

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití prvků tvořivé dramatiky při výuce anglického jazyka na 1. stupni  
ZŠ

Utilization of creative drama elements in teaching English language at  
elementary school

Ing. Monika Chrdle

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití prvků tvořivé dramatiky při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. 7. 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce MgA. Alžbětě Ferklové za vstřícnost při konzultacích, odborné vedení práce, podnětné rady a pomoc při zpracování mé práce.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá využitím prvků tvořivé dramatiky (neboli dramatické výchovy) ve výuce anglického jazyka u dětí mladšího školního věku. Cílem je zjistit, zda použité metody a techniky dramatické výchovy pomohou u žáků odbourat ostych z mluvení a povedou ke snazšímu zapamatování učiva a především častějšímu spontánnímu verbálnímu projevu žáků.

Zajímalo mě, jakým způsobem se žáci anglický jazyk nejčastěji učí a zda někdo využívá prvků dramatické výchovy. Z šetření vyplynulo, že nejčastější metodou výuky je Wattsenglish - sledování krátkého videa a následná práce v pracovním sešitě. Učitelé uvedli, že žáci v hodinách komunikují pouze minimálně. Dramatickou výchovu z uvedených kantorů nevyužívá nikdo.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na pojetí dramatické výchovy, její obsah, principy, specifické cíle, roli učitele. Stručně popisuje metody a techniky tvořivé dramatiky, zejména techniky vhodné pro výuku cizího jazyka. Všímá si i limitů pro využití při výuce anglického jazyka v běžných třídách. Pro úplnost v teoretické části uvádím také různé metody výuky cizích jazyků a jejich vývoj.

V praktické části se pokusím navrhnout alternativu k běžné výuce v podobě podrobných plánů lekcí, které využívají prvky dramatické výchovy. Mým cílem je vtáhnout žáky do fiktivního světa, do děje, kde budou mít potřebu jednat a mluvit. Samozřejmě anglicky. Prezentuji zde metodický návrh lekcí pro práci se žáky 1. třídy ZŠ. Lekce jsem plánovala podle konkrétního učiva, které měla třída v době realizace výzkumu probrat. Jedná se o témata Monsters (části těla), Let's eat (jídlo), On Safari (zvířata). Je použito a vyzkoušeno několik metod a technik dramatické výchovy, které by mohly dát odpověď na výzkumnou otázku.

## **Klíčová slova**

Anglický jazyk, komunikace, dramatická výchova/tvořivá dramatika, průpravné hry a cvičení, hra v roli, 1. třída, 2. třída

## **Abstract**

The thesis deals with the utilization of elements of creative drama (also known as drama education) in teaching English to younger school-age children. The aim is to determine whether the methods and techniques of drama education used will help children overcome shyness in speaking and lead to easier memorization of the curriculum, and especially to more frequent spontaneous verbal expression by the students.

I was interested in how pupils most commonly learn English language and whether any teacher uses elements of drama education. The survey revealed that the most common teaching method is Wattsenglish - watching a short video followed by workbook exercises. Lecturers stated that the students communicate only minimally during their lessons. None of the surveyed teachers utilize drama education.

The theoretical part of the thesis focuses on the concept of drama education, its content, principles, specific objectives and the role of the teacher. It briefly describes methods and techniques of creative drama, especially those suitable for teaching a foreign language. It also considers limitations for use in teaching English language in regular classrooms. For completeness in the theoretical part, I also present various methods of teaching foreign languages.

In the practical part I will attempt to propose an alternative to conventional teaching in the form of detailed lesson plans that incorporate elements of drama education. My goal is to immerse students in a fictional world, in a plot where they will feel the need to act and speak (in English). The practical part presents a methodological design of the lessons for working with first-grade elementary school students. I planned the lessons based on specific material that the class was supposed to cover during the research period. The topics include Monsters (parts of the body), Let's eat (food), and On Safari (animals). Several methods and techniques of drama education were used and tested in these topics, which could provide an answer to the research questions.

## **Keywords**

English language, communication, drama education/creative drama, drama based activities, role-playing, 1st grade, 2nd grade.

## Obsah

Úvod .....	8
<b>Teoretická část .....</b>	<b>10</b>
1 Motivace.....	10
2 Co je tvořivá dramatika neboli dramatická výchova.....	11
2.1 Obsah dramatické výchovy.....	12
2.2 Principy tvořivé dramatiky .....	13
2.3 Cíle dramatické výchovy .....	14
2.4 Metody dramatické výchovy .....	15
2.5 Mezipředmětové využití prvků tvořivé dramatiky .....	18
2.6 Limity a možnosti realizace dramatické výchovy ve vyučovacích hodinách.....	19
3 Výuka jazyků v Čechách.....	23
4 Metody výuky cizích jazyků a jejich vývoj .....	24
5 Výuka anglického jazyka pomocí prvků dramatické výchovy .....	31
6 Metody řízení vyučování.....	37
7 Vývoj poznávacích procesů dětí mladšího školního věku .....	40
7.1 Proces osvojování cizího jazyka .....	42
8 Osobnost učitele .....	44

8.1	Učitel dramatické výchovy .....	44
8.2	Učitel anglického jazyka.....	45
	<b>Praktická část.....</b>	<b>48</b>
1	Cesta k realizaci .....	48
2	Plánování.....	50
2.1	Překážky a limity .....	50
2.2	Výzkumné otázky .....	50
2.3	Metodologie .....	51
3	Vlastní výzkum .....	53
3.1	Plán lekcí.....	54
3.2	Shrnutí realizovaných lekcí .....	84
3.3	Rozhovor se žáky a učitelkami .....	85
3.4	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	86
	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	92
	Přílohy .....	96

## Úvod

V dnešním multikulturním světě nás cizí jazyk provází téměř na každém kroku. Podle elektronického periodika Jazyky. com (2020), zabývajícího se jazykovým vzděláváním, je angličtina nejfrekventovanějším jazykem na světě. Sice nemá tolik rodilých mluvčích jako čínština, ale více než 1,1 miliardy lidí ji používá jako svůj rodný nebo další jazyk.

Cílem hodin anglického jazyka je, aby se žáci naučili mluvit anglicky. Přesto děti v hodinách mluví velmi málo. Z rozhovorů se svými známými, spolužáky, z náslechů v hodinách a diskuzí na internetových fórech (dohromady přes sto respondentů) jsem zjistila, že žáci buď využívají učebnice, přičemž se ve většině případů učí izolovaná slovíčka a fráze, které potom procvičují na jednotlivých cvičeních v učebnicích/pracovních sešitech. Nebo se učí pomocí metod jako je Wattsenglish a podobné, kde sledují video s příběhem nebo písni a poté na základě daného videa dokreslují obrázek či vyplňují cvičení v pracovním sešitě. K mluvení ze strany žáků dochází během lekcí naprosto minimálně. Nicméně děti se anglicky naučí mluvit pouze tehdy, když budou mluvit.

Ke konci své rodičovské dovolené jsem vedla kroužek anglického jazyka pro děti ve věku 4–8 let. Jako nadšená studentka specializace dramatická výchova jsem přirozeně začleňovala různé průpravné hry. Velmi brzy jsem si všimla, že při správném vedení se těchto aktivit rádi účastní i ti největší „stydlníci“ nebo děti, které jinak odmítají spolupracovat. Zjistila jsem, že vstoupení do fiktivní role ve fiktivním světě dokáže děti natolik vtáhnout do děje, že potřeba jednat a řešit situaci rozmluví i ty nejtišší jedince. Tento poznatek mě doslova fascinoval a vedl k touze ho prozkoumat a ověřit více, s jinými dětmi, na větším vzorku.

„Děti si potřebují hrát a je motivující, když mohou učení prožívat jako hru plnou dobrodružství a překvapení. Formou hry se radostně, přirozeně, často i bezděčně naučí mnoho cizích slovíček a proniknou do zákonitostí základní gramatiky. Jsou jedinci, kteří se učí cizím jazykům snadno a bez problémů. Pro ty méně nadané se učení může stát brzy postrachem. První setkání s výukou cizího jazyka v předškolním a mladším školním věku bývá často určující pro další motivaci a chuť učit se. Jestliže je malé dítě zavaleno stresující záplavou nových slovíček a trápí se nezvladatelnou složitostí mluvnice, kterou v angličtině navíc výrazně komplikuje odlišnost mluvené a psané



podoby jazyka, přestane se na výuku cizího jazyka těšit. Obavy z učení a nechut' ke spolupráci se v pozdějším věku těžko odstraňují“ (Hanšpachová, Řandová, 2005, s. 9).

Termíny dramatická výchova, tvořivá dramatika a výchovná dramatika lze považovat za synonyma. Já se pro svou práci přikláním k sousloví tvořivá dramatika. Diplomová práce si nedává za cíl děti vychovávat, ale vnést tvořivost do mechanických a stereotypních hodin anglického jazyka.

# Teoretická část

## 1 Motivace

Motivace je klíčovým faktorem nejen pro úspěšné učení cizích jazyků. Měli bychom žáky seznámit s důvody, proč se učit jazyk. Je zřejmé, že "Protože to prostě budete potřebovat." není dostatečně přesvědčivý argument, který by motivoval žáky k pilnému učení cizího jazyka. Představa budoucí kariéry je pro ně často vzdálená a abstraktní, proto je důležité představit žákům důvody, které jsou jim blízké a přístupné. Dnešní moderní doba nám v tomto ohledu tzv. hraje do karet, protože žáci jsou obklopeni jazyky prakticky všude - na internetu, v počítačových hrách, na sociálních sítích, v rádiu a televizi.

Henková (2010, s. 11) se domnívá, že motivovat děti k výuce v mladším školním věku je záležitostí vcelku jednoduchou, ale o to důležitější. Pro děti musí být výuka podávána zábavnou hrou - hrou nikdy nekončící, probíhající v přátelské a příjemné atmosféře. Děti by neměly rozlišovat mezi učením a hrou, pro ně by výuka měla být přirozenou cestou, stejnou, jakou se doposud vzdělávaly v rodině či v mateřské škole. K cílené výuce lze využít i různých pomůcek. Malého školáka lze nejsnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci herních činností s jeho vrstevníky. Tak se mezi dětmi rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého, pomáhat slabším, řešit konflikty kompromisy, ale i soupeřit.

Využití metod a technik dramatické výchovy ve vyučování je všestrannou metodou, která nabízí učitelům širokou škálu možností, jak motivovat žáky k práci a zájmu o dané téma. Tento přístup umožňuje přiblížit látku dětem formou, která je jim blízká a která je aktivně zapojí do výukového procesu.

## 2 Co je tvořivá dramatika neboli dramatická výchova

Od počátku svého uvedení do našich škol vycházela dramatická výchova vstříc požadavku na modernizaci vyučovacích metod. Její metodika je založena na učení celostním, zkušenostním, kooperativním a svým pojetím procesu vychází zejména z konstruktivistických konceptů výuky. (Marušák, Králova, Rodriguezová, 2008, s. 9)

„Dramatická výchova je „pedagogickou“ disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání....“ (Pavlovská, M., 2002, s. 6).

„Podstatou dramatické výchovy je hra, jednání, konání, akce. Dramatická výchova v rukou zkušeného a poučeného pedagoga nabízí možnost stavět na zkušenostech žáka a orientovat vyučování na aktivní činnost žáků, na jejich vlastní zkoumání a objevování. Takové učení má celostní charakter: přirozeně vede k soustředění pozornosti, zbavení ostychu i uvolnění, komplexní smyslové vjemy a zkušenosti z činnosti a jednání jsou materiálem pro bohatší představy a přesnější myšlení. Tento způsob práce však je stěžejí slučitelný s drilem a pětistupňovou klasifikační normou“ (Bláhová, 1996, s. 21 – 22).

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáním osobních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení)“ (Machková, 2007, s. 32).

„Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takto nejobecněji formulované výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva“ (Bláhová, 1996, s. 22).

„Dítě je v dramatické výchově pojímáno celostně, proces ho má zasáhnout jako celistvou osobnost, má vycházet z jeho potřeb a ty naplňovat. Racionalizující roviny procesu uspokojí děti, které rády analyzují, přemýšlejí, srovnávají, jsou fascinovány

zejména kvalitou myšlení. Děti tvořivé, umělecky zaměřené, kreativní, ty, které potřebují pohyb, fyzickou aktivitu, mohou být uspokojovány tvorbou a hrou a jistou mírou svobody uvnitř nich“ (Marušák, Králová, Rodriguezová , 2008, s. 14).

Dramatická výchova se zaměřuje na jednání a aktivitu žáků, využívá přímého prožitku a zkušeností v jednání. Jejím cílem je přiblížit vzdělávání žákům prostřednictvím aktivního zapojení, vlastního zkoumání a objevování. Tato metoda podporuje celostní charakter učení a přispívá k soustředění pozornosti, zbavení ostychu, uvolnění a rozvoji smyslových schopností.

## **2.1 Obsah dramatické výchovy**

Jak uvádí Bláhová (1996, s. 23 – 24), obsah dramatické výchovy lze rozdělit do dvou vzájemně se doplňujících oblastí: osobnostní rozvoj a sociální rozvoj. K osobnostnímu rozvoji slouží především systém průpravných her a cvičení. Ty také tvoří základní okruhy učiva dramatické výchovy na I. stupni. Jsou to:

- Hry a cvičení rozvíjející uvolnění a schopnost koncentrace a přenášení pozornosti.
- Hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.
- Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání, včetně prostorového cítění, a všestranně se rozvíjí schopnost objevovat sama sebe i okolní svět.
- Hry a cvičení, které uvolňují představivost, obrazotvornost a fantazii.
- Hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a jemné motoriky, a schopnosti pohybového vyjádření.
- Hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti (kultura a technika mluvy), a především schopnosti a dovednosti komunikovat slovem.
- Hry a cvičení rozvíjející jazykové cítění a barvitost mluveného projevu.
- Hry a cvičení na rozvoj paměti, logického myšlení a strategie myšlení.

Pro oblast sociálního rozvoje, která je vlastním jádrem dramatické výchovy, jsou nejdůležitější především tyto skupiny dramatických her a improvizací:

- Dramatické hry a improvizace se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktů.
- Dramatické hry a improvizace, v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich, a dramatické hry a improvizace rozvíjející schopnost charakterizace.
- Dramatické hry a improvizace s ději (příběhy), k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých (zvláště literárních) děl.

Tvořivá dramatika je založena na celostním pojetí, které oslovuje jak racionální, tak emocionální aspekty žáků. Tato činnost není pouze zábavná, ale má také významný učební potenciál. Učení se odehrává nejen během samotného procesu, ale také po něm, například při reflexi či využití získaných zkušeností. Tímto způsobem tvořivá dramatika slouží jako prostředek k osobnímu a vzdělávacímu rozvoji.

„Není třeba zdůrazňovat, že rozvoj tvořivosti se prolíná všemi okruhy učiva a tvořivý přístup učitele a žáka chápeme jako nutný a nezbytný předpoklad k úspěšnému vykonávání všech činností v dramatické výchově“ (Bláhová, 1996, s- 24).

## 2.2 Principy tvořivé dramatiky

Machková (2004, 2007) identifikuje dva hlavní typy principů, které řídí dramatickou výchovu. První skupina principů reflektuje nejen dramatickou výchovu, ale i další vzdělávací oblasti, zahrnující učení prostřednictvím osobní zkušenosti, výchovu založenou na prožitku, využití her a podporu tvořivosti. Druhá skupina principů je specifická pro dramatickou výchovu a zahrnuje:

- Partnerství: V rámci dramatické výchovy mají všichni účastníci rovnocenné postavení. Úkolem učitele je vytvořit prostředí ve třídě, kde se žáci cítí v bezpečí a jsou ochotni se plně zapojit do aktivit. Učitel by měl respektovat žáky a podporovat je v jejich jednání, což vytváří prostředí důvěry a otevřenosti, které je základem pro efektivní výuku a rozvoj osobnosti žáků.

- Psychosomatická jednota: Důraz je kladen na rozvoj fyzické i psychické stránky osobnosti.
- Fikce: Symbolické situace jsou využívány k rozvoji kreativity a zkoumání okolního světa.
- Hra v roli: Děti se dostávají do různých rolí, což jim umožňuje zkoumat reakce své i ostatních.
- Zkoumání života: Aktivita umožňuje dětem poznávat okolní svět, mezilidské vztahy a ostatní lidi.
- Experimentace se životem: Dětem se poskytuje možnost experimentovat a hledat různá řešení situací.
- Improvizace: Improvizace umožňuje dětem vyjadřovat své emoce a hledat různé projevy.

Podle většiny výše zmiňovaných autorů je jedním ze základních principů dramatické výchovy činnostní pojetí vyučování. V centru pozornosti je hlavně probíhající proces, v němž je dítě aktivním spoluvůrcem, činným subjektem. Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem hry. Ta je v dramatické výchově hlavně a zásadně hrou jako „hrou na“. Základem této hry je přijetí fikce, základním metodickým aparátem potom různé typy rolových her. Slovy Machkové (2004, s. 95) „...člověk se svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého, a to fiktivně, jako...“.

Marušák, Králova, Rodriguezová (2008, s. 10) vyzdvihuje princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, jako to, co činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy.

### **2.3 Cíle dramatické výchovy**

„Formulovat cíle dramatické výchovy znamená uvažovat nad souborem otázek jaké poznatky, dovednosti, schopnosti a postoje mají žáci prostřednictvím výuky získat“ (Bláhová, 1996, s. 24).

Podle Kořátkové (1998) by měl být cílem pedagogické práce v dramatické výchově jedinec, který se stane člověkem orientujícím se v sobě i ve světě. To zahrnuje schopnost rozumět sociálním vztahům, etickým hodnotám, lidské práci, tvořivosti, přírodním a ekologickým aspektům a kulturnímu dědictví. Takový jedinec by měl být kompetentní aktivně, tvořivě a odpovědně využívat své dovednosti a poznatky. Měl by být schopen neustálého seberozvíjení a adaptace v moderní společnosti. Měl by si být vědomý svých možností a limitů, zároveň zdravě sebevědomý, avšak pokorný, a vnímat sám sebe jako součást světa, jenž ho v mnohém přesahuje.

Smyslem je tedy vychovat člověka, který je kreativní, empatický, sociálně zdatný, komunikativní a umí řešit každodenní situace.

Jeden z nejdůležitějších cílů ve vztahu k mé diplomové práci je rozvoj komunikace. A to nejen verbální, ale i neverbální (pohybem, gestem, výrazem v obličeji). Především jde o schopnost vyjádřit svoje myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro druhé. Nestačí mít bohatou slovní zásobu, správně artikulovat a pracovat s dechem, ale využít i mimiku obličeje i těla, výstižně gestikulovat. Na druhé straně musí žáci umět přijímat od druhých jejich myšlenky, pocity a postoje. Porozumět jejich významu, cíli a účelu. Pochopit, co tím chce druhý říci. Znamená to také umět naslouchat. Nezbytným cílem je rozvoj fantazie a představivosti. Schopnost žáka přistoupit na jiné než vžité a předchozí zkušenosti. Vyzkoušet si „tady a teď“, vžít se do života někoho jiného, do situace, kdy se musí právě rozhodnout.

Jak uvedla Machková (2007, s. 32): „*Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*“

## **2.4 Metody dramatické výchovy**

Pojem metoda z řeckého met - hodos znamená cesta nebo postup k dosažení určitého cíle prostřednictvím vědomé a plánovité činnosti. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých a nácvik dovedností na základě této imitace. Postupem času vznikaly metody nové, jako je vyprávění, vysvětlování a další. Výuková metoda představuje způsob, jakým dosáhnout edukačních cílů ve vyučovacím procesu. Technika je nástrojem k dosažení těchto cílů, konkrétním postupem, který je podřízen

pojmu metoda. Každá metoda může mít různé techniky a rozhodnutí, kterou z nich zvolit pro daný problém, závisí na kontextu a cíli. Metody a techniky se mohou místy prolínat a zdát se téměř totožné, ačkoli mají své specifické využití a aplikace.

Během celé doby existence tvořivé dramatiky jak u nás, tak i ve světě vzniklo mnoho metod a směrů, které obohatily její rozvoj. S rozsáhlým spektrem metod se také objevily různé typy třídění, které usnadňují orientaci v této pestrosti přístupů. Tím lze lépe porozumět jednotlivým metodám a směrům a jejich využití v praxi.

Valenta (1998) dělí metody do kategorií takto:

- Metoda (ú)plné hry: Hra v roli je základní specifický metodický princip dramatické výchovy. Hráč na sebe bere jisté role, které si buď vybírá sám, nebo je dostane přiděleny, a v nich modeluje chování ztvárňované postavy. Plná hra je metodou univerzální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy.
- Metody pantomimicko-pohybové: vyžadují od hráčů pohybové aktivity, a naopak nevyžadují zvuky a řeč. Vedle pohybu je dalším prvkem této skupiny „nepohyb“, tedy zastavení práce svalů a sdělování výrazem, postojem. Pro nezkušeného hráče je tato metoda snazší. Patří sem pantomima narativní, ozvučená, zpomalená/zrychlená...; živá loutka, živé obrazy, zrcadla.
- Metody verbálně-zvukové: Jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem a úkolem. Například čtení, alej, diskuze, dialog, monolog, rozhovor, zástupná řeč, alter ego, horká židle, interview...
- Metody graficko-písemné jsou postupy doplňující a podporující metody základní: písemný nebo kreslený artefakt (dopis, deník, inzerát, leták, dotazník, foto, mapa, logo, název, myšlenková mapa atd.)
- Metody materiálově-věcné: Základem je práce s jinou hmotou, materiálem (práce s jakýmkoliv objektem, se světlem a stínem, kostýmem, loutkou, maskou, papírem, rekvizitou apod.). I tyto metody jsou doplňující a podporují metody základní.

Zcela zásadní metodou dramatické výchovy je hra v roli. Podle Machkové (2007, s. 92) je pro využití dramatické hry charakteristické, že se zaměřuje na situace, ke kterým může v běžném životě docházet. Vznikají tak různé děje, které mohou žáci pomocí dramatické hry prožít a prozkoumat.



Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 12 - 13) dále specifikují rolovou hru: V plné rolové hře hráč mluví i tělesně koná, ale rolová hra může mít i limity: omezeno může být slovo (pantomimické aktivity), změněno tempo (zpomalená hra), omezen může být pohyb až do pohybu nulového v případě živých obrazů, rolová hra může být vztažena i k aktivitě pouze verbální (hráči píšou za postavu dopis, mluví za někoho jiného).

Stejně tak má hra v roli i několik stupňů – od simulace, kdy je hráč sám sebou, ale ve změněných, fiktivních okolnostech (tedy „já“ kdybych se dostal do situace...), přes alteraci, kdy již hráč přebírá cosi z jiné postavy, ovšem bez bližšího určení, na základě jistých schémat (stává se například blíže a individuálně neurčeným lékařem, námořníkem atd.) až k charakterizaci, kdy hráč jedná za individuální, konkrétní, jedinečnou postavu.

Improvizace je dalším klíčovým prvkem v dramatické výchově, který doprovází rolové hry dětí v různých stupních. Může se jednat o plnou improvizaci, kdy hráč jedná zcela nepřipraveně za sebe nebo za svou postavu v určitých situacích. Existují také částečně připravené improvizace a propracované krátké dramatické formy jako jsou etudy, kde je improvizace stále přítomna, ale je omezena předchozí přípravou a tvorbou. Improvizace může být prováděna jednotlivci, páry nebo skupinami, přičemž počet účastníků může variabilně ovlivnit dynamiku procesu. (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 13)

Kromě námětových a rolových her využívá dramatická výchova i velké množství průpravných her a cvičení. Ty pomáhají vytvářet a kultivovat určitou dovednost s vědomím její potřeby v životě a také v umění jako takovém. (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 10)

V praxi je možné setkat se v dramatické výchově s celou řadou her, které plní různé funkce: hry zaměřené na rozcvičení a uvolnění; seznamovací a poznávací hry; hry založené na spolupráci; hry zaměřené na rozvoj pozornosti, postřehu a soustředění; hry rozvíjející zodpovědnost, důvěru a empatii; hry v roli a hry založené na pohybovém vyjádření; hry rozvíjející fantazii, tvořivost a představivost; hry rytmické a hlasové; hry založené na týmové spolupráci. (Machková, 2007)

Ne všechny metody, které se užívají v dramatické výchově, jsou v pravém slova smyslu dramatické. Vedle takových metod, jako je hra v roli a učitel v roli, improvizace, pantomima, etuda, rozhlasová hra, živý obraz, které jsou založené buď na plné hře, nebo

na řečovém či pohybovém projevu, existují i metody doplňující a podpůrné, jako je brainstorming, plášť experta, škály a aleje, motivace listy z deníků a dopisů, reálných či fiktivních, tisková konference či kongres a mnoho dalších. Většina z nich byla vytvořena právě pro vyučování, neboť nevyžadují ani speciální zájem o dramatické umění, ani zvláštní přípravu a schopnosti a žáci si je snadno osvojí. (Machková, 2022, s. 13)

Valenta (1998, s. 45) doplňuje, že dramatická výchova dává hře určitý řád prostřednictvím využití divadelních prostředků. Díky tomu je možné dosahovat formativních cílů.

Jak uvádí Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 19) „chybou je pojímat metody dramatické výchovy pouze jako metody zpestřující výuku, neboť mají výrazný motivační a edukační potenciál, zejména ve vztahu k obsahům spojeným se světem lidským, lidských dějů, vztahů a hodnot.“

## **2.5 Mezipředmětové využití prvků tvořivé dramatiky**

Jak uvádí Machková (2022, s. 16 - 17) uplatňování dramatických metod ve vyučování bylo dosud věnováno jen málo systematické pozornosti, a přitom je to způsob, jak obohatit školu a nabídnout jí jednu z alternativ přežívajícího frontálního vyučování.

Zaznamenaných zkušeností výuky předmětů dramatickými metodami není mnoho. Dostupné záznamy většinou nejsou z praxe, ale vznikly jako studijní úkol a povinnost. Z toho důvodu převládají rozsáhlé projekty v rozsahu pěti až osmi vyučovacích hodin, jak bylo určeno zadáním. To zkrusluje možnosti běžné výuky, která je plánována na jednotlivé čtyřiceti pěti minutové lekce.

Podle Machkové (2007, s. 201) je možné dramatickou výchovu využít prakticky v jakémkoliv předmětu. Metody a techniky dramatické výchovy pomáhají žákům pochopit oblasti učiva, které jsou nesdělitelné slovy, přesahují učebnice nebo do nich nejsou zařazovány. Jedná se zejména o mezilidské vztahy, složité situace, emoce nebo hodnoty. Aby to bylo možné, musí učitel zvolit vhodnou metodu, která umožňuje tento typ učiva uchopit a zprostředkovat žákům.

Dramatické metody vnášejí do škály aktivních metod vyučování principy, které v jiné oblasti lidského vědění a konání nenajdeme. Je to poznávání na vlastní kůži, žák se stává sám sobě nástrojem poznávání, když „vstoupí do bot druhého“. Poznání nezískává jen myšlením, čtením, nasloucháním a mechanickým zapamatováním, ale zejména prožitkem a cítěním, které vznikají jeho vlastním jednáním. Vytváří situace, navazuje vztahy, cílevědomě jedná. To vše se děje ve fikci, „jako“, což umožňuje, aby hráč byl kýmkoli a čímkoli - lovcem mamutů, středověkým rytířem, stejně jako vlkem v pohádce. Může vstoupit do kterékoli doby a místa, prožít kus života v pravěku i v daleké budoucnosti, na Zemi i ve vesmíru. (Machková, 2022, s. 11)

Při vytváření výukové hodiny je možné dramatické metody použít jako základ, avšak často je nutné je kombinovat s dalšími metodami, včetně tradičního výkladu a četby výukových textů. Tento přístup umožňuje dosáhnout rovnováhy mezi aktivními, zážitkovými prvky dramatické výchovy a předáním informací prostřednictvím tradičních pedagogických technik. Tím se zajišťuje komplexní a efektivní vzdělávání, které oslovuje různé učební styly a potřeby studentů.

Při stanovení cílů jsou přítomny na prvním místě cíle poznatkové, oborové, kdežto cíle dramatické i osobnostní a sociální jsou sice součástí práce, ale cílům oborovým se podřizují. Učitel z nich vybírá ty, které osvojování v poznatkové oblasti umožňují a podporují je, ale mnohé fungují zcela přirozeně použitím stylu vedení a použitými metodami a technikami. Je ovšem žádoucí, aby interpretace poznatků měla i přesah do života žáků, tedy aby obsahovala i témata, která souvisejí s jejich životem, tj. týkající se daného věku, problémů, zájmů. (Machková, 2022, s. 14)

## **2.6 Limity a možnosti realizace dramatické výchovy ve vyučovacích hodinách**

Metody dramatické výchovy mají své překážky a limity, které musíme při zavádění do tradičních vyučovacích hodin zohlednit.

## **Čas**

Práce pomocí metod a technik dramatické výchovy se snaží jít do hloubky, prozkoumat problém z různých úhlů, pracuje s napětím, atmosférou. Tvorba uvnitř tohoto procesu i jeho zhodnocení tedy bývá časově náročné. Možností je využití metod jen jako dílčí, jednotlivou aktivitu; rozdělení projektu do jednotlivých lekcí, nebo naopak spojení a propojení učebních celků do tematického bloku. Na prvním stupni by tato možnost neměla být nereálná, vzhledem k tomu, že výuku realizuje většinou jediný pedagog. Jak uvádí Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 16), čas můžeme zefektivnit jednoznačnou instrukcí, množstvím a utříděností materiálu, jasným vymezením cíle, stanovením limitů, velikostí skupin, dobrým naplánováním náročnosti zadaného úkolu, případně i minimalizací této fáze rychlým přechodem do herní aktivity samé, například okamžitou improvizovanou hrou.

## **Prostor**

Kvalita prostoru ovlivňuje kvalitu procesů v něm. Ideálním prostorem je místnost s kobercem, s dostatečně velkým a na předměty spíše chudším místem pro hru (pro dramatickou hru je spíše vhodný čistý, prázdný prostor). Mnozí učitelé odklizením lavic vytvářejí ve třídě volný herní prostor, což představuje organizační a fyzickou zátěž. Je na zkušenosti pedagoga, aby posoudil uspořádání prostoru a jeho využití vzhledem k cílům, tématu a zkušenostem dětí. Pro výuku metodami dramatické výchovy není divadelní sál ani jeviště nutné. Zásadní je volný prostor, který nebrání v pohodlném sezení, ležení, pohybu a zároveň umožňuje variabilitu, členění, například na prostor dívání se a na prostor ukazování, prezentace. (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 17)

## **Skupina**

Jak dále uvádí Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 20 – 24), při práci využívající tvořivou dramaturgii je vhodné pracovat s dělenou třídou (kolem 15 dětí). I s početnou skupinou ale lze pracovat. Pokud chce učitel zapojit co největší počet dětí, musí dobře promyslet organizaci vyučování, prostor a vhodné metody skupinové práce. Pracovně nejefektivnější jsou zhruba pětičlenné (4 – 6) heterogenní skupiny. Častým úkolem je tvorba etud nebo živých obrazů na dané téma. Pro zapojení všech členů skupiny je toto

zadání velmi přínosné, neboť v etudě či živém obraze hrají všichni. Musíme ovšem ošetřit, aby žáci spolupracovali i při přípravě.

Skupiny se mohou při práci vzájemně rušit, ale čím častěji budeme práci ve skupinách zařazovat, tím menší budou problémy s hlučností, pozorováním okolních skupin apod.

### **Kázeň**

Aby si učitel nemusel vynucovat kázeň mocensky pomocí příkazů, pokynů, odměn a trestů, je důležité děti motivovat vnitřně. Musí promýšlet, co v procesu vytvoří a co bude udržovat společný zájem. Marušák, Králová, Rodriguezová (2008, s. 25) navrhuji zaujmout děti neobvyklým tématem, nabídkou přitažlivého způsobu práce; přitáhnout je nějakou příběhovou či obsahovou skutečností (místo, doba, postava, problém); tím, že bude proces působivě vystavěn (má v sobě napětí, nečekanost, novost, gradaci). Děti dbudou partnery a spolutvůrci; naleznou v procesu jistou míru svobody tvorby, hledání, hodnocení, vyjádření.

Pokud nastane v lekci problém s chováním dětí (jsou roztěkané, nesoustředěné, neklidné), měl by učitel rychle vyhodnotit, proč poklesla jejich pozornost (špatná motivace, únava dětí...) a podle toho změnit plán lekce (zařadit relaxaci nebo naopak dynamickou aktivitu, zvýšit napětí atd.). Problémové chování může pramenit i z přesvědčení, že během činnostní, aktivní výuky se může vše. Předejít tomu můžeme jasně stanovenými pravidly a řádem, na kterém se s dětmi domluvíme.

### **Zkušenosti s dramatickou výchovou**

Volba metod a technik je závislá na věku hráčů a hlavně zkušenosti skupiny. Podle Marušáka, Králové, Rodriguezové (2008, s. 27) pomáhá přijetí metod dětmi aktivita učitele. Je-li pro děti spoluhráčem, vstupuje-li i on do rolí (i herecky nenáročných), zvyšuje důvěru v nabízené činnosti a chuť účastnit se jich. Musí mít ale stále na mysli zvládnutelnost techniky, vhodný obsah a jasnou instrukci.

Překážkou může být i introvertnost některých žáků. Měli bychom na to brát ohled a dát dítěti možnost do aktivity nevstoupit nebo aktivitu zadat tak, abychom ochránili dítě před pocitem nejistoty, případně hledat vhodné způsoby činnosti takového žáka. Na začátku se děti cítí jistěji v simultánních rolových hrách (hrají všichni najednou, bez diváka).

Šaškování, přehrávání nebo naopak neochota tvořit a zejména prezentovat, mohou odrážet nejistotu buď ve vztahu k učiteli, k sobě samému (např. v období puberty), nebo nejistotu v pozici ve třídě, v klimatu třídy. (Marušák, Králová, Rodriguezové, 2008, s. 28)

### 3 Výuka jazyků v Čechách

Rozvoj metod výuky cizího jazyka je neodmyslitelně spjat s historickým a politickým kontextem jednotlivých zemí. V případě České republiky lze pozorovat specifický vývoj v oblasti cizojazyčného vyučování, který byl ovlivněn politickými událostmi a izolací za éry komunistického režimu. Během té doby byla výuka cizích jazyků často kontrolována a zaměřena na ideologické cíle režimu. Ruština byla povinným předmětem ve školách a preferována na úkor jiných jazyků. To mělo za následek omezení kontaktů se západními trendy a metodami výuky.

Po pádu komunistického režimu v roce 1989 se otevřely dveře novým možnostem a přístupům v cizojazyčném vyučování. Západní trendy a metodologie, které se vyvíjely v druhé polovině 20. století, začaly postupně pronikat i do České republiky. Patří sem například komunikativní přístup, který klade důraz na komunikaci a interakci v jazyce, nebo použití autentických materiálů ve výuce.

S postupným otevíráním hranic a zapojením České republiky do evropských a mezinárodních struktur se také zintenzivnila mobilita studentů a učitelů, což přineslo další impulzy pro inovace v oblasti výuky cizích jazyků. Studenti a učitelé začali využívat stáže, kurzy a programy v zahraničí, což přispělo k obohacení výuky. Cizojazyčné vyučování v České republice začalo dohánět zpoždění, které bylo způsobeno izolací, a postupně se otevíralo různým moderním přístupům a metodám výuky, které jsou známé ze západního světa.

Nicméně i přes tyto změny stále existují výzvy a rozdíly ve výuce cizích jazyků. Například nedostatek kvalifikovaných učitelů, nedostatečná podpora výuky méně rozšířených jazyků nebo otázky týkající se metodického přístupu a využití moderních technologií ve výuce.

## 4 Metody výuky cizích jazyků a jejich vývoj

Před pěti sty lety byla latina jazykem, který se studoval nejvíce, a výuka tohoto jazyka byla založena na pozorování gramatických jevů v textech, jejich výkladu, překládání a psaní jednoduchých vět podle vzorů. Když se v 18. století začaly do školních osnov dostávat moderní jazyky, byly vyučovány podobně jako latina, s důrazem ne na komunikaci (která byla omezena na četbu přeložených vět), ale na porozumění cizojazyčným textům prostřednictvím vysvětlení gramatických pravidel, seznamů slovní zásoby a vět k překladu. V 19. století se tento přístup k výuce stával standardem a byl nazýván gramaticko-překladovou metodou. (Zitková, 2015, s. 24)

Tato tradiční metoda byla v České republice převažující metodou výuky cizích jazyků až do devadesátých let 20. století. Mezi její charakteristické rysy patří důraz na psaný jazyk, který ovšem není autentický, ale je upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti. Dále důraz na gramatický systém a hojné využívání mateřského jazyka ve výuce, včetně překladu z a do cílového jazyka jako jedné z hlavních metod procvičování a testování. Tato metoda či některé její aspekty přetrvávají v cizojazyčném vyučování pro nenáročnost z hlediska učitele. Ten totiž v rámci gramaticko-překladové metody nemusí mluvit neustále v cizím jazyce, nemusí zvažovat vhodné formy práce a nemusí vytvářet doplňující materiály. Metoda také bývá často oblíbená u dospělých, kteří typické gramaticko-překladové postupy znají z vlastních školních let a často mají pocit, že v osvojování jazyka úspěšně postupují. Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru. (Hauslerová, Nováková, 2008)

Kritické reakce na gramaticko-překladovou metodu se objevily velmi záhy a vedly k vytvoření mnoha alternativních metod. Ty přinesly do výuky nové prvky, postupy a prostředky vedoucí k rychlejšímu nabytí jazyka, upevnění jeho znalosti a rozvinutí dovedností, na které klasická metoda nekladla takový důraz. Například na plynulost mluveného projevu a schopnost rychle reagovat v cizím jazyce. (Bednářová, 2019)

Při důkladném hledání a pročitání stránek na internetu jsem zjistila, že netradičních metod výuky cizích jazyků existuje až nečekaně mnoho. Do diplomové práce jsem vybrala pouze ty, které jsou podle mého názoru vhodné (více či méně, cele nebo pouze její prvky) pro výuku na prvním stupni základních škol. Výčet jsem vytvořila na



základě článků a prací autorů Bednářové (2019), Häuslerové a Novákové (2008), Klapkové (2002), Zelinkové (2013), Zitkové (2015) a portálu Jazyky.com (2014, 2015) (pokud není uvedeno jinak), jež se ve svých výčtech metod výuky jazyků v mnohém překrývají.

### **Přímá metoda**

Přímá metoda se vyvinula jako jedna z prvních alternativ ke gramaticko-překladové metodě již ke konci 19. století. Nahrazovala psanou formu jazyka mluvenou formou a kladla důraz na ústní projev a komunikaci. Studenti se učili jazyk prostřednictvím každodenních frází a konkrétních situací místo klasických překladů (Voldánová, 2019).

Přímá metoda se v současnosti stále používá, ale byla upravena a doplněna některými prvky gramaticko-překladové metody. Jednou z variant je Berlitzova metoda.

### **Berlitz metoda**

Cílem této metody je učit žáka jazyku podobně, jako si osvojil svou mateřštinu v dětství. Výuka začíná s jednoduchými frázemi, které student intuitivně chápe. Důležité je, aby žáci přemýšleli přímo v novém jazyce, ne překládali jednotlivé věty z mateřštiny. Nová slova jsou spojena s předměty a koncepty, nikoli s ekvivalenty v rodném jazyce. Gramatika se formálně neučí, ale studenti si ji osvojí přirozeně při konverzaci. Tato metoda je považována za účinný způsob rychlého zlepšení komunikačních schopností.

### **Metoda Concord**

Metoda Concord se zaměřuje pouze na poslech cizojazyčného textu a jeho porozumění, bez zvláštního důrazu na výslovnost, gramatiku, slovní zásobu, ústní projev, čtení s porozuměním nebo písemný projev. Po několika lekcích by žáci měli být schopni porozumět textům a začít spontánně komunikovat v daném jazyce.

Tuto metodu jsem do výčtu zařadila na základě zkušenosti s písněmi v angličtině. Během let, kdy anglický jazyk učím, a obzvláště v posledním roce, kdy mám na starosti nejmladší děti, jsem si všimla, jak rychle děti zhudebněné texty nasávají a dokáží je aplikovat do běžného života. Často jim nějaké anglické slovo okamžitě asociuje

písničku, kterou v lekcích zpíváme. Což je pro mě i zpětná vazba, že slovu rozumí, aniž bych explicitně překládala.

### **Audiolingvální metoda**

Metoda, známá také jako audioorální, je pedagogický přístup vzniklý v USA po druhé světové válce. Zaměřuje se na rychlé zvládnutí cizího jazyka a schopnost konverzace, upřednostňuje mluvenou formu před psaním a čtením. Využívá dialogy a drilová cvičení k procvičování jazykových struktur a frází. Audioorální metoda odmítá používání mateřského jazyka. Cílem je zautomatizovat řečové návyky studentů a umožnit jim plynulou komunikaci. Tato metoda se opírá o opakování, poslech a konverzaci a byla široce používána zejména v soukromých jazykových školách.

### **Metoda drilu**

Metoda drilu, založená na audioorálních metodách, klade důraz na opakování a procvičování, dokud není znalost automatická. Žáci mluví společně a nahlas, sledují tempo lektora a procházejí opakovacími cykly, dokud nedosáhnou bezchybných odpovědí.

### **Callanova metoda**

Podobná metoda, s důrazem na aktivní zapojení studentů a rychlou reakci na otázky. Výuka začíná krátkým vysvětlením nové látky, následuje opakování a procvičování prostřednictvím dialogů a diktátů. Cílem je rychlé osvojení jazyka prostřednictvím poslechu, mluvení, čtení a psaní, a to pomocí pravidelného opakování.

### **Lexikální přístup**

Lexikální přístup k výuce jazyka se také zaměřuje především na slovní zásobu. Využívá překlad, ale odlišuje se od tradiční gramaticko-překladové metody. Autor metody zdůrazňuje důležitost chápání slov jako součástí ustálených slovních spojení, namísto rozdělování vět na jednotlivá slova.

## **Komunikativní přístup**

Communicative Language Teaching (CLT) je metodický přístup, který vznikl v 70. letech 20. století v reakci na rostoucí důraz na komunikaci ve výuce jazyků. Jeho základem je aktivní komunikace v reálných situacích, nikoliv jen pasivní učení gramatiky a slovní zásoby. Používá různé aktivity jako diskuze a simulace, aby podpořil interakci mezi žáky a učitelem. CLT zdůrazňuje rovnováhu mezi přesností a plynulostí ve vyjadřování, přičemž chyby jsou chápány jako součást učení. V revidovaném přístupu, označovaném jako "balanced activities approach", se integrují prvky z různých metod, včetně uznání používání mateřského jazyka. CLT se stal dominantní metodou v moderní jazykové výuce, podporující efektivní komunikaci ve skutečných situacích.

## **Metoda přirozeného přístupu**

Tato metoda připomíná způsob, jakým děti získávají svůj mateřský jazyk. Je založena na interakci, komunikaci a nápodobě, bez gramatického výkladu a s chybami vnímanými jako součást procesu. Respektuje tzv. "tiché období" žáka, kdy se seznamuje s novým jazykem a snaží se mu nejprve porozumět. Cílem je rozvoj komunikačních dovedností a schopnost volby slovní zásoby. Učební materiály jsou většinou autentické a odvozené z každodenního života. Stephen Krashen, autor tohoto přístupu, upozorňuje na faktory, které mohou bránit úspěšnému osvojení jazyka, jako je nadměrné korigování chyb, přehnaný důraz na gramatiku a stresující výukové prostředí.

## **Metoda celkové fyzické odpovědi**

Total Physical Response (TPR) je dalším příkladem přístupu k výuce cizích jazyků, který se inspiruje přirozeným procesem osvojování si mateřského jazyka. Při hodinách se pracuje s výraznou mimikou, gestikulací, pohybovou aktivitou a názornými příklady. Tato metoda je zvláště vhodná pro začátečníky, některé jazykové školy ji využívají k oživení běžných hodin. Výborných výsledků se s touto metodou dosahuje u dětí.

## **Metoda Jadis**

Velmi podobná, ovšem ryze česká metoda vychází z předpokladu, že člověk si lépe zapamatuje informace, pokud jsou propojeny s fyzickým pohybem nebo prožitkem. Inspiruje se také divadelním uměním a cílem je aktivovat řečové mozkové centrum, aby

se studenti učili cizí jazyk podobně jako svou mateřštinu. Tato metoda podporuje syntetické myšlení a víceúrovňové vnímání, což by mělo mít pozitivní efekt na výuku jazyka a zlepšit schopnost efektivní komunikace v cizím jazyce.

### **Metoda LAMP**

Metoda "Naučte se málo a použijte hodně" klade důraz na každodenní konverzaci během učení jazyka. Studenti se učí slovní zásobu a gramatiku ve spojitostech, které jim jsou známé, a využívají dialogy a monology. Důležitá je také tvorba pozitivního vztahu k jazyku pomocí zajímavých textů a motivujících situací. Tímto způsobem se učí jazyk přirozeněji a lépe ho používají ve skutečných situacích.

### **Obsahově a jazykově integrované vyučování**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) je pedagogický přístup, který využívá cizí jazyk (zejména angličtinu) k výuce nejazykových školních předmětů, jako je matematika nebo dějepis. Tento koncept reflektuje globalizovaný svět, kde se různé obory vzájemně ovlivňují. Žáci se tak učí nejen obsah předmětu, ale také rozvíjejí své jazykové dovednosti a porozumění pro mezinárodní kontext. Podle Šmídové (2010) je CLIL vhodný pro starší studenty s určitou úrovní jazykových znalostí. Dle mého názoru s dostatečně názornými podněty mohou tento přístup úspěšně využívat i prvostupňové děti. Tento model umožňuje studentům získat konkurenční výhodu v globálním prostředí.

### **Úkolové vyučování**

Task-based learning (TBL) je rostoucím trendem ve výuce cizích jazyků. Tato metoda vychází z komunikativního přístupu a klade důraz na autentické používání jazyka v rámci simulovaných reálných situací. TBL umožňuje studentům setkat se s jazykem a situacemi, které mohou v praxi potkat, což odpovídá modernímu přístupu ke vzdělávání. Metoda podporuje interakci, komunikaci a schopnost řešit problémy mezi studenty. Učitelé mají při TBL dostatek prostoru pro aktivní monitoring studentů. To jim umožňuje lépe porozumět jejich vztahům, rolím ve třídě a jejich jazykovým potřebám.

### **Metoda přechodové četby**

Metoda založená na tištěném příběhu postupně zavádí nová slova a výrazy v cizím jazyce, kdy začíná v mateřském jazyce studenta a končí v cílovém jazyce. Hlavním cílem je rozvoj schopnosti porozumět čtenému textu v cizím jazyce, přičemž výklad gramatiky je minimální. Tato metoda zapojuje studenty do autentického komunikačního prostředí, což přirozeně podporuje efektivní učení.

Protože dětem ráda čtu a vím, že i ony to mají rády, umím si představit, jak takto upravený text využívám na každodenní závěr vyučování. Žáci by se těšili na pokračování příběhu a zároveň by se nenásilnou formou učili angličtinu.

### **Metoda Wattsenglish**

Wattsenglish přináší inovativní přístup k výuce cizího jazyka, který vychází z přirozeného procesu, jakým si děti osvojují svou mateřskou řeč. Lektoři si s dětmi hrají, využívají interaktivní prostor, v rámci kterého je dítě plně vtaženo do děje (hry) a automaticky reaguje. Důraz je kladen na individuální přístup a rozvoj představivosti.

Hlavní principy metody zahrnují schopnost porozumět, využití her a pohybu, nepřímé učení a aplikaci mateřského jazyka. Výuka je založena na střídání činností a upevňování, což pomáhá dětem lépe se koncentrovat a odpočívat. Skupiny jsou malé, aby se zajistila osobní pozornost každého dítěte.

Metoda Wattsenglish je určena především pro předškolní děti, ale kvalifikovaní lektoři ji mohou aplikovat i na prvních stupních základních škol. Dnes je její metodika rozšířena pro děti ve věku 3 – 11 let. Vzhledem k nedostatku rodilých mluvčích je výuka adaptována i pro české lektory, kteří alespoň částečně ovládají angličtinu.

Teoreticky zní tato metoda naprosto ideálně. Možná proto je v současné době jednou z nejčastěji používaných metod v mateřských školách a nižších třídách škol základních. Realita v těchto skupinách je ovšem často úplně jiná, což dokazuje i učitelka třídy, kde budu realizovat praktickou část. Žádné školení jak efektivně učit touto metodou neabsolvovala a dle svých slov nedostala ani metodiku. Angličtiny se účastní celá třída dohromady, při počtu 26 dětí ve třídě si lze jen těžko představit, jak by se dělili do skupin po maximálně osmi dětech.

## **Act and Speak**

Barbora Dočkalová vyvinula inovativní metodu výuky nazvanou Act & Speak (Hraj a mluv), která využívá divadelních prvků (vhodná i pro ty, kteří nemají s herectvím zkušenosti). Důležité je rovné zapojení všech studentů, a to při praktických aktivitách, improvizaci, psaní a režii. Učení je interaktivní, s praktickými cvičeními a rolovými hrami, kde se gramatika učí prostřednictvím konkrétních scén a situací. Kurz postupuje od improvizace k veřejnému představení.

Celkově se metoda Act & Speak ukazuje jako inovativní a efektivní přístup k výuce cizích jazyků, který propojuje zábavu a vzdělávání. Barbora Dočkalová díky své práci a výzkumu dokázala, že divadelní prvky jsou významným prostředkem k podpoře jazykového učení a rozvoje komunikačních dovedností.

## **Shrnutí**

Řada alternativních metod již neexistuje v čisté podobě z doby svého vzniku, ale integrovaly do sebe přístupy dalších výukových metod, poznatky z psychologie, neurovědy a lingvistiky. (Bednářová, 2019)

Netradiční výukové programy často přinášejí zajímavé a inovativní přístupy, které se snaží zapojit do procesu výuky více smyslů než jen zrak a sluch. Hlavním zaměřením těchto metod je obvykle konverzace, která není příliš rigidní a probíhá ve svižném tempu, aby lépe odpovídala přirozené komunikaci. To však může znamenat, že se věnuje méně pozornosti gramatice.

Forma výuky je často velmi dynamická a může být doprovázena fyzickým pohybem, což má za cíl aktivovat paměťová centra v mozku. To žákům umožňuje lépe si zapamatovat informace a lépe je aplikovat v reálných situacích. Tím se podporuje interaktivní učení a zapojení studentů do výukového procesu.

Já osobně při výuce anglického jazyka vycházím z metody celkové fyzické odpovědi (Total Physical Response), ač mám teoreticky učit podle metody Wattsenglish. Na svých hodinách mluvím na děti co nejvíce anglicky. Během lekcí se soustředím především na komunikaci. Gramatiku nevysvětluji vůbec, žáky „opravuji“ tak, že na jejich věty souhlasně přitakám a zopakuji je ve správném tvaru (Two apple. Yes, two apples. Dog is jump. Yes, dog can jump).

## 5 Výuka anglického jazyka pomocí prvků dramatické výchovy

S postupným vývojem vzdělávání, potřeb žáků, ale také učitelů, se rozvíjí i způsob výuky cizích jazyků. Společnost obecně prochází v současnosti velkou změnou a tak vzniká na učitele tlak, aby své hodiny přizpůsobili tomu, co je pro dnešní svět a budoucnost žáků opravdu důležité. (Klapková, 2022)

Podle Hennové (2010, s. 10) spočívá základní rozdíl mezi výukou mladších školáků a výukou starších dětí v tom, že ještě neumějí číst a psát. V raném věku je proto výuka založena zejména na mluvení a poslechu a doprovázena pohybovými, výtvarnými či jinými aktivitami. Děti se nejprve učí formou Total physical response (TPR), což znamená, že reagují na pokyn pedagoga tělesným pohybem nebo jiným způsobem. Učitel dává pokyny v angličtině, ale gesty či mimikou naznačuje, co je obsahem věty. Tento způsob je dle Hennové základem výuky cizího jazyka v raném věku.

Hanšpachová a Řandová ve své knize Pohádková angličtina (2007) vystihují můj názor, že angličtina na prvním stupni základní školy by měla být založena především na konverzaci a kultivaci mluveného projevu. Přestože je zřejmé, že se děti naučí dobře anglicky mluvit jedině mluvením a tím, že začnou anglicky myslet, mluví se v hodinách angličtiny poměrně málo. Když je ve třídě větší počet dětí, není při běžném způsobu vyučování mnoho času na to, aby všichni měli šanci promluvit. Jestliže dítě řekne během vyučovací hodiny jen několik slov, těžko lze očekávat, že se naučí anglicky mluvit bez zábran a plynně. K tomu, aby se děti naučily slovní spojení a věty, je zapotřebí, aby mohly jazyk aktivně používat. Jak uvedl už Jan Amos Komenský, každému jazyku se máme učit spíše praktickým užíváním než pravidly.

„Mnozí pedagogové poznali edukační potenciál metod dramatické výchovy, tedy možnosti jejich využití mimo předmět samotný, a to nejen jako prostředků zpestření výuky, ale také jako prostředků usnadňujících a zkvalitňujících učení žáků. Metody dramatické výchovy, tj. prostředky dramatického umění vztažené k edukačnímu procesu, se tak staly součástí vzdělávacího procesu i mimo samotný obor“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s.7).

„Ve výuce cizích jazyků metodami dramatické výchovy je v mnoha ohledech jiná situace než u výuky ostatních předmětů. Především v tom, že jde o osvojování komunikační dovednosti, pro kterou je vyučování v situaci používání jazyka zcela

přirozené a žádoucí, ale při tom zaznamenaných zkušeností s tímto typem práce je zatím jen relativně málo“ (Machková et al., 2022, s. 274).

Stellová (In: Machková, 2022, s. 334) považuje komunikativní metody za současný dominantní koncept výuky jazyků. Současně ale podotýká, že pro učitele je těžko představitelné, jak by taková výuka měla vypadat, a jejich východiskem je striktní soustředění na učebnici, kde jsou ovšem komunikativní situace redukovány na krátký dialog A - B – A – B, což se realitě podobá jen velmi vzdáleně. Ve skutečné komunikaci je přítomna velká škála neverbálních prostředků, které do jazyka také patří.

Snahou je, aby si žáci uvědomili, že jak to říkám (výraz) je stejně důležité jako co říkám (obsah). Děti by měly dojít k závěru, že řeč těla, gesta, mimika jim při komunikaci v cizím jazyce velmi pomohou. V lekcích jim tedy můžeme dovolit přehrávat a zveličovat. Důležité je, aby se zbavily ostychu a přijaly řeč těla jako nedílnou součást sdělení.

Při plánování lekcí musíme myslet na to, že jsme limitováni čtyřiceti pěti minutami vyučovací hodiny a prioritou práce je rozvoj komunikačních schopností. Ideálními metodami jsou tedy hry a cvičení, které se snadno nastolí, snadno se s nimi dá včas skončit a lze se k nim vracet během celého školního roku, kdy děti už dobře znají pravidla. Vhodné jsou různé typy vyprávění, včetně řetězového; rozhovory běžné i obohacené o nějakou překážku; improvizace na tržišti, letišti atd.; Kimovy hry; hry na smyslové vnímání; popisy prostředí nebo lidí; hry s říkadly. (Machková, 2022, s. 278 - 279) Dále například zástupná řeč, kdy nám slova, která nedávají smysl, fungují jako cizí jazyk a učí žáky vnímat emocionální stránku sdělení. Nebo zveřejňování myšlenek, kdy verbalizujeme myšlenky a pocity postav.

Burda, Hančová a Pekárková (In: Machková, 2022, s. 352 – 353) sestavili následující seznam metod vhodných pro výuku anglického jazyka:

- Hry v roli (běžné komunikační situace - například v restauraci)
- Simulace (např. pracovní pohovor, fiktivní firma)
- Hlasitá četba divadelního textu, jeho paměťový nácvik
- Improvizační hry (zaměřené např. na poznání žáků ve třídě, procvičení slovní zásoby, gramatiky, nonverbální komunikace)
- Pantomima



- Etudy na konkrétní téma
- Nácvič celých dramatických textů

Stellová (In: Machková, 2022, s. 337) však varuje před nacvičováním představení v cizím jazyce, při kterém jde pouze o to naučit se text nazpaměť. Uvádí, že u takového procesu rozhodně nelze mluvit o přínosu pro žáka. Jak dále píše, slova někoho jiného, která jsou pouze naučená nazpaměť, se mohou snadno změnit ve slova prázdná.

Hra v roli je pro děti atraktivní a obvykle je velmi rychle vtáhne do akce. Jak píše Demjanovičová (In: Machková, 2022, s. 281): „Hlavním cílem výuky cizího jazyka je vybavit studenta dovedností cizím jazykem komunikovat. K tomu je vstup do role opět vynikajícím prostředkem. Nejenže si tak student může nanečisto vyzkoušet situaci ze života, procvičit teoretické vědomosti, ale navíc i v rámci hry často zapomene na ostych a jazykové bariéry.“

Burda, Hančová, Pekárková (In: Machková, 2022, s. 354) si ve hře v roli uvědomují spojení s realitou a také možnosti využití pro citlivá nebo problematická témata. Hra v roli hráče zbavuje jejich vlastní identity a tím i strachu z prezentace vlastní osoby. Měla by ale následovat až po upevnění učiva.

„Dramatické aktivity mohou být použity i pro výuku slovní zásoby a jsou skvělou technikou i pro opakování a upevňování. Při tomto typu práce se žáci učí jazyku přirozeně a spontánně...“ (Stellová In: Machková, 2022, s. 335). Dramatická výchova nabízí mnoho vhodných aktivit, které mohou dítě kladně motivovat, aniž by je unavovaly.

Je ideální, když se děti mohou co nejdříve učit cizí jazyk a jeho slovní zásobu nejen jako oddělená slovíčka, ale jako fráze a seskupení slov ve větách. Komenský ve své metodice vyučování cizím jazykům zdůrazňoval, že se „nemáme učit slovům odděleně, protože věci ani neexistují, ani se nedají pochopit osamoceně, nýbrž jen ve své souvislosti“ (Hanšpachová, Řandová, 2007, s. 9).

“V raném věku je pohyb ruky a rozvoj řeči řízen hlavně jednou oblastí v dominantní hemisféře mozku. Cizí řeč doprovázená a vyjadřovaná pohybem či dramatizací, propojení nových slovíček s gesty, mimikou, výrazovým tancem nebo pohybem rozvíjí paměť a přitom přináší dětem radost a odreagování“ (Hanšpachová, Řandová, 2005, s. 9 – 10).

Jak uvádí Soňa Demjanovičová ve sborníku *Dramatických metod ve vyučování Evy Machková (2022)* „...vstupem do role získá zúčastněný jakousi ochranu, vtáhne ho do hry, díky roli se osmělí i plašší studenti, a je-li hodina dobře připravená/vedená, dostane každý příležitost se realizovat a aktivně pracovat na svých jazykových dovednostech“. Děti se tak učí anglicky mluvit a myslet prožíváním, bez drilu a stresu. Chápou cizí jazyk jako způsob komunikace, učí se ho v přirozených (i když vymyšlených) situacích a v logických celcích.

Podle Hanšpachové a Řandové (2005, 2007) je učení tvořivou dramatikou založeno na mnohem silnější motivaci, než tomu bývá v běžných hodinách. Účastníci se spolu učí komunikovat, spolupracovat a pomáhat si- to všechno musí zvládnout v cizím jazyce. Už jenom fakt, že děti odloží učebnice, je pro ně úžasnou motivací. Zároveň si najednou začnou uvědomovat, jak je užitečné, co se v hodinách angličtiny naučily. Včetně gramatiky. Vtaženy do fiktivního světa jsou děti schopny zaktivizovat vědomosti, které prozatím využívaly jen velmi pasivně. Dramatické a pohybové hry posilují radost z komunikace v cizím jazyce. Jak ale upřesňuje Machková (2022), vždy je klíčové odpovědět si na otázku, zda je prioritou práce etická složka výchovy, anebo zda je v popředí jazyk a jeho zvládnutí.

Při realizaci dramatické výchovy navíc nezáleží na studijních výsledcích žáků. Naopak, mohou vyniknout děti, které mají v běžných hodinách problémy s udržením pozornosti, děti s nadbytky energie, se kterou si při sezení v lavicích nevědí rady. Neklidné děti uvítají dynamické hry s pohybem, pantomimu a další hry nabízející pohybové vyjádření, které v tradičním způsobu vyučování nebývá žádoucí. Rovněž děti, u kterých převažuje forma „pohybové“ inteligence, uvítají dynamické učení. Dramatické, smyslové a pohybové hry usnadňují zvládnutí slovní zásoby a základů gramatiky propojením prožitku, pohybu a učení. Děti při hraní zapojují všechny smysly. A jak dále Hanšpachová s Řandovou (2005, s. 10) uvádějí, „Učení všemi smysly napomáhá propojení zrakové, sluchové a hmatové zkušenosti v učení dětem, které mají problémy si neznámá slovíčka zapamatovat.“

Stinson a Winston (2011, překlad vlastní) shrnují rozsáhlou studii Betty J. Wágner (1998) o učení cizích jazyků pomocí dramatické výchovy. Výsledky různých projektů zjistily, že učení dramatem přispělo k řadě pozitivních výsledků, včetně zlepšené

spontánnosti, plynulosti, artikulace, slovní zásoby a většího využívání jazykových registrů.

Hanšpachová, Řandová (2007) píší, že dramatická výchova v hodinách angličtiny rozvíjí v optimální kombinaci pohybové cítění spolu s procesem učení. Děti používají vlastní tělo, pohyby a gesta jako tvořivý nástroj. Uvolňují se tak po stránce pohybové, ztrácejí zábrany vystupat a mluvit před ostatními. Pohyb, myšlení a řeč jsou během hraní velmi úzce provázány. Spolu s tvořivým přístupem k vlastnímu tělu se samovolně uvolňuje i řeč. Děti jsou vloženy nejen do fiktivního světa, ale také do angličtiny naprosto přirozeným, hravým způsobem, jakého v tradičních hodinách pouhým procvičováním slovní zásoby a psaním gramatických cvičení těžko docílíme.

Možnosti využití dramatické výchovy jsou samozřejmě při práci s dětmi, které s cizím jazykem teprve začínají, a mají tak zatím minimální slovní zásobu, značně omezené. Na druhou stranu jak píší Ulrychová, Gregorová, Švejsová (2000): „Tím, jaká slova a styl řeči učitel volí a jak se sám v roli chová, nabízí dětem příklad k následování a dodává jim materiál pro jejich hru role i odvahu k hraní.“ Jazyk, který vzniká, je účelný a generativní, protože je zasazen do kontextu (Kao, O'Neill, 1998, s. 4, překlad vlastní).

„Tvořivé vyučování rozvíjí především schopnost tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce“ (Lokšová, 2003, s. 9).

Vždy musíme mít ale na paměti, že hlavním cílem je jazyk a jeho zvládnutí.

Stellová (In: Machková, 2022, s. 336) ale podotýká, že „dramatická výchova existuje jako samostatný obor, který si neklade za cíl být aplikován jako samostatná koncepce pro výuku cizích jazyků. Proto ani nemůže pojmut všechny edukační cíle výuky cizích jazyků. Zprvée osvojení některých jevů v jazyce se neobejde bez „mechanizace“, kterou dramatická výchova ze své podstaty nemůže poskytnout. To se týká např. gramatiky, jejíž pravidla je často nutné opravdu zautomatizovat, aby uživatel cizího jazyka měl tzv. na čem stavět.“

„Všechny činnosti ve výuce cizích jazyků je třeba vidět komplexně a v návaznosti. Vždy se postupuje v krocích od jednoduchého ke složitějšímu. Hlavně se žáci nesmějí

bát mluvit, říkat své myšlenky, názory, v čemž jim metody dramatické výchovy mohou vydatně pomoci“ (Hlavatá, In: Machková, 2022, s. 351).

Jak upozorňuje Stellová (In: Machková, 2022, s. 337), v neposlední řadě je nutné si připomenout, že každý jsme jiný, a tak každému z nás vyhovuje něco jiného, i co se týká metody výuky. Metody dramatické výchovy budou pravděpodobně vyhovovat žákům, kteří k učení jazyka přistupují spíše intuitivně. Nebudou ale asi vyhovovat studentům, kteří vyžadují systém a učení se pomocí modelů. Na druhou stranu mohou být metody dramatické výchovy prospěšné pro každého žáka, který potřebuje získat sebevědomí pro vyjadřování v jazyce. Toto samozřejmě není otázka jedné aktivity nebo hodiny, ale dlouhodobé a systematické práce. Dalším důležitým aspektem užití metod dramatické výchovy je jejich časoprostorová náročnost. Oproti běžné cizojazyčné výuce vyžadují dramatickovýchovné aktivity často přizpůsobení prostoru odsunutí lavic na stranu, aby ve třídě vznikl volný prostor. Zároveň vyžadují jistou kontinuitu práce v delším časovém horizontu. Výsledky těchto aktivit mnohdy není možné okamžitě kvantitativně hodnotit. Může se tak zdát, že dosažený efekt neodpovídá časové dotaci. Obecně zařazení metod dramatické výchovy do výuky cizího jazyka klade na učitele požadavek dobré časové organizace výuky.

## 6 Metody řízení vyučování

Kromě různých metod výuky jazyků, dramatických metod a technik můžeme metody dělit podle stylu, jakým učitel řídí a vede výuku. Dělí se podle pedagogických přístupů, cílů výuky a potřeb studentů. Hrabalová (2009) je třídí na:

Klasické vyučovací metody:

- Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, diskuse)
- Metody názorně demonstrační (předvádění, pozorování, instruktáž)
- Metody dovednostně-praktické (laboratorní činnost, produkční metody)

Aktivizační metody:

- Metody diskusní podporují aktivní účast žáků v debatách na dané téma
- Metody badatelské, problémové: Žáci jsou postaveni před reálný problém nebo situaci a pracují na jeho řešení. Tato metoda podporuje kritické myšlení, tvůrčí řešení a aplikaci učiva v praxi.
- Metody situační umožňují žákům zkoumat situace a řešit problémy ve specifických kontextech
- Metody inscenační zahrnují praktickou interpretaci a vyjádření myšlenek a situací skrze dramatické představení
- Didaktické hry podporují učení a porozumění prostřednictvím interaktivních her a aktivit.

Komplexní výukové metody (Hrabalová , 2009; Bednářová, 2019):

- Frontální výuka: Přednášky, kde učitel předává informace celé třídě najednou.
- Skupinová výuka: Žáci jsou rozděleni do menších skupin, ve kterých spolupracují na určitém úkolu nebo projektu. To podporuje aktivní zapojení, komunikaci a spolupráci.
- Individuální výuka, běžná před středověkem, se vrátila jako alternativa zaměřená na potřeby jednotlivých studentů. Moderní formy výuky se snaží přistupovat k studentům individuálně, přizpůsobit se jejich tempu a potřebám. Učitel diferencuje výuku

podle potřeb jednotlivých žáků, aby každý mohl dosáhnout svého maximálního potenciálu. To může zahrnovat různé úrovně složitosti úkolů, materiálů nebo metodik.

- **Projektová výuka:** Žáci pracují na dlouhodobých projektech nebo tématu, které zkoumají z různých perspektiv a integrují do nich různé předměty. Tato metoda podporuje hluboké porozumění a aplikaci učiva.
- **Kritické myšlení:** Aktivní a systematické zkoumání informací učí žáky kriticky přemýšlet, argumentovat, respektovat názory druhých a formulovat zodpovědné závěry.
- **Brainstorming:** Skupinová metoda, která podporuje tvorbu nápadů a řešení problémů prostřednictvím spontánního a bezuzdného sdílení myšlenek.
- **Výuka dramatem:** Metoda využívající dramatické techniky k podpoře učení a porozumění konceptům či situacím prostřednictvím role play, simulací a vyjádření emocí.
- **Otevřené učení:** Klade důraz na samostatné objevování a konstruování vědomostí a dovedností, často skrze projektové práce nebo problémově orientované úkoly.
- **Učení v životních situacích:** Umožňuje žákům aplikovat své znalosti a dovednosti v reálných životních situacích, což podporuje praktické učení a přesah do praxe.
- **Výuka podporovaná počítačem:** Využití technologie a počítačových programů k posílení výuky a učení, často prostřednictvím interaktivních prvků, online materiálů a adaptivních kurzů.
- **Kooperativní učení:** Žáci spolupracují na úkolech a aktivitách ve dvojicích nebo ve skupinách, aby dosáhli společného cíle. Tato metoda podporuje komunikaci, sociální dovednosti, týmového ducha a vzájemnou podporu mezi žáky.

Tyto metody mohou být kombinovány a přizpůsobeny konkrétním vzdělávacím potřebám a cílům. Každá z nich má své výhody a nevýhody a vhodnost použití závisí na kontextu výuky a preferencích učitelů a studentů. Správné použití metod řízení vyučování může pomoci učiteli vytvořit stimulující a přínosné vzdělávací prostředí.

Učitel tedy při přípravě dané hodiny neuvažuje jen nad metodami a cíli, ale také jak bude zvolený obsah žákům podávat. Zadáání může značně ovlivnit průběh i účinek úkolů, her, cvičení a ve výsledku celé lekce.

Alternativní metody výuky, přestože některé časem zanikly nebo se jako celek neosvědčily, přinesly do výuky řadu podnětných prvků a postupů, které jsou dnes běžnou součástí výuky. Některé z těchto prvků jsou nyní natolik integrovány do běžné praxe, že už je ani nevnímáme jako alternativní. (Bednářová, 2019)

V praxi dochází k častému propojování a střídání výukových metod. V průběhu vyučovací jednotky se mohou několikrát měnit, doplňovat, volba metod musí být pečlivě promyšlená. Existuje řada faktorů, které mají významný vliv na jejich volbu. K nim patří druh a stupeň vzdělávací instituce či školy; zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu, vyučovací zásady; cíle a úkoly výuky; obsah a metody daného oboru; charakter učebního předmětu; organizační formy; učební možnosti žáků; osobnostní předpoklady žáků; psychologické charakteristiky žáků a třídy; vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce a osobnost učitele.

Jak uvádí Machková (2022, s. 14 – 15) ve výuce je bezpodmínečně nutné pracovat s reflexemi, a to jak po jednotlivých částech, tak na závěr lekce. Účelem a cílem reflexe je shrnout, pojmenovat a zhodnotit poznatky, k nimž skupina v aktivitě došla, doplnit je a rozšířit nebo revidovat. Podle Bláhové (1996, s. 27) stojí úspěšná reflexe na vstřícnosti a povzbudivém přístupu.

Chaloupková (2010) vyvozuje, že vhodná volba vyučovacích metod je jedním ze znaků zvládnutí učitelské profese. Patřičné používání didaktických metod, střídání klidnějších fází s aktivnějšími, motivování žáků, udržování jejich pozornosti, posilování vůle k učení žáků, to jsou základní aspekty, nad kterými by se měl učitel zamýšlet. Neexistuje žádná univerzální nebo jediná správná výuková metoda. Určité metody se používají při osvojování vědomostí, jiné při zvládnutí dovedností nebo rozvoji schopností, další při ovlivňování postojů. Ideální metoda, která by se dala aplikovat za každé situace, není.

„...Nakonec stejně o úspěšnosti učení rozhoduje způsob práce v konkrétní třídě: ochota učitele k experimentování s netradičními úlohami, jeho schopnost nacházet rovnováhu mezi přiměřenou podporou a na druhé straně dostatečným prostorem umožňujícím žákům samostatné či týmové zkoumání problému a jeho řešení, vytváření příležitosti diskutovat ve třídě o úlohách aj“ (Dvořák in: Starý, 2014, str. 6).

## 7 Vývoj poznávacích procesů dětí mladšího školního věku

V předškolním období se plně rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které však bývá subjektivně zkresleno, nerespektuje plně zákony logiky a je zde patrný vliv egocentrismu. Myšlení je vázáno na vnímané činnosti, proto je nutný aktivní přístup dítěte ke vnímaným slovům, podporovaný například obrázky s konkrétním motivem. Převažuje mechanická paměť, od pátého roku se uplatňuje paměť záměrná. Daleko lépe si však děti pamatují konkrétní události. A pokud jsou tyto události také citově zabarvené, nastupuje paměť dlouhodobá. Tento vývoj je nutné zohlednit při výuce cizího jazyka neustálým opakováním. (Hennová, 2010, s. 10)

Podle Vacka, (In: Bláhová, 1996, s. 10) je zprostředkovávání co nejrozmanitějších zkušeností klíčové pro dětské poznání. Toto poznávání by se nemělo pouze orientovat na vnější svět, ale také na svět vnitřní, svět vlastních prožitků (introspekce). Pro mladší školní věk jsou příznačné chyby z nepozornosti, plynoucí z neschopnosti po určitou dobu udržet soustředění na vykonávanou činnost nebo odolat svodům vnějších rušivých podnětů. Stereotypní, nezáživné vyučování a obavy z udělení chyby kladou nadměrné nároky na úmyslnou pozornost žáka, vedou k jeho brzké únavě, která se nejčastěji projevuje vyrušováním, nebo vypnutím pozornosti (mikropauzy, žák je duchem nepřítomen). V krajním případě může vést až k neuropsychickému poškození dítěte. Používání pestrých a poutavých forem a metod práce tak vlastně šetří žákovu energii. Žák se v mladším školním věku dokáže soustředit na jednu činnost přibližně 15 - 20 minut. Dle Hennové (2010, s. 12) musíme vzhledem k rychlé unavitelnosti a ztrátě pozornosti aktivity střídat, klidové nahradit pohybovými, kreativní spontánními apod. Děti tak jsou schopné delší koncentrace, kterou však nesmíme zneužívat a děti přetěžovat. Vyučující musí vždy zohledňovat momentální situaci a atmosféru ve třídě a podle toho volit druh aktivit a jejich délku. Neustálé opakování všeho, co se děti doposud naučily, jim dává pocit bezpečí a zvyšuje jejich sebevědomí. Rutinou se tak stávají úvodní či závěrečné fáze hodiny, stavba hodiny i zažitá stereotypy různých aktivit či her.

Jak dále připomíná Flynn (2017), musíme si také uvědomit, že některé děti se nejlépe učí v pohybu, jiné když nové informace slyší. Jiné vnímají především vizuálně a někteří



žáci si vše potřebují říct nahlas. Při stavbě hodin musíme všechny tyto učební styly zohlednit a zahrnout aktivity, které uspokojí preference každého z žáků.

Pro paměť dítěte mladšího školního věku je charakteristická konkrétnost, názornost a citovost. Mladší školák si tedy pamatuje bezprostřední konkrétní zážitky, které na něho citově zapůsobily. Zapamatované představy jsou méně přesné, nerozčleněné, vzájemně zaměnitelné (jakoby na jedné hromádce). Mechanické zapamatování není pro děti obtížné, zvláště pokud je spojeno s pohybem nebo jinými atraktivními prvky. Obtížněji si děti vybavují a vyjadřují vzpomínky, které nemají silnou emocionální náplň. Postupně se rozvíjí schopnost úmyslného a logického zapamatování. (Vacek In: Bláhová, 1996, s. 10)

Rozvoj dětské představivosti v mladším věku je výrazně ovlivněn prostředím, ve kterém dítě žije, a mírou podnětů, které mu toto prostředí poskytuje. Fantazie dítěte je spojena s jeho schopností tvořit živé představy, které jsou často subjektivní a emotivní. Škola může hrát klíčovou roli v rozvoji této představivosti a fantazie tím, že nabídne různorodé prostředí a neopomene propojit proces poznávání se silnými emočními zážitky. Charakteristické rysy dětského myšlení jsou názornost, subjektivita a menší přesnost a stálost pojmů. Děti často interpretují svět kolem sebe prostřednictvím smyslových zážitků a mají tendence k neoprávněné generalizaci. Jejich zvědavost a fantazie vedou k unikátním kombinacím skutečných poznatků s iracionálními prvky. Pedagog by měl nabízet správná vysvětlení, ale současně neomezovat fantazii dětí. Vývoj dětského myšlení zahrnuje také posun v chápání prostorových a časových vztahů a chápání množství a počtů. (Vacek In: Bláhová, 1996, s. 11)

Rozvoj myšlení u dětí úzce souvisí s rozvojem jejich schopnosti vyjadřovat se slovně. Škola a další zdroje informací pomáhají rozvíjet jak pasivní, tak aktivní slovní zásobu dětí. Důležité je systematicky podporovat aktivní používání slov. Na začátku mladšího školního věku děti ovládají přibližně 3000 slov, což jim umožňuje vyjádřit vztahy mezi věcmi a pochopit prostorové a časové souvislosti. Konec tohoto období přináší zvýšený zájem dětí o hry se slovy. Podněcování slovního popisu a vyprávění, ať už z reálných událostí nebo fiktivních příběhů, v ústní nebo písemné formě, výrazně posiluje úroveň jejich myšlení a fantazie směrem k abstraktnímu uvažování. (Vacek In: Bláhová, 1996, s. 12)

„Děti mají zvláště v tomto věku úžasnou schopnost napodobovat zvuky, které slyší. Tohoto jevu využíváme při výuce jazyků a musíme dbát, aby naše výslovnost byla co nejvíce totožná s mluvou rodilého mluvčího, abychom předešli náročnému přeučování špatné výslovnosti u dětí. Proto doporučuji plně využívat originálních nahrávek písniček, básniček, pohádek a kontaktu s rodilými mluvčími. Angličtina by se v hodinách měla používat v nejvyšší míře, protože právě díky neverbálním projevům, mimice či gestům jsou děti schopné porozumět smyslu vět“ (Hennová, 2010, s. 12 – 13). V tomto ohledu je tvořivá dramatika opět vynikajícím prostředkem.

Je tedy podstatné poskytovat dětem široké zkušenosti, používat atraktivní a zajímavé metody výuky a brát v úvahu jejich věkové charakteristiky, zejména co se týče paměti a pozornosti. Takový přístup podporuje optimální rozvoj dětí a umožňuje jim efektivní učení a pochopení světa kolem sebe.

Opakování umožňuje dětem získat pocit jistoty a sebevědomí ve svých schopnostech. Obměňování známých her a aktivit je skvělý způsob, jak udržet děti angažované a zároveň splnit cíle výuky dané hodiny.

## **7.1 Proces osvojování cizího jazyka**

Teorie vyučování cizích jazyků jako vědecká disciplína se opírá o různé oblasti poznání, které poskytují základ pro pochopení procesu osvojování cizího jazyka. Nejdůležitější z těchto disciplín jsou dle Häuslerové a Novákové (2008):

- **Lingvistika:** zkoumá systém daného jazyka ve srovnání s mateřským jazykem, což poskytuje základ pro porozumění struktury a funkce cizích jazyků.
- **Psycholingvistika:** zabývá se fungováním jazykového systému v procesu komunikace, zejména řečovou produkcí a percepcí, což má vliv na efektivitu výuky a porozumění komunikaci v cizím jazyce.
- **Sociolingvistika:** zkoumá sociální aspekty používání jazyka v různých kulturních a jazykových společnostech, což pomáhá pochopit kontexty a normy používání cizích jazyků.

- Psychologie: zabývá se procesem osvojování cizího jazyka, jako je jazykové nadání, optimální věk pro výuku cizího jazyka a interference mezi mateřským a studovaným jazykem.
- Pedagogika: zaměřuje se na obecné otázky výuky a vyučovacích procesů, což je klíčové pro vytváření efektivních metod a strategií výuky cizích jazyků.

Vzhledem ke svému věku děti nechápu gramatická pravidla ani stavbu jazyka. Gramatiku jako takovou do hodin výuky v počátku vůbec nezařazujeme. V případě, že dítě použije gramaticky nesprávný tvar, nenásilně jej opravíme, aniž bychom tuto chybu zdůrazňovali. Stačí po dítěti danou větu či tvar jen zopakovat ve správném tvaru a není třeba se chyb v řeči dětí obávat. Děti se snažíme naopak v používání cizího jazyka co nejvíce povzbuzovat, nezlobit se na ně, že používají rodný jazyk, ale nenásilně přecházet do angličtiny a reagovat v ní. Děti chápou neverbální projevy a samy jsou schopné je také používat. Jde o jednoduché pokyny např. ke ztišení se (prst přes ústa), k posazení se na zem, k postavení se a jiné, které vyučující užívá i mimoděk. Děti k pochopení těchto významů používají často i rodný jazyk, aby se ujistily, že vědí, co mají právě dělat. V takovém případě by vyučující měli reagovat verbálně, anglicky, a současně i neverbálně podpořit dítě v tom, že významu správně porozumělo. Rozhodně není vhodné děti napomínat či jim komunikaci v rodném jazyce zakazovat. Vždy se snažíme neodradit je, ale kladně motivovat. (Hennová, 2010, s. 11 - 12)

Hennová (2010, s. 12) dále upozorňuje, že „některé děti nebudou chtít v angličtině komunikovat nebo se zapojovat do společných aktivit. Tohoto jevu se však nemusíme obávat; je dán přirozeným vývojem a u jedinců trvá různě dlouhou dobu. Na takové děti nenaléháme, časem se samy spontánně přidají a kupodivu začnou aktivně používat vše, co do té doby jen pasivně vnímaly. Takové období nazýváme „obdobím ticha“.“

Čím častěji budeme cizí jazyk používat, tím snáze a rychleji si ho děti osvojí. V optimálním případě by se angličtina měla začleňovat v průběhu celého dne. Můžeme anglicky něco spočítat, dát si během dne krátkou rozcvičku na probuzení a protažení těla, zadávat jednoduché organizační pokyny (vstát, posadit se, umýt si ruce, obléct se...), zazpívat si na procházce anglickou písničku atd.

## 8 Osobnost učitele

Změna pojetí vzdělávání mění i pojetí učitele – více než předavatelem informací se učitel stává organizátorem, podněcovatelem činnosti dětí, facilitátorem vyučovacího procesu. Podle Hauslerové a Novákové (2008) dříve k rolím učitele patřilo zejména předávání informací, řízení procvičování a kontrola, hodnocení a oprava chyb. Postupně k tomu přibývaly role manažera, monitora, modelu jazyka, poradce, zdroje informací, sociálního pracovníka, role analytika potřeb a manažera skupinových interakcí, účastníka komunikace a přítele. A ve vztahu k dramatické výchově také spoluhráče dětí.

### 8.1 Učitel dramatické výchovy

Dramatická výchova je velice komplexní obor. Kromě obecných rysů učitelského povolání, jako je pozitivní vztah k dítěti i k vyučovacímu předmětu a profesní schopnosti, by měl učitel dramatické výchovy zvládat celou řadu činností. Podle Kořátkové (1998) se znalosti a dovednosti učitele dramatické výchovy dělí do dvou základních skupin: Základní profesní kompetence zahrnují vědomosti v oblasti pedagogiky a schopnost transformovat poznatky do vzdělávacího obsahu, vést třídu k dosažení cílů a diagnostikovat žáky. Specifické profesní kompetence se týkají dovedností specifických pro dramatickou výchovu, jako je schopnost vést dramatické aktivity a využívat prvky dramatického umění ve výuce. Specifické kompetence učitele dramatické výchovy reflektují charakter této vzdělávací oblasti.

Bláhová (1996, s. 27) za základní předpoklad pro úspěšnou výuku dramatické výchovy považuje tvořivost, schopnost vnímat věci nově, neotřele, originálně. Dále umět pohotově reagovat na změnu okolností, nespokojovat se s prvoplánovostí. Mít rozvinutou představivost a fantazii, komunikační schopnosti, cit pro tempo rytmus, prostor a smysl pro tvar. Citlivost v jednání či schopnost vcítit se do pocitů druhého. Vyhledávání námětů předpokládá vnímavost k reálnému i literárnímu světu a dávku vynalézavosti. Výuka tvořivou dramatikou vyžaduje i pozitivní přístup ke skupině, tolerantnost, schopnost respektovat její atmosféru a umět se jí pohotově přizpůsobit. Učiteli by neměla chybět ani nezbytná dávka elementárních znalostí a dovedností z oboru divadla.

Učitel dramatické výchovy by měl umět efektivně komunikovat a využívat vhodné komunikační prostředky, měl by mít příznivý vztah k dětem a ostatním lidem, být schopen vytvořit pozitivní klima a bezpečné prostředí ve třídě, znát a aplikovat vhodné metody a techniky dramatické výchovy a být schopen hodnotit práci svých žáků a poskytovat jim potřebnou zpětnou vazbu. Měl by se zajímat o novinky a trendy v oblasti dramatické výchovy a být ochoten neustále se vzdělávat ve svém oboru. (Pavlovská, 1998, s. 9-10, s. 93)

Dramatická výchova vyžaduje, aby učitel dokázal efektivně pracovat se třídou jako sociální skupinou, porozuměl procesům ve třídě a vytvořil pozitivní klima, které podporuje zapojení žáků do aktivit a umožňuje otevřenou komunikaci o citlivých tématech. K tomu je nezbytné, aby projevoval zájem o žáky, respektoval je a podporoval jejich osobní rozvoj a zároveň disponoval odbornými dovednostmi v oblasti komunikace, dramatických technik a znalostmi principů a cílů dramatické výchovy, aby mohl efektivně vést a implementovat různé aktivity. (Machková, 2007, s. 116)

„Učitel je v hodinách dramatické výchovy spíše rádčem, pomocníkem a partnerem žáka. Jeho hlavním úkolem je vedle plánování, motivace a vedení vytváření vstřícné a tvůrčí atmosféry pro spolupráci všech zúčastněných“ (Bláhová, 1996, s. 22).

Učitel dramatické výchovy může využít svou kreativitu, flexibilitu, originalitu a hravost k podpoře zajímavého a efektivního vyučování. Klíčovými prvky správného řízení vyučování jsou strukturované plánování, aktivní angažování žáků, variabilita metod, efektivní komunikace, poskytování zpětné vazby, flexibilita a předání nadšení a vášně pro dané téma. Učitel by měl rovněž podporovat vztahy založené na potřebnosti, provázanosti, inspirativnosti, pomoci a podpoře.

## **8.2 Učitel anglického jazyka**

Na základě výzkumu a praxe v oblasti výuky cizích jazyků u dětí vyvodili Harmer (2007) a Johnson (2009) klíčové vlastnosti a schopnosti, kterými by měl učitel anglického jazyka na prvním stupni základní školy disponovat:

- Pozitivní a podpůrné vedení třídy: Učitel by měl být přátelský, trpělivý a empatický. Měl by být schopen vytvořit bezpečné a podporující prostředí pro učení, kde se žáci cítí motivováni a sebevědomí při používání nového jazyka.
- Zkušenost s výukou malých dětí: Důležitá je zkušenost s pedagogickou prací s dětmi v mladším věku, protože učení jazyka v raném věku vyžaduje specifické přístupy a metodiky. Měl by mít porozumění specifickým metodám výuky vhodných pro mladší děti, včetně her, pohybových aktivit a vizuálního učení.
- Kreativita a interaktivita: Schopnost vytvářet zábavné a interaktivní výukové aktivity, které jsou přizpůsobeny věku a úrovni žáků, je klíčová pro angažovanost a motivaci dětí.
- Znalost metodiky výuky cizích jazyků: Učitel by měl být obeznámen s moderními metodami výuky cizích jazyků, které jsou vhodné pro rané věkové skupiny, jako je například metodika hrou a pohybem.
- Komunikativní dovednosti: Schopnost efektivně komunikovat s dětmi a vytvářet prostředí, které podporuje aktivní účast a komunikaci v anglickém jazyce. Samozřejmě by měl být dobře obeznámen s anglickým jazykem a jeho gramatikou, ale také s vhodnými strategiemi pro výuku začátečníků.
- Flexibilita a adaptabilita: Schopnost přizpůsobit výuku podle potřeb a individuálních schopností jednotlivých žáků, stejně jako reagovat na různé výukové situace a potřeby třídy.
- Empatie a trpělivost: Musí být schopen porozumět potřebám a úrovni každého žáka a přizpůsobit svůj výukový přístup tak, aby podpořil jejich individuální rozvoj.
- Zájem o vlastní profesní rozvoj: Neustále se učit a zlepšovat své výukové dovednosti a znalosti o výuce anglického jazyka pro mladší žáky.

Na vyučujícího jsou tak kladeny vysoké nároky; jeho výuka by měla být radostná a pro děti zábavná, měl by se umět vžít do dětských pocitů, využívat přirozené dětské zvědavosti, hravosti a fantazie. K výuce by měl používat velké množství obrázků nebo názorných předmětů, měl by s dětmi hrát hry, zpívat písničky, říkat básničky či říkadla, používat dramatizaci. Samozřejmě by měl umět imitovat různé postavy, před dětmi „hrát divadlo“ a využívat k tomu barvu i intonaci hlasu. A to vše neustále s dětmi

opakovat, protože děti se učí zejména poslechem, mluvením, zpíváním a hrou. Vyučující by měl děti neustále povzbuzovat a současně i nenásilně zapojovat ty, které se stydí. Pokud se tyto děti nechtějí aktivně zapojovat, není třeba je příliš nutit; po určité době se zapojí samy. Jazyk však vnímají neustále, a tak přestože zpočátku nejsou schopné jej reprodukovat, postupně si jej zapamatovávají. Pro snazší porozumění by učitel měl vybírat témata dětem blízká a známá, využívat jejich zkušeností. Při plánování hodin je zapotřebí dodržovat zásadu střídání různých aktivit (klidových a živějších), rovněž střídání prostředí (práce u stolků, na zemi, v prostoru), udržování pozornosti dětí. (Hennová, 2010, s. 13)

Pro přípravu lektorů akreditovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vzdělávací program Metodika výuky angličtiny pro předškolní a mladší školní děti, který je určen pro učitele dětí z těchto věkových kategorií. V praxi je ale na prvních stupních ZŠ takto vystudovaných učitelů málo a anglický jazyk většinou učí třídní kantorka, ať už má úroveň angličtiny jakoukoli.

Nekvalitní a nedostatečně kompetentní lektor může bohužel významně zpomalit učební proces. Učitel musí být nejen řádně obeznámen s danou metodikou, ale zároveň disponovat silnou osobností, aby dokázal zapojit studenty ve skupině a povzbudil je k aktivnímu projevu.

Špatně proškolený učitel může výuku zredukovat na pouhé sledování videí, kreslení obrázků nebo mechanické vyplňování cvičení, což samo o sobě studenta nemusí nikam posunout. Je třeba, aby učitel byl schopen vytvářet inspirativní prostředí, které podněcuje diskusi, interakci a skutečné porozumění materiálu.

## Praktická část

### 1 Cesta k realizaci

Pro tento školní rok jsem si zvýšila pracovní úvazek a s ředitelkou dětského centra jsme se dohodly, že budu vést dvě „anglická dopoledne“ týdně pro děti ve věku 6–8 let. Jeden den v týdnu by děti místo do klasické školy nebo školky chodily na výuku angličtiny. Plánovala jsem také odpolední kroužek pro děti z prvního stupně základní školy. Bohužel z různých důvodů ani jeden z těchto plánů nevyšel a místo toho mám na starosti děti ve věku 2–4 roky po celý týden (respektive 4 dny v týdnu). Tím bohužel padl můj projekt na výuku angličtiny pomocí dramatické výchovy. Zamýšlela jsem vždy konkrétní téma podrobně prozkoumat a zpracovat z různých úhlů pohledu pomocí obrázků, písniček, výtvarné a tělesné výchovy, matematiky a průpravných her. Jakýmsi vyvrcholením a uzavřením tématu by pak byla ryze dramatická lekce, v níž by žáci vstupovali do rolí různých postav a rozehrávali fiktivní děje. Tak by kromě motivace měli mít i základní slovní a gramatický podklad pro komunikaci v různých situacích.

S absencí modelového vzorku pro své lekce jsem se dlouho neuměla poprat a nevěděla jsem, jak s nastalou situací naložit. Jak uchopit a vytvořit lekce, které bych pro účely diplomové práce mohla na nějaké půjčené třídě vyzkoušet a ověřit funkčnost, pokud nevím, jakou mají žáci slovní zásobu, jak dokáží komunikovat a jak během hodin pracují. Navíc za předpokladu, že děti nemají s dramatickou výchovou žádné zkušenosti a v anglickém jazyce jsou začátečníci. Také si nemohu dovolit brát si pravidelně neplacenou dovolenou, abych mohla jít učit někam jinam. Oproti původnímu plánu jsem tedy potřebovala vytvořit lekce, které budou maximálně na dvě vyučovací hodiny.

V naší spádové škole jsem si domluvila náslechy na pondělí, tedy den, kdy nepracuju. Tento den mívají v rozvrhu angličtinu prvňáci, druháci a obě čtvrté třídy. Na náslechu v první třídě (podrobněji v kapitole 3 – Vlastní výzkum) se potvrdil výše zmiňovaný model. Děti sborově zopakovaly izolovaná slovíčka, dvakrát zhlédly video Wattsenglish a poté do sešitu vyplnily krátký odstavec. Kromě sborového drilu na začátku lekce po zbytek hodiny většina žáků nepromluvila ani jednou.



Tato třída tedy tvoří přesně onen modelový vzorek, který jsem hledala. Podaří se dát jim prostor a šanci mluvit, pokud místo sledování videa a malování obrázku do sešitu děti vystoupí do prostoru, do fiktivního světa, jehož se budou aktivně účastnit?

## **2 Plánování**

### **2.1 Překážky a limity**

Největší problémy, se kterými jsem se při psaní své práce potýkala, jsou:

- Absence modelového vzorku - jsem neučící, nemám tedy žádnou třídu, se kterou bych mohla pracovat, vzájemně se poznávat, individualizovat jim hodiny, přizpůsobovat jejich plánu učiva.
- Malé jazykové znalosti žáků – své lekce chci zaměřit na začátečníky, děti mladšího školního věku. Tito žáci mají většinou velmi omezenou slovní zásobu a nulovou gramatiku.
- Žádné zkušenosti žáků s dramatickou výchovou.
- Velký počet dětí ve skupině na malém omezeném prostoru.

Z toho plyne, že do lekcí nemohu zařadit žádné prostorově náročné hry, jako jsou honičky. Velká skupina klade značné nároky na organizaci výuky a zefektivnění procesu. Vhodné aktivity budou například simultánní pantomimy, sochy, průpravné hry a cvičení na rozvoj komunikačních schopností, které se dají hrát v kroužku. Ráda bych dětem představila učitele v roli a věřím, že zvládnou také jednoduché improvizace, ať už za sebe nebo v rolích. Zároveň lekce musí mít přiměřenou jazykovou náročnost.

### **2.2 Výzkumné otázky**

1. Jak dramatická výchova ovlivňuje frekvenci verbální komunikace žáků během výuky?
2. Jak zapojení prvků tvořivé dramatiky ovlivňuje ostych žáků při mluvení cizí řečí?
3. Jaké projevy motivace lze pozorovat u žáků při využívání dramatické výchovy ve srovnání s běžnou výukou?

## **2.3 Metodologie**

### **2.3.1 Výzkumný vzorek**

Výzkum proběhl na základní škole na Praze 5 v první a druhé třídě. Prvníáci jsou v anglickém jazyce převážně začátečníci. V rozvrhu mají angličtinu pouze jednou týdně, konkrétně v pondělí. Ve třídě je celkem 24 žáků, z toho 8 chlapců. Jedna dívka má dysfázii a má přidělenou asistentku. Třídní kolektiv je dobrý.

Druhá třída má lekce angličtiny dvakrát týdně, v pondělí a úterý. I zde je moc dobrý kolektiv 9 holek a 11 kluků. Také tito žáci až na výjimky byli v první třídě začátečníci. Jeden chlapec má zřejmě poruchu autistického spektra, jeden má těžké ADHD a jeho nálady a chování se mění v závislosti na době, kdy si vzal léky.

### **2.3.2 Metody výzkumu**

Vzhledem k velkým časovým prodlevám mezi jednotlivými lekcemi, rozdílným kantorům všech prvních i druhých tříd a možnostem realizace projektu pouze v pondělcích, nebylo možné provést vstupní a výstupní test znalostí experimentální a kontrolní skupiny. Takový test by totiž v uvedených podmínkách neměl velkou výpovědní hodnotu. Metodou výzkumu je tedy pouze pozorování a rozhovor se žáky a učitelkami první a druhé třídy.

### **2.3.3 Podklady pro plánované lekce**

Plány lekcí jsem založila na tématech, která jsou obsažena v pracovním sešitě Wow! The Green Workbook od Wattsenglish (viz obrázek 1), kterou používá učitelka první třídy. Během mé observace v této třídě probírali téma Monsters, které se zaměřovalo na části těla. Následovala témata jídlo a safari.

Při plánování lekcí jsem se snažila začlenit cílovou slovní zásobu a fráze, i téma jako takové. Například když se Steve (postava z metody Wattsenglish) chystal na Bál příšer (obr. 2), připravila jsem lekci, která nás s dětmi na tento bál zavedla.

Konkrétní aktivity, metody a techniky jsem vymýšlela na základě příruček od Kristy Bláhové (1996), Hanšpachové a Řandové (2005, 2007), Casada (2016), Hennové

(2010), vlastní fantazie a zkušeností z absolvovaných seminářů a divadelních workshopů na pedagogické fakultě.

### **3 Vlastní výzkum**

Před vlastní realizací lekcí jsem navštívila vybranou školu, abych se jako tichý pozorovatel zúčastnila čtyř vyučovacích hodin anglického jazyka. V první, druhé a dvou čtvrtých třídách. Každá učitelka měla jiný přístup k výuce. Bylo velmi zajímavé sledovat, jak velký vliv mají tyto rozdílné přístupy na komunikační schopnosti žáků.

#### **Náslech v 1.A**

Tato třída pracuje metodou WattsEnglish. Na začátku hodiny se žáci shromáždili v kruhu a opakovali si slovíčka jednotlivých částí těla. Poté dvakrát společně sledovali video se Stevem a Maggie. Následně do dvojic obdrželi hrací kostku. Podle čísla, které padlo, měli doplnit počty částí těla svých budoucích příšerek v pracovním sešitě (zapsat číslo do odpovídajících řádků).

Paní učitelka mluvila velmi „českou angličtinou“, instrukce zadávala většinou česky. Výslovnost dětí neopravovala. Její asistentka, která měla o poznání lepší úroveň jazyka, výslovnost žáků trénovala jednou, a to když v kroužku opakovali slovo „mouth“. Bohužel se to příliš nedařilo, a tak děti poté sice nevyslovovaly „mout“, ale „mouse“. Při úkolu s kostkou a zápisem údajů zadání nikdo z dětí nepochopil a asistentka je poté jednotlivě obcházela a vytýkala jim, že úkol nesplnili správně, a proč se nepřihlásili, že nerozumí jejím instrukcím. Zde bych se jich ráda zastala, cvičení bych podle jejího zadání vyplnila stejně jako oni. Na příští hodinu žáky čekala oprava a kreslení masky.

Paní učitelka není angličtinářka, jak mi sama sdělila, a bohužel nevyužívá ani potenciálu doprovodných her, které program Wow! english nabízí. V hodinách tak pracují čistě systémem zopakování slovíček, zhlédnutí videa, vyplnění cvičení v sešitě.

#### **Náslech ve 2.B**

Tato třída má k výuce učebnici Happy House 2. Učitelka ji ale zjevně využívá jen jako osnovu toho, co mají probrat. Kromě cvičení v učebnici a audionahrávek, které k ní přísluší, používá mnoho aktivizačních her podporujících komunikační schopnosti dětí. Až na výslovnost hlásky „th“ (mouth), která je obtížná pro mnoho Čechů, měla výbornou úroveň anglického jazyka. V hodině mluvila anglicky i česky, češtinu využívala hlavně při zadávání instrukcí, uvádění toho, co se bude dít nebo při

kázeňských problémech. Základní instrukce, jako jakou stranu si mají nalistovat, nebo že mají jít dozadu, stoupnout si atd. zadávala anglicky.

### **Čtvrté třídy**

Ve čtvrtých třídách žáci mluvili anglicky opět naprosto minimálně. A to i přesto, že jich ten den bylo v jedné ze tříd pouze 9. Na to, že jazyk mají v rozvrhu třikrát týdně, jejich úroveň byla celkově velmi špatná. Vytvářeli věty jako „I like is dog; there is bikes; she name is (místo my name)“. Později jsem se dozvěděla, že 4. A má obrovské kázeňské problémy a třídní kolektiv vůbec nefunguje. 4. B na tom není o moc lépe, navíc cizinci, kteří mají špatnou češtinu, tvoří dokonce celých 50 % třídy a žáci se vzájemně netolerují, ba dokonce šikanují.

### **Závěr**

Z hodin, které jsem zhlédla, mi přišlo nejvhodnější vytvořit lekce pro první třídu podle jejich učebnice a s jejich cílovou slovní zásobou a gramatikou. Paní učitelce z druhé třídy přišla myšlenka výuky pomocí prvků dramatické výchovy velmi zajímavá, a tak jsme se domluvily, že stejné lekce odučím i u nich. Pro tento rok mají v učebnici shodná témata, jen v jiném pořadí. Shodou okolností dokonce právě dokončují části lidského těla, takže má první lekce bude obsahově sedět i jim. Další vyučovací hodiny pro ně budou opakovací/procvičovací.

## **3.1 Plán lekcí**

První lekce nás zavede na Monster Ball (viz obr. 2), kde s žáky procvičíme části těla, emoce, barvy, čísla a slovesa pohybu.

Na žáky budu v lekcích mluvit převážně anglicky, případně tzv. sendvičovou metodou, kdy výrazy nebo fráze řeknu anglicky, poté rychleji česky, a pak opět anglicky. Abychom se ale zbytečně neochuzovali o čas, nebo abych zabránila tomu, že hra nebude fungovat z důvodu neporozumění, složitější instrukce budu žákům vysvětlovat česky s tím, že klíčová slova (cílovou slovní zásobu) budu opět několikrát opakovat v anglickém jazyce. Pro větší přehlednost textu v plánu lekcí uvádím převážně jen české instrukce a popisy činností.

### 3.1.1. Lekce Monsters

**Výukový cíl** - Žáci anglicky pojmenují části těla.

#### **Dramatické cíle**

- Žáci ve skupinách i jednotlivě improvizují, uplatňují základní principy pantomimy, hry v roli a hry na sochy (živý obraz).
- Žáci v herních činnostech uplatňují základní pohybové dovednosti, rozvíjejí komunikační schopnosti.
- Žák prohlubuje schopnost vnímat prostor, efektivně jej využívat a bezpečně se v něm pohybovat.
- Žáci rozvíjejí fantazii a kreativitu.

#### **Osobnostně-sociální cíle**

- Prostřednictvím herních aktivit a bytí ve fiktivním světě žáci odbourávají ostych z mluvení.
- Žáci prohlubují komunikativní a sociální dovednosti, spolupracují, vzájemně si naslouchají a nevyrušují.
- Žáci zlepšují schopnost koncentrace.

**Mezipředmětové vazby:** prvouka.

**Časový nárok:** 45 minut

#### **1. Molekuly**

**Smysl aktivity:** soustředění, sluchová vnímavost, rozehřátí, zopakování a procvičení aktivních sloves, číslovek a částí těla (jednotné/množné číslo)

**Postup:** Děti běhají, skáčou nebo „plavou“ (opatrně, ve třídě je málo místa). Po určité době vykřiknu *stop – freeze* – a zadám anglicky číslo. Podle tohoto čísla děti vytvoří skupinku. Několikrát zopakujeme.

V dalším kole budu k číslovce říkat také část těla. Například *four, ears*. Děti v tomto případě vytvoří čtveřici a každý z nich se drží za uši. Musí dávat pozor, jestli říkám jednotné nebo množné číslo a podle toho se držet například jen jednoho nebo obou uší.

V případě dobrého průběhu hry můžu zařadit poslední obměnu, kdy budu po číslovce vyvolávat dvě části těla. Například *three, hands to heads*. Trojice dětí si pak vzájemně položí ruce na hlavy.

## 2. Seznámení a uvedení do tématu příšerek

**Smysl:** seznámení, odbourání ostychu z mluvení, práce s hlasem, vzájemné naslouchání

Učitelka anglicky: *Pojďme si sednout do kroužku.*

*Na minulé hodině jsem viděla, že jste si vyráběli masky monster. A slyšela jsem, že se chystá Monster Ball (viz obr. 2). Půjdeme se společně na ten bál podívat?*

*Na to ale musíme zjistit, jak Monsters vypadají. Zaprvé abychom se jich pak na bále nelekli, a za druhé, abychom se za ně mohli převléct. Musíme se také naučit mluvit a pohybovat jako oni.*

*A protože já neznám vaše jména a ráda bych se s vámi seznámila, začneme monster řečí. Monsters totiž nemluví jako my. Mluví například takhle (hlubokým hlasem): Heeeellooooouuuuuu chchchiiildreeeeen, hooooow aaarreeee yyyoooouuuuu? Vyzkoušejte si to. Zeptejte se souseda, jak se má.*

*A teď si řekneme po kroužku, jak se jmenujeme. IIII aaaaam Mooooonikaaaa. A všichni se vzájemně pozdravíme: Heeeelloooo Mooooonikaaaa nebo Niiice to meeet youuu, Mooooonikaaa.*

## 3. Živé obrazy monster

**Smysl:** procvičení slovní zásoby (části těla, číslovky, barvy), spolupráce, kreativita, seznámení s technikou živých obrazů

*Výborně. Monster talk vám šlo skvěle. Teď si musíme obhlédnout terén. Jak příšerky vypadají. Kdo chce vytvořit první fotku? Potřebuju tři děti.*

S trojicí dobrovolníků demonstruju, jak budeme fotografii tvořit. Například posadím jedno dítě na židli, za něj postavím zbylé děti tak, aby daly hlavy vedle sebe a roztáhly



ruce do stran. Já si stoupnu nad ně a vytvořím tak čtvrtou hlavu. Pak vzniklou příšerku představím: *I have got four heads, I have got six arms and I have got two legs.*

*Rozdělím vás do skupinek po 4. Každá skupinka si vymyslí a vytvoří jednu příšerku a pak nám ji všem ukáže a představí. Každý z vaší čtveřice řekne alespoň jednu větu (musíte si tedy rozdělit, kdo co řekne): I have got eight legs atd. Můžete si vymyslet i jakou máte barvu očí, uší, vlasů.*

Děti si mohou sedat na židli i na sebe, ale musí být citlivé a dbát zvýšené opatrnosti. Budu je obcházet, případně vhodně korigovat, aby se nezranily. Po představení všech příšer se vrátíme do kroužku.

#### **4. Krátká reflexe**

*Bylo to těžké? Jak se vám spolu pracovalo?*

#### **5. Příprava na bál**

**Smysl:** průprava pro pantomimické ztvárnění, rozpočívání těla

*Ted' už víme, jak monsters vypadají. To je dobře, protože se za ně můžeme převléct. Vezměte si z hromady kostým – my je nevidíme, ale oni ano - a oblečte si ho. Při tom Předstírám, že si uprostřed kruhu беру kostým a oblékám si ho na sebe: One, two, three, four arms; one, two three heads...*

*Ale ještě se musíme naučit pohybovat a tančit jako oni. Nejdříve si taneční kreace nacvičíme v kroužku.*

Děti vlní částí těla, kterou jmenuju: *Wibble wobble arms, wibble wobble legs...*

*Perfektní. Ted' se můžeme vydat na Monster ball. Nezapomeňte mluvit a tančit jen monstersky, aby nepoznali, že tam nepatříme.*

#### **6. Monster bál**

**Smysl:** pohybová kreativita, hra v roli, simultánní improvizace

Pustím hudbu (Minidisco Part 1 – songs for kids). Děti tančí – vlní se do rytmů hudby a k tomu zpívají (monstersky): *Wibble wobble arms, wibble wobble legs, wibble wobble heads, wibble wobble hands...*

Po pár minutách vypnu hudbu, „odejdeme z bálu“, sundáme si pomyslné kostýmy a sedneme si do kroužku na koberci.

Nakonec ověřím, že děti danou slovní zásobu ovládají:

*Na závěr si zkontrolujeme, jestli jsou z vás zpátky děti a jestli máte správný počet hlav a končetin. Show me your hands, show me...*

## **7. Reflexe**

*Líbila se vám dnešní hodina?*

*Co ano, co ne?*

*Bylo pro vás něco těžké?*

*Jak jste se cítili v roli příšerek?*

Podle zbylého času odpovídá vždy několik dětí, odpověď na první otázku mohou znázornit i zvednutým palcem (nahoru, doprostřed, dolů).

## **Reflexe první lekce**

Lekce ve 2. B se účastnilo 9 holek a 11 chlapců. V první třídě bylo ten den (11. března) 19 žáků, z toho 7 kluků.

Do úvodní rozehrávací hry se obě třídy hned nadšeně zapojily. Bylo zřejmé, že ji znají, pravidla jsem nijak dlouze nemusela vysvětlovat. Ovšem když jsem na začátku druhého kola chtěla vysvětlit příkaz *two, hands*, děti hned skočily do dvojic a vzájemně se dotýkaly dlaněmi. Nekomplikovala jsem to tedy upravováním jim známých pravidel, i když tato verze neprocvičovala jednotné a množné číslo jako v mnou zamýšlené verzi. Slovo *freeze* se v této hře ukázalo jako problematické, žáci si ho přeložili jako „tři“ a hned se chytali do trojic. Takže jsem říkala pouze *stop*. V první hodině, ve 2.B., jsem také po *stop* zapomínala říkat číslo. Řekla jsem například jen *Stop. Arms* a děti stály a plny očekávání na mě koukaly. V 1. třídě už se mi to nestalo. Tam jsem ovšem zase řešila, že několik dětí chtělo tvořit skupinu vždy se mnou, a tak mi jen „plavaly“, skákaly a chodily za zády a po každém stopnutí se mě chytily jako klíšřata. Naštěstí se mi většinou dařilo je citlivě nasměrovat do jiné skupiny vrstevníků.

Už při této hře se ukázalo, že žáci mezi sebou nemají problémy, tvořili skupinu s kýmkoli, což se v dalších aktivitách potvrdilo.

Děti Molekuly moc bavily, ale měla jsem obavy, abychom všechny aktivity stihli, a tak jsem tuto úvodní hru zbytečně brzy ukončila.

Diskuze a sdílení prvňáků bylo trochu delší, děti se hlásily, chtěly mi říct, kdo si masku ještě nedodělal, co na ní mají, kdo ji ještě nevystříhl. Ptala jsem se, na co budou masku potřebovat, kam se chystají? Někdo odušil diskotéku, jako byla u moře... načež se rozběhlo kolečko sdílení, kdo všechno už byl na diskotéce.

U představování se žáci obou tříd opravdu snažili, nestyděli se, mluvili celou větou a v první třídě se po každém jménu celá třída upřímně zasmála. Mnoho prvňáčků se po prvním slově na vteřinu zaseklo, jako by byli sami překvapeni a zaskočení tím, jaký hlas vyloudili.

Při přípravě živých obrazů jsem žáky obcházela a s potěšením jsem sledovala, jak spolupracují. Žádná ze skupin nebyla „vmanipulována“ do realizace představy jediného žáka. Výsledné živé obrazy jim vyšly nad má očekávání dobře. Jedna holčička si například „hlavu držela u boku“. Zaklonila svou hlavu a v ruce držela hlavu druhé holky, která jí vykukovala z boku. Jiná skupina si vedle sebe sedla na dvě židle a propletla do vzduchu nohy do všech stran.

V obou třídách jsem začala s „představením příšer“ u skupin, kde jsem věděla, že jsou jazykově zdatní jedinci. Tito žáci sice opravdu zajistili bezchybnou sebe prezentaci skupiny, ale přesto u obou tříd následující skupina měla problémy s tím, že si nepamatovali, kdo má co říkat. Co mě překvapilo, ač to bylo vlastně logické, že se děti v rolích monster popisovaly "monster řečí".

Jednu skupinu při představování rozhodilo, že „Anita řekla větu, co měl říkat někdo jiný“, a protože s mým řešením, ať nám tedy třeba Václav řekne, kolik mají například chodidel, nebyli spokojeni, vytvořili ještě jinou příšeru. Jinak se jim prezentování dařilo, popisovali i barvu očí, vlasů, vymýšleli zajímavé kreace.

Největším problémem této aktivity byl v 1. A nadměrný hluk. Děti místo toho, aby sledovaly právě se představující monster, stále řešily a ujišťovaly se, kdo co řekne. Tento hluk byl tedy na jednu stranu i pozitivní, prozrazoval velké zaujetí dětí. Na druhou stranu je zřejmé, že žáci nejsou zvyklí takto pracovat, a tedy být trpěliví a vzájemně si naslouchat, a na svých komunikačních schopnostech musí ještě pracovat. A já musím promyslet, jak podobným problémům příště předcházet. Mohla jsem

například třídu rozdělit napůl, kdy by půlka předvedla a představila své živé obrazy, druhá polovina by je jen sledovala, a pak by se vystřídali. Nebo by vždy jedna skupina vytvořila živý obraz a druhá skupina by tento obraz popisovala (*she has got eight legs..*).

Při přípravě na bál jsem opět byla mile překvapena kreativitou dětí. Všichni si bez zaváhání „navlékli kostým“. Nejprve jsem jim nadhodila končetiny, kterými mají hýbat, v jednotném i množném čísle, a poté jsem předala slovo sousedovi. Děti po kroužku plynule jmenovaly, čím máme vlnit a kroužit, a ostatní úžasně reagovali. „Vlnili“ i pusou, vlasy, nosem nebo očima. Kromě cílové slovní zásoby z jejich učebnice padala i slova jako *teeth*, *fingers* nebo *toes*. Jedna dívka se zeptala, jak se řekne obočí, a všichni pak nadšeně kroužili obočím. Často jsem je ale musela zastavovat a krotit hluk, aby slyšeli, co říká další.

V první třídě jeden hoch uložil kamarádům *wibble wobble everything*, což se shledalo s největší salvou radosti a děti vypadaly, jako by měly hromadný zásah elektrickým proudem.

Bál jako takový se ani v jedné třídě nevyvedl na sto procent. Několik dětí se vyčlenilo, protože do nich někdo strčil, nebo protože s nimi nikdo netančil. Na někoho to bylo příliš potichu, jiným se nelíbila písnička. Z celkového počtu ale v každé třídě byly jen 3 – 4 děti, které „netančily“.

Při kontrolování správného počtu hlav, nosů a končetin byly v každé třídě dvě tři děti, které se „sundáním kostýmu“ nevrátily zpět do reálného světa a dál odpovídaly, že mají sto rukou a tisíc pus. Přiznávám se, že toto riziko mě při plánování lekce nenapadlo, a jsem tedy ráda, že takových dětí nebylo víc. Takto je stačilo citlivě usměrnit, že už jsou zpátky děti, a hlavně pomohlo působení spolužáků, kteří se nedali strhnout do „pokračování hry“ a bez grotesky jmenovaly *I've got one head, I've got two hands...*

Chtěla jsem si nechat dostatek času na reflexi, aby měl každý příležitost sdílet své dojmy. S celou reflexí jsme byli ale velice rychle hotovi. Děti sborově odpovídaly jen *anooo. Nee*. Případně maximálně jednou větou hodnotili, co je bavilo nejvíc: *bál; tvorba příšer; wibble wobble...*

Zbýl nám tedy čas, a tak jsme si ještě zahráli tichou poštu. Poslala jsem oběma směry stejné slovo, co se budeme učit příště: *food*. Ve 2. B doputovalo slovo správně,

u prvňáků došlo z jedné strany slovo *wood*, z druhé *foot*. Nijak to nevadilo, děti si správný termín hned sdělily i přeložily. V první třídě tím hodina přesně skončila. S druháky jsme si dali i druhé kolo, tentokrát děti vymýšlely slova samy. Kupodivu obě začínající děti poslaly nezávisle na sobě slovo *pasta*. Obě třídy byly během této hry opravdu potichu a trpělivě čekaly, až slovo oběhne půlkruh.

Protože ve 2. B nám ještě stále zbývalo pár minut, napadlo mě spojit dnešní hodinu s hodinou následující a zároveň si tak nenápadně prozkoumat terén co se týče slovní zásoby na téma jídlo.

*„Jedna příšerka utekla. A má hrozný hlad. Kdo chce být první monster? (Vybrala jsem dobrovolníka). Ostatní si zvolte, jaké jídlo, jakou potravinu budete představovat.“*

Řekli jsme si jídlo postupně po kroužku. A pro lepší zapamatování pro jistotu ještě jednou, kdo už si ostatní pamatoval, říkal jejich názvy nahlas.

Hra spočívala v tom, že jedna osoba ze jmenované nabídky vykopne slovo, a hladové Monster musí dítě, které toto slovo představuje, rychle „sníst“. Daný žák se před „schramstnutím“ může zachránit tím, že pohotově jmenuje název někoho jiného. Před zazvoněním jsme stihli vyvolat zhruba šest slov. Děti to ale natolik zaujalo, že hrály ještě několik minut po zvonění. Už však ne v kroužku, ale rozprchly se po celé třídě.

Paní učitelka z 1. A, která na moji žádost lekci bedlivě sledovala, kvitovala, že se žáci předvedli v tom nejlepším světle. Že jsem v nich probudila kreativitu – sama byla pozitivně překvapena, jaká monstra vytvořili a jak je dokázali prezentovat. Na druhou stranu vznikal během lekce příliš velký šum a hluk. Prý si nedovede představit, že by takto učila třeba čtyři hodiny denně.

To ale samozřejmě ani není mým cílem. Ne na každé téma a ne na každý gramatický jev je tvořivá dramatika ideální. Přesto ale věřím, že jsou témata, která si lépe zafixujeme tím, že si je „prožijeme“, než jen že si o nich přečteme nebo se podíváme na video. Můžeme si prohlédnout obrázek lidí v restauraci a pustit si video, jak si objednávají jídlo. Nebo si můžeme na zákazníky, číšníky a kuchaře zahrát. Věřím, že druhý případ zanechá hlubší dojem a přinese trvalejší znalosti.

Učitelka 2.B žádné výtky neměla, jen mě upozornila na používání fráze *have you got* místo *do you have*. Budu si na to muset dávat v hodině pozor. Jinak měla pro lekci s prvky dramatické výchovy jen slova chvály.

## **Vyhodnocení prvních lekcí**

Lekce dopadla u obou tříd velmi dobře. Cíle hodiny byly splněny, děti nahlas pojmenovaly jednotlivé části těla, verbálně komunikovaly po většinu hodiny, spolupracovaly, projevovaly velké nadšení.

Pro příští lekci musím zvážit časové rozvržení hodiny. Připravím si více aktivit vztahujících se k tématu, které budu moct zařadit v případě, že nám opět zbyde čas. Pokusím se vymyslet hry, které budou rozvíjet komunikační schopnosti dětí, ale zároveň budou klidnější, aby ve třídě nebyl celou hodinu „šrumec“. Ráda bych paní učitelku inspirovala, ne ji odradila od prvků tvořivé dramatiky kvůli tomu, že při jejich realizaci vzniká velký hluk.

### **3. 1. 2. Lekce Jídlo**

Cílem druhé lekce je vyložit žákům novou slovní zásobu na téma jídlo. Žáci označí a sami anglicky pojmenují dané druhy potravin. K dramatickým cílům v této lekci přibude přijetí učitele v roli.

**Mezipředmětové vazby:** prvouka

**Časový nárok:** 45 minut

**Pomůcky:** plastové nebo dřevěné potraviny, košík, dioptrické brýle, šátek na hlavu, podlepené obrázky rozstříhané na 3 – 5 dílů dle velikosti, sáček bonbónů

#### **1. Rozstříhané obrázky**

**Smysl:** aktivizační hra, rozvoj komunikačních schopností, nalazení na téma, uvedení a procvičení slovní zásoby

Před začátkem lekce po třídě rozmístím rozstříhané podlepené obrázky potravin (bananas, water melon, strawberries, olives, avocado) tak, aby na každého vycházel díl skládačky. Úkolem každého žáka je najít jeden dílek a poté zjistit, kdo má zbylé části daného obrázku. Výstřižky si ale nesmí vzájemně ukazovat, pouze verbálně i neverbálně popsat. It is red + gesto pro něco kulatého a gesto jezení → jablko.

Upozorním je, že musí co nejvíce konkretizovat. Nestačí například říct *It is brown. It has got four legs...* protože to by mohl být kůň, medvěd, pes atd. Pokud si jsou jisti, že patří k sobě, pokusí se poskládat obrázek. Když jsou všichni hotovi, podíváme se společně, co obrázky znázorňují. *What is it? - It's...* Anglický výraz vždy všichni nahlas zopakují.

Učitelka anglicky: *Já s sebou mám ale ještě mnohem víc jídla. Chcete se podívat, co všechno mám?*

Abychom nebyli omezeni pouze pár slovy, která se mají žáci v tomto tématu naučit, ale zároveň aby nová slovní zásoba nebyla pro žáky nepřiměřeně obsáhlá, využiju potravin, které mají v obou jazycích stejné nebo velmi podobné pojmenování, jako například banana nebo kiwi.

Postupně vytahuju plastové, dřevěné i skutečné potraviny, každý kousek anglicky pojmenovávám a děti po mně názvy opakují: *Pizza, spaghetti, salad, hamburger, sandwich, hot dog, strawberry, orange, banana, avocado, green apple, red apple, coffee, yoghurt, kiwi, avocado, orange juice, milk, melon, broccoli, salami, chocolate, marmelade, ketchup, croissant...*

*Kde všechny tyto potraviny můžeme najít? Koupit? ... V obchodě? Na tržnici? Souhlasí i ostatní?...Tak si pojd'te něco nakoupit, kdo co má rád.*

## **2. Nakupování**

**Smysl:** nácvik slovní zásoby, rozvoj komunikačních schopností

Rozložím ovoce, zeleninu a ostatní jídlo. Volám jednoho žáka po druhém a ptám se *What do you want?* Rozhovor probíhá např. následovně: *An apple, please. - Here you are. - Thank you. - You are welcome.*

Žáci poté postupně vrátí jídlo a rozdělí se na polovinu. Jedni budou hrát zákazníky, druzí prodavače.

*Já jdu na chvíli pryč a přijde místo mě někdo, kdo také potřeboval jít do obchodu. Nechte si jídlo, které jste si právě nakoupili, prodavači, také si něco vyberte, a vraťte se prosím do půlkruhu.*

### 3. Pomoz babičce na nákupu

**Smysl:** představení učitele v roli, rozvoj sociálních dovedností

Vstoupím v roli babičky (na hlavě brýle a šátek, v ruce košík). Vytáhnu si nákupní seznam, mžourám na něj, a komentuju, že to nemůžu přečíst, že jsem si vzala špatné brýle. V tom si všimnu dětí a požádám je o pomoc. No jo, ale mám dva seznamy, musím nakoupit i pro kamarádku. Takže potřebuju radši čtyři dobrovolníky (z toho ideálně dva nejpokročilejší angličtináře). Dobrovolníci dostanou do dvojice obrázkový seznam (obr. 3), z kterého postupně „čtou“ položky a ostatní spolužáci jim dané jídlo nosí. Když je vše v košíku, babička dětem moc poděkuje za pomoc a dá jim za odměnu.

### 4. Pytlík dobrot

**Smysl:** rozvoj smyslového vnímání

**Pomůcky:** bonbóny - pořídila jsem pytlík bonbonů, který obsahoval čtyři příchutě: citrón (ve žlutém celofánu), pomeranč (oranžový obal), jahoda (červený obal) a kyselé jablko (zelený obal).

Děti sedí v kruhu zády k sobě a mají zavřené oči. Postupně každému z nich dám možnost, aby si ze sáčku vytáhl to, co se mu bude líbit. Podmínkou však je, že nikdo nesmí promluvit. S vybranou věcí pak udělá to, co se s ní udělat má. To, co mu zůstane v ruce, zmuchlá a schová v dlani. Teprve, když si všichni vybrali, mohou otevřít oči a otočit se v kruhu čelem k sobě. Do dlaně se však nesmějí podívat. Děti pak postupně popisují chuť svého bonbonu a představu barvy, kterou by (vzhledem k chuti) mohl mít obal.

### Reflexe

*Co jste si mysleli, že vám dá babička za odměnu?*

*Vyhovovala vám odměna?*

*Bylo těžké poznat, jakou má bonbón příchut'?*

*Podle čeho jste posuzovali, jakou má obal barvu?*

*Chodíte s rodiči na nákup? Myslíte, že byste dokázali sami nakoupit?*

*Poradili byste si v cizí zemi? Jak?*



Kdyby zbyl čas, můžeme si zahrát hru **Nákupní košík** (basket)

**Smysl:** rychlost, postřeh, pohyb, pohotovost, koncentrace, odreagování, uvolnění

**Postup:** Všichni se posadí do kruhu na židle a rozdělí do několika skupin (trojic). Každá skupinka si vybere jeden druh jídla (banány, jablka, kečup...). Potom si děti vymění na židlích místa, aby vedle sebe neseděli hráči jedné skupinky. Určíme, kdo bude vyvolávačem v prvním kole, a jeho židli z kruhu vysuneme. Vyvolávač se postaví doprostřed kruhu a vyvolá dva různé druhy, např. *apples and lemons*. V tu chvíli si musí vyměnit místa všichni, kdo patří do těchto skupinek. Vyvolávač se snaží ukořistit volnou židli pro sebe. Pokud se mu to podaří, stane se vyvolávačem ten, na koho nezbyla volná židle. Stoupne si doprostřed kruhu a opět vyvolá dva druhy jídla, jejichž úkolem je vyměnit si místa. Jestliže zavolá *basket*, musí si místa vyměnit všichni hráči.

Při této hře musím dbát na bezpečnost, protože hráče brzy strhne proud hry a hrozí nebezpečí, že by si v zápalu boje mohli ublížit. Kdo projeví jakékoli náznaky agresivního chování v „boji o místo“, bude ze hry vyloučen. Hra je velmi dynamická a výborně se hodí k odreagování a uvolnění.

## **Reflexe druhé lekce**

Druhou lekci jsem realizovala s opravdu velkým časovým odstupem, konkrétně 8.4. V ten den bylo v obou třídách shodně 20 dětí, z toho 9 holek.

### **2. B**

Přestože jsem dle mého názoru první aktivitu vysvětlila velmi podrobně, včetně příkladu, a žáci mi odkývali a shrnuli, co mají dělat, několik dětí po nalezení jednoho dílku jen stálo a koukalo kolem. Brzy se však chytily a pomocí popisu (většinou barvy, velikosti a faktu, že se to dá jíst) zjistily, s kým tvoří skupinu. Poskládat puzzle je bavilo, pouze děti s mísou oliv měly problémy. Kdekdo jim chtěl pomáhat, přesto jim chvíli trvalo, než to zvládly. Ač šlo o skládanku o maximálně šesti dílcích, z poskládaných obrázků měli všichni obrovskou radost. Poté jsme přesunuli obrázky doprostřed, vytvořili kruh a děti sborově anglicky říkaly, co je co (bananas, strawberries, pizza, avocado, water melon, olives).

Žáci byli velmi neklidní a šli sebou na všechny strany, a tak jsem vsunula aktivitu na uvolnění energie, např.: *Kdo má rád pizzu, ať vstane* (všichni vstali). *Kdo má rád jahody, skáče. Kdo má rád banány, zatleská...sedne si....vstane, skáče...* atd, až jsme nakonec všichni seděli a já jsem pokračovala prezentací jídla z baťohu. Stejně jako v první aktivitě vždy jedno z dětí potravinu pojmenovalo a poté to všichni sborově zopakovali. Protože jsem (až na hot dog a špagety) každé jídlo měla minimálně třikrát, mohli jsme všechny názvy několikrát procvičit.

V prvním kole nakupování jsem prodavačkou byla já a tři děti. Na straně zákazníků ale vznikal velký šrumelec a hluk, děti, které už si nakoupily, nadšeně a hlasitě „svačily“ plastové jídlo. Seřadila jsem tedy děti do dvou zástupů, ale stejně bylo jejich zapálení až příliš hlasité a já jsem je musela neustále tišit.

Role zákazníků a prodavačů jsme párkrát vystřídali. Mile mě překvapily otázky typu: *What would you like, madame? How can I help you?* nebo *How many (bananas)?*

V momentě, kdy všechny děti měly nakoupeno několik potravin, si s nimi měly sednout do kroužku (na půlkruh jich bylo příliš mnoho) a nechat si je před sebou. Zde jsme se opět trochu zdrželi, protože jeden hoch (s poruchou autistického spektra) měl potřebu všechno stejné jídlo seřadit k sobě, rval ho dětem z rukou a ty si ho zase braly zpátky. Nakonec jsme ho nechali a počkali, až seřadí jídlo uprostřed kroužku podle kategorií.

Zapomněla jsem si brýle pro roli babičky. Což nevadilo, alespoň má marná snaha přečíst seznam bez brýlí byla autentičtější. Děti se smály a hned se nabízely, že mi pomohou. Ve čtení položek se vybraní pomocníci sice střídali, ale problém byl v tom, že když jeden přečetl například *ketchup*, děti mi hned vhodily do košíku všechny kečupy, které jsme měli, a na druhého dobrovolníka tedy žádný kečup nezbyl. Museli jsme tedy zpomalit a já jsem (v roli babičky) dětem vysvětlovala, že *jeden kečup mi bohatě stačí, vždyť já toho moc nesním...*

Ani pytlík dobrot nevyšel, jak by měl. Děti stále nechápaly, co mají dělat, jejich krátké ručičky měly problém za zády vybírat něco ze sáčku, někteří podváděli a koukali se, jiní si zase bonbón neotevřeli (nebo neotevřeli ani oči) a příchut' se snažili poznat po čichu. Zajímavé bylo, že některé děti se domnívaly, že jejich bonbón je ananasový, banánový nebo mix i tří chutí. Zazvonilo dřív, než jsme si stihli nasdílet domnělou barvu obalů,

a tak jsme přetáhli do přestávky. Zhruba třetina dětí neodhadla správnou barvu a byla překvapená, když zjistila skutečnou příchut'.

## 1.A

Po zkušenosti z právě proběhlé lekce jsem se snažila úvodní aktivitu vysvětlit ještě více „polopatě“ a také jsem vyřadila obrázek oliv. Přesto asi tři děti jen chodily kolem a poslouchaly dialogy ostatních, protože na ně žádný dílek nezbyl. Někdo si tedy musel vzít víc než jeden. Jinak se ale ptali a vzájemně zjišťovali i popisovali lépe než druháci. Správné skupinky tak vytvořili velmi rychle a ani skládání jim nečinilo žádné problémy.

Kdo věděl, pojmenoval obrázky a ostatní to společně zopakovali. Opět jsem zařadila aktivizující hru se vstáváním, tleskáním atd. Děti se tak chtěly hýbat, že například skákaly i děti, co avokádo dle svých slov nikdy neochutnaly, ale určitě ho mají rády.

Až na jahody a kupodivu croissant a salám většina dětí názvy potravin, které jsem vyndávala z baťohu, znala.

Pokusila jsem se předejít hlučnosti tím, že bychom neoddělili nakupující a prodávající. Zůstali jsme tedy v kroužku. Předemnou bylo právě vyskládané jídlo. Modelovala jsem žákům nakupování tak, že jsem byla první v roli prodavačky, druhý prodavač po mé levici, a každý jsme postupně obsluhoval děti ve svém půlkruhu. Pak naše role prodavačů přejali další dva žáci. Toto řešení bylo méně autentické, ale ukázalo se jako velmi vhodné. Děti se (vždy ve svém půlkruhu) vzájemně poslouchaly, nekřičely, v případě potřeby si radily, vytvářely až překvapivě vyspělé fráze. Jediné, na co jsem je musela upozorňovat, byla slova *prosím* a *děkuji*. Stejně jako druháčci se pokaždé po nakoupení samy od sebe pustily do „konzumace“ jídla. Labužnický si vychutnávaly croissant s marmeládou a jogurtem, párek v rohlíku s kečupem atd.

Přijetí učitele v roli babičky bylo i v této třídě úspěšné a děti se hned samy od sebe hlásily, že mi pomůžou. Se čtením anglických názvů měli dobrovolníci samozřejmě větší potíže, než jejich starší spolužáci. Plán vybrat zdatnější angličtináře také nevyšel, takže ani obrázky v nákupním seznamu nepomohly. Žáky to ale nijak nezaskočilo, co nevěděli, „četli“ česko anglicky (pomeranč juice, one klobása..). Klidnější atmosféra v této třídě mi poskytla možnost více si užít roli babičky, což i děti moc bavilo.

Časové rozvržení nám vycházelo dobře, žáci si vybrali odměnu, popsali chutě, odhadli barvy obalů. Opět si děti nebyly úplně jisté, jestli chápou dobře, co mají dělat. Jedna

holčička dokonce prozradila celé tajemství, když při mém obcházení dětí za současného opakování „*Udělejte s tím to, co se s takovou věcí dělá....*“ nahlas řekla: „*Takže to máme sníst?*“ Mohla jsem se jen zasmát a pro všechny toto potvrdit.

Opět se asi třetina dětí spletla v odhadu chutě a barvy obalů.

Při reflexi žáci nejčastěji uváděli, že čekali, že jim dá babička za odměnu bonbón nebo jinou sladkost. Dárek jim samozřejmě vyhovoval a barvu obalu posuzovali tak, že „...*jahoda je červená, tak i obal bude červený*“.

Než jsem jim stačila na závěr lekce poděkovat za práci, některé děti si všimly, že překrytím různě barevných obalů (byly vždy z jednobarevného celofánu) vznikne jiná barva a většina třídy se jala toto prozkoumávat dál. Litovala jsem, že nejsem jejich učitelka a že je musím opustit, protože tenhle objev skýtal tolik možností, jak s ním dál pracovat...v angličtině, ve výtvarné výchově, v prvouce.

Obě paní učitelky tuto lekci nesledovaly. Ve třídě byly přítomny, ale potřebovaly něco dodělat, vložit do systému atd. Na naše počínání reagovaly jen ve chvílích, kdy byl ve třídě příliš velký hluk. Jedinou zpětnou vazbu mi tedy poskytly na toto téma. Paní učitelka 2. B mě informovala, že ráno byli „ještě horší, jak utržení ze řetězu“ a přisuzovala to zvláštnímu novoluní, které v noci bylo. Prý ani ona, ani její asistentka kvůli tomu dokonce vůbec nespaly. Paní učitelka 1. A kvitovala, že hluk byl menší, než minule. Ale pochybovačně poznamenala, že je zvědavá, kolik si toho zapamatují. A nabídla mi, zda nechci využít flash cards. Zdá se, že mechanický dril jakožto nejlepší nástroj učení je v ní silně zakotven.

### **Vyhodnocení druhých lekcí**

Prvky tvořivé dramatiky by bylo vhodné uvádět dětem postupně, opakovat je, transformovat vždy na nové téma, postupně zvyšovat počet metod a technik a postupně zvyšovat i nároky. V současné situaci k dětem přicházím jako někdo cizí, ne jejich stálá učitelka, a děti počítají s tím, že si celou dobu budou „hrát“. Lekci zřejmě nevnímají jako učení a neuvědomují si, že je to stále hodina ve škole, a tedy je potřeba být více potichu. Jsou strženi herní aktivitou a myslím, že vzhledem k jejich věku a zkušenosti ani není v jejich schopnostech být při průpravných hrách potichu.

Zatím z mého šetření vyplynulo, že realizovat s dvaceti až čtyřiceti dětmi tvořivou dramaturgii během celé lekce a na velmi malé ploše v zadní části třídy je velmi náročné. Kdybych anglický jazyk pomocí prvků dramatické výchovy vedla celoročně, usilovala bych o půlení hodin.

Paní učitelky byly velmi ochotné mi poskytnout třídu a umožnit mi učit angličtinu podle svého. Méně nadšené už byly z představy přesouvání stolů pro vytvoření většího prostoru na hry. Měla jsem pocit, že jsou rády, když si mohou na hodinu odpočinout, dohnat resty a věnovat se jiným přípravám. Náš pracovní ruch je očividně rušil. Kromě všech limitů práce uvedených v teoretické části se v mém případě jako největší omezení ukázala "hlučnost". Jak naplánovat lekce s prvky tvořivé dramaturgie pro celou třídu na velmi malém prostoru a zároveň splnit podmínku, aby děti byly potichu?

### **3. 1. 3 Lekce V restauraci**

Lekci jsem opět naplánovala dle konkrétní strany v pracovním sešitě (obr. 4). Tentokrát se mají žáci naučit slova pizza, mashed potato, hamburger, spaghetti, sandwich a salad. Cílem tvořivé dramaturgie je v této lekci především pantomima a improvizace.

**Časový nárok:** 45 minut

**Pomůcky:** obrázky vel. A5 v obálkách s kulatými otvory, kartičky s emotikony

#### **1. Představování**

**Smysl:** interakce, rozvoj komunikace, výrazové ztvárnění, prozkoumávání sebe samých v roli

Děti chodí po třídě a vzájemně se zdraví a představují (jak chtějí – můžou si potřást ruce, zamávat si, obejmout se). Poté zadávám způsoby, jakými se budou zdravit: vesele, „monstersky“, smutně, jako by byli nemocní, vymyšleným jazykem (Gibberish - osoba přijímající pozdrav by měla odpovědět ve stejném duchu, tedy napodobí řeč včetně intonace a gestikulace).

V poslední variantě, určené pouze druhákům, si každý postupně zvolí jedno zvíře. Poté se žáci opět rozejdou do prostoru a zdraví se v rolích zvířat. Lev například sebevědomě, králíček na jeho pozdrav odpoví bojácně.

*Sedneme si do kroužku.*

## **2. Skryté obrázky**

**Smysl:** rozvoj fantazie, soustředění

Nechám kolovat obrázky skryté v „děravých“ obálkách – každá má v sobě jen tolik kulatých otvorů, aby bylo poznat, co je v nich za obrázek (pizza, spaghetti, hamburger, salad, sandwich). Když každý obrázek oběhne celý kruh, dáme je doprostřed a děti všechny najednou hádají, co je v které obálce.

## **3. Nejoblíbenější jídlo**

**Smysl:** rozvoj komunikace, sociální kompetence

Děti chodí po třídě a říkají, nebo spíše šeptají, jaké je jejich nejoblíbenější jídlo (výběr ze slovní zásoby minulé a dnešní lekce). Když zaslechnou, že spolužák/spolužačka jmenuje stejné slovo jako oni, utvoří dvojici a jídlo dále říkají společně. Postupně tak celá třída utvoří skupinky stejných jídel.

**Reflexe:** *Jaké jídlo je ve třídě nejoblíbenější? Překvapilo vás to?*

## **4. V restauraci**

**Smysl:** rozvoj komunikačních schopností, pantomima, kreativita, rozvoj paměti

Rozdělím třídu na kuchaře (3 děti), číšníky (3) a hosty (zbytek rozdělen do tří skupin).

Všichni hosté si postupně objednávají (*I like pizza. Can I have pizza, please?/I want sandwich, please*). Číšníci si to musí zapamatovat a přeríkat kuchařům (zopakují všechna jídla své skupiny).

Kuchaři postupně pantomimicky rukama předvádějí, jak vaří. Ostatní ze skupiny hádají, co vaří (pizza, mashed potato, hamburger, spaghetti, salad, sandwich).

Všechny děti dostanou svůj imaginární oběd a představují si, jak ho jedí.

Poté se role vystřídají. V případě zdárného průběhu můžeme úlohu ztížit. Každý z hostů si vybere jednu kartičku s emotikonem (happy, sad, sleepy, sick, angry – učivo prvního

tématu v učebnicii). Jídlo si musí objednat v náladě, kterou si vylosoval. Název emoce ale neprozrazuje. Číšníci musejí kuchařům přeříkat seznam jídel ve stejné náladě, v jaké ji sdělovali hosté. A kuchaři potom ve stejné náladě vaří.

### **Reflexe:**

*Bylo obtížné zapamatovat si objednávku?*

*Co vám pomohlo poznat, co kuchaři vaří?*

*A co objednávat a vařit v zadané náladě?*

*Chodíte rádi do restaurace? Uměli byste si objednat jídlo v cizí zemi? Jak byste to vyřešili v zemi, jejíž řeč neznáte?*

A opět jedna aktivita pro případ potřeby:

### **5. Jelly on a plate**

**Smysl:** uvolnění energie, rytmizace, pohybová kreativita

Uvedu dětem postupně fráze z říkanky. Každý verš se děti pokusí pohybově ztvárnit. Poté zazpívám celý text v kuse za současného „vaření“, děti mohou slova, pokud už si je pamatují, opakovat se mnou, a k tomu předvádějí želé na talíři, máslo na slunci, popcorn v mikrovlnce, zmrzlinu v mrazáku. Případně další variace, pokud někoho napadnou.

Říkanka:

Jelly on a plate, jelly on a plate,	Butter on the sun...
Wibble wobble, wibble wobble,	melting melting...
jelly on a plate.	butter on the sun.
Sausages in the pan,	ice cream in the fridge,
sausages in the pan,	freezing freezing...
turn them over, turn them over,	popcorn in the microwave,
sausages in the pan.	pop pop...

Pobídnu také žáky, aby zkusili vymyslet další verše.

## Reflexe lekce

Před angličtinou psali druháci čtvrtletní písemku. Bohužel ji většina třídy psala i celou pauzu a dokonce ještě několik minut po zvonění na hodinu. Žáci tak byli očividně neodpočatí a velmi rozjívěni. Zpočátku se zdárně představovali, ale s každou zadanou podmínkou byli čím dál hlučnější a divočejší, takže mi vždy poměrně dlouho trvalo, než se naprosto ztišili, abych mohla zadat další způsob seznamování. Jinak byly jejich způsoby představování kreativní, ale na našťvaný, nemocný i smutný pozdrav vždy druhá osoba odpověděla neskrývaným smíchem. Variantu se zvířaty jsem dopředu zavrhla v obavě, že by se do sebe děti pustily a chtěly se „sežrat“.

V první třídě se úvodní aktivita dařila o poznání klidněji. Domnívám se, že to bylo proto, že následovala po dvacetiminutové pauze, a děti tak neměly potřebu ventilovat nahromaděnou energii. Možná pomohlo i to, že jsme začali v kroužku v sedě a děti během představování nechodily ve stoje od jednoho k druhému, ale spíše si k sobě jen přisedávaly po zemi. Na našťvaný pozdrav také reagovaly smíchem, ale pláč i nemoc byly vždy oboustranné. Jazyk Gibberish se někteří žáci v kroužku styděli vyzkoušet, ale v malých skupinkách je ostych přešel.

Obě třídy skryté obrázky zaujaly. Množství otvorů bylo zvoleno dobře, žáci nedokázali jednoznačně určit, zda je uvnitř hamburger nebo dort; špagety, hot dog nebo cup cake; zeleninový salát nebo ovoce.

Svá nejoblíbenější jídla žáci skutečně šeptali. Ve druhé třídě rychle vznikl had dvanácti dětí, které milují špagety. 3 žáci mají rádi salát a zbytek vytvořil zástup šeptající slovo hamburger. Prvnáci byli názorově roztržštěnější, sedm dětí se shodlo na špagetách, dvě trojice měly rády salát a hamburgery a zbytek tvořili samostatní jedinci, kteří měli rádi například kuře, zmrzlinu nebo brynzové halušky.

„V restauraci“ jednala jedna skupina druháčků přesně dle mého plánu, ve druhé si všichni objednali špagety (tuto nežádoucí možnost jsem v zadání nepodchytila). Třetí skupina se zasekla na kuchaři, který neměnně předváděl něco, co nedokázali rozklíčovat. Všichni zapáleně (a hlučně) pracovali a v rolích se střídali. U dvou skupin se ale v průběhu jaksi ztratil číšník i hosté u stolu a žáci se střídali v tom, že jeden dělal pantomimu a ostatní hádali, co vaří. Dařilo se jim to velmi dobře, očividně je to bavilo a byli v klidu, a tak jsem nijak nezasahovala.



1. A se více realizovala v uvítání hostů, objednávání a servírování jídel na improvizovaných tácech a představě jezení daného pokrmu. Svižně si střídali role a vařili všemožná jídla, včetně sushi, polévky, hot dogu.

Variantu s emotikony jsme ani u jedné třídy nezkoušeli. Domnívám se, že by byla příliš náročná.

V reflexi žáci sdíleli, že v cizí zemi by si objednávali s pomocí rodičů, překladáče, ukázali by na obrázek v menu nebo v telefonu.

### **Závěr**

Velký vliv na zdárný průběh lekce má momentální rozpoložení žáků. Zde vidím velké omezení co se týče plnění praktické části diplomové práce. Běžně učitel aktivity pružně přizpůsobuje situaci. Pokud mám ale „půjčenou“ třídu jen na několik vyučovacích hodin, během kterých musím realizovat navržené lekce, jsem poměrně limitovaná.

I přes zjevné vyčerpání druháků byly ale výukové i dramatické cíle v obou třídách splněny. Žáci si osvojili cílovou slovní zásobu a během lekce ji mnohokrát opakovali. Vyzkoušeli si pantomimu a zdárně improvizovali v rolích kuchařů, číšníků a hostů.

### **3. 1. 4. Lekce Zvířata**

V dalším tématu si žáci mají osvojit názvy zvířat, jejich popis a jednoduché fráze, co zvířata umějí nebo neumějí dělat.

Z dramatického hlediska si žáci vyzkoušejí techniku živé obrazy, improvizaci, zástupnou řeč, pantomimu a práci s improvizovanou loutkou.

**Pomůcky:** samolepící očička, kartičky zvířat

**Mezipředmětové vazby:** prvouka

**Časový nárok:** 45 minut

## 1. Protážení zvířátek

**Smysl:** aktivizační hra, nastínění tématu zvířat

Rozejdeme se po koberci, děti po mně opakují to, co říkám a zároveň předvádím: *Fly like a parrot, hop like a bunny, wiggle your tail like a dog* atd., přičemž vždy zdůrazním sloveso a název zvířete. Vůbec nevadí, když všem slovům nebudou rozumět, gesta je navedou.

Po pár minutách se zastavíme a vytvoříme kruh.

## 2. Co je to?

**Smysl:** nácvik slovní zásoby, výraz, artikulace, gesta, mimika, pantomima

*Co jsme právě předváděli? Znali jste všechna ta zvířata? Pojd'me si je zopakovat.*

Ukážu dětem postupně jednotlivé karty zvířat, říkám jejich názvy (*It's a lion..*) a několika prvních karet předvádím i typická gesta a pohyby (lev řve: *roar...*). Děti vše opakují. Trénujeme *What is it? - It's a...+ pohyb/zvuk*. Upozorním děti na to, že většina zvířat „mluví“ v angličtině jinak než v češtině (cat: miaow, dog: whoof, whoof, horse: neigh, neigh, mouse: squeek, sheep: baa, baa...) Postupně říkám jen názvy zvířat, děti názvy opakují a k tomu předvádějí jejich typické pohyby nebo zvuky. A protože mám mnoho karet se stejnými zvířaty, po chvíli už se jen u každé otočené karty zeptám, co to je, a žáci mi odpoví a zvíře předvedou.

V další variaci po kroužku každé dítě řekne nějaký název zvířete a ostatní děti ho předvedou.

Poté rozdělím děti na polovinu, jedna polovina si sedne, druhé ukážu obrázky zvířete. *Představte si, že jste tohle zvíře. Zkuste nám ho předvést. Ale bez zvuků.*

Děti předvedou pantomimou typické chování zvířete, druhá skupinka hádá, co to je. Po cca pěti obrázcích se skupiny vymění.

*Vrátíme se do kroužku.*

## 3. Jaké jsi zvíře?

**Smysl:** soustředění, sebekontrola, schopnost zůstat „v roli“

Každý si vybere jedno zvíře. Po kroužku se děti ptám například: *What's your name? How old are you? What do you like to eat? How many legs have you got?* Atd.

Dotazovaná zvířata smějí odpovídat jen konkrétními zvířecími hlasy. Takže například na otázku *What do you like to eat?* musí pes odpovědět: *Whoof, whoof*.

#### 4. Návštěva

**Smysl:** komunikace, improvizace, představivost

*Znám kouzlo, které zařídí, že nebudete mluvit jen zvířecí řečí, ale lidskou, anglicky. Abracadabra, speak english.*

*Nechte si vaše zvíře nebo vyberte jiné. Půjďte se vzájemně seznámit s ostatními zvířaty ve třídě. Zkuste o nich vždy zjistit co nejvíce. A modeluji se sousedem, jak takové setkání zvířat bude vypadat: např: *Hello, I am a lion. - Hello lion, I am a giraffe - ..Nice to meet you. How are you? Can you fly? Can you swim? Run fast? Jump? What do you eat?* Atd.*

Pak se děti v rolích zvířat rozejdou seznamovat.

#### Reflexe

*Libilo se vám v roli zvířat?*

*Co jste o svých kamarádech zjistili?*

*Kdybyste si mohli vybrat jednu jejich vlastnost nebo dovednost, co by to bylo? Například umět létat, mít dlouhý krk atd.*

#### 5. Zvířata příšer

**Smysl:** imaginace, interakce, rozvoj komunikace, práce s improvizovanou loutkou

*Vraťme se do kroužku.*

*Vzpomínáte si na příšerky, které jsme šli v první lekci navštívit na bál? Víte, že mají také svá zvířata?*

*Pojďme se podívat, jak taková monsterská zvířata asi vypadají, co rádi jedí a dělají...Použiju na ně stejné kouzlo, takže také budou umět mluvit anglicky.*

Rozdám dětem samolepící očička, která si nalepí zboku své ruky (například na kloub mezi ukazováčkem a hřbetem ruky). Nalepím si také oko a modeluji rozhovor dvou monster zvířat (tzn. “povídají” si spolu dvě ruce). Představím se svému sousedovi

vymyšleným legračním jménem a zeptám se, jak se jmenuje, co rád dělá a jí, kolik mu je let atd.

Poté si děti spolu ve dvojicích popovídají a zjistí o sobě co nejvíce.

### **Reflexe**

*Chtěli byste zůstat monster zvířátkem nebo chtěli byste takové zvíře mít doma?*

*Bavila vás lekce? Co ano, co ne?*

*Co pro vás bylo obtížné?*

### **3.1.5. Lekce Safari**

V další části učebnice se Steve vydal na safari. Děti se mají naučit jmenovat zvířata (*I can see...*), počítat je, popsat, uvést, zda umí létat nebo plavat.

Cílem páté lekce je nácvik slovní zásoby na téma zvířat a jako u všech předchozích lekcí interakce a komunikace. Z dramatické výchovy si žáci vyzkoušejí techniku živé obrazy a narativní pantomimu.

**Pomůcky:** starý fotoaparát nebo zástupná rekvizita

**Mezipředmětové vazby:** prvouka

**Časový nárok:** 45 minut

*Kde můžeme vidět všechna zvířata, na která jsme si hráli v minulé lekci?*

*Byl z vás někdo na safari?*

*Jaká zvířata tam můžeme vidět?*

*Vezměte si židle a sedněte si na ně do kroužku.*

#### **1. Na safari.**

**Smysl:** aktivitační hra, evokace

Děti sedí v kruhu na židlích. Každý si zvolí zvíře, které můžeme vidět na safari, např. giraffe, hippo, monkey. Několikrát je zopakujeme, aby si všichni pamatovali, která

zvířátka jsou ve hře. První žák odstraní svou židli, stoupne si doprostřed kruhu a říká: *I am on safari and I can see a zebra and a parrot*. Děti, které zvolily tato zvířata, vstanou a rychle si vymění místo. První vyvolávač rychle obsadí volnou židli a uprostřed kruhu zůstane ten, kdo zůstal bez židle, a pokračuje, např.: *I am on safari and I can see a giraffe and a hippo*. Je tedy potřeba si pamatovat všechna zvířata, aby se děti vystřídaly. Není nutné vědět, komu které zvíře patří. Někdy může vyvolávač vstoupit do hry výkřikem: *safari!* Na tento pokyn musí vstát všichni a změnit místo. Dávají přitom pozor, aby se v zápalu hry nesrazili a nezranili. Mezi slovy „safari“ musí ale být alespoň deset jiných párů zvířat, aby žáci nevykřikovali jen safari.

## **2. Na lva**

**Smysl:** výrazové ztvárnění, příprava na živé obrazy

Děti si stoupnou do kruhu. Jmenuju zvířata a děti je v kruhu předvádějí. Jen jediné zvíře je tabu – lev. Jakmile toto slovo uslyší, musí zkamenět s vyceněnými zuby a packami před sebou. Nejdřív jmenuju několik zvířat já, poté po kroužku postupně žáci.

## **3. Fotograf na safari**

**Smysl:** průprava techniky živé obrazy

*Steve jel na safari a vše fotil (obr. 5). Fotky se mu ale moc nevydařily a byly rozmazané. Uděláme mu radost a vyfotíme zvířata znova? Já budu představovat Steva a vy? Vy fotografie. Budete se procházet po pláni, tedy po třídě, a když něco zajímavého vyfotím, vy daný výjev rychle vytvoříte a „zmrznete“. Jako byste byli fotka.*

Skupina chodí v prostoru, já postupně hlásím, co vidím a fotím: slony, opice, hrochy... Při zadání se skupina zastaví a každý udělá ze svého těla to, co je na fotce. Fotoaparát lze předávat, kdo ho má, říká: *I can see...click*

## **4. Kameraman na safari**

**Smysl:** Narativní pantomima, rozvoj pohybových dovedností, koordinace pohybů, rozvoj představivosti.

Steve měl radost z toho, jak se mu tentokrát fotky vydařily, a tak se rozhodl natočit na safari i video.

Učitel vypráví, co vše mohl zachytit, a děti se to simultánně snaží znázornit: číhající krokodýly, děti pozorující žirafy; opice skákající z větve na větev; pijící slony...

## **5. Hungry monster.**

**Smysl:** Žáci o tuto aktivitu žadonili na začátku nebo na konci každé předešlé lekce. Takže hlavním smyslem této hry je splnění slibu.

V prvním kole budou děti představovat jídlo. Protože bude ale příšerka velmi hladová, bude si chtít smlsnout i na nějakém libovém zvířeti. Žáci si tedy každý vyberou název jednoho zvířete a Hungry monster se bude snažit si jedno z nich ulovit.

### **Reflexe**

*Líbilo se vám na safari?*

*Bavilo vás být zvířaty?*

*Bylo těžké vytvořit nehybnou fotku?*

### **Reflexe lekcí:**

První třída měla opět nějakou mimoškolní akci, a tak jsem si ve druhé třídě domluvila dvě vyučovací hodiny za sebou. Týden po první lekci na téma jídlo jsem tedy ve druhé třídě realizovala dvě vyučovací hodiny na téma zvířat. Přišlo mi vhodnější odučit obě lekce na stejné téma, než jednu lekci v restauraci a druhou o zvířatech.

Naplánovat dramatickou lekci, která bude rozvíjet komunikační schopnosti dětí na takovém tématu za současného požadavku tišších aktivit byl pro mě vskutku oříšek.

Jen jsem vešla do dveří, děti se na mě vrhly a učitelka mi sdělila, že doslova skákaly radostí, když zjistily, že budeme mít dvě lekce za sebou. Dopředu jsem se omlouvala, že lekce bude zřejmě trochu hlučnější, a učitelka i asistentka mě hned ujišťovaly, že jim to vůbec nevádí a že to k dramatickým aktivitám přece patří. Že ony se naopak bály, jestli to nevádí mně. Abych si nemyslela, že mají nevychované žáky.

Po mém zvolání, že začínáme, se děti (byli přítomni všichni) automaticky sesedly do kroužku a vzájemně jsme si sdělili, jak se dnes máme. Pěkně to žáčky zklidnilo, mluvili

vždy jen jeden a ostatní dávali pozor, co kdo říká. Seznámila jsem je s tím, že opět budeme hrát hry a zopakovali jsme si, že během lekce nesmí moc křičet.

Povzbuzena zmiňovaným rozhovorem s učitelkami jsem v úvodní aktivitě nechala děti kromě jiného zařvat jako lvi. Vzápětí jsem si říkala, jestli jsem raději neměla vybrat třeba plovoucí rybičky. Děti ale stačilo párkrát upozornit, ať zvuky spíše šeptají, a kupodivu to stačilo.

Obávala jsem se, jestli na předvádění zvířátek nejsou druháčci už moc velcí, ale naštěstí je všechny varianty bavily a všichni pěkně spolupracovali. Když měli po kroužku vždy jeden jmenovat zvíře a poté toto zvíře všichni předvést, odsýpalo to jako po drátkách. Rozpočítala jsem děti na jedna, dva, jedna...abych tak rozdělila vedle sebe sedící zamilovaný (nic jiného nevnímající) páreček i dvojici „zápasníků“, a každou polovinu poslala na opačné strany koberce. Na jednu přešly čtyři děti, na druhou 13. Po přerozdělení jsem dětem vysvětlila, co budeme dělat, všichni hned pochopili. První polovina předváděla pantomimu jako zkušená mimové, druhá polovina, seřazená naproti nim v řadě, anglicky nadšeně hádala. Když se role diváků a předvádějících obrátily, byla ve skupince jedna dívka, která pantomimu doplňovala zvuky. A přestože ji to ostatní pokaždé vytýkali, stejně si vždy alespoň neznatelně mňoukla nebo pípla. Zbytek její party ale předváděl pantomimu ještě zdatněji než první polovina. Překvapilo mě, jak se sami od sebe vyhýbali tradičním klišé znázornění zvířat.

I následující hru děti hned pochopily a ani jedno z nich se nespletlo. Do zvířecí odpovědi samy od sebe intonací vnášely vyjádření, takže jsem u některých měla dojem, že jejich odpovědi rozumím, ač vlastně dítko jen mňoukalo.

I návštěva zvířat se vydařila nad má očekávání. Děti chodily od jednoho k druhému, vždy se představily a položily vzájemně několik otázek, a to dokonce i otázky jako *What do you eat for breakfast?* Všimla jsem si, že jeden hoch se před druhým doslova třese. Vyděsila jsem se a chtěla zasáhnout, co se děje, když v tom mě hned zastavili: Já jsem totiž kočka a on je myš. Občas žáci nevěděli, zda to které zvíře umí plavat nebo skákat a běhali si ke mně pro radu.

V reflexi děti sdílely své poznatky o jednotlivých zvířatech (*parrot can fly...*) Chlapec – kočka uvedl, že ho mrzelo, že „myš“ nestihl sníst. Přiznávám se, že tento rizikový

moment mě při přípravě vůbec nenapadl. Ne že by chtěl někdo někoho sníst, ale že by se žáci mohli až příliš vžít do hry a zneužívat své „zvířecí přesily“.

Při přípravě příštějšího zvířete se děti nenechaly ovlivnit mým umístěním oka a nalepily si ho do dlaně, na prostředníček nebo na hřbet ruky s prsty otočenými dolů jako nohy i nahoru jako vlasy či ruce, které rostou z hlavy. Opět jsem rozhovor nejdříve předvedla se svým sousedem. Shodou okolností vedle mě seděl nejpokročilejší angličtinář, takže dialog vyšvihl bravurně. Oko měl nalepené uprostřed hřbetu ruky, a když „mluvil“, hýbal prsty jako chapadly. Já jsem měla oko z boku na kloubu ukazováčku a při údivu nad tím, že mu je 939 000 let, nebo že žije v jiné galaxii, jsem roztáhla prsty nahoru a do stran za současného zvolání *Woow*, čemuž se všichni hlasitě smáli.

Děti se samovolně rozdělily do dvojic, trojic i čtveřic, někteří chodili od jednoho k druhému. Všichni, včetně dvou „rváčů“ se do aktivity naprosto vnořili. Zaslechla jsem, že jim je milion sto dvacet tisíc let, jedí jen toxickou vodu, jiný zase oční bulvy, další má padesát zubů a živí se odpadky z popelnic. Jejich jména byla většinou „zkomolená“ podle toho, co jedí nebo jak jsou zbarvení. Většina vět byla gramaticky špatně, žáci pro svá vymyšlená vyjádření neměli dostatečnou slovní zásobu a pletli si například i is/are. Ale co bylo mnohem důležitější, nebáli se mluvit, hovořili anglicky, hovořili všichni a hovořili hodně. Protože se zastavovali i u mě, mohla jsem využít svého úspěšného *woow* k nenápadné opravě - zopakování věty ve formě otázky ve správném znění. Například *I eat is car. - Wow, you eat cars?*

Děti opravdu zapáleně a bez hluku pracovaly, až se mi je nechtělo přerušovat s další aktivitou. Navíc mi přišlo, že nám teď ani nepasuje do lekce. Ale bohužel, Steva jsme museli zapojit.

Zeptala jsem se, zda nám chce rozhovor někdo předvést. Hlásily se 4 děti, z čehož jen dvě děvčata měla dialog „vyzkoušený“. Obě dvojice se ptaly na mnoho otázek. Děvčata diváky nebrala moc v potaz, kluci už se natočili tak, aby jejich ruce všichni dobře viděli.

Protože jsme byli v časovém skluzu a žádnou aktivizační hru jsme v tento moment nepotřebovali, přešli jsme rovnou na hru Na lva.

Dětem se dařilo jak předvádění zvířat, tak nehybná socha lva. Nejvíce je samozřejmě lákalo říct slovo *lev*, tak jsme museli zavést pravidlo, že nemůže být dvakrát za sebou.



Abych se od obecného tématu zvířat dostala na safari, ptala jsem se dětí, kde můžeme zvířata vidět. Zoo byla samozřejmě známá, ale na safari nepřišel nikdo, a ani když jsem jim to prozradila, nikdo safari neznal. Chvíli jsme si o něm tedy (převážně česky) povídali, na což jsem navázala, že se tam vydal i Steve.

Rozhodla jsem se Fotografa a Kameramana shrnout do jedné aktivity. V roli Steva jsem hlásila, jaká zvířata při jaké aktivitě vidím, děti to předváděly, a na cvaknutí fotoaparátu „zkameněly“ a vytvořily tak fotografii daných zvířat.

Postup žáci hned pochopili, už na první *click* většina okamžitě zkameněla. Fotografa jsme vždy po pár obrázcích střídali. Děti ale zbytečně často opakovaly, že vidí spící lvy, spící krokodýly atd., takže se „akce“ nekonala, než cvakli foťákem, všichni nehnutě leželi na zemi.

K obrovské radosti žáků jsme lekci zakončili hrou Hungry monster. Tuto hru v závěrečné reflexi uvedla zhruba polovina dětí jako tu, která je bavila nejvíc. Druhá polovina žáků uvedla Fotografa nebo Monster zvíře.

Až na dva hochy, kteří se spolu kamarádsky prali už o přestávce před hodinou, pak celou dvacetiminutovou pauzu mezi hodinami i v každou nestřeženou chvíli během obou lekcí, jsem nemusela řešit téměř žádné vyrušování nebo tišit nadměrný hluk. Děti se v kroužku vzájemně poslouchaly a během rozhovorů ve skupinkách jsem je mohla v klidu obcházet a plesat nad jejich vyzrálými konverzacemi.

## 1. A

V první třídě jsem poslední dvě lekce odučila opět s velkým časovým odstupem, konkrétně 10.5. Ve třídě byli přítomni všichni žáci plus jeden hoch z přípravné třídy. Slovní zásobu jsem oproti druhé třídě zmenšila, zaměřila jsem se hlavně na slova z učebnice. Zároveň jsem ale pro zklidnění a především ztišení do první hry přidala pokyn *Swim like a fish*.

V kroužku jsme si poté ukázali zvířata na kartičkách, uvedli názvy a gesta.

Předvádění a hádání zvířat v týmech děti moc bavilo. Ze začátku se mě často ptali na anglické názvy, ale ke konci hry už většinou vykřikovali správné výrazy. Žáci při ztvárnění nebyli tak kreativní jako jejich starší spolužáci. Většinou se během chvíličky

sjednotili v jednom gestu/pohybu a neměnně ho všichni opakovali. A to, i když měli spolužáci problém uhádnout, co předvádějí.

Pro další aktivitu jsem před děti v kroužku vyložila obrázky zvířat a tentokrát přidala i zvířata jako psi, kočky, koně nebo myši. Uvedli jsme si jejich názvy, ale jejich zapamatování nebylo klíčové. Pro hru byly důležité zvuky a to, aby se děti neostýchaly samy před druhými „promluvit“. Úkol úspěšně zvládly, ač nebyly tak expresivní jako druháci.

O to více jsem měla radost z toho, jak se jim dařilo na „návštěvách“. Žáci chodili od jednoho ke druhému, ptali se na mnoho otázek, které jsem jim v úvodu nabídla. Občas si za mnou chodili pro radu, jak se věta řekne anglicky. V reflexi také (anglicky) sdíleli různé poznatky a většina z nich uvedla, že kdyby si mohli vybrat jednu zvířecí vlastnost, chtěli by umět rychle běhat.

Časový plán mi nevyšel, po reflexi hry zazvonilo. Během pauzy si několik dětí hrálo dál na zvířata a pokračovala ve vzájemných návštěvách. A k mé nesmírné radosti u toho mluvili anglicky.

Na úvod druhé lekce jsme si zahráli Na lva. Hru Na safari jsem, stejně jako ve druhé třídě, úplně vypustila.

Rovněž Fotografa a Kameramana jsem spojila. Hlásila jsem, co vidím, děti to simultánně předváděly, a na slovo *click* zkameněly a vytvořily fotku. Postavu fotografa Steva jsme po třech výjevech měnili. Žáci opravdu hbitě reagovali v tom, co mají předvádět, i co říká Steve. Byl to pro mě důkaz, že si slovní zásobu osvojili, i že se zbavili ostychu. Největší radost jsem měla z toho, že se zapojili všichni, včetně holčicky, která se v předešlých lekcích většinou odmítala účastnit.

Při reflexi jsme se bavili i o předcházejících lekcích, a dostali se tak i k příšerkám (téma Monsters). Zeptala jsem se dětí, zda vědí, že i příšerky mají svá zvířata...Hru Monster's animals jsem tedy tentokrát nechala na konec jako takovou třešinku na dortu. A žáci z ní byli nadšení. Samozřejmě nedokázali tvořit tak dobré věty jako děti ze druhé třídy a nejvíc byli fascinováni proměnou improvizované loutky změnou polohy oka/očí. Všichni byli plně zapojeni, snažili se, vzájemně se seznamovali a mluvili pouze anglicky. Na závěr jsme se sesedli a postupně se po kroužku každý zeptal souseda na

jednu otázku. Ten odpověděl a ptal se dál. Opět se ptali i odpovídali úplně všichni, i když ve velmi jednoduchých větách.

### **Vyhodnocení:**

I tyto lekce výukové cíle naplnily. V první třídě bylo osvojení slov a frází výraznější, žáci na začátku hodiny většinu výrazů neznali a na konci je dokázali pojmenovat i předvést, aniž by opakovali po ostatních. Z dramatických cílů považuji za úspěšnou práci s improvizovanou loutkou. Pantomima se ve druhé třídě velmi dařila, zatímco v první třídě působila spíše kýčovitě. K vedení k prožitku chování jednotlivých zvířat místo jejich vnějšího napodobování bohužel nebyl prostor. V tomto ohledu jasně převažuje výukový cíl nad dramatickým.

## 3.2 Shrnutí realizovaných lekcí

### Obecné hodnocení

- Celkově lekce splnily výukové cíle, ale realizace dramatických aktivit byla limitována prostorovými a organizačními podmínkami.
- Momentální rozpoložení žáků mělo výrazný vliv na průběh lekcí, což představovalo omezení pro praktickou část diplomové práce.
- Žáci během dramatické výuky mluvili více než při běžných lekcích.

### Výukové a dramatické cíle

- Děti aktivně pojmenovávaly části těla, jednotlivé potraviny i zvířata, komunikovaly, spolupracovaly a projevovaly nadšení. Cílovou slovní zásobu během lekcí mnohokrát opakovaly.
- Žáci úspěšně improvizovali v rolích příšer, prodavačů, kuchařů, číšníků, hostů, zvířat a zvířat příšerek. Vyzkoušeli si živé obrazy, pantomimu a práci s improvizovanou loutkou. Přijali učitele v roli a improvizovali v nastolené situaci.

### Specifická pozorování

- Osvojení slov a frází bylo v první třídě výraznější, na konci lekcí žáci dokázali slova pojmenovat (případně i předvést) bez opakování po ostatních.
- Pantomima se více dařila ve druhé třídě.

### Výzvy a omezení

- Realizace tvořivé dramatiky s 20 - 24 žáky na velmi malé ploše je náročná.
- Učitel nemůže pružně přizpůsobovat aktivity situaci, pokud má třídu k dispozici jen na několik hodin.
- Hlučnost je výrazné omezení, děti jsou často strženy herní aktivitou a těžko udržují ticho.
- Výukové cíle převládaly nad dramatickými, prostor pro prožitek tím byl omezený.

## **Doporučení a postřehy**

- Bylo by vhodné postupné zavádění prvků tvořivé dramatiky. Místo využívání dramatických prvků celou hodinu by bylo účinnější je rozložit na menší části. Rozmanité aktivity mohou pomoci udržet zájem žáků a snížit hlučnost. Jednou z možností je věnovat první část hodiny tradičnější výuce angličtiny a následně přidat krátkou interaktivní hru s prvky dramatické výchovy.
- Důležitý je také důraz na pravidla a očekávání - jasně vysvětlit žákům, že i když se bavíme, stále probíhá výuka. Je třeba stanovit pravidla pro chování a očekávané úrovně aktivity a hlasitosti během různých částí hodiny.
- Pro dlouhodobou práci pomocí prvků tvořivé dramatiky by byla potřeba řešit výzvy spojené s prostorovými omezeními a hlučností. Např. využití dalších prostor ve škole nebo vytvoření jiných strategií pro optimalizaci učebního prostředí.
- Pro celoroční výuku angličtiny s dramatickými prvky by bylo ideální hodiny dělit na menší skupiny.

### **3.3 Rozhovor se žáky a učitelkami**

Během dvacetiminutových pauz po posledních odučených lekcích jsem měla příležitost zeptat se několika dětí na pár informací (viz příloha č. 1). Všechny dotazované děti uvedly, že je jazyk baví a že by angličtinu chtěly mít častěji. Přesto nikdo z prvňáků anglický jazyk neuvedl jako svůj nejoblíbenější předmět. Ve druhé třídě se naopak angličtina objevovala mezi třemi předměty, které mají děti nejraději. 12 ze 14 žáků se shodlo, že by ve výuce byli raději aktivně zapojeni, než jen pasivně sledovali video.

#### **Rozhovor s učitelkami (viz příloha č. 2)**

Paní učitelce jsem se ptala na to, jak většinou probíhají jejich běžné hodiny anglického jazyka a jak často děti během hodin hovoří. Zajímalo mě, jak jsou spokojeny se zadanou metodou/učebnicí, podle které učí. Požádala jsem je o zpětnou vazbu svých lekcí.

Jak už jsem uvedla, paní učitelka z 1. A není angličtinářka a k metodě Wattsenglish nedostala žádnou metodiku. Její lekce tedy běží dle neměnného řádu opakování slovíček – puštění videa – opakování slov z videa – vyplnění cvičení/vybarvení obrázku. Mile

mě překvapilo, když se mě při náhodném setkání (po třech odučených lekcích) zeptala, zda by mi nevadilo, kdyby se na mé poslední lekce mohla přijít podívat učitelka z 1. B. Vyplývalo tak, že hodiny pro ni byly velmi inspirativní a prvky dramatické výchovy ji zaujaly. Rozhodně by takto údajně nezvládla učit celou hodinu, ale uznávala, že to děti neuvěřitelně rozmluvilo a že by ráda některé metody a techniky v hodinách používala i nadále (konkrétně zmiňovala například živé obrazy příšerek, děravé obálky, nejoblíbenější jídlo). Po poslední dvouhodinovce uvedla, že bylo pozoruhodné, jak žáci mluvili během „návštěv“.

Paní učitelka ze 2. B. byla výuce pomocí prvků tvořivé dramatiky pozitivně nakloněna hned od začátku a mé lekce její názor naštěstí nezměnily. Po rozhovoru se žáky mi potvrdila, že je dramaturgie nebo improvizace na základě komiksů velmi baví. Nevím, zda mě nechtěla jen potěšit, ale tvrdila, že během mých lekcí žáci hovořili anglicky mnohem více než obvykle. Prý byly lekce kreativní, žáci byli nadšení, motivovaní a opravdu je to bavilo.

### **3.4 Vyhodnocení výzkumných otázek**

Na základě náslechnů a výzkumných lekcí, stejně jako prostřednictvím rozhovorů se žáky a jejich učitelkami, jsem vyhodnotila výzkumné otázky následovně:

#### **1. Jak dramatická výchova ovlivňuje frekvenci verbální komunikace žáků během výuky?**

Vzhledem k tomu, že jsem se účastnila pouze jedné vyučovací hodiny, nemohu s čistým svědomím posuzovat míru komunikace během běžných lekcí a lekcí využívajících dramatickou výchovu. Pokud bych však soudila na základě této jedné hodiny a na základě rozhovorů se žáky a učitelkami, žáci první třídy mluví během tradiční výuky minimálně a mnozí za celou hodinu neřeknou více než tři slova. Lekce s prvky tvořivé dramatiky jim poskytovala možnost mluvit anglicky po většinu doby a děti tuto možnost nad očekávání dobře využily.

Druháci byli během náslechové hodiny mnohem angažovanější a každý dostal několik příležitostí k verbálnímu projevu ve skupině i samostatně. Přesto učitelka uvedla, že při lekcích využívajících prvky tvořivé dramatiky hovořili ještě více.

## **2. Jak zapojení prvků tvořivé dramatiky ovlivňuje ostých žáků při mluvení cizí řečí?**

Výuka anglického jazyka prostřednictvím tvořivé dramatiky se ukázala být efektivní metodou nejen pro zlepšení jazykových dovedností, ale také pro odbourání psychických bariér spojených s komunikací v cizím jazyce.

Pozorování ukázalo, že děti, které byly zpočátku ostýchavé a měly strach komunikovat, začaly postupně překonávat své obavy. Jedním z klíčových aspektů byla práce ve skupinách, která umožňovala dětem cítit se méně vystavené a více podporované svými spolužáky. Několik konkrétních případů ukazuje, že děti, které se běžně styděly mluvit před třídou, se během skupinových aktivit uvolnily a zapojily se do komunikace bez výrazných zábran.

## **3. Jaké projevy motivace lze pozorovat u žáků při využívání dramatické výchovy ve srovnání s běžnou výukou?**

Tvořivá dramatika poskytuje interaktivní a zábavné prostředí, ve kterém žáci projevují vyšší míru motivace než při běžné výuce. Podle slov paní učitelky se děti na lekce velmi těšily, což dokazuje jejich výskání radostí při zjištění, že nebudeme mít jednu lekci, ale dvě za sebou. Žáci byli více zapojeni do výukového procesu, projevovali zvýšený zájem, hlásili se, chtěli mluvit a aktivně se účastnili všech nabízených činností.

Žáci projevovali silnější emocionální zapojení do tématu, což se projevovalo nejen během lekcí, ale i přestávek, kdy pokračovali v aktivitě, která je zaujala. Se zazvoněním na pauzu ale nepřešli zpět do českého jazyka, ale ve hře pokračovali tak, jak byla nastolena. Tedy anglicky.

Dramatické aktivity poskytly žákům příležitost projevit své schopnosti v bezpečném prostředí, což posilovalo jejich sebevědomí a sebepojetí. I žáci, kteří se běžně neradi účastní her, se dobrovolně zapojovali do dramatických aktivit, což ukazuje na zvýšenou motivaci k účasti.

Děti měly více prostoru k projevu své kreativity a fantazie, což vedlo k větší motivaci objevovat nové přístupy a řešení problémů.

### **3.5 Limity výzkumu**

Pouze kvalitativní výzkum s sebou bohužel nese mnoho limitů. Zejména obtížná měřitelnost a subjektivita výsledků, které se mohou různit v jednotlivých třídách v závislosti na individuálních skupinách a jednotlivcích. Existuje mnoho faktorů, které mohou ovlivnit průběh výzkumu. Lekce jsou navrženy pro začátečníky, avšak je třeba brát v úvahu i vnitřní predispozice žáků ke studiu cizích jazyků a jejich současnou úroveň. Třída, kde většina žáků již studuje angličtinu od mateřské školy, bude mít odlišné výsledky ve srovnání s třídou, kde jsou převažující začátečníci. Důležitá je také práce učitele a předchozí aktivity, na které jsou žáci zvyklí z hodin.



## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá různými metodami výuky anglického jazyka a jejich efektivitou v praxi.

Jedním ze základních výzev výuky jazyků je zajištění toho, aby se žák skutečně naučil komunikovat v jazyce v přirozených situacích, které se vyskytují v běžném životě, a aby tyto situace byly dostatečně bohaté a autentické, nikoli pouze "poučné".

V minulosti byl důraz v jazykové výuce kladen na gramatiku a slovní zásobu, tedy na lexikální prostředky. Studenti získávali solidní teoretické znalosti, avšak často jim chyběla schopnost tyto znalosti aplikovat v praxi. V dnešní době se klade důraz na schopnost efektivní komunikace před bezchybností ve tvorbě vět. Výukové cíle se přesunuly směrem k praktickému použití v reálných situacích. Tvořivá dramatika se jeví jako vynikající prostředek k simulaci takového praktického života ve školním prostředí. I když je toto prostředí fiktivní, umožňuje dětem reagovat na různé situace a interagovat v angličtině, což je klíčové pro jejich efektivní jazykovou komunikaci.

Metody dramatické výchovy vyžadují aktivní účast žáka, který se stává tvůrčím spolupracovníkem a částečně přebírá odpovědnost za průběh výuky. Tento proces vede k uvědomělému osvojování si jazykových dovedností, nikoli pouze k jejich pasivnímu přijímání. Používání dramatických prvků při výuce je mezi studenty oblíbená metoda. Při výuce jazyků zaujímá opodstatněné místo, protože žáci se vžitím do určité role zbavují studu aktivně jazyk používat, jsou vedeni k samostatnému myšlení a kultivovanému vyjadřování. Především improvizace jim dává otevřený prostor ke kreativě a poznání vlastních jazykových i osobnostních možností a schopností. Formou hry si tak mohou vyzkoušet situace z běžného života za použití cizího jazyka. Tvořivá dramatika podporuje i sociální dovednosti. Děti se učí spolupracovat, naslouchat si a respektovat se navzájem, což přispívá k celkovému pozitivnímu klimatu ve třídě a k lepšímu zvládnutí stresových situací, jako je například veřejné vystupování.

Opakování učiva ve spojení s novými aktivitami motivuje žáky k větší angažovanosti. Žáci navíc nepocítují tlak jako v hodinách, které se vedou klasicky (frontálním vyučováním) a nebojí se klást otázky, což pomáhá předcházet špatné fixaci výslovnosti, frází a gramatiky.

Praktickou část práce jsem zahájila absolvováním náslechlů v první, druhé a dvou čtvrtých třídách. Každá učitelka měla jiný přístup k výuce. Bylo velmi zajímavé sledovat, jak velký vliv mají tyto rozdílné přístupy na komunikační schopnosti žáků.

V první třídě se ukázalo, že metoda, kde děti pouze sborově opakovaly slovíčka, sledovaly video a vyplňovaly cvičení, nevedla k dostatečné komunikaci. Většina žáků během hodiny anglicky téměř nepromluvila. Na základě jejich učebnice jsem pro ně připravila pět lekcí, které odpovídaly studijnímu plánu a využívaly prvky dramatické výchovy. Děti si během lekcí anglického jazyka vyzkoušely různé dramatické aktivity jako pantomimu, hru v roli, improvizaci a živé obrazy, které je motivovaly k aktivnímu používání angličtiny. Tyto lekce vedly k výrazně vyšší míře komunikace, děti byly aktivnější, motivovaní a nadšení. Přestože při hodinách vznikal hluk, který učitelce nebyl příjemný, ocenila kreativitu a inspirativní charakter těchto lekcí. Kvitovala, že děti skutečně hodně mluvily anglicky.

Podobně pozitivní reakce jsem zaznamenala i u učitelky druháků, které se myšlenka výuky pomocí tvořivé dramatiky velmi líbila. Stejně lekce jsem tedy odučila i u nich. Učitelka zhodnotila, že děti během lekcí mluvily více anglicky, ačkoli i v jejich běžných hodinách jsou zvyklé hodně komunikovat, hrát hry, zpívat a dramatizovat komiksy z učebnice.

Pozorováním během náslechlů a výzkumných lekcí, stejně jako prostřednictvím rozhovorů se žáky a jejich učitelkami, se tedy potvrdilo, že pestré lekce využívající různé metody výuky mají jednoznačně pozitivní efekt na motivaci i znalosti a komunikační schopnosti a dovednosti dětí.

Po odučení modelových lekcí jsem stále přesvědčena, že metody tvořivé dramatiky jsou mimořádně účinným prostředkem pro výuku jazyků a umožňují studentům naučit se jazyk mnohem zábavnějším způsobem, než je tomu při tradičním memorování slovíček a plnění cvičení bez hlubšího porozumění. Techniky dramatické výchovy mohou významně přispět k motivaci studentů, což je pro jakékoli vyučování nesmírně důležité. Výsledky výzkumu ukazují, že výuka angličtiny s využitím tvořivé dramatiky odbourává ostych, zvyšuje sebevědomí a ochotu komunikovat, což má pozitivní dopad na celkový pokrok v učení. Tato zjištění naznačují, že integrace dramatických prvků do

jazykové výuky může být velmi prospěšná a měla by být zvažena jako součást moderních vzdělávacích programů.

Už méně jsem ale přesvědčena o tom, že lekce s plnou třídou na omezeném prostoru a během celé vyučovací hodiny jsou ideálním způsobem, jak tvořivou dramatiku dětem představit.

Přestože bylo náročné vytvořit a realizovat lekce s výše zmíněnými omezeními, výukové i dramatické cíle byly ve všech lekcích splněny. Celkově tedy lze konstatovat, že zapojení dramatické výchovy do výuky anglického jazyka může výrazně zvýšit míru a úroveň komunikace a motivace žáků. Tato metoda se ukázala být efektivní a inspirativní jak pro žáky, tak pro učitele, což potvrzuje její potenciál pro širší využití v pedagogické praxi.

Diplomová práce nemá ambici být konkrétním návodem, spíše slouží jako inspirace, jak obohatit a zvýšit kvalitu výuky. Záznam může studenty pedagogických oborů i učitele v praxi inspirovat k hledání dalších látek v kurikulu vhodných pro tento typ práce. Může podnítit zkoušení nových metod a jejich kombinací pro efektivnější výuku cizích jazyků. Představit jim, jak může práce s tvořivou dramatikou přinést významné benefity celé třídě.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Helena, 2019. *Alternativní metody výuky jazyků*. Online. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/alternativni-metody-vyuky-jazyku> [cit. 2024-04-04].

BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 8070680709.

BURDA, Tomáš; HANČOVÁ, Lucie a PEKÁRKOVÁ, Marie, 2022. Využití dramatických metod při výuce angličtiny na Gymnáziu a SOŠPg Čáslav. In: MACHKOVÁ, Eva et al., 2022. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 9788073316105.

CASADO, Denver, 2016. *Drama games for kids: 111 Theatre Activities to Energize Your Drama Class*. Beat by Beat Press, ISBN 978-0692664360.

DEMJANOVIČOVÁ, Soňa, 2022. In: MACHKOVÁ, Eva et al. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 9788073316105.

FLYNN LEGGE, Miranda, 2017. *Teach children english through drama*. Online. Kids English Theatre. Dostupné z: <https://www.kidsenglishtheatre.com/wp-content/uploads/2018/05/Teach-Children-English-Through-Drama-AC.pdf>. [cit. 2024-03-08].

HANŠPACHOVÁ, Jana a ŘANDOVÁ, Zuzana, 2005. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Portál. ISBN 8071787906.

HANŠPACHOVÁ, Jana a ŘANDOVÁ, Zuzana, 2007. *Pohádková angličtina: [dramatizace pohádek v angličtině a hry s nimi]*. Praha: Portál. ISBN 9788073672904.

HARMER, Jeremy, 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Second. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 9781405847728.

HÄUSLEROVÁ, Karolína a NOVÁKOVÁ, Miroslava, 2008. Metody cizojazyčné výuky. Online. *Časopis pro filosofii a lingvistiku*. č. 1. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>. [cit. 2024 - 03 - 26].

HENNOVÁ, Iva, 2010. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 9788073676926.

HLAVATÁ, Dana, 2022. Zkušenosti z výuky němčiny na gymnáziu. In: MACHKOVÁ, Eva et al., 2022. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 9788073316105.

HRABALOVÁ, Eva, 2009. *Vyučovací metody a jejich uplatnění ve výuce odborných předmětů na střední škole*. Bakalářská práce. Brno: MASasarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií.

CHALOUPKOVÁ, Kateřina, 2010. *Alternativní výukové metody v hodinách cizích jazyků*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova Univerzita, pedagogická fakulta, katedra pedagogiky, 2010.

JAZYKY.COM, 2014. *Co je metoda drilu?* Online. Jazyky.studium.práce. ISSN 1801-688X. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/co-je-metoda-drilu/>. [cit. 2024-03-27].

JAZYKY.COM, 2015. *Netradiční metody výuky cizích jazyků*. Online. 15. 2. 2015 [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>

JAZYKY.COM, 2020. *5 nejužitečnějších jazyků pro cestovatele*. Online. ISSN 1801-688X. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/5-nejuzitecnejsich-jazyku-pro-cestovatele>. [cit. 2023-10-16].

JOHNSON, Karen. E., 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878033>

KAO, Shin-Mei a O'NEILL, Cecily, 1998. *Words into worlds: learning a second language through process drama*. Stamford, Conn.: Ablex. ISBN 1567503691.

KLAPKOVÁ, Dominika, 2022, *3 trendy ve výuce cizích jazyků*. Online. [cit. 2024-03-20]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/3-trendy-ve-vyuce-cizich-jazyku>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.

LOKŠOVÁ, Irena, 2003. *Tvořivé vyučování*. Výchova a vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva et al., 2022. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 9788073316105.

- MACHKOVÁ, Eva. 2004. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NĪPOS. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, Eva, 1990. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 5. vyd. (4. rozšřř.), 2. vyd. v SKKS (1. rozšřř.). Praha: Středočeské krajské kulturní středisko. ISBN 80-85095-05-X.
- MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga a RODOVÁ, Veronika, 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál. ISBN 9788073674724.
- PAVLOVSKÁ, Marie (ed.), 2002. *Cesta současné školy ke škole tvořivé: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-02-0.
- PAVLOVSKÁ, Marie, 1998. *Dramatická výchova*. Brno: Cerm. ISBN 80-7204-071-5
- STARÝ, Karel, 2014. *Úlohy pro rozvoj dovedností: metodická publikace pro učitele základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905632-2-3.
- STELLOVÁ, Karolína, 2022. *Výuka francouzštiny jako cizího jazyka prostředky dramatické výchovy*. In: MACHKOVÁ, Eva et al., 2022. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 9788073316105.
- STINSON, Madonna a WINSTON, Joe, 2011. *Drama education and second language learning: a growing field of practice and research*. Online. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. roč. 16, č. 4, s. 479-488. ISSN 1356-9783. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>. [cit. 2024-03-10].
- ŠMÍDOVÁ, Tereza, 2010. *Integrovaná výuka cizího jazyka a obsahu - jak začít?*. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 07. 2010, [cit. 2024-04-02]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9249/INTEGROVANA-VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-A-OBSAHU-JAK-ZACIT.html>. ISSN 1802-4785.

ULRYCHOVÁ, Irina; GREGOROVÁ, Vlasta a ŠVEJDOVÁ, Hana, 2000. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál. ISBN 8071783552.

VALENTA, Josef, 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 2., rozšířené. Praha: Agentura Strom. ISBN 8086106020.

VACEK, Pavel, 1996. Přehledná charakteristika období mladšího školního věku. In: BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 8070680709.

VOLDÁNOVÁ, Žaneta, 2019. *Přímá metoda – přímá cesta k úspěšné komunikaci?* Online. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>. [cit. 2024 - 03 - 260].

ZELINKOVÁ, Šárka, 2013. Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. Století. Online. Lingvistika Praha. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>. [cit. 2024-03-10].

ZITKOVÁ, Johana, 2015. *Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka*. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.

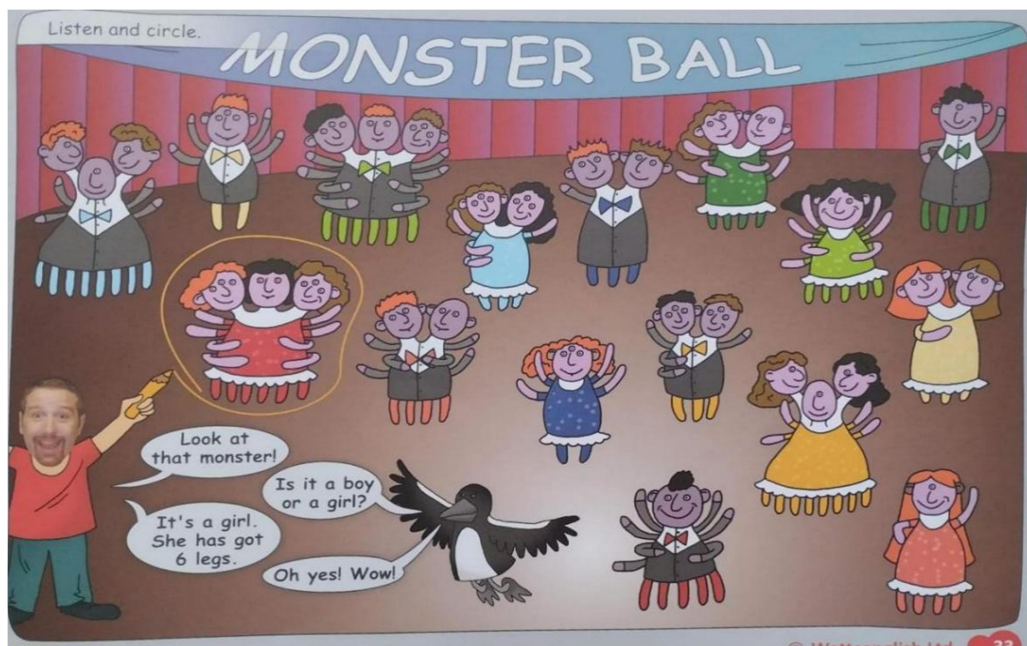
# Přílohy

CONTENTS:				
PAGE	UNIT	STRUCTURES	EXAMPLES	VOCABULARY
3-4	Intro Unit Hello!	How are you? I am (adjective).	What's your name? I'm (name). How are you? I am sleepy.	Hello/goodbye I am happy, sad, ok, sleepy, sick.
5-6	Unit 1 Let's play!	Let's (verb)! Can you (verb)?	Let's jump. Can you swim? Yes, I can./No, I can't.	Numbers 1-12 walk, hop, jump, swim, clap
7-10	Unit 2 Colours	I like (colour). (Colour) is my favourite colour.	What colour is it? It's (colour). I like light blue. (Colour) is my favourite colour.	light and dark red, yellow, green, blue, black and white
11-18	Unit 3 School Things	To be + indefinite article Singular vs plural structures	What is it/are they? It's a/They are (noun)(s).	pen, pencil, ruler, pencil sharpener, rubber, book, bag, glue stick, crayons, scissors
19-26	Unit 4 At the Park	Prepositions	Where is the (noun)? The (noun) is (preposition) the (noun).	slide, roundabout, swing, climbing frame, sandpit, zip line, tunnel, bridge, goal, tree house
27-34	Unit 5 Monsters	Have got Personal pronouns	I have got 2 arms. He/She/It has got 6 legs.	arm, leg, head, foot, hand, eye, ear, mouth, nose, hair
35-42	Unit 6 Let's Eat	3 <sup>rd</sup> person singular	She likes pizza. He doesn't like fish.	pizza, spaghetti, mashed potato, salad, hamburger, chicken, fish, chips, soup, sandwich
43-50	Unit 7 On Safari	Descriptions It's a(n) (adj+adj+noun).	Can you describe it? Yes, it's a small sleepy monkey.	monkey, parrot, giraffe, zebra, hippo, lion, tiger, snake, crocodile, elephant
51-58	Unit 8 Meet My Family	Want to... 3 <sup>rd</sup> person singular	I want to play tennis. My sister/She wants to play volleyball.	mum, dad, brother, sister, baby, grandma, grandad, uncle, aunty, cousin
59-66	Unit 9 What are you wearing?	Present continuous	What are you wearing? I am wearing a woolly hat.	gloves, scarf, boots, woolly socks, woolly hat, sandals, swimsuit, sunglasses, pants, cap
67-78	Bonus Material	Review Material and Celebration Specific Vocabulary		



© Wattsenglish Ltd. 1

(Obr.1 – Obsah učebnice)



(Obr.2 – Monster ball)





(Obr. 3 – nákupní seznamy)



(Obr. 4 – v restauraci)

## **Příloha č. 1 - Rozhovor se žáky**

Výběr žáků proběhl zcela náhodně, oslovila jsem ty, kteří na konci hodiny seděli vedle mě nebo zůstali na koberci jako poslední. Během rozhovoru se k nám přidávaly další děti, takže vždy odpovídalo 6 – 8 dětí.

Uvádím zjednodušené otázky, dětem jsem je více specifikovala a rozvedla, abych měla jistotu, že vědí, na co se ptám. Zároveň jsem si dávala pozor na neutrální tón.

### **1) Jaký je váš nejoblíbenější předmět?**

1.A: Markétka, Nina i Anitka shodně uvedly, že je nejvíc baví písanka. Hlavně zřejmě proto, že všechny tři píše čerstvě perem. Tři další přítomné děti nejvíc baví hudba nebo tělocvik. Anglický jazyk nevedl nikdo.

2.B: Jáchym: matematika, český jazyk, angličtina a robotika

Oliver a Alásek: matematika, český jazyk, anglický jazyk

Ostatní tři děti neví.

### **2) Jak dlouho se učíte anglický jazyk a kde/jak?**

1.A: Nina má kromě běžné školní výuky (1 hodina týdně) ještě 1x týdně kroužek angličtiny ve škole (1 vyučovací hodina). Anglický jazyk se začala učit minulý rok ve školce (kroužek 1x týdně)

Verča chodí na mimoškolní kroužek, učit se začala tento školní rok.

Markétka a Anitka se anglický jazyk učí od školky, kde měly kroužek. V současné době jiný nenavštěvují.

Zbylé děti se učí jazyk od první třídy a pouze ve škole.

2.B: Jáchym: Dva roky, kromě výuky ve škole ještě doma z aplikace.

Oliver: 4 roky jednou týdně.

Alex: Anglický jazyk se začal učit ve škole (a pouze ve škole).

Dva žáci mají anglicky mluvícího otce a dva další chodili na kroužek Wattsenglish již ve školce.

### **3) Jak probíhá běžná hodina anglického jazyka?**

Prvnáčci téměř jednohlasně popsali, že v hodinách sledují Steva a Maggie, opakují a píšou do sešitu. Hry prý nehrají. A nezpívají.

Žáci 2. B uvedli, že zpívají, počítají, pracují s učebnicí, hrají divadlo – dramatizují komiksy v učebnici. Podle knihy také učitelka tvoří vtipné aktivity na koberci (blíže nespecifikováno, údajně záleží, kdy a co dělají).

Pro Olivera je práce s učebnicí nudná, protože učitelka ho nikdy nevyvolává, jelikož ví, že ví.

### **4) Otázka pro druháky: Pamatujete si, jak probíhaly lekce minulý rok? Když jste se učili podle Steva a Maggie?**

Všichni dotazovaní chlapci ze druhé třídy uvedli, že „...jen jsme koukali a nic nedělali“. Videím by Oliver dal 7 bodů z 10, ale učitelka je stále pauzovala, aby opakovali, takže to prý byla nuda.

### **5) Baví vás angličtina? Jaká forma výuky by vám vyhovovala nejvíce?**

Všechny děti se shodly, že je jazyk baví a že by angličtinu chtěly mít častěji. Prvnáčci alespoň dvakrát týdně, druháčci uváděli dokonce přání mít ji každý den. Žáci se poté sami od sebe rozpovídali o důležitosti znalosti jazyka: „Je super umět angličtinu, protože pak se můžeš domluvit v cizích zemích...“ „...kdo neumí anglicky, nemůže cestovat“.

Chlapce ze 2. B nejvíce baví dramatizace komiksů a zmiňované hry. Prvnáci by raději hráli hry, než sledovali videa a vyplňovali cvičení v sešitě. Dvě děti (1.A) uvedly, že je baví oboje. Tedy hrát hry i sledovat video.

## **Příloha č. 2 – Rozhovor s učitelkami**

Rozhovoru se v obou třídách účastnila učitelka i asistentka. Vzhledem k tomu, že rozhovory probíhaly vždy během dvacetiminutové pauzy, uvádím pouze zjednodušený přepis. Skutečný přepis by byl příliš dlouhý a obsahoval by mnoho opakujících se nebo nadbytečných informací, které nejsou pro tuto práci relevantní.

### **1) Jak většinou probíhají vaše běžné hodiny anglického jazyka?**

1. A: V kroužku opakujeme a procvičujeme slovíčka podle flash cards, pak sledujeme videa Steva a Maggie, to děti moc baví. A ke každému videu je pak v učebnici cvičení nebo jiný úkol.

(Můj dotaz, zda hrají hry podle Game bank, které jsou součástí Wattsenglish)

Učitelka: Já nejsem angličtinářka a žádnou metodiku jsem k učebnici nedostala, takže vůbec nevím, jaké hry tam jsou.

2.B: To záleží, co zrovna probíráme. Většinou si pomocí nějaké hry zopakujeme učivo předešlé hodiny, pak si přečteme novou látku, k tomu je vždy audio nahrávka. V učebnici jsou i písničky a komiksy, které mají děti moc rády.

### **2) Jak často děti během hodin hovoří?**

1.A: Děti opakují slovíčka podle těch flash cards. A pak mají vždy opakovat výrazy a fráze podle Steva ve videu.

2.B: Během hodiny se vždy snažím, aby mluvili všichni. Děti angličtina baví, takže hovoří i zpívají rády. Samostatně, ve skupinkách i všichni najednou. Jsou to vesměs začátečníci, ale máme tu dva chlapce, kteří mají otce rodilého mluvčího. A ti docela zvyšují úroveň komunikace.

### **3) Jak jste spokojeny se zadanou metodou/učebnicí, podle které učíte?**

1.A: Mně ta videa přijdou trošku hloupá a Maggie mluví opravdu divně. Ale dětem se to líbí. A můžou ta videa sledovat i doma.

2.B: Učebnice mi vyhovuje. Jsou v ní písničky, audionahrávky, komiksy. Ty děti velmi rády dramatizují. Vyberou si, koho budou představovat, a buď hrají podle textu, nebo si i vymýšlejí vlastní verze.

#### **4) Mohu vás poprosit o zpětnou vazbu mých lekcí?**

1:A: No neumím si představit, že bych takto učila celý den. Ale určitě to bylo inspirativní a děti to neuvěřitelně rozmluvilo. Říkaly jsem si s asistentkou, že některé metody budeme v hodinách používat, jako třeba jak šeptali to oblíbené jídlo, hádali co je v děravých obálkách nebo jak dělali fotku. A dnes mi přišlo úplně neuvěřitelné, jak moc žáci mluvili během „návštěv“.

2.B: Lekce byly úžasné, kreativní, děti byly nadšené. Sama jste viděla, jak na začátku vždy skákaly radostí. Obzvlášť když zjistily, že budete mít dvouhodinovku. A hlavně prakticky celou dobu mluvily anglicky. A to i Nelinka s Jůlinkou.