žákům blízká z přirozených situací, přednesené projevy rozebírat a hodnotit, vést žáky k diskusi a umění slušně vyjadřovat své názory a k umění naslouchat. (<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5437>)

K jakým řečovým schopnostem by tedy měla škola žáka vést v užívání mluvené češtiny? Hausenblas (1992, s.39) uvádí tyto oblasti : „ *a/ v produkci, b/ v recepci, c/ schopnosti nezbytné v obou druzích činnost*“

Mluvený jazyk se podstatně liší od psaného jazyka, nestaví před žáka pozorovatelný a opakovatelný text, mluvený jazyk je náročnější na bezprostřední pozornost a na schopnost orientovat se v paměti (Hausenblas, 1992).

PhDr. Ondřej Hausenblas, zaměstnanec Katedry české literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, se zaměřením na didaktiku literární výchovy, na rozvoj čtenářství a porozumění čtenému textu (<http://kcjl.modry.cz/katedra/hausen.htm>) nabízí tyto vzdělávací cíle, které bych využila v literární výchově:

a/ v produkci mluvených projevů:

Zaprvé: „*umět vyprávět, vykládat (vysvětlovat), přesvědčovat, popsat něco, ale také pobavit, zeptat se, nabídnout něco*“ . (Hausenblas, Vrátime smysl hodinám češtiny?, 1992, s.39) - jedná se o schopnost přesně a souvisle mluvit podle poznámek i bez přípravy, například situace, jak poradit cestu někam, vysvětlit důvody svého rozhodnutí, podat návod a podobně. (Hausenblas, 1992).

Zadruhé: „*držet se věci*“. (Hausenblas, Vrátime smysl hodinám češtiny?, 1992, s.39) To znamená, že se snažíme při mluveném projevu neodbíhat od tématu, své téma si uspořádat,

nejdříve říct, oč jde, nezacházet zbytečně do detailů, dobrat se závěru a tím udržet pozornost posluchače. (Hausenblas, 1992)

Zatřetí: umět rozvinout v řeči fantazii, ať už nad předmětem, konfliktem nebo rozporem. Nebát se fantazie při radostném zážitku, sdělit svou svobodnou představu nebo zajímavě vyprávět příběh. (Hausenblas, 1992)

Začtvrté: snažit se o souvislost a plynulost projevu, a to nejen tematicky, ale i volbou tempa, intenzity hlasu, rozmanitou intonací a také využitím větného důrazu. Žák by si měl být vědom toho, že by bylo dobré mluvit co nejplynuleji a souvisle, to znamená, že vědomí plynulosti a souvislosti stačí, učitel nesmí vynucovat tuto normu. (Hausenblas, 1992).

Zapáté: „*udržet souvislý chod dialogu*“ (Hausenblas, Vrátime smysl hodinám češtiny?, 1992, s.39). Při projevu se snažit respektovat téma, ale i přitakat, snažit se navázat kontakt a udržet ho, dávat najevo zájem, pozornost, ověřovat porozumění, popřípadě projevovat slušným způsobem nezájem na hovoru. Neméně důležitou částí je také dodržování disciplíny dialogu. To znamená nesnažit se přebít cizí téma vnášením tématu svého, odlišného, umět zopakovat, co druhý vlastně míní. (Hausenblas, 1992).

Zašesté: „*umět se řečově chovat v diskusi*“ (Hausenblas, Vrátime smysl hodinám češtiny?, 1992, s.40) - žák projevuje snahu respektovat vůdce diskuse, umí vést diskusi, ovlivňuje nebo napravuje směr diskuse podle potřeby, žák přiměřeně rozpoznává a snaží se ovládat emocionální složky projevu. (Hausenblas, 1992)

Zasedmé: Dalším vzdělávacím cílem v produkci mluvených projevů je ovládnutí základů řečové etikety – zde se jedná o použití zdvořilostních formulí v různých typech situací, také využití zásad společenské konverzace, umět projevit souhlas a nesouhlas, slušně ukončit hovor a podobně. (Hausenblas, 1992)

Zaosmé: posledním vzdělávacím cílem v produkci mluvených projevů je umět dbát na pečlivou a správnou výslovnost, intonaci, hlasitost, tempo. (Hausenblas, 1992)

Hausenblas (1992) poskytl vzdělávací cíle také z hlediska

b/recepce mluveného jazyka.

Recepce znamená vnímání, pocitování, chápání. (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovník/pismeno/R/stranka/18>).

Zaprvé: *schopnost porozumět souvislému slyšenému projevu* (Hausenblas, Vrátime smysl hodinám češtiny?, 1992, s.40) – žáci by měli umět porozumět delší větě, umět se orientovat v promluvovém úseku i v celé promluvě podle obsahu - dle toho, jak jdou věci za sebou, také podle prostředků strukturace textu (například: zaprvé, jak jsem uvedl, bližší podrobnosti řeknu nakonec...) i podle odkazovacích zájmen (například: Koupila to, co se jí líbilo. (<http://www.cesky-jazyk.cz/slovnicek-pojmu/souveti-podradne/#ixzz1N0u3SYLy>)).

Přemýšleli o tom, zda tam půjdou. Mluvila o tom, kdo s ní spolupracuje (<http://ufal.ms.mff.cuni.cz/pdt2.0/browse/doc/manuals/cz/t-layer/html/ch05s05s03.html>)).

Je potřeba, aby se žáci dokázali orientovat v různých žánrech mluvených projevů – od proseb a ústních příkazů ve škole i v běžném životě až po telefonáty, vzkazy, hádanky, zadání úkolů i vnímání rozhlasových zpráv. (Hausenblas, 1992).

Zadruhé: Hausenblas (1992) při vnímání mluveného jazyka klade důraz také na schopnost žáků soustředěně vnímat slyšený text, umět si dělat zkrácené a nejdůležitější poznámky z vnímaného textu tak, jako kdyby měl žák později o tomto vyprávět svému kamarádu.

c/ Hausenblasovy (1992) vzdělávací cíle z pohledu dovedností uplatňovaných a upevňovaných v mluveném i slyšeném projevu vyplývají z již výše uvedených cílů - umět znát a používat lexikální a syntaktické prostředky, dbát na správnou výslovnost, intonaci, hlasitost, tempo, orientovat se ve slyšeném textu a následně přehledně sdělit a umět shrnout, co už bylo řečeno, při mluveném projevu umět se držet spisovného jazyka, ale neupadnout do psaného vyjadřování. Cílem literární výchovy u dětí mladšího školního věku je také poradit si s nedorozuměním nebo nevýhodnou komunikační situací v reálném životě, to znamená, že by žák měl umět přijmout a reagovat na výtku, přijmout a odmítnout nabídku, umět opravit vadné cizí vyjádření svou řečí, ale také rozumět úslovím, frazémům a řečovým obrátům, mít v zásobě slova blízkého významu.

Literární výchova a slovní zásoba, myslím, jistě spolu velmi souvisí. Tyto vyučovací hodiny přímo vybízí žáky ke schopnosti „popustit uzdu“ své fantazii a mohou tak projevit své schopnosti promlouvat v zajímavých větných obrazech a s bohatou slovní zásobou zaujmout nejen své spolužáky.

Nestačí se zaměřit jen na mluvní nebo řečnická cvičení, která jsou jen obměnou výcviku jazyka psaného. V literární výchově vedeme žáky ke kultivovanému projevu přes mnohá literární

díla, je dobré literární situaci využít a přenést do dnešní doby a snažit se o aspoň nějaký projev a reakci žáka. Je prospěšné s žáky pracovat družně, navozovat a využívat potřebu žáků dorozumět se mezi sebou. V nižších ročnících je ještě ochota k debatě i k mluvenému vyprávění velká a spontánní. Pedagog může zprvu ponechat debatě volný průběh, později učitel reguluje hlasitost projevů, učí děti také již zmíněné řečové etiketě dialogu – organizaci střídání v dialogu, kdy se děti učí respektovat druhé, učí se udělat prostor nejen pro svůj názor, ale také pro názor svého spolužáka a tak ho také umět vyslechnout. U starších dětí není projev již tak spontánní, proto je zde důležitá volba podnětného tématu, která vybízí k řešení a vyjasnění stanovisek. (Hausenblas, 1992) Až po ústním řešení problémů vyplývajících z literárních textů a převedených do aktuální současné situace bychom mohli navázat na závěrečné vypracování pracovních listů, kde se žáci učí orientovat a vyjadřovat se v psané formě. Jistě přivede předchozí debata učitele s žáky na správné vyřešení všech zadaných úkolů.

Mluvený jazyk je jiný než jazyk psaný, mluvené slovo je převážně dialogické, vedené v komunikaci s přítomným adresátem. (Hausenblas, 1992) Význam formulace mluvené slovo také vystihuje produktivní činnost dětí, a tou je dětský přednes. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>). Myslím si, že ne na všech našich základních školách je přednesu věnováno dostatek prostoru a času. Žák se při něm učí rozumět významům textu, naučí se také pracovat s technikou dýchání, dynamiky, tempa řeči. V neposlední řadě je kvalitní a výrazný přednes společensky významnou činností. (Hausenblas, 1992).

3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy jsou dokumenty, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je východiskem pro RVP středního vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle kterých se vzdělávají žáci na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad, které jsou stanovené v příslušném RVP. Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007) (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání. Specifikuje úroveň **klíčových kompetencí**, které jsou souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Klíčové kompetence mají nadpředmětovou podobu a prolínají se, k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i aktivity, které ve škole probíhají. Jsou to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007) (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

V rámci literární výchovy a čtení plníme a rozvíjíme několik kompetencí současně, ty směřují k naplnění **očekávaných výstupů**. Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené, jsou využitelné v běžném životě a ověřitelné. Mají činnostní charakter, předpokládají způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007) Ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání patří mezi očekávané výstupy žáků také interpretace literárního textu v různých podobách. Jednou z nich je i čtení a přednášení vhodného literárního textu. Nahlédneme-li do přehledu učiva literární výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu, zjistíme, že tvořivé činnosti s literárním textem, přednes vhodných literárních textů a interpretace literárního textu mají zde pevné místo. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>).

Významnou součástí RVP jsou **průřezová témata**. Ta reagují na aktuální problémy současného světa, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka. Obsah průřezových témat je rozpracován do tématických okruhů, které vyjadřují nabídku činností a námětů. Výběr je v kompetenci každé školy. Průřezová témata se stávají účinná na základě propojenosti se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších školních i mimoškolních činností žáků.

V etapě základního vzdělávání jsou v RVP vymezena tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Enviromentální výchova

Mediální výchova

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007),

(<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>)

3.1 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcově vzdělávacím programu rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**, které jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jedním z nich je i vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace**, kam spadají předměty Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007),
(<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>)

Do RVP ZV se zařazují také Doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Myslím, že k literární výchově patří rozšiřující obor **Dramatická výchova**, která není povinná pro všechny žáky a může být veden i jako povinně volitelný předmět.

3.1.1 Jazyk a jazyková komunikace

Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace spadá i literární výchova:

Jazyk a jazyková komunikace

„Charakteristika vzdělávací oblasti“

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.

V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s.20)

Učivo:

- **čtení** – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova)
- **naslouchání** – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami)
- **mluvený projev** – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta)
- **písemný projev** – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa,

blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (přihláška, dotazník), vypravování (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s.22)

3.1.2 Dramatická výchova

Dramatická výchova má z vyučovacích předmětů nejbližší k ostatním estetickým výchovám a společenskovedním oborům. Prolíná všemi okruhy učiva, jejím jádrem je oblast sociálního rozvoje žáků. Základními metodami dramatické výchovy v oblasti sociálního rozvoje je improvizace a interpretace, jejich prostředkem je dramatická hra. Metoda improvizace poskytuje žákům prostřednictvím dramatické hry autentický prožitek formou vstoupení do role. Metoda interpretace vychází nejčastěji z literární předlohy – z dramatického textu, poezie, prózy, ale také z výtvarného, hudebního nebo jiného uměleckého díla. Obě metody se v praxi často prolínají a vzájemně doplňují. (Bláhová, 1996)

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- ***psychosomatické dovednosti*** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- ***herní dovednosti*** – vstup do role, jevištní postava
- ***sociálně komunikační dovednosti*** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- ***náměty a témata v dramatických situacích*** – jejich nalézání a vyjadřování
- ***typová postava*** – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- ***dramatická situace, příběh*** – řazení situací v časové následnosti

- *inscenační prostředky a postupy* – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes

- *komunikace s divákem* – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- *základní stavební prvky dramatu* – situace, postava, konflikt

- *současná dramatická umění a média* – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba

- *základní divadelní druhy* – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s.88)

Základní vzdělávání na prvním stupni na základě Rámcového vzdělávacího programu klade důraz mimo jiné na rozvoj a uplatnění individuálních potřeb jedince včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti navazují na předškolní vzdělávání a také uplatňují své zkušenosti z domácího prostředí. Je na každém učiteli, jak podchytí a bude rozvíjet nadané žáky a zaujme ty méně nadané tak, aby se dále s radostí vzdělávali a uplatnili se tak i v běžném životě.

4 Co všechno si lze představit pod pojmem přednes

4.1 Význam slova přednes

Definici slova **přednes** jsem marně hledala na internetových stránkách, milou útěchou a pomocí v této činnosti mi však byl odkaz na výrazy NIPOS a ARTAMA.

Zkratka NIPOS znamená Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, které bylo zřízeno Ministerstvem kultury ČR k 1.1.1991. (<http://old.nipos-mk.cz/onas.asp#artama>).

Mimo jiné je NIPOS *“... odborným pracovištěm pro rozvoj neprofesionálních uměleckých aktivit a estetické výchovy dětí a mládeže”*. (<http://old.nipos-mk.cz/onas.asp#artama>)

Slovo ARTAMA vystihuje zkratku pro útvar pro neprofesionální umělecké aktivity zabezpečující z pověření Ministerstvem kultury ČR státní reprezentaci v oblasti neprofesionálního umění, také mimo jiné zajišťuje odborný servis v oblastech dětských estetických aktivit, pořádá přehlídky, festivaly a podobně. (<http://old.nipos-mk.cz/onas.asp#artama>)

Tyto výrazy společně mají své internetové odkazy, kde se zabývají mezi mnohými činnostmi také uměleckým přednesem, divadlem a poezií. A zde jsem si odvodila také význam slova přednes. Mohlo by se jednat o sólovou interpretaci literárního textu. (<http://www.nipos-mk.cz/?cat=57>)

David Kroča, významný pedagog a vědec v oblasti literární vědy, představuje dětský přednes jako významnou dětskou produktivní činnost. Říká, že *“...jde o tvořivé vyjádření pocitů nebo zážitků dítěte prostřednictvím mluveného projevu, který vychází z literárního textu”*. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>) Dětský přednes, starší termín recitace, zahrnuje vedle dětského přednesu také přednes umělecký. Cílem uměleckého přednesu je interpretace literární předlohy, která je doplněná o umělecký záměr a soustředěná na diváckou působivost. V nižších ročnících základních škol se ještě nejedná o pravý umělecký přednes, o uměleckém přednesu hovoříme zpravidla až v souvislosti s výkony starších recitátorů, žáků asi od patnácti let, kteří již znají teoretická pravidla přednesu a mohou je náležitě uplatnit. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>)

Na otázku, co je přednes, odpovídá také Emilie Zámečnicková (2009,s.10): ...*”Přednes je tvůrčí hlasová realizace literárního textu, přičemž recitátor či vypravěč není jeho autorem”*. Přednes však může recitátora či vypravěče inspirovat k psaní vlastních literárních děl. Recitátor by měl přednášet literární text z paměti, na rozdíl od předčítání. (Zámečnicková, 2009)

„Přednes je především sdělováním a sdělením”. (Zámečnicková, 2009. s.10) Recitátor sděluje posluchačům a divákům svá vlastní stanoviska k recitovanému textu, k jeho tématu i ke světu kolem sebe, a to prostřednictvím slov autora. Recitátor by měl vždy použít takové prostředky, aby jeho přednes posluchači zaujatě vnímali, aby své diváky zaujal, inspiroval, vzrušil...

Podle Zámečnickové (2009, s.10) je také přednes *“...komunikačním aktem uskutečňovaným ve specifických podmínkách”*. Recitátor na základě vlastního poznání textu a jeho rozboru seznamuje posluchače se zněním přednášeného textu, ale hlavně obohacuje sebe i své posluchače osobním pochopením vybraného textu. (Zámečnicková, 2009)

Interpretace uměleckého textu je nejen tlumočením díla, které vytvořil básník nebo spisovatel, ale je také dovršením jejich tvůrčí činností, protože teprve znělá podoba textu dává slovesnému dílu úplnost. Přednášeč si může k přednesu přidat ze svého jemné odstíny, nuance, které patří k talentu i výbavě interpreta. (Lukavský, 2000)

Přednes může být i uměním, pro dítě se může stát cestou k umění. (Zámečnicková, 2009)

4.2 Co není přednes?

Z mých dosavadních zkušeností s přednesem byla jedna z nejčastějších chyb recitátorů ve školních a okresních recitačních soutěžích nadměrný dramatický výstup a gestikulace, přílišné hraní.

Mezi přednesem a **divadlem** je však velký rozdíl. **Herec**, na rozdíl od vypravěče, nejen svou hlasovou realizací, ale i gestem, pohybem, mimikou přímo předvádí hereckou akci, často za pomoci masky, kostýmu, dekorace, světla. Jeho divadelní text je vytvořen pro komunikaci s hereckým partnerem a diváky a ožije teprve až při herecově realizaci na jevišti. Herec se přetváří do postavy, vytváří tedy iluzi, že hraná postava a situace se děje právě tady a teď. (Zámečnicková, 2009)

Recitátor o něčem vypráví, zaujímá převážně svá vlastní stanoviska a postoje. Nevytváří představu, že je někým jiným a nepřeměňuje se v nějakou postavu. Vypravěč musí postavu vyjádřit podle svého vztahu k ní. (Zámečnicková, 2009) *“Recitátor, i když mluví v přítomném čase, mluví vždy o něčem, co již bylo, co je mimo “tady a teď” “.* (Zámečnicková, 2009, s.16)

Cítace textů na veřejnosti za účelem propagace něčeho také není přednesem, ale pouhou reprodukcí. **Ústní projevy komentátorů** nebo **televizních a rozhlasových hlasatelů** jsou pouze informativní, popularizační nebo odborné, důraz se klade na racionální stránku posluchače, často se jedná o reprodukcii. Avšak recitátor přednáší texty s uměleckým záměrem, apeluje na posluchačův cit a fantazii, na jeho emocionalitu. (Zámečnicková, 2009)

Rétorika, řečnické umění, také s přednesem úzce souvisí. Osoba, která se přednesem zabývá, získává přednášením dovednosti a rozvíjí si tak rétorické schopnosti. Naopak, řečník, který touží po dokonalosti, by se měl někdy s přednesem potkat. **Přednes vlastní tvorby** má své specifické znaky, rozdíl je však v důvěrném vztahu ke své tvorbě, mění se tak rozborová fáze. **Předčítání** není mluvení z paměti, je zde přítomen text. Jedná se o jakousi reprodukcii. (Zámečnicková, 2009)

4.3 Proč recitovat – využití přednesu při formování osobnosti dítěte

Motivace k recitaci mohou být různé, záleží zřejmě na osobnosti dítěte. Snad k tomu vedou citové potřeby dětí se k něčemu aktivně vyslovit, chuť někomu sdělit svoje názory a postoje nebo si postěžovat. Dítě rádo převypráví svůj zážitek, chce tím často někoho pobavit a upozornit na sebe. (Zámečnicková, 2009)

Zkušenější čtenáři se chtějí podělit s někým o silný zážitek z četby, chtějí se zmínit o svém oblíbeném autorovi, o své oblíbené knize, povídce či básni. Snaha zviditelnit se, ovládnout svůj hlas i tělo a také překonat trému a ostych může vystupňovat často až k touze žáka být alespoň na chvíli interpretem, a nemusí k tomu mít ani nákladné kostýmy a jeviště, stačí vhodný literární text a posluchač – divák. (Zámečnicková, 2009)

Využití přednesu formuje osobnost žáka. Zámečnicková (2009, s.20, 21, 22) uvádí tyto okruhy:

„Rozvoj zdravého sebevědomí“

Pro prosazení a uplatnění se v recitaci je předpokladem sebeuvědomění, žák je nucen prosadit se jako osobnost. Recitátor formuluje a sděluje svá stanoviska a osobní postoje skrze autora literárního díla, obhajuje je i za cenu, že je někdo nepřijme. Učí se přijímat kritiku publika i poroty a učí se hodnotit druhé. Přednes podporuje ambice žáka, měla by vzrůst jeho sebedůvěra.

„Vztah k okolnímu světu“

Mladý recitátor by měl vnímat svět kolem sebe, a to takový, jaký skutečně je se všemi souvislostmi. Pedagog k tomu může napomoci neustálým vybízením ke vzpomínkám, zážitkům a prožitkům, které souvisí s rozebíraným textem.

„Recitátor a společnost“

Při přednesu se rozvíjejí sociální schopnosti žáků. Pedagog s žáky provádí rozbor literárních textů, na základě toho se žáci dozvídají nové informace o společnosti a vztazích v ní. O recitovaném textu je nutno přemýšlet, tak se naskýtá žákům příležitost rozebírat postoje, myšlenky i pocity druhých. Při recitování žák musí komunikovat, hledat cesty komunikace. Pokud se tak neděje, nejde o přednes, ale jen o jeho pokus. Při práci v recitačním kolektivu je žák – recitátor veden k tvůrčí spolupráci, ke schopnosti pracovat v týmu, k toleranci k chybám a nedarům druhých, ke schopnosti domluvit se.

„Vztah k umění“

Při výběru a rozboru vhodného literárního textu, při hodnocení svého recitačního výkonu i při hodnocení přednesu druhých je žák veden ke vnímání umělecké hodnoty. Pokud žáky zaujme některý literární text, jsou přirozeně motivováni k tomu, aby se zabývali literaturou, aby navštěvovali knihovny, knihkupectví, antikvariáty, ale také ta místa, kde se recituje – soutěže, přehlídky, semináře, dílny. Žáci zde mohou porovnávat své výkony, vzájemně předávat zkušenosti, setkávají se zde s odborníky na literaturu a přednes, kteří hodnotí jejich výkony a předávají poučení. Žáci také mohou sledovat herce při jejich práci v divadle a televizi, poslouchat ústní projevy v rozhlase a porovnávat. Tříbí si vkus a osobnost žáků se upravuje. U každého žáka je to individuální, záleží na osobnosti, výchově a zázemí v rodině, vlastním přístupu, zodpovědnosti, ale také na pedagogickém vedení.

„*Citová výchova*“

V každém dobrém uměleckém díle je obsaženo nějaké sdělení, emocionalita, informace o citech a citových reakcích autora. Citové sdělení vložené do přednesu má schopnost vyvolávat pozitivní city u vnímatele. Pokud se dětský recitátor setká s přednesem jako s osobní výpovědí, většinou je pak schopen rozpoznat, kdy je cit v uměleckém díle nahrazován sentimentalitou a umění se tak stává kýčem, kdy cit se mění v přetvářku.

„*Mluvní výchova*“

Žák si během přednesu uvědomuje, že své tělo a hlas používá jako účinný prostředek k vyjadřování.

Děti trpívají různými nedokonalostmi v řeči, ať už ve výslovnosti, v intonaci vět nebo v hlasové technice. Introverti při hlasovém projevu často kuňkají, temperamentnější extroverti naopak přepínají hlas. Pokud dostane učitel do skupiny dítě s vadnou výslovností, je lépe ho svěřit do logopedické péče. (Štembergová – Kratochvílová, 1994) Pro dítě s napravitelnou vadou řeči může být přednes dobrou motivací ke snaze vadu odstranit. „*Kultivovaná řeč se pak stává výrazem osobnosti.*“ (Štembergová – Kratochvílová, 1994, s.11, 14) Mluvní výchova má především sloužit k tomu, aby se děti dovedly dorozumět. Důležitá je také zřetelná výslovnost a správně posazený hlas. Výuka mluvního projevu je úzce spojena s dramatickou hrou, při každém úkolu, který dětem pedagog zadává, je třeba znát cíl. Učitel sám musí být pro žáky příkladem v kultuře řeči bez logopedické vady, je třeba, aby žáky dokázal zaujmout a strhnout je k živému projevu. (Štembergová – Kratochvílová, 1994)

Mluvní výchova je pilířem přednesu.

4.4 Dětský přednes jako aktivizující prostředek rozvoje dětského čtenářství prostřednictvím literární výchovy

Jedním z charakteristických rysů naší doby je uspěchanost, potýkání s velkým množstvím informací plynoucích zejména z počítačů i televize, nedostatek volného času rodičů pro své děti. Rodiče většinou tráví více a více času v zaměstnání, výchovu svých dětí svěřují s lehkostí škole a v lepším případě i zájmovým kroužkům. Přitom rodina je jedním z nejdůležitějších faktorů, která může ovlivnit zájmy dětí, například pozitivní vztah ke čtenářství. Rodina vytváří základ

čtenářských návyků dítěte. (<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>)

Dítě si přenáší své čtenářské návyky z rodiny a rozvíjí je nástupem do základního vzdělávání do vyučování literární výchovy. Dítě si často do základní školy přináší zásobu říkanek, rozpočítadel i lidových nebo uměleckých hádanek, které většinou vznikají v kolektivu při dětské hře. Dítě si ještě rádo hraje se slovy, s rýmy, s rytmem, s napodobením přirozených zvuků v živé přírodě a technice. V období, kdy děti ještě plyně nečtou, by měl pedagog vědomě využívat u dětí oddaného zaposlouchání i rychlého zapamatování drobnějších literárních i dramatických celků při takzvaném memorování. Děti v tomto věkovém období ochotně naslouchají vyprávění, rychle se naučí krátké básni, se zájmem vyslechne předčítanou pohádku. Z divadelního představení je dítě schopno si zapamatovat i celé dialogy, zejména jsou-li rytmizované nebo veršované. Vliv slova na tvořivou fantazii dětí je prokázána také schopností žáků po poslechu literárního díla zahrát scény, které je zaujaly, buď s loutkami nebo vlastní tvořivou dramatickou improvizací. (Disman, Kubálek, 1968)

Tvořivé činnosti v literární výchově, to znamená přednes sólový i kolektivní a dramatizace, by měly pomoci žákům „*přenést se v krajině krásného slova a verše přes propast dřiny nad písmenky a slabikami*“ až do té doby, než se děti plně naučí číst a psát. (Disman, Kubálek, 1968, s. 42)

První seznámení žáka s poslechem učitelova vzorného přednesu básně či říkanky má být co nejúčinnější, přednes by měl většinu žáků plně zaujmout. V dalších ukázkách literárních děl by měla následovat jen pedagogova lehká recitace, učitel by měl spíše pomáhat dětské paměti otázkami, měl by využívat spolupráce těch dětí, které toto dílo už znaly nebo si zapamatovaly verše jako první. To by mělo zabránit několikerým opakováním vlastního přednesu pedagoga, který by mohl děti svádět k napodobování. Každé bezduché opakování narušuje vztah dětí k poezii, děti musí v přednesu vyjádřit co nejpravdivěji samy sebe. (Disman, Kubálek, 1968)

Avšak ve výuce literární výchovy mají také své místo i takové situace, kdy učitel předčítá žákům literární text, například náročnější básnické dílo. U části dětí může toto učitelovo předčítání posilovat vztah k literární výchově tím, že evokuje u žáků libé vzpomínky a pocity s tím spojené na období předškolního věku, kdy se některé děti setkávaly s uměleckým textem zprostředkovaně při rituálním čtení před usnutím. (Gejgušová, 2009)

Podle Dismana a Kubálka (1968, s.40, 41) je v devíti ročnících základní školy vztah dítěte k poezii a k přednesu rozdělen na tři triády: v prvním až třetím ročníku „*verš ještě zní*“, ve čtvrtém až šestém ročníku je poezie „*na ústupu*“, v sedmém ročníku základní školy se přednes „*rozeznívá*“, avšak už v početně slabším okruhu žáků.

Zde bych ráda připomněla důležitost metody **četby s porozuměním**, mechanické čtení dětí na prvním stupni základní školy je zbytečné a pro děti náročné a nezajímavé. Disman a Kubálek (1968) se zmiňuje o existenci čtení s porozuměním již ve třicátých letech dvacátého století, kdy čtení i psaní bylo procvičováno na Příhodových pokusných školách metodou her, hravých činností za použití různých pomůcek. Pokud žáci literárnímu textu rozumí, čtou jej s citovým zaujetím a to je první krok ke čtení „krásnému“ – k pravdivému a procítěnému dětskému přednesu. (Disman, Kubálek, 1968)

Vstup dítěte do školy a počáteční rozvoj čtení a psaní je specifickou a samostatnou etapou v rozvoji **čtenářské gramotnosti**. Počátky čtenářské gramotnosti souvisí s prvotním osvojováním mluvené řeči, prostřednictvím které si dítě rozšiřuje vlastní slovní zásobu i znalosti o světě. Dítě se učí chápat význam pojmů a přenášet na věci, které jej obklopují. Tyto dovednosti poskytují dítěti rámec pro porozumění a interpretaci čtených textů i v literární výchově a uvědomění si vzájemných souvislostí. Žáci čtvrtých ročníků základních škol již mají osvojenou dovednost čtení a psaní i po technické stránce. Čtenářská gramotnost je konstruktivní a interaktivní proces. (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010) Tolik potřebný rozvoj čtenářských dovedností je spojen se schopností využívat rozmanité informační zdroje, ke kterým patří nejen knižní publikace, slovníky, encyklopedie, ale i elektronické zdroje (Gejgušová, 2009) včetně razantního nástupu e-knih. To má využití v uplatnění mezipředmětových vztahů..

Jako optimální je vnímána taková výuka literatury na základních školách, kdy důležitou osu výukových aktivit tvoří četba žáků respektující jejich reálné čtenářské kompetence a práce s uměleckým textem v nejrozmanitějších podobách . Jde tedy o výuku založenou na komunikačním a čtenářském pojetí. Výuka literatury na základních školách probíhá na základě komunikace na dvou úrovních. První úroveň je komunikace, do níž vstupuje žák-čtenář, umělecký text a jeho tvůrce. Druhou úroveň komunikace naplňuje didaktická komunikace, která je založená na komunikaci mezi uvedenými komunikanty a nově vstupujícím aktérem – učitelem, který plní roli čtenářsky i lidsky zkušenějšího jedince. K profesní vybavenosti pedagoga by měla patřit tolerance a schopnost akceptovat názor, s nímž se neztotožňuje. Při interpretaci textů v literární výchově se učitel často dostane do situací, kdy se učitelovy postoje a názory na literární text budou lišit od pohledů žáků. Není možné, aby se literární

ukázky vybrané učitelem nebo interpretované z čítanek líbily vždy a všem. Pedagog by měl umožnit všem žákům vyjádřit své postoje a názory k textu či k probírané problematice, neboť ochota žáků vést dialogy odráží kvalitu vztahů mezi žáky a pedagogem a míru důvěry mezi nimi. (Gejgušová, 2009)

V souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání směřuje výuka literární výchovy k osvojení potřebných vědomostí, které jsou východiskem pro pěstování požadovaných schopností a dovedností. Při výuce mateřského jazyka by se žáci měli neustále přesvědčovat o tom, že se prostřednictvím jazyka orientují ve světě a společnosti, která je obklopuje a ve které žijí. (Gejgušová, 2009)

Výchova ke skutečnému čtenářství patří již po dlouhé roky mezi největší problémy výuky literární výchovy. Učitelé musí čelit obtížím nejen didaktickým, ale zejména musí čelit konkurenci televize, videa, záplavě brakové literatury, ale v poslední době hlavně elektronické konkurenci. Pedagogové by měli pomoci těmto konkurentům hodiny literární výchovy zpestřit, aby se literární výchova stala pro každého žáka zajímavou, živou a přitažlivou, samozřejmě při zachování zásadních požadavků na kvalitu uměleckého textu i jeho pedagogického zprostředkování. (Beránková, Kostečka, 1992)

Chceme, aby četba pomáhala formovat charakter dětí a prohlubovala úroveň myšlení i znalostí, zároveň však je třeba, aby četba žáky bavila. (Beránková, Kostečka, 1992) A co školní četba? Je záživná nebo stále jen povinná? Podle časopisu pro čtenářskou veřejnost Grand biblio (2011) je pro část českých žáků čtení oblíbenou činností, pro druhou, stejně početnou část, je čtení naopak ztrátou času.

Na jedné straně je známá nechuť žáků k povinné či doporučené četbě, na druhé straně je zase potřeba někdy takovou společnou četbu zadat. Zkušenosti pedagogů dokazují, že „*samostatná souvislá četba vybrané knihy nemůže být dětem ve věku 10-14 let a většinou ani starším pouze zadána k určitému termínu a pak jednorázově uzavřena společnou besedou*“. (Beránková, Kostečka, 1992, s.7). Je třeba, aby četba žáků byla učitelem průběžně sledována, aby se pedagog ujistil, že knihu děti skutečně čtou, ale hlavně že žáci přečtené části chápou. Nejobtížnějším úkolem je pro učitele udržet zájem dětí o danou knihu. (Beránková, Kostečka, 1992) Podle mých dosavadních zkušeností s výukou literární výchovy na prvním stupni základní školy není až tak potřeba zadávat žákům povinnou četbu, ale poskytnout dětem prostor pro výběr literatury, která je osobně zaujme. Prostřednictvím dobrovolných čtenářských deníků se žák podělí s ostatními se zážitkem z četby. V hodině literární výchovy jsem při společné četbě

vybrané knihy zadávala dětem krátké zábavné úkoly, které vždy přispěly k přečtení a porozumění požadované části.

Na otázku, zda se věnovat rozboru či výkladu literárního díla, odpovídá Beránková, Kostečka. (1992) Ano, ale vždycky jinak, nově. Záleží na tvůrčím přístupu pedagoga k básníku či spisovateli a jeho dílu a také na estetickém a ideově výchovném záměru, který pedagog sleduje.

A jsme u jednoho z nejdůležitějších úkolů kvalitního pedagoga – zprostředkovat přirozený vztah dítěte ke knize, k literárnímu dílu či k příběhu prostřednictvím literární výchovy. Žáci by neměli být pouze objektem pedagogova snažení přiblížit jim knihu, ale děti by se samy měly stát aktivním subjektem hledajícím vztah ke knize. (Kubálek, 1983)

V pěstování dětské aktivity ve vztahu ke knize může velmi mnoho znamenat dramatická hra prostřednictvím dramatické výchovy. Dramatická hra a v souvislosti s ní přednes, poezie a recitace představuje pro žáky jednu z nejpřístupnějších aktivit pro budování vztahu ke knize již od neútlejšího věku dítěte. Dítě, které se ve školním věku zajímá o přednes, o recitaci, je mnohem více vděčnějším a zapálenějším čtenářem knížek než ty děti, kteří tuto aktivitu ve vztahu k literatuře neprojevují. A nejen to. Skladba čtenářských zájmů těchto dětí je mnohem širší a kvalitnější, tyto děti se neorientují jen na některé literární žánry. Přednes poezie či prózy však není jediným druhem činnosti aktivních čtenářů, které rozvíjejí vztah ke knize. Děti kultivují i další aktivity, které zdánlivě s literaturou nesouvisejí. Jde například o vlastní výtvarný projev žáků nebo vlastní literární práce, rýmované básně či říkanky, které nám mohou zpestřit vyučovací hodiny literární výchovy. Tyto tvořivé a osobité projevy dětí se ve svých důsledcích na formování postoje a vztahu ke knize také podílejí. (Kubálek, 1983)

Velký inspirativní význam pro přednes žáků i pro rozvoj dětského čtenářství mají také různá setkání dětských čtenářů s autory. Mnohé podobně zaměřené aktivity ochotně projevují snad všechny knihovny v našich městech, jedná se o tzv. autorská čtení. „*Možnost osobně se setkat se spisovatelem, s prozaikem či s básníkem je pro dítě velkým zážitkem, a je-li toto setkání vhodně připraveno, vede dítě vždy k hlubšímu zájmu o literaturu*“. (Kubálek, 1983, s.31) Je na škodu recitátora i posluchačů, když žák-recitátor při přednesu neuvede jméno autora nebo v průběhu literární výchovy při rozhovoru o knize nepadne vůbec autorovo jméno. Učitel by se měl pokusit navést žáka otázkami k autorovu jménu, dobrý pedagog by tento nedostatek neměl vůbec připustit. Poznáváním autorů si mladí čtenáři začínají uvědomovat specifika uměleckého vyjadřování jednotlivých literárních tvůrců, učí se poznávat poetiku, práci s jazykem a podobně.

Tyto pedagogické snahy jsou nesmírně důležité pro celkové formování osobností žáků a pro jejich přípravu k setkání s uměním v dětství i pro poučené vnímání umění v dospělosti. (Kubálek, 1983)

V současné době je na základních školách kladen velký důraz na význam mezipředmětových vztahů; umělecký text je také vhodný na využití vztahů mezi jednotlivými předměty. Ve výuce mateřského jazyka by mělo docházet k co nejtěsnějšímu vnitřnímu propojování jednotlivých složek předmětu, mluvnické, slohové a literární části. V umělecké literatuře existuje řada textů, které přímo vyzývají, aby byly využity jako vstupní texty k objasňování konkrétních jazykových nebo stylistických jevů. (Gejgušová, 2009) A co třeba využít básnických či jiných literárních úryvků jako úvodu nebo motivace k přiblížení problematiky budoucí probírané látky v učebnicích ostatních předmětů?

Mezi zájmem dětí o četbu a zájmem o přednes poezie či prózy existuje určitá vzájemnost; „*čím více dítě interpretuje literární díla, tím více čte a čím více čte, tím častěji se samo pokouší recitovat*“. (Kubálek, 1983, s.31) Aktivní dobrovolné čtení a dětský přednes v literární výchově přináší nezanedbatelný efekt nejen samotným dětem, které tyto své zájmy realizují, ale i jejich okolí, třídě i celé škole. (Kubálek, 1983)

4.5 Přednes jako tvořivý pedagogický proces

Pro mnoho lidí znamená přednes jen vystoupením na veřejnosti. Je to však vědomý a **tvořivý dlouhodobý proces**, který začíná rozhodnutím žáka, že bude recitovat, a končí snad přenesením se do vzpomínek na práci s recitováním a zkoušením. Vyvrcholením pro recitátora je samozřejmě jeho vystoupení na veřejnosti. (Zámečnicková, 2009)

„*Pokud mluvíme o dětském přednesu a přednesu mládeže, měli bychom ho vnímat jako dlouhodobé, cílevědomé a systematické výchovné působení*“. (Zámečnicková, 2009, s.14)

Podle Zámečnickové (2009, s.14) lze v tvořivém procesu pedagoga s přednesem vysledovat tyto fáze:

“ a) *dramaturgie – výběr textu*

b) *rozbor – porozumění textu*

c) *interpretace – jevištní, mluvená realizace textu*

d) *zhodnocení – reflexe z pohledu recitátora a jeho pedagoga i z pohledu diváka*“

Problematiku interpretace textu v podobě přednesu vidí Zámečnicková (2009) ve střídmém zahrnutí této činnosti v osnovách literární výchovy na všech stupních škol a také v malé a nedostačující přípravě budoucích pedagogů na vysokých školách. Přitom s přednesem se učitelé v hodinách literární výchovy setkávají běžně při čtení uměleckého textu a také téměř v každé základní škole na prvním i druhém stupni v České republice se rok co rok konají školní recitační přehlídky.

Pedagog by měl s dětským recitátorem pracovat s nadšením a měl by být schopen:

„1. Posoudit srozumitelnost a poutavost vybrané literatury nejen pro konkrétního recitátora, ale i pro budoucího posluchače, eventuálně být schopen upravit literární předlohu pro její budoucí zvukovou podobu (někdy spolu s žákem).

*2. V nekonečné empatii vést **dialog** s recitátorem při analýze vybraného textu, a zejména při přípravě jeho recitačního vystoupení.*

3. Znát teoreticky i prakticky alespoň základy mluvních i dalších hereckých dovedností.

4. Mít cit pro rytmus a melodii řeči.

5. Dokázat sám při přednesu použít verbální, ale i nonverbální prostředky komunikace.“
(Zámečnicková, 2009, s.14)

Výběr textu patří mezi nejobtížnější fáze přípravy recitátora. Učitel na sebe bere zodpovědnost za vhodný výběr textu pro žáka. Pedagog v této činnosti musí brát v úvahu věkovou přiměřenost literárního textu, čtenářské i recitátorské zkušenosti dětí a také individuální zvláštnosti duševního vývoje žáka. Vybraný text pro přednes by měl být recitátorovi blízký svou tematikou i formou srozumitelnosti. Důležitou roli zde však také hraje délka textu, interpretační obtížnost i případná poutavost pro posluchače, proto ne všechny texty, které jsou dětem blízké a srozumitelné, je možné pro přednes využít. (Kročá, 2000)

Ze své pedagogické a nedlouhé přednesové praxe znám několik učitelek nejen prvního stupně základní školy, které se nadšeně přednesu věnují. Setkávají se zejména na okresních, krajských i celostátních kolech recitačních soutěží, také se setkávají na nejrůznějších seminářích či školeních. Bohužel, podle mých dosavadních zkušeností se pro malý počet přihlášených

pedagogů mnohá takováto setkání ruší, což je hlavně problematika menších měst. Druhý nedostatek vidím v tom, že se na tyto semináře hlásí zejména učitelé českého jazyka a literatury druhého a třetího stupně vzdělávání, nikoliv pedagogové prvního stupně.

5 Dramaturgie dětského přednesu

5.1 Volba vhodné literatury pro přednes

Výběr textu pro přednes je velmi důležitý, ovlivňují ho samotné cíle dětské recitace. Základním měřítkem uměleckého přednesu je především umělecký zážitek, kdežto dětský přednes se zaměřuje především na **výchovné cíle**, jako je kultivovaný mluvený projev, seznamování dětí s literaturou, rozvíjení obecně kulturního rozhledu dětí, tříbení estetického vkusu. Aby pedagog mohl žáku vhodně doporučit výběr literárního textu pro přednes, měl by sám dětskou literaturu číst a průběžně sledovat novinky autorů, jejichž díla jsou umělecky kvalitní a hodnotná. Teprve na základě znalosti literárních souvislostí může nabídnout učitel žákům několik vhodných literárních předloh nebo jako odborný poradce může posoudit žákovy spontánní návrhy. (Kročá, 2000)

Cesty k vybírání textu pro přednes mohou být různé. Začínající recitátory může učitel vybídnout k tomu, aby si sami zvolili literaturu k přednesu, aby si přinesli knihy, které žáky zaujaly a potěšily. Žák může čerpat z knihy básní, povídek, může zvolit román a ukázat pak učiteli úryvek a místo, které má v textu nejraději. Nebo si žáci mohou vyjít s učitelem do knihovny v místě bydliště a společně vybírat vhodnou literaturu přímo tam (Zámečnicková, 2009), jednodušší společný výběr se také může uskutečnit ve školní knihovně.

Žákům-nečtenářům může učitel připomenout autora, jehož dílo bylo zfilmováno, tento žák se může rozpomenout na divadelní představení, poslech díla, rozhlasovou četbu a podobně. Pak si teprve může vybrat knižní předlohu pro svou recitaci. Je třeba, aby pedagog dohlédl na to, aby se recitátoři nesnažili napodobovat známé umělce, ale aby při přednesu projevíli pouze svou osobnost. (Zámečnicková, 2009)

Literaturu pro přednes by měl nabízet žákům i učitel, ale je dobré, pokud je nabízených textů víc, aby se žák mohl rozhodnout pro jeden z nich. Zkušenější recitátoři už vědí, že se textem budou zabývat delší dobu, proto volí zkušeně text, který jim bude už od začátku

vyhovovat a něco sdělovat. (Zámečnicková, 2009) Pedagog by měl dohlédnout na správný, vkusný a kvalitní výběr literatury a naopak žák může při výběru pomoci odpovědět si na různé otázky, například:

„- Vyvolává ve mně text nějaké konkrétní představy? Dovedu si představit jeho postavy a situace?

Vidím obrazy vyvolané textem?

Připomíná mi něco, co jsem zažil? Někoho s kým jsem se potkal, koho znám? Něco, na co si občas myslím?

Skutečně mě obsah textu zajímá? Baví mě ho číst? Vzrušuje mě? Udržuje mne i posluchače v napětí? Nemyslím při jeho čtení na něco jiného? Pokud se mi to stalo, kde, v kterém místě, v které části se mně to při čtení stalo?

Donutí mě text k přemýšlení? Klade mi otázky, na které jsem nucen hledat odpovědi?

Jak dlouho na text po přečtení myslím? Vzpomenu si na něj, i když s ním už nepracuju, nebo na něj hned zapomenu?

Dokážu si představit sebe sama, jak vyhlédnutý text říkám publiku? Jak budu vnímán spolu se sdělovaným textem? Jak při tom budu vypadat? Jak bude znít můj hlas? Hodí se text ke mně? (Zámečnicková, 2009, s.31)

5.2 Žánrová volba pro přednes

Literární texty, které je možné vybírat pro přednes, se žánrově člení na **prózu** a na **poezii**. Z hlediska náročnosti kladené na recitátora rozlišujeme v próze texty monologické a dialogické, v poezii jsou to texty epické, lyrické a situační. Epické básně jsou básně s dějem, lyrické básně jsou převážně citové a situační básně jsou dialogickými veršovanými projevy. Žák snadněji pochopí a nacvičí poezii i prózu tehdy, je-li text dialogický. Próza i poezie je pak blízká myšlení a jednání dětí, které je charakteristické svou adresností, konkrétností i kolektivností. O něco náročnější jsou monology, a to v próze i v poezii. Monolog je pro děti v porovnání s dialogem intonačně málo variabilní a monotónní. Z monologických literárních textů je pro dětský přednes

nejschůdnější epická próza a epická poezie, tedy texty dějové. Nejtěžší volbou pro dětskou recitaci bývá lyrizovaná próza a lyrická poezie. (Mistrík, 1976)

Přední slovenský jazykovědec Jozef Mistrík (1976, s.98) odstupňoval texty, kladené na dětského recitátora, podle náročnosti, pořadí zaznamenal od nejjednoduššího po nejtěžší:

- „1. *dialog prózy*
2. *monolog prózy*
3. *dialogická (situační) báseň*
4. *báseň epická (dějová)*
5. *lyrická (citová) báseň“*

Problémem je však jednoznačná rozpoznatelnost takto čistých žánrů, které jsou zde uvedeny.

Podle Kroči (2000) je nevhodné volit k dětskému přednesu úryvky z dramatických textů, i když mohou působit lákavě a mohou se jevit jako snadné pro interpretaci. Divadelní hra souvisí s inscenací na jevišti za pomoci divadelních prostředků, kdežto v přednesu je hlavním nositelem sdělení mluvené slovo. Monology z divadelních her jsou k dětskému přednesu také nevhodné, protože jejich přesný význam je znám až podle souvislostí celého dramatu; nejednalo by se tedy o samostatné a plnohodnotné sdělení.

Přednes prózy na recitačních přehlídkách a soutěžích se v poslední době objevuje stále častěji, je přirozenější, protože ve verších běžně nemluvíme. Tvzení, že próza pro přednes je jednodušší, není však až tak pravda. Kompozice prózy je složitější, mívá větší rozměr, často hrozí, že přednášeč se v textu ztratí. Předlouhé prozaické úryvky mohou být pro posluchače až nudné a často děti-recitátory pro svou délku velmi vyčerpávají a stresují. Recitátor prózy ale ocení bohatost a proměnlivost českého jazyka, může uplatnit a rozvinout svůj cit pro vnímání situace a smysl pro dramatičnost. Pokud prozaický text obsahuje přímé řeči, dialog, může recitátor proniknout do psychologie jednotlivých postav; nebezpečím je však přílišná délka textu. (Zámečnicková, 2009)

U přednesu je próza upřednostněna většinou recitátory staršího školního věku. Děti často mezi desátým a čtrnáctým rokem procházejí takzvaným apoetickým obdobím, kdy úplně ztrácejí zájem o poezii. Próza také nabízí širší možnost výběru; vhodné jsou zejména drobné povídky ze života dětí, ale také moderní pohádky či bajky. Vhodnými autory jsou například Miloš Macourek, Alois Mikulka nebo Daisy Mrázková. Problém s úpravou textu nastává při volbě úryvku z delších próz. Literární úryvek musí mít zřejmý začátek a konec. Někdy je také nutné

zkrátit pasáže textu či úplně vypustit, neměla by se z něj však vytratit logická výstavba děje i napětí. Recitátor musí znát celé dílo, které přednáší, aby nedošlo k nechtěným chybným interpretacím a zjednodušení. (Kročá, 2000)

V dnešní době si často děti vybírají k přednesu poetické i prozaické texty na internetu. Tato cesta je možná, ale chybou je, pokud je uveden špatný autor či dokonce když autor u textu chybí. Také se stává, že úryvek či báseň je přepsaná nepřesně nebo úplně špatně. Často se pedagogům do rukou dostávají i různé okopírované texty k přednesu, které jsou upravené, přeškrtané a upravené pro nějaké bývalé recitační vystoupení. Pak je rozhodně nutné zjistit správného autora a seznámit se s původní podobou textu! (Zámečnicková, 2009) Jistotou je knihu s vybraným textem vyhledat v knihovně a vše napravit.

Při přednesu poezie najdeme v básni velké množství básnických obrazů, velmi důležitý rytmus, ale co je na první pohled zřejmé, na rozdíl od prózy, je zvláštní uspořádání textu. Báseň je členěna do veršů, což způsobuje, že žák-recitátor vnímá a čte či přednáší veršovaný text zcela jinak, v jiném rytmu, tempu, s jinými intonacemi, než by četl ten samý text uspořádaný jako próza. A poodhalit podstatu básně je pro mladého recitátora jistě opravdovým zážitkem. Výhodou básní je pro žáka obsahová svébytnost a samostatnost (Kročá, 2000), jasnější kompozice a také menší rozměr než próza. Krátké plné básně jsou často publikem přijímané lépe než nicneříkající úryvky z prozaického textu. (Zámečnicková, 2009) V poezii má svou důležitost každé slovo, nepřímé významy nabízejí široké možnosti interpretace. K oblíbeným žánrům dětské poezie z hlediska přednesu patří především říkadla, jednoduché básně s krátkými verši, výrazným rytmem a pravidelným rýmovým schématem. (Kročá, 2000) „*Moderní, tzv.umělá říkadla, vycházejí z tradic říkadla lidového – jsou rytmická a snadno zapamatovatelná, proto se jich využívá také při dětských hrách (rozpočítadla) nebo při procvičování správné výslovnosti (jazykolamy).*“ (Kročá, 2000, s.5) Zvláštní žánr lyrické poezie představuje nonsensová poezie, jejíž označení pochází z anglického výrazu nonsense, v překladu nesmysl. Tato pro žáky jistě zábavná a poutavá poezie spojuje motivy bez logické souvislosti a využívá nesmyslných slov a představ. (Kročá, 2000) Vhodnými autory poezie pro přednes jsou například Jan Skácel, Jan Vodňanský, Ludvík Středa, Emanuel Frynta, Josef Hanzlík, Ilona Borská a Ivo Štuka, Pavel Šrut, Zdeněk Svěrák, Jiří Žáček, Jiří Havel, Vladimír Holan, Jiří Dědeček, Josef Kainar, Milena Lukešová a mnoho dalších.

Ráda bych zde uvedla několik osobních postřehů či zkušeností s přednesem prózy. Protože próza není recitace a chce být vyprávěna prostředky a intonací běžné řeči, je vhodné dbát na přirozenost. A jaké byly nejčastější chyby dětí při přednesu? Na různých soutěžích

v dětské recitaci šlo ze strany dětí často o afektovaná, přehnaná vyprávění, která doprovázela zbytečná divadelní gesta a mimika. Je pak velmi škoda, když se u jinak zdařilého přednesu žáka toto objeví. Jindy byl spíše ke škodě dlouhý text prózy, ve kterém se diváci začali ztrácet. Velkým úskalím pro recitátory byly otázky v textu a přednes dialogu, který ztrácel své vyprávěcí hledisko. Někdy byla chyba v nesrozumitelnosti textu, přehnané barvě hlasu nebo i ve velmi rychlém a tichém projevu žáka. Uvozovací věty v textu typu „řekla s úděsem“, „vykřikla radostně“ ... bych někdy v textu vynechala, zdály se mi zbytečné.

Zda zvolit veršovaný nebo prozaický text pro žáka, záleží už na samotném dítěti, co je mu bližší, tvořivý pedagog musí zvážit všechna zmíněná kritéria a své záměry s přednesem. Pro rozvoj recitátorovy osobnosti je dobré, když se v přednesu seznámí s oběma žánry. (Zámečnicková, 2009)

5.3 Hlediska při výběru textu

Je možné zapřemýšlet nad dalšími otázkami, které mohou při výběru textu pomoci. K jejich vytváření mohou přispět také tato hlediska: (Zámečnicková, 2009, s.32, 33, 34)

„Hledisko věku a psychofyzických předpokladů“

Při výběru přednesového textu pro děti je vždy a v první řadě nutno brát ohled na věk dítěte, dále na jeho zralost, životní zkušenosti a schopnosti. (Zámečnicková, 2009) Je dobré, aby text byl pro žáka čtenářsky přiměřený. Žák by měl čtenému textu rozumět a měl by být schopen odhalit jeho možné významy. Recitátor by se měl umět vžít do textu, přijmout jej a oslovit jím posluchače; zde se jedná o interpretační přiměřenost textu. Knižní publikace se obracejí na určitou věkovou skupinu dětí, věk adresáta může napovědět i nakladatelská doporučení v tiráži, ve vydavatelských informacích o knize, což také velmi usnadňuje výběr vhodného textu pro děti mladšího školního věku. Recitátoři na hranici dětství a dospívání jsou ve složitější situaci, odrostli už dětským říkadlům či pohádkám, ale pro poezii pro dospělé dosud nezískali tolik životních i interpretačních zkušeností. (Kročá, 2000)

“Hledisko literární hodnoty textu“

Kvalitu a uměleckou hodnotu vybrané literatury je těžké zhodnotit, tento problém je velmi diskutabilní a nejednoznačný. Obecně platí pravidlo, že jsou autoři a texty prověřené

časem, tato díla patří k obecně uznávaným kvalitám. U nové literární produkce by měl pedagog sledovat recenze a kritické stati děl, i když je nelze přijímat zcela mechanicky; vodítkem může být kritická reflexe. Dalším znakem kvality literatury je chuť číst text znovu a znovu, protože v sobě skrývá pro čtenáře cosi poutavého, přitažlivého a obrazuvzbuzujícího. Takový text žáka i pedagoga inspiruje ke kreativě a k nalézání nových objevů. Také osobitý jazyk autora může svědčit o kvalitě textu. Pozoruhodné jsou ty texty, které jsou sice určeny dětem, ale zajímají a uchvacují svým způsobem i dospělé čtenáře. Sem patří například Miloš Macourek, Karel a Josef Čapkovi, Emanuel Frynta, Ivan Blatný, Josef Václav Sládek, Karel Jaromír Erben nebo současný autor prózy i poezie Petr Nikl a mnoho dalších. (Zámečnicková, 2009)

„Hledisko osobní zkušenosti“

Pokud si dětský recitátor může spojit text se skutečným zážitkem, pokud mu vybraný literární text připomene něco, co sám zažil, s čím se setkal nebo co pocítil, je to pro recitátorův přednes velmi přínosné. A to zejména, pokud je dítě-recitátor nečtenářem.

Při vybírání vhodného textu k přednesu by měl pedagog zohlednit zkušenosti, které recitátor doposud získal; také je důležité, aby pedagog dbal na další rozvoj těchto zkušeností. Vývoj dítěte jako recitátora musí mít pedagog stále na zřeteli. Není dobré, když dítě zjistí, že se mu daří přednesy v určitém žánru nebo od určitého autora a stále si volí texty stejného typu. Je na pedagogu, aby vybíral a citlivě nabízel takové autory a typy textů, s nimiž se recitátor dosud nesešel. Recitátor tak získává bohatší zkušenosti v oblasti přednesu. (Zámečnicková, 2009)

Novost a objevnost při volbě textu pro dětský přednes je velmi důležitá. Výběr textů z čítanek je možné a pravděpodobně se také například na recitační soutěži objeví, ale je třeba dát pozor, aby se jeden a tentýž text neopakoval v průběhu jedné přehlídky hned několikrát. Pedagog i recitátor by měli při volbě textu experimentovat a sáhnout například i po fejetonu, písňovém textu, pásmu limeriků z oblasti nonsensové poezie nebo hádanek a podobně. Vhodná jsou nová díla od neznámých autorů, ke klasické předloze by si měl recitátor vytvořit vlastní, osobitý vztah.

Hledání vhodného textu je pro žáky cennou zkušeností s literaturou a také dobrou cestou k zájmu o literaturu, která ho bude provázet celý život. (Kročá, 2000)

„Hledisko budoucího diváka“

Dětské recitátory budou převážně recitovat pro své blízké a známé, rodiče a jiné příbuzenstvo zřejmě s nadšením ocení své děti. Na to však nelze spoléhat a dobrý pedagog

nemůže výběr textu podceňovat. V publiku bývají také lidé, kteří děti-recitátory neznají, a proto je dobré všem nabídnout kvalitní a zajímavé přednesové vystoupení.

Jesliže učitel připravuje děti na vystoupení pouze pro jejich vrstevníky bez přítomnosti dospělých osob, je dobré, aby pedagog výběr textu a celkové vyznění představení vkusně a nepodbízivě přizpůsobil dětským divákům.

Vždy je dobré se společně zamyslet nad tím, zda jsou posluchači ochotni sdělení recitátora přijmout a zda mu uvěří. Mohlo by se stát, že vystoupení pro dítě bude nepříjemnou zkušeností a odradí ho od další práce s přednesem. (Zámečnicková, 2009)

„Hledisko příležitosti, pro kterou je vystoupení připravováno“

Pedagogický sbor většinou už s předstihem ví, kdy, pro koho a za jakých okolností se bude v průběhu roku přednášet a učitelé své svěřence tímto směrem i vedou. I to je důkaz, že přednes je dlouhodobý a náročný proces. Učitel i s žáky vybírají texty, které jsou tematicky, náladou, výběrem autora a podobně vhodné k dané příležitosti. Jsou to například vánoční besídky, večery, různá výročí a akademie, celá pásma. Některé texty jsou k dané tematice vystoupení již notoricky známé nebo až moc sentimentální, proto by měli žáci společně s učitelem vyhledávat i tematiku příbuznou, která s hlavním tématem přímo nesouvisí. Nabídka vhodné literatury se tím velmi rozšíří. (Zámečnicková, 2009)

Nejčastěji se však recitátoři připravují na recitační soutěže a přehlídky. Zde nejsou stanoveny žádné požadavky na repertoár a děti tak mohou přednést takové texty, které je zajímají a z nichž mohou načerpat i mnoho nového. Děti prvního stupně přednášejí jeden text, ve vyšších kategoriích, kde jsou zastoupeny děti z šestých až devátých tříd, jsou záměrně požadovány texty dva, aby recitátoři mohli předvést například jak poezii tak prózu nebo dva různé autory a podobně. Recitační přehlídky se pořádají i jako dílny, kdy děti nepřednášejí jen porotě, ale mohou si vzájemně ukázat své přednášečské schopnosti, mohou se podělit o své zkušenosti a zážitky. Takováto setkání bývají pro děti velkou motivací pro další práci s přednesem. (Zámečnicková, 2009)

Pokud mohu uvést své vlastní zkušenosti s prací s recitátory, vždy mi dá velkou námahu přesvědčit děti, aby se účastnily takovýchto soutěží a přehlídek, i když literaturu a práci s ní mají děti velmi rády. Problémem není až tak účast dětí v přednesu ve školním kole, kdy děti berou svou účast v soutěži i jako jakousi úlevu od vyučování. V dalších, náročnějších kolech jsou si děti vědomy dlouhodobého úkolu, který vyžaduje i čas navíc, po vyučování, a ne všechny děti

chtějí na toto přistoupit. Přece jen se na naší základní škole často najdou i takoví recitátoři, kteří uspějí i v okresních a dalších kolech recitačních soutěží. Až při této účasti si teprve děti uvědomí, jaká je konkurence v dětské recitaci a jak jsou někteří přednášeči zdatní; je dobře, když se děti mohou navzájem sledovat, podporovat a také porovnávat. Radostná práce mě potkala při nácviu kolektivní recitace při příležitosti výročí založení naší základní školy, práce v kolektivu děti velmi bavila.

David Kroča (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396,s.4>) uvádí další možnosti hledisek při výběru textu:

“Rozsah textu pro dětský přednes“

Rozsah literárního textu pro sólový přednes souvisí s volbou žánru i s osobními předpoklady dětského recitátora. Epická báseň s dějovými složkami a souvislejší výstavbou je pro přednes rychlejší než báseň lyrická, proto může učitel nebo žák vybrat k přednesu o něco delší epický text než lyrický pro stejnou věkovou kategorii. Prózu si může žák také zvolit s větším rozsahem, protože bude přednášena civilním mluvnickým tempem a rychlým spádem. Při otázce, jak dlouhý text pro žáka zvolit, platí pravidlo „zlaté střední cesty“; *„text by měl poskytnout recitátorovi čas na oslovení posluchače, ale současně by mu jeho délka neměla působit potíže při zapamatování či soustředění.“* (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396,s.4>) Obsáhlý prozaický text žáka může potěšit a obohatit posluchače stejně jako báseň jen o několika slokách.

„Vedení dětského přednášeče“ (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396,s.5>)

Pedagog při své práci s dětským recitátorem by měl průběžně sledovat již výše zmíněné dětské knižní novinky od současných autorů, měl by sledovat soutěže a přehlídky v dětském přednesu, sledovat odborná periodika (zvláště Amatérskou scénu a Tvořivou dramaturgii), měl by mít alespoň základní znalost problematiky dětského přednesu, měl by být aktivní v dalším sebevzdělávání, například formou vysokoškolských kurzů celoživotního vzdělávání nebo seminářů na přehlídkách dětského přednesu, také jsou podnětná již výše zmíněná různá školení při pedagogických střediscích v našich městech. Pedagog musí projevovat soustavný zájem o tuto problematiku a orientovat se v ní. Dětský přednes je dlouhodobá tvořivá činnost, a proto přímo vyžaduje schopnost učitele motivovat děti k práci s literárními texty, které by měly v dětech probouzet obrazotvornost a tvořivost. Příprava recitátora probíhá metodami dramatické výchovy, zvláště tvořivé hry a improvizace, neméně důležité jsou i specifické metody, jako je

například rytmická slovní hra, rytmická pohybová hra nebo rozhovor nad textem. Rozhovory učitele a žáků nad literárními texty by měly vycházet zase z psychologických a věkových předpokladů dítěte, ze znalostí dětí, učitel může s dětmi procvičovat slovní improvizaci, techniku řeči, spisovnou výslovnost. Rozhovor nad textem by měl směřovat k vyvolání prožitku a k tomu, aby slova v textu byla nahrazena konkrétní představou dítěte. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>)

5.4 Prvky literárního textu a jejich využití při přednesu

Než učitel přistoupí se žákem ke konkrétní interpretaci textu, žák musí dobře poznat typ autora a typ textu. Pokud by se tak nestalo, žák by nebyl veden k jednomu ze základních cílů dětského přednesu – vedení dětí k poznávání literatury - a také poznat autora i typ textu patří do úvodu práce s interpretací. (Mistrík, 1976)

Literární text se skládá z jazykových a nejazykových prvků. Text je tím náročnější, čím více se tam vyskytuje nejazykových prvků; stejným dílem ale soustředíme pozornost na všechny prostředky. *„To, co je vyjádřeno jazykem v textu, může jazykem vyjádřit také recitátor. Co je však vyjádřeno nejazykovými prostředky, musí i recitátor vyjádřit nejazykovými prostředky. Nejazykovými prostředky recitátora jsou zvukové, intonační prostředky, což znamená důraz, melodie a pauza.“* (Mistrík, 1976, s.99) Recitátor může nejazykové prostředky použít jen s jazykem, vyjádřit přes jazyk. Vizualní prostředky recitátora, členění textu a uspořádání slov, ale i zvukové prostředky textu, jako je rým, rytmus, plní jakousi funkci ozdoby slova. (Mistrík, 1976)

Zvuková osnova každé věty se opírá o tři základní složky: *„o frázování, větný přízvuk a intonaci. Tyto prostředky nazýváme souhrnně modulací souvislé řeči. Čím dokonaleji je řeč modulována, tím je pro posluchače sdělnější.“* (Zámečnicková, 2009, s.62, 63) Ostatní prvky zvuku, jako je tempo, síla a zabarvení hlasu, se uplatňují při recitaci až v druhé řadě. Záleží jen na osobnosti recitátora i pedagoga, jak použije tyto prostředky, jak vyjádří citovou a výrazovou stránku řeči. Je to věc osobitá a individuální a vyžaduje určitou zkušenost a cit. (Zámečnicková, 2009)

„Frázování je rytmické a významové členění promluvy na logické celky a členění věty na kratší větné úseky (fráze, promluvové úseky).“ (Zámečnicková, 2009, s.63) Při uskutečňování

přednesu by měl žák přihlížet na významové uspořádání promluvy a dávat pozor na to, aby se pauzou od sebe neodtrhovaly větné úseky, které k sobě patří. Členění větných úseků dle skupiny slov, které spolu souvisí, pomáhá v mluveném projevu ke srozumitelnosti a přehlednosti. Důležitým prostředkem frázování vedle pauzy je i větný přízvuk, intonace, mluvní tempo, témbrové prostředky. (Zámečnicková, 2009)

Při recitaci se uplatňují intonační prostředky – důraz, melodie, pauza, rytmus, tempo, témbra a intenzita. Pro dítě je nejjednodušším a nejbližším **důraz**, protože má jenom dvě protikladné podoby, důraz plní funkci základní intonační složky. Učitel může upozornit žáka na sílu důrazu, na jeho hodnotu a na různé podoby dané velikostí intervalu. Mistrík (1976) toto označuje jako černobílou intonaci. Dítě může v textu zdůrazňovat slovo, skupinu slov, celou větu, verš nebo i širší kontext. Pedagog by měl učit žáka-recitátora nejen techniku zesilování hlasu, ale spíše učit jej hledat místa, na nichž má žák hlas zesílit. Tato technika souvisí s fyziologií jedince a také s jeho temperamentem. Dítě-recitátor musí ale pochopit, že všeho moc škodí a nelze zesilovat hlas v průběhu celého textu. Důraz jako intonační prvek totiž umí s sebou strhnout i ostatní intonační prvky, má ale také tu vlastnost, že umí ukázat na jádro věty nebo textu. Bez důrazu by byl jakýkoliv jazykový projev směšný a až nesrozumitelný. Jeho dobré zvládnutí je důležité již od nejnižších tříd prvního stupně základní školy. (Mistrík, 1976)

Z hlediska rozměrnosti je **melodie** náročnějším intonačním prvkem. Jedná se o střídání výšky hlasu, tak zvané zpívání řeči. „*Melodie se závazně realizuje na hranicích vět.*“. (Mistrík, 1976, s.100) V dětském přednesu se uplatňují tato školácká melodická schémata: „*při čárce se hlas zvýší, při otazníku zatočí a při tečce sníží.*“. (Mistrík, 1976, s.100, 101)

Avšak, pokud se splní cíl a smysl recitace, že se děti naučí poznat obsah, myšlenku přednášeného textu, pak děti samy často přijdou k tomu, že tato pravidla neplatí vždy. Při tečce se nutně nemusí snížit hlas, při čárce zvýšit nebo při otazníku zvltnit. „*Nejefektivnějším metodickým postupem při nácviku melodie je přístup k textu prostřednictvím jeho interpretace.*“. (Mistrík, 1976, s.101) To znamená, že než žák začne s nácvikem melodické podoby textu, měl by učiteli vlastními slovy vysvětlit, co má autor na mysli a co chce textem sdělit. Po porozumění obsahu může teprve žák uplatnit správnou melodii v textu. Pohyb melodie je svázaný s důrazem a nejčastěji se realizuje mimovolně. Avšak při melodii je důležitější velikost intervalu než směr pohybu tónu, což například znamená, že tentýž efekt může být dosažen posunem hlasu směrem nahoruprávě tak jako posunem hlasu směrem dolů. Změna tónu upozorňuje na změnu významu, interval – velikost – změny tónu avizuje recitátoru i posluchači závažnost změny významu. K nácviku melodie je vhodná narativní, tedy monologická, vypravěčská próza, zejména texty

pohádkové a bajky, kde je málo přímé řeči. Při monologu je nápadné, když melodie je monotónní nebo kolísavá. (Mistrík, 1976)

Velmi efektivní, i když nejméně používaná v dětském přednesu, je **pauza**, odmlka v projevu. Tato přestávka může mít několik různých funkcí v přednesu. Jestliže žák použije při přednesu takzvanou fyziologickou přestávku, je to přestávka mechanická, která v mluveném projevu souvisí s jeho dýcháním. Již od začátku nácvičku přednesu by děti měly být učitelem vedeny k tomu, aby uměly hospodařit s dechem, aby děti připouštěly pauzy jenom na místech, kde to text dovoluje. (Mistrík, 1976) „*Přestávka se využívá k členění textu, k tomu, aby se ukázaly hranice vět, odstavců, veršů, strof nebo spojení slov.*“ (Mistrík, 1976, s.101) Také se pauza využívá ke zdůraznění výrazu bez použití síly hlasu nebo změny melodie hlasu, a to ohraničením pauzami z obou stran výrazu nebo jenom z jedné, přední nebo zadní, strany výrazu. Takovéto zdůraznění je velmi efektivní a přitom nevtíravé. Zdůrazňovací přestávka se nazývá umělecká pauza a žák ji může použít zejména na místech, kde projev vrcholí. Tato pauza při přednesu dětí však není pokaždé dostatečně využívána. (Mistrík, 1976) Mlčením se dá někdy povědět víc než slovy. Zvyšuje napětí, očekávání, vyvolává představy.

Grafické značení pauzy pro výuku přednesu:

I pauza kratší	/	
II pauza delší	//	
III pauza psychologická (umělecká)	///	
↓	oslabená	↓

Důraz, melodie a pauza jsou tedy v projevu základními intonačními prostředky, mezi kterými existuje shoda. Při projevu se do pohybu dostávají tyto prostředky většinou všechny najednou; pokud se posouvá melodie, mění se i důraz a objevuje se i pauza. To ale znamená, že se všechny tři prostředky mohou vzájemně nahrazovat. Pokud použijeme k důrazu změnu síly hlasu, nemusíme už využívat na totéž pauzu nebo melodii. S nadanými mladými recitátory můžeme při nacvičování recitace využívat disharmonie těchto tří složek jako stylizujícího prostředku. Například při stupňování výrazu se hlas zesiluje a zároveň se uplatňuje klesavá melodie hlasu. (Mistrík, 1976)

Dalšími intonačními prvky uplatňovanými při přednesu jsou **rytmus** a **tempo**. U rytmu jde o střídání určitých jevů, například střídání důrazu s nedůrazem, střídání rychlosti řeči a podobně. Dítě mladšího školního věku těžko rytmus v básni nebo v próze zaznamená, je to prostředek pokročilejších recitátorů. O to snadněji a podvědomě žák využívá tempa při přednesu;

děje se to při jakémkoliv jeho duševním rozzechvění. Tempo se tak při projevu zvyšuje nebo snižuje. (Mistrík, 1976)

Témbr, to znamená zbarvení hlasu a jeho intenzita, je obvyklá síla hlasu dítěte -recitátora. Tyto prvky se nedají vypěstovat, jedná se o fyzické vlastnosti, dary nebo vrozené chyby každého jedince. Děti s větší nosní dutinou mají větší nosový témbr, velikost a podoba například hrudního koše nebo hrtanu ovlivňují charakter barvy hlasu, hlasivky ovlivňují sílu hlasu recitátora. I objektivní faktory mohou ovlivnit výkon recitátora, to znamená, že záleží například na velikosti, teplotě, kvalitě vyvětrání místnosti, kde se přednes realizuje. S těmito faktory musí žák i učitel počítat, ale nelze je v podstatě nijak ovlivnit. (Mistrík, 1976)

Častými chybami při přednesu dětí je intonace (větná melodie) v nekoncových úsecích, recitátor často klesá hlasem, místo aby naznačil intonací stoupavou, že věta pokračuje. Ve zjišťovacích otázkách se špatně objevuje klesavá podoba hlasu. Afektovanost (přílišné stoupání a klesání hlasu) i monotónnost projevu (malý tónový rozsah), intonace mazlivá, nasládlá, například v pohádkách, špatné používání dynamiky a přízvuku, použití přesahu a pauzy také přispívají k chybám při přednesu. Kladně se hodnotí spontánnost dětského projevu.

5.5 O kultuře mluveného projevu, hlasová kultura

Výše zmíněné intonační prostředky, které mají vzhledem k přednesu funkci doplňkovou, fungují v přednesu také prvky jazykové; jedná se o samotný jazyk, výslovnost, artikulaci, tedy o celou kulturu řeči recitátora.

Jedním z cílů dětské recitace je i zdokonalování kultury řeči u dětí. Závažná je fonetická realizace jazykového prvku při dětské recitaci. Dítě pracuje na malých plochách textu a zvládnutí jazyka je jednou z primárních otázek, není to samozřejmost jako u dospělých recitátorů. Otázka zvukové podoby jazyka je ve školách často problematičtější než písemná podoba jazyka. (Mistrík, 1976)

Pojem **hlasová kultura** označuje určitou kvalitu hlasového projevu dospělého člověka i dítěte. Znamená to způsob používání hlasu ve smyslu společenské zvukové formy, která působí na posluchače a jeví se „*v dynamice, rezonanci, barvě a artikulaci zvuku a odpovídá vzoru fonetické normy určitého národního jazyka.*“ (Vrchotová-Pátová, 1983)

Kritéria pro hodnocení kultivovanosti hlasu jsou všeobecné hygienické zásady správného používání hlasu i estetické názory na hlasový projev člověka. Kultivovanost neznamená strojenost, afektovanost. Hlasový projev má být přirozený samozřejmý, civilní, ne však vulgární. (Vrchotová-Pátová, 1983)

Norma požadavků na současný hlasový projev je dána také diktovaným životním tempem, i dnešní způsob vyjadřování je proto velmi uspěchaný, strohý, zjednodušený, zkratkovitý i cizojazyčný. Používání cizích a zkrácených výrazů je zřejmý nejen u dnešních mladých lidí, kteří se spíše vyjadřují v elektronické podobě než hlasové, ale celková slovní zásoba naší současné společnosti není bohatá a slouží často jen pro základní použití řeči a dorozumění.

Čím je zvuková komunikace mezi lidmi stručnější, tím je i náročnější. „*Čím menší časový prostor máme k vyjádření, tím výrazněji musí hovořit sám zvuk, barva a dynamika hlasu, akcenty, modulace i tempo, jimiž své sdělení pronášíme.*“ (Vrchotová-Pátová, 1983, s.13) V jediném slově může být obsažena celá kvalita mezilidského vztahu, může být nositelem bohatého obsahu.

Hlasový projev vyjadřuje obecné označení pro mluvené nebo zpívané slovo. Pojem hlasová kultura vystihuje kvalitu hlasového projevu – řeči nebo zpěvu. (Vrchotová-Pátová, 1983)

Požadavky podle Vrchotové-Pátové (1983, s.13) kladené na hlasový projev z hlediska hlasové kultury jsou:

Zaprvé: „*Zdravý zvuk*“ – zvuk, který je nechraptivý, neunavený, nenucený, hygienicky správně tvořený, podle poslechu jeho použití neničí hlasové ústrojí, uvolněný.

Zadruhé: „*Zvučný, nosný, barevně bohatý zvuk*“ – zvuk ve vyhovující poloze, příjemně znějící, neostrý.

Zatřetí: „*Hlasový projev schopný výrazové modulace, významových akcentů a správné intonace*“ – intonace se týká zpěvního i mluvního projevu; existuje zde intonační norma – pro zpěv předepsaný notový zápis, pro řeč například ušlechtilá intonace bez vulgárního vyzpěvování koncovek.

Začtvrté: „*Zřetelná, srozumitelná artikulace*“ – výrazný obsah hlasového projevu.

Český jazyk má k dispozici určitý repertoár výrazových prostředků mluveného projevu, ze kterého vychází volba výslovnostního stylu. (Zámečnicková, 2009) Popis normy kultivované výslovnosti reprezentativní podoby národního jazyka se označuje jako **ortoepie**, která je složena ze dvou částí: „*ortofonie a vlastní ortoepie*“.
(<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02s01.html>) Ortofonie popisuje standartní znění jednotlivých hlásek, vymezuje prostor k oblastním, nářečním a vrstevným obměnám hlásek. Jako vady řeči jsou hodnoceny realizace individuálních obměn hlásek. Vlastní ortoepie „*je souborem zásad užívání ortofonických hlásek v souvislé řeči, jejich změn v rámci slova a výpovědi, a také zásad přízvukování, intonace apod.*“
(<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02s01.html>) Dobrá znalost těchto pravidel zajišťuje srozumitelnost řeči i její kultivovanost. Rozvoj ortoepie se děje rozšiřováním funkcí mluveného projevu ve společenském a kulturním životě.
(<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02s01.html>)

Jednotná výslovnost není závazná pro všechny oblasti užívání spisovného jazyka. Spisovná výslovnost je stylově odlišná a obvykle se v ní dají rozlišit tři základní styly spisovné výslovnosti: (Zámečnicková, 2009)

Zaprvé: „*Styl základní, neutrální.*“

Zadruhé: „*Styl vyšší (co do společenských situací)*“ – tento styl je slavnostnější, užívá volného tempa a výraznější výslovnosti.

Zatřetí: „*Styl nižší*“ – tento styl se používá pro konverzaci, je tempově rychlejší, má menší nároky na výraznou výslovnost. (Zámečnicková, 2009, s.62)

V použití přednesu by slavnostní styl měl vyjít hlavně ze stylu autorova díla. Recitátor i pedagog by měli hledat a volit takové výrazové prostředky, které jsou přiměřené stylu daného textu. (Zámečnicková, 2009)

V recitaci je však třeba se zabývat také funkčním porušováním normy výslovnosti. V uměleckém projevu je toto přípustné z estetických příčin, stejně jako uplatňování nespisovného výrazu, což je v projevu silným a nápadným prvkem. Jedná se například o porušování kvantity slov, násilné prodloužení nebo zkrácení hlásek, nevýrazné artikulování, afektovanost, zvýšené tempo projevu a podobně. Vše může být vnějším znakem patosu, vzrušení, zamyšlení, nadšení a může mít v přednesu svůj smysl. (Mistrík, 1976)

Volba základních výrazových mluvních prostředků k uskutečnění přednesu je ovlivněna osobností recitátora včetně jeho vzhledu, věku a pohlaví, recitátorovými životními i přednášičskými zkušenostmi, jeho zájmy ale i pedagogickým vedením. Při hledání a výběru základních výrazových mluvních prostředků je třeba brát ohled na publikum i prostor, ve kterém se bude vystoupení realizovat. (Zámečnicková, 2009)

Při dětském přednesu musíme brát v úvahu dané možnosti dětského hlasu, který se teprve vyvíjí. Mladší děti by neměly recitovat ve velkém prostoru nebo v místnosti se špatnými akustickými kvalitami. Pokud by se tak stalo, kvalita výkonu dětského přednesu by mohla být znehodnocena a také by to neprospělo hlasovému ústrojí žáka. Přepínání hlasivek a nehygienický tlak na hlasivky může vyústit až k jejich poškození. (Zámečnicková, 2009)

Kultura hlasového projevu se buduje mluvením a zpíváním, tedy přímým cvičením a zušlechťováním jeho základních forem, ale také se buduje vzory z okolí, celkovým životním prostředím a zájmy. (Vrchotová-Pátová, 1983) Hlasový projev osob bývá často nedokonalý, problém nastává tehdy, pokud působí například jako učitelé základních škol. Učitelé autority ovlivňují své žáky nejen denním stykem, ale i svou osobností, proto jsou svým nekvalitním hlasovým projevem špatným vzorem k nápodobě. Narušený nebo nekvalitně znějící hlas může napáchat v pedagogickém procesu značné škody. (Vrchotová-Pátová, 1983)

Pokud je učivo žákům sdělováno technicky nedokonale, jeho interpretace je poškozena. Technická nedokonalost znamená chorobný hlasový projev, například chraptivost z překrvených hlasivek, ale také nedokonalé zacházení s hlasem po stránce dynamické, akcentu, tempa, rytmu a podobně. Učitel by měl zvládnout výklad učiva i po stránce zvukové, která pomáhá svým obsahem a formou zapadat do paměti posluchačů, zvuková stránka výkladu také odlišuje hlavní skutečnosti od vedlejších a vede žáky k logickému myšlení a aktivitě. V pedagogické praxi nelze podceňovat ani psychickou přípravu, která se týká zejména mladších či začínajících učitelů a která může podpořit jejich jistý a harmonický hlasový projev. (Vrchotová-Pátová, 1983)

Prostředky cílevědomého utváření kultivovaného hlasu jsou podle Vrchotové-Pátové (1983, s.15) tyto:

Zaprvé: „*Dechová technika*“ – jedná se o správné, přirozené, ale uvědomělé dýchání, kdy jedinec pracuje s dechem ekonomicky, nadechuje správné množství vzduchu, promyšleně člení mluvní fráze.

Zadruhé: „ *Technika tvoření hlasu*“ – zejména hlasových začátků; normou je měkký hlasový začátek, který utváří kultivovaný hlas člověka.

Zatřetí: „ *Artikulační technika*“ – jedná se o techniku výslovnosti. „ *Znamená přesnost, zřetelnost a rezonantnost souhlásek a vokálů a správnou vazbu (spojování hlásky, kterou slovo končí, s hláskou následujícího slova)*“.

Začtvrté: „ *Využití obsahu mluveného slova*“ – je důležité sledovat hlasový projev a z jeho obsahu navozovat zjemnění, zpevnění projevu a podobně. Vkusná dramatizace některého textu je k tomuto problému vhodným doplňkem.

Zapáté: „ *Vzory okolí*“ – základní vliv na rozvoj kvality hlasového projevu každého jedince mají nejdříve a hlavně rodiče, pak jsou to učitelé, spolužáci i denní okolí člověka, vliv životního prostředí a zájmová orientace také hraje důležitou roli v rozvoji hlasového projevu.

Otázka vkusu není v této tématice nevýznamná, dobré vzory v podobě herců, zpěváků a recitátorů je si třeba uvědomovat a respektovat zejména u mladých lidí. . (Vrchotová-Pátová, 1983)

„ *Pro hlasovou kulturu je důležité vycházet ze zásad*

- *obecné hygieny;*

- *speciální hlasové hygieny;*

- *hygieny duševní.*“ . (Vrchotová-Pátová, 1983, s.15)

Tyto zásady spočívají v dodržování správného režimu dne, v péči o čistotu a správnou životosprávu, v ochraně hlasu před onemocněním a přepínáním, v péči o duševní stav s vlivem na hlasový projev. Vhodný způsob, jak rozvíjet hlasovou kulturu, je individuální nebo kolektivní zpěv. Zpěvní kultura má kladný vliv na dechovou, hlasotvornou i artikulační složku techniky mluveného slova. Zpěv činí hlas zvučnějším, nosnějším a ohebnějším, jde o ušlechtilou formu sdělení myšlenek.

„ ... *každý hlas lze zkultivovat natolik, aby byl z hlediska hygieny správně tvořený a z estetického hlediska pro posluchače přijatelný.*“ . (Vrchotová-Pátová, 1983, s.16)

6 Literární předlohou k tvaru

6.1 Rozbor textu

Cesta k přednesu je velmi individuální, ale lze doporučit, aby žák-recitátor nezačínal práci s literárním textem učením se jej z paměti. Je lépe, když se žák snaží text prozkoumat a přijmout ho za svůj. Tím si utvoří prostor pro promyšlení práce s výrazovými prostředky. Pokud se dítě naučí hned zkraje při nácvičku recitace nějakou chybu, těžko se tato nacvičená chyba odstraňuje. (Zámečnicková, 2009)

Už při výběru textu je důležité, aby si recitátor texty několikrát přečetl, a to nahlas. Neustále opakované hlasité čtení a průběžné nastudování literárního textu umožňuje dítěti postupné vstupování do předlohy, recitátor si může postupně ujasňovat stavbu, tvar a smysl textu a současně si postupně vytvářet představu o literární předloze. Žák-recitátor vnikající do hloubky textu postupným nastudováním a představou o díle zachycuje text do své paměti postupně od nehrubších po ty nejdetailejší rysy textu a nemusí se tak text učit drilem. V paměti mu mohou ulpívat myšlenky textu i jeho výrazové prostředky. (Zámečnicková, 2009)

Memorování, učení z paměti, je často důvodem, proč se mladší žáci nebo začátečníci bojí přednesu. První kontakt s textem, s jeho rozsahem či těžko zapamatovatelnými výrazy může tyto děti odradit od úplného začátku s přednesem s pocitem, že se to nikdy nemohou naučit. Proto je důležitá motivace pedagoga a nenásilné působení na žáky i tím, že si sami mohou vybrat text, který je zaujme, důvěrně a pomaloučku se s ním seznámí a do paměti se jim pak lehčeji uloží. (Zámečnicková, 2009)

„ Recitátor by měl zachytit básníkovu štafetu a proměnit ji v další uměleckou hodnotu. “. (Zámečnicková, 2009, s.42) Současně nesmí být skryta původní výpověď autora. Žákovo důkladné seznámení s textem přispívá k bližšímu proniknutí do nitra děje, k objevení motivů, témat, k rozpoznání autorova jazyka, k zjištění výstavby textu, jeho kompozice, ke ztotožnění interpreta s textem. Při nácvičku interpretace textů by pedagog ani učitel neměli zapomínat na sémantiku textu, vnímat význam slov a hledat významové průsečíky textu. Literární text by měl pak obohatit žáka novými objevy. Důkladné prověření textu je tedy zcela na místě a pomůže také žákovi rozhodnout se mezi dvěma texty, pokud vznikne diskuse mezi žákem a pedagogem nebo mezi žáky v případě práce se skupinou. Recitátor je již motivován zájmem o text, rozbor jej tedy zajímá, protože si text vybíral. (Zámečnicková, 2009)

Přednášet báseň nebo prózu? Dítě i učitel by měli mít hned od začátku vyjasněnou tuto otázku přednesu. Většinou již při prvním pohledu na text je vidět rozdíl mezi prózou a básní. Poezie je nejčastěji psána ve verších, které se sdružují do **strof (slok)**. Sloky se týkají zejména rozsáhlejších básní. Verše žák pozná prostřednictvím grafických prostředků, například psaním nového verše na nový řádek a někdy také psaním velkým počátečním písmenem na novém řádku. Tím se naznačuje, že verš má být chápán jako nezávislý celek, ne jako věta nebo část věty. Podstatné však je, že žák je schopen rozeznat verš jen v kontextu vyššího celku, až zjistí, že verš je součástí řady podobně uspořádaných celků. S tím souvisí vnímání **metrického impulsu**; žák již očekává, že bude následovat další verš podobně uspořádaný a ve kterém se bude opakovat prvek obsažený v předcházející jednotce, to znamená počet slabik, přízvuků, jejich kombinace, umístění přízvuků i intonační schéma. (Zámečnicková, 2009)

Veršovaný text čteme stylizovaněji, než když čteme prózu. Je to dáno zvukovými prvky jazyka, vzniká pocit rytmu daný metrickým impulzem a jazykovým materiálem, kterým je báseň napsána. Výsledkem napětí mezi větnou intonací a verši je veršová intonace. Na básnickém rytmu se podílejí také vedlejší činitele, například organizace hláskového materiálu (výběr slov, která mají znít libozvučně nebo nelibozvučně), rýmy, které verš může, ale nemusí obsahovat, délka, krátkost vět nebo slovosled, který se často odchyľuje od obvyklého pořádku ve větě. Při přednesu básně by měl žák oddělovat verš od verše jemnou rytmickou přestávkou, která by měla odpovídat tempu řeči. Kadenci použijeme při významovém členění textu. Rytmické schéma verše není dobré nápadně zdůrazňovat. Pro dobrý výsledek přednesu básně musí žák tyto specifické rysy veršovaného textu respektovat. Častými chybami v přednesu bývá opomenutí a chápání základní jednotky básně - verše, také stereotypní intonace a nestálost celkové stavby promluvy. Cílem recitátorovy snahy by měl být přirozený a kultivovaný přednes veršů, které by posluchač měl vnímat jakoby mimoděk. (Zámečnicková, 2009)

Přednes v próze má jiná pravidla než ve veršovaného textu, próza připomíná více přirozenou formu běžné řeči. Základním stavebním prvkem prózy je věta, obsahuje promluvové úseky různého obsahu i podoby. Při přednesu prozaického textu recitátor sděluje myšlenky a obrazy prostřednictvím intonačních celků s větnými přízvuky na důležitá slova, bez kterých by se smysl recitátorova sdělení neobešel. Zvláštnosti zvukového členění věty naznačují autorský styl díla. Při interpretaci epického textu musí přednášeč dobře odlišit vypravěčský part a přímé řeči postav. Mimika, gesta ani kostým přednášeče, hudba, rekvizity, osvětlení by neměly v přednesu příliš pomáhat, protože nejdůležitější je přednášečův hlasový projev. **Mimoslovní prostředky** jsou však neoddelitelnou součástí přednesu, mohou spoluvytvářet atmosféru

vystoupení, dodat hloubku recitátorovy výpovědi, ale nesmí přednes a sdělení odsunout do pozadí. (Zámečnicková, 2009)

Způsob vedení rozboru textu by měl pedagog podřídit svému výchovnému záměru, zkušenostem recitátora i individuálním vlastnostem textu. Pokud se děje rozbor v kolektivu, je způsob rozboru veden na základě složení a vlastností skupiny. Při rozboru textu recitátora s pedagogem musí jít vždy o spolupráci obou osob, je špatné, když učitel-režisér výklad textu žákovi oznámí. Počkat s názorem pedagoga až po vyjádření názoru a postoje recitátora se určitě vyplatí. (Zámečnicková, 2009)

Nejdříve by měl žák začít s pozorným tichým čtením, aby nebyl zaskočen například cizími slovy, složitými souvětími a podobně. Následuje hlasité čtení celého textu. Pokud děti ještě neumí dobře číst nebo pokud je překážkou ve čtení tréma nebo zadrhávání, koktavost, artikulační vada řeči nebo jiné problémy, je lépe, když učitel přečte poprvé text sám. Po prvním hlasitém čtení se žák pokusí bez nahlédnutí do textu toto převyprávět, popsat vlastními slovy. Malé děti mohou své myšlenky vyjádřit obrázky. Žáci opakují slova, na jaká si vzpomněli z textu nebo připomenou postavy, které se v textu objevovaly. Dobré je zkoušet říkat asociace, vyvolat si představy, pokud text nemá příběh. Pak tyto představy může dítě porovnat s předlohou. Žák tak pozná, co je pro něj v textu důležité, co přehlédl nebo co si neuvědomil. Literární představy se mohou konkretizovat na vlastních zážitcích. (Zámečnicková, 2009)

Dítě musí vědět, zda je vybraný text poezie nebo próza. V případě poezie žák s učitelem prostudují utvoření veršů a strof, uvědomují si rýmy, přesahy a tak dále. Pak si žák pod dohledem pedagoga báseň ještě jednou nahlas přečte, přičemž respektuje verš a přemýšlí o utváření veršů. Důkladně si prohlédne celou grafickou podobu textu, všímá si každé tečky, čárky a pomlčky, velkého písmena ve slově, každého detailu. V průběhu sledování zvláštností textu by měl žák přemýšlet i nad názvem textu nebo nad názvem knihy, ze které je vybrána část k přednesu, nad typickým jazykovým vyjádřením autora nebo nad dobou, ve které autor žil. (Zámečnicková, 2009)

U rozboru epického textu je pro žáka důležité sledování jednotlivých událostí a situací, hledání míst, kde začínají a končí, kde vrcholí a proč se to tak děje. Stavba textu i úryvku z většího celku by měla být žákem včas odhalena. Žák i s pomocí učitele by měl vymýšlet otázky, které se vztahují k příběhu a k jednání jednotlivých postav, měl by si uvědomovat, jaké vzpomínky a představy v něm text vzbuzuje. K otázce tématu je nutné se vracet neustále, také k tomu, kdo je v textu vypravěčem a jaký má k příběhu vztah a z jaké pozice bude text přednášen

divákům, co chce žák textem sdělit a čím může vyprovokovat posluchače k přemýšlení, k projevení citů, k pochopení podstaty textu. Nezkušený recitátor si nemusí vždy pointu textu uvědomit, proto je nutné vedení pedagoga. Seznámení s autorem, s jeho životem a tvorbou by mělo být pro každého recitátora samozřejmostí. (Zámečnicková, 2009)

Rozbor textu a hledání způsobu, jak bude žák text přednášet, spolu úzce souvisí. V počátcích rozboru se vyplatí nechat vše otevřené pro možnost změny výrazových prostředků, pro přizpůsobení se zjištěným faktům.

„Následuje přednášení, resp.vyprávění ‚z listu‘. Přednes už začíná být přednesem, a nikoliv pouhým čtením, ale žák může text sledovat, ještě nemluví z paměti.“ (Zámečnicková, 2009, s.52)

Úprava textu pro sólový přednes z důvodu délky textu bývá pro žáka i pedagoga těžkým úkolem, proto by ji raději neměli provádět vůbec nebo jen po důkladném rozboru textu. V poezii většinou škrtnat nelze, v epickém textu by učitel mohl jen zcela vyjíměčně škrtnout celou sloku. Uvozovací věty v prozaickém textu může přednášeč nahradit pauzou nebo je úplně oželet. Při každém škrtnu musí žák i učitel kontrolovat, zda vyškrtnutá myšlenka není podstatná, zda neporuší styl díla a autorův rukopis. Na recitační soutěži by měl recitátor odevzdat původní text s vyznačenými škrty. Tím si usnadní rozbor přednášečského výkonu a pro lektory je to známka dobré práce s textem. (Zámečnicková, 2009)

6.2 Před divákem, reflexe vystoupení, hodnocení

Komunikace zahrnuje kontakt i sdělování. V přednesu sdělování souvisí se vzájemným působením, s vytvářením emocí v posluchačích. Empatie, společné prožitky při přednesu umocňují zážitek diváka. *„V přednesu jde o přestování předpokladů pro takovouto ‚smyslově emocionální komunikaci‘...“* (Zámečnicková, 2009, s.87)

V komunikačním procesu sděluje recitátor prostřednictvím přednášeného textu svá stanoviska. Vnímavý posluchač pak zaujímá své postoje ke sdělení i recitátoru samotnému. Recitátor nemůže na svém přednesu nic změnit, počítá s textem tak, jak se před ním odvíjí. V textové předloze jsou však i taková místa, která spolu zdánlivě nesouvisí, a přece jsou i přes svou vzdálenost v textu významově propojena a ovlivňují pochopení významů a souvislostí.

Zámečnicková (2009, s.88) hovoří o tak zvané „zpětné informaci“. Recitátor k ní zaujímá dvojí vztah – z hlediska rozumu s ní počítá a průběžně si ji uvědomuje, z hlediska emocionálního o ní neví, je zpětnou informací překvapován a objevuje ji společně s posluchačem či divákem. Recitátor tak může zpětnou informaci připravit a upozornit na ni, a současně její podstatu před posluchačem utajit do posledního okamžiku. (Zámečnicková, 2009)

Vystoupení recitátora se mění prostředím, diváky a jinými okolnostmi, jeho projev je ovlivněn okamžitým psychickým stavem, náladou, fyzickou a duševní svěžestí a podobně. Recitátor by měl být proto schopen přizpůsobit své výrazové prostředky v závislosti na situaci, schopnost improvizace je důležitá. Ve všech vystoupeních by měl být však zachován princip základní koncepce a záměru. Divák by měl cítit, že je adresátem recitátorova sdělení. Recitátorova řeč, vypůjčená od autora, je **dialogem** mezi ním a všemi přítomnými posluchači. Pro navázání spojení s publikem jsou recitátorovy **oči**, které by měly přesvědčit publikum o recitátorově přesvědčení. Pevný, vzpřímený **postoj** recitátora také vždy zaujme. (Zámečnicková, 2009)

Nejen první veřejné vystoupení je v životě recitátora významným okamžikem, je završením dlouhodobé práce. Prověří působení na diváka, upevnění kolektivního cítění, motivuje k další práci nebo k zdokonalování. Pedagog by měl nahlížet na vystoupení svého svěřence jako na součást procesu, ne jako na cíl, jejich spolupráce by měla pokračovat. Než vyšle učitel svého recitátora na jeviště, měl by mít jistotu, že je žák řádně připraven. Společné posouzení publika před vystoupením je také správná, necitlivý divák může dětského recitátora nadlouho odradit od práce s přednesem. Kontrola místa vystoupení a jeho akustika přispívá k dobrému výsledku dětského přednesu. **Spontaneita** nejen dětského projevu patří k důležitým složkám umělecké činnosti, přispívá k originalitě a tvořivosti v této činnosti. (Zámečnicková, 2009)

Po recitačním vystoupení je dobré provést celkový rozbor recitačního vystoupení, žák spolu s pedagogem by měli hledat odpovědi na otázku, proč se povedlo či nepovedlo vystoupení, jak mu publikum porozumělo, jak jej přijalo. Kritické připomínky by pedagog neměl dětem sdělovat bezprostředně po vystoupení, děti většinou nejsou schopny i oprávněnou kritiku ihned přijmout, je lépe pouze chválit, o chybách a nedostacích si popovídat později. (Zámečnicková, 2009)

Z vlastní zkušenosti s dětským přednesem mohu říci, že poroty na dětských recitačních soutěžích výkony dětí především chválily, při vypichování konkrétních chyb byly často velmi

přísné a nesmlouvavé, děti rozhodně nešetřily. Tato kritika se mi ale zdála oprávněná, líbila se mi konkrétnost a přesné určení chyb a následné uvedení správného řešení nedostatku.

V dětském přednesu je nejdůležitějším cílem rozvoj osobnosti recitátora, tomu i odpovídají hlavní kritéria hodnocení a výběru recitátorů do vyšších kol:

- “- přirozenost dětského projevu a vybavenost recitátora,*
- umělecká hodnota textu, přiměřená interpretační úrovni dítěte,*
- schopnost uchopit text a tvořivě ho interpretovat,*
- celková úroveň a kultura projevu.“ (Zámečnicková, 2009, s.97)*

Přednesové přehlídky mají přímou vazbu na výuku českého jazyka a literatury na základních školách i víceletých gymnáziích. (Zámečnicková, 2009)

7 Aktuální stav dětského přednesu

7.1 Doporučené aktivity v oblasti dětského přednesu

Pokud by se chtěl pedagog důkladněji zabývat dětským přednesem, bylo by vhodné, aby měl vlastní zkušenosti s přednášením svým i svých žáků a pravidelně sledoval, co se v tomto oboru děje.

Získat nebo rozšířit své znalosti a dovednosti v recitátorské oblasti může každý pedagog nejen přímou účastí na seminářích, soutěžích nebo recitátorských přehlídkách, ale také pravidelným sledováním odborných periodik. Lze doporučit například dvouměsíčník pro otázky amatérského divadla a uměleckého přednesu **Amatérská scéna**. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>) Amatérská scéna je známá v internetové i tištěné podobě. Přináší amatérským divadelníkům i recitátorům informace o amatérském divadle a uměleckém přednesu, „*poskytuje jim servis zejména v oblasti dramaturgické, legislativní, technicko-organizační aj., zprostředkovává zkušenosti ze života souborů a zajišťování jejich existence, reflektuje zahraniční dění a zkušenosti, monitoruje činnost souborů a připomíná jejich výročí, včetně jubileí tvůrčích osobností.*“ (<http://www.amaterskascena.cz/o-amaterske-scene.html>) Časopis pravidelně informuje například „*o celostátní přehlídce dětského divadla a recitace Dětská scéna, o národní přehlídce v uměleckém přednesu Wolkrův Prostějov, o celostátním festivalu českého jazyka, řeči a literatury Šrámkova Sobotka (jehož tradiční součástí je dílna uměleckého přednesu pro učitele), o Loutkářské Chrudimi a dalších důležitých akcích.*“ (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>).

Amatérskou scénu vydává redakce NIPOS-ARTAMA, informační a poradenské středisko pro kulturu. Pracoviště ARTAMA má na starost organizaci většiny recitačních přehlídek a soutěží.

Dalším odborným časopisem, který přináší rady a inspirace z oblasti dramatické výchovy, je **Tvořivá dramatika**. Tento časopis vydává NIPOS – pracoviště ARTAMA ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramatiky DAMU. (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>) Vychází třikrát do roka, přináší i dramatické výchovné metody aplikovatelné v jiných předmětech na základních školách.

Časopis **Ladění** je periodikem pro teorii a kritiku dětské literatury, přináší informace o novinkách dětské literatury. Časopis **Komenský** informuje o recenzích dětské literatury

a odborných publikací z oboru. Oba tyto časopisy vycházejí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Internetová stránka www.nipos-mk.cz přináší o přednesu ty nejaktuálnější informace, zde „*ARTAMA přináší propozice, programy a hodnocení celostátních přehlídek, soutěží a festivalů, které v příslušném kalendářním roce pořádá.*“ (<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>)

Osobně bych doporučila také internetovou stránku www.drama.cz, kde jsou mimo jiné uvedeny například možnosti dalšího vzdělávání v oblasti dětského přednesu, literatura, propozice přehlídky Dětská scéna a zprávy z ní a mnoho jiných zajímavostí z tohoto oboru. Další zajímavý internetový odkaz je například <http://nase-rec.ujc.cas.cz/index.php>, který se vztahuje k časopisu Naše řeč a internetová stránka <http://www.spn.cz/casopiscjl/index.php> vztahující se k časopisu Český jazyk a literatura.

Další zajímavé internetové odkazy:

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267384380-kontexty/210572230810032-deti-malo-ctou-vadi-to/?online=1>

http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2011/02/Kor11_1.pdf

<http://www.audioknihy.eu/store/department-64---poezie.html>

<http://www.jirizacek.cz/>

<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=866&idr=7&idci=18>

<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2010-roc-62/06-2010/v-liberci-se-konala-konference-o-vyznamu-poezie-v-zivote-ditete-72-673.htm>

http://magnesia.netport.cz/letosni_litera/kategorie

<http://www.czechlit.cz/zpravy/unikatni-projekt-cteni-pomaha-povede-deti-ke-cteni/>

<http://www.knihovnicka.net/autor/8269-havel-jiri/zivotopis-biografie/>

<http://ds-stochov.nostradivadlo.cz/?cat=4>

<http://www.ped.muni.cz/wczlit/lad%C4%9Bn%C3%AD%20s%20obr.htm>

<http://www.veletrhdetskeknihy.cz/>

<http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2010-roc-62/06-2010/v-liberci-se-konala-konference-o-vyznamu-poezie-v-zivote-ditete-72-673.htm>

II. Praktická část

V teoretické části mé diplomové práce jsem se věnovala tématu mluvní výchovy dětí, vymezení pojmu přednes a jeho využití v literární výchově. V praktické části diplomové práce jsou uvedeny příklady básní vhodných k dětskému přednesu, návrhy práce s textem v literární výchově, příklady činností v dramatické výchově a rozbor dotazníku pedagogů.

1 Dětská poezie

1.1 Ukázky z poezie vhodné k dětskému přednesu

Vybrala jsem několik ukázek z dětské poezie, které úspěšně zařazují do žákovských recitačních soutěží. Dětem se tyto básně líbí a dovedou s nimi velmi pěkně pracovat. Výběr z dětské poezie jsem získala z mnou zvolené literatury nebo na seminářích zaměřených na český jazyk a literaturu, poezii a dětský přednes (Mgr.Blanka Rozehnalová, Ph.D., Mgr.Jarmila Sulovská, Mgr.Květa Ječná). Básní k dětskému přednesu mám ve své „zásobárně“ mnohem více, zvolila jsem proto jen ty nejosvědčenější. Všechny básně jsou určeny pro děti mladšího školního věku.

Jaroslav Seifert U studánky

Ve studánce odjakživa
v zimě v létě voda zpívá.

Vodičko, dej mi tu notu.
La-la, slyšíš? Už je to tu.

Už housátka kolébavě
rozběhla se v jarní trávě.

Díváš-li se na ně z výšky,
jsou jak živé pantoflíčky.

A tak tyto písně, tance
vyloudil jsem na studánce,

namáčeje pero v rose,
když děvčátko usmálo se

a shrnulo do zástěrky
žluté květy jako šperky.

(skupina Hm... CD Oběd, 2004)

Josef Hanzlík Pohádková vůně

Jak by byl svět ubohý a pustý
bez kapusty!
Jasněji než dýmant nebo ametysty
září její křehké kadeřavé listy,
když se na nich kapky rosy chvějí.
A jak voní! Voní medověji
nežli med a všechno kvítí světa!
Její vůně nad panelák vzlétá
jako balón: máme svátek!
Takhle voní
majoránkou kořeněný
kapustový karbanátek!

(Pimpilim pampam. Praha: Albatros, 1998)

Milena Lukešová Žabky na vodě

Plesk

p l e s k

p l e s k

letí oblázek.

Třikrát si břicho omočí

ťup

ť u p

ť u p,

třikrát poskočí

a jako za housetem house

po vodě kola rozběhnou se.

Jsou malá,

a už sama chodí

a rostou, rostou.

Jako z vody.

(Nebe, peklo, ráj. Praha: Albatros, 2009)

Jan Vodňanský Nezbedná rozhledna

Na obzoru rozhledna,
zdá se, že je nezbedná.
Z jedné nohy na tu pravou,
skáče trávou za potravou,
hlavou točí sem a tam
směrem k jiným
rozhlednám.
Žádná z nich tak nerafá...
Jé – vždyť je to žirafa!

(Hádala se paraplasta. Praha: Albatros, 1985)

Jiří Dědeček V masně

V masně, v masně,
v masně je krásně.
Nádherně
může být i v prádelně
ale v masně,
tam je krásně.

Z dálky
mávají nám párky,
před námi, za námi
houpají se salámy.
Těžko čelit
vůni jelit -
buďto se pasem,
nebo se živíme masem
Až člověk žasne
co je krás v takové masně.

(Uleželé želé. Praha: Albatros, 2005)

Jiří Žáček Jak taškář napálil taškáře

Kráčí taškář z Horní Lhoty,
nese pytel popela.

*Až já kápnu na hlupáka,
ošidím ho zvesela!*

Kráčí taškář z Dolní Lhoty,
nese pytel žaludů.

*Až já kápnu na hlupáka,
já ho šetřit nebudu!*

Potkali se na rozcestí,
sesedli si k oddechu.

Copak neseš?

Pytel mouky!

A ty?

Pytel ořechů!

Taškáři se dohadují,
křikem plaší lesní zvěř.

Dám ti mouku za ořechy!

Neproděláš, to mi věř!

Vzali pytle a šli domů.

Hopsa, hejsa, hopsasa!

Viděli jste, milí zlatí,

takového ťulpasa?!

A když pytle rozvázali,
smích jim ztuhl na tváři.

Čert vem toho podvodníka!

Křičí oba taškáři.

(Dobrý den, dobrou noc. Praha: Albatros, 1998)

Ilona Borská – Ivo Štuka Cesta do školy

Ráno

hurá

do tramvaje!

Na sardinky se tam hraje:

Uf

uf

uf

a bumtarata,

připažit

a do placata!

Na hlavě

mám cizí tašku,

co je plná pracích prášků.

Radím proto

spolužačce:

Zítřka

jedem rovnou v pračce!

Přijedeme

jako páni,

vypraní

i vyždímaní.

A ve třídě

nebude nám nejhůře -

zavěsí nás

někam k oknu

na šňůře.

(Říkadla a šeptánky. Praha: Albatros, 1989)

Pro dětský přednes vybírám takovou poezii, aby byla přitažlivá pro děti, aby jí rozuměly a také aby je pobavila.

V básni U studánky Jaroslava Seiferta děti cítí poetičnost, laskavost, vzbuzuje v dětech představivost a slova zdobnělá umí děti pohladit, uklidnit.

Báseň Pohádková vůně Josefa Hanzlíka vyniká hravostí se slovy, smyslem pro humor, poetičností běžných věcí i neotřelým veršem.

Báseň Žabky na vodě Mileny Lukešové je obrazotvorná, zvukomalebná.

Báseň Jana Vodňanského Nezbedná rozhledna je vtipným dětským říkadlem, které svou hravostí a pointou zaujme snad každého recitátora.

Ze sbírky humorných veršů Uležené želé Jiřího Dědečka jsem si pro dětský přednes vybrala báseň V masně, která, tak jako ostatní básničky této sbírky, vyniká humorem, bohatými jazykovými hříčkami a pojednává o zcela obyčejné věci kolem nás. Vede žáka i pedagoga k příjemnému přemýšlení a přispívá k příjemné zábavě.

Výbor z veršů Jiřího Žáčka Dobrý den, dobrou noc nabízí báseň Jak taškář napálil taškáře, která prověří každého zdatného recitátora, protože obsahuje dialog. Báseň je svižná, humorná a nechává čtenáře i posluchače po dlouhou dobu v napětí, než se dozví konec odehrávajícího se děje.

Manželská dvojice Ilona Borská a Ivo Štuka nabídla k přednesu báseň Cesta do školy ze sbírky Říkadla a šeptánky. Verše této básně jsou stručné, jasné a přehledné, celkově radostně a vesele laděné. Báseň obsahuje děj, který je založen na rozvinutí situace. Dětem je blízká i tematika básně, znají ji ze svého života.

2 Práce s textem v literární výchově

Pracovala jsem s dětmi třetích ročníků na základní škole v Hodoníně, počet dětí 22 a 26.

2.1 Práce s básní

Co máme rádi?

Naladění.

S dětmi jsme si na začátku hodiny povídaly o tom, co máme rádi. Děti uváděly jídlo, osoby, věci, zvířata a jiné. Také uvedly co naopak nemají rády. Sledovala jsem správnou výslovnost dětí, spisovnou češtinu i tvoření slov. Dbala jsem také na to, aby se děti hlásily o slovo a nepřekřikovaly se.

Činnost.

Dětem jsem předložila báseň Ludvíka Středy Co mám rád ze sbírky Ryba v kleci. (Rozehnalová, přednášky VŠ, 2010, 2011) Báseň byla napsaná na tabuli před dětmi, děti měly text básně i před sebou na lavici. Snažila jsem se o vzorný přednes, potom následovalo čtení básně. Společně jsme si báseň přečetli, vysvětlili slova, kterým někdo z dětí nerozuměl. Byla to slova pranice, pramice, Roudnice. Seznámila jsem děti také s autorem básně Ludvíkem Středou, zeptala jsem se dětí, zda jej někdo zná nebo má doma nějaké literární dílo od tohoto autora.

Ludvík Středa Co mám rád

Co mám rád ze všeho,
ze všeho nejvíce?

toulavé střevíce,
duhové dálnice,
prázdniny v Africe,
učené opice,
papouška na klice,
prolhané zajíce,
motýlí pranice,
cvičené slepice,

pout'ové střelnice,
létací čepice,
pohledy od strýce,
kraby a krabice,
metrové krajíce,
polévku z krupice,
perníky z police,
dědovy pramice,
rybí řeč v rybníce,
bubny a poklice,
kapelu z Roudnice,
šlehačku ze lžíce,
ledovce z lednice,
cukrové vánice,

ty mám rád velice,
ze všeho nejvíce.

Ryba v kleci, Praha, Albatros 1988

Úkol: Žákům jsem vysvětlila, co je to verš. Několik veršů jsme si přečetli.

Učitel: „Jaký verš se ti nejvíce líbil? Který tě nejvíc zaujal a proč? K jaké činnosti tě tebou vybraný verš nabádá? Co by se mohlo stát při prožívané aktivitě? Jaké nepředvídané problémy či radosti?“

Kontrolovala jsem odpovědi dětí. Otázky jsem dávala postupně, beze spěchu. Děti po jednotlivých otázkách odpovídaly, komentovaly také odpovědi druhých. Děti vyprávěním rozuměly, pomáhala jsem s vyjadřováním, se slovní zásobou.

V závěru hodiny si každé dítě vybraný verš nakreslilo do sešitu. Všechny děti jsem pochválila, na koberci jsme si společně ukázali kresby, děti hádaly, o jaký verš se jedná.

Činnost směřovala k naplnění ŠVP ZV, plnění kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské.

Za domácí úkol děti měly vypracovat pracovní list. (viz. Příloha č.1,2,3)

O rybách (Rozeňalová, seminář Netradiční práce s poezií, Pardubice, 2010)

Naladění.

Dětem jsem rozdala karty s různými barvami. Karty stejných barev jsem měla v ruce. Ptala jsem se dětí: „Co symbolizuje modrá barva karty? Zelená? Hnědá?“ Děti odpovídaly, hlásily se o slovo. Modrá – vzduch nebo voda, zelená například voda nebo tráva, hnědá – souše, ... „Kdo zná nejvíce živočichů žijících na souši, ve vodě, v trávě, ve vzduchu, ...?“ Děti se rozdělily do skupin, každá skupina dostala svoji barvu. Jejich úkolem bylo napsat co nejvíce zástupců živočichů v tomto prostředí. Vyhodnocení, pochvala, povzbuzení do další činnosti.

Naplnění výchovných a vzdělávacích strategií v ŠVP ZV, kompetencí. Rozvoj fantazie, slovní zásoby.

Činnost.

Ze všech zástupců jsem vybrala ryby.

Miloš Horanský Zlatá rybka

Splníš mi tři přání,
když tě pustím, rybko zlatá?
Až bude síť vodou vrchovatá,
až bude šestá napřed a potom pátá,
až budou dvířka větší nežli vrata,
až bude špička tam, kde leží pata,
až bude sníh hřát jako vata,
až bude čtverec celý dokulata.
Až se ti to všechno podaří,
splním ti každé přání, rybáři.

Pohádkář, Praha 2005, ISBN 80-86069-36-2

Tuto báseň jsem jsem rozdala vytisknutou všem dětem, sama jsem držela celou sbírku Pohádkáře. Děti jsem seznámila s autory a s ilustrátorem, Jaromírem Gálem, ukázala jsem dětem ilustrace. Ptala jsem se dětí, zda je možné splnit úkoly rybky, například vrchovatá síť, teplý sníh, kulatý čtverec. Vysvětlila jsem pojem rým, děti samy vyhledávaly (pata – vata).

„Jak dělá ryba?“ Děti mimicky ukazují, jak dělá ryba, otvírají ústa. Dbám na naprosté ticho, protože ryby nemluví. Následuje hra Na rybičky a rybáře:

Děti si na koberci stoupnou ve dvou řadách proti sobě, jedno dítě z dvojice bude rybář, druhé dítě bude rybička. Ryba dělá pohyby očí, úst, .. rybář napodobuje, vládne ticho, děti se zklidní. Kdo byl nejlepší rybář, kdo nejlépe napodobil rybu? Vyhodnotí pedagog.

Artikulační cvičení:

„A“ - *Na mostě pták,
pod mostem rak,
ve vodě rybička,
v okýnku Anička,
tu já mám rád.*

lidová poezie

„U“ – *Úhoříčku, úhoři,
jaké je to na moři?
Já jsem nebyl, Frantíku,
Ani u vás v rybníku.*

František Hrubín

Následují další artikulační cvičení. Cvičení s hlasem je dlouholetá práce, nenacvičí se za jednu vyučovací hodinu. Pěstování vzájemných vztahů.

Je důležité trvat na tom, aby se děti nesmály řečovým nedostatkům.

Z básně o úhořích jsem zadala dobrovolný domácí úkol – zjistit z knih, časopisů či internetu co nejvíce informací o úhořích, zapsat, nakreslit. Hodnotila jsem bodováním. Protože v literární výchově dávám velké množství domácích úkolů, za každý splněný úkol dávám razítko do seznamu dětí (na nástěnce ve třídě), za deset razítek jednička do žákovské knížky. Práce dětí dávám na nástěnku pro přečtení a prohlédnutí. Využití mezipředmětových vztahů.

Enviromentální výchova, dobrovolný domácí úkol: zjistit co nejvíce druhů ryb sladkovodních, mořských. Zhodnocení, bodování.

Miloš Horanský Vodník

Pod rozkvetlou vrbou při měsíčku
učí vodník plavat malou štičku.
Na oplátku učí stará štika
Vodníčata skákat do rybníka.
Na rákos a na stříbrné vlnky
vodomil jim hraje drnky brnky.

Pohádkář, Praha 2005, ISBN 80-86069-36-2

Báseň přednese učitel se správnou intonací, melodií, děti poslouchají.

Otázky a úkoly: Najdi verš, který se ti nejvíce líbil. (Děti musí báseň přečíst, rozvoj čtenářské gramotnosti.).

Který verš na vás působil vesele? Který naopak smutně? Vlastní názory dětí, rozvoj slovní zásoby.

Kdo v básni vystupuje?

Je noc nebo den?

Na co asi může vodomil hrát, na jaký hudební nástroj?

Jaké činnosti se v básni vyskytují?

Převyprávěj báseň vlastními slovy.

Poskládej zpaměti z částí této básně celou báseň (rozstříhaná báseň na díly).

Zkus složit vlastní báseň o rybě, nakresli ji.

Jaké předměty mají v rybí škole? Vymysli!

Jaké dobrodružství může potkat rybu?

Při písemných úkolech neopravuji chyby, označím je jen lehce tužkou. Volné listy s úkoly dávám na nástěnku nebo do složek dětí.

Dlouhodobý úkol, lze rozdělit na části.

3 Dramatická výchova

3.1 Příklady pro práci s dětmi zaměřené na řeč a slovní komunikaci

V hodinách dramatické výchovy jsem se zaměřila na činnosti zaměřené na dechová cvičení, hlasovou výchovu, slovní zásobu dětí, souvislé vyjadřování, srozumitelnost, sdělnost i čistotu mateřského jazyka. Pozorovala jsem také schopnost dětí poslouchat se navzájem, jak na své promluvy reagují, zda se doopravdy slyší. Svou pozornost jsem také zaměřila na intonaci v promluvě dětí.

Výuka se konala na ZŠ v Hodoníně; třetí ročníky mají povinně volitelný předmět Bystrá hlava, počet dětí 17, druhé ročníky se schází v povinně volitelné dramatické výchově, počet dětí 15.

Vždy jsem se snažila zapojit do obou předmětů pocitové vnímání, prožitek dětí. Cílem mých hodin byl osobnostní a sociální rozvoj žáka, improvizací jsem přispívala k rozvoji fantazie dětí a rozšiřování slovní zásoby a s tím související správné vyjadřování.

Činnosti směřovaly k naplnění RVP ZV.

3.1.1 Ledolamky

Hry „ledolamky“ slouží k lepšímu poznání dětí ve skupině, „prolamují ledy“ v kolektivu, slouží k navození dobré atmosféry ve skupině.

Na jména (Bartoňová, přednášky UP Olomouc, 2010)

Hra se používá zejména na začátku školního roku, kdy se děti vzájemně představují nebo slouží k poznání nových žáků.

Děti si sednou na koberci do kruhu a vzájemně se představí. Druhé kolo představení probíhá přidáním přídavného jména k vlastnímu křestnímu jménu. Toto může doprovázet nějaké gesto, pohyb. Například: Alergická Alena (jemně se dotkne obličeje), Krákoravá Klára (napodobí ústy krákorání bez zvuku), Líný Leoš (lehne si, zvedne ruce, ...). Všechny děti jména i gesta zopakují.

Obměna hry: Děti si ke jménu přiřadí činnost, kterou mají rády. Například: „Jmenuji se Mírek a miluji moře“. Tato obměna z mé zkušenosti je vhodná pro starší děti, není vhodná pro první a druhou třídu nebo pro dyslektiky.

Realizace: Tuto hru děti mají velmi rády. Hrají ji s dětmi vždy, když se děti dostatečně neznají, po její realizaci nemají děti problém se jmény spolužáků. Využila jsem ji také ve volitelném

předmětu Bystrá hlava (třetí třída), protože také slouží k rozvoji slovní zásoby. Děti mají také rády , když ke svým jménům přidávají názvy zvířat začínající na stejné písmeno.

Já jsem kos (Svobodová, přednášky UP Olomouc, 2008)

Děti si sednou na koberec, vždy ve dvojicích naproti sobě. Učitel vyzve žáky, aby s ním říkali říkanku, kterou mohli nacvičit v předešlé hodině literární výchovy:

Já jsem kos

ty jsi kos.

Já mám nos

ty máš nos.

Já mám hladkou

ty máš hladkou.

Já mám sladkou

ty máš sladkou.

My jsme kamarádi

a my se máme rádi.

Realizace: Při této činnosti jde o navazování kontaktu se spolužákem, kamarádem a upevňování vzájemných vztahů mezi dětmi ve třídě či skupině. Děti sedí na koberci proti sobě, pokud zbyl žák, byla jsem vždy ve dvojici s tímto žákem. Říkali jsme společně říkanku a současně dělali pohyby.

Já jsem kos

ty jsi kos vzájemné ukazování na sebe ve dvojicích

Já mám nos

ty máš nos. vzájemné ukazování na nos

Já mám hladkou

ty máš hladkou. vzájemně se děti hladí po tváři

Já mám sladkou

ty máš sladkou.vzájemně ukazujeme na ústa

My jsme kamarádi

a my se máme rádi.vzájemné obejmutí

Po této činnosti se děti mezi sebou vymění a říkanku říkáme znovu. Nenutila jsem žáky do dvojic, děti si své kamarády vybíraly samy. Dbala jsem na správnou výslovnost, intonaci a nadechování.

Co máme společného? (Bartoňová, přednášky UP Olomouc, 2010)

„Děti, co máme společného?“ Děti jmenují – barvu vlasů, oblečení, známky ve škole, kalhoty, pouzdro, máme stejně velké chodidlo ... Děti si hledají k sobě takového kamaráda, s nímž má alespoň jednu věc společnou. Pokud počet dětí nevychází do dvojic, zapojí se do aktivity i pedagog. Hru můžeme obměnit tak, že děti hledají kamaráda pouze s jednou společnou věcí – stejné zájmy, názor, ...

Tuto hru mají děti velmi rády, po odeznění hry po zbytek hodiny debatujeme společně na témata, která byla společná pro dvojice kamarádů.

3.1.2 Činnosti zaměřené na dechová cvičení

Dechová cvičení jsem volila z důvodu přesného a zřetelného projevu dětí. Náměty na dechová cvičení jsem čerpala z odborné literatury – Štembergová-Kratochvílová (1994), Tichá (2009). Dechová cvičení jsem volila v úvodu nebo závěru hodiny dramatické výchovy.

Zaměřila jsem se také na využití básní v těchto činnostech.

Před usnutím

Děti leží na koberci v libovolné poloze a představují si, jak usínají. Myslí na něco příjemného, přitom pozorují svůj dech.

Pedagog svým klidným projevem vtáhne děti do situace: „Zkuste zavřít oči, uvolnit se, nic nedělejte, jako byste chtěli spát. Představte si, že jste ve své posteli, máte u sebe svoji oblíbenou hračku, peřiny voní. Užívejte klidu a domácí pohody, zkuste vnímat vůni peřin. Dech přijde sám, nemusíte mu pomáhat“.

Dostaví se hluboké uvolnění, při kterém děti plynule a přiměřeně dýchají.

Realizace: Protože dramatická výchova na naší škole je pátou vyučovací hodinou, na každé dítě tato činnost působila jinak. Většina dětí se opravdu umí zklidnit po celodenní námaze, dokáže se vžít do této situace a děti opravdu odpočívají a sledují svůj klidný dech, část žáků se často na dech soustředovala a nadechovala se až příliš mnoho. Někteří žáci se zklidnit nedokázali, byli stále v napětí, ve smích a jejich dech společné činnosti neodpovídal. Vliv na děti mívá také počasí; při jasném dni bývá větší problém děti zklidnit, pokud je zataženo, zejména v zimních měsících, na prostá většina dětí přijme tuto činnost s vděkem.

Sušíme mokrého ptáčka

Děti se pohybují volně po třídě. Představují si, že nesou v dlani mokrého a prokřehlého ptáčka. Děti ptáčka pozorují, tím se uklidní a dojde k bezděčnému hlubokému nádechu bez vědomého ovlivnění. Žáci svým dechem ptáčka zahřívají a suší. Každé dítě bude mít svůj vlastní dechový rytmus, který je ovlivněn vztahem k ohroženému ptáčkoví. Chůze dítěte napomáhá k volnému plynulému dechu.

Možný monolog pedagoga k navození atmosféry: „Máš ptáčka v dlani, ptáček chudáček je celý mokrá a zkřehlý, celý se třese. Zkus na něj dýchat slabikou fu nebo ha, ptáček určitě začne schnout a bude mu tepleji. Jestliže ti dojde dech, zastav se, podívej se na ptáčka, jestli je mu už lépe. Pak znovu začni dýchat na peří ptáčka, choď při tom, ale nepospíchej“.

Nádech dětí bude touto činností přiměřený, klidný a prohloubený.

Realizace: Jako naladění (Rozehnalová, 2010, 2011, přednášky VŠ) k této činnosti jsem zvolila báseň Koupali se bratři kosi od Jiřiny Salaquardové ze sbírky říkadla Letěl motýl z buku ..., Albatros, 2005, 13-832-005, 14/32 (viz.příloha č.4).

Koupali se bratři kosi

Koupali se bratři kosi,
pírka měli plná rosy.

První, druhý, třetí
s brkem domů letí.

„To jsme mokří, mámo, koukni,
do pírek nám rychle foukni.“

Srozumitelně a jasně jsem báseň dětem přednesla a zeptala se, jak se jim báseň líbila. Dětem jsem do skupin po třech rozdala okopírovanou stranu, děti viděly před sebou ilustrace Vlasty Baránkové i s textem básně. Dětem jsem ukázala celou sbírku básní, seznámila jsem je se současnou autorkou dětské literatury Jiřinou Salaquardovou a se současnou a oblíbenou malířkou a ilustrátorkou Vlastou Baránkovou. S dětmi jsem si povídala o tom, kdy a jak nějakému zvířeti pomohly a proč to udělaly. Také jsme otevřeli rodinné téma, jak se starají nejenom zvířecí maminky o své děti. Žáci byli velmi komunikativní, vyprávěly své příběhy. Vzájemně si naslouchali, nechali ostatní své příběhy dovyprávět a často kladli vypravěči otázky.

Společně jsme se zaměřili na poslední dvojverší; přečetli jsme si je ještě jednou a pak jsem se zeptala dětí, zda uhodnou, jakou činnost budeme společně vykonávat. Téměř všichni správně uhodli – foukat na mokrého ptáčka.

Tato aktivita děti velmi bavila, báseň je dostatečně vtáhla do děje. Kontrolovala jsem děti, jestli foukají slabiku fu nebo ha dostatečně klidně, často děti zbytečně s nádechem spěchaly. Pozorovala jsem držení těla a pohyby dětí. V komunikativní činnosti jsem dětem pomáhala ve vyjadřování a kontrolovala spisovnou češtinu.

Pochvala pro každého žáka, odměna, děti se samy mezi sebou hodnotily, u koho se měl ptáček asi nejlépe.

V závěru hodiny jsem se dětí ptala na prožité pocity – „Jaký jsi měl(a) pocit, když jsi pomáhal slabšímu, tomu, kdo byl v ohrožení? Všichni jsme shodli na jednom – při pomáhání jsme pocítili radost a uspokojení.

Řidiči auta

Děti si opatrně přenesou své židle na koberec. Každé dítě si sedne vzpřímeně na židli, opře se o ni zády a představí si, že v ruce drží volant – má zvednuté lokty směřující do stran, ramena jsou volně spuštěná. Děti volně a plynule vydechují se zvukem brrrr, rty kmitají.

Pedagog provází činnost slovy: „Představte si, děti, že jste řidiči auta, držíte se volantu a jedete brrrr! Říkejte se mnou a současně vydechujte: brrr... Cítíte, jak se vaše záda stále opírají do opěradla sedačky vašeho auta?“.

Dojde k prohloubenému nádechu a volnému výdechu dětí, zaktivizují s zádové svaly.

Realizace: Naladění této činnosti probíhalo prostřednictvím básně Jiřího Dědečka *Tlustí šoféři* ze sbírky básní *Jak se učil vítr číst*. Básně vybrali a uspořádali Michal Jareš a Jakub Říha, ilustroval Antonín Sládek, nakladatelství Dauphin, 2006, ISBN 80-7272-095-3.

Tlustí šoféři

Hráli si tlustí

šoféři,

kdo koho pustí do dveří.

Ač k sobě byli

zdvořilí,

dveře v tu chvíli

zbořili.

Báseň jsem dětem přednesla a seznámila je s celou sbírkou básní s názvem *Jak se vítr učil číst*. Představila jsem autora naší básně Jiřího Dědečka a také jsem se zmínila o ostatních

básnících, kteří v této sbírce prezentují to nejlepší ze současné české poezie. Ukázala jsem dětem zajímavé ilustrace již nežijícího Antonína Sládka, jehož místo narození Huštěnovice u Uherského Hradiště je nedaleko od našeho města. Báseň jsem rozdělila na čtyři díly, každý díl napsaný na papír jsem předala do čtyř skupin dětí, aby se ji naučily zpaměti. Velmi rychle jsme společně zvládly přednes celé básně. S dětmi jsem vedla dialog na téma chování, slušnost nejen za volantem.

Děti ochotně předváděly řidiče, zhluboka se nadechovaly a volně vydechovaly. Kontrolovala jsem ramena dětí, aby se nezvedala vzhůru, volnost ramen byla důležitá.

Po nácvičku dýchání jsme opět společně přednesli celou báseň. Dbala jsem na správnou artikulaci řeči, na správné používání hlasu.

Pochvala pro každé dítě, odměna.

Balónek

Děti jsou na koberci. Volně se po koberci prochází, představují si, jak uchází nafukovací balónek nebo míč. Zhluboka se nadechnou a syčí stále stejnou silou při pomalém výdechu. Vzájemně se děti poslouchají, jak jim „uchází balónek“. Komu došel dech, zvedne ruku a už dýchá normálně.

Pedagogova doprovázející slova: „Nadechneme se co nejvíce. S výdechem šetřete, představte si, děti, že uchází balónek nebo míč, pomalounku vydechujte a při tom syčte. Pomalu, pomalounku vydechujte, nespěchejte s výdechem, šetřete dech. Také poslouchajte ostatní děti, jak syčí, jak jim také uchází balónek. Nezávodte! Kdo skončil s výdechem, komu se balónek úplně vyfoukl, přestane syčet, zvedne ruku a začne normálně dýchat.

Realizace: Pro naladění k této činnosti jsem zvolila báseň Sud a míč od Karla Šiktance ze sbírky básní Jak se učil vítr číst. Básně vybrali a uspořádali Michal Jareš a Jakub Říha, ilustroval Antonín Sládek, nakladatelství Dauphin, 2006, ISBN 80-7272-095-3.

Sud a míč

Na palouku u vody
byly velké závody,
běžel sud a míček.

Míč byl napřed,
Smál se sudu:
„Stokrát dříve,
soudku, budu

dole u vrbiček!“

Hnal se návsí jako vlak,
náhle však vjel na bodlák.

Vytryskly mu slzy.

Pích! a pích!

a ležel v písku,

sud ho minul,

křikl v trysku:

„Smál ses příliš brzy!“

Báseň jsem dětem přednesla, ukázala jim celou sbírku básní pro děti. Protože jsme již s touto sbírkou pracovali, zeptala jsem se dětí, zda si pamatují jméno ilustrátora, současně s otázkou jsem ukazovala dětem ilustrace ze sbírky. Děti si vybavily, že jsou ilustrace ve sbírce všechny stejné barvy, červené, také si vzpomněly na nedaleké místo narození ilustrátora, ale jeho jméno jsem dětem musela připomenout – Antonín Sládek.

Na koberci jsme s dětmi vedli dialogy na téma vychloubání se.

„Už jsi se někdy vychloubal?“

„Jak to dopadlo?“

„Líbilo se to ostatním?“

Děti vyprávěly své příběhy, čím se vychloubaly a jak takové vychloubání dopadlo. Vždy musely zvednout ruku, kdo chtěl vyprávět. Vzájemně se poslouchaly a přidávaly se k otevřenému tématu, vyprávěním rozumněly a dovedly reagovat. Sledovala jsem výslovnost a opravovala nespisovná slova.

Také jsem se ptala dětí, jaké sportovní činnosti můžeme s míčem provozovat a zda se těmto sportům děti ve svém volném čase věnují.

Ptala jsem se dětí na následující činnost, zda z básně poznají, co bude následovat. Odpovědi byly různé – budeme závodit, válet se, napodobovat vlak, sud, míček. Z této odpovědi jsem děti uvedla do činnosti – vyfukování balónku. Nafouklý nafukovací balónek jsem měla u sebe a dětem jsem ukázala, jak se balónek vyfukuje a syčí.

Děti se vžily do role balónků lehce, správně vydechovaly, kontrolovala jsem výdrž dětí, nesoutěžily jsme, každého jsem pochválila, že dlouho vydržel s dechem.

Tato činnost není vhodná pro děti se srdeční vadou, po žloutence, angíně, mononukleóze.

3.1.3 Činnosti zaměřené na rozvoj slovní zásoby

Tyto aktivity jsem zařazovala z důvodu rozvoje vyjadřování dětí a s tím související používání spisovné češtiny. Náměty na činnost jsem čerpala z literatury Hany Budínské. At' si už mohou naše děti ve své škole !hrát!. Opět jsem se snažila využít literární texty.

Protiklady

Pedagog rozdává dětem lístečky s krátkým literárním úryvkem. Děti vyhledávají všechna přídavná jména, pracují ve skupinách. Při vyjmenovávání se vzájemně kontrolují, zda všechna slova jsou opravdu přídavná jména. K některým těmto slovům tvoří protiklady, opaky.

Realizace: Úryvek z textu:

... a už si psal do černého notýsku dlouhé poznámky o pilném pozorování. Spadlé koutky velké pusy, jasná jiskra v oku chybí. Znuděná, přivřená víčka. Zamračená vráska na čele. Můj dojem – nezdravá princezna! ...

Použila jsem text z knihy Pohádky ze Sluníčka, Mladá fronta, 2001, pohádka O uzdravené princezně. Text jsem si patřičně pozměnila, aby obsahoval co nejvíce vhodných přídavných jmen. Na této činnosti jsme si připomněli, co to jsou přídavná jména. Ke všem těmto slovům měly děti vytvořit protiklady, děti pracovaly ve svých skupinách. Následovala společná kontrola, zhodnocení činnosti, pochvala dětí.

Hru můžeme obměnit, učitel říká slovo (přídavné jméno), například černý. Děti: „Ne a ne! Bílý!“ Podle toho, jakou intonací použijí, půjde o opravu nebo laškování nebo důrazné oponování a podobně. Všechny děti by si měly vyzkoušet všechny možnosti, aby pocítily, že větou intonací mohou změnit záměr svého vyjadřování.

Bláznivé říkadlo

Pedagog vybere jakékoliv říkadlo nebo krátkou báseň, na které děti mohou vykonávat pohybové činnosti nebo je mohou využít jako rozpočítadlo ke hře.

Děti si na tomto říkadle nebo básni nacvičí různé způsoby vyprávění. Jinak ho bude povídat myška, jinak mědvěd, pomalý hlemýžď.

Realizace: Pro tuto činnost jsem si vybrala říkadlo z knihy Vandrovala bleška od Veroniky Bohaté s ilustracemi Marie Tiché, 2006, ISBN 80-00-01857-8.

Šel dědeček na kopeček,
muzika mu hrála,
nohy se mu třepotaly,
babička se smála.

Říkadlo je jednoduché a krátké, děti si je ihned dobře zapamatovaly. Nejdříve jsme prováděli pohybové činnosti do rytmu říkadla (chůze, napodobení hry na nástroj, třepání nohou, pokyvování hlavou). Pak jsem děti rozdělila do skupin, každé skupině jsem zadala zvíře (pomalý hlemýžď, medvěd, komár, myška repetilka). Děti měly krátkou dobu na nácvik, já jsem děti průběžně kontrolovala. Každá skupina předvedla své zvíře za současné a odpovídající recitace říkadla. Skupina hlemýžďů říkala říkadlo pomalounku, skupina medvědů u přednesu bručela, skupina komárů přednášela pisklavým hláskem, skupina myšek repetilek recitovala rychle a jemným hlasem. Ostatní děti, diváci, hádaly, jaké zvíře říkadlo přednáší. Pochvala dětí, zatleskání.

Cvičení tempa řeči, výšky hlasu. Děti si tímto uvědomily, že i krátké jednoduché říkadlo se dá sdělit mnoha způsoby, že to může být zajímavé a poutavé a hlavně jiné, než je klasické odříkávání.

Přání

Děti si měly přinést do hodiny dramatické výchovy (i do Bystré hlavy) nějakou věc, čepici, tužku, hračku, batůžek ...

Učitelův projev: „Prozradíš nám Mařenko, Zdeněčku, ... , co si přeje tvůj batůžek (jiné)?“. Děti vypráví, co by si věci přály; také poznáme co si přejí děti.

Tato hra je zaměřena na rozvoj slovní zásoby, na schopnost souvislého vyjadřování, na schopnost empatie. Podporuje výrazný slovní projev žáka před celým kolektivem. Učitel kontroluje spisovné vyjadřování dětí, pomáhá při vyjadřování.

V závěru hodiny můžeme rozdělit děti do skupin, každá skupina si vybere jednu přinesenou věc a složí na ni krátkou rýmovanou básničku nebo příběh. Zdatnější žáci píší, pomalejší žáci nebo dyslektici radí. Na přednesu se podílí celá skupina; zdatnější čtenáři čtou delší úsek svého díla, žáci slabší nebo dyslektici čtou kratší úsek.

Hodnotí se sami žáci, hlasují, který text i přednes byl pro ně nejpoutavější. Pochvala žáků učitelem.

Mám velkou zásobu her a činností pro dramatickou výchovu, opět jsem uvedla ty nejosvědčenější. Uplatňuji individuální přístup k dětem, zohledňuji žáky s různými indispozicemi, vadami. Činnosti jsou založeny na empatii, tvořivosti a hereckém nadání pedagoga i dětí, obrazotvornosti, asertivitě.

4 Dotazníkové šetření

Dotazníkem určeným pro učitele prvního stupně základních škol jsem se pokusila zmapovat postoj učitelů ke spisovnému vyjadřování, dramatické výchově, dětskému přednesu a jeho využití ve školách.

4.1 Cíl šetření

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit postoj učitelů k dětskému přednesu. Zjišťovala jsem také názory na oblasti, které s přednesem úzce souvisí. Zajímala mne otázka spisovného českého jazyka a jeho používání ve vyučování jak ze strany žáků, tak i učitelů. Ověřovala jsem si názor učitelů na slovní zásobu dětí v jejich škole a na úroveň vyjadřování dětí. Výzkum měl zjistit existenci a fungování dramatické výchovy ve školách, existenci recitačních kroužků a zapojování dramaticko výchovných metod do činností s dětmi. Dotazníkové šetření mělo také zodpovědět aplikaci aktivit s literárním textem do vyučování na základních školách. Velmi důležité informace pro moji práci mělo poskytnout šetření, jak velká je v současné době aktivita učitelů a jejich žáků v oblasti dětského přednesu a zda sám učitel se v této oblasti vzdělává.

4.2 Shromažďování informací

Během realizace dotazníkového šetření jsem již předpokládala nezáměr o dlouhé a složité dotazníky, proto jsem se při jeho tvoření snažila o krátké a výstižné otázky zabývající se oblastí dětského přednesu, aby výsledek tohoto šetření byl co nejlepší. S nezájmem o dotazníkové šetření jsem se setkala v naší škole zejména ze strany učitelů prvního stupně již v průběhu mého studia, požádala jsem proto i učitelky, které učí český jazyk a literaturu na naší škole v pátých i šestých třídách. Oslovila jsem také učitelky i z jiných škol okresu Hodonín, do dotazníkového šetření se zapojily také kolegyně ze studia v Olomouci a také z bývalého nástavbového studia ve Znojmě. Využila jsem data pro zpracování celkem 46 respondentů, což je asi polovina z celkově dotazovaných respondentů. Získala jsem odpovědi z kraje Jihomoravského, Olomouckého, Středočeského a Prahy, Pardubického, Královohradeckého a Vysočiny. Pořadí krajů je řazeno podle počtu respondentů.

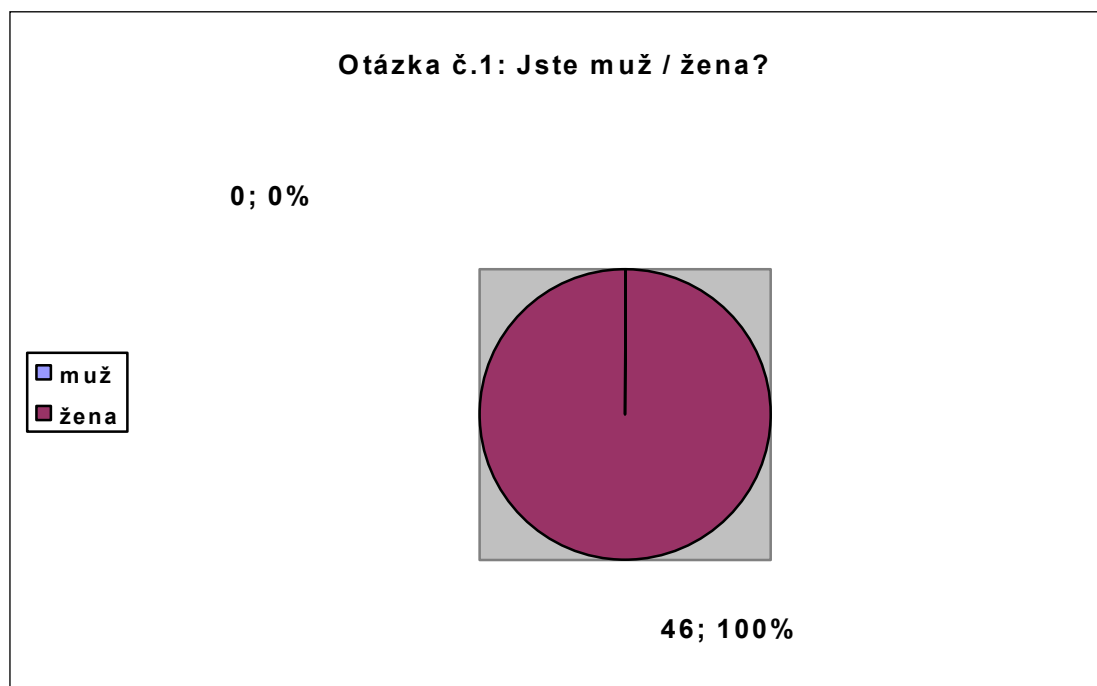
4.3 Metody šetření

Pro výzkum jsem použila dotazníkovou metodu. Dotazník byl anonymní a obsahoval dvě části. V první části dotazník zjišťoval údaje, které se týkají respondentů, ve druhé části jsou názory respondentů na dětský přednes a oblasti s ním spojené.

4.4 Demografická struktura

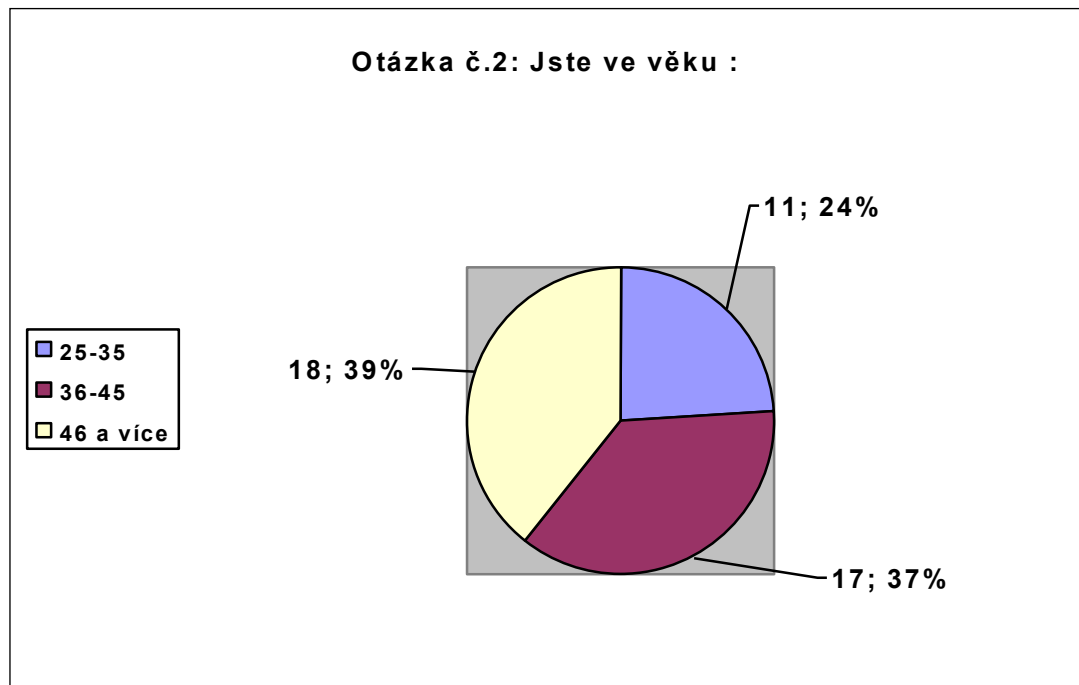
Graf 4.4.1 Pohlaví respondentů

Z celkového počtu 46 respondentů se výzkumu zúčastnilo 46 žen a 0 mužů. Z tohoto údaje je zřejmé, že na prvním stupni českých základních škol pracuje jednoznačně více žen než mužů. Žen je 100% oproti 0% mužů.



Graf 4.4.2 Věk respondentů

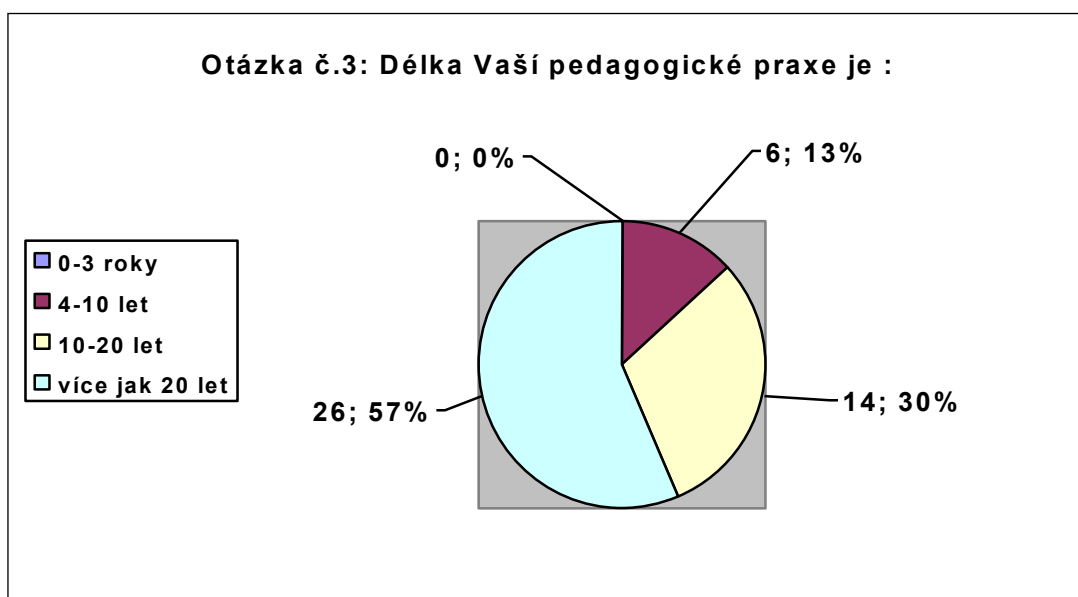
Ze sta procent respondentů je ve věkovém rozmezí 25 – 35 let 24% respondentů, v rozmezí 36 – 45 let je 37% respondentů a v rozmezí 46 let a více je 39% respondentů.



Komentář ke grafu 4.4.2: Z grafu vyplývá, že z dotazovaných respondentů je nejvíce ve věku 46 let a více, to je 18 respondentů. Další skupinou jsou respondenti ve věkovém rozmezí 36 – 45 let, to je 17 respondentů. Nejméně respondentů je ve věkovém rozmezí 25 – 35 let, to je 11 respondentů. Věkové skupiny respondentů jsou celkem vyrovnané. Větší část zastupují respondenti ve střední a starší věkové kategorii.

Graf 4.4.3 Délka pedagogické praxe

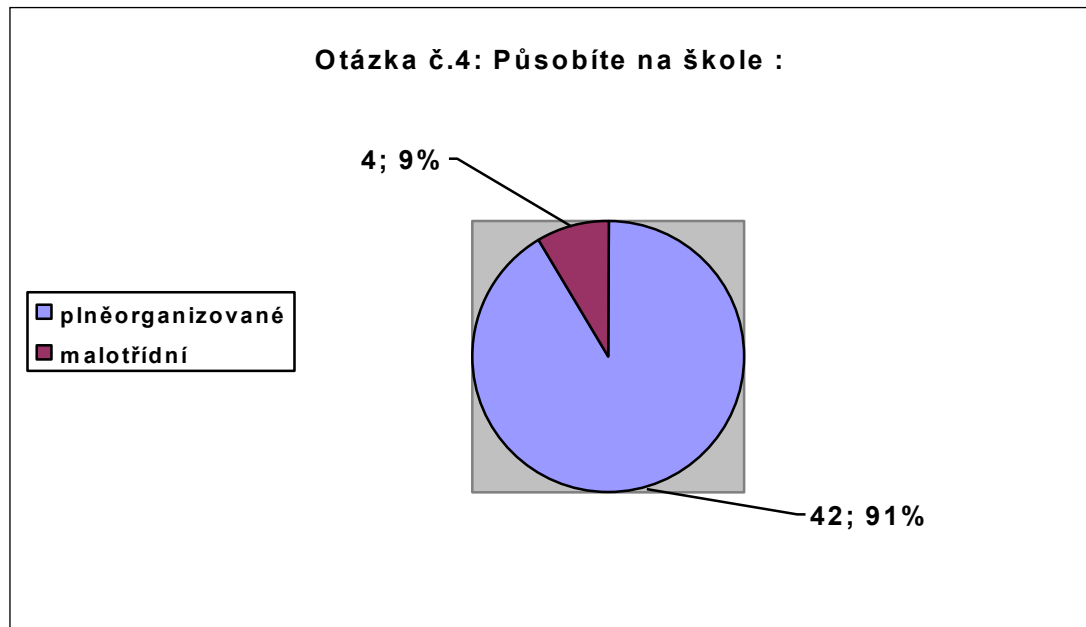
Sto procent respondentů uvádí délku své pedagogické praxe takto: 0% respondentů má pedagogickou praxi do 3 let, 13% respondentů uvádí délku praxe v rozmezí 4 – 10 let, 30% respondentů uvádí délku své praxe v rozmezí 10 – 20 let, zbývající respondenti, to je 57%, uvádí více jak dvacetiletou praxi.



Komentář ke grafu 4.4.3: Z grafu je patrné, že na našich školách vyučují zkušení učitelé s dostatečně dlouhou praxí. Žádný respondent neuvádí délku své pedagogické praxe do 3 let, 6 respondentů uvádí délku své praxe v rozmezí 4 – 10 let, 14 respondentů uvádí délku své praxe v rozmezí 10 – 20 let a nejvíce respondentů, to je 26, uvádí svou praxi delší jak dvacetiletou.

Graf 4.4.4 Organizace pracovišť respondentů

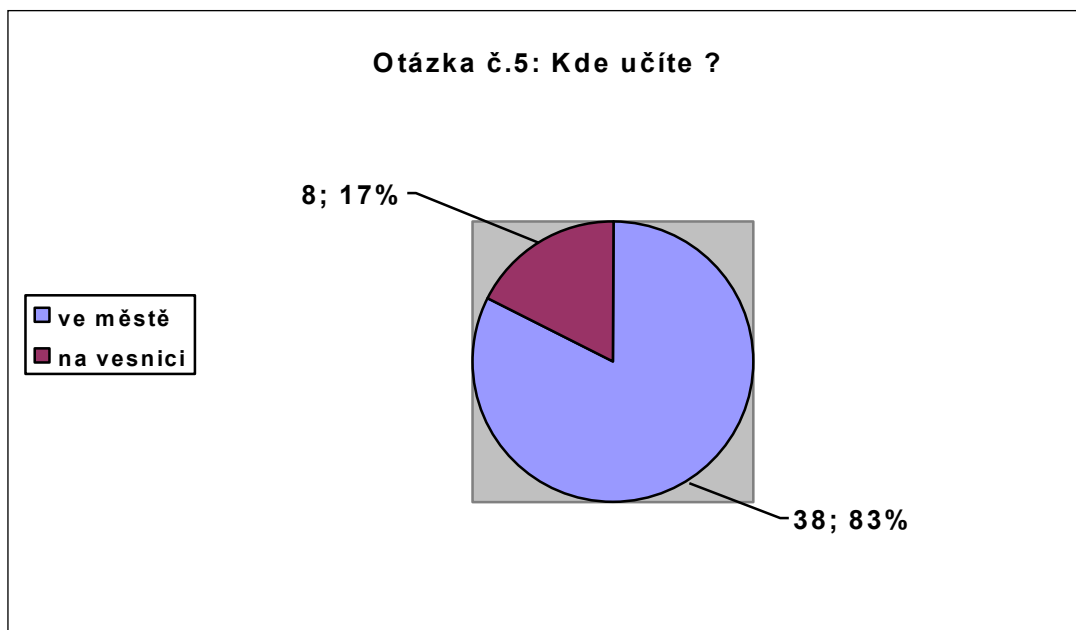
Z celkových sta procent respondentů působí 91% respondentů na škole plně organizované, zbývajících 9% respondentů působí na škole malotřídní.



Komentář ke grafu 4.4.4: Velká většina respondentů, to je 42 respondentů, je zaměstnaná ve školách plně organizovaných

Graf 4.4.5 Umístění pracovišť respondentů

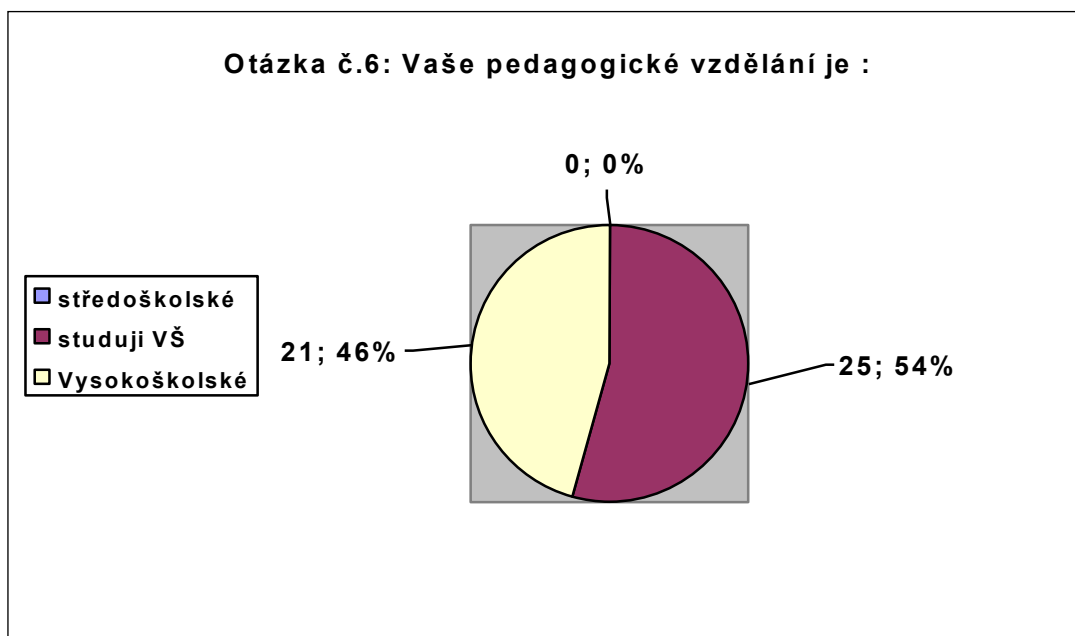
Z celkových sta procent respondentů pracuje 83% na městských školách, pouze 17% učí na školách vesnických.



Komentář ke grafu 4.4.5: Pouze 8 respondentů učí na vesnici, 38 respondentů učí ve městě. Z toho vyplývá, že velká část respondentů učí ve městě.

Graf 4.4.6 Vzdělání respondentů

Ze sta procent respondentů žádný neuvádí středoškolské vzdělání jako konečné, 46% respondentů uvádí své pedagogické vzdělání jako vysokoškolské, 54% respondentů uvádí své vzdělání jako středoškolské se současným studiem vysoké školy.

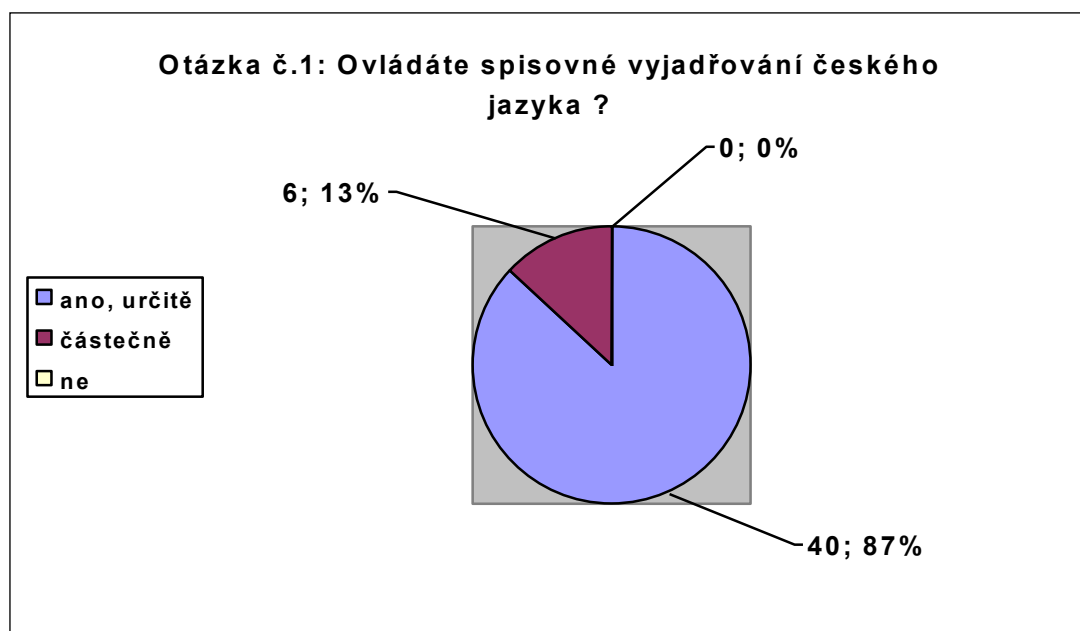


Komentář ke grafu 4.4.6: Žádný respondent nevedl konečné středoškolské vzdělání, středoškolské vzdělání s probíhajícím studiem na vysoké škole uvedlo 25 respondentů, vysokoškolské vzdělání uvádí 21 respondentů. Z tohoto grafu vyplývá, že vzdělanost učitelů na českých školách je velmi dobrá.

4.5 Dětský přednes a činnosti s literaturou – dotazníkové šetření

Graf 4.5.1 Respondentovo ovládání spisovného českého jazyka

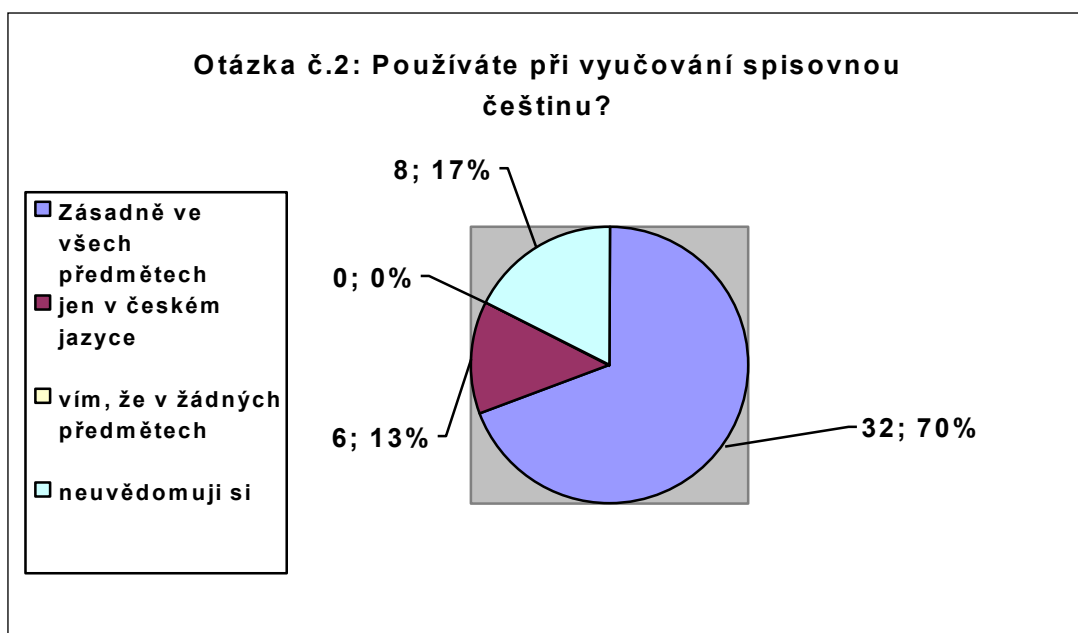
Z celkových sta procent respondentů určitě ovládá vyjadřování ve spisovném českém jazyce 87% respondentů, částečně ovládá vyjadřování ve spisovném českém jazyce 13% respondentů, žádný respondent neovládá spisovný český jazyk.



Komentář ke grafu 4.5.1: Naprostá většina respondentů, to je 40 respondentů, ovládá vyjadřování ve spisovném českém jazyce. Nelichotivá, i když malá část respondentů, to je 6 respondentů, ovládá částečně spisovné vyjadřování. Žádný respondent nevedl, že by neovládal spisovné vyjadřování v mateřském jazyce.

Graf 4.5.2 Respondentovo používání spisovného českého jazyka ve vyučování

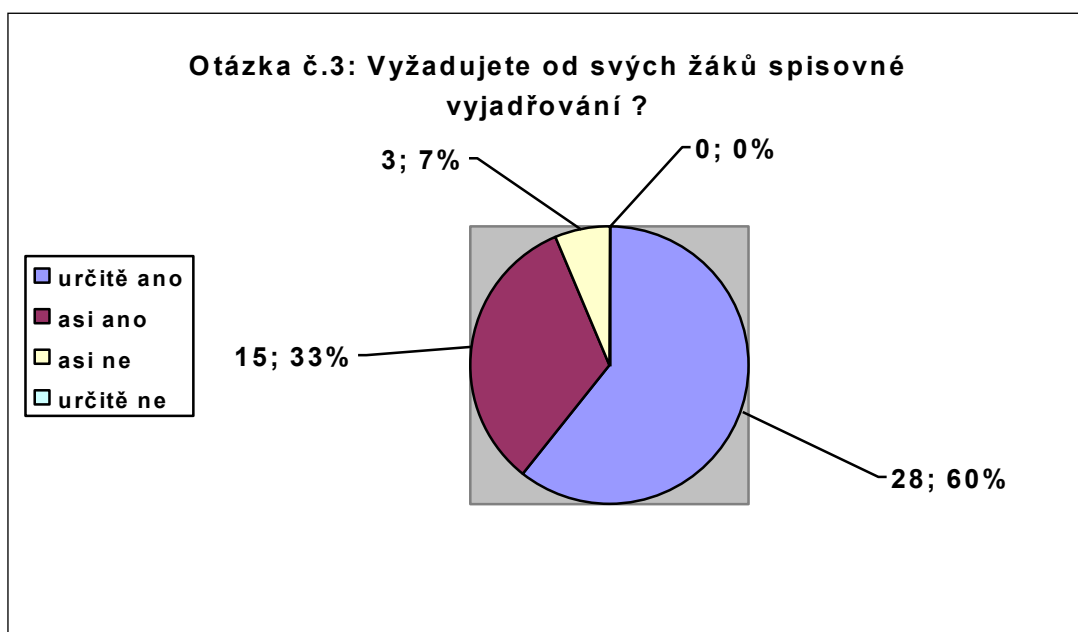
Nejčastěji zvolenou odpovědí bylo používání spisovné češtiny ve všech předmětech, to je 70% respondentů, jen v českém jazyce a literatuře mluví spisovnou češtinou 13% respondentů, používání spisovné češtiny při výuce žáků si neuvědomuje 17% respondentů, žádný respondent, to je 0% respondentů, nevedl nepoužívání spisovné češtiny při výuce.



Komentář ke grafu 4.5.2: Graf ukazuje, že používání spisovné češtiny při vyučování je pro respondenty zásadní, nejvíce zvolenou možností používání spisovné češtiny ve všech předmětech zvolilo 32 respondentů. Jen v českém jazyce a literatuře mluví spisovnou češtinou 6 respondentů, poměrně velký počet, to je 8 respondentů, si neuvědomuje používání spisovné češtiny. Žádný respondent nemluví při výuce nespisovnou češtinou.

Graf 4.5.3 Požadavek respondentů na spisovné vyjadřování žáků

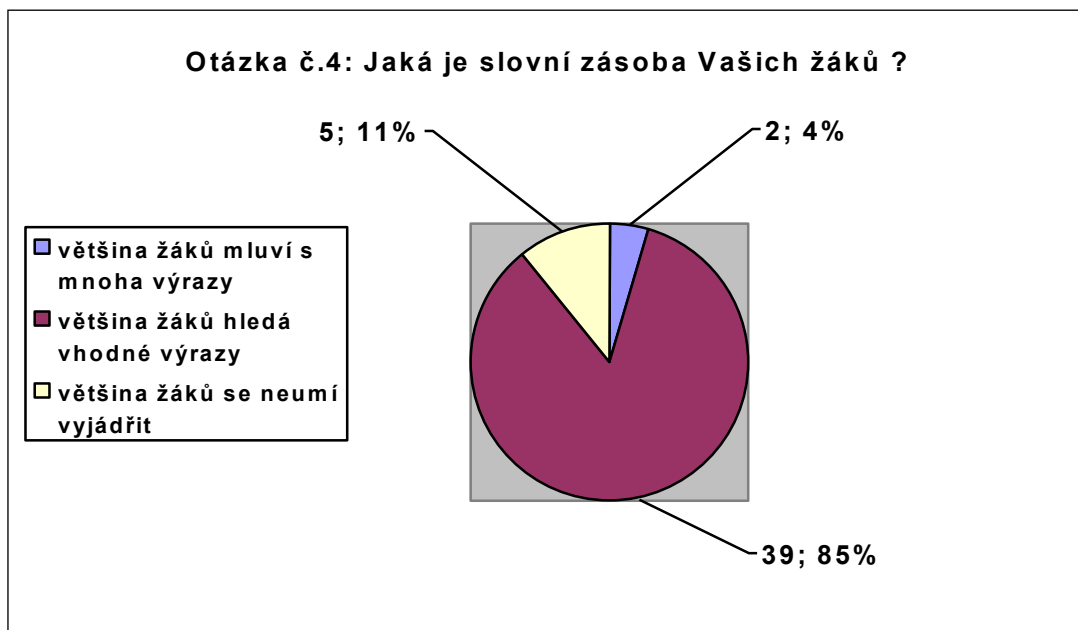
60% respondentů určitě vyžaduje po svých žácích spisovné vyjadřování, menší část respondentů, to je 33% respondentů, asi vyžaduje po svých žácích spisovné vyjadřování, 7% respondentů zřejmě nevyžaduje po svých žácích spisovné vyjadřování a 0% respondentů uvedlo možnost, že určitě nevyžaduje po svých žácích spisovné vyjadřování.



Komentář ke grafu 4.5.3: 28 respondentů určitě vyžaduje po svých žácích spisovnou češtinu, což je většina. Vyjadřování svých žáků asi kontroluje 15 respondentů, asi nevyžadují spisovné vyjadřování 3 respondenti, žádný respondent určitě nevyžaduje od svých žáků spisovné vyjadřování.

Graf 4.5.4 Slovní zásoba většiny žáků

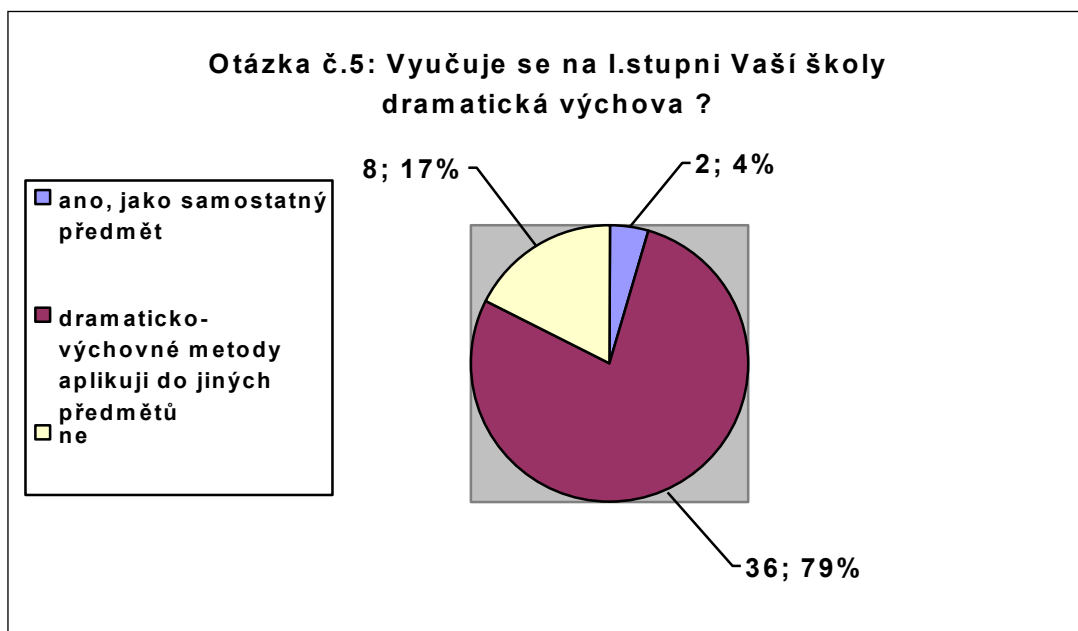
Největší část respondentů, to je 85% respondentů, zvolilo průměrnou úroveň vyjadřování žáků, 11% respondentů zhodnotilo záporně vyjadřování svých žáků, 4% respondentů zhodnotilo vyjadřování svých žáků velmi kladně.



Komentář ke grafu 4.5.4: Z grafu je patrné, že naprostá většina, to je 39 respondentů, se shodla na průměrném hodnocení, většina jejich žáků se umí vyjádřit logicky, plynule, ale někdy hledají vhodné výrazy k vyjadřování. 5 respondentů se shodlo, že většina jejich žáků se neumí vyjádřit a souvislý projev je pro ně problém. Nejmenší část, to jsou 2 respondenti, ohodnotila vyjadřování většiny svých žáků jako plynulé, logické s mnoha výrazy.

Graf 4.5.5 Výuka dramatické výchovy na základních školách

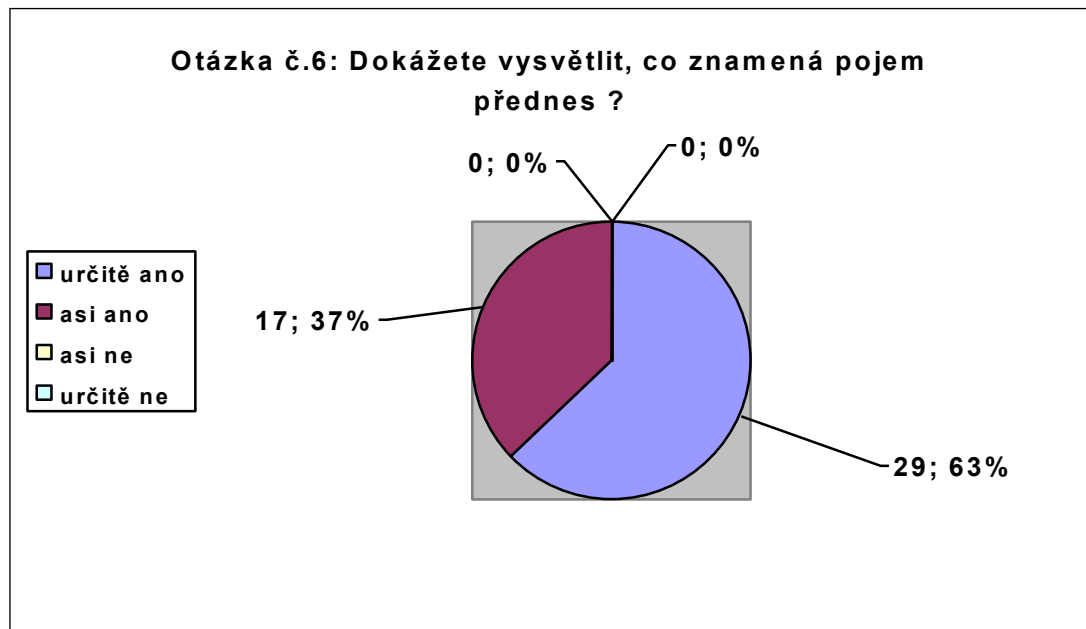
Ze sta procent respondentů pouze malá část, to jsou 4% respondentů, uvedla dramatickou výchovu jako samostatný předmět na jejich škole. 79% respondentů pouze aplikují dramaticko-výchovné metody do různých předmětů, 17% respondentů uvedlo, že se nevyučuje na jejich škole dramatická výchova.



Komentář ke grafu 4.5.5: Z grafu vyplývá, že naprostá většina respondentů, to je 36 respondentů, pouze dramaticko-výchovné metody aplikuje do různých předmětů, to ukazuje na neexistenci předmětu dramatická výchova na jejich školách. 8 respondentů potvrdilo, že se nevyučuje dramatická výchova na školách, tudíž dramaticko-výchovných metod ani v jiných předmětech respondenti nevyužívají. Nejmenší část, to jsou pouze 2 respondenti, uvedli, že se vyučuje na jejich škole dramatická výchova jako samostatný předmět.

Graf 4.5.6 Respondent a pojem přednes

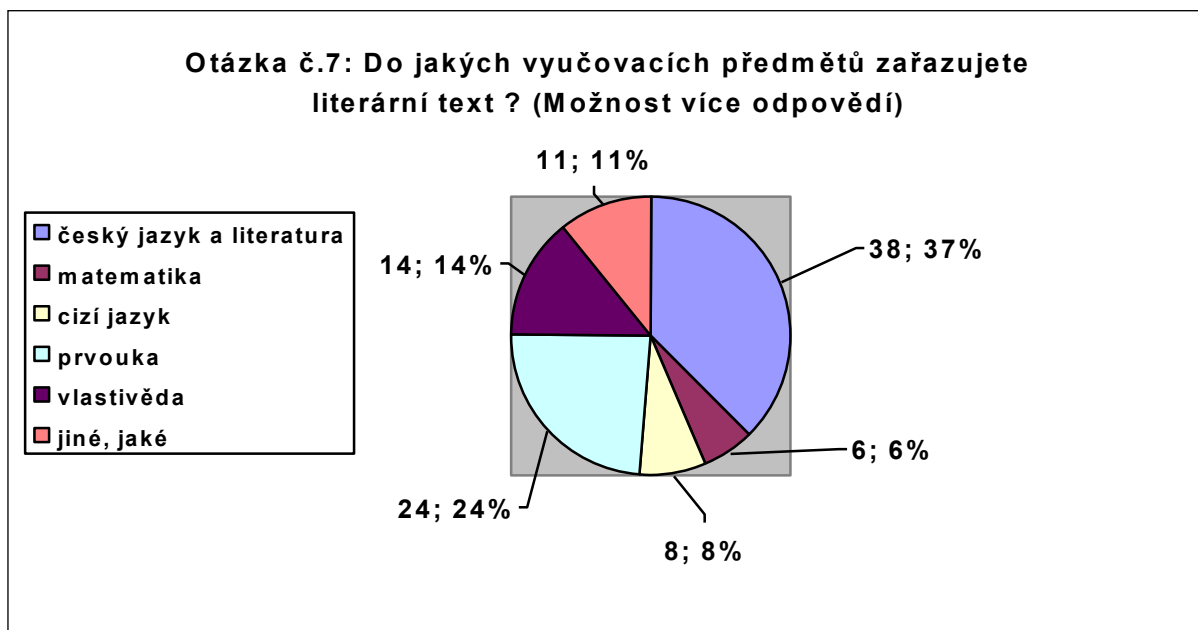
Pojem přednes dokáže vysvětlit 63% respondentů, asi dokáže vysvětlit 37% respondentů.



Komentář ke grafu 4.5.6: Většina respondentů, to je 29 respondentů, dokáže vysvětlit pojem přednes, 17 respondentů si není jisto, pojem přednes asi dokáží vysvětlit. Žádný respondent neuvádí možnost asi neumím vysvětlit, určitě neumím vysvětlit.

Graf 4.5.7 Zařazení literárních textů do vyučování

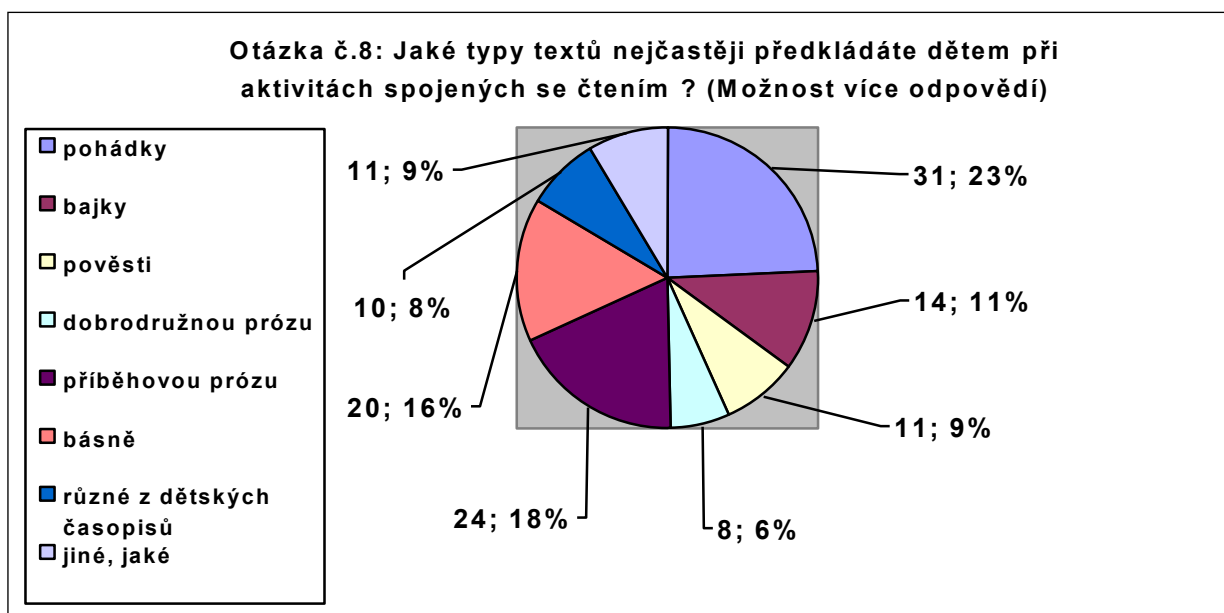
Z celkového počtu respondentů uvádí zařazení literárního textu do českého jazyka a literatury 37% respondentů, do matematiky 6% respondentů, do cizího jazyka 8% respondentů, do prvouky 24% respondentů, do vlastivědy 14% respondentů, do jiných předmětů 11% respondentů.



Komentář ke grafu 4.5.7: Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů, to je 38, řadí navíc literární text do hodin českého jazyka a literatury, do matematiky pouze 6 respondentů, do cizího jazyka 8 respondentů, do prvouky 24 respondentů, do vlastivědy 14 respondentů. V oblasti jiných předmětů byla nejvíce zastoupena výtvarná výchova (5 respondentů), dále hudební výchova (4 respondenti), pracovní činnosti (1 respondent), tělesná výchova (1 respondent). Z těchto údajů je patrné, že respondenti celkem aktivně využívají práci s textem i v jiných předmětech, než jen v literární výchově. Respondenti měli možnost vybrat více předmětů.

Graf 4.5.8 Typy textů při čtení

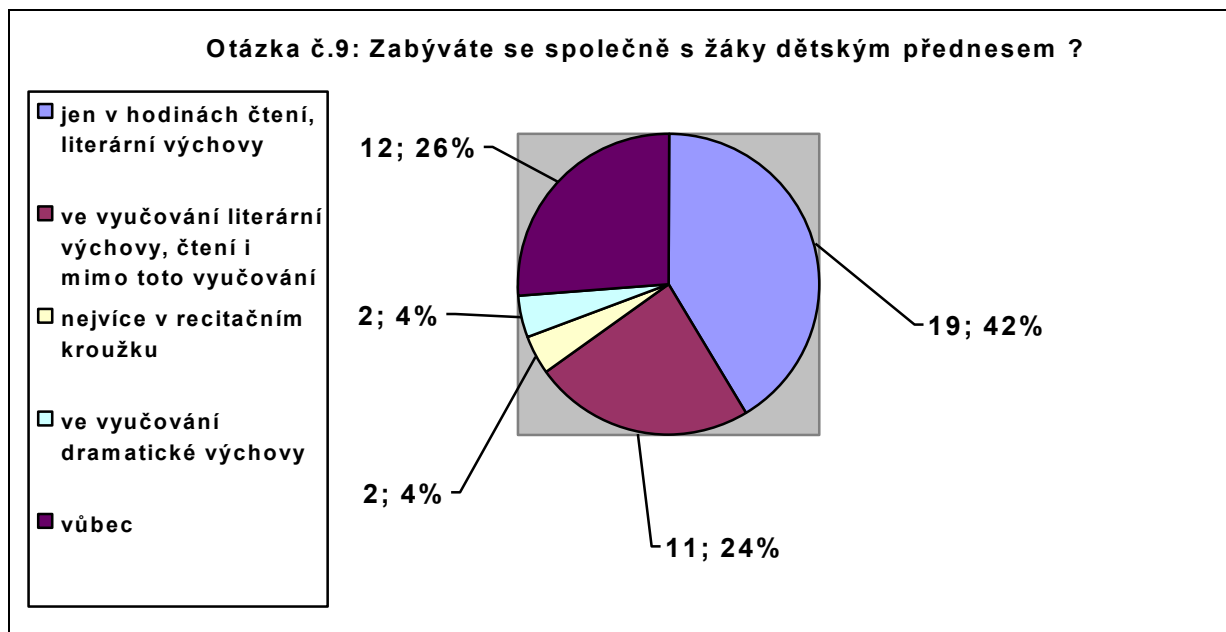
Z celkového počtu respondentů předkládají žákům při aktivitách se čtením 23% respondentů pohádky, 11% respondentů bajky, 9% respondentů pověsti, 6% respondentů dobrodružnou prózu, 18% respondentů příběhovou prózu, 16% respondentů básně, libovolné texty z dětských časopisů předkládalo 8% respondentů a jiné texty předkládalo 9% respondentů.



Komentář ke grafu 4.5.8: Nejvíce, to je 31 respondentů, pracuje v hodinách s pohádkovým textem, nejméně, to je 8 respondentů, pracuje s dobrodružnou prózou. Práce s básní obstála průměrně, věnuje se jí 20 respondentů. Bajku používá 14 respondentů, pověst používá 11 respondentů, příběhovou prózu používá 24 respondentů, různé texty z dětských časopisů používá 10 respondentů. Mezi jiné respondenti zahrnuli sci fi (3 respondenti), komiks (2 respondenti), denní tisk (1 respondent), encyklopedii (5 respondentů). Respondenti měli možnost volby více odpovědí.

Graf 4.5.9 Činnost respondentů s dětským přednesem

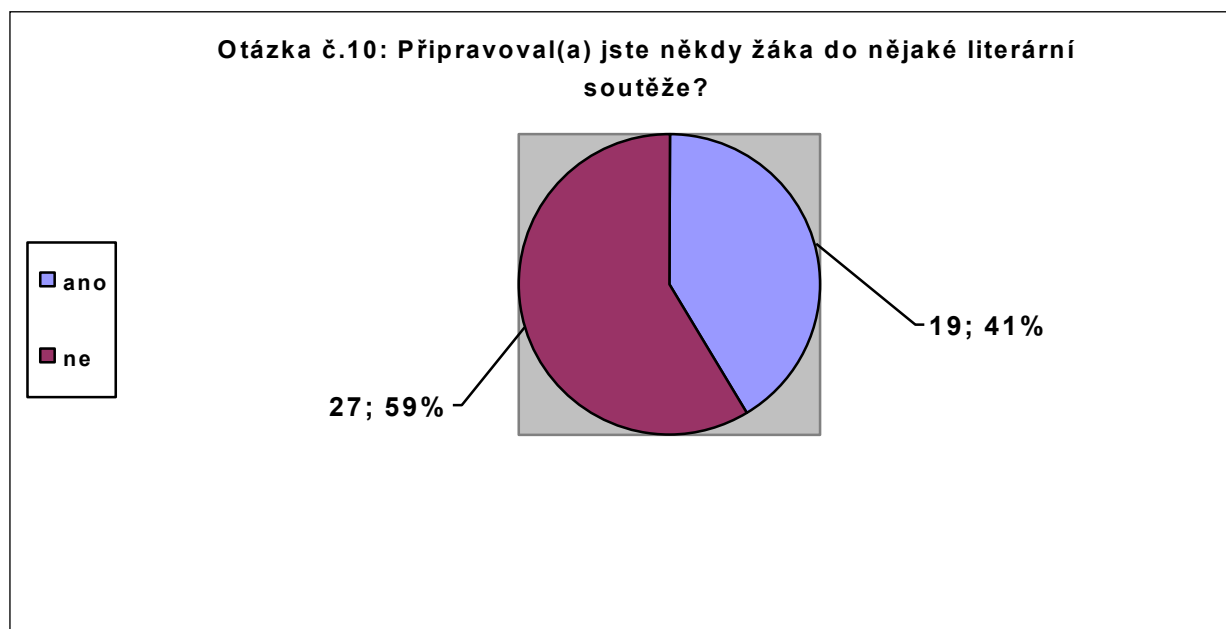
Z celkových sta procent se nejvíce respondentů, to je 42%, zabývá přednesem jen v hodinách čtení, literární výchovy. Ve vyučování i mimo toto vyučování se zabývá dětským přednesem 24% respondentů, stejně na tom jsou přednesové činnosti v dramatické výchově a recitačním kroužku, to jsou pouze 4 % respondentů. Velmi zarážející je vysoké procento respondentů, kteří se vůbec nezabývají dětským přednesem, to je 26% respondentů.



Komentář ke grafu 4.5.9: Na základních školách se věnuje dětskému přednesu v hodinách čtení, literární výchovy 19 respondentů, i mimo toto vyučování 11 respondentů, v recitačním kroužku pouze 2 respondenti, ve vyučování dramatické výchovy také jenom 2 respondenti. Velmi mne překvapil vysoký počet respondentů, kteří se vůbec nezabývají dětským přednesem, to je 12 respondentů.

Graf 4.5.10 Příprava žáka do recitační soutěže

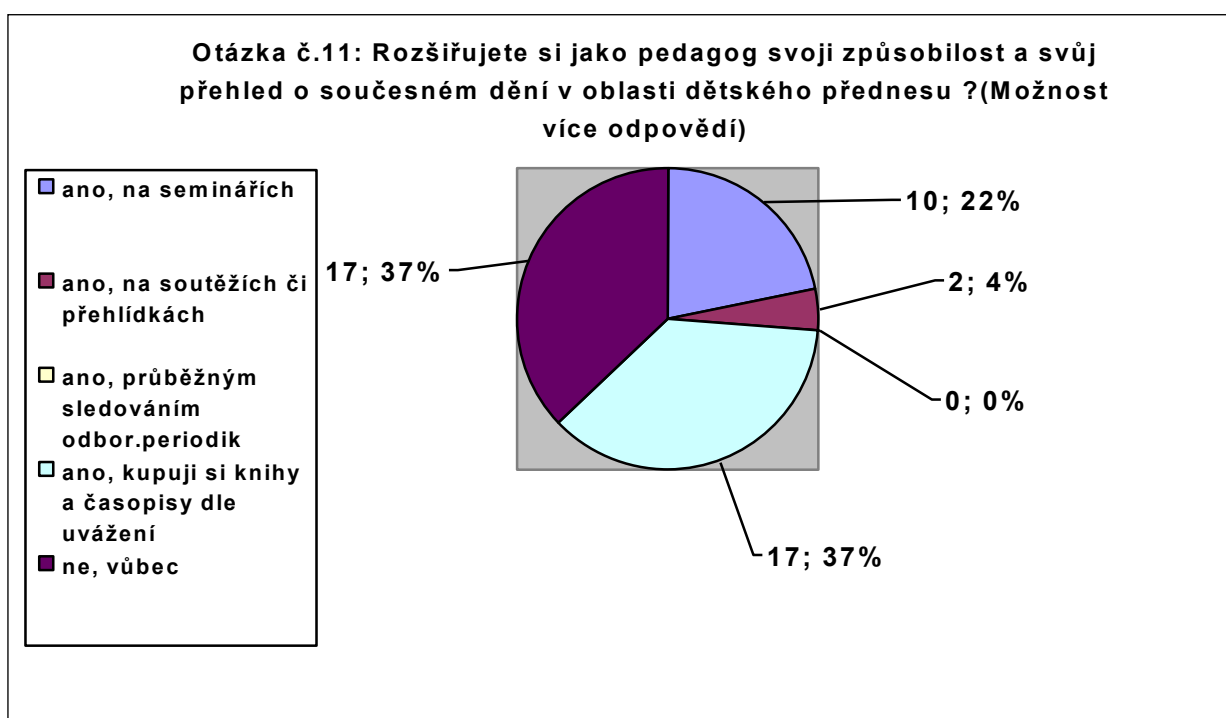
Z celkových sta procent 41% respondentů připravovalo někdy žáka do recitační soutěže. Zbývajících 59% respondentů nikdy nepřipravovalo žáka do recitační soutěže.



Komentář ke grafu 4.5.10: Z výše uvedeného grafu vyplývá, že většina respondentů, to je 27 respondentů, nikdy nepřipravovala žáka do recitační soutěže. 19 respondentů někdy připravovalo žáka do recitační soutěže. 27 respondentů z 46 je velmi vysoké číslo v neprospěch dětského přednesu, tento stav jsem předpokládala spíše opačný.

Graf 4.5.11 Respondentova způsobilost a přehled o současném dění v oblasti dětského přednesu

Školení a seminářů zaměřených na dětský přednes se účastní 22% respondentů, soutěží a celostátních přehlídek se účastní 4% respondentů, odborná periodika sleduje 0% respondentů, knihy a časopisy dle svého uvážení si kupuje 37% respondentů a 37% respondentů si vůbec nerozšiřuje svoji způsobilost a přehled.



Komentář k grafu 4.5.11: 17 respondentů se vůbec nevěnuje svému sebevzdělávání a také 17 respondentů si kupuje knihy a časopisy dle vlastního uvážení k použití do školních recitačních soutěží. 10 respondentů se účastní seminářů a školení zaměřených na dětský přednes, pouze 2 respondenti si rozšiřují svůj přehled o dětském přednesu na soutěžích či celostátních přehlídkách. Žádný respondent nesleduje odborná periodika o dětském přednesu!

4.6 Shrnutí dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplývá, že postoj učitelů k dětskému přednesu na školách je velmi rozpačitý. Dětský přednes se neobejde bez správného vyjadřování pedagoga, jehož promluva by měla být vzorem pro vyjadřování žáků. A spisovný český jazyk je u vyjadřování samozřejmostí.

Dozvěděla jsem se, že spisovnou češtinu ovládá většina učitelů, to je 87% respondentů. Ale ne všichni respondenti tuto schopnost využívají při výuce. Spisovným českým jazykem mluví 70% respondentů, a to ve všech předmětech. Dále je spisovná řeč respondentů uplatňována nejvíce v českém jazyce a literatuře, to je 13% respondentů. Překvapilo mě vysoké procento respondentů, kteří si neuvědomují, jak se vlastně vyjadřují. Těchto respondentů je 17%. Respondenti také vyžadují spisovnou mateřskou řeč od svých žáků, plných 60% respondentů zásadně vyžadují spisovné vyjadřování. Menší část, 33% respondentů si není jisto požadavkem na spisovnou češtinu ze strany žáků, zbývající respondenti zřejmě nevyžadují spisovný jazyk žáků.

Slovní zásoba žáků a jejich vyjadřování je v současné době aktuální otázkou. Jako průměrné je ohodnotila velká část respondentů, to je 85% respondentů. Nejmenší část respondentů, to jsou 4% respondentů, vyhodnotila své žáky jako zdatné řečníky s bohatou slovní zásobou. 11% respondentů se shodlo, že většina jejich žáků se neumí správně vyjadřovat.

Otázka dramatické výchovy na prvním stupni základních škol se mi zdá problematická, protože pouze dva respondenti, to jsou 4% respondentů, uvedli, že se vyučuje dramatická výchova jako samostatný předmět. 17% respondentů uvedlo, že se na jejich školách vůbec nevyučuje dramatická výchova, zbývající většina respondentů alespoň aplikuje do výuky dramaticko-výchovné metody, které slouží k plnění kompetencí k učení, k řešení problémů, komunikativních i sociálních a personálních.

Pojem přednes umí vysvětlit většina respondentů, to je 63% respondentů, 37% respondentů si není jisto pojmem přednes! Z toho usuzuji, že stejné množství respondentů se přednesem vůbec nezabývá! Žádný respondent nebyl zaskočen pojmem přednes.

Literárních textů vyjma čítanek a ostatních učebnic využívá v českém jazyce a literatuře 37% respondentů, dále je to prvouka (24% respondentů), vlastivěda (14% respondentů), cizí jazyk (8% respondentů), matematika (6% respondentů). V oblasti jiných předmětů byla nejvíce zastoupena výtvarná výchova, dále hudební výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova. Tuto složku tvořilo 11% respondentů. Respondenti měli možnost vybrat více předmětů. Z těchto údajů

usuzují, že většina respondentů ráda zařazuje do výuky literární texty, které mohou být motivacemi, naladěním, hrami a podobně a že jejich práce nespočívá jen v otevření učebnic.

Při aktivitách spojených se čtením respondenti předkládají žákům různé typy textů. Nejvíce je předkládána pohádka (23% respondentů), dále příběhová próza (18% respondentů), básně (16% respondentů), bajky (11% respondentů), pověsti (9% respondentů), různé texty z dětských časopisů (8% respondentů), dobrodružná próza (6% respondentů). Mezi jiné respondenti zahrnuli práci s textem encyklopedickým, vědecko fantastickým, s komiksem, denním tiskem. Respondenti měli možnost volby více odpovědí. Mile mne překvapila častá volba básně, pohádka je klasickou předlohou, která děti nezklame.

Společně s žáky se dětským přednesem zabývá 42% respondentů, ale pouze v hodinách literární výchovy, čtení. 24% respondentů uvedlo, že se zabývá dětským přednesem i mimo toto vyučování. Po 4% respondentů se věnují přednesu v dramatické výchově a recitačním kroužku. Vysoké procento respondentů, to je 26% respondentů, se vůbec nevěnuje přednesovým činnostem s dětmi!

41% respondentů připravovalo žáka do nějaké literární soutěže, většina, to je 59% respondentů, nikdy nepřipravovala žáka do recitační soutěže!

S touto nízkou aktivitou souvisí také sebevzdělávání učitelů v oblasti dětského přednesu. 37% respondentů si vůbec nerozšiřuje svou způsobilost a přehled o současném dění v této oblasti, stejné množství, to je také 37% respondentů, dává přednost vlastnímu výběru knih a časopisů k použití do školních recitačních kol. 22% respondentů se účastní seminářů a školení zaměřených na oblast dětského přednesu, pouze nepatrné procento respondentů se účastní soutěží či celostátních přehlídek. Ani jeden respondent nesleduje odborná periodika, jako je Amatérská scéna nebo Tvořivá dramatika!

A jak bych celkově zhodnotila situaci současného dětského přednesu? Myslím si, že učitelé ve výuce dobře pracují s různými literárními texty, čímž vzbuzují v dětech aktivitu a zájem o probíranou látku; tím je podpořen rozvoj slovní zásoby dětí. Většina používá spisovný český jazyk a totéž vyžadují po dětech. Co je však z šetření i z mého okolí zřejmé, na školách mají pedagogové malý zájem o dramatickou výchovu či vedení recitačních kroužků, o sebevzdělávání v této oblasti ani nemluvě. Myslím si, že jenom v hodinách literární výchovy a čtení se zájem o čtení, literární díla a jejich prezentaci v dětech nezrodí. K tomu je zapotřebí dát i kus sebe a nabídnout dětem něco víc právě v dramatických i recitačních seskupeních; v dnešní elektronické a uspěchané době je to obzvlášť těžké.

Závěr

Práce s dětskou literaturou a činnostmi vedoucí k dětskému přednesu je velmi zajímavá a poutavá, i když v dnešní uspěchané a elektronické době se těžko mezi dětmi prosazuje. O to radostnější je, pokud se dostaví dobrý výsledek nebo nadšení dětí pro čtení a přednes.

Náš mateřský jazyk patří k těm nejbohatším, ale často to nebereme vážně. Praxe je však jiná, stačí se zaposlouchat do řeči našich spoluobčanů v každodenním životě. Často se až zarazím, jak chudý slovník někteří lidé mají. Zvláště jsou to mladí lidé, kteří používají různých zkratek, cizojazyčných výrazů nebo vulgárních výrazů. Jejich slovní zásoba stačí pouze k tomu, aby se nějak dorozuměli. Používání i jemnějších citově zbarvených slov s různými „odstíny“ nejsou pro každého samozřejmostí. Malá slovní zásoba vypovídá nejen o člověku samotném, ale je také odrazem národní kultury. (Lukavský, 2000)

Cílem diplomové práce bylo přiblížit pojem dětský přednes, co je a co není přednes, nácvik přednesu, jak zaujmout děti pro práci s přednesem i způsob využití literárních textů na prvním stupni základních škol. Byla popsána konkrétní práce s dětmi i v povinně volitelných předmětech. Bylo provedeno dotazníkové šetření, které sledovalo využití spisovné řeči při výuce, úroveň slovní zásoby dětí i práci pedagogů s dětským přednesem. Výsledky jsou o to zajímavější, že pochází z téměř všech koutů naší republiky.

V průběhu mé pedagogické praxe budu usilovat o zdokonalování se v této oblasti, budu usilovat o prosazování práce s literaturou a dětským přednesem nejen v hodinách literární výchovy a na základě tohoto se budu snažit vzbuzovat v dětech lásku a nadšení pro čtení knih a jejich interpretaci, budu pečovat o kulturu dětské řeči.

Anotace

Diplomová práce se zabývá činností s žákem prvního stupně základní školy při nácviu dětského přednesu. Podává informace o významu dětského přednesu. Popisuje společenský význam spisovného mateřského jazyka nejen na základní škole, práci s literaturou pro rozvoj slovní zásoby i osobnostní rozvoj žáka. Poskytuje praktické náměty pro žáky mladšího školního věku nejen při hodinách literární výchovy. Obsahuje průzkumné šetření zabývající se problematikou oblasti dětského přednesu.

Annotation

This thesis is concerned with the activities of student primary school children during the rehearsal performance. It provides informations about the importance of children's performance. It describes the social significance of literary mother tongue not only in school, work with literature to develop vocabulary and personal development of pupils. It provides practical ideas for school age pupils during lessons, not only literary education. It includes exploratory investigation dealing with the child's recitation.

Použitá literatura

HAUSENBLAS,O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Nákladem vlastním vydal ve Zbuzanech Ondřej Hausenblas, 1992. Sazba: BEDA, Radlická 202, Praha 5.

ZÁMEČNÍKOVÁ,E. *Cesta k přednesu aneb průvodce pro pedagogy a mladé recitátory.* 1.vyd.Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2009. ISBN 978-80-7068-236-4.

VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ,J. *O kultuře mluveného projevu.* 1.vyd.Praha: Nakladatelství Svoboda, 1983. 25-057-83.

LUKAVSKÝ,R. *Kultura mluveného slova.* 1.vyd.Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000. ISBN 80-85883-61-9.

MISTRÍK,J. *Hovory s recitátorem.* 1.vyd.Praha: Supraphon n.p., v Praze, 1976. 12/21. 02-061-76.

KUBÁLEK,V. *Dětský přednes a rozvoj kulturních aktivit dítěte.* 1.vyd.Praha: Albatros, nakladatelství pro děti a mládež v Praze, 1983. 12/19. 13-855-83.

DISMAN,M., KUBÁLEK,V. *Dětský přednes a dramatický projev.* 1.vyd.Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p., v Praze, 1968. 14-886-68.

BLÁHOVÁ,K. *Uvedení do systému školní dramatiky.* Vydalo IPOS, Národní informační a poradenské středisko pro místní kulturu, Praha, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

GEJGUŠOVÁ,I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole.* 1.vyd.Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. Repronis, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ,R., ŠVRČKOVÁ,M. *Čtenářská gramotnost na 1.stupni ZŠ.* 1.vyd.Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Oftis, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

KROČA, D. *Dětský přednes a současná poezie.* 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. ISBN 80-7204-147-9.

PLOŠKOVÁ,Z., JANÁČEK,G., KLEMENT,B., MACHYTKA,J, MRVKA,A., SINGULE,F., ŠMERHOVSKÝ,K., ŽENATÝ,V. *Metodika vyučování českému jazyku v 2.-5.roč.ZDŠ.* 1.vyd.Praha: SPN, 1965. 16-907-65.

BERÁNKOVÁ,E., KOSTEČKA,J. *Přečtěte si s námi.* 1.vyd.Praha: SPN,Praha, 1992. ISBN 80-04-24573-0.

ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ,Š. *Metodika mluvní výchovy dětí.* 3.vyd.Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, Praha, 1994. ISBN 80-901 660-1-6.

TICHÁ,A. *Učíme děti zpívat.* 2.vyd.Praha: Portál, s.r.o., Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2.

BUDÍNSKÁ,H. *Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát.* Kopie ze SSŠ ZVPP, Hodonín.

ŠVP ZŠ , 2010.

RVP ZV, 2007.

Grand biblio, 2011.

Internetové odkazy

<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5437>

<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5437>

<http://kcjl.modry.cz/katedra/hausen.htm>

<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovník/pismo/R/stranka/18>

<http://www.cesky-jazyk.cz/slovníček-pojmu/souveti-podradne/#ixzz1N0u3SYLy>

<http://ufal.ms.mff.cuni.cz/pdt2.0/browse/doc/manuals/cz/t-layer/html/ch05s05s03.html>

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>

<http://old.nipos-mk.cz/onas.asp#artama>

<http://www.nipos-mk.cz/?cat=57>

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18>

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396,s.4>

<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js07/fonetika/materialy/ch02s01.html>

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=396>

<http://www.amaterskascena.cz/o-amaterske-scene.html>

www.nipos-mk.cz

www.drama.cz

<http://nase-rec.ujc.cas.cz/index.php>

<http://www.spn.cz/casopiscjl/index.php>

Přílohy

Příloha č.1, č.2, č.3 – Pracovní listy žáků

Příloha č.4 – Báseň „Koupali se bratři kosi“

Příloha č.5 - Dotazník

Příloha č.6 – Vyplněná předloha anotace – šablona dokumentu Portálu PdF-INFO

ÚKOL: Nguyễn Du (LUCIE) 3.B

1. Přečti báseň. Po přečtení básně si **vyber** jeden **verš** (jeden řádek v básni) a tento verš opiš:

šlehačku se lůže

2. Popisovaný jev verše využij pro **popis** nějaké **činnosti** – k jaké činnosti, aktivitě tě verš nabádá? Napiš:

Procházel se na šlehačce se poem, sněží šlehačku, postavil si se šlehačky sněhuláka a psa, měl celé město se šlehačky,

3. Co vše by se mohlo stát při prožívané aktivitě? Jaké nepředvídané problémy či radosti? Napiš:

sněží, by mě někdo s šlehačkou, vyhodil by mě někdo s šlehačkou do koše, chci aby sněželo na šlehačku,

ÚKOL:

1. **Přečti** báseň. Po přečtení básně si **vyber** jeden **verš** (jeden řádek v básni) a tento verš opiš:

učení opice

2. Popisovaný jev verše využij pro **popis** nějaké **činnosti** – k jaké činnosti, aktivitě tě verš nabádá? Napiš:

máil je naučidje judo, fotbal, atletiku, lezení, volejbal, vikingon, plavání, florbal, běžeč, hokej, basketbal

3. Co vše by se mohlo stát při prožívané aktivitě? Jaké nepředvídané problémy či radosti? Napiš:

ve judu se dá zlomit noha, ve fotbale dím gól, ve hokeji se dá zlomit noha, ve basketbalu se může tě trefit balón, na lezení se dá mluvit a máim radost.

ÚKOL:

1. Přečti báseň. Po přečtení básně si vyber jeden verš (jeden řádek v básni) a tento verš opiš:

Prázdnoty v Africe

2. Popisovaný jev verše využij pro popis nějaké činnosti – k jaké činnosti, aktivitě tě verš nabádá? Napiš:

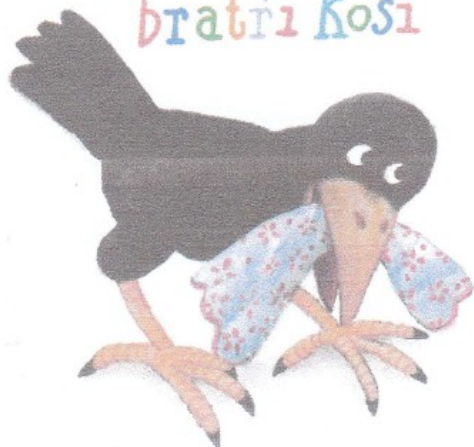
*Budu plavat, budu se koupat na palmě
budu jezdit na širafu, chytím si lvíče
a postavím si dům,*

3. Co vše by se mohlo stát při prožívané aktivitě? Jaké nepředvídané problémy či radosti? Napiš:

*mohla bych spadnout ze širafi.
budu plavat a uvidím krokodila.*

1/6

Koupali se bratři kosi



Koupali se bratři kosi,
pírka měli plná rosy.

První, druhý, třetí
s brkem domů letí.

„To jsme mokří, mámo, koukni,
do pírek nám rychle foukni.“



S:

M

s

s

I

I



DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Gabriela Melicharová a jsem studentkou 5.ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku zaměřeného na dětský přednes a práce v literární výchově. Tento dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity pouze pro účely tohoto průzkumu.

Velmi děkuji za Vaše informace i Váš čas.

Gabriela Melicharová

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

1. Jste : muž / žena

2. Jste ve věku : a/ 25 – 35

b/ 36 – 45

c/ 46 a více

3. Délka Vaší pedagogické praxe je: a/ 0 – 3 roky

b/ 4 – 10 let

c/ 10 – 20 let

d/ více jak 20 let

4. Působíte na škole : a/ plně organizované

b/ malotřídní

5. Učíte: a/ ve městě

b/ na vesnici

6. Vaše pedagogické vzdělání je : a/ středoškolské, nestuduji VŠ

b/ středoškolské, studuji VŠ

b/ vysokoškolské

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Gabriela Melicharová
Katedra:	Katedra českého jazyka
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Bartoňová
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Literární výchova se zaměřením na dětský přednes a možnosti jeho využití na prvním stupni základní školy nejen v hodinách českého jazyka.
Název v angličtině:	Education of literature focused on children's recitation and the other possibilities of its usage not only in Czech lessons at primary school.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá činností s žákem prvního stupně základní školy při nácviu dětského přednesu. Podává informace o významu dětského přednesu. Popisuje společenský význam spisovného mateřského jazyka nejen na základní škole, práci s literaturou pro rozvoj slovní zásoby i osobnostní rozvoj žáka. Poskytuje praktické náměty pro žáky mladšího školního věku nejen při hodinách literární výchovy. Obsahuje průzkumné šetření zabývající se problematikou oblasti dětského přednesu.
Klíčová slova:	přednes, mateřský jazyk, slovní zásoba, řečové schopnosti, hlasová kultura
Anotace v angličtině:	This thesis is concerned with the activities of student primary school children during the rehearsal performance. It provides informations about the importance of children's performance. It describes the social significance of literary mother tongue not only in school, work with literature to develop vocabulary and personal development of pupils. It provides practical ideas for school age pupils during lessons, not only literary education. It includes exploratory investigation dealing with the child's recitation.
Klíčová slova v angličtině:	recitation, mother tongue, vocabulary, verbal skills, vocal culture
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1, č.2, č.3 – pracovní listy žáků, Příloha č.4 – Báseň „Koupali se bratři kosi“ Příloha č.5 – Dotazník Příloha č.6 – Vyplněná předloha anotace – šablona dokumentu Portálu PdF-INFO
Rozsah práce:	102 s.
Jazyk práce:	CZ