

Univerzita Palackého v Olomouci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

MARTIN ŠOLC

UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

**ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ
U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ SE ZAMĚŘENÍM
NA NASLOUCHÁNÍ A POROZUMĚNÍ**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem uvedenou práci vypracoval samostatně pod vedením
Mgr. Jany Kusé, Ph.D. s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

.....

Martin Šolc

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Janě Kusé, Ph. D. za její podněty k práci, vstřícné jednání, odborné rady a cenné připomínky, kterými přispěla k vypracování diplomové práce. V neposlední řadě velice děkuji mým rodičům, manželce, nejbližším přátelům a kolegům ze ZŠ Bosonožská, a to nejen za trpělivost, ale také za podporu při studiích na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Obsah

1	Úvod	6
2	Teoretická východiska	8
2.1	Komunikace	8
2.1.1	Funkce komunikace	9
	Rozdělení funkcí komunikace	9
2.1.2	Schéma komunikačního procesu	12
2.1.3	Součásti komunikačního procesu.....	13
2.1.4	Druhy komunikace.....	17
2.1.5	Verbální komunikace	18
	2.1.5.1 Verbální komunikace v pedagogice	20
2.1.6	Neverbální komunikace	22
2.1.7	Motivace ke komunikaci.....	26
2.1.8	Komunikační bariéry	27
2.2	Vývoj řeči jako jeden z prostředků dorozumívání	28
2.2.1	Období křiku	29
2.2.2	Období žvatlání.....	29
2.2.3	První slovo	30
2.2.4	Rozvoj řeči.....	31
	2.2.4.1 Slovní zásoba	31
	2.2.4.2 Gramatická struktura jazyka	31
	2.2.4.3 Vývoj slovní zásoby	31
2.2.5	Období otázek.....	32
2.2.6	Vnímání řeči	32
2.3	Naslouchání.....	33
2.3.1	Proces naslouchání.....	34
2.3.2	Druhy naslouchání	36
2.3.3	Druhy posluchačů	37
2.3.4	Empatie a aktivní naslouchání	38
	2.3.4.1 Aktivní (empatické) naslouchání	39
	2.3.4.2 Účel aktivního naslouchání	39
	2.3.4.3 Techniky aktivního naslouchání	39
2.4	Začlenění komunikační výchovy do RVP.....	40

3	Praktická část.....	44
3.1	Úvod.....	44
3.2	Přípravy a analýzy.....	45
3.2.1	Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 1	45
3.2.1.1	Analýza vyučovací hodiny č. 1	49
3.2.2	Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 2	54
3.2.2.1	Analýza vyučovací hodiny č. 2	57
3.2.3	Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 3	61
3.2.3.1	Analýza vyučovací hodiny č. 3	64
3.2.4	Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 4	67
3.2.4.1	Analýza vyučovací hodiny č. 4	70
3.3	Výsledky analýz	74
4	Závěr.....	75
5	Použitá literatura:	77
6	Přílohy	80

1 Úvod

Ve chvíli přemýšlení nad tématem mojí diplomové práce se moje hlavní myšlenka upínala k tomu, aby její obsah byl přínosem nejen pro mě samotného, ale i pro další učitele a zejména učitele na 1. stupni základních škol. Podle mého názoru být učitelem je velice náročné a zavazující, ale povolání učitele na 1. stupni základní školy je zavazující a náročnější ještě o něco více. Člověk si najednou uvědomuje, že je někým, kdo musí děti naučit číst, psát, počítat a další důležité dovednosti, bez kterých se žádný člověk nemůže v životě obejít. Učitel by měl s dětmi umět komunikovat, musí jim umět naslouchat a řešit zásadní otázky, které stojí na začátku primárního vzdělávání každého dítěte. Dokáže dětem porozumět, musí jim umět pomoci s jejich problémy, které mají nejen během svých prvních let na základní škole. Myslím si, že právě komunikace je jedním ze základních stavebních kamenů budování dobrého vztahu mezi učitelem a jeho žáky.

Pokud učitel umí se žáky dobře komunikovat a naslouchat jim, žáci pak k učiteli přistupují stejným způsobem. Učitel ovlivňuje názory žáků a předává dětem své nabyté vědomosti a zkušenosti. Není to dnes již pravidlem, ale věřím, že mohu napsat, že na počátku jejich školní docházky je pro ně i autoritou, kterou děti respektují a obdivují. Dle mého názoru je učitel na 1. stupni základním stavebním kamenem ve vzdělání. Spousta lidí se domnívá, že být učitelem je velice snadné a že to snad může dělat téměř každý. Ze své dosavadní praxe ale vím, že to vůbec není tak lehké, jak by se mohlo na první pohled zdát. Na počátku studia jsem si neuvědomoval, co tato práce skutečně obnáší. Že to není pouze předat dětem informace, ale že je to systematická a až mravenčí práce, ve které člověk pracuje zpočátku s malými bytostmi, které v prvních chvílích svého působení ve škole ani netuší, co po nich vlastně chceme. Toto všechno vyžaduje mnohdy opravdu značné množství trpělivosti, které ale v celkovém součtu každého učitele nejen na 1. stupni základních škol jistě přináší spoustu velice pozitivní zpětné vazby. Téměř každý učitel je, nebo by měl být komunikativním typem člověka, i já se jím cítím být, a proto jsem si vybral pro svoji diplomovou práci téma, které se touto problematikou zabývá. Téma komunikačních dovedností je poměrně rozsáhlé, proto se ve své diplomové práci zaměřím zejména na oblast naslouchání. S nasloucháním je samozřejmě a neodlučně spojena komunikativní dovednost porozumění. Tyto dvě oblasti jsem si vybral, protože vím, jak důležitý je rozvoj těchto komunikačních dovedností u žáků mladšího školního věku. Stále častěji se u dětí

vyskytují poruchy právě v těchto dvou velice důležitých odvětvích komunikačních dovedností. Například různé poruchy pozornosti, řeči, učení a jiné. Mohou mít problémy například při spojování hlásek a písmen, což znamená problém při přiřazení odpovídajícího zvuku k písemnému symbolu. Oslabené sluchové vnímání je zapotřebí procvičovat takzvanými reedukačními cvičeními zaměřujícími se na konkrétní oslabenou oblast. I z tohoto důvodu si myslím, že je důležité věnovat jim nemalou pozornost. V teoretické části méj diplomové práce se zpočátku věnuji komunikaci a pokouším se nastínit pravý význam tohoto pojmu. Zabývám se tím, jaké má funkce, druhy a také, jaká je vlastně motivace pro komunikaci ve společnosti. Dále se snažím nastínit, jakým způsobem se vyvíjí a rozvíjí řeč od útlého dětství. V neposlední řadě věnuji pozornost komunikační dovednosti naslouchání i tomu, jakým způsobem je rozvoj a vývoj této komunikační dovednosti zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Část věnovaná naslouchání se velmi významně promítne i do praktické části diplomové práce, ve které se budu snažit zaměřit na rozvoj této komunikační dovednosti. V úvodu praktické části bude cílem vytvořit několik příprav na výuku s tematikou rozvoje komunikační dovednosti naslouchání. Budu tuto část práce koncipovat právě tak, aby v přípravách byly obsaženy úkoly a cvičení zaměřené zejména na rozvoj této komunikační dovednosti. Vytvořené přípravy na vyučovací jednotky ověřím v praxi s žáky na základní škole a konečně provedu analýzu těchto odučených vyučovacích jednotek. Cílem praktické části je rozvíjet komunikační dovednost naslouchání u žáků na 1. stupni základních škol a vzbudit v nich zájem o mluvené slovo a touhu po zisku nových a pro ně cenných informací.

2 Teoretická východiska

2.1 Komunikace

Dříve než se ve své diplomové práci a zejména v její praktické části budu věnovat konkrétně vybranému tématu, které nese název *Rozvoj komunikačních dovedností u žáků 1. stupně ZŠ se zaměřením na naslouchání a porozumění*, je třeba se nejprve podívat na to, co je to vlastně komunikace a komunikativnost. Nezbytné je rovněž naznačit schéma komunikačního procesu, zpřehlednit funkce, druhy a typy komunikace a vůbec celý proces komunikace v praxi.

Protože definic pojmu komunikace je nesčetné množství, vybral jsem si pro svoji diplomovou práci tento výklad.

Pojem komunikace má ve svém pojetí velmi široké spektrum použití. Výraz má svůj původ v latině a jeho doslovný překlad znamená spojování. Můžeme si tento pojem vykládat jako dopravní síť nebo přemísťování lidí. Dále si jej lze také vyložit jako přemísťování myšlenek, postojů, informací, pocitů od jednoho jedince ke druhému jedinci. Prostředky komunikace mohou být například jazyk, telefon, počítač, televize, rozhlas. Využívá se v několika různých vědních oborech, většinou však při spojitostech s nějakým jazykem. Například v psychologii je komunikace považována za sebezprezentaci a sebepotvrzování. V mnoha případech jde o vyjádření postojů k nějakému předmětu, či k příjemci sdělení. Komunikace se dá rovněž označit jako dorozumívání. (Mikuláščík, 2010)

Pojem komunikace bychom mohli definovat několika různými způsoby. Některé se zaměřují spíše na stránku obsahovou, jiné zase na formální. Další věnují pozornost prožitku nebo logice. Pokud bychom chtěli shrnout pojem komunikace do několika důležitých bodů, pak podle Mikuláščíka (2010 str. 20), by to mohly být tyto:

- „komunikace je nezbytná k efektivnímu sebe vyjadřování“
- „komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem“
- „komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů“
- „komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů“

2.1.1 Funkce komunikace

Velice často se stává, že mezi jednotlivými funkcemi komunikace dochází k jejich propojování – nejsou mezi nimi určeny přesné hranice. Rozdělení funkcí komunikace nám umožňuje pochopit samotný význam slova komunikace.

Rozdělení funkcí komunikace (Mikuláščík, 2010 str. 21-22)

- **Funkce informativní** – „Předávání nějakých informací, faktů, dat mezi lidmi.“
- **Funkce instruktivní** – „Je to v podstatě také funkce informační, ale s přídatkem vysvětlení významů, popisu, postupu, organizace, návodu, jak něco dělat, jak něčeho dosáhnout.“
- **Funkce přesvědčovací** – „Působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj, hodnocení nebo způsob konání (racionální přesvědčování pomocí argumentů, pomocí logiky, emocionální přesvědčování formou působení na city, dost často manipulativní, motivační přesvědčování, paradoxní přesvědčování).“
- **Funkce posilovací a motivující** – „Patří svým způsobem do funkce přesvědčovací. Jde o posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřebnosti, o posilování vztahu k něčemu.“

- **Funkce zábavná** – „Jde o to pobavit, rozesmát, vyplnit čas komunikováním, které vytváří pocit pohody a spokojenosti.“
- **Funkce vzdělávací a výchovná** – „Specificky uplatňovaná zejména prostřednictvím institucí, sycena je funkcí informativní, instruktivní, ale i funkcemi dalšími jako jsou dohled, dozor, kontrola.“
- **Funkce socializační a společensky integrující** – „Vytváření vztahů mezi lidmi, sbližování, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti a vzájemné závislosti. Komunikace závisí také na naší společenské úrovni, v jakých společenských segmentech se nacházíme a do jakých chceme patřit. Každá společenská vrstva má poněkud odlišný způsob komunikace.“
- **Souvztažnost** – „Informace jsou dávány do určitých souvislostí, které nám pomáhají lépe je pochopit a vstřebat.“
- **Funkce osobní identity** – „Na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou. Už od dětství komunikace pomáhá k tomu, abychom si zodpověděli některé základní otázky typu – kdo jsme, kam směřujeme, v co věříme. Pomáhá nám ujasnit si spoustu věcí o sobě samém, uspořádat si své postoje, názory, sebevědomí a osobní aspiraci. Jde o ratifikaci sebepojetí.“
- **Poznávací funkce** – „Souvisí úzce s funkcí informativní. To je pojetí spíše z pohledu komunikanta, kdežto informativní zahrnuje pojetí z pohledu komunikátora i komunikanta. Umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky a plány. Prostřednictvím zkušeností jiných lidí konzervujeme ve zkrácené podobě informace, které bychom vlastními zkušenostmi nebyli schopni v takové šíři prožít.“
- **Funkce svěřovací** – „Slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací, většinou s očekáváním podpory a pomoci. Sdílení pocitů je pro každého jedince silnou podporou, když probírá věci, které ho trápí. Může mít různou hloubku. Může jít o přímou, empatickou snahu pomoci s maximální identifikací, nebo to může být pouhé akceptování pocitové úrovně.“

- **Funkce úniková** – „*Slouží jako důležitá v okamžicích, kdy máme všeho „až nad hlavu“, chceme si s někým pohovořit, odreagovat se. Když je člověk sklíčený, otrávený, znechucený, může mít chuť si s někým nezávazně popovídat o věcech neutrálních.*“

Irena Žantovská ve své knize s názvem *Rétorika a komunikace* (2015, str. 20-22) klasifikuje funkce komunikace takto:

- **Informační** – „*Na tuto funkci lze nahlížet jako na základní funkci komunikace, která představuje naši odvěkou potřebu po získávání i předávání informací druhým lidem.*“
- **Instruktažní** – „*Tato funkce představuje naši potřebu informace nejen předávat, ale zároveň adresáta ovlivňovat a navádět k tomu, jak informaci pochopit a jak s ní pracovat.*“
- **Manipulační** – „*Tato funkce tedy přináší takové postupy interpretování reality, kdy cílem komunikace je ovlivňování příjemce, ale tento cíl je záměrně nejrůznějším způsobem zastírán, nejčastěji předkládáním cílů náhradních, které mají za úkol manipulační funkce maskovat.*“
- **Přesvědčovací – apelativní** – „*Tato funkce je výrazem posílené instruktažní roviny o prostředky využívané k zacílenému vyvolání očekávaného žádoucího postoje, jednání, motivovaného činu.*“
- **(Sebe)propagační** – „*Tato funkce vychází z takových motivací ke komunikaci, jako je např. naše potřeba sebepotvrzovací a existenciální, eventuálně motivace adaptační, kdy způsobem svého komunikačního vystupování signalizujeme přijetí a osvojení si své určité komunikační role.*“
- **Zábavní** – „*Tato funkce vychází ze základních lidských potřeb uvolnit se, pobavit sebe i druhé, rozesmát se. Proniká všemi komunikačními rovinami a v současné době výrazně posiluje např. na úrovni masové a mediální komunikace.*“

- **Kontaktní** – *„Tato funkce vyplývá z přirozené lidské potřeby sdružování a pocitu sounáležitosti. Je vlastní všem příslušníkům lidského rodu, i když míra této potřeby samozřejmě vyplývá z charakteru každého člověka individuálně.“*
- **Rituálová** – *„Cílem rituálové komunikace je oblast sdílení a prožívání a její kořeny vyrůstají z kulturních tradic a spočívají na společně sdílených významech a symbolech a představují procesy jejich ustavování a verifikování.“*
- **Estetická** – *„O této funkci mluví např. Mukařovský a chápe ji jako funkci, která zkoumá samotný znak sám o sobě a jeho estetickou hodnotu. Samostatně je tato funkce někdy hodnocena v umělecké komunikaci, ale jako neopomenutelná a důležitá prostupuje celou řadou všech možných, například rituálových komunikačních výměn.“*

2.1.2 Schéma komunikačního procesu

Lidé, kteří spolu chtějí hovořit, mají touhu nejen sdělovat si různé informace, ale také vztahy, nálady, postoje, pocity. Jako základ pro pochopení vztahů slouží souvislosti, v nichž jsou jednotlivé informace předávány. Velká část informací, které se týkají vztahů, jsou svěřovány prostřednictvím neverbálních prostředků (frázování, barva hlasu, hlasitost). Mezilidská komunikace funguje z toho důvodu, že lidé ovládají a respektují zásady, které souvisejí s myšlením a jednáním navazujícím právě na komunikaci. Existuje velká škála zásad a záleží pouze na nás, zda tyto zásady budeme dodržovat nebo ne. (Mikuláščík, 2010)

Podle Mikuláščíka (2010, str. 23-24) můžeme tyto zásady seřadit do postupové struktury takto:

- 1) **Vnímání dat** – *„Žijeme ve světě nezpracovaných dat. Něco vnímáme, něco ne. Záleží na síle podnětu a na naší selekci. Buď to bude určitá část informace, kterou přijmeme, nebo ne. Jsou to data nezávislá. Selekcce je filtrem, který nás chrání před informačním přetížením. Velký význam zde hraje míra pozornosti a význam podnětu.“*

- 2) **Spojování dat významem** – „*Na této úrovni jsou data přeměněna na informaci. Vybraná a uspořádaná data jsou spojena a naplněna podle významu. Toto je obsahová úroveň informace. Spojování umožňuje chápat kontext, vztahy i chronologickou návaznost.*“
- 3) **Vkládání záměru a postoje** – „*Konkretizování ve smyslu postoje, záměru, konativní záměrnosti, snažení, citového vztahu.*“
- 4) **Sebereflexe a sebekoncepce** – „*Vnímání vlastní role ve vztazích, snaha určitým způsobem působit, vyvolávat reakce.*“
- 5) **Soubor předpokladů, očekávání a pravidel** – „*Něco, co se dá označit jako životní scénář, naučené vzory chování, pravidla chování, která jsme získali působením výchovy. Scénáře jsou součástí vědomí o sobě.*“
- 6) **Kulturní model** – „*Jsou to vztahy v širším kontextu a jsou vymezeny určitou kulturou, subkulturou, v níž žijeme. Svou roli zde hrají politické, ideologické a mytologické standardy, celkový kulturní rámec (upraveno a doplněno dle J.W.Gibson, M.S.Hanna, 1992).*“

2.1.3 Součásti komunikačního procesu

J. Mítrík (1990, str. 4) uvádí vektory neboli nosiče komunikace, na základě kterých probíhá proces komunikace. Těmito nosiči jsou: komunikanti, komunikační situace, forma kontaktu, výrazové prostředky, komunikační záměr.

Komunikátor - Za komunikátora můžeme označit jakoukoliv osobu, která do svého okolí vysílá nějakou zprávu. Nemusí být pravidlem, že komunikant je vždy správně informovaný, vysílané zprávy mohou být svým způsobem zkreslené, domyšlené nebo neúplné. Roli zde sehrávají zkušenosti, postoje a náladovost. (Mikuláščík, 2010)

Komunikant – Za komunikanta můžeme naopak označit jakoukoliv osobu, která přijímá od okolí vysílanou zprávu. Vnímání komunikanta bývá běžně ovlivněno jeho zkušenostmi, názory, záměry a vlastními cíli. Jak komunikátor, tak i komunikant předpokládají, že mají podobný soubor znalostí a řečových schopností a dovedností. Komunikant by měl mít nachystané dotazy, sdělení, které se k němu dostalo, by si neměl domýšlet. Neměl by v přijatém sdělení slyšet jen to, co sám slyšet chce. (Mikuláščík, 2010)

Komuniké – Za komuniké můžeme označit každou vydanou nebo vyslanou zprávu, která může vystupovat, jako myšlenka nebo pocit, jež je sdělována člověkem, člověku druhému. Jakákoliv zpráva může mít parametry verbálních či neverbálních symbolů. Ve chvíli kdy komunikátor použije slovo, které označuje tu, či onu konkrétní věc, komunikant většinou pochopí, co je tím myšleno. Mnohem složitější to bývá u abstraktních slov, symbolů neverbálních a slovních spojení. Celkový dojem z předávané zprávy, může být chápán různými lidmi naprosto odlišně. V tomto případě může hrát roli kontext nebo komunikační šum. (Mikuláščík, 2010)

Komunikační jazyk – Je prostředkem pro předávání komunikačních zpráv. To, že mluvíme stejným jazykem, zdaleka nemusí znamenat, že si vždy a za všech okolností rozumíme s ostatními. Označujeme-li objekt nějakým symbolem, nazýváme jej Denotát. Naproti tomu jako Designát označujeme symbol, který používáme k označení určitého objektu, denotátu. Ve významu jazyka rozlišujeme jeho denotativnost a konotativnost. Když řekneme, že je jazyk denotativní, znamená to, že jde o význam obsahu pojmu, které slovo zastupuje (využíváno zejména v matematice a v přírodních vědách). Konotativní význam, který je mnohem rozšířenější a využívanější v přímé komunikaci mezi lidmi, se týká širšího pojetí myšlenek, postojů, záměrů prožívání, tendencí nebo subjektivních pocitů. Kultura produkuje jazyk, který je její součástí. Zároveň je velice proměnlivý a může mít různé stupně formálnosti a kvality. (Mikuláščík, 2010)

Komunikační kanál – Může být jakákoliv cesta, kterou je posílaná určitá informace. Pokud máme na mysli komunikaci přímou, tedy z očí do očí, tak zde můžeme označit za hlavní kanál zvuky, pohyby těla, pohledy, stisk ruky, vůně parfému, vhodné a vkusné oblečení a hlas. Pokud však máme na mysli komunikaci zprostředkovanou (televize, rádio, telefon), tak zde máme komunikační prostředky mnohem omezenější. (Mikuláščík, 2010)

Zpětná vazba (feedback) – tímto pojmem rozumíme určitou reakci na přijímanou zprávu, která může mít podobu potvrzení či způsob interpretace. V komunikačním procesu je právě zpětná vazba velice důležitou součástí, protože neustále udržuje oba účastníky v situaci komunikace. Zároveň zprostředkovává informace o příjmu a chápání vysílané zprávy. Zdaleka ne každý účastník komunikačního procesu však dokáže zpětnou vazbu přijímat. Funkce zpětné vazby mohou být například regulativní, poznávací, sociální, provokující nebo podpůrné. Zpětná vazba může být zároveň i zdrojem informací, měli bychom ji tedy v komunikačním procesu nejen vyžadovat, ale i zpětně poskytovat. Pokud se podíváme na masovou komunikaci, zjistíme, že právě v ní jsou možnosti pro zpětnou vazbu mnohem omezenější. Zde má význam komunikace formální ráz. (Mikuláščík, 2010)

Komunikační prostředí – Tento pojem je v komunikaci velice důležitým faktorem. Určitá prostředí mohou působit to, že situace rázem dostane formální nebo reprezentativní význam, což může v určité fázi komunikace působit na člověka více svazujícím a stresujícím dojmem. Zjednodušeně řečeno je to prostředí, kde se odehrává celkový proces komunikace. Toto prostředí může být utvářeno například přítomností různých lidí, osvětlením, či uspořádáním místnosti. Podněty působící a tedy i ovlivňující komunikátora, komunikanta a komuniké se nazývají jako komunikační šum. Za komunikační šum můžeme označit faktory jako například hluk, zbytečná informace, zkreslená informace nebo nepříjemné světlo, ale i šum charakteru psychického rázu, který může představovat šum v podobě ne příliš sympatického člověka. (Mikuláščík, 2010)

Kontext – V našem případě kontext komunikační je situací, v níž celkový proces komunikace probíhá. Obsahuje dvě složky, složku vnitřní a složku vnější. Vnitřní složkou můžeme označit tím, co se v člověku odehrává. Vnější složkou rozumíme veškeré stimuly, které na nás působí v přítomnosti a působily na nás i v minulosti (čas, prostor, místo, lidé...).

To co na nás v kontextu působí, co ovlivňuje komunikaci, se podle Mikuláščíka (2010, str. 28) označuje jako kontextová modalita, to jsou jednotlivé stimulační vlny:

- „čas“
- „prostor, v němž komunikace probíhá“
- „emoční naladění“
- „mezilidské vztahy, míra formálnosti“
- „míra shody v jazyku dorozumívání a způsob vzájemného chápání a interpretace obou stran“
- „stereotypy a očekávání chování vymezeného rolemi“
- „záměry a motivace účastníků“
- „sociální situace“
- „věk účastníků komunikace, pohlaví“
- „pozice účastníků komunikace z hlediska moci, kvalifikace, společenské role (když vám řekne policista „pojdte se mnou“, je to vnímáno jinak, než když vám to řekne průvodce v muzeu).“

Abychom dokázali správně pochopit to, co nám chce ten druhý sdělit, je velice důležité vnímání a poznání kontextu. Ztratit kontext můžeme naší nepozorností nebo nezaznamenáním zdánlivě nedůležitého prvku v komunikaci. Za následek to může mít například, že neporozumíme tomu, co nám komunikátor chtěl sdělit. (Mikuláščík, 2010)

Proces komunikace probíhá ve většině případů mezi dvěma a více zúčastněnými osobami a je nazýván procesem dynamický. Samotný proces komunikace má svůj základ ve změně myšlenkového procesu v komunikační proces, který si můžeme sdružit do čtyř fází. Za prvé si s nápomocí vnitřní řeči komunikátor uvědomuje a myšlenku nebo nějaký pocit, jež by rád někomu sdělil. V další fázi se zapojuje formulátor

vybírajíc slova, která by nejuvýstižněji zastoupila představy. Ve třetí fázi je informace zakódována. V poslední fázi vzniká vlastní artikulovaný projev, včetně zpětné vazby. (Pechačová, Natovová, 2012)

2.1.4 Druhy komunikace

Komunikátor má v rámci komunikace na výběr poměrně široké spektrum možností, jakým způsobem s komunikací může nakládat a pracovat. Komunikaci je možné dělit dle několika faktorů a kritérií. Vzhledem k tomu, že druhů komunikace existuje velké množství, vybral jsem do své práce ty, které pokládám za důležité a těm se věnuji podrobněji. (Mikuláščík, 2010; De Vito, 2001)

- **Komunikace záměrná** – Úkolem komunikátora je mít pod kontrolou to, co promítá ve svém projevu. Vše co prezentuje, by mělo korespondovat s jeho záměrem.
- **Komunikace nezáměrná** – V tomto případě komunikátor předkládá svůj projev zcela jiným způsobem, nežli původně zamýšlel.
- **Komunikace vědomá** – Komunikátor má povědomí o tom, co ostatním sděluje a jakým způsobem to sděluje.
- **Nevědomá komunikace** – Velmi často se tento druh komunikace propojuje s komunikací nezáměrnou, protože komunikátor nemá zcela pod kontrolou vlastní projev nebo některou z jeho složek.
- **Kognitivní komunikace** – Zde jsou upřednostňovány argumenty logické, které vycházejí z racionality.
- **Afektivní komunikace** – Jedná se zde o komunikaci, která je reprodukována na základě emočních projevů komunikátora, či komunikanta.
- **Pozitivní komunikace** – Dává najevo svůj souhlas, nadšení, obdiv, či přijetí. Důležitou informací je zde to, že i nepříjemná fakta mohou být prezentována kladně a přijatelně.

- **Negativní komunikace** – Tato komunikace téměř nikdy nezpůsobí pozitivní reakci druhé strany, využívá se pro vyjadřování odporu, kárání a v mnoha případech zejména pro kritiku. (Mikuláščík, 2010)

Asi nejdůležitějšími druhy komunikace jsou komunikace verbální a neverbální.

Při komunikačním procesu využíváme zejména dvou důležitých signalizačních systémů. Jeden je nazýván jako verbální a druhý neverbální. Ve verbálním systému převažují zejména slovní signály, které se přenáší prostřednictvím vzduchu. V neverbálním systému jsou obsaženy další prostředky pro komunikaci. (Joseph A. De Vito, 2001)

V následujících podkapitolách se budeme zabývat právě těmito dvěma druhy komunikace, tedy verbální a neverbální komunikací.

2.1.5 Verbální komunikace

Pojem verbální komunikace si můžeme vysvětlit, jako vyjadřování na základě slov prostřednictvím daného jazyka. Verbální komunikace je v životě člověka nepostradatelnou, protože se významně promítá do sociálního života každého z nás. Důležitým faktem však zůstává, že každá verbální komunikace je zároveň provázena neverbálními prostředky. Verbální komunikace dává prostor pro bleskovou zpětnou vazbu nebo výměnu názorů. (Mikuláščík, 2010)

Pomocí řeči propojujeme strany účastníků komunikace. Samotná řeč je postavena na různých pravidlech. Jedná se o gramatická pravidla, kde se zabýváme správným zařazením slov do vět. Dalším pravidlem je užívání slov v jistém významu nebo pravidla pro různé kombinace zvuků. Je velmi důležité vědět, že v každé kultuře je osvojen jiný druh verbální komunikace. (Joseph A. De Vito, 2001)

Jazykové prostředí

Každý jazyk má své prostředí, ve kterém funguje. Ne každý jazyk musí být vhodný v tom kterém prostředí. Toto jazykové prostředí se skládá ze čtyř důležitých prvků:

- z lidí,
- z lidských úmyslů,
- z komunikačních pravidel,
- ze skutečně používané řeči v určité situaci.

Jazyk je zapotřebí měnit v závislosti na prostředí, ve kterém se nacházíme. (Mikuláščík, 2010)

Jazykový styl

Jazykový styl, který používáme je zakotven na základě našich zkušeností. Mluvit se učíme proto, abychom dokázali interpretovat vlastní myšlenky. Jazykový styl je ve skutečnosti naše volba k tomu, jakým způsobem se vyjadřujeme, neboli jakým způsobem volíme slova, která vkládáme do jednotlivých vět. (Mikuláščík, 2010)

Hlasitost verbálního projevu

Míra hlasitosti každého mluveného projevu, může do značné míry ovlivnit, zda je projev příjemný, či nepříjemný. Pokud někdo mluví potichu, může to znamenat, že se například stydí. Naopak hlasitým projevem dáváme najevo sebejistotu a sebevědomí. (Mikuláščík, 2010)

Objem řeči

Řeší použité množství slov za krátké nebo dlouhé období. (Mikuláščík, 2010)

Kvalita řeči

Jedná se o míru srozumitelnosti mluveného projevu. Sdělení může být věcné, přesné nebo zdouhavé, nepřesné a nejasné. (Mikuláščík, 2010)

Chyby v řeči

Zejména se vyskytují chyby artikulačního rázu, tedy nesprávná artikulace některých hlásek. Dále pak přeřikávání, zadržávání, nepromyšlenost použitých slov. Druhou stranou mince zase může být i velká snaha při artikulaci, někdy až přehnaná. (Mikuláščík, 2010)

Jana Palenčárová a Karel Šebesta ve své knize *Aktivní naslouchání při vyučování (2006)* Dále popisují verbální komunikaci jako soubor mluvních aktů, jejichž smyslem je samotné dorozumívání.

V souvislosti s verbální komunikací, můžeme zejména ve školském prostředí slyšet o takzvané „verbální komunikaci v pedagogice“.

2.1.5.1 Verbální komunikace v pedagogice

Pokud nahlédneme do pedagogické komunikace, tak zjistíme, že nejdůležitějším aspektem je zde mluvení neboli řeč, což znamená, že vyjadřujeme svoje myšlenky pomocí artikulované řeči či prostřednictvím jazyka. Základní jednotkou kteréhokoliv jazyka je slovo, proto se zde budeme zabývat verbální komunikací. Proces verbální komunikace má v pedagogice určité fáze. Zpočátku musí mít učitel určitý záměr, něco žákovi sdělit. Tento záměr dává smysl pro slovní formulaci. Následující fází je sdělení, které adresujeme příjemci, ve škole žákovi nebo i celé třídě. Příjemce, tedy žák či skupina žáků, má záměr toto sdělení dekódovat, dále pak i odhalit jeho smysl. Prostředkem pro zpřesnění smyslu sdělované informace může být například rozhovor, či dialog. Dialog se od rozhovoru liší tím, že nejen zajišťuje pohyb informace, ale snaží se ji i aktivně změnit. Pokud se podíváme na vyučování na základních školách, zde převažuje a zastává dominantní roli výklad učitele, který se objevuje mnohem více s přibývajícími ročníky. (Nelešovská, 2005)

Podle Nelešovské (2005, str. 42) jsou funkce slovního projevu tyto:

- *Zprostředkovat a zpřístupnit učivo.*
- *Doplnit, aktualizovat text učebnice.*
- *Ověřit, jak žáci učivo chápou, jak je dokáží prakticky použít.*

Základním kamenem verbální komunikace v pedagogice je pokládání otázek žákům učitelem a jejich zodpovězení prostřednictvím žáků učiteli. Důvodů k pokládání otázek je několik:

- Tradice pramenící z historie, která pokládá rozhovor za optimální metodu při vyučování už z doby Sokrata.
- Dalším důvodem je převládající zastoupení slovně-názorného vyučování v našem školství.
- Pochopení metod pro výuku, jen jako učitelovo působení, které směřuje k samotnému žákovi.
- Chybějící zevrubnější výzkumy otázek a kladení otázek ve školách.

Ve školské verbální komunikaci je zapotřebí si objasnit pojmy jako otázka a odpověď.

- **Otázka** – Mnohdy se nesprávně zaměňuje s větou tázací. Otázka se využívá zejména při řešení nějakého problému, či úkolu.
- **Odpověď** – Při komunikaci pedagogické, může být odpovědí nesčetně mnoho činností. Její důležitou vlastností je, že se váže k samotné otázce a je na ní téměř vždy závislá. (Nelešovská, 2005)

2.1.6 Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci lze jiným pojmenováním nazvat také jako komunikaci nonverbální neboli mimoslovní komunikaci. Ve skutečnosti je neverbální komunikace celistvým komplexem mimoslovních signálů neboli řečí těla. Právě řeč těla, nebo alespoň její většinu, si lidé uvědomují, odehrává se tedy na vědomé rovině. Komunikace neverbální má stejně jako komunikace verbální svůj základ v kulturních vlivech nebo je jimi alespoň ovlivněna. Již v průběhu dětství se naučíme většinu neverbálních gest a signálů. V neverbální komunikaci hrají velmi důležitou roli takzvané neverbální zprávy, které nás informují o lidských pocitech, či jejich postojích. Od verbální se neverbální chování liší nelehkou sdělitelností nebo vysvětlitelností, i když je velmi dobře viditelné. (Nelešovská, 2005, Mikuláščík, 2010)

Nejdůležitější roli hrají projevy neverbální v oblasti hlavy, zde nejdůležitějším aspektem to, jak dobře člověk, který naslouchá, vnímá vysílanou zprávu. Další důležitou oblastí jsou ruce, tedy jejich pohyby a v poslední řadě jsou to pohyby celého těla a nohou. (Mikuláščík, 2010)

Neverbální komunikace je interpretována:

- a) **Mimikou** – mimika je v podstatě pohyb jednotlivých svalů, které jsou uloženy v obličejové části hlavy. Můžeme je nazvat jako nejdůležitější interprety emocí. Senzitivní člověk dokáže z mimiky vyčíst spoustu informací. (Mikuláščík, 2010)

V publikaci *Komunikační dovednosti v praxi* (2010, str. 109) se podle P. Ekmana, W.V. Friesena, P. Elswortha, 1972 dá dobře vyčíst těchto sedm emočních dimenzí:

- *radost – smutek*
- *štěstí – neštěstí*
- *překvapení – splněná očekávání*
- *klid – rozčilení, vztek*
- *spokojenost – nespokojenost*
- *zájem – nezájem*
- *strach, bázeň – pocit jistoty*

Skupinu emocí, kterou nazýváme jako sekundární, nelze takto lehce vypořádat pouze podle mimiky. Je zapotřebí tyto emoce hodnotit v rámci celého kontextu. V mimice rozlišujeme dvě zóny obličeje:

1. čelo, oči a nos;
2. spodní polovina obličeje a ústa.

Na základě různých emocí, pracují obě tyto zóny jiným způsobem. Čelo a ústa zachycuje nejvíce emoce překvapení a údivu, ale jsou zde zapojeny i oči a rty. Radost můžeme nejčastěji sledovat na spodní obličejové části, i když ji můžeme vypořádat i z očí. Pokud vidíme někoho, kdo si opírá bradu o ruku, můžeme z této pozice vyčíst, že je něčím zaujatý. Dále můžeme emoce dělit podle druhu smíchu. Otevřený smích často představuje opravdovou radost, naproti tomu smích křečovitý za daných podmínek může představovat sarkasmus, nesouhlas či škodolibost. Pokud má člověk při komunikaci nadzvednuté obočí, dává tímto najevo například arogantní chování nebo špatné pochopení situace. (Mikuláščík, 2010)

Podle různých studií je dokázáno, že ne každý člověk má schopnost správně odhalovat skryté emoce ve tvářích jiných lidí. Pokud se snažíme číst emoce z obličeje, je důležité pečlivě sledovat oči. (Nelešovská, 2005)

b) Gestikou – ve většině případů znamená gestika zamýšlené pohyby horními končetinami, hlavou někdy i dolními končetinami. Tyto pohyby mohou být součástí verbálního projevu a ve většině případů jej doprovází nebo zastupují. Velmi často se stává, že si tyto záměrné pohyby při komunikaci ani neuvědomujeme. Častým jevem u lidí při neverbální komunikaci je zautomatizování několika málo gest, která se následně neustále opakují. Velmi často však takováto zafixovaná gesta nesouhlasí s verbálním projevem. (Mikuláščík, 2010)

Podle Mikuláščíka (2010, str. 110) se ve starověku dokonce považovala gestika za jednu z nejdůležitějších složek rétorického umění, a že gesta jsou prvotní, na něž následně navazuje verbalizace. Gesta mají kulturní závislost a je třeba se jim učit v kulturním kontextu.

Dělení gest:

1. **Ilustrátor** – Gesto, které dotváří verbální projev, a které je pomyslně vytvářeno ve vzduchu. V tomto případě v průběhu komunikace ukazujeme určitým směrem, či vysvětlujeme.
 2. **Regulátor** – Toto gesto se ve většině případů využívá pro organizaci konverzace. Můžeme jím však měnit tempo řeči nebo řeč ukončit. Dále mají regulátory funkci poukazování na někoho nebo na něco.
 3. **Znak** – Pomocí znaků můžeme ukazovat nejrůznější pokyny, či třeba něco nebo někoho hodnotit. Například vztyčený palec znamená, že je něco vynikající nebo výborné, palec, který směřuje, dolů znamená něco špatného. Je však zapotřebí dodat, že ne všechny znaky znamenají v různých zemích či kulturách totéž. Kupříkladu kruh na ruce, utvořený z palce a ukazováčku, ve Velké Británii vyjadřuje známku výborného výsledku, naproti tomu třeba v Belgii a Francii je vyjádřením bezcennosti a v Maroku je pohrůžkou zabití.
 4. **Emoční výrazová gesta** – Poukazují na emoční stav, často zastávají funkci symbolické komunikace.
 5. **Adaptor** – Jiný název pro ně je sebe-manipulující gesta – například škrábaní se. (Mikuláščík. 2010)
- c) **Posturikou** – Jde o nastavení jednotlivých částí těla a držení těla. Vychází z něj postoj ke sdělované informaci nebo přímo k autorovi sdělení. Velmi důležitá je i vzájemné postavení dvou lidí, kteří spolu komunikují. (Mikuláščík, 2010)
- d) **Kinezikou** – Jedná se o samovolné pohyby jednotlivých tělních částí. Tyto pohyby nejsou totožné s gesty – nemají jejich význam. Každý člověk disponuje svými jedinečnými pohyby, podle kterých jej můžeme na dálku identifikovat. Nelze ovšem tyto pohyby vykládat jednoznačně. Je třeba vždy vycházet ze souvislostí a z celistvého neverbálního jednání. (Mikuláščík, 2010)

- e) **Pohledy** – V komunikaci jsou oči možná tím nejdůležitějším prvkem. Nejen že jejich prostřednictvím můžeme provádět kontrolu zpětné vazby, ale dále také stanovují a působí na proud informací a v neposlední řadě určují, jakým směrem se diskuze bude ubírat. Oči jinými slovy mohou hrát roli jedince, který informace přijímá, ale také opačnou roli někoho, kdo informace sděluje. (Mikuláščík, 2010)

Pokud se zaměříme na to, jakou hrají roli oči při styku člověka s člověkem, zjistíme, že oči jsou nejdůležitějším faktorem při předávání informací. Délky pohledů nám podávají zprávy o tom, že delší pohledy věnujeme osobám blízkým nebo těm, na kterých nám záleží, a vážíme si jich. (Nelešovská, 2005)

- f) **Proxemikou** – Při komunikaci je velmi důležitá vzdálenost lidí, kteří spolu vedou diskuzi. Proxemika je tedy výraz, kterým tuto vzdálenost v komunikaci označujeme. Velmi záleží na tom, zda jsou si lidé, kteří spolu vedou hovor sympatičtí více nebo méně. Dá se tedy říci, že pokud si jsou dva lidé sympatičtí, vzdálenost mezi nimi při rozhovoru je menší, než když si jsou dva lidé sympatičtí méně. Z výsledků studií je patrné, že v zemích na jihu Evropy se při komunikaci dodržuje menší vzdálenost, než v zemích na severu Evropy. Pro představu si uvedeme rozdělení komunikačních vzdáleností (Mikuláščík, 2010):

1. Intimní vzdálenost

2. Osobní vzdálenost

3. Skupinová vzdálenost

4. Veřejná vzdálenost

g) Haptikou – Velmi často se při komunikaci lidé mezi sebou dotýkají. Tyto doteky mají odlišný charakter a význam. Ten může být například formální, neformální, přátelský a intimní. Každý člověk má podle Mikulášťika (2010, str. 113) na svém těle takzvaná doteková pásma, která respektuje doteková komunikace:

1. *Pásma společenské, profesionální a zdvořilostní (ruce, paže).*
2. *Pásma osobní, přátelské (paže, ramena, vlasy, obličej).*
3. *Pásma intimní, erotické a sexuální (neomezené).*

h) Chronemikou – v tomto případě hraje velkou roli čas. Chronemika je styl, kterým dáváme najevo, jak využíváme a rozdělujeme si čas ve vztahu k ostatním. Například někdo velmi nerad čeká na někoho, kdo se opozdí. Může mít například pocit, že mu na něm nezáleží. V jiném případě zase takového člověka můžeme považovat za ne příliš solidního. (Mikulášťik, 2010)

Touto problematikou se dále zabývá Vymětal ve své publikaci „*Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.*“ (2008)

2.1.7 Motivace ke komunikaci

Každý člověk disponuje motivací ke komunikaci v různé intenzitě. Motivace má tendence ke kolísání a je závislá na různých aspektech. Například, zda je nám někdo sympatický či nesympatický, zda si s daným člověkem rozumíme či nikoliv atd. Důležité je zaměřit se na to, co nás vlastně motivuje, abychom byli v mezilidské komunikaci aktivní. (Vybíral, 2009)

- **Motivace kognitivní** – Máme potřebu vyjadřovat se o nějakém problému, či podělit se s někým o názor, myšlenku. Zkrátka o něco, co jsme se sami dozvěděli.
- **Motivace zjišťovací a orientační** – Snažíme se prostřednictvím kladení otázek proniknout do názoru, či myšlenky druhého člověka nebo nějakého tématu.
- **Motivace sdružovací** – Má za cíl navázat vztah. V tomto případě je častou motivací komunikace uspokojovaná potřeba bližšího kontaktu. Lidé mají potřebu být neustále ujišťováni a stejně tak zažívat i pocit sounáležitosti.

- **Motivace sebe-potvrzovací** – Ve chvíli, kdy je člověk ochoten mluvit s někým druhým, dává mu pocit toho, že je pro něj člověk důležitý a má nějakou cenu.
- **Motivace adaptační** – Komunikací dáváme najevo nějaký postoj, status nebo nějakou sociální pozici, v profesním životě (roli). V mnoha případech se pak této roli přizpůsobujeme jak vystupováním, tak i komunikací nebo řečí.
- **Motivace přesilová** – Mnohdy lidé komunikují z pocitu a potřeby uplatnění. Mívají potřebu strhnout na sebe pozornost. Motivací nám v tomto případě může být pocit vyniknout nad někým druhým, či jej nějakým způsobem převýšit. (Vybíral, 2009)

2.1.8 Komunikační bariéry

Lidé, kteří chtějí komunikovat, se čas od času mohou setkat s nějakými problémy, které komunikaci narušují. Jako komunikační bariéry můžeme vnímat veškeré faktory, které nám komunikaci ztěžují. V komunikaci je důležitá snaha o to, abychom tyto bariéry postupně překonávali, abychom se je snažili minimalizovat či úplně odstranit. Pokud však s nimi budeme počítat jako se součástmi běžné komunikace, připravujeme se tímto o možné získání informací, poznatků a porozumění. (Mikuláščík, 2010)

Interní bariéry – Mezi nejčastější bariéry vnitřní patří strach z neúspěchu, který na jedince může působit pocitem, který jej svazuje a odrazuje. Další z bariéry interní může být například nepřipravenost na komunikování či nepohodlí, které pramení z fyzické nepohody účastníka komunikace. (Mikuláščík, 2010)

Externí bariéry – Mezi externí bariéry může patřit například neobvyklé prostředí, které samo o sobě může na účastníka komunikace působit rušivým dojmem. Účastník komunikace se tak může dostávat do svízelné situace, která ho stresuje a není proto schopný soustředit se. Může to být například nezvykle uspořádaný nábytek, špatná vzdálenost mezi účastníky komunikace nebo design místnosti. Všechny tyto faktory mohou hrát roli ať už v dobré či špatně interakci. Špatně může také působit přítomnost třetí osoby. V podstatě ani nemusí do rozhovoru nijak vstupovat, ale už pouhá přítomnost, pocit, že naslouchá někdo třetí, může působit rušivě. Dále to může být zrakové rozptylování, přítomnost televizoru či jiného přijímače v místnosti. Nevhodně může také působit ruch či dokonce hluk v místnosti. (Mikuláščík, 2010)

Zdaleka ne všechny komunikační procesy jsou na konci zakončeny porozuměním a pochopením. Velmi často v dnešní době nastávají situace, kdy se v procesu předávání informací vyskytne komunikační bariéra, kterou utváří vše, co brání úplnému předání sdělení mezi účastníky komunikace. Tento fakt vede k utváření komunikační bariér, které nemají mnohdy daleko k samotnému nedorozumění.

2.2 Vývoj řeči jako jeden z prostředků dorozumívání

Vývoj řeči dělíme:

- a) **Fylogenetický vývoj řeči** – Je v podstatě vývoj dorozumívání v průběhu vývoje lidského druhu. Podle některých studií se tento proces utvářel v několika stádiích. Ze studií vyplývá, že prvními dorozumívacími způsoby byly různé zvuky tvořené hlasovými prostředky. Těmito prostředky různí tvorové dávají najevo své pocity – bolest, hlad atd. V tomto případě se nejedná pouze o lidský druh, protože své pocity dávají najevo podobně i zvířata. V dalším stádiu vývoje lidského druhu se již dostáváme k takzvaným účelovým zvukům, které jak již plyne z názvu, byly utvářeny za jistým cílem. Ani v tomto případě se nejedná o záležitost týkající se čistě lidského druhu, protože například zvířata mají velmi rozsáhlou soustavu dorozumívacích znamení. O výlučně lidskou formu dorozumívání, která se řadí do takzvané druhé signální soustavy, se jedná v případě řeči, prostřednictvím které si lidé navzájem sdělují myšlenky, vybavují si různé představy. (Kutálková. 1996)
- b) **Ontogenický vývoj řeči** – Zjednodušeně řečeno jde o vlastní vývoj řeči každého člověka v průběhu jeho života. Jedná se samovolný proces, který začíná již v prvních letech života, a který nezávisí na přání nebo vůli člověka. Tento proces je ve svém průběhu ovlivňován různými okolnostmi, mezi které například patří socializace, senzorické vnímání, vývoj motoriky či samotného myšlení. Ontogeneze řeči je rozdělena do jednotlivých etap a i přes určení jistých mezníků ve vývoji řeči se dá říci, že hranice mezi těmito etapami nejsou nikterak výrazně zřetelné. Délka jednotlivých etap se může s ohledem na individualitu člověka významně lišit. Nelze však říci, že by některá z nich mohla být vynechána. Celistvý průběh vývoje lidské řeči je však posuzován velmi individualisticky. Nemůžeme totiž s určitostí označit přesný průběh

ani jednotlivé etapy tohoto vývoje natož pak je přesně časově ohraničit. V mnoha případech vývoje se stává, že jedna postupně přechází ve druhou či se v jeden okamžik vzájemně prolínají. (Kutálková, 1996)

2.2.1 Období křiku

Velmi často je prvním průvodním zvukovým projevem dítěte pláč nebo křik. Stejně tak i v dalších z prvních dnů či týdnů života se zvukové projevy dítěte, které vydává, nazývají pláčem. Velice často se jedná o takzvanou činnost reflexní, tedy neurčitý pláč. Neurčitý proto, že ve chvíli, kdy dítě pláče, nemusí být tento pláč nutně znamením toho, že dítěti něco chybí. Spousta lidí si myslí, že ve chvíli, když začne dítě plakat, musí být nutně nespokojené. Není to však úplnou pravdou. Hned je také začnou utěšovat a snaží se zjistit příčinu toho, proč vlastně pláče. Tento fakt si i několik týdnů staré dítě velmi dobře uvědomí a začne svým pláčem terorizovat rodinné příslušníky. V období kolem šestého týdne života dítěte se začne projevovat a měnit celkový hlasový projev i jeho síla. (Kutálková, 1996)

Ve své knize *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči* Kutálková (1996, str. 38) popisuje změny v hlasovém projevu dítěte takto:

„Tvrký hlasový začátek je signálem nelibosti, bolesti, odporu, nespokojenosti a výrazný zvukový projev s tvrdým začátkem lze už jednoznačně nazvat pláčem. Naproti tomu měkký hlasový začátek signalizuje spokojenost.“

V tomto období se rovněž rozšiřuje možné rozpětí zvuků. V tomto případě je však nenazýváme hláskami, ale zvučkami. Vyplývá to z neustálého napodobování sacích pohybů, při kterých dítě přichází na to, že se dá pohybovat rty i jazykem. Zvuky takto vydávané, společně s měkkým hlasovým začátkem, se v odborné literatuře nazývají broukáním.

2.2.2 Období žvatlání

Čím lépe dítě začne používat mluvidla, tím se opět rozšiřuje sborník zvuků. Nastává období, kdy je dítě schopno měnit výšku hlasu, dále jeho intenzitu, čímž přichází na možnost melodie. V těchto chvílích již takzvané zvučky mohou připomínat, alespoň zdánlivě, hlásky nebo dokonce slova. V druhé polovině prvního

roku života dítěte, již převládá snaha kopírovat své nejbližší okolí. Nejenže se snaží kopírovat to, co vidí, kupříkladu pohyby obličeje, ale snaží se i o věrnou kopii toho, co právě slyší. V tomto druhém pololetí života hraje velmi podstatnou roli nejenom sluch, ale i zrak. Snaha napodobovat hlásky a jejich seskupení není ještě příliš úspěšná, úspěšně se však dítěti daří napodobovat melodii řeči a její rychlost. Přibližně ve třetí čtvrtině roce života, které je poslední fází před příchodem samotné řeči, se u dítěte projevuje tendence spojování předmětů a situací se slovy, která tyto jevy provázejí. (Kutálková, 1996)

Kutálková ve své publikaci *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči* (1996, str. 39) nazývá toto období jako „*období rozumění řeči*“.

2.2.3 První slovo

Ve většině případů jde o jednoslabičné, maximálně dvouslabičné slovo. Toto slovo má velmi často zástupný charakter, protože zpočátku zastupuje celou větu. Zpravidla jde o slovo, které dítě nejvíce upoutalo. Slova postupem času nestačí pro pojmenování dětských myšlenek a velmi záhy se rodí první věta. Ve vývoji řeči jsou mezi jednotlivými dětmi velké rozdíly. Do věkové hranice tří let, je u dětí vyhrazeno právo mluvit spoře, bez toho, že by se rodiče měli nějakým způsobem znepokojovat. Kolem třetího roku života, by ale dítě mělo v řeči dělat určité pokroky a měla by se rozvíjet slovní zásoba. (Kutálková, 1996)

2.2.4 Rozvoj řeči

2.2.4.1 Slovní zásoba

Nedá se říci, že by byl rozvoj slovní zásoby nějakým způsobem pravidelný. Na začátku vývoje řeči můžeme zaznamenávat příbytek jednotlivých slov. V určitém okamžiku však začnou počty osvojených slov narůstat poměrně velkou rychlostí a není tedy dost dobře možné jednotlivá slova zaznamenávat. Rozvoj slov můžeme sledovat ve dvou rovinách. Jedna rovina jsou slova, kterým dítě dokáže rozumět. Tato slova pak řadíme do takzvané slovní zásoby pasivní. Druhá rovina jsou pak slova, která dítě samo zvládne aktivně používat. Tato slova potom řadíme do slovní zásoby aktivní. V předškolním období je největším úkolem dítěte naučit se, co největší množství slov. Člověk běžně v rámci aktivní slovní zásoby využívá slova v rozpětí mezi 3000 – 10 000 slovy. Tento nelehký úkol má dítě alespoň z větší části zvládnout již v předškolním věku. (Kutálková, 1996)

2.2.4.2 Gramatická struktura jazyka

Během jejího vývoje, který probíhá v postupných krocích, se plnohodnotně začne využívat fenomén vět. Základ gramatické struktury jazyka, je však položen mnohem dříve. V podstatě již ve chvíli, kdy ještě dítě nedokázalo mluvit, ale již v tomto samém okamžiku dokázalo rozumět mluvenému slovu. Pokud v období do pěti let nedochází u dítěte k výrazným problémům z hlediska vývoje gramatiky jazyka, je to jasným znamením vývojové správnosti. (Kutálková, 1996)

2.2.4.3 Vývoj slovní zásoby

Zpravidla není nutné se nějak přehnaně zaměřovat na osvojování samohlásek. Jediné, co je třeba hlídat, je jejich kvalitativní rozvoj. V tomto případě hraje velikou roli takzvaný mluvní příklad. Co se týká vývoje a rozvoje souhlásek, ten je závislý na mnoha podnětech. (Kutálková, 1996)

2.2.5 Období otázek

Učení nových slov probíhá u dítěte ve třech etapách. V první etapě dítěti poskytneme obrazový podklad. To znamená, že mu ukážeme nějakou věc. Na základě toho mu podáme patřičné vysvětlení. Například, že tato věc se nazývá auto. V tomto okamžiku tento fakt bere dítě na vědomí. My si však můžeme zkontrolovat, že dítě si věc zapamatovalo správně. A to například dotazem: „Ukaž mi auto.“ (Kutálková, 1996)

2.2.6 Vnímání řeči

Jde o poměrně složitý proces, jehož průběh není do dnešních dnů zcela prozkoumán. Nelze jej tedy úspěšně modelovat. Periferní analyzátor, kterým je ucho, se stává jedním z nejdůležitějších faktorů při zpracovávání zvuku řeči. Při vnímání je zvuk, který produkuje řeč, nejenom vnímán, ale také přijímán jako sluchový vjem. Dochází také k vzájemnému podmiňování mezi percepcí řeči a její produkcí. Pokud je řeč vnímána, jsou ve stejné chvíli aktivovány části mozkové kůry, která je účastníkem tvoření řeči. V opačném případě, při tvorbě řeči, je nedílnou součástí vlastní sluchová kontrola mluvího. Pro úspěšnost procesu při řečové komunikaci je potřeba velmi složitá součinnost odlišných částí mozku. (Palková, 1994)

Zdena Palková ve své knize *Fonetika a fonologie češtiny (1994, str. 81)* popisuje proces percepce takto:

„Zvukový signál řeči je přijat a částečně zpracován sluchovým ústrojím, přičemž se mechanické podněty přicházející z vnějšího prostředí přemění na nervové vzruchy. Ty jsou vedeny do kůry mozkové, kde jsou konfrontovány s předem fixovanými „vzory“ a na základě toho poznány, jako prvky řeči.“

Pro chápání významu je potřeba velmi složité součinnosti nejrůznějších částí mozku. Na zacházení s řečí má velký podíl „mozkový mechanismus paměti“. Důležitou skutečností je správné propojení mechanismu percepce a produkce řeči. (Palková, 1994)

2.3 Naslouchání

Jde o mentální proces, který si žádá transformaci zvuku na informaci, která nám dává smysl. Naslouchání je důležitou dovedností nejen v průběhu celého života, ale velmi zásadní roli hraje zejména u dětí mladšího školního věku. Pokud se podíváme na první stupeň základních škol, zjistíme, že je to jedna z nejdůležitějších a nejpoužívanějších komunikačních dovedností. Prostřednictvím naslouchání se děti nejen dozvídají nové informace, ale také se na základě těchto získaných informací dále rozvíjejí, pracují a navazují na stále složitější úkoly. Velmi důležitou roli hraje naslouchání i v prohlubování vztahů mezi žáky. Pokud si děti ve škole dokáží vzájemně naslouchat a porozumět, tvoří společně velmi dobrou sociální skupinu. V dnešní době se však ve školách setkáváme ve velké míře s tím, že děti mají problém s nasloucháním a komunikací vůbec. Pokud bychom se hlouběji zaměřili na problém, proč mají děti problémy v naslouchání a komunikaci, pak z různých výzkumů můžeme zjistit, že se tak děje z důvodu nedostatečného rozvoje této komunikační dovednosti. Velmi často se na naslouchání při rozvoji komunikačních dovedností zapomíná nebo jej pokládáme za něco velmi samozřejmého. Ve školách se zaměřujeme na mluvení, jako bychom naslouchání považovali za něco, co s komunikačními dovednostmi úzce nesouvisí. Opak je však pravdou. V současné době se učitelé zaměřují zejména na obsahovou stránku učiva, na množství probrané látky, uniká jim však v této souvislosti fakt, že pokud se již v raném věku dětí nebudou zabývat rozvojem jejich komunikačních dovedností, budou tyto děti následně velmi znevýhodněné nejen ve škole, ale následně i v celém životě. Nemluvíme zde však o sluchu. Pokud totiž řekneme, že někdo slyší, v žádném případě to nemusí znamenat, že dokáže dobře a správně naslouchat.

Pokud se na naslouchání zadíváme z pohledu dětí na prvním stupni, zjistíme, že naslouchání je v počátečním období prvotním prostředkem pro osvojení jazyka, a že každé dítě ve škole zpočátku získává informace pouze jako posluchač. Naslouchání je jakási „startovací čára“ pro získávání ostatních dovedností, které nám umožňují komunikaci smysluplnou a na patřičné úrovni. Dále je také schopnost naslouchat základním předpokladem školní zralosti, ve škole by tedy mělo docházet k určité míře prohlubování této dovednosti.

2.3.1 Proces naslouchání

Podle Josepha A. de Vita (2001, str. 82) „*Jde o složitý proces, který má pět fází: příjem signálů, jejich dešifrování, zapamatování, vyhodnocení a reakci na ně. Proces je cirkulární.*“

Naproti tomu Palenčárová a Šebesta v publikaci *Aktivní naslouchání při vyučování* (2006, str. 49), prezentuje rozdělení procesu naslouchání do šesti fází: „příjem, soustředění, pochopení, analýza, hodnocení a reakce.“

Ve své práci se ztotožňujeme s publikací Josepha A. de Vita, který rozdělil proces naslouchání do pěti fází.

1. **Příjem signálů** – V této fázi dochází k přijímání sluchových vjemů a podnětů, které se však neztotožňují s nasloucháním. Nelze si tyto dva pojmy zaměňovat. Protože pokud se zaměříme na naslouchání, jde o mnohem dlouhodobější proces, jehož počátek je právě příjem zvukových podnětů. V tomto případě lze přijímání podnětů zkvalitnit několika možnými způsoby. V první fázi bychom měli veškerou svoji pozornost upnout k verbálnímu i neverbálnímu projevu mluvčího. Dále bychom se měli zaměřovat na to, aby v okolí, kde komunikace probíhá, bylo co možná nejméně rušivých elementů. Pokud jsem v roli posluchače, neměli bychom mluvčího přerušovat do té doby, dokud svůj projev neukončí. Zaměřit bychom se měli také na analýzu rozporupných významů a na nepříliš jasně sdělené informace. (Joseph A. De Vito, 2001)
2. **Dešifrování signálů** – V této fázi naslouchání dochází k rozšifrování podnětů od mluvčího. Na základě takto rozšifrovaných podnětů zjišťujeme, co nám chtěl mluvčí sdělit. Pochopení těchto informací lze zkvalitnit porovnáváním nabytých informací s informacemi nebo vědomostmi, které již máme. Dále lze zkvalitnit tím, že se na celé sdělení budeme dívat očima mluvčího a nebudeme zbytečně předčasně hodnotit, zda to či ono je špatné nebo dobré, zkrátka vytvořit si definitivní úsudek až ve chvíli, kdy budeme plně rozumět sdělení. Dále je také nutností ptát se na věci, které nám nejsou dostatečně jasné. (Joseph A. De Vito, 2001)

3. **Uložení do paměti** – Přijímaná sdělení a informace je nutné nějakým způsobem uchovávat. Pokud jde o sdělení z různých malých skupin nebo veřejných sdělení, lze si psát záznamy nebo pořizovat nahrávky, čímž rozšíříme svoji vlastní paměť. Pokud se však jedná o osobní setkání nebo rozhovory, uchováváme si ze sdělení vždy a jenom nějakou určitou část, kterou pak na základě vzpomínek a paměti rekonstruujeme vlastními slovy. (Joseph A. De Vito, 2001)
4. **Vyhodnocení** – Vyhodnocování velmi závisí na tom, jak dobře známe mluvčího. Pokud známe mluvčího dobře, tak také dobře dokážeme posuzovat a vystihovat jeho záměry a adekvátním způsobem na ně reagovat. Pokud však mluvčího neznáme až tak dobře, dochází zde pouze k takzvané „kritické analýze“. V tomto případě lze posuzovat, zda jsou záměry, či nápady praktické, jestli neexistují lepší a řešení atd. (Joseph A. De Vito, 2001)
5. **Reakce** – Pokud si vyslechneme nějaké informace, většinou na ně máme určitou reakci. Ve velkém množství případů se tato reakce skládá ze dvou etap. První etapa se odehrává ještě ve chvíli, kdy nám mluvčí nějakou informaci sděluje. Druhá etapa nastává ve chvíli, kdy svůj výklad ukončí. První etapa by měla na mluvčího působit kladně, to znamená dávat najevo naši účast, že nasloucháme. Jinak také můžeme říci, že mluvčímu poskytujeme zpětnou vazbu. Druhá etapa bývá zpravidla mnohem více promyšlená a propracovaná. V ní dává posluchač mluvčímu najevo projevy empatie nebo účasti. (Joseph A. De Vito, 2001)

Při naslouchání mohou nastat také určité překážky, které nám v naslouchání mohou bránit. Překážek v naslouchání je poměrně velké množství. Pokusme se nastínit alespoň některé z nich.

Ve chvíli, kdy někomu nasloucháme, máme také velké množství času, které věnujeme přemítání o jiných věcech. Například o tom, jak danému tématu rozumím já nebo jaká by v souvislosti s daným tématem byla moje reakce. Dále při naslouchání mnohdy přemýšlíme nad věcmi, které se daného výkladu vůbec netýkají: jaké je dnes počasí, jak probíhal dnešní den atd. V tomto případě hovoříme o takzvaném naslouchání „vypnutém nebo zapnutém“. Dále bychom mohli zmínit „naslouchání s předsudky, naslouchání se zavřenou myslí“. (Palenčárová, 2006)

Naproti tomu jsou i aspekty, které nám v naslouchání pomáhají. Například „naslouchání tělem“ – pozice těla, oční kontakt, příkyvování atd. Dále třeba „naslouchání myslí“ – nejsme lhostejní k neverbálním projevům mluvčího. Sledujeme tón a výšku hlasu. Snaha o zapojení všech smyslů. Vždy je důležité naslouchat, o čem se mluví. Snažit se o zachycení stěžejního tématu. Naslouchání je velmi důležité, protože při něm získáváme velkou řadu, pro nás zcela nových informací. Můžeme získané informace porovnávat nebo na jejich základě měnit své dosavadní názory. Při pozorném naslouchání dáváme druhému najevo náš zájem o jeho sdělení a také to, že si ho vážíme. Zkrátka komunikace by se bez naslouchání vůbec nemohla obejít. (Palenčárová, 2006)

2.3.2 Druhy naslouchání

Všichni lidé naslouchají z nějakého důvodu a za různými účely. Pokud se podíváme na různé výzkumy, můžeme z nich vyvodit několik základních druhů naslouchání.

Ve své práci se ztotožňujeme s rozdělením druhů naslouchání dle Palenčárové (2006):

Sociální naslouchání – Je charakteristické pro běžnou každodenní komunikaci. Využíváno bývá zejména ve vztazích sociálních, než pro sběr informací.

Informační naslouchání – V tomto případě se jedná o druh naslouchání, prostřednictvím kterého získáváme určité informace a různá fakta. Dále je důležité k navazování sociálních vztahů a uchovávání myšlenek. Slančová (2001) toto naslouchání dále nazývá jako naslouchání s porozuměním a označuje jej za nejvíce frekventovaný druh naslouchání.

Kritické naslouchání – O tomto druhu naslouchání mluvíme ve většině případů ve chvíli, kdy je třeba informace analyzovat nebo posuzovat.

Naslouchání pro radost – V tomto případě můžeme mluvit o naslouchání nejrůznějším textům poezie, či prózy, vyprávění nejrůznějších příběhů nebo také naslouchání hudbě. (Palenčárová, 2006)

Joseph A. DeVito (2001) ve své publikaci *Základy mezilidské komunikace* dále pracuje s pojmem efektivní naslouchání, kam můžeme zařadit:

Empatické a objektivní naslouchání – Pokud chceme pochopit to, co si někdo myslí, je nezbytné být vnímavý a empatický. V této souvislosti mluvíme o empatii, jako o prostředku, který má významnou váhu v mezilidských vztazích. Zároveň také velmi ovlivňuje i samotnou komunikaci.

Nezaujaté a kritické naslouchání – To nám říká, že bychom měli být otevření a přístupní novým informacím. Tímto si snadno vytvoříme prostor pro mnohem lepší porozumění někomu druhému i svému okolí. Velmi volně je nezaujaté naslouchání doplňováno nasloucháním kritickým. Kritické naslouchání a následné reakce jsou známkou toho, že nás někdo poslouchá.

Vnější a hloubkové naslouchání – Pokud naše reakce bude směřovat pouze k vnější rovině komunikace, tedy na její doslovný význam, nebudeme mít příležitost navázat účelný kontakt s opravdovými potřebami druhého člověka. V této souvislosti je třeba zaměřit se na verbální i neverbální projevy někoho druhého. (Joseph A. De Vito, 2001)

2.3.3 Druhy posluchačů

Básník W. Whitman kdysi řekl: „ Jestliže chceme mít velké básníky, musíme mít též velké posluchače.“ (Palenčárová, 2006, str. 48). Obdobné pravidlo by mohlo platit také v komunikačním procesu. Pokud chceme komunikovat nějakým způsobem efektivně, musí nás také druzí lidé efektivně a aktivně poslouchat.

Statickým posluchačem můžeme nazvat někoho, kdo nám v komunikaci neposkytuje žádnou zpětnou vazbu. Zároveň se při naslouchání neprojevuje ani pohybem, či jakýmkoliv výrazem.

Posluchačem, který poskytuje monotónní zpětnou vazbu, máme na mysli někoho, kdo reaguje stále stejným způsobem na to, co říkáme. Jeho reakce nenabývá žádných změn.

Nadměrně expresivním posluchačem lze označit člověka, který reaguje přehnaně na všechny naše podněty.

Čtenářem zapisovatelem je zase někdo, kdo nás sice „poslouchá“, ale ve stejné chvíli si čte, či zapisuje. Pouze občas nám věnuje letmý pohled.

Posluchačem, který se vyhýbá přímému pohledu, je osoba, dívající se kolem sebe, nikdy však ne na nás samotné.

Duchem nepřítomný posluchač současně při našem projevu poslouchá i něco jiného nebo se něčemu jinému věnuje. Velmi často to bývá člověk, který má na uších sluchátka s ohlušujícím stupněm hlasitosti, kterým ruší i nás.

Čekající posluchač je ten, který čeká na chvíli, kdy by se mohl vmísit do rozhovoru, či se samostatně ujmout slova.

Posluchač dokončující myšlenky druhého nečeká na dokončení naší myšlenky, nýbrž po vyposlechnutí pouze malé části z našeho projevu neváhá naši myšlenku dokončit. (Palenčárová, 2006)

Pokud se zadíváme do prostředí základní školy a nemusí se jednat pouze o první stupeň, zjistíme, že většinu z výše uvedených typů posluchačů nalezneme právě zde. Je velmi důležité, aby učitelé u svých žáků eliminovali právě ty prvky, které z jednotlivých dětí dělají špatné posluchače. Velkým úkolem vyučujících je nepochybně fakt, že musí dětem vštípit taková pravidla, aby se děti staly dobrými posluchači. Musí vnímat všechno, co jim učitel ve svých výkladech poskytuje a nabízí. Zejména ve vyšších ročnících pak musí přizpůsobovat tempo své pozornosti tempu sdělování informací. Musí přijímat i to, s čím se právě neztotožňuje. Nesmí skákat lidem do řeči atd. Z toho vyplývá, že důležitým úkolem učitele je ze svých žáků vychovat dobré posluchače.

2.3.4 Empatie a aktivní naslouchání

Důležitým aspektem naslouchání je umění vcítovat se do někoho druhého. Empatie je v celém vzdělávacím procesu velmi zásadní dovedností. Dobrý učitel totiž musí být empatický. Musí se umět vcítiti do emočního prožívání a motivů dětí. Empatie je v tomto případě nutným předpokladem naslouchání. Každý učitel by se měl snažit porozumět myšlenkám dětí, ale také jejich pocitům. V tomto kontextu můžeme slyšet o takzvaném „Aktivním (empatickém) naslouchání“, v němž je velmi důležitým faktem aktivní účast na komunikaci, což znamená, že účastníci komunikace se velmi pozorně

soustředí na projevy toho druhého. To, že nás někdo plně vnímá, můžeme vyčíst například z očního kontaktu nebo z verbálních projevů, což jsou například doprovodná slova jako „rozumím, poslouchám, povídej atd.“. V neposlední řadě se v této komunikaci objevuje více porozumění. Může zde docházet i k většímu rozvoji vztahů mezi komunikujícími. Aktivní naslouchání můžeme dobře využít k několika dalším účelům. Například si s jeho pomocí můžeme ověřovat to, co nám mluvčí pověděl. Dále můžeme dát mluvčímu znamení, že akceptujeme a přijímáme jeho pocity. Nebo v neposlední řadě motivujeme mluvčího, aby prozkoumával své pocity a myšlenky. (Kusá, 2015)

2.3.4.1 Aktivní (empatické) naslouchání

Při aktivním naslouchání se oba partneři v komunikaci plně koncentrují na to, co říká ten druhý. Velmi významnou roli v tomto případě hraje oční kontakt. Pokud totiž svého partnera neustále sledujeme, dáváme mu tím najevo náš zájem. Partnerovi tím také poskytujeme možnou zpětnou vazbu. Navíc pokud partnera bedlivě nasloucháme a dáváme mu to patřičně najevo, je velká pravděpodobnost, že jeho přístup ke komunikaci bude stejný. V aktivním naslouchání se komunikace projevuje mnohem větší měrou porozumění. Může zde docházet k prohlubování vztahů. (Kusá, 2015)

2.3.4.2 Účel aktivního naslouchání

Účelem aktivního naslouchání je fakt, že si jako posluchači můžeme ověřit, zda jsme pochopili správně myšlenky mluvčího. Aktivním nasloucháním dáváme mluvčímu na zřetel, že přijímáme a bereme na vědomí jeho pocity. Neméně zanedbatelný je fakt, že aktivním nasloucháním si ověřujeme vlastní pocity a myšlenky. (Joseph A. De Vito, 2001)

2.3.4.3 Techniky aktivního naslouchání

Joseph A. DeVito říká ve své knize *Základy mezilidské komunikace (2001)*:

„Chcete-li se naučit aktivně naslouchat, pomohou vám k tomu tři jednoduché techniky, které znamenají parafrázovat myšlenky mluvčího, vyjadřovat pochopení a klást otázky.“

Z mnoha výzkumů vyplývá, že by se měla výuka naslouchání propojit s výukou čtení, mluvení a psaní. Důvodem, proč by tomu tak mělo být je fakt, že naslouchání a čtení jsou součástí aktivního poznávacího procesu. Způsobem, jakým propojit naslouchání a čtení by mohlo být například pravidelné hlasité předčítání dětem v průběhu výuky. Učitel totiž dětem ukazuje, jak by mělo znít správné čtení. V neposlední řadě také tímto čtením probouzí jejich zájem o literaturu. Když totiž dětem učitel předčte úryvek z nějaké knihy, děti mají většinou touhu si tuto knihu dočíst a zjistit, jak to vlastně dopadlo. Cílem je tedy děti provádět od radosti z naslouchání až k radosti z vlastního čtení. To stejné platí o vyprávění a psaní. (Palenčárová, 2006)

2.4 Začlenění komunikační výchovy do RVP

Komunikační výchova se jako předmět na základních školách vyučuje v rámci komunikační a slohové výchovy, která je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Je zakotvena v kurikulárním dokumentu, jehož prostřednictvím vstupuje do jednotlivě vyučovaných předmětů. Tímto kurikulárním dokumentem je takzvaný „Rámcový vzdělávací program“. Tento program je vypracovaný pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání, pro střední vzdělávání a v poslední řadě pro ostatní vzdělávání. My se zaměříme na rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a na to, jak se v tomto dokumentu odráží rozvoj komunikační výchovy dětí na základních školách. RVP pro základní vzdělávání navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je v něm zakotveno vše, co by žáci na základní škole měli zvládnout. Základní vzdělávání je vlastně jedinou etapou, kterou absolvuje celá populace žáků. Na základě rámcového vzdělávacího programu jsou nastaveny určité cíle, kterých by žák na základní škole měl dosáhnout. Základní vzdělávání má žákům pomoci vytvářet a postupem času rozvíjet takzvané klíčové kompetence a poskytnout jim základ všeobecného vzdělání. Jedním z cílů, který je stanovený pro základní vzdělávání, je vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Smyslem rámcového vzdělávacího programu je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, tedy vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi a hodnotami, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj a uplatnění se ve společnosti. Osvojení těchto klíčových kompetencí je velmi zdlouhavý proces, který má svůj počátek již v předškolním vzdělávání. Klíčové kompetence se různě prolínají a dotvářejí se v průběhu celého vzdělávacího procesu. V období základního vzdělávání se za klíčové považují: kompetence k učení; kompetence k řešení

problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. (RVP, 2013)

Nás nejvíce budou zajímat kompetence komunikativní. Na základě komunikativních kompetencí by žák, který úspěšně ukončí základní vzdělávání, měl dokázat formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, které by měly být na logické úrovni. Dále by se měl dokázat souvisle, srozumitelně a kultivovaně vyjadřovat jak v mluveném, tak i v písemném projevu. Na základě těchto klíčových kompetencí by měl dokázat naslouchat druhým lidem, promlouvat a porozumět jim. Dále je například schopný na druhé adekvátně reagovat, diskutovat s nimi o nejrůznějších věcech a při této diskuzi dokáže také obhajovat svůj názor. Má schopnost porozumět nejrůznějším druhům textů nebo záznamů. Všechny získané komunikativní dovednosti dokáže smysluplně využívat k vytvoření nejrůznějších vztahů, které jsou potřebné ke spolupráci a soužití s ostatními lidmi. (RVP, 2013)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Nás bude nejvíce zajímat oblast jazyka a jazykové komunikace. Tato oblast je základním stavebním kamenem ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokud žák během základního vzdělávání dosáhne dobré jazykové kultury, je to známkou všeobecné vyspělosti. V rámci jazykové výuky je cílem zejména subvence rozvoje komunikačních kompetencí, která mu následně umožní dobře vnímat různá jazyková sdělení. Těmto jazykovým sdělením následně správně rozumí. Nepostradatelnou součástí všech vzdělávacích oblastí je kultivace jazykových dovedností. Pokud se na celou věc zadíváme, podrobněji zjistíme, že samotné užívání češtiny, jako mateřského jazyka, nám umožňuje se dále vzdělávat v ostatních vzdělávacích oblastech. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci. (RVP, 2013)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Co se týká komunikační výchovy, tak ta je částečně obsažena ve všech třech složkách. Například v komunikační a slohové výchově se žáci snaží vnímat a následně pochopit jazyková sdělení, číst s porozuměním, psát, mluvit a rozhodovat se. Jazyková výchova zase žáky vede k přesnému a logickému myšlení a posuzování faktů. V literární výchově se postupně snaží získávat a rozvíjet základní čtenářské návyky a schopnosti v souvislosti s prací s textem. Verbální i neverbální komunikaci je vhodné také rozvíjet i prostřednictvím dramatické výchovy. (RVP, 2013)

Každá vzdělávací oblast má na konci takzvané očekávané výstupy, což znamená, že na základě těchto výstupů je možné posoudit, co si žák osvojil, a co ne. Co se týká komunikační výchovy, jsou výstupy následující:

- V prvním období komunikační a slohové výchovy by si žák měl osvojit plynulé čtení s porozuměním, texty by měly být přiměřeně dlouhé a také náročné. Dále by měl zvládat rozumět písemným nebo mluveným pokynům, které však musí být přiměřeně složité. V tomto období by také měl respektovat základní pravidla pro komunikaci v rozhovoru. Měl by dokázat také zvolit správné verbální, či neverbální prostředky řeči, jak ve školních, tak také v mimoškolních situacích. V neposlední řadě by měl zvládat na základě vlastních zážitků sestavit krátkou mluvenou řeč.
- Ve druhém období komunikační a slohové výchovy, by měly být výstupem následující získané dovednosti. Nejen, že žák dokáže s porozuměním plynule číst náročnější texty, dokáže je také číst, jak nahlas, tak i potichu. V tomto období by měl být zároveň schopen v textu rozpoznávat a zaznamenávat podstatné informace. Dokáže také vést dialogickou řeč, podle daných pravidel, správně intonuje, dává v mluvené řeči správný přízvuk. Velmi důležitou součástí tohoto výstupu by měl být fakt, že správně dokáže používat spisovnou a nespisovnou výslovnost. Komunikační výchova se také promítá do cizího jazyka. Samozřejmě, že žák by nejdříve měl dosáhnout určitých znalostí a dovedností v komunikaci v rámci svého mateřského jazyka a na základě těchto získaných dovedností by je měl dokázat praktikovat i v cizím jazyce. (RVP, 2013)

Na základě našich dosavadních zkušeností s dětmi na základních školách musíme konstatovat, že by se mělo více dbát na rozvoj a začleňování komunikační výchovy do výuky na prvním stupni základních škol. Čím dál tím více se totiž na školách setkáváme s dětmi, které neumějí správně komunikovat. Nedokáží se dobře vyjadřovat a chápat věci, které jsou pro ně již důležité. Podle mého názoru je začlenění do výuky v současné době nedostatečné a měli bychom se tomuto problému tedy věnovat mnohem více a intenzivněji. Komunikace jde totiž ruku v ruce s dalšími získanými dovednostmi a znalostmi, které se děti na základních školách snaží získávat. Pokud budou mít dobré znalosti, ale nebudou umět dobře a na úrovni komunikovat nebude jednoduché jejich začleňování do současné společnosti. (RVP, 2013)

3 Praktická část

3.1 Úvod

Praktická část práce se skládá z několika příprav na vyučovací jednotky. Cílem praktické části je za pomoci nejrůznějších metod a aktivit rozvíjet u dětí na 1. stupni základní školy komunikační dovednosti naslouchání a porozumění a také tyto dovednosti prohlubovat. Jako dílčí cíle jsme stanovili například reprodukování daných textů, uvědomování si důležitosti spolupráce mezi žáky, na základě poslechu správné sestavení textů, vcit'ování se do daných rolí, porozumění slyšenému, rozeznávání rozdílů mezi slyšením a nasloucháním a v neposlední řadě aktivní naslouchání mezi žáky samotnými. V praktické části dále také klademe velký důraz na rozvoji poskytování zpětné vazby mezi žáky ve třídě. Každá odučená vyučovací jednotka je následně na základě videozáznamu analyzována. V rámci analýzy se zaměřujeme zejména na splnění daných cílů, na práci žáků v průběhu vyučovacích hodin, na jejich aktivitu a také na samotnou komunikaci mezi žáky. Na základě těchto analýz máme možnost zjistit, jaké úrovně v těchto dovednostech žáci na dané základní škole dosahují a jakými dovednostmi v oblasti naslouchání a porozumění žáci disponují. Celou praktickou část jsme prováděli na Základní škole Bosonožská v Brně, ve Starém Lískovci ve třídě 3. A.

Metody využití v praktické části:

- Metoda hry v dané roli
- Metoda zrcadlení
- Metoda převyprávění slyšeného
- Metoda aktivního (empatického naslouchání)
- Metoda vcit'ování se do jiných rolí

3.2 Přípravy a analýzy

3.2.1 Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 1

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura – Jazyková výchova

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 minut

Počet žáků: 21

Téma vyučovací hodiny: Kocour Mikeš

Cíle vyučovací hodiny:

- Žáci dokáží naslouchat danému textu, či nahrávce a snaží se zapamatovat děj co možná nejpřesněji.
- Žáci ve dvojicích vlastními slovy popíší slyšený text. Žák, který naslouchá, kontroluje správnost reprodukováného textu.
- Žáci rozeznají rozdíl mezi slyšením a nasloucháním.
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci.
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích.
- Žáci na základě daných aktivit rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchání.

Klíčové kompetence:

- Komunikativní (žák vyjadřuje své myšlenky a názory, zapojuje se do diskuze, naslouchá promluvám svých spolužáků a učitele)
- K řešení problémů (žák reprodukuje slyšený text, využívá svých znalostí k řešení jednotlivých úkolů)
- Pracovní (žák účinně používá poskytnuté materiály, dodržuje pravidla pro dané činnosti)

Výukové metody: Metody slovní (motivační rozhovor, vysvětlování), metody dovednostně-praktické (manipulování), metody řešení problémů (kladení problémových otázek).

Organizační formy výuky: Frontální výuka, práce ve dvojicích.

Učební pomůcky:

- Kniha nebo příloha č. 1 (text dané kapitoly)
- Audionahrávka
- Videonahrávka
- Šátek na oči
- Sebehodnotící list (příloha č. 2)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

I. ÚVODNÍ ČÁST	
	PŘIVÍTÁNÍ DĚTÍ
	<p>Pozdravíme se s žáky a přesuneme se do kruhu před tabulí.</p> <p>Dětem vysvětlíme, co je v dnešní hodině bude čekat a jaké budou naše dnešní úkoly.</p> <p>Všichni se posadíme do kruhu a představíme dětem knihu od Josefa Lady.</p> <p>Zalepíme název knihy a zkusíme nechat děti nechat uhádnout název.</p> <p>Zeptáme se, zda děti znají i jiné knihy od Josefa Lady.</p> <p>Poté jim začneme číst úryvek z jedné kapitoly.</p> <p>Možná je i varianta pustit audionahrávku pro lepší představivost dětí.</p>
II. HLAVNÍ ČÁST	
	<p>- MOTIVACE: Příběhy kocoura Mikeše</p> <p>Žákům pustíme nebo přečteme úryvek z naší vybrané knihy. – V této části našeho úkolu musíme motivovat žáky k tomu, aby správně a pozorně naslouchali čtenému či přehrávanému úryvku. Rozvíjíme zde jejich schopnost naslouchat.</p> <p>Rozdělíme žáky do dvojic. V těchto dvojicích budou mít žáci za úkol si říci, co v dané nahrávce nebo čteném textu slyšeli. Vždy mluví pouze jeden z žáků a druhý jej kontroluje. – Touto aktivitou sledujeme správnosti v komunikační dovednosti naslouchání. Můžeme zjišťovat, jak kdo poslouchal a také jakým způsobem</p>

dokáže interpretovat mluvené slovo. Důležitá je zde i role posluchače (kontrolora), který odhaluje chyby a nepřesnosti v interpretovaném textu.

Poté, co si úryvek nebo nahrávku navzájem reprodukují ve dvojicích, můžeme zkusit dvojice vyměnit jednou či dvakrát. Následně dáme šanci těm, kteří chtějí danou ukázkou převyprávět před celou třídou. Ostatní děti bedlivě poslouchají. **Zde mají děti možnost porovnat odlišné interpretace slyšeného textu. Dáváme jim také prostor vystoupit před třídou. Zde jako kontrolní orgán již pracuje celá třída.**

Následně přečteme text nebo pustíme nahrávku ještě jednou a smluvíme si s dětmi signál. Vždy, když se v textu řekne nebo přečte jméno nějakého zvířete, děti tlesknou. Vždy, když se ozve jméno nějaké postavy, dupnou. **Ve chvíli, kdy dětem pustíme nahrávku ještě jednou a smluvíme s nimi dané signály, budou naslouchat ještě pozorněji – právě v tomto případě rozvíjíme jejich komunikační schopnost naslouchat v největší možné míře. V tuto chvíli žáci mohou poznávat rozdíly mezi nasloucháním a slyšením.**

Následuje hra: Mikeši zamňoukej. Hra spočívá v tom, že uděláme s dětmi kruh a uvnitř kruhu bude stát jeden žák se zavázanýma očima. Učitel vždy ukáže na některé dítě v kruhu, které zamňouká. Pokud žák uprostřed uhádne, vymění se. **V této hře je cílem eliminovat zrak a zaměřit se pouze na sluchový vjem. Žáci jsou nuceni k tomu, zaměřit svou pozornost pouze na proces správného naslouchání a zároveň vždy porovnávat jednotlivé zvuky.**

Na konci hodiny dětem pustíme celou ukázkou i s videem našeho příběhu, aby měli možnost porovnat vyprávěné příběhy s obrazovým materiálem.

III. ZÁVĚREČNÁ ČÁST

	<p>Na závěr hodiny si s dětmi probereme, co se nám dařilo a co naopak nikoliv. Zjistíme, zda je jednotlivé úkoly bavily a které je bavily nejvíce a nejméně.</p> <p>Následně děti necháme zhodnotit jejich práci na základě sebehodnotícího pracovního listu.</p>	

3.2.1.1 Analýza vyučovací hodiny č. 1

Vyučovací hodina slohu a komunikační výchovy se zaměřením na naslouchání

Vyučující: Martin Šolc

Vyučovací hodina probíhala ve třetím ročníku na prvním stupni základní školy Bosonožské v Brně Starém Lískovci. V této třídě působím prvním rokem jako třídní učitel.

Úvodní část hodiny

K tomu, aby se vyučovací hodina vydařila co možná nejlépe, je zapotřebí žáky správně a účinně motivovat. V úvodní části naší vyučovací hodiny k tomu posloužila dětská kniha od Josefa Lady, Mikeš. Ať už knihu nebo seriálové zpracování knihy k mému překvapení děti velmi dobře znaly. O to bylo jednodušší žáky vtáhnout do děje celé hodiny. Zbytek úvodní části sloužil k tomu, abychom žáky nenápadně směřovali k samotným cílům celé vyučovací hodiny. Důležité bylo seznámit žáky s pojmy naslouchání a slyšení, což se nám velmi dobře povedlo v úvodní debatě, kde i samy děti vytušily, jaký mezi těmito dvěma pojmy bude rozdíl. Mezi stěžejní cíle patřilo, aby v průběhu hodiny rozvíjeli a zdokonalovali komunikační dovednost naslouchání zejména svou pozorností a přístupem k práci. Dále pak aby uměli rozlišit rozdíly mezi slyšením a nasloucháním, a aby si v rámci výuky mezi sebou dokázali správně naslouchat a porozumět.

Hlavní část hodiny

V hlavní části hodiny jsme žákům pustili zvukovou nahrávku pohádky o kocouru Mikešovi. V tomto případě jsme využili metodu frontální výuky. Žáci velmi dobře a pozorně po celou dobu ukázky naslouchali, protože věděli, že další úkoly budou navazovat právě na ni. Již touto aktivitou žáci rozvíjeli správné a pozorné naslouchání. Nahrávka trvala asi šest minut. U některých žáků bylo jasně patrné, že nedokázali svoji pozornost soustředit na tuto činnost stejně dobře po celou dobu ukázky. Což se následně projevovalo v dalších aktivitách v průběhu hodiny.

Po přehrání ukázky jsme žáky rozdělili do dvojic, kde jeden ze dvojice reprodukoval slyšený úryvek a druhý plnil funkci jakéhosi kontrolora. Jejich úkolem bylo vzájemně si sdělit, co v dané nahrávce slyšeli, zaměřit se na podrobnosti a zajímavosti z dané ukázky. Právě v této chvíli se u některých žáků začala projevovat nedostatečná soustředěnost při předchozí aktivitě. Mohli jsme zde zahlédnout velmi jasné rozdíly mezi těmi, kteří naslouchali velmi pozorně a těmi, kteří svou pozornost během nahrávky upínali jinam. Z našeho pohledu v této aktivitě na tom byli lépe děvčata než chlapci. Jednotlivé dvojice jsme obcházeli a zjistili jsme, že děvčata vyprávěla příběh s velkými podrobnostmi, chlapci si často určité pasáže domýšleli a měnili je, což pro nás bylo důkazem toho, že nedostatečně naslouchali dané ukázce. Většina dvojic však splnila cíl této aktivity, kterým bylo správně naslouchat a zároveň interpretovat danou ukázku. Dvojice jsme následně vyměnily ještě jednou, aby měli žáci možnost vyslechnout i další reprodukované vyprávění. Velmi dobře v této části výuky pracovali takzvaní kontroloři, kteří mnohdy odhalili chyby nebo nepřesnosti v reprodukci slyšené ukázky. A právě v této chvíli měli možnost žáci vidět rozdíly mezi slyšením a nasloucháním, protože někteří žáci naslouchali a to velmi pozorně, někteří naopak ukázku jen zběžně slyšeli, ale nepamatovali si z ní důležité informace.

Velmi zajímavou aktivitou byla reprodukce dané ukázky před celou třídou. Zde jsme dali šanci a možnost pouze dobrovolníkům. Opět zde byly vidět značné rozdíly, které se utvářeli právě nesprávným nasloucháním. Také hrála roli větší míra nervozity.

V další fázi jsme ukázkou pustili ještě jednou. V tomto případě jsme však s žáky smluvili znamení. Vždy, když slyšeli jméno zvířete, měli tlesknout. Naopak pokud slyšeli jméno nějaké lidské postavy z příběhu, měli dupnout. Tato aktivita žáky velmi bavila, a aniž by si to jakýmkoliv způsobem uvědomovali, rozvíjeli zde ve velké míře schopnost správně a kvalitně naslouchat. Aktivitu většina třídy zvládala velmi dobře, našli se však i žáci, kteří sledovali spíše ostatní a na jejich popud tleskali. Zde bychom příště zvolili variantu se zavázanýma očima u všech žáků ve třídě. Všichni by totiž měli možnost zaměřovat se sluchem na ukázkou a nevěnovat se jiným vjemům, které na ně ve třídě působily.

Poslední aktivita hodiny byla pro odlehčení hra, jejímž cílem bylo u dětí opět rozvíjet správné naslouchání a objevovat rozdíly mezi slyšením a nasloucháním. Všichni jsme si sedli do kruhu na koberec a jeden vybraný žák byl uprostřed se zavázanýma očima. Učitel vždy ukázal na někoho z dětí, které muselo zamňoukat. Na základě slyšeného zvuku měl žák s šátkem na očích rozeznat, kdo je autorem onoho zvuku. Tato aktivita byla dětmi nejvíce oceněna. Poměrně velmi dobře se jim dařilo odhalovat autory daných zvuků, i když jejich úkol byl někdy ztížený tím, že některý z aktérů naprosto změnil svůj hlas. Postupně se v této hře vystřídalí všichni žáci.

Závěr

Na závěr jsme si opět všichni sedli do společného kruhu. Naše první otázka směřovala k tomu, jaký je tedy rozdíl mezi slyšením a nasloucháním. Reakce žáků byla velmi dobrá. Většina z nich dokázala poté, co jsme v průběhu hodiny vyzkoušeli společně několik aktivit odpovědět správně a bylo vidět, že si rozdíly uvědomují a dokáží je i popsat. Nejvíce oblíbenou aktivitou se u žáků podle očekávání ukázala závěrečná hra, protože se u ní nejen pobavili, ale také si vyzkoušeli, jaké to je, když se orientujeme pouze podle sluchu a musíme tedy klást na naslouchání velký důraz. Jedna z dalších otázek byla, jestli při práci ve skupinách bylo lepší slyšený text reprodukovat nebo jej kontrolovat. Většina dětí reagovala následovně: „ Je lepší příběh vyprávět, protože se nemusíš soustředit na toho druhého.“ Velmi často také zazněly odpovědi, že ne vždy při kontrole někoho druhého dávají po celou dobu jeho vyprávění pozor. Zkrátka, že se jejich myšlenky ubírají jiným směrem. Celkově si ale myslíme, že cíle, které byly stanoveny, byly také ve větší míře splněny, protože žáci měli v průběhu celé

hodiny mnoho možností, jak trénovat a zlepšovat svoji dovednost naslouchat někomu druhému a navzájem spolupracovat.

Naplnění cílů:

- Žáci dokáží naslouchat danému textu, či nahrávce a snaží se zapamatovat děj, co možná nejpřesněji. – **Tento cíl byl naplněn velmi pečlivým nasloucháním žáků dané ukázky, což bylo zřetelné z následující reprodukce nahrávky.**
- Žáci ve dvojicích vlastními slovy popíší, slyšený text. Žák, který naslouchá, kontroluje správnost reprodukováného textu. – **Při práci ve dvojici byly splněny oba dva dané cíle, protože jakmile se jeden z žáků odklonil od správnosti reprodukované nahrávky, druhý z žáků jej vzápětí doplnil nebo upozornil na nesrovnalosti.**
- Žáci rozeznají rozdíl mezi slyšením a nasloucháním. – **K tomuto cíli se většina žáků dostala ke konci vyučovací jednotky, najednou dokázali rozeznat něco, co jen tak poslouchají od něčeho, čemu musí naslouchat mnohem pečlivěji, aby o tom později dokázali souvisle hovořit.**
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci. – **K tomuto cíli vedeme žáky v naší třídě téměř v každé hodině, velmi dobře jej naplňovali i v této konkrétní vyučovací jednotce, protože spolu velmi dobře kooperovali.**
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích. – **Kooperaci ve dvojicích jsme měli možnost pozorovat v průběhu celé vyučovací jednotky. Podle našeho názoru, byl tento cíl splněn, protože po splnění úkolu vyprávění příběhu ve dvojicích, všichni žáci dokázali příběh reprodukovat.**
- Žáci na základě daných aktivit rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchání. – **Na základě zvolených aktivit: poslech, reprodukce textu, naslouchání si navzájem, kooperace mezi jednotlivými žáky jsme nabyli dojmu, že i tento cíl byl splněn velmi dobře, důkazem pro nás bylo to, že v závěru žáci pochopili, jak je důležité pečlivě naslouchat jeden druhému.**

Reflexe z pohledu učitele

Z našeho pohledu, tedy z pohledu vyučujících nás hodina velmi příjemně překvapila. Děti výborně spolupracovaly a celá hodina byla bez větších komplikací. Byli jsme příjemně překvapeni, že děti i když byly celou hodinu natáčeny a musel to pro ně být nezvyklý pocit, pracovaly pořád stejně, jak jsem zvyklý z jiných vyučovacích jednotek. Pozitivním zjištěním pro nás bylo, že děti velmi dobře vnímaly rozdíly mezi slyšením a samotným nasloucháním a dokázaly pak velmi dobře zvládat všechny aktivity a úkoly z průběhu celé hodiny. Jak jsme již naznačili, udělali bychom mírné úpravy v některých aktivitách. Například při druhém poslechu nahrávky by měly všechny děti zavázané oči, aby je okolí nerozptylovalo. V poslední hře na Mikeše bychom pak děti vždy po jednom kole nechali přesadit na jiná místa, aby měl hádající ztížené podmínky. Jsou zkrátka věci, které si člověk uvědomuje až zpětně. Velmi kladně hodnotíme také reakce dětí na jednotlivé úkoly. Plnily je hned bez jakýchkoliv dotazů a připomínek, to se v jiných hodinách často nepodaří. Většinu našich pokynů v jiných hodinách doprovází časté dotazy. Celkově jsme byli spokojeni s tím, že děti hodina bavila. Nejsou zvyklí, že by se v průběhu hodiny nepsalo, či nečetlo. Podle našeho názoru to pro všechny byla velmi příjemná a vítaná změna. Pokud mohu hodnotit sám sebe, měl jsem před kamerou větší problém s vyjadřováním, hůř se mi hledala slova, kterými bych dětem vysvětloval jednotlivá zadání úkolů. Často jsem pak opakoval stejná slova, což je z nahrávky patrné. Naopak si ale myslím, že jsem zvolil vhodné metody i aktivity k nácvičení i procvičování naslouchání, a že celá hodina splnila svůj cíl a záměr. Zejména v tom, že děti měly možnosti vyzkoušet si aktivity, na které v běžné výuce není tolik času. Hodina se vydařila i díky splnění předem vytýčených cílů.

3.2.2 Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 2

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura – Jazyková výchova

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 minut

Počet žáků: 21

Téma vyučovací hodiny: Tlumočník

Cíle vyučovací hodiny:

- Žák má možnost uvažovat nad způsobem naslouchání, tedy nad tím, jaké faktory činí jeho naslouchání dobrým nebo naopak špatným.
- Žák dokáže uplatnit dovednosti aktivního a empatického naslouchání a sám přichází na to, proč je důležitá zpětná vazba.
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci.
- Žák dovede spolupracovat s ostatními ve dvojicích, či ve skupinách.
- Žák se dokáže na základě slyšeného textu autenticky vcítovat do jiné osoby.

Klíčové kompetence:

- Komunikativní (žák vyjadřuje své myšlenky a názory, zapojuje se do diskuze, naslouchá promluvám svých spolužáků a učitele)
- K řešení problémů (žák reprodukuje slyšený text, využívá svých znalostí k řešení jednotlivých úkolů)
- Pracovní (žák účinně používá poskytnuté materiály, dodržuje pravidla pro dané činnosti)

Výukové metody: Metody slovní (motivační rozhovor, vysvětlování), metody dovednostně-praktické (manipulování), metody řešení problémů (kladení problémových otázek).

Organizační formy výuky: Frontální výuka, práce ve dvojicích.

Učební pomůcky:

- Sebehodnotící list (příloha č. 3)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

I. ÚVODNÍ ČÁST	
	PŘIVÍTÁNÍ DĚTÍ
	V úvodu hodiny se s žáky pozdravíme a vysvětlíme jim plán dnešní hodiny a její celkový průběh. Motivovat žáky na úvod můžeme například tím, že v dnešní hodině si každý z nich zahraje na tlumočníka. Zde jsme zvolili metodu hry v dané roli. Tuto metodu jsme zařadili záměrně, aby úkolem žáků bylo vcit'ování se do role druhého člověk. Aby zažili pocit, jakým způsobem se cítil ten který člověk v dané situaci.
II. HLAVNÍ ČÁST	
	- MOTIVACE: Hra na tlumočníka
	V této hodině bude velmi důležitá domácí příprava žáků. Protože se jedná o žáky teprve třetí třídy, den nebo dva dopředu jim řekneme, aby si doma připravili nějaké vyprávění o tom, co se jim v nedávné minulosti přihodilo.

Například nějaký poutavý příběh. Je velmi důležité, aby se tento příběh naučili žáci již předem vyprávět. V naší hodině pak rozdělíme žáky do dvojice, nejlépe tím způsobem, aby každý žák nebyl se svým nejlepším kamarádem, ale s někým komu není tak blízký nebo s ním delší dobu nemluvil. V těchto dvojicích si ve třídě najdou místo, kde nebudou nikým rušeni. V tuto chvíli jeden z dvojice převypráví tomu druhému předem připravený příběh, který nedávno zažil. Jakmile jeden dovypráví příběh, vymění se a nyní vypráví příběh druhý z dvojice. Je důležité, aby žák v roli posluchače pouze naslouchal, ale nevyptával se na žádné otázky. **V tomto případě rozvíjíme dovednost naslouchání tím, že žák má za úkol naslouchat příběhu proto, že za malou chvíli se bude muset vcit'ovat do role toho, který mu příběh vyprávěl.** Tato aktivita by měla být dokončena zhruba do 10ti minut. Následně se všichni sejdeme v jednom velkém kruhu. V tuto chvíli žáci, kteří byli spolu ve dvojici, mají za úkol každý převyprávět příběh, který slyšeli takovým způsobem, jakoby se stal právě jim. Budou se tedy snažit vcit'ovat se do role někoho druhého a vyprávět příběh, který pozorně vyposlechli v první osobě čísla jednotného. **Na základě této aktivity rozvíjíme u žáků naslouchání empatické.** Samozřejmě i tyto role si vymění a všichni žáci si tak zahrají na tlumočníka. My jako učitelé, si budeme dělat pečlivé poznámky něčeho nápadného z jednotlivých vyprávění a jakmile všechny děti dovyprávějí tlumočené příběhy, ověříme si pozornost celé třídy při naslouchání otázkami: „Kdo byl včera na výletě?“ „Proč se Petr tak rozesmál?“ „Proč měla Denisa obrovskou radost?“ atd. Na základě těchto otázek poznáme, jak pozorně žáci naslouchali.

III. ZÁVĚREČNÁ ČÁST

	Na závěr si se žáky opět sedneme do společného kruhu a rozebereme si, jaké pocity se v žácích odehrávaly, když příběhy vyprávěli sami za sebe a jaké následně při tlumočení příběhu za někoho druhého. Jaké pocity měli ve chvílích, kdy byli pouhými posluchači. Co jim při takovýchto aktivitách působilo největší potíže. Následně si můžeme rozebrat, jak důležité je naslouchat jeden druhému tak, abychom byli dobrými posluchači. V tomto případě by už žáci mohli rozeznat rozdíl mezi slyšením a nasloucháním.	

3.2.2.1 Analýza vyučovací hodiny č. 2

Vyučovací hodina slohu a komunikační výchovy se zaměřením na naslouchání

Vyučující: Martin Šolc

Vyučovací hodina probíhala ve třetím ročníku na prvním stupni základní školy Bosonožské v Brně Starém Lískovci. V této třídě působím prvním rokem jako třídní učitel.

Úvodní slovo a úvodní část hodiny

Celá tato hodina byla pojata takovým způsobem, aby žáky co nejvíce bavila, a zároveň aby u dětí docházelo ke zkvalitňování a prohlubování komunikační dovednosti naslouchání. Důležitým prvkem celé hodiny byl příběh, který se každý žák měl již předem připravit a umět jej prezentovat před ostatními spolužáky ve třídě.

Úvodní motivací pro celý průběh naší vyučovací hodiny bylo, že každý s žáků si zahraje na tlumočníka. Naše úvodní otázka tedy směřovala k tomu, kdo to vlastně je takový tlumočník. Znalost tohoto slova u dětí v naší třídě byla velmi dobrá. Jednou z reakcí byla tato: „Tlumočník je někdo, kdo překládá z cizích jazyků.“ Z této reakce

bylo patrné, že děti se na svůj věk velmi dobře orientují a mají poměrně rozsáhlé znalosti. Další z reakcí byla pro naši potřebu již konkrétnější: „Tlumočník je člověk, který vypráví příběh za někoho jiného.“ Tato odpověď byla pro průběh a vývoj celé hodiny velmi důležitá a úzce spojená s následujícími aktivitami.

Hlavní část hodiny

V následujících chvílích jsme žáky rozdělili opět do dvojic. Tentokrát jsme však volbu partnerů nechali na svobodném rozhodnutí žáků. I když jsme z počátku měli obavy, že rozdělování tímto způsobem bude probíhat delší časový úsek, žáci nám však svojí rozhodností a rychlostí naše obavy rychle vyvrátili. Jakmile byli žáci rozděleni, každá z dvojic si našla libovolné a pro ně příjemné místo ve třídě. V tuto chvíli začala důležitá fáze celé vyučovací hodiny. Žáci si měli navzájem ve dvojicích převyprávět příběhy, které se doma předem naučili vyprávět z paměti. V průběhu vyprávění žáků jsme jednotlivé dvojice obcházeli a zjišťovali, jak celá aktivita probíhá. Na první pohled se dalo odhadnout, kdo kolik času doma strávil přípravou na dnešní vyučovací hodinu a nutno dodat, že většina žáků byla připravena na výbornou. Měli jsme možnost vyslechnout nejrůznější příběhy od dětských zážitků spojených s hraním na hřišti až po nevědní zážitky a příběhy, které byly spojeny s dětskou fantazií. Dalším poznatkem byl fakt, že se zde jasně ukazovalo, kdo pouze slyší a kdo velmi pozorně naslouchá tomu druhému. Velká řada žáků při vyprávění používala i formu neverbální komunikace, využívali různé posunky, gesta a dobře pracovali také s mimikou obličeje.

Ve chvíli, kdy si žáci navzájem převyprávěli svoje připravené příběhy, jsme se všichni sešli v jednom velkém kruhu v zadní části naší třídy. V tuto chvíli přicházela na řadu samotná hra na tlumočníka. Každý ze dvojice měl za úkol převyprávět celé třídě příběh, který vyslechl od svého partnera takovým způsobem, jako by ho zažil on sám, tedy v první osobě čísla jednotného. Tento fakt dětem zpočátku činil mírné obtíže, se kterými se však nakonec všichni velmi dobře vypořádali. Pro žáky bylo velmi zajímavé a zábavné vcit'ovat se do prožitků svých kamarádů a přemýšlet o tom, jaké by to bylo, kdyby se takový příběh nebo příhoda stala právě jemu. V tomto případě byl perfektně splněn cíl vcit'ovat se do prožitků druhých a rozvíjet tak empatické naslouchání druhé osobě. Podle našeho názoru a vycházíme zde z reakcí žáků, mají velmi dobrou schopnost být empatickými a dokázat se tak co možná nejvíce přiblížit v prožitcích někomu druhému. Například jeden z žáků se do převyprávování příběhu

vcítil takovým způsobem, že následně téměř zapomněl na svůj prožitý příběh. To je podle našeho názoru důkaz toho, že žáci naprosto nezáměrně dokáží prožívat tu danou situaci s někým druhým, aniž by byli samotnými účastníky. Je to však velmi individuální. Někteří žáci také vypovídali, že jim činilo problém představit si reálně danou situaci nastíněnou příběhem někoho druhého. „*Bylo to hrozný, vůbec jsem si nedokázal představit, že bych tam byl právě já*“. Tohle byla jedna z reakcí žáků.

Abychom následně zjistili, jakým způsobem a jak moc dobře děti naslouchaly ostatním, zapisovali jsme si v průběhu vyprávění žáků podstatné a výrazné informace z jednotlivých vyprávění. Jakmile všechny děti dokončily svoji roli tlumočnicka, pokládali jsme jim dotazy s těmito výraznými informacemi: „Kdo byl včera v ZOO?“ „Komu se zdálo, že byl na fotbale v Barceloně?“ atd. Na základě odpovědí žáků na tyto otázky jsme dostaly jasné signály o tom, kdo jakým způsobem a jak kvalitně věnoval pozornost těm, kteří vyprávěli příběhy. Výsledky byly velmi dobré, protože většina žáků odpovídala správně na danou otázku a nejen, že odpovídala, ale také přidávala další zajímavosti, které jsme ve vypravování mohli postřehnout.

Závěr

Na závěr vyučovací hodiny jsme opět s dětmi probírali její jednotlivé části. Naše otázky směřovali zejména k tomu, jak se děti cítily, když musely vyprávět příběh, který se stal někomu druhému, jakoby se stal právě jim. Reakce byly různorodé: „*Bylo to fajn, mohl jsem si představovat, kde byl Kuba na prázdninách.*“ „*Bylo pro mě těžké vyprávět za Denisu, protože nevím, jak to přesně bylo.*“ „*Mě to bavilo, protože bych právě takovéto prázdniny chtěla zažít taky.*“ Důležité také bylo, že celá hodina byla pro žáky zábavná, a že si z celé hodiny odnesli spoustu nových poznatků a informací o tom, jakým způsobem naslouchat druhým lidem. Pozitivem byl určitě fakt, že většina žáků dokázala naslouchat s velkou pečlivostí a pozorností, byl tedy naplněn cíl stanovený na počátku vyučovací hodiny, že žáci procvičují a uplatňují dovednosti aktivního a empatického naslouchání, a že sami přichází na to, proč je pro ně tolik důležitá zpětná vazba od ostatních. Částečně byl také splněn cíl se autenticky vcítil do jiné osoby, protože ne všem žákům se to dařilo dobře, někteří právě s tímto měli určité problém.

Naplnění cílů:

- Žák má možnost uvažovat nad způsobem naslouchání, tedy nad tím, jaké faktory činí jeho naslouchání dobrým nebo naopak špatným. – **Velmi dobře dokázali žáci v závěru hodiny debatovat o tom, proč a jakým způsobem je dobré druhému naslouchat. Zjistili, co jim v naslouchání činí problémy a mohli si toto tvrzení vyzkoušet na vlastní kůži při aktivitě tlumočení příběhu.**
- Žák dokáže uplatnit dovednosti aktivního a empatického naslouchání a sám přichází na to, proč je důležitá zpětná vazba. – **Cíl byl naplněn při aktivitě tlumočení příběhu za druhého ze dvojice, kde se žáci vciťovali do rolí svých kamarádů a spolužáků.**
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci. – **Tento cíl byl naplňován po celou dobu vyučovací jednotky, neboť žáci velmi dobře kooperovali ve zvolených dvojicích či skupinách.**
- Žák dovede spolupracovat s ostatními ve dvojicích, či ve skupinách. – **Tento cíl byl naplňován po celou dobu vyučovací jednotky, neboť žáci velmi dobře kooperovali ve zvolených dvojicích či skupinách.**
- Žák se dokáže na základě slyšeného textu autenticky vciťovat do druhé osoby. – **Cíl byl naplněn na základě metody aktivního a empatického naslouchání, neboť žáci dokázali interpretovat slyšený text, jakoby se stal právě jim.**

Reflexe z pohledu učitele

Z našeho pohledu se vyučovací hodina povedla poměrně dobře. Žáky bavila a splnila předem vytýčené cíle, které se vztahovaly k celkovému rozvoji komunikační dovednosti naslouchání. Splnila také cíl, kde žáci společně velmi dobře spolupracovali a uvědomovali si, jak velmi důležitá je lidská spolupráce nejen ve škole, ale i následně v celém životě. Velmi živě jsme dokázali právě o spolupráci a naslouchání se žáky diskutovat a oni v závěrečné diskuzi přispěli velmi dobrými náměty k zamyšlení. Jediné, co bychom změnili je, že bychom příště žákům dávali jednodušší pokyny, často se stávalo, že se doptávali na jednotlivě zadané úkoly a činnosti. Z důvodu omezeného času jsme již na závěr nestihli zakomponovat nějakou další hru, což by bylo možná

velkým plusem a zároveň hezkým ukončením celé hodiny. Celkově však hodinu a její přínos pro žáky hodnotíme velmi kladně a pozitivně.

3.2.3 Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 3

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura – Jazyková výchova

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 minut

Počet žáků: 21

Téma vyučovací hodiny: Vtipy

Cíle vyučovací hodiny:

- Žáci se naučí několik vtipů z paměti.
- Žáci dokáží reprodukovat naučené vtipy.
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci.
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích, či ve skupinách.
- Žáci si zapamatují, co nejvíce slyšených vtipů, tím rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchat.
- Žáci kontrolují a hodnotí reprodukci mluveného slova. Kontrolují nejen projev verbální, ale i neverbální.

Klíčové kompetence:

- Komunikativní (žák vyjadřuje své myšlenky a názory, zapojuje se do diskuze, naslouchá promluvám svých spolužáků a učitele)
- K řešení problémů (žák reprodukuje slyšený text, využívá svých znalostí k řešení jednotlivých úkolů)
- Pracovní (žák účinně používá poskytnuté materiály, dodržuje pravidla pro dané činnosti)

Výukové metody: Metody slovní (motivační rozhovor, vysvětlování), metody dovednostně praktické (manipulování), metody řešení problémů (kladení problémových otázek).

Organizační formy výuky: frontální výuka, práce ve dvojicích

Učební pomůcky:

- Řečnický pult
- Napsané vtipy na lístečcích
- Sebehodnotící list (příloha č. 4)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

I. ÚVODNÍ ČÁST	
	PŘIVÍTÁNÍ DĚTÍ
	<p>Pozdravíme se s žáky a přesuneme se do kruhu před tabulí, kde jim vysvětlíme, co bude našim úkolem v této vyučovací hodině. Pro tuto hodinu jsme zvolili metodu zrcadlení a převyprávění slyšeného.</p> <p>Na počátku hodiny rozdělíme žáky do dvojic. Před touto hodinou je nutná pečlivá domácí příprava, žáci si musí doma najít dva vtipy a naučit se je nazpaměť i s neverbálními projevy.</p>
II. HLAVNÍ ČÁST	
	<p>- MOTIVACE: <i>Hra na vypravěče vtipů</i></p> <p>Ve chvíli, kdy jsou žáci rozděleni do dvojic, mají za úkol si vtipy nejdříve povídat ve dvojicích. Je to důležité pro přípravu na vystoupení před celou třídou. Následně každý žák vystoupí se svým připraveným vtipem</p>

	<p>před celou třídou u řečnického pultu. V této chvíli budou důležité i neverbální projevy žáků při přednášení daného vtipu. Úkolem druhého z žáků ze dvojice bude nejen si zapamatovat vtip, ale i neverbální projevy přednášejícího, které během vystoupení použije. Jakmile dovypráví vtip jeden ze dvojice, úkolem druhého ze dvojice bude jít před tabuli vtip převyprávět a zároveň napodobit gesta i mimiku při vyprávění vtipu. Zde se budeme zabývat metodou zrcadlení, kde napodobující musí co nejvěrněji zahrát roli prvního ze dvojice. Celá třída bude působit jako kontrolor celé akce a hodnotit, zda se více či méně přiblížila kopie originálu. V této chvíli rozvíjí dovednost naslouchání celá třída, protože kontroluje správnost reprodukováného textu. Pokud mají žáci nachystané vtipy dva, může se každý z žáků vystřídat dvakrát. Druhým úkolem každého z žáků ve třídě bude zapamatovat si, co nejvíce vtipů, které během hodiny ve třídě zazní.</p>	
--	--	--

III. ZÁVĚREČNÁ ČÁST		
	<p>Na závěr si s dětmi opět sedneme do kruhu a budeme si hodnotit celou vyučovací hodinu. Budeme zjišťovat, jaké pocity se v nich odehrávaly nejen při vyprávění vlastního vtipu, ale i při mimickém a gestickém ztvárnění celého vtipu. Dále se budeme žáků ptát, jak se cítili ve chvíli, když museli předvádět něco, co viděli. Zda to pro ně bylo jednoduché nebo naopak obtížné. Na závěr můžeme vyhodnotit, kdo si zapamatoval nejvíce vtipů, které zazněly.</p>	

3.2.3.1 Analýza vyučovací hodiny č. 3

Vyučovací hodina slohu a komunikační výchovy se zaměřením na naslouchání

Vyučující: Martin Šolc

Vyučovací hodina probíhala ve třetím ročníku na prvním stupni základní školy Bosonožské v Brně Starém Lískovci. V této třídě působím prvním rokem jako třídní učitel.

Úvodní část hodiny

Jako téma pro další hodinu, která se měla opět věnovat rozvoji komunikační dovednosti naslouchání, jsme pro žáky zvolili zábavné téma s názvem vypravěči anekdot. Této hodině opět musela předcházet pečlivá domácí příprava, kdy žáci měli za úkol naučit se každý dvě anekdoty, se kterými jsme následně ve vyučovací hodině pracovali. Všichni žáci se domácího úkolu zhostili velmi dobře a na hodinu tedy byli všichni perfektně připraveni.

Hlavní část hodiny

Jakmile byli žáci seznámeni s tématem a záměry vyučovací hodiny, rozdělili jsme je tentokrát do čtyřčlenných skupin. Cílem rozdělení do těchto menších skupinek bylo, aby si žáci vyzkoušeli přednes předem naučených vtipů v menší skupině dříve, než následně předstoupí před celou třídou. Opět jsme během samostatné práce jednotlivé skupinky postupně obcházely a zjišťovaly, jakým způsobem se děti vyjadřují a jak jeden druhému umí naslouchat. Úroveň interpretovaného textu byl na poměrně dobré úrovni. I naslouchání se jevilo jako dobře zvládnutá komunikační dovednost.

Ve chvíli, kdy si žáci navzájem povyprávěli naučené anekdoty, jsme je opět rozdělili do pracovních dvojic. Následoval úkol, kde jednotliví žáci z předem ustanovených dvojic předstupovali před třídu a interpretovali naučené anekdoty. Druhý ze dvojice měl bedlivě naslouchat a také si všimnout neverbálních komunikačních projevů. Jakmile jeden ze dvojice žáků dokončil výstup před tabulí, úkolem druhého ze dvojice bylo předstoupit před třídu a převyprávět daný vtip i s neverbálními projevy tzn. gesta, mimika, artikulace atd. Zbytek třídy plnil kontrolní funkci, tedy takovou, při které ostatní pozorovali a porovnávali rozdíly mezi výstupem prvním a druhým.

V tomto případě byl naplňován cíl metody zrcadlení, kdy se žáci snažili věrně napodobit originální výstup svého spolužáka. Druhým úkolem všech žáků bylo z celé hodiny si zapamatovat, co nejvíce vtipů, čehož měli docílit aktivním nasloucháním. Vzhledem k tomu, že každý z žáků měl nachystané dvě anekdoty, tato aktivita zabrala téměř celou část vyučovací jednotky. Důležité bylo zejména to, že žáci velmi pečlivě naslouchali, protože každý si chtěl zapamatovat, co nejvíce anekdot. V tomto případě byl cíl rozvíjet naslouchání splněn v nejvyšší možné míře. Každý s žáků si totiž zapamatoval alespoň čtyři anekdoty, což svědčí o značně velké míře soustředěnosti a pozornosti. Velmi dobrá také byla hodnotící aktivita žáků. Velmi podrobně kontrolovali to, jakým způsobem, kdo koho napodoboval a také to, do jaké míry se mu napodobování zadařilo či nikoliv. V tomto případě hodně záleží na povaze jednotlivých žáků, protože ne každý je extrovert, který napodobí cokoliv.

Závěr

Na závěr hodiny opět došlo k celkovému hodnocení. Musíme konstatovat, že hodina byla pro žáky velmi zábavná a zároveň poučná. Velmi dobře si vyzkoušeli, jak je těžké někoho napodobovat a dělat věci naprosto stejně jako někdo druhý. Vedli si však velmi dobře. Mrzí nás, že z této hodiny nakonec nemáme videomateriál, protože to byla jedna z nejpovedenějších vyučovacích jednotek z pohledu žáků. V průběhu hodiny byly splněny všechny cíle, které byly na začátku stanoveny. V největší míře byl splněn cíl metody zrcadlení, kdy se děti opravdu „vyřádily“ protože měly naprostou volnost. Zde se také naplňoval cíl aktivního a empatického naslouchání, protože všichni měli velký zájem na tom, zapamatovat si, co nejvíce. Na konci hodiny jsme také přistoupili k vyhodnocení nejvyššího počtu zapamatovaných vtipů. Jedna z žákyň si jich zapamatovala celých třináct, což je na třetí třídu velmi dobrý počín.

Naplnění cílů

- Žáci se naučí několik vtipů zpaměti. – **Daný cíl byl splněn u všech žáků ve třídě jejich pečlivým naučením a následným vystoupením před třídou.**
- Žáci dokáží reprodukovat naučené vtipy. – **Cíl byl splněn reprodukováním daných vtipů.**

- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci. – **Cíl byl naplněn velmi dobrou kooperací žáků v daných dvojicích, vzájemným nasloucháním i kontrolou.**
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích, či ve skupinách. – **Cíl byl naplněn velmi dobrou kooperací žáků v daných dvojicích i skupinách, vzájemným nasloucháním i kontrolou.**
- Žáci si zapamatují, co nejvíce slyšených vtipů, tím rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchat. – **Každý žák z naší třídy tento cíl splnil podle svých možností, protože každý z nich si nějaký z vtipů dokázal zapamatovat.**
- Žáci kontrolují a hodnotí reprodukci mluveného slova. Kontrolují nejen projev verbální, ale i neverbální. – **Velmi dobře v tomto případě probíhala kontrola jednotlivých vystoupení, někteří žáci okamžitě reagovali a snažili se opravovat nedostatky.**

Reflexe z pohledu učitele

Z našeho úhlu pohledu byla hodina poměrně jednotvárná a snesla by zařazení a vystřídání většího množství aktivit. Při sestavování aktivit hrála velkou roli malá časová dotace. Obávali jsme se, pokud bychom přidali další aktivity, že bychom vše nestihli, tak jak bychom chtěli. Nakonec se však ukázalo, že i když aktivity nebyly až tak moc různorodé, pro děti to byla jedna z nejzábavnějších hodin, které jsme s nimi prožili. Velmi dobře reagovali a spolupracovali. Byla na nich vidět velká chuť do práce. Aniž by si to v průběhu uvědomovali, na konci dali jasně najevo, že si navzájem naslouchali o mnoho pozorněji než kdy jindy. Měli totiž motivaci k tomu naslouchat si a pozorovat se. Pro nás je to známka toho, že žáci si uvědomují to, jakým způsobem si vzájemně naslouchají. Celkově hodnotíme tuto hodinu jako přínosnou a povedenou.

3.2.4 Příprava na vyučovací hodinu českého jazyka č. 4

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura – Jazyková výchova

Období: 1.

Ročník: 3.

Časová dotace: 45 minut

Počet žáků: 14

Téma vyučovací hodiny: Dabingové studio

Cíle vyučovací hodiny:

- Žáci pomocí zvolených metod rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchání.
- Žák na základě poslechnutého úryvku dokáže správně sestavit text.
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci.
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích, či ve skupinách.
- Žák se dokáže vcítit do role, kterou vidí. Rozvíjí tímto způsobem empatické naslouchání.
- Žák dokáže pojmenovat a vyslechnout jednotlivě slyšené zvuky, dokáže také poznat jejich pořadí a správně je zaznamenat.

Klíčové kompetence:

- Komunikativní (žák vyjadřuje své myšlenky a názory, zapojuje se do diskuze, naslouchá promluvám svých spolužáků a učitele).
- K řešení problémů (žák reprodukuje slyšený text, využívá svých znalostí k řešení jednotlivých úkolů).

- K učení (žák na základě svých znalostí dokáže správně sestavit text).
- Pracovní (žák účinně používá poskytnuté materiály, dodržuje pravidla pro dané činnosti).

Výukové metody: Metody slovní (motivační rozhovor, vysvětlování), metody dovednostně praktické (manipulování), metody řešení problémů (kladení problémových otázek).

Organizační formy výuky: frontální výuka, práce ve dvojicích

Učební pomůcky:

- Sebehodnotící list (příloha č. 5)

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

I. ÚVODNÍ ČÁST	
	PŘIVÍTÁNÍ DĚTÍ
	Pozdravíme se s žáky a přesuneme se do kruhu před tabulí, kde jim vysvětlíme téma a úkoly dnešní vyučovací hodiny.
II. HLAVNÍ ČÁST	
	- MOTIVACE: Hra na dabingové studio
	<p>Tématem této vyučovací hodiny bude hra na dabingové studio. Vyučující nachystá pro děti několik ukázek z notoricky známých pohádek či dětských filmů. Ukázek by mělo být zhruba tolik, kolik bude dvojic ve třídě. Ukázky vybereme takové, aby v každé vystupovaly dvě maximálně tři osoby. Vybereme dvojici, která se bude soustředit na danou ukázkou, již budou žáci následně samostatně dabovat. Touto aktivitou u dětí rozvíjíme komunikační dovednost naslouchání, zejména pak naslouchání empatického. Žáci totiž na základě dané ukázky musí nejen správně ukázkou nadabovat, ale také se vcítovat do dabovaných osob nebo postav. Dobrou variantou je dabing dětí nahrávat a následně jakmile dodabují všichni žáci jim na připravené technice ukázat průběh jejich práce a dát jim tímto způsobem i zpětnou vazbu. Žáci by v těchto okamžicích měli rozlišovat slyšení od naslouchání. Pouštěním této zpětné vazby zjistíme, která ze dvojic dokázala nejvěrněji napodobit originální verzi.</p>

III. ZÁVĚREČNÁ ČÁST

	Na závěr vyučovací hodiny s žáky zhodnotíme, co se jim v hodině nejvíce líbilo a co je nejvíce bavilo. Pokusíme se zjistit, jak se cítil při samotném dabingu a následně při tom, když jsme jim pouštěli jejich zaznamenaný dabing. Snažíme se zaměřit zejména na kvalitu a přesnost dabovaného slova.

3.2.4.1 Analýza vyučovací hodiny č. 4

Vyučovací hodina slohu a komunikační výchovy se zaměřením na naslouchání.

Vyučující: Martin Šolc

Vyučovací hodina probíhala ve třetím ročníku na prvním stupni základní školy Bosonožské v Brně Starém Lískovci. V této třídě působím prvním rokem jako třídní učitel.

Úvodní část hodiny

Na úvod hodiny jsme se s žáky přivítali a detailně jim popsali celkový průběh dnešní vyučovací hodiny. Nechyběla ani motivace. V tomto případě byla motivací hra na opravdové dabingové studio. Nejprve bylo zapotřebí žákům vysvětlit, co to takové dabingové studio je a k čemu vlastně slouží. To v žácích vyvolalo velké nadšení a zájem o tuto aktivitu. Motivace tedy splnila svůj úkol. Následně jsme dětem pustili čtyři ukázky z notoricky známých pohádek pro děti, aby následná aktivita pro ně byla co možná nejjednodušší.

Hlavní část hodiny

Po zhlédnutí všech čtyř ukázek, z nichž každá trvala zhruba čtyři až pět minut, jsme žáky rozdělili do dvojic. V tomto rozdělování jsme žákům ponechali naprostou volnost, mohli si tedy naprosto dobrovolně vybrat, s kým budou spolupracovat.

V těchto dvojicích bylo jejich úkolem vybrat si jednu z daných ukázek, na kterou se při své práci zaměří. Jakmile měla každá ze dvojic vybranou ukázkou, bylo důležité, aby si navzájem pověděli, o čem ukázka, kterou si společně vybrali, byla. V tuto chvíli bylo velmi důležité, aby se zaměřili na úplné detaily, na což jsme žáky upozornili. Jakmile si povyprávěli, o čem jejich vybraná ukázka byla, pustili jsme všechny ukázky ještě jednou. Opět jsme žákům zopakovali, aby se zaměřili i na ty nejmenší detaily, na to, co který říká, jak to říká, jaký má tón hlasu atd. V tomto případě žáci naslouchali velmi pozorně, protože věděli, že to, jakým způsobem budou naslouchat, následně ovlivní další aktivitu.

Po skončení všech ukázek jsme dětem vysvětlili následující aktivitu. V přední části třídy jsme vytvořili jakousi obdobu dabingového studia v podobě lavice se sluchátky vždy pro dva žáky. Po dvojicích, ve kterých si vyprávěli obsah jednotlivých ukázek, přistupovali a stávali se téměř opravdovými dabéry. Jejich hlavním úkolem při vypnutém zvuku nahrávky vytvářet hlasy pro jednotlivé osoby v ukázkách, které již dříve viděli spolu se zvukem. Z počátku to byl velký problém, často si žáci nevybavovali přesný text. Postupem času však ztratili ostych a velmi dobře, i když ne zcela přesně namlouvali jednotlivé osoby. V průběhu tohoto dabingu jsme všechny dvojice postupně nahrávali, aby byla vytvořena jakási zpětná vazba celé hodiny. Velmi často docházelo k tomu, že v ukázce se objevovalo několik postav a žáci tak museli měnit hlasy, jejich výšky a hloubky. Bylo to pro ně velmi zábavné, protože měli možnost si vyzkoušet něco, co ještě nikdy před tím nezkoušeli. Aniž by si to sami uvědomovali, prohlubovali tím svoji dovednost aktivního naslouchání, vcitřovali se do jednotlivých rolí v ukázkách, čímž rozvíjeli své empatické naslouchání. Museli také velmi dobře spolupracovat v jednotlivých dvojicích, protože ne vždy bylo jasné, kdo bude mluvit a v jaký časový úsek. Musíme říci, že toto se jim dařilo velmi dobře a jen zřídka kdy se vyskytla nějaká menší chyba nebo omyl. Bylo velmi zajímavé pozorovat, jak někteří z žáků dovedou výborně improvizovat a i když si například úplně přesně nezapamatovali přesné znění ukázky, dokázali dobře a výstižně najít jiná slova pro reprodukci daných slov. Během hodiny byl velmi dobře naplněn cíl zejména aktivního naslouchání, protože žáci během dabování ukázek museli velmi dobře naslouchat jeden druhému a následně na jeho text navázat textem vlastním. Toto se ve většině případů dařilo nad naše očekávání. Měli jsme malé obavy, že dětem bude činit problémy hovořit před ostatními spolužáky tímto způsobem, tedy tak, že budou

muset vymýšlet slova, kterými by nahradili text z ukázky. Opak byl však pravdou a žáci obstáli velmi dobře až výborně. Žáci dokázali velmi dobře pracovat s textem, který vyslechli a také s jednotlivými zvuky. Poznali kdy který zvuk či slovo má přijít na řadu a správně jej zaznamenat. Po skončení dabování jsme dětem postupně začali přehrávat jejich výkony předvedené před mikrofonem. Reakce byly naprosto úžasné, protože podle našeho názoru, který se nám záhy potvrdil, většina žáků nikdy neslyšela svůj hlas přehrávaný z nějakého média. Někteří byli svým hlasem naprosto konsternováni a mysleli si, že to snad ani nemluví oni. Přehráli jsme všechny ukázky, aby každý z žáků měl možnost slyšet sám sebe v kontextu s přehrávaným obrazem ukázky. Všichni naprosto úžasně naslouchali. Velmi dobře reagovali na to, kde všude udělali chybu nebo kde spletli nějaké slovo. Myslíme si, že v tomto případě rozvíjeli svoji dovednost naslouchat v maximálním možném rozsahu.

Závěr

Celá hodina byla pro žáky velmi zábavná. Na závěr hodiny jsme se sešli v kruhu v zadní části třídy a diskutovali o celém průběhu vyučovací jednotky. Z toho jakým způsobem žáci hovořili, bylo zřejmé, že nejen pro ně byla hodina pestrá a v některých momentech strhující, ale také, že v jejím průběhu velmi dobře pracovali se svým sluchem a s dovedností naslouchat. Naše otázky se upínaly k tomu, jaký pocit zažívali žáci, když dabovali vybraný příběh a také jaké to následně bylo slyšet svůj vlastní hlas v porovnání s originálním zvukovým záznamem. Reakce byly nejrůznější: „Bylo to super, nikdy jsem ještě neslyšel svůj hlas přehrávaný z počítače.“ „Vůbec se mi nelíbil můj hlas, chtěla bych ho vyměnit.“ „Cítil jsem se jako herec.“ Z těchto reakcí bylo zřejmé, jak moc celá hodina žáky pohltila a byla jim i velkým přínosem.

Naplnění cílů

- Žáci pomocí zvolených metod rozvíjí a zlepšují komunikační dovednost naslouchání. – **Velmi dobré naplnění tohoto cíle se ukázalo při samotné aktivitě dabování, zde žáci museli nejen dobře naslouchat, ale také velmi aktivně reagovat.**
- Žák na základě poslechnutého úryvku dokáže správně sestavit text. – **Cíl nebyl vždy naplněn ve stoprocentním znění, o to však byla tato aktivita pro nás cennější, protože jsme viděli, že žáci dokáží reagovat aktivně a nepřipraveně na danou událost.**
- Žáci si uvědomují důležitost spolupráce a pomoci při skupinové práci. – **Cíl byl naplněn velmi dobrou kooperací žáků v daných dvojicích i ve skupinách, vzájemným nasloucháním i kontrolou.**
- V průběhu hodiny žáci dokáží spolupracovat ve dvojicích, či ve skupinách. – **Cíl byl naplněn velmi dobrou kooperací žáků v daných dvojicích, vzájemným nasloucháním i kontrolou.**
- Žák se dokáže vcítit do role, kterou vidí. Rozvíjí tímto způsobem empatické naslouchání. – **Na základě dané ukázky, žáci museli aktivně a empaticky naslouchat, čímž se vcíťovali do jednotlivých rolí v ukázkách.**
- Žák dokáže pojmenovat a vyslechnout jednotlivě slyšené zvuky, dokáže také poznat jejich pořadí a správně je zaznamenat. – **Cíl byl naplněn, i když ne vždy na sto procent, protože mnohdy žáci zvolili jinou větu či slovo, které následně do ukázky vložili, o to však byla tato činnost pro nás cennější.**

Reflexe z pohledu učitele

Z našeho pohledu bylo velmi zajímavé sledovat celý průběh hodiny. Zejména to, jakým způsobem žáci k dnešní aktivitě a celé hodině přistupovali. Podle našeho názoru byly splněny téměř všechny cíle. Velmi dobře byl naplněn cíl aktivního a empatického naslouchání, který byl naplňován a prohlubován po celou dobu vyučovací hodiny. Velmi dobře také kooperovali mezi sebou v daných dvojicích. Dokázali také velmi dobře interpretovat a postupně skládat text, který slyšeli pouze dvakrát před samotnou aktivitou hry na dabéra, takže naslouchali velmi pozorně a pečlivě. Z našeho pohledu

byla hodina pro nás jako učitele i pro žáky velkým přínosem. Myslíme si, že tato hodina by mohla být námětem na vyzkoušení i pro jiné žáky a učitele, protože z našeho pohledu byla velmi povedená a pro žáky poutavá.

Jediné co bychom naplánovali, jinak je časová dotace. Byla by asi potřeba mnohem větší, protože času bylo velmi málo času na všechny aktivity. Dále pak opět zjednodušit pokyny pro žáky. Celkově však hodinu hodnotíme kladně.

3.3 Výsledky analýz

Z jednotlivých vyučovacích hodin, které jsme měli možnost s žáky absolvovat, si v závěru odnášíme mnoho pozitivních dojmů, myšlenek i pocitů. Je důležité zdůraznit, že z jednotlivě provedených analýz nám vyplynula spousta podstatných a nezanedbatelných poznatků.

Za prvé je důležité zmínit, že úroveň komunikačních dovedností u žáků, se kterými jsme byli v průběhu celé práce v úzkém kontaktu, je na velmi dobré úrovni. Žáci si ve svém třídním kolektivu dobře rozumí, dokáží spolu na patřičné úrovni komunikovat a vzájemně si naslouchat. Velmi dobře zde také funguje podávání vzájemné zpětné vazby. Žáci také velmi dobře kooperují při skupinových pracích či pracích ve dvojicích. Ve většině případů žáci dokáží velmi dobře reprodukovat naučené texty či jiné záležitosti. Na dobré úrovni je také poslech. Většinou si zapamatují velké množství daných informací nebo pokynů. Dobře se přizpůsobují vytvářeným situacím ve vyučování. Adekvátně jejich věku také reagují na veškeré podněty ze strany vyučujícího, dokáží na ně navazovat a tvořit. Zřídka se objevovaly nějaké problémy při komunikaci mezi žáky nebo vyučujícím. Velmi dobře na nás také zapůsobil fakt, že třídní kolektiv je velmi vstřícný, vyrovnaný a přátelský. Pokud některý z žáků něco nevěděl nebo měl nějaký problém se zadáním různých aktivit, ještě dříve než musel zakročit učitel, se našel některý ze spolužáků, který mu poradil nebo pomohl. Toto velmi oceňujeme, zejména v dnešní době rivality mezi žáky a dětmi ve školách. Pozitivem také bylo, že cíle, které jsme stanovili k jednotlivým vyučovacím jednotkám, byly postupně velmi dobře splňovány, což vyplývá z jednotlivých analýz. Celkovou úroveň komunikačních dovedností u žáků naší třídy tedy můžeme hodnotit velmi pozitivně a kladně.

4 Závěr

Věříme, že zpracování a celý průběh diplomové práce má a do budoucna bude mít nejen pro nás veliký přínos. Nejen v teoretické části naší diplomové práce jsme se zabývali komunikačními dovednostmi a jejich rozvojem. Na počátku naší práce, tedy zejména v teoretické části jsme se hlouběji zaměřili na to, co vlastně znamená samotný pojem komunikace, jaké existují druhy a funkce komunikace, jaké mohou nastat problémy nebo komunikační bariéry v komunikaci a komunikačních schopnostech a jakým způsobem je lze řešit. Dále jsme se svou pozornost upřeli také na verbální a neverbální komunikaci. Oběma těmito pojmy byla věnována samostatná kapitola.

Dalším důležitým bodem teoretické části práce byl bezesporu vývoj řeči, zde popisujeme jednotlivá vývojová období řeči a také pohledy na vývoj řeči z hlediska fylogeneze i ontogeneze. Zabýváme se podrobně právě komunikační dovedností naslouchání, se kterou velice úzce souvisí právě dovednost porozumění. Oba dva tyto pojmy jsou jádrem praktické části. Dalším důležitým a dílčím aspektem bylo, jakým způsobem a v jaké míře je rozvoj komunikačních dovedností, zejména pak naslouchání a porozumění zakotveno v rámcovém vzdělávacím programu.

Stavebním kamenem praktické části, jak už jsme zmínili, je právě komunikační dovednost naslouchání a porozumění. V současné době mají děti velmi malý zájem o literaturu a četbu, zároveň si také málo vzájemně naslouchají. Pro nás byly tyto poznatky hlavním důvodem výběru tohoto tématu pro diplomovou práci a zároveň si myslíme, že jde o téma aktuální, naučné a využitelné nejen pro naše potřeby. Praktická část práce se tedy skládá z několika příprav na vyučovací jednotky, kde jsme se za pomoci nejrůznějších metod snažili u dětí na 1. stupni základní školy rozvíjet a prohlubovat dovednost naslouchání, porozumění a zpětné vazby. Cílem tedy bylo ověřit dané aktivity a metody v praxi. U každé vyučovací jednotky byla následně na základě videozáznamu provedena analýza. Na základě této analýzy jsme měli také možnost zjišťovat, jaké úrovně v těchto dovednostech žáci na dané základní škole dosahovali a jakými dovednostmi v oblasti naslouchání a porozumění žáci disponovali. Celá praktická část byla realizována na konkrétní základní škole s konkrétními žáky. Je potřeba dodat, že všechny úkony, které jsme v průběhu tvorby diplomové práce provedli, nás velice obohatily. Zejména pak průběh praktické části byl velmi poučný,

zajímavý a pro nás samotné nejzábavnější a nejpoutavější z celé diplomové práce, protože až v kontaktu s žáky jsme si mohli ověřovat jednotlivá fakta, která se objevují napříč celou diplomovou prací. Myslíme si, že celá diplomová práce by mohla být užitečná nejen pro nás, ale i pro ostatní, kteří by rádi například se svými žáky ve svých třídách zapracovali na rozvoji komunikačních dovedností v praxi.

5 Použitá literatura:

- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 420 s. Expert (Grada). ISBN 80-7169-988-8.
- FABER, Adele a Elaine MAZLISH. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. 2., rozš. vyd. Brno: CPress, 2013, 272 s. ISBN 978-80-264-0147-6.
- HURST, Bernice. *Encyklopedie komunikačních technik*. Praha: Grada, 1994, 299 s. ISBN 80-854-2440-1.
- JANOUSEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015, 382 stran. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.
- KLIPPERT, Heinz. *Nápadník aktivit pro trénink komunikace a komunikačních kompetencí*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 269 s. Pedagogika v praxi (Edika). ISBN 978-80-266-0126-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej - naslouchám*. Vyd. 2. (přeprac.), V KNA 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 135 s. Malý duchovní život. ISBN 978-80-7195-405-7.
- KUSÁ, Jana. *Vybrané aspekty komunikační výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 70 stran. ISBN 978-80-244-4776-6
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
- LADA, Josef, ŽÁČEK, Jiří (ed.). *Kocour Mikeš představuje Josefa Ladu: výběr z díla*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. Pokladnice Albatrosu. ISBN 978-80-00-01997-0.
- MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 80 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.*
Praha: Grada, 2010, 325 s. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika (Grada). ISBN 8024707381.

PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-101-8.

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 1994, 366 s. ISBN 80-7066-843-1.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Vyd. 1. Stařeč: Infra, 2005, 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Jazyková, komunikační a slohová výchova.* 1. vyd. Úvaly: Albra, 2006, 62 s. ISBN 80-7361-034-5.

SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 197 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0832-9.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi.* 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

ŽANTOVSKÁ, Irena. *Rétorika a komunikace.* První vydání. Praha: Dokořán, 2015, 287 stran. Bod (Dokořán). ISBN 978-80-7363-712-5.

Seznam elektronických zdrojů:

Národní ústav pro vzdělávání. . [online]. 7.2.2016 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/318/>

Metodický portál. . [online]. 7.2.2016 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Sluchov%C3%A9_vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD#Naslouch.c3.a1n.c3.ad

Metodický portál [online]. 7.2.2016 [cit. 2016-02-07]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Kocour Mikeš-Mikeš na hruškách 1/6 (pro děti) YouTube. YouTube.cz. [online].

3.4.2016 [cit. 2016-04-03]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=UyuYiHP8XpI&list=PLBoDLhxcHsaO-nQxwIsWXMWdstYWqUR1z>

6 Přílohy

Příloha č. 1

Jak šel Pepík s Mikešem na hrušky

Kocour Mikeš spal po té namáhavé cestě do Mnichovic jako dudek. Když se z nejtvrdšího spánku probudil, seskočil z tvrdé lavice a vyskočil si k Pepíkovi na pec. Stočil se mu zrovna za hlavou a za minutku už zase chrupal. Ale klidného spánku jistě neměl. Pojednou popadl Pepíka za uši, kroutil mu hlavou sem tam a křičel ze spaní: „Pozor, Pašíku, ať zase nespadneš! Teď přijde ta nejhorší zatačka!“ To jistě ve snu zase prožíval celou cestu z Mnichovic domů na motocyklu.

Ale ráno nevěděl o ničem. Když se ho Pepík zeptal, o se mu zdálo, zabručel: „I nic zvláštního: že jsme byli Mlejnkovům za stodolou na hruškách!“ „To je dobře, že se ti to zdálo, Mikeši!“ povídal Pepík vesele, „málem bych byl na ty hrušky zapomněl! A jistěže už budou dávno zralé a sladké jako cukr! Odpoledne půjdeme, Mikeši, na ně!“

„Ani mě, Pepíku, nenapadne!“ rozzlobil se Mikeš. „Předně je to krádež a za druhé starý pantáta ty hrušky hlídá jako oko v hlavě! Stále chodí po dvoře a každou chvíli jukne na zahradu, zdali někdo hrušky netrhá. Ten by ti napráskal řemenem! Včera v Mnichovicích kupoval nový!“

A to se, Mikeši, mýlíš. A proč by mi napráskal, když já hrušky trhat nebudu!? Budeš je, Mikeši, trhat ty!“

„A jsi ty, Pepíku, dobrý! Opravdu dobrý! Lepší ještě nežli kůže z jitrnice! To se na něj, na chytráka, podívejme! Má chuť na Mlejnkovy hrušky, a já mu jich mám pytel natrhat! A v čem ti je mám přinést, když žádné kapsy nemám? Nebo jich tam mám hromadu natrhat a Pašík ti je přiveze na trakaři až k peci, ne? Ty jsi mi moc pohodlný kluk! Jen si jdi na ně pěkně sám, když máš na ně takové laskominy!“

„Nu dobrá,“ řekl Pepík ledabyle, „vždyť já ty hrušky také zrovna mít nemusím! Ale potom také ty, Mikeši, nebudeš mít talíř dobré smetany, kterou jsem ti chtěl dát za těch pár natrhaných hrušek!“

Když Pepík viděl, jak se Mikeš několikrát mlsně olízl, lákal důvěřivého kocourka dále: „Já na ně zrovna velkou chuť nemám. Proto je trhat nechci, ale musím jim dát, Mikeši, trochu na pamětnou, protože se mi posmívaly. Moc na mě ty kukadla

nevyvaluj, já jsem tomu také dříve nevěřil, ale pravda to je! Včera, když jste byli s Pašíkem na té pouti v Mnichovicích, šel jsem kolem zahrad, až jsem došel k Mlejnkově zahradě. Hrušky i jablka už tam dozrávají a voní to tam jako v ráji! Zadíval jsem se toužebně na tu krajní hrušeň, a tu se mi zdálo, že se ty červenožluté hrušky zrovna na mne smějí! A čím více jsem se na ně díval, tím více se smály, až mě pojednou napadlo: »Vždyť se ti ty hrušky, Pepíku, docela rozpustile posmívají! « Taková jedna hruška, veliká jako tvá hlava, povídala ostatním: » Je to kluk usmolená, co? Jednu nohavici má až na paty a druhou nad kolena, protože mu záplatované kalhoty visí jen na jednom provázku! Kloboukem mu štětiny lezou ven a košili má jako cikán! Studem bych se žluto-červenala, kdyby mě takový ukoptěný kluk utrl! A to dnes ještě ujde, ale viděly jste ho, když jde s tím ošklivým, pajdavým kocourem Mikešem, který myslí, když umí trochu po lidsku breptat, že bude v Turkovicích starostou? «

„Cože?“ přerušil Mikeš zlostně Pepíka; „já že pajdám? Tohle bych si, Pepíku, nenechal líbit ani od tchoře, natož od nějaké červivé hrušky!“ A dopálený Mikeš běhal zlostně sem tam po lavici, koulel očkama a kroutil si pacičkou štětinatá vousiska. Chlupy na hřbetě měl zježeny jako kartáč.

„A co by ses, Mikeši, kvůli nějaké hloupé hrušce zlobil? Pojd', pár jich utrheme a ostatní jistě tak zkrotnou, že se už neopováží se nám posmívat!“

Mikeš seskočil z lavice, obul se a pravil: „Jdi, Pepíku, tedy pro tu smetanu, ať se na to pořádně posilním!“

Pepík vzal rychle talíř, aby si to zatím nerozmyslil, a nežli si Mikeš natáhl druhou botu, přiběhl ze sklepa s dobrou hustou smetánkou. Mikeš vzal talíř do předních paciček a vstoje chutnou smetanu z talíře vylízal. Potom si pacičkou utřel vousky, namířil ke dveřím a řekl jen jediné slovo: „Pojd'!“ Byl tak rozzloben, že mu Pepík sotva stačil. Obešli po louce Ševcovo stavení, vylezli po příkré stráni na Brabcovu mez, od které k Mlejnkově zahradě byl už jen malý kousek.

Od Brabcovy meze však šel Mikeš podle smluveného plánu sám napřed, za zídkou Bubeníkovy sušírny si zul boty, potom se plazil trávou k hrušni – a šup, už byl jako střela nahoře! Pepík šel pomalu za ním, trochu kulhal, jako by si byl vrazil do nohy trn, a když došel k té hrušni, svalil se pod ni do trávy. Viděl dobře, jak starý pantáta Mlejnek stojí u plotu za košatým černým bezem a pozoruje, co bude dělat. Ale Pepík se ani nehnul.

Po chvílce potichu zavolal na Mikeše: „Utrhni nějakou hrušku a hod' mi ji k ruce! Za chvíli zase!“

Bác! Hruška, veliká a jako malovaná, spadla dolů. Pepík ji nenápadně sebral a strčil do kapsy. Za chvíli druhou, třetí, čtvrtou, pátou. Pantáta Mlejnků nic nepozoroval. Mikeše na stromě neviděl a Pepík se pod hrušni jen tak provaloval, jak se mu asi zdálo. Když už měl asi deset hrušek v kapsách, volal na něj Mikeš seshora: „Už snad dost?“ „I jen jich ještě pár utrhni!“ odpověděl Pepík.

Mikeš ještě tedy asi pět hrušek shodil a ptal se znovu: „Nu, už snad dost, Pepíku, myslím, že už dostaly dost na pamětnou!“

Ale Pepík měl ještě málo a pobízela kocourka, aby jen ještě dál trhal a házel dolů. A tu se spravedlivý kocourek nad Pepíkovou nenasatností dopálil a rozhodl se, že ho trochu pokárá. Utrhl jednu hodně velikou hrušku, namířil ji zrovna nad Pepíkovým nosem a – bác! Zralá hruška se o nos rozbila na kousky a Pepíkovi se v očích až zajiskřilo!

Zapomněl zlostí na všechnu opatrnost, vyskočil, a hroze pěstí nahoru Mikešovi, vyhrožoval mu za ten kousek vším možným. Ale Mikeš se na hrušni smál, až se ohýbal, div nespádl dolů. Pojednou však sjel se stromu jako blesk, přeskočil zeď Bubeníkovy zahrady a zmizel. Pepík se chtěl honem ohlédnout a podívat se, co tak Mikeše poplašilo, ale už, milé děti, nemohl. Tak ho pevně držel pantáta Mlejnek za límec!

„Já vám dám, trhat hrušky!“ zahromoval a několikrát ho přetáhl tím novým řemenem. Potom namířil ukazovákem k zemi a křičel nahoru do košaté koruny hrušně: „A ty, Franto, Tondo nebo Vašku, hned polez s té hrušky dolů, nebo tě setřesu jako hniličku!“

„Tam žádný kluk není, pantáto,“ kňoural Pepík, „já jsem také žádné hrušky netrhal!“

„Tak na koho jsi to tam tedy hrozil, co? A co máš v kapsách? I podívejme se, naše kabaně – žádný je v celé vsi mimo nás nemá – a to ti tam ty hrušky samy našly? I to se podívejme na Pepička Ševcového! A kde je ten druhý kluk? Že o žádném nevíš? Tak tady máš ty (přetáhl ho asi pětkrát) a tady to správně odevzdej tomu druhému (zase ho párkrát přeměřil), a ne aby sis to všechno sám nechal!“

Potom mu vybral z kapes hrušky a pustil ho. A teď už, milé děti, Pepík nekulhal, ale jako srnec letěl kolem zahrad k domovu. Honem hledal Mikeše, aby se s ním vypořádat, protože on tím vším byl vinen. Ale když ho našel sedícího na pařezu za barákem, přešla jej hned všechna zlost. Mikeš se držel za břicho a kroutil se jako žížala. Hekal a mňoukal, jako kdyby mu už docházelo.

„Co se ti stalo, Mikeši,“ ptal se ho Pepík soucitně, „vždyť ti úplně nic nebylo?“

Ale Mikeš mu ani neodpověděl, hekal a kroutil se dál.

„Když ty taky, Mikeši, všechno do sebe spráskáš! Nežli jsme šli, snědl jsi talíř smetany a pak ses nacpal hrušek, vid’? A potom ti nemá být špatně! Od toho tě bolí břicho!“

„Ba ne, Pepíku,“ skuhral Mikeš, „to není bolení břicha po smetaně! *To mě hryže svědomí!!* Věř mi to, Pepíku! To je trest za to, že jsme kradli! Jéjej, to mě to svědomí hryže a hryzat asi nepřestane, dokud neuděláme nějaké pokání. Měli bychom se, Pepíku, sebrat, dojít k starému pantátovi Mlejnkovému a nějak se s ním vyrovnat!“

„Nu, Mikeši, když myslíš, že ti to ulehčí, tak jen jdi pantátu Mlejnkového odprosit! Ale já tam nepůjdu! Já už jsem s ním, milý Mikeši, vyrovnaný!“

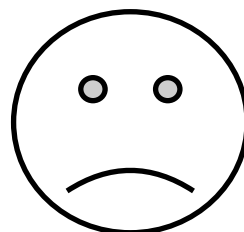
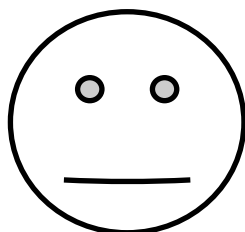
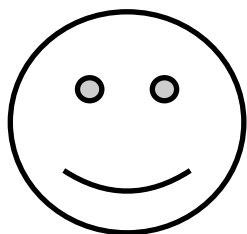
Mikeš se těžce zvedl a shrben šoural se do kopečka k Mlejnkovému statku. Byla to pro něj asi krušná cesta, ale dobře to dopadlo. Za malou chvílku přiběhl zpět a už si břicho nedržel. A již od Skřivánkové strouhy na Pepíka volal: „Sláva! Už mě svědomí nehryže! Slíbil jsem pantátovi, že občas prohlédnu řádně stavení a řádně proženu všechny myši. Všecko mi odpustil a ještě se smál, když jsem mu vypravoval, jak to opravdu bylo. A pozval mě, abych jim přišel otrhat hrušky na nejvyšších větvích, až je budou česat a dal mi tadyhle deset krejcarů napřed. Vezmi si je a kup si za ně papír a barvičky a čmárej si něco, ať si přijdeš na jiné myšlenky, a ne pořád na cizí hrušky!“

Nu, několik dní to Pepík dělal a nemyslí opravdu na žádné rozpustilosti. Ale prosím vás, děti, jak dlouho to takový kluk vydrží, aby zase nějaké uličnictví neprovedl?

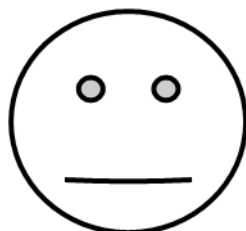
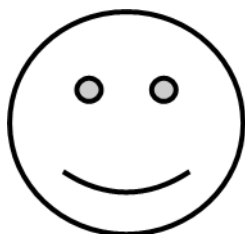
Sebehodnotící list

Vybarvi smajlíka, který nejvíce vystihuje tvoji odpověď.

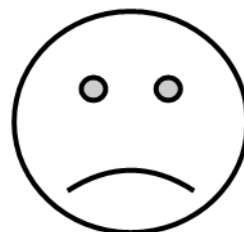
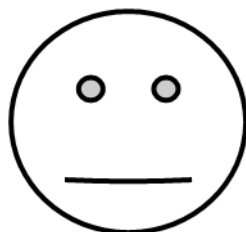
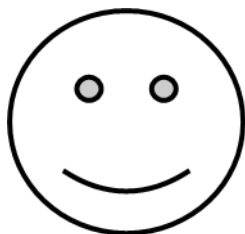
1. Jak se ti spolupracovalo ve dvojici?



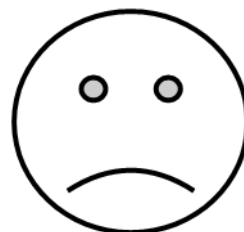
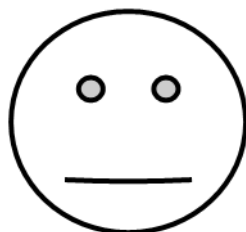
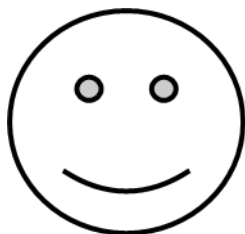
2. Jak se ti líbila hra „Mikeši mňoukni“?



3. Jak se ti líbila pohádka?



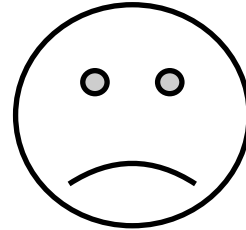
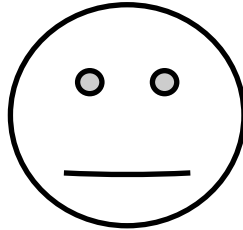
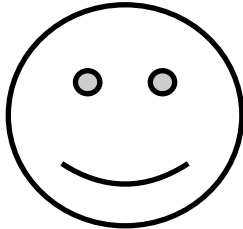
4. Jak tě bavilo vyprávění?



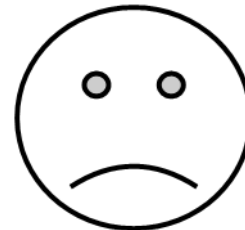
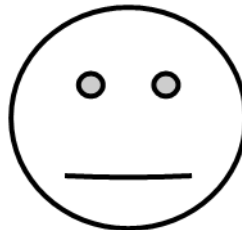
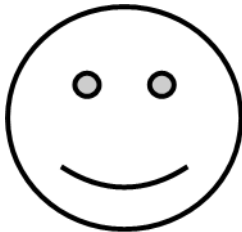
Sebehodnoticí list

Vybarvi smajlíka, který nejvíce vystihuje tvoji odpověď.

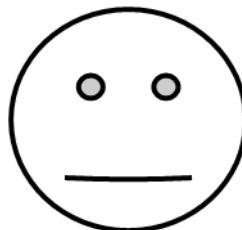
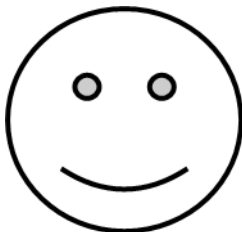
1. Bylo pro tebe převyprávění příběhu někoho jiného snadné?



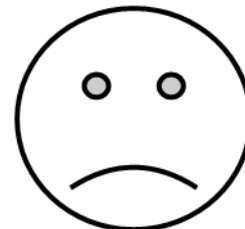
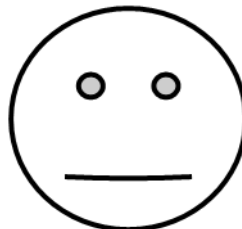
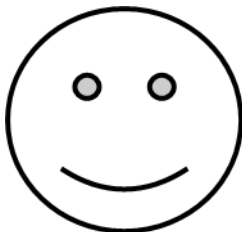
2. Jak se ti spolupracovalo s kamarádem/kamarádkou?



3. Bavilo tě vyprávět?



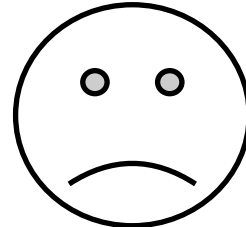
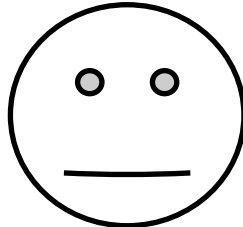
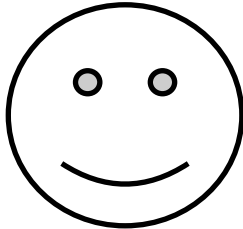
4. Bavilo tě poslouchat?



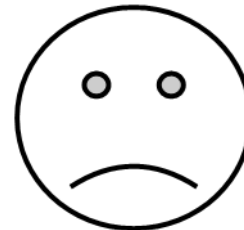
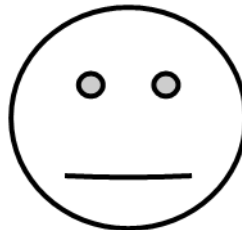
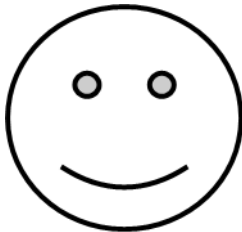
Sebehodnoticí list

Vybarvi smajlíka, který nejvíce vystihuje tvoji odpověď.

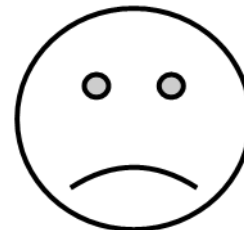
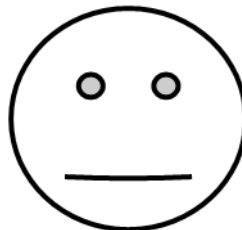
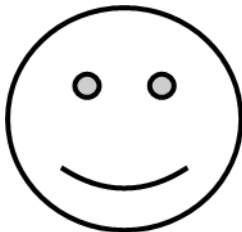
1. Jak ses cítil při vyprávění vtipů ve dvojici?



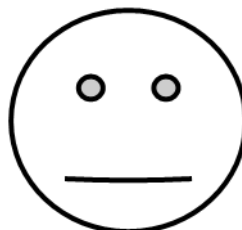
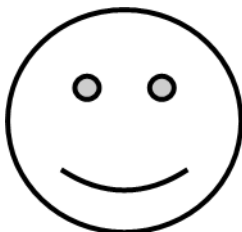
2. Jak ses cítil při vyprávění vtipů před celou třídou?



3. Podařilo se ti vyprávět vtipy bez problémů (bez zakoktání, zapomenutí, či spletení vtipu)?



4. Bavila tě hodina?

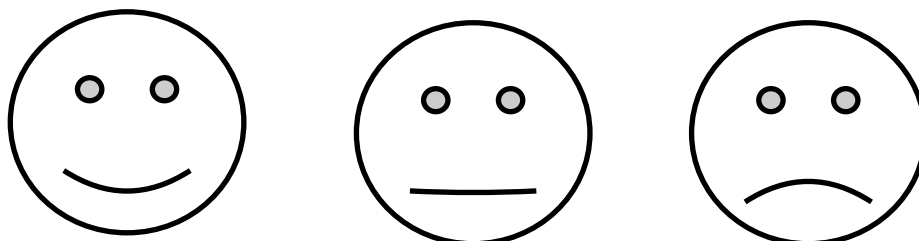


Příloha č. 5

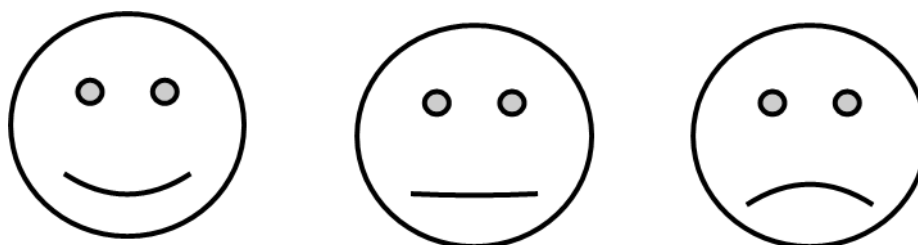
Sebehodnotící list

Vybarvi smajlíka, který nejvíce vystihuje tvoji odpověď.

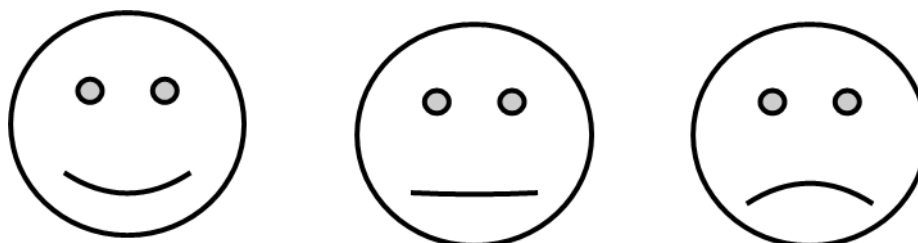
1. Jak ses cítil jako dabér?



2. Jaká byla spolupráce s kolegou dabérem?



3. Jaký máš pocit z celé hodiny?



Příloha č. 6

CD s videozáznamem z výukových jednotek (viz zadní strana diplomové práce).

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martin Šolc
Katedra:	Českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Kusá, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Rozvoj komunikačních dovedností u žáků 1. stupně ZŠ se zaměřením na naslouchání a porozumění.
Název v angličtině:	Developing of communication skills with students of the 1st grade elementary school with a focus on listening and understanding.
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje komunikačních dovedností konkrétně naslouchání a porozumění. V teoretické části je popsána kompletní struktura komunikace a komunikačního procesu. Praktická část je zaměřena přímo na rozvoj konkrétních dovedností na základě zvolených aktivit a metod. Cílem diplomové práce je rozvíjet, prohlubovat a upevňovat komunikační dovednosti naslouchání a porozumění s žáky v praktických vyučovacích jednotkách.
Klíčová slova:	Komunikační dovednosti, komunikace, funkce komunikace, druhy komunikace, komunikační bariéry, schéma komunikace, verbální a neverbální komunikace, rámcový vzdělávací program, komunikační dovednost naslouchání, rozvoj komunikačních dovedností, příprava na vyučovací jednotku, analýza.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the development of communication skills, specifically, listening and understanding. In the theoretical part describes the complete structure of the communication and the communication process. The practical part is focused directly on the development of specific skills on the basis of selected activities and methods. The aim of the thesis is to develop, deepen and strengthen communication skills of listening and understanding with the pupils in practical teaching units.
Klíčová slova v angličtině:	Communication skills, communication, communication functions, types of communication, communication barriers, chart communication, verbal and nonverbal communication, educational program, communication listening skills, communication skills developmen, preparation for teaching unit, analysis.

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1- Jak šel Pepík s Mikešem na hrušky Příloha č. 2- Sebehodnotící list k přípravě č. 1 Příloha č. 3- Sebehodnotící list k přípravě č. 2 Příloha č. 4- Sebehodnotící list k přípravě č. 3 Příloha č. 5- Sebehodnotící list k přípravě č. 4 Příloha č. 6- CD s videozáznamem z výukových jednotek
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	CZ