

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Implementace technik pro rozvoj naslouchání do třídního kolektivu
na 1. stupni ZŠ

Implementation of listening techniques into a primary school classroom

Anna Jeřábková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Implementace technik pro rozvoj naslouchání do třídního kolektivu na 1. stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 15. 4. 2024

Chci poděkovat své vedoucí práce Janě Poche Kargerové za její cenné podněty, trpělivost a důvěru, že práci odevzdám včas. Svým spolužačkám Anie Suché a Míše Chudobové děkuji za podporu a možnost sdílení radosti, nápadů i obav. Jsem velice vděčná Petru Holíkovi, Petru Sucháčkovi a jejich Nenásilnému podcastu, který mě navedl k tématu práce, a Blance Zemanové, která mě navedla k nim. V neposlední řadě děkuji také své rodině za vřelé zázemí, na které jsem se mohla po celou dobu studia spolehnout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá komunikační dovedností naslouchání jakožto součástí komunikativní klíčové kompetence. Autorka necílí na situace, kdy žák poslouchá výklad učitele, nýbrž na naslouchání žáků prvního stupně sobě navzájem. Vychází z dlouhodobého vědeckého diskurzu na toto téma.

Cílem této práce je nejprve teoreticky představit komunikační činnost naslouchání jako poměrně náročný proces, který, třebaže vyžaduje stejné množství pozornosti a tréninku jako ostatní komunikační činnosti, je v globálním měřítku ve školním kurikulu spíše opomíjen. Teoretická část zároveň předkládá konkrétní návrhy, jak lze rozvoj naslouchání ve třídním kolektivu prvního stupně základní školy podpořit.

Výzkumná část, konkrétně pedagogický akční výzkum, vychází z teoretických poznatků. Klade si za cíl pozorovat změny ve vzájemné komunikaci žáků třetího ročníku, kde autorka působí jako asistentka pedagoga, se zaměřením na jejich dovednost naslouchání. Celkem tři etapy akčního výzkumu zachovávají cyklické schéma popis situace, akční návrh, akce a analýza. Akční výzkum je opřený o didaktické hry navržené tak, aby byla během nich tato dovednost žáky samotnými zkoumána a rozvíjena. Zároveň autorka prostřednictvím reflektivních pasáží vyhodnocuje průběh výzkumu a progres žáků v oblasti naslouchání.

Realizovaný akční výzkum potvrzuje teoretické východisko, že dovednost naslouchat není samozřejmost a že je vhodné k jejímu rozvoji přistupovat systematicky s ohledem na věk a zkušenosti žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

naslouchání, klíčové kompetence, kompetence komunikativní, akční výzkum, 1. stupeň

ABSTRACT

This thesis deals with the matter of listening skill as part of the communication key competence. The author does not target situations when the pupil listens to the teacher's speech, but situations when the elementary school classmates listen to each other. It is based on a long-term scientific discourse on the subject.

The aim of this thesis is to first theoretically present the communication activity of listening as a fairly demanding process which, although requiring the same amount of attention and training as other communication activities, has been quite neglected on a global scale in the school curriculum. At the same time, the theoretical section puts forward specific proposals on how the listening skill of the elementary-school class collective can be supported and developed.

The practical part, pedagogical action research, is based on theoretical knowledge. It aims to observe progress in communication focusing on listening skills between third-grade pupils, in a class where the author acts as a teacher's assistant. In total three periods of action research maintain a cyclical pattern of problem description, action plan, action and analysis. The research is supported by didactic games designed so that the skill of listening can be studied and developed by the pupils themselves. At the same time, through reflective comments, the author continuously evaluates the process of the action research and the pupils' progress in it.

The findings of the action research confirm the theoretical statement: Listening as a skill is not gained automatically. It should be developed systematically regarding the age and experience of the pupils.

KEYWORDS

listening, key competencies, communication competency, action research, elementary school

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Kompetenční model vzdělávání	9
1.1 Klíčové kompetence ve Strategii 2030+	10
1.2 Klíčové kompetence v RVP ZV	11
1.3 Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v dalších publikacích	14
2 Komunikace	17
2.1 Součásti komunikačního procesu a funkce komunikace	17
2.2 Neverbální a paralingvistická složka komunikace	19
2.2.1 Neverbální a paralingvistická složka naslouchání	20
3 Naslouchání	21
3.1 Proces naslouchání	23
3.2 Funkce naslouchání	25
3.3 Naslouchání ve školním prostředí	27
4 Rozvoj naslouchání	30
4.1 Co je dobré naslouchání	30
4.2 Rozvoj naslouchání ve školním prostředí	31
4.2.1 Přípravenost pedagoga a prostředí	32
4.2.2 Rozvoj soustředěnosti	34
4.2.3 Rozvoj dovednosti zapamatování	35
4.2.4 Rozvoj dovednosti porozumění, analýzy a hodnocení	36
4.2.5 Rozvoj dovednosti reakce	38
4.2.6 Metodická příručka Skills Builder	39
5 Závěr teoretické části	41

Výzkumná část	42
6 Výzkumný problém	42
6.1 Cíl výzkumného šetření	42
6.2 Výzkumné otázky	43
7 Design výzkumu	44
7.1 Metody sběru dat	45
7.2 Metody analýzy dat	45
8 Charakteristika výzkumného vzorku	46
9 První etapa akčního výzkumu	47
10 Druhá etapa akčního výzkumu	52
11 Třetí etapa akčního výzkumu	58
12 Návrh pokračování	64
12.1 Metodický návrh technik pro rozvoj naslouchání	64
Závěr	66
Seznam použitých informačních zdrojů	68
Přílohy	71

Úvod

„Příroda obdařila člověka jedním jazykem a dvěma ušima, aby mohl dvakrát více naslouchat než mluvit.“

Epiktétos

Ve škole má učitel možnost být zapojen jako třetí strana, tradičně v roli pozorovatele či mediátora, do prakticky neustálých menších či větších konfliktů mezi žáky napříč ročníky. Dokonce bývá do mnoha konfliktů, ať už s žáky, tak s kolegy či rodiči zapojen přímo osobně. Každý z nás má totiž své individuální potřeby, které navenek vědomě či nevědomě různými prostředky komunikuje. Konflikt nastává, když se střetne více protichůdných potřeb. Nemusíme proto nutně mluvit o závažných situacích, aby nám bylo jasné, že školní prostředí je co do počtu různých potřeb přímo ideální pro trénink vzájemného dorozumění se. Marshall Rosenberg, zakladatel a propagátor metody tzv. nenásilné komunikace, během svých přednášek tvrdil (a svou zkušeností v roli mediátora několikrát dokázal), že jakmile si dvě zneprátelené strany navzájem porozumí, vyřešit dlouholetý svár pro ně bude záležitostí desítek minut. V případě ústní komunikace, která ve školním kontaktu převažuje nad písemnou, k vzájemnému porozumění vede cesta nejen srozumitelného vyjádření, ale také dobrého naslouchání. O tom, co kvalitní naslouchání vůbec znamená a jak lze postupovat v osvojování dovednosti dobře naslouchat, bude více pojednávat teoretická část této práce.

Přestože téměř každý člověk dokáže slyšet, naslouchání je proces o mnoho komplikovanější. Že naslouchání není banalita získaná od narození jen tak mimochodem, jsem si sama uvědomila teprve nedávno. Pozoruji u sebe v rovině osobní, profesní i studijní, že je to pro mě naopak činnost poměrně náročná, a přijdu si odhodlaná na sobě v tomto ohledu pracovat. Když jsem navíc z pozice asistentky pedagoga mohla pozorovat, že je to mnohdy právě nedokonalé naslouchání, co žákům způsobuje či prohlubuje konflikty a může narušovat osobní vztahy se spolužáky, bylo mi jasné, že se moje pozornost začne upínat směrem k rozvoji této dovednosti, a to nejprve právě během žákovských konfliktů. Jak jsem však uvedla, nehodnotím sama sebe v dovednosti naslouchání jako experta, a proto výzkum v této oblasti vnímám jako obohacující nejen z profesního hlediska, ale také v rovině osobnostní.

Jako hlavní metodu pro výzkumnou část jsem zvolila akční výzkum. Jelikož hlavním cílem mé diplomové práce je určitým způsobem zlepšit kvalitu třídního prostředí, v němž bude výzkum probíhat, považuji tuto metodu za vhodnou. Doplním ji reflektivními vsuvkami, kterými budu hodnotit situace, jež budou celý proces akčního výzkumu doprovázet.

Teoretická část

1 Kompetenční model vzdělávání

V 70. letech minulého století představil německý ekonom Dieter Mertens ve své publikaci Teze o vzdělávání pro moderní společnost koncept tzv. klíčových kvalifikací. Jednalo se především o soubor požadavků na pracovníky, tedy „*znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zdolávat překvapivé změny ve svém pracovním životě*“ (in Veteška, Tureckiová, 2020, s. 17). Jeho teorie klíčových kvalifikací, pro něž se postupně vžil termín klíčové kompetence, požadovala změnu kurikula odborného vzdělávání a postupně se stala východiskem pro kurikulární reformy na všech stupních vzdělávání nejenom v evropských zemích (Veteška, Tureckiová, 2020).

Také v USA a v Kanadě byl během 70. let 20. století vyvinut model kurikula založený na osvojování a rozvoji kompetencí (competency-based approach). Jeho cílem je, aby byl žák „*schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 36).

V českém pedagogickém prostředí se termín kompetence začal více skloňovat na konci 90. let minulého století v souvislosti s tzv. Bílou knihou (MŠMT, 2001) – závazným strategickým dokumentem pro proměnu českého vzdělávání na všech úrovních. Mezi jeho hlavní cíle se řadí i tento: „*Bude podporována celková změna charakteru výuky na všech stupních škol tak, aby byly využívány a šířeny nové aktivní výukové strategie, zejména projektová výuka a různé formy mezipředmětové integrace, které umožní rozvoj klíčových kompetencí, jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání*“ (s. 91).

Přestože RVP ZV si od samého začátku (prvně byl vydán pro šk. rok 2004/2005) klade za cíl směřování ke klíčovým kompetencím, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 z hlediska kompetenčního modelu vzdělávání nové podněty nepřináší. V oblasti kompetencí jmenuje pouze potřebu zvyšování úrovně digitální kompetence, která je následně roku 2021 opravdu přidána do seznamu klíčových kompetencí v RVP ZV.

Oproti tomu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+; MŠMT, 2020) se vymezením jednoho ze svých dvou hlavních cílů navrácí ke kompetenčnímu modelu vzdělávání. Podívejme se nyní důkladněji, jak nejen Strategie 2030+ spolu s RVP, ale také několik dalších publikací mluví o kompetenčním modelu vzdělávání. Zaměříme se přitom na kompetenci komunikativní, která je zásadní pro téma této práce.

1.1 Klíčové kompetence ve Strategii 2030+

Strategie 2030+ navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která je pokračovatelkou tzv. Bílé knihy z roku 2001. Reaguje na současný celosvětový diskurz v oblasti vzdělávání. Definuje klíčové kompetence jako kompetence, které jedinec potřebuje „*ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládnutí životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství*“ (s. 11). Mluví o variabilitě kontextů, v nichž dochází k rozvoji klíčových kompetencí: Jedná se o formální, neformální a informální učení v kontextu prostředí rodiny, školy, pracoviště, blízkého okolí i všech ostatních prostředích. Také zmiňuje časovou perspektivu, po kterou jsou klíčové kompetence rozvíjeny, a to nejen během období školní docházky, nýbrž od raného dětství po celý dospělý život. V neposlední řadě zdůrazňuje stejnou důležitost všech klíčových kompetencí a jejich vzájemnou provázanost. „*Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti*“ (s. 11).

Klade si tyto dva hlavní strategické cíle:

1. „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.*“
2. „*Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů*“ (s. 5).

Ke klíčovým kompetencím tedy přímo odkazuje první ze dvou hlavních cílů. Jinými slovy je v publikaci popsán takto: „*Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co*

nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti“ (s. 5). V rovině specifických cílů je pak výslovně uvedena potřeba „inovovat obsah a způsob vzdělávání na všech jeho stupních. Společným cílem musí být dosažení vyšší úrovně klíčových kompetencí a gramotností všech dětí i dospělých“ (s. 17).

Rozvoj klíčové kompetence komunikativní podle Strategie 2030+

Formy komunikace se neustále mění a vyvíjejí, stejně jako se liší dnešní žáci od přechozích generací. Co platí pro dnešní mladou generaci, je široké využívání digitálních technologií, a to i z hlediska komunikace. Strategie 2030+ opakovaně vyzdvihuje cíl zaměřit se právě na využívání těchto technologií, které stále více ovlivňují způsob, jakým žáci budují sociální vztahy a naplňují své sociální potřeby. Je však důležité, aby vzdělávací systém zároveň kladl důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí, včetně schopnosti naslouchat, porozumět druhým a efektivně komunikovat. Tímto způsobem může být předcházeno problémům spojeným s nedostatkem sociální interakce a podpořeno duševní zdraví žáků (Strategie 2030+, 2020).

1.2 Klíčové kompetence v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program (RVP) je závazný dokument pro všechna školská zařízení. Jeho úlohou je vymezit všeobecně platný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání, podle nějž školy sestavují a uskutečňují své školní vzdělávací plány (ŠVP).

Aktuální RVP ZV (2021) definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (s. 10). V souladu se Strategií 2030+ má základní vzdělávání podle RVP ZV žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout základ všeobecného vzdělání. Výslovně apeluje na směřování a přispívání veškerého vzdělávacího obsahu a školních činností právě k utváření klíčových kompetencí. Následuje výčet a charakteristika sedmi kategorií klíčových kompetencí, tak jak je najdeme v RVP ZV, a jejich očekávané cíle pro období ukončení základního vzdělávání:*

Kompetence k učení: Žák dokáže plánovat a řídit vlastní učení, efektivně vyhledávat a využívat informace a propojovat znalosti z různých oblastí. Dále samostatně

experimentuje, kriticky posuzuje výsledky a reflektuje svůj pokrok, přičemž aktivně hledá způsoby jak vlastní učení zdokonalit a diskutuje o výsledcích svého učení.

Kompetence k řešení problémů: Žák je schopen identifikovat různé problémové situace, analyzovat jejich příčiny a plánovat jejich řešení s využitím vlastního úsudku a zkušeností. Také aktivně vyhledává informace, zkoumá různé možnosti postupování a překonává případné neúspěchy. Samostatně aplikuje logické a empirické postupy jak při samotném řešení problému, tak při ověřování jeho správnosti. Kriticky zhodnocuje výsledky své činnosti a je si vědom své zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

Kompetence komunikativní: Žák dokáže jasně a logicky vyjadřovat své myšlenky v písemné i ústní formě, naslouchat promluvám druhých a účinně se zapojovat do diskusí. Také rozumí různým typům komunikačních prostředků včetně moderních komunikačních technologií a dokáže je tvořivě využívat k osobnímu rozvoji a k zapojení se do společenského dění. Tyto dovednosti využívá pro budování kvalitních vztahů a úspěšnou spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální: Žák účinně spolupracuje v týmu a přispívá k pozitivní atmosféře a upevňování mezilidských vztahů prostřednictvím ohleduplného chování. Účastní se diskusí, respektuje názory ostatních a tím posiluje svou sebedůvěru a sebeúctu. Současně si uvědomuje důležitost efektivní spolupráce a čerpá ze zkušeností druhých.

Kompetence občanské: Žák respektuje přesvědčení ostatních, odmítá útlak a vnímá povinnost zakročit proti psychickému nebo fyzickému násilí. Chápe a dodržuje základní společenské normy, vnímá svá práva a povinnosti, a rozhoduje se zodpovědně v různých situacích, včetně krizových, s ohledem na ochranu lidského života a životního prostředí. Respektuje a přispívá k upevnění kulturního povědomí, ochraně historického dědictví, účastní se kulturního života v různých podobách. Rozumí základní environmentální problematice a zasazuje se o ochranu životního prostředí a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní: Žák efektivně využívá materiály a nástroje, dodržuje vymezená pravidla a plní své povinnosti. Zároveň si uvědomuje důležitost ochrany zdraví, životního prostředí a kulturních hodnot při své pracovní činnosti. Dále využívá získané znalosti pro

svůj osobní rozvoj a přípravu na budoucnost, informovaně se rozhoduje o svém budoucím profesním zaměření. Rozvíjí své podnikatelské povědomí a myšlení pro své potenciální podnikatelské aktivity.

Kompetence digitální: Objevují se nově oproti RVP ZV z předchozích let. Žák se orientuje v digitálních technologiích a umí je efektivně využívat pro své učení a komunikaci. Rozhoduje se samostatně o jejich použití podle konkrétních potřeb. Vyhledává, kriticky hodnotí a sdílí informace a digitální obsah, technologie využívá k usnadnění práce a zkvalitnění jejích výsledků. Také si uvědomuje význam digitálních technologií pro společnost, kriticky je hodnotí a jedná eticky a bezpečně v digitálním prostředí.

Na všeobecný rozvoj klíčových kompetencí myslí RVP ZV mimo jiné zavedením tzv. průřezových témat. Jsou to okruhy, které *„procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“* (s. 124).

Rozvoj klíčové kompetence komunikativní podle RVP ZV

Této kompetenci se RVP ZV (2021) věnuje hned na několika úrovních: Výše jsem uvedla její charakteristiku v rámci klíčových kompetencí. Tzv. komunikační a slohová výchova je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, a to jako neodmyslitelné východisko pro učení se jak mateřskému, tak cizímu jazyku. Neopomíjí důležitost komunikace také napříč dalšími vzdělávacími oblastmi jako např. Člověk a jeho svět, Umění a kultura. V oblasti Doplnujících vzdělávacích oborů hraje pro rozvoj komunikace důležitou roli např. Dramatická a zejména Etická výchova. Komunikativní kompetenci lze účinně rozvíjet v rovině všech průřezových témat, např. Osobnostně-sociální výchově, Multikulturní výchově či Mediální výchově.

S ohledem na téma práce prozkoumejme více, jak se RVP ZV na úrovni 1. stupně věnuje rozvoji komunikační činnosti naslouchání. Součástí klíčové kompetence komunikativní je: *„[Žák] naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje“* (s. 11). Naslouchání jakožto složka učiva oboru Český jazyk a literatura je dále rozvedeno jako praktické, které vyjadřuje kontakt s partnerem, věcné, tedy naslouchání pozorné, zaznamenávající slyšené, reagující otázkami, a v literární rovině jako naslouchání zážitkové.

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova se svými tématy, která z principu vycházejí z komunikačních situací, naslouchání bezprostředně týká, stejně jako průřezová témata Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana.

1.3 Rozvoj klíčové kompetence komunikativní v dalších publikacích

Existuje celá řada publikací, které svým obsahem založeným na poznatcích z pedagogického a psychologického výzkumu formulují předpoklady pro kompetenční model vzdělávání na úrovni přípravy a profesního růstu učitelů. Je to například Standard učitele připravovaný v rámci kariérního řádu (2017) nebo Kompetenční rámec studenta učitelství (Učitel naživo, 2021).

Význam rozvoje komunikativní kompetence žáků i pedagoga popisují Spilková, Tomková a kol. v publikaci Kvalita učitele a profesní standard těmito slovy: *„Prostřednictvím komunikace podporuje učitel u dětí pocit vlastní identity, pocit sounáležitosti s ostatními členy třídy/školy a komunitou“* (2010, s. 152). Palenčárová se Šebestou zase říkájí, že *„vstupem do školy se největší autoritou a vzorem pro děti stává učitel. (...) Největší váha ve vývoji jazyka a v rozšiřování dorozumívacích prostředků na člověku leží v jeho raném dětském věku a pak na prvním stupni základní školy. Rozhodujícím obdobím jsou tedy léta od narození do puberty, během nichž je schopnost učit se na nejvyšším stupni“* (2006, s. 19).

Následující tři dokumenty popisují důležitost rozvoje klíčových kompetencí, mezi nimi i kompetence komunikativní, tedy důležitosti partnerské komunikace jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání

V příručce, kterou vydal Výzkumný ústav pedagogický v Praze roku 2007, jsou jednotlivé klíčové kompetence rozvedeny a popsány skrze konkrétní cíle pro žáka 5. a 9. ročníku. Dále se zaměříme pouze na konkrétní cíle pro žáka 5. ročníku v oblasti komunikativní kompetence. Ty jsou v publikaci rozčleněny do následujících podkategorií:

Práce s informacemi (jejich výběr, třídění): Zaměřuje se na rozeznání klíčových informací a protiřečících si informací, využití informačních a komunikačních technologií a s pomocí učitele také odhalení základních manipulačních technik.

Způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika): Cílí na výstižnost a správnost výrazů, využívání taktéž grafických a symbolických prostředků, chronologii při vyprávění a vyvozování příčin a důsledků v něm.

Písemný projev: Žák v něm postupuje logicky, bez ztrácení se v detailech.

Ústní projev: Zdůrazňuje dovednost srozumitelně a zřetelně předat myšlenky, informace, krátký příběh či popis, přičemž vhodně využívá také paralingvistickou a nonverbální složku komunikace. Bere na vědomí přítomnost posluchačů a přizpůsobuje svůj projev tomu, o jaké posluchače se jedná (vrstevníky, dospělé, známé či neznámé osoby), a také jejich reakcím. Konkrétně se zaměříme na pasáž „(...) shrne nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním“ (s. 37 – 38).

Naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci: Pro účely práce citujme kompletní znění indikátorů této podkategorie. Problematice naslouchání se budeme více věnovat ve třetí kapitole.

„Vyslechně druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval; udržuje s mluvčím oční kontakt. Za pomoci starších osob nebo svých vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal. Když něčemu nerozumí, zeptá se, jak to mluvčí myslel. Odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc. Když s druhým nesouhlasí, řekne mu to tak, aby ho neurazil, zformuluje, proč nesouhlasí. Přihlásí se o slovo, řídí se pravidly diskuse, která si se skupinou dohodl, v diskusi upozorní, když něčí vstup nepatří k hlavnímu tématu. V diskusi mluví tak, aby mu ostatní rozuměli. Přemýšlí o názorech druhých (chce je slyšet, není k nim hluchý) a respektuje, že mohou mít názory odlišné od jeho; přijme, když druhý nesouhlasí s jeho názorem (nezlobí se na něj pro jeho názor). Různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky. Popisuje, co se mu nelíbí na názoru či výsledku práce druhé osoby, nikoliv na osobě samotné. Hájí svůj názor na věc, zformuluje, proč je o věci přesvědčen; je ochoten svůj názor změnit na základě nových informací. Pokud je pro něj nějaká komunikace nepříjemná a má pocit, že ho chce někdo o něčem proti jeho vůli přesvědčit, podle situace s ním odmítne komunikaci, popřípadě vyhledá pomoc u staršího spolužáka nebo u dospělého. Spolupodílí se na utváření pravidel komunikace ve třídě“ (s. 38 – 40).

O naslouchání (zejména v souvislosti s empatií a doplňujícími otázkami) pak najdeme zmínku ještě v rámci kompetence občanské: „*Vyslechne názor druhých až do konce, zdržuje se odsuzujících komentářů, neposmívá se; ověřuje si, jak ostatní něco chápou, jaký názor na věc mají druzí, vyptává se, proč si to myslí (např. své nápady nad příběhem, který připravil spolužák, si zapisuje na lísteček a ten nakonec předá spolužákovi). Emocím druhých se neposmívá, nedělá opovržlivé poznámky*“ (s. 54). Cíle uvedené pro ovládnutí kompetence sociální a personální, zaměřující se mimo jiné na spolupráci ve skupině a upevňování vztahů v rámci kolektivu, taktéž ze své povahy vyžadují dovednost naslouchání.

Kompetentní učitel 21. století

Průručku vydanou v roce 2011 upravil pro české školní prostředí kolektiv autorů vzdělávacího programu Začít spolu. Vychází ze společných standardů mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association). Formuluje velmi konkrétní kritéria kvalitní práce učitele 21. století a klade si za cíl umožnit učitelům snáze vyhodnocovat a rozvíjet své pedagogické schopnosti.

V tomto dokumentu si můžeme všimnout velkého důrazu kladeného na rozvoj komunikačních schopností dětí i pedagoga. Pro účely této práce vyzdvihnu pasáž přímo se týkající důležitosti komunikační dovednosti naslouchat: „*[Učitel] rozvíjí sociální dovednosti dětí, jako např. vzájemné aktivní naslouchání, projev zájmu o druhé*“ (s. 8). Ve výzkumné části práce budu čerpat zejména z následujícího popisu: „*[Učitel] vytváří situace, v nichž se děti učí vzájemnému respektu, naslouchání, umění čekat až na ně přijde řada*“ (s. 38).

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy roku 2023 reaguje na skutečnost, že doposud v Česku chyběl rámec, jenž by jasně popisoval kompetence očekávané od absolventů učitelských oborů. Jednou z nich je kompetence vytvářet bezpečné prostředí pro učení, tedy mimo jiné prostředí, ve kterém probíhá partnerská, vstřícná komunikace, a prostředí důvěry, v němž není třeba mít strach projevit svůj názor nebo chybovat.

2 Komunikace

Pro dobré porozumění obsahu komunikativní kompetence a posléze naslouchání jako její součástí se nyní lehce ponoříme do samotné teorie komunikace. Nejprve se ji pokusíme definovat, poté se seznámíme s jejími jednotlivými součástmi a funkcemi a následně se budeme zabývat její nonverbální a paralingvistickou podobou.

Komunikace má jako pojem široké množství významů a zachytit přesně její definici není snadné. Pochází z latinského *communicare*, které můžeme přeložit jako „činit společným, sdílet“. Kromě slovní výměny se tedy komunikace uskutečňuje například i při pouhém přihlížení, naslouchání dialogu, v širším slova smyslu při pouhém sdílení či spojování prostoru (odtud např. dopravní komunikace). Mikuláščík (2010) překládá komunikaci v jazykovém slova smyslu jako dorozumívání. Akademický slovník cizích slov uvádí, že komunikace (na sociální úrovni) je „*přenos nejrůznějších informačních obsahů v rámci různých komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, zejm. prostřednictvím jazyka, sdělování*“ (on-line).

Podstatu komunikativní kompetence nám může pomoci přiblížit také pojem komunikativnost. Belz a Siegrist (2015) definují komunikativnost jako připravenost a schopnost jedince komunikovat, čímž rozumějí schopnost srozumitelné výpovědi, vědomé naslouchání, rozlišování podstatného od nepodstatného, vstřícnost k potřebám ostatních a pozornost k neverbálním signálům.

2.1 Součásti komunikačního procesu a funkce komunikace

Komunikaci jako celek tvoří podle Mikuláščíka (2010) následující součásti: **Komunikátor**, jímž je ten, kdo vysílá zprávu. Ve svém sdělení vždy promítá svou osobnost, příp. roli, chce být vyslechnut, jeho cílem je formovat názor či chování jiných. **Komunikant** je příjemce sdělení. Příjem je ovlivněn osobností komunikanta, jeho zkušenostmi, vlastními záměry a také vztahem ke komunikátorovi. **Komuniké**, vyslaná zpráva od komunikátora ke komunikantovi, má podobu verbálních i neverbálních kódů – tedy slov, frází, ale také projevů neverbální a paralingvistické komunikace. **Komunikační jazyk** komunikačních partnerů bývá zpravidla stejný, nicméně v rovině porozumění se náš komunikační jazyk vždy odlišuje od komunikačního jazyka jiných osob. Zejména abstraktní slova bývají odlišně

chápana. Vedle národních jazyků existují také jazyky umělé (např. esperanto, Morseova abeceda) či odborné (lékařství, matematika). **Komunikační kanál** je způsob předání informace, jinými slovy cesta, kterou je informace poslána. Kromě zvuků zprostředkovaných tváří v tvář to tedy je např. pohled, pohyb těla, dotyk. Při neosobní komunikaci se nejčastěji jedná o mobilní telefon, počítač, rádio, televizi, noviny. Tyto formy logicky mohou klást překážky ve srozumitelnosti komunikace, protože jejich prostředky jsou omezenější. **Zpětná vazba**, tedy reakce na přijatou zprávu, má podobu potvrzení a interpretace. Udržuje komunikační partnery v procesu komunikace tím, že je průběžně je informuje, jak je zpráva přijata a zpracována. Projevuje se i v masové komunikaci, a to např. potleskem či neklidem, čili neverbálními způsoby. **Komunikační prostředí** hraje důležitou roli, protože spoluvytváří kontext komunikační situace. Je to prostor, v němž komunikace probíhá, a může ovlivňovat obě strany komunikačního procesu např. uspořádáním místnosti, osvětlením, ruchem ulice, počtem osob přítomných v místnosti atd. **Kontext** komunikace je celkový rámec konkrétní situace. Má svou vnitřní složku, to co se odehrává v nás během komunikace, a složku vnější, tedy stimuly působící na nás zvnějšku.

Jako **komunikační šum** se označují různé rušivé vlivy zasahující do komunikace. Boukalová (2020) rozlišuje šum fyzický (hluk okolí, přerušené on-line spojení), fyziologický (zdravotní stav organismu, únava, opilost), psychologický (stav šoku či úzkosti) a sémantický (odlišnosti v porozumění slovům po obsahové stránce). **Fatickou komunikací** autorka rozumí prostředky pro navázání, udržení a ukončení kontaktu s komunikačním partnerem, které mají nižší informační hodnotu. Zejména se jedná o pozdravy či slova ujištění o kontaktu jako např. „haló“.

Podle Šebesty (1999) je vhodné rozlišovat čtyři zaměření komunikace: **Věcné** se zaměřuje na jasné předání či získání informace. **Praktické** bývá doprovodné k jiným aktivitám, např. rozhovor za účelem spolupráce či instrukce učitele. **Zaměření na interakci** může mít podobu emotivní, tedy vyjádření pocitů a postojů bez úmyslu ovlivnit komunikačního partnera, anebo konativní, v překladu ovlivňovací, přesvědčovací. Se **zaměřením na estetický zážitek a zábavu** se setkáme zejména v médiích a literatuře. Téměř shodný seznam čtyř základních funkcí komunikace pak uvádí společně s Palenčárovou (2006): **informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit**. Mikuláščík (2010) přidává několik dalších

dílčích funkcí komunikace, např. funkci **socializační** (navazování kontaktů, různé podoby jazyka podle společenské vrstvy), **únikovou** (odreagování se pomocí nezávazného rozhovoru) nebo funkci **osobní identity** (skrže komunikaci si vytváříme sebeobraz).

2.2 Neverbální a paralingvistická složka komunikace

Kromě slov komunikujeme během rozhovorů z velké části také neverbálně. Hodně toho zároveň vypoví tzv. paralingvistická složka verbální komunikace. Mezi paralingvistické znaky pak podle Belze a Siegrista (2015) patří následující: **Hlasitost** promluvy, která může za jistých podmínek působit agresivně nebo si říkat o pozornost nejen jako zvýšená, ale i snižená. **Srozumitelnost** souvisí s jistotou mluvčího, co chce říct. **Rychlost řeči** – pro ulehčení naslouchání je třeba dbát na pomalejší tempo. **Kadence** zdůrazní významné slovo v promluvě, **melodický průběh** naznačí emoce doprovázející promluvu. **Rytmus** slouží k ulehčení rozpoznávání jednotlivých slov a je typický pro každý jazyk. Záměrně vložené **pauzy** mohou zesílit důraz sdělení anebo vybízet druhou stranu k diskusi.

Mikuláščík (2010) uvádí tytéž paralingvistické znaky seskupené do podobných kategorií. Oproti Belzovi a Siegristovi se ještě zmiňuje o tzv. **slovní vatě** (někdy označované jako parazitní či vycpávková slova), **chybách v řeči** (řečové vady, opomenutí části myšlenky nebo zabíhavé myšlení odvádějící od tématu) a **objemu řeči**. Důležitost objemu řeči, tedy množství slov vyprodukovaných za určitou dobu, se ukazuje při rozhovoru právě v souvislosti s nasloucháním. Pokud není respektováno vyvážené vstupování do rozhovoru, dochází někdy k tzv. intruzi, tedy skákání si do řeči. Situaci, kdy dva či více lidí mluví přes sebe po delší dobu, označujeme jako dueto.

Jako neverbální komunikaci označujeme tělesné signály, které doprovázejí slovní komunikaci. Belz a Siegrist (2015) jmenují **držení těla**, konkrétně postoj či posez, otevřenost či uzavřenost postury, uvolněnost či napjatost svalů, s tím související **gestiku** – držení hlavy a pohyby rukou. V obličejové části se projevy obličejové, pohyby obočí či měnící se křivka úst nazývají **mimikou**. **Oční kontakt** je významný z hlediska jeho četnosti a délky přímého pohledu do očí komunikačního partnera. **Proxemika** je kategorie popisující vzájemnou blízkost komunikačních partnerů a vyčleňuje následující čtyři zóny: intimní (do 50 cm; lze si šeptat, cítit se, snadno navázat tělesný kontakt), osobní (50 až 120 cm; lze se

dobře vidět, navzájem se sebe dotknout, ale necítíme svůj dech), sociální (120 cm až 3,5 m; neosobní vztahy, slovní kontakt poradního charakteru) a veřejnou (od 3,5 m; osobnosti veřejného života, neosobní charakter).

Mikuláščík (2010) kromě výše jmenovaných znaků uvádí ještě tyto: **Haptika** označuje všechny formy doteků během komunikace. **Chronemikou** se myslí nakládání s časem během komunikace, tedy protahování rozhovoru, anebo naopak snaha co nejrychleji rozhovor uskutečnit a opustit. Také sem patří dovednost respektovat právo obou/všech stran na časovou vyváženost vstupování do rozhovoru. **Neurovegetativními reakcemi** myslí např. změny krevního tlaku, dýchání, zčervenání, pocení dlaní atp., jež jsou reakce těžko ovladatelné vlastní vůlí. Pozornost během rozhovoru může narušovat hraní si s tužkou, brýlemi či jinými **rekvizitovými prostředky**. **Celkový image** o našem komunikačním partnerovi nám zprostředkovává jeho oblečení (vkus, přiměřenost prostředí, formálnost), úprava zevnějšku, vůně či pach, a také **prostředí**, které je pro setkání typické. Kancelář nebo domov může obsahovat předměty sloužící jako symboly vedoucí k navození pohody, komfortu (květiny, rodinné fotografie, časopisy,...), vypovídající o úspěších (medaile, diplomy, poháry) či symboly nadřazenosti, struktury (znak, logo, obrazy lídrů na stěně,...). A nakonec Mikuláščík jmenuje **komunikační činy**, tedy míru souladu mezi tím, co člověk říká, a jeho konáním.

Fontana (2017) za důležitý nonverbální faktor podporující komunikaci považuje ještě nepředstíraný, vřelý úsměv – takový, při němž se usmívají spolu s ústy také oči.

2.2.1 Neverbální a paralingvistická složka naslouchání

V publikaci Respektovat a být respektován (2020) její autorky vyzdvihují neverbální složku jako důležitou součást komunikační činnosti naslouchání. Konkrétně jmenují pohled do očí, přikyvování, fyzickou blízkost, případně dotek nebo objetí, pokud je to vhodné, a výraz v obličejí odpovídající emocím vyjadřovaného. Těmito znaky vyjadřuje naslouchající svou účast a pozornost. Z hlediska paralingvistiky Fontana (2017) uvádí, že hlas naslouchajícího, který sděluje své poznámky komunikačnímu partnerovi, jemuž naslouchá, by měl být hlubší, měkčí a pomalejší než obvykle. Tón hlasu by měl být vřelý a pozorný.

3 Naslouchání

V následujících kapitolách se budeme věnovat naslouchání jakožto jedné ze čtyřech komunikačních činností. Zaměříme se nejprve na jeho vymezení v rámci ostatních komunikačních činností, poté si definujeme pojmy slyšet a naslouchat, představíme si celý proces naslouchání a nakonec se bude tato kapitola zabývat jeho funkcemi a specifiky pro prostředí školy.

Naslouchání v kontextu ostatních komunikačních činností

Podle toho, zda vytváříme a předáváme nové sdělení, či zda sdělení naopak přijímáme, rozlišujeme tzv. produktivní a receptivní komunikační činnosti. Zároveň můžeme uskutečňovat komunikaci skrze obrazové či zvukové médium. Čtyři komunikační činnosti, **čtení, psaní, mluvení a naslouchání**, jsou vlastně kombinacemi těchto úrovní komunikace:

	receptivní činnosti	produktivní činnosti
zvukové médium	naslouchání	mluvení
vizuální médium	čtení	psaní

zdroj: J. Palenčárová, K. Šebesta: Aktivní naslouchání při vyučování (2006, s. 27)

Oblast komunikace, při níž se člověk vyjadřuje, tedy vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělil, se označuje jako produktivní oblast komunikace. Produktivními komunikačními činnostmi jsou mluvení a psaní. Oblast komunikace, při níž člověk naopak dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů, tedy vnímá, se nazývá receptivní oblastí. Receptivními komunikačními činnostmi jsou naslouchání a čtení. Podle způsobu, kterým se uskutečňuje odevzdání, vnímání a dešifrování jazykového kódu, rozlišujeme komunikaci akustickou (skrze zvukové médium), kam řadíme mluvení a naslouchání, a komunikaci optickou (skrze vizuální médium), kam patří čtení a psaní.

Z dávných i nedávných zdrojů (Rankin – 1926, Lee – 1993, Palenčárová – 2002, Mikuláščík – 2010) vyplývá, že právě naslouchání věnujeme největší množství našeho času stráveného komunikací. Napříč průzkumy se mírně liší jeho procentuální zastoupení, nicméně platí, že naslouchání je vždy na prvním místě před ostatními komunikačními činnostmi a že představuje cca 40 až 60 % času, který strávíme komunikací.

Slyšet vs. naslouchat

Šebesta (1999) popisuje tyto dva pojmy následovně: „(...) *Slyšení je prosté vnímání sluchem, zatímco naslouchání charakterizuje navíc aktivní snaha porozumět tomu, co slyšíme, pochopit partnera, který k nám mluví, odhalit jeho záměr, zpracovat a zhodnotit získané informace, resp. adekvátně na ně reagovat*“ (s. 110). To znamená, že slyšení jako fyziologický děj znamená příjem zvukových vln z okolního prostředí prostřednictvím vibrací přenášených ušima do mozku. Oproti tomu naslouchání je mentální proces, při němž mozek ze zvukových vln kromě dekodování informací a jejich smyslu také vše zasadí do svého kognitivního rámce, vyhodnotí a reaguje.

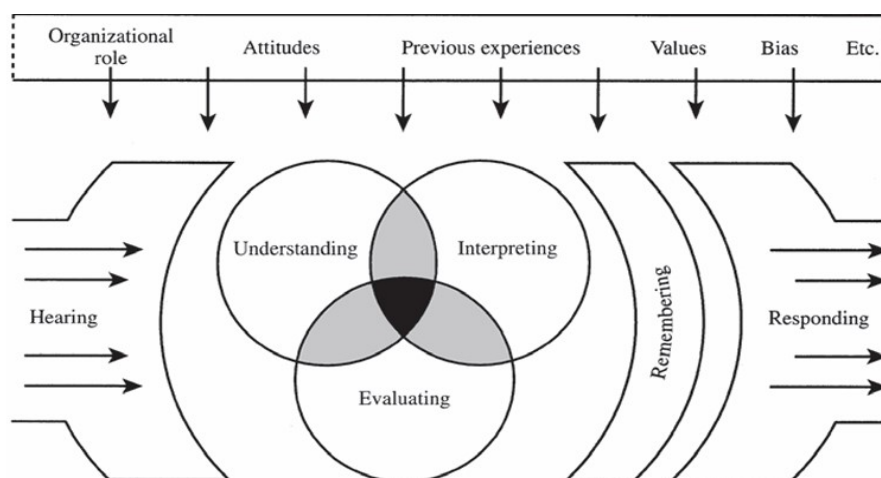
Mikuláščík (2010) rozlišuje pojmy slyšet, poslouchat a naslouchat: „*Slyšet nám umožňují uši, ale poslouchání znamená vnímat, pochopit, reagovat*“ (s. 86). Následně se snaží popsat rozdíl mezi posloucháním a nasloucháním: „*Pokud někdo aktivně poslouchá, pokud se snaží porozumět tomu, kdo se mu svěří, kdo mu povídá o svých problémech, dá se to označit také jako naslouchání*“ (s. 88). Poslouchání v jeho pojetí se shoduje s Šebestovou definicí naslouchání, z principu zahrnuje aktivitu, a proto „aktivní poslouchání“ působí jako pleonasmus.

V odborné literatuře i v mediálním prostředí se také často setkáme se slovním spojením aktivní naslouchání. Šebesta (1999) za aktivní naslouchání považuje naslouchání obohacené o přípravu a doprovodné činnosti, jako je kladení doplňujících otázek či zápis poznámek. Ve spolupráci s Palenčárovou (2006) však chápe aktivní naslouchání jako „*vstřícné a účastné poslouchání*“ (s. 53), tedy definici ztelně širší, blížíci se své vlastní definici naslouchání uvedené na začátku této kapitoly, a podobné Mikuláščíkovu pojetí naslouchání.

Ve vymezení výše uvedených pojmů různými autory lze pozorovat jistou kostrbatost definic. Pro účely této práce je to nicméně detail, který podle autorky práce spíše poukazuje na obecné terminologické nejasnosti v oblasti naslouchání, podobně jako najdeme polemiky s často skloňovanými slovními spojeními kritické myšlení či funkční gramotnost. Tato práce se proto opírá zejména o vymezení pojmů slyšet a naslouchat.

3.1 Proces naslouchání

Abychom mohli lépe zacílit na rozvoj dílčích dovedností v rámci komunikační dovednosti naslouchat, podívejme se na popis celého procesu naslouchání očima několika autorů. Přehledný model (tzv. HURIER) nabízí Brownell (2016) a představuje v něm behaviorální přístup zaměřený na rozvoj šesti vzájemně propojených dovedností, kterými je zároveň popsán celý proces: **slyšení** (hearing), **porozumění** (understanding), **paměť** (remembering), **interpretace** (interpreting), **hodnocení** (evaluating) a **reakce** (responding).



Zdroj: Brownell: Listening: Attitudes, Principles, and Skills (2016, s. 12)

Z grafu lze vyvodit, že porozumění, interpretace a hodnocení jsou procesy probíhající v úzké blízkosti a že do samotného procesu navíc vstupuje mnoho proměnných, jako např. pozice (v tomto kontextu Brownell míří primárně na prostředí pracovní), postoje, zkušenosti, hodnoty, předsudky a další.

Wolvin ve svém článku Listening, Understanding, and Misunderstanding (2009) jmenuje a dále rozvádí těchto pět fází naslouchání:

Přijímání: Zaznamenání zvuků přicházejících z okolí je samo o sobě poměrně složitý fyziologický proces. Zvuk přes ušní bubínek rozvibruje ušní kůstky ve středním uchu a pokračuje do vnitřního ucha, kde Cortiho orgán přeměňuje vibrace na nervové vzruchy odesílané sluchovým nervem do mozku. Případné mechanické narušení sluchového ústrojí ovlivňuje další fáze náročného procesu naslouchání.

Účast: Pozornost k přijetí zvukového signálu je popisována jako kombinace kapacity smyslových orgánů přijímat podněty a krátkodobé paměti, kam jsou podněty ukládány. Kapacita pozornosti je podle odborníků omezená, a kromě toho nepříznivě ovlivňována zejména médii, která od nás vyžadují stále kratší dobu soustředění se na podnět. Snižující se nároky médií na délku naší soustředěnosti tedy nejenže ovlivňují naši kapacitu naslouchat přednáškám nebo delším monologům, ale také účastnit se běžné konverzace.

Vnímání: Jak přijímáme zvukové podněty, ovlivňuje také náš osobní filtr, kterým procházejí. Tento filtr nám umožňuje soustředit se zrovna na ten podnět, který si zvolíme následovat. Je ovlivněn našimi zkušenostmi, naším zdravotním a duševním stavem, komunikační rolí, kterou zrovna zastáváme, apod. Pokud se nám podaří všimnout si nejen našeho osobního filtru, ale také sledovat, jakým způsobem filtruje zvukové podněty náš komunikační partner, dostáváme se na úroveň empatického přijímání a získáváme tím jakýsi rámeček, podle něhož můžeme interpretovat jeho výpovědi.

Interpretace: Tato další fáze naslouchání znamená zařazení přijaté verbální a/nebo neverbální zprávy do konkrétního jazykového systému, který máme uložený ve svém mozku. Z toho vyplývá, že interpretace je zcela individuální, závisí na osobním procesu přijímání informace, na úrovni dlouhodobé paměti či na hemisférové dominanci mozku.

Odpověď: Poslední fází procesu naslouchání je odpověď. Nemusí se přitom nutně jednat o odpověď verbální ani okamžitou. Předpokladem pro odpověď je uložení přijaté a interpretované zprávy do dlouhodobé paměti. Pro potenciální opětovné vybavení nám často slouží různé strategie (např. mnemotechnické pomůcky).

Poslední popis, a to pohled Palenčárové a Šebesty (2006), je pro tuto práci zejména užitečný, protože se týká naslouchání při vyprávění učitele ve školní třídě: Proces začíná poslechem, když žák **přijme** zvuky z prostředí. Nejsou to jenom slova jemu určená, ale také všechny ruchy okolí. Posluchač se začíná **soustředit**, tedy izolovat zvuky jemu určené od šumů (tzv. selektivní pozornost), a zaznamenává konkrétní detaily ve vyprávění, např. jména, popis prostředí. S rostoucí představou se vyslechnuté informace přetvářejí do myšlenek a postupně se formuje pochopení. Nezbytným předpokladem a součástí celého procesu je přitom dovednost **zapamatovat si** podstatné informace, případně i detaily mluveného projevu. Naše paměť přitom nedovede reprodukovat, tedy vyjádřit přesně to, co jsme slyšeli, nýbrž

rekonstruovat vyslechnuté informace. To znamená, že si je pamatujeme již zasazené do našeho vlastního systému, který nám dává smysl. Posluchač dále **analyzuje**, jestli pokračování příběhu nebo výpovědi postav odpovídají tomu, co ve své mysli očekával. Zároveň se (za koncentrované účasti) rozhoduje, zda to, čemu naslouchá, akceptuje či odmítá, čímž **hodnotí** vyslechnuté informace. A skutečné porozumění se ověří tím, jak posluchač následně **reaguje**. Můžeme se setkat s emocionální odpovědí ve formě potlesku po šťastném konci příběhu nebo negativní reakcí s příchodem záporné postavy.

Z těchto tří uvedených rozlišení lze pozorovat, že naslouchání je komplexní proces skládající se z několika fází, které popisují různí autoři jinými slovy, ale v zásadní osnově se shodují. Všichni jako počáteční fázi uvádějí fyziologický proces slyšení a také reakci jako fázi poslední. Wolvin klade větší důraz na pozornost a soustředěnost, oproti ostatním se důkladně nezabývá fází hodnotící.

3.2 Funkce naslouchání

Podle motivů, které nás vedou k naslouchání, popisuje Lundsteen (1979, in Wolvin) různé funkce naslouchání následovně: Díky **rozlišujícím** naslouchání například rodiče rozliší pláč svého novorozence mezi ostatními dětmi. **Komplexní** naslouchání se zaměřuje na dokonalé porozumění. Při **terapeutickém** naslouchání vstupujeme do role „vrby“ a poskytujeme prostor pro potřebu našeho komunikačního partnera mluvit o svém problému, aniž bychom do jeho promluvy vstupovali svým hodnocením. **Kritické** naslouchání znamená hodnocení slyšeného. Tato funkce naslouchání bývá, jak autor podotýká, bohužel poměrně často nadužívána nebo k ní dochází příliš brzo, ještě než posluchač plně porozumí výpovědi svého komunikačního partnera. Naslouchání **pro zábavu**, např. poslech hudby nebo audiovizuálních pořadů, slouží našim potřebám relaxace a estetického prožitku.

Šebesta (1999) zase uvádí následující čtyři typy naslouchání: **Praktické**, kdy od komunikačního partnera přijímáme nasloucháním podněty k následnému praktickému jednání. Při naslouchání **věcném** klademe otázky, píšeme si poznámky. Cílem je aktivní naslouchání ve smyslu naslouchání s těmito doprovodnými činnostmi. **Kritické** naslouchání probíhá, pokud slyšený projev subjektivně hodnotíme. V případě **zážitkového** naslouchání nám jde o estetický zážitek či zábavu, tedy např. naslouchání literatury a různým typům médií. Ve spolupráci s Palenčárovou (2006) pak oproti praktickému a věcnému naslouchání

rozdílují naslouchání **sociální**, které více slouží v rámci vztahů než pro získávání informací, a **informační**, zachycující fakta s účelem si je zapamatovat, zasadit do rámce.

Jak můžeme vidět, všichni jmenovaní autoři zmiňují informativní i socializační funkci naslouchání. Také se výslovně shodují na tom, že člověk může naslouchat pro zábavu a estetický zážitek či s cílem kriticky posuzovat, hodnotit. A kromě toho je jistě zřejmé, že všechny výše uvedené funkce se v různých situacích mohou prolínat.

Empatické naslouchání

Empatie je jedna z velmi vzácných schopností (nejen) učitele, která se projevuje zejména při naslouchání, a proto se u empatického naslouchání chvíli zdržíme. „*Empatie je zvláštní druh porozumění, který nelze zaměňovat za intelektuální porozumění, či dokonce za soucit*“ (Rosenberg, 2023, s. 63). Ve své publikaci *Nenasílná komunikace* (2022) empatii nevnímá jako nutkání radit nebo zahrnovat do reakce své postoje a pocity, nýbrž ji charakterizuje buddhistickým rčením „*nic nedělejte, jen buďte*“ (s. 106). Jeho pojetí empatického naslouchání se tedy ztotožňuje s popisem tzv. terapeutického naslouchání, které výše uvedl Lundsteen. Také Nováčková a Nevolová (2020) v souvislosti s empatickým nasloucháním upozorňují na důležitost nezasahovat do promluvy a poskytnout prostor i pro pomlku mluvčího, aby si mohl urovnat myšlenky. Svůj názor můžeme vyjádřit poté, co nás o to druhá strana požádá.

Uvedli jsme si, co při empatickém naslouchání není vhodné, tedy zasahování do promluvy svými dobře míněnými radami, svými dojmy, postoji či vlastními zkušenostmi. Co ale naopak můžeme dělat, pokud nám přijde málo být pouze tiše přítomni? Rosenberg (2023) doporučuje prosté shrnutí právě slyšené promluvy svými slovy. Uvádí dva důvody, proč je výhodné, aby posluchač slovně reflektoval, co zrovna slyšel: Zaprvé se tím ujistí o správnosti svého pochopení pocitů a potřeb druhého, případně může být opraven, a zadruhé projeví empatii, protože potvrzuje svou pozornost vůči mluvčímu. Rosenberg však zároveň zmiňuje význam empatického naslouchání, po němž nemusí následovat verbální reflexe slyšeného: „*Když jsme plně přítomni pro to, co je v druhých živé, máme jiný výraz, než když člověka mentálně analyzujeme anebo přemýšlíme, co dál říct. Ať už empatii vyjadřujeme jakkoli, dotýká se velmi hluboké lidské potřeby cítit, že nás někdo jiný skutečně*

slyší, a to bez vynášení soudů“ (s. 66). Fontana (2017) dokazuje terapeutické účinky naslouchání výzkumy z psychiatrických zařízení, které ukazují, že pacientovo uzdravení se zrychluje, pokud mu někdo, třebaže z laické veřejnosti, pravidelně naslouchá.

Brownell (2016) říká, že je důležité zároveň vnímat vlastní hodnoty, přesvědčení a potřeby, abychom mohli naslouchat ostatním s vhladem a citlivostí. Skutečné porozumění podle ní vyžaduje čas, osobní angažovanost a energii. „*Je obtížné nevytvořit si sympatie a pocit blízkosti k lidem, kteří vás poslouchají a projevují, že si váží vašich myšlenek a nápadů*“ (s. 9).

3.3 Naslouchání ve školním prostředí

V následující tabulce jsou porovnávány jednotlivé komunikační činnosti z hlediska pořadí, ve kterém jsou získávány, používány a vyučovány:

	získáváno	používáno	vyučováno
naslouchání	1.	1.	4.
mluvení	2.	2.	3.
čtení	3.	3.	2.
psaní	4.	4.	1.

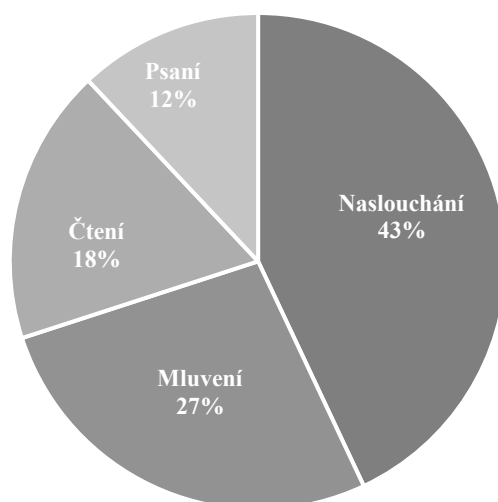
zdroj: K. Basaran: Listening: An Important Interpersonal Communication Skill for Leadership; in Leadership in Early Childhood Education (2002, s. 109), upraveno

Můžeme si všimnout, že prostředí základní školy, zdánlivě logicky, nejprve cílí na nejpozději osvojované činnosti, čtení a psaní. Mnoho učitelů se podle Basarana (2002) domnívá, že dovednost naslouchat se vyvíjí automaticky, a tudíž není potřeba se cíleně věnovat jejímu vyučování. Autor poukazuje na to, že na základní škole se učíme psát, číst a mluvit, ale téměř žádný čas není přímo věnován technikám, jak zlepšit úroveň naslouchání. Palenčárová se Šebestou (2006) nazývají naslouchání startovní čarou pro všechny ostatní komunikační dovednosti a zmiňují tentýž fenomén: „*Naslouchání je tedy nejfrekventovanější, ale zároveň i nejzanedbávanější komunikační dovedností, co se týče množství vyučovacího času věnovaného jednotlivým komunikačním dovednostem*“ (s. 43). Scintei (2023) ve svém článku vychází zejména z průzkumů v rumunských školách a zastává

stejný názor. Tvrdí, že ačkoli poslech hraje klíčovou roli v individuálním rozvoji slovní zásoby a sociálních dovedností pro úspěšnou mezilidskou komunikaci, ve výuce mateřského jazyka na základní škole je často opomíjen. Projevuje se to nedostatečným množstvím podnětů a cvičení pro rozvoj naslouchání v učebnicích a absencí školení pro učitele v oblasti přípravy poslechových aktivit a hodnocení ústního porozumění žáků. Výhody systematického rozvoje naslouchání vidí také v tom, že dítě do školy přichází již touto dovedností poměrně vybavené, a tak poslech v tomto věku ovlivňuje školní úspěch větší měrou než čtení nebo psaní.

I ve školách navíc platí, že nasloucháním stráví žák nejvíce času ve srovnání s ostatními komunikačními činnostmi. Následující graf ukazuje výsledky výzkumu provedeného na náhodně vybraných základních školách v Česku a na Slovensku z roku 2002, konkrétně se jednalo o 622 žáků prvního stupně ZŠ.

Komunikační činnost žáků 1. st.



Zdroj: J. Palenčárová, K. Šebesta: Aktivní naslouchání při vyučování (2006, s. 43)

Patří se uznat, že menší „náskok“ naslouchání před čtením, psaním a zejména mluvením může být známkou zavádění interaktivnějších metod ve vzdělávání než pouze učitelova frontálního výkladu s pasivními žáky. Kladení důrazu na rozvoj ostatních komunikačních dovedností je zásadní a opakovaně zdůrazňované v dokumentech, které se snaží o reformu

školství u nás i v zahraničí. Z předchozích odstavců je však zřejmé, že naslouchání jakožto dovednost je třeba kultivovat zrovna tak.

Šebesta (1999) vidí jako jednu z příčin zanedbaného přístupu škol k rozvoji naslouchání záměnu již diskutovaných významů slov *slyšet* a *naslouchat*. Nabízí se otázka, stejně jako ji předložil např. Basaran (2002), nakolik během komunikace ve škole dochází reálně k naslouchání a nakolik pouze ke slyšení. 75 % ústní komunikace je totiž na základě výzkumů nevslyšeno, nepochopeno nebo rychle zapomenuto (Bolton in Basaran, 2002). Je však vůbec možné a mělo by případně být naším pedagogickým cílem zvýšit efektivitu naslouchání na 100 %?

Filtrace tzv. komunikačního šumu je přirozenou funkcí našeho mozku a ani v přímé komunikaci nelze zachytit zcela všechno. Šebesta (1999) radí „*vést žáky k poznání, že pozornost v naslouchání přirozeně kolísá, ale že v některých klíčových situacích (např. při zadávání instrukcí, při referování spolužáků apod.) je užitečné se na slyšený projev soustředit*“ (s. 111). Brownell (2016) přidává obecnější hledisko, a to že s narůstajícím počtem zpráv díky technologickému pokroku se musí posluchač umět moudře rozhodovat o tom, co má pro něj smysl poslouchat, a zlepšovat svou dovednost porozumění a vyhodnocování slyšeného.

4 Rozvoj naslouchání

Naslouchání je první jazyková dovednost, kterou si osvojujeme, a to ještě před narozením. Kromě toho, že nasloucháním strávíme nejvíce času ve srovnání s ostatními komunikačními dovednostmi, hraje také zásadní roli v našem akademickém úspěchu. Při pracovních pohovorech se dovednost naslouchat většinou umisťuje na nejvyšších příčkách, Brownell (2016) jmenuje např. manažerské pozice, zdravotnictví, armádu, marketing a další pracovní prostředí. Zároveň se v předchozích kapitolách ukazuje, že ačkoli je naslouchání dovednost náročná, vyžadující svůj čas a také cílený trénink, bývá obecně spíše opomíjená, a to již na úrovni školního kurikula. Proto se nyní podrobněji zaměříme na možnosti jejího rozvoje, a to nejdříve na obecné úrovni a poté na úrovni školního prostředí.

4.1 Co je dobré naslouchání

Třetí kapitola zmiňuje, že neustálá stoprocentní pozornost a připravenost naslouchat je příliš velký, ba nereálný cíl. Faktory ovlivňující samotný proces naslouchání, tedy osoba posluchače, osoba mluvčího, obsah sdělení, způsob sdělení neboli informační kanál a prostředí jsou navíc velmi proměnlivé, a tudíž je tento proces komplexní a náročný (Wolvin, 2009).

Jak ovšem poznat, že nasloucháme dobře? Dobrý posluchač, jak tvrdí Palenčárová se Šebestou, „*vnímá vše, co je mu určeno a prezentováno mluvčím, komunikačním partnerem. Při zrychleném tempu řeči dokáže zvýšit pozornost, aby byl schopen vnímat vše, dokáže si uvědomovat klíčové momenty, hlavní myšlenky a vytvořit si mentální mapu z myšlenek mluvčího. Neuzavírá se předem před jeho názory, i když z nich ví, že jdou proti jeho vlastnímu přesvědčení. Všimá si neverbálních signálů. Má silnou touhu porozumět. Uvědomuje si, jak se jeho komunikační partner cítí, do jaké míry je otevřený a přístupný zpětné vazbě. Odmítá myšlenkové stereotypy a neskáče do řeči. Od dobrého posluchače se očekává verbální i neverbální reakce*“ (2006, s. 49).

Brownell sestavila detailní sebehodnotící dotazník profilu naslouchání, který je rozdělen do pěti kategorií klíčových pro efektivní naslouchání. Každá z nich je popsána několika indikátory, které platí pro dobrého posluchače. Uvidíme, že se ve své podstatě věcně shoduje

s Palenčarovou a Šebestou, a kromě toho přidává několik dalších kritérií např. v oblasti zapamatování:

Soustředěnost: *Soustředí se na to, co mluvčí říká. Slyší, co se říká, když na něj někdo mluví. Věnuje jednotlivci plnou pozornost, když k němu mluví. Je připraven naslouchat, když ho osloví řečník. Překonává rušivé vlivy, jako jsou rozhovory ostatních, zvuky v okolí či telefonování, když s ním někdo mluví.*

Porozumění: *V komunikačních situacích vnímá pocity mluvčího. Rozpozná hlavní body prezentace a nenechá se rozptylovat podpůrnými detaily. Všimá si výrazu obličeje, držení těla a dalších neverbálních projevů řečníka. Soustředí se na hlavní myšlenku sdělení a nereaguje na detaily. Nechá řečníka dokončit jeho sdělení, aniž by ho přerušoval.*

Analýza a hodnocení: *Před rozhodnutím zváží všechny důkazy. Když někdo mluví, poslouchá celé sdělení, ať už s tím, co mluvčí říká, souhlasí nebo ne. Před vyvozením závěru vyčká, dokud nejsou předloženy všechny informace. Počítá s tím, že lidé a okolnosti se v průběhu času mění. Je vnímavý k názorům, které se liší od jeho vlastních.*

Odpovídání: *Podporuje ostatní, aby vyjádřili svůj názor. Dává mluvčímu okamžitě najevo, že mu bylo porozuměno. Na informace a žádosti reaguje vhodným a včasným způsobem. Vyhledává informace pro lepší pochopení situace. Komunikuje jasně a přímo.*

Zapamatování: *K úkolu přistupuje kreativně. Je schopen vnímat, jak spolu různé informace nebo myšlenky souvisejí. Zapamatuje si, co mu bylo řečeno, a to i ve stresových situacích. Dokáže si po několika dnech vybavit konkrétní informace, které mu někdo sdělil. Pamatuje si detaily věcí, které se staly před několika týdny nebo měsíci.¹*

4.2 Rozvoj naslouchání ve školním prostředí

Zbytek teoretické části se pokusí shrnout možnosti, kterými může pedagog ovlivnit rozvoj naslouchání. Třebaže následující výčet samozřejmě není kompletní, jeho cílem je sloužit pedagogům jako inspirace pro přemýšlení o této problematice. Ukážeme si, že je důležité důkladně připravit poslechovou aktivitu, stejně jako prostředí třídy. Protože naslouchání je,

¹ Přeloženo a upraveno podle J. Brownell: Listening: Attitudes, Principles, and Skills (2016, s. 31 – 33)

jak již víme, ve skutečnosti komplexní souhrn dílčích dovedností, využijeme právě představený profil naslouchání podle Brownell a představíme si několik technik, cvičení a her podporujících jeho jednotlivé složky. Je nutné konstatovat, že naprostá většina těchto cvičení rozvíjí více než právě jednu z nich a jsou zařazeny podle autorčina úsudku, kterou z kategorií postihují nejvíce.

4.2.1 Přípravenost pedagoga a prostředí

Pedagog může žákům ulehčit cestu k rozvoji naslouchání různými způsoby. Je žádoucí předem připravit žáky i prostředí. Dále je žádoucí dopředu si důkladně promyslet, jaké konkrétní cíle skrze ně sledujeme, jak budeme žáky instruovat a jak proces naslouchání budeme reflektovat skrze navazující aktivity, a to vše s ohledem na to, aby se během lekce střídaly fáze vyžadující soustředěné naslouchání s fázemi uvolněnějšími.

Kompetence pedagoga

Hall D. Funk a Garry D. Funk (1989) říkají, že učitel by měl dbát na rozvoj svých vlastních komunikačních dovedností, aby byl pro děti dobrým příkladem naslouchání. To může například znamenat vyčlenit si čas na pozorné naslouchání dětem, jejich příběhům, pocitům, otázkám či projevit zájem o jejich koníčky.

Fontana ve své publikaci Psychologie ve školní praxi (1997) zastává podobný názor. Dobrý učitel by se měl snažit neustále naslouchat svým žákům i své vlastní řeči, zda mluví adekvátně věku a zkušenostem žáků. „*Schopnost vytvořit ze třídy jazykově plodné prostředí je součástí umění vyučovat a závisí především na prosté ochotě naslouchat vlastním slovům a slovům dětí a uvést tyto dva soubory proměnných do vzájemného souladu*“ (s. 97).

Úprava prostředí

Učitelova zodpovědnost je podle H. D. Funka a G. D. Funka (1989) před poslechovou aktivitou adekvátně **uzpůsobit prostředí**, tzn. ukončit předchozí činnosti a eliminovat případně rozptylující faktory. Šebesta (1999) radí učitelům, aby nechali děti zaujmout **vhodnou polohu**, tedy pohodlnou a co nejméně rušivou. Nedoporučuje přitom tzv. polohu odpočinkovou. Bourdeaud'hui (2018) dodává, že také příliš rozptylující vizuální podoba třídy a špatná akustika třídy negativně ovlivňují naslouchání studentů, zatímco **vylepšení**

zvukového zázemí (např. technické vybavení/odhlučnění, snížení velikosti tříd) může pozitivně ovlivnit jejich výkon, a to zejména ve třídách s žáky se speciálními potřebami.

Dobry důvod pro naslouchání

Učitel by především měl žákům poskytnout dobrý důvod pro naslouchání. Je vhodné před samotným nasloucháním nastínit, na co se při poslechu mají žáci **zaměřit** (např. hlavní myšlenku, detaily, náladu, rozlišení faktů a názorů atd.), a určit **cíl naslouchání**, tedy cíl konkrétních aktivit, které budou po poslechu následovat (H. D. Funk, G. D. Funk, 1989). Také by měl s žáky hovořit o vhodnosti **soustředění se v klíčových situacích**, jako je např. spolužákův referát či zadávání instrukcí (Šebesta, 1999).

Zadávání instrukcí

Podle H. D. Funka a G. D. Funka (1989) by měl učitel vytvářet více příležitostí, kdy žáci naslouchají sobě navzájem namísto učiteli, a to třeba v situacích, kdy se žák dožaduje zopakování slovního pokynu nebo infomace. Reakcí na příliš časté naslouchání jedinému zdroji totiž bývá ztráta energie a zájmu.

Palenčárová a Šebesta (2006) doporučují zadávat instrukce v předem promyšlené a co nejjednodušší formě. Při aktivitách zaměřených na rozvoj naslouchání je důležité sdělit je předem, aby se v průběhu aktivity nepřerušovala pozornost učitelovými doplňujícími pokyny. Dále doporučují pro vyšší motivaci žáků naslouchat instrukcím omezit počet jejich opakování a postupně ho snížit ideálně na jediné vyřčení instrukcí. V neposlední řadě autoři zmiňují důležitost vedení žáků k přípravě a zadávání instrukcí jimi samými svým spolužákům.

Navazující aktivity

Tyto učící aktivity, které jsou zároveň reflektivní povahy, jsou zásadní pro učení. Měly by být zařazeny v těsné návaznosti a přímo poslechovou činností rozvíjet. Během nich má učitel možnost pozorovat, hodnotit či opravovat nesrovnalosti v porozumění. Mohou mít podobu diskuse celé třídy nebo skupin, písemného projevu, výzkumu, uměleckého projektu atd. Jsou zásadní, protože upevňují žákovo přesvědčení, že dovednost kvalitně naslouchat má smysl (H. D. Funk, G. D. Funk, 1989).

Rozvoj naslouchání v kontextu ostatních komunikačních činností

Společný kód, kterým je mluvené slovo, spojuje naslouchání a mluvení. Jsou to na sobě přímo závislé komunikační činnosti, a proto se nabízí věnovat pozornost jejich současnému rozvoji. Naslouchání a čtení, čili receptivní složky komunikace, lze na 1. stupni ZŠ vhodně propojit hlasitým předčítáním příběhů, kdy se děti soustředí kromě obsahu i na formu, a tak díky učitelově projevu mohou slyšet, jak dobré čtení zní. A i psaní je s nasloucháním spojeno víc, než by se mohlo zdát. Při psaní si totiž mnohdy nejdříve potichu, pro sebe, vyslovujeme slova, a tedy jako bychom naslouchali sami sobě (Palenčárová, Šebesta, 2006).

4.2.2 Rozvoj soustředěnosti

Nezbytným předpokladem pro dobré naslouchání je schopnost soustředit se, čili vhodně zacílit a také udržet pozornost k přicházejícím zvukům. Ve školním prostředí tento úkol mnohdy představuje výzvu – žáci jsou obklopeni velkým množstvím vizuálních, auditivních i dalších podnětů. Vopel představuje ve své publikaci *Skupinové hry pro život* (2008) mnoho her, které slouží k navození pozornosti a soustředění. Zejména z jeho sbírky budeme nadále čerpat. Samozřejmostí je ideálně po každém ze cvičení zařadit určitou formu reflexe, kterou podpoříme žákovo upevnění dílčího osvojení jednotlivých dovedností.

Nejmenší přátelé

Tato aktivita je vhodná pro trénink utišení již v 1. nebo 2. ročníku. Učitel představí žákům své nejmenší přátele (2 až 3 malé figurky na hraní). Upozorní však nejdřív žáky, že jeho přátelé mají maličká ouška a snadno se vylekají, a proto je potřeba se utiřit, než přátele mezi sebe pozveou. Figurky mohou následně kolovat a každý jim může do ouška pošeptat například své jméno a s ním říci, že jeho malým uším nechce působit bolest. Společně je třída může pojmenovat. „*Moji nejmenší přátelé chtějí zůstat s vámi a vždycky, když vám budu vyprávět nějaký příběh, chtějí ho s vámi poslouchat.*“ Vytvořením citového vztahu k figurkám (např. vymýšlení příběhu o jejich původu, zájmech atd.) je pravděpodobnější, že děti budou dbát na zachování neobtěžující hladiny hluku i při jiných činnostech, pokud si budou nejmenší přátele připomínat.

Pro utišení může fungovat také třeba pantomimické předvedení nastražených uší.

Ptáčata

Hra na ptáčata a ptačí rodiče (lze variovat i jinými zvířaty) slouží k utišení, zaměření a udržení pozornosti a rovněž ji lze hrát již s nejmladšími žáky. Ptačí maminka nebo tatínek počkají za dveřmi a mezitím je vybráno 5 žáků, ptáčat. Poté všichni žáci položí hlavy na ruce, ptačí rodič přichází a vybraných 5 ptáčat čas od času zapípá. Ostatní musí být úplně potichu, aby rodiče podle pípání mohli najít své děti. V takovém případě položí žákovi ruku na rameno a řeknou „Tak tady jsi!“ Nalezené ptáče zvedá hlavu. Kolo končí, když jsou všechna ptáčata nalezena.

4.2.3 Rozvoj dovednosti zapamatování

Zapamatovat si slyšené není zdaleka tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Do procesu vstupují naše vlastní prekoncepty, analýza, hodnocení, a přitom dovednost pamatovat si sdělení je klíčová. Šebesta (1999) uvádí, že vhodnými cvičeními jsou např. **tichá pošta** (delší slovní spojení/věta), přijímání a **předávání vzkazu** a následně (ve vyšších ročnících 1. st.) jeho písemný záznam. Kromě toho si blíže představíme dvě aktivity, které lze provozovat nejen s dětmi napříč celým 1. stupněm, ale i se staršími žáky či dospělými.

Víla Cecilka

Společně s Palenčárovou (2006) představuje Šebesta příběh o víle Cecilce (viz Příloha A), který je plný významových nesouladů. Učitel čte text pomalu anebo pustí nahrávku, aby se mohl lépe soustředit na reakce dětí. Je možné pracovat s textem mnoha způsoby – např. žák udělá čárku za každou odhalenou věcnou chybu, pracuje sám/ve skupině/nejdřív sám, pak ve skupině; text slyší jednou/vícekrát; text slyší najednou/přerušovaně apod.

Dyády

V tomto cvičení prokazují jeho účastníci svou pozornost při naslouchání skrze schopnost zapamatování, a tudíž také porozumění. Žáci vytvoří dvojice a v rámci nich se domluví, kdo bude A a kdo B. V prvním kole žák A odpovídá během vyhrazeného času (závisejícím na věku, tématu aj., např. 1 nebo 2 minuty) na předem určenou otevřenou otázku. Zásadní je, že žák B po tuto dobu do promluvy vůbec nezasahuje. Po uplynutí času svými slovy zopakuje, co slyšel druhého říkat. Ve druhém kole se role obrací – žák B odpovídá na tutéž otázku, žák A poté shrne svými slovy jeho odpověď. Důležité je provedení reflexe: Může

mít různou podobu (diskuse, odpovědi na učitelovy otázky, škála pomoci zdvihnutí palce atd.) a může probíhat přímo v rámci dvojic či jako sdílení s celou skupinou.

Je vhodné, aby téma zadané pro dyádu bylo žákům blízké, tedy aby se na otázku dalo odpovídat ze široka. Vopel (2008, s. 34) nabízí tato témata: „*Co dělám, když jsem někdy pořádně vzteklý. Co dělám, když mám velkou radost. Jak získám nové přátele. Starost, která mě tíží. Co se mi na této třídě líbí. Co se mi na této třídě nelíbí. Jak se v této třídě cítím. Co dělám pro třídní pospolitost. Kdy se cítím osamělý.*“ Je zřejmé, že Vopelova témata cílí na osobnostně-sociální rozvoj. Techniku dyád lze však samozřejmě využít k odpovídání na otázky týkající se obsahu učiva či rozvíjet otázkami fantazii a kreativitu a namotivovat skrze ně např. uměleckou lekci.

Varianta ve trojicích: Po rozdělení do trojic nejprve dva diskutují na předem určené téma. Přitom pokaždé, než vysloví své stanovisko, zrekapitulovali vlastními slovy, co slyšeli říkat druhého. Třetí člen v roli moderátora dohlíží na dodržování tohoto pravidla, jinak do konverzace nezasahuje. V rámci skupiny se hráči vystřídají, aby si každý vyzkoušel roli moderátora. Následuje reflexe: Kdy pro mě bylo obzvlášť snadné nebo obtížné opakovat argumenty toho, kdo hovořil přede mnou? (Belz a Siegrist, 2015)

4.2.4 Rozvoj dovedností porozumění, analýzy a hodnocení

Porozumění je neoddělitelně spojeno s pozorností, logicky z ní totiž vychází. Podle Brownell a jejího grafu znázorňujícího interakci jednotlivých dovednostních složek naslouchání (model HURIER) se porozumění přímo prolíná s analýzou a hodnocením. Proto rozvoj dovedností porozumění, analýzy a hodnocení spojuje i tato podkapitola.

Pocity a tóny

Toto cvičení rozvíjí zejména porozumění neverbální a paralingvistické stránce komunikace. Žáci se pomocí dramatizace přesunou do světa či země, kde se komunikuje jen pomocí samohlásek. Učitel může nejprve instruovat žáky, aby vyslovili například šťastné ááá, ééé, ííí atd., poté může přejít na další pocity jako třeba zlost, smutek, lásku, rozčilení, hrdost, zvědavost atd. Čas od času vyzve děti, aby se zaměřili na tělesné projevy těchto svých emocí a popsali je. Žáci se mohou seskupit do dvojic a chvíli spolu vést rozhovor pomocí

samohlásek spojených s různými pocity. Nakonec spolu sdílejí své dojmy z rozhovoru (Vopel, 2008).

Zápis poznámek

„Ten, kdo píše a nedokáže efektivně zaznamenat vyslechnuté, rozptyluje svou pozornost, aby stihl zapsat co nejvíc“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 61). Komplexní dovednost, kterou si žáci zejména na konci 1. stupně a v dalších stupních vzdělávání postupně osvojují, je zápis poznámek z vyslechnutého. Kromě opětovného vybavení slouží také k vytváření struktury již během poslechu, tedy rozvíjí také porozumění. Nejčastěji se přitom jedná o učitelův výklad, o rozhovor spolužáků, referát či audiovizuální materiály (výuková videa, filmy).

Výzvu podle autorů představuje koordinace zápisu spolu s nasloucháním. Pokud rovnou analyzujeme obsah slyšeného, přemýšlíme o návaznostech informací a tvoříme si přímo během naslouchání strukturu, získáváme tím čas zaznamenávat si nejdůležitější body (případně označit si např. formou otázek body, které se nám do naší vlastní myšlenkové mapy z nějakého důvodu nedaří zasadit). Na prvním stupni ZŠ je cílem pedagoga vytvářet situace, které položí dobré základy pro tyto dovednosti. Autoři nabízejí následující podněty:

1. Žáci musí mít **důvod** si zapsat to, co slyšeli, tzn. soustředěné naslouchání představuje jedinou (příp. nejjednodušší) možnost, jak se informace mohou dozvědět. Může se jednat o vyřešení úlohy, vypracování schématu, plánu nebo přípravě interview na základě vyslechnutého. Zapsané poznámky si mohou žáci porovnat, zhodnotit, příp. doplnit v rámci dvojic či skupin.
2. Nejen ke zpracování vyslechnutých informací, ale i k samotnému zápisu potřebují děti zpravidla **více času** než dospělí. Další prostor by jim měl být poskytnut pro individuální zhodnocení zachycených faktů, jejich doplnění pomocí otázek kladených mluvčímu a také strukturování.
3. Přípravou na zaznamenávání poznámek může být např. probrat s žáky předpokládanou slovní zásobu, zapsat na tabuli klíčová slova nebo diskutovat o problému **předem** a zachytit očekávání žáků formou otázek. Můžeme také žákům přímo poskytnout soubor zjišťovacích otázek, soupis vět s vynechanými údaji nebo osnovu projevu. Jedná se už však o pokročilé metody, které většinou na 1. stupni ZŠ limituje úroveň ovládnutí techniky psaní.

Doplňující otázky

Vhodně položené otázky kladou nároky na intelekt a již podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje z roku 1936 podněcují tzv. kognitivní konflikt, který děti pomáhá vést do vyšších vývojových stádií. Palenčárová se Šebestou (2006) vycházejí v klasifikaci doplňujících otázek ze Sandersovy úpravy Bloomovy taxonomie otázek: **Přímé** otázky (reproduktivní, faktografické) se ptají na konkrétní, doslovnou odpověď. Přílišným setrváváním na této úrovni otázek rozvíjíme pouze encyklopedickou paměť. **Úsudkové** otázky kromě toho vyžadují fakta interpretovat. Odpověď na tento typ otázek není v textu přímo uvedena, k zodpovězení je třeba využít a analyzovat i předešlé informace. Otázkami **na aplikaci** vybízíme žáky vztáhnout vyslechnuté informace ke své osobní zkušenosti, tedy najít souvislosti mezi tím, co sami zažili, a tím, jak si právě interpretovali slyšená fakta. **Hodnotící** otázky vedou žáky k zaujetí stanoviska, k vyslovení názoru v rámci osobních morálních hodnot a norem. Tyto otázky nejvíce rozvíjejí myšlenkové procesy, protože v sobě zahrnují všechny předchozí typy otázek. Obecně platí, že otevřené otázky více rozvíjejí kognitivní schopnosti než otázky uzavřené.

Autoři také vyzdvihují význam **vzájemného kladení otázek**. Po vyslechnutí příběhu nikoli pouze učitel, ale také žáci sobě navzájem, případně učiteli, mohou klást otázky vztahující se k textu. Podle autorů je v tom případě důležité přizpůsobit aktivitu tak, aby mohl formulovat a položit otázku každý žák.

4.2.5 Rozvoj dovednosti reakce

Závěrečná fáze naslouchacího procesu, reakce, vyjadřuje nejen míru účasti a porozumění, ale zejména ukazuje, jakým způsobem byl přijatý zvukový vjem rozklíčován a vyhodnocen. Následující techniky a aktivity přistupují k rozvoji dovednosti reagovat různými, a to nikoli pouze verbálními, způsoby:

Interview

„Interview je komplexní forma komunikace, ve které se současně procvičují všechny komunikační dovednosti, především naslouchání a mluvení“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 59). Rozvíjí všechny dílčí dovednosti naslouchání, v případě respondenta pak zejména dovednost odpovídání na položenou otázku. Měla by mu předcházet důkladná příprava

včetně předběžné formulace otázek a jejich analýzy. A samozřejmě po skončení samotného rozhovoru je zásadní odpovědi ze záznamu (zvukového/psaného) zpracovat a zhodnotit vztah mezi otázkami a odpověďmi. Interview se dotýká mediální výchovy a může být využito k publikaci např. ve školním časopise.

Mlčení

Boukalová (2023) vyvrací možnou domněnku, že během mlčení v rozhovoru neprobíhá komunikace. Naopak ukazuje, že tichem běžně komunikujeme různé věci, např. vyčerpání a ukončení tématu, potřebu podstoupit od řečeného a urovnat si myšlenky, emoce jako překvapení, vyděšení, náklonnost, vzdor, ostych a další, a samozřejmě mlčení může znamenat cílenou ignoraci. Podle Boukalové „*v momentech mlčení někdy vystupuje do popředí bytí spolu*“ (s. 63), a můžeme si jej tak lépe uvědomit a vychutnat.

Rekapitulace slyšeného

Rosenberg ve své knize *Nenasílná komunikace ve škole* píše: „*Můžeme být přesvědčeni, že přesně víme, co tím druhý člověk myslí, ale ve skutečnosti tomu tak být nemusí. Formulování našeho porozumění pocitům a potřebám mluvčího slovy potom představuje způsob, jak si ověřit, zda jsme plně porozuměli tomu, co říkal*“ (s. 65). Rekapitulaci slyšeného si lze vyzkoušet např. v již zmíněné aktivitě dyády.

Zástupné signály

Babanová (2019) nabízí systém zástupných signálů, které pomohou posunout skupinovou diskusi pomocí gest. Zamezí se tím vstupování do řeči a dorozumění může proběhnout rychleji a efektivněji. Další výhodou je zapojení většího množství aktérů než při dialogu, a tedy nižší riziko ztráty pozornosti nebo neúčasti. Jako příklad uvádí gesto pro **souhlas** – poklepání ruky na hrudi, **nesouhlas** – otáčení dlaní, **mám nápad(y)** – příslušný počet zvednutých prstů jedné ruky a **neslyším dobře** – přiložení dlaně k uchu.

4.2.6 Metodická příručka Skills Builder

Dobrou zprávou je, že již existuje souvislá metodika pro rozvoj naslouchání na 1. stupni ZŠ. Vychází z britského programu Skills Builder a je dostupná v češtině ke stažení z webových stránek společnosti Schola Empirica, která ji pro potřeby českého pedagogického prostředí upravila a vydala roku 2020.

Tato příručka cílí prostřednictvím ucelených metodických řad na systematický rozvoj měkkých dovedností (tzv. soft skills) žáků vždy přibližně v deseti krocích. Schopnost naslouchat je zařazena jako první z těchto osmi měkkých dovedností, a to protože je autory považována za zásadní pro rozvoj všech ostatních.

„V několika prvních krocích se žáci učí naslouchat a odpovídat vždy pouze jedné osobě. Poté je naslouchání rozvíjeno v různých kontextech a žáci mají za úkol používat informace a myšlenky, které slyší v reakcích spolužáků. V další fázi se zaměřujeme na analýzu toho, s jakým záměrem řečník mluví, abychom dokázali vysvětlit, proč používá určitá jazyková nebo prezentační řešení. Od kroku 11 žáci mají za úkol kriticky hodnotit obsah projevu. Výsledkem je schopnost zhodnotit řečnický výkon v různých kontextech“ (on-line).

5 Závěr teoretické části

Z teoretického nástínu problematiky rozvoje naslouchání je patrné, že tématu se výzkumy věnují již mnoho desítek let a od začátku jasně deklamují, že dovednost kvalitně naslouchat není samozřejmost. Autoři se v obecné rovině shodují, že to je naopak komplexní a kognitivně náročný proces, na který vývojově navazují ostatní komunikační činnosti. Přesto se v našem prostředí stále nesetkáváme s ucelenými systematickými metodikami pro její rozvoj v učebnicích ani jiných běžně dostupných vzdělávacích materiálech.

Strategie 2030+ se přitom ideově vrací ke kompetenčnímu modelu vzdělávání a v současné době (duben 2024) se změnový návrh RVP ZV snaží tento její cíl akcentovat a rozvinout. Právě klíčovou kompetenci komunikativní často skloňuje jak Strategie 2030+, tak současně platný i potenciální změnový RVP ZV. Domnívám se, že se proto nabízí podnikat další kroky na centrální úrovni, které budou podporovat pedagogy v implementaci technik pro rozvoj naslouchání, například skrze tvorbu metodické podpory. Zpracované materiály by se měly opírat o vědecké studie a příklady dobré praxe ze zahraničí.

Můžeme se setkat jednak s názorem, který vyzdvihuje cílenou implementaci technik zaměřených na rozvoj naslouchání, a jednak s názorem, že bychom jej s žáky měli trénovat zejména v rámci běžných školních činností, nikoli přes speciální techniky „odtržené od reality“. Podle mého názoru (a také názoru mnoha odborníků) je však záhodno kombinovat oba přístupy.

Co zásadního si z provedeného průzkumu teoretického pole odnáším, je poznání, že naslouchání ve skutečnosti představuje celý systém více různých dovedností. Proto rozvíjet naslouchání vlastně znamená rozvíjet tyto jeho složky, a to ideálně v logické návaznosti, kterou dle mého uvážení můžeme poměrně vhodně porovnat třeba s úrovněmi Bloomovy taxonomie, případně vycházet např. z rozsáhlých studií Judi Brownell.

Výzkumná část

6 Výzkumný problém

Druhá část práce se bude věnovat cílenému a reflektovanému zařazování aktivit zaměřených na rozvoj naslouchání, a to přímo v místě mého pracoviště – ve třetím ročníku základní školy, kterou později blíže popíšu. Během pozorování komunikačních situací mezi žáky jsem vyhodnotila, že bude přínosné zaměřit se na tuto dovednost, jejíž zkvalitnění má dle mého názoru potenciál zlepšit atmosféru ve třídě a vztahy mezi spolužáky. Výzkumný problém je formulován jako:

- a) **Implementace technik pro rozvoj naslouchání ve 3. ročníku.** S oporou o teoretickou část je třeba nalézt adekvátní techniky z hlediska vývoje žáků v zóně jejich nejbližšího vývoje. Budu proto čerpat inspiraci z metody nenásilné komunikace (Non-Violent Communication, dále NVC), která pochází z USA a její postupy začal rozvíjet a předávat její zakladatel Marshall B. Rosenberg v 60. letech minulého století. NVC zdůrazňuje potřebu změny mezilidské komunikace jako základní předpoklad pro sociální změny. Kromě této metody se budu inspirovat také literaturou zaměřenou na komunikační aktivity pro 1. stupeň.
- b) **Vhodná posloupnost při implementaci technik.** Na základě teoretických poznatků považuji za vhodné zohlednit při akčním plánování logickou návaznost implementovaných technik. Zejména se budu odvolávat na Brownell a její kategorie indikátorů uvedené v sebehodnotícím dotazníku profilu naslouchání (viz kapitola 4.1).

6.1 Cíl výzkumného šetření

Obecný cíl, který si kladu, je **zkvalitnění dovedností naslouchání u žáků 3. ročníku**. Dílčí cíle, které obecný cíl rozvíjejí, jsou zaprvé zvědomit si společně se žáky faktory, které ovlivňují naslouchání, a zadruhé využívat je také během řešení žákovských konfliktů. Třetí dílčí cíl směřuji k sobě, a to navázat technikami na činnosti a zvyklosti, které jsou již v kolektivu zavedené třídní učitelkou.

6.2 Výzkumné otázky

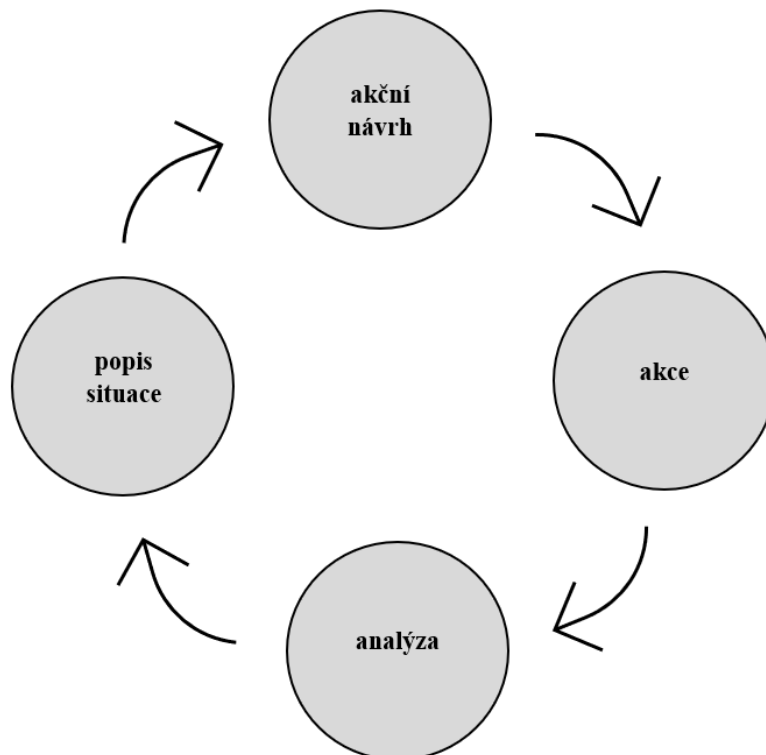
Formuluji si jednu hlavní a jednu vedlejší výzkumnou otázku:

- 1. Jakými konkrétními cvičeními lze docílit zlepšení míry a kvality naslouchání mezi žáky 3. ročníku?**
2. Jaké kroky je třeba podniknout před samotnými aktivitami zaměřenými na vzájemné naslouchání?

7 Design výzkumu

Akční výzkum

Výzkumná část diplomové práce bude založena na akčním výzkumu. Tento typ výzkumu je charakterizován jednak jasností svého účelu, kterým je **pozitivně ovlivnit problém**, jenž sleduje. Dále je pro něj typické **cyklické střídání několika fází**, běžně čtyř nebo pěti (liší se podle autorů), mezi něž se řadí pozorování, akce, její analýza a návrh změny. Kemmis, McTaggart a Nixon (2014) jej definují jako „*seberefektivní spirálu složenou z cyklů plánování, akce, pozorování, reflexe a opětovného plánování*“ (s. 2). Jak vyplývá z jeho cyklické (či slovy výše jmenovaných autorů spirálovité) povahy, nabízí se, aby finální etapa akčního výzkumu nebyla ukončena pouze shrnujícím závěrem, ale také návrhem pokračování. Protože školní prostředí má přímo ideální předpoklady pro takový typ výzkumu, jehož smyslem je zkvalitňovat skutečnost, tzv. **akční učitelství výzkum** (či podle některých autorů pouze učitelství výzkum) jakožto specifická forma akčního výzkumu je již zavedený pojem. V této práci se však budu držet kratší verze termínu.



zdroj: vlastní

Svůj akční výzkum budu koncipovat jako celkem tři cykly, v nichž se budou postupně střídat fáze znázorněné v tomto grafu, tedy **popis situace, akční návrh, akce** a její **analýza**. Během akčního výzkumu není výzkumník pouze pozorovatelem, nýbrž z principu metody aktivně ovlivňuje své okolí (Richterová a kol., 2020). Stejně tak já ze své asistentské/učitelské pozice budu přímo zapojena jako jeden z aktérů. Také proto je vhodné doplňovat průběh reflektivními zápisky, což bude platit i v tomto případě. Reflexe připojím napříč jednotlivými fázemi tam, kde to bude situace vyžadovat.

7.1 Metody sběru dat

Akční výzkum bude sbírat data zejména ve fázích popisu situace a fázích akce. Popisovat situaci a akci budu na základě tzv. **zúčastněného pozorování** (Gavora, 2010), které se vyznačuje svou dlouhodobostí, tedy probíhá v řádu měsíců, a osobní angažovaností pozorovatele. Dále ke sběru dat využiji **dotazníky** vyplněné žáky, které budou reflektovat efektivitu implementovaných aktivit.

7.2 Metody analýzy dat

K vyhodnocení nasbíraných dat budu využívat kromě **analýzy** zmíněných **dotazníků** vyplněných žáky také **analýzu zápisů z pozorování**, a to jak zápisů přímo z akce, tak zpětných zápisů na základě audiovizuálního záznamu lekce. V dotaznících budu zpracovávat odpovědi na uzavřené i otevřené otázky. Další metodou, kterou analyzuji data, bude reflexe mého pedagogického počínání, pokroků a chyb.

8 Charakteristika výzkumného vzorku

Prostředí

Základní škola, v níž budu provádět výzkum, leží ve Středočeském kraji blízko Prahy. Je to moderní škola jak svou filozofií a principy, tak zázemím a vybavením učeben. Staví na formativních metodách hodnocení, jako je pravidelné sebehodnocení, do 3. ročníku absence číselných známek, slovní hodnocení napříč všemi ročníky, a na demokratickém přístupu k žákům skrze aktivní školní parlament a budování respektujících vztahů dospělý – žák. Na prvním stupni působí několik párových učitelů, kteří pomáhají diferenciovat učební proces. Osobně bych vyzdvihla aktivní nasazení zaměstnankyň školního poradenského pracoviště, tedy týmu složeného z metodičky prevence a koordinátorky asistentů, dvou speciálních pedagožek a školní psycholožky, které zajišťují podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami či preventivní programy, a pomáhají tím snižovat stres doléhající na pedagogy.

Prostředí třídy, jak zmiňuji i v teoretické části, má na možnosti naslouchání značný vliv. To naše vnímám jako živelné a chvílemi by se snad mohlo zdát poněkud neuspořádané. Přesto věřím, že se v něm většině dětí pracuje dobře, a to zejména díky velkorysé rozloze třídy, v níž máme dokonce dva koberce, čili pohodlný prostor například právě pro aktivity v kruhu.

Třídní kolektiv

Do třídy třetího ročníku chodí 25 žáků, z toho 13 chlapců a 12 dívek. Dva žáci mají IVP a nárok na asistenta pedagoga, celkem jsme tedy ve třídě tři dospělí. Další tři žáci mají odlišný mateřský jazyk, dva z nich v Česku vyrůstají od narození a jedna dívka tu žije šestým rokem. Těmto dětem se dostává speciální podpory nad rámec výuky. Se svou třídní učitelkou pracují žáci od 1. ročníku, já jsem se jako asistentka pedagoga přidala na začátku 2. ročníku.

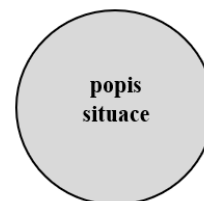
Moje role

Ve třídě se během výuky ráda snažím být k ruce tomu, kdo to zrovna potřebuje, ale zejména poslední dobou se převážně věnuji chlapci s IVP. Trávím však s dětmi již druhý rok a občas supluji, učím některé hodiny hudební výchovy a plnila jsem si ve třídě souvislou praxi, takže se z asistentské role někdy dostávám do té učitelské a společně si na to zvykáme. Náš vztah s dětmi bych popsala na škále velmi přátelský až neutrální. Věřím a doufám, že ke mně mají všichni žáci důvěru.

9 První etapa akčního výzkumu

Popis situace

Ve třídním kolektivu třetího ročníku, kde působím druhým rokem jako asistentka pedagoga, jsem problém s nasloucháním začala pozorovat na konci předchozího školního roku. Stávalo se často, že zejména během sdílení v komunitním kruhu na začátku nebo na konci týdne bylo pro žáky obtížné vnímat promluvu někoho jiného. Ověřila jsem si to na začátku nového školního roku při následující aktivitě:



Třídní učitelka přichystala žákům pracovní list, v němž mohli znázornit a sepsat své zážitky z prázdnin. Při prezentování v kruhu třída zvládla naslouchat a sedět bez rušení prezentujících cca 10 minut, tedy třetinu času, který byl pro sdílení potřebný. Poté přibližně polovina žáků vstupovala do promluvy, kdy se to nehodilo, reagovala bez přihlášení, někteří svou polohou (ležení na koberci, výrazný tělesný neklid, sezení příliš vepředu a zaclánění ostatním) podněcovali napomínání jak ze strany učitelky, tak svých spolužáků.

Vydržet v klidu a tiše sedět na koberci a půl hodiny vnímat své spolužáky není pro každého snadné. Mám pro to pochopení, zvláště bezprostředně po letních prázdninách. Nicméně pro zrychlení podobných aktivit a lepší pocit všech zúčastněných jsem se rozhodla, že právě naslouchání bude dovednost, na jejíž zdokonalení budu chtít s žáky zacílit.

Jako první jsme již na konci uplynulého školního roku zavedli pomocné gesto třepání dlaněmi před sebou. Babanová (2019) tímto gestem sice popisuje nesouhlas, já ho zavedla pro souhlas, ještě než jsem si její publikaci přečetla, podle toho, jak jsem ho znala z jiných skupin. Toto gesto se ujalo, což dle mého názoru může být i tím, že je jednoduše zábavné třepat dlaněmi.

Akční návrh

Díky metodě nenásilné komunikace (dále NVC) jsem objevila techniku tzv. **dyád**. Lektori kurzů NVC využívají dyády pro základní trénink naslouchání. Nakolik jednoduchá jsou pravidla tohoto cvičení, o to obtížnější může začátečníkovi připadat jejich provedení. Jak vyplývá z názvu, dyády probíhají ve dvojicích. Jejich základním principem, jak je popsáno také v teoretické části, je



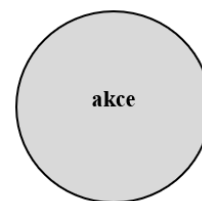
odpovídání na předem zadanou otázku nejdříve prvním z dvojice, poté druhým, a to ve vymezeném čase. Já jsem se s ohledem na věk účastníků rozhodla vymežit pouze dvě minuty. Předím než druhý z dvojice sám odpovídá, však nejdřív shrne svými slovy, co slyšel říkat prvního (opět ve vymezeném čase, tentokrát jsem zvolila poloviční limit, tedy minutu), a až poté dostane svůj vlastní prostor. Nakonec první z dvojice rovněž shrne, co slyšel druhého říkat. Důležité pravidlo zní, že posluchač nijak nezasahuje do promluvy mluvčího. Pokud hráč odpoví rychleji, měli by oba počkat do konce fáze na pokyn ke shrnutí. Jednotlivé kroky oddělím cinknutím na triangl a raději i doplním stručným zopakováním instrukce.

S žáky toto cvičení provedu dvakrát v odstupu cca dvou týdnů. Zaprvé vyhodnotím průběh akce ze svého pozorování, zadruhé provedu analýzu obou reflektivních dotazníků, které budou mít totožnou podobu, takže budu moci následně porovnat jejich výsledky.

Fáze akčního návrhu a akce v první ze tří etap beru spíše jako jakýsi pokus o sběr dat, kterým změřím dosavadní úroveň naslouchání. Pro měření budu využívat skupinovou reflexi a také individuální dotazník (viz Příloha B – Dotazník 1), který děti vyplní po aktivitě. Průkaznější způsoby měření bohužel provést nemohu, protože v průběhu dyád je dle mého názoru vhodné nechat dvojice v klidu a ideálně je ani neobcházet, pokud to nebude situace vyžadovat.

Akce I

První ze dvou kol dyád proběhlo v pondělí 13. listopadu během první vyučovací hodiny. Bylo přítomno 20 z 25 žáků. Dyádám jsme věnovali cca 30 minut. Pravidla jsem zopakovala dvakrát a potřetí je nechala zopakovat jedno z dětí. Dvojice jsem je napoprvé nechala vytvořit libovolné. Na tabuli jsem napsala otázku: Kdybys měl/a superschopnost, jaká by to byla? Odstartovala jsem akci trianglem a stopovala časový limit.



Potřebovala jsem také zkontrolovat, že dotazník, který děti vyplňovaly hned poté, co si ve dvojici krátce sdělily dojmy ze hry, odevzdají všichni. Mnoho žáků k němu mělo v průběhu vyplňování dotazy, ale spíš jsem je vnímala jako potřebu se ujistit, protože většinou stačilo si otázky pouze znovu společně přečíst.

Analýza I

Jak jsem pozorovala celý proces, bylo vidět, že pravidla této hry jsou opravdu náročnější, než by se mohlo zdát. Popsala bych to asi tak, že většina dvojic spíše přestoupila k formě rozhovoru, během kterého měl jeden z dvojice chvíli o něco více prostoru než druhý. Vzhledem k seznamování se s touto mírně nepřírozenou podobou komunikace jsem však nechala aktivitu plynout i tak, nepřišlo mi vhodné děti přerušit. Ačkoli jsem před začátkem akce nechala prostor pro dotazy k pravidlům, některé vyvstaly až přímo v průběhu. Nejsem tím překvapena, odpovídá tomu navíc i fakt, že podle dotazníku na první otázku *Porozuměl/a jsi dobře pravidlům hry?* odpověděl jeden respondent, že *neporozuměl*, další čtyři uvedli možnost *tak napůl*. Čtvrtina žáků by tedy potřebovala pravidla lépe vysvětlit. Další otázka mířila ke spokojenosti ve dvojici. Očekávala jsem, že vzhledem k libovolnému výběru bude dominovat kladná odpověď, což se potvrdilo u 19 z 20 žáků. Na otázku *Bylo pro tebe snadné, nebo obtížné vydržet druhého poslouchat celé 2 minuty bez zapojení se do hovoru?* označilo 11 žáků možnost *úplně snadné* a zbylých 9 *v něčem náročné*. Jak jsem zmínila, může to pramenit z faktu, že jsme se s principem cvičení teprve seznamovali. Pro nikoho to však nebylo přímo *obtížné*. Za *užitečnou* považovalo aktivitu 17 žáků, dva označili zápornou odpověď a jeden dotazník neměl tuto část vyplněnou.

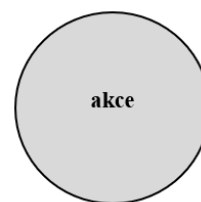


Při společné reflexi na koberci mě zajímalo, co přišlo dětem v průběhu náročné. Celkem osmkrát zaznělo téma vnímání druhého navzdory tomu, že byl ve třídě poměrně ruch a mohli slyšet odpovídat zároveň jiné spolužáky. Čtyřikrát se opakovalo, že žák zapomněl, co slyšel druhého říkat. Pouze deset žáků vyhodnotilo na škále (pomocí zvednutého či nakloněného palce), že zcela porozuměli pravidlům hry. Zajímavé je, nakolik se počet liší od obdobné otázky v dotazníku. Každopádně z toho vyvozují, že zařadit opakování této techniky bude pro upevnění jejího principu vhodné.

Reflexe: *Dotazníky jsem sice spočítala, ale u některých jsem si až pozdě všimla, že jim chybí odpověď na některou z otázek. Protože byly anonymní, několik chybějících odpovědí už jsem nemohla zpětně získat. Příště budu průběžně kontrolovat při odevzdávání, že jsou zodpovězené všechny potřebné otázky.*

Akce II

Podruhé jsme se k dyádám dostali v úterý 28. listopadu během čtvrté vyučovací hodiny. Přítomno bylo 21 žáků. Společná otázka pro oba z dvojice zněla *Jaké vlastnosti má opravdový kamarád/opravdová kamarádka?* Žáky jsem tentokrát rozdělila já, aby si povídal ideálně chlapec s dívkou a aby vznikla taková dvojice, která nebývá v častém kontaktu. Zopakovali jsme si důkladně pravidla, dva žáci se totiž minule aktivity neúčastnili. Akce byla poměrně živelná, v několika případech se však dvojice věnovaly jiným činnostem.



Analýza II

V tomto případě jsem zaznamenala obecně nižší zápal ze strany některých žáků se aktivity účastnit naplno. Mohlo to být dáno nedobrovolným seskupením, v dotaznících se mi vrátilo, že tři žáci se necítili v této dvojici dobře, dva žáci (z toho jeden zmínil právě i nekomfort v rámci dvojice) hodnotili jako *obtížné* druhému naslouchat a dalších sedm jako *v něčem náročné*. Přestože se poměrně velké množství dětí podle mého pozorování snažilo o interakci, všimla jsem si zvýšeného neklidu uvnitř některých dvojic nebo naopak únavy a nezapojení se, hraní si s legem atd. Vysvětluji si to jako kombinaci více faktorů: komunikační partner, kterého si dítě samo nevybralo, zvýšená únava po plaveckém výcviku a možná také poněkud uzavřená otázka, u níž se mohlo nabízet odpovědět velmi stručně, třeba jen výčtem pár vlastností. Důležitou zpětnou vazbou bylo, že pět dětí si stále nebylo jistých pravidly, a také třetina záporných odpovědí na otázku, zda přišla žákovi tato hra pro něj užitečná.



Když porovnám dotazníky, četnost odpovědí se v nich až na kategorii užitečnosti poměrně shodovala. Společně proto vyhodnotím ještě druhou část dotazníku, která skrze tyto výroky mapovala, jak žák vnímá sám sebe v komunikačních situacích a také přímo v dyádách:

V obou dotaznících méně než polovina žáků označila výrok *Raději poslouchám než mluvím*. Shodně v obou případech 14 respondentů souhlasilo s tím, že *mluvit celé 2 minuty je příliš dlouhá doba*. Taktéž stejný počet, tentokrát 15 žáků z 20 či 21 *rádo vypráví ostatním, poslouchání je většinou nutí zapojit se do hovoru*. Zajímavý je vztah těchto dvou odpovědí: Znamená to tedy, že tři čtvrtiny žáků rády vyprávějí, ale zároveň je pro ně náročné souvisle

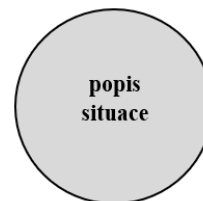
mluvit po dobu dvou minut? V obou šetřeních až na tři žáky také všichni vyhodnotili, že zvládli zopakovat to podstatné, o čem druhý mluvil, čímž považují cíl hry za uspokojivě splněný.

Reflexe: *Načasování aktivity za sebe vnímám jako trochu nešťastné. Chtěla jsem využít čas, který nám zbyl po návratu z plavecké lekce, přestože se dalo pozorovat, že by děti spíš potřebovaly delší přestávku. Také se příště zaměřím na lepší výběr otázky.*

10 Druhá etapa akčního výzkumu

Popis situace

Po vyhodnocení dvoukolové etapy, v níž hlavní roli hrály dyády, jsem se během prosince rozhodovala, zda se posunout v problematice naslouchání dál. Na základě teoretického pojetí náročnostních úrovní naslouchání se nabízelo zaměřit se na interpretační a analytická cvičení, v nichž kromě nutného předpokladu soustředěnosti a zapamatování budou žáci z výpovědi druhého muset něco usuzovat, rozhodovat či hodnotit, a tím prokázat své porozumění.



Nyní popíšu situaci, k níž došlo 3. ledna, tedy hned po vánočních prázdninách. Děti měly možnost po dobu pěti minut s kýmkoliv sdílet své dojmy a zážitky z Vánoc. Protože se přirozeně shlukovaly do dvojic a skupinek, v nichž jsou zvyklé komunikovat, rozhodly jsme se s třídní učitelkou, že přidáme pokyn, aby se „v dalších třech minutách žáci spojili s někým, s kým si běžně tolik nepovídají.“ Během těchto osmi minut jsem si zaznamenala pár zajímavých podnětů: Jen jednou jsem odněkud zaslechla otázku „a co ty?“ Čtyři z pěti dětí, které jsem oslovila já, neočekávaly, že také odpovím, a byly by odešly z rozhovoru, poté co odpověděly ony. Tři chlapce jsem viděla odejít z rozhovoru uprostřed promluvy spolužáka. Jednalo se o situace, kdy si povídali ve trojici nebo čtveřici, takže připouštím, že se mohlo stát, že již předtím spolužákovu výpověď vyslechli, někdo se k nim přidal a oni se chěli posunout dál. Následovala rekapitulace v kruhu, v němž mohli všichni dobrovolně sdílet, co se dozvěděli o někom jiném. V průběhu sdílení mluvilo jen 9 dětí z 24 a tři další si nemohly vzpomenout.

Vzhledem k této situaci a také k tomu, že se během druhého kola dyád ukázalo, že je pro mnohé žáky náročné udržet pozornost v „nedobrovolné“ dvojici, jsem se rozhodla se zatím do dalších úrovní neposouvat. Naopak jsem i na základě přetrvávající nepozornosti jednotlivců během komunitních kruhů vyhodnotila, že bude vhodné se během druhé etapy akčního výzkumu zdržet na úrovni soustředěnosti a zapamatování.

Akční návrh

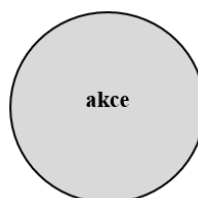
Aktivity pro rozvoj soustředěnosti čerpám ze sbírky cvičení a her K. W. Vopela (2008) a z Palenčárové a Šebesty (2006). Zmiňuji je také v teoretické části práce v podkapitolách 4.2.2 a 4.2.3 o rozvoji soustředěnosti a dovednosti zapamatování. Během této lekce nejdříve s žáky sehraje několik kol hry na ptáčata. Ptačí rodič, který počká mimo třídu, bude muset najít několik potají určených ptáčat pouze podle zvuku. Poté zreflektujeme, co bylo pro ptačí rodiče na hře zajímavé, lehké, náročné atd. Také se dětí zeptám, co jsme potřebovali dělat či naopak nedělat k tomu, aby bylo vůbec možné si tuto hru zahrát.



Budeme pokračovat cvičením dovednosti zapamatování. Přečtu žákům dvakrát za sebou krátký příběh o víle Cecilce. Přidávám ho jako přílohu. Jak příběh pokračuje, objevuje se v něm velké množství logických chyb a nesouvislostí. Je tedy třeba si kromě dobrého soustředění také od začátku zapamatovávat vše, co se v příběhu děje a jak je popsáno prostředí a postavy. Zaznamenám si, ve kterých momentech byly chyby odhaleny napoprvé a napodruhé. Poté si společně shrneme vlastními slovy, jakých významových nesmyslů si žáci všimli, a také se jich zeptám, jakou dovednost jsme touto hrou trénovali.

Akce

Oproti plánu jsme začali celou lekci sdílením v kruhu, jelikož 26. února bylo pondělí, první vyučovací hodina, a jsme na to tak zvyklí. Bylo přítomno 22 žáků. Tentokrát probíhalo sdílení víkendových zážitků nejdříve ve dvojici podle rozsazení dětí v kruhu. Většinou se podařilo, že dvojici tvořili chlapec a dívka, dodržujeme totiž tzv. pravidlo chleba – máslo, které znamená, že v kruhu sedí ideálně vždy chlapec vedle dívky. Žáci dostali cca tři minuty na sdílení ve dvojici a byli upozorněni, aby si dali oba navzájem během této chvíle prostor popsat svůj víkend. Poté jsme si již tradičně posílali kámen jako tzv. mluvítko, ale namísto sdílení svých zážitků představil každý z žáků víkend toho druhého.



Hru na ptáčata jsme opakovali celkem čtyřikrát. Příběh o víle Cecilce jsem nakonec nahrála jako zvukovou stopu, abych se mohla lépe soustředit na reakce dětí, a pustila jsem ji dvakrát

po sobě. Principem bylo jenom poslouchat a pokaždé, když se ozval nějaký nesmysl, tlesknout.

Analýza

To, že jsem děti nechala sdílet své zážitky z víkendu v rámci dvojice, byl momentální nápad, který se ovšem osvědčil jako funkční. Stručnou reflexi tohoto typu sdílení jsem uvedla otázkou *Jaké pro tebe bylo, že o tvém víkendu vyprávěl někdo jiný než ty?* Zaznělo pár reakcí, z nichž jsem pochopila, že přestože každý žák při sdílení řekl *něco*, nebylo to třeba vše a někteří by si přáli dostat ještě svůj prostor pro uvedení informací na pravou míru nebo doplnění. To jsme udělali a pak se vrátili k otázce. Tři děvčata zmínila, že pro ně bylo vlastně příjemné slyšet druhého mluvit o jejich víkendu. Pomocí souhlasného gesta se přidala většina dětí, což mě velmi mile překvapilo. „*No a v čem konkrétně to je příjemné, co tím ten druhý ukáže, když vlastně shrne, co jsi mu říkal nebo říkala?*“ „*Že mě vnímal,*“ „*že dával pozor,*“ „*že se soustředil a zapamatoval si to.*“ Dodala jsem, že to je vlastně ono naslouchání, které budeme trénovat skrze další hry.



Reflexe: *Nyní vidím, že přesně toto sdílení s reflexí, jak je nám příjemné, když nám někdo naslouchá, by mohlo skvěle fungovat právě jako motivace pro dyády nebo trénink rozhovoru, diskuse. Měla jsem však v plánu zařadit jiné aktivity a rozhodla jsem se ho držet.*

Během prvního i druhého opakování hry na ptáčata titíž dva žáci porušili pravidlo, že pípá pouze předem určené ptáče a nikdo jiný, a hru jsem téměř ukončila. Od několika spolužaček dostali výraznou kritickou zpětnou vazbu a „poslední šance“ zafungovala, a tak jsme zopakovali hru ještě jednou, protože děti hodně bavila. Napadlo mě, jestli nebude pro třetí ročník příliš infantilní, ale žáci si ji ozvláštnili po svém a jako ptáčata někteří vydávali různé vtipné zvuky, takže občas se chtě nechtě ozýval kromě pípání také upřímný smích. Považuji toto cvičení za vhodné z hlediska jeho časové a herní nenáročnosti, navíc když se vybere v každém kole 5 až 6 ptáčat, lze během několika kol prostřídat celou třídu. Příště by bylo zajímavé vybrat dva ptačí rodiče naráz, aby se kromě soustředění museli také shodnout na svém tipu.

Reflexe: *Až po hodině mi došlo, že jsem vysvětlování pravidel hry ptáčata zapoměla doplnit otázkami, zda bylo pravidlům porozuměno a co přesně je třeba dělat či nedělat, aby se nám*

dobře hrálo. Možná bych tím předešla vyrušování a následnému pocitu otrávenosti těch, kteří své spolužáky umravňovali.

Popletený příběh o víle Cecilce jsem pustila žákům dvakrát. Je třeba říct, že v textu se najde minimálně deset nesporných významových chyb. Při prvním přehrání tlesklo několik dětí již zezačátku ve chvílích, kdy ještě k žádnému popletení nedošlo, příběh se pouze vyvíjel, a nebylo proto třeba tlesknout. Nejvíce dětí tlesklo, když se ke konci změnilo jméno kočky Číči na Mícu nebo když se víla Cecilka proměnila v Amálku. Také odhalili rozpor mezi chladným a horkým počasím. Vlastní jména považuji za zapamatovatelnější než např. barvu bundičky, takže jsem očekávala, že se alespoň na závěr chytne většina dětí. Kromě těchto dvou významových rozporů odhalilo několik žáků ještě jeden, maximálně tedy odhalili 3 z 10, což mi přijde poměrně málo.

Před druhým opakováním jsem zopakovala pravidla a zdůraznila, že tleskáme až tehdy, když se mluví o něčem, co už se dříve zmínilo, ale teď je to nějak popletené. Přidala jsem další instrukci: počítat si např. čárkami, kolikrát během poslechu tleskli. Po druhém čtení, při němž většina žáků tleskala na místech, kde opravdu zazněla rozporuplná informace, jsem se zeptala na několik otázek:

Na otázku, kolikrát přibližně teď podruhé tleskli, a pokyn ukázat číslo na prstech, většina dětí ukazuje 5 až 7 prstů, tři žáci, u nichž jsem to i pozorovala a předvíдалa, ukazují dva prsty, pár dětí dokonce 10 prstů; žák s IVP, jemuž běžně asistuji, leží na lavici a nezapojuje se. Také mě zajímalo, jestli si žáci vzpomenou, co při poslouchání odhalili. Postupně vyjmenují celkem 7 rozporů, v textu jsou to tato místa: slunce pálilo, dost hub, bílou bundičku, košíček, červené stěny domečku, bílá kočka Míca, víla Amálka. S mou pomocí si vzpomněli i na klíč, který si nejdřív strčila do kapsy, ale pak byl pod rohožkou.

„A co jsme touhle hrou vlastně trénovali?“ Vyvolávám několik hlásících se žáků: „Poslouchání.“ „Že se ty věci měnily, nejdřív to byla šedá kočka, a pak bílá.“ „A museli jsme se soustředit a nedělat nic jinýho, jinak bysme to nedokázali rozpoznat.“

Konfliktní situace: Poslední dobou se začaly ve třídě stupňovat některé konflikty, které se s konkrétními několika žáky táhnou již delší dobu a mají podobu slovních potyček, osočování, provokování. Výjimečně dospěly až k fyzickému kontaktu. Nyní představím

situaci, ke které došlo v průběhu mé pedagogické praxe a v níž jsem se snažila navázat na NVC a princip zopakování promluvy pro ověření porozumění, tedy součást dovednosti naslouchat.

Dvojice chlapců řeší konflikt s jiným chlapcem, který oslovuje mě. „*Aničko, prosím tě, můžeš jim něco říct? Oni mě provokují a mně se to nelíbí.*“ Z dlouhodobého kontextu situace odhaduji, že nebude černobílá, a konflikt otevíráme později v rámci závěrečného pátečního kruhu. „*Marku, řekni to přímo klukům.*“ Žák adresně používá frázi zavedenou třídní učitelkou, „*kluci, nedělejte mi to, nelíbí se mi to*“. Ptám se chlapců: „*Z toho, co říká Marek, je vám jasné, o co mu jde? Mohli byste to zopakovat?*“ Kluci působí trochu našťavaně. „*Ale když on si začíná.*“ „*Zeptám se znova, pochopili jste z toho, co říkal, jak by si to přál jinak?*“ „*No ne, když on tohle říká a pak nás stejně otravuje.*“ „*Řekněte to jemu.*“ Jeden z hochů to opakuje Markovi. Vyzývám Marka: „*Marku, zopakoval bys, co říkal Pavel?*“ Marek opakuje, že podle něj si začíná s provokováním i on. „*Mohl bys teď klukům konkrétně říct, co to znamená, co ti nemají dělat?*“ Marek vypadá překvapeně a hledá slova, nic konkrétního však neřekne. Domlouváme se nakonec s pomocí ostatních dětí, které navrhují, ať si sebe kluci nevsímají, že se celá trojice pokusí navzájem se neprovokovat a za týden zhodnotíme, jestli se něco změnilo.

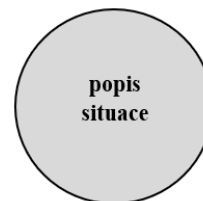
Reflexe: *Podobných konfliktů se děje v tomto školním roce čím dál tím více a vzhledem k psychologickým poznatkům lze předpokládat, že vztahová dynamika bude i nadále hrát velkou roli. Proto se třídní učitelka snaží od prvního ročníku vést žáky k přímé konfrontaci a jasnému vymezení „nelíbí se mi to, nedělej to.“ Mně k tomu ještě přijde důležité popsat to. Snažím se k tomu děti vybízet, pokud jsem přítomna takovému konfliktu. Zatím se to daří spíš zřídka, mnohdy je pro některé děti náročné konkretizovat, co se jim nelíbilo, a narážíme i na skutečnost, že konflikt a provokace bývají oboustranné a je těžké přijít na to, kdo si začal a zda to bylo dneska anebo už před rokem. V případě skupiny pěti dívek, které mají velmi soudržnou partu, se již několikrát podařilo, že si v závěrečném kruhu velmi konkrétně pojmenovaly nějakou menší křivdu, např. „Nelo, mně se nelíbilo, jak jsi na mě dneska vyjela, když jsme pracovaly ve skupině a já řekla, že ve slově myčka je měkký i.“ Žákyně se podívala spolužačce do očí a omluvila se jí. Na mou otázku, zda je to takhle pro dívku dostatečné, odpověděla dotyčná kladně. Navázala jsem v komunitním kruhu na tuto situaci*

tím, že konflikty patří i do přátelských vztahů a například já mám také kamarádky, se kterými si leckdy musíme něco vyříkat. Mohla jsem zdůraznit, že konflikt není to samé co hádka. (Třeba by z toho mohlo být dobré téma pro hodinu OSV.) Měla jsem upřímnou radost z toho, jak hladce se žákyni podařilo vyjádřit, že se jí něco nelíbilo, přestože se jednalo o její dobrou kamarádku, což bývá o to náročnější. A také z toho, jak její kamarádka vydržela nepřerušit promluvu, vzít ji vážně a upřímně se omluvit.

11 Třetí etapa akčního výzkumu

Popis situace

Po poměrně uspokojivě zvládnutém tréninku pozornosti a zapamatování jsem opět chtěla přistoupit k dyádám. Vnímám, že mají velký potenciál pro řešení konfliktů mezi spolužáky, protože se hráči během nich učí nevstupovat do promluvy druhému a trpělivě naslouchat, aby k nim slova opravdu došla a mohli je interpretovat, přestože třeba zrovna mají něco na jazyku. Věřím, že pro řešení každodenních žákovských konfliktů podobných tomu, který jsem uvedla, je tato dovednost zásadní.



Akční návrh

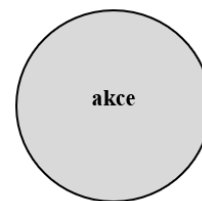
Připravím si ucelenou lekci na téma naslouchání. Společně rozlišíme význam slov slyšet a naslouchat, načež nechám chvíli pro brainstorming na téma, co nám pomáhá při naslouchání. Své nápady budou žáci psát jako myšlenkovou mapu na velký formát papíru, abychom se k nim mohli v rámci společné reflexe vrátit. Následně žáci procvičí vzájemné naslouchání již známou technikou dyád, stručně zreflektují průběh aktivity v rámci dvojice a poté každý za sebe v kruhu uvede, co se mu dařilo.



Nakonec vyplní reflektivní dotazník (viz Příloha C – Dotazník 2), který nebudou muset podepisovat. Má jinou podobu než dva předchozí, skládá se z 6 uzavřených i otevřených otázek. První dvě cílí na rozpomenutí se, s kým byl dotyčný ve dvojici a na jakou otázku odpovídal jeho komunikační partner. Ve třetí otázce žáci posoudí na škále zcela – vůbec, nakolik si pamatují obsah toho, co vyslechli. Čtvrtá otázka je vrátí přímo do průběhu aktivity tím, že zakroužkují vše, co se jim během ní dělo. Zařadila jsem tyto položky: *smích; přemýšlení o odpovědi druhého; čekání; zopakování toho, co druhý říkal; přerušení druhého během jeho odpovědi; mluvení; poslouchání; dívání se vzájemně do očí; pokyvování hlavou; přemýšlení o tom, co odpovím já; nuda; „hmm“, „aha“; vrtění se, neklid; ticho*. Posledními dvěma částmi žáci zhodnotí aktivitu: Nejprve posoudí, jaký byl účel znovuzařazení této hry, a nakonec ohodnotí její náročnost ve srovnání s tím, když ji hráli poprvé.

Akce

Poslední lekci cíleně zaměřenou na rozvoj naslouchání jsem s dětmi realizovala 15. března. Účastnilo se 24 žáků, jedna žákyně nebyla ve škole přítomna. Jednotlivé aktivity nyní popíšu podrobněji:



V kruhu jsem nadhodila otázku, zda někdo vnímá rozdíl mezi slovy slyšet a naslouchat. Chvíli jsme si vyjasňovali jejich významy. Pak byl prostor pro tvorbu myšlenkové mapy. Podařilo se, že každý žák zapsal alespoň jeden tip, který může pomoci naslouchání. Všechny jsem potom nahlas přečetla. Abychom si je mohli rovnou vyzkoušet, přešli jsme k dyádám. Dvojice byly určeny náhodně, losovala je třídní učitelka. Otázky jsem tentokrát položila dvě a upravila pravidla tak, že si každý z dvojice může vybrat jednu z nich. Zněly takto: *Které zvíře to má nejlepší a proč? Kdybych mohl/a mluvit řečí jednoho zvířete, či řeč by to byla a proč?* Navazovala jsem jimi na téma měsíce, kterým byla říše zvířat.

Během reflexe v kruhu, která bezprostředně následovala po dyádách, jsem vyzvala žáky, aby postupně každý řekl, co při naslouchání druhému využil, co mu fungovalo. Mohli se přitom opřít o myšlenkovou mapu, která ležela uvnitř kruhu. Jednu zajímavou situaci popíši podrobně: Přišla řada na žáka, který sdílí: *„Já jsem toho moc nevyužil a chci říct, že mi moc mi nešlo to nepřemýšlení, protože když já jsem měl říkat, tak já nemám moc oblíbených zvířat, takže jsem musel nad tím trochu přemýšlet. A prej že nemám přemýšlet nad svými věcmama. Což mi přijde trochu jako blbost.“* (Hlásí se žákyně, chce reagovat, dávám jí rovnou slovo.) *„Chci jenom říct, že ty nemáš přemýšlet, jako když ten druhý mluví. Jako když pak mluvíš ty, tak můžeš přemýšlet o tom, co řekneš. Ale vlastně když ten druhý mluví, tak ty nemáš přemýšlet.“* (Vyzývám další hlásící se dívku, jestli chce k tomu něco doplnit.) *„No jakože třeba, když ten druhý mluví, tak nepřemýšlet, co bude třeba k obědu.“* Moje reakce: *„Zároveň moc děkuju, žes to řekl, protože mně se to taky stává, asi každý, hele, každý, komu se to někdy stalo, si může dát takhle ruku.“* (Položím si ruku na hrud', cca polovina dětí mě následuje – děti znají toto gesto od třídní učitelky a někdy ho používají, když „navštěvují svoje svědomí“.) *„Je to normální, je to běžné, takže díky za to. Je to prostě o tom, že to teď trénujeme.“*

Analýza

Na otázku po rozdílu mezi slovy slyšet a naslouchat padlo v kruhu několik zajímavých a podle mého názoru vyzrálých odpovědí, dvě z nich uvedu:

„*Naslouchání je, že ho posloucháš a nevnímáš nic jinýho.*“ „*Naslouchání je, že tomu člověkoví, prostě, že ho necháváš mluvit na tebe a snažíš se porozumět tomu, co říká.*“



Nyní stručně okomentuji asociace, které děti psaly do myšlenkové mapy, poté provedu analýzu reflektivního kruhu a také vyhodnotím dotazník, který žáci vyplňovali na konci lekce. Závěrem shrnu, co vyplývá z analýzy jednotlivých aktivit.

Na myšlenkové mapě se objevily (někdy několikrát) nápady *být potichu, být v klidu, neskákat do řeči, vnímat se, když je ticho, poslouchat ho, budu slyšet jen jednoho*. Dvakrát se objevilo *nebudu sedět s kamarádem* – když jsem četla nápady nahlas a požádala o komentář tohoto výroku, oba jeho autoři tím mysleli situace, kdy sezení vedle kamaráda v kruhu může nabídat k rušivému chování. Jeden žák zmínil důležitost se na dotyčného koukat.

Během reflexe po aktivitě v kruhu každý z žáků pojmenoval alespoň jednu věc, někteří dvě nebo tři, kterou využili při dyádách. Nejčastěji zmiňovali *nic neříkat* (myšleno během promluvy druhého), případně použili slova *neskákat druhému do řeči* – tyto odpovědi zazněly celkem čtrnáctkrát, tedy více než v polovině reakcí. Dvanáct žáků uvedlo, že *vnímali/poslouchali druhého a ne ostatní*, což v prostředí školní učebny považuji za zásadní, a přitom náročnou dovednost. Čtyřikrát zaznělo *byl/a jsem v klidu* a třikrát se zmínilo *nepřemýšlení o ničem jiném*. Jeden žák kromě jiného řekl, že se během aktivity *neposmíval*.

Nyní budu analyzovat jednotlivé otázky dotazníku:

1. S kým jsi byl/a ve dvojici?

Překvapivě se na tuto otázku našla jedna odpověď, která nesouhlasila s realitou – žačka uvedla jméno jiného spolužáka.

2. Na kterou otázku druhý odpovídal?

Většinu dětí zaujala otázka, které zvíře to má nejlepší a proč, sedm dětí odpovíдалo na otázku týkající se zvířecí řeči. Ze tří dotazníků vyplývá, že buď druhý odpovídal

na trochu odlišnou otázku, než jsem položila, anebo naslouchající vyhodnotil jeho odpověď jako odpověď na jinou otázku, a to které je jeho nejoblíbenější zvíře. Tomuto významovému posunu rozumím tak, že otázka na nejoblíbenější zvíře je natolik častá, že se nabízí stočit k ní své myšlenky.

3. *Co pro tebe platí?*

- *Pamatuji si vše, co druhý říkal, včetně detailů.*

Celkem 15 z 24 dětí, což jsou téměř dvě třetiny žáků, zaškrtnulo, že si pamatují všechno.

- *Pamatuji si většinu z toho, co druhý odpovídal.*

Tuto odpověď jakožto jedinou možnost označilo 6 žáků, tedy čtvrtina.

- *Pamatuji si jednu hlavní informaci, kterou druhý řekl.*

Nikdo neoznačil tuto odpověď jako jedinou. Dva žáci ovšem označili první, druhou i třetí možnost, což si vykládám tak, že z hlediska formální logiky vyhodnotili, že první odpověď v sobě zahrnuje zároveň druhou a třetí.

- *Nevybavuji si už, co druhý odpovídal.*

Jeden žák zaškrtnul tuto možnost. Z videonahrávky hodiny, kterou jsem si pořizovala, je patrné, že během aktivity se mu podařilo slyšené zopakovat, takže roli zde hraje časový odstup.

Dva žáci zaškrtnuli všechny čtyři uvedené možnosti, tedy i ty, které si logicky odporují. Bohužel jsem si toho nevšimla hned při odevzdání, takže se můžu jen domnívat, co tím mysleli.

4. *Zakroužkuj všechno, co se ti během aktivity dělo:*

Je zajímavé si z výčtu možností uvést ty, které nutně platí pro průběh techniky dyád tak, jak jsem ji nastavila skrze pravidla. Je to *poslouchání, zopakování toho, co druhý říkal, a mluvení*. Dalo by se sem zařadit i *čekání* (případně *ticho*), které však může být považováno za součást poslouchání. Všechny tři základní položky označilo pouze devět žáků z 24. Zaujalo mě, že další čtyři žáci vynechali z této trojice zrovna mluvení. Nabízí se snad, že jim mluvení mohlo znít jako mluvit někomu do řeči. Příště bych proto použila slovo *odpovídání*.

Naslouchání během dyád je dále podpořeno *přemýšlením o odpovědi druhého*, tedy rovinou interpretace. Během vyplňování dotazníku si to zvědomilo celkem deset

žáků. A odpovídání pak souvisí s *přemýšlením o tom, co odpovím já*. K tomu se pozitivně vyjádřilo osm dětí – třetina třídy.

Z hlediska paralingvistiky a neverbální komunikace podpoříme naslouchání *díváním se vzájemně do očí, pokyvováním hlavou*, příp. *smíchem*, pokud nejde o smích, který druhého ruší, což platí i pro slůvka jako *hmm* nebo *aha*. Celkem deset dětí zvýraznilo oční kontakt, ostatní body této kategorie byly označeny pětkrát (*smích*), čtyřikrát (*pokyvování hlavou*) a dvakrát („*hmm*“, „*aha*“).

Ani jednou se neobjevilo, že by posluchač *přerušil druhého během jeho odpovědi*. Pouze dvakrát žáci přiznali *vrtění se, neklid*. Zajímalo by mě, zda při posuzování těchto bodů docházelo u žáků k možnému ostychu zakroužkovat je, protože vlastně implikovaly určitou nedokonalost nebo nedodržování pravidel dyády. Z akce si totiž vybavuji, a záznam to potvrzuje, že k určitému typu přerušování druhého ve většině případů přirozeně docházelo. Zajímalo by mě, jak by reagovali žáci např. na možnost *doplnění druhého během promluvy* anebo *druhý mě přerušil během mé odpovědi*, na které se, ruku na srdce, odpovídá snadněji.

5. *Proč jsme podle tvého názoru opět hráli tuto hru?*

Touto otevřenou otázkou jsem cílila na kognitivní dimenzi hodnocení (dle tzv. Bloomovy taxonomie z roku 1956). Možná to bylo její nepřilíš vhodné zařazení až téměř na konec dotazníku, které způsobilo, že se celkem osmkrát objevila odpověď *nevím*, a to jednou vyjádřená ještě stručněji, jako pouhý otazník. Z ostatních odpovědí stojí za zmínku, že celkem 11 z nich v sobě obsahovalo účel naučit se, procvičit si či zopakovat si naslouchání (taky se objevovalo jako vnímání a poslouchání druhého). Odpověď „*abychom se naučili opakovat vlastními slovy*“ mě překvapila tím, jak trefně vystihla cíl specifický přímo pro tuto techniku.

6. *Vyber jednu možnost: „Hrát tuto hru pro mě dneska bylo...“*

- ... *lehčí než poprvé*

Lehce přes polovinu žáků, 13 z 24, vnímá, že při třetím opakování techniky dyád se jejich dovednosti naslouchat druhému a zrekapitulovat, co říkal, zlepšily. Považuji to za důkaz o vhodnosti zařazení této techniky.

- ... těžší než poprvé

Toto pole nikdo neoznačil. Beru to jako pozitivní zpětnou vazbu o tom, že trénink a opakování této techniky měly smysl. Zároveň by se i v případě výskytu dalo polemizovat s interpretací – jak zdůrazňuji i v teoretické části, naslouchání ovlivňuje mnoho proměnlivých faktorů, tedy v tomto případě by to mohl být komunikační partner, na kterého se lze obtížněji soustředit, nebo aktuální rozpoložení žáka.

- ... stejně lehké jako poprvé

Mnoho žáků ohodnotilo náročnost jako nízkou již při prvním pokusu. Přemýšlím, zda by bylo bývalo šlo lekci diferenciovat tak, aby tito žáci nyní pokračovali na vyšší úroveň tréninku naslouchání, tedy určitou analýzu slyšeného textu, jeho hodnocení atd., ale nebyla jsem si vzhledem k většinové anonymitě dotazníků jistá, podle čeho žáky vybrat.

- ... stejně těžké jako poprvé

Jedna žákyně označila tuto odpověď. Má odlišný mateřský jazyk, tak by mě zajímalo, zda zachytila významový rozdíl mezi „stejně lehké jako poprvé“ a „stejně těžké jako poprvé“.

Reflexe: *Velmi mile mě překvapilo, jak byli žáci obecně v aktivitě samotné i diskusích o naslouchání snaživí. Mají nyní povědomí o základních cvičeních a technikách a v rámci brainstormingu přišli na skvělé podněty, které pomáhají dobrému naslouchání. Mám obecně z lekce dobrý pocit, protože nebyl na nic spěch a měli jsme dostatek času pro reflexi dyád a vrácení se k myšlenkové mapě.*

Záměrně jsem celou lekci směřovala k faktorům, které pozitivně ovlivňují naslouchání, a nesoustředila pozornost na to, co naopak naslouchání překáží. Tím jsem uvedla jak tvorbu myšlenkové mapy, tak závěrečnou reflexi v kruhu. Abychom si více upevnili konkrétní rady pro dobré naslouchání (stále převážně na rovině soustředěnosti a zapamatování), rozhodla jsem se podle mého názoru správně, když jsem jako formu návratu k myšlenkové mapě zařadila reflexi v kruhu, při níž každý nahlas vyslovil, co konkrétně použil nebo co mu fungovalo.

12 Návrh pokračování

Protože akční výzkum by měl být uzavřen návrhem pro další výzkumný cyklus, popíšu stručně, jak bych do budoucna se žáky, kteří již většinou solidně zvládají zaměřit pozornost a zapamatovat si slyšené, ráda pokračovala do náročnějších dovedností, jako je analýza vyslechnutého, hodnocení a reakce. Pro upevňování pozornosti bych zařazovala cvičení navržená v publikacích Vopela (2008), Palenčárové a Šebesty (2006) a také využila, že žáci znají základní podobu techniky dyád, na niž se dá navazovat například (třeba jen sešraným) zastáváním opačných stanovisek v určité otázce a/nebo zařazením tzv. rozhodčího, který sleduje a hodnotí, nakolik se dvojici daří dodržovat pravidla hry.

V mém snažení mi kromě toho velmi pomůže detailně zpracovaná metodika rozvoje naslouchání, již vydala roku 2020 Schola Empirica v rámci metodické příručky Skills Builder. Tyto kompletně zpracované lekce bych mohla využít buď přesně podle jejich návrhu, anebo jako inspiraci pro vlastní aktivity. Zaměřila bych se zejména na úroveň analýzy řečnickovy výpovědi z hlediska obsahu a komunikačního záměru a následně na její hodnocení a reakci. Z objevení této metodiky mám upřímnou radost, a to jak pro její kvalitu a propracovanost, tak proto, že je volně dostupná ke stažení.

12.1 Metodický návrh technik pro rozvoj naslouchání

Svůj metodický návrh technik pro rozvoj naslouchání na prvním stupni základní školy předkládám na základě teoretických publikací a článků, jež jsem nastudovala, a provedeného výzkumu ve 3. ročníku ZŠ.

Během prvního a druhého ročníku základní školy bych doporučila zaměřit se na trénink ztišení a zklidnění se a na to navazující rozvoj udržování pozornosti skrze naslouchání přímo vyprávěným i čteným příběhům a jejich interpretaci vlastními slovy. Dalšími technikami by mohlo být zopakování vlastními slovy, co se řeklo např. v komunitním kruhu, tichá pošta, předávání vzkazu, odhalení nesmyslů v příběhu (viz Vopel, 2008). Považuji rovněž za vhodné naučit žáky během prvních dvou let techniku dyád, která rozvíjí základní předpoklady pro dobré naslouchání.

Pro toto vývojové období vnímám jako charakteristické, že děti přirozeně převážnou část svých názorů zatím přejímají z rodiny, případně od učitele. Spíš než na etická dilemata bych

se proto zpočátku zaměřila na tzv. velké otázky, které často vlastně velmi korespondují s typickými dětskými otázkami pátrajícími po smyslu věcí. Pedagogická metoda Filozofie pro děti mimo jiné právě tyto otázky rozvíjí a poskytuje učitelům podporu v podobě zpracovaných lekcí.

V neposlední řadě považuji v úvodních ročnících školní docházky za zásadní zaměřit učitelovu pozornost k rozvoji citlivosti vůči emocím druhých. Jak bylo popsáno v teoretické části, empatie znamená nikoli hodnocení, ale potvrzení emocí druhého, citlivé strávení času s ním. Učitel má možnost figurovat jako velký vzor – např. tím, jak přistupuje k emocím dětí, které těžce nesou, že chybují, stýská se jim na začátku školního roku či na škole v přírodě anebo prožívají jakkoliv těžké období. A samozřejmě je z empatického hlediska zásadním vzorem při mediování a reflektování konfliktů mezi dětmi.

Od třetího ročníku může množství konfliktů, na nichž se žáci učí mnoho sociálních dovedností, narůstat. Jako podstatné pro druhou polovinu prvního stupně vnímám využívat již osvojenou dovednost zopakování slyšeného vlastními slovy, a to právě v průběhu konfliktů. Nácvik analýzy a hodnocení promluvy komunikačního partnera, popřípadě dovednosti vhodné reakce, lze provádět postupem času třeba i na kontroverznějších tématech. Opět bych se přitom ráda opřela o program Filozofie pro děti.

Závěr

Hlavní výzkumný cíl, který jsem si pokládala, bylo zkvalitnění dovednosti naslouchání u žáků 3. ročníku. Troufám si říci, že na základě dětmi vyplněných dotazníků i mého pozorování se během uplynulého roku tato dovednost obecně zlepšila. Zároveň nyní vím, jak bude vhodné ve zkvalitňování této dovednosti pokračovat. Dílčího cíle zvědomit si faktory, které ovlivňují naslouchání, jsme dosáhli během lekce zaměřené přímo na toto téma, zejména díky zevrubné reflexi třetího opakování dyád. Na využívání těchto poznatků během řešení žákovských konfliktů se ještě se žáky více zaměříme. Cíl návaznosti technik na metody používané třídní učitelkou považuji za úspěšný, protože jsme při aktivitách vycházeli jednak z výukových témat a jednak ze zvyklostí např. sdílení zážitků nebo mediace konfliktů.

První a také hlavní výzkumnou otázkou, již jsem si kladla, bylo, jakými konkrétními cvičeními lze docílit zlepšení míry a kvality naslouchání mezi žáky 3. ročníku. Kromě již mnohokrát zmíněné techniky dyád se podařilo zlepšit úroveň naslouchání hrami zaměřenými na rozvoj pozornosti a zapamatování si informací. Jednalo se o hru Ptáčata nebo odhalení významových nesrovnalostí v příběhu o víle Cecilce (viz kapitoly 4.2.2 a 4.2.3).

Dále mě zajímalo, jaké kroky je třeba podniknout před samotnými aktivitami zaměřenými na vzájemné naslouchání. Před aktivitami považuji na základě akčního výzkumu za vhodné si ověřit, že žáci mají na tuto poměrně náročnou činnost dostatek energie. Je žádoucí upravit vhodně prostředí tak, abychom eliminovali rušivé vlivy. Nabízí se také rozmyslet si, jestli chceme, aby žáci pracovali ve dvojicích či skupinách, které sami vytvoří, tedy zpravidla ve známých komunikačních situacích, anebo zda žáky rozdělíme my.

Po vyhodnocení výzkumného cíle a výzkumných otázek nyní shrnu, o čem diplomová práce pojednávala a jaká jsou její hlavní zjištění:

V teoretické části jsem se zabývala nejprve problematikou klíčových kompetencí a jejich významem a pozicí v českých vzdělávacích dokumentech se zaměřením na Strategii 2030+ a RVP ZV. Bylo zkoumáno, jak pracují tyto a další publikace s kompetencí komunikativní, konkrétně s dovedností naslouchat. Následovalo krátké obecné pojednání o komunikaci, v němž jsme se dotkli komunikačního procesu, funkčního zaměření komunikace

a neverbální a paralingvistické složky vztažené také ke komunikační činnosti naslouchání. Převážná část teoretické části představovala naslouchání jako jednu ze čtyř komunikačních činností, akcentovala zejména její komplexní charakter a přinesla praktické návrhy, jak lze dovednost naslouchání kultivovat ve školním prostředí.

Výzkumné části dala hlavní podobu metoda akčního výzkumu. Skrze cyklický čtyřfázový akční výzkum bylo implementováno několik technik pro rozvoj naslouchání do 3. ročníku ZŠ. Výzkum poukazuje na fakt, že z důvodu komplexity procesu naslouchání je vhodné rozfázovat jeho trénink do více úrovní. Nejprve se nabízí zaměřit se na kategorie, jako je dobře uzpůsobené prostředí, pozornost, soustředěnost či schopnost zapamatovat si slyšené. S těmito předpoklady lze dále rozvíjet kritické naslouchání, tedy rozvíjet analýzu, hodnocení slyšeného a své reakce na mluvího. V akčním výzkumu se předpokládá, že realita bude dále prozkoumávána a kultivována, pročež je přiložen i návrh pokračování.

Seznam použitých informačních zdrojů

BABANOVÁ, Anna. *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce: podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání*. Praha: Gender Studies, 2019. ISBN 978-80-86520-53-7.

BASARAN, Kenan. *Listening: An Important Interpersonal Communication. Skill for Leadership*. Leadership in early childhood education. Cross-cultural perspectives [online]. 2002, 107-114 [cit. 2024-01-07]. ISBN 951-42-6853-9. Dostupné z: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268539>.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

BOUKALOVÁ, Hedvika, Ondřej CERHA, Mojmir SEDLÁČEK a Eva ŠÍROVÁ. *Psychologie komunikace*. Praha: Grada, 2023. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-1388-0.

BOURDEAUD'HUI, Heleen, Koen AESAERT, Hilde VAN KEER a Johan VAN BRAAK. *Identifying student and classroom characteristics related to primary school students' listening skills: A systematic review*. *Educational Research Review* [online]. 2018, **25**, 86-99 [cit. 2024-01-07]. ISSN 1747938X. Dostupné z: doi:10.1016/j.edurev.2018.09.005.

BROWNELL, Judi. *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*. New York: Routledge, 2016. ISBN 9780205079261.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FONTANA, David. *Sociální dovednosti v praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1197-6.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

FUNK, Hall D. a Garry D. FUNK. *Guidelines for developing listening skills. The Reading Teacher* [online]. 1989, 42, 660-663 ISSN 0034-0561. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/20200270>.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido: 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KEMMIS, Stephen, MCTAGGART, Robin, NIXON, Rhonda. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* [online]. Singapore: Springer, 2014 [cit. 2024-01-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>.

Kolektiv autorů. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* [online]. Praha: Step by Step ČR, o. p. s., 2011 [cit. 2024-03-09]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Praha, 2021. ISBN 978-80-87601-54-9.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2021 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha, 2013 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

- PALENČÁROVÁ, Jana a Karel ŠEBESTA. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- RICHTEROVÁ, Bohdana, Alena SEBEROVÁ, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.
- ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1785-5.
- ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.
- SCÎNTEI, Liliana. *Listening in Primary School – The Connection Between Listening, Comprehension and Expressive Reading*. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala [online]. 2023, **15**(3), 419-431 [cit. 2024-01-07]. ISSN 2067-9270. Dostupné z: doi:10.18662/rrem/15.3/774.
- Skills Builder Partnership. *Skills Builder Universal Framework of Essential Skills* [online]. Londýn: Ravenscroft, T.M., 2020. Dostupné z: www.skillsbuilder.org/framework.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost, 2020. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7.
- WOLVIN, A. 2009. *Listening, Understanding, and Misunderstanding*. 21st Century Communication: A Reference Handbook. [online]. 2009, 137-146 [cit. 2024-01-21]. Online ISBN 9781412964005. Dostupné z <https://doi.org/10.4135/9781412964005>.

Přílohy

Příloha A: Příběh o víle Cecilce

Příloha B: Dotazník 1

Příloha C: Dotazník 2

Příloha A:

Příběh o víle Cecilce

Víla Cecilka bydlela v bílém domečku v borovicovém houští na kraji lesa. Žila tam sama, jen s velkou šedivou kočkou, která se jmenovala Číča.

Jednou se rozhodla, že půjde na brusinky. Oblékla si zelenou bundičku, protože bylo chladno, vzala do ruky malou bandasku, zamkla, klíč strčila do kapsičky a šla.

Slunce pálilo, a když už nasbírala dost brusinek, začaly ji bolet nohy, cítila se unavená a bylo jí horko. Svlékla si svou bílou bundičku, uvázala si ji kolem pasu, vzala do ruky košíček a šla domů. Chvilku bloudila, až konečně v dálce uviděla v hustém březovém háji prosvítat červené stěny svého domečku. Za chvíli už stála u něj. Na prahu se protahovala její bílá kočka Míca a hlasitě na ni mňoukala. „Je mi jasné, že už máš hlad," řekla víla Amálka a vytáhla ze skrýše pod rohožkou klíč.

Příloha B:

Dotazník 1

Porozuměl/a jsi dobře pravidlům hry? ANO - TAK NAPŮL - NE

Bylo Ti dobře v této dvojici? ANO - NE

Bylo pro Tebe snadné, nebo obtížné vydržet druhého poslouchat celé 2 minuty bez zapojení se do hovoru?
ÚPLNĚ SNADNĚ V NĚČEM NÁROČNĚ OBTÍŽNĚ

Přišla Ti tato hra pro Tebe užitečná? ANO - NE

Zaškrtni ✓ vše, co pro Tebe platí:

Raději poslouchám než mluvím.

Mluvit celé 2 minuty je příliš dlouhá doba.

Ráda vyprávím ostatním, poslouchání mě většinou nutí zapojit se do hovoru.

Zvládla jsem zopakovat to podstatné, o čem druhý mluvil.

Chceš k tomu cokoli dodat? Nebo máš otázky? _____

Příloha C:

Dotazník 2

1. S KÝM JSI BYL/A VE DVOJICI ?

2. NA KTEROU OTÁZKU DRUHÝ ODPOVÍDAL ?

3. CO PRO TEBE PLATÍ ?

- PAMATUJI SI VŠE, CO DRUHÝ ŘÍKAL, VČETNĚ DETAILŮ.
- PAMATUJI SI VĚTŠINU Z TOHO, CO DRUHÝ ODPOVÍDAL.
- PAMATUJI SI JEDNU HLAVNÍ INFORMACI, KTEROU DRUHÝ ŘEKL.
- NEVYBAVUJI SI UŽ, CO DRUHÝ ODPOVÍDAL.

4. ZAKROUŽKUJ VŠECHNO, CO SE TI BĚHEM AKTIVITY DĚLO :

- SMÍCH
- ČEKÁNÍ
- PŘERUŠENÍ DRUHÉHO BĚHEM JEHO ODPOVĚDI
- MLUVENÍ
- PŘEMÝŠLENÍ O TOM, CO ODPOVÍM JÁ
- NUDA
- „HMM...“, „AHA...“
- PŘEMÝŠLENÍ O ODPOVĚDI DRUHÉHO
- ZOPAKOVÁNÍ TOHO, CO DRUHÝ ŘÍKAL
- POSLOUCHÁNÍ
- DÍVÁNÍ SE VZÁJEMNĚ DO OČÍ
- POKYVOVÁNÍ HLAVOU
- VRTĚNÍ SE, NEKLID
- TICHO

5. PROČ JSME PODLE TVÉHO NÁZORU OPĚT HRÁLI TUTO HRU ?

6. VYBER 1 MOŽNOST : „HRÁT TUTO HRU PRO MĚ DNESKA BYLO ...“

- LEHČÍ NEŽ POPRVÉ
- TĚŽŠÍ NEŽ POPRVÉ
- STEJNĚ LEHKÉ JAKO POPRVÉ
- STEJNĚ TĚŽKÉ JAKO POPRVÉ