

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Usta ad Albim BOHEMICA



rok 2008

ročník VIII, číslo 2

ISSN 1802-825X

Obsah

Česká mateřská škola a děti-cizinci.....	5
<i>autor: Marie Hádková</i>	
Učení hrou aneb „Hraji si, učím se a nezlobím.“.....	18
<i>autor: Marie Míchalová</i>	
Práce s reklamou v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy.....	34
<i>autor: Blanka Janáčková</i>	
Výuka Starých pověstí českých s využitím prožitkového učení a moderních technologií.....	42
<i>autor: Lukáš Círus, Markéta Lancová</i>	
Matematická terminologie a frazeologie.....	46
<i>autor: Jan Melichar</i>	
Možnosti použití znalostí grafologie v práci učitele základní školy.....	60
<i>autor: Ivan Bertl</i>	
Prostorová představivost a mentální manipulace.....	68
<i>autor: Jaroslav Perný</i>	
Pohled školní mládeže na spisovnou češtinu.....	77
<i>autor: Jana Svobodová</i>	
Nárys konkrétní komunikační situace.....	89
<i>autor: Karel Kamiš</i>	
Hudba a komunikace.....	97
<i>autor: Petr Ježil</i>	
Vizuálně obrazná vyjádření jako prostředek komunikace.....	105
<i>autor: Radka Růžičková</i>	
Komunikace s hudbou – „cesta od prožitku k poznatku“.....	113
<i>autor: Lenka Straňková</i>	
K problematice komunikace v tělesné výchově na 1.stupni základní školy.....	119
<i>autor: František Novotný</i>	

Problematyka aktywności fizycznej w stosunku do zdrowiaczłowieka....125

autor: Katarzyna Prusik, Karol Görner, Krzysztof Prusik

Jazyková propedeutika a proces konstrukce poznání.....136

autor: Zuzana Procházková

Fonetický a gramatický aspekt pri vyučovaní slovenčiny u zahraničných študentov.....141

autor: Danuša Balková - Božena Džuganová, Ústav cudzích jazykov JLF UK,

Výučba slovenčiny na Jesseniovej lekárskej fakulte UK Martin.....145

autor: PhDr. Božena Džuganová, PhD., Mgr. Danuša Balková, Ústav cudzích jazykov JLF UK

Úvod

Následující číslo naší internetové revue chce být svědectvím, že se USTA ad Albim neuzavírá toliko do kruhů akademických. Texty z oblasti aplikované didaktiky se usilují nejen propojit teorii s praxí, leč také jednotlivé stupně našeho školství. Nelze než si přát, aby se toto stalo signálem rozšiřujícího se okruhu našich autorů, a čtenářů. Na jichž ohlasy se těšíme na adrese harak@post.cz. (Dovolujeme si upozornit, že odlišná /typo/grafická úprava příspěvků odpovídá tomu, že nám tyto byly ve finální podobě dodány samotnými autory /včetně ilustračního doprovodu/ tak, že již do nich nebylo možné zasahovat.)

Za redakci: PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

Česká mateřská škola a děti-cizinci

autor: Marie Hádková

Abstrakt:

Příspěvek je věnován oblasti předškolního vzdělávání, a to řečové výchově v prostředí české mateřské školy. Autorka se na základě výstupů terénní výzkumné sondy zamýšlí nad specifiky práce učitele v jazykově a sociokulturně heterogenních skupinách předškoláků, resp. nad otázkami začleňování dětí-cizinců do česky komunikující skupiny předškoláků.

Klíčová slova:

čeština pro cizince, čeština pro děti-cizince, sociokulturní kompetence, integrace

Změny politického uspořádání světa, které se odehrály v 80. a 90. letech 20. století, se postupně promítají i do dění v České republice. Mění se např. složení obyvatelstva a obecně i život české společnosti. Projevem této situace je logicky i změna charakteru skupin dětí vychovávaných a vzdělávaných v českých školských zařízeních. Změnily se dříve jazykově a kulturně téměř homogenní třídní kolektivy. Popisované jevy jsou nejen důsledkem zvýšené a podporované mobility Evropanů v rámci EU, do níž ČR patří, ale i zintenzivněním ekonomicky podmíněné migrace pozorovatelné v celosvětovém měřítku, a tedy např. i imigrace do naší republiky. Statistické ročenky o obyvatelstvu ČR jsou jasným důkazem těchto trendů, což ukazují např. i proměny počtu cizinců žijících a pracujících v naší republice.¹

Integrace cizinců do české společnosti (resp. tzv. sociální koheze) představuje proto aktuální výzvu zejména pro náš vzdělávací systém, a to v nejširším slova smyslu. Nové úkoly stojí ale zejména před bohemistikou zabývající se specifickou oblastí didaktiky češtiny, tj. češtiny v roli jazyka cizího. V poslední době se musí v důsledku demografického obrazu cizinců žijících v České republice nově zabývat i otázkami budování komunikační kompetence u nedospělých nerodilých uživatelů

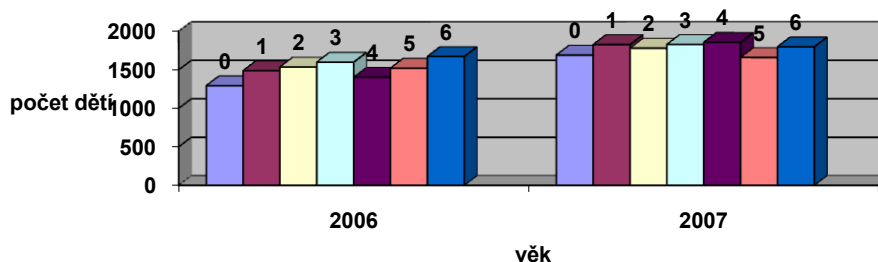
¹ k 31.12. 2005 žilo v ČR celkem 321 456 cizinců, k 31.12. 2007 to bylo 392 315 cizinců a k 31.05.2008 už 410 000 cizinců (zdroj: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/tabulky/ciz_pocet_cizincu-0025810)

češtiny, a to u dětí-cizinců a žáků-cizinců vzdělávaných v českých školských zařízeních. Zkoumány jsou především okolnosti výuky češtiny pro tyto cizince, jako je např.

- rozsah komunikační kompetence potřebné k integraci do dětského kolektivu,
- rozsah speciálních jazykových prostředků (tzv. akademického jazyka) potřebných pro aktivní zapojení dítěte-nerodilého uživatele češtiny do výukového dialogu vedeného v češtině,
- metodika budování požadované komunikační kompetence (syllabus kurzu češtiny pro integraci dítěte-cizince do výchovně-vzdělávacího procesu v českém jazykovém prostředí),
- metodika začleňování dětí-nerodilých uživatelů češtiny do ročníků, typů a stupňů škol,
- metodika diagnostiky a evaluace znalosti češtiny,
- připravenost učitelů pro výuku v jazykově a kulturně nehomogenní třídě,
- systém kompetencí učitele vyučujícího češtinu pro dítě-cizince,
- otázky tvorby vhodných výukových materiálů v závislosti na vzdálenosti výchozího a cílového jazyka (kontrastivní typologie mateřštiny dítěte a češtiny), ve vztahu ke stupni gramotnosti dítěte-cizince, v souladu s věkem dítěte atd.

V tomto textu se chceme věnovat jedné oblasti českého výchovně-vzdělávacího systému, a to výchově a vzdělávání cizinců-dětí předškolního věku v českých mateřských školách. Jak ukazuje graf č. 1 a tabulka č. 1, počet dětí-cizinců v tzv. předškolním věku se v ČR zvýšil jen mezi 31.12.2006 a 31.12.2007 o více než 18% a jde tedy o problematiku z hlediska jazykové heterogenosti dětského kolektivu velmi významnou a dosud pochopitelně téměř nezkoumanou. Zprvu se totiž řešily především otázky začlenění cizinců-žáků ZŠ, protože právě na tomto stupni školy se nejdříve projevila imigrační vlna.

Počty dětí-cizinců (0- 6 let) v r. 2006 a 2007

Tabulka č. 1²

věk	Počet dětí k 31.12.2006	Počet dětí k 31.12.2007
0	1 293	1 691
1	1 489	1 828
2	1 536	1 781
3	1 599	1 829
4	1 405	1 858
5	1 521	1 660
6	1 673	1 799
Celkem	10 516	12 446

Náš text se opírá o výzkumnou sondu, která byla realizována v prvním říjnovém týdnu r. 2008 ve vybraných mateřských školách na území České republiky a jejímž cílem:

- bylo mapovat okolnosti vzdělávání dětí-cizinců v českých mateřských školách,
- zjistit připravenost učitelek MŠ pro práci v jazykově a kulturně heterogenních kolektivech dětí,
- zjistit, jak konkrétně probíhá integrace dítěte-cizince do skupiny českých předškoláků,
- zjistit, jak na popisovanou změnu charakteru české mateřské školy reagují rodiče.

Výzkum byl realizován formou dotazníku pro učitelky a ředitelky mateřských škol (Příloha č. 1). Dotazníkové šetření doprovázel řízený rozhovorem tazatele s respondentkami (Příloha č. 2). Vlastní dotazník tvořilo 10 uzavřených otázek (s nabídkou 2 až 5 možností odpovědi), jejichž cílem bylo zejména mapovat nároky

² [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/AD002D3E4A/\\$File/c01a06.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/AD002D3E4A/$File/c01a06.pdf)

na profesní přípravu učitelek mateřských škol v nových podmínkách, tj. v hypoteticky jazykově a kulturně nehomogenních kolektivech dětí MŠ. Otázky směřovaly jednak ke zkušenostnímu kontextu respondentek, jednak k jejich postojům ke vzdělávání a výchově cizinců-předškoláků a také k názorům na potřebnost nové složky profesní přípravy učitelů MŠ ve změněných podmínkách výkonu profese. Konkrétně byly dotazy zaměřeny na 3 okruhy (srov. Přílohu č. 1):

1) Názory učitelek MŠ na nutnost rozšíření profesních kompetencí učitelů MŠ v souvislosti s proměnou charakteru dětského kolektivu v posledních letech, tedy v důsledku začleňování dětí-cizinců.

Otázky č. 2, 3, 9, 10.

2) Zkušenosti učitelek MŠ s integrací cizinců-předškoláků.

Otázky č. 1, 4, 5, 7, 8.

3) Reakce rodičů česky komunikujících dětí na začleňování dětí-cizinců.

Otázka č. 6.

Jako výzkumný terén byla zvolena Praha jakožto hlavní město s největší přirozenou koncentrací cizinců všech věkových skupin a jedno z krajských měst tak, aby bylo možné mapovat situaci v demograficky odlišné lokalitě s jiným počtem cizinců. Zvolili jsme Ústí nad Labem, resp. Ústecký kraj. Základním důvodem této volby byly nejen odlišné počty cizinců-děti předškolního věku a počty cizinců celkem v obou zkoumaných lokalitách, srov. graf č. 2 a tabulku č. 2³, ale i stejný věkový průměr cizinců žijících na analyzovaném území. Jak v Praze, tak v Ústeckém kraji tvoří nejpočetnější složku cizinců osoby ve věku 33 – 35 let, tedy v produktivním věku a ve statisticky nejčastějším věku rodičů dětí MŠ⁴. V neposlední řadě bylo důvodem pro volbu Ústí nad Labem také to, že tam sídlí Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, jejíž pracovníci se dlouhodobě věnují oblasti integrace dětí-cizinců do české školy.

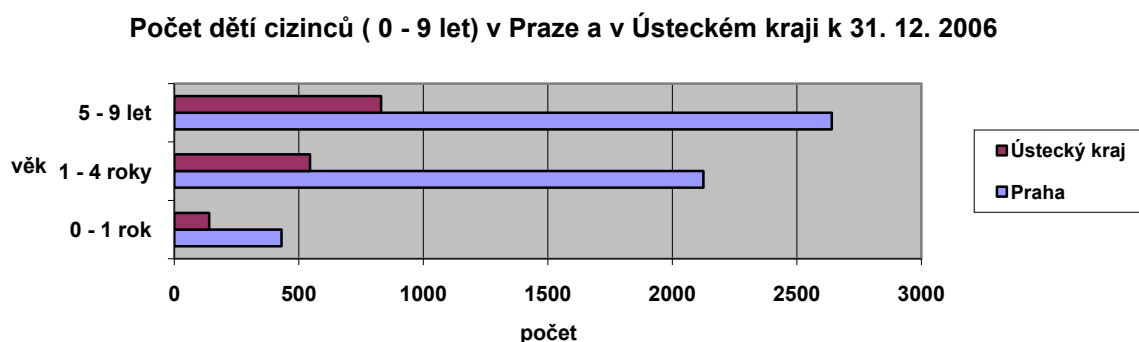
³ [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/C700544627/\\$File/c01b15t.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/C700544627/$File/c01b15t.pdf)

⁴ [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/75002DE8BA/\\$File/M3prum_vek.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/75002DE8BA/$File/M3prum_vek.pdf)

Tabulka č. 2

Věk dětí	Počet dětí	
	Praha	Ústecký kraj
0 - 1 rok	431	140
1 – 4 roky	2 125	545
5 – 9 let	2 641	831
Celkem	5 197	1 516

Graf č. 2



V Praze bylo osloveno celkem 9 mateřských škol, a to nejen z centra, ale i z okrajových částí tak, aby bylo možné reflektovat předpokládanou nesejnou hustotu cizinců v jednotlivých obvodech. Výzkumná sonda byla realizována v těchto mateřských školách:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| 1) Praha 5 (Barrandov) | MŠ v Tréglově ulici, |
| 2) Praha 5 (Barrandov) | MŠ v Lohniského ulici, |
| 3) Praha 5 (Hlubočepy) | MŠ v Renoirově ulici, |
| 4) Praha 5 (Smíchov) | MŠ v ulici U Železničního mostu, |
| 5) Praha 5 (Smíchov) | MŠ na náměstí 14. října, |
| 6) Praha 5 (Smíchov) | MŠ U Santošky, |
| 7) Praha 9 (Vysočany) | MŠ U Vysočanského pivovaru, |
| 8) Praha 1 (Staré Město) | MŠ Národní třída (Platýz), |
| 9) Praha 1 (Nové Město) | MŠ v ulici Ostrovní (MŠ sv.Voršily). |

V Ústí nad Labem byly osloveny 4 mateřské školy, a to opět nejen v centru, ale i v okrajových částech:

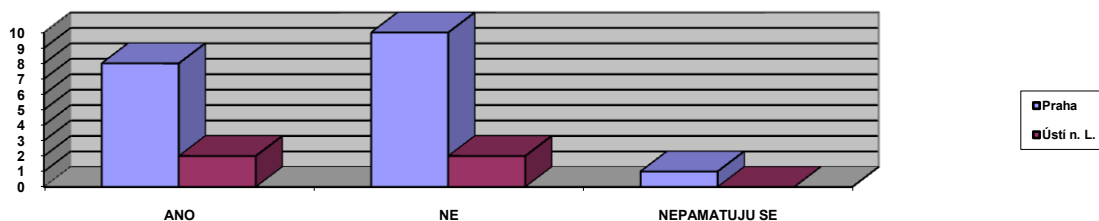
- 1) MŠ ve Velké Hradební ulici (MŠ Centrum),
- 2) MŠ v ulici Stříbrnické nivy (MŠ Skřivánek),

- 3) MŠ v Malátově ulici (MŠ speciální pro děti se specifickými zdravotními omezeními),
- 4) MŠ v Bezručově ulici (MŠ Pohádka).

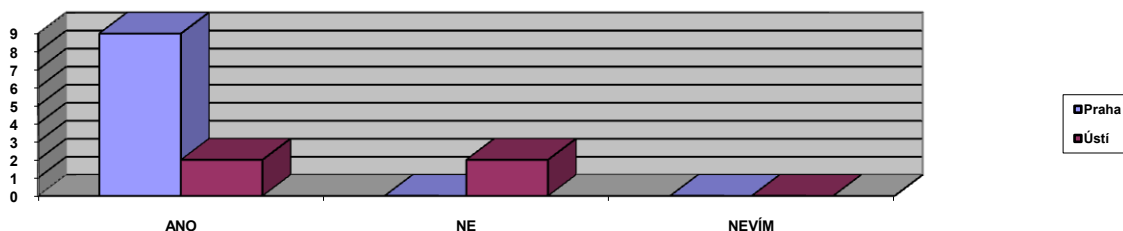
Sebraná data představují nejen odpovědi na otázky, které si respondentky volily z nabídky, ale i doprovodné informace, které poskytl řízený rozhovor tazatele (doc. PhDr. Karel Hádek, CSc.) s respondentkami, který byl vždy orientován tak, aby osvětlil blíže volbu odpovědi z nabídky či poskytl pro vyhodnocování dat potřebné informace o zkušenostním pozadí respondentky.

V odpovědích na otázky č. 1 a 2 se projevil základní rozdíl mezi zkoumanými lokalitami, tj. odlišný počet cizinců žijících v Praze a v Ústí nad Labem, z čehož vyplývá i odlišná zkušenost s pobytem cizince-předškoláka v mateřské škole (srov. graf č. 3) a s tím související odlišná prognóza dalšího vývoje situace, jak ji předpokládají učitelky MŠ (srov. graf č. 4).

Graf č. 3



Graf č. 4



Všechny učitelky, které již měly zkušenost s výukou cizince-předškoláka, se jednomyslně a bez ohledu na zkoumanou lokalitu shodly na tom, že jim předprofesní vzdělání neposkytlo potřebné kompetence k takové situaci a že musely vyhledávat nutné další informace samy (otázka č. 3). To je ovšem pochopitelné, protože teprve v posledních pěti šesti letech – jak respondentky uvádějí – se postupně tyto děti (cizinci-předškoláci) začaly objevovat v českých MŠ.

Ze všech dotázaných učitelek 53,8% vědělo o možnosti navštívit speciálně zaměřená doplňující školení připravující učitele na práci v jazykově a kulturně heterogenních třídních kolektivech dětí, ale jen 42,8% takto informovaných této možnosti využilo. Zbytek vysvětluje svoji neúčast časovou a pracovní zaneprázdněností. Alarmující je, že 46,2% všech dotázaných žádné takto orientované školení vůbec nezaregistrovalo. V Praze jde o 33,3% všech respondentek a v Ústí o 75% (otázka č. 9).

Naprostá většina (84,6%) všech dotázaných se domnívá, že by měla být otázkám integrace cizince-předškoláka věnována pozornost v přípravě na povolání učitele MŠ. Odpověď „Nevím“ zvolila vždy jedna dotázaná z každé lokality a vždy to byla učitelka bez osobní zkušenosti se začleňováním předškoláka-cizince do dětského kolektivu česky mluvících dětí (otázka č. 10). Z řízeného rozhovoru vyplynulo, že by učitelky přivítaly především informace o stravovacích zvyklostech evropských i neevropských národů (nejen o náboženských omezeních, ale i o chuťových preferencích a kombinacích jídel), o tradicích (např. oslavy příchodu nového roku, oslavy spojené se střídáním ročních období, charakter rodinných událostí atd.). Právě z těchto oblastí si učitelky vyhledávaly informace samy, aby mohly lépe pochopit a vysvětlit českým dětem sociokulturní zvyklosti předškoláka-cizince. Za zmínku jistě stojí i to, že jedna z učitelek uvedla, jak se rodiče dítěte-cizince sami zapojili do takového představování výchozí země a kultury přinášením různých typických předmětů, šatstva a jídel. Učitelky by také uvítaly alespoň základní informace o jazykových systémech mateřštin dětí a o geopolitických poměrech jejich výchozích zemí.

Na otázku, zda bylo potřeba pomáhat integraci cizince-předškoláka (např. vysvětlováním určitých diferencí většinovému českému kolektivu), sice odpověděla naprostá většina dotázaných s takovou výukovou zkušeností kladně (84,6%), ale vždy svoji kladnou odpověď upřesňovali tím, že takové rozhovory byly pouze okrajové a bez zásadního vlivu na přijetí cizince kolektivem českých dětí. Jedna z respondentek (z Ústí) uvedla, že nic speciálního nebylo třeba, protože dítě komunikovalo česky na podobné úrovni jako ostatní předškoláci a ani jinak (somaticky) se od nich neodlišovalo (otázka č. 4). Podle odpovědí na otázku č. 5 využily všechny učitelky, které měly ve třídě cizince, této skutečnosti k naplňování vzdělávacích cílů, jak jsou vytyčeny ve vzdělávacích oblastech RVP PV (zejména

vzdělávací oblast 5.3 Dítě a ten druhý; 5.4 Dítě a společnost a 5.5 Dítě a svět).⁵ Diskutovaly s dětmi o odlišných tělesných rysech lidí (barva pleti, postavení očí atd.), o odlišných tradicích (výběr jídel, náboženství).

V odpovědi na otázku č. 7 se všechny učitelky, které již vyučovaly cizince-předškoláka, shodly na tom, že je třeba intenzivně rozvíjet komunikační dovednosti takového dítěte. Důrazně však upozorňovaly na to, že v mnoha případech nejde o nic výjimečného ani v péči o české děti. I ty často potřebují podobně intenzivní péči o rozvoj komunikačních dovedností, protože v některých rodinách se o rozvoj řečových dovedností pečuje nedostatečně či vůbec. 50% z této skupiny dotázaných učitelek upozorňovalo na tzv. vzájemné učení, které u dětí zaregistrovaly, a to jak ze strany českých dětí směrem k cizincům, tak ze strany dětí-cizinců (např. si sdělují, jak se nazývá určitá hračka, potravina apod.). Jedna učitelka v řízeném rozhovoru uvedla, že integrující se dítě mluví česky tak dobře, že jeho rodina zaznamenala občasné potíže v dorozumění (členové rodiny spolu hovoří ukrajinsky).

Na první pohled překvapivě se liší odpovědi na otázku č. 8 (potřebná délka jazykové přípravy pro úspěšný start na ZŠ). Žádná z respondentek se nedomnívá, že dítě potřebuje kromě návštěvy MŠ ještě další speciální péči zaměřenou na rozvoj řečové kompetence. 50% učitelek uvádí, že dítě-cizinec potřebuje dva roky návštěvy MŠ, aby se mohlo úspěšně zapojit do výukového dialogu v české škole, 50% se přiklání spíše ke třem rokům pobytu v MŠ. Z řízeného rozhovoru přitom vyplynulo, že odlišné doporučení souvisí se vzdáleností češtiny od mateřštiny dítěte. Dva roky doporučovaly učitelky, které měly zkušenost s integrací dětí-Slovanů, a to především Bulharů, Ukrajinců, Rusů, Bělorusů a Poláků; kdežto tři roky doporučovaly učitelky integrující Syřany, Číňany, Vietnamce, Moldavany, Američany, Španěly, Holanďany či Kanadány. Respondentky podotýkaly, že nelze odhlížet od věku, v němž dítě začíná navštěvovat českou mateřskou školu. Včasný nástup, nejlépe ve třech letech, téměř zaručuje úspěšný nástup do 1. ročníku ZŠ, a to jak u českých dětí, tak u předškoláků-cizinců. Podle názoru učitelek představují složitější problém děti z tzv. sociálně vyloučených lokalit, které často nemají možnost pobývat v předškolním zařízení, což se negativně projeví na rozvoji jejich řečových a jiných dovedností. Tyto děti ovšem nebyly předmětem výzkumné sondy.

⁵ http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf

Velmi příjemným zjištěním byly odpovědi na otázku č. 6, protože se učitelky (až na jednu jedinou výjimku) nesetkaly s negativní reakcí českých rodičů na to, že jejich dítě navštěvuje mateřskou školu spolu s dětmi-cizinci. Ani na jedné ze zkoumaných lokalit tato skutečnost nevyvolala žádné potíže, ba ani žádný speciální zájem rodičů. Někteří rodiče to dokonce vítali. Byli to zejména ti, jejichž děti byly v kolektivu společně s anglicky mluvícími cizinci. Jedinou negativní reakci zaznamenala jedna z pražských mateřských školek, a to obavu českého otce z možného ohrožení jeho dítěte ze strany muslimských předškoláků. Přes neutrální reakce rodičů však učitelky upozorňovaly na poněkud odlišné způsoby řešení konfliktů mezi předškoláky z některých zemí, tj. na častější pošťuchování a bitky mezi některými dětmi (Ukrajinci). V řízeném rozhovoru ale také často zaznívaly pochvalné postřehy k chování a vystupování předškoláků-Vietnamců, kteří se velmi ochotně zapojují do kolektivu, jsou cílevědomí a mají zájem o integraci.

Výzkumná sonda potvrdila vstupní hypotézu o narůstající heterogenosti skupin předškoláků navštěvujících české mateřské školy, která s sebou přináší nové požadavky na profesní kompetence učitele mateřské školy. Podle předpokladu se potvrdilo i to, že se situace liší v závislosti na demografické charakteristice sídla mateřské školy. Učitelky z hlavního města, kde je přirozeně vysoké procento cizinců, měly větší zkušenosti s integrací cizinců-předškoláků než učitelky z menšího, krajského města. Za zmínku stojí jistě i to, že v rámci Prahy byl pozorován menší rozdíl mezi situací v centru města a v ostatních částech, kdežto v Ústí nad Labem byli předškoláci-cizinci v MŠ jen v centru města.

O osobnostních a profesních kvalitách učitelek jistě svědčí zjištění, že si samy doplňovaly své znalosti o zemích a tradicích integrujících se cizinců tak, aby tento proces nejen proběhl hladce, ale aby bylo takové situace možno využít k naplňování vzdělávacích cílů, jak je definuje RVP PV. Zjištěním, jež by mělo být reflektováno v předprofesní přípravě učitelů MŠ je jistě to, že se jen obtížně zajišťuje a realizuje doplňující vzdělávání učitelek z praxe.

Realizovaný výzkum měl charakter sondy a pro širší zobecnění by bylo nutné rozšířit zkoumaný terén tak, aby byly zastoupena i menší sídla a všechny kraje České republiky.

Příloha č. 1:

Dotazník pro učitele MŠ – Praha

Dotazník je zcela anonymní a jeho výstupy poslouží pouze k výzkumným účelům, a to pro PhDr. Marii Hádkovou, Ph.D., vedoucí katedry bohemistiky PF UJEP v Ústí nad Labem.

Šetření realizuje manžel dr. Hádkové, doc. PhDr. Karel Hádek, CSc. (kontrola OP).

Doc. Hádek označí vybranou odpověď.

Podrobnější informace – Marie.Hadkova@seznam.cz, mobil 723 852 508

1) Navštěvuje (navštěvoval/a) MŠ nějaký cizinec/cizinka (dítě, pro něž není čeština mateřským jazykem):

ANO

NE

NEPAMATUJU SE

2) Domníváte se, že může v budoucnu nastat situace, kdy bude v kolektivu dětí Vaší MŠ takové dítě?

ANO

NE

NEVÍM

3) Pokud jste již měla v kolektivu dětí MŠ dítě-cizince, cítila jste se na takovou situaci připravena díky přípravě na povolání učitelky MŠ, nebo jste musela sama zvýšit svoji kompetenci pro práci s dítětem cizincem?

A) BYLA JSEM PŘIPRAVENA ZE ŠKOLY.

B) MUSELA JSEM VYHLEDÁVAT DALŠÍ INFORMACE, NAPŘ. O NÁBOŽENSTVÍ DÍTĚTE ATD.

C) NEPOTŘEBOVALA JSEM ŽÁDNÉ DALŠÍ INFORMACE.

4) Pokud jste již měla v kolektivu dětí MŠ dítě-cizince, bylo potřeba pomáhat jeho integraci (např. vysvětlovat něco zbytku kolektivu)?

ANO

NE

5) Pokud jste odpověděla kladně na předcházející otázku, prosím, vyberte si z nabídky, co bylo třeba zbytku kolektivu vysvětlit, co bylo třeba učinit:

A) MLUVIT S DĚTMI O ODLIŠNÝCH TĚLENÝCH RYSECH (černoši X běloši, barva pleti obecně, neevropské postavení očí).

B) MLUVIT S DĚTMI O JINÝCH TRADICÍCH (např. dítě s určitým náboženstvím podmíněným omezením ve výběru jídel atd.).

C) NEBYLO POTŘEBA NIC SPECIÁLNÍHO.

6) Pokud jste již měla dítě-cizince v kolektivu dětí vaší MŠ, zaznamenala jste nějaké (pozitivní/negativní) reakce rodičů ostatních dětí?

A) NEZAZNAMENALA JSEM ŽÁDNÉ REAKCE RODIČŮ OSTATNÍCH DĚTÍ.

B) ZAZNAMENALA JSEM NEGATIVNÍ REAKCE.

C) ZAZNAMENALA JSEM POZITIVNÍ REAKCE.

7) Domníváte se, že by (pokud byste měla/ pokud jste už měla mezi dětmi malého cizince) bylo nutno speciálně pečovat o rozvoj jeho slovní zásoby a komunikačních dovedností v češtině?

A) ANO, TAKOVOU SITUACI JSEM ZAŽILA A BYLO NUTNO VĚNOVAT ZVLÁŠTNÍ PÉČI ROZVOJI ZNALOSTI ČEŠTINY.

B) ANO, TAKOVOU SITUACI JSEM ZAŽILA, ALE NIC SPECIÁLNÍHO PRO ROZVOJ KOMUNIKACE DÍTĚTE NEBYLO TŘEBA DĚLAT.

C) TAKOVOU SITUACI JSEM NEZAŽILA, ALE MYSLÍM SI, ŽE BY BYLO TŘEBA SPECIÁLNĚ SE ROZVOJI ČEŠTINY VĚNOVAT.

D) TAKOVOU SITUACI JSEM NEZAŽILA A MYSLÍM SI, ŽE BY NEBYLO TŘEBA SPECIÁLNĚ SE ROZVOJI ČEŠTINY VĚNOVAT.

E) NEMÁM TAKOVOU ZKUŠENOST, A PROTO SE NEMOHU VYJÁDŘIT.

8) Kolik let pobytu v MŠ potřebuje podle Vašeho názoru dítě, pro něž není čeština mateřským jazykem (doma nemluví česky a nejde o romské dítě), aby se připravilo na úspěšný vstup na ZŠ:

A) POTŘEBUJE 3 ROKY.

B) POTŘEBUJE 2 ROKY.

C) POTŘEBUJE 1 ROK.

D) JEN MŠ NESTAČÍ – MUSÍ MÍT DALŠÍ SPECIÁLNÍ PÉČI.

E) NECHCI BEZ OSOBNÍ ZKUŠENOSTI POSUZOVAT.

9) Měla jste možnost navštívit nějaké školení k multikulturní problematice:

A) ANO, ŠKOLENÍ TOHOTO TYPU BYLA NABÍZENA, ALE Z ČASOVÝCH DŮVODŮ JICH NEBYLO MOŽNÉ VYUŽÍT.

B) ANO, TAKOVÉ ŠKOLENÍ JSEM ABSOLVOVALA.

C) NE, NIC TAKOVÉHO JSEM NEZAREGISTROVALA.

10) Měla by být příprava na péči o heterogenní skupinu dětí (různé mateřštiny, různé sociokulturní zázemí rodiny, různé tradice) součástí profesní přípravy na povolání učitelky v MŠ?

ANO

NE

NEVÍM

Děkuji za odpovědi.

PhDr. Marie Hádková, Ph.D.
Katedra bohemistiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
E-mail: Marie.Hadkova@seznam.cz
Mobil: +420 723 852 508

Učení hrou
aneb
„Hraji si, učím se a nezlobím.“

Marie Míchalová

Abstrakt:

Ve svém příspěvku se zabývám problematikou projektových dnů, uvádím didaktické hry na 1. st. ZŠ v jazykové a literární výchově, zmiňuji hodiny slohu, popisuji skupinovou práci, vyučování na interaktivní tabuli, využívání počítačových programů, ŠVP.

V příloze přikládám seznam projektových dnů a zpracovaný projektový den Den Země, témata na slohové práce a pracovní list na literární výchovu.

Klíčová slova:

Čtení s porozuměním, didaktické hry, komunikace, jazyková výchova, literární výchova, hodiny slohu, organizace skupinové práce, ŠVP.

Absolvovala jsem Pedagogickou fakultu v Ústí nad Labem v roce 1978, obor učitelství 1.stupně ZŠ. Za tu dobu jsem prošla z profesního hlediska mnoha vývojovými stupni a několika školskými reformami. Tou poslední byla tvorba školního vzdělávacího programu. Je pravda, že se před dvěma lety téměř nikomu do zpracování našich osnov nechtělo, dnes však zastávám jiný názor. Dala nám svobodu vytvořit si ŠVP podle vlastních představ a konkrétních podmínek naší školy. Jsou kladeny vyšší nároky nejen na učitele, ale i na žáky. Učíme žáky v mnohem větší míře komunikovat, aktivně využívat poznatků z jednoho předmětu v jiném, vyhledávat souvislosti a pracovat s nimi. My učitelé o práci více přemýšlíme, diskutujeme, společně plánujeme, co, kdy a v jakých souvislostech do výuky zařadíme, aby byla efektivní a smysluplná.

Práce učitele není snadná a vyžaduje mnoho trpělivosti, obětavosti, kreativity a neustálého sebevzdělávání. Ráda bych se proto podělila o své dosavadní pedagogické zkušenosti a nápady.

Učím na ZŠ a MŠ v Zákupích. Je to menší škola s bezvadným kolektivem. Panuje zde příjemná přátelská atmosféra nejen ze strany vedení školy, ale také mezi kolegy, kteří jsou

ochotni pro školu a děti mnoho obětovat. Důkazem jsou například projektové dny, kterých se účastní všichni pedagogové a především žáci z celé školy. Je to např. Národní den, Vánoční zvyky a tradice, Vítání jara, Světový den výživy, Poznej cizí jazyk, Dnes učím já, Země pro nás a my pro ni a další. Žáci z celé školy. (seznam všech projektů je v příloze) Staly se již tradicí, jiné teprve připravujeme. Pro menší školáky to bude Noc s Andersenem, pro větší vytvoření pověstí, které by se vztahovaly k městu Zákupy a jeho okolí, a následné vydání pověstí v knižní podobě. Zájem dětí o četbu klesá. Chystáme obnovení knižního fondu školní knihovny, neboť některé tituly knih jsou již zastaralé. Rádi bychom pro děti vytvořili nové, moderní prostředí knihovny tak, aby do ní rády chodily. Uvědomujeme si nutnost probuzení jejich zájmu o četbu. Vyvolat v nich touhu pochlubit se, co přečetli, sdělit svoje zážitky a prožitky z četby, ukázat knihu spolužákům, vyprávět část příběhu, půjčit zájemcům. Je to jedna z motivačních cest rozvoje čtenářských schopností. Domnívám se, že povinné zavádění čtenářských deníků a odevzdávání ke kontrole nepřináší žádné ovoce. Pokud budeme děti k této činnosti nutit a budou-li „muset“, rozhodně našeho cíle nedosáhneme, naopak v nich zájem potlačíme. Moji žáci čtvrtáci si dvakrát týdně nosí svoji knihu, udělají si ve třídě pohodlí a čtou si. Po uplynutí 20-25 minut vyplňují čtenářské listy. Kromě názvu knihy a autora zaznamenávají krátké úryvky, které je zaujaly. Nakonec přidávají svůj komentář a v závěru hodiny se mohou se svými myšlenkami podělit s ostatními. Potvrdilo se mi, že tato činnost děti náramně baví a na „svoje“ čtení se těší.

Všichni jsme někdy zažili dlouhé a nudné přednášky, ze kterých jsme si po skončení nepamatovali téměř nic. Když se ohlédnu za svojí pedagogickou činností, uvědomuji si, že i moje výuka nebyla vždy nápaditá, zábavná, že vlastně děti nemohla bavit. A právě dnešní trendy moderního vyučování nabízejí možnosti, jak zaujmout, zaktivizovat a rozvíjet myšlení, zapamatovat si, upoutat pozornost. Za nejdůležitější moment každodenní práce s dětmi považuji začátek dne, ráno při setkání s nimi. Společně si vyprávíme zážitky či události minulého dne, učím je naslouchání tomu druhému, nechávám jim prostor pro vypovídání, hrajeme krátké hry pro pozitivní naladění. Forma těchto her můžeme mít psanou nebo mluvenou podobu. „Dnes ti to sluší.“ „Přeji ti hezký den.“ „Jsi bezvadný kamarád.“ apod.

Již několik let svoji výuku opírám především o hru. Jsem přesvědčena, že právě hrou je výuka efektivní, zapojí se všichni žáci i ti méně úspěšní. Při hře prožívají radost, podněcuje jejich myšlení a mnohem lépe si učivo zapamatují. Každá hra by měla mít svoje pravidla předem známá, měla by děti zaujmout. Zařazuji je do výuky velmi často. Líbil se mi nápad

mé kolegyně, která každý pátek motivuje děti tím, že si ve všech vyučovacích předmětech budou jen hrát. To mě inspirovalo a pátky jsme si ve třídě nazvali „Den plný her a radostí“. A děti se opravdu do školy těší, nechtějí být v tento den nemocné, nechtějí s rodiči chodit k lékaři, či jinak vyučování prošvihnout. A jaké hry, metody a didaktické postupy ve vyučovacích předmětech používám? Je jich velké množství, uvedu jen náhodný výběr.

V prvním ročníku hraje největší význam řečová výchova a literární výchova. Zde sázím na osvědčené pohádkové hry: Do pěti-šesti členných skupin rozdám kartičky s ilustracemi známých pohádek. Děti si mají připravit krátké vyprávění pohádky. Neprozradí však název pohádky, vyprávějí a ostatní ji mají uhodnout. Následně pak pohádky po krátké přípravě dramatizují, předvádějí pantomimicky, při výtvarné výchově ilustrují. Pohádku, která se líbí nejvíce, přečtu celou, knihu ve třídě vystavím.

Ve druhém ročníku, v jazykové výchově, se děti učí pravopis po tvrdých a měkkých souhláskách. Aby je snáze pochopily, ušila jsem měkké souhlásky z látky a tvrdé si nechala vyrobit ze dřeva. Dám je do pytle a žáci souhlásky se zavázanýma očima ohmatávají, říkají název písmena a určují, zda je souhláska měkká nebo tvrdá..V environmentální výchově využiji této pomůcky v oblasti Člověk a svět přírody na téma Věci kolem nás, práce, materiály. Dřevěné a látkové souhlásky mají po celý rok ve třídě, kdykoliv se na ně mohou podívat, ohmatat. Jako didaktickou pomůcku na určování íí/yý má každý žák před sebou obyčejnou dřevěnou kostku popsanou tvrdými slabikami a molitanovou měkkou houbičku popsanou měkkými slabikami. Už jenom tyto dvě nenáročné pomůcky evokují učitele k vymýšlení různých her na zapamatování pravopisných jevů.

Ve třetí třídě jsou strašákem vyjmenovaná slova. V zásobě mám mnoho her, skládaček, domina, křížovek, obrazového vtipného materiálu...např. jsem pro týmovou práci vyrobila puzzle na řadu vyjmenovaných slov po b. Každá skupina měla před sebou rozstříhaný obrázek vztahující se k jednomu vyjmenovanému slovu po b. Než jsem obrázek rozstříhala na puzzle, napsala jsem ještě na něj všechna vyjmenovaná slova po b. Úkolem bylo obrázek složit. Po složení děti vysvětlovaly významy slov, tvořily věty, četly slova tak, jak jdou za sebou. Skupiny si puzzle vyměňovaly a na konci hodiny byli všichni schopni řadu slov po b vyjmenovat. Žádné drilování, žádný protivný domácí úkol učení se nazpaměť. Ve výtvarné výchově si každý vylosoval jedno vyjmenované slovo a namaloval k němu obrázek. Ty pak zase seřadily tak, jak jdou za sebou, práce si vystavily.

Ráda bych také zmínila o hodinách slohu. Přemýšlela jsem, jak sloh v jazykové výchově v pátém ročníku oživit. Vypsala jsem proto na celý školní rok témata, která dle mého soudu vedla žáky k zamyšlení a hlavně témata neotřepaná a nenudná, taková, která by

v nich probudila co nejvíce fantazie. Po úvodní motivaci a rozhovoru, jaký by dané téma mělo mít obsah a formu, měli žáci čtrnáct dní na písemné zpracování. Vůbec mi nevadilo, že jim zpočátku radili rodiče, naopak. Ke konci školního roku už téměř všichni psali slohové práce sami a myslím, že i rádi. Mezi úspěšná témata patřila: „Jdu si takhle po ulici, když tu najednou...“, „Takže jsem docela prima kluk/holka/...“, Superstar mého života, Co si vyprávějí např. šálek a podšálek, klávesnice a myš, Nejhezčí den ve škole...

Verše, veršičky, básničky! Otrava? Nerozumím? I v této oblasti lze vymyslet hry. Skupiny nebo dvojice mají před sebou text básně, většinou vtipnou a snadno pochopitelnou. Připraví si pantomimu pro ostatní žáky, kteří hádají obsah básně nebo se naučí báseň přednášet, ale vynechávají rýmy a ostatní je domýšlejí. Pokud je to možné, vymýšlejí další rýmy, sloku, sloky. Ne vždy se žáci chovají podle pravidel školního řádu. Starším žákům-provinilcům jsem kdysi dávala zpracovat pár veršičků o tom, proč to, či ono udělali...??? Měli za cíl uvědomit si prohřešek a zároveň posilovat jejich fantazii a slovní zásobu. Dovolují si jednu báseň citovat:

„ Ach jo, včera byl tak krásný den,
jen já jsem opět nemohla ven.
Za trest musela jsem vymyslet básničku
a ještě zarmoutila svoji mamičku.
Srdce jí bolí z toho, jak zlobím,
jenže, když já se při tom čtení tak nudím.
Bylo to ode mne hloupé a zlé,
takže zas nebude v neděli kapesné.“

Tehdy tahle báseň bolela u srdce i mě a dala mi podnět k tomu, jak změnit výuku čtení tak, aby se dotyčná žákyně nenudila.

Pomaloučku jsem začala tvořit různé zábavné pracovní listy od jednoduchých až po ty složitější./ ukázka v příloze/ Nedávno jsem na metodickém portálu www.rvp.cz našla podobné pracovní listy, jaké jsem pro své žáky vypracovávala i já před pár lety.

Školní tabule neodmyslitelně patří k vybavení třídy. V prvním ročníku jsou nedílnou součástí jazykové výchovy i dalších předmětů. V minulosti jsem na tabuli psala různá doplňovací cvičení, sloupce matematických příkladů, zápisy z vlastivědy, přírodovědy. Druhý den vyvolaní žáci chodili k tabuli a doplňovali pravopisné jevy, počítali příklady, opisovali zápisy. Pracoval většinou jenom ten, který byl vyvolaný, někteří pasivně přihlíželi, jiní si hráli pod lavicí s gumou, tužkou apod. Nebavilo je to. Od února letošního roku máme ve třídě interaktivní tabuli, internet, DVD, televizní kanály. Kdo interaktivní tabuli zná a pracuje s ní,

ví, že výuka je atraktivní, kreativní a nabízí mnoho možností využití. Udělat si přípravu na 10 minut práce mi zpočátku zabralo několik hodin. Každé ráno, před vyučováním, si na interaktivní tabuli žáci přečtou náplň dne, doplním animovaným obrázkem, vtipem, vzkazem. Hrajeme na ní např. AZ kvíz, Riskuj!, Kufř, matematické hry. Využívám na ní i výukové programy. Za vydařený program považuji TS Vlastivěda 1 – starší české dějiny.

Letos učím ve čtvrté třídě. Tvořím neustále různé pracovní listy, karty, zajímavé úkoly, křížovky, ale hrajeme i obyčejné hry na rozvoj slovní zásoby, vymýšlení slov, hádání slov, tvoření vět na začáteční písmena určených slov atd. Na podzim jsem některé hry začlenila právě do tohoto ročního období. Na vystřížené houby, asi tak padesát kartiček, jsem napsala slova s pravopisnými jevy, v některých byla úmyslná chyba. Ty bez chyby byly jedlé a ty s chybou jedovaté. Jeden žák dostal za úkol houby poschovávat po třídě, s ostatními jsem chvíli počkala na chodbě. Úkolem bylo houby najít a posbírat, nechat si „jedlé“ a „jedovaté“ nesbírat, nechat je na místě. Následovala rychlá kontrola, žáci si spočítali ve svých skupinách počet nalezených hub, tolik dostali bodů, kdo sebral „jedovatou“ houbu, měl bod trestný. Vyučování pokračovalo skupinovou prací - čištění, třídili houby se slovy podle slovních druhů, určovali mluvnické kategorie, vymýšleli věty, celé příběhy z nasbíraných slov. Práci odevzdali ke kontrole. Byla jsem překvapena a pyšná zároveň, jaké úžasné příběhy dokázali vytvořit. Na závěr jsme si o houbách vyprávěli. Jsem přesvědčena, že vyučovací hodiny podobného typu posilují slovní zásobu a rozvíjejí žákovu osobnost. Obdobou bylo sbírání žaludů v matematice, z jedné strany příklady i s výsledky, některé chybné. Podobná hra jako v jazykovém vyučování.

Hry a skupinové práce chystám na všechny předměty. Mile mě překvapila moje žákyně Lenka, která mi ráno oznámila, že připravila na přírodovědu pro děti skupinovou práci. Nechala jsem ji celou akci řídit, vedla si skvěle, práci skupin opravila, přidělila body a já se ujistila, že moje zvolená cesta je ta pravá ořechová.

Aby se děti naučily komunikovat a spolupracovat mezi sebou, využívám práci ve skupinách. Z počátku jsem měla pocit, že kolektivní práce jsou hrozné, děti byly hlučné a z mého pohledu nepřinášely žádný efekt. Dlouho jsem přemýšlela, jak učit i skupinově, aby výuka byla účelná, příjemná pro všechny a z hlediska organizačního co nejjednodušší. Nejprve jsem ve třídě uzpůsobila lavice tak, aby byly dvě proti sobě. Vzniklo tak šest dvojic lavic. Skupiny jsem označila šesti barvami. Z barevných víček od PET lahví jsem vybrala 6 barev, od každé barvy čtyři kusy. Ty jsem dala do sáčku. Každý týden, vždy v pondělí, si děti po příchodu do školy vylosují barvu (víčko) stolečku, kde budou celý týden sedět a pracovat.

Skupinky se tak po týdnu mění. Každý ve skupině má svoji funkci. Zapisovatel píše, asistent dojde pro úkoly, pracovní listy, sbírá sešity, mluvčí hovoří. Všichni jsou zároveň poradci a na pokyn „Dejte hlavy dohromady“ děti vědí, že bude následovat týmová práce. Je radost sledovat jejich práci, zapálení, soutěživost. Naučili se hovořit spolu potichu, radit si, pomáhat si. Na práci mají vždy určitý limit. Nelelkují, snaží se daný úkol vyřešit a splnit. Po oznámení STOP následuje rychlá kontrola, své funkce se ujímá mluvčí skupiny. Po kontrole všech skupin následuje přidělení bodů a zápis do tabulek. Vyhodnocení nejlepšího týmu je některou vyučovací hodinu v pátek. Nehodnotím pouze já, ale děti mají možnost vyjádřit se, jak se jim ve skupině pracovalo, kdo byl nejvíce aktivní, kdo se jen tak“vezl“, jak se cítily.

Ještě bych ráda dodala, že při téhle jednoduché organizaci se týmová práce může využívat ve všech předmětech. Není jednotvárná, nápadů a možností je celá řada, záleží na promyšlené přípravě učitele, vybírat takové úkoly, aby byly pro děti přitažlivé. Tak jako při hře, tak i při skupinové práci se rozvíjí jejich osobnost, učivo si pamatují, jsou pozornější. Jde o soutěž, kdo zvítězí, a dítě CHCE, ono NEMUSÍ.

Ne vždy hry a další práci vymyslím sama od sebe. Je ohromné množství inspirativního materiálu na internetu, bylo vydáno mnoho knih s podnětnými nápady.

Často si vzpomenu na moudrý citát, který jsem kdysi dávno četla a kterým se řídím při své práci pedagoga.

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, si pamatuji. Co si vyzkouším, tomu rozumím“.

Kontakt:

Mgr. Marie Míchalová

ZŠ Zákupy

Školní 347

471 23 Zákupy

e-mail: marmich@seznam.cz

Poděkování:

Děkuji panu Mgr. Tomáši Kotenovi za knihu Škola? V pohodě!, ze které čerpám náměty pro svoji pedagogickou činnost.

Přílohy: Seznam projektových dnů na ZŠ a MŠ v Zákupcích

Zpracovaný projekt Den Země

Témata slohových prací pro 5. ročník

Pracovní list do hodiny literární výchovy: Z deníku kocoura Modroočka

Projektové dny na ZŠ a MŠ v Zákupcích

Země pro nás a my pro ni

- Třídění odpadků
- Den Země
- Naučná stezka

www. Česko.cz

- Národní den

Rok v proměnách

- Vánoční zvyky a tradice
- Vítání jara

Žáci sobě

- Pasování prvňáčků na rytíře
- Světový den výživy
- Poznej cizí jazyk
- Dnes učím já

Chraň sebe i druhé

- Den bezpečnosti

Zákupské sportovní dny

- Závodů a soutěže v různých sportovních disciplínách

Škola za školou

- Dračí výprava- seznamovací pobyt 1. roč.
- Výprava za runovým písmem- seznamovací pobyt 6. roč.
- Lyžařský kurz - 7. roč.
- Nocování ve škole - 2. roč.
- Vodácký kurz 7.- 9. roč.



Název projektu : **Země pro nás a my pro ni**
Autor projektu : **Mgr. Marie Míchalová**
Datum: **18.04.2008**

Úvod : Projektový den je zaměřen na průřezové téma Environmentální výchova. Chceme dosáhnout toho, aby si žáci uvědomili nutnost ochrany přírody a životního prostředí, rozlišovali a třídili odpad a pochopili důležitost čistoty prostředí, ve kterém žijí. Aktivita integruje vzdělávací oblast Člověk a svět práce, Umění a kultura, Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace.

Popis projektu :
 Strukturovaný popis projektu (činnosti)

	1.hodina	2.hodina	3.hodina	4.hodina
1.třídy	Úvod, motivace“ Den Země“ Vyprávění o Zemi, napsat přání k svátku naší země. Básně, verše, písňě- poslech, zpěv.	Poznáváme chráněná zvířata a rostliny- obrazový materiál. Výtvarná skupinová práce „ Jsme ochránci zvířátek a rostlin. “ 1.skupina- Tygřici 2.skupina- Gorily 3.skupina- Sněženky 4.skupina- Krokusy Prezentace prací.		Eko-vycházka po okolí školy spojena s úklidem. Hodnocení, rozdání pamětných medailí.
2.třídy	Úvod, motivace, beseda o Dni Země, napsat přání k svátku naší země. Četba, verše, písňě- poslech, zpěv.	Tříděný odpad a proč? Výtvarná skupinová práce „ Víme co kam patří? “ 1.skupina- Plastáci 2.skupina- Papíráci 3.skupina- Skleňáci 4.skupina- Bioodpaďáci Prezentace prací.		Eko-vycházka do lesa spojena s úklidem. Hodnocení, rozdání pamětných medailí.
3.třídy	Úvod, motivace, motivační báseň, beseda o Dni Země, jaké nebezpečí hrozí našemu životnímu prostředí. Napsat přání k svátku naší země. Píseň „ Chválím tě země má“	Výtvarné práce: Kolektivní- výroba Stromu života , na který se nalepí přáníčka. Výroba medailí ke Dni Země. Individuální práce- papírové sáčky pomalované přírodními motivy a hesly vyzývající k ochraně přírody. Prezentace prací- 22.dubna donést papírové sáčky do samoobsluhy.		Eko- vycházka do lesa spojena s didaktickou hrou: „ Jak se do lesa volá, tak se z něho ozývá. “ Žáci hledají na kartičkách, co do lesa patří a co ne. Vyhodnocení

			soutěže, rozdání pamětných medailí.
4. třída	Úvod, motivace, motivační báseň, beseda o Dni Země, o ochraně životního prostředí. Napsat přání k svátku naší země.	Literární téma: „ Skřítek Čistík a skřítková Šmudla na zemi. “- na dané téma zpracovat pohádku. Výtvarná práce- ke zpracované pohádce namalovat ilustraci. Prezentace prací- panel.	Pozorovací ekovycházka po okolí školy: Pro ekologický časopis fotíme co je správné a co je špatné. Hodnocení, rozdání pamětných medailí.
5. třída	Úvod, motivace, motivační báseň, beseda o potřebě chránit životního prostředí. Ekologická hra: Zástupci firem poškozující životní prostředí- ostatní oponují- diskuze. Napsat přání k svátku naší země.	Příprava didaktické hry pro třetíáky: „ Jak se do lesa volá, tak se z něho ozývá. “ Žáci vyrobí kartičky, na které budou malovat, co do lesa patří a co nepatří.	Vycházka do lesa a na viditelné místo rozmístit připravené kartičky pro 3. roč. Jazykové hry s tematikou životního prostředí Prezentace prací, hodnocení a rozdání pamětných medailí.

Stupeň vzdělávání, období vzdělávání :	- I.stupeň (první období, druhé období) ZV
Dílčí cíle dané aktivity:	žák : <ul style="list-style-type: none"> - poučí se o ochraně živočichů a rostlin - rozlišuje a třídí odpad - uvědomí si nebezpečí, která hrozí naší Zemi - chápe nutnost ochrany životního prostředí - pochopí důležitost čistoty životního prostředí - poučí se o ekologii - chápe souvislosti mezi vývojem lidské populace a vztahy k prostředí v různých oblastech světa - <u>prožívá projektový den v pozitivním naladění</u>
Integrace vzdělávacího obsahu z jiných vzdělávacích oborů, resp. průřezových témat :	<ul style="list-style-type: none"> - environmentální výchova - výchova k uvědomění si podmínek života a možností jejich ohrožování - český jazyk, prvouka, výtvarná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova
Didaktická povaha příspěvku :	<ul style="list-style-type: none"> - motivační aktivita - osvojení vědomostí - osvojení dovedností - propojení osvojených vědomostí a dovedností - didaktické hry
Organizační forma výuky :	- skupinová práce

	<ul style="list-style-type: none"> - frontální práce - individuální práce - zážitková
Vyučovací metoda :	<ul style="list-style-type: none"> - práce s obrazovým materiálem - diskuze - výtvarné práce - literární práce - dovednostně-praktická, diskuzní, kooperativní - výklad - didaktická hra - kritické myšlení k problémům životního prostředí
Předpokládaný časový nárok :	<ul style="list-style-type: none"> - blok 4 hodin
Pomůcky a prostředky :	<ul style="list-style-type: none"> - obrazový materiál -chráněná zvířata, rostliny, ekologické téma - reklamní letáky, odpadový materiál - balicí papír - lepenka - šablony listů - výtvarné prostředky- tempery, akvarel, pastely, čtvrtky - fotoaparát - kartičky, provázky - papírové sáčky - úklidové prostředky- rukavice, igelitové pytle - kopie písniček, říkanek - CD přehrávač
Informační zdroje :	<ul style="list-style-type: none"> - učebnice prvouky - encyklopedie - www.google.cz - www.spomocnik.cz
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami :	<ul style="list-style-type: none"> - ne

Témata pro slohové práce ve šk. roce 2004/2005

1. Moje nejhezčí prázdniny
2. ...takže jsem docela prima kluk (holka)
3. Superstar mého života
4. Rozhovor dvou předmětů (nůž a vidlička, talířek a šálek, klávesnice a myš, odpadky a koš...)
5. Přátelství
6. Největší trapas v mém životě
7. Jdu si takhle po ulici, když najednou...
8. Jaký jsem
9. Moje vysněná počítačová hra
10. Hezký den ve škole
11. Rozhovor se slavnou osobností
12. Pozvánka
13. Popis (třídy)
14. Reportáž ze sportovního utkání
15. Dopis z tábora
16. Cestuji do vesmíru
17. Zdálo se mi ,že...
18. Povolání, které chci jednou vykonávat
19. Mám rád zvířata
20. Třídní sraz 5.D po 20 letech
21. Co mi vzalo či dalo prvních 5 let školní docházky

Český jazyk a literatura - pracovní list - 3. - 4. ročník ZŠ

Z deníku kocoura Modročka

Základní popis materiálu

Anotace Přepis první kapitoly z knihy Z deníku kocoura Modročka vede žáky ke čtení s porozuměním. Během práce s textem i po přečtení žáci plní úkoly.

Autor Marie Míchalová, autor knihy Josef Kolář

Očekávaný výstup plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

**Speciální
vzdělávací potřeby** - žádné -

Klíčová slova příběh, čtení s porozuměním

**Druh učebního
materiálu** Pracovní list

Jméno a příjmení žáka: _____

Vezmi si tužku, pozorně čti text a označ slova, která se do textu vloudila a nepatří tam.

Z deníku kocoura Modroočka

Jsem kocour modroočko. Narodil jsem se, když všechno bylo zelené a plné květů. Když bylo všechno už jenom zelené a květů bylo málo, dala mě morče maminka sem, co teď žiji. Se mnou tu žije dvounožec. Je veliký a chodí jen po zadních- zkrátka dvounožec. Po čtyřech běhá, jen když mi pomáhá najít nějakou hračku nebo když chce, abych si s ním hrál. Má tlapky docela holé, nemá žádné drápky a ani z legrace nedovede kousnout.

Která otázka se bude nejlépe hodit k první části? Otázku označ a napiš odpověď.

- *Co kocourek celý den dělá?*
- *Kdy se kocourek narodil a kdo s ním žije?*
- *Jak byla veliká zahrada, ve které si kocourek hraje?*

Odpověď: _____

Když si hrajeme „paci, paci, pacičky“ a já ho trochu seknu drápkem, teče mu hned červená a já dostanu pohlavek. To se urazím a jdu do svého pelíšku. Když vidím, že už je dlouho smutný, vyskočím mu na rameno a předu do ouška. To mě pak vezme do předních tlapek a hladí mi vousky a tváře takovým dřevem, co jsou na něm taky vousky. Mnoho vousků, jenže kratších, než mám já. Želvu on hladí a já předu. Pěkně tence a vysoko, aby věděl, že se mi to nelíbí. Když přesto ještě hladí, řeknu ne-e-e-e, a když pořád hladí, seknu drápkem, dostanu pohlavek, uteču do pelíšku. Tam sedím, ocásek stočený kolem předních tlapek, a mračím se.

Která otázka se bude nejlépe hodit ke druhé části? Otázku označ a napiš odpověď.

- *Co provede kocourek pánovi a jak probíhá jejich udobřování ?*
- *Kterou hru má páníček nejraději?*
- *Co dělá kocourek v noci?*

Odpověď: _____

To na mne potom volá: „Očko, pojď sem, Očko!“ Ale já nejdu, protože jsem se urazil a taky nejsem žádné Očko, ale Modroočko. Očko, to je jako kočka, a já nejsem žádná obyčejná kočka. Já jsem kocourek Modroočko. Mám modré oči a černý čumáček a černé uši a šedé čelo a šedou náprsenku a černé tlapky a černý ocásek zlomený do háčku. Když se mi směje, že se mračím, schválně si nasliním

tlapky a umyju se všude, kde mě hladil. On si taky myje tlapky pokaždé, když na mne sahá. Ale on si nedovede tlapky naslinit a směšně se křeček čvachtá ve vodě. A oblízat si celý kožíšek, každé místečko, to už vůbec nedokáže.

Která otázka se bude nejlépe hodit ke třetí části? Otázku označ a napiš odpověď.

- *Kdy chodí kocourek na procházku?*
- *Umí kocourek rychle běhat?*
- *Jak vypadá kocourek?*

Odpověď: _____

Dvounožec je vůbec velmi nešikovný. Nedovede chodit tiše ani skákat po výškách. A psát umí jen jednou tlapkou. A to ještě divným černým drápkem, který vůbec nedrápe, jenom šustí a skřípe po tom bílém, na co on píše. Když jsem to chtěl vyzkoumat, vypadl dvounožci drápek z tlapky a skutálel se na zem. Já hups za ním, aby neutekl. Celou tlapku pes jsem si začernil, když jsem si ji pak umyl, začernil jsem si také jazyk. Kočky, to nebylo dobré.

Já umím psát oběma předními tlapkami. Píšu teď do toho velkého, měkkého, co v tom dvounožec odpočívá. Ale musím psát, když on nekouká. Jinak dostanu. Ať, co napíšu, to tam také zůstane. A budu psát každý den, budu si psát deník.

Pokus se vymyslet otázku ke čtvrté části a zapiš odpověď.

Otázka: _____

Odpověď: _____

Zapiš všechna slova, která jsi označil/a/.

Mají něco společného? Jsou to _____

Čti věty a připoj správnou odpověď.

Kocourek se jmenoval Očko.

Narodil se v lednu.

Pravda

Dvounožec byl jeho pán.

Pán česal kocourka dřevěným kartáčem.

Když pána podrápal, dostal pochvalu.

Lež

To divné černé bylo pero.

Pán si myje ruce pokaždé, když na kocourka sahá.

Jsou v textu některá slova, kterým nerozumíš? Zapiš je a zeptej se na jejich význam.

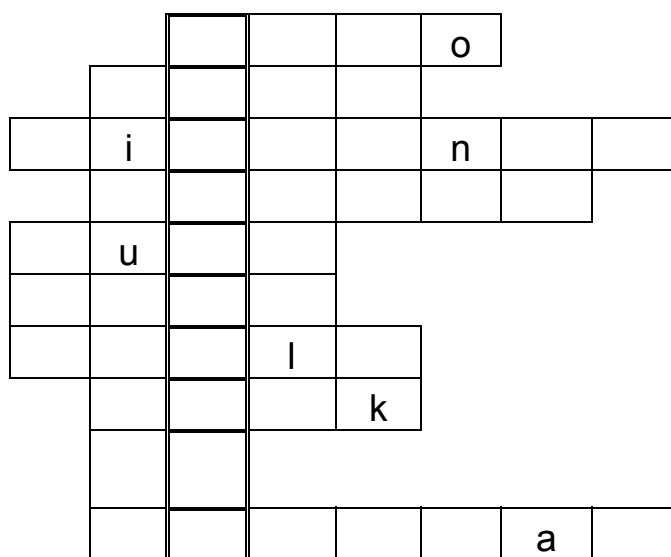
Ke slovu kočka se pokus vymyslet slova, která se rýmují:

Kočka - _____

*Kdo napsal knihu *Z deníku kocoura Modroočka* se dozvíš z tajenky v křížovce.*

Byl to _____.

Ilustrovala ji Helena Zmatlíková.



roční období
opak starého
nosí dopisy
jitnice a
synonymum ke slovu zavazadlo
přikrýváme se s ní
rádi chodíme do....
dopravní prostředek
osobní zájmeno v 1.os. č.
jednotného
v matematice řešíme.....

Namaluj podle popisu v textu, jak kocourek vypadal.

Příprav si vyprávění o tom, jak si doma s rodiči hrajete a nebo nějakou příhodu se svým domácím mazlíčkem.

Práce s reklamou
v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy
Blanka Janáčková

Abstrakt:

Mediální výchovu jako jedno z průřezových témat RVP základního vzdělávání realizujeme na 1. stupni ZŠ formou hry. I v životě dítěte hraje velkou roli reklama. Pozornost věnujeme práci s reklamou v rovině receptivní i produktivní.

Klíčová slova:

Mediální výchova – reklama – žák 1. stupně základní školy

Děti jsou v poslední době stále více ovlivňovány prostřednictvím médií reklamou. Provází je na každém kroku, ovlivňuje výběr jejich hraček, působí na jejich emoce a dítě se nedokáže tomuto tlaku bránit. Chybí mu osvojení určité míry mediální gramotnosti. V našem příspěvku bychom chtěli nabídnout několik řešení, které lze formou hry uplatnit v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy¹ ukládá školským zařízením zařadit v přiměřené formě do výuky mediální výchovu. Již žáci základních škol by měli být vybaveni základní úrovní mediální gramotnosti. Pod ní si představujeme osvojení vybraných poznatků o médiích v naší společnosti, ale i schopnost jedince pohybovat se v mediální komunikaci.

Vzhledem k náročnosti problematiky mediální výchovy, která se člení do několika rozdílných témat, je VÚP doporučeno, aby se jí zaobírali učitelé ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ. Mediální výchovu lze realizovat na 1. stupni ZŠ ve dvou rovinách. Buď jako integrované téma v jednotlivých předmětech, respektive v hodinách literární výchovy a čtení nebo formou projektů. Tematické okruhy, v nichž lze MV na základní škole realizovat, lze rozdělit do dvou částí.

Lze je nejprve probírat v aktivitách, které spočívají v poznávacích činnostech. Tím rozumíme např. kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci toho, co bylo sděleno a toho, co je reálné a v neposlední řadě poznávání stavby mediálních sdělení. To vše je schopen žák 1. stupně zvládnout. Pokud pracujeme s dětmi, které mají již bohatší zkušenosti s mediální výchovou, lze uvažovat i jiných aktivitách - představit si člověka, který za

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP, Praha, 2004.

mediálním sdělením stojí, jeho úmysly apod., schopnost uvědomit si, jak média ovlivňují společnost a jak v ní fungují.

Aktivít, které spočívají v pracovních činnostech, se nejprve účastní žáci samostatně – tvoří mediální sdělení (zprávu, reklamu, navrhnu plakát, vymýšlí anotace apod.). Později využíváme práce v kolektivu žáků, který realizuje zvolenou mediální činnost (přípravu rozhlasového vysílání, školní noviny či časopis, rozhovor před kamerou, výtvarné řešení plakátu, přípravu konference apod.)²

Mediální výchova by měla být na 1. stupni základní školy pojímána jako hra. Jako hra, v níž si žáci hrají na novináře, redaktory, moderátory, tedy na ty, kteří se ve světě dospělých v médiích pohybují. Měli bychom však také rozlišit hodiny, v nichž si žáci hrají na práci nad novinovými články a tvoří je, nebo na hodiny, v nichž žáci poznávají výstupy médií, jako jsou např. reklamy, rozhlasové či televizní programy, anotace programů, rozhovory, plakáty, inzeráty apod.

Pokud budeme práci s MV směřovat k porozumění tomu, čím nás média oslovují či dokonce ovlivňují, budeme vlastně konkrétně realizovat interpretaci textů, kterou se zabýváme v každé hodině literární výchovy při práci s uměleckým textem. Literárněvýchovná interpretace³ mediálního sdělení nám umožní navodit situace, v nichž si žáci uvědomí podstatu sdělení, jaké prostředky nejrůznější média volí k tomu, abychom sdělení přijímali s obsahem, který chtějí, abychom přijali. Významná role učitele při interpretaci mediálního sdělení spočívá v tom, aby se připravil na to, jak pracovat nad textem s žákem tak, aby si žák dokázal obsah sdělení správně vyložit. To, že média ovlivňují děti i nás, si uvědomujeme. Ale jako dospělí dokážeme rozlišit, co je např. v reklamě či bulvárním článku nepravdivé, nadsazené, přehnané. Máme zkušenost, kterou jsme získali časem a tím, jak jsme se často s podobnými sděleními setkávali. Dítě – respektive žák 1. stupně ZŠ, na nějž je naše pozornost cílena, se v tomto směru pohybuje na tenkém ledě. Nedokáže vlastní zkušenosti zúročit, protože téměř žádné v této problematice nemá, nedokáže na základě vlastních zkušeností a znalostí odhadnout, co je ještě „pravda“, a co se pohybuje už v rovině nadsázky mnohdy i nepravdy. V tom vidíme důležitou roli pedagogů.

Učitel by měl nejdříve žákům zprostředkovat poznání mediálního prostředí a pak by měl být průvodcem po jednotlivých médiích. Měl by být tím, kdo jim dokáže navrhnout a posléze společně s nimi objevovat cestu k poznání a k orientaci v médiích z hlediska obsahu i prostředků, které mediální produkce využívají. Vést je k tomu, aby se žáci dokázali

² Mičienka, M., Jiráček, J. a kol. Základy mediální výchovy, Portál, Praha 2007.

³ Vařejková, V., Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy, Brno 1998.

orientovat i v tom, jak jsou „tvořeny“ novinové články, jak vznikají televizní pořady, nebo jak mediální tvůrci připravují reklamy. Důležitou součástí učitelovy práce bude i aktivní přístup k žákům, který je dovede k tomu, že si budou umět správně vyložit např. význam reklamy. Proto je zapotřebí pracovat s reklamou jak v činnostech poznávacích, tak v činnostech aktivních. Žáci si to mohou ověřit svým plakátem, anotací k výrobku, informační zprávou, hotovou reklamou. Zároveň by měl učitel v hodinách, ve kterých bude realizovat MV, využívat multimediálních prostředků, které jsou ve škole k dispozici a které lze aktivně při tvoření mediálních sdělení využít – kopírky, digitálního fotoaparátu, počítačové učebny apod. a využívat i tištěný materiál – novin, časopisů, reklamních letáků, log výrobců potravin apod. Tyto pomůcky mu pomohou médium žákům názorně představit a také mu pomohou vhodnými materiály podložit řadu informací, které bude žákům při MV sdělovat.

Svou pozornost můžeme na 1. st. ZŠ zaměřit na tato média: na tisk s využitím novin a časopisů pro děti, školních časopisů, tvorbu novinových zpráv. Na rozhlas s využitím rozhlasových programů, školního rozhlasu, tvoření zpráv z prostředí školy, čtení zpráv do školního rozhlasu, reakce na rozhlasové vysílání apod. Na televizi s využitím orientace v televizních programech, anotace programů pro děti v časopisech, rozhovory s herci, přípravu improvizovaného vysílání televize v prostředí třídy apod. Na film s využitím plakátů, televizních upoutávek na film a na reklamou s využitím reklamních letáků, inzerce v časopisech, loga výrobců apod.

Jak jsme naznačili, množství médií, která bychom mohli ve výuce literární výchovy využít, nám neumožní, abychom se věnovali všem mediálním produkcím. Proto jsme svoji pozornost věnovali výlučně práci s reklamou.

Pod pojmem reklama si představujeme sdělení nebo činnost, která má toho, komu je určena, ovlivnit tak, aby se rozhodl něco koupit, na něco se dívat, někam si zajet apod. Reklama se podle toho, k čemu směřuje, rozlišuje na reklamou komerční, politickou a sociální.

Ve škole je vhodné zaměřit se zejména na reklamou komerční. Lze ji využít i při práci v hodinách literární výchovy. Reklama ovlivňuje již děti předškolního a mladšího školního věku. Svoji roli zde hrají samozřejmě i rodiče. Učitel by měl být schopen naučit žáky orientovat se v reklamě, naučit je uvědomovat si její vliv jako nástroje. Reklamy se prezentují pomocí nejrůznějších nosičů – billboardy, letáky ve schránkách, inzertaty v časopisech a novinách apod. V takovém případě reklama: informuje – hledá nové zákazníky, přesvědčuje – přesvědčuje, proč přejít na jiný výrobek, srovnává – přesvědčuje o výhodách, které jiné

výrobky nemají, je dlouhodobá – připomíná se v době, kdy ještě není výrobek potřebný, ale v budoucnosti ano. Prvořadou funkcí reklamy je přesvědčovat.⁴

Jedním z prvních úkolů, který lze při práci s reklamou využít, je pracovat s žáky tak, aby se naučili reklamě rozumět, orientovat se v ní a odhalovat její vliv na ně. Vést je k orientaci v tom, co je reklama, co zpráva, co běžná informace. Pozornost tedy věnujeme poznávacím činnostem. Nabídneme žákům některé z uvedených možností. Viz příloha č. 1. S žáky vedeme rozhovor a v diskusi dojdeme k závěru, co je cílem jednotlivých sdělení.

Pro učitele je důležité, aby si ověřil, co si žáci pod pojmem mediální sdělení představují. V hodině, v níž se budeme reklamě věnovat, lze pomocí některých metod aktivního myšlení a samostatného, kritického učení⁵ (myšlenková mapa, volné psaní apod.) nechat žáky nad slovem *reklama* přemýšlet a individuálně i v kolektivu úkoly plnit. Viz příloha č. 2, a 3.

Dalším krokem v poznávání reklamy je práce s nabídkou výrobků, která láká žáky určité věkové hranice i pohlaví atraktivním zobrazením zboží. Žákům předvedeme obrázky nabízených výrobků. Viz příloha č. 4 a č. 5. Znovu vedeme diskusi o výrobcích a poté je vybídneme, aby se pro některý z nich rozhodli. Zároveň je požádáme, aby svoji volbu zdůvodnili. Diskusi využijeme k tomu, abychom zjistili, jak na žáky reklama zapůsobila, kterými kritérii se při výběru řídili, čím je zobrazené výrobky zaujaly. (barevnost, cena, zajímavý obal, informace o jejich složení, předchozí osobní zkušenost apod.) Vedeme žáky k tomu, aby si uvědomili, co vše výrobce použil k tomu, aby nás přesvědčil k jejich koupi. (tzv. manipulativní komunikace v reklamě). Viz příloha č. 6.

Vzhledem k tomu, že jsou žáci denně obklopeni reklamou nabízenou v letácích, časopisech, televizi apod., zaměříme se v další činnosti na rozpoznávání manipulativní komunikace, analyzujeme s žáky, co je asi v reklamě to „nadnesené, nepravdivé, třeba i lživé“. Viz příloha č. 7.

Od činností poznávacích přejdeme k činnosti pracovní a můžeme zadat žákům úkol, v němž si vytvoří vlastní reklamu na zvolený výrobek. Nejlépe ve dvojicích si žáci zvolí nějaký výrobek a k tomu vytvoří návrh dvou reklam. V jedné budou informovat o skutečných vlastnostech výrobku, ve druhé si vymyslí, čím by zákazníka „nalákali“. Můžeme žákům nabídnout splnit tento úkol formou výtvarné koláže. Obrázek výrobku si vystříhnou z tištěného reklamního

⁴ Mičienka, M., Jiráček, J. a kol. Základy mediální výchovy, Portál, Praha 2007.

⁵ Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, Hanex, Olomouc 2000.

letáku, nalepí na papír a doplní vlastním textem, který musí být stručný a výtvarně zdařilý. Viz příloha č. 8.

Vlastní tvorba při práci s reklamou při osvojování určitých dovedností zprostředkuje žákům možnost uvědomit si, jak tenká je hranice mezi tím, co jim reklama sděluje a jak s nimi manipuluje, jak je realita a fikce sdělení u reklamy často zneužívaná. V hodinách literární výchovy při práci s průřezovým tématem mediální výchova, konkrétně s reklamou, lze využít pracovní postupy a metody, které jsme naznačili v aktivitách poznávacích a pracovních.

Děkujeme žákům 4. B základní školy Palachova v Ústí nad Labem a jejich učitelce Soně Drobečkové za spolupráci při přípravě časopiseckého příspěvku.

PaedDr. Blanka Janáčková

KPJV PF UJEP

Hořeni 13

Ústí nad Labem

40096

e-mail: blanka.janackova@ujep.cz

Příloha č. 1

Zemi odpoledne těsně mine třicetimetrová planetka

Kolem planety Země v pondělí 2. března 2009 odpoledne proletí třicetimetrová planetka s označením 2009 DD45. Přiblíží se na 63 500 kilometrů, což lze označit za těsný průlet. Těleso Zemi nejtěsněji mine ve 14:44 středoevropského času.

Dnes:  1/7 °C
Zítra:  2/7 °C
Středa:  0/8 °C
Čtvrtek:  2/7 °C



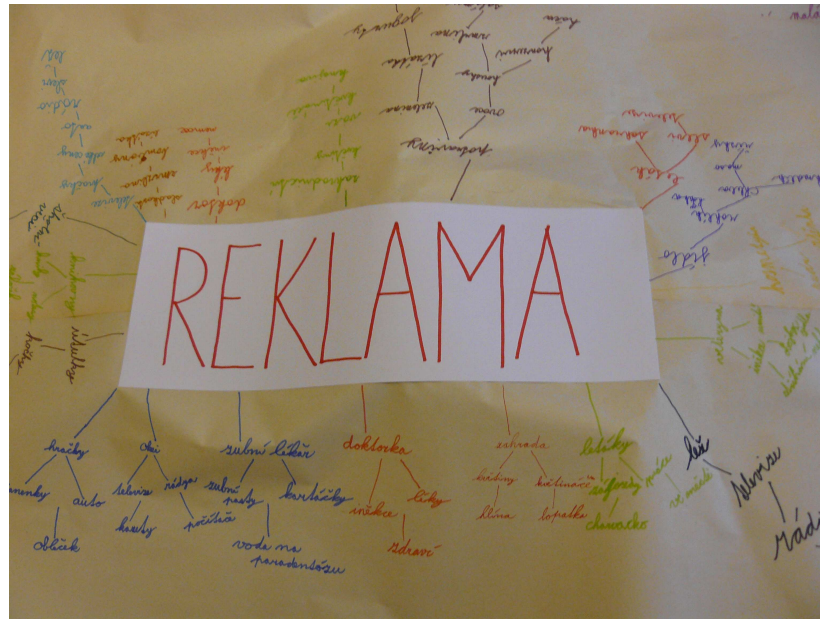
NEKUP TO!
Tipy na výhodný nákup

Příloha č. 2

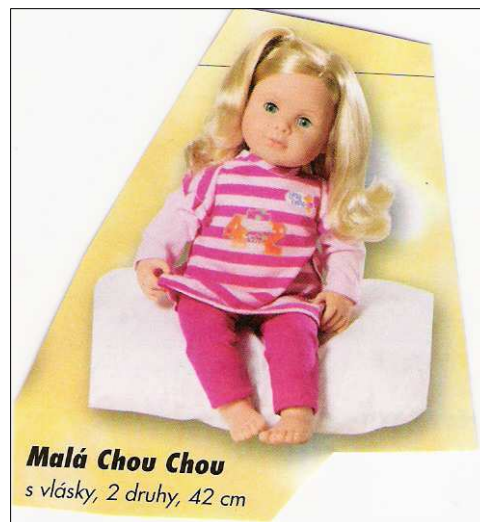
REKLAMA

Na reklamě se mi líbí shora všechny výhody, jednou jsem viděla v reklamě krásný svezl, když jsem si ho koupila byla jsem reklamána, když jsem si ho oblékla, musela jsem ho vykoedit byl mi malý, přitom v reklamě stálo moje číslo, a paní prodavačka mi takhle řekla že je to moje číslo, od té doby reklamám nevěřím!

Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5

KÁVENKY
bal.: 30 x 50 g

SEBITA
"1955"

5,05 bez DPH
5,50 s DPH

MILA ŘEZY
bal.: 36 x 50 g

5,96 bez DPH
6,50 s DPH

Příloha č. 6



Příloha č. 7



Příloha č. 8



Výuka Starých pověstí českých s využitím prožítkového učení a moderních technologií

Lukáš Círus, Markéta Lancová

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na možnosti výuky Starých pověstí českých jako tématu rozvíjejícího mezipředmětové vazby na prvním stupni základní školy s využitím ICT a prožítkového učení..

ICT prožívají na základních školách obrovský rozvoj. Doby, kdy učitelé využívali při vyučování na prvním stupni základních škol pouze počítačových učeben s výukovými programy na dva, maximálně tři předměty se pomalu stávají minulostí. Do škol pronikají interaktivní tabule, jejichž využití přináší učitelům prvního stupně zcela nové možnosti ve formách a metodách výuky. Uplatnění zásady názornosti se stává mnohem snazším a tento nový didaktický prostředek přináší dětem možnosti prožítkového učení, kdy dítě není jen pasivním divákem, ale mnohem snadněji se může do výuky zapojit. Velkou výhodou interaktivních tabulí vidíme v možnosti jejich využití opravdu ve všech předmětech vyučovaných na prvním stupni základní školy. Vezmeme-li v úvahu rozvoj klíčových kompetencí, pak v našem příspěvku ukážeme i velký potenciál interaktivní tabule a jejího využití právě pro rozvoj v této oblasti.

V následujících částech je zpracován a popsán integrovaný tematický plán výuky využíající interaktivní tabule a jehož tématem jsou Staré pověsti české jako integrující prvek více předmětů, kladoucí důraz právě na rozvoj klíčových kompetencí v oblasti komunikace. Výuka tohoto tématu je většinou zařazována do čtvrtého ročníku základní školy

Pro úspěšnost integrovaného tematického plánu je nutná jeho připravenost, a to nejen učitelem, ale i žáky samotnými. Proto je dobré žáky na tento styl výuky připravit dopředu, aby i žáci měli možnost do výuky nové látky vnést své názory a myšlenky.

Při realizaci tohoto výukového celku může být několik týdnů dopředu zadáno přečtení jedné pověsti, která žákům přijde zajímavá, oslovila je, a o které mají chuť vyprávět a dozvědět se více. Další možností je výroba dobových rekvizit při hodinách pracovní a výtvarné výchovy. Pokud jsou již žáci takto připraveni, začneme s konkrétní realizací.

Celek je rozdělen do pěti vyučovacích hodin, ale není podmínkou dodržovat přesné časové přechody mezi jednotlivými předměty. Některé činnosti jsou časově méně náročné a můžeme proto spojit více předmětů do jedné vyučovací hodiny, či využívat mezipředmětových vztahů.

Náplní první části je seznámení s novým učivem a nezbytná motivace, která dětem pomůže soustředit se na probírané téma. Možností k motivaci je mnoho a jsou samozřejmě ovlivněny zvláštnostmi třídy, ve které je výuka realizována. Pro příklad uvádíme odzkoušenou motivaci: „Děti, pojdte se mnou na dobrodružnou cestu do minulosti. Vydáme se do časů dávných a minulých, do časů, kdy začala vznikat naše vlast, kdy byla utvářena naše kultura. Do doby, jejíž příběhy si naši předkové předávali z generace na generaci a o kterých dnes nemůžeme s určitostí říci, zda se skutečně odehrály. Přesto tvoří významnou část našich dějin. Proto se přesunme o spoustu let zpět a pozorujme, jak svět tenkrát vypadal nebo alespoň jak vypadat mohl...“

Po motivaci následuje výklad látky, kdy žáci pod vedením učitele přicházejí na to, co vlastně pověst je a jaký je její význam. Učitel žáky vede k vytvoření názoru na pravdivost pověstí, na jejich věrohodnost a na důvody, proč se stále předávají dalším generacím. Žáci

poté sami vyprávějí obsahy jednotlivých pověstí, které si předem nastudovali. Každý žák vypráví část pověsti, ostatní poslouchají, doplňují a opravují spolužáky. O pověstech žáci diskutují, učitel debatu pouze řídí a nechává žáky samostatně formulovat své názory a obhajovat je před ostatními.

Žáci nesedí klasicky v lavicích, debata je neformální a živá. Žáci mohou krátké pasáže sehrát a využít předem připravené rekvizity.

Ve druhé hodině si žáci upevňují získané informace, třídí je a vytváří si logické vazby s využitím interaktivní tabule, žáci s jejím využitím plní předem připravené úkoly. Je pro ně připraveno osmnáct snímků, které naplňují pět různých typů cvičení. Každé cvičení vyžaduje jiné dovednosti a je zaměřeno na rozvoj různých kompetencí. Je zde cvičení na logické přiřazení postav z pověstí, cvičení, ve kterém žáci musí správně chronologicky seřadit části pověsti, úkol, ve kterém žáci musí objevit chyby ve vyprávění pověsti, přiřazování slavných citátů k postavám, které je pronesly apod. Na konci hodiny, po splnění všech úkolů, je pro žáky připravena pohádka Hurvínkovy staré pověsti. Ve skupinách hrají při poslechu předpřipravenou klasickou stolní hru, ve které plní úkoly tématicky související s procvičovaným učivem a tak si procvičují své vědomosti

Ve třetí hodině se žáci zaměří na slohový výcvik, konkrétně na popis osoby. Žáci mají před sebou obrázky tří známých postav ze Starých pověstí českých (Přemysla, Libuši a Vlastu). Nejprve žáci o obrázcích diskutují. Rozebírají, v čem se liší jednotlivé charaktery postav, podle čeho tak žáci usuzují. Diskuze je opět učitelem pouze řízena, žáci obhajují své názory na základě jednak zřejmých faktů, ale také na základě subjektivního hodnocení postav. Poté žáci napíší ke všem třem postavám přídavná jména, která jim odpovídají a rozdělí je na vlastnosti popisující charakter a na fyzické vlastnosti. Nakonec si žáci vyberou jednu postavu, která je jim nejbližší a napíší krátkou slohovou práci, ve které zvolenou postavu co nejlépe popíší. Na závěr žáci své práce přečtou a před spolužáky je obhájí.

Náplní předposlední části výukového celku je výtvarná výchova, která přímo navazuje na předchozí činnost. Žáci mají za úkol ilustrovat popis postavy, který vytvořili. Práce učitel na konci hodiny porovná a vede tak žáky k tomu, aby si uvědomili odlišnost lidského vnímání a jeho subjektivitu.

Posledním předmětem je hudební výchova, kde je dětem předložena i jiná možnost zpracování starých českých pověstí než jen vyjádření verbální. Obsahem hodiny je poslech symfonické básně Šárka. Nejprve je zařazen orientační poslech, kdy učitel pustí skladbu celou bez přerušení a nechá ji na děti působit. Před samotným poslechem přečte učitel žákům pověst Dívčí válka a znovu jim připomene příběh o postavě Šárce. Žáci mají během čtení pověsti za úkol zakreslit křivku dramatickosti, kde znázorní stoupající a klesající napětí příběhu. Stejný úkol mají žáci při prvním poslechu. Po poslechu žáci sami dochází k závěru, že stejné sdělení přináší vyprávění pověsti, jako její jiné zpracování.

Následuje analytický poslech – žáci znovu poslouchají skladbu a jejich úkolem je zvednout ruce vždy, když uslyší ve skladbě něco, co jim připomene nějaký moment v příběhu. Učitel skladbu zastaví a žák přiblíží ostatním, kterou část příběhu slyšel. Ostatní žáci vyjadřují svůj souhlas a popřípadě nesouhlas, který obhajují. Zároveň žáci znovu pracují s křivkou dramatickosti a sledují, zda se jejich názor po předchozím rozhovoru změnil, nebo zda je jejich vnímání skladby jiné při druhém poslechu.

Posledním poslechem v hodině bude poslech syntetický, kdy žáci znovu poslouchají celou skladbu nerušeně. Mají zavřené oči a v duchu si představují příběh, který je podbarven

melodií. Tento poslech již učitel se žáky nerozebírá, nechá v dětech působit atmosféru skladby.

Na závěr celého výukového celku žáci hodnotí svou úspěšnost. Učitel provádí zpětnou kontrolu své práce a ověřuje, zda byly naplněny předem stanovené cíle a zda realizace výuky byla úspěšná a splnila očekávání učitele i žáků.

Téma Starých pověstí českých patří řadu let k neopomenutelným tématům vlastivědy na primární škole. Většina generací žáků vidí Alšovy ilustrace v Jiráskově knize a zná pověsti O Čechovi či O Libuši. Je však důležité uvědomit si jejich zásadní význam i v utváření osobnosti žáka, v utváření jeho charakterových vlastností, jeho pohledu na naši minulost a v neposlední řadě jejich důležitost při uvědomění si vlastní osoby jako příslušníka určitého národa. Téma starých českých pověstí je pro žáky významné v první řadě pro pocit úcty k našim předkům, k naší historii, k naší vlasti.

Bohužel ne každý učitel si uvědomuje, že historie není jen řazení letopočtů a událostí chronologicky za sebou, ale že jde o mnohem více, že je třeba dějiny propojovat se současností, s dobou právě přítomnou, ale i s dobou budoucí.

Současná škola kladoucí důraz na rozvoj klíčových kompetencí a mezipředmětových vazeb má obrovskou šanci využít klasických témat a propojit je tak, aby žákům daly možnost pohlížet na přítomnost jinak, se srovnáním, a získat tak objektivnější pohled na svět. Propojení témat nejen mezi předměty, ale v rámci jednoho je velmi důležité, a to proto, aby témata nebyla odtržena od reality a poskytla žákům představu o světě, který je obklopuje.

Téma Starých pověstí českých má velkou výhodu, jelikož se neopírá o přísně vymezená fakta, která je potřeba si osvojit, ale jeho vnímání je velmi subjektivní a umožňuje žákům vytvářet si osobitý pohled na tuto část našich dějin. Je však velmi významné správné vedení učitelem. Jen takový učitel, který dá žákům dostatek prostoru pro vytvoření si vlastního názoru tím, že pouze předkládá podněty k jeho uvědomění si a neformuluje dětem již hotové teze, může ze žáků formovat osobnosti přemýšlející samostatně a kriticky.

K tomu, aby byl žák schopen vytvářet, formulovat a obhajovat své názory, je zapotřebí rozvíjet u něj zvláště kompetence komunikativní a sociální. Téma starých českých pověstí k nim přímo vybízí a je třeba tuto výzvu neignorovat a přijmout ji.

Žák se při získávání informací setkává s mnoha různými zdroji a je třeba ho vést k jejich kritickému přijímání, k selekci informací, které se mu nabízejí ze všech stran a v nepřeborném množství. Dále je naprosto nezbytné, aby žák byl schopen využít získaných komunikativních schopností k vyjádření svých myšlenek a názorů, a to jak v projevu ústním, tak písemném. Toto téma však učí žáky také naslouchat názorům jiných, respektovat je a obhajovat si vlastní názor. Propojení předmětů zároveň učí žáky přenášet a nabalovat informace již získané.

Spornost mezi výklady jednotlivých pověstí ukazuje dítěti, že není možné jen reprodukovat získané poznatky, ale že je třeba k nim přidávat svůj názor a přemýšlet o nich.

Největší přínos tohoto tématu vidíme ve výše napsaném a byla by nesmírná škoda tuto příležitost promarnit, jelikož právě zde se nabízí možnost nechat žákovi dostatek prostoru pro utváření vlastního názoru, a to nejen na dějiny, ale na vše, s čím se v životě setkal, setkává a bude setkávat.

Literatura:

- [1] JIRÁSEK, Alois. Staré pověsti české. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-24557-9
- [2] Kol.Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání(RVP ZV). Praha: VUP, 2005
- [3] PRÚCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Adresa:

Mgr. Lukáš Círus
Katedra matematiky PF UJEP v Ústí nad Labem
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem
Telefon: +420 475 282 291
E-mail: lukas.cirus@ujep.cz

Markéta Lancová
PF UJEP v Ústí nad Labem
Hořeni 13, 400 96 Ústí nad Labem
E-mail: Markettka.L@seznam.cz

Matematická terminologie a frazeologie

autor: Jan Melichar

Matematika a jazyk spolu úzce souvisí. Matematika má svoji terminologii a svoji frazeologii. Terminologie v matematice úzce souvisí s vytvářením pojmů a jejich pojmenováním a frazeologie s přesným slovním vyjadřováním matematických myšlenek, což úzce souvisí se základním pojmem matematické logiky a to je pojmem výroku. Matematika si potrpí na přesném vyjadřování, na jednoznačnosti.

Pojem

Pojem je jedna z forem vědeckého poznání odrážející v našem vědomí a později i v našem myšlení podstatné vlastnosti (znaky) zkoumaných objektů a vztahů.

V matematice se pojem označuje nejen termínem (slovo nebo skupina slov) - názvem, ale i symbolem.

Pojmy slouží k tomu, abychom si navzájem rozuměli a o napsaném či vysloveném slovu měli v podstatných znacích stejný obraz. Když řekneme slovo „čtverec“, máme v našem vědomí obraz rovinného obrazce, který je ohraničen čtyřmi shodnými úsečkami s vnitřními úhly 90 stupňů. Každý si však představujeme čtverec různé velikosti, možná, že i různé barvy. Podstatné vlastnosti (znaky) charakterizující čtverec jsou však stejné. Řeknu-li například „mladá paní“, shodneme se na tom, že si představíme všichni určitě ženu, její věk, její vzhled má však každý ve své představě různý. Tento pojem je dosti vágní a svými vlastnosti není přesně identifikovatelný. V matematice udáváme takové vlastnosti (znaky), aby pojem byl identifikovatelný.

Každý pojem má určitý obsah a rozsah.

Obsah pojmu tvoří souhrn (množinu) všech vlastností (znaků), které jsou pro tento pojem charakteristické.

Příklad 1:

Obsahem pojmu „rovnoběžník“ je : a) rovnoběžník je rovinný obrazec, b) je ohraničen čtyřmi úsečkami, c) protilehlé strany jsou navzájem rovnoběžné, d)

protilehlé strany jsou shodné, e) protilehlé úhly jsou shodné, e) úhlopříčky se vzájemně půlí, atd.

Uvedený příklad 1 ukazuje, že obsah pojmu je množina všech vlastností (znaků) pojmu, z nichž každý je nutný a všechny dohromady jsou postačující pro vymezení pojmu. Kdyby některá z vlastností uvedená v příkladu nebyla splněna, nebyl by útvar rovnoběžníkem.

V příkladu 1 šlo o objekt. Podívejme se na příklad vztahu.

Příklad 2:

Obsah pojmu „rovná se“ je: a) vztah dvou čísel, výrazů, úseček, atd., který značí, že jisté množiny jsou ekvivalentní, b) vztah je reflexivní, c) vztah je symetrický, d) vztah je tranzitivní.

Rozsah pojmu tvoří množina všech objektů, které mají vlastnosti (znaky) stanovené jeho obsahem.

Příklad 3:

Rozsahem pojmu „rovnoběžník“ je kosoúhelník, obdélník, čtverec, kosočtverec, atd.

Rozšiřujeme-li obsah pojmu, zúží se jeho rozsah a obráceně. Jestliže rozsah jednoho pojmu (P_1) je obsažen v rozsahu druhého pojmu (P_2) to znamená $r_{P_1} \subset r_{P_2}$, tak druhý pojem (P_2) je **rodem** (rodovým pojmem) vzhledem k pojmu (P_1) a první pojem (P_1) je **druhem** (druhovým pojmem) vzhledem k (P_2).

Příklad 4:

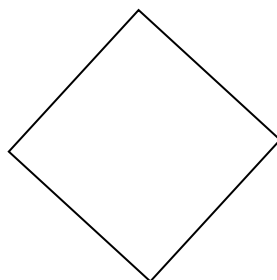
Pojem obdélník je druhovým pojmem pojmu rovnoběžník a rovnoběžník je rodový pojem pojmu obdélník.

S pojmy, samozřejmě i s matematickými se děti seznamují postupně a tyto pojmy se jim stávají jasnější, čím lépe poznávají jejich obsah a rozsah. Například dítěti ukazujeme různé obdélníky a říkáme jim: to je obdélník, to je obdélník. Současně jim ukazujeme obrazce, které nejsou obdélníkem. Dítě si vytváří ve svém vědomí samo představu o obsahu pojmu obdélník. Při prvním vytváření pojmu zatím nepopisujeme základní vlastnosti (znaky) daného pojmu. Snažíme se, aby ve svém pozorování použilo co nejvíce smyslů. Dítě používá zrak, jde o tak zvanou vizualizaci. Pod

pojem vizualizace zahrnujeme schopnost zrakového vnímání a pamatování si viděného i po delší době. Používá sluch, kdy zrakový vjem je doprovázen slovním doprovodem. Je dobře i když používá hmat. Obdélník může být vystřížen z tvrdého papíru nebo z umělé hmoty a dítě jej poznává se zavázanýma očima mezi jinými obrazci hmatem. Říká se, že poznané je to, co prošlo našimi smysly. Ve vyšším věku dítěte však na vlastnosti (znaky) pojmu upozorňujeme. Poznání, kdy dítě samo si vytváří ve svém vědomí obsah a rozsah pojmu se nazývá **intuitivní**.

Žádáme na dětech, aby nám načrtly obdélník, aby nám ukázaly předměty, kde se obdélník nachází, aby dovedly v množství předložených modelů nalézt ten, který náleží do rozsahu pojmu obdélník. U geometrických pojmů je velkým problémem, že jde o pojmy abstraktní, které vlastně v realitě vůbec neexistují. Existují jenom jejich modely. Vždyť obdélník je součástí roviny a ta nemá žádnou „tloušťku“. Proto je vytváření pojmu v geometrii tak obtížné.

Těž si musíme dát pozor na tak zvanou „falešnou představu“. Mnoho lidí i velmi vzdělaných Vám bude tvrdit, že tento obrazec



např. model dopravní značky hlavní silnice, je kosočtverec, ale to není kosočtverec, je to čtverec, neboť má všechny vlastnosti (znaky) čtverce.

I při vytváření nematematických pojmů poznávací proces je intuitivní. Dítě jde s maminkou, po silnici cosi jede a maminka řekne: „To je auto!“ Pak zase něco jede a maminka řekne: „To je auto!“ Po určitém čase, když něco jede, dítě již samo řekne: „Mami, auto.“ Maminka však řekne: „To není auto, to je traktor.“ Dítě si ve svém vědomí upřesňuje obsah a rozsah pojmu. Brzy pozná nejen auto, ale i auta různých značek a typů. Žádné vlastnosti dítěti neuvádíme.

Velkou chybou je, že se snažíme dětem pojem definovat, přesně jej popsat. V první fázi poznávacího procesu to není nutné. Uvedu příklad s pojmem rovnice. Místo, aby pani učitelka v 1. ročníku základní školy dětem uváděla různé zápisy a

říkala jim: „To je rovnice“, „To není rovnice“ a ony samy mezi zápisy poznávaly rovnici, tak paní učitelka dětem definovala, že „Rovnice je zápis ve kterém je písmeno x“. Byl jsem přítomen uvedené hodině a tak jsem jedno dítě navedl, aby jako rovnici uvedlo zápis slova saxofon. Paní učitelka se svoji definicí nepochodila. Je vůbec těžké pojmy definovat. Zkuste například definovat obyčejný stůl.

Dítě, když si uvědomuje pojem stůl, tak si ve svém vědomí vydělí ze všech znaků, které mají stoly, jen ty podstatné a u všech stolů se vyskytující. Různé stoly mají různé vlastnosti (znaky) jako výšku, velikost, barvu, počet noh, materiál z kterého jsou vyrobeny. Podstatné a společné je, že stůl má desku a nohy (nebo nohu) na kterých stojí. Bez nich by to nebyl stůl. Zda je bílý nebo černý, čtvercový nebo kulatý, třínohý nebo čtyřnohý, zda má zásuvku, to není podstatné. Při vyslovení slova „stůl“ všichni, kteří rozumíme česky víme o jaký objekt jde. Ve svém vědomí, však při vyslovení slova „stůl“ máme určitě každý jinou představu.

Při vytváření pojmu je důležité přihlížet k tomu, aby v představách lidí bylo při uvedení pojmu, ať při vyslovení příslušného názvu či shlédnutí symbolu, co nejvíce shodných znaků. V současné společnosti je to vidět na nejasnostech chápání pojmu demokracie, svoboda, privatizace, atp. Naší snahou je uvádět takové znaky a tolik znaků, aby pojem byl vymezen co nejpřesněji. Při pojmotvorném procesu je důležitá vlastní zkušenost. Například jinak si představuje pojem tužka ten, kdo je gramotný a jinak ten, kdo je negramotný. Ten kdo je gramotný v něm vidí nástroj na psaní, negramotný nástroj, kterým je možno bodat. U dětí právě vytváření pojmů souvisí s vlastní zkušeností. Dětem ukazujeme určité objekty a současně vyslovujeme příslušné názvy, až dítě začne samo těchto názvů užívat, když se s danými objekty setká. Při vytváření pojmu může dojít i k omylu, např. podle určitých znaků zahrne dítě pod pojem automobil i třeba traktor. Může dojít i k falešným představám, například paní učitelka ukazovala obdélníky, které byly vždy modré. Pak ukázala červený obdélník a žák tvrdil, že to není obdélník, neboť není modrý. Považoval barvu za podstatný znak pojmu obdélník. Znaky pojmu je třeba upřesňovat a dětskou zkušenost vhodně usměrnit.

Třídění (klasifikace) matematických pojmů

Obsah pojmu určujeme pomocí definic, rozsah pomocí třídění (klasifikace).

Prvky mající tytéž charakteristické základní vlastnosti (znaky) a náležejí do rozsahu daného pojmu tvoří množinu, jejíž prvky se mohou lišit vedlejšími (podružnými) znaky nebo jinou kvalitou či kvantitou charakteristické vlastnosti (znaku). Při třídění (klasifikaci) provádíme rozklad dané množiny (rozsahu pojmu) na třídy (podmnožiny) podle vedlejších vlastností (znaků).

Třídění musí splňovat následující podmínky:

- 1) Třídění musí být **úplné** (vyčerpávající)-musí zahrnovat všechny prvky příslušné množiny (rozsahu pojmu).
- 2) Třídění musí být **disjunktní**, což znamená, že každý prvek tříděné množiny je zařazen právě do jedné třídy, to znamená, žádný prvek nemůže být současně prvkem dvou tříd.
- 3) Třídění je nutno provádět vždy podle **téhož znaku** (vlastnosti).

V třídění se často chybuje. Například na otázku, jaké druhy trojúhelníků znáte, často slyšíme odpověď: trojúhelníky dělíme na ostroúhlé, pravouhlé, rovnoramenné a rovnostranné. Třetí podmínka třídění podle téhož znaku je zde porušena.

Úplné rozřídění prvků, které náleží rozsahu daného pojmu se nazývá **klasifikace** daného pojmu.

Nejznámější způsob třídění je **třídění dichotomické**. Zde třídění na prvky, které uvedenou vlastnost mají a na prvky, které tuto vlastnost nemají. (*Dichotomický znamená dvojčlenný*).

Mějme množinu \mathbf{A} a vlastnost \mathbf{V}_1 , přičemž existují prvky množiny \mathbf{A} , které vlastnost \mathbf{V}_1 mají i prvky, které ji nemají. Potom

$$\mathbf{A}_1 = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}_1(x)\} \quad \text{a} \quad \mathbf{A}'_1 = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}'_1(x)\}.$$

Provedli jsme rozklad množiny \mathbf{A} na dvě třídy \mathbf{A}_1 a \mathbf{A}'_1 . Platí podmínky třídění:

$$1) \mathbf{A}_1 \cup \mathbf{A}'_1 = \mathbf{A}, \quad 2) \mathbf{A}_1 \cap \mathbf{A}'_1 = \emptyset, \quad 3) \text{Třídili jsme dle znaku } \mathbf{V}_1.$$

Pomocí jiné vlastnosti \mathbf{V}_2 rozložíme množinu \mathbf{A}_1 na dvě třídy

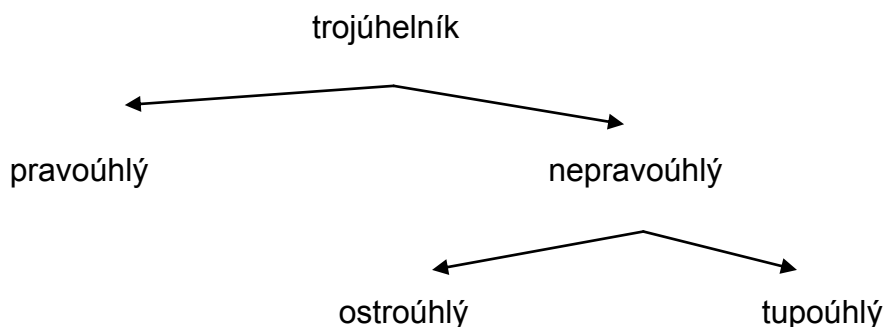
$$\mathbf{A}_2 = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}_1(x) \wedge \mathbf{V}_2(x)\} \quad \text{a} \quad \mathbf{A}'_2 = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}_1(x) \wedge \mathbf{V}'_2(x)\}.$$

Analogicky bychom mohli rozkládat množinu A_2 pomocí některé vlastnosti V_3 dvě třídy A_3 a A'_3 , atd., až dospějeme k nějaké množině A_n , kterou již dále nelze rozložit – provedli jsme **klasifikaci**.

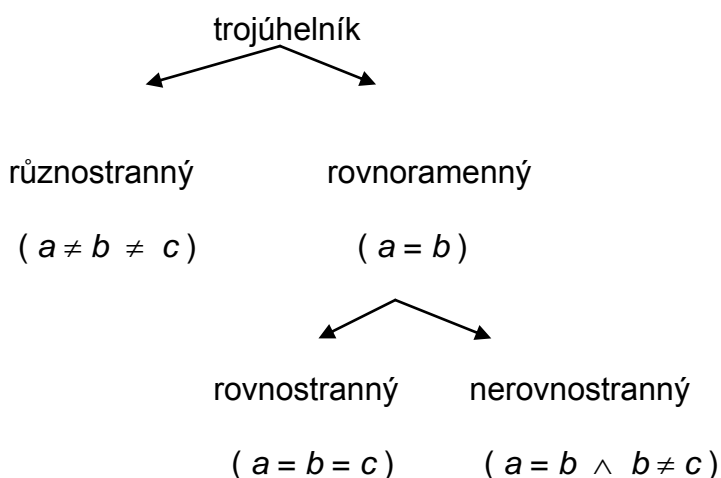
Příklad 5 :

Příklad dvou různých klasifikací téhož pojmu „trojúhelník“ podle úhlu a podle stran:

a) podle velikosti úhlu



b) podle velikosti stran



Poznámka : Symbol \wedge čteme „a současně“.

U třídění trojúhelníků podle úhlů je podstatným znakem velikost jeho vnitřního úhlu a nepodstatným znakem délka jeho strany, u třídění dle velikosti stran je podstatným znakem délka strany a nepodstatným znakem velikost vnitřního úhlu trojúhelníku.

Definice

Podíváme se na způsoby definování pojmů.

1. Definice pomocí specializace jiného pojmu, t. zv. aristotelovská, případně analytická definice, někdy též nazývaná formálně-logická.

Jestliže v množině **A** jsou prvky, které mají jistou vlastnost **V** a zároveň prvky, které ji nemají, tak vlastnost **V** definuje rozklad množiny **A** na dvě třídy

$$\mathbf{B} = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}(x)\} \quad \text{a} \quad \mathbf{B}' = \{x: x \in \mathbf{A} \wedge \mathbf{V}'(x)\}$$

V(*x*) značí „*x* má vlastnost **V**“, **V'**(*x*) značí „*x* nemá vlastnost **V**“.

Tento rozklad splňuje všechny podmínky třídění: Je úplný, disjunktní a podle téhož znaku.

Pomocí vlastnosti **V** jsme definovali množinu **B** jako podmnožinu **A**. Definice **B** je pomocí rodu (rodového pojmu) **A** a druhového znaku **V**.

Příklad 6:

Nechť např. **A** je množina rovnoběžníků, **V** – vlastnost „mít pravý úhel“. Pak **B** je množina pravoúhelníků a definice pravoúhelníků je následující:

Pravoúhelník je rovnoběžník s pravým úhlem.

Jestliže vlastnost **V** nemá ani jeden prvek množiny **A**, tak definice množiny **B** nic nedefinuje. **B** je prázdná množina. Takovou definici nazýváme **protiřečením**.

Příklad 7:

Dvoupravoúhlý trojúhelník je trojúhelník s dvěma pravými úhly.

2. Syntetická definice

Syntetická definice zavádí pro jistá spojení známých pojmů nové jméno (označení).

Příklad 8:

Přímka mající s kružnicí jediný společný bod se nazývá **tečna kružnice**. Spojením dvou známých pojmů přímka a kružnice vzniká pojem nový.

Mezi syntetické definice patří i tak zvaná definice konstruktivní, ve které popisujeme tvorbu pojmu.

Příklad 9:

Budíž dána rovina ζ (ρ) a v ní kružnice k a budíž dána přímka p , která není s rovinou ζ rovnoběžná. Množina všech přímek rovnoběžných s přímkou p a protínající kružnici k je **kruhová válcová plocha**.

3. Definice abstrakcí

V určité dané množině platí relace (vztah), který je symetrický, reflexivní a tranzitivní. (*Teorie relací bude probrána později*). Všechny prvky této množiny mají určitou vlastnost, která je touto relací vymezena a danou množinu určuje.

Příklad 10:

Je dána množina všech přímek P . V této množině zavedeme relaci rovnoběžnost přímek, která je reflexivní, symetrická a tranzitivní a ta nám způsobí rozklad této množiny na množiny sobě navzájem rovnoběžných přímek. Množina navzájem sobě rovnoběžných přímek se nazývá **směr**.

4. Definice kontextuální

Mnohé matematické definice neuvádějí definovaný pojem izolovaně, ale uvádějí jej v určité souvislosti s jinými pojmy (v kontextu). Tyto definice se nazývají **kontextuální**.

Příklad 11:

n -tá odmocnina z nezáporného čísla a je takové nezáporné číslo x , pro které platí

$$x^n = a.$$

5. Induktivní definice

Mezi nejznámější induktivní definice patří definice posloupností. Principem této definice je, že se určí výchozí prvek definované množiny, která bude pojmenována a formulují se pravidla tvoření nových prvků z prvků již daných. Ukazuje se, že výchozí prvky a vytvořené prvky vyčerpávají všechny prvky definované množiny.

Příklad 12:

Vztahy $a_1 = a$ a $a_{n+1} = a \cdot q$, kde $|q| \neq 1$ a $q \neq 0$ definují **geometrickou posloupnost**.

Myšlení a jazyk

Myšlení a jazyk jsou vzájemně spjaté jevy, kdy myšlení jako nejvyšší forma odrazu skutečnosti se vyjadřuje a realizuje pomocí jazyka. Myšlení je spojeno s jazykem, fyziologicky je myšlení i jazyk podmíněno druhou signální soustavou a slouží poznávání světa a komunikaci mezi lidmi. Jazyk je způsobem existence myšlení, jeho fyzickým nositelem.

Nejstarší známá definice věty ještě z antiky je „*Oratio est ordinatio dictionum sententiam perfectam demonstrans*“, což značí, že „**Věta** je souvislé seřazení slov vyjadřujících hotovou myšlenku“. Většina publikací českého jazyka uvádí, že „**Věta** je slovní vyjádření myšlenky“.

Podle akademické České mluvnice (Havránek, Jedlička) dělíme druhy vět podle postoje mluvčího na věty oznamovací, tázací, žádací a zvolací. **Věta oznamovací** něco tvrdí, oznamuje, **věta tázací** vyjadřuje otázku, **věta žádací** vyjadřuje rozkaz, zákaz, vybídnutí, žádost nebo přání, aby se něco uskutečnilo. **Věta zvolací** vyjadřuje citový poměr k tomu, co se jí říká, například radost nad něčím, zármutek z něčeho, podiv, opovržení, hrůzu, ošklivost a j.

Výrok

Základním pojmem logiky je pojem **výroku**.

Výrokem nazveme každou oznamovací větu, která srozumitelně oznamuje něco, co může být jen pravdivé, anebo nepravdivé.

Zde vidíme, proč jsme popsali druhy vět a k čemu je nám oznamovací věta k užítku.

Slovo „výrok“ se běžně chápe jako paměťhodná věta nějaké osobnosti, anebo jako usnesení soudu, anebo jako sdělení komise znalců, a podobně. To vzbuzuje dojem, je pravdivé, nevyvratitelné tvrzení. I Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (Akademia Praha 1978, 501-21-857) uvádí na str.649 **výrok 1. vyjádření myšlenky slovy**: ve svých výrocích je unáhlený; slavný výrok řeckého filozofa; okřídlený výrok, **sentence 2. rozhodnutí, rozsudek**: soudní výrok, výrok komise.

Většina lidí je v domnění, že výrok je vždy pravdivý. Výrokem je však i oznamovací věta nepravdivá. Oznamovací věta „Jedna a jedna rovná se pěti“ je výrokem. Jde o oznamovací větu, která srozumitelně oznamuje něco co je nepravdivé. Tuto oznamovací větu lze zapsat místo slov číselnými symboly „ $1 + 1 = 5$ “. Zápis je různý, ale slovní vyjádření je stejné.

Věty „Přeskoč!“, „Kolik je hodin?“ nejsou výrokem, neboť nejde o oznamovací věty. Na druhé straně oznamovací věta „Kočka je násobkem psího ocasu“ není výrokem neboť srozumitelně nic neoznamuje.

Jak zjišťujeme pravdivost, anebo nepravdivost výroků? Je zřejmé, že na základě svých životních zkušeností, z odborné literatury, dnes i z Internetu a na základě informace od věrohodných osob. I zde však vidíme, že by mohlo dojít k omylu. Jeden ze známých příkladů jsou dějiny, kdy například vynález knihtisku je v různé literatuře uváděn různým datem. Říká se, že kriteriem pravdy je praxe. Jak však zde například rozhodnout o pravdivosti data vynálezu knihtisku praxí.

Negace výroku

Podívejme se na negaci výroku.

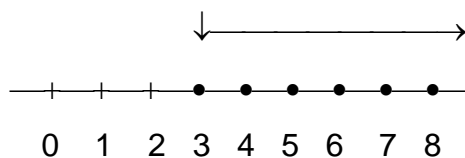
Jestliže označíme určitý výrok písmenem q , pak výrok „Není pravda, že q “ nazýváme **negací výroku q** .

Slovo negace je odvozeno z latinského slovesa *negare* což znamená popřít. Výrok „Praha je hlavním městem České republiky“ popřeme neboli negujeme „Není pravda, že Praha je hlavním městem České republiky“. V matematických symbolech „Není pravda, že $1 + 1 = 5$ “. Vidíme, že z pravdivého výroku se negací stal výrok nepravdivý a z nepravdivého pravdivý. Negaci výroku vyjadřujeme tak zvaným zkráceným způsobem. Mám bílý svetr. Není pravda, že mám bílý svetr. Zkrácený způsob :Nemám bílý svetr. Zde se můžeme dopustit chyby. Mohli bychom výrok „Mám bílý svetr“ negovat „Mám modrý svetr“, ale to není negace výroku „Mám bílý svetr“. Uvedu-li výrok „ $6 > 2$ “, pak negace je „Není pravda, že $6 > 2$ “ a zkrácený způsob je „ $6 \leq 2$ “. Tedy nikoliv „ $6 < 2$ “.

Shrneme-li vše do závěru pak: **„Jestliže se uvádí ve výroku jedna z několika možností, musí jeho negace zahrnovat všechny ostatní možnosti.“**

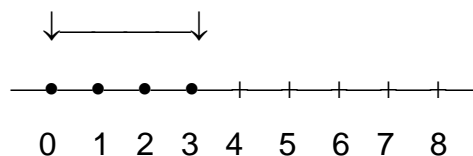
V některých výrocih se udává **počet nebo odhad počtu osob, věcí, matematických objektů** a podobně, které mají jistou vlastnost. Jde o údaje vyjádřené slovy: aspoň jeden, aspoň dva, aspoň tři, atd., právě jeden, právě dva, právě tři, atd., nejvýše jeden, nejvýše dva, nejvýše tři, atd., každý, všichni, žádný. Vysvětlíme si stručně význam těchto slov aspoň, právě, nejvýše, každý, všichni, žádný. Využijeme znalostí o nule a přirozených číslech a jejich znázornění na číselné ose.

Aspoň třiznamená 3 a více



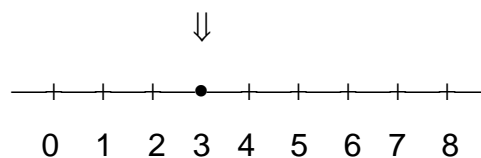
Obr. 1

Nejvýše tři ...znamená 0, 1, 2, 3
a ne více



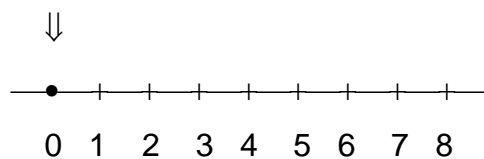
Obr. 2

Právě třiznamená 3 a ne více
a ne méně



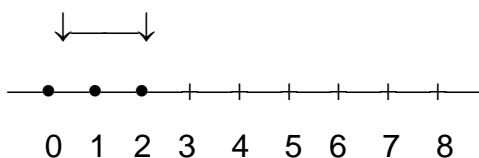
Obr. 3

Žádný.....znamená 0 a ne více



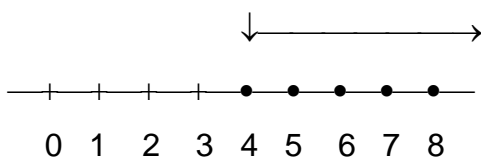
Obr. 4

Výše uvedené výroky můžeme negovat pomocí slov „Není pravda, že.....“ nebo můžeme použít výše uvedené věty : „Jestliže se uvádí ve výroku jedna z několika možností, musí jeho negace zahrnovat všechny ostatní možnosti.“ a pak negace výroků znázorněných na obrázcích 1 až 4 udávají počty osob nebo věcí, které nejsou znázorněny černou tečkou. Tyto případy znázorňují obrázky 5 až 8 a vpravo jsou vyjádřeny slovy.



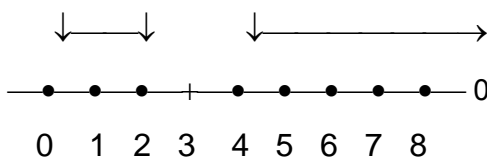
0, 1, 2 a ne více nejvýše dva

Obr. 5



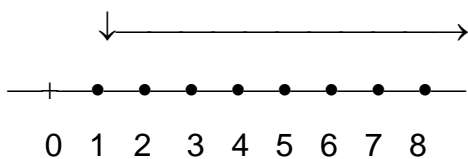
4 a víceaspoň čtyři

Obr. 6



0, 1, 2 nebo 4 a více. nejvýše dva nebo aspoň čtyři

Obr. 7



1 a víceaspoň jeden

Obr. 8

Uvedme si několik příkladů na negace výroků.

Příklad 13:

Aspoň čtyři žáci měli vyznamenání. Negace je „Není pravda, že aspoň čtyři žáci měli vyznamenání.“ nebo „Nejvýše tři žáci měli vyznamenání.“

2)

Nejvýše pět dní byla teplota pod bodem mrazu. Negace je „Není pravda, že nejvýše pět dní byla teplota pod bodem mrazu.“ nebo „Aspoň šest dní byla teplota pod bodem mrazu.“

3)

Právě čtyři dni pršelo. Negace je „Není pravda, že právě čtyři dni pršelo.“ nebo „Nejvýše tři dni nebo aspoň pět dní pršelo.“

Pozor! Problémy jsou s negacemi výroku se slovy žádný nebo všichni.

4)

Jestliže mám výrok „Žádné dítě nemá kašel.“, znamená to vlastně, že „Žádné dítě má kašel.“. Počet dětí, které mají kašel je tedy nula a negace je „Není pravda, že žádné dítě má kašel.“ nebo dle obr. 8 „Aspoň jedno dítě má kašel.“

5)

Negací výroku „Každé okno je zavřené.“ není výrok „Každé okno není zavřené.“ tedy „Všechna okna jsou otevřená“, ale „Aspoň jedno okno je otevřené“.

Další problémy jsou se slovy někdo, kdosi, nejméně, bezmála, a podobně. Tato slova musíme nejdříve „přeložit“ do matematického jazyka (matematičtiny), do matematické frazeologie. Například:

6)

Někdo, kdosi „přeložíme“ jako „aspoň jeden“. Tedy výrok „Kdosi zatleskal.“ přeložíme jako „Aspoň jeden zatleskal.“ a negace je podle obr. 1 „Žádný zatleskal.“, tedy v běžné řeči „Žádný nezatleskal“.

7)

Nejméně „přeložíme“ jako aspoň. Tedy výrok „Nejméně dva dny bude nemocný.“ přeložíme „Aspoň dva dny bude nemocný.“. Negace tohoto výroku je tedy „Nejvýše jeden den bude nemocný.“

8)

Bezmála dle Slovníku spisovné češtiny znamená skoro, málem, téměř. Všechna tato slova „přeložíme“ jako nejvýše. Výrok „Bezmála dvacet let zde stojí tato budova.“ přeložíme „Nejvýše dvacet let zde stojí tato budova.“ a to negujeme a dostaneme výrok „Aspoň dvacet jedna let zde stojí tato budova.“.

9)

Zajímavá je i otázka „Kolik je několik?“. Výrok „Na rybníku je několik kachen.“ přeložíme „Na rybníku jsou aspoň dvě kachny.“.

Složený výrok

Negaci daného výroku považujeme za složený výrok, který je utvořen z daného výroku tak, že je nepravdivý, když je daný výrok pravdivý a je pravdivý, když je daný výrok nepravdivý.

Dále můžeme skládat výroky tak, že z oznamovacích vět budeme tvořit souvětí.

Graf

V matematice se lze vyjadřovat i s využitím grafu, jako nástrojem porozumění matematickým myšlenkám.

Literatura:

Melichar, J. *Rozvoj matematického myšlení I*, Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem, 2003, 62 str. ISBN 80-7044-512-2

Příhonská, J. *Graf jako nástroj porozumění matematickým myšlenkám*. Disertační práce, PedF UK, Praha, 2004.

Možnosti použití znalostí grafologie v práci učitele základní školy

autor: Ivan Bertl

1. Úvod

Každý člověk se určitým způsobem projevuje navenek. Každý člověk určitým osobitým způsobem mluví, chodí, jistě i přemýšlí. Každý člověk určitým způsobem i píše. I tento projev lidské osobnosti je specifický. Nenalezneme dva pisatele, jejichž písmo by bylo naprosto identické, a to ani u jednovaječných dvojčat, která spolu vyrůstají a jsou spolu i vychovávána.

Proč tomu tak je? Protože písmo je výrazem lidské duše a ta je jedinečná a neopakovatelná.

Vzhledem k tomu, že se v minulosti podařilo najít spojnici mezi jednotlivými povahovými typy lidí a jejich písemnými projevy, můžeme dnes hovořit o znacích psaných písmen, hovoříme o GRAFÉMECH.

Pedagog jako manažer vzdělávacího procesu by měl být schopen rozumět existujícímu lidskému charakteru chování, aby mohl předpovídat směry, jimiž se chování bude ubírat, a využívat tyto znalosti k řízení a kontrole chování žáka v průběhu edukačního procesu. K tomuto účelu může využívat celou řadu výběrových testů¹, které slouží k zabezpečení validnějších a spolehlivějších informací o úrovni inteligence, charakteristikách osobnosti, schopnostech, vlohách apod.

Psaný text umožňuje posouzení i bez přítomnosti pedagoga, odpadá tak potenciálně stresující prvek. Psaný text umožňuje delší a intenzivnější posouzení, je

¹ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2005, s. 397

možné později se k textu vracet, lze si vytvořit ze získaných vzorků časovou řadu poskytující vývoj psaného projevu posuzovaného žáka.

2. Komunikační ostýchavost a její identifikace v písmu

Komunikační ostýchavosti studentů má přímý dopad na výsledky učení (hypotéza dle: Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s. r. o., 1997, s. 325). Pro posouzení komunikační ostýchavosti mají ze všech zkoumaných grafologických znaků – odborná literatura jich uvádí více jak 30² - význam především níže uváděné.

Text vytvořený žákem komunikačně ostýchavým, resp. komunikačně problémovým, působí NEHARMONICKY A NEUSPOŘÁDANĚ. Jednotlivé řádky jsou nepravidelné. Nedodržení horizontální linie řádku je známkou problémů autora textu s energetickým výdejem, nedodržení vertikálních linií, resp. levého i pravého okraje dokládá problémy se sebeurčením autora v jeho prostředí.

Pro komunikační ostýchavost je charakteristický NEPŘIROZENĚ ŠIROKÝ NEBO ROZŠÍŘUJÍCÍ SE PRAVÝ OKRAJ. To symbolizuje odklon pisatele od ostatních lidí. Dalším typickým znakem jsou zcela chybějící nebo nepřírozeně zkrácené koncové tahy ve slovech, nepatřičně zúžená písmena (tzv. malá primární šíře) a až příliš velké mezislovní mezery (tj. šíře terciální) – větší než je autorem napsáno písmeno „m“.

SKLON jednotlivých písmen je u komunikačně ostýchavých pisatelů PROMĚNLIVÝ – pak jsou navíc v této oblasti nevyrovnaní, nebo je písmo kolmé, popř. levosklonné – takoví pisatelé se přímo od ostatních lidí odtahují.

² JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 236

Osobu pisatele posuzujeme i podle provedení jednotlivých písmen³. Je-li jejich provedení v textu vícekrát shodné, mají pro dokreslení pisatelovy osobnosti rozhodný význam:

písmena „a“, „o“ a „m“ bývají u komunikačně ostýchavých lidí stlačená v důsledku stresu, který prožívají,

písmeno „k“ reprezentuje pisatelovu sexualitu a vyrovnání se s ní,

písmeno „r“ rozkrývá racionalitu autora textu apod.

VÁZÁNÍ je v předchozím textu detailně probraný a popsáný grafologický termín pro tvar napojení psaných tahů bezprostředně sousedících písmen⁴. Ostré tvary napojení představují neharmonické a vyhocené vztahy k okolní a identický způsob jednání pisatele.

Dalším významným grafologickým znakem je VELIKOST PÍSMĚ⁵. Velké písmo představuje pocit vlastní síly pisatele, jeho iniciativu, ctižádost, nadšení. Malé písmo naopak svědčí o utlumení životních impulzů, o nízkém sebepojetí, nedostatku sebedůvěry, o tlumenosti citů a nerozhodnosti pisatele.

Grafologové rovněž zajímá⁶ u komunikačně ostýchavých pisatelů TLAK, jakým je text psán. Zesílení tlaku v rukopise jazyka znamená nárůst stresu a představuje prudkou reakci žáka na prostředí. Tento znak je umocněn, nalezneme-li v textu tlaková zesílení v určitých tazích písmen, resp. tlakové bloky.

³ REJHA, P. *Poznejte své partnery včas*. Praha: C. H. Beck, 2001, s. 81

⁴ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 82

⁵ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 91

⁶ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s.

Při hodnocení textu musíme sledovat i PROVEDENÍ JEDNOTLIVÝCH ŘÁDKŮ⁷. Stoupající průběh řádků je symptomem optimizmu a otevřenosti autora textu. Naopak řádek klesající svědčí o stísněnosti, únavě, poddajnosti, ochablosti a rezignaci pisatele.

Rozhodné je porovnání UMÍSTĚNÍ CELÉHO TEXTU na psací ploše⁸. Text umístěný více doleva svědčí o introverzi pisatele. Text směřující spíše vpravo hovoří o pisatelově extroverzi.

3. Změna ve struktuře osobnosti pisatele

Pro závěry grafologického posouzení v případě podezření na výrazný posun ve struktuře osobnosti pisatele je významná změna celkového dojmu z textu hodnocené ukázky rukopisu. Harmonie písemného projevu dokládá soulad a vyrovnanost psychiky pisatele. U rukopisů neuspořádaných je tomu naopak. Nelze však zaměřovat neuspořádanost a nečitelnost. Hůře čtivý, ale jinak pravidelný rukopis je dokladem spíše rychlosti psaní a uvažování pisatele. Dojde-li v průběhu určité doby k výraznému zhoršení celkového dojmu z rukopisu, prochází pisatel pravděpodobně nějakým kritickým obdobím v důsledku emoční nestability, vyšší unavitelnosti či např. zhoršení sebeuvědomění.⁹

Dalším významným grafologickým znakem odrážejícím pocit vlastní síly pisatele je velikost písma¹⁰. Malé písmo svědčí o utlumení životních impulzů, o nízkém sebepojetí, o nedostatku sebedůvěry, o tlumenosti citů, o depresi či o nerozhodnosti pisatele. Změna velikosti písma v čase nebo v jednom rukopise má podobné příčiny jako změna celkového dojmu z rukopisu.

⁷ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 128

⁸ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 130

⁹ NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000, s. 18

¹⁰ JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, s. 91

Silný tlak v rukopise znamená vliv silného emoční prožívání u pisatele. Tento znak je umocněn, nalezneme-li v textu tlaková zesílení v určitých tazích písmen, resp. tlakové bloky. Tyto prvky a nepravidelnosti v tahu psací potřeby po podložce signalizují nerovnoměrný energetický výdej pisatele, jeho emoční nestabilitu, jeho sklon k únavě.

Slovo, které je napsáno odlišně – zesíleným nebo naopak slabším způsobem, větším či menším písmem, je-li psací stopa ve slově narušená - je v paměti pisatele asociováno s emočním prožitkem.¹¹ Vždy je potřeba zkoumat konkrétní deformované slovo a jeho význam pro pisatele. Tlakově zdůraznění konce slov¹² si můžeme představit jako pěst místo podané ruky. Takový pisatel bude agresivní (verbálně i neverbálně), útočný, nepřátelský, tvrdohlavý. Naopak tlakově chabá zakončení slov signalizují pisatele málo energického, submisivního – jím podaná ruka bude typu „leklá ryba“. V tomto smyslu je opět nutno prozkoumat rukopisy vytvořené v odlišném čase a zhodnotit tak vývoj osobnosti pisatele..

4. Závěry

Učitelé na prvním stupni základních škol, kteří by chtěli s grafologickou diagnostikou pracovat, jsou limitováni věkem pisatele. Žáci na tomto stupni školy jsou v podstatě nuceni respektovat školní písmovou předlohu. Ta se může mnohdy i úředním zásahem změnit – jako např. ve 30. letech 20. století, kdy došlo k výrazné kresebné obměně „z“ (odklon od švabachového tvaru) a např. u „t“ došlo k eliminaci přeškrtu.

Ale přesto se domnívám, že školený pedagog s dostatkem praxe dokáže již v prvotních písemných projevech žáka už určité signály případné komunikační

¹¹ REJHA, P. *Poznejte své partnery včas*. Praha: C. H. Beck, 2001, s.20

¹² REJHA, P. *Poznejte své partnery včas*. Praha: C. H. Beck, 2001, s.195

ostýchavosti rozeznat. Pak přizpůsobí práci s takovým žákem a věřím, že brzo shledá i příznivý posun v celkovém prospěchu tohoto žáčka.

V tomto článku byly naznačeny i možnosti srovnávací grafologie při identifikaci nežádoucích posunů ve struktuře osobnosti žáka. Grafologie nedokáže konkrétní typ sociálně patologického jevu určit, ale může signalizovat určité dysfunkční příznaky osobnosti. Učitelé se po prozkoumání jakési historické řady rukopisů jednoho pisatele mohou po identifikaci výše popsanych změn v rukopisech na takového žáka zaměřit, mohou ho doporučit k dalšímu odbornému vyšetření a mohou tak předejít i rozvoji nežádoucí destrukce osobnosti.

5. Použitá literatura

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2005, 856 s. ISBN 80-247-0469-2

ATKINSON, R. L. *Psychologie*. Praha: Portál s. r. o., 2003, 752 s. ISBN 80-7178-640-3

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002, 374 s. ISBN 80-246-0139-9

DONNELLY, J. H. Jr. *Management*. Praha: Grada Publishing a.s., 2004, 824 s. ISBN 80-7169-422-3

FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0

GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1967, 176 s. 14-897-87

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 208 s. ISBN 80-85931-79-6

GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4

HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002, 128 s. ISBN 80-246-0381-0

HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Karolinum, 1996, 109 s. ISBN 80-86039-10-2

HARTL, P. *Kompedium pedagogické psychologie dospělých*. Nakladatelství Karolinum, Praha: 1999, 232 s. ISBN 80-7184-841-7

JEŘÁBEK, J. *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha: Argo, 2004, 278 s. ISBN 80-7203-524-X

KALHOUST Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál s. r. o., 2003, 448 s. ISBN 80-7178-253-X

KULKA, J. *Grafologie – systém a technické termíny*. Brno: Arcana, 2001, 260 s. ISBN 80-86433-02-1

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-7178-551-2

MALÁ, E., PAVLOVSKÝ, P. *Psychiatrie*. Praha: Portál, 2002, 143 s. ISBN 80-7178-700-0

MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984, 207 s. č.j. 9861/83

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2000, 150 s. ISBN 80-7178-432-X

PRAŠKO, J. *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál s. r. o., 2003, 360 s. ISBN 80-7178-737-X

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s. r. o., 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3

REJHA, P. *Poznejte své partnery včas*. Praha: C. H. Beck, 2001, 284 s. ISBN 80-7179-557-7

SCHÖNFELD, V. *Učebnice vědecké grafologie*. Praha: Elfa, 1996, 278 s., ISBN 80-900197-4-9, 80-900197-8-1

SOKOL, J., PINC Z. *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003, 168 s. ISBN 80-7254-372-5

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4

VELIČKOVÁ, H. *Grafologie cesta do hlubin duše*. Praha: Academia, 2002, 288 s. ISBN 80-200-0931-0

PROSTOROVÁ PŘEDSTAVIVOST A MENTÁLNÍ MANIPULACE

Jaroslav Perný

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá některými možnostmi rozvoje prostorové představivosti žáků 1. stupně ZŠ, při kterém se výrazně uplatňuje jejich hravost a zvědavost. Jde o řešení problémových situací, při kterých žáci provádějí mentální manipulaci s objekty, tj. řeší úlohy pouze ve své představě a napomáhají si kinestetickými prvky. Při experimentech žáci objevují další poznatky, které jim při řešení, zejména při jeho kontrole pomáhají.

Klíčová slova: prostorová představivost, mentální manipulace s objekty, užití pohybu.

1. ÚVOD

Již delší dobu se intenzivněji zabývám zkoumáním prostorové představivosti žáků a možnostmi jejího rozvíjení, a to i na 1. stupni základní školy. Jde o významnou kompetenci člověka, důležitou pro život. Využívám řešení různých problémových situací, které vyžadují mentální manipulaci s objekty a neverbální formy myšlení. Přitom zjišťuji, jak úspěšně žáci řešení problémů zvládají, jak probíhají jejich myšlenkové procesy, jak je tím zvyšována úroveň jejich prostorové představivosti, jaké překážky se při tom objevují, jak je překonávají a co jim při tom pomáhá. K řešení těchto problémových situací, které jsou nestandardní, musí žáci přistupovat tvořivým způsobem a využívat neverbální myšlenkové manipulace.

Zmínil bych se zde stručně o výzkumu několika takových problémových situací.

2. VÝZKUM

Jednou oblastí bylo zkoumání prostorové představivosti v prostředí „krychle a pohyb“. Snahou bylo sledování neverbálního myšlení žáků, poznávání jejich řešitelských procesů a užití těchto poznatků při zvyšování úrovně prostorové představivosti ve vyučování matematiky. Zkoumání byli žáci 8-9ti letí (tzv. mladší) a pro srovnání žáci 11-14ti letí (starší).

Problémovými situacemi byly „Procházky po krychli“ a „Odvalování hrací kostky“.

Pro obě tyto situace byly zpracovány pokud možno obdobné soubory úloh, které byly řešeny žáky, přičemž výzkumnou metodou byl interview experimentátora a žáka doplněný polostrukturovaným pozorováním.

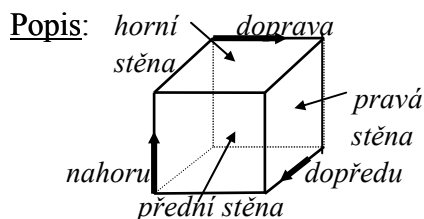
Po vysvětlení úlohy žákovi následovala fáze nácviková a nakonec řešitelská, při kterých se uplatňovala a rozvíjela tvořivost a myšlenkové manipulace žáků. Na závěr souboru úloh byl s žákem proveden rozhovor podle připravené osnovy.

Audiozáznam interview spolu s poznámkami o pozorování byl zpracován do podrobných protokolů, které byly pak vyhodnocovány a analyzovány. Kromě správnosti, případně rychlosti řešení, se sledovaly různé doprovodné projevy respondentů, řešitelské strategie, analyzoval se i závěrečný rozhovor. Pro přehlednost a čtivost byla pak souhrnná zjištění vyjádřena v grafech.

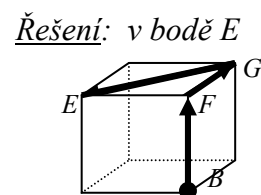
2.1. Problémová situace „Procházky po krychli“

Soubor experimentů je založen na problémové situaci „Procházky po krychli“ (dále PPK), kdy respondent „chodí“ po hranách a úhlopříčkách povrchu krychle od vrcholu k vrcholu podle daných pokynů, přičemž si tuto krychli pouze představuje ve své mysli.

Na obrázku je popis stěn a směrů pohybu po krychli, vysvětlený na trojrozměrném modelu a ilustrační úloha s řešením. Žák ale při řešení obrázek ani model nemá k dispozici.



Úloha: Začínáme v bodě B –
– jdeme nahoru –
– dozadu –
– napříč horní stěnou.
Kde jsme?



Jako ukázkou uvádím zadání tří úloh souboru PPK a grafické znázornění výsledků jejich řešení podle věku a pohlaví.

Úloha A2:

- Začínáme v bodě F – **napříč pravou stěnou – doleva – dopředu – nahoru – napříč horní stěnou** – jaký je koncový bod?
- Zopakuj celou cestu.

Úloha A4:

Začínáme v bodě D – **doprava – nahoru napříč stěnou** - jaký je koncový bod?

Úloha B5:

Z těchto 3 kroků najdi výchozí a koncový bod: **dolu – dozadu – doleva**

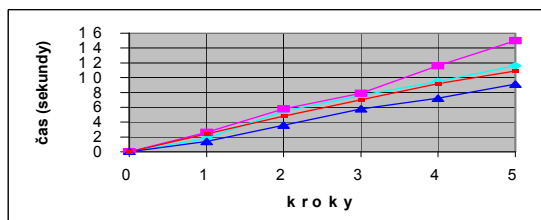
Úloha A2 v části a) sleduje, jak žák zvládá myšlenkové „chození“ po povrchu krychle podle pokynů, jak rychle, které kroky jsou pro něho obtížné, jak si přitom pomáhá, jak identifikuje vrcholy, apod. V další části b) žák předvádí, jak si „cestu“ zapamatoval.

Úloha A4 sleduje, zda žák „vidí“ obě možnosti řešení, případně zda vidí tu „viditelnou“ nebo „neviditelnou“ (tj. kterou nevidí při zobrazení ve volném rovnoběžném promítání).

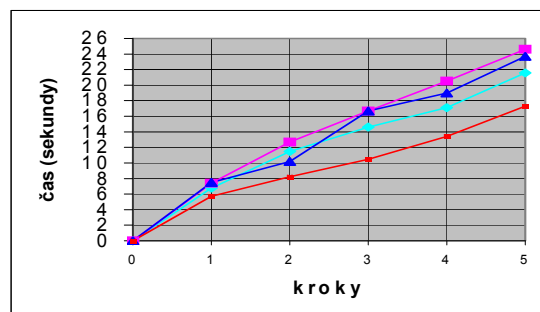
Úloha B5 je jiného („inverzního“) charakteru a sleduje, jak žák umí uvedenou cestu správně umístit na povrch krychle.

2.1.1. Grafy ukazují výsledky jednotlivých úloh.

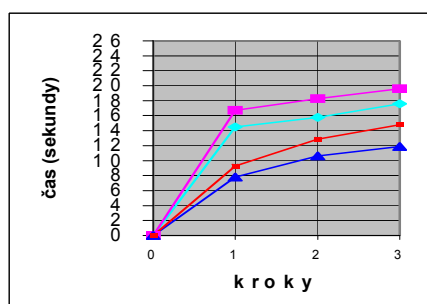
Gr. 2.1.1.1 Průměrný časový průběh A2a



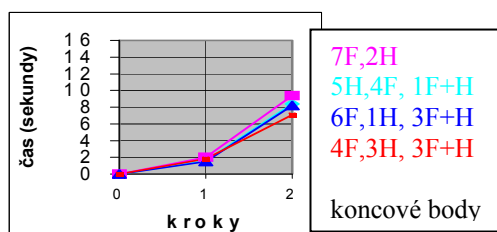
Gr. 2.1.1.2 Průměrný časový průběh A2b



Gr. 2.1.1.3 Průměrný časový průběh B5



Gr. 2.1.1.4 Časové průměry a řešení A4



Legenda: mladší dívky růžová, mladší hoši tyrkysová, starší dívky červená, starší hoši modrá

2.2 Problémová situace „Odvalování hrací kostky“

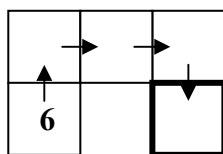
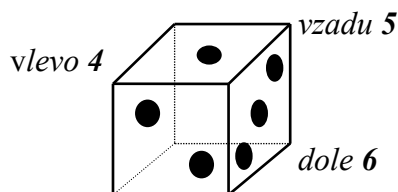
Soubor experimentů je založen na problémové situaci „Odvalování hrací kostky“ (dále OHK), ve které žák pouze ve své představě „převrací“ hrací kostku přes její hrany podle hracího plánu a sleduje stěnu, na kterou se kostka právě položí.

Při řešení této problémové situace žáci kromě své představivosti využívají tvořivost.

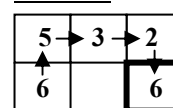
Na obrázku je popis stěn hrací kostky v základní poloze, vysvětlený na trojrozměrném modelu a ilustrační úloha s řešením. Žák ale při řešení hrací kostkou nemůže manipulovat, převrácení provádí pouze ve své mysli.

Základní poloha kostky

Úloha: Převracíme kostku ze základní polohy podle šipek na hracím plánu a zapisujeme hodnoty na dolní stěně.

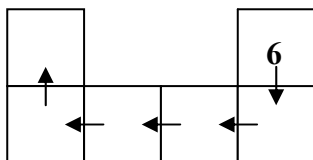


Řešení:



Jako ukázkou uvádím zadání tří úloh souboru OHK a grafické znázornění výsledků jejich řešení podle věku a pohlaví.

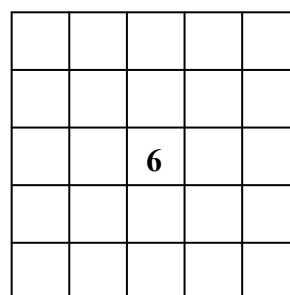
Úloha A2:



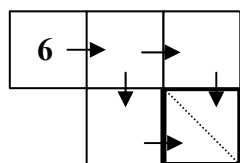
Úloha B5:

(Převraccj na dané hodnoty a zapisuj do plánu šipky.)

6 – 3 – 2 – 1



Úloha A4:



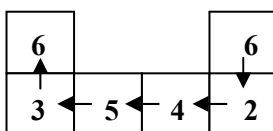
Úloha A2 sleduje, jak žák zvládá myšlenkové „převraccení“ hrací kostky podle hracího plánu, zda správně, které kroky jsou pro něho obtížné, jak si při tom pomáhá, zda využívá poznatků z nácviku, případně zda objeví a využívá některých regularit při odvalování.

Úloha A4 sleduje, kromě zvládnutí myšlenkového „převraccení“, kterou ze dvou možností různé obtížnosti volí žák jako první a zda objeví a využije další z regularit při odvalování.

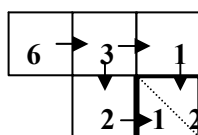
Úloha B5 je jiného („inverzního“) charakteru a zjišťuje, zda žák využije poznatků z předchozích úloh, či objeví a využije další z regularit při odvalování.

Řešení:

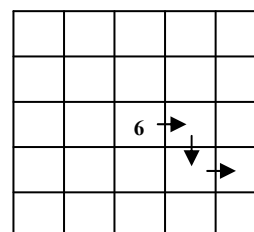
Úloha A2:



Úloha A4:



Úloha B5:

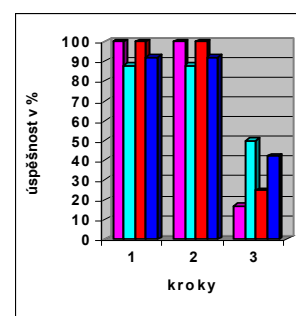
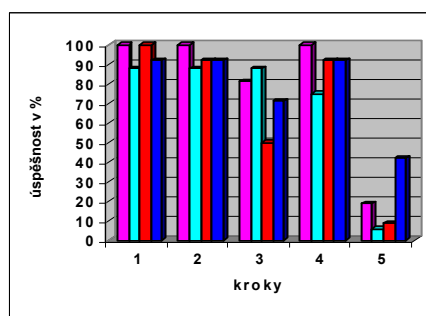
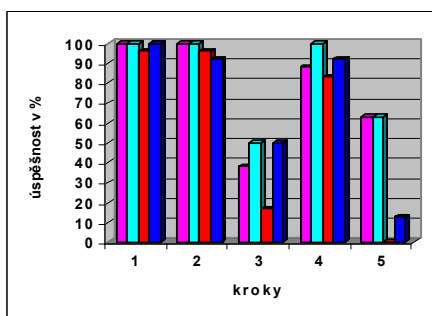


2.2.1. Grafy ukazují výsledky jednotlivých úloh.

Gr. 2.2.1.1 Úloha A2

Gr. 2.2.1.2 Úloha A4

Gr. 2.2.1.3 Úloha B5



Legenda: mladší dívky růžová, mladší hoši tvrkvsová, starší dívky červená, starší hoši modrá

3. SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A NĚKTERÁ DOPORUČENÍ

Výsledky získané z experimentů jsme analyzovali, přičemž použitými metodami byly:

- atomární analýza, která se snaží zachytit všechny detaily vnějších projevů a činností žáka a usuzovat z nich jaké myšlenkové procesy probíhají v jeho hlavě,
- komparativní analýza porovnávající téhož žáka v průběhu experimentu, jeho vývoj a změny, či různé žáky a jejich rozdíly co do věku, pohlaví, případně individuální.

Pomocí těchto metod jsme hledali fenomény, které byli podle našeho názoru významné pro rozvoj prostorové představitosti, přičemž zde mělo značný význam neverbální myšlení.

3.1. Fenomén jazykový

Fenomén jazykový se zde vztahuje k oblasti komunikace a spočívá v tom, že žáci, zejména mladší, rozdílně chápou terminologii vztahující se k popisu stěn krychle (zejména která je přední a zadní) a směrů pohybu po krychli (zejména kam je dopředu a kam dozadu).

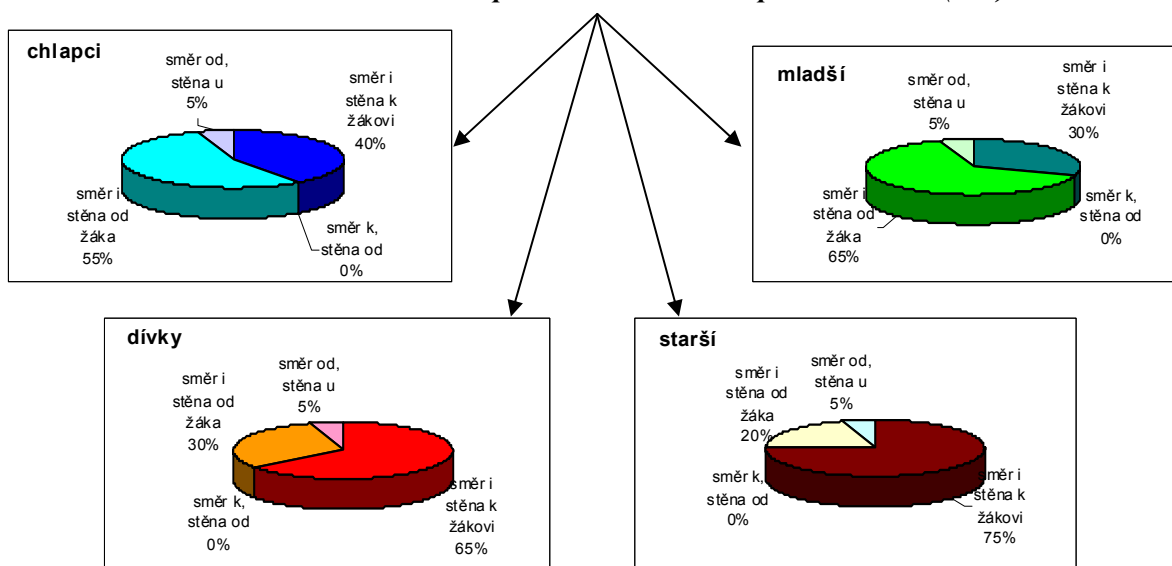
Někteří považovali za přední stěnu tu blíže k nim a za zadní stěnu tu dále od nich (tak to chápou i já spolu s řadou kolegů a považují za běžné), jiní tyto stěny chápali naopak.

Stejně tak někteří respondenti chápali směr pohybu dopředu jako směr k nim a směr dozadu jako směr od nich (tak to chápou i já spolu s řadou kolegů a považují za běžné) a jiní žáci tyto směry chápali obráceně.

Ojedinele se vyskytli ti, kteří za přední stěnu považovali tu blíže k nim, ale směr dopředu byl směr od nich, takže směr dopředu znamenal vlastně k zadní stěně. Obrácený případ k tomuto se nevyskytl.

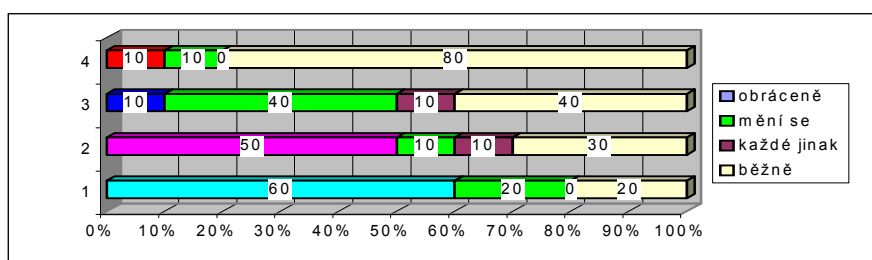
K uvedené změně chápání terminologie dochází ontogenezí v důsledku školního působení postupně od 4. ročníku. Ukazuje se také, že dívky jsou v tomto převzetí našeho chápání přizpůsobivější.

Gr. 3.1.1 Rozdílnost chápání směrů a stěn dle pohlaví a věku (v %)



Průzkum ukazuje (Gr. 3.1.1), že mladší žáci chápou tyto stěny a směry spíše obráceně, zatímco starší žáci, zejména dívky, je chápou běžně, tak jako my.

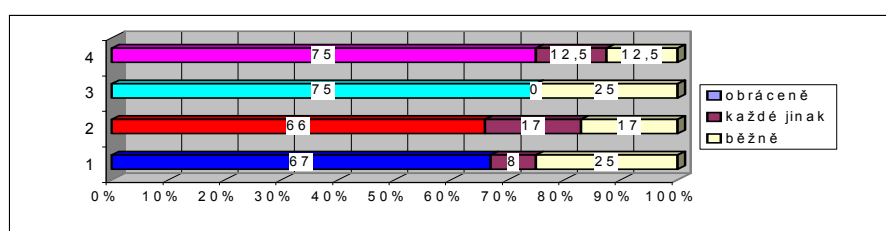
Gr. 3.1.2 Chápání stěn a směrů dopředu-dozadu u PPK (v%)



Legenda: 1 mladší hoši, 2 mladší dívky, 3 starší hoši, 4 starší dívky

Je patrné, že starší žáci, zejména dívky chápou stěna a směry běžně, mladší, zejména hoši obráceně. U hochů dochází k častější změně chápání stěn a směrů.

Gr. 3.1.3 Chápání směrů dopředu-dozadu u OHK (v %)



Legenda: 1 starší hoši, 2 starší dívky, 3 mladší hoši, 4 mladší dívky

Z grafu je patrné, že převážná část žáků chápe směr dopředu v tomto případě jako od sebe, což je pro ně asi přirozené z hlediska odvalování kostky.

Doporučení

Tento jazykový fenomén rozdílného chápání terminologie přední a zadní stěny krychle a zejména směrů pohybu dopředu-dozadu, jakož i jeho postupné změny, má význam jak pro diagnostiku vývoje žáka, tak především pro jeho edukaci.

Pomocí tohoto experimentu bychom mohli diagnostikovat, zda žák vnitřně ještě setrvává na svém individuálním hovorovém pojetí směrů, nebo již převzal běžně používané pojetí terminologie matematiky. Přitom navenek žák může mít terminologii matematického jazyka osvojenou a může jí běžně používat, jenže v jiném významu.

3.2. Fenomén konkrétnosti představy

Významným momentem při řešení problémových úloh PPK bylo to, jaký typ modelu krychle si žáci při řešení představují, tedy fenomén konkrétnosti představy.

Respondenti si kromě plného dřevěného a prázdného drátěného modelu představují i modely jiné. Nejčastěji plný průhledný model. Žáci, zejména mladší, to zdůvodňovali tím, že plný dřevěný model umožňuje chození po úhlopříčce stěn, což prázdný drátěný neumožňuje – „nemohl bych jít napříč stěnou, propadl bych se”. Plný dřevěný neumožňuje vidět některé stěny a hrany, což prázdný drátěný umožňuje – „neviděl bych skrz na hrany”.

Rovněž při provádění experimentů OHK se projevil fenomén konkrétnosti představy, i když v jiném smyslu. Jak potvrzovali žáci, záleželo na tom, zda při sdělování směrů pohybu odvalování kostky byli v představě více vázáni na hrací plán, nebo na model kostky. Ti, kteří si představovali model hrací kostky (spíše chlapci), uváděli směry dopředu a dozadu, ti, kteří vnímali plošný obrázek hracího pole uváděli směry dolů a nahoru (spíše dívky).

Doporučení

Tento fenomén konkrétnosti představy krychle, jaký typ modelu krychle či hrací kostky si žák představuje, má značný diagnostický i edukační význam.

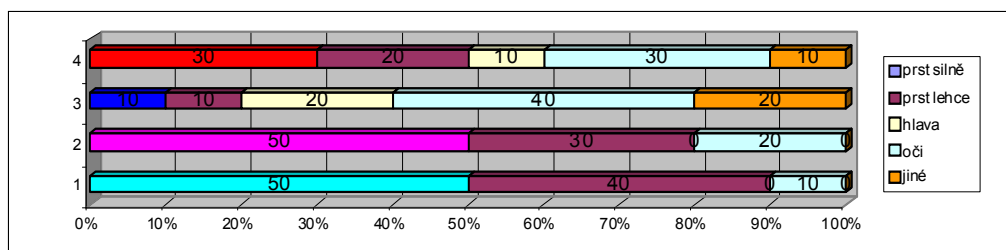
Pro edukaci žáků z toho vyplývá, že je třeba při výuce používat již od nejnižších tříd co nejrozmanitější typy modelů, protože to hraje pro rozvíjení prostorové představivosti významnou úlohu. Obdobně je třeba měnit i způsoby grafického zobrazení těles, protože někteří žáci, kteří měli větší potíže s pohybem po „neviditelných“ stěnách a hranách byli ovlivněni představou grafického zobrazení krychle, zejména v pravém nahledu.

3.3. Fenomén kinestetický

Výraznou úlohu při řešení úloh z oblasti „krychle a pohyb“ má fenomén kinestetický, což je účast nějaké formy pohybu respondenta. Tento pohyb, někdy i bezděčný, je pro některé řešitele nepostradatelný. Doplňuje i nevědomky intenzivní myšlenkovou manipulaci.

Při „procházkách“ byl u mladších žáků tento pohyb intenzivní, především pomocí prstů a ruky, kterými často vytvářeli ve vzduchu jakýsi nový model. Také starší žáci doprovázeli řešení nějakým pohybem, většinou ne tak zřejmým a intenzivním. Buď to lehce prstem nebo rukou, hlavou, často jen očima. Někteří starší se snažili pohyb „utajit“, takže např. pohybovali palcem u nohy pod stolkem nebo palcem ruky složené v klíně za stolkem.

Gr. 3.3.1 Pohyb při „chození“ po krychli (v %)

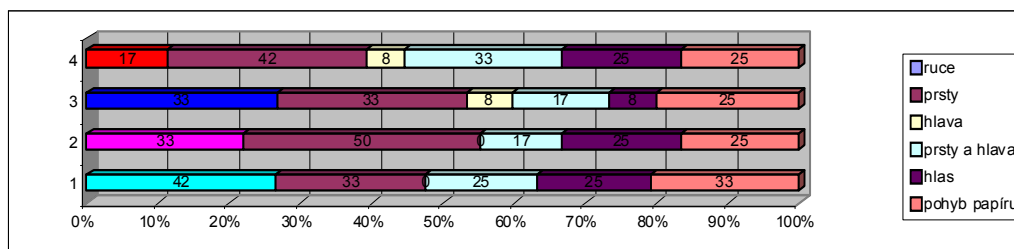


Legenda: 1 mladší hoši, 2 mladší dívky, 3 starší hoši, 4 starší dívky

Při řešení úloh na „odvalování“ byl charakter pohybu jiný než u úloh PPK. U mladších to byl především pohyb obou rukou, nebo i prsty jedné ruky, pomocí které jakoby kostku převalovali. Někdy to byly pohyby kombinované, např. prsty a hlava apod. Pro většinu z nich byl tento pohyb, jak sami uváděli, přímo nezbytný, „jak bych to jinak otočil“. Také starší žáci doprovázeli řešení nějakým pohybem, většinou ne tak zřejmým a intenzivním. Často jen prsty jedné ruky, prstem nebo hlavou, úklonem na tu stranu, na kterou se kostka položí, nebo byly pohyby kombinované. I oni potvrzovali, že jim při řešení pohyb pomáhá.

Někteří žáci, zejména mladší, pohyb doprovázeli hlasitým komentářem. Domníváme se, že se jedná o jakousi pomoc paměti. Toto jsme nazvali fenomén hlasové účasti.

Gr. 3.3.2 Pohyb a hlas při odvalování hrací kostky (v %)



Legenda: 1 mladší hoši, 2 mladší dívky, 3 starší hoši, 4 starší dívky

Doporučení

Kinestetický fenomén souvisí do značné míry s propojením prostorové představivosti a pohybu, které zmiňuje řada autorů z oblasti kognitivní psychologie a má rovněž význam pro diagnostiku a edukaci žáků.

V případě úloh OHK se však jedná o jiný charakter pohybu, pro respondenty dle jejich sdělení obtížnější než v případě PPK. Navíc se zde výrazně uplatňuje paměť při uvědomování si průběžných poloh hrací kostky. Domníváme se, že intenzita a druh pohybu diagnostikuje vázanost respondenta na konkrétní separovaný model. Jedná se o neverbální myšlení a o zapojení dalších smyslů do tohoto imaginárního modelování, a také pohyb napomáhá celkové prostorové orientaci. Zejména u mladších žáků by měli učitelé umožňovat žákům pohyb, případně účast hlasu a neměl by být odmítán ani u starších žáků, pokud jim napomáhá.

3.4. Fenomén využití regularit

Při řešení úloh OHK, někteří žáci již při nácviku objevili určité pravidelnosti, které při převrácení hrací kostky nastávají, a které jsme nazvali fenomén využití regularit:

- beze změny směru je součet hodnot na hracích polích ob jedno roven 7 ;
- je-li po změně směru zpětná změna směru, je hodnota před a po zpětné změně stejná;
- na totéž pole dvěma cestami v úlohách A4 se hodnoty vzájemně vymění 1-2 za 2-1.

Zajímavé bylo, že někteří respondenti pravidla používali, aniž by si to uvědomovali (tzv. „tacite knowledge“) a že někteří dříve objevené pravidlo při řešení nepoužívali.

Doporučení

Soubor těchto úloh by mohl být využit pro diagnostiku a edukaci žáků jednak v oblasti vytváření myšlenkových struktur, ale i metod jak doplnit prostorovou představivost či kompenzovat její některé nedostatky při řešení úloh jinými prostředky, např. objevenými regularitami při odvalování kostky. Výrazně se zde uplatňovalo neverbální myšlení žáků.

3. ZÁVĚR

Experimenty potvrdily, že prostorovou představivost, která je významnou kompetencí člověka, je možno rozvíjet v každém věku, u mladších žáků zejména pomocí těchto úloh s využitím mentální manipulace s objekty a uplatněním jejich neverbální formy myšlení.

Literatura:

- [1] MOLNÁR, J.: *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. Olomouc, Univerzita Palackého 2004, 86 s., ISBN 80-244-0927-5.
- [2] PERNÝ, J.: *Prostorová představivost v prostředí krychle a pohyb*. Dizertační práce, Univerzita Karlova Praha 2001.
- [3] PERNÝ, J.: *Tvořivost k rozvoji prostorové představivosti*. Liberec, Technická univerzita v Liberci 1995, s. 1-77. ISBN 80-7083-802-7.
- [4] PŘÍHONSKÁ, J.: *Barevné kostky aneb matematika hrou*. In: Sborník mezinárodní konference ICPM'05, TU v Liberci 2006, s. 203-209. ISBN: 80-7372-055-8

Kontaktní adresa:

Doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
KMD FP TU v Liberci
Studentská 2, 461 17 Liberec,

Telefon: +420 485 352 285
E-mail: jaroslav.perny@tul.cz

Pohled školní mládeže na spisovnou češtinu

autor: Jana Svobodová

Autorka příspěvku se zabývá pohledem školní mládeže ve věku od 10 do 17 let na spisovnou češtinu, její školní výuku a příští uplatnění v životě podle představ mladých respondentů. Vyhodnotila sondu provedenou v roce 2008 u 424 respondentů, osloveni byli respondenti z Ostravska a jeho širšího okolí, ti vyplnili jednoduchý dotazník obsahující tři otázky. Ukazuje se, že už děti na 1. stupni základní školy mají velmi podobný názor jako jejich starší vrstevníci. Z výsledků vyplynulo, že žáci a studenti pokládají školní výuku spisovné češtiny za velmi potřebnou, odhadují, že ji budou potřebovat v životě velmi často nebo alespoň často, lhostejní nejsou ani k potřebě institucionální péče o spisovnou jazykovou varietu. Jejich názory jsou v příspěvku porovnány s přístupem dospělých respondentů.

Klíčová slova

spisovná čeština; prestiž a hodnota spisovného jazyka; působení školního vyučování mateřštiny; princip komplexnosti v jazykovém vyučování

Abstract

School children's attitude to the standard Czech language

The author deals in her contribution with the attitude of school children (aged from 10 to 17 years) at the standard Czech language, its school teaching and future practical use in the view of young respondents. She evaluated a probe realized in 2008 (424 respondents coming from the Ostrava region and its surroundings, who filled in a simple questionnaire containing 3 questions). It seems that the attitude of primary school pupils is quite similar to that of older pupils. The results show that pupils and students consider the school teaching of the standard Czech language to be quite necessary. They guess they will need it very often or at least often in their future lives and they are also not indifferent to the necessity of institutional care of the standard language variety. Their opinions are confronted with attitudes of adult respondents in the text.

Key words

Standard Czech language; prestige and value of the standard language; effectiveness of mother language teaching at schools; principle of complexity in language teaching

Za situace, kdy část odborné lingvistické obce nevybíravě kritizuje školní výuku češtiny a vyslovuje výhrady k uplatnitelnosti spisovné češtiny v životě vůbec, jsme se rozhodli tímto příspěvkem dokumentovat, jak aktuálně vypadá přístup školní mládeže ke spisovné češtině, zda ji příslušníci nejmladší generace považují za potřebnou, zda školu spatřují jako místo, kde by se s ní měli žáci a studenti seznamovat, a nakolik souhlasí s názorem, že o spisovnou češtinu a její úroveň je třeba odborně pečovat. Uvedené tři aspekty, tj. význam školní výuky spisovné češtiny, názor na její uplatnění v životě a otázku péče o spisovný jazyk v českém prostředí, jsme zpracovali formou tří jednoduchých otázek do dotazníku; ten vyplnilo celkem 424 mladým respondentům na Ostravsku a v jeho nejbližším okolí (Novojičínsko, Opavsko). Pro porovnání jsme obdobný dotazník zadali také respondentům z řad dospělé populace, výsledky srovnání jsou pozoruhodné.

Než se začneme zabývat konkrétními výsledky uvedené sondy, shrneme hlavní východiska didaktické povahy. Je nesporné, že v duchu platných kurikulárních dokumentů a podle charakteristiky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace i vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je výuka na základních školách nesena potřebou naučit žáky využívat mateřštinu v psané i v mluvené podobě tak, aby náležitě vyjádřili své pocity, chápali svou roli v různých komunikačních situacích či dokázali vnímat okolní svět a také sebe sama. Podobné formulace nejsou nijak originální a byly obsaženy už v dokumentech dřívějších. Vesměs se v nich uvádělo, že žáky je třeba včas vést ke spisovné češtině, to platí i nadále ve výuce komunikačně pojaté, která názorně ukazuje oblast uplatnění komunikace spisovné oproti sféře projevů nespisovných. Třebaže RVP ZV člení vzdělávací obor Český jazyk a literatura do tří složek, a to na výchovu jazykovou, výchovu slohovou a komunikační a konečně výchovu literární, je zapotřebí akcentovat snahu o jejich vhodné propojení a komplexní působení. Přímou v charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV je zmínka o zachování komplexního charakteru vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. I z pohledu jazykové výchovy, která by mohla být stěžejní pro formování prvopočátečního vztahu dětí k roli a prestiži spisovné češtiny,

tedy platí, že nemá být oddělena ani od vnitropředmětového propojení s literární a slohově-komunikační složkou, ani od předmětů a vlivů dalších (mezipředmětové vztahy). Zanedbatelné není obecně kulturní působení školního prostředí, v němž se prioritně mají kultivovat dětské komunikační zvyklosti, nadto pak má děti vést k poznávání a respektování dalších zásad a norem, nikoli tedy pouze norem jazykového chování. Cenné vzory mohou děti získat rovněž z četby, z literárních předloh či slohových témat.¹

Skupina respondentů z řad školní mládeže na širším Ostravsku zahrnovala celkem 424 žáků a studentů ve věku od 10 do 17 let, mezi nimi bylo 208 dívek (tj. 49 %) a 216 chlapců (51 %). Dotazník použitý u školní mládeže viz v Příloze 1. Zkusmo byl tento dotazník zadán také žákům dvěma pátých tříd na jedné z ostravských základních škol (35 žáků, tedy pouhých 8 % z celé skupiny respondentů; z nich bylo 19 dívek a 16 chlapců). Výsledky prokázaly, že jak tyto nejmladší děti, tak i starší respondenti až do 17 let věku mají ke spisovné češtině obdobný přístup. Ten rozhodně není záporný nebo nevyhraněný. Snažili jsme se, aby naše výsledky, i když jsme je shromažďovali ve školách v rámci výuky, nebyly školním prostředím a obavami dětí z případných sankcí nijak ovlivněny. Proto byli žáci a studenti osloveni až poslední červnový týden, kdy už nehrozil ani teoretický zásah do klasifikace. Respondentům bylo předem zdůrazněno, jak je cenné, aby se vyjádřili svobodně a pravdivě. Dotazník byl anonymní, zadání, vyplnění a opětovné sesbírání dotazníkových listů proběhlo hladce, rychle a bez účasti učitelů. Ani vyhodnocení nebylo svěřeno učitelům a probíhalo samostatně mimo základní školu. Tyto faktory zabezpečily průkaznost výsledků sondy v dostatečné míře.

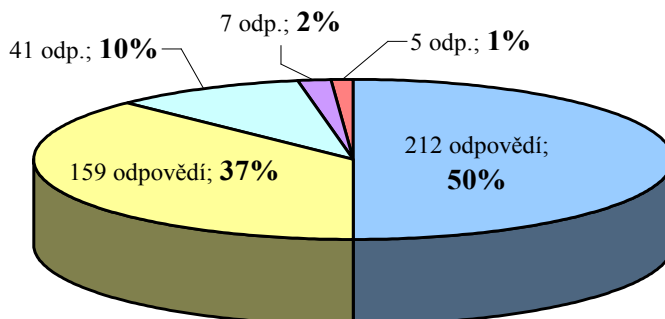
Pro porovnání celkového pohledu všech respondentů a dětí z nejmladší skupiny uvádíme Grafy č. 1 a Graf č. 2.

¹ O principu komplexnosti a vnitropředmětových vztazích při výuce češtiny srov. např. u Metelkové Svobodové, R. (2006) nebo Gejgušové, I. (2006; 2008).

Celkem školní mládež (10 až 17 let) – 424 respondentů

Je pro život důležité naučit se ve škole psát a mluvit spisovnou češtinou?

1. velmi důležité 2. důležité 3. dobré 4. málo důležité 5. zbytečné

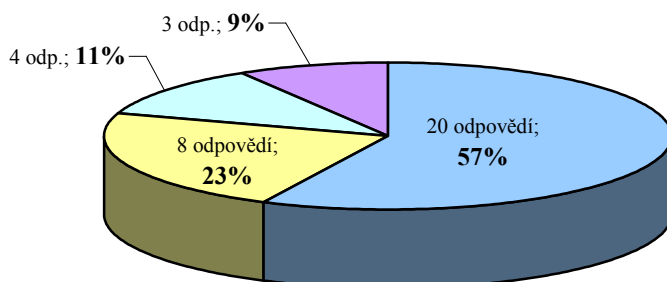


Graf č. 1

Celkem věková skupina 10 a 11 let – 35 respondentů

Budete v životě potřebovat psát a mluvit spisovnou češtinou?

1. určitě velmi často 2. často 3. někdy 4. málokdy 5. nikdy



Graf č. 2

Z porovnání obou grafů k 1. otázce je zřejmé, že už děti ve věku 10 a 11 let se domnívají, že školní výuka spisovné češtiny je pro život „**velmi důležitá**“ nebo alespoň „**důležitá**“ (v součtu 88 % odpovědí; v přepočtu na průměrnou školní známku vycházelo u nejmladších dětí 1,6), tím se jejich postoj v podstatě kryje s názorem celé skupiny mladých respondentů, kde stejnou odpověď dávalo dohromady 87 % oslovených žáků a studentů (a průměrná známka činila u 1. otázky 1,67).

Průměrné „školní známky“ u 1. otázky zaměřené na význam školní výuky spisovné češtiny se dají zhodnotit a porovnat také podle jiných hledisek: Vybereme-li jako vzorek dotazníky všech zúčastněných chlapců (různé školy, věk 10 až 17 let, počet respondentů 216), vycházela průměrná známka za 1. otázku 1,81. U skupiny

nejmladších respondentů-chlapců (10 a 11 let) to bylo 1,87. U všech dívek z různých škol (věkové rozpětí stejné, počet 208) byla výsledná známka 1,52, u děvčat z malé skupiny nejmladších respondentek (10 a 11 let) byla dosažená známka lepší, a to 1,37. Stejně se dají porovnat i další průměrné známky, nedocházelo k žádným překvapivým disproporcím.

Obdobně pozitivní závěry plynuly z odpovědí na prostřední otázku, zda se děti domnívají, že budou v životě spisovnou češtinu potřebovat: u žáků 5. ročníku převažovala odpověď „**velmi často**“ nebo „**často**“ (v součtu představovaly 80 % odpovědí, ani jeden respondent tohoto věku neměl pocit, že spisovnou češtinu nikdy v životě neuplatní). Vyjádřeno průměrnou školní známkou zde vycházela očekávaná potřebnost spisovné češtiny v životě jako 1,71.

Povzbudivě vyznělo i hodnocení poslední otázky, zda péči o spisovnou češtinu mají zajišťovat odborníci (dohromady 80 % nejmladších dětí odpovídalo, že tato péče je velmi „**důležitá**“ nebo alespoň „**potřebná**“, nikdo se nedomníval, že by byla zbytečná). Přepočteno na průměrnou školní známku byla nutnost institucionální péče o spisovnou češtinu ohodnocena stupněm 1,74.

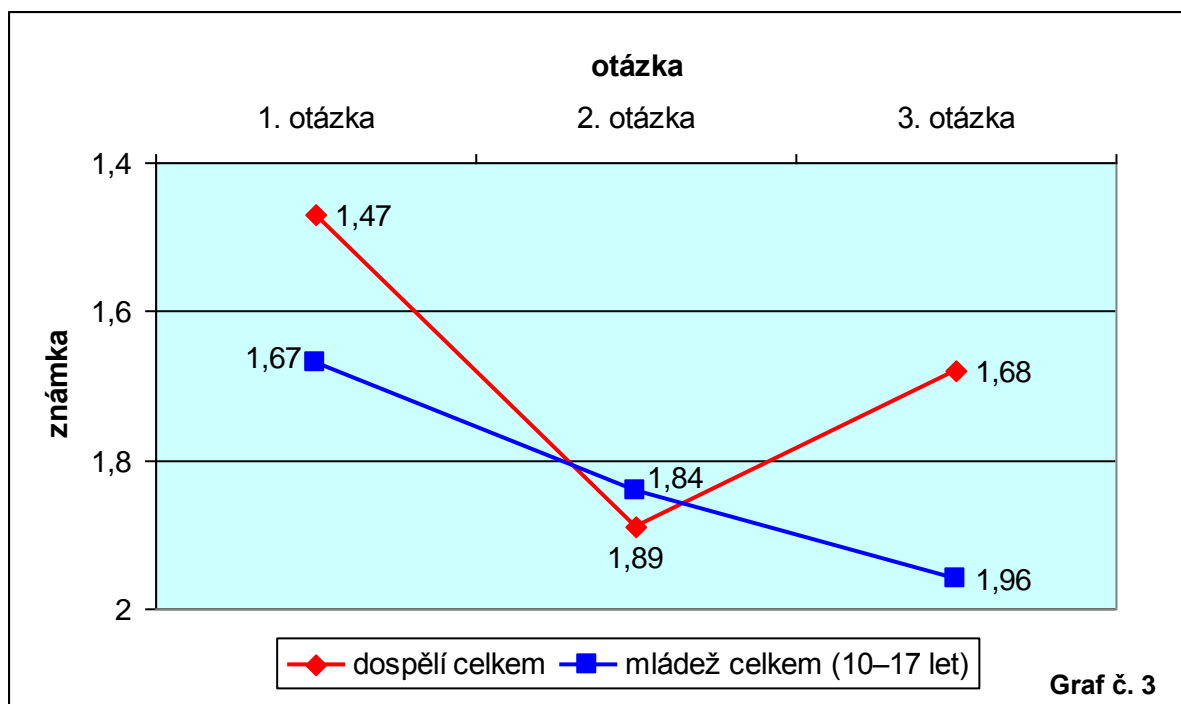
Zajímalo nás také, nakolik se budou lišit průměrné školní známky za jednotlivé otázky ze zadané trojice na zcela opačném pólu věkové škály respondentů, tedy u gymnaziálních studentů ve věku 16 až 17 let, u nichž se dá očekávat větší kritičnost a menší snaha podřizovat se obecným názorům a představám. Skupina těchto nejstarších respondentů byla oproti dětem z nemladší skupiny asi dvojnásobná – měla 73 členů. Jejich odpověď na 1. otázku získala skutečně známku o něco horší, a to 1,75 (dohromady tu sice opět 87 % dávalo buď známku 1, anebo 2, ale našli se i takoví, kteří dávali 4 nebo 5). Připomeňme, že nejmladší respondenti dávali 1,6; všichni respondenti v průměru 1,67.

O něco zdrženlivější byli nejstarší respondenti ze skupiny školní mládeže i v odhadu, zda budou spisovnou češtinu v životě využívat často, průměrná známka u této 2. otázky vycházela na 1,86. Průměrná celková známka u všech 424 respondentů zde u 2. otázky byla hodně blízko, takřka totožná – na hodnotě 1,84; u nejmladších – viz výše – byla nepatrně lepší: 1,71. Třetí otázku, která sledovala názor na důležitost institucionální péče o spisovnou češtinu, byla u našich nejstarších respondentů ohodnocena průměrnou známkou 1,98 (přitom plná polovina dávala známku 2, jen 27 % známku 1); celá skupina 424 respondentů dávala na 3. otázku

v průměru známku 1,96 (nejmladší respondenti, jak jsme uvedli shora, v průměru dávali 1,74). Nezklamali jsme se v deklarovaném předpokladu, že s věkem starších žáků a studentů přece jen stoupá kritičnost a poněkud rezervovanější přístup ke spisovné češtině a její prestiži, nicméně i tak jsou výsledky v podobném duchu jako u dětí na základní škole.

Díky tomuto vzájemnému porovnávání výsledků a „známek“ jsme se rozhodli pokračovat v kontrolní sondě i mezi dospělými. Mírně jsme modifikovali otázky dotazníku (srov. Příloha č. 2), abychom zjistili, zda a nakolik budou postoje dospělých vyjádřeny horšími známkami, jako se nám to rýsovalo u starších respondentů ze skupiny školní mládeže.

Výsledky sondy u 265 dospělých, kterou se nám podařilo zčásti zadat i mimo rámec Moravskoslezského kraje (jižní Morava, Olomoucko, východní Čechy, jižní Čechy, Praha), přinesly zajímavá data, zřejmá s Grafu č. 3. Zatímco křivka spojující hodnotu „školních známek“ u skupiny školní mládeže postupně klesala, u dospělých měla nejnižší hodnotu u druhé otázky a pak opět stoupla. Dospělí si už totiž zřetelněji uvědomují i národně reprezentační funkci jazyka, jazyka jako národního symbolu a kulturní hodnoty, proto požadují odbornou institucionální péči o spisovnou češtinu důrazněji než mládež. Je třeba si však v této souvislosti uvědomit, že „známky“ z Grafu č. 3 mají „nejhorší“ podobu reprezentovanou číslem blížícím se k hodnotě 2, tzn. ve slovním vyjádření je to u 2. otázky vysoce pozitivní hodnocení „**je to důležité**“ a u 3. otázky „**ano, je to potřebné**“. Výhledově bude dobré rozšířit tuto vstupní sondu mezi dětmi a školní mládeží i mezi dospělými na další oblasti v ČR a výsledky navzájem porovnat, ale naše dosavadní dílčí poznatky vcelku jasně potvrdily, že prestiž spisovné češtiny se u nás udržuje na vysoké úrovni.



Závěrem se ještě jednou vraťme k zajímavým postojům těch nejmladších respondentů z naší sondy. Ukázaly, že žáci disponují vlastním názorem na mateřštinu a roli spisovné češtiny v životě. Umí ho vyjádřit nejen prostým označením odpovědi na nabízené škále, ale mnohdy vlastním komentářem, adekvátním jejich věku a zkušenostem. Patrně k těmto zkušenostem a jejich rozsahu významně přispěla i školní docházka a působení učitelů jako vyjadřovacích vzorů. Nezbytně nemusí jít ani o vyučovací předmět Český jazyk a náplň školních učebnic. Vždyť například jedenáctiletá dívka v komentáři k 1. otázce upřímně přiznává, že ve škole jí sice český jazyk nebaví, ale tvrdí, že umět spisovně česky je důležité a „v životě se to vyplatí“. Podobně pragmaticky se k 1. otázce staví jiná jedenáctiletá respondentka: napsala, že spisovná čeština je potřebná, abychom „měli dobrou práci atd.“. Stejný důvod (práce) je přítomen v komentáři další jedenáctileté dívky, její jedenáctiletý spolužák to ještě specifikoval: „Je to důležité k podnikání.“ Desetiletý chlapec si myslí, že „kdyby se spisovná čeština neučila, tak by zanikla“, další jedenáctiletý hoch konstatuje o spisovné češtině velmi honosně: „Bez toho nemohu žít.“ Jiný chlapec napsal s dětskou logikou: „Kdyby nebyla čeština, tak nejsme Češi.“ Další chlapec (11 let) soudí, že spisovná čeština napomůže, „když řešíme problém“. Někteří žáci zdůrazňují, že mluvit spisovně je „lepší“, tím se vlastně vymezují vůči specifickým dialektům v regionu, kde byl školní průzkum proveden. Bystrý chlapec (11 let) dělá rozdíl mezi spisovným psaním a mluvením, celkově dal jako známku 3 a k tomu

lakonicky dopsal: „Mluvení je na nic.“ Jeho spolužačka ztotožňuje mluvené spisovné vyjadřování a slušnost: „Spisovnou češtinou mluví slušní lidé.“ Souhrnnou odpověď o významu spisovné češtiny – s úvodní kritickou výtkou vůči škole – naformulovala jedenáctiletá dívka: „Ve škole je to nuda, ale pak se to v životě vyplatí, protože nás třeba vezmou do práce.“ Pravdivý postřeh ke znalosti spisovné češtiny uvedla desetiletá dívka, která odhadla význam příštího celoživotního vzdělávání. Dala důležitosti školní výuky spisovné češtiny známku 3 a komentovala ji vlastními slovy, která pak uzavřela třemi tečkami: „Myslím, že to není velmi důležité, ale zase to není zbytečné. Když se to někdo ve škole nenaučí, tak se to musí naučit sám...“

Literatura

ADAM, R. K diskusi o spisovné a „standardní“ češtině. In *Slovo a slovesnost*, 2007, roč. 68, č. 3, s. 184–189.

CVRČEK, V. *Regulace jazyka a Koncept minimální intervence*. Praha: NLN a Ústav Českého národního korpusu, 2008.

ČERMÁK, F., SGALL, P., VYBÍRAL, P. Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi. *Slovo a slovesnost*, 2005, roč. 66, č. 2, s. 103–115.

HAVRÁNEK, B. Mluvnická kodifikace spisovné češtiny. In *Studie o spisovném jazyce*. Praha : Nakladatelství ČSAV, 1963, s. 119–124.

HLAVSOVÁ, J. Na okraj nové práce o teorii jazykové kultury. In *Naše řeč*, 2007, roč. 90, č. 3, s. 150–153.

CHLOUPEK, J. Vliv sociolingvistických faktorů na komunikaci. In Patráš, V. (ed.) *Sociolingvistické a psycholingvistické aspekty jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Fakulta humanitných vied, 1996, 1. diel, s. 35–42.

CHROMÝ, J., LEHEČKOVÁ, E. (eds.) *Rozhovory s českými lingvisty I*. Praha: Dauphin, 2007.

KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (eds.) *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2002.

KRAUS, J. Na okraj příspěvku Václava Cvrčka. Ke způsobu vedení diskuse o spisovné češtině. In *Český jazyk a literatura*, 2007/008, roč. 58, č. 1, s. 30–33.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Problematika vnitropředmětových a mezipředmětových vztahů při výuce českého jazyka na ZŠ. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogického fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 79–83.

OLIVA, K. Požadavky na úroveň diskuse o spisovné/standardní češtině. *Slovo a slovesnosť*, 2005, roč. 66, č. 4, s. 278–290.

SGALL, P., CVRČEK, V. O názorové pluralitě a hledání konsenzu v lingvistice. In *Naše řeč*, 2007, roč. 90, č. 3, s. 132–135.

SVOBODOVÁ, J. Norma, komunikace a škola: stav a perspektivy v českém prostředí. In Novák, R. (ed.) *Čeština – jazyk slovanský 2*. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta OU, 2005, s. 5–14.

SVOBODOVÁ, J. Normy školské komunikace. In Jaklová, A. (ed.) *Komunikace – styl – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005, s. 221–226.

SVOBODOVÁ, J. Poznámky o postoji ke spisovné češtině. In Jaklová, A. (ed.) *Člověk – jazyk – text*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008, s. 71–74.

SVOBODOVÁ, J. Já, my a spisovnost. In *Český jazyk a literatura*, 2008/2009, roč. 59, č. 4, s. 180–184.

SVOBODOVÁ, J., GEJGUŠOVÁ, I. Komunikační složka přípravy budoucích učitelů mateřského jazyka. In Ligoš, M. (ed.) *Odborová didaktika pri príprave učiteľa materinského a cudzieho jazyka*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2006, s. 31–46.

ULIČNÝ, O. K pojetí spisovné češtiny jako funkčního jazyka. In Minářová, E., Ondrášková, K. (eds.) *Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 188–190.

Příloha č. 1 – Dotazník pro školní mládež (2008)

I. Myslíte si, že je pro život důležité naučit se ve škole psát a mluvit spisovnou češtinou?

- 1) velmi důležité
- 2) důležité
- 3) dobré
- 4) málo důležité
- 5) zbytečné

můj komentář:

II. Budete v životě potřebovat psát a mluvit spisovnou češtinou?

- 1) určitě velmi často
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) nikdy

můj komentář:

III. Souhlasíte s názorem, že pro náš národ je důležité dbát na to, aby spisovná čeština nadále existovala a aby se o ni starali odborníci?

- 1) určitě ano, je to velmi nutné
- 2) ano, je to potřebné
- 3) ano, je to asi dobré
- 4) možná ano, ale není to tak důležité
- 5) ne, je to zbytečné

můj komentář:

Příloha č. 2 – Dotazník pro dospělé (2008 a 2009)

I. Myslíte si i na základě vlastní zkušenosti, že je pro život důležité, aby se žáci a studenti naučili ve škole psát a mluvit spisovnou češtinou?

- 1) velmi důležité
- 2) důležité
- 3) dobré
- 4) málo důležité
- 5) zbytečné

můj komentář:

II. Ocítáte se v životě v situacích, kdy je zapotřebí, abyste sami uplatnili znalost spisovné češtiny v psané nebo mluvené podobě?

- 1) určitě velmi často
- 2) často
- 3) někdy
- 4) málokdy
- 5) nikdy

můj komentář:

III. Souhlasíte s názorem, že pro náš národ je důležité dbát na to, aby spisovná čeština nadále existovala, aby se o ni starali odborníci a aby pečovali o její úroveň?

- 1) určitě ano, je to velmi nutné
- 2) ano, je to potřebné
- 3) ano, je to asi dobré
- 4) možná ano, ale není to tak důležité
- 5) ne, je to zbytečné

můj komentář:

Kontaktní údaje:

Prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc., katedra českého jazyka a literatury s didaktikou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě; Mlýnská 5, 702 00 Ostrava; jana.svobodova@osu.cz; +420 597 092 635

Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením projektu GA ČR č. 405/09/0113 ***Fenomén spisovnosti v současné české jazykové situaci: recepce, realita, perspektiva a vize.***

Nárys konkrétní komunikační situace

autor: Karel Kamiš

PŘIROZENÝ JAZYK

je *znakový systém*, který vykazuje *stejnorodost a vnitřní vázanost svých prvků*. A právě jednota zvukového prvku zvukové roviny jazyka a řeči nebo grafického prvku grafické roviny jazyka a řeči a řečové a jazykového významu vytváří *prvek jazykového systému*. Např. slovo *strom* pro nás znamená svým významem to, že se jedná o dřevinu s kmenem větvicím se v korunu (např. *bříza, třešeň*) nebo o neorientovaný graf; z hlediska *mluvnického* se jedná o *slovní druh podstatného jména rodu mužského neživotného, čísla jednotného a pádu prvního*.

PRVEK JAZYKOVÉHO SYSTÉMU

v sobě zahrnuje dvě stránky: 1. *Zvukovou nebo grafickou neboli materiální* a 2. *Významovou neboli ideální*. Zvukový nebo grafický prvek sám o sobě, tj. bez významu i bez určité mluvnické funkce, není prvkem daného jazykového systému. Např. napsaný grafický prvek *morts* není v češtině významově obsazen, a proto mu nerozumíme. Pokud tento napsaný prvek *morts* přečteme zprava doleva, pak dostaneme jiný napsaný prvek *strom*, který je v naší mateřštině již významově obsazený a kterému rozumíme. Jazykovým prvkem je v přirozeném jazyce, a tím i v češtině, jednota *zvuků/grafémů* a *významů*. Jejím prostřednictvím čeština uskutečňuje svoji FUNKCI SDĚLOVACÍ.

SDĚLOVÁNÍ MYŠLENEK

1. **MYŠLENKA** vyjádřená *pojmy* se nazývá **SOUDEM**. Lidským *myšlením* zde máme na mysli podobu formálně-logickou jako *podměto-přísudkového vztahu*, čili vztahu *Subjekto-Predikátového; resp. S-P*. Viz, člověk soudí skutečnost, např. *Žádná ryba* (subjekt; podmět)-*nedýchá plicemi* (predikát; přísudek); *Dvě a dvě* (S)-*jsou čtyři* (P) apod. 2. **MYŠLENKA** vyjádřená *slovy* nazýváme **VĚTOU**. Lidským *myšlením* zde máme na mysli aktuální vztažení nějaké *činnosti* (*číst*), *stavu* (*ležet*) nebo *vlastnosti* (*být kuřák*) k jejich *nositeli*. Jde o *modální* a *časové* zařazení *příznaku*; např. *Četl jsem*.

Otec je kuřák. Eva stále leží v posteli. 3. **NEMYŠLENKU** vyjadřující duševní hnutí mluvčího rovněž můžeme vyjádřit **VĚTOU**.

SOUD

je myšlenka vyjádřená pojmy, NIKOLI slovy. Je vyjadřován *větou oznamovací (indikativní), která něco prostě tvrdí nebo oznamuje, a to kladně nebo záporně podle její pravdivostní hodnoty.* V tomto smyslu lze konstatovat, že *věta oznamovací něco tvrdí nebo oznamuje*, a pak např. věta *Dvě a dvě jsou čtyři* je věta oznamovací obdobně jako $2 + 2 = 4$ je věta oznamovací, ale zapsaná jinými symboly, tj. *číslicemi* nežli *písmeny* české abecedy.

VĚTA

VĚTY jsou podle *postoje mluvčího k jejímu obsahu oznamovací, tázací, žádací a zvolací.* – Obdobně i *nemyšlenky* ve smyslu *slovního vyjádření duševního hnutí člověka* vyjadřujeme *větami*.

PROMLUVA

neboli *konkrétní řečový projev* realizovaná vesměs *mateřštinou* je považovaná za jednotku sdělovacího procesu.

SYSTÉM JAZYKA

stojí ve strukturní jazykovědě proti řeči a jejím jednotkám. Jde o soustavu prostředků slovních a mluvnických, kterou má k dispozici pro vyjadřování svých myšlenek a k uskutečňování svých sdělovacích záměrů či cílů každý uživatel daného přirozeného jazyka. Promluvy se člení na menší celky a na jejich základní jednotky. Formálními neboli vnějšími prostředky tohoto členění jsou *intonace a pauzy v řeči.* *Začátek vět oznamovacích, tázacích, žádacích nebo zvolacích* se označuje v mluvené řeči *přestávkou* a její *konec změnou výšky hlasu a přestávkou.* Po stránce *zvukové věta tvoří uzavřený celek vyznačený větným přízvukem, pauzami a tempem.*

ZVUKOVÁ STRÁNKA VÝPOVĚDI

zahrnuje *úsekový a větný přízvuk*, dále *pauzy a melodii.* Výpověď bývá zvukově a graficky signalizována intonací koncového větného úseku a pauzou za ním. 1. **VĚTNÝ PŘÍZVUK** je spojen s významovým jádrem výpovědi. Se změnou výstavby významové se mění i zvuková výstavba výpovědi. 2. **PAUZY** člení souvislou řeč na zvukové úseky a na výpovědi. Pauzy bývají důležitým signálem konce výpovědi

a signálem přisuzovacího vztahu tam, kde tento vztah není vyjádřen určitým tvarem slovesa. 3. INTONACÍ, resp. melodií, se rozumí změny ve výšce hlasového tónu v průběhu mluvené řeči. Intonace člení řeč na větné úseky a vyjadřuje komunikační funkce výpovědi (*oznamovací, tázací, rozkazovací, přací*) a i *bioemocionální charakter výpovědi*. ZVUKOVÉ PROSTŘEDKY ŘEČI se vážou k obsahu promluvy. Umožňují komunikantům obsah výpovědí nejen zvukově ztvárnit, ale zároveň i vyjádřit osobní postoj. – V rovině PSANÉ *označujeme začátek věty velkým písmenem a její konec členicemi znaménky*; k nim patří: *tečka* (.), *otazník* (?), *vykřičník* (!), *popř. tři tečky* (...).

KONKRÉTNÍ KOMUNIKAČNÍ SITUACI

z pohledu problematiky dorozumění se řečí i s ohledem na syntakticko-sémantickou problematiku větně-výpovědní i větně-výrokovou/soudotvornou si můžeme zobrazit na komunikačním modelu transakční analýzy. Ta vyvozuje transakci ve smyslu přenosu jako jednotky společenského styku právě z konkrétní komunikační situace.

PŘENOS – TRANSAKCE

staví na komunikačním kontaktu dvou nebo více osob. Totiž setkají-li se v konkrétním sociálním seskupení minimálně dvě osoby, pak dříve či později jedna z nich promluví, tj. zareaguje verbálně nebo nějak neverbálně naznačí, že bere na vědomí přítomnost ostatních. Osoba mezi jinými osobami neustále něco sděluje, ať chce, či nechce. Tím dochází ke spouštění intersubjektivního sdělování, jež se řečově vesměs uskutečňuje na základě mateřštiny, popř. nemateřštiny ve smyslu řeči cizí se zapojováním primárních i sekundárních funkcí řeči (tj. hlavně mentálních (duševních), sdělovacích (komunikativních); metajazykových (metařečových); výrazových, výzvových; estetických aj.).

V pojetí **TRANSAKČNÍ ANALÝZY** je jednotkou společenského styku přenos. Pokud ve společenském seskupení některá z osob promluví, zahajuje přenos přenosovým podnětem. Další osoba, která k tomu něco řekne, odpovídá přenosovým reflexem. A jednoduchá analýza přenosu se zabývá tím, že určí, který stav ego, čili která exteropsychická, neopsychická nebo archeopsychická funkce vyvolala podnět k přenosu a která funkce na tento

podnět reagovala. Komunikují-li spolu minimálně dvě osoby, mohou komunikovat na kterékoli ze tří úrovní stavů ego. Nejjednodušší způsoby přenosu jsou ty, při nichž jak přenosový podnět, tak i přenosový reflex vycházejí z ego dospělého $\boxed{\text{do} \leftrightarrow \text{do}}$ obou komunikujících stran. Obdobně jednoduchý přenos je přenos mezi ego rodiče a ego dítěte $\boxed{\text{ro} \leftrightarrow \text{dí}}$ nebo mezi ego rodiče a rodiče $\boxed{\text{ro} \leftrightarrow \text{ro}}$ či dítěte a dítěte $\boxed{\text{dí} \leftrightarrow \text{dí}}$. Tyto přenosy jsou doplňkové, tzn., že vyvolaný přenosový reflex je správný a očekávaný, a že probíhá v rámci standardních lidských vztahů ve smyslu sociálním a psychickém.

Komplementarita transakcí v pojetí TA znamená hladký, bezkonfliktní průběh komunikace. Komunikace mezi lidmi bude probíhat hladce tak dlouho, dokud přenos zůstane doplňkovým, a to z hlediska směru vektorů příslušných stavů ego, a nikoli z hlediska obsahové náplně přenosu. Není tedy důležité v komunikaci, jestliže dvě osoby, jež jsou psychicky rovnocennými partnery, se ostře kritizují na úrovni $\boxed{\text{rodič} \leftrightarrow \text{rodič}}$, nebo kriticky řeší nějaký problém na úrovni $\boxed{\text{dospělý} \leftrightarrow \text{dospělý}}$ anebo si spolu hrají na úrovni $\boxed{\text{dítě} \leftrightarrow \text{dítě}}$ či $\boxed{\text{rodič} \leftrightarrow \text{dítě}}$, popř. $\boxed{\text{dospělý} \leftrightarrow \text{dítě}}$. Spojení je narušeno tehdy, když se vyskytne křížový přenos z hlediska směru vektorů. Všechny ostatní kombinace vytvářejí křížové přenosy. Mezi nejběžnější křížové přenosy patří ten přenos, který vychází z přenosu $\boxed{\text{dospělý} \rightarrow \text{dospělý}}$ (*Nevidělas moje ponožky?*) se správnou odpovědí $\boxed{\text{dospělý} \leftarrow \text{dospělý}}$ (*Asi jsou v prádelníku*). Za předpokladu, že dotázaný vzplane, může být odpověď buď typu: a) $\boxed{\text{dítě} \rightarrow \text{rodič}}$ (*Já? Copak já ti je nosím?*) nebo b) $\text{rodič} \rightarrow \text{dítě}$ (*Proč si nedáváš na své věci pozor! Vždyť už přeci nejsi malý kluk!*). Z oblasti vyjednávání lze např. uvést druhotný přenos, v němž se současně projevuje aktivita více než dvou stavů ego v dialogu. Např. verbální hra Obchodní cestující využívá trojúhelníkový přenos, při němž se projevují všechny tři stavy ego: „Obchodní cestující: „*Tohle zboží je daleko lepší. Škoda, že si je nemůžete dovolit!*“ Hospodyně: „*A právě to si vezmu!*“ „Obchodní cestující jako dospělý uvádí dva objektivní fakty: „*Tohle zboží je lepší*“ a „*Vy si je nemůžete dovolit.*“ Na povrchní nebo sociální úrovni jsou jeho slova určena hospodyni jako dospělé osobě, jejíž odpověď by měla znít: „*V obou případech máte pravdu.*“ Avšak druhotný neboli psychologický útok dobře vycvičeného a zkušeného dospělého v obchodním cestujícím je veden proti dítěti v hospodyni. Správnost jeho úsudku je potvrzena dětskou odpovědí, která vlastně znamená: „*Bez ohledu*

na finanční následky dokážu tomu sprostákovi, že si můžu dovolit to, co ostatní zákaznice.“ Tento přenos je doplňkový na obou úrovních, protože odpověď hospodyně je brána za bernou minci jako odpověď dospělého, který uzavírá smlouvu.“

PARADOX – ANTINOMIE LHÁŘE

Z PSYCHICKÉHO HLEDISKA jakákoli blokáda komunikace z pohledu postiženého jednotlivce vyvolává u něho nelibý pocit nejistoty. Může docházet i ke vzniku chronické paradoxní komunikace, v níž jedinec se přestává orientovat v dané konkrétní situaci. Tak je tomu např. při zvládnání paradoxní komunikační situace, kterou mohou realizovat některé psychicky narušené osoby v dialogu. V tomto pojetí se lze opřít o principy sémantických a logických antinomií neboli paradoxů vycházejících z paradoxu lháře. Viz: *Kréťan Epimenides prohlásil, že všichni Kréťané jsou lháři. Je-li jeho tvrzení pravdivé a jsou-li opravdu všichni Kréťané lháři, pak mluvil Epimenides pravdu, a není tedy pravda, že všichni Kréťané jsou lháři, neboť on sám je také Kréťan. Lhal-li, znamená to, že Kréťané nejsou lháři. Z toho ovšem plyne, že ani Epimenides není lhář. Jeho výrok je tudíž pravdivý a Kréťané jsou lháři* a tak dále až do nekonečna. Antinomie lháře je tvrzení, jež má zdánlivě správnou logickou stavbu, ale vede k logickým potížím. Navíc tvrzení být či nebýt pravdivý formulovaná v mateřštině nemohou být ani pravdivá, ani nepravdivá a mateřština nemůže ani vyhovovat potřebám logického myšlení jako některé jazyky umělé nebo smíšené a speciálně k těmto účelům vytvořené. Totiž při vzniku lidské řeči z hlediska jejího historického vývoje hrály nezastupitelnou roli emoční faktory. Slova individuální slovní zásoby jedince vyvolávají u něho rozmanité emoční stavy, řada z nich je neurčitá, nejasná a mnohoznačná ukazující na stopy svého původního mystického i symbolického charakteru. Obrazně řečeno, řeč více vyhovuje potřebám umělce než vědce (logika-filozofa; matematika aj.). S typem antinomie lháře se lze setkat v konkrétní komunikační situaci např. to lze ilustrovat na jeho zkrácené podobě u typu prohlášení, že napsané věty uvnitř orámování jsou nepravdivé Miluji Tě – Nenávidím Tě. Tím dochází u tohoto typu antinomie při komunikaci psychicky narušených osob k neustálému porušování diskontinuity mezi třídou prvků a jejími členy s následnými patologickými projevy v oblasti jejich psychiky; viz paradox v lidské interakci: kontradikce mezi sociálně schváleným chováním a emocemi jedince.

DVOJÍ VAZBA – DOUBLE BIND

Do oblasti sémantických a logických paradoxů lze řadit i problematiku tzv. dvojí vazby (double bind), a to jako speciálního typu učení kontextu, jemuž vyrůstající dítě nebo dospělý jedinec, pokud v něm žijí, nemůže uniknout. Jde o model neřešitelné konfliktové situace, ve které každé rozhodnutí vede do slepé uličky. Totiž dítě je vystavováno inkongruentním informacím, jež od něj vyžadují, aby popřelo důležité aspekty sama sebe nebo své existence. Jde v řadě případů o nesoulad mezi negativním příkazem typu: *Nedělej to a to, nebo tě potrestám!*, a souběžně negativním příkazem typu *Neuděláš-li to a to, potrestám tě!* Trestem, jemuž se chce dítě vyhnout, může být buď odmítní lásky ze strany matky či jiné dítěti blízké osoby nebo projev hněvu či nenávisti ze strany matky či jiné osoby vůči němu. Viz nejprůkazněji praktiky podobné dvojí vazbě u kněží Zenbudhismu podávané odbornou psychiatricko-psychologickou literaturou. Tito kněží ukazují svým žákům dřevěnou hůl a přitom konstatují: 1. *Řekneš-li, že tato hůl je skutečná, uhodím tě jí.* 2. *Řekneš-li, že je neskutečná, uhodím tě jí;* 3. *Neřekneš-li vůbec nic, uhodím tě jí.* Jediným způsobem, jak vyjádřit nejvyšší pravdu, je mlčení. Tím se dostáváme k základům školy Zen vycházející z tvrzení, že nejvyšší pravda je nevyjádřitelná a je postižitelná pouze vnitřní zkušeností. Jde o poznání sebe sama, v němž poznávající a poznávané splývají.

BRAINWASHING – SU SING KAI TSAO

Negativně působí z pohledu metakomplementárního vztahu mezi komunikanty i relativně účinná čínská reforma myšlení (su sing kai tsao), čili ideologický přerod v koncepci čínské indokrinace přeložená z termínu hai nao termínem brainwashing. Jde o komunikační techniky zacílené k veřejným přiznáním válečných zajatců k nespáchaným válečným zločinům. Hlavní příčinou případného zhroucení válečných zajatců bylo a i dosud je jejich tělesné oslabení z podvýživy a ze svízelných životních podmínek, dále stálá přítomnost strachu, napětí, nejistoty z budoucnosti a vliv přesvědčování uplatňované působením v malých skupinách. Tyto komunikační techniky jsou založené na cíleném vyvolávání frustračních a neřešitelných konfliktových situací. Pod pojem brainwashing lze řadit i moment sociální izolace, někdy vedoucí až k sensorické deprivaci spojený s nezákonným nátlakem v nápravných zařízeních.

METAJAZYK – METAŘEČ

Při řešení problematiky rozumění větě a dorozumění se výpověďmi v konkrétní komunikační situaci je vhodné vyjít z logicko-sémantické koncepce rozlišování jazyka-objektu a metajazyka, jak s ní pracují některá sémantická a logická pojetí. To nám metodologicky umožňuje pochopit podstatu paradoxních komunikačních technik často užívaných komunikanty v konkrétní komunikační situaci.

A. TARSKI při VYŘEŠENÍ problematiky sémantických paradoxů se vzdal předpokladu významově uzavřeného jednotného jazyka a rozštěpil významově uzavřený jazyk na jazyky dva. První z nich je jazyk, o němž mluvíme neboli předmětný jazyk terminologicky označovaný jako jazyk-objekt (v případě přirozeného jazyka jazyk nebo řeč; např. *A tak se na to vykašlu!*) a druhým jazykem je ten jazyk, v němž lze formulovat výpovědi o větách nebo jiných výrazech jazyka-objektu neboli metajazyk (v případě přirozeného jazyka metajazyk jazyk nebo metařeč; např. ptám-li se z mluvnického pohledu na to, kterým slovním druhem je podtržené slovo ve výpovědi A tak se na to vykašlu!, metajazykem či metařečí konstatuji, že jde o slovní druh ČÁSTICE). A právě ve větách metajazyka se mohou vyskytovat sémantické (významové) pojmy. To znamená, že *každá věta, ve které se vyskytuje některý ze sémantických pojmů, je součástí metajazyka, resp. některého z metajazyků vyššího řádu navazujícího na metajazyk nižšího řádu*. A. Tarski prokázal na jím vyřešené problematice paradoxů, že např. slova přirozeného jazyka *pravdivý* a *nepravdivý*, jsou-li vztažena na věty nějakého daného jazyka, vyžadují vždy jiný jazyk vyššího řádu, aby je bylo možno definovat. Právě toto pojetí hierarchie jazyků je v určité formě nezbytně nutné pro řešení paradoxů. Tato problematika je odvozena z paradoxu lháře. Z Tarského koncepce plyne, že slova *pravdivý* a *nepravdivý* se nemohou vyskytovat v jazyce-objektu, neboť tato slova vztažená na věty metajazyka (věty n-tého jazyka) patří do metajazyka prvního řádu (jazyka $n + 1$ řádu). Tato hierarchie metajazyků se šíří směrem nahoru, a to bez omezení, nikoli dolů, neboť kdyby tomu tak bylo, jazyk by nikdy nemohl začít. Metajazyk musí umožnit, aby všechny výrazy jazyka-objektu bylo možno v něm vyjádřit, a musí obsahovat významové pojmy ve vztahu k jazyku-objektu, které není možno v jazyce objektu formulovat. Tato koncepce dovoluje metodologicky řešit i problematiku tzv. dvojí

vazby, dále problematiku paradoxní komunikace s vědomým rozlišováním jazyka-objektu a metajazyka.

Litaratura

Kamiš, K.: Věta, výpověď a komunikace. In.: Lokálové konstrukce ve struktuře věty. Lokálové konstrukce ve struktuře věty. AUP 90, *Studia linguistica*. Ústí nad Labem 2003, s. 5—66.

Hudba a komunikace

Petr Ježil

1. Umění a hudba

Umění, to je literatura, hudba či abstraktní malba stejně jako architektura či užitá keramika...V současné době nastupujícího technokratického racionalismu je umění člověku převážně prezentováno jako součást zábavného průmyslu. Objev, že i v této převratné době informační exploze má umění i jinou podobu, se může uskutečnit především v procesu vzdělávání, tedy zejména ve škole. Ta může pomoci člověku odhalit jednu z původních funkcí umění, která byla známa již v období starého Řecka, totiž funkci měnit vnitřní stav člověka, kdy podle Platóna „...člověk získá něco, co dosud neměl, a stává se něčím, čím dosud nebyl...“ Zdá se, že dosah této myšlenky, kterou důsledně dokázali pochopit například počáteční fáze křesťanství, neumíme dnes docenit. Každé umění může předávat tyto vysoké etické a estetické hodnoty svými prostředky. Míra preference jednotlivých typů uměleckých sdělení je přímo úměrná míře jejich porozumění. A zde je velká úloha nás pedagogů, protože učitel musí znát, musí vědět. Teprve pak může tvořivě a úspěšně směřovat k tomu nejdůležitějšímu – oslovit své žáky, a v našem případě naučit je rozumět umění a komunikovat s ním.

Téma řeči umění se týká umění vůbec, toho, co je všem druhům umění společné. Jde nám o to, jak nás umění oslovuje, k čemu obrací naši pozornost, co nám říká a sděluje. Jde o to, jak vůbec uměleckému dílu rozumíme, jak s ním komunikujeme, jak komunikuje ono s námi. Jazyk umění hraje zvláštní roli: sděluje, ale jinak, než jazyk praktického dne, protože řečeno s Janem Mukařovským, umělecké dílo nabývá schopnosti poukazovat ke skutečnostem zcela jiným, než zobrazuje, a k systémům hodnot jiným, než z jakého samo vzešlo a na jakém je vybudováno.

Jedním z druhů umění je i hudba. V dějinách lidstva i v současnosti bychom nenašli jediný národ, jedinou pospolitost, jedinou societu, kde by hudba byla něčím neznámým. Hudba patří k nejcharakterističtějším znakům člověka a zřejmě ji nelze v jejím působení a jejích funkcích ničím nahradit. Ve styku s hudbou se člověk učí hudebně slyšet. Tím ovšem probouzí a kultivuje nejen svůj smysl pro hudbu, ale šířeji svůj smysl pro krásno, pro estetično. Prostřednictvím hudby se člověk stává citlivějším a otevřenějším vůči světu a životu, díky tomu, že se dostává do kontaktu s hudbou, že s ní komunikuje, stává se bohatším.

Hudba dokazuje, že umění „je doma“ i tam, kde není obsahu, alespoň ne obsahu, jaký má např. román, malba krajiny a podobně. Umělecké sdělení je uměleckým právě proto, že sám sdělovací prostředek, tj. jazyk sdělení, poutá pozornost. Soustředění se na výraz v hudbě dominuje. Odpadají odkazy ke konkrétním věcem, zakotveným v praktickém světě. Místo jednotlivých vzpomínek, událostí, věcí se odhalují souvislosti, v oparu neurčitosti jako by vystával celý život. Hudba navozuje celkový postoj, atmosféru, náladu. Má svůj svět. A proniknout do něj není snadné. Chce to čas, vyžaduje to aktivitu a snahu proniknout do jejího tajemství.

Hudba má svůj jazyk a mluví jasnou řečí. Podmanivost světa hudby měl na mysli Eduard Hanslick, když tvrdil, že zatímco ostatní umění nás přemlouvají, hudba přepadá; když charakterizoval tóny samotné, hudbu jako neurčitou démonickou moc, která žhavě uchvacuje každíčký nerv našeho těla: „Tón je v hudbě věcí samostatnou, účelem sám o sobě, a přitom hudba, toto umění nejvzletnější, neoznačující, nenapodobující jako umění jiná, je zároveň uměním nejduchovnějším a nejsmyslnějším.“ A Artur Schopenhauer o hudbě napsal, že se od všech jiných umění odlišuje tím, že není odrazem jevu či správněji adekvátní objektivitě vůle, nýbrž bezprostředně odrazem vůle samé a tedy podává ke všemu fyzickému ve světě to metafyzické, ke všem jevům věc o sobě. Podle toho by bylo možno nazvat svět právě tak dobře ztělesněnou hudbou jako ztělesněnou vůlí.“ Vyznat se tedy v tom všem není vůbec jednoduché, a zvláště dětem, které teprve začínají poznávat svět, je třeba pomoci orientovat se v tom nádherném hájemství hudby.

2. Neverbální komunikace

O hudbě je pochopitelně možno mluvit víc než dost. Ale hudba by měla především znít. Tím spíše, že sama dokáže komunikovat. A to i beze slov, pomocí neverbální komunikace. Jde o souhrn mimoslovních sdělení, která jsou vědomě nebo nevědomě předávána člověkem jiné osobě, jiným lidem. Prostřednictvím neverbální komunikace si s druhými lidmi předáváme informace o tom, jak vnímáme sami sebe, jak svět kolem nás, svého partnera, předáváme informace o vlastních emocích, napětí a rozpoložení. Neverbální signály vysíláme většinou podvědomě a také je podvědomě přijímáme. A to i ty, které k nám vysílá hudba.

Hudba je elementární komunikace. Kdo se účastní komunikačního procesu s ní, ten zároveň následuje i tvoří, sleduje i vytváří. Hudba je v tomto nekompromisní. Vyžaduje účast – jinak se stává pouze hlukem, neuskuteční se.

3. Komunikace s hudbou

Hudba je komunikačním aktem, který se podílí na harmonickém rozvoji osobnosti; rozumět jí neznamena jenom znát noty, ale umět se do ní vcítit, dokázat ji prožít a přetlumočit. Lidé potřebují hudbu právě pro její emotivní působení s prožíváním pocitu radosti, štěstí, duševního povznesení s esteticko-emocionálním působením. Hudbu není možné chápat v rámci úzkých hranic kategorií umění. V rozvoji hudebnosti žáka spočívá těžiště v motivaci, aktivizaci a činnostním charakteru procesu vyučování a vzdělávání s kreativním aspektem učitele a žáka. Žák je tvořivá bytost, která má být středem výchovně vyučovacího působení a učitelovou povinností je zajistit jeho dynamičnost. Učitel vytváří aktivizující podmínky pro uskutečňování a průběh procesu vnímání. Stojí před úkolem zavést žáky na půdu autentického prožitku umění a objevu vlastních tvůrčích sil a nečekaných možností vnímání našeho světa.

V procesu vnímání hudebního díla se uskutečňuje estetický dialog, umělecká komunikace vnímatele s hudebním dílem. Princip této komunikace lze zahrnout do širokého pole informačních procesů, jež jsou významnou součástí a vlastností existence života. Je třeba si uvědomit, že komunikací – tedy sdělením – nerozumíme jenom verbální kontakt, řeč, ale jakýkoliv komunikační systém, který má charakter systematizovaného kódu, kódu, který má nějakou byť neuvědomělou smysluplnost a vypovídající hodnotu, vytváří spojení v určitém společenství a členové tohoto společenství mají (alespoň potencionálně) schopnost ho dekódovat a tím i osvojit. Umělecké dílo je vždycky mnohoznačné. Není jednoduchého a jednoznačného přístupu a podání, výkladu a definitivního soudu. Snad v žádném umění to neplatí tak silně a plně jako v hudbě.

Problém při komunikaci s hudbou je především v tom, že je mnoho hudebních jazyků. Tato skutečnost ztěžuje osvojování jazyka hudby, tzn. jejích výrazových a významových prostředků.

Hudba provází člověka od dětství. V porovnání s osvojováním řeči je učení se hře na hudební nástroj jen pasivním osvojováním jazyka hudby, protože se nevytvářejí struktury hudební řeči (tak jako věty v jazyce). Chceme-li tedy, aby žáci porozuměli hudební řeči, musíme je vést k hudební tvořivosti. Na základě větší znalosti slov, vět, větných konstrukcí porozumíme více jazyku; na základě větší znalosti výrazových prostředků hudby, hudebních forem apod. porozumíme více hudebnímu jazyku. Jak uvádí filosof Zdeněk Vyšehlíd, „hudbou myslíme z řeči“. Dětské psychice, zvláště na I. stupni základní školy, je blízké

synestetické (vícesmyslové) vnímání, především vnímání přes obraz, vizualizaci; hudbu dítě vnímá také lépe například s pomocí pohybu.

Umění a kultura tvoří neoddelitelnou součást lidské existence i každodenního života lidí. Je v moci hudby, aby nás ponoukala k pohybu, aby v nás vzbuzovala radost, smutek, zamyšlení, leknutí, údiv, pocit spokojenosti, napětí, slavnosti. Hudba ovládá celý náš organismus a působí ve chvíli, kdy se jí oddáme, jako kyslík vnikající všemi těmi důmyslnými cestami do všech částí našeho těla.

Porozumění hudbě, komunikace s ní, se odehrává v několika rovinách. První rovinou je smyslový vjem, zejména široká škála barevných a dynamických kvalit. Tento vjem nesporně ovlivňuje celkové hodnocení hudebního díla. Druhou vrstvou tvoří schopnost význam hudebního díla dešifrovat, pochopit smysl hudebního sdělení. Tato schopnost je nutně vázána na hudební zkušenost, na jakousi předchozí znalost jazyka určitého typu hudby. Každý vnímá každou skladbu „na pozadí“ svých individuálních znalostí a zkušeností. A naším úkolem jako hudebních pedagogů je dát žákům základní hudební zkušenost, která jim usnadní pochopení neznámé hudební skladby ze známého hudebního paradigmatu – členění hudby (forma), porozumění hudební artikulaci (rozeznávání motivů, oblasti hlavního a vedlejšího tématu, klidového /tónika/ a pohybového /dominanta/ stavu), orientace v akordech, ve zvukových barvách, rozpoznávání melodie, vnímání rytmu – to vše na nás působí silněji než výrazové (sdělovací) prostředky jiných umění.

Specifický a vyhraněný charakter hudebního sdělení, hudebně sdělovacího systému, tkví v tom, že se nedá přeložit, převést do žádné jiné sdělovací struktury. Slova, pojmy, čísla, mimohudební umělecké a jiné znaky mohou sice pomoci hudební tkáň analyzovat, popisovat, vysvětlovat, hudební sdělení objasňovat, přibližovat, nemohou je však nahradit. Hudba je sdělením nonverbálním, sdělovacím systémem zaměřeným na výraz, expresi, intonaci. Sdělnost hudby, tzn. schopnost nést významy, je obecně méně dokonalá, méně přesná než u řeči. S daleko větší dávkou náznaku, pravděpodobnosti, víceznačnosti, mnohovýznamovosti však dokáže v některých případech a některých sférách, obzvláště pocitových nuancích, jazykové možnosti přesáhnout.

Za jakých podmínek může hudba fungovat jako sdělení? Výchozím předpokladem je *záměrnost* vnímání, *záměrnost* naslouchání. Dovednost soustředit se na hledání závažných zvukových informací. Záměr může vycházet z potřeby subjektu, z duševního stavu posluchače, může ale být vyvolán i vnějším impulsem, třeba učitelem, jeho slovy, motivací. Druhá podmínka potom vychází z faktu, že *struktura skladby objektivně existuje*. Oné struktury, prostorovému uspořádání hudebního sdělení, skladatel mohl i nemusel přikládat

sémantickou hodnotu (význam). Ovšem pro posluchače je právě ona možnost výběru prvků z celkového tvaru jakýmsi východiskem při prožívání tvořivého procesu a jeho výsledku, tedy prožíváním toho, co si stačil při poslechu vybrat a po poslechu podle vlastní představy znovu spojit podobně jako při hře se stavebníci. Posluchačova vlastní restrukturalizace, odlišná od skladatelova tvaru, registrovaného zápisem, má jedinečnou hodnotovou příchut' (např. osobní radosti, smutku, strachu atd.) díky vynaloženému úsilí dobrat se obsahu hudebního sdělení. Člověk při vnímání hudby jen pasivně neposlouchá, ale musí se aktivně účastnit. Pak je možno tento proces nazvat tvůrčím, tvořivým. Tvůrčí prvky ve vnímání objevují zážitky, které jsou shodné v hudbě i v lidské činnosti, a mohou přispět k sebepoznání jedince, k utváření jeho vkusu, k rozvoji asociačních procesů, emocionálních reakcí. Jedince psychicky uvolňují (relaxace), mají význam katarzický (vnitřní očista), stimulační (připravují k následující činnosti), duševně hygienický a terapeutický. Na setkání s hudbou bychom se měli připravovat jako na setkání s člověkem, který nám chce cosi říci, cosi předat. Ono sdělení je zakódováno do hudební řeči. Tedy nikoliv slova, ale tóny, jejich vlastnosti... Učit se rozumět hudbě je dlouhodobý a v podstatě nikdy nekončící proces.

4. Komunikace hudbou

Hudba nám předkládá nějakou myšlenku. Myšlenku, která sídlila v mysli skladatele, tvůrce, když dílo tvořil. Promlouvá k nám každý tón znamenající jedno písmeno z dlouhého souvětí – skladby. A my můžeme to souvětí použít k tomu, abychom „cosi“ sdělili svému okolí, lidem kolem nás. Hudba je výpovědí, poselstvím, odráží se v ní emoce, city, nálady, události, touhy, potřeby podělit se o svůj zážitek.

Hudební výchova je oborem umožňujícím žákům pronikat do světa hudby a hudebního umění, tedy poznávat zákonitosti hudby, prostřednictvím vlastního aktivního a tvořivého muzicírování, ale i prostřednictvím návštěv koncertů, sledování multimédií a práce s nimi a podobně. Záměrně uvádím pojem *hudební umění současně s pojmem hudba*, neboť hudbu nelze dnes už chápat pouze jako umění, ale jako estetický korelát zvukové zkušenosti člověka, jako nástroj komunikace, plnící vedle estetické také zábavné či terapeutické a další společenské funkce.

Hudební výchova, má-li výše uvedená kritéria splňovat, musí být *aktivní, kreativní a integrativní*. Pojmy *aktivní a kreativní* jsou v přímé vazbě na pojem *činnost* a předjímají činnostní charakter hudebně výchovné práce. Jedině činnostní pojetí umožní žákovi nenásilně a přitom poučeně komunikovat hudbou tak, aby byl schopen okusit hudbu, prožít hudbu ve

všech možných podobách a funkcích. Tuto interakci s hudbou totiž jedinec (pokud není s hudbou přímo spojen jako žák ZUŠ nebo člen hudebnické rodiny apod.) nemá možnost zažít jinde než právě v hodinách hudební výchovy. Přitom se tato interakce stává důležitým faktorem pro rozvoj jedince nejen z hlediska hudebního (ve smyslu rozvíjení jeho hudebních schopností a dovedností), ale i z hlediska rozvoje jeho celkové osobnosti (inteligence, volní vlastnosti atd.).

Při hudebních činnostech se děti učí myslet v souvislostech a vyjadřovat se jiným „jazykem“, jiným kódem, jiným způsobem, než je řeč, než jsou slova. V teoretickém rozpracování principů systému hudebního rozvoje dítěte vycházíme z komplexních kreativních činností v návaznosti na předškolní výchovu a pokračujeme v hudebním rozvoji dětí. Většina hodin hudební výchovy má být integrovaná důmyslně s mezipředmětovými vztahy bez zbytečných formálních prvků. Jednotlivá témata nemusí být rozčleněna do jednohodinových jednotek, ale mohou vytvářet ucelené tématické celky hudebně výtvarné, hudebně-dramatické, hudebně-literární, pohybově-instrumentální apod.

5. Závěr

Ve chvíli, kdy třeba zpíváme nebo hrajeme na hudební nástroj, kdy se pohybujeme rytmicky podle hudby, kdy improvizujeme ať již vokálně nebo instrumentálně (třeba jenom pomocí vařečky a kastrolu), je vznikající hudební výtvar naším osobním sdělením, kterým něco svému okolí sdělujeme. Nehledě na to, že působí příznivě i na náš zdravotní stav, na tlukot srdce, na uvolnění svalů, na pravidelné dýchání a na nervovou soustavu, silně narušenou civilizací.

Existují lidé – a na I. stupni ZŠ jich je většina – jejichž nadání není zcela a přesně projevené; existují lidé, kteří nevědí, že a co jim bylo dáno do vínku. Je tedy potřeba, aby měli regulérní příležitost ohledávat, poznávat a kultivovat to, čeho se jim dostalo. Třeba i hudebního nadání. Ne proto, aby se stali tzv. výkonnými umělci, profesionály, ale aby poznávali jisté obecné principy a své konkrétní dispozice a vědomě s nimi mohli nakládat.

Při hudebních činnostech tak mají možnost v určitých rozměrech a souvislostech uvědomovat si, co a jak svojí hudební činností vlastně říkají, protože akustické trvání v čase a prostoru je jiné, než když si činnost jenom představují v sobě a pro sebe. Hudba, kterou vytvářejí, náhle prochází jejich těly a pouští se do prostoru, odkud se k nim vrací jako něco, co má najednou jinou existenci, paradoxně v jistý moment jakoby objektivní a na nich již nezávislou.

Současná estetická výchova učí děti hledat, co říci o světě, ve kterém žijí, a nabízí jim možnost, jak to vyjádřit. Motivací a hledáním myšlenek nebo potřebných vyjadřovacích prostředků je přivádí k aktivizaci smyslového vnímání, estetického citění i rozumového a citového hodnocení skutečnosti a jevů. Tato tvořivá aktivita jim umožňuje dospět k prohloubenému prožitku poznávání.

Vlastní sebevyjádření i lidské vcítění žákům zprostředkovává estetické výpovědi druhých a přivádí je k porozumění jejich významům. Tím se otvírá nová cesta ke komunikaci, k názorové toleranci a mezi jiným i k citlivému pochopení umění. Učitel pak je tím, kdo děti na dobrodružné cestě za objevováním skryté tváře světa provází.

Literatura:

- BARANČIČOVÁ, S.: Apologie soudobé hudby. In: Hudební rozhledy 1990, r. XLII, č.8
DOBROVSKÁ, V.: Hudba orientovaná k budoucnosti. In Hudební rozhledy 1990, r.XLII, č.2
DOUBRAVOVÁ, J.: Dialog a imaginace. Interpersonální diagnóza umění(m). Editio Supraphon, Praha 1998
FUKAČ, J.: Osvojování světa hudbou. In. Musica viva in schola IX, UJEP Brno, Brno 1989
HANSLICK, E.: O hudebním krásnu. Supraphon, 1973
HERDEN, J.: Hudba jako řeč. Scientia, Praha 1998
CHALUPECKÝ, J.: Obhajoba umění. Československý spisovatel, Praha 1991
CHARALAMBIDIS, A.: Postavení hudební výchovy v RVP ZV a její metodologická východiska. <http://www.rvp.cz/clanek/6/42>
JEŽIL, P.: Hudba jako prostředek komunikace. In: Musica viva in schola XVI, Pedagogická fakulta MU Brno, Brno 2000
MUKAŘOVSKÝ, J.: Studie z estetiky. Odeon, Praha 1966
SCHOPENHAUER, A.: Svět jako vůle a představa I. Nová tiskárna, Pelhřimov 1998
SCHOPENHAUER, A.: Metafysika lásky a hudby. Votobia 1995
VYŠOHLÍD, Z.: O víře a porozumění. Fakulta humanitních studií ZČU v Plzni, Svoboda servis, Praha 2001

Resumé

Je v moci hudby, aby nás vyzývala k pohybu, aby v nás vzbuzovala radost, smutek, zamyšlení, leknutí, údiv, pocit spokojenosti, napětí, slavnosti; k tomu je ale třeba hudbě porozumět, naučit se s ní komunikovat. A to není nijak snadná záležitost, zvláště na I. stupni ZŠ.

Kontakt:

Doc. PhDr. Petr Ježil, Ph.D.
Katedra výchov uměním
Pedagogická fakulta Univerzity J.E.Purkyně
Hořeni 13
400 96 Ústí nad Labem
e-mail: petr.jezil@ujep.cz

Vizuálně obrazná vyjádření jako prostředek komunikace

Radka Růžičková

Abstrakt:

Vizuální vnímání dětí a nutnost jeho kultivace. RVP ve výtvarné výchově. Vztah jazykové označení k obrazným představám. Využití PC, interaktivní tabule jako prostředků neverbální komunikace. Symboly „smajlíků“ (možnost hodnocení, vyjádření nálady, komunikace formou mailování). Možnosti galerie softwaru SMART Notebook. Komiks .

Klíčová slova:

Vizuální vnímání, vizuálně obrazná vyjádření, pojetí výtvarné výchovy v rámci RVP, jazykové označení – obrazný vjem.

„Hlavní při tom je předkládat věci smysly vnímatelné nejdříve smyslům, aby mohly být pochopeny... Neboť nemůžeme ani jednat ani mluvit moudře, jestliže dříve neporozumíme správně všemu, co máme činit nebo o čem máme mluvit. V rozumu pak nic není, co nebylo dříve ve smyslech. Pilně cvičit smysly ve správném chápání rozdílů mezi věcmi znamená klást základy veškeré moudrosti, vši moudré výmluvnosti a všem moudrým úkonům v životě.“ (1)

J. A. Komenský

Začala jsem slovy Komenského, který kladl důraz na obraznost ve výuce. Usiloval o to, aby každý výraz, který si člověk učením osvojuje, byl spojen s poznáním a pochopením předmětu či jevu. Vycházel ze zásady, že vnější smyslové orgány jsou nejdůležitější oporou při počátečních vzdělávacích krocích, že je třeba smysly stále rozvíjet. Jeho teorie jsou nepostradatelné už několik století. Současná výuka není výjimkou.

Výtvarná výchova a informatika jsou předměty, ve kterých se na základní škole nejvíce pracuje s obrazem. Rozšířením nových médií nejen do výuky, ale do společnosti vůbec, se rozšiřuje obsah výtvarné výchovy za okruh umělecké výtvarné tvorby ke všem vizuálním znakům a k vizuálním podnětům, se kterými se v životě běžně setkáváme. (2)

Vizuálně obrazná vyjádření

Abychom se nestávali pouze pasivními a bezbrannými příjemci projevů vizuální kultury, je zapotřebí naučit žáky ovládat skrze tvorbu, vnímání a interpretaci její prostředky na všech úrovních. Měli bychom je naučit rozeznávat, pojmenovávat i vytvářet jednotlivé prvky vizuálně obrazných vyjádření, které mohou mít povahu obrazu, sošky, kresby, fotografie, videa, ale i stylu oblečení a zahrnují rovněž design, vzhled krajiny, reklamu apod. Děti by se měly snažit tato různá obrazná vyjádření vytvořit, vnímat je a interpretovat, vycházet přitom co nejvíce z vlastních zkušeností, prožitků a z pomoci své fantazie je dále upravovat a přetvářet. To však není možné bez tvořivého přístupu učitele, který k výuce přistupuje s vlastní kreativitou a ochotou přizpůsobit se dané skupině žáků, bez strachu zařadit do výuky něco nového, dosud nezařazeného, což se, v rámci začlenění nových médií do výuky, stále ještě stává. (3)

Současní pedagogové, speciálně pak učitelé výtvarné výchovy, by si měli uvědomit, že vizuální vnímání mladých lidí a dětí se samo přirozeně přizpůsobuje nejnovějším formám

vizuálního zobrazování současných médií. Média však nepodporují rozvoj kritického přístupu k nim, neodhalují pozadí svého vzniku, záměry a strategie. Právě škola má možnost rozvíjet a podporovat vizuální gramotnost žáků, která zahrnuje i analýzu a kritické přijímání vizuálních podnětů. Z toho důvodu by měla zaměřit svou pozornost na obrázky, fotografie, reklamu i na film, které dnes tvoří jednu z hlavních složek dětské vizuální zkušenosti.

„Důležité je, abychom věděli, že obsah-„hodnota“ vizuálně obrazných vyjádření není objektivně jednou provždy daná, ale že se utváří a potvrzuje teprve v procesu komunikace, který může probíhat opakovaně v reakci na nové podmínky interpretace a každý se může naučit, jak jej iniciovat“ (4)

Rámcový vzdělávací program

Výtvarná výchova se v *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)* uplatnila – společně s hudební výchovou – jako *samostatný obor* v tzv. vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Záměrem bylo, aby ve svém pojetí odpovídala soudobým obecným prioritám všeobecného vzdělávání, ale také aby zdůraznila jedinečnost výtvarného oboru: aby nabízela možnosti vědomého a poučeného pronikání do zákonitostí procesu vizuálního vnímání a umělecké tvorby.

Na rozdíl od dosavadního členění obsahu učiva výtvarné výchovy (podle tematických okruhů, výtvarných technik, či názvů postupných metodických kroků) člení RVP obsah učiva na tři základní okruhy činností: (1) *rozvíjení smyslové citlivosti* (v artefietice tomu odpovídá dimenze *forma*), (2) *ověřování komunikačních účinků* (v artefietice dimenze *komunikace*), (3) *uplatňování subjektivity* (v artefietice dimenze *výraz*).

Rozhodující změna vzhledem k dosavadnímu převládajícímu pojetí výtvarné výchovy u nás (které jsme dříve nazvali *spontánně-tvořivé*) záležela ve zvýšeném důrazu na *vzdělávací stránku* předmětu. Zvýšil se důraz na tzv. *výstupy*, tj. na dosahování obecně stanovených a pro učitele závazných všeobecně vzdělávacích *cílů*. Cesty k jejich dosahování mohou být různé (mají být vymezené *školními vzdělávacími programy*), ale kvalita výsledků má být shodná a srovnatelná mezi různými školami nebo učiteli.

Dosavadní spontánně-tvořivý model byl v praxi soustředěn především na žákovskou výtvarnou *tvorbu*, která měla být dobře *motivovaná, bezprostřední a originální*. Proto na počátku hodin obvykle učitel spotřeboval nejméně deset minut i více na motivování žáků k práci, většinu času pak zabírala jejich vlastní tvorba, individuálně nebo skupinově korigovaná učitelem, se snahou zasahovat raději méně, než více. Cílem bylo rozvinout tvořivost, podporovat fantazii a osvobodit děti k samostatnému pohledu na svět.

V tomto směru jsou nároky RVP přibližně shodné jako tomu bylo dříve. Tomu se říká *činnostní tvořivé pojetí* výuky, které je pro výtvarnou výchovu typické. Ale samo o sobě by již nestačilo ke splnění vzdělávacích nároků současné školy. Proto v RVP značně vzrostl důraz na *poznávací složku*, a tedy i na pozornost věnovanou *odborným poznatkům* o vizuální kultuře, o *vizuálním vnímání*, o jeho *kulturních nebo sociálních a biologických souvislostech*.(5)

Vztah jazykového označení k obrazným představám

Nejbezprostřednějším znakovým systémem k označení naší obraznosti je mluvený jazyk, kterému se učíme od počátku našeho života a vstupujeme jím do sociální existence. Zásadním

rozdílem vůči obraznosti je, že je neviditelný. Teprve dvojice *jazykové označení – obrazný vjem* (v okamžiku aktuálního vnímání) vyvolávají naši schopnost uvědomění obraznosti, i když se přitom svým uvědoměním soustředujeme pouze na obraznost a podíl jazykového označení si neuvědomujeme. Mylně se tak domníváme, že obraznost se nám zjevuje sama od sebe. Neviditelná slova, jako strukturační nástroj naší paměti, také třídí a ovlivňují výběr výsledků vizuálního nazírání a stejně tak ovlivňují i obrazné představy fyzicky umístěné v našem mozku, které při tomto procesu vznikají. Tyto představy lze slovy snadno vyvolat a také ukázat, na co se máme při pozorování soustředit. Uvědoměle vidíme vždy něco, co můžeme označit také konkrétními pojmy. Takto si jazykový pojem převádíme na obrazný objekt ve své paměti. (6)

Ukázky z praxe

1) **Náladovník** (obrázek 1)

Možnost využití pro nižší ročníky I. stupně. Podle počítačové gramotnosti žáků, která je na různých základních školách odlišná mohou si žáci náladovník připravit sami. Pokud by to nebyli schopni zvládnout, mohou jim jej připravit žáci s jiných ročníků.

Metodika:

- *práce ve SMART Notebooku:*

- děti přiřazují k smajlíkům přídavná jména, která nejlépe vystihují jejich náladu; z přídavných jmen pak sami tvoří jména podstatná; příklad: smutný – smutek
- jedním tahem změní výraz smajlíka a popíše jeho náladu

- *práce s kartičkou těchto smajlíků:*

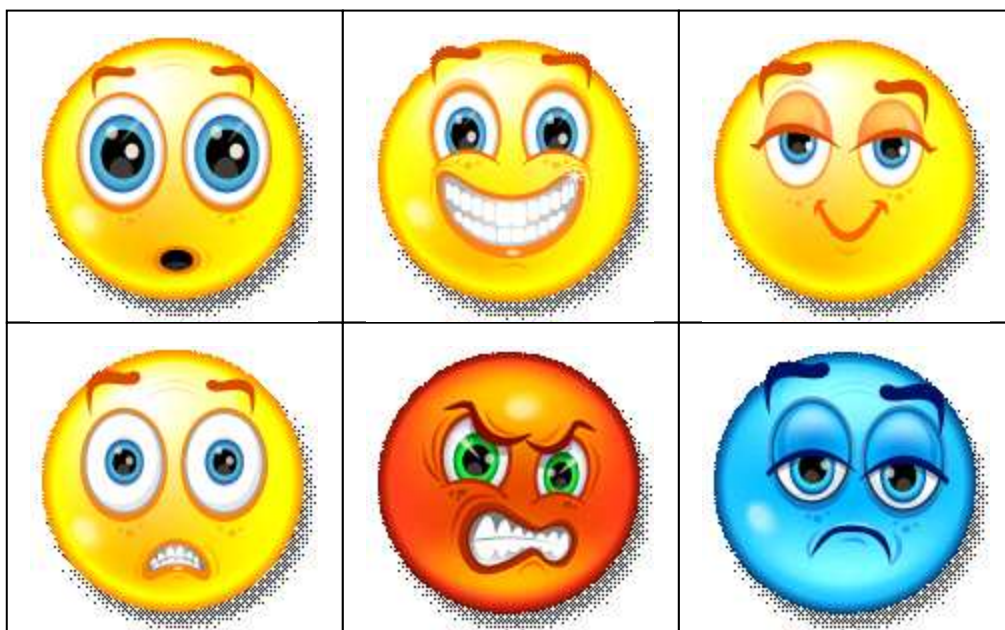
- zatrhne smajlíka, který nejlépe vystihuje tvoji dnešní náladu (vytvoř grimasu odpovídající tvému smajlíku, vysvětli proč máš takovou náladu, pokud je někdo smutný, spolužáci se snaží smutného či našťavaného pantomimicky rozveselit)
- některá políčka vyučující úmyslně nechá prázdná a děti si je samy doplní dle vlastní potřeby a fantazie; spolužáci potom hádají, jakou náladu smajlík představuje (mohou odpovídat i v podobě smajlíku, vystřižených a nalepených na špejlích)

Poznámka:

Symbole smajlíků na špejli se dají využívat také pro hodnocení, ať už formou známkování, či hodnocení spolužáků nebo sebehodnocení. Zpestřením výuky může být i krátké e-mailování při výuce na počítačích.



Obrázek 1

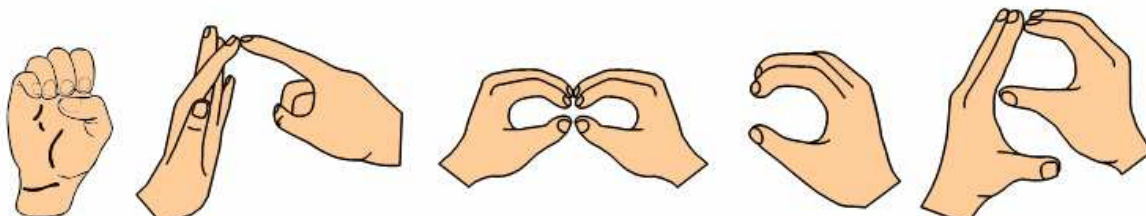


2) SMART Notebook

Stejně jako symboly smajlíků mohou žáci využít grimasy z galerie softwaru SMART Notebook (doporučuji až po zvládnutí práce se smajlíky).



Zajímavé jsou i hry s americkou či britskou prstovou abecedou. Pomocí těchto gest rukou mohou děti při výtvarné výchově vytvářet své monogramy tak, že si gesto otisknou na čtvrtku v podobě klovatinové rezervy a dále pracují s tuší nebo grafickým barvami. Mohou pak ze vzniklých podpisů vytvářet i symboliku specifickou a srozumitelnou pouze členům jejich třídy (tajná abeceda).

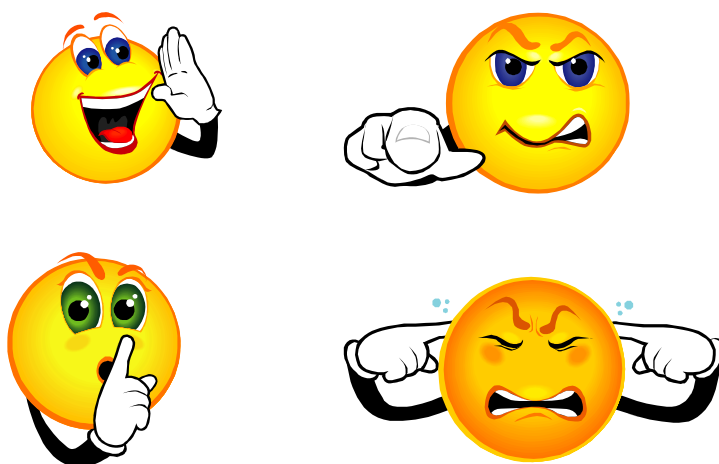


3) Tvorba komiksů

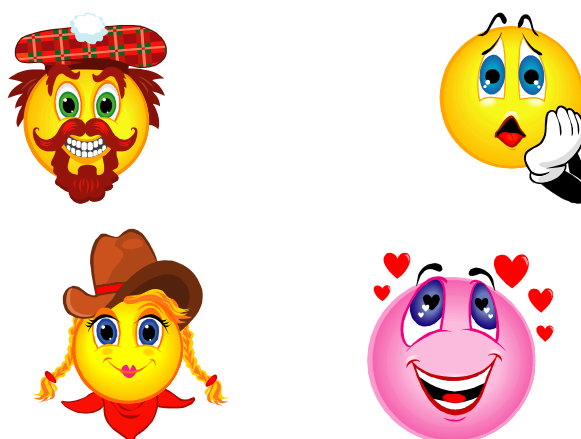
„Obecně je komiks narativní technikou založenou na sledu obrazů (nejčastěji kreseb, maleb, fotografií nebo koláží), jež jsou většinou doplněny textem. Jde o systém postavený na specifickém vizuálním jazyce, který je sám o sobě zajímavý pravidly svého fungování. Na jeho příkladu můžeme sledovat, jak komiksové obrazy získávají a proměňují své významy a jak působí ve společnosti.“ (7)

Komiks patří od svého vzniku k oblíbeným formám čtení. Myslím, že současné děti a mládež velmi málo čtou a tyto krátké texty jejichž hlavní výpovědí je opět vizuálně obrazné vyjádření, jim velmi vyhovuje. Práce na komiksu je velmi náročná. Klade nároky na přípravu učitele a tvůrčí činnost žáků i pedagoga. Práce děti však velmi baví a je možné při ni dobře využívat mezipředmětové přesahy. Krátké příběhy, které děti tvoří pomocí smajlíků nebo klipartů, předkládají spolužákům nejprve bez textu. Každý žák si, po zobrazení příběhu na interaktivní tabuli, napíše do sešitu svůj příběh, který se podle něj na obrázku odehrává. Poté dochází ke konfrontaci s příběhem autora a opět se rozvíjí široká diskuze nad obrazovou výpovědí.

Obrázek 3



Obrázek 4





Komiks po doplnění textem

zlodej ivan se
pokouši vykrást
svého souseda



ivan se už dostal
do domu chce
najít trezor



ivan ho našel,
chce ukrást
peníze co mu
soused dluží



v tu náhle pan
okurka uvidí že
u souseda někdo
krade, určitě to je
ivan!!
tak volá 155.



ivana už chytili
a půjde na policii
pan ivan
bude nekon tu
dobu v base.

Závěr:

Při tvorbě komiksů je lepší používat symboliku smajlíků (obrázek 3, 4) až v 5. eventuelně v 6. ročníků. Pro nižší ročníky jsou vhodnější kliparty (obrázek 5), které jsou konkrétnější a dětem srozumitelnější. Je vhodné začít nejprve s jedním klipartem, aby se žáci naučili jim rozumět, hledat jejich výpovědní podstatu. Pak teprve sestavovat krátké komiksy (bez textu) a později ve vyšších ročnících si v rámci informatiky a výtvarné výchovy vytvoří komiks (s krátkým textem) z vlastních obrázků ať už tradičně výtvarně zpracované a naskenové do počítače, nebo vytvořené v grafických editorech. Je to jedna z možností, jak si žáci mohou uvědomovat míru manipulace obrazně vizuálních sdělení.

Literatura:

- 1) KOMENSKÝ, Jan Ámos. *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*. Praha : TRIZONIA, 1991. s. 5
- 2) KOMENSKÝ, Jan Ámos. *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*. Praha : TRIZONIA, 1991. s. 5
- 3) Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Metodický portál RVP* : Vančát Jaroslav, Pastorová Markéta: *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru* [online]. 27.8.2006. Praha . [cit. 2008-10-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/843>>. ISBN 1802 - 4785.
- 4) Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Metodický portál RVP* : Vančát Jaroslav, Pastorová Markéta: *K pojetí a terminologii Výtvarného oboru* [online]. 27.8.2006. Praha .2005 [cit. 2008-10-23]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/843>>. ISBN 1802 - 4785.
- 5) *Artefiletika : Z historie výtvarné výchovy a její teorie /3/* [online]. 24. 11. 2006. 2004 [cit. 2008-10-26]. Dostupný z WWW: <www.artefiletika.cz>.
- 6) VANČÁT, Jaroslav. *TVOŘIVOST A OBRAZNOST VE ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU*. Praha : Eduart, 2008. s. 9, 10
- 7) POSPISZYL, Tomáš. *Vzpora mozků : Komiks a ideologie dvacátého století*. In FILIPOVÁ, Marta, RAMPLEY, Matthew. *Možnosti vizuálních studií : Obrazy - texty - interpretace*. Brno : Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2007. s. 136. ISBN 978-80-87029-26-8.

Mgr. Radka Růžicková

odborná asistentka KVVU PF UJEP Ústí nad Labem

doktorand KVK PF UJEP Ústí nad Labem

pracoviště: Katedra výchov uměním PF UJEP Ústí nad Labem

Stará 2550/92, 400 11 Ústí nad Labem

e – mail: radka.ruzickova@ujep.cz

Telefon: 775254500

Komunikace s hudbou – „cesta od prožitku k poznatku“.

Mgr. Lenka Straňková, Ph.D.

Abstrakt:

Příspěvek se ve zkratce zabývá otázkou co a jak ovlivňuje hudební komunikaci a její kvalitu, jakým způsobem a za jakých podmínek funguje tento specifický komunikační systém, jaká je emocionální účinnost sdělovaného hudebního obsahu u posluchače mladšího školního věku.

Klíčová slova:

hudební komunikace – prožitek – verbalizace – posluchač mladšího školního věku

Hudba sama o sobě je natolik složitý a mnohotvárný jev, že je mimořádně obtížné se jen pokusit najít v literatuře definici, která by jej slovy co nejlépe postihla. Nicméně sympatickým východiskem mých dalších úvah bude vymezení pojmu, jak jej uvádí *P. Krbaťa*: „Hudba je specifickou formou lidského jednání, mezilidské komunikace a výměny informací...Je v projevech, formách i obsahu nesmírně mnohostranná... se širokým dopadem svých funkcí na život jedince i společnosti...“¹

Zcela běžně je tedy hudba, resp. hudební komunikace označována jako *řeč svého druhu*,² jako *přenos zvláštního typu informací, které jiným způsobem nelze formulovat a sdělovat*, jako *zvláštní sdělení tlumočené specifickými prostředky*. Hudba je *osobitou auditivní nonverbální komunikací* či ji lze definovat jako *specifický dokonale strukturovaný komunikační systém*, apod. Krom již uvedeného nelze opominout determinaci hudby psychikou a sociálním bytím člověka, připomenout hudební komunikaci jakožto prostředek sociální interakce. (Ostatně již samotný pojem komunikace – z latinského *communicare*, resp. *communem redere* znamená v překladu učinit společným, sdílet.)

¹ Krbaťa, P.: *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov: Matúš, 1994. str.12

² Odborná literatura přesně definuje obsah pojmu hudební řeč a hudební jazyk. Podrobnějšímu zkoumání zmíněné problematiky se však na tomto místě nevěnuji. Budiž jen řečeno, že hudebním jazykem rozumíme znakový systém, hudební řeč definujeme jako dokončený, uzavřený text, zprávu, jako znakový předmět, komunikát. Blíže viz např. Medušeuskij, V. V.: *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenia hudby*. Bratislava: OPUS, 1982. str. 17-31. Blíže též o sféře *langue* (systému objektivních norem) a sféře *parole* (o subjektivním užití těchto norem) Jiránek, J.: *Tajemství hudebního významu*. Praha: Academia, 1979. str. 64.

Jednou z možností, jimiž lze realizovat kontakty s hudbou vedle aktivit produkčních a interpretačních, je recepce³. A právě recepce hudby je dále předmětem mého zájmu.

Na všech úrovních uskutečňování výše zmíněné hudební komunikace je třeba mít neustále na paměti, že tento akt vzájemné interakce je subjekt-objektovým vztahem⁴; že subjekt musí být schopen odečíst objekt jako sdělení a že nejen v hudebním díle, ale i u posluchače se předpokládá větší či menší povědomí o určitých ustálených tvarech, apod. Kvalita komunikace je pak ovlivňována a determinována individualitou subjektu – posluchače (v daném případě posluchače mladšího školního věku se všemi přednostmi i limity tohoto stupně vývoje) na straně jedné a vlastnostmi hudebního artefaktu na straně druhé. Nelze opominout ani zákonitosti fungování procesu přijímání, „dekódování“ a tvořivého zpracování akustických informací.⁵

³ Recepce – z latinského recipio = přijímám; v odborné literatuře narazíme na nejednotné, do jisté míry i protichůdné definice pojmu recepce; zde vycházím z pojetí, které zdůrazňuje prvek aktivity a recepci hudby definuje jako komplexní a mnoharovinový jev, jako nejvyšší stadium vnímání hudby – tj. příjem, utřídění a porozumění provázené emocionálním prožitkem a prvky hodnocení. IN: *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie* (M. Holas, HAMU, Praha 2001, str. 61)

⁴ Vztah „dílo – posluchač“ je složitější než jednoznačné vymezení „subjekt – objekt“. Jednak dílo, objekt nestojí v absolutní opozici vůči posluchači a jednak sám posluchač je subjektem pouze jako osobní účastník procesu vnímání hudby, ale zároveň objektem jakožto adresát působení hudebního díla v širokém slova smyslu. Blíže viz Brejka, R.: Úvod do štúdia teórie a praxe receptívnej hudobnej výchovy. Bratislava: VŠMU, 1985. str. 49. Nicméně v dalším textu budiž vzájemný objekt- subjektový vztah chápán tak, jak byl výše vymezen, v jakési pomyslné opozici.

⁵ Psychologie hudby vedle pojmu recepce hudby vymezuje též pojem **percepce** – jako „pouhé slyšení“, sluchové „nazírání“, jako smyslový příjem na úrovni fyziologické; a vyšší stadium vnímání hudby, jež přesahuje bezprostřední smyslový vjem, tzv. **apercepce** (z latinského ad=k, perceptio = vnímání, chápání). Na této úrovni vnímání – při odkrývání významové a obsahové stránky hudebního díla - dochází k propojení psychofyziologických (smyslových) a vyšších intelektuálních funkcí a procesů, bez jejichž svrchované součinnosti by vlastně vůbec nebylo možné hudební dílo jako celek uchopit. Při zpracování informací a dešifraci sdělení se uplatňují procesy analýzy a syntézy, srovnávání, zobecňování, abstrakce – tedy nezbytné **myšlenkové operace**. Vzhledem k charakteru hudby – jejímu plynutí v čase – kdy se zároveň rozpomínáme na minulé, sledujeme současné a dle míry získané hudební, posluchačské zkušenosti předvídáme následné, jsou kladeny nemalé nároky na **pozornost, paměť**, při uchopení hudebního obsahu a jeho „dotváření“ na způsob interpretace hrají nezastupitelnou úlohu **představy, fantazie**. Cílem této psychické tvořivé aktivity je zajištění adekvátní interakce mezi vnímatelem a hudebním artefaktem a uskutečnění specifické komunikace, jež vyústí v estetický zážitek.

Uskutečňování hudební komunikace – tj. objevování hudební řeči, postupné pronikání k podstatě hudebního obsahu, k chápání, porozumění smyslu hudby je cestou od prožitku k poznatku. Prioritním v jakémkoli kontaktu se znějící hudbou je **prožitek**. Má-li však být plnohodnotný a trvalý, nestačí jen spontánní vnímání hudebního díla, jen prvotní dojem bez hlubší reflexe. (Ač ani spontánní reakce na hudbu sama o sobě není nepodstatná a se slovní interpretací prožitku se neustále obě akce vzájemně prolínají. Citové zaujetí je primární motivací a předpokladem analytického přístupu a myšlení, racionalizace zase prožitek prohlubuje.) Celý proces vnímání hudby tedy začíná aktivizací smyslů, pouhá „evidence“ hudby je však velmi zúžená. Bez pokusu o proniknutí do struktury hudebního díla zůstává jen nerozčleněný dojem, spíše tušené celkové naladění, náladové zabarvení bez znalosti jeho příčin, což má za následek neschopnost navázat s dílem užší kontakt, zorientovat se. Tato skutečnost pak může vést ke ztrátě zájmu.

Je proto třeba vlastní dojem zkoumat a zodpovědět otázku, jak to působí. Bezprostředně bychom si měli položit otázku další – proč to tak působí (jak je to uděláno) a má-li být celý proces zcela dokončen, pak by měla následovat ještě otázka třetí - co to znamená, co mi to má sdělit. Hlubšímu pochopení struktury hudebního díla i sdělovanému obsahu tak přispívá **verbalizace**.⁶ Ačkoli lze komunikaci s hudbou realizovat formami nonverbálními a ačkoli neschopnost vyjádřit se slovy automaticky nemusí znamenat neporozumění, resp. nedostatek porozumění, teprve na základě pojmenování, verbalizace prožitku dochází k významovému posunu a je jisté, že hudba zasáhla také „vědomí“.⁷ Verbalizace sama o sobě je racionálně - kognitivním aktem, vyžaduje **myšlení, myšlenkové operace**, formulování vlastních myšlenek a pojmenování citů. Reprezentuje tedy novou existenční rovinu hudby (svým kognitivním způsobem ji obohacuje) a ovlivňuje její komunikovatelnost - vede k postupnému pronikání k významům a obsahům uložených v hudbě a to, co je v hudbě „zašifrované“ a mělo být

⁶ J. Jiránek definuje verbalizaci hudby jako: „teoreticky pojmové pojmenování bezpojmového estetična“. In.: Jiránek, J.: Hudební sémantika a sémiotika. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. str. 23.

⁷ Je patrná určitá analogie s Piagetovou teorií verbalizace prožitku. Dle Piageta si děti nepamatuji zážitky z raného dětství proto, že nebyly verbalizovány, tj. uspořádány tak, aby se staly obsahem trvalé paměti. Až teprve, když je dítě schopno vnést do toho, co prožívá, uspořádání, když je schopno orientovat se a organizovat své vztahy, teprve tehdy získávají zkušenosti smysl. Blíže viz Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: SPN, 1966.

uchopené je racionálními operacemi vysvětlené. Myšlení dává hudebnímu prožitku smysl a význam.

Pokud tedy dobře víme, s čím zacházíme; víme, co je to hudba, známe její podstatu, smysl, funkci; umíme ji plnohodnotně, aktivně vnímat, prožívat, porozumět jí; umíme nejen *slyšet*, ale skutečně *poslouchat*, pak je třeba též vzdělávat posluchače v „rozumění“ hudební řeči. A kdy jindy s tím začít, než v dětském věku a kde jinde, než ve škole.

Z výše řečeného logicky vyplývají úkoly školní receptivní výchovy. Jedním z hlavních úkolů je naučit žáky vnímat a prožívat hudební dílo jako estetický objekt, chápat jeho význam a smysl. Pokud obsah sdělení bude nesrozumitelný a zůstane nepochopen, lze očekávat nezáměr a negativní reakci. (Pochopitelným a logickým předpokladem je, že díla vybraná k poslechu ve škole estetickým objektem v plném smyslu toho slova skutečně jsou, jsou nositeli estetických a etických hodnot, struktura skladby objektivně existuje, hudebně vyjadřovací prostředky jsou dokonale, účelně volené a recipientem dané věkové kategorie postižitelné, apod.). Podnítit zájem, motivovat k ochotě naslouchat a postupně vést k porozumění a adekvátnímu prožívání je naopak tou cestou, na jejímž konci lze očekávat pozitivní reakci, event. následovanou potřebou dalšího kontaktu s podobnou hudbou.

Dětský posluchač zpočátku registruje hudební dílo blíže nediferencovaně, spíše jen jako větší či menší uspořádanost, přehlednost skladby. Orientaci v hudebním proudu mu umožňují principy opakování, kontrastu, momenty překvapení či emocionálně působivá místa. Pro postupné pronikání do hudební struktury a pro pochopení hudebního obsahu je nezbytná alespoň elementární znalost hudebně tvárných prostředků a postupně se utvářející představa o jejich vztazích a hierarchii, jakož i postižení souvislostí mezi náladou, emocionálním vyzněním skladby a použitými výrazovými prostředky. Nezbytným předpokladem úspěšnosti školní recepce hudby tedy je dětské posluchače systematicky vybavovat poslechovými dovednostmi. Mezi nimi jmenujme alespoň ty, jimiž je celý proces na elementárním stupni odstartován:

1. Soustředit se na hledání „zakódovaných“ informací, všimnout si jich. Dovednost soustředit se je podmíněna záměrným nasloucháním.
2. Vyčlenit jednotlivé sémanticky významné prvky (hudebně výrazové prostředky) z hudebního proudu a slovně je charakterizovat.
3. Prvky vyčleněné z hudebního proudu v představě srovnávat - hledat totožnosti, podobnosti či kontrast, posuzovat vzájemné vztahy (hierarchii, posloupnost), sledovat – promýšlet jejich

proměny ve vývoji (evoluce) a v jejich dynamičnosti je chápat jako základní stavební jednotky hudební řeči. Emocionálně prožít a pokusit se postihnout logiku jejich umístění ve zvukovém prostoru. Rovněž výsledky této operace je nezbytně nutné pojmenovat, charakterizovat, racionalizovat.

Je zřejmé, že při charakteristice, verbalizaci prožitku, při vlastním pojmenování hudebních fenoménů i verbálním zpřesňování vzájemných vztahů mezi prvky se zapojují kognitivní funkce psychiky a uplatňují myšlenkové operace, což má pozitivní vliv nejen na vnímání a prožívání hudby na kvalitativně vyšší úrovni, ale také na rozvoj slovní zásoby, vyjadřovacích schopností, potažmo na rozvoj všeobecné inteligence.

Hudba a její role v životě člověka je nezbytná a nezastupitelná; to jsou věci mnohokrát vyřčené a obecně známé. Za předpokladu, že si z nepřehledného množství nabízené hudby umíme uvážlivě vybrat, pak je každé naše „setkání s hudbou setkáním s hodnotou“. A uskutečněné vnímání, následované prožitkem zakládá v paměti zkušenost. Zkušenost zase určuje, co bude vnímáno příště – usměrňuje tak pozornost, ovlivňuje vyšší formy poznání, má vliv na motivaci, zájmy. Kruh příčin a následků se pomalu uzavírá.

Literatura:

Herden, J. *Hudba jako řeč*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-126-3.

Holas, M. *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: AMU, 2001. ISBN-80-85883-79-1.

Jiránek, J. *Tajemství hudebního významu*. Praha: Academia, 1979.

Jiránek, J. *Hudební sémantika a sémiotika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-649-3.

Krbaťa, P. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov: Matúš, 1994. ISBN 80-967089-4-5.

Meduševskij, V.V. *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého posobenia hudby*. Bratislava: Opus, 1982.

Piaget, J. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1966.

Sedlák, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

Waugh, A. *Nový přístup k poslechu*. Bratislava: Slovo, 1995. ISBN 80-85711-20-6.

K problematice komunikace v tělesné výchově na 1.stupni základní školy.

autor: František Novotný, katedra tělesné výchovy PF UJEP

Abstrakt.

Článek upozorňuje na některé charakteristické zvláštnosti interakčních a komunikačních dovedností učitele z hlediska potřeb předmětu tělesná výchova. Připomíná, jak je tato oblast mluvního i neverbálního chování učitele pojata ve výuce studentů učitelství, jmenovitě pak v předmětech, které je připravují pro vyučování tělesné výchovy. Nabízí náměty k zamyšlení nad možnostmi změn v přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova.

Didaktická interakce a komunikace, didaktické dovednosti, mluvní a neverbální chování učitele v tělesné výchově.

Abstract.

The article draws attention to some characteristic peculiarities of interaction communication skills of teachers in terms of Physical Education. It mentions verbal and non-verbal behavior as being part of teacher training, especially in subjects preparing to teach Physical Education. It suggests possible changes to be considered in the preparation of the future teachers.

Keywords.

Didactic interaction and communication, teaching skills, verbal and non-verbal behavior of teachers in Physical Education.

Úvod.

Sociální interakce a komunikace se v předmětovém rámci tělesné výchovy (dále i TV) vyznačují četnými, v praxi i významnými zvláštnostmi. Jejich faktická existence a funkce si zasluhují trvalou pozornost. V současnosti mohou vystupovat ještě zřetelněji, a to díky prolínání tematických obsahů v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP), v pojetí jednotlivých školních variant RVP, v různě

strukturovaných tématických plánech učitelů, a jako důsledek přístupu učitelů k inovacím ve vyučovací praxi v celé široké tematice TV.

Specifiku didaktické interakce mezi učitelem a žákem nelze chápat mimo rámec vlastního činnostního behaviorálního paradigmatu tělesné výchovy (DOBRÝ, 1997). Proto mezi trvalé úkoly didaktiky tělesné výchovy jako specifické vědecké disciplíny patří také analýza a komplexní posuzování poznatků o didaktické interakci a komunikaci v TV. V rovině strukturálních, metodologických aj. teoretických souvislostí je tak zdůrazněno posuzování možných variant optimálního řešení didaktických situací například právě z hlediska obsahu a forem komunikace. Jedním z hlavních kritérií je přitom jejich přínos k účinnější realizaci cílů školní tělesné výchovy ve všech jejích organizačních aj. formách.

Jako jeden z výstupů, na úrovni teoreticko praktické interpretace nových poznatků, zaujímá didaktika tělesné výchovy spolu s dalšími speciálními didaktickými předměty TV ve vysokoškolských učitelských studijních programech postavení vyučovacího předmětu. Potřeba zvýšit podíl didaktiky v přípravě učitelů na 1.stupni základní školy a také všech dalších učitelských aj. pracovníků působících v rámci TV je podněcována rovněž pokračujícími proměnami v chápání významu pohybových režimů z individuálních či společenských hledisek. Také zájem odborné i laické veřejnosti o pojetí a praktickou funkci školní tělesné výchovy se výrazněji diferencuje, s větší pozorností je posuzován také její celkový efekt. V didaktice TV díky tomu narůstá i poptávka po zdůvodněných návodech, zejména pak pro didaktické situace, jejichž úspěšné řešení je výhradně či převážně založeno na zvládnutí komplexu účelné didaktické interakce, resp. komunikace.

Problém.

Platí, že oproti jiným předmětům, v tělesné výchově se obsah, formy a zvláště pak emocionální charakteristiky vzájemné komunikace učitele a žáka (žáků) podstatně významněji podílejí na efektu celého vyučovacího procesu. Přitom se předpokládá respektování obecně existujících i situačních předpokladů u žáků i u pedagoga. Základy sociálních dovedností získávají studenti učitelství (a také různých vychovatelských profesí) především v obecné didaktice. Spolu s tím (následně) si mají v předmětové didaktice TV aktivně osvojit i podstatné poznatky pro takto

odlišnou didaktickou interakci a komunikaci. Nemělo by však jít jen o schématický pohled na osobnostní a profesní výbavu budoucího učitele TV, na zřeteli je nutné mít i řadu dalších specifických požadavků. Je dostatečně ověřeno, že univerzální postupy praktického osvojování interakčních technik mají právě pro řídicí činnost učitele v TV jen malou praktickou účinnost.

Náměty k zamyšlení nad variantami řešení.

- Z hlediska pojetí a cílů studia, resp. výstupních kompetencí budoucího učitele na 1.stupni, lze některá učební témata v oblasti didaktické interakce a komunikace v tělesné výchově považovat pro studenty za klíčová. Řízené i samostatné hledání a průběžné ověřování postupů k osvojení těchto témat je proces, jehož kroky mají jisté obecné rysy, vždy však podléhají i situačním vlivům. Již úkol definovat v didaktické situaci skladbu proměnných představuje pro studenty soubor značně obtížných kroků. Proto ve všech didaktických předmětech studia TV každý dílčí učební krok je pojat jako více či méně jedinečný postup, od diagnostických procedur a analýzy problému v oboru specifické komunikace až k možným aktuálním jednorázovým úpravám učebního obsahu předmětů.

- Zvláště významné je zvládnutí profesní potřeby učitele TV verbálně i jinými prostředky žáky řídit a potřeby pomoci jim v nesnázích jakéhokoli druhu. Při diferencovaném přístupu k žákům jde o dovednost oddělit a regulovat jejich kompetitivní požadavky v jinak běžně existující vlastní potřebě být vždy ohodnocen za podaný výkon. Volit citlivé komunikační prostředky (řečové především). Hlavně pak ve speciálních případech, kdy existující přirozená konkurence mezi žáky odhaluje prvotně u některých z nich pouze pohybovou nedokonalost, tj. nízkou až zcela nulovou kompetentnost.

- Univerzálnější význam má osvojení komunikačních dovedností v oblasti expresivního projevu, jimiž lze kromě účinnějšího působení na žáky též do značné míry skrýt slabá místa ve vlastním aktuálním psychickém stavu.

- Naučit se dovedně využívat své přirozené učitelské autority, která souvisí s oblibou TV jako předmětu a za určitých okolností ji lze situačně zvýšit. V tomto ohledu ne vše lze považovat za osvojitelné v době učitelského studia, nevyjímaje mnohdy přehnaná očekávání od pregraduální pedagogické praxe studentů ve školách.

- Velmi cenným počinem z hlediska kvalitního profesního působení budoucího učitele TV je v tomto směru osvojení repertoáru základních způsobů sdělování zpětnovazebních informací. Plné pochopení problematiky načasování hodnotících výroků či neřečových projevů, završujících se strany učitele předchozí didaktické situace, instrumentální i motivační význam těchto projevů. U žáků to souvisí s očekáváním být ohodnocen, zpravidla i za dílčích dovednost či kompetenční pokrok. Je žádoucí rozlišovat možné pozitivní i negativní účinky sdělovaných obsahů, mj. jako faktoru přímého posilování. Poznat ohraničenost motivačního účinku výroků aj. prostředků z hlediska jejich aktuálního i perspektivního významu pro další zdokonalování či aktivnější přístup žáků ke všem korektivním zásahům učitele. Osvojit si trvalou potřebu hlubšího praktického ověřování a zpětnovazebního zdůvodňování účinnosti jakýchkoli sdělovaných dílčích hodnocení.

- Navazující učební oblasti, která předpokládá dokonalou komunikaci a která má pro studenty jako budoucí profesní kompetence pro předmět TV zcela zásadní praktický význam, je problematika chyb, jejich diagnostika, specifikace. Praxe ukazuje, že jde o další klíčovou dovednost v oboru korektivních aj. výroků, postojů, způsobů jak chybám čelit, jak v tomto směru se žáky účelně komunikovat (CANGELOSI, 1994). Potřebný vhled studentů do struktury dovednostních výkonů žáků a tím i vyšší pravděpodobnost správné korektivní komunikace se žáky je však i na konci studia pouze na úrovni předpokladů.

- Nemůže chybět škála, vyjadřující objektivně a maximálně nezávisle podporu, souhlas, pochvalu, slovní dopomoc, vedle jednoduchých způsobů negativního hodnocení, kritiky, tlumení nežádoucích projevů. S tím souvisí jev, jemuž by se měli studenti od počátku vyhýbat a který lze nazvat inflací některých slov a obrátů v mluveném projevu učitele TV. Jako velmi názorný, přitom až odstrašující příklad může sloužit často užívané učitelovo verbální hodnocení, vzápětí po předvedeném pohybovém výkonu (dovednosti) každého jednotlivého žáka, a to slovem „dobře“ – téměř vždy bez vztahu ke kvalitativním znakům tohoto výkonu. Studenti nedojdou sami k poznání, že škála pozitivně stimulujících výroků je tím ochuzena až znehodnocována. Že využívání neřečového (pohybového) souhlasného projevu učitele (pokývnutí, gesto) může vést žáky i k větší latentní pozornosti. Že tyto projevy učitelova zájmu o kvalitu pohybového chování žáků mohou mít řadu dílčích variant a tím i větší účinek, než zmíněný nadbytečný slovní projev, jehož pozitivně hodnotící a

stimulující význam v poměrně krátké době přestanou žáci takto vnímat. Naopak, může dojít až k jevu, který zejména u žáků nižších ročníků může mít značně problematický dopad. Toto hodnotící konstatování učitele může být pro některého žáka spojeno s prožitkem prestiže, byť epizodním, a nenaplnění potřeby tohoto prožitku nese s sebou často i negativní, mnohdy velmi silné důsledky (učitel výrok „dobře“ v jeho případě a většinou zcela náhodně nevysloví). V sociálním kontextu třídy (skupiny) pak je tento negativní důsledek zpravidla posilován. Je tím opomíjen fakt, že i posilování vnitřní motivace ke cvičení (k určitým cvikům) je u některých žáků citlivým předmětem sociálního učení. Sdělování instrumentálních, potenciálně však též motivujících informací ke kognitivnímu chování žáků, k průběhu nebo výsledku pohybového učení je významnou komunikační dovedností budoucího učitele, kvalitativně však závislou na tom, jak student sám zvládá dílčí parametry žákovy učební činnosti (fáze pohybového učení v případě každé konkrétní dovednosti). V opačném, tj. negativním případě je tím předurčena aktuální i budoucí značná nahodilost obsahu i forem mluvních i neverbálních projevů učitele.

- Přes tato uvedená, především studijní omezení, za zvláště důležité pro zdokonalování vlastních dovedností studentů v oblasti didaktické interakce a komunikace v tělesné výchově je považováno pochopení nutnosti trvalé aktivní snahy o osvojení klíčových prvků repertoáru zde zmiňovaných i dalších specifických komunikačních prostředků. Včasné a hlubší pochopení didaktického významu řečových i neverbálních komunikačních jednotek a jejich kombinací. Přijmout uvedené i další související dovednosti učitele v TV jako specifický systém, uvnitř provázaný, s jedinečným vnějším účinkem.

- V souhrnu lze uvést, že mezi specifické dovednosti v oblasti didaktické interakce v TV, které by si měli studenti praktickými výstupy ve studijním didaktickém předmětu a návazně pak i v průběhu pregraduální praxe cíleně ověřovat, zákonitě patří zvládnutí základních variantních forem vlastního učitelského projevu. Manuál Analýza didaktické interakce (DOBRY, 1997) uvádí tyto formy v kategorii č.4, v níž je dále odlišeno celkem 10 subkategorií. Přestože jde o činnosti učitele, které jsou situačně velmi proměnlivé, resp. mohou se navzájem podmiňovat, prolínat apod., mnohé z nich mají v systému výsadní postavení. Podobně v 5.kategorii jsou představeny druhy postojové aktivity spolu s mírou, postihující jejich věcný obsah. Zjednodušeně řečeno, detailní využití tohoto pohledu v přípravě budoucích učitelů aj.

odborníků předpokládá, že jistá míra individuálního přístupu k přípravě studentů na výkon učitelské profese v oboru komunikačních specifik tělesné výchovy během jejich studia je vyvažována vlastním úsilím každého studenta pochopit a následně prakticky si vyzkoušet, popř. již i aktivně si osvojit formy řečového i neverbálního chování. Ověřit si, jak odpovídají situaci, zda neodporují jiným požadavkům na účelnou komunikaci (KYRIACOU, 1995). Postupovat systematicky, s ohledem i na některé vlastní, v dané etapě studia ne zcela optimální osobnostní předpoklady.

Závěr.

Neverbální komunikace jako součást didaktických dovedností není v učebních plánech tělovýchovných didaktických předmětů pojímána jako zvláštní téma. Dochází proto zcela přirozeně k infiltraci běžných „školských praktik“ i do prostředí, v němž by si studenti měli osvojovat příslušné dovednosti v čistší, „akademické“ podobě. Článek měl upozornit na některé klíčové body této reality i na to, kterým druhům interakčního chování učitele je potřeba studenty cílevědomě učit již od počátků předmětového studia a poté programově pokračovat také v průběhu všech typů pedagogických pregraduálních praxí.

Použité zdroje.

DOBŘÝ,L. – SVATOŇ,V. – ŠAFAŘÍKOVÁ,J. – MARVANOVÁ,Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha : Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-334-2.

CANGELOSI,J.S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994, ISBN 80-7178-014-6.

KYRIACOU,CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1995, ISBN 80-7118-022-7.

Problematyka aktywności fizycznej w stosunku do zdrowia człowieka

autoři: Katarzyna Prusik¹, Karol Görner², Krzysztof Prusik¹

1 - Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego, Wydział Turystyki i Rekreacji, Gdańsk, Polska

2 – Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanytných vied, KTVŠ, Slovensko & Akademia Wychowania Fizycznego, Kraków, Polska

Wprowadzenie

Aktywność fizyczna stanowi kluczowy składnik zdrowego stylu życia. Pełni rolę integrującą inne składniki tego stylu, wpływając na nie pośrednio lub bezpośrednio. Podjęcie tego tematu wymogło zgromadzenia podstawowych informacji teoretycznych, opisujących zjawisko aktywności ruchowej człowieka, stąd też temat i zawartość niniejszej pracy. Międzynarodowy projekt VEGA 1/0808/09 zawiera główny cel badań, którym jest określenie poziomu aktywności rekreacyjnej i turystycznej w czasie wolnym przez młodzież w wieku 16 -18 lat.

Pojęcie aktywności fizycznej używane jest w literaturze zamiennie z „aktywnością ruchową”. W światowym systemie informacji zakodowana jest jednak jako „physical activity”, czyli aktywność fizyczna i traktowana jako niezależny czynnik warunkujący utrzymanie zdrowia. Przez to pojęcie, najprościej rozumie się każdą pracę wykonaną przez mięśnie szkieletowe, charakteryzującą się ponadspoczynkowym wydatkiem energetycznym. Według Kozłowskiego i Nazar (1986) – wysiłek fizyczny to praca mięśni szkieletowych wraz z całym zespołem towarzyszących jej czynnościowych zmian w organizmie.

Aktywność, o której mowa, to obciążenie fizyczne, któremu poddawany jest organizm człowieka na codzień: w pracy domowej, zawodowej, w wolnym czasie;

aktywność w wolnym czasie może być spontaniczna np. marsz, zabawa ruchowa lub odpowiednio zorganizowana i zaplanowana pod względem obciążenia organizmu; ten sam marsz o zaplanowanym czasie trwania, intensywności i systematycznie powtarzany jest specyficzną subkategorią aktywności - ćwiczeniem fizycznym w sensie treningu (Caspersen i wsp., 1985).

Edukacja zdrowotna (wychowanie zdrowotne) według Demela (1992) to pobudzanie pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia przez epizodyczne i systematyczne wzbogacenie i pogłębianie wiedzy o własnym organizmie i rozwoju, a także o prawach rządzących zdrowiem publicznym.

Działania mające na celu utrzymanie i doskonalenie posiadanych zasobów zdrowotnych, to zabiegi o wartości ciała w zdrowiu, to pomnażanie zdrowia z myślą o lepszej jakości życia, nie tylko w sensie biologicznym, ale również humanistycznym (Pawłucki, 1994);

Podstawowym celem edukacji zdrowotnej jest stymulowanie rozwoju zachowań pro zdrowotnych i modyfikowanie zachowań stanowiących ryzyko dla zdrowia (Woynarowska i wsp., 1993).

Pozytywne mierniki zdrowia

Do mierników tych zaliczamy: rozwój fizyczny u dzieci i młodzieży, sprawność i wydolność fizyczną oraz aktywność fizyczną, bez której trudno sobie wyobrazić wartości mierników wymienionych wcześniej (Wolański, Parizkova, 1976; Kuński, 2003).

Promocja aktywności fizycznej jest częścią promocji zdrowia, w naszym przekonaniu częścią najważniejszą. Są to działania ukazujące znaczenie ruchu dla zdrowia, zachęcające do podjęcia wysiłku fizycznego i jego kontynuowania w celu utrzymania lub poprawy psychofizycznej kondycji zdrowotnej oraz sposoby to umożliwiające. Obszary jej działania pokrywają się z obszarami działania promocji zdrowia. Promocję aktywności fizycznej uznano za ważne i pilne zadanie zdrowia publicznego (Nováková - Kubatová ,2003).

Styl życia to zespół zachowań i ogólna filozofia życia jednostki lub grupy. Zależy od warunków życia, środowiska, norm społecznych, kultury, osobistych wartości, postaw, wiedzy i przekonań, umiejętności życia, ekonomii, polityki i organizacyjnej struktury społeczeństwa (Woynarowska i wsp., 1993). Styl życia to wzory wyborów

zachowań spośród alternatywnych możliwości, jakie dostępne są ludziom w zależności od ich sytuacji społeczno- ekonomicznej i łatwości, z jaką są w stanie przedłożyć określone zachowania nad inne (Słońska, Misiuna, 1994). Styl życia i zachowania zdrowotne należą do najważniejszych, poddających się kontroli i modyfikacji czynników związanych ze zdrowiem jednostki i społeczeństwa (Woynarowska i wsp., 1993).

Zachowania zdrowotne to każde działanie świadomie podjęte przez jednostkę, niezależnie od jej faktycznego i postrzeganego stanu zdrowia w celu promowania, ochrony i zachowania zdrowia, bez względu na to, czy jest ono skuteczne, czy też nie. Zachowania zdrowotne powodują pozytywne lub negatywne skutki zdrowotne w sposób pośredni lub bezpośredni (Słońska, Misiuna, 1993; Woynarowska i wsp. 1993)).

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, 1994) zdefiniowała zdrowie jako stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu; tym samym definicja ta rozszerza powszechnie funkcjonujące pojęcie zdrowia jako brak choroby, czy kalectwa. Jednak i ta definicja w odniesieniu do naczelných celów przyświecających promocji zdrowia, jest mało aktualna, ponieważ sprowadza zdrowie do stanu idealnego, niemożliwego do osiągnięcia dla większości ludzi i przedstawia zdrowie w ujęciu statycznym, a nie dynamicznym. Tymczasem zdrowie należy traktować jako poddającą się zmianom zdolność człowieka zarówno do osiągania szczytu własnych fizycznych, psychicznych i społecznych możliwości, jak i pozytywnego reagowania na wyzwania środowiska (Kuński 2003).

Aktywność fizyczna jako czynnik i miernik zdrowia

Osoby systematycznie ćwiczące zwykle mniej palą, rzadziej nadużywają alkoholu oraz innych substancji uzależniających, lepiej śpią i odżywiają się. Aktywność fizyczna ujęta w ramy treningu zdrowotnego pociąga za sobą znaczną higienizację życia. Dlatego też w tym kontekście aktywność fizyczna może być uważana za pozytywny czynnik zdrowego stylu życia. Jeśli dodamy jeszcze aspekt wymiernych efektów stosowania aktywności fizycznej w postaci podniesienia poziomu sprawności i wydolności fizycznej, a te są dość ściśle powiązane ze zdrowiem, to przyjęcie aktywności fizycznej za miernik zdrowia nie pozostawia wątpliwości (Hajer – Hajerová - Pyšná a kol., 2007).

W tym miejscu podkreślić należy, że zarówno niedostatek aktywności fizycznej, jak i jej nadmiar, może być przyczyną wielu zaburzeń i zwiększonego ryzyka chorób. Brak aktywności fizycznej, prowadząc do niższego poziomu wydolności fizycznej, staje się przyczyną przewlekłego zmęczenia, złego samopoczucia, a nawet zaburzeń nerwicowych (Kozłowski, Nazar, 1986).

Wykorzystanie aktywności fizycznej w celu utrzymania i pomnażania zdrowia zależy od jej poziomu. Poziom ten uwarunkowany jest z kolei stanem i potrzebami zdrowotnymi każdego z nas. Powszechnie uważa się, że brak aktywności fizycznej jest jednym, obok np. podwyższonego stężenia niektórych frakcji cholesterolu we krwi, z czynników ryzyka zapadalności na tak zwane choroby cywilizacyjne jak: nadciśnienie tętnicze, otyłość, osteoporoza i inne (Słońska, Misiuna, 1994).

Reasumując, to aktywność fizyczna jest podstawowym elementem zdrowego stylu życia ponoszącego około 50% odpowiedzialności za zdrowie człowieka. Jest czynnikiem utrzymującym lub poprawiającym sprawność funkcjonalną organizmu podczas jego maksymalnej, a zwłaszcza submaksymalnej pracy, jest czynnikiem zapobiegającym chorobom, szczególnie układu krążenia, radzenia sobie ze stresem oraz terapii wielu zaburzeń i chorób (Drabik, 1997).

Poziom aktywności fizycznej dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych

Prowadzenie efektywnych działań interwencyjno-promocyjnych w sferze zachowań zdrowotnych wymaga m.in. rozpoznania ich charakterystyk właściwych określonej grupie, w której mogą być prowadzone takie działania (Kuński, 2003). Kierując się tą uwagą podjęto próbę charakterystyki, głównie ilościowej, poziomu aktywności fizycznej osób w różnym wieku.

Dzieci i młodzież

Z dotychczasowych badań wynika, że aktywność fizyczna w dzieciństwie może determinować tę aktywność w życiu dorosłym. Zatem, z punktu widzenia zdrowia publicznego należałoby dołożyć wszelkich starań w celu zapewnienia optymalnego poziomu aktywności już u dzieci i młodzieży. Optymalny u nich poziom

aktywności to taki, który zabezpiecza potrzeby ruchowe i stymuluje rozwój organizmu. Potrzeby te są oczywiście zindywidualizowane, zależą m.in. od fazy rozwoju, płci, warunków życia, stanu zdrowia, poziomu sprawności i wydolności fizycznej, czynników genetycznych. Uważa się że u dzieci skuteczna aktywność jest wtedy, gdy wysiłkowa częstość skurczów serca jest o 50% wyższa od częstości tętna spoczynkowego, równa wartościom przy wysiłkach wymagających więcej niż 50 % VO₂max (Wojtczak ,1992).

Intensywną aktywnością fizyczną trającą w sumie około 30 min charakteryzuje się ponad 70% dzieci. U 25% dzieci, taka aktywność trwa zbyt krótko lub nie ma miejsca w ogóle (Woynarowska i wsp., 1993).

Dorośli

Aktywność fizyczną dzieci i młodzieży należy wiązać z aktywnością ich rodziców. Stwierdzono bowiem wpływ zachowań zdrowotnych, w tym aktywności fizycznej rodziców na podobne zachowania ich dzieci. Bardziej aktywni rodzice, to aktywne także ich dzieci oraz młodzież. Dzieci aktywnych fizycznie rodziców mają w przyszłości większe o 2-6 razy prawdopodobieństwo na aktywny fizycznie styl życia. Tak więc, aktywność fizyczną osób dorosłych należy traktować nie tylko w kategoriach zdrowotnych, ale także wychowawczych i socjologicznych (Drabik, 1995).

Uwarunkowania i cechy aktywności fizycznej

Zwiększenie aktywności jest modyfikacją dotychczasowych zachowań zdrowotnych. To zaś jest wyzwaniem dla tych, którzy proponują aktywność ruchową jako podstawę promocji zdrowia. Lepsze zrozumienie przyczyn niechętnego stosunku do aktywności fizycznej i jej uwarunkowań, może doprowadzić do rozwoju bardziej efektywnych sposobów promocji aktywności fizycznej, a to do poprawy zdrowia publicznego.

Stąd też zasadna jest próba przedstawienia różnorodnych uwarunkowań tej aktywności. Na początku trzeba podkreślić, że nie ma jednej, uszeregowanej listy tych uwarunkowań (Woynarowska ,1995).

Uwarunkowania osobiste

Płeć - różnicuje ona poziom aktywności fizycznej u mężczyzn i kobiet w każdej grupie wiekowej. Wynika to głównie z różnic płciowych w motoryce, w umiejętnościach ruchowych, składzie ciała, ale także w psychice. Obserwacja chociażby zabaw dziecięcych na podwórku wskazuje, że dziewczęta preferują bardziej np. ćwiczenia zwinnościowe, równoważne, zręcznościowe, chłopcy zaś ćwiczenia siłowe, szybkościowe, wytrzymałościowe. Spostrzeżenie to dotyczy także osób dorosłych. Ważnym uwarunkowaniem okazują się być zainteresowania. Mężczyźni interesują się bardziej wysiłkami siłowymi, a kobiety raczej koordynacyjnymi i najchętniej o podłożu muzycznym.

Bariera na drodze do podejmowania aktywności fizycznej i pokazywania się w stroju sportowym u dziewcząt może być np. brak odpowiedniej figury. Wyniki badań dowodzą, że jest to istotnym problemem dla 21% dziewcząt w wieku szkolnym. Dziewczęta częściej 39% okazują większą niechęć do wysiłku niż chłopcy. U kobiet w ogóle, więcej jest barier na drodze do podjęcia systematycznej aktywności fizycznej, niż u mężczyzn (Drabik, 1997; Kuński, 2003).

Wiek. Dzieci są bardziej aktywne fizycznie niż dorośli, a wśród dorosłych młodszy niż starsi. Im młodszy wiek tym awersja do wysiłku fizycznego jest mniejsza. Pogłębia się ona z wiekiem i na przestrzeni ostatnich lat. „nieodpowiedni wiek” jest przyczyną niechęci do aktywności fizycznej u 3% badanych kobiet (Kuński, 1997).

Wykształcenie. Wyższe wykształcenie pozytywnie koreluje z aktywnością fizyczną. Odsetki osób podejmujących aktywność są na ogół znacznie większe wśród osób z wykształceniem wyższym.

Status ekonomiczny.

Wyniki badań związków między statusem ekonomicznym i aktywnością fizyczną są wprawdzie przekonujące, ale z drugiej strony, trudno potraktować zbyt poważnie barierę finansową w przypadku np. naszego społeczeństwa, w którym wydaje się ogromne sumy na alkohol, papierosy i inne używki. Niewiele też lepiej przedstawiała się sytuacja również wtedy, gdy korzystanie z urządzeń rekreacyjnych i sportowych było bezpłatne lub kosztowało bardzo mało (Kuński, 1997).

Stan zdrowia. Można założyć, że Ci którzy są podatni na choroby powinni mieć motywację do podejmowania aktywności fizycznej z wiarą, iż korzyści wyniesione z

treningu obniżą koszty związane z ryzykiem choroby. To założenie nie zawsze jednak weryfikuje się pozytywnie. Paradoksalnie bywa tak, że ludzie, którzy czują się niezdrowo są mniej aktywni fizycznie nawet wtedy, gdy wierzą w te korzyści. Zły stan zdrowia ma negatywny wpływ na podejmowanie aktywności u 5% badanych kobiet w Polsce. U części osób ryzyko np. choroby wieńcowej ma pozytywny wpływ na podejmowanie aktywności fizycznej. Choroba lub kontuzja jest barierą w podejmowaniu aktywności u 8% mężczyzn i 9% kobiet w wieku 25-44 lat, a u 19% mężczyzn i 34% kobiet w wieku powyżej 65 lat (Cendrowski1996).

U większości świadomość korzyści z treningu słabo koreluje z aktywnym fizycznie stylem życia, zwłaszcza u młodzieży, chociaż osoby zdrowe dość często podają brak odpowiedniej wiedzy jako powód nie podejmowania aktywności fizycznej. Istotny wpływ może mieć natomiast wiedza, jak być aktywnym fizycznie, jak trenować.

Samo-motywacja. Brak motywacji nie sprzyja angażowaniu się w wysiłek fizyczny. Sama motywacja związana z wiedzą o znaczeniu aktywności fizycznej jest silnym determinantem tej aktywności. Podstawowym motywem powinna być poprawa zdrowia lub sprawności, czy wydolności fizycznej. Może też być motyw estetyczny, poprawa wyglądu, chęć podłożenia wysiłkowi fizycznemu, radość płynąca z ćwiczeń. Motywem może być szansa na sukces, na współzawodnictwo, na kontakty społeczne, relaks, na głębsze poznanie siebie i atrakcyjne spędzenie wolnego czasu (Wolańska, 1995).

Cechy aktywności fizycznej

Atrakcyjność ćwiczeń. Jest ona szczególnie ważna u dzieci i młodzieży. Wiąże się ona z radością z uczestniczenia w ćwiczeniach. Zwiększa to szansę na ich kontynuowanie.

Intensywność. Zbyt duża intensywność nie zachęca ani do podejmowania, ani do kontynuowania aktywności fizycznej mimo, że można wtedy oczekiwać szybszych i większych korzyści zdrowotnych, co może tylko niektórych motywować do takiej aktywności. Ludzie chętniej akceptują intensywność lekką i umiarkowaną. Jest ona mniejszą barierą dla większości osób. Nadziej na zwiększenie aktywności fizycznej, w sensie jej upowszechnienia, leży głównie w rozwoju programów bez stresu intensywności. Tępo rezygnowania z intensywnej aktywności fizycznej jest

dwukrotnie większe niż z aktywności o niskiej intensywności. Po roku z aktywności fizycznej intensywnej rezygnuje 50% osób,

a z umiarkowanej 25%-35%. W wielu krajach obserwuje się ostatnio zmniejszenia liczby uczestników programów o wysiłkach intensywnych, a zwiększenie liczby osób podejmujących aktywność umiarkowaną (Woynarowska - Wojciechowska, 1993).

Objętość, częstość i czas ćwiczeń. Zbyt duża objętość to jest czas treningu lub kilometrów może zniechęcać ćwiczących. Dla niektórych osób zalecanie codziennego treningu będzie z kolei mało realne. Ponadto w obu przypadkach należy liczyć się ze wzrostem ryzyka kontuzji. Względy promocyjne nakazują, by podjęta aktywność fizyczna była utrzymywana minimum pół roku. Jest to czas powodujący już istotne zmiany fizjologiczne i dający większą gwarancję dłuższego kontynuowania aktywności. Około 50% uczestników różnych programów aktywności fizycznej rezygnuje z ćwiczeń w pierwszych trzech – sześciu miesiącach. Powody rezygnacji są różne np.: brak czasu, motywacji, postępów, wpływu uczestników na program ćwiczeń, trudno jest akceptować pomysły, które nie są naszymi poglądami, wysokie koszty, zbyt duże odległości do miejsca ćwiczeń, nadmiar masy ciała, palenie tytoniu, wysokie ryzyko kontuzji, brak wiedzy o znaczeniu ruchu dla zdrowia i inne (Lisowska, 2006).

Podsumowanie

Aktywność fizyczna to podstawowy czynnik zmian korzystnych dla zdrowia głównie w obrębie układu ruchu, krążenia, oddychania i układu nerwowego oraz metabolizmu. Zmiany w organizmie pod wpływem zwiększonej aktywności fizycznej w konsekwencji prowadzą do lepszej jakości życia, niższego ryzyka chorób i dają większą szansę na dłuższe życie.

Aktywność fizyczna stanowiąc jeden z wielu przejawów, czy znamion, kultury zdrowotnej, ma jednak szczególny udział w kształtowaniu tej kultury, pośrednio wpływa korzystnie także na inne jej segmenty. Oczywiście wówczas, gdy jest to aktywność wszechstronna, dostosowana do wieku, stanu zdrowia i sprawności fizycznej osobnika, mająca charakter rekreacji ruchowej lub codziennych ćwiczeń pobudzających organizm do sprawnego funkcjonowania.

Walory aktywności ruchowej są coraz powszechniej znane i wykorzystywane w praktyce. Zbędne może się więc wydawać ich przypominanie, zwłaszcza nauczycielom wychowania fizycznego w zdecydowanej większości absolwentom studiów wyższych wychowania fizycznego.

Niniejszy materiał zawiera teoretyczny opis zjawiska aktywności fizycznej człowieka, w świetle klasycznych i najnowszych ustaleń. Literatura odnosząca się do pojęć, definicji i zakresu interesujących nas zjawisk jest niezwykle bogata. Postanowiono uporządkować i przedstawić aktualny stan wiedzy na temat aktywności ruchowej człowieka w ogóle, aby możliwym było, po wykonaniu procedur badawczych, przyjąć konstruktywne wnioski końcowe. Tym samym wypełniono wymóg teoretycznego uzasadnienia podjętych eksploracji, niezbędny w projektowaniu każdego badania naukowego.

Tematyki aktywności fizycznej, jej uwarunkowań, czynników, programów nie sposób wyczerpać takim skromnym opracowaniem. W zamyśle autorów było jedynie przybliżenie problematyki i ujednoczenie pojęć. Dopiero na tej teoretycznej podstawie można projektować programy badawcze i je realizować. Można wyciągnąć wnioski i wskazywać drogi rozwoju dla wszystkich, którym temat zdrowia społeczeństw jest bliski ideowo i dostępny merytorycznie.

Bibliografia

American College of Sports Medicine (1995) *ACSM guidelines for exercise testing and prescription*. Baltimore: Williams and Wilkins. 124 s.

Caspersen C.J., Powell K.E., Christenson G.M. (1985): Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports.*, 100 (2): s.126-131.

Cendrowski Z. (1996) *Będę żył 107 lat*. Warszawa.: Agencja Promo-Lider, s. 12-15.

Demel M. (1992) *Kultura fizyczna w aspekcie zdrowia. Wychowanie fizyczne i zdrowotne*. Warszawa :PZWS., 56 s.

Drabik J. (1995) *Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa, cz. I*. Gdańsk : AWF. S. 62 – 65.

Drabik J. (1997) *Aktywność, sprawność i wydolność fizyczna jako mierniki zdrowia człowieka*. Gdańsk : AWF, 87 s.

Łobożewicz T. (1991) *Stan i uwarunkowania aktywności ruchowej ludzi w starszym wieku w Polsce*. Warszawa, :AWF, 65 s.

Kozłowski S., Nazar K. (1986) *Wprowadzenie do fizjologii klinicznej*. Warszawa : PZWL. 92 s.

Kuński H. (1997) *Promowanie zdrowia*. Łódź : Uniwersytetu Łódzkiego, s. 32.

Kuński H. (2003) *Trening zdrowotny osób dorosłych*. Warszawa : Medsportpress, 197 s.

Hajer, M., Hajerová, L., Pyšná, J. a kol. (2007) Řízení kvality života v organizaci. In: Kolektiv autorů (ed.). *Kvalita života I*. Ústí n.L.: ÚZS, , 68-76.

Lisowska, J. (2006) *Rekreacja ruchowa osób dorosłych*. Warszawa : AlmaMer, s.88 – 100.

Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej (1996-2005) *Narodowy Program Zdrowia*. Warszawa . PWZ, 126 s.

Nováková, P., Kubatová, J. (2003) Aktivní regenerace ve sportu. In: Sborník vědeckého semináře s mezinárodní účastí „*Teorie a praxe ve fyzioterapii*“. Ústí n. L.: ÚZS UJEP, s. 55-58.

Pawłucki A. (1994) *Rozważania o wychowaniu*. Gdańsk : AWF, 75 s.

Słońska Z., Misiuna M. (1994) *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*. Zakład Promocji Zdrowia Instytutu Kardiologii, Warszawa. : ZPZIK, s. 23 - 27

WHO (1994) *The World Health Organization MONICA Project: Ecological analysis of the association between mortality and major risk factors of cardiovascular disease*. Intern. J. Epidemiol., 23, 505-516.

Williams M.H. (1992) *Nutrition for fitness and sport*. Dubuque I.A.: Brown and Benchmark. s.6 – 14.

Wojtczak A. (1992) *U źródeł medycyny społecznej i zdrowia publicznego*. Zdrowie Publiczne, 3, s.117-131.

Wolańska T. (red.) (1995) *Aktywność fizyczna i zdrowie*. Biblioteka PTNKF, Warszawa.

Wolański N., Pařízkova J. (1976) *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*. Warszawa : Sport i Turystyka. 58 s.

Wojnarowska B., Wojciechowska A. (1993) *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży- kwalifikacja lekarska do wychowania fizycznego*. Warszawa : WN, 67 s.

Wojnarowska B. (1995) *Styl życia uczniów niekorzystną prognozą dla zdrowia społeczeństwa w przyszłości*. Lider, 12.

Abstrakt

Problematika športovo pohybových aktivít vo vzťahu k zdraviu človeka

Príspevok sa zaoberá v teoretickej rovine športovo pohybovými aktivitami a ich vplyvom na zdravie, s akcentovaním optimálneho prieniku do bázy literárnych prameňov, zaoberajúcich sa touto problematikou. Ako sa ukázalo pohľady na jednotlivé okruhy otázok sú pomerne široko rozpracované. Čo vytvorilo predpoklad pre adekvátnu komparáciu týchto prameňov. Našou snahou bolo vyšpecifikovať pohľady a názory autorov približujúce sa čo najviac k problematike, ktorá nájde svoje následné uplatnenie jednak v rámci teoretického rozboru, ale aj diskusie vrámci riešenia projektu VEGA 1/0808/09. Našou snahou bolo priblížiť takto spracovaný teoretický pohľad na uvedenú problematiku komunite, ktorá pracuje v rovine adekvátnych teoretických výstupov.

Název příspěvku/*title of presentation:*

Jazyková propedeutika a proces konstrukce poznání

Language Awareness and Knowledge Construction Process

Autorka/ presenter:

Mgr. Zuzana Procházková,

vedoucí Centra jazykové přípravy, PF UJEP, Ústí nad Labem/

The Head of the Centre of Foreign Languages, the Faculty of Education, J. E. Purkyně

University in Ústí nad Labem

Klíčová slova:

Společenské podmínky, vývoj technologie, média, konstrukce poznání, zkušenost, kontext, interdisciplinární přístup, role pedagogů, jazyková propedeutika, cizí a mateřský jazyk

Key words:

Social conditions, technology development, media, knowledge construction, experience, context, interdisciplinary approach, educators' role, language awareness, foreign language and mother tongue

Anotace:

Příspěvek je zaměřen na vymezení vztahu mezi současnými společenskými podmínkami a změnami, k nimž pod tlakem měnícího se postavení člověka v moderní společnosti musí docházet v procesu vzdělávání. Upozorňuje na změny ve skladbě kompetencí pedagoga, konkrétně na příkladu užitečného zavádění principů jazykové propedeutiky do jazykového vzdělávání na všech úrovních včetně primárního stupně vzdělávání. Svě zkušenosti a názory staví na principech procesu konstrukce poznání.

Annotation:

The paper focuses on defining the relation between current social conditions and necessary changes implemented into the educational process due to the influence of changing status of individuals in the modern society. It further notices the changing scale of teachers' competence, particularly presenting implementing principles of language awareness into the language teaching process at all levels including primary education. Author's experience and opinion stems from the principles of knowledge construction process.

Jazyková propedeutika a proces konstrukce poznání

Uplatnění principů tzv. současných trendů ve vyučování vyplývá z potřeby současné vzdělávací praxe, která přirozeně a průběžně reaguje na měnící se společenské podmínky odrážející poměry ve společnosti, technologický vývoj, vliv médií a ostatní determinanty současného životního stylu.

Všechny tyto vlivy staví zainteresovanou pedagogickou obec před nutnost zamyslet se nad tím, do jaké míry mohou zavedené principy a z nich vycházející postupy obstát na cestě za efektivním vzděláváním v současných podmínkách. Namnoze zpochybňovaný životní styl průmyslové civilizace, popsany například velice výstižně jako „osm smrtelných hříchů“ Konrádem Lorenzem (1974)¹, jednoznačně ovlivňuje dnes již celé generace lidí a na vzdělavatelích světa leží zodpovědnost za to, aby jejich svěřenci pochopili nebezpečí

¹ Konrád Lorenz (1903 – 1989), nositel Nobelovy ceny za lékařství a fyziologii

konzumu, pasivity a neangažovanosti pro vývoj lidstva a naučili se žít plnohodnotný život s vizí do budoucnosti.

Vývoj technologií a rostoucí vliv médií na životní styl současného člověka je přirozenou součástí vývoje lidstva a stává se v jistém smyslu pro člověka výzvou, jejíž správné využití může vést k dalšímu rozvoji lidského potenciálu ve všech jeho sférách, včetně duchovních a etických, nebo k dezorientaci a k apatii, která může být pro vývoj lidstva zhoubná. V tomto smyslu jsou technologie a média pro pedagogii neopominutelným fenoménem, který je nutné poznávat, chápat jeho přínos i jeho slabiny a umět jej využívat ve prospěch cílů výchovně-vzdělávacího procesu.

Efektivní výchovně-vzdělávací proces probíhá v kontextu života současné společnosti, reflektuje pružně potřeby jednotlivců, nutné k jejich budoucí aktivní účasti na příznivém rozvoji společnosti.

K vytvoření příhodných podmínek pro poznávání a osvojování nových vědomostí, schopností a dovedností v rámci jakékoli disciplíny, respektive vyučovacího předmětu, nepostačí pedagogovi znalosti z oboru a jeho pedagogicko-psychologické kompetence.

V současné době role učitele či vychovatele více nežli kdykoli předtím vyžaduje aktivní poznávání životního stylu a prostředí, ve kterém lidé, respektive žáci a studenti žijí. Technologie a mediální tlak jsou součástí života většiny obyvatel rozvinutého světa, do značné míry bez ohledu na národnost, tradice, kulturu, sociální postavení, věk či pohlaví.

V tomto ohledu dnešní vzdělávací prostředí musí žákům a studentům nabídnout kvalifikovanou pozornost poučených odborníků s všeobecnou orientací v kontextu současného životního stylu. Více než kdykoli předtím je nutné vytvářet tvůrčí prostředí pro vzdělávání, kde se za stanovení jasných provozních pravidel získané vědomosti a dovednosti osvojují v kontextu vlastního poznání a zkušeností žáka² a v návaznosti na ostatní obory lidské činnosti³. Takové podmínky lze poskytnout pouze za předpokladu, že pedagog erudovaný ve svém oboru včetně disciplín společných pro pomáhající profese (obory jako sociologie, psychologie, ...) sám v souladu s principy aktivní konstrukce poznává svět:

- má přirozený zájem o dění a vývoj ve společnosti,
- dokáže na základě zkušenosti měnit své postupy
- a je také ochoten přiznat své omyly a nedostatky.

Mnozí pedagogové na těchto principech svou práci intuitivně staví a lze předpokládat, že ve svých žácích či studentech probouzejí zájem o poznání ve svém oboru i obecně.

Aktivní konstrukce poznání předpokládá, že každé poznání, jež člověk získává, nabývá jedinečnou podobu, ovlivněnou skladbou předchozích zkušeností, které determinují individuální představy o věcech, které poznáváme (prekoncepty). Pevné konstrukci poznání slouží jako základ zkušenost, na kterou nové poznání navazuje dalším patrem stavby. Bez využití tohoto základu, který si budujeme ve všech prostředích od svého narození, se nové poznatky nemusí zakotvit žádoucím způsobem a dlouhodobě.

V rámci školního prostředí a v něm konkrétně vyučovacího procesu je třeba mít tento princip na mysli ve dvou rovinách a do kontextu s předchozí zkušeností, dosavadním poznáním a dovednostmi žáka/studenta je třeba uvést:

(<http://www.nobel.se/medicine/laureates/1973/index.html>) a zakladatel etologie, důrazně varuje před dosavadním jednáním současného člověka, které může znamenat bezprostřední ohrožení existence lidstva. Jde o pojednání o osmi různých příčinně souvisejících procesech ohrožujících existenci civilizace. „Osm smrtelných hříchů“ současné „průmyslové civilizace“ podle něj vede k jejímu narůstajícímu estetickému i etickému úpadku: přelidnění, devastace prostředí, běh o závod se sebou samým, vyhasnutí citů, genetický úpadek, rozchod s tradicí, nekritická poddajnost a jaderné zbraně.

² Principy aktivní konstrukce poznání v kontrastu s výlučně transmisivním pojetím výuky (teorie poznání, konstruktivismus)

³ interdisciplinární přístupy ve výuce

- samotný **předmět vyučování** – celou disciplínu. Promyšlený *úvod do předmětu* v libovolném věku žáka či studenta, kdy se s disciplínou začíná, je důležitou fází efektivního vyučovacího procesu. Žádná disciplína v podstatě není úplně nová pro žádného žáka či studenta, jelikož všechny obory mají vazbu na každodenní život. V návaznosti na osobní zkušenosti (jakkoli minimální a neutříděné) a vybudováním správné představy o smyslu existence daného předmětu/oboru, jeho vztahu k jiným disciplínám a jeho využití žák či student získá hrubý obrys, představu, jejíž detaily se budou v procesu učení ostřit a rozjasňovat a budou dávat smysl v rámci celku. V opačném případě – bez ucelené hrubé představy o kontextu do kterého jednotlivosti zapadají – by nové poznatky o jednotlivostech byly ostrými a jasnými střepy, které je ovšem posléze nutno složitě skládat do mozaiky.
- **nový tématický celek** respektive **učební látku** – logickou součást celku, navazující na poznání, s nímž již mají žáci svou zkušenost. V případě úvodu do poznání nového tématického celku je opět třeba mít na mysli individuální zkušenost žáka či studenta, jak z předchozího vyučovacího procesu v rámci daného předmětu/disciplíny, tak z ostatních předmětů/disciplín, a současně pátrat po možných souvislostech se zkušenostmi mimo školní prostředí. Při uvádění nové látky musí žák/student vědět, jak nové poznatky zapadají do celkového obrazu předmětu, jaký mají vztah k ostatním, již poznaným částem celku.

Zmíněná **zkušenost** je chápána v širším smyslu, jako soubor zkušeností ze všech prostředí, ve kterých žák nebo student žije. Nejde tedy pouze o to, získávat přehled o tom, co již bylo „probráno“, ale také vědět, co se dělo a děje v rámci ostatních předmětů, pátrat po možnostech demonstrovat užití konkrétních dovedností v praxi, sledovat nový vývoj v oboru a v neposlední řadě se zajímat o to, čím žijí žáci/studenti mimo školní prostředí a těchto poznatků využívat ve prospěch vyučovacího procesu.

Při rozhovorech se žáky nebo studenty poměrně často zjišťujeme, že se předměty na škole učí, protože jsou v rozvrhu, a učit se musí. Látku v rámci předmětů více či méně ovládají pouze v přímé souvislosti se známkami, které jsou povětšinou primární motivací.

Kupříkladu ve **výuce cizímu jazyku**, žáci a studenti, kromě minimální představy o užitečnosti znalosti cizího jazyka pro cestování a možná pro získání budoucí profese, nepřístupují k výuce jazyka ani se základním přirozeným uvědoměním si smyslu a funkcí jazyka, natož s povědomím o postavení daného cizího jazyka v kontextu vývoje a existence ostatních jazyků včetně mateřského s přihlédnutím ke geografickým či kulturním souvislostem.

Konkrétně v angličtině například v souvislosti s výukou mluvnických časů často z rozhovorů se žáky/studenty zjišťujeme, že jsou jimi anglické mluvnické časy vnímány jako jednotlivé celky, jejichž pravidlům je třeba se v daném období naučit, ovšem minimum žáků/studentů má alespoň hrubou představu o tom, jak vypadá struktura mluvnického časového systému, tím méně na pozadí českého časového systému, který de facto přirozeně ovládají, tj. mají s ním relativně bohatou zkušenost. Většina českých žáků/studentů si rovněž, částečně díky dvěma významům českého slova čas, neuvědomuje zásadní rozdíl mezi objektivními časovými rovinami (time) a mluvnickými časy (tense), což poznávání systému mluvnických časů nejen v angličtině potenciálně komplikuje.

Vyvstává tedy otázka, zda by se ve vhodném věku, tedy v období, kdy žák začíná jednotlivé mluvnické časy a jejich zákonitosti poznávat a učit se jejich zákonitostem, neměl získat v hrubých rysech představu o celém systému – například aby zjistil, kolik mluvnických časů angličtina na rozdíl od češtiny rozlišuje a k čemu slouží při realizaci komunikace. Zásadní

ambicí takového úvodu do tématu výuky je vytvoření hrubého obrysu – mentální mapy, v níž se student posléze učí orientovat.

Tento přístup umožňuje rovněž obohatit poznání o rodném jazyce a jeho zákonitostech v širším kontextu (historickém, geografickém, kulturním i sociálním) a o to by mělo jít ve vyučovacím procesu v rámci jazykové přípravy především.

Možná úskalí představuje nepochopení smyslu jazykové propedeutiky pedagogickou veřejností. Cílem úvodu do jazykové přípravy není prosté předávání sumy dalších fakt a vyžadování jejich zpětného výčtu ze strany žáků. Takový princip by minul kýžený efekt. Jde spíše o to, pomoci žákům/studentům v určité fázi vzdělávacího procesu a s ohledem na věk a na jejich dosavadní zkušenost, aby si uvědomili, co všechno z toho, co již o životě vědí (ze školy či mimo ni), souvisí s jazykem. Takovým způsobem lze dosáhnout toho, že se začnou učit ovládat jazyk s povědomím o jeho užitečnosti a smyslu jeho existence v souvislosti s životem společnosti.

Jazyková propedeutika (language awareness) tedy není novým předmětem s novými poznatky. Jde o disciplínu, která by měla pomoci žákům a studentům ke schopnosti využívat dosavadní jazykové a jiné zkušenosti, znalosti a dovednosti k práci s jazykem na všeobecné rovině. Její uplatnění by mělo žákům a studentům napomoci naučit se objevovat podobnosti a rozdíly mezi jazyky, uvědomit si komunikační funkci a neustálý vývoj jazyka v souvislosti s národní kulturou a společenským vývojem. Proto má zavádění principů jazykové propedeutiky mezi vyučované předměty na všech stupních vzdělávání velký význam a může přispět k zefektivnění práce vedoucí k osvojování cizích jazyků a poznávání mateřského jazyka ve školách. Aby tomu tak skutečně bylo a úvod do výuky jazyků vedl ke kýženému výsledku, je třeba chápat tuto disciplínu jako „čistě facilitační“, tedy jako obor, vytvářející podmínky pro budoucí přirozené a motivačně ukotvené osvojování jazyka – jazyka mateřského i cizího.

Literatura:

BALADOVÁ, G., FENCLOVÁ, SLADKOVSKÁ, K., M., ŠLEZINGEROVÁ, K., OOMEN-
WELKE, I. *Jazyková propedeutika pro učitele 1. stupně ZŠ*. VÚP Praha: 2007, ISBN:
978-80-87000-14-4

HUTCHINSON, T., Waters, A. *ESP: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: CUP, 1987.
ISBN 0 521 31837 8

FREEMAN, D. E.; FREEMAN, Y. S.: *Between Worlds: Access to Second Language
Acquisition*. Portsmouth: Heinemann 2001 (2nd. ed.)

JAMES, C., GARRET, P., *Language Awareness in the Classroom*. Longman, 1991, ISBN:
978-0582067370

JIRÁNEK, F., SOUČEK, J, FIŠER, J., HOLUBÁŘ, Z. *Pedagogická psychologie..* Skripta,
Pardubice: UP, 1997. ISBN 80-7194-081-X.

KOTÁSEK, J. *Transformace školy v demokratizující se společnosti*. In: *Úloha školy v rozvoji
vzdělanosti*, 1. díl, 1. vyd., Brno: Paido, 2004, s. 67-77. ISBN 80-7315-083-2

LORENZ, K. *Osm smrtelných hříchů*, Praha, Academia 2001, 96 s., ISBN 80-200-0842-X

MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, Praha, Tauris
2001, ISBN 80 211 0372 8

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*, Praha, Portál 1997, 164 s., ISBN 80-7178-309-9

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha, Portál 2005, ISBN 80 7367 047 X

Fonetický a gramatický aspekt pri vyučovaní slovenčiny

u zahraničných študentov

autor: Danuša Balková - Božena Džuganová, Ústav cudzích jazykov JLF UK, Záborského 2, 036 45 Martin, Slovenská republika

Kodifikovaná podoba slovenčiny oslávila nedávno svoje 160. narodeniny. Onedlho po svojom zrode dokázala v Sládkovičovej Maríne svoju funkčnosť a bohaté vyjadrovacie schopnosti. Odvtedy sa rozvíja a slúži ako dorozumievací jazyk nielen pre Slovákov a národnostné menšiny žijúce na Slovensku, ale je o ňu záujem aj v cudzine. Osvojujú si ju tiež stovky zahraničných študentov študujúcich na Slovensku. V tomto príspevku sa chceme podeliť so skúsenosťami s vyučovaním slovenčiny v skupine nórskeho študentov na Jesseniovej lekárskej fakulte UK v Martine.

Jazyk sa môžeme učiť dvojakým spôsobom: kognitívne, racionálne – takýmto spôsobom sa učíme cudzie jazyky- alebo ho získavame tým, že žijeme v príslušnom jazykovom prostredí. V prípade našich zahraničných študentov sú tieto dva aspekty prepojené. Počas prvých týždňov ich pobytu prevažuje kognitívny aspekt osvojovania jazyka. Neskôr môžeme u študentov pozorovať rozvoj ich jazykového citu pre slovenčinu, ktorý im hovorí, že napríklad určitá koncovka v danom kontexte nezní správne. Množstvo výnimiek, či nepravidelností v tvarosloví slovenčiny ich však neraz vedie k sklamaniu, napr. v prípade lokálu singuláru vzorov dub a mesto: na dube, ale v parku, v meste, ale v Nórsku. Najčastejšie chyby študentov napríklad pri tvorení plurálu podstatných mien sú: syn – syni, brat - brati, pri prechýľovaní žiak – žiaka, švagor – švagorka, vdovec – vdoveca a pod.

Aspekt jazykového prostredia využívame cieľavedome takým spôsobom, že študentov požiadame, aby na vyučovaciu hodinu priniesli slová, ktoré získali „na ulici“ a podelili sa o ne so svojimi spolužiakmi.

Medzi naše prvé úlohy patrí oboznámenie študentov so slovenskou abecedou. V angličtine, ktorú používame ako sprostredkovací jazyk pri vyučovaní slovenčiny, fonetická hodnota samohlások nezodpovedá ich slovenským ekvivalentom. V nórskom jazyku sa fonetická hodnota hlások tiež značne líši od slovenčiny, čo spôsobuje študentom pri čítaní i písaní nemalé problémy. Fonéma o sa vyslovuje väčšinou ako slovenské „u“, napr. nórske slovo bok – kniha sa vyslovuje /buk/ ,

výslovnosť nórského **u** a **y** zodpovedá nemeckému, prehlasovanému „ü“, napr. nórské slovo hus – dom vyslovujeme /hüs/. Ekvivalentom slovenskej samohlásky **o** je nórské **å**. V jazykovej praxi sa tento vplyv nórčiny prejavuje v chybách typu modrý profesor, miesto múdry profesor, pracujem miesto pracujem. Pochopenie týchto skutočností nám umožňuje porozumieť problémom študentov pri čítaní alebo písaní a pomáhať im pri ich odstraňovaní. Ak študenti ovládajú aj ďalší svetový jazyk, napr. nemčinu, je situácia jednoduchšia.

Osobitnú pozornosť si vyžaduje výslovnosť mäkkých spoluhlások **d'**, **t'**, **ň**, **l'**, pretože tieto hlásky nie sú vo fonetickom systéme materinského jazyka našich študentov. Pri ich nácviku vedieme študentov k tomu, aby si uvedomili pozíciu svojich rečových orgánov pri tvrdých spoluhláskach **d**, **t**, **n**, **l**. Z nej potom odvodíme výslovnosť mäkkých spoluhlások. Keďže naši študenti často vnímajú diakritické znamienka ako zbytočnú záťaž, je dôležité zdôrazniť im, že rozdiel medzi mäkkou a korešpondujúcou tvrdou spoluhláskou má často významotvornú funkciu, podobne ako dĺžka samohlások. Príklady: brat – brať, byť – byť, moc – moč, rana – rána, Norka – Nóрка, boli – bolí.

Zvládnutie výslovnosti spoluhlások **h** a **ch** je ďalšia náročná úloha. Aj v tomto prípade je pre študentov užitočné uvedomenie si rozdielov medzi oboma hláskami, napr. vo dvojiciach hladný – chladný, horí – chorý, hýbať – chýbať.

Na hodinách slovenského jazyka využívame metódy problémového vyučovania. Nesprostredkujeme študentom všetky poznatky v hotovej podobe, ale nabádame ich k tomu, aby sami objavovali zákonitosti slovenského jazyka. Problémová úloha musí byť samozrejme spätá s osvojovaným učivom, musí z neho vyplývať. Má byť náročná do takej miery, aby študent bol schopný vyriešiť ju. Je známe, že učivo, s ktorým sa študent viac „potrápi“, si zapamätá lepšie, ako učivo, ktoré dostane hotové. Problémové vyučovanie teda vytvára lepšie predpoklady pre stabilitu vedomostí študentov a je tiež zaujímavejšie.

Takýmto spôsobom sprostredkujeme študentom napríklad výslovnosť spodobovaných spoluhlások. Požiadame ich, aby rozhodli, ako sa dá ľahšie a prirodzenejšie vysloviť napr. predložkové spojenie v škole, s babkou, z kina, pod posteľou. V tejto fáze vyučovania študenti už vedia, že predložka sa vyslovuje spolu s nasledujúcim slovom. Podobne precvičujeme používanie vokalizovaných predložiek – s sestrou/so sestrou, z Švédska/zo Švédska, k Karlovi/ku Karlovi.

Medzi prvé slovesá, ktoré učíme, patrí pomocné sloveso byť. Pri jeho precvičovaní využívame pracovné listy s obrázkami mačiek. V prvej fáze činnosti sprostredkujeme slovnú zásobu, ktorú budeme používať pri opise položiek na pracovnom liste. Študenti pracujú v dvojiciach . Jeden si vyberie svoju mačku a druhý háda, ktorú mačku si vybral, pričom kladie otázky typu: Je to malá mačka? Je to japonská mačka? Je hladná? Otázky sa môžu klásať aj v 2. osobe singuláru alebo plurálu . Sloveso mať študenti radi precvičujú pomocou pracovného listu s obrázkami strašidiel .

Po aktívnom zvládnutí tvarov týchto slovíes sprostredkujeme študentom ďalšie užitočné slovesá. Časovanie plnovýznamových slovíes nepredkladáme ako hotovú vec, ale požiadame študentov, aby neusporiadané slovesné tvary na tabuli zostavili do systému podľa osoby a čísla. Študenti takýmto spôsobom sami objavujú, že fonéma -m patrí do 1. osoby singuláru, -me do 1. osoby plurálu, atď. Túto činnosť sme aplikovali počas intenzívneho kurzu slovenčiny, keď študenti ešte nemali k dispozícii učebnice.

Slovenské slovesá majú v časovaných tvaroch prítomného času často inú kmeňovú samohlásku alebo spoluhlásku ako je v infinitíve. To vedie k logickým chybám typu písať - písam. píšam, začať – začam, cestovať – cestovam. Bolo by komplikované predstavovať študentom všetky slovesné triedy, preto sa snažíme spájať preberané slovesá do skupín podľa infinitívu a

1. osoby singuláru.

Fáza upevňovania učiva je veľmi dôležitá. Dobrou pomôckou na precvičovanie slovíes je súbor kartičiek s obrázkami rôznych činností.

Študenti pracujú v dvojiciach. Po oboznámení sa s obsahom kartičiek si kartičky zoberie jeden študent z dvojice. Druhý študent háda, akú činnosť znázorňuje obrázok. Kartičky môžeme využiť aj na precvičovanie minulého a budúceho času, spôsobových slovíes a pod.

Od začiatku si študenti pripravujú jednoduché práce na témy: moja rodina, náš dom, opis osoby, obrazu a pod. Pri ich príprave pracujú s anglicko-slovenským slovníkom. Dvojjazyčné slovníky, ktoré sú v súčasnosti na trhu, sú koncipované pre slovenských užívateľov. Väčšinou v nich nie sú uvedené kategórie rodu, koncovky plurálu, resp. príklady na použitie. Výsledkom sú potom napr. takéto výroky: v kúpeľni je studená a srdečná voda, na prvej podlahe je kuchyňa a dve spálne, udialo sa to včera.

Na začiatku štúdia sa slovenčina zdá byť našim zahraničným študentom veľmi ťažká. S pribúdajúcimi vedomosťami však začínajú objavovať jej zákonitosti a získavajú predstavu o jej štruktúre. Našou úlohou je sprevádzať a podporovať ich na tejto ceste, ktorej cieľom je úspešná komunikácia v každodenných situáciách a vybudovanie základnej odbornej terminológie potrebnej pre kontakt s lekármi, ošetrovateľským personálom a pacientom.

Literatúra:

1. Balková, D.: Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Slovenský jazyk a literatúra v škole. roč. 52, 2005/2006, č. 3-4, s. 127 – 128
2. Džuganová, B., Balková, D.: Phonetic problems with Slovak in foreign students studying medicine in Slovakia, Bratislavské lekárske listy. 2/2007, s.112 – 113

Výučba slovenčiny na Jesseniovej lekárskej fakulte

UK Martin

*autor: PhDr. Božena Džuganová, PhD., Mgr. Danuša Balková, Ústav cudzích jazykov
JLF UK, Záborského 2, Martin, Slovensko*

Jesseniova lekárska fakulta je najmladšia z troch lekárskejších fakúlt na Slovensku. Jej činnosť sa začala rozbiehať od roku 1962 najskôr ako detašované pracovisko Lekárskej fakulty UK v Bratislave, ktoré malo odbremeniť kapacitné preťaženie bratislavskej lekárskej fakulty, ale najmä odstrániť chronický nedostatok lekárov na strednom Slovensku. V školskom roku 1962/63 bola presunutá z Bratislavy do Martina výučba 4. ročníka lekárskej fakulty. O štyri roky neskôr v máji 1966 bola v Martine zriadená už pobočka bratislavskej Lekárskej fakulty a to Lekárska fakulta UK Martin a od septembra toho istého roku sa začala výučba poslucháčov medicíny vo všetkých šiestich ročníkoch. Táto zmena si vyžiadala aj zriadenie Fakultnej nemocnice v Martine a vymenovanie vedúcich kliník. K úplnému osamostatneniu Lekárskej fakulty v Martine došlo o tri roky neskôr v júli 1969. 21. júl 1969 sa považuje za vznik samostatnej Lekárskej fakulty v Martine s vlastnou administratívou, vlastným dekanom a vedením fakulty. O dvadsaťdva rokov neskôr na podnet martinského Akademického senátu schválil Akademický senát Univerzity Komenského dekrét o premenovaní martinskej lekárskej fakulty na Jesseniovu lekársku fakultu Univerzity Komenského v Martine. Od 16. mája 1991 nesie naša fakulta hrdo názov Jesseniova lekárska fakulta, čím sme si uctili pamiatku vynikajúceho stredovekého lekára, istý čas i rektora Karlovej univerzity, Jána Jessenia, ktorého korene siahajú po rodičoch do Horného, terajšieho Turčianskeho Jasena.

Do roku 1991 sa u nás vzdelávali zahraniční študenti – štipendisti na základe medzištátnych bilaterálnych zmlúv. Títo zahraniční študenti po absolvovaní ročnej jazykovej prípravy na Ústave jazykovej odbornej prípravy zahraničných študentov UK v Modre boli zaradovaní na jednotlivé fakulty medzi slovenských študentov a celé štúdium absolvovali v slovenskom jazyku. Spoločenské zmeny v roku 1991 nás prinútili začať myslieť okrem iného aj ekonomicky a Jesseniova lekárska fakulta ako prvá na Slovensku začala poskytovať zahraničným študentom – samoplatcom - vysokoškolské štúdium všeobecnej medicíny v jazyku anglickom na zmluvnom základe. Neskôr bola ročná jazyková príprava slovenčiny prenesená na jednotlivé

fakulty a rozvrhnutá do prvých dvoch ročníkov popri štúdiu ostatných medicínskych predmetov.

Hodinová dotácia jazyka slovenského v prvom a druhom ročníku je po 120 vyučovacích hodinách a od tohto akademického roku poskytujeme našim zahraničným študentom aj výberový predmet – medicínska komunikácia v slovenčine pre tretí ročník i pre záujemcov ostatných ročníkov – spolu 60 vyučovacích hodín. Dohromady majú možnosť učiť sa po slovensky 6 semestrov. Počas povinnej výučby slovenčiny musia študenti úspešne zvládnuť 2 testy za každý semester, za čo dostanú zápočet a na konci letného semestra ich čaká písomná a ústna skúška. Voliteľný predmet medicínska komunikácia v slovenčine je ukončený každý semester zápočtom. Posledných päť rokov poskytujeme pred nástupom do 1. ročníka zahraničným študentom týždenný prípravný (adaptačný) kurz, v rámci ktorého odučíme 14 hodín slovenčiny. Účasť na tomto kurze je dobrovoľná a za kurz študenti platia.

Pri zápise do prvého ročníka, študenti sa sami zaraďujú do študijných krúžkov/skupín maximálne po 8 študentoch. V minulosti sme mávali na slovenčinu spojené 2 krúžky, čo však viedlo k nespokojnosti zahraničných študentov. Vo veľkých skupinách sa učiteľom i študentom zle pracovalo. Nedalo sa jednotlivo pristupovať k potrebám študentov. Kým sa nejaký jav precvičil u 16 ľudí, tí nadanejší sa nudili, tí jazykovo menej nadaní sa dožadovali viac pozornosti, alebo naopak skrývali sa za tých zdatnejších a na testoch prepadávali. V malých skupinách sa nám aj zlepšila účasť na vyučovaní a aj úroveň jazykových znalostí zo slovenčiny. Už tretí rok máme zavedenú presnú evidenciu účasti študentov na každom cvičení, ktorú každý študent osobne podpisuje. Študent smie vymeškať maximálne dve vyučovacie hodiny za semester, všetky ostatné hodiny si musí nahradiť. Počas semestra si môže nahradiť vymeškanú hodinu s inou skupinou v tom istom týždni, alebo maximálne dve hodiny v zápočtovom týždni bezplatne. Ak študent nereflektoval na tieto možnosti náhrady, alebo ak vymeškal viac hodín, musí si zameškané hodiny nahradiť počas skúškového obdobia a za každú zameškanú hodinu doplatiť, nakoľko sa jedná o „služby“ navyše. Kým v minulosti zahraniční študenti museli doplácať za vymeškané hodiny slovenčiny aj niekoľko tisíc korún a vyučujúci museli doučiť desiatky hodín, teraz je to skôr ojedinelý jav, keď študent si musí doplatiť jednu – dve zameškané hodiny. Tiež sme sa trochu obávali, že študenti budú zneužívať možnosť náhrady a každý týždeň budú u inej vyučujúcej. Nestalo sa tak. Nahrádzanie vyučovania s inou skupinou je skôr

ojedinelý jav. Zrejme ide o psychické zábrany aktívne kooperovať na vyučovaní s menej známymi spolužiakmi a cudzou vyučujúcou.

Prvých absolventov – samoplatcov sme mali v roku 1997 dvadsaťdeväť a odvtedy odpromovalo na JLF UK dvesto zahraničných študentov. V tomto školskom roku študuje u nás v 1. ročníku 70, v 2. ročníku 52, 3. ročníku 39, 4. ročníku 31, 5. ročníku 6, 6. ročníku 7 zahraničných študentov. Za prudký nárast zahraničných študentov vďačíme Inštitútu medicínskeho vzdelávania v anglickom jazyku, ktorý pôsobí na Jesseniovej lekárskej fakulte od roku 2003 a ktorého hlavnou úlohou je propagovať našu fakultu vo svete a pomáhať zahraničným študentom uľahčiť aklimatizáciu na Slovensku, zoznámiť ich s novým prostredím, pomáhať im pri vybavovaní víz, pri hľadaní ubytovania atď. Pri študijných problémoch (opakovaný zápis predmetu, prerušenie štúdia, prestup z inej univerzity a pod.) im pomáha prodekanka pre pedagogickú činnosť pre študujúcich v anglickom jazyku a pre zahraničné vzťahy. Zahraniční študenti majú už niekoľko rokov svojho voleného zástupcu v akademickom senáte fakulty, ktorý obhajuje ich záujmy a spätne ich oboznamuje so životom a dianím na fakulte.

Čo sa týka učebných materiálov, používame jednotne v prvom ročníku učebnicu Slovenčina pre teba/Slovak for you – Slovak for Speakers of English - Textbook for Beginners od Ady Böhmerovej, v druhom ročníku skriptá Slovenčina pre medikov/Slovak for medical students od našej košickej kolegyne Heleny Petruňovej a na voliteľnú výučbu medicínskej konverzácie pripravuje kolegyňa Danuša Balková vlastné handouty na základe prieskumu jazykových potrieb v styku s pacientom. Prvý ročník je zameraný na zvládnutie všeobecných základov slovenčiny, v druhom ročníku sa už dostávajú k jednoduchým medicínskym textom a v treťom ročníku sú to už krátke kazuistiky písané po slovensky. K prvej učebnici jestvuje aj zvukový materiál (2 kazety), kde sú podrobne nahraté najmä prvé lekcie aj s výslovnosťou všetkých cvičení a ostatným lekciam sa venuje málo pozornosti, respektíve chýbajú.

Ako doplnkový materiál môžu jednotlivé vyučujúce využívať učebnicu Dobrý deň, slovenčina od autorského kolektívu Ústavu jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov v Bratislave a bohato ilustrovanú učebnicu a k nej vydanú cvičebnicu Slovenčina pre cudzincov od Tomáša Dratvu a Viktórie Buznovej. Nevýhodou oboch inak veľmi dobrých učebníc je, že sú písané len po slovensky a študent je tak úplne závislý od pomoci učiteľa.

Od augusta 2007 sa môžu zahraniční študenti učiť slovenčinu aj pomocou internetu. Na internetovej stránke www.e-slovak.sk im štyri hlavné „virtuálne“ postavy pomáhajú zvládať rôzne situácie v obchode, v meste, práci i v rodine. Sprostredkovacím jazykom kurzu je angličtina a po jeho úspešnom ukončení získa študent potvrdenie o jeho absolvovaní. E-Slovak je kurz slovenčiny pre cudzincov a je súčasťou vzdelávacieho programu Slovenčina ako cudzí jazyk, ktorý cudzincom ponúka Studia Academica Slovaca v spolupráci s ministerstvom školstva.

Jesseniova lekárska fakulta UK v Martine podporuje výučbu slovenčiny u zahraničných študentov. Svedčí o tom fakt, že náš Ústav cudzích jazykov dostal dvojročný fakultný grant na vytvorenie nových učných materiálov zo slovenčiny pre prvý ročník, ktoré by zohľadňovali potreby našich študentov a cielene ich pripravovali na pobyt v slovenskom prostredí, štúdium na lekárskej fakulte a aktívnu komunikáciu s pacientmi v nemocnici.

Od roku 1991 sa u nás vystriedali študenti rôznych národností a štátnych príslušností – od Spojených arabských emirátov, Sudánu, Sýrie, Ománu, Kuvajtu, Egypta, Iránu, Iraku, Afganistanu, Pakistanu, Indie, Tchaj-wanu, USA, Grécka, Poľska, po dnešných študentov z prevažne európskych štátov ako sú Poľsko, Nemecko, Nórsko, Švédsko, Fínsko, Anglicko, Írsko. V autentickom slovenskom prostredí majú zahraniční študenti možnosť stretávať sa každý deň hovoreným jazykom, s novými výrazmi, s odlišnou spoločenskou realitou, sledovať slovenský život z rádia, televízie, novín a záleží predovšetkým na nich, koľko sa naučia. Veľký počet zahraničných študentov z jedného štátu (v našom prípade z Nórska) prináša so sebou jeden vážny negatívny jav – a to vytvorenie akejsi nórskej mikrokomunity a izolovanie sa od ostatných najmä slovenských študentov. Tí študenti, ktorí si našli slovenských priateľov, napredujú omnoho rýchlejšie aj pri zvládaní takého ťažkého jazyka, akým je slovenčina.

Literatúra:

1. Ročenka JLF UK, Martin, 2007/2008.
2. História a súčasnosť Jesseniovej lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Martine. 1969-1999. Osveta. Martin. (1999)

3. Ada Böhmerová (1996): Slovenčina pre teba / Slovak for you – Slovak for Speakers of English – Textbook for Beginners. Perfekt.
4. Helena Petruňová (2001) Helena Petruňová (2001): Slovenčina pre medikov / Slovak formmedical students. Univerzita P.J.Šafárika, Košice.
5. Autorský kolektív (1996): Dobrý deň, slovenčina. ÚJOPZŠ UK, Bratislava.
6. Tomáš Dratva – Viktória Buznová (1994): Slovenčina pre cudzincov. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.
7. www.e-slovak.sk
8. Danuša Balková: Handouty na výučbu slovenčiny pre zahraničných študentov 2. a 3.ročníka