

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Olomouc 2014

Dordová Radana

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Radana Dordová

III. ročník – kombinovaná forma

Obor: Speciální pedagogika pro 2. st ZŠ a SŠ + Přírodopis se
zaměřením na vzdělávání

**NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE A AKTIVIZUJÍCÍ METODY
VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

Olomouc

2014

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

V Hrádku ve Slezsku 9. 12. 2014

.....

Děkuji vedoucímu práce PhDr. PaedDr. Václavu Klapalovi, Ph.D., za odborné vedení práce, a poskytování rad, ale i učitelům základní školy v Jablunkově za pomoc při výzkumu.

OBSAH

I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Komunikace	8
1.1 Pojem	8
1.2 Historie	9
1.3 Druhy komunikace	9
1.4 Složky komunikace	10
1.5 Funkce komunikace	11
2 Formy komunikace	12
2.1 Verbální komunikace	12
2.2 Nonverbální komunikace	13
3 Pedagogická komunikace	21
3.1 Vymezení pojmu	21
3.2 Účastníci pedagogické komunikace	22
3.3 Pravidla pedagogické komunikace	23
4 Komunikace s žáky	24
4.1 Zásady komunikace s žáky	24
4.2 Rozvoj komunikačních dovedností u žáků	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 Didaktika	31
5. 1 Pojem metoda a didaktika	31
5. 2 Historie didaktiky	32
5. 3 Obsah didaktiky	34
5. 4 Didaktická transformace	34
5. 5 Didaktické prostředky	35
5. 6 Klasifikace metod	37
5. 7 Klasické výukové metody	38
5. 8 Aktivizující výukové metody	43
5. 9 Komplexní výukové metody	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

S nonverbální komunikací se setkáváme neustále, každodenně, ať chceme nebo nechceme. Je nedílnou součástí našeho života. Každá situace, do které se dostáváme je ovlivněna naší komunikací ať už verbální či nonverbální. Naopak komunikace může být ovlivněna danou situací, do které se dostáváme. Komunikace je mezi námi už spoustu let, v poslední době však nabírá trochu jiného rozměru, mění se v komunikaci elektronickou (počítačovou, mobilní). Lidé spolu hovoří přes mobilní telefony, přes telekomunikační aplikace, přes internet. Při této komunikaci nedochází k vyjádření jedné z našich složek komunikace a to k nonverbální komunikaci, která je pro naše správné pochopení smyslu dané věty či emoce tak důležitá. Při takovémto druhu komunikace pak může docházet k nadlehčení dané situace, špatnému pochopení druhého, nepochopení.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala, jelikož pracuji sedmým rokem na základní škole v Jablunkově, z čehož jsem většinu své kariéry trávila ve speciálních třídách, kde jsem měla možnost poznat, jak důležité jsou pro uskutečňování vyučování didaktické pomůcky, bez kterých si nedokážu vyučování v těchto třídách vůbec představit. Pracovala jsem s dětmi s autismem, u kterých je nedílnou součástí komunikace systém piktogramů i jiné způsoby komunikace. Spoustu pomůcek pro usnadnění komunikace s takovými dětmi jsem vyráběla. Mohla jsem se přesvědčit, že jsou takové pomůcky opravdu potřebné a že svou funkci plní naprosto stoprocentně. Pracovala jsem s dívkou s těžkou vadou řeči, která velmi obtížně vyslovuje. Při této práci jsem mohla poznat, jak je těžké komunikovat s takovýmto dítětem a především, jak těžká je situace pro ni samotnou, chtěla by něco říct, chtěla by popsat a sdílet s námi své názory, ale není jí to umožněno. Pokoušeli jsme se o různé náhrady komunikace, ať už o znakovou řeč či piktogramy, ale nějak nedocházelo k nalezení správné podpůrné složky. Spíše jsme se naučili dívce rozumět. Nicméně, didaktické pomůcky nejsou důležité pouze ve speciálních třídách, jejich důležitost jsem měla možnost poznat také na 1. stupni. V minulém školním roce jsem pracovala ve třídách 1. stupně, vyučovala jsem především anglický jazyk, kde je potřeba děti aktivizovat, motivovat a vytvářet příjemnou atmosféru, k čemuž jsem využívala především didaktické pomůcky a hry. V letošním školním roce vyučuji na 1. stupni pouze anglický jazyk, takže opět pracuji s velkou spoustou pomůcek a aktivizujících metod a jsem s dětmi v neustálém procesu využívání nonverbální komunikace.

Další důvod, proč jsem si vybrala téma nonverbální komunikace, je také ten, že mě vždy zajímala psychologie řeči našeho těla. Je nesmírně zajímavé, jak nevědomky vysíláme signály ostatním lidem jen nepatrnými pohyby částmi svého těla, jak působíme na lidi svým

zevnějškem, svým oblečením, účesem apod. Lidé si vytvářejí předsudky o lidech podle jejich vzhledu, aniž by poznali jejich nitro. Někdo vidí člověka s neobvyklým vzhledem a automaticky jej přiřadí k nějaké skupině lidí, kteří jsou podle daného člověka nepatřící do této společnosti. Je ohromující, co se skrývá pod stiskem ruky, úsměvem, vykročením zpět, když nám vadí narušení naší osobní zóny. Do jaké míry ovlivňují naše vnímání světa barvy, co nám symbolizují a jaké mají tradice na celém světě. Svě místo zaujímají v nonverbální komunikaci také symboly a značky, které jsou známy celému světu, a ať už přijedete kamkoliv, tak takovému symbolu porozumíte (např. značka stop, symbol pro toalety apod.)

Cílem teoretické části mé bakalářské práce bylo obecně charakterizovat komunikaci, nastínit hlavní složky nonverbální komunikace ve výuce anglického jazyka, neboť se domnívám, že lidé všeobecně podceňují vliv nonverbální komunikace na rozvoj komunikačních kompetencí žáků. První kapitola je věnována komunikaci obecně, její historii, druhům, složkám a taky funkcím. V druhé kapitole najdeme rozlišení komunikace na verbální a nonverbální, jejich rozdělení a charakteristiku. Třetí kapitola pojednává o komunikaci v pedagogice. Tuto kapitolu jsem zařadila, protože pracuji na základní škole jako pedagog. Na tuto kapitolu navazuje kapitola o komunikaci s dětmi, píše v ní také o tom, co požadují naše kurikulární dokumenty po státních školách, po nás učitelích. Poslední kapitola popisuje vyučovací metody, poukazuje na didaktiku a také se věnuje aktivizujícím metodám ve vyučování anglického jazyka (charakterizuje dělení metod na metody klasického vyučování a metody aktivizující, popisuje jednotlivé dílčí metody).

Cílem praktické části práce byla práce s kurikulárními dokumenty a to Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a Školním vzdělávacím programem Základní školy, kde vyučuji, tedy Školní vzdělávací program Základní školy v Jablunkově, Lesní 190, příspěvková organizace. V těchto dokumentech jsem zjišťovala a porovnávala, jaké kompetence by měli žáci 1. stupně zvládat na úrovni vzdělávací oblasti jazyka a jazykové komunikace, v předmětu anglický jazyk.

Provedla jsem malou výzkumnou sondu, ve které jsem zjišťovala, jak velký podíl mají na efektivitě výuky anglického jazyka didaktické pomůcky, o kolik je kvalitnější výuka anglického jazyka s využitím didaktických pomůcek na základní škole. Že jsou didaktické pomůcky k výuce potřebné a mají dobrý vliv, to jsme věděli již díky J. A. Komenskému. Mé zjištění spočívalo v tom, jestli opravu a o kolik lepší je výuka anglického jazyka s využitím didaktických pomůcek. Výzkum byl proveden ve třetím ročníku Základní školy v Jablunkově ve dvou skupinách, které jsou poskládány z přibližně stejného počtu žáků se stejným věkem a rozumovými schopnostmi, za pomoci mé kolegyně.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Komunikace

1.1 Pojem

Existuje mnoho definic, které se od sebe navzájem liší podle způsobu využití či použití. Např. můžeme hovořit o komunikaci mezilidské, technické, psychoterapeutické, sociální apod. Já jsem vybrala pár definic z oblasti pedagogické, kde se ovšem také objevuje velké množství rozličných definic.

Slovo komunikace je mnohovýznamné, jelikož se dostáváme do mnoha situací, ve kterých se pohlíží na různé cíle a dochází k různým výsledkům. Původ slova pochází z latinského *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým (P. Gavora, 2005, s. 9), činit něco společným, společně něco sdílet (Z. Vybíral, 2009, s. 25).

Komunikace je proces, díky němuž dochází k výměně významů mezi lidmi prostřednictvím používání dohodnuté soustavy symbolů (J. Adair, 2004).

Sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak podobu sdělování zprostředkováno např. technickým zařízením – didaktická komunikace, pedagogická komunikace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130).

Každý člověk, každý den, v každé sociální situaci komunikujeme našimi pocity, držením těla, myšlenkami, prostřednictvím nonverbality. Nonverbální komunikace je užívána jako tlumočnický síly a statusu, k vyjadřování lásky a důvěrnosti, k dohodnutí se, k založení vztahu a k řízení plynulosti komunikace. Nonverbální komunikace je velmi rozšířená stále se rozšiřující, je to podíl skutečně každé lidské snahy (Riggio R. E., Feldman R. S, 2005, s. 9).

Tři hlavní vymezení komunikace dle Gavory, 2005:

Dorozumívání znamená pochopení, shoda myšlenek. Aby se mohli lidé dorozumívat, musí si rozumět, mluvit stejným jazykem, hovořit o jedné věci a dosáhnout myšlenkového souladu (P. Gavora, 2005, s. 9).

Sdělování znamená informování, podávání poznatků, obeznámení se se svými pocity, postoji, názory. Lidé mají potřebu sdělit něco druhému, informovat ho, poučit ho (P. Gavora, 2005, s. 9).

Výměna informací je proces, kdy komunikující vyšle informaci a druhý ji přijme. Následně si pak vzájemně úlohy vymění. Kromě přijímání informací musí dojít také ke zpracování informace – analýza, porozumění (P. Gavora, 2005, s. 9).

Komunikace neznámá pouze proudění informací, ale hovoříme také o podílení se na celku komunikace a na povaze nebo dopadu zprávy. Komunikační výměnou se rozumí jak sdělování, tak sdílení (Z. Vybíral, 2009, s. 25).

1.2 Historie

Řeč těla je zkoumána teprve asi 50 let. Sociální antropologové zdůrazňují, že původ nonverbální komunikace sahá až do počátku časů ještě před zrozením mluveného slova. V 16. století se o rozvíjení „interpersonální inteligence“ a zlepšení smyslů zajímal Leonardo da Vinci. Ve svých úvahách nabádal k pozorování držení těla a sledování ostatních lidí. V oblasti filmu můžeme vzpomenout na Charlie Chaplina, který při svém vystupování výrazně využíval gesta (J. Borg, 2012, s 19).

1.3 Druhy komunikace

Rozdělení podle prostředí a role:

Naše komunikace je přizpůsobená podle toho, v jakém prostředí se zrovna nacházíme. Každý z nás komunikuje jinak ve svém zaměstnání, doma, v obchodě, při vyřizování různých záležitostí na úřadech. Svou komunikaci někteří z nás přizpůsobují také podle toho, s kým hovoří – zda s mužem, ženou, dítětem (Z. Vybíral, 2009, s. 39).

Jednotlivé druhy komunikace podle Z. Vybírala:

- komunikace partnerů, kdy nejsou nikým sledováni

- soukromá komunikace partnerů na veřejnosti
- komunikace řízená jednostranně, kde jsou určeny role – např. rozhovor, výslech, přijímací pohovor
- neformální komunikace v malé skupině – např. rodina
- formální komunikace v malé skupině
- komunikace samostatného člověka na veřejnosti
- komunikace jedince v davu – např. fanoušek
- komunikace při obchodování, uzavírání smlouvy
- komunikace prostřednictvím médií
- komunikace interkulturní – např. s cizincem, v cizím prostředí (Z. Vybíral, 2009, s. 39).

1.4 Složky komunikace

Mezi významný faktor, který ovlivňuje některé aspekty komunikace, je fyzické prostředí. Podle prostředí nese komunikace svůj charakter, jiná je komunikace probíhající doma, na pracovišti, v dopravním prostředku, u lékaře, na sportovním stadionu, ve škole, atd. Prostor ovlivňuje způsob, frekvenci komunikace a také obsah sdělovacích informací (Gavora P., 2005, s. 14-15).

V komunikaci je nutností mít jakýsi komunikační záměr účastníka. Vědět, proč chce člověk komunikovat, jaký je jeho cíl dané komunikace. Komunikace může mít různý záměr – vysvětlení, poučení, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, uklidňování. Tyto záměry jsou realizovány i ve škole (Gavora P., 2005, s. 15).

Další složkou komunikace jsou pak komunikační akty, což jsou základní jednotky nepřetržitého proudu komunikace. Komunikační akt je úsek komunikace, který obsahuje jeden komunikační záměr a jeden komunikační obsah. Komunikující jsou v dané situaci a čase ve styku a hovoří o jedné věci (Gavora P., 2005, s. 15).

Nezbytnou součástí komunikace jsou účastníci komunikace, které můžeme rozdělit do dvou skupin – ti, kdo informace přijímají, a ti, kdo je vysílají. Hovoříme o komunikačních partnerech. Partnerství charakterizuje to, že hovoříme o živých bytostech a to že se střídají v rozhovoru (Gavora P., 2005, s. 15).

1.5 Funkce komunikace

Funkce můžeme rozdělit do pěti hlavních funkcí: informativní, instruktážní, přesvědčující, vyjednávací, pobavující, kontaktující, předvádějící (Z. Vybíral, 2009, s. 31).

Nejméně užívaných funkcí v průběhu komunikačních výměn je informativních, oznamovacích a popisných. I když jsou tyto funkce záměrem, často jde o skryté instruování častěji však o skryté přesvědčování. S tímto případem, kdy jsou lidé manipulováni (i když je tato skutečnost popírána) se setkáváme např. u zpravodajství televizních stanic nebo tiskových agentur a redakcí (Z. Vybíral, 2009, s. 31).

Někteří komunikující zvolí pro svou komunikaci funkci exhibiční, tzn., že se v komunikačním procesu soustředí na formu – v jejich vystupování jsou viditelné jakési manýry, chtějí upoutat pozornost, obsah je tolik nezajímá (Z. Vybíral, 2009, s. 32).

Tyto funkce jsou platné, jak pro nonverbální tak pro verbální komunikaci (Z. Vybíral, 2009, s. 32).

Důvodem ke komunikaci se může stát naše snaha získat informaci, změnit ji, poskytnout informaci, změnit chování, přesvědčit někoho, vysvětlit něco, vyřešit problém, prozkoumat postoje, poradit, odhalit fakta, rozhodnout se, předat znalosti, zhodnotit, hledat vysvětlení, opravit, navázat vztahy, zjistit příčiny, omezit nespokojenost, hledat názory (Vališová, 2005, s. 24).

2 Formy komunikace

Verbální komunikace je komunikace slovní tedy za použití řeči (slova či písma). I když lidé spolu hovoří stejným jazykem, není potvrzeno, že si lidé spolu rozumí.

Nonverbální neboli neverbální komunikace je dorozumívání se beze slov, používáno také řeč těla. Pokud je člověk vnímavý a orientovaný v dané problematice je schopen vyčíst z naší řeči těla spoustu informací. Naše tělo o nás často hovoří, aniž bychom si to uvědomovali nebo to chtěli.

2.1 Verbální komunikace

Nejdůležitějším a nejčastějším prostředkem verbální komunikace je mluvení – řeč. Podle Slovníku spisovné češtiny je mluvení „vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem“. Základní jednotkou je slovo (A. Nelešovská, 2005, s. 41). Na tvoření řeči se podílejí tři mluvní orgány – ústrojí dechové, ústrojí hlasové a ústrojí artikulace (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 255)

Aby byla verbální komunikace nejen ve škole funkční, musí splňovat určité požadavky (verbální komunikativní dovednosti) jako jsou akustické vlastnosti hlasu, práce s dechem, přízvuk, rytmus, dynamika, intonace, tempo, pauza, výslovnost (A. Nelešovská, 2005, s. 42).

Spousta lidí se domluví, i když komunikativní dovednosti nedodržují, ale na místech jako je škola, úřady, televize atd. je třeba dodržovat určité zásady (P. Gavora, 2005).

Verbálně komunikovat můžeme díky jazyku což je schopnost, kterou se člověk odlišuje od ostatních živých tvorů. Umožňuje nám rozvoj po stránce sociální, kulturní a technické. Jazyk nám neslouží pouze jako prostředek pro výměnu a zapamatování informací, ale díky němu mohou v interakci učitel-žák (nejen) chápat svoje jednání a činy a také rozumět situacím a událostem (P. Gavora, 2005, s. 53).

2. 1. 1 Akustické vlastnosti hlasu

Vlastnosti hlasu:

Síla hlasu – řídí se rozkmitem hlasivek a závisí na dechové funkci. Můžeme rozlišovat hlasy zvučné, znělé a slabé, neznělé.

Výška hlasu – je dána počtem kmitů hlasivek za sekundu, jejich délkou a tvarem. Rozeznáváme hlasy hluboké – mají mešní průbojnost – a hlasy vysoké, které jsou více průbojné, někdy však nepříjemné.

Barva hlasu – základem jsou anatomicko-fyziologické podmínky hlasového ústrojí v celém jeho rozsahu, poměry dýchací i utváření a činnost prostorů nad hrtanem. Hlasy příjemné, sympatické, hlasy nesympatické, nepříjemné, hlasy neutrální (A. Nelešovská, 2005, s. 44).

2.1.2 Zvukové prostředky řeči

Přízvuk – jedná se o zvýraznění slabiky v mluveném projevu. Při správně používaném přízvuku je řeč mluvčího členěna do logických celků, je srozumitelná, emocionální, zdůrazňuje podstatné.

Rytmus – střídání přízvučných a nepřízvučných slabik. Pokud je rytmus pravidelný, uklidňuje, v případě nepravidelného rytmu můžeme vyčíst změnu či vyrušení.

Dynamika – zesílení, zvýraznění slova, změna hlasitosti řeči, silová intenzita. Zvýrazňuje projev, upoutá pozornost, srozumitelnost.

Intonace – změna tónové výšky. Je třeba vyvarovat se monotónnosti hlasu. Pomáhá nám také udržet pozornost, být srozumitelný.

Tempo – rychlost sdělovaného projevu. Vliv na tempo má temperament mluvčího, obsah sdělení, momentální situace, prostředí, cíl projevu.

Pauza – přerušení projevu, řeči. Odmlka (A. Nelešovská, 2005, s. 45).

2.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace je všeobecně lidmi podceňována. Lidé si myslím, že k výuce cizích jazyků je za potřebí pouze řeč, mluva. Tyto názory nejsou ovšem

pravdivé. Výuka cizích jazyků nezbytně potřebuje nonverbální komunikaci a má v této oblasti nezastupitelné místo.

Nonverbální komunikace je označení pro mimoslovní komunikaci. Nejedná se pouze o mimickou stránku řeči, ale i o celkovou řeč těla – komplex mimoslovních signálů. Řeč těla je upřímnější než slova (A. Nelešovská, 2005, s. 46).

„Mluvení beze slov“ je pohybové chování, ve kterém gesta, mimiku, pozice těla a další výrazové prostředky vzájemně propojujeme do smysluplných sdělená, která mohou být záměrná nebo bezděčná. U mladších dětí nejsou v plné míře rozvinuty verbální vzorce komunikačního chování, které jsou u dospělého běžné, a proto zaznamenáváme právě u dětí citlivost na nonverbální informační signály (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 257).

Mimoslovní komunikací si sdělujeme své emoce, zájem o sblížení, snažíme se vytvořit dojem o tom, kdo jsme, snažíme se záměrně ovlivnit postoj druhého, řídíme chod vzájemného kontaktu (A. Nelešovská, 2005, s. 47), můžeme dávat najevo svou radost, spokojenost, sympatie nebo naopak nesympatie, hněv, nepřátelství. Kdybychom tuto část komunikace ze svého vyjadřování vyřadili dorozumívání by připomínalo komunikaci se strojem, který své citové stavy neukazuje, protože je nemá (P. Gavora, 2005, s. 99).

Pokud bychom chtěli svou řečí těla oklamat, není to docela možné, protože naše tělo se skládá z mnoha svalů a nejsme schopni uvědomovat si činnost všech svalů zároveň. Řeč nám plní funkci předávání informací, tělo vyjadřuje pocity (J. Borg, 2012, s. 17-18).

Část nonverbálního vyjadřování je dána biologicky, např., mimika. S biologicky určenými vyjadřovacími signály se narodíme a používáme je zcela mimovolně. Většina nonverbálních signálů je však naučená od dítěte si je osvojujeme v rámci socializace, integrace. Nonverbální způsoby vyjadřování jsou ovlivňovány kulturou, generací, samotnými jednotlivci. Aspekty, kterými je vyjadřování ovlivněno působí rozdíly (mezi kulturami, generacemi, jednotlivci). Při střetu lidí odlišných kultur může dojít ke komunikačním problémům, jelikož znaky jednotlivých kultur mají rozlišné významy (např. mávající dlaň obrácená směrem k partnerovi má u Španělů význam *Pojď ke mně!*, u Čechů *Nepřibližuj se!*). U generací dochází také k odlišnostem. Mladší generace využívá znaků, které starší generace nezná, nepoužívá. U jednotlivců najdeme rozlišenosti např. v rukopisu (P. Gavora, 2005, s. 99).

Gesta rukou, pohledy očí, výrazy obličeje, dotyky, držení těla, prostorové chování, tělesný vzhled, mimoslovní projevy, pach – všechny tyto oblasti nám nesou informace o našem nitru (G. Doherty-Sneddon, 2005).

V různých kulturách jsou stejným gestům připisovány různé významy. Tato skutečnost platí především při symbolických gestech, což jsou gesta, která lze vyjádřit slovy. Můžeme uvést příklad – kroužek vytvořený z palce a ukazováčku. Ve Francii znamená podobný znak nulu nebo něco bezcenného. V Japonsku znamená tento znak peníze. V některých státech má neslušný význam. Kulturní rozdíly jsou zřejmě naučené. Dětem nedáváme pokyny, týkající se použití symbolických a ostatních gest děti se je naučí samy, protože jsou součástí společnosti, kde vyrůstají (G. Doherty-Sneddon, 2005).

2. 2. 1 Mimika

Nazývaná také řeč obličeje, má bohatý komunikační potenciál. Jedná se o důležitý sdělovač emocionálních stavů. V rozhovoru nám poskytuje zpětnou vazbu, odráží vzájemné postoje lidí. Někteří badatelé se domnívají, že tvář je vedle slova druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském vztahu (A. Nelešovská, 2005, s. 47).

Svaly našeho obličeje nám umožňují více než tisíc různých výrazů obličeje. Výrazy mohou být díky hbité činnosti svalů produkovány v minimálním čase (A. Nelešovská, 2005, s. 47).

Mezi hlavní funkce mimických projevů patří: *sdělování kulturně tradovaných gest (např. zdvořilostní úsměv), instrumentální pohyby (např. výrazy obličeje při kýchání, při zívání), nejčastější je sdělování emocí – citů, pocitů, nálad, citových prožitků a afektů* (A. Nelešovská, 2005, s. 47).

Odečítat správně emoce není schopen každý z nás, ne každý umí tuto schopnost ovládat. Při výzkumu bylo zjištěno, že tuto schopnost lépe ovládají introverti než extroverti a v pohlaví jsou na tom lépe ženy než muži (A. Nelešovská, 2005, s. 47).

Při složité emocionální situaci může náš obličej vyvolat i několik různých výrazů najednou, několik různých emocí – např. úžas a radost. V životě se dostáváme do situací, kdy se snažíme překrýt náš aktuální „pravý“ emocionální výraz, výrazem

„hraným“. Důvodů může být spousta – např. nemilé překvapení, nečekaná situace apod.) (A. Nelešovská, 2005, s. 48).

Lidská tvář je složena z různých oblastí, není to nedílný celek, tzn., že emoce se neodráží v celé tváři, ale určitá emoce se odráží více v určité oblasti. Emoce a jejich zóny: bolest můžeme vyčíst z horní části obličeje – víčka, obočí, čelo; štěstí nejlépe vyčteme z dolní části obličeje; překvapení je čitelné v každé části obličeje, nejčitelnější je však v oblasti čela a obočí; smutek a strach se dá určit v oblasti očí a víček; rozčilení je rozložené po celém obličeji, není přesně čitelné v žádné zóně obličeje (A. Nelešovská, 2005, s. 48).

Při vyučování má čtení obličeje také své zastoupení, jelikož děti vysílají celou řadu zpráv svými mimickými projevy a pokud je učitel schopný tuto zprávu přijmout a rozluštit lépe porozumí žákům (A. Nelešovská, 2005, s. 49).

Žáci mladšího školního věku ve výuce cizích jazyků užívají mimiku a také vyučující užívá mimiku ve velké míře. Mimiku nelze nahradit žádnou jinou formou nonverbální komunikace. Pro žáky 1. stupně je nutné využívat mimiku, dalo by se říct, že ji přímo po vyučujícím vyžadují. Děti jsou velmi citlivé na každý mimický pohled učitele. Okamžitě umí vyčíst, zda se učitel na ně zlobí, je překvapen nebo má z nich radost. Vřelé mimické pohledy je potřeba dětem předávat pro jejich motivaci učit se cizímu jazyku. Mimika je také velmi důležitá ve výuce cizích jazyků z důvodu pochopení smyslu významu např. nových slov či vazeb. Učitel může s pomocí mimiky lépe vysvětlit nové učivo, např. při výuce pocitů, předvádí jednotlivé emoce svým obličejem. Při výuce jednotlivých vazeb např. „Hello, how are you?“ využije mimiku k předvedení kladného naladění. Když vyučující učí vazbu pro nelibost, využije k tomu opět mimiky a žáci lépe pochopí význam této vazby.

2.2.2 Pohledy

Patří mezi nejčastější mimoslovní způsoby sdělování v sociální komunikaci (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 257). Řeč očí je dlouhou dobu studiem fyziologů, psychologů i sociologů. Je jedna z nejdůležitějších způsobů sdělování, důležité pro její porozumění však je vědět co obsahuje. Obsahuje: *zaměření pohledu, doba trvání bodového zaměření pohledu, četnost pohledů, sled pohledů (sekvence), celkový objem pohledů, úhel pootevření očních víček, průměr zornice (velikost pupily), odklon směru pohledu, tvary a pohyby obočí, tvary vrásek kolem očí* (A. Nelešovská, 2005, s. 50).

Déle se můžeme dívat na osoby, kterých si vážíme, které preferujeme, kterým dáváme přednost. Ve vztahu učitel-žák se na učitele častěji dívají žáci, kteří jsou chváleni než žáci, kteří jsou káráni – ti se snaží zrakový kontakt s učitelem omezit. Řeč očí je velmi důležitá, jelikož jimi sdělujeme jak nám je, jak se cítíme a jaký máme vztah k lidem, s nimiž komunikujeme (A. Nelešovská, 2005, s 50-51).

2.2.3 Kinezika

Pojem pochází z řeckého slova „kinema“, znamenající pohyb. Týká se všech druhů pohybů. Speciální označení platí pro pohyby určitých částí těla, např. chironomie jsou pohyby rukou, gestika jsou pohyby rukou doprovázeny slovní projev. Svalové napětí se během rozhovoru mění, podle toho zda se jedná o rozhovor klidný, mírný nebo napjatý až konfliktní. Různé naladění uvádí do pohybu různé skupiny svalů (A. Nelešovská, 2005, s. 51). Pohyby signalizují nejjemnější záchvěvy duševního dění člověka. Kinezika se zaměřuje na pohybovou činnost člověka i na pohybovou souhru skupiny lidí. Pro porozumění psychického stavu jsou stěžejní poruchy koordinace a synchronizace, např. přešlapování, kymácení, pohazování rameny i hlavou, vrtění apod. Takové projevy nám poukazují na úzkost, strach, napětí (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 258).

2.2.4 Gestika

Jedná se o pohyby s výrazným sdělovacím účelem, které doprovázejí slovní projevy nebo slovní projev nahrazují. Většina gest je prováděná prostřednictvím rukou, ovšem týká se i jiných částí těla, všech částí těla (A. Nelešovská, 2005, s. 52).

Gesta mají široké využití – naznačují to co bychom mohli říct slovem (v některých situacích je lepší využít gesta než slova, např. v hlučné třídě bouchne učitel pěstí do stolu a řekne ticho), zvýší názornost řečené informace, za určitých okolností mohou vyjadřovat pravý opak informace sdělované slovem (A. Nelešovská, 2005, s. 52).

Spousta gest je používána vědomě, ale existují gesta, která používáme naprosto nevědomě (A. Nelešovská, 2005, s. 52).

Své místo zauímají gesta při vyučování. Jsou velmi důležitá a to z důvodu toho, že pokud je učitel celou dobu jen strmě stojící bez použití jakýchkoliv gest

nemůže žáky zaujmout avšak i člověk, který využívá gesta nadměrně, odpoutává pozornost. Gesta bychom měli využívat s mírou (A. Nelešovská, 2005, s. 53).

2.2.5 Posturologie

Posturologie je věda zabývající se polohami těla, věda, která o nás velmi vypovídá. Přátelskost a nepřátelskost či ochotu komunikovat nebo nikoliv můžeme lehce vyčíst nejen z polohy našeho těla, ale postačí i poloha rukou, nohou, hlavy (A. Nelešovská, 2005, s. 53).

Nejzákladnější polohy člověka jsou vstojě, vsedě, vleže. Při každé poloze zaujímají různé části těla rozmanité polohy. O pozituře hovoříme jako o celku, který nejenže popisuje fyzické postoje a vystihuje různé druhy poloh, ale snaží se o nalézání řádu, který panuje v určitém vztahu, např. ve vztahu mezi různými druhy poloh (A. Nelešovská, 2005, s. 53).

Odlišnosti jsou samozřejmostí i u posturologie, jinou polohu bude člověk zaujímat v případě, že bude sám a jinou polohu v případě že se domnívá, že by mohl být někým viděn nebo pokud je ve společnosti jiných lidí (A. Nelešovská, 2005, s. 53).

Z postoje můžeme vyčíst dominanci nebo submisivitu, obranu nebo útočnost, sebevědomí nebo nejistotu. Z toho hlediska se nabízejí dvě rozlišení postoje – otevřený a uzavřený. Uzavřený postoj vyjadřuje pocit, jakoby se člověk bránil. Můžeme pozorovat překřížené ruce na hrudi nebo sepjaté ruce před sebou. Při sezení je navíc přeložena jedna noha přes druhou. Otevřený postoj působí dojmem uvolnění, hrud' je nekrytá, ruce jsou volně podél těla nebo gestikulují, nohy jsou mírně rozkročené, popřípadě je jedna noha mírně předsunutá (P. Gavora, 2005, s. 107).

2.2.6 Haptika

Pojem haptika chápeme jako taktilní kontakt, dotek. Taktilní kontakt zahrnuje: *příjem zpráv o působení tlaku, který působí deformaci kůže, příjem zpráv o působení tepla, příjem zpráv o působení chladu, příjem zpráv o vlivu podnětů, které působí bolest, smysl pro vibrace, který registruje chvění* (A. Nelešovská, 2005, s. 54).

Při doteku sledujeme, jaké části těla se osoba dotkla druhé osoby, kterou částí těla dotek provedla a o jaký druh doteku se jedná. Doteky mohou být formou podání

ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, štípnutí, píchnutí, odstrčení apod. (A. Nelešovská, 2005, s. 54).

U malých dětí se můžeme setkat s tzv. dotykovým hladem. K takovému to stavu může dojít v případě, že dítěti není dostáván dostatek dotyků (P. Gavora, 2005, s. 107).

Lidské tělo se dělí na několik dotykových pásem. Intimního pásma by se neměl nikdo dotýkat. Mezi povolená pásma řadíme hlavu, záda, ramena a ruce (P. Gavora, 2005, s. 107).

2.2.7 Proxemika

Hlavním cílem této disciplíny je studium odstoupení či přiblížení se. Během komunikace vestoje existuje určitá osobní zóna člověka. Jde o jakousi myšlenou čáru ohraničující prostor kolem člověka, do kterého si nerad pouští druhé lidi. Osobní zóna je rozlišná u každé osoby a mění se podle okolností. Hledání příjemné vzdálenosti nemusí být jednoduché, protože každý má jiné představy o své zóně i zóně druhé osoby (A. Nelešovská, 2005, s. 54). Při narušení osobního prostoru dochází k ohrožení psychické svobody, může vyvolat neklid nervozitu i útok. Častými místy k takovýmto situacím jsou autobus, obchod, výtah (P. Gavora, 2005, s. 108).

Vzdálenosti mezi lidmi je větší při neosobním jednání, které je oficiální. Při přátelském jednání je vzdálenost menší, hovoříme o neoficiálním jednání. Vzdálenost při komunikaci mezi komunikujícími je také určena typem osobnosti zda se jedná o extroverta nebo introverta a také jaký vztah mají mezi sebou komunikující osoby (A. Nelešovská, 2005, s. 55).

Důležitý pojem v oblasti proxemiky je teritorialita, což znamená členění prostoru, ať už hovoříme o škole, třídě, lavici, pracovním stole apod. Ve školním prostředí se setkáváme s problémy teritoria, např. když učitel vstoupí do prostoru, kde se obvykle vyskytují jen žáci, nebo když musí řešit spor žáků o část lavice nebo pracovního stolu když žák musí vstoupit do sborovny nebo ředitelny, do kabinetu (A. Nelešovská, 2005, s. 55).

Ochranu svého prostoru projevují žáci např. rozdělováním lavice na dvě části. U studentů vysokých škol probíhá vyčleňování prostoru jiným způsobem – žáci si své místo obloží taškami kabáty, aby zvětšil svůj osobní prostor (P. Gavora, 2005, s. 108).

Druhy sfér: veřejná sféra (3,6 m – 7,6 m), sociální sféra (1,2 m – 3,6 m), osobní sféra (0,45 m – 1,20 m), intimní sféra (0,45 m – 0 m). (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 259).

2.2.8 Sdělování úpravou zevnějšku

Svým oblékáním, účesem, ozdobami – náš celkový vzhled působí na lidi také nonverbálně, může o nás říci, jací jsme. Podle vnějšího zevnějšku nás naslouchající kategorizují. Oblečení se dělí na formální a neformální. Formální oblečení je např. stejnokroj, oblek, kravata, šaty apod. (P. Gavora, 2005, s. 108).

Sdělování úpravou zevnějšku je velmi významný v interakci učitel-žák, protože učitelův zevnějšek předává žákům mnoho informací o osobnosti učitele. Učitelova úprava zevnějšku je významným prostředkem kultivovaného působení na žáka. Informace o osobnosti žáka může učitel vyčíst z úpravy žákovy školní lavice ze způsobů péče o školní pomůcky a i naopak učitel vysílá žákům signály úpravou svého pracovního stolu (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 260).

Ve Velké Británii se můžeme ve škole setkat se stejnokroji. Děti si pak nemohou vytvářet záporné názory na své spolužáky díky jejich oblečení. Děti působí na všechny lidi, kteří se kolem pohybují stejným prvotním dojmem. Stejnokroj snižuje šikanu ve školách a stírá sociální rozdíly.

3 Pedagogická komunikace

3.1 Vymezení pojmu

Pedagogická komunikace je chápána jako zvláštní případ sociální komunikace. Jedná se o komunikaci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle. Během tohoto procesu jsou vyměňovány informace, vyjadřují se fakta, názory, stanoviska, přání či pokyny (A. Nelešovská, 2005, s. 26).

Subjekty mezi nimiž probíhá komunikace, jsou: učitel, vychovatel, přednášející, vedoucí zájmových útvarů na straně druhé žák, student, posluchač. Za základní činitele v procesu komunikace lze považovat učitele a žáka. V rozšířeném smyslu hovoříme navíc o učebnicích, učebních pomůckách, didaktické technice a také rodiče se podílejí na vzdělávání žáků (A. Nelešovská, 2005, s. 26-27).

O pedagogické komunikaci hovoříme i tehdy komunikují-li žáci mezi sebou (A. Nelešovská, 2005, s. 27).

Pedagogická komunikace je komunikace zaměřená na člověka. Pod tímto pojmem rozumíme komunikaci, která je založena na základních postojích autenticity, přijetí a empatického porozumění. Z pohledu komunikačního procesu nebo komunikačního vztahu pak označujeme komunikaci jako soustředící se na člověka tehdy, když jedna osoba vnímá ze strany druhé osoby do určité míry základní postoje zaměřené na člověka. Komunikace zaměřena na člověka je také definována jako setkání člověka s člověkem jako rovnocenným partnerem s respektem k různým názorům a se snahou jim porozumět (Motsching, Nykl, 2011, s. 35).

Pedagogická komunikace využívá formy verbální, nonverbální a také komunikaci činem. Komunikace činem zahrnuje to jak se učitel a žáci k sobě chovají, jak vyjadřují vzájemné postoje svým jednáním. Působíme na žáky svým příchodem do hodiny, přípravou na vyučování, tolerancí názorů, hodnocením (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 263).

Specifikem pedagogické komunikace je, že se uskutečňuje s předem stanovenými cíli a záměry probíhá zpravidla při společné činnosti učitele a žáka. *Společná činnost je často spojena s použitím materiálních prostředků výuky, ať již jde o učební pomůcky nebo didaktickou techniku* (T. Svatoš, 1995, s. 61). Používáním materiálních prostředků výuky účastníci vyučování komunikují mezi sebou a doplňují

rozmanitost komunikačních sdělovacích kanálů. Učitel používá materiální prostředky výuky jako manipulační dovednosti a smysluplné využití prostředků ke sdělení obsahu – ilustraci, objasnění, vizualizaci (T. Svatoš, 1995, s. 61). Řeč učitele je doprovázena používáním učebních pomůcek a didaktické techniky, podporuje pedagogické záměry (T. Svatoš, 1995, s. 44).

3.2 Účastníci pedagogické komunikace

Nejčastějšími účastníky pedagogické komunikace jsou učitel x žák. Jedná se o nesouměrné komunikační partnery, jak v rovině kvantitativní, tak v rovině sociální. V roli učitele se ocitá jednotlivec, dospělá osoba, proti níž stojí 20-30 žáků, nedospělých osob. Učitel komunikuje převážně se skupinou jako s celkem, můžeme hovořit o masové komunikaci (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

Typů vztahů v komunikaci:

Učitel x žák.

Učitel x třída.

Učitel x skupina žáků.

Žák x třída.

Žák x skupina žáků.

Žák x žák.

Skupina žáků x skupina žáků.

Skupina žáků x třída (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

U prvních třech vztahů se jedná o vztahy nesymetrické, protože je zde nadřazen učitel svým postavením, ten rozhoduje, kdo bude komunikovat (A. Nelešovská, 2005, s. 25).

Vztahy v pedagogické komunikaci se stále vyvíjejí. Ve vztahu učitel-žák, který můžeme pojmut i z opačného hlediska žák-učitel, se vytváří vztah ze strany žáka, vztah se upevňuje, proměňuje (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

O jiném typu vztahů hovoříme ve vztahu žák-žák. Jedná se o vztah symetrický, žáci mají stejná pravidla a povinnosti. Mezi žáky se objevují také rozdíly v postavení (A. Nelešovská, 2005, s. 29).

Intrakomunikace je pojem, kdy žák komunikuje sám se sebou. Tento typ vztahů je součástí pedagogické komunikace. Intrakomunikace je spojena s myšlením člověka vůbec, není vázána jen na žáky (A. Nelešovská, 2005, s. 30).

3.3 Pravidla pedagogické komunikace

Do pravidel komunikace řadíme nejen školní řád, který je součástí každé třídy, ale jsou to i formální prohlášení vyžadovaného a zakázaného chování. Samozřejmě je pedagogická komunikace ovlivněna tím, jaká jsou dána pravidla, podle kterých se komunikuje. Existují tři skupiny, které formulují komunikační pravidla a to škola, daná společnost, výsledek složitého procesu střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Škola reprezentuje pravidla formou školního řádu, což není pro žáky nejvhodnější způsob z důvodů přílišného množství povinností, které žáci musí dodržovat, a které si nechtějí a ani nemohou zapamatovat. Školní řád pak má funkci obsáhlého textu, sloužícího pro přepisování pro problémové žáky. Společností určující pravidla nemusí působit významně, ale zkušený pedagog určitě rozpozná, že se chování žáků odlišuje podle jejich kultury, náboženského přesvědčení apod. Pravidla, která jsou dána výsledkem procesu střetu zájmů, je dlouhodobý proces neustále se vyvíjející. Mezi žákem a učitelem dochází k neustálému poznávání. Zpočátku žáci zkoušejí, co si mohou na učitele dovolit, co učitel vydrží. Vše záleží na autoritě učitele, na jeho nárocích a požadavcích, což předurčí, jaká pravidla budou v tomto vztahu a zda budou fungovat (A. Nelešovská, 2005, s. 30-31).

Při určování pravidel je důležité, aby si učitel nevytvořil velké množství pravidel, protože žáci nejsou schopni si tolik informací zapamatovat a tato pravidla ztrácí funkčnost, žáci pravidla nedodržují, nechovají se podle nich (A. Nelešovská, 2005, s. 31).

Dnešním trendem je vytvářet pravidla za přítomnosti žáků, aby tvoření působilo dojmem vzájemné spolupráce mezi učitelem a žákem. Jiní učitelé mají názor opačný a stojí si za názorem, že pravidla by měl vytvářet pouze učitel (A. Nelešovská, 2005, s. 31).

Pravidla se vytvářejí z několika důvodů, jimiž jsou: rozvíjejí spolupracující chování, zajišťují bezpečnost a pohodlnost prostředí, udržují určitou úroveň slušnosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy (A. Nelešovská, 2005, s. 32).

4 Komunikace s žáky

4.1 Zásady komunikace s žáky

Uvedené zásady komunikace s žáky se vztahují k verbální i nonverbální komunikaci.

- Záměrnost

Pokud máme plánováno sledování dítěte je potřeba se zaměřit na to, zda se nám dítě snaží sdělit něco záměrně. Každé chování dítěte nese s sebou nějakou informaci (např. zívnutí – to, že je dítě unavené nebo protože se nudí, pláč kojence – má hlad, nebo je mu zima). Reakce na první pokusy o záměrnou komunikaci dítěte podporují rozvoj komunikačních schopností. Ať už se jedná o jakékoli konkrétní chování, měli bychom se zamyslet nad tím, zda je dítě používá záměrně. Pokud budeme v takových situacích všímaví, podpoříme rozvoj dítěte a lépe poznáme počátky skutečné komunikace. Při podpoře signálů jako komunikačního prostředku dítěte musíme být obezřetní, protože se dítě může naučit používat pláč a kňourání jako primární komunikační signály. Povzbuzování záměrnosti je dobré pro vývoj, ale také je důležité si uvědomit, kdy dítě začne používat nežádoucí signály záměrně a neposilovat je (G. D-Sneddon, 2005).

- Vizuelní signály

Spoléhání na vizuelní komunikační signály je nejnápadnějším rysem dětské komunikace. Vizuelní kontext umožňuje uskutečnit interakci a vysílat nonverbální signály – pohledy, výrazy tváře a gestikulování rukama. Vizuelní kontext je základem schopností dítěte sdělovat okolí své pocity a myšlenky a zároveň i porozumět ostatním lidem. Signály používané dětmi nám umožňují nahlédnout do jejich emočních fyziologických a kognitivních stavů. Díky nim získáváme mnoho různých typů informací o emocích a známkách myšlení. Bez těchto vizuelních signálů je dětská komunikace ochuzena (např. při telefonování), (G. D-Sneddon, 2005).

- Komunikace je vrozená

I když se člověk rodí se značnou genetickou výbavou, verbální komunikaci se musí naučit, následná komunikace je ovlivněna komunikujícím vzorem a zkušenostmi, se kterými se dítě setkává. Dítě se musí naučit, jak nejlépe využívat své nonverbální signály a jak se vyznat v signálech druhých lidí. Některé signály, jako je výraz obličeje a pohledy používá dítě dříve, než pochopí význam a pravidla těchto signálů. Chápání nonverbální komunikace se rozvíjí ještě v mladším školním věku, některé výrazy obličeje až v období dospívání (G. D-Sneddon, 2005).

- Dospělí by měli být pozorní

V případě, že nebudeme věnovat signálům vysílaným dětmi dostatečnou pozornost, nezískáme z těchto signálů žádnou informaci. Budeme-li sledovat mimoslovní signály a naslouchat tomu, co nám děti říkají, bude naše porozumění snazší (G. D-Sneddon, 2005).

- Opora

Oporou se rozumí pomoc dítěti dospělou osobou, kterou dospělý prokazuje dítěti při vzájemném dorozumívání. Aby mohl být dospělý dítěti dobrou oporou, musí dokázat přesně posoudit schopnosti a úroveň znalostí dítěte. Jedině tak může dospělý dítěti podat nové informace v příhodný čas a také mu pomoci (G. D-Sneddon, 2005).

I kutikulární dokumenty, o kterých bude pojednáno v následující kapitole a které jsem využila pro svou praktickou část bakalářské práce, se zabývají velmi důkladně komunikací, především kapitola o komunikativních kompetencích žáka, jež je jednou z klíčových kompetencí.

4.2 Rozvoj komunikačních dovedností u žáků

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) patří mezi základní cíle vzdělávání postupně rozvíjet klíčové kompetence a

poskytnout spolehlivý základ vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), 2013, s. 10).

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (MŠMT, 2013, s. 10). Jejich výběr i pojetí vychází z hodnot, které jsou obecně přijímány ve společnosti. Mezi vymezené kompetence řadíme: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (MŠMT, 2013, s. 10).

V kompetencích komunikativních se usiluje o to, aby žák na konci základního vzdělávání byl schopen:

- Formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Aby vyjadřoval své myšlenky výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.
- Naslouchat, promlouvat druhými lidem, rozumět jim. Účinně se podílel na zapojení do diskuze a byl schopen obhájit své názory a vhodně argumentovat.
- Rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů. Běžně užívat gesta, zvuky a jiná informační a komunikační prostředky.
- Využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro komunikaci s okolním světem.
- Využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (MŠMT, 2013, s. 11).

Všechny klíčové kompetence jsou u žáků rozvíjeny ve vzdělávacích oblastech, které jsou v RVP ZV orientačně rozděleny do devíti skupin. Každá vzdělávací oblast se pak skládá z jednoho vzdělávacího oboru nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk).*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace).*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie).*

- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět).*
- *Člověk a společnosti (Dějepis, Výchova k občanství).*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova).*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). (MŠMT, 2013, s. 14).*

V následujících odstavcích je charakterizována vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, protože dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka má za cíl podporovat rozvoj komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými dovednostmi a znalostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání. Obsah této oblasti se uskutečňuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (MŠMT, 2013, s. 16).

Dovednosti, které žáci získávají v oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Používání češtiny v mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dokázali pochopit svou roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. Vzdělávací obsah tohoto oboru je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Vzdělávací obsah jednotlivých složek se vzájemně prolíná (MŠMT, 2013, s. 16, 17).

Cizí jazyk přispívá k chápání a objevování skutečností přesahující oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci Evropy a světa. Osvojování v tomto oboru pomáhá snižovat jazykové bariéry a zvyšuje mobilitu jednotlivců jak v osobních životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Dochází k poznávání odlišností ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Podílí se také na vytváření podmínek pro spolupráci škol na mezinárodních projektech. Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2, kdy žák rozumí větám a

často používaným výrazům, které se vztahují k oblastem, které se žáka bezprostředně týkají, a kdy žák komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech (MŠMT, 2013, s. 17).

Výstupy, které jsou zakotveny v RVP ZV, které by měl žák 1. stupně zvládat, jsou:

- Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu, reaguje na ně verbálně i neverbálně.
- Žák zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se setkal v průběhu výuky.
- Žák rozumí obsahu jednoduchého krátkého textu, pokud má vizuální oporu.
- Žák rozumí jednoduchému poslechovému textu, který je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu.
- Žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů.
- Žák zvládne sdělit jednoduchým způsobem základní informace, které se týkají jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat.
- Žák umí odpovědět na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobně otázky pokládá.
- Žák umí vyhledat potřebnou informaci v jednoduchém textu (MŠMT, 2013, s. 22).

Dle Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) Základní školy v Jablunkově je v prvním období vyučování angličtiny tento předmět nazván Barevná angličtina. Ve druhém období je pak nazván Anglický jazyk. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je na 1. stupni uskutečňována ve vyučovacích předmětech Český jazyk a literatura, Barevná angličtina a Anglický jazyk. Předměty vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace mají za cíl vybavit žáky dovednostmi, které jim budou umožňovat správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat v konkrétních situacích (Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013, s. 28). *Jazyková výchova tedy slouží k vytváření dovedností, které*

žák uplatní ve všech oblastech vzdělání (Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013, s. 28). Jazykové vzdělání bude žákům sloužit jako prostředek pro sdělování myšlenek, pocitů a postojů, k vytváření ucelené osobnosti člověka. Mezi průřezová témata řadíme Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Mediální výchova (Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013, s. 28).

Vzdělávání v předmětu Barevná angličtina a Anglický jazyk je zaměřeno na získání dobrého základu pro komunikaci ve světě, schopnost domluvit se v běžných denní situacích, schopnost a dovednost použít angličtinu jako nástroj pro práci s počítačem a internetem, užití angličtiny pro získávání informací v jiných oblastech vzdělávání, komunikativní dovednosti, poslech a reprodukci (Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013, s. 43).

Ve všech vzdělávacích oborech jsou výchovné a vzdělávací strategie pro rozvoj klíčových kompetencí žáků. Ve vzdělávacím oboru Jazyk a jazyková komunikace pro předmět Barevná angličtina a Anglický jazyk (1. stupeň) jsou to tyto následující:

- *Kompetence k učení*
 - *Žák pochopí důležitost komunikace v angličtině pro další studium a práci.*
 - *Pracuje s anglickými časopisy, internetem a dalšími motivujícími materiály.*
 - *Je schopen vyhledat, pochopit a vyhodnotit získané informace a vytvořit si ucelenější pohled na svět.*
 - *Pracuje s termíny, symboly a gramatickými jevy a učí se dát je do souvislostí.*
- *Kompetence k řešení problémů*
 - *Žák dokáže vyjádřit obsah myšlenky na základě vlastní slovní zásoby, popřípadě využije opisu při jejím nedostatku.*
 - *Samostatně řeší jednoduché problémové situace, vypracuje mini projekt na dané téma.*
- *Kompetence komunikativní*
 - *Žák formuluje své myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně v písemném i ústním projevu.*
 - *Zapojí se do rozhovoru či diskuze, rozumí a vhodně reaguje.*

- *Využívá internet a anglické časopisy pro komunikaci s okolním světem.*
- *Kompetence sociální a personální*
 - *Žák spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusím, respektuje názory ostatních.*
 - *Poskytne pomoc, radu nebo o ně požádá.*
- *Kompetence občanské*
 - *Žák poznává realie anglicky mluvících zemí, srovnává jejich kulturu, tradice a zvyky s našimi.*
- *Kompetence pracovní*
 - *Žák samostatně využívá dvojjazyčný, výkladový a elektronický slovník.*
 - *Orientuje se v gramatických tabulkách.*
 - *Využívá anglický jazyk k získávání dalších informací z různých oblastí pro svůj vlastní rozvoj (Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013, s. 44).*

Po porovnání s ostatními komunikativními kompetencemi jiných předmětů, které jsou zakotveny v ŠVP Základní školy v Jablunkově je zřejmé, že komunikační kompetence jsou nejvíce rozvíjeny v jazykové přípravě tedy v předmětech Český jazyk a literatura a Cizí jazyk.

Komunikativní dovednosti v Českém jazyce jsou rozvíjeny na každém kroku. Přirozenou komunikací sociální, ve škole pedagogickou apod. Pomůcky ve škole a mimo školu nelze ani v malé míře sumarizovat – je jich mnoho a opět na každém kroku.

Ale jak je tomu v cizím jazyce, se kterým se žák „setkává“ především (a někdy pouze) ve škole? Mým cílem bylo zjistit, jak k rozvíjení komunikativních dovedností v cizím jazyce (konkrétně anglickém jazyce) přispívá jednak využívání znalostí didaktiky samé, jednak didaktických pomůcek.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Didaktika

5.1 Pojem metoda a didaktika

Pojem metoda je odvozen z řeckého slova „*methodos*“, což je vysvětleno jako cesta k něčemu, postup k určitému cíli. Vyučovací metoda je specifický způsob uspořádání učitelových činností a žáků, které rozvíjejí vzdělanostní profil žáka a působí v souladu s cíli vzdělávacími a výchovnými (A. Vališová, H. Kasíková, 2007).

Nejpřiměřenějším nástrojem, se kterým učitel operuje jeho vzdělávací kompetence je výuková metoda. Metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Nepůsobí izolovaně, je součástí komplexů četných činitelů, podmiňující a ovlivňující průběh výuky (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 21).

Výuková metoda má několik funkcí. Mezi hlavní funkce řadíme funkce aktivizační – žáci se jejím prostřednictvím aktivizují, učí se ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a myšlení. Funkce komunikační – ta je součástí veškeré pedagogické smysluplné a efektivní interakce (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 24).

Původ slova pochází z řeckého *didaskhein*, což znamená učit, vyučovat (A. Nelešovská, 1995, s. 7). Ve slovnících je didaktika definována jako teorie vyučování. Školní didaktika je pak teorií školního vyučování. Didaktika je spojována s pojmy učitelství a jeho studiem, ke kterým neodmyslitelně patří učitel, škola a vyučování. V rozporu s didaktikou je vyučování v domácím prostředí, ke kterému se přiklánějí i někteří pedagogové. Pedagogové procházejí odborným školením týkající se didaktiky, kdežto rodiče takovou odbornou způsobilost nemají, a přesto je do jejich péče vzdělávání žáků v některých případech svěřováno. Didaktika je věda často kritizována, podceňována (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 17).

V následujícím odstavci popíši podrobněji jaký je rozdíl mezi didaktikou obecnou a didaktikou školní. Obecná didaktika je věda o vzdělávacím obsahu i procesu vyučování a učení nebo teorie vyučování a vzdělávání z hlediska obsahové i procesuí stránky. Školní didaktika je teorie výuky, která zaměřuje pozornost k těm aspektům, které bezprostředně souvisejí s realizací výuky ve škole. O školní didaktice můžeme říci,

že tvoří jakýsi subsystém obecné didaktiky. Výuku pak definujeme jako proces systematického rozvíjení fyzických a psychických funkcí žáka ve spolupráci s postupným seznamováním a následným osvojováním stanovených odborných informací, postojů a dovedností z jednotlivých předmětů. Výuka je organizována v daném prostoru a čase a se systematicky vymezeným učivem. Rozvíjení psychických funkcí žáků zahrnuje oblasti kognitivní, kde řadíme šest oblastí: vnímání a psychomotorika, rozvoj paměti, rozvoj nižších poznávacích funkcí, rozvoj vyšších poznávacích funkcí, rozvoj hodnotícího myšlení a rozvoj tvořivého myšlení (Z. Kalhous, 1995).

5. 2 Historie didaktiky

Dříve byla didaktika chápána jako teorie rozumové výchovy nebo jako teorie vzdělávání, vyučování a také výchovy. Byla také definována jako teorie cílů, obsahů i procesuální stránky vyučování (A. Nelešovská, 1995, s. 7).

Společnost uvažuje o tom, jak by se mělo vyučovat a vychovávat děti ve škole už celá tisíciletí. Také se o této problematice píšou knihy nejméně 2500 let. Samotný termín didaktika se v našem smyslu užívá skoro 400 let. Příklady knih, které pojednávají o didaktických soustavách, jsou od těchto autorů: Komenský, Herbart, Rousseau, Pestalozzi, Montessoriová, Dewey, Příhoda, Froebel, Freime (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 19-20). Poprvé byl pojem didaktika použit německým pedagogem Wolfgangem Ratkehoem (A. Nelešovská, 1995, s. 7).

J. A. Komenský ovlivnil chápání vzdělávání a didaktiky v celém světě a byl první, kdo vytvořil systém didaktiky (první zmínky o didaktice Komenského jsou z roku 1632). (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 19-20).

Jiné pojetí didaktiky nastaly při pokusech o reformní školství, např. hnutí „nových škol“, které mělo své představitele ve velké části Evropy. K podnětům, které ovlivňovaly Evropu, patřily také názory amerických školství. Amerika prožívala na konci 19. století společenskou krizi a došli k názoru, že pomocí by mohla být výchova. Americké pojetí chápe didaktiku jako tvorbu, která je pro každou situaci nová. Dewey, který byl představitelem amerického myšlení didaktiky, obrací didaktiku naruby, když říká, že myšlení nezačíná předpoklady, ale obtížemi. Obtíž vyvolá myšlení, které stanoví předběžnou hypotézu, pro kterou je třeba hledat premisy (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 21-23).

Vývoj didaktiky během 20. století byl zpočátku ovlivněn pozitivistickou psychologií. Docházelo k pedagogickému měření a testování žáků. Přístup k vyučování spočíval v systematickém rozčlenění učiva na malé jednotky, které jsou předávány žákovi, zapamatování se upevňuje opakování při procvičování a zkoušení. V době meziválečného období je učení bráno jako aktivita jedince, kterou se vyrovnává se svou biologicky danou, vyvíjející se strukturou mysli a prostředím do než se narodil a snaží se mu porozumět. V období hospodářské krize třicátých let se zvýšil zájem o to, aby vzdělávání skutečně připravilo děti pro praktický život, což přineslo nový rozmach progresivního vyučování. Druhá světová válka očekávala nová řešení od vědců nejrůznějších oborů a také didaktiků. Vznikly němé i zvukové instruktážní filmy, příručky pro učitele. Role didaktického specialisty byla posílena. Ten připravoval vzdělávací program, učebnice a didaktický film. Poválečné období přineslo programované vyučování založené na jasně stanovených úkolech, které jsou vyjádřeny prostřednictvím cílového chování žáka, segmentaci učiva probíraného tempem, které si určí žák sám a okamžitou zpětnou vazbou. Programové učení naučilo pedagogy všimnout si procesů žákova učení, formulování cílů učení, význam individualizovaného tempa učení. Chyby začala být chápána ne jako prohřešek, který má být potrestán, ale jako nutná součást učení (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 23-26).

Následovala reforma kurikula, kde mělo dojít ke změně obsahů i prostředků výuky. Existovaly nové názory, že učení je aktivní – člověk je zahrnován mnoha podněty, ze kterých si vybírá a filtruje svým předchozím poznatkovým rámcem. Tak složité procesy jako je lidské učení, myšlení a chápání je třeba vysvětlovat složitými modely. Není možné oddělit učení od vnímání myšlení, řešení problémů, kódování a dekódování v médiu jazyka, sociální interakce atd. (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 27).

Koncem 20. století vstupuje humanistická psychologie s principem zaměřeným na žáka. Důraz kladen na učení osobně významné pro toho, kdo se učí, považované za protiklad učení mechanickými asociacemi. Zapojuje celou osobnost, její kognitivní a citovou složku. V posledních desetiletích 20. století vzniká mnoho alternativních projektů vzdělávání, ale většina žáků je vzdělávána ve školách „hlavního proudu“, základem soudobé didaktiky zůstává behaviorální analýza cílů výuky a na ní založený výběr metod vyučování. Důraz je kladen na hodnocení vzdělávacích výsledků. Nástup internetu, mobilních telefonů a dalších médií způsobil zvýšení pozornosti rozvíjení schopností kritického myšlení a orientace v informacích, mediální výchově, možnostech

školy žáka pozitivně orientovat z hlediska zdravotního životního stylu (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 27-29).

5. 3 Obsah didaktiky

Soudobé pojetí didaktiky spočívá v zabývání se stanovením optimálního zvládnutelného obsahu a rozsahu vzdělávání. Zkoumá způsob efektivního a z hlediska norem pro žáky 1. stupně přijatelného postupu při vytváření vědomostí, dovedností a návyků. Zabývá se podmínkami a organizací vyučovacího procesu, ale i uplatňováním takových metod, zásad, forem a prostředků vyučování, které utvářejí zdravé pracovní ovzduší. Do problematiky didaktiky řadíme rovněž otázky mezipředmětových vztahů a vzájemné propojenosti vzdělávacího a výchovného působení na žáky mladšího školního věku (A. Nelešovská, 1995, s. 7).

Předmětem didaktiky je teorie vyučování a vzdělávání, zkoumání jednotlivých didaktických kategorií a uplatnění ve vyučovacím procesu, tak jako proces vzdělávání a sebevzdělávání. Dalším předmětem je vyučovací proces, při kterém u dětí 1. stupně dochází k osvojování vědomostí, dovedností a návyků a to při vzájemné interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem (A. Nelešovská, 1995, s. 7).

5. 4 Didaktická transformace

Vyučování představuje proces, kdy jsou v součinnosti učitel a žáci, kteří mají společný záměr činnosti a tím je učivo. Dosavadní poznávání, které je potvrzeno praxí prokazuje, že činnost učitele při vyučování neznamena přenášení látky mechanickým způsobem z učebnice či díky znalostem učitele do „hlavy žáků“. Osvojování učiva nespočívá v pouhé recepci. Učitelé si kladou otázky, čemu mají žáky naučit, ale také jak se žáci učí. Nejedná se o předávání znalostí od učitele, který je aktivní žákovi, který je pasivní. Učitel i žák se k látce vztahují aktivně (J. Skalková, 2007, s. 135).

Základním předpokladem je dobrá znalost předmětu, který učitel vyučuje. V takovém případě pak může následovat uvědomění si, čemu má naučit a v jakém pojetí. Ví, jak které dovednosti jsou významné, zná vedoucí ideje, k nimž látka směřuje, systém základních pojmů, principů a zákonitostí. Učitel hledá cesty, jak uvést učivo rozličných předmětů do životních propojeností, které tyto dimenze mohou rozvíjet. K objasnění

některých obecných pojmů mohou přispět různé disciplíny. A řešení praktických problémů a projektů předpokládá spolupráci různých disciplín. Odborná příprava a pedagogická příprava jsou ve vzájemné interakci. Učitel dospívá k nějakému pedagogickému vědění a také k obsahu a jeho hodnotám a toto pedagogické vědění transformuje do pedagogických představ o své vlastní činnosti a činnosti žáků. Didaktická transformace je činností učitele, která je tvořivá. (J. Skalková, 2007, s. 136-137).

5. 5 Didaktické prostředky

Pojem „didaktické prostředky“ zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jedná se o takové předměty, které napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou. S rozvojem kultury a techniky se postupně vyvíjejí didaktické pomůcky, k nimž náleží i vybavení škol a tříd. Významným modernizačním faktorem jsou didaktické prostředky, jejichž součástí jsou i učební pomůcky, jež usnadňují proces učení žáků. Pomáhají k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Rozdělení učebních pomůcek do kategorií: skutečné předměty, např. přírodniny, výrobky, preparáty; modely – statické, dynamické; zvukové pomůcky – slepecké písmo, reliéfové obrazy; dotykové pomůcky, např. učebnice, příručky, atlasy, texty; programy pro vyučovací automaty a pro počítače (J. Skalková, 2007, s. 249).

V didaktice je prostředek chápán jako vše, co učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů. Prostředkem může být metoda výuky, vyučovací forma, didaktická zásada, školní tabule, učebnice, učební prostory, výpočetní technika apod. Didaktické pomůcky lze rozlišit na pomůcky materiální a nemateriální. Materiální prostředky jsou důležité, protože jejich funkce vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem a 3% ostatními smysly. Pro lepší zapamatování si informací je potřeba využívat co nejvíce smyslů najednou (Kalhous, Obst, 2009, s. 337-338). Tuto skutečnost jsem si ověřila ve svém výzkumu, kdy jsem využila v hodině Barevné angličtiny na téma shopping flashcards, vyrobené libry a plastové potraviny či obaly ze surovin. Žáci nová slovíčka slyšeli, viděli a také si je ohmatali. Ve druhé skupině žáci nepoužili žádné materiální prostředky a jejich výsledky mého výzkumu byly na horší úrovni.

Také v RVP ZV je zakotvena v kapitole č. 10 jako jedna z podmínek využívání didaktických pomůcek jako součást vyučování, z čehož je zřejmé, že bez materiálních pomůcek není výuka na ZŠ vůbec možná (MŠMT, 2013).

5. 5. 1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků

Učební pomůcky

- a) *Přírodniny – v původním stavu (minerály, rostliny) nebo upravené (vycpaniny, lihové preparáty).*
- b) *Výtvary a výrobky – v původním stavu (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla).*
- c) *Jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické.*
- d) *Modely – statické, funkční, stavebnicové.*
- e) *Zobrazení – prezentovaná přímo (školní obrazy, fotografie, mapy) nebo prezentovaná pomocí didaktické techniky (statické, dynamické).*
- f) *Zvukové záznamy – magnetické, optické.*
- g) *Učebnice – klasické, programované.*
- h) *Pracovní materiály – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy.*
- i) *Doplňková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie.*
- j) *Pořady – diafonové, televizní, rozhlasové.*
- k) *Programy – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače.*
- l) *Žákovské experimentální soustavy.*
- m) *Pomůcky pro tělesnou výchovu.*

Technické výukové prostředky

- a) *Auditivní technika – magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD.*
- b) *Vizuální technika – dia projekce.*
- c) *Audiovizuální technika – diafon, filmové projektory, magnetoskopy, videorekordéry, videotechnika, televizní technika, multimediální systémy na bázi počítačů.*
- d) *Technika řídicí a hodnotící – zpětnovazební systémy, výukové počítačové systémy, osobním počítače, trenažéry.*

Organizační a reprografická technika

- a) Fotolaboratoře.
- b) Kopírovací a rozmnožovací stroje.
- c) Rozhlasová studia a videostudia.
- d) Počítače, počítačové sítě.
- e) Databázové systémy.

Výukové prostory a jejich vybavení

- a) Učebny se standardním vybavením – tabule (klasická, magnetická), nástěnky, skříň na knihy.
- b) Učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek.
- c) Odborné učebny.
- d) Počítačové učebny.
- e) Laboratoře.
- f) Dílny, školní pozemky.
- g) Tělocvičny, hudební a dramatické sály.

Vybavení učitele a žáka

- a) Psací potřeby.
- b) Kreslicí a rýsovací potřeby.
- c) Kalkulátory, přenosné počítače, notebooky.
- d) Učební úbor, pracovní oděv. (M. Kurelová in Kalhous, Obst, 2009, s. 338-339)

5. 6 Klasifikace metod

V této kapitole se budeme věnovat přehledu výukových metod dle autorů J. Maňák, V. Švec, kteří uvádějí kombinovaný pohled na výukové metody.

Klasické výukové metody

- a) *Slovní metody* – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.
- b) *Názorně-demonstrační metody* – předvádění a pozorování, práce s obrazy, instruktáž.

- c) *Dovednostně-praktické metody – napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody.*

Aktivizující metody

- a) *Metody diskuzní.*
- b) *Metody heuristické, řešení problémů.*
- c) *Metody situační.*
- d) *Metody inscenační.*
- e) *Didaktické hry.*

Komplexní výukové metody

- a) *Frontální výuka.*
- b) *Skupinová a kooperativní výuka.*
- c) *Partnerská výuka.*
- d) *Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.*
- e) *Kritické myšlení.*
- f) *Brainstorming.*
- g) *Projektová výuka.*
- h) *Výuka dramatem.*
- i) *Otevřené učení.*
- j) *Učení v životních situacích.*
- k) *Televizní výuka.*
- l) *Výuka podporovaná počítačem.*
- m) *Sugestopedie a superlearning.*
- n) *Hypnopedie. (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 49)*

5. 7 Klasické výukové metody

5. 7. 1 Metody monologické

Tyto metody jsou založeny na využití souvislého mluveného projevu jedince – buď učitele, nebo žáka (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 196). Řeč je signál, který umožňuje přenášet informace, komunikovat a je také základem pro zobecňování a

myšlení (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 53). Často jsou tyto monologické metody chápány jako rozmanité varianty, kdy učitel vykládá, popisuje, vysvětluje, a žáci naslouchají. Zařadit zde můžeme vyprávění, vysvětlování, výklad či školní přednášku (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 196).

Mezi charakteristické rysy metody vyprávění řadíme konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ. Důležitým aspektem metody vyprávění je emocionálnost, projevující se v tónu vyprávění učitele i ve snaze vzbudit u posluchačů citové zaujetí. Dalším významným znakem vyprávění je přístupnost, která je potřebná především při práci s mladšími žáky, u starších žáků slouží spíše jako pomocná metoda (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 196).

Metodu vysvětlování uplatňujeme většinou v případech, kdy se jedná o osvojování látky pojmové povahy. Zde hraje důležitou roli logika výkladu umožňující žákům vytváření si soustavy vědomostí a rozvíjení vlastního logického myšlení. Je často spojována s dalšími metodami a to z důvodu zvýšení účinnosti osvojovaných poznatků – přidruženými metodami jsou pak např. metody názorné, demonstrační. Pro zvýšení aktivity posluchačů je spojována s metodou rozhovoru či diskuzí a s prvky metod praktických (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 196).

Metoda výkladu spočívá v objasňování žákům logicky utříděných odborných pojmů, v poukázání na vztahy. Žáci během této metody vnímají, uvědomují si a zapamatovávají si hotové vědecké závěry, sledují logiku dokazování, myšlenkových postupů učitele nebo prostředku, který učitele zastupuje, např. film, kniha, televize (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 196).

Využití metody přednášky je možné podle typu a stupně školy. Vyznačuje se větší strohostí oproti výkladu. Tato metoda se využívá při objasňování rozsáhlejších a důležitých témat především tam, kde je potřeba zobecnit a předat žákům informace, které by těžko získávali z jiných studijních materiálů. Předpokladem přednášky je, že si žáci dělají zápis samostatně. Využívána je jak verbální, tak nonverbální komunikace. V procesu vyučování můžeme rozlišovat několik typů přednášek: **týmová přednáška** – více přednášejících na stejné téma, **přednáška na principu tiskové konference** – před začátkem jsou sesbírány dotazy k tématu a během přednášky je na dotazy zodpovídáno, **přednáška ve spojení s diskuzí** – hodí se pro výukové situace, v nichž je důležitá výměna názorů mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 197).

V dnešní době jsou stále více prosazovány tzv. interaktivní přednášky, kdy učitel i během svého monologu vstupuje do kontaktu se žáky. Výhody monologu jsou zachovány, ale zároveň se částečně snižují jeho nevýhody, ke kterým patří např. nízká míra aktivace, nedostatek zpětné vazby, atd. Při výkladu i přednášce je možné využít pomůcky a didaktické techniky, což aktivizuje zejména pozornost žáka. Aktivizovat během výkladu či přednášky je možné prostřednictvím „provokačního“ principu, při kterém vyučující záměrně vyslovuje sporná tvrzení (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 197).

K monologické metodě můžeme zařadit také podobu tzv. instruktáže. Instruktáž můžeme rozdělit do dvou, podle obsahu, typu – kratší instruktáž, širší instruktáž. Tato metoda se zpravidla pojí s uplatněním dalších metod. Monologická metoda sama o sobě zřídka vystupuje úplně samostatně. V literatuře jsou uváděny tři základní varianty jejího vztahu k jiným metodám: monolog navazuje na jinou metodu, monolog se střídá s jinou metodou, monolog je východiskem pro další metody (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 198).

S těmito metodami se vyučující setkává každou hodinu, tyto metody jsou pro výuku nezbytné a tedy ani výuka cizího jazyka mladších školních žáků není výjimkou. Tuto metodu můžeme využít, jak bylo již výše zmíněno, při vysvětlování nového učiva nebo vysvětlování pokynů k práci. Pro žáky 1. stupně nesmí být monolog příliš dlouhý, je vhodné zařadit motivující otázky, interaktivní prvky nebo pasáže, kdy žáci mohou na některou část, založenou na logickém odvození gramatického celku, přijít sami (např. je vysvětlováno učivo „there is, there are“ – při tvoření záporu, jsou žáci schopni odpovědět samostatně, protože ví, jak se zápor tvoří již z předchozích učiv – „I am not, It is not“). Delší vysvětlovací celky jsou pro žáky ne příliš zábavné, žáci ztrácejí zájem a jejich pozornost upadá. Výuku typu přednášky bych pro žáky mladšího školního věku nezařadila.

5. 7. 2 Metody práce s tištěným textem

Tato metoda je sice členěna jako samostatná skupina, ale ve své podstatě se tento postup uplatňuje ve svazku s metodami jinými nebo je součástí jiné metody (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 199).

Práce s textem může vystupovat v reproduktivní povaze, kdy se žák učí informacím, které jsou obsaženy v textu nebo v produktivní povaze, zde text podněcuje tvořivou činnost žáka (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 199).

K těmto metodám řadíme učebnice, metodické materiály, čítanky, cvičebnice, časopisy, slovníky, encyklopedie, historické prameny, krásnou literaturu, antologie, pracovní sešity (patří ke specifickým textům). (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 199).

Základním úkolem učitele, pokud hovoříme o těchto metodách, je postupné rozvíjení dovedností žáků pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Významné jsou i další informační dovednosti (informační gramotnost – vyhledávat, zpracovávat a využívat informace podle vlastních potřeb). K efektivnějšímu využití práce s tištěným textem využíváme názorného doprovodného textu – ilustrace, diagramy, schémata, plánky, mapy, tabulky. Mezi důležité funkce těchto doprovodných materiálů patří funkce poznávací, estetická a emocionálně-motivační. Předpokladem pro další sebevzdělávání a seberozvoj člověka je osvojování metod samostatné práce s učebnicí a tištěným textem (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 200).

Další metoda, která je využívána při výuce cizích jazyků a to při práci s učebnicí, s pracovním sešitem či pracovními listy, které si učitel může sám vytvořit. Vhodné je při těchto metodách využívat interaktivní prvky, kdy dítě se nejdříve s textem seznámí buď to poslechem nahrávky, dramatizací učitele, vyhledáváním slov v textu, které učitel předřikává či jinou aktivitou. Neznámá slovíčka nebo věty je třeba společně projít. V případě, kdy mají žáci k textu obrázkovou oporu, mohou smysl slova odvodit intuitivně. Mezi zajímavou metodu, kterou je možno při výuce cizích jazyků využít a která se mi velmi osvědčila, je poslech textu s vynechanými slovy, kdy žáci po prvotním seznámení s textem, doplňují chybějící slova podle nahrávky. Důležité je seznámení s chybějícími slovy, které musí předcházet již samostatnému doplňování do textu. Velmi motivující jsou pro žáky zašifrovaná slova. Učitel si může vytvořit vlastní šifry (i několik způsobů) a zašifruje pro žáky nová slovíčka nebo nový text. Děti prožívají úspěch, že mohli objevit pro ně něco nového. Během této aktivity je rozvíjeno logické uvažování, soustředěnost a přesnost.

5. 7. 3 Metody dialogické

Podstatou daných metod je rozhovor, dialog, diskuze – slovní interpretace mezi učitelem a žáky. Využití je jak v plnění základního vzdělávacího cíle, tak v

uskutečňování cílů dalších, např. zapojení do týmového řešení problémů, obhajování stanovisek, přesnost formulací. Vystupovat mohou samostatně nebo ve spojení s další, jinou metodou. Základním požadavkem pro uskutečňování těchto metod jsou správně a přesně formulované otázky a dodržování didaktických požadavků, např. cíl každého dialogu, udržení logické tematické linie, ponechání času na přemýšlení, aktivizace žáků, kteří se diskuze zatím neúčastní, shrnutí diskuze (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 200).

Varianty dialogických metod: výukový rozhovor – má spíše reproduktivní charakter, navazuje na výklad nebo jiné metody, hlavním úkolem není řešení problémů, má více podob: objasňující rozhovor, jehož cílem je pochopení učiva žáky; opakující či procvičující rozhovor sloužící k upevnění a opakování učiva; shrnující rozhovor zaměřený na shrnutí a systematizování poznatků žáků; problémový či heuristický rozhovor – cílem je naučit žáky řešit problémy a rozvíjet jejich tvořivost a myšlení, celý dialog je věnován řešení problému, hledání variant řešení problému je hlavní obsah rozhovoru. Obě varianty rozhovoru se vzájemně funkčně propojují (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 201).

Uvádím ještě další možnosti využití rozhovoru: předem připravené otázky nebo teze, kdy žáci mají čas na přípravu odpovědí, můžeme využít v návaznosti na domácí studium, výklad či demonstraci; žáci sami formulují otázky k danému učivu, k ukázce, k obrázku apod.; další možností dialogické metody může být tzv. středověká disputace, kdy vyučující uloží části žáků, aby obhajovali určitou myšlenku, části pak uloží, aby ji vyvraceli; panelová neboli pódiová diskuze spočívá ve vystoupení odborníka, který je pozván do výuky a diskutuje o určitém problému; princip konference, při které si studenti připraví samostatná vystoupení k určitému tématu (referát); princip brainstormingu, který je charakteristický volnou tvorbou a produkcí nápadů, přičemž se nepřihlíží ke kvalitě a reálnosti myšlenek; brainwriting je jedna z forem brainstormingu, podstata spočívá v psaní nápadů na lístky; metoda mapování mysli je vhodná v etapě hledání nápadů – kreslení a psaní nápadů k danému tématu, kdy podstata problému je napsána uprostřed papíru, tabule a dokola se tvoří myšlenky, možnost zpracování výsledků do grafů (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 202).

Metody tohoto typu jsou také velmi vhodné pro výuku cizích jazyků již u žáků mladšího školního věku a to z důvodu, že žáci se ocitnou v reálné situaci a využívají cizího jazyka v běžných životních situacích – např. seznámení, dotaz na věk, nakupování,

popis osoby. Důležitou funkcí, které tyto metody plní, je také spolupráce ve dvojici, skupinách a společné řešení problémů, vzájemná domluva a porozumění.

A. Vališová, H. Kasíková uvádějí, že metodu brainstormingu lze zařadit do výuky bez omezení. Myslím si, že metody typu brainstormingu jsou pro žáky 1. Stupně méně využitelné. Využití bych viděla spíše jako pomůcku při zopakování slovní zásoby, kdy žáci dostanou téma a napíší nebo nakreslí co nejvíce slovíček, týkající se určeného tématu. Není to ale přímo metoda, která by využívala myšlenek žáků. Pro volný tok myšlenek žáků bychom mohli využít metodu brainstormingu v případě, když bychom chtěli vyvodit nové téma a chtěli bychom žáky motivovat, aby napsali, co je k danému tématu napadne. V tomto případě nemůže po žácích požadovat, aby psali své myšlenky v cizím jazyce. Ovšem žáky napsány myšlenky pak můžeme využít jako prezentaci nových slovíček, kdy vyučující tato slovíčka přeloží do cizího jazyka. Je vhodné nechat napsat žáky i slovíčka v cizím jazyce, protože někteří již mohou znát na toto téma nějaká slovíčka. Ta samozřejmě využijeme a zařadíme mezi slovní zásobu daného tématu ať už jako základní slovní zásobu, která se může objevit v učebnici nebo pro rozšiřování slovní zásoby.

5. 8 Aktivizující výukové metody

Tradiční pojetí výukových metod se na základě nových poznatků, změněných společenských cílů a potřeb i tvořivých zkušeností učitelů neustále doplňuje, zdokonaluje a modifikuje. Tradiční metody nepředstavují něco zcela zastaralého a překonaného, ale spíše zůstávají fondem osvědčených postupů, do kterého se postupně včleňují i progresivní řešení a inovace. Aktivizující metody přispívají k překonávání ustálených stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Inovační a aktivizující postupy využívají především alternativní školy. Inovační znamená zavádění nových prvků do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklých pracovních postupů. Alternativní zdůrazňuje možnost výběru nebo voly odlišení od existujícího stavu. Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku, kdy důraz je kladen na vlastní učební práci žáků, myšlení a řešení problémů, na rozvoj osobnosti žáka se zaměřením je jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 105-106).

5. 8. 1 Diskuzní metody

Tyto metody navazují na metody rozhovoru. V aktivizujících metodách představuje diskuze významné východisko v edukačních situacích, do kterých se žáci angažovaně zapojují. Jedná se o formu komunikace učitele a žáka, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na určité téma, uvádějí argumenty, na základě svých znalostí, a tím společně nacházejí řešení daného problému. Dobrá diskuse je vyznačována jasnou zaměřeností na cíl a minimem neuspořádaných nápadů a nápadů, které se nevztahují k dané věci. Diskuze není monolog, či série otázek, hovoříme o konverzaci, kde je žádoucí, aby se do diskuze zapojili všichni účastníci. Někteří účastníci svou účast projevují pozorným nasloucháním, což je považováno za dostačující. Při diskuzi by se měli účastníci soustředit na zvolené téma a projevit na dané téma svůj názor. Diskuze vyzbrojuje žáky schopností aktivně a pohotově využívat myšlenkové operace, jasně chápat podstatu problému, přesně se vyjadřovat, což přispívá k žádoucí změně chování a postojů. Největším přínosem lze vidět v poskytování příležitostí uplatňovat myšlení a úsudek v praxi, protože žáci mohou reagovat na protikladné názory a postoje a tím tříbit své myšlení, korigovat své názory prostřednictvím zpětné vazby od svých vrstevníků a rozvíjet tvořivé přístupy při řešení konkrétních případů a situací (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 108-110).

Pro úspěšnou diskuzi je důležité její řízení, které by mělo být klidné, ale výrazné, dobře srozumitelné a s pochopitelnými cíli. Pro zvýšení efektivity či rychlejšímu výcviku je účinné užít magnetofonových nahrávek nebo videozáznamů k rozboru průběhu diskuze nebo hodnocení diskuze provedené předem vybraným účastníkem. Analýza výsledků diskuze napomáhá k rozvoji myšlení, schopnosti argumentovat, veřejně vystupovat a formulovat své myšlenky (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 110).

Tuto metodu bych do výuky cizích jazyků pro žáky mladšího školního věku vůbec nezařadila, jelikož slovní zásoba těchto dětí není na takové úrovni, aby mohli diskutovat, vyměňovat své názory v cizím jazyce. Diskuzi o nějakém tématu můžeme zařadit pouze na krátký časový úsek a v mateřském jazyce.

5. 8. 2 Heuristické metody, metody řešení problémů

Heuristika = věda, která zkoumá tvůrčí myšlení a způsob řešení problémů. Označuje významný rys lidských bytostí poznávat, odhalovat, objevovat vše, co je v daném prostředí důležité pro život. Dnešní výuka výrazně posiluje úlohu heuristických metod, z důvodu kladení požadavků společností na školu, aby rozvíjela aktivní a tvořivé osobnosti. Učitel při těchto metodách žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali. Zpočátku jim pomáhá, radí, řídí a usměrňuje jejich „objevování“. Různé techniky, které jsou při těchto metodách užívány, podporují objevování, pátrání, hledání – např. kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů, seznamováním se zajímavými případy a situacemi. Metody heuristické jsou časově náročnější, žáci nemohou všechno sami objevovat a prozkoumávat. Z tohoto důvodu nemohou zcela nahradit všechny ostatní metody (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 113).

Způsoby poznávání a objevování poznatků:

- Učení cestou samostatného objevování – žák má velký prostor pro samostatné působení.
- Metoda řízeného objevování – učitelovy intervence jsou častější a hlubší.
- Metoda řízené diskuze – učitel klade otázky.
- Technika odrazového můstku – motivační impuls nebo zajímavé informace jako startovací moment.
- Metoda řešení problémů, problémová výuka – během celého života se setkáváme s řešením problémů, jedná se o obtíž, kterou je třeba řešit pokud možno vlastními silami – zkoumáním, myšlením (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 114-115).

Při řešení problémů se prochází těmito fázemi:

- 1) Identifikace problému.
- 2) Analýza problémové situace.
- 3) Vytváření hypotéz, návrhy řešení.
- 4) Vlastní řešení problému.
- 5) Návrat k dřívějším fázím při neúspěšném řešení (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 116).

Tuto metodu bych také neviděla v častém zastoupení ve výuce cizích jazyků, ale myslím si, že úplně vyčleněna také být nemůže. Využití bych si uměla představit v situaci, kdy učitel zadá žákům vytvořit plakát na dané téma a žáci jej musí společnými silami vytvořit, např. s pomocí cizojazyčného slovníku. Žáci mají „volné pole působnosti“ a záleží jen na nich a na společné domluvě, jak své téma zpracují. Problém bych viděla v tom, že žáci mladšího školního věku potřebují neustálou oporu a usměrňování vyučujícím. Je však potřeba u žáků rozvíjet samostatnost, schopnost rozhodnout se a dohodnout se bez pomoci někoho dospělého. Tato kompetence je také zakomponována v RVP ZV u anglického jazyka.

5. 8. 3 Metody názorně demonstrační a metody praktických činností žáků

Při těchto metodách se zapojují pozorovací činnosti žáků. Jejich působení směřuje k rozvoji paměti, jsou oporou myšlenkové činnosti žáků, rozvíjejí poznávací aktivity, spojují poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí a silně mohou působit na rozvoj emocí. Také se často pojí s jinými vyučovacími metodami. Demonstrace znamená názorná ukázka předmětu či procesu. Stručná kategorizace demonstračních metod: samostatné pozorování předmětů a jevů; předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů; demonstrace statických obrazů; projekce statická a dynamická (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 203).

K nejjednodušším formám demonstračních metod řadíme ilustraci, která slouží jako doplněk slovního výkladu. Je použitelná ve všech typech a stupních škol. V současnosti bývá hodně využívána demonstrace, která má v historii velkou tradici (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 204).

Využívána je s ohledem na rozvoj a zdokonalování moderních technických prostředků. Využitelné pomůcky při demonstraci jsou názorné pomůcky dvourozměrného charakteru – statického charakteru (obrazový materiál, grafy, schémata, fotografie) a dynamického charakteru (film, televizní záznam, video-magnetofonový záznam). Názornost nemusí spočívat pouze na vizuálních předmětech, ale důležitou funkci zde zastává i demonstrace akustického charakteru (výslovnost, přednes, citace). Ke specifické formě demonstrace zařadíme ukázku přímé praxe – např. hospitace, exkurze (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 204).

Praktické činnosti žáků jsou úzce spjaty s metodami demonstračními. Dominanci zastává u těchto metod přímá vlastní činnost žáků, styk s předměty

skutečnosti a manipulace s nimi. Kategorizace metod praktických činností žáků: didaktické montážní a demontážní práce žáků – se skládáním a rozebíráním (manipulace s předměty) se děti setkávají již v předškolním věku., tato činnost se přesouvá i do školního věku v různých variacích; laboratorní práce – rozvíjení schopností jako jsou pozorování, samostatné uvažování, upevňování manuálních dovedností; praktické pracovní činnosti a práce žáků různého obsahového zaměření – své místo zde uplatní metoda instruktáže, což je možno definovat jako metodu, která zahrnuje vysvětlování, předvádění a vlastní nácvik činnosti, rozvíjení těchto činností probíhá jak na základních, tak na středních školách odborného zaměření; metody systematické pracovní praxe – v podmínkách skutečného života uplatňují své dříve nabyté vědomosti a dovednosti, déletrvající praxe jsou časté na středních a vysokých školách (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 204-205).

Bez těchto metod si výuku cizích jazyků žáků 1. stupně nedovedu představit. Samotné RVP ZV vyžaduje využití vizuální opory při osvojování nové slovní zásoby a nových vazeb a při následném zvládnutí učiva. Využití bych viděla při všech aktivitách hodiny. Obrázky využíváme při osvojování nové slovní zásoby, při jejím opakování, při čtení textu, při zápisech nového učiva do sešitu, v testech. Ze svých zkušeností mohu potvrdit, že většina sad učebnic má ve svém balení jako součást pro vyučující „flash cards“. Demonstraci můžeme využít pro předvedení jednotlivých slovíček pantomimicky nebo i se slovním doprovodem. Vhodné je využití videonahrávek animovaných filmů pro osvojování nových vazeb (vět, otázek, gramatiky). Rozvoj techniky nám umožňuje využívat ve vyučování interaktivní tabule, kde můžeme žákům jednoduše jednotlivá slova ukázat a zároveň pustit na nahrávce.

5. 8. 4 Rozborové, situační, projektové a inscenační metody

Důležitou roli při těchto metodách zastává analyticko-syntetický postup uplatňovaný zpravidla při samostatném řešení problémů (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 205).

Při metodě rozborové je často využívána práce s textem, kdy žáci provádějí analýzu textových materiálů, chování osob, audiovizuálních programů, stanovisek k různým problémům, historických pramenů. Optimální je využití v individuální nebo skupinové formě, přičemž nalezneme pojitko s dialogem ve skupinách či se závěrečným

dialogem většinou celé třídy, kdy dochází k vyhodnocení výsledků analýz, formulaci závěrů, hodnocení a shrnutí (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 205).

Situační metody se zakládají na stejném principu jako metoda rozborová, rozdíl je v tom, že předmětem analýzy u situační metody je ucelené reálná situace z profesního či osobního života. Důležitou fází je výběr situace, která může být vykonstruována nebo vypořazována v reálném životě. Podstata spočívá v analýze situace, pochopení základních vztahů (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 205).

Využívají se častěji ve vzdělávání dospělých – při analýze událostí ze společenské a hospodářské práce, při nácviku řídicích činností, při osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a nezvyklých situacích, při hledání optimálních variant technologických postupů. Využití je i na středních a základních školách, s nutností úpravy (přizpůsobení mentalitě, rozhledu a potřebám žáků). (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 119).

Významnost těchto metod ve školách je dána díky seznamování se s nesnadnými, složitými nebo problematickými jevy ze života a odbourávání pamětního učení bez vazeb na realitu života. Podstatou je řešení problémového případu, který odráží reálnou událost, zobrazuje určitý komplex vztahů a okolností (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 119). Velkým přínosem je hlavně to, že tyto metody pomáhají překonávat jednostrannost výukových metod, které jsou poznamenány pasivitou žáků a také to, že rozvíjejí dovednosti komunikovat, a že do výuky vnášejí řešení příběhů z praxe (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 121).

Metoda projektová – jde zde o vytváření určitého plánu, projektu, pomůcky, hry, přípravy na praktickou činnost. Projekty zpracovávají žáci i v situacích, kdy metoda vyžaduje vytvoření projektu řešení problémové situace, protože při samostatném použití projektové metody je vlastní projektová činnost tou stěžejní (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 205).

Inscenační metoda vyjadřuje vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, hraní určité sociální situace a přijímání sociální role. Přijímání určité role a chování odpovídající této roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům, vede je k alternativnímu řešení problémů, chápání mezilidských vztahů i konfliktů. Jelikož je metoda časově velmi náročná a nevhodná pro všechny děti, je třeba zvážit její použití. Varianty využití metody jsou od jednoduché strukturní inscenace, kdy je předem vytvořený scénář, předem daný průběh děje k nestrukturní inscenaci s použitím

improvizace v hraní rolí, stimulu z pléna, nejsou předem napsané úlohy, realizace je ponechána účastníkům (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 206).

Tyto metody používali již staří Římané při školení právníků a rétorů. Stoupencem byl také J. A. Komenský. Inscenační metody se velmi přibližují k vystupování herců v divadle. Rozdíl je v to, že výukové inscenace se neúčastní profesionální herec, ale kterýkoli účastník skupiny, který ztělesňuje roli spontánně a improvizovaně. V inscenačních metodách jde o simulaci události, ve které se kombinuje hraní rolí a řešení problémů, buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů. Při dramatizaci problémového případu se prohlubuje osvojení učiva, objasnění a otázky lidských osudů, motivy a city lidí, pochopení a prožívání hloubky mezilidských vztahů vlastním prožíváním a jednáním. Pro žáky je inscenace možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 123). Hraní rolí pomáhá žákům vyjádřit osobní postoje a myšlenky. Důležité je zajistit, aby si žáci mohli zvolit roli, popřípadě od ní odstoupit anebo si jí vyměnit. Pokud jsou splněny tyto podmínky, dochází u většiny žáků k osobní identifikaci se svou rolí (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 325). Průběh inscenace se většinou člení na 3 fáze, které se různě modifikují podle charakteru napodobovaného příběhu: - příprava inscenace, realizace inscenace a hodnocení inscenace (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 123).

Inscenační metody jsou náročné na realizaci, proto tyto metody využívají zkušení učitelé a dobře připravení žáci. Nezbytnou podmínkou je vytvoření příznivé, přátelské atmosféry, bez které se nedaří dosáhnout svobodné diskuze otevřeného názoru a upřímné předvedení vlastních postojů (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 124).

Myslím si, že tyto metody není vhodné zařadit do výuky cizích jazyků pro žáky mladšího školního věku. Již výše bylo zmíněno, že tyto metody jsou vhodné pro dospělé jedince, dají se však transformovat pro žáky středních škol a základních škol. U základních škol bych viděla zařazení spíše na druhý stupeň, kdy je možno jednotlivé inscenace zpracovat díky vyšší funkci myšlenkových pochodů. Na prvním stupni nevidím využití těchto metod z důvodu jejich bez předmětnosti.

5. 8. 5 Didaktické hry a soutěže

Hra má různá poslání, různá pojetí a pro pedagogiku velký význam, jelikož herní situace jsou využívány nejen v předškolní výchově, ale i na ostatních typech a

stupních škol. Svým charakterem se hra odlišuje od práce a učení. Člověk se zabývá hrou celý život ovšem v předškolním věku má specifické postavení, plní funkci vůdčí činnosti (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 206).

Mezi aspekty hry patří aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický aj. Hru chápeme jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou ve vztahu vázány danými a domluvenými pravidly, cílem není materiální zájem, ale užitek. Jistou odlišnost v sobě skrývá soutěž, jejím cílem je stanovit pořadí účastníků podle předvedených činností nebo výsledků činností. Účelem hry je určitá činnost sama o sobě, účelem soutěže je dosáhnout umístění. Jelikož se oba pojmy prolínají, hovoříme o soutěživých hrách (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 206).

Speciální skupinou her a soutěží jsou didaktické hry a soutěže, které využívají motivace účastníků k výchovně-vzdělávacím účelům. Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, protože jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací. Didaktickou hru lze definovat jako seberealizaci žáků řízenou určitými pravidly s úmyslem výchovně-vzdělávacího cíle. Nejúčinnější z pedagogického hlediska jsou soutěživé hry, které zvyšují spád aktivit, spojují přirozeně pojímanou dělbu práce se silnou zainteresovaností na konečném výsledku. Pro vítězství skupiny a pro zvýšení vlastního statusu je žák schopen tvořivého nasazení, produkce nápadů, obměňování možných řešení či variant a také ztotožnění individuálního a skupinového cíle. Hry jsou založeny na vysoce účelové a přirozené komunikaci. Hry lze dělit podle různých kritérií, a to: podle doby trvání; podle místa, kde se hra odehrává; podle druhu převládajících činností; podle toho, co se hodnotí; podle toho, kdo je hodnotí; podle toho, kdo je připravuje. Hra se zakládá na nápadu, který určuje ráz hry a tvoří základ pro formulaci pravidel (jednoduchá, srozumitelná, určující chování žáků ve všech myslitelných situacích). Mezi další důležité aspekty důležité pro organizaci hry jsou sledování pedagogického záměru, počet účastníků, cíl hry, seznámení s pomůckami, hodnocení hry (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 207).

Na co bychom neměli při hrách zapomínat je diskuze, která vystupuje jako zakončení hry, přičemž cílem je spojit průběh hry a výsledky hry s aktuálním učivem popřípadě objasnit reálnou situaci, která byla hrou modelována. Důležitou roli při hře hraje výběr členů do dané skupiny. Vyvarovat se je třeba situace, kdy v jedné skupině jsou „silní hráči“, jelikož druhá skupina může být pak značně demotivována a hru předem vzdávají (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 208).

Při včleňování her a soutěží do výuky je nutné brát ohled na vytýčený pedagogický cíl. V opačném případě může vzniknout nebezpečí samoučelnosti a ztráty času. Trénování sociálně interaktivních dovedností je možné prostřednictvím učitelova vedení formou soutěživých prvků, diskuzí se žáky, vedení k řešení problémových situací. Zdravé prožívání úspěchu a přijímání neúspěchu je podmíněno vypracovanými hodnocením výsledků, které nesmí být učitelem podceňováno (A. Vališová, H. Kasíková, 2007, s. 208).

Vyučující včleňují hry do vyučovacího procesu s cílem posilovat zájem žáků při osvojování nových vědomostí jako formu cvičení, která představuje účinnou motivaci při upevňování dovedností. Při hře se děti učí organizovat vlastní činnost a spolupracovat s druhými dětmi, osvojovat si určité komunikační dovednosti (J. Skalková, 2007, s. 199). Prostřednictvím her se dají s žáky řešit složité učební úlohy, protože hra se pro ně stává silným motivačním stimulem, který je schopný zmobilizovat jejich kognitivní potenciál, hlavně při soutěživých hrách. Hra zaujímá místo ve všech vyučovacích předmětech (Z. Kalhous, O. Obst, 2009, s. 323-324). Prostřednictvím hry se žáci postupně dostávají do světa dospělých. Hry zvyšují zájem o učení a osvojování vědomostí, dovedností a zkušeností je trvalejší a životnější. Žákům je umožněno pronikat do sociálních vztahů a zdokonalovat své komunikační schopnosti (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 129).

Hra působí celostně na celou osobnost a rozvíjí ty stránky psychiky, které tradičně výuka někdy opomíjí – představivost, imaginace, prožívání. Hry všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a může se stát impulsem k tvořivým projevům (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 129).

Úloha učitele je při práci s didaktickými hrami zvláště náročná a zodpovědná, protože učitel by měl usilovat o organické a přirozenější sepětí hry a učení (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 127). *Hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků* (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 127). *Hra a učení vyrůstají ze společných kořenů, proto by se škola měla snažit překonávat dualistické myšlenkové tradice, podle nichž učení a práce nejsou slučitelné s hrou, pocitem radosti a uvolnění* (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 127-128).

Didaktické hry zahrnují mnoho různorodých aktivit s rozdílnou použitelností v intencích edukačních cílů. Realizace každé hry vyžaduje specifické přístupy a podmínky. Pro učitele je prospěšné vytvořit si vlastní repertoár her, které odpovídají jeho individuálnímu vyučujícímu stylu (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 128).

Začleňování didaktických her do výuky musí být respektovány obecné didaktické zásady a specifická hlediska: vytýčení cílů hry, diagnóza připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry, vymezení úlohy vedoucího hry, stanovení způsobu hodnocení, zajištění vhodného místa, příprava pomůcek, materiálu a rekvizit, určení časového limitu hry, promyšlení případných variant (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 128-129).

Mezi univerzálně použitelné hry patří: hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry. Hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností při výuce cizích jazyků patří do zvláštní skupiny her. Tyto hry vyvolávají chuť hovořit cizím jazykem a zapojovat se do přitažlivých aktivit, při kterých si žáci často neuvědomují, že současně se zábavou probíhá učení (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 130).

Bez her a soutěží si výuku cizích jazyků žáků mladšího školního věku nedovedu dost dobře představit. Škála her pro výuku cizích jazyků je opravdu velká a tudíž má i velké využití. Méně často využitelné jsou hry při osvojování nových slovíček, protože hra je postavena na slovní zásobě, kterou by měli žáci znát. V opačném případě by hra neplnila svůj účel a úspěšnost žáků by nebyla příliš velká a ani prožitek ze hry by nebyl uspokojující. Já osobně využívám hry při procvičení a upevnění učiva. Hru je potřeba dobře zvolit, aby byla efektivní, vhodná pro dané téma a aby neztrácela smysl vyučování. Její záměr musí být předem promyšlen. Je nutné, aby opravdu procvičila či upevnila učivo.

5. 9 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody poskytují praxeologický pohled na didaktickou kategorii metod. Tento pohled didaktickou kategorii výrazněji začleňuje do konkrétních situací edukační praxe. Tradiční výukové metody zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů, aktivizující metody zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu a komplexní metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních

forem, didaktických prostředků a reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání. Komplexní výukové metody se od tradičních a aktivizujících metod liší hlavně tím, že jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, u kterých byla praxí potvrzena jejich účinnost a životnost. Předností komplexních metod je postžení většího celku didaktické reality ve výuce, tak jak se jeví vnější pozorovateli a praktickému uživateli (J. Maňák, V. Švec, 2003, str. 131-132).

Mezi komplexní výukové metody patří mnoho možností vyučování, které jsou vyjmenovány v kapitole 5. 6 Klasifikace metod.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na nonverbální komunikaci a aktivizující metody ve vyučování anglického jazyka na základní škole v Jablunkově v primární škole na vzdělávací oblast jazyková výchova.

Kvůli všeobecně rozšířené tezi, že komunikace v cizím jazyce probíhá především verbálně, jsem si vytýčila jako hlavní cíle teoretické části obecně nastínit pojmy, funkce, formy, složky a cíle nonverbální komunikace, ale i obecně popsat komunikaci verbální. Dalším cílem bylo objasnit problematiku didaktických pomůcek a vyučovacích metod, především metod aktivizujících v českém školství ve výuce anglického jazyka. Má praktická část spočívala v práci s dokumentem českého školství – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a dokumentem Základní školy v Jablunkově, Lesní 190, příspěvková organizace – Školní vzdělávací program Základní školy v Jablunkově, Lesní 190, p. o. S těmito dokumenty jsem pracovala proto, abych upřesnila, jaké kompetence jsou během primárního vzdělávání vyučovány a považovány za klíčové. Najdeme zde také charakteristiku vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V praktické části jsem se také zaměřila na jednotlivé metody vyučování, kde jsem u každé metody rozeepsala, jaké využití má daná metoda ve výuce anglického jazyka na 1. stupni. Myslím si, že cíle teoretické i praktické části byly splněny.

Pro vlastní účely byl proveden výzkum, na jehož základě bylo potřebné zjistit, o kolik je kvalitnější výuka anglického jazyka s použitím didaktických pomůcek. Pro výzkum na téma „shopping“ byly použity tyto pomůcky: vyrobené libry pro platbu (viz. příloha č. 2) a plastové potraviny nebo obaly z výrobků (viz. příloha č. 1). Výsledky byly z audio nahrávky vyhodnoceny do tabulek a grafů. Následně pak byly ověřeny Studentovým t-testem, který dokázal, že výuka anglického jazyka s užitím didaktických pomůcek je na lepší úrovni, než výuka, kde pomůcky využity nejsou. Výsledky byly porovnány jak v přepočtu na body, tak na procenta. Došla jsem k výsledku, že skupina, která využila ve výuce anglického jazyka didaktických pomůcek, je o 11% lepší než skupina, která ve výuce anglického jazyka nevyužila žádnou z didaktických pomůcek.

Na základě nových teoretických poznatků, které jsem mohla načerpat v literatuře, kterou jsem využila pro zpracování své bakalářské práce, využiji jistě další metody pro svou praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1 ADAIR, John Eric. *Efektivní komunikace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2004, 175 s. Management (Alfa Publishing). ISBN 80-868-5110-9.
- 2 BORG, James. *Řeč těla: jak poznat, co kdo doopravdy říká*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 239 s. ISBN 978-80-247-4474-2.
- 3 DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 197 s. ISBN 978-807-3670-436.
- 4 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
- 5 KALHOUS, Zdeněk. *Základy školní didaktiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 121 s. ISBN 80-706-7546-2.
- 6 KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-807-3675-714.
- 7 MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
- 8 MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Překlad Jana Bílková. Praha: Grada, 2011, 172 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4736-129.
- 9 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Didaktika*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, 48 s. ISBN 80-706-7463-6.
- 10 NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

- 11 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- 12 VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
- 13 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
- 14 RIGGIO, Ronald E a Robert S FELDMAN. *Applications of nonverbal communication*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2005, xv, 310 p. ISBN 08-058-4335-3.
- 15 SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 16 SVATOŠ, Tomáš. *Pedagogická cvičení ze sociální a pedagogické komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995, 173 s. ISBN 80-704-1301-8.
- 17 *Školní vzdělávací program pro ZV žáků platný od 1. 9. 2013*. [online]. Jablunkov: Základní škola Jablunkov, Lesní 190, příspěvková organizace, 2013. 138 s. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z WWW:< <http://zsjablunkov.cz/dokumenty.htm>>.
- 18 VALIŠOVÁ, Alena. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 138 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0842-6.
- 19 VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-807-3673-871.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Pomůcky při scéně nakupování – potraviny

Příloha 2 – Pomůcky při scéně nakupování – platidlo

Příloha č. 1



Příloha č. 2



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radana Dordová
Ústav:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Nonverbální komunikace a aktivizující metody ve výuce cizích jazyků na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Nonverbal communication and active methods at teaching of foreign languages at Primary school of Elementary school
Anotace práce:	Cílem bakalářské práce bylo popsat verbální a nonverbální komunikaci ve výuce anglického jazyka. Pracovat s RVP ZV a ŠVP Základní školy v Jablunkově, Lesní 190, p. o. pro porovnání a zjištění okolností při rozvíjení komunikační dovedností žáků 1. stupně při výuce cizích jazyků. Zaměření na pedagogickou komunikaci a především využívání didaktických prostředků (aktivizujících metod) ve výuce cizích jazyků (anglického jazyka).
Klíčová slova:	Nonverbální komunikace, verbální komunikace, pedagogická komunikace, RVP for Elementary school, ŠVP, kompetence, vzdělávací oblast, komunikace se žáky, rozvoj komunikačních dovedností, didaktika, metoda, didaktické prostředky, klasické výukové metody, aktivizující metody.
Anotace v angličtině:	The aim of this work was to describe verbal and nonverbal communication at teaching of English language. Working with RVP for Elementary school and ŠVP Elementary school in Jablunkov, Lesní 190, p. o. to compare and find out circumstances about developing students' communicative skills at primary school during teaching foreign languages. This thesis is aimed to pedagogic communication and using didactic aids (active methods) at teaching foreign languages (English language).
Klíčová slova v angličtině:	Nonverbal communication, verbal communication, educational communication, RVP for Elementary school, ŠVP, authorities, educational area, communication with pupils, developing communication skills, didactics, method, didactical middles, classic methods, active methods.
Přílohy vázané v práci:	(Pro vlastní potřebu) Příloha 1 – Pomůcky při scéně nakupování – potraviny. Příloha 2 – Pomůcky při scéně nakupování – platidlo.
Rozsah práce:	56 stran, 15 477 znaků.
Jazyk práce:	CZ