

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra anglického jazyka

Diplomová práce

**VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY
K ROZVOJI ÚSTNÍHO PROJEVU ŽÁKŮ VE VÝUCE
ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ**

Olga Procházková

Plzeň 2012

University of West Bohemia

Faculty of Education

Department of English

Thesis

**USING DRAMA TECHNIQUES TO DEVELOP
PRIMARY PUPILS' SPEAKING SKILLS IN ENGLISH**

Olga Procházková

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Březnici dne 14. dubna 2012

.....

Jméno Příjmení

ACKNOWLEDGMENTS

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Daně Hurtové za pomoc a odborné vedení při realizaci diplomové práce. Dále děkuji svým kolegům, kteří se na experimentu podíleli, zejména Mgr. Janě Doulové, která mi přispěla svými cennými radami.

ABSTRACT

Procházková, Olga

Západočeská univerzita v Plzni. Duben, 2012

VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY K ROZVOJI ÚSTNÍHO PROJEVU ŽÁKŮ VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Supervisor: Mgr. Dana Hurtová

Diplomová práce „Vyžití prvků dramatické výchovy k rozvoji ústního projevu žáků ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy“ poskytuje metodicko - didaktický materiál využívající technik dramatické výchovy. Teoretická část pojednává o jednotlivých prvcích výuky – učitel, žák, vyučovací metody a prostředí výuky v rámci pedagogické komunikace. Popisuje formy komunikace ve vyučovacím procesu, včetně překážek, s kterými se běžně setkáváme. Blíže se věnuje problematice počátečního a volnějšího mluveného projevu v anglickém jazyce. Zabývá se postavením dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka a představuje uplatnění moderních výukových prostředků v souvislosti s rámcovým vzdělávacím programem. V praktické části byl proveden experiment, ve kterém bylo porovnáno pět didaktických her k rozvoji orálního projevu žáků prvního stupně v anglickém jazyce. Společným rysem těchto her bylo, že využívají prvky dramatické výchovy. Tyto činnosti byly sledovány v průběhu měsíců března a dubna 2012 na ZŠ Březnice. Do experimentu se zapojilo 154 žáků v 9 skupinách. Byl proveden ve spolupráci se 4 vyučujícími, kteří se žáky jednotlivé aktivity vykonali a natočili na videokameru. Pořízené videonahrávky jsme posléze analyzovali a data zapisovali do předem připravených tabulek. Následně jsme rozdali žákům dotazníky, ve kterých děti hodnotily známkou, jak se jim jednotlivé činnosti líbily a zda se jim jevíly prospěšné pro jejich komunikaci v anglickém jazyce. Těchto pět didaktických her jsme porovnávali vzájemně mezi sebou, mezi jednotlivými ročníky a skupinami. Zaměřili jsme se v hodnocení na to, kolik žáků a jak efektivně komunikovalo, zda si činnost oblíbili a měli radost z jejího provádění, a v neposlední řadě jsme si všímali, jakou měrou pracovali samostatně, či zda potřebovali více podpory od vyučujících. Pro lepší přehlednost jsme nasbíraná data převedli na procenta a vyjádřili pomocí grafů, které jsme vzájemně porovnali. Ověřovali jsme hypotézu, zda existuje přímo úměrný vztah mezi radostí žáků z provádění činnosti a její efektivitou.

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Teoretická část.....	2
2.1 Komunikace.....	2
2.1.1 Komunikace jako pojem, předpoklady verbální komunikace, ústní projev	2
2.1.2 Komunikativní kompetence, komunikativní pojetí výuky	4
2.1.3 Pedagogická komunikace a překážky, které ji znesnadňují	5
2.1.4 Nejčastější formy komunikace ve vyučování	8
2.1.5 Organizační formy vyučování a jejich vliv na komunikaci.....	9
2.1.6 Metody výuky.....	10
2.1.7 Didaktické hry k rozvoji mluveného projevu	11
2.2 Ústní projev ve výuce cizích jazyků.....	14
2.2.1 Specifika ústního projevu v anglickém jazyce	14
2.2.2 Metody výuky anglického jazyka.....	15
2.2.3 Počáteční mluvený projev v anglickém jazyce.....	18
2.2.4 Volnější mluvený projev v anglickém jazyce.....	21
2.3 Dramatická výchova.....	23
2.3.1 Vymezení pojmu DV, její obsah a cíl	23
2.3.2 Učivo, metody a techniky DV	24
2.3.3 Techniky DV ve výuce anglického jazyka na I. stupni ZŠ	26
3. Metody výzkumu.....	30
3.1 Místo a čas experimentu.....	30
3.2 Seznam sledovaných skupin:.....	30
3.3 Popis a rozbor sledovaných aktivit.....	31
4. Výsledky a komentáře	36
4.1 Analýza sledovaných činností	36
4.2. Grafický rozbor	40
4.2.1 Grafický rozbor jednotlivých skupin.....	40
4.2.2 Grafický rozbor jednotlivých ročníků (sloučení skupin).....	49
4.2.3 Grafický rozbor jednotlivých aktivit (sloučení všech 9 skupin žáků)	53
5. Implikace	56
6. Závěr.....	58

1. Úvod

„Jazyk je úžasný lidský vynález, protože bez něj by nebyly myslitelné jakékoli jen trochu složitější aktivity. (...) Jazyk umožňuje odpoutávat se od momentální reality a vyjadřovat nejen to, co je, ale také věci pouze možné.“ (Jandourek, 2009, s. 176)

V této práci bych ráda zjistila, jaké jsou možnosti využití dramatické výchovy k rozvoji řečových dovedností ve výuce cizího jazyka, v tomto případě mluveného projevu v anglickém jazyce, na prvním stupni ZŠ. Běžně se setkáváme s tím, že se děti hůře vyjadřují ve své mateřštině a tyto obtíže často přetrvávají i na druhém stupni ZŠ. V současné době se stále více zkoumá čtenářská gramotnost dětí. Je známo, že dnešní děti čtou méně a často bez pochopení obsahu sdělení. Důsledkem je omezená slovní zásoba a následně slabá kvalita verbálního projevu. Jedním z cílů dramatické výchovy je poskytnout žákovi co nejvíce příležitostí ke komunikaci v běžných životních situacích spontánní, zábavnou formou. Techniky, kterých DV používá, jsou rozličné. Obecně lze říci, že jsou všechny provázány s určitým typem komunikace, ať již verbální či nonverbální (pantomimické). My se zde zaměříme na techniky rozvoje verbální komunikace. V příloze uvedeme širokou škálu dramatických her. Hry jsou cíleně vybírány pro výuku anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Nelze přesně stanovit, jaká by měla být úroveň znalostí žáků anglického jazyka v jednotlivých ročnících. Považujme tento sumář za jakýsi rámeček, který lze využít a modifikovat dle potřeb jednotlivých škol a vyučujících. Vybereme z něj několik her, které uvedeme do školní praxe. Posoudíme jejich efektivitu a použitelnost v rámci běžné výuky anglického jazyka. Ověříme hypotézu, zda existuje přímo úměrný vztah mezi radostí žáků z prováděné činnosti a její efektivitou. Tedy zda metody výuky, které využívají techniky dramatické výchovy, jsou efektivní, protože děti baví.

2. Teoretická část

V této kapitole se seznámíme s problematikou verbální komunikace. Porovnáme promluvu mluvenou a psanou. Zmíníme komunikativní kompetenci jako jednu z klíčových kompetencí a jakým způsobem je třeba ji rozvíjet. Popíšeme, jaké překážky nám mohou komunikaci ve škole znesnadnit. Zaměříme se na nejčastější formy komunikace ve vyučování a také zjistíme, jaký vliv mají organizační formy vyučování na komunikaci. Od skupin žáků přejdeme k jednotlivci a poznáme jeho potřeby v procesu výuky. Díky analýze potřeb vybereme vhodné výukové metody, ve kterých se opět vrátíme k rozvoji mluveného projevu.

Ve druhé části kapitoly zacílíme na ústní projev ve výuce cizích jazyků, konkrétně angličtiny. Popíšeme rozmanité techniky a přístupy. Nastíníme problematiku počátečního a volnějšiho mluveného projevu.

Třetí část je věnována dramatické výchově. Odhalíme, co se skrývá pod jejím názvem, její vznik, obsah a cíl. Zjistíme, jakým způsobem ji lze transformovat dle potřeb učiva. Prozkoumáme její metody a techniky, ve kterých se zaměříme zejména na výuku anglického jazyka prvního stupně.

2.1 Komunikace

2.1.1 Komunikace jako pojem, předpoklady verbální komunikace, ústní projev

Komunikace je „sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání.

V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, co sděluje, proč to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením.“ (Průcha et al., 2009, s. 130) Podívejme se blíže na verbální komunikaci a její postavení ve vyučovacím procesu.

Člověk je pro verbální komunikaci vybaven fyziologicky, například utvářením a umístěním hlasivek a svalovou ovladatelností jazyka a rtů, dále vrozenou schopností jazyk

se naučit. Sám jazyk patří do oblasti kultury a každý jednotlivec se jej musí naučit. Ve společnostech, které neznají písmo, se jazyk udržuje pouze předáváním z generace na generaci, a pokud se toto předávání přeruší, jazyk vymře. Jazyk a řeč úzce souvisejí s intelektuálními schopnostmi a silně ovlivňují i lidské myšlení. Spolupráce, organizace, shromažďování a předávání znalostí, myšlenek a technik nejsou bez verbální komunikace patrně možné. Verbální komunikace užívá artikulovanou řeč, tvořenou hláskami, slovy a větami. Je vázána na určitý jazyk. Slova jsou symboly s více méně stálým a určitým významem, který není zcela závislý na souvislosti a situaci, proto může vyjadřovat i témata a obsahy nepřítomné, například minulé, vzdálené nebo budoucí, případně i neskutečné a fantazijní. (Hurtíková, 2011, s. 21). Porovnejme tedy promluvu orálně-akustickou a grafickou.

„Mluvená podoba jazyka je primární, protože se rozvíjela během vývoje člověka. Psaná podoba je tedy sekundární, její historie je oproti mluvenému sdělování „krátká“ (písmo vzniklo přibližně před pěti tisíci lety. V posledních letech se prosazuje komunikativní obrat v lingvistice i ve vzdělávání, takže i oblast výchovy a vzdělávání se přesouvá od psaných textů a cvičení ke komunikačně orientovaným úlohám a rozvoji komunikativní kompetence žáků.“ (Hurtíková, 2011, s. 81)

Aspekty a rysy	Promluva:	
	mluvená	psaná
Médium komunikace	orálně-akustická (mluvení-poslouchání);	grafická (psaní-čtení);
Čas a prostor	vázaná/pomíjivá, ale dynamicky proměnlivá, omezená co do slyšitelnosti, avšak umožňující přímý kontakt, spontánní a nepřipravená, vyžadující rychlou reakci, mající přímou zpětnou vazbu;	nezávislá (kromě doby vzniku) a „trvalá“, neomezená/přenosná lokálně i časově, bez přímého kontaktu, předem připravená, bez přímé zpětné vazby (často i bez nepřímé);
Autor (mluvčí) a adresát (posluchač)	minimálně dva, splývá s mluvčím;	jediný (u odborných textů často víc), obvykle mnoho (u soukromého dopisu jeden);
Struktura promluvy	volnější a méně složitá, výrazná deixe a indexiálnost, časté opakování;	složitá, popř. i složená (z různých typů, heterogenní);
Funkce komunikace	všechny, zesílené však apelová (direktivní), expresivní a faktická;	všechny, zeslabené však direktivní, faktická a obvykle i expresivní;

Výrazové prostředky a situace	vlastní jazykové, avšak implicitnější, více redukce, frazéry a slang, výrazná emocionalita a evaluativnost, variabilita, prozódie, kinesika, neformální, neveřejná, neoficiální, proxémika.	vlastní jazykové, avšak explicitnější, s termíny, grafika, formální, veřejná.
-------------------------------	---	---

Tabulka č. 1: Charakteristické rysy mluvené a psané promluvy (Čermák, 2009)

2.1.2 Komunikativní kompetence, komunikativní pojetí výuky

Podrobněji jsme popsali ústní projev a nyní se podívejme, jak se k tomuto tématu vyjadřuje nejvyšší orgán činný v oblasti vzdělávání dětí a mládeže, tedy ministerstvo školství.

Komunikativní kompetence je, spolu s dalšími pěti kompetencemi, základním prvkem dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Klíčové kompetence ve vzdělávacím systému představují „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2007, s. 14). V užším smyslu komunikativní kompetenci chápeme jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů atd.; zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa); je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka.“ (Průcha et al., 2009, s. 130)

Je tedy zřejmé, že komunikace je základní složkou vzdělávacího procesu a je vymezena jako jedna z klíčových kompetencí. Musí se tedy zákonitě projevit i ve výuce. Tato myšlenka není věcí v zásadě novou, ale je podrobněji zkoumána v posledních 40 letech. „Komunikativní pojetí výuky jazyka se zejména v západních zemích prosazovalo od 70. let minulého století v návaznosti na předchozí školský systém. Mothejzíkova (1991) uvádí, že komunikativní přístup k učení zdůrazňuje především motivaci, aktivitu, efektivitu a pozitivní úlohu transferu. Výuka by měla být proto vedena takovým způsobem, aby žák získal jistotu, sebedůvěru a plynule se vyjadřoval. (Mothejzíkova in Hurtíková, 2011, s. 42)

V jiných jazycích, například angličtině, jsou žáci vedeni k tomu, aby se uměli vyjadřovat v jakékoli situaci, to znamená, aby ovládali všechny komunikační funkce. Učitelé tedy žákům často předkládají vzorové věty, které mohou využít v konkrétní situaci, a od žáků se používání

těchto větných vzorců očekává. Může se jednat o pozdrav, otázku, odpověď, souhlas, vyjádření názoru, poděkování, formulování obav, uvádění důvodů a mnoho dalších.“ (Mothejzíkova in Hurtíková, 2011, s. 42) Z funkčního hlediska komunikace v anglickém jazyce je důležité, abychom žákovi poskytli možnost volby odpovědi. Tedy naučit ho takové vzorové věty, aby se mohl svobodně rozhodnout a vyjádřit vlastní názor. (např. zda se mu věc líbí, či nelíbí, zda mu jídlo chutná, či nechutná apod.) Pokud dítě pocítí, že je součástí rozhovoru, „je vtaženo“, uvědomí si význam této činnosti a je motivováno mnohem víc, než když jen zběžně opakuje předkládané věty či slovní spojení.

2.1.3 Pedagogická komunikace a překážky, které ji znesnadňují

Jak tedy vhodně komunikovat a podněcovat žáky, aby se sami vyjadřovali bez obav a s chutí? Tuto oblast mapuje pedagogická komunikace. Je významným prostředkem pedagogické interakce. Je to vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která sleduje pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzdělávat. Staví na sociální interakci v přímé závislosti na jejích účastnících, obsahu, výchovně-vzdělávacích cílech, organizačních formách a metodách výuky. Vedle její obsahové stránky je neméně důležitá i rovina prožitková a emoční. V dnešní době se stále více do vztahu učitel x žák dostává partnerský charakter komunikace i jednání, vzájemné respektování a oboustranná důvěra.

„Pedagogická komunikace je specifickým druhem sociální komunikace, která je prostředkem sociální interakce. Při ní se stýká člověk s člověkem, skupina lidí s jinou skupinou, přičemž často provádějí společnou činnost.“ (Mareš, Křivohlavý, 1990). *„Komunikace ve škole také přispívá k vytvoření klimatu či atmosféry, ať už ve třídě nebo v rámci celé školy.“* (Wright, in Hurtíková, 2011) *„Vzhledem k tomu, že jazykový projev je základní činností, která umožňuje přenášení obsahů učiva mezi učitelem a žákem, tedy činností umožňující pedagogickou interakci, je nezbytné orientovat učitele tak, aby výuku vedl v komunikačním duchu a umožnil ve výuce žákům v maximální míře podíl na řečové interakci (výukový dialog).“* (Svobodová, in Höflerová, 2004, s. 7). Bohužel ne vždy se nám podaří komunikovat s žáky podle našich představ. Na naší cestě k úspěšné komunikaci nás může zastavit řada překážek.

„Pedagogická komunikace probíhající mezi učitelem a žákem není snadná a řídí se mnoha pravidly (obecnými pravidly komunikace, ale také respektuje specifickou výchovně-

vzdělávacího prostředí), stejně jako závisí na osobnostech jednotlivých aktérů. Tato komunikace by měla být v každém okamžiku obousměrná; dosáhnout však tohoto rysu není jednoduché. Objevují se překážky, které brání účinné komunikaci, v některých případech ji zcela znemožňují. Tyto překážky jsou však těsně spojeny s konkrétní situací, jsou tedy těžko zachytitelné a popsatelné.“ „Nejtypičtějšími a nejfrekventovanějšími problémy, které vyvolávají nedorozumění, jsou překážky vnějšího prostředí (např. úroveň hluku, pořadí hodiny, únava žáků apod.) a paralingvistické charakteristiky řeči učitele. (hlasitost, barva hlasu, rychlost, využití pauz a důrazů aj.)“(Gavora in Hurtíková, 2011, s. 101-102) Neopomenutelným aspektem v oblasti rétoriky je srozumitelnost. Je ovlivněna spoustou faktorů, jako dobou dozvuku, hladinou hluku v pozadí, objemem místnosti, umístěním povrchu, který odráží nebo pohlcuje zvuk.

Jiným typem překážky může být vlastní interpretace sdělení. „Každé vyjádření má obsah i formu – sdělujeme konkrétní informaci, která je určena pro konkrétního příjemce v konkrétní situaci. Nakonec musí být každé sdělení interpretováno – každý příjemce musí rozkódovat obsah vyjádření ve chvíli, kdy jej přijímá. Právě v této fázi komunikace, tj. přijímání a dešifrování sdělení, dochází mnohdy k nedorozumění, protože posluchač může chybně interpretovat obsah nebo formu vyjádření a vztah mluvčího k posluchači.“ (Hurtíková, 2011, s. 96) Gavora uvádí jako konfliktní situace ty, kdy je otázka odtržena od reálného života (je příliš vědecká). Zmatení u žáka mohou vyvolat také několikanásobné otázky.“ (Hurtíková, 2011, s. 101-102)

Svobodová (2000) uvádí, že existují tzv. „komunikační bariéry“, které nám do jisté míry blokují porozumění. Dělíme je na: fyzikální (zabraňují fyzickému styku a komunikaci), znalostní (může se jednat o znalost či neznalost jazyka, fakt a dalších informací), interakční (vztah učitel – žák nebo žák – žák, jsou nejpodstatnějším kritériem při výuce anglického jazyka), transkulturní (mohou se vyskytovat při mezinárodním komunikování), dále pak malá vnější či vnitřní motivace a špatný management času. (Svobodová in Hurtíková, 2011, s. 99)

Svobodová (2000) dále popisuje tzv. „blokátory pedagogické komunikace“ a dělí je na úplné: (žák nepochopil komunikační záměr učitele, žák nepochopil smysl informace, byly stanoveny nesplnitelné komunikační cíle, došlo ke snižování úrovně sebevědomí žáka) a částečné: (přílišná dynamičnost a chaotičnost řeči učitele, učitelova mnohomluvnost), což vyúsťuje v disproporční rozdělení času komunikace mezi učitelem a žákem. Také sem patří

přemrštěná emocionalita učitele, zkracování pauz, které byly poskytnuty žákovi na odpověď či přerušování žakovských replik.

Mezi další nešvary patří potlačování přirozeného chování žáka, jeho usměrňování k jediné správné odpovědi či zdůrazňování nadřazenosti role učitele nad rolí žáka. Přísný či rezervovaný vyučující často, ať už neúmyslně, vyvolává ve třídě atmosféru, ve které se žáci bojí nebo stydí pokládat otázky, a z vyučování se tak stává jednosměrný proces.

Petty (1996) předkládá základní nedostatky způsobující nedorozumění. Bývá to přílišná náročnost či nenáročnost práce, dále pak odborná terminologie. Učitel by měl používat pouze odborné názvy, se kterými žáky už dříve obeznámil, a vyvarovat se příliš složitého vysvětlování. Není vhodné, aby slovní zásoba a gramatická stavba vět byla u učitele na stejné úrovni jako u žáků. Neměla by být však ani příliš komplikovaná. U žáků je to pak strach z neúspěchu a malá očekávání od svého výkonu. Je třeba nahlížet na rozdíly ve schopnostech mezi žáky, na jejichž základě je nutno volit úměrně obtížné úkoly pro jednotlivce či skupiny. (Petty, 1996, s. 34-38)

Ne všichni žáci mají stejné podmínky pro rozvoj komunikačních dovedností. Velkou roli zde sehrává i funkce rodiny. Některé děti vyrůstají v nepodnětném prostředí a to se projevuje zejména v nižší slovní zásobě a menší schopnosti adekvátně komunikovat. Zvláštní kapitolou jsou děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Tomuto tématu se podrobněji věnuje speciální pedagogika¹ a je legislativně vymezeno Školským zákonem.

Proto, aby proces komunikace nebyl pouze jednosměrný, tj. od učitele k žákům, ale aby fungoval oběma směry, je nutné vytvořit podmínky. Dosáhnout oboustranné komunikace není jednoduché. Přímá komunikace žáka s učitelem i kontrola jeho práce je důležitou součástí zpětné vazby. Je tedy třeba dbát těchto pravidel: nazývat věci přesně a správně; hovořit jasně a jednoduše, aby každý okamžitě pochopil význam zprávy; volit slova přiměřeně věku a slovní zásobě příjemce. Porozumění u žáků závisí na jejich znalostech i dovednostech. Může ho zvýšit jak učitel, tak žáci sami. Učitel má vliv zejména na motivaci

¹ Speciální pedagogika se věnuje výchově a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. žáků s tělesným, smyslovým, řečovým, psychickým postižením nebo sociálním znevýhodněním, a jedinců mimořádně nadaných.

žáků textu porozumět. Žáci pak mohou používat strategie či algoritmy, které pomáhají porozumění. Naproti tomu verbální vyjádření žáka je závislé hlavně na stupni rozvoje jeho myšlení.

2.1.4 Nejčastější formy komunikace ve vyučování

Jakým způsobem tedy ve vyučování komunikujeme? Nejčastěji používáme dvě formy komunikace, a to monolog a dialog.

Při monologu se vyjadřuje pouze jeden člověk. V běžném životě se nevyskytuje tak často jako dialog, ale zato v časově větším rozsahu. Je tedy nezbytné vyjadřovat se srozumitelně a zároveň dbát na logickou výstavbu textu.

Dialog je hovor dvou a více osob a je nejběžnější formou sociální komunikace. Učitel používá dialog často během opakování nebo zkoušení, dále když se táže na různé věci. Zpravidla oslovuje jednoho žáka nebo celou třídu, příp. dvojici nebo skupinu žáků. Učitel by se měl vyjadřovat přiměřeně dle žákových schopností a dovedností. Dialog je také vhodným motivačním prvkem, neboť žáci cítí vnitřní uspokojení, když správně odpoví na učitelovu otázku. Je proto nezbytné vytvořit prostředí podněcující dialog, což se samozřejmě dotýká pozitivního klimatu ve třídě, dobrých vztahů, vhodného stylu řízení třídy či stanovených pravidel komunikace. Další podmínkou je připravenost učitele i žáka pro dialog, a to jak osobnostní, tak i profesní. Mluvčí má možnost okamžité opravy svého vyjádření, pokud si uvědomí nějakou nepřesnost, nebo může reagovat na zpětnou vazbu, kterou dostane od příjemce. (Hurtíková, 2011, s. 86-90)

Na základě této vědomosti byla vytvořena tzv. dialogická metoda². Klade důraz na pochopení. Vede žáky k aktivnímu zapojení do výuky a apeluje na jejich přirozenou zvědavost. Nutí je, aby přehodnocovali a opravovali své domněnky a dosavadní znalosti. Díky tomu jsou jejich nabyté vědomosti aplikovatelné. Další podstatnou výhodou dialogické metody je

² Prvním, všeobecně známým filosofem a učitelem, který své učení založil právě na smysluplném dotazování, byl Sókrates. Vhodně pokládanými otázkami se snažil své studenty přivést k poznání. Sókratés svými otázkami nejprve zpochybnil jejich domnělé vědění a pak je dovedl k hlubšímu, pravdivějšímu porozumění a náhledu. Odtud také nazýváme metodu dialogu metodou sokratovskou.

motivace. Pocit vnitřního uspokojení, který žák získá, když správně zodpoví otázku a je učitelem ihned oceněn. Navíc je také demonstrován jeho úspěch v třídním kolektivu.

„Dobře kladené otázky by měly přimět k přemýšlení všechny žáky ve skupině a dát jim příležitost získat pozitivní zpětnou vazbu, která by byla projevem jejich úspěchu; neměly by v žácích vyvolávat pocit, že se je vyučující snaží nachytat.“ (Petty, 1996, s. 155) *Učitel by si měl dopředu rozmyslet, jakým způsobem se bude žáků dotazovat. Pokud by ulpíval stereotypně na jedné otázce, pravděpodobně by ztratil pozornost třídy. Je tedy důležité, aby druhy otázek obměňoval, využíval zjišťovací i doplňovací otázky. Lze tedy obecně říci, že by otázky měly podporovat samostatné myšlení žáků. Měly by aktivizovat a motivovat jejich činnost.* (Petty, 1996, s. 152-155)

V dnešní době se tato metoda hojně využívá při tréninku tzv. kritického myšlení.³ Je zde promyšleně a strukturovaně využíváno čtení, psaní a diskuze k rozvíjení samotného myšlení žáků. Využívá tzv. třífázový model učení – evokace (co žák ví, nebo si myslí, že ví), uvědomění (hledání klíčové informace, argumentace), reflexe (co si žák z hodiny odnáší).

2.1.5 Organizační formy vyučování a jejich vliv na komunikaci

Jak jsme již zmínili, komunikace je formou sociální interakce. Ve třídě tedy nejsme sami, ale je zde kromě učitele daný počet žáků. V běžných základních školách jsou žáci rozděleni do tříd, ve třídě pak mohou vznikat pracovní skupiny různé velikosti. To, jakým způsobem žáky rozdělíme do skupin, má také vliv na účinnost komunikace. Celá třída může reagovat na komunikační podněty zcela odlišně než menší skupiny. Mimo osobnostní a výkonové charakteristiky třídy může komunikaci také ovlivňovat organizační forma vyučování. Rozlišujeme tři základní organizační formy: hromadné (frontální) vyučování, skupinové vyučování a individualizované vyučování. (Mareš a Křivohlavý, 1990), „*V rámci třídy mohou vznikat menší skupiny (3 - 5 žáků), které tvoří základ skupinového vyučování. Skupiny mohou být homogenní nebo heterogenní podle různých hledisek (podle pohlaví, úrovně znalostí nebo dovedností atd.). Práce ve skupinách či dvojicích podporuje některé klíčové kompetence*

³ Kritické myšlení: schopnost porozumět informacím, uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat ji s opačnými názory a s tím, co o tématu víme, zaujmout určité stanovisko. (Kašparová, Kurz kritického myšlení)

(např. kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální), je však organizačně složitější pro učitele.“(Hurtíková, 2011, s. 66)

Dalším podstatným hlediskem je i prostorové rozmístění žáků. Vzdálenost mezi nimi samými a mezi žáky a učitelem. Obecně platí, že žáci v rámci skupiny by měli sedět nejlépe těsně u sebe a naopak vzdálenost mezi jednotlivými skupinami by měla být pokud možno větší, aby se vzájemně nerušily. Učitel by jistě měl mít možnost volného pohybu po třídě, aby se mohl přemísťovat k jednotlivým skupinám a reagovat na jejich potřeby, tj. komunikovat jen s nimi, či hovořit ke všem skupinám najednou z místa, kde bude dobře viděn a slyšen. Musíme si uvědomit a přijmout jako fakt, že práce ve skupinách je poněkud hlučnější, protože zde současně a navzájem komunikuje více studentů. Je vhodné, aby učitel sdělil žákům instrukce před započatím jejich práce a požádal je, aby zbytečně nezvyšovali své hlasy.

Organizační formu vyučování zpravidla podřizujeme metodě výuky. Výběru vhodné metody se budeme věnovat v následující části. Její vliv na komunikaci je klíčový.

2.1.6 Metody výuky

Při výběru vhodné výukové metody je třeba zohlednit více činitelů. Aby byl proces výuky efektivní, je třeba si uvědomit, jak se dítě učí. Každý člověk je jiný, a tak mu může vyhovovat i jiný učební styl. *„Za základní jsou považovány kognitivní, vyučovací a učební styly člověka dané preferencí a aktivizací pravé nebo levé hemisféry mozku. Podle teorie levé a pravé hemisféry je pravá, nedominantní hemisféra typická pro divergentní (resp. umělecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a pro nonverbální myšlení a cítění, kdežto těžisková, levá dominantní hemisféra je typická pro racionální (resp. vědecký) kognitivní, vyučovací i učební styl a zajišťuje úkony spojené s řečí - a to nejenom s mluvenou, ale i s psanou. Je třeba aktivizovat obě hemisféry, kombinovat různé metody, aktivity a techniky, aby si každý žák mohl i podvědomě vybírat takové podněty, které nejvíc vyhovují jeho mozkovému způsobu zpracování a hemisférové dominanci (Lojová in Kohoutek, 2010). Jedno z dalších kritérií pro rozlišování kognitivních a učebních i vyučovacích stylů je preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické nebo jiné smyslové aktivity při učení a vyučování.“* (Kohoutek, 2010)

Z toho tedy vyplývá, že působení vyučujícího na žáka by mělo být v každém směru komplexní. Dětem nestačí jen auditivní vnímání (např. řeč vyučujícího či poslech CD), potřebují mnohem více smyslových podnětů, ať už vizuálních (např. obrázkové karty, učebnice) nebo kinestetických (např. TPR nebo skutečné předměty, kterých se mohou dotýkat). Ideální je ovšem kombinace všech těchto tří učebních stylů navzájem. Proto bychom měli náš verbální projev doplnit obrázkem, případně aktivitou. Záleží na učiteli, aby zvolil vhodnou výukovou metodu jako prostředek k dosažení stanovených cílů výuky. *„Dobrá výuková metoda tedy předává plnohodnotné informace, rozvíjí poznávací procesy, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání, respektuje systém vědy, je výchovná, je přirozená, je použitelná v praxi, je adekvátní žákům i učitelům, je didakticky ekonomická a je hygienická.“* *„Ve vyučování na základní škole se uplatňuje široká škála výukových metod, stejně jako u organizačních forem však jejich výběr závisí na charakteru předmětu a prezentovaného učiva. Většinou dochází k jejich propojování nebo souběžnému použití. Jednotlivé výukové metody se liší tím, do jaké míry si žáci zapamatují učivo prostřednictvím nich prezentované. Je zřejmé, že čím více se žák zapojí do osvojování učiva, čím různorodější jsou podněty, tím je učení efektivnější.“* (Hurtíková, 2011, s. 69-70)

Nejrozšířenější dělení metod, jak uvádí Macounová, je klasifikace podle Maňáka a Švece, kteří metody rozdělují z hlediska pramene poznání na metody slovní, které se dále dělí na monologické (např. vysvětlování, výklad, přednáška), dialogické (např. rozhovor, dialog, diskuze), písemné práce (např. písemná cvičení, kompozice), práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem a metody názorně demonstrační, které dělíme na pozorování předmětů a jevů, předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů), demonstrace statických obrazů, projekce statická a dynamická a v neposlední řadě na aktivizující, kam patří diskusní metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry a specifické metody. (Macounová, 2011, s. 40) Podívejme se, jak tyto metody v praxi fungují. Našemu záměru velmi dobře poslouží právě didaktické hry, pro jejich aktivizující charakter.

2.1.7 Didaktické hry k rozvoji mluveného projevu

„Slovní metody jsou pro vyučování na základní škole běžné, často se střídají a používají v různých fázích hodiny pro různý typ učiva. Učitelé však využívají i další metody, které bychom mohli nazvat jako komunikačně orientované, které podporují samostatné vyjadřování žáků a pomáhají vytvářet a rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti, komunikativní kompetenci.“

Jedná se o didaktické hry, které nabízejí nepřeberné množství nápadů, většinou jsou však velmi náročné pro učitele z hlediska obsahového a organizačního. Velmi časté jsou participativní metody, při nichž se vyžaduje aktivní zapojení všech žáků ve třídě. Jsou to například situační metody (žáci vybírají nejvhodnější z nabídnutých řešení problémové učební úlohy), inscenační metody (realizuje se formou hraní rolí) a brainstormingové metody (na základě nápadů žáků se hledá nejvhodnější řešení).“ (Hurtíková, 2011, s. 90-91)

Vycházejme z faktu, že hra je u dítěte přirozenou formou poznávání světa kolem sebe. Je to první dítětem samým řízená činnost, která rozvíjí kognitivní procesy, stimuluje myšlení a její nedílnou součástí je i emoční prožívání, které je dítěti zpravidla příjemné a tím posiluje zájem o pokračování nebo prohlubování hry či o hry nové. To, že se hry dají velmi dobře využít ve školním vzdělávání, je známo již od dob Komenského. Hry mohou děti přirozeně stimulovat k užití angličtiny. Některé z nich jsou přímo řízeny vyučujícím, tzn. učitel je jedním z aktérů. U jiných jen dohlíží, případně koriguje práci či opravuje výslovnost v jejich průběhu.

Následují dvě ukázky takových her: „*Pass the ball*“ a „*Guess the mime*“. Pro hru „*Pass the ball*“ potřebujeme magnetofon, hudební nahrávku a míč. Nejdříve zapneme hudbu. Děti si posílají míč. Až hudba přestane hrát, dítě, kterému zůstane v ruce míč, musí odpovědět na otázku nebo mluvit o obrázku (tj. pojmenovat 3 věci z obrázku, který má před sebou). Pokud nechce mluvit, může říct *pass*. Až začne hudba znovu hrát, děti pokračují v posílání míče. Můžete kdykoli říct *change* a děti musejí změnit směr podávání míče. Tímto způsobem děti opakují některá slovíčka a okruh slovní zásoby je omezen daným tématem. Děti poslouchají hudbu a posílají míč, nemusejí se tedy neustále jen soustředit na angličtinu. Po skončení hry lze napojit hru na zapamatování. Snaží se zapamatovat, kdo co u kterého obrázku vyjmenoval nebo jaké předměty na obrázku viděly či jakou mají barvu apod. V této hře se skvěle povedlo propojit působení na všechny tři učební styly, a to jak na audiální, vizuální, tak v neposlední řadě i kinestetický.

Ke hře „*Guess the mime*“ potřebujeme obrázky lidí vykonávajících různé činnosti. Obrázky vyvěsíme na tabuli. Děti mohou pracovat ve dvojici, vybrat si obrázek libovolně, hrát roli osoby na obrázku a předvádět pantomimu společně. Ostatní žáci sledují pantomimu a snaží se uhodnout, o jakou činnost jde. Po skončení pantomimy se zeptejte

děti, kdo co předváděl. (Slattery, Willis, 2006, s. 59-61) V případě druhé hry je zde jasně patrné propojení s dramatickou výchovou.

Při vlastní realizaci těchto metod je třeba respektovat potřeby žáka. Například v případě chybné odpovědi je vhodné poskytnout žákovi možnost se opravit, případně mu umožnit konzultaci s jiným žákem. To vede ke spolupráci, rozvíjení klíčových kompetencí, a zároveň se tak ověřují znalosti dalšího žáka a jeho schopnost interpretace. Je třeba každou správnou odpověď pochválit, čímž učitel posiluje žákovo sebevědomí, a dává mu tak pocit jistoty a chuti do další práce. Nesprávné odpovědi nikdy nezesměšňujeme, naopak žáky navedeme na cestu ke správné odpovědi. (Petty, 1996, s. 154-156)

V praxi učitel zjistí, že některé děti mluví víc než ostatní. Ti, kdož se stydí mluvit před celou třídou, mívají zpravidla větší jistotu při mluvních cvičeních ve skupinách. Mají tak více prostoru k vlastnímu projevu. Mohou se ptát a odpovídat na otázky. Mohou se od sebe vzájemně hodně naučit. Získávají jistotu, protože mají soukromí oproti projevu před celou třídou. (Slattery, Willis, 2006, s. 62)

Svět kolem nás se však neustále mění a vyvíjí. V návaznosti na něj se mění i náš vzdělávací systém. Proto je nutné neustále hledat hry nové a ty staré aktualizovat či transformovat, aby co nejvíce vyhovovaly vyučovacímu cíli. Měli bychom si pamatovat, že i sebelepší hra by se neměla hrát příliš často nebo příliš dlouho.

Zde jsme uvedli dvě ukázky didaktických her v anglickém jazyce. Problematikou výuky cizích jazyků se budeme podrobně zabývat i v následující části.

2.2 Ústní projev ve výuce cizích jazyků

„Cizí jazyk – v našem případě anglický jazyk – přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v anglickém jazyce na I. stupni směřuje k dosažení úrovně A1.“ (Baladová, Hurtová, 2007, s. 105)

Metodami výuky jazyků se podrobněji zabývá lingvodidaktika: *„vědecká disciplína (u nás chápána v rámci pedagogiky), která se zabývá teorií a praxí učení a vyučování jazyků (mateřského a cizích jazyků). Je teorií interdisciplinární, kombinující poznatky a postuláty obecné didaktiky, lingvistiky a psycholingvistiky, psychologické teorie učení, teorie verbální komunikace aj. Termín je v české pedagogice poměrně nový, dříve byl běžný výraz metodika vyučování.“ (Průcha et al., 2009, s. 142) „Jazykové vyučování vybaví žáky potřebnými znalostmi a dovednostmi, jež mu umožní náležitě vnímat různorodá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznávání.“ (Svobodová, in Hurtíková, 2011, s. 52)*

2.2.1 Specifika ústního projevu v anglickém jazyce

Musíme si uvědomit, že jsme zemí, kde je pro většinou kulturu vlastním mateřským jazykem jazyk slovanský. Anglický a český jazyk jsou ve své podstatě velmi odlišné. Z tohoto hlediska se můžeme oprávněně domnívat, že pro žáky mohou existovat jistá úskalí při osvojování druhého jazyka. Ze své zkušenosti víme, že se setkáváme s problémy ve zvukové analýze a syntéze slov, dále ve výslovnosti odlišných hlásek, samohlásek a souhlásek. Žáci se též obtížně orientují ve dvojí podobě slov psaných a vyslovených a nakonec ve zcela odlišné gramatické stavbě vět. Existuje mnoho teorií, v kolika letech by se dítě mělo začít učit druhý

jazyk, ale pro naše současné potřeby vycházejme z faktu, že děti vstupují do vyučovacího procesu na různých jazykových úrovních. Dle naší vzdělávací soustavy se děti povinně učí anglický jazyk od třetího ročníku. Můžeme se mylně domnívat, že budeme se všemi dětmi začínat od úplného začátku. V praxi zjistíme, že některé děti již ovládají základní slovní zásobu, protože se dříve vzdělávaly v zájmových kroužcích či v mateřské škole. Každé dítě je ovšem jiné, a tak na některých, ačkoli také podstoupily jistou formu vzdělávání, nebude nijak zvlášť patrna. Z tohoto důvodu se nám jeví jako velmi vhodné rozřazovat děti do menších pracovních skupin, které budou lépe vyhovovat jejich individuálním potřebám. Ve výuce jazyka je komunikace klíčová, a proto je žádoucí snížení počtu žáků v jednotlivých skupinách oproti běžným třídám.

Anglický jazyk jako vyučovací předmět je velmi specifický. Má jednoznačně mezipředmětový charakter. Propojuje jednotlivé oblasti lidského poznání. Na prvním stupni se nejvíce přizpůsobuje potřebám a zájmům dítěte. Popisuje věci a činnosti z jeho každodenního života a jeho obsahem se může stát prakticky cokoliv. Na rozdíl od odborných předmětů je výklad v anglickém jazyce poněkud omezen. Dbáme zde především na interakci a prioritou je mluvený projev samotných žáků. Neznamená to však, že by učitel anglického jazyka mluvil méně než jeho kolegové v ostatních předmětech. Jeho projev nelze označit v pravém smyslu za výklad. Mnohem častěji užívá dialogu či dalších specifických jazykových a didaktických prostředků jako jsou říkanky, básničky nebo písničky. Více dbá na správnou výslovnost a artikulaci hlásek. Stejnou pozornost věnuje i výslovnosti dětí, kterou následně koriguje. Není tedy zaměřen pouze na obsah sdělení, ale také na formu. Trochu odlehčeně, ale jistě pravdivě se na toto téma vyjadřuje Petty: „*Velmi závidím učitelům cizích jazyků. Ať už vymyslí jakoukoli činnost, takřka ve všech případech bude pro žáky přínosná – postačí, aby při ní užívali jazyka, který vyučují. Proč tedy nehrát hry? Hry v lidech vyvolávají obrovskou touhu komunikovat, a jsou tudíž vynikající vyučovací metodou*“ (Petty, 1996, s. 196) Dle tohoto autora v příloze uvádím několik her pro osvojení jazykových a komunikačních dovedností.

2.2.2 Metody výuky anglického jazyka

Metody a techniky ve výuce cizího jazyka doznaly v ČR v posledních dvaceti letech mnoha změn. Jejich znalost je pro nás klíčová. Je to zdroj, z kterého ve své výuce čerpáme a který si můžeme pozměnit dle vlastního uvážení. Anglický jazyk používá

nepřeberné množství didaktických metod. Není předmětem této práce se jimi podrobně zabývat. Uvedeme zde jen výčet těch nejfrekventovanějších a pak se zaměříme na jednu z nich.

Výběr vhodné metody ve výuce anglického jazyka většinou volíme na základě toho, jakou dovednost chceme u žáků rozvíjet – poslech (*listening*), mluvení (*speaking*), čtení s porozuměním (*reading comprehension*) a psaní (*writing*). V rámci jedné aktivity či metody se většinou rozvíjí více než pouze jedna dovednost, avšak zpravidla bývají konkrétní činnosti cíleně zaměřeny právě na jednu z nich. (Macounová, 2011, s. 39)

Při probírání nové slovní zásoby je žádoucí, aby děti nové výrazy opakovaly po učiteli. Ideální je zapojit všechny jejich smysly. Použít obrázky, zvuky a kousky materiálů, kterých se mohou dotýkat, aby lépe pochopily význam. Učitel vhodně gestikuluje a předvádí různé věci. Osvědčilo se též dát dětem vybarvit obrázky týkající se nové slovní zásoby. Učitel by měl opakovat nové výrazy co nejčastěji a používat je ve vhodném kontextu. Tyto techniky usnadňují žákům zapamatování nových slov. Vycházejí z činností a her, které děti provádějí při osvojování mateřského jazyka. Pokud žáci ještě neumějí číst, musejí si slovo zapamatovat ve zvukové podobě. I když už umějí číst, je lepší postupovat od zvukové podoby k psané. (Slattery, Willis, 2006, s. 47)

Jednou z hojně používaných didaktických technik při výuce cizích jazyků je dril. Spočívá v opakovaném slyšení a používání určitého jazykového prvku. Při učení se jeví jako velmi efektivní. Umožňuje nám, abychom se úzce zaměřili na konkrétní gramatické konstrukce či jevy. Dá se použít i k opakování určité slovní zásoby či výslovnosti. Petty (1996) uvádí, že dril může být i zábavný, pokud je prováděn živě a s nasazením. Nejdříve vyslovíme slovo, frázi nebo větu a necháme třídu, aby jej opakovala. Výraz opakujeme nejvíce šestkrát a pak přejdeme k jinému. Nikdy neprocvičujeme tímto způsobem déle než minutu a užíváme ho výhradně pro velmi potřebné znalosti. K osvěžení tohoto cvičení můžeme použít techniku změny hlasu. Například proneseme výraz potichu, nahlas, radostně, smutně, vysoko, hluboko atd. Další příklady obměn techniky drilu jsou uvedeny v příloze 4.

Je také vhodné začít s krátkými rýmovačkami a říkankami. Hledat písničky a říkanky na probíraná témata. Ujistit se, že děti rámcově rozumějí tomu, co říkají. Hrát si se zvuky – zpívat a recitovat chvíli potichu, chvíli nahlas. Doprovázet je na jednoduché

hudební nástroje. Vyzvat děti, aby říkanky přednášely i v rodině a kamarádům mimo školu. (Slattery, Willis, 2006, s. 46) Jejich nespornou výhodou je, že děti baví. Slouží jako aktivity k oživení výuky, k opakování slovní zásoby, k procvičení nejnovější slovní zásoby, či jako dramatická činnost nebo k procvičení frázování.

Další, dětmi oblíbenou vyučovací metodou je TPR⁴. Při těchto aktivitách se velmi dobře odbourává napětí a dochází též k emočním prožitkům. Pohyb je pro děti nedílnou a přirozenou formou vyjádření. „*Zakladatel tohoto přístupu James Asher (Richards, Rodgers, 1999) jej opírá o svou teorii, že úspěšné učení se jazyka dospělým jedincem je podobný proces jako osvojování si mateřského jazyka dítětem, kdy dítě přijímá řeč především ve formě pokynů, na které odpovídá fyzickými reakcemi ještě před tím, než začne reagovat verbálně. TPR se tedy snaží vytvořit podmínky pro učení tak, aby si žáci jazyk osvojovali podobně nevědomě jako dítě svůj mateřský jazyk. Total Physical Response na rozdíl od většiny ostatních přístupů působí na pravou hemisféru lidského mozku tím, že je cizí jazyk osvojován skrz pohyby, (Richards, Rodgers, 1999), provádění, užívání metafor, kreslení apod.*“ (Macounová, 2011, s. 35-36) „*Přestože tento přístup nejdříve po žácích nevyžaduje mluvení, je právě tato dovednost jejím konečným cílem. Žáci jsou podporováni k hovoření v cizím jazyce až poté, kdy oni sami cítí, že jsou připraveni mluvit. (Richards, Rodgers, 1999) Total Physical Response zmenšuje možnost pro žáka stresových situací například právě i tím, že je nenutí mluvit, pokud sami nechtějí, anebo tím, že chyby učitel opravuje minimálně a případným opravováním ho nepřerušuje. (Richards, Rodgers, 1999) TPR je užitečný soubor různých aktivit a technik, Asher však důrazně doporučuje, že by měly být ve výuce kombinovány spolu s ostatními přístupy a metodami. (Richards, Rodgers, 1999)*“ (Macounová, 2011, s. 36-37)

Pokud potřebujeme děti naopak zklidnit, nabízí se nám jako vhodná alternativa práce s knihou. Čtení krátkých příběhů či pohádek, zvláště pokud jsou doplněny vkusnými a zajímavými obrázky, je pro žáky zajímavou a z hlediska použití i pestrou činností. Metody a techniky se zde vzájemně kombinují a prolínají. Krátké texty mohou číst v knize žáci sami nebo příběh postupně vypráví vyučující. Výbornou alternativou je postupné odkrývání textu. Tato technika je více propracována v oboru kritického myšlení, viz výše.

⁴ TPR – Total Physical response: Jedná se o přístup založený na fyzické činnosti jako reakci na lingvistický podnět, kterým je nejčastěji pokyn, na který žáci reagují, a tím dávají najevo, že rozumí. (Richards, Rodgers in Macounová, 2011, st. 35)

Žáci si nejprve přečtou jen část textu a přemýšlí o tom, jak asi příběh pokračuje. Utvoří skupiny, tzv. pavučinové diskuse, kde si vzájemně sdělí své nápady. Poté pokračují ve čtení další části textu a porovnávají ho se svou fantazií. Dalším úkolem může být hledání tzv. klíčových slov. Žáci mají za úkol nalézt informace, které jsou v textu podstatné.

Výhodou příběhů je, že je můžeme následně dramatizovat. Hra v roli je pro děti velmi lákavou činností. Tomuto tématu se budeme více věnovat v části Dramatická výchova. Nyní se však podívejme, jak můžeme přispět k rozvoji ústního projevu na samém počátku jazykového vzdělávání.

2.2.3 Počáteční mluvený projev v anglickém jazyce

V podstatě se jedná o nácvik slov a slovních vazeb. „*Slovní zásoba je většinou považována za základ učení se cizímu jazyku. Malé děti mají přirozenou schopnost bezděčně se naučit nové výrazy, bez problémů slyšené slovo napodobují s obdivuhodnou přesností. Spotěšením je používají v jednoduchých větách, říkankách, písničkách a básničkách.*“ (Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006, s. 11) Je ovšem pravda, že stejně rychle, jako se něco nového naučí, brzy zapomínají. Proto je nezbytné učivo neustále procvičovat. Je zřejmé, že pouhá slova nestačí, ale že potřebují i jednoduché fráze nebo gramatické vazby.

Co vlastně znamená, že se dítě „naučilo“ výraz? Shrňme to do několika jednoduchých pravidel. Žák rozpozná zvukovou podobu výrazu, dokáže výraz správně vyslovit, vidí psanou podobu výrazu a umí ho nahlas přečíst, zvládne pravopis výrazu, dokáže v jednoduchých cvičeních s výrazem manipulovat – opisovat, přiřazovat, kategorizovat atd., je schopno samostatně používat výraz v kontextu. „*Pokud dítě zvládne všechny tyto fáze, můžeme říci, že „umí“ daný výraz. Samozřejmě zpočátku je tento výraz uložen v „krátkodobé paměti“. Naším cílem je zafixovat ho v „paměti dlouhodobé“ a toho dosáhneme, když dětem dáme možnost výrazy hodně používat, procvičovat a pravidelně opakovat. Účinným osvědčeným prostředkem jsou různé hry a zábavné aktivity. Pro dítě s dyslexií je třeba počítat s tím, že v navrhovaných aktivitách je nutno diferencovat podle schopností dítěte (tj. dávat mu splnitelné úlohy) a dopřát mu podle potřeby čas navíc, a to i při hrách.*“ (Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006, s. 11)

„Když děti opakují ustálené fráze, ještě to nemusí nutně znamenat, že si osvojují jazyk, ale zvykají si na výslovnost anglických hlásek, procvičují si intonaci a získávají jistotu, obzvláště pokud je chválíte nebo jinak projevujete uznání. Když se děti učí mateřský jazyk, slyší věty a rozumějí jejich celkovému významu, i když ještě nerozumí jednotlivým slovům. Děti slyší spojitě zvuky, ještě než se je naučí segmentovat na jednotlivá slova. Jen psaný jazyk je rozdělený na slova a věty. Malé děti, které ještě neumějí číst, vnímají jazyk jako kontinuální proud zvuků. Děti slyší intonační průběh a zvuky nebo slova, na kterých je důraz. Právě tato slova a zvuky si osvojí jako první a začnou je říkat.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 43). Když poslouchají, stále se aktivně učí. Osvojují si nové jazykové prostředky a učí se jim rozumět. Vstřebávají výslovnost a intonaci. Mohou opakovat to, co slyší nebo na co mohou reagovat ve svém mateřském jazyce. Všechny poslechově orientované aktivity mohou vyústit v aktivity zaměřené na mluvený projev.

Když děti začínají mluvit anglicky, můžeme jim pomoci používáním tzv. „opatrovnické řeči“⁵ či povzbuzováním jakékoli snahy o samostatný mluvený projev v angličtině, který děti vyvinou. Dále pak pozorným nasloucháním a snahou nepřerušovat je kvůli opravě drobných chyb. (Slattery, Willis, 2006, s. 42) „Děti rády opakují různé drobné činnosti po učiteli, který přitom říká rýmovačky a říkanky. Brzy začínají opakovat příslušná slova spolu s činnostmi. To, že mluví současně s učitelem, jim dodává sebejistotu a pocit, že něčeho dosáhly. Rády se učí písničky a rýmovačky, které pak navíc mohou zazpívat nebo říci doma rodičům.“ „Písnička nebo rýmovačka by měla odpovídat zájmu a schopnostem věkové skupiny žáků, odpovídat jejich znalosti angličtiny a mít chytlavou, snadno zapamatovatelnou melodii a rytmickou stavbu. Děti obvykle zpívají a recitují sborově. Když se ale písničku nebo říkanku dobře naučí, mohou je zpívat nebo říkat po částech ve skupinách. Tento způsob je vhodný zejména pro početné třídy. Pomáhá rozvinout schopnost práce ve skupině a zároveň dává prostor pro realizaci každému jednotlivci.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 44-45)

⁵ Opatrovnická řeč je hojně používána rodiči či opatrovníky dítěte. Spočívá v popisování běžných životních situací. (Jedná se například o činnost oblékání dítěte, kdy rodič postupně vyjmenovává jednotlivé části oděvu a přitom vysvětluje, na které části těla je oblékáme a co vlastně děláme.) Nejvíce se s ní setkáváme u rodičů dětí předškolního věku. Vychází ze znalosti, jak se děti učí mateřskému jazyku. Od narození slýchají hlasy, reagují na ně, poslouchají a hrají si se zvuky. Zkoušejí je vydávat. Začínají přiřazovat zvuky k tomu, co vidí a co znají. Začínají užívat jazyk v interakci s druhými a umějí jím dosáhnout uspokojení svých potřeb. Říkají to, co slyší od ostatních. Učí se výslovnost od osob ve svém okolí. (Slattery, Willis, 2006, s. 10-11)

„Děti se učí neustále něco nového, proto také snadno zapomínají. Abychom pomohli dětem zapamatovat si nové učivo, je dobré používat nová slova a fráze často a různými způsoby.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 48) Jedná se například o hádání, vylučovací otázky, rozdělování a třídění. „Aktivitami tohoto nebo podobného typu dáváme dětem více prostoru pro poslech, opakování věcí již známých a nových. Dětem se pak nové a starší vědomosti v paměti lépe propojují“ (Slattery, Willis, 2006, s. 48)

Učitel může aktivovat komunikaci ve třídě pomocí tzv. naznačování. Naznačuje žákům, pomocí intonace, slovo, které chce slyšet. Naznačování se podobá kladení otázek. Způsoby, jak dětem naznačit požadovanou odpověď, jsou různé, zde uvádíme pro příklad několik z nich.

- a) Otázka s výrazem na *Wh-*: *What's this?*
- b) Funkce otázky je naznačena jen intonačně: *A dog?*
- c) Otázka s inverzním slovosledem: *Is this an elephant?*
- d) Nedokončená věta se stoupavou intonací: *This was a ...?*
- e) Vylučovací otázky: *Is this an elephant or a kangaroo?*

(Slattery, Willis, 2006, s. 49)

„Děti si přirozeně osvojují výslovnost a intonaci poslechem. Když mluvíme, vnímají zvuk mluveného jazyka. To však neznamená, že až začnou mluvit anglicky, bude jejich řeč bez chyb. Pro zlepšení výslovnosti děti potřebují zkoušet nové zvuky cizího jazyka, hrát si s hláskami, vaši pomoc, podporu a ocenění.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 52) Na procvičení výslovnosti hlásek můžeme hrát s dětmi různé hry. Např.: „*I spy with my little eye*“, která je zároveň oblíbenou hrou menších dětí v Anglii. (Slattery, Willis, 2006, s. 52) Dalším typem na procvičení výslovnosti jsou „obrázky naznačující slova, která obsahují stejnou hlásku. Např.: *Blue – shoe – two*. Umějí-li děti číst, přidáme k obrázkům příslušná slova. Pro lepší zapamatování použijeme drobné cviky, které si děti spojují s příslušnou hláskou. Např.: *Zeširoka rozpažíme paže a naznačíme tak dlouhou hlásku*.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 53)

Další specifickou aktivitou jsou hry na procvičení paměti. Děti přidávají slova a tvoří věty. Každé dítě musí přidat jedno slovo, ale také zopakovat větu, která předcházela. Děti pracují ve čtyřlenných skupinách. Ostatní skupiny poslouchají. Tato hra se dá hrát s činnostmi, nejen s věcmi, a dá se doprovodit obrázky, pokud je třeba. (Slattery, Willis,

2006, s. 50) Postupem času, jak si děti osvojují učivo, ztrácí ostych a získávají jistotu, přecházíme k volnějším mluvenému projevu.

2.2.4 Volnější mluvený projev v anglickém jazyce

Ve výuce jazyka je třeba podporovat celkový kognitivní rozvoj dítěte. Z tohoto důvodu uvážlivě volíme témata. Téma může být dětem už známé, ale mělo by se dále rozšiřovat tak, aby se děti mohly naučit něco nového. Na začátek můžeme použít několik slov v mateřském jazyce, aby děti lépe rozuměly, a následně celou informaci zopakovat anglicky.

V počátcích volnějšího mluveného projevu hovoříme především o sobě. Tato činnost je dětem blízká, rády se dozvídají osobní informace od svých spolužáků. Sdělují si informace o zálibách, o sportu, o rodině atd. Kontext rozhovoru je jednoduchý a jasný, je reálný a děti se mohou soustředit i na význam, ne pouze na opakování slov jako při procvičování intonace. Tento typ komunikace má přesně dané meze, přesto lze tvrdit, že je něčím víc, než jen jazykovým cvičením. U zkušenějších dětí lze takto uskutečňovat menší průzkumy. Například mohou zjistit, kolik mají jejich spolužáci v průměru sourozenců nebo jestli v jejich rodinách převažují chlapci či dívky. Vhodné je nechat děti předem hádat, jaký bude výsledek. Na konci pak nechat žáky spočítat celkový výsledek, který porovnají se svým odhadem. (Slattery, Willis, 2006, s. 56)

Pro představu zde uvedeme několik aktivit, které napomáhají rozvoji myšlení žáků. Žáci se pracují od nejjednodušších případů užití jazyka k případům komplexnějším. Je třeba podporovat vzájemnou spolupráci mezi jednotlivci či skupinami žáků. Tyto aktivity lze vzájemně kombinovat. Mezi osvědčené techniky řadíme činnosti, při kterých žáci *„vyjmenovávají věci, které vidí před sebou na obrázku nebo si je z obrázku pamatují. Třídí předměty do příslušných kategorií (např. velká/malá zvířata) nebo seřadí události v chronologickém sledu. Hledají dvojice podobných věcí nebo přiřazují obrázky ke slovům nebo číslům. Hledají podobnosti a rozdíly na obrázcích nebo v příbězích. Hádají, jak se vyvine příběh, nebo rozhodují, co dělat, když ztratí peněženku nebo najdou něco cenného. Mluví o sobě a říkají, co mají a nemají rádi. Vypracovávají projekty na dané téma, umějí převyprávět příběh a vymyslet mu konec.“* (Slattery, Willis, 2006, s. 54-55)

„Děti při výuce jazyka potřebují slyšet zřetelnou výslovnost a intonaci. Mít pocit sebeuspokojení, když mluví anglicky. Spoustu příležitostí ke komunikaci. Zpříjemnit úsilí o komunikaci v angličtině. Cítit, že dokázali něco smysluplného.“ Učitel by tedy měl „mluvit hodně anglicky a zahrnovat slova a výrazy, které děti v otázce použijí, do svých odpovědí. Reagovat na to, co se žáci snaží říct. Dodávat jim jistotu tím, že jejich projev bude považovat za natolik důležitý, že ho nebude zbytečně přerušovat a opravovat. Počkat, až domluví, než začne opakovat a parafrázovat. Dávat najevo uznání za jakýkoli mluvený projev žáka, byť sebekratší. Používat aktivity, které jsou zábavné a mají nějaký smysl, cíl a ústí v něco, na co mohou být děti pyšné.“ (Slattery, Willis, 2006, s. 55)

Je důležité, abychom podporovali děti v jejich úsilí tím, že počkáme, až zformulují své odpovědi. Není tedy nutné bát se mlčení. Měli bychom jejich odpovědi následně zopakovat a shrnout, co žáci říkají. Snažíme se dětem poskytnout co nejvíce příležitostí k mluvenému projevu, ale nenutíme je, pokud se na to ještě sami necítí. Měli bychom vědět, že i děti, které nemluví, pravděpodobně poslouchají a učí se. (Slattery, Willis, 2006, s. 57)

V následující části zacílíme na dramatickou výchovu (DV). Provedeme její stručnou charakteristiku a zjistíme, co je její náplní a kam směřuje. Zmíníme se o metodách a technikách, kterých používá. A nakonec se zaměříme na její praktické využití v hodinách anglického jazyka.

2.3 Dramatická výchova

2.3.1 Vymezení pojmu DV, její obsah a cíl

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systémem řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům, a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta, 2008, s. 40)

Lze ji také definovat *„jako estetickovýchovný obor (s dalšími důležitými vzdělávacími a výchovnými dopady v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a učení se o lidském životě vůbec /antropologický aspekt/). Dramatická výchova je tedy estetická výchova a de facto jako taková je také zakotvena v RVP pro základní vzdělávání, kde je její pozice nejzřetelnější.“ (Valenta, 2008, s. 41)* Dva hlavní kořeny DV tvoří drama a divadlo. *„Divadlo žije s symbiózou s dramatem a naopak. Drama se prostřednictvím divadla „vyjevuje“. Rozdíl mezi divadlem (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá všechno proto, aby „to hnulo“ s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby „to hnulo“ s hráčem.“ (Valenta, 2008, s. 43).*

Tradičními zeměmi dramatické výchovy jsou země anglicky mluvící. Zde třídní drama vzniklo a odtud se rozšířilo do světa. Na konstituování DV u nás v 60. letech 20. století se ostatně podílely též kontakty našich odborníků s Angličany. V 90. letech tyto kontakty znovu ožily (zejména formou seminářů vedených cizinci), viz ARTAMA a Sdružení pro tvořivou dramaturgii (organizoval J. Provazník).

Cíl DV je pedagogický, to znamená, že jde především o rozvoj toho, kdo hraje. Cílem tedy není „produkt“, tak jako na divadle, ale „proces“. Jednoduše řečeno, nejedná se nám prvoplánově o představení, ale o činnosti, které konáme jen pro zážitek z nich samých, a tento zážitek nás rozvíjí. Je svou povahou převážně akcí improvizovanou a hra se tvoří víceméně „tady a teď“. (Macková in Valenta 2008) hovoří o dramatickém procesu, konkrétně využití divadelně dramatických prostředků pro průzkum tématu, reality, života a zkušeností. Takto lze využít DV ve školách. A zároveň hovoří o inscenačním procesu, tedy

o uměleckém zpracování tématu, děje, zkušenosti atd., který již směřuje k představení. (Valenta, 2008, s. 40-44) „*Dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.*“ (Valenta, 2008, s. 45)

DV má učit o divadlu, dramatu a životě. Rozvíjet osobnostní, sociální a etické kompetence. Je určující kategorií, co se v hodině bude dít a proč. „*Ovlivňuje volbu použité metody. Např.: Je-li cílem, aby se žáci naučili plynule verbálně komunikovat, pak mi nezbude než volit metodu, která je uvede do situace, v níž budou verbálně komunikovat. Pokud zvolím pro naplnění stejného cíle pantomimu, půjde o přístup jistě originální, ale poněkud neefektivní.*“ (Valenta, 2008, s. 65)

2.3.2 Učivo, metody a techniky DV

Učivem se může stát prakticky „cokoliv“ ze života. (Valenta, 2008, s. 67) Lze jej vázat na obsah některého vyučovacího předmětu nebo průřezového tématu v rámcovém programu. *Užití metod DV jako metod výuky jiných předmětů obvykle vyžaduje, aby metoda DV sloužila učivu. Většinou tedy rezignujeme na potenciál rozvoje divadelních a dramatických dovedností. Částečně v praxi rezignujeme i na potenciál v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje.* (Valenta, 2008, s. 74) Je třeba si uvědomit, že zejména při výuce cizího jazyka na prvním stupni existují jistá omezení. Žák má limitovanou slovní zásobu, méně životních zkušeností, často se neobratně vyjadřuje v mateřském jazyce a většinou není zvyklý pracovat s metodami DV v jiných předmětech. Z tohoto důvodu jsem použila v názvu této diplomové práce slovo: „*prvky DV*“. Přesto můžeme říci, že: „*Ve vztahu k učivu jiných předmětů je tedy metoda DV nosičem učiva v pravém slova smyslu. I když nosičem z hlediska učení velmi zajímavým, přitažlivým efektivním a efektním.*“ (Valenta, 2008, s. 74)

„*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva. Též činnost učitele, kterou je žákovo učení navozováno a řízeno.*“ (Valenta, 2008, s. 47) „*Žák je tím, kdo metodu ožíví svou činností. Metoda*

rozpohybuje jisté části jeho organismu a tím jej ovlivňuje.“ „Učitel sesazuje dohromady učivo, metodu, to, co ví o úrovni a možnostech žáků, a případně žákovské návrhy na užití metod.“ (Valenta, 2008, s. 60) Společným celkem je pak naplňován výchovný a vzdělávací cíl.

Metody a techniky mohou být zároveň prostředkem k naplnění jednotlivých fází hodiny jako např.: rozehtání, uvolnění, zklidnění, soustředění. *„Warming up“ a „Cooling down“ slouží k překlenutí přechodu od jiných forem školního života do dramaticko-výchovných aktivit, soustředění apod. Užívají se tu většinou jednotlivé hry, též hry ne-dramatické a ne-zobrazovací povahy.“ (Valenta, 2008, s. 98) Stále však platí, že základní metodou DV je hra v roli. Technikou nazýváme konkretizaci metody. Je to limitovaný postup z hlediska šíře záběru. „Technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či jeden prvek učiva. Je to rovněž dovednost podmiňující provádění určité činnosti.“ (Valenta, 2008, s. 48-49)*

„V poslední době dochází ke snaze o modernizaci vyučovacích metod, a to na základě konstruktivistického pojetí vyučování, kde se klade důraz především na aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků. Mezi aktivizující metody patří metody diskusní, situační, inscenační, hry a také koncepce problémového nebo projektového vyučování.“

„Situační metoda spočívá „v hledání postupů vedoucích k řešení určité konkrétní situace. Žákům je předložen případ (problém) a jejich úkolem je navrhnout postupy, jak danou situaci vyřešit.“ (Nelešovská, Spáčilová in Macounová, 2011, s. 44)

„Inscenační metoda – je tzv. role play, ve které se jedná o hraní rolí v simulované sociální situaci, kdy jsou žáci přímo vtaženi do děje a do svých rolí se vžívají. Mohou hrát sami sebe, někoho, koho si sami zvolí, anebo někoho, koho jim určí učitel. Jednat mohou takéž buď podle sebe, nebo podle předepsané role. Hraní rolí rozvíjí a působí na žáka v mnoha aspektech: rozvíjí poznávací procesy, citovou i volní stránku osobnosti, sociální a komunikační schopnosti, získávají nové emocionální zkušenosti, postoje, osvojují si vhodné reakce v různých situacích atd.“ (Nelešovská, Spáčilová, Skalková in Macounová 2011, s. 44-45)

„Hra je přirozenou činností dítěte a jako vyučovací metodě se jí v současné době přikládá stále větší význam. Hra rozvíjí mnoho složek osobnosti žáka, jako např. rozum, city, vůli, myšlenkové procesy, smyslové vnímání, zkušenost, tvořivost, fantazii a také sociální vztahy mezi žáky ve skupině. Hra zvyšuje aktivitu i motivaci žáků.“ (Nelešovská, Spáčilová in Macounová, 2011, s. 45) *„Jak už bylo zmíněno, dítě má obrovskou schopnost nepřímého učení a právě při hře si děti ani neuvědomují, že se něco učí. Nejčastěji se ve výuce vyskytuje nejspíše didaktická hra, která má strukturovaný charakter a pravidla, je řízena učitelem a podřízena didaktickému cíli. Žáci se učí dodržovat stanovená pravidla a to vede k rozvoji jejich sebekontroly.“* (Skalková in Macounová 2011, s. 45) Rozlišujeme základní prvky didaktické hry jako úkol ve hře, ten je podřízen didaktickému cíli, činnost ve hře, ta je přesně určena a vymezena (dítě musí mít stále pocit, že si hraje, a ne, že se učí), pravidla ve hře, která organizují činnost, určují, co je dovoleno a co ne (musí být jasná, konkrétní, jednoduchá) a nakonec výsledek hry (tedy vyřešení úkolu). Nezapomínejme také na hodnocení výsledku i průběhu hry a odměnu. (Nelešovská, Spáčilová in Macounová 2011, s. 45)

2.3.3 Techniky DV ve výuce anglického jazyka na I. stupni ZŠ

Důvodů, proč používat techniky DV ve výuce anglického jazyka, je mnoho. Uvedeme zde několik z nich. DV povzbuzuje děti k mluvě a dává jim šanci komunikovat. Zahrnuje žáky na různých stupních osvojení anglického jazyka. Mohou totiž komunikovat též pomocí non-verbální komunikace, výrazů tváře a sociální interakce. Dramatizace textu bývá velmi motivující a zábavná, zvláště pokud žáci vědí, že nakonec předvedou, co se naučili, před ostatními. Můžeme je také natočit na video a společně si jej následně pustit. (Phillips, 1999, s. 6)

Dramatizace je vlastně součástí dětského života od raného věku. Děti předvádějí scénky již od 3 nebo 4 let. Hrají si na dospělé v situacích jako nakupování, návštěva u lékaře, prostě cokoli, co se týká jejich života. Nacvičují řeč v situacích, ve kterých se odrážejí jejich zkušenosti a pocity. Vědí, že mohou „přepnout“ zpět do reality, kdykoli se jim bude chtít. Tyto předstírané hry připravují děti na situace skutečného života, se kterými se postupně setkají v pozdějším věku. Povzbuzuje se tak jejich kreativita a rozvíjí představivost. Zároveň získávají možnost používat jazyk, který je vzdálen jejich denním

potřebám. Jako učitelé jazyka můžeme využít jejich přirozenou touhu představovat v roli někoho jiného. Můžeme je požádat, aby se stali Červenou karkulkou či Aladinem. Pokud se „obléknou do role“, unikají ze své každodenní identity a ztrácí zábrany. Toto je velmi důležité zvláště u dětí, které se stydí mluvit anglicky nebo se nerady zapojují do skupinové práce. Na tomto místě nám též velmi pomáhají pomůcky, jako masky či loutky. Hraní rolí povzbuzuje děti, které se obvykle drží vzadu nebo jsou pod vlivem dominantnějších dětí. (Phillips, 1999, s. 6-7)

Žáci obvykle pracují ve skupinách či dvojicích při dramatizaci, což je velmi přínosné pro jejich sociální rozvoj. Musí přijímat rozhodnutí jako skupina, naslouchat jeden druhému a zvažovat jeho či její návrhy. Spolupráce je nezbytná k dosažení cíle. Jejich úkolem je najít společnou cestu a využít přínos každého člena skupiny. (Phillips, 1999, s. 7)

Dramatizace nám zahrnuje všechny učební styly. Informace k nám proudí prostřednictvím zraku, sluchu a fyzického těla. Každý z nás má jednu z těchto přístupových cest dominantnější než dvě zbylé. Pokud obdržíme informaci jejím prostřednictvím, bude pro nás srozumitelnější a užitečnější. Pokud k nám dorazí přes náš slabší vjemový aparát, bude se nám jevit složitější. Při dramatizaci děti používají všechny styly současně a samy postupně inklinují k tomu, který jim nejvíce vyhovuje. (Phillips, 1999, s. 7)

Dramatizace dovoluje dětem přidat emoce a osobitost textu, který četly nebo slyšely. Můžeme použít jakékoli slovo, větu nebo krátký dialog a požádat žáky, aby jej procvičovali v různých rolích (postavách). Je s podivem, jak se význam sdělení proměňuje s ohledem na mluvčího a situaci, ve které bylo vyřčeno. Můžeme říci, že je zde použito techniky drilu, při které si děti velmi účelně osvojují slovní zásobu, kterou si následně dobře pamatují. (Phillips, 1999, s. 7)

Ve výuce často žákům prezentujeme menší části jazyka jako slova, spíše než celé fráze. Dramatizace nabízí ideální cestu, jak podpořit děti v odhadování významu z kontextu. Žáci přece jen budou muset používat směs jazykových struktur a funkcí, pokud budou chtít úspěšně komunikovat. (Phillips, 1999, s. 7-8)

Při používání dramatizace lze dosáhnout i jiných cílů, než jen jazykových. Můžeme zařazovat témata z ostatních předmětů. (Například děti mohou zahrát pasáže z historie, nebo z životního cyklu žáby.) Můžeme se též věnovat vážným tématům, jako je životní prostředí či bezpečnost v ulicích. Jejím prostřednictvím lze též představit kulturu nového jazyka skrz povídky a zvyky. (Phillips, 1999, s. 8)

Dramatizace nám přináší změnu tempa či nálady do vyučování. Je více zaměřena na aktivitu žáka, proto se dá použít jako kontrast k částem hodiny, kdy je více aktivní učitel. Použijeme ji zpravidla tehdy, když chceme žáky zaktivizovat po klidnější samostatné práci. (Phillips, 1999, s. 8)

Nejdůležitějším úkolem pro nás učitele je vybrat si správnou činnost. Při jejím plánování si nejdříve musíme položit otázku, co bude naším cílem. Máme činnosti zaměřené na přesnost a plynulost řeči a jiná na procvičení jazykových dovedností. Cílem může být opakování a procvičování slovní zásoby z minulé lekce, anebo budeme jen chtít změnit tempo hodiny. Při výběru činnosti hraje nepodstatnou roli i věk žáků. Pro mladší děti bude obtížné pracovat ve skupinách, a proto jim bude lépe vyhovovat činnost, kdy pracuje celá třída současně nebo taková, které je více řízena učitelem. Starší děti budou upřednostňovat menší skupinky, kde mohou převzít více iniciativy. V případě, že již žáci budou mít více zkušeností s DV, je možné, že učitele využijí pouze, aby jim poradil s jazykem, a dramatizaci si povedou zcela sami. (Phillips, 1999, s. 8)

Pokud teprve začínáme s dramatickými aktivitami ve výuce, měli bychom mít na paměti, že ne všechny děti jsou dobré ve hraní rolí. Začněme malými krůčky, tj. s jednoduchými řízenými činnostmi a postupujme k těm méně řízeným, jako je např. hraní rolí. Na začátku můžeme být překvapeni, že je budeme muset naučit jednoduché věci, jako protahování paží, dělání menších a větších kroků nebo používání obličeje a celého těla k projevení emocí. K tomuto se nejlépe hodí TPR (viz Metody výuky anglického jazyka). Děti odpovídají na řeč celým tělem, což je první krok k pantomimě a hraní. (Phillips, 1999, s. 9)

Netrénujeme profesionální herce a herečky, ale nabízíme dětem příjemnou cestu k procvičování a používání angličtiny. Je třeba poskytnout dětem zpětnou vazbu. Nemusíme komentovat jen to, co se děti v průběhu naučily, ale také jak vzájemně

spolupracovaly. Snažme se najít něco pozitivního. Sdělme jim, na čem by ještě mohly zapracovat a jak to zlepšit. Z toho vyplývá, že když se studenti věnují dané činnosti, pozorujme a poslouchajme je. Snažme se nezasahovat a dělejme si poznámky toho, co bychom jim chtěli sdělit. Tento proces je naším stěžejním cílem, přestože většina dětí bude za cíl pokládat závěrečnou prezentaci. Musíme jim tedy dopřát potěšení z výsledku úkolu a požádat nějaké skupiny, aby před celou třídou předvedly, co si připravily. Po skončení představení jim poskytneme zpětnou vazbu. (Phillips, 1999, s. 9)

V této kapitole jsme se dozvěděli, jaké možnosti skýtá zařazení DV do vyučování. Poznali jsme několik užitečných typů a rad, jak postupovat se žáky, kteří ještě nemají s těmito aktivitami žádné zkušenosti. V následující kapitole se již budeme zabývat vlastní výzkumnou činností této diplomové práce.

3. Metody výzkumu

V této kapitole se seznámíme s experimentem, ve kterém jsme ověřovali hypotézu, zda radost a aktivní účast žáků ve vyučování s použitím DV je přímo úměrná efektivitě rozvoje jejich ústního projevu. Respektive jaký je vzájemný poměr těchto dvou veličin. Již víme, že radost z činnosti je důležitým motivačním prostředkem. Nyní se podíváme, jak přímo souvisí s efektivitou výuky. Laický pohled veřejnosti často školy obviňuje, že si děti ve vyučování více hrají a málo se učí. Pokusme se tedy dokázat, že didaktická hra s prvky dramatu je efektivní výukovou metodou k rozvoji ústního projevu žáků ve výuce anglického jazyka na I. stupni ZŠ.

3.1 Místo a čas experimentu

Experiment byl proveden v únoru a březnu 2012 v ZŠ Březnice. Je to menší městská škola, která čítá celkem 449 žáků. V devíti ročnících jsou většinou dvě, někdy i tři třídy. Průměrný počet žáků ve třídách je 19. Učivo je zpracováno ve Školním vzdělávacím plánu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu. Anglický jazyk je vyučován povinně od třetích až po deváté třídy, a to s tříhodinovou dotací týdně. Jsou zde dvě učebny anglického jazyka. Tyto učebny jsou vybaveny DVD a CD přehrávačem. Lavice v učebnách jsou uspořádány do tvaru podkovy tak, aby vnitřní prostor zůstal prázdný. Je totiž využíván k různým didaktickým hrám. Výzkum byl prováděn na prvním stupni ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku. Tyto ročníky jsou navíc děleny do tří skupin podle školní úspěšnosti žáků. V každé ze zmiňovaných skupin probíhá vyučování paralelně, tudíž jsou v nich i různí vyučující. Činnosti experimentu jsou vybírány s ohledem na jejich míru náročnosti tak, aby se daly provést ve všech sledovaných ročnících a skupinách. Učivo, které bylo těmito aktivitami procvičováno, se v jednotlivých ročnících mění.

3.2 Seznam sledovaných skupin:

Experimentu se zúčastnilo celkem 154 žáků v 9 skupinách. Byl proveden ve spolupráci se 4 vyučujícími, kteří se žáky jednotlivé aktivity vykonali a natočili je na videokameru. Následně rozdali žákům dotazníky (viz příloha 1), ve kterých děti hodnotily známkou, jak se jim jednotlivé činnosti líbily a další známkou vyjádřily, zda se jim jevíly prospěšné pro jejich komunikaci v anglickém jazyce. Jiné dotazníky obdrželi též učitelé

(viz příloha 2), kteří hodnotili jednotlivé aktivity na základě svých zkušeností a zároveň poskytli vlastní doporučení ke každé z nich.

<p>3. ročník I. skupina</p> <p>Chlapců: 4 Dívek: 13 Celkem: 17</p> <p>V této třídě je velké množství velmi nadaných dětí. Panuje zde skvělá pracovní atmosféra. Tempo výuky je vyšší. Všichni žáci jeví o předmět velký zájem a dosahují výborných výsledků. Vyučující hovoří převážně cílovým jazykem a překládá jen nejnütnější informace.</p>	<p>3. ročník II. skupina</p> <p>Chlapců: 11 Dívek: 6 Celkem: 17</p> <p>Poměrně vyrovnaná třída, dosahující velmi dobrých výsledků. Ve třídě je dobrá pracovní atmosféra. Všichni žáci se aktivně zapojují do výuky, ale jsou zároveň rychle unavitelní, je nutné časté střídání činností.</p>	<p>3. ročník III. skupina</p> <p>Chlapců: 9 Dívek: 6 Celkem: 15</p> <p>Vyučování v této třídě vyžaduje od učitelky zvýšené úsilí. Jsou zde většinou žáci s ADHD či se sociálním znevýhodněním. Vyučující se potýká s problémy v kázni. Děti jsou většinou nesoustředěné, zároveň i rychle unavitelné.</p>
<p>4. ročník I. skupina</p> <p>Chlapců: 8 Dívek: 12 Celkem: 20</p> <p>Žáci v této třídě pracují s vysokým nasazením. Jsou již zvyklí na určitou samostatnost. Aktivně a ochotně plní všechny úkoly a velmi dobře již zvládají rozdíly ve zvukové a psané podobě jazyka.</p>	<p>4. ročník II. skupina</p> <p>Chlapců: 15 Dívek: 7 Celkem: 22</p> <p>Různorodá skupina s větším počtem žáků. Úroveň znalostí se liší, ale nejsou zde děti, kterým by jazyk činil potíže. Díky velkému počtu žáků je náročné zapojit všechny do pracovních činností a přitom udržet jejich pozornost.</p>	<p>4. ročník III. skupina</p> <p>Chlapců: 9 Dívek: 9 Celkem: 18</p> <p>Tato skupina vyžaduje od učitele zvýšené úsilí. Jsou zde děti se specifickými poruchami učení, s ADHD, se sníženým intelektem a se sociálním znevýhodněním. Učivo v této skupině je většinou redukováno na základ dle ŠVP.</p>
<p>5. ročník I. skupina</p> <p>Chlapců: 6 Dívek: 10 Celkem: 16</p> <p>Ve třídě je několik mimořádně nadaných dětí a zbytek se též řadí mezi vynikající studenty. Jeví velký zájem o výuku. Mají osvojeny první gramatické jevy. Pracují samostatně a rychle se doberou správného výsledku.</p>	<p>5. ročník II. skupina</p> <p>Chlapců: 9 Dívek: 5 Celkem: 14</p> <p>Ve třídě je výborná pracovní atmosféra. Žáci jeví zájem o výuku. Většinou pracují samostatně a často se správným výsledkem. Díky malému počtu žáků je zde prostor pro individuální přístup.</p>	<p>5. ročník III. skupina</p> <p>Chlapců: 12 Dívek: 3 Celkem: 15</p> <p>Žáci jsou vedeni k práci a soustředěně sledují výuku. Osvojení nového učiva však vyžaduje více času. Díky malému počtu žáků je zde však prostor pro individuální přístup.</p>

3.3 Popis a rozbor sledovaných aktivit

Zde posoudíme pět různých aktivit, zaměřených na rozvoj ústního projevu žáků. Těchto pět didaktických her porovnáme vzájemně mezi sebou, mezi jednotlivými ročníky a skupinami. Zaměříme se v hodnocení na to, zda bylo v jednotlivých činnostech dosaženo

cíle, tj. zda všichni žáci komunikovali. Zjistíme, zda byla aktivita přínosem v rozvoji ústního projevu, tj. jak efektivně žáci komunikovali. Podíváme se, jestli si děti činnost oblíbily a měly radost z jejího provádění, a v neposlední řadě si všimneme, jakou měrou pracovali žáci samostatně, či zda potřebovali více podpory od vyučujícího. Tabulky zpracujeme pro jednotlivé skupiny a následně je sloučíme podle ročníků. Na závěr porovnáme efektivitu jednotlivých aktivit v rámci všech sledovaných skupin.

Před započítáním experimentu byli vyučující instruováni, jakým způsobem budou aktivity se žáky provádět. Byli vybaveni videokamerou a fotoaparátem. Byli požádáni, aby umístili kameru na výhodné místo na katedře a případně ji podložili knihou apod. Bylo důležité, aby videokamera žáky při hře nerušila či nestresovala, a proto jim byl sdělen účel nahrávání. Získaný materiál byl následně analyzován a vyhodnocován. Předmětem hodnocení bylo, zda předloženou aktivitu žáci splnili dle zadání. Posoudili jsme, zda žáci v průběhu činnosti pracovali samostatně, bez intervence vyučujícího, nebo zda byla jejich činnost řízena. Zaznamenali jsme, kolik žáků komunikovalo bezchybně, kolik žáků učinilo jedinou chybu, kolik žáků komunikovalo s chybami, kolik žáků úkol zvládlo jen s pomocí učitele a kolik žáků se vůbec nedostalo ke slovu.

Zde pro představu uvedeme tabulku pozorovatele, do které byly zaznamenávány zjišťované hodnoty tak, že si pozorovatel za každou sledovanou veličinu zapsal čárku. Ty následně spočítal a zapsal do příslušného řádku.:

Přijela tetička z Číny	3. ročník I. skupina	
Počet zúčastněných žáků		17
Ž., kteří komunikovali bezchybně		2
Ž., kteří se dopustili 1 chyby		7
Ž., kteří komunikovali s chybami		7
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele		1
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu		0

Nasbírané hodnoty byly následně přepsány do souborných tabulek jednotlivých aktivit (viz kapitola 4.1), kde byla provedena jejich analýza. Potom byly převedeny na % a vyjádřeny formou sloupcových grafů (viz kapitola 4.2), které byly vzájemně porovnány. Na tomto základě jsme vyvodili závěry plynoucí z tohoto experimentu.

Po skončení experimentu byl dětem předán dotazník, kde měly zhodnotit svůj vztah k těmto činnostem (viz příloha 1). Zajímalo nás především, zda se jim aktivity líbily a zdály se jim prospěšné pro jejich komunikaci v anglickém jazyce. Hodnocení provedly známkou 1 až 5, tak jak jsou zvyklí ve školním známkování. Tedy známka 1 je nejlepší hodnocení a 5 nejhorší. Pro potřeby výzkumu byly známky zprůměrovány a v grafech převedeny na procenta tak, že známka 1 je rovna 100%, známka 2 představuje 75%, známka 3 znamená 50%, známka 4 je 25% a známka 5 představuje 0%. (Vyjádření jednotlivých vyučujících k tomuto experimentu je součástí přílohy 2.)

Seznam sledovaných aktivit:

1. Přijela tetičky z Číny

Cílem hry je osvojit si určitou větnou či gramatickou strukturu a procvičit si paměť. (v experimentu se konkrétně jednalo u 3. a 4. ročníku o vazbu: „*I like...*“, „*He likes...*“ a u 5. ročníku o vazbu: „*I have got...*“, „*He has got...*“) Hra je zaměřena na rozvoj ústního projevu žáků. Je určena začátečnickům, ale lze ji výborně využít i u pokročilejších žáků. Samotná činnost by měla trvat přibližně 20 minut, ale záleží na počtu žáků ve třídě. Ke hře není potřeba žádných speciálních pomůcek. Skupina žáků sedí v kruhu a žáci jeden po druhém opakují větu, kterou řekl žák před nimi, a dodají k ní další část. Takto aktivita patří do skupiny her na procvičení paměti a zároveň je i technikou drilu. Velmi dobře slouží k osvojení větných celků či gramatických vazeb.

2. Kdo jsem?

Tato činnost rozvíjí tvůrčí fantazii a je čistě dramatickou aktivitou. Děti hrají část příběhu z komixu v učebnici. Je zde podmínka, že každý žák musí ovládnout nějaký text. Děti spolupracují ve dvou až tříčlenných skupinách. Mají za úkol si vybrat libovolnou část příběhu v učebnici a tu pak nacvičit a předvést ostatním. Zbytek třídy následně hádá, o jaké postavy se jedná a na jaké straně se příběh nachází. Tato hra rozvíjí komunikační dovednosti v běžných životních situacích. Obsah dialogu není předem dán, ale žáci si jej volí podle svého uvážení, proto nelze přesně vymezit, jaké učivo bude osvojeno. Hra by měla trvat 15-20 minut, z toho polovinu času věnujeme dětem na nacvičení příběhu a druhá část zůstane na vlastní představení. K této hře potřebujeme učebnice a popřípadě

i fotoaparát. Následně pak fotografie, čtvrtku, papír a lepidlo. Až žáci svá představení secvičí, vyučující je v průběhu představení vyfotí a žáci posléze fotky nalepí na čtvrtku. K fotkám pak dodají bubliny s textem.

3. Čím je židle

V první řadě pantomimická činnost, která opět rozvíjí dětskou fantazii a zároveň rekapituluje slovní zásobu. Děti se zde učí pantomimicky ztvárnit různé věci. Postupně ztrácejí ostych a získávají sebedůvěru pro další, složitější dramatické hry. Tato činnost je velice univerzální pro všechny věkové kategorie a různé stupně osvojení jazyka. Úroveň obtížnosti si v podstatě volí sami žáci. Hra může trvat jen 10 minut, ale lze ji hrát i déle, protože žáky velmi baví. Na tuto pantomimickou hru potřebujeme pouze židli. Židle může být, čímkoli chceme. Hru zahájí učitel proto, aby žáci pochopili, co mají dělat. Učitel například zvedne židli ze země a předvádí, jako by v ní četl. Pomalu otáčí pomyslné stránky a pantomimicky ztvárňuje proces čtení. Žáci musí uhodnout, co židle představuje. První žák, který slovo vysloví v cílovém jazyce (a book), vyhrává a mění si místo s vyučujícím. Tento proces se opakuje, ale vyučující už do něj nevstupuje. Pomůže pouze tehdy, pokud je žák bezradný.

4. Chyt' míč a odpověz

Tato hra má velmi široké spektrum použití. Její pomocí lze procvičovat jakékoli otázky a odpovědi. Úroveň obtížnosti volíme dle schopností žáků. Výborně se hodí pro procvičování běžných komunikačních frází. Cílem je jejich fixace a ovládnutí pružné reakce v rámci interakce při kladení otázek a odpovědí. Zároveň procvičují motoriku těla, a zbavují se tak stresu. Na tuto hru potřebujeme malý měkký míček. Položíme dětem otázku (Např.: „How are you?“) a pak hodíme míček žákovi A. Ten míček chytí a odpoví dle svého uvážení. (Např.: „I'm OK.“) Pak žák A hodí míček žákovi B, ten opět míček chytí a odpoví. (Např.: „I'm so so.“) Poté žák B hodí míček žákovi C atd. Pokud chceme hru udělat obtížnější, necháme žáky vymýšlet otázky, a tak se v průběhu hry mění nejen odpovědi, ale i otázky. Hru lze hrát podle potřeby 5-10 minut.

5. Pozdravy

Poslední pátá aktivita již vyžaduje větší míru samostatnosti, ale obtížnost lze volit podle jazykové úrovně dětí. Je zaměřena na rozvoj základních komunikačních dovedností v osobním kontaktu. Dává dostatečnou volnost projevu pocitů, myšlenek a emocí. Cílem této aktivity je procvičit pozdravy a zdvořilostní fráze. Hra je vhodná pro všechny věkové kategorie. Lze ji hrát podle potřeby 5-10 minut i déle. Žáci se postaví čelem do kruhu. Žák A vychází a přistupuje k žákovi B, postaví se před něj a mile (svým vlastním způsobem) ho pozdraví (krátké sdělení). Pokud je součástí pozdravu i nějaká otázka, žák B na ni odpoví. Pak žák A zabere místo žáka B, který vychází pozdravit žáka C atd. (Například: „Oh, hello Tina! You look great!“ nebo „Hi Peter. Are you tired?“ apod.)

Zde jsme podrobně uvedli popis a cíl experimentu. Seznámili se s místem a časem jeho provádění, včetně výčtu zúčastněných aktérů. Detailně jsme popsali všechny sledované činnosti. Vysvětlili jsme, jakým způsobem je budeme hodnotit. V následující kapitole již provedeme vlastní experiment a zapíšeme zjištěné hodnoty do tabulek.

4. Výsledky a komentáře

V této kapitole jsme zaznamenali výsledky experimentu. Do tabulek jsme zapsali zjištěné hodnoty 5 aktivit ve všech 9 sledovaných skupinách. Počty žáků se nám liší podle toho, kolik jich bylo přítomno v den experimentu. Přidali jsme údaje ze žákovských dotazníků (viz příloha 1) a připojili slovní komentář pozorovatele.

4.1 Analýza sledovaných činností

1. Přijela tetička z Číny

Přijela tetička z Číny	3. ročník			4. ročník			5. ročník		
	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.
Počet zúčastněných žáků	17	14	13	17	20	18	17	14	11
Ž., kteří komunikovali bezchybně	2	6	2	11	5	2	17	1	6
Ž., kteří se dopustili 1 chyby	7	1	1	1	3	6	0	6	2
Ž., kteří komunikovali s chybami	7	3	1	2	3	7	0	2	3
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele	1	2	5	1	1	3	0	1	0
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu	0	2	4	2	8	0	0	4	0
Hodnocení dle žákovského dotazníku									
Líbila se ti tato hra?	1,3	1,3	1,5	1,1	1,4	1,1	1,2	1,3	1
Byla prospěšná pro tvou komunikaci v Aj?	1,2	1	1,4	1,2	1,3	1,6	1,1	1,3	1,2

Komentář pozorovatele:

Jak můžeme vidět v tabulce, této aktivity se zúčastnili všichni žáci I. skupiny 3. ročníku, III. skupiny 4. ročníku a I. a III. skupiny 5. ročníku. Naopak ve II. skupině 4. ročníku se nezapojilo 8 žáků, což bylo nejvíce ze všech sledovaných skupin. Zcela samostatně pracovali žáci v 5. ročníku ve skupinách I. a III. Nejvíce podpory ze strany učitelky vyžadovaly děti ve III. skupině 3. ročníku, kde většina nedokázala věty utvořit, a tak zde žáci pouze reprodukovali slova vyučující. Ve srovnání s ostatními činnostmi se také v této hře nejvíce chybovalo. Nejčastější chybou bylo opomenutí koncovky –s ve 3. osobě j. č. (viz audiozáznam v příloze). Nejvíce chyb připadlo I. a III. skupině 3. ročníku, naopak zcela bezchybně komunikovali žáci z I. skupiny 5. ročníku. Tato aktivita dosáhla nejvyššího hodnocení v oblíbenosti u III. skupiny 5. ročníku a zároveň byla nejvýše hodnocena v porovnání s ostatními činnostmi. Nejméně se líbila III. skupině

3. ročníku. Celkového prvenství dosáhla i v hodnocení prospěšnosti mezi všemi ročníky. Z tohoto hlediska ji nejlépe hodnotila II. skupina 3. ročníku a nejhůře III. skupina 4. ročníku.

2. Kdo jsem?

Kdo jsem?	3. ročník			4. ročník			5. ročník		
	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.
Počet zúčastněných žáků	17	13	13	14	17	15	13	9	11
Ž., kteří komunikovali bezchybně	15	10	6	13	15	12	11	4	6
Ž., kteří se dopustili 1 chyby	2	1	5	1	2	3	2	1	4
Ž., kteří komunikovali s chybami	0	2	1	0	0	0	0	3	1
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hodnocení dle žákovského dotazníku									
Líbila se ti tato hra?	1,5	1,5	1,8	1,6	1,2	1,3	1,7	1,6	1,1
Byla prospěšná pro tvou komunikaci v Aj?	2	1,2	2,4	1,9	1,3	1,8	1,4	1,7	1,6

Komentář pozorovatele:

Zde vidíme, že se hry účastnili všichni žáci. Kromě dvou dětí jej všechny zvládly zcela samostatně. Nejlépe si s úkolem poradila I. skupina 4. ročníku, kde se pouze jeden žák dopustil jediné chyby. Celkově se všem žákům vedlo velmi dobře a většina komunikovala bez chyb nebo maximálně s jednou chybou. Nejhůře se úkol podařilo splnit III. skupině 3. ročníku. Nejvyšší oblibu si činnost získala u III. skupiny 5. ročníku. Nejméně se líbila III. skupině 3. ročníku. Prospěšná připadala II. skupině 3. a 4. ročníku. Jako nejméně prospěšnou ji označili žáci III. skupiny 3. ročníku a I. skupiny 4. ročníku.

3. Čím je židle

Čím je židle	3. ročník			4. ročník			5. ročník		
	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.
Počet zúčastněných žáků	17	14	10	14	20	16	13	14	9
Ž., kteří komunikovali bezchybně	12	10	2	9	6	9	13	4	7
Ž., kteří se dopustili 1 chyby	0	2	4	3	0	3	0	2	2
Ž., kteří komunikovali s chybami	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu	5	2	4	2	14	4	0	8	0

Hodnocení dle žákovského dotazníku									
Líbila se ti tato hra?	1,3	1,2	1,8	1,3	1,1	1,1	1,8	1,2	1,3
Byla prospěšná pro tvou komunikaci v Aj?	1,6	1,2	2,5	2,3	1,4	1,4	2,5	1,7	1,3

Poznámka: U této aktivity nelze přesně stanovit, kolik žáků komunikovalo v danou chvíli, protože mají tendenci se překřikovat. My jsme se tedy zaměřili pouze na žáka, který byl vyvolán.

Komentář pozorovatele:

Jak si můžeme všimnout v tabulce, tuto aktivitu se nepodařilo zcela splnit ve II. skupině 4. ročníku, kde z celkového počtu 20 dětí komunikovalo pouze 6. Není pravda, že by se ostatní nedostaly ke slovu, ale nelze je přesně vyčíslit (viz poznámka výše). Ze všech žáků, kteří se do činnosti zapojili, ani jeden nepotřeboval pomoc vyučujícího. V komunikaci byli poměrně všichni úspěšní. Nejlépe se dařilo I. skupině 3. ročníku, II. skupině 4. ročníku a I. skupině 5. ročníku, kde se žádný ze zúčastněných žáků nedopustil chyby. Nejvíce chybovala III. skupina 3. ročníku. Tato aktivita se velmi líbila II. a III. skupině 4. ročníku. Nejméně obliby získala u III. skupiny 3. ročníku a I. skupiny 5. ročníku. Jako prospěšnou ji označila II. skupina 3. ročníku a III. skupina 5. ročníku. Nejméně prospěšná se zdála III. skupině 3. ročníku a I. skupině 5. ročníku.

4. Chyt' míč a odpověz

Chyt' míč a odpověz	3. ročník			4. ročník			5. ročník		
	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.
Počet zúčastněných žáků	14	12	10	13	19	15	13	14	11
Ž., kteří komunikovali bezchybně	11	10	2	11	7	2	11	6	5
Ž., kteří se dopustili 1 chyby	3	0	0	0	7	7	2	4	2
Ž., kteří komunikovali s chybami	0	1	1	1	2	3	0	1	2
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele	0	1	7	1	3	3	0	3	2
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hodnocení dle žákovského dotazníku									
Líbila se ti tato hra?	1,3	1,3	1,5	1,8	1,6	1,6	1,7	1,2	1,6
Byla prospěšná pro tvou komunikaci v Aj?	1,6	1,3	1,8	1,3	1,5	1,6	1,2	1,2	1,3

Komentář pozorovatele:

Z tabulky je patrné, že v této aktivitě komunikovali všichni zúčastnění žáci. Někteří své otázky vymýšleli, jiní opakovali to, co už řekl někdo před nimi. Velmi obtížný byl tento úkol pro III. skupinu 3. ročníku, kde 7 z 10 dětí nebylo schopno položit otázku, a tak pouze reprodukovaly věty, které jim předříkávala vyučující. Nejlépe si vedly všechny tři první skupiny. Nejčastěji pokládaná otázka zněla: „Do you like...?“ Hra našla svou oblibu u II. skupiny v 5. ročníku. Nelíbila se příliš I. skupině 4. ročníku. Jako prospěšnou ji označily I. a II. skupina 5. ročníku. Méně prospěšná připadala III. skupině 3. ročníku.

5. Pozdravy

Pozdravy	3. ročník			4. ročník			5. ročník		
	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.	I. sk.	II. sk.	III. sk.
Počet zúčastněných žáků	17	13	10	16	20	15	15	14	11
Ž., kteří komunikovali bezchybně	8	9	1	16	9	3	13	6	9
Ž., kteří se dopustili 1 chyby	2	3	0	0	8	1	2	5	2
Ž., kteří komunikovali s chybami	0	1	1	0	1	0	0	1	0
Ž., kteří úkol zvládli jen s pomocí učitele	1	0	1	0	2	4	0	1	0
Ž., kteří nekomunikovali z čas. či jin. důvodu	6	0	7	0	0	7	0	1	0
Hodnocení dle žákovského dotazníku									
Líbila se ti tato hra?	1,2	1,5	1,8	2,5	1,8	1,7	1,6	1,8	1,5
Byla prospěšná pro tvou komunikaci v Aj?	1,7	1,4	1,9	2,1	1,6	1,9	1,3	1,3	1,4

Komentář pozorovatele:

U této aktivity si můžeme všimnout, že se nepodařilo splnit žákům III. skupiny 3. ročníku. Z celkového počtu 10 přítomných žáků komunikovali pouze 3, z nichž jeden opakoval slova po učitelce, další komunikoval s chybami a pouze jeden žák odvedl bezchybný výkon. Vyučující se zde nepodařilo vzbudit zájem dětí o komunikaci a hra byla ukončena předčasně po 4 minutách (viz. audiozáznam). Ve většině skupin se však zapojili všichni žáci. Samostatně pracovali II. skupina 3. ročníku, I. skupina 4. ročníku a I. a III. skupina 5. ročníku. Nejlépe se hru podařilo splnit I. skupině 4. ročníku, kde všech 16 zúčastněných dětí komunikovalo bezchybně. Velmi dobrého výsledku také dosáhla I. skupina 5. ročníku. Činnost si získala největší oblibu u I. skupiny 3. ročníku. Nejméně se

líbila I. skupině 4. ročníku. Prospěšná připadala I. a II. skupině 5. ročníku a nejméně prospěšná se zdála I. skupině 4. ročníku.

4.2. Grafický rozbor

4.2.1 Grafický rozbor jednotlivých skupin

V předchozí kapitole jsme prezentovali data nasbíraná v průběhu experimentu v přehledných tabulkách. Nyní tato čísla vyjádříme v % a převedeme je do sloupcových grafů.

Nejdříve jsme vyjádřili, kolik % žáků, z celkového počtu zúčastněných v den experimentu, komunikovalo v rámci sledované aktivity, čímž jsme také zjistili, kolik jich nekomunikovalo ať již z časového či jiného důvodu. Z počtu komunikujících žáků jsme dále vypočítali, kolik % komunikovalo samostatně, tj. bez pomoci vyučujícího, kolik % výkonů bylo bezchybných, kolik % se dopustilo pouze jedné chyby a kolik % komunikovalo s chybami. Na základě těchto zjištěných hodnot jsme vypočítali procentuální úspěšnost daných skupin, ročníků a v neposlední řadě sledovaných aktivit. Abychom tato data mohli zpracovat do procentuální tabulky, museli jsme těmto hodnotám přidělit kvantifikátory. Pro bezchybnou komunikaci jsme přidělili kvantifikátor 4. To znamená, že jsme jím vynásobili počet žáků, kteří komunikovali bez jediné chyby. Pro komunikaci s jednou chybou to byl kvantifikátor 3, žákům, kteří se dopustili více chyb, byl přidělen kvantifikátor 2 a v poslední řadě ti, kteří pouze reprodukovali slova učitele, obdrželi kvantifikátor 1. Abychom dosáhli výchozí hodnoty 100%, vynásobili jsme celkový počet žáků, kteří komunikovali, kvantifikátorem 4. Od tohoto čísla jsme vypočítali, kolik % úspěšnosti v komunikaci se jednotlivým skupinám podařilo dosáhnout. V důsledku tedy zjistíme, že dosažené hodnoty odpovídají této stupnici tj. 100% bezchybná komunikace, 75% s jednou chybou, 50% s více chybami, 25% opakování po učiteli.

Součástí grafického vyjádření v tomto experimentu jsou též sesbírané údaje z žákovských dotazníků (viz příloha 1). Děti hodnotily, zda se jim sledované aktivity líbily a zda jim připadaly prospěšné pro jejich komunikaci v anglickém jazyce. Hodnocení měly vyjádřit známkou 1 až 5 tak, jak jsou zvyklé ve vyučování. Znamky byly následně sečteny a zprůměrovány. Jejich hodnoty byly zaznamenány do výše uvedených tabulek. Abychom

tyto průměrné známky převedli na %, museli jsme s pomocí matematiky vypočítat tabulku převodů podle tohoto klíče. Tedy že známka 1 je rovna 100%, známka 2 představuje 75%, známka 3 znamená 50%, známka 4 je 25% a známka 5 představuje 0%.

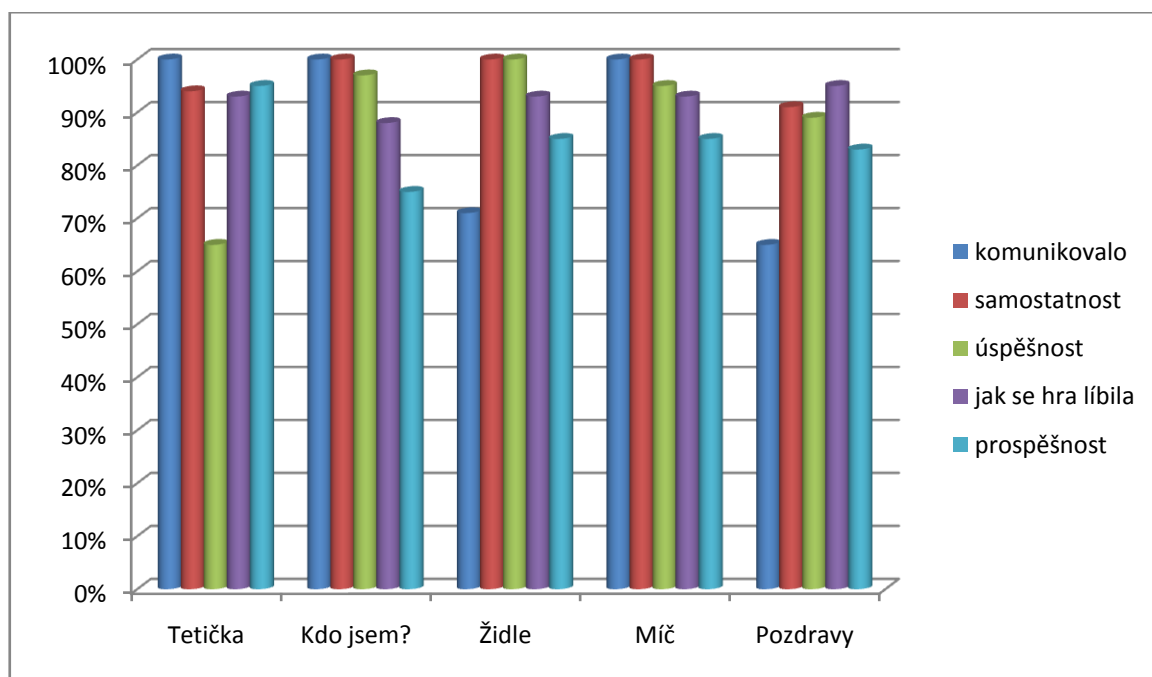
Pro lepší přehlednost uvádíme příklady zprůměrovaných hodnot:

1,0	100%	1,1	97,5%	1,2	95%
1,3	92,5%	1,4	90%	1,5	87,5%
1,6	85%	1,7	82,5%	1,8	80%
1,9	77,5%	2,0	75%	atd.	

Nyní se podívejme na procentuální tabulky a grafické vyjádření zpracovaných dat.

3. ročník I. skupina

3. ročník I. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	100%	94%	65%	93%	95%
Kdo jsem?	100%	100%	97%	88%	75%
Židle	71%	100%	100%	93%	85%
Míč	100%	100%	95%	93%	85%
Pozdravy	65%	91%	89%	95%	83%

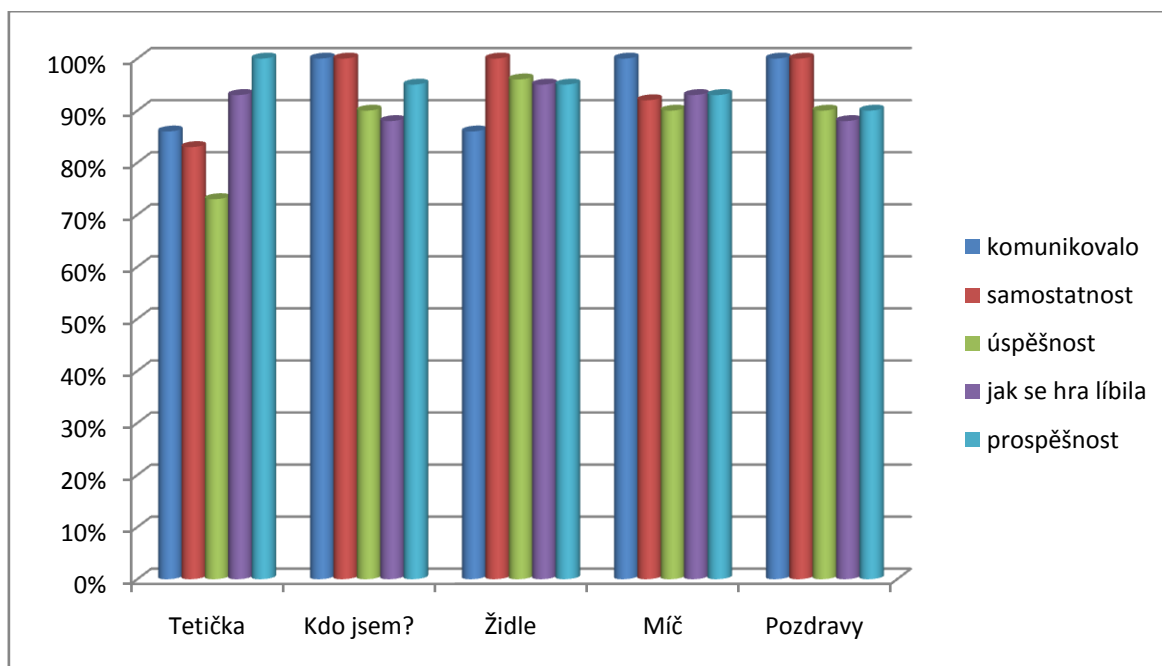


Ze zjištěných hodnot vidíme, že nejvíce žáků této skupiny komunikovalo v aktivitách „Tetička“, „Kdo jsem?“ a „Míč“. Naopak nejméně se jich zapojilo ve hře „Pozdravy“.

Zcela samostatní byli žáci v činnostech „Kdo jsem?“, „Židle“ a „Míč“, menší podporu vyučujícího potřebovali u her „Tetička“ a „Pozdravy“. Nejúspěšněji komunikovali ve hře „Židle“ a nejvíce chybovali u „Tetičky“. Nejoblíbenější hrou se staly „Pozdravy“ a nejméně se líbilo „Kdo jsem?“. Nejprospěšnější se jim zdála „Tetička“ a naopak nejméně prospěšná jim připadala hra „Kdo jsem?“. Skutečnost, že hra „Kdo jsem?“ dosáhla nejnižšího hodnocení, podporuje fakt, že vyučující zapomněl dětem včas sdělit, že se jedná o hru v roli a nikoli o pouhou reprodukci textu.

3. ročník II. skupina

3. ročník II. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	86%	83%	73%	93%	100%
Kdo jsem?	100%	100%	90%	88%	95%
Židle	86%	100%	96%	95%	95%
Míč	100%	92%	90%	93%	93%
Pozdravy	100%	100%	90%	88%	90%

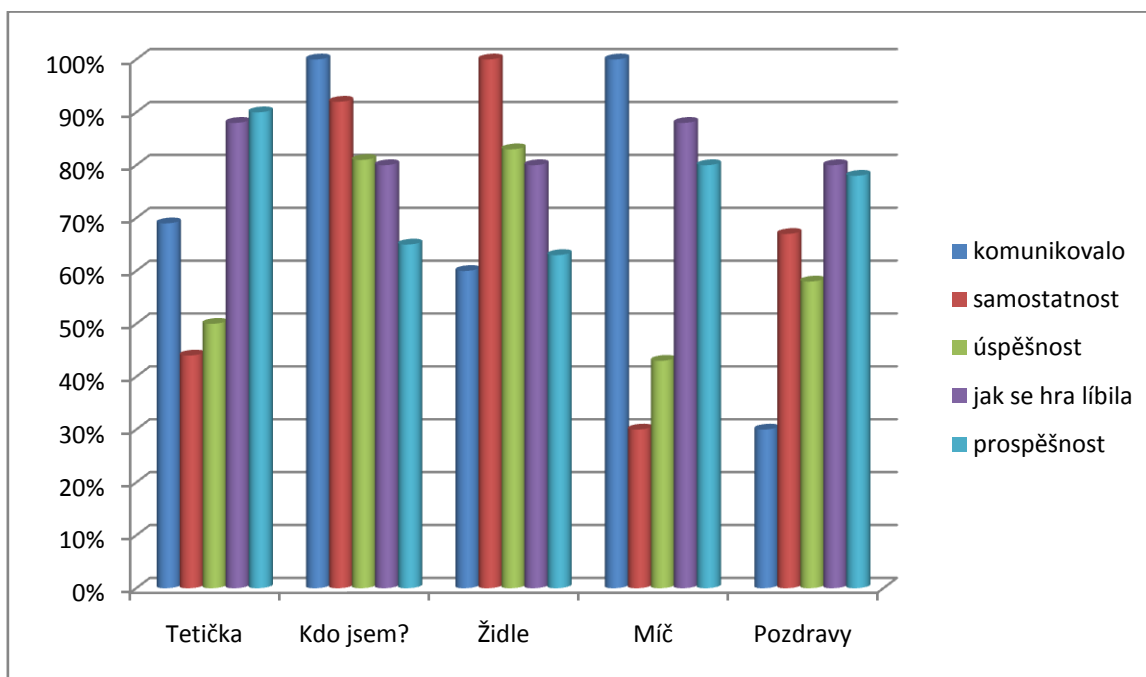


Zde vidíme, že plný počet dětí komunikoval v činnostech „Kdo jsem?“, „Míč“ a „Pozdravy“. Nejméně ve hrách „Tetička“ a „Židle“. Zcela samostatné byly v aktivitách „Kdo jsem?“, „Židle“ a „Pozdravy“. Pomoc vyučující uvítaly v „Tetičce“ a „Míči“. Nejméně chyb se dopustily v „Židli“, naopak nejvíce v „Tetičce“. Velmi se jim líbila

„Židle“ a nejméně „Kdo jsem?“ a „Pozdravy“. 100% prospěšná se jim zdála „Tetička“ a nejméně prospěšné jim připadaly „Pozdravy“.

3. ročník III. skupina

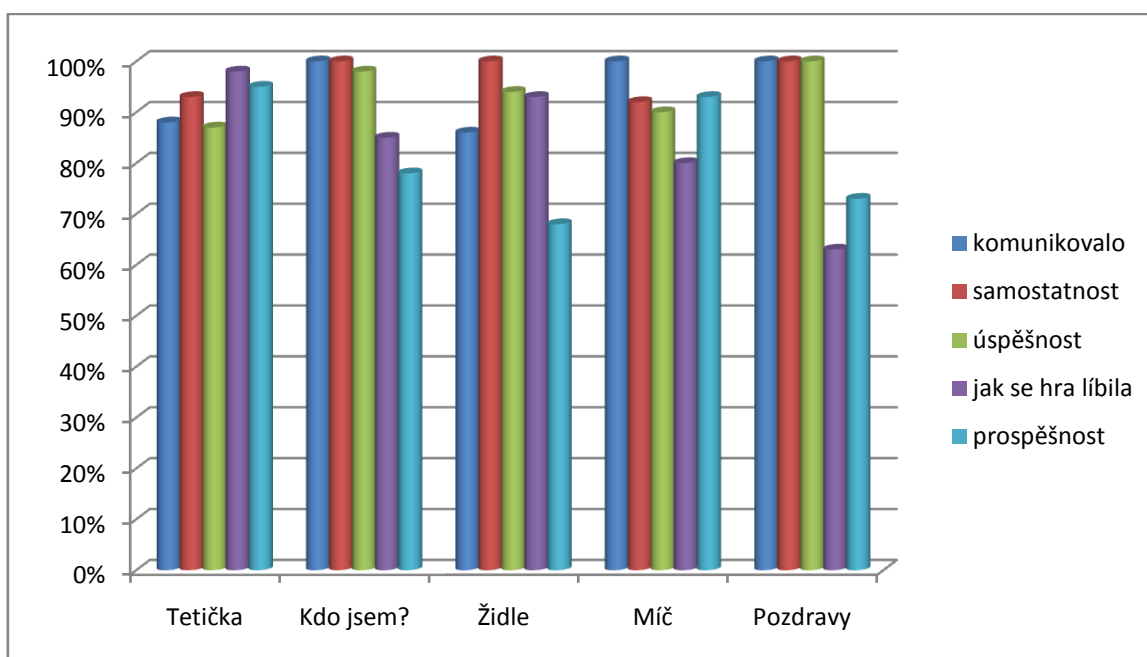
3. ročník III. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	69%	44%	50%	88%	90%
Kdo jsem?	100%	92%	81%	80%	65%
Židle	60%	100%	83%	80%	63%
Míč	100%	30%	43%	88%	80%
Pozdravy	30%	67%	58%	80%	78%



Ze všech sledovaných skupin zde byly naměřeny nejnižší hodnoty, což je pochopitelné. Žáci se učí anglický jazyk na ZŠ prvním rokem a navíc jsou zde děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Všichni žáci se zúčastnili aktivit „Kdo jsem?“ a „Míč“. Pouze 30% komunikovalo ve hře „Pozdravy“. Samostatnost projevili při hře „Židle“, naopak nesamostatní byli v činnostech „Míč“ a „Tetička“. Nejvíce se jim dařilo ve hře „Židle“, nejméně v „Míči“. Nejvíce se líbila „Tetička“ a „Míč“, méně pak „Kdo jsem?“, „Židle“ a „Pozdravy“. Jako prospěšná se jim zdála „Tetička“. Nejméně prospěšná jim připadala „Židle“.

4. ročník I. skupina

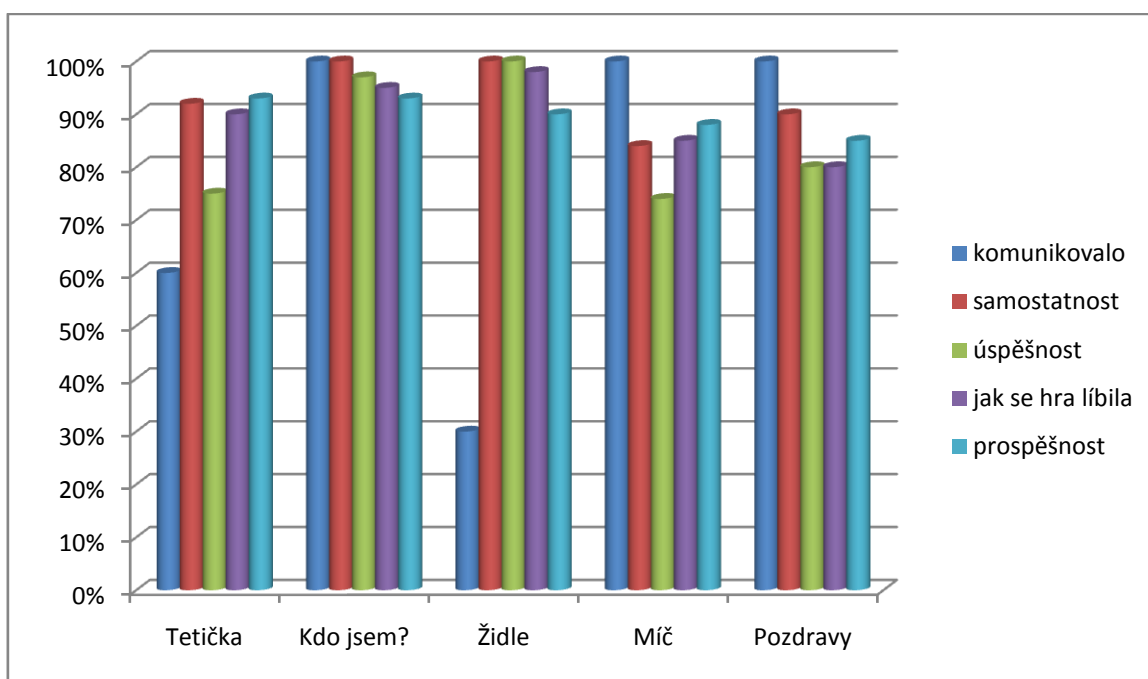
4. ročník I. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	88%	93%	87%	98%	95%
Kdo jsem?	100%	100%	98%	85%	78%
Židle	86%	100%	94%	93%	68%
Míč	100%	92%	90%	80%	93%
Pozdravy	100%	100%	100%	63%	73%



V této skupině se všichni žáci zapojili do činností „Kdo jsem?“, „Míč“ a „Pozdravy“. Nejméně jich komunikovalo ve hře „Židle“. Děti projevily velkou míru samostatnosti ve všech sledovaných aktivitách. Bezchybný výkon odvedly ve hře „Pozdravy“, což může být odrazem toho, že se příliš nesnažily tvořit vlastní věty, ale neustále opakovaly ty, které již řekl někdo před nimi (viz audionahrávka v příloze). Nejvíce chyb se dopustily ve hře „Tetička“, která se zároveň stala nejoblíbenější činností. Nejméně se jim líbily „Pozdravy“, což může také souviset s výše uvedeným poznatkem. Jako prospěšné ohodnotily „Tetičku“ a „Míč“. Nejméně prospěšné jim připadaly „Židle“ a „Pozdravy“.

4. ročník II. skupina

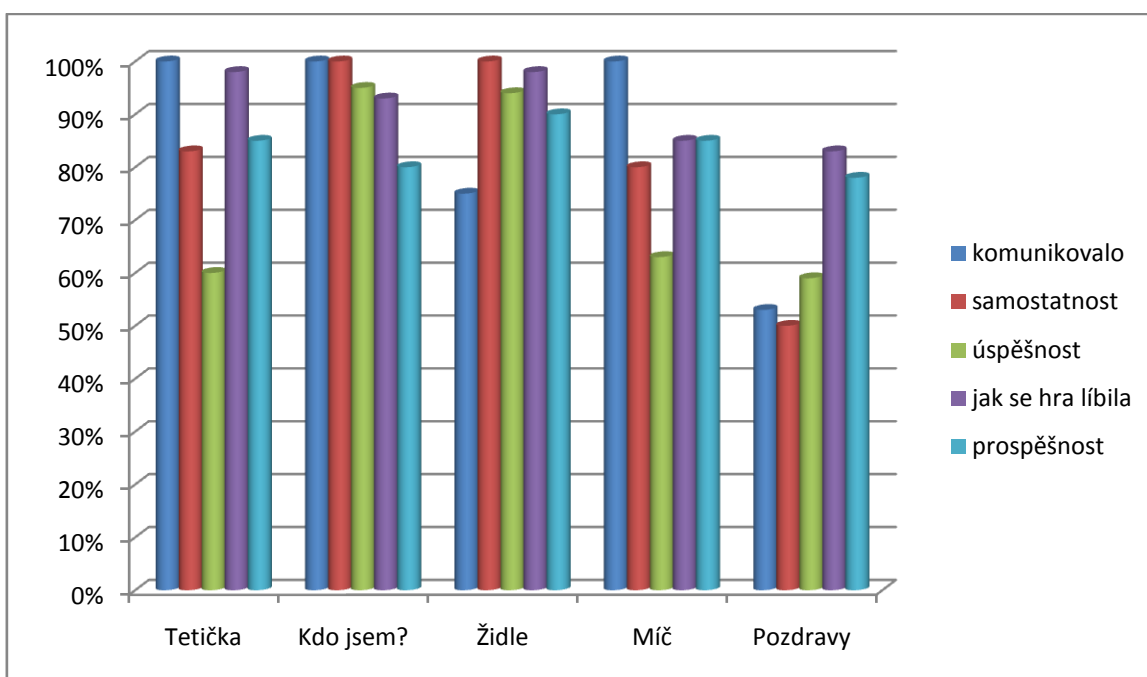
4. ročník II. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	60%	92%	75%	90%	93%
Kdo jsem?	100%	100%	97%	95%	93%
Židle	30%	100%	100%	98%	90%
Míč	100%	84%	74%	85%	88%
Pozdravy	100%	90%	80%	80%	85%



Zde vidíme, že v aktivitách „Kdo jsem?“, „Míč“ a „Pozdravy“ se nám zapojili všichni žáci, naopak ve hře „Židle“ komunikovalo pouze 30% zúčastněných. Nejvyšší míru samostatnosti žáci projevili v činnostech „Kdo jsem?“ a „Židle“. Nejvíce podpory vyučující potřebovali ve hře „Míč“. Bezchybný výkon odvedli ve hře „Židle“. Nejvíce chybovali v „Míči“ a „Tetičce“. Velmi se jim líbila hra „Židle“, nejméně pak „Pozdravy“. Jako prospěšné označili „Tetičku“ a „Kdo jsem?“. Nejméně prospěšné se jim zdály „Pozdravy“.

4. ročník III. skupina

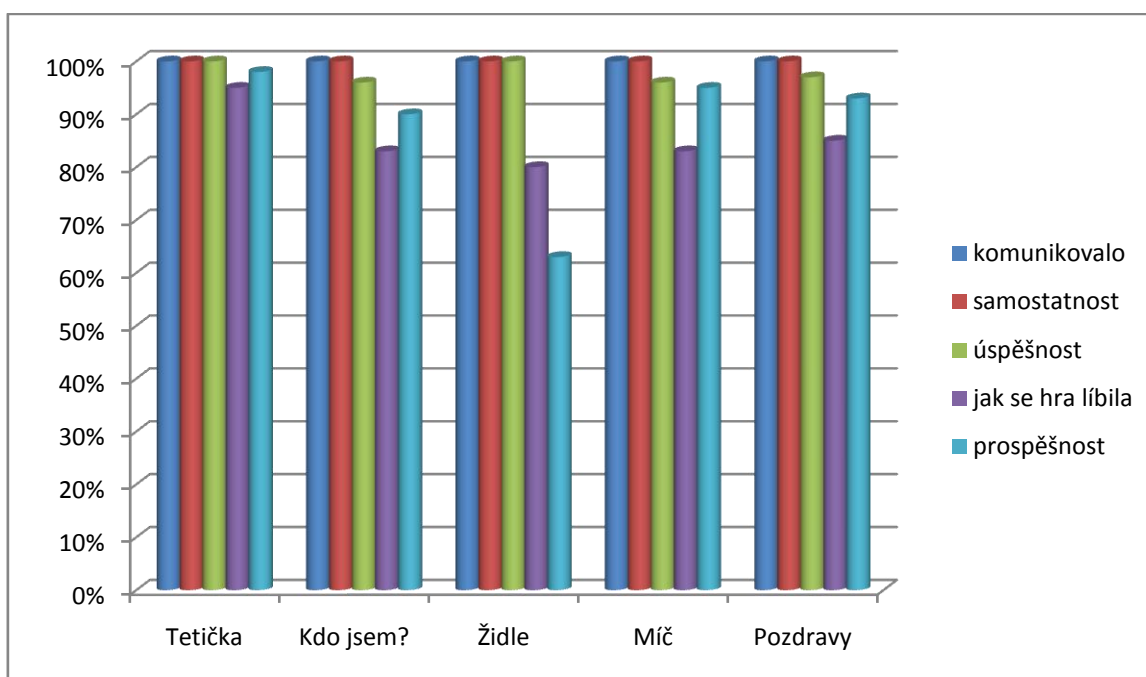
4. ročník III. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	100%	83%	60%	98%	85%
Kdo jsem?	100%	100%	95%	93%	80%
Židle	75%	100%	94%	98%	90%
Míč	100%	80%	63%	85%	85%
Pozdravy	53%	50%	59%	83%	78%



Jak můžeme vidět, všichni přítomní žáci komunikovali v činnostech „Tetička“, „Kdo jsem?“ a „Míč“. Nejméně se jich zúčastnilo hry „Pozdravy“. Samostatnost projevili v aktivitách „Kdo jsem?“ a „Židle“, naopak pomoc učitele byla zapotřebí u „Pozdravů“. Úspěch byl rovněž zaznamenán u činností „Kdo jsem?“ a „Židle“. Častější chyby byly pozorovány u „Pozdravů“. Největší oblibě se těšily aktivity „Tetička“ a „Židle“, nejmenší pak „Pozdravy“. Jako prospěšnou žáci označili „Židli“, naopak nejméně získaly „Pozdravy“. Je patrné, že aktivita „Pozdravy“ se v této skupině příliš nezdařila.

5. ročník I. skupina

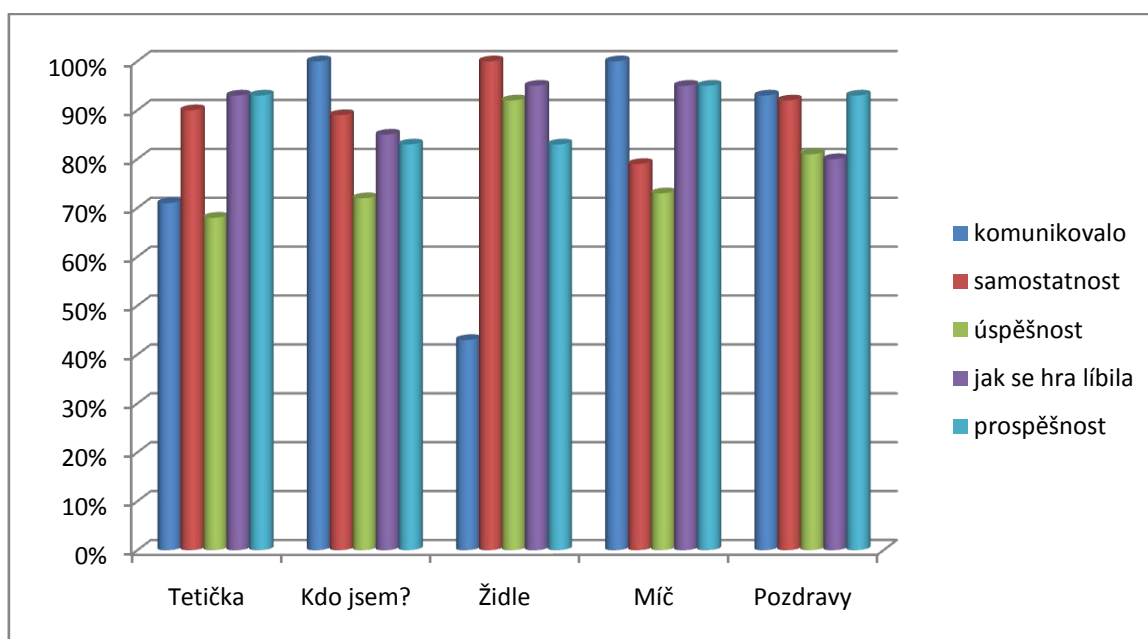
5. ročník I. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	100%	100%	100%	95%	98%
Kdo jsem?	100%	100%	96%	83%	90%
Židle	100%	100%	100%	80%	63%
Míč	100%	100%	96%	83%	95%
Pozdravy	100%	100%	97%	85%	93%



Zde vidíme, že tato skupina dosahuje vynikajících výsledků ve všech sledovaných činnostech. Všichni žáci se aktivně zúčastnili všech pěti her. Komunikovali zcela samostatně, bez intervence vyučující. Ve všech činnostech byli velmi úspěšní, tj. komunikovali s minimem chyb. Nejvíce se jim líbila hra „Tetička“, kterou zároveň označili za prospěšnou. Nejmenší oblibu naopak získala „Židle“, které byla také považována za nejméně prospěšnou. Na tento fakt mohla mít vliv i skutečnost, že děti tuto hru dobře znaly z dřívějších hodin, a tak pro ně již nebyla zajímavá.

5. ročník II. skupina

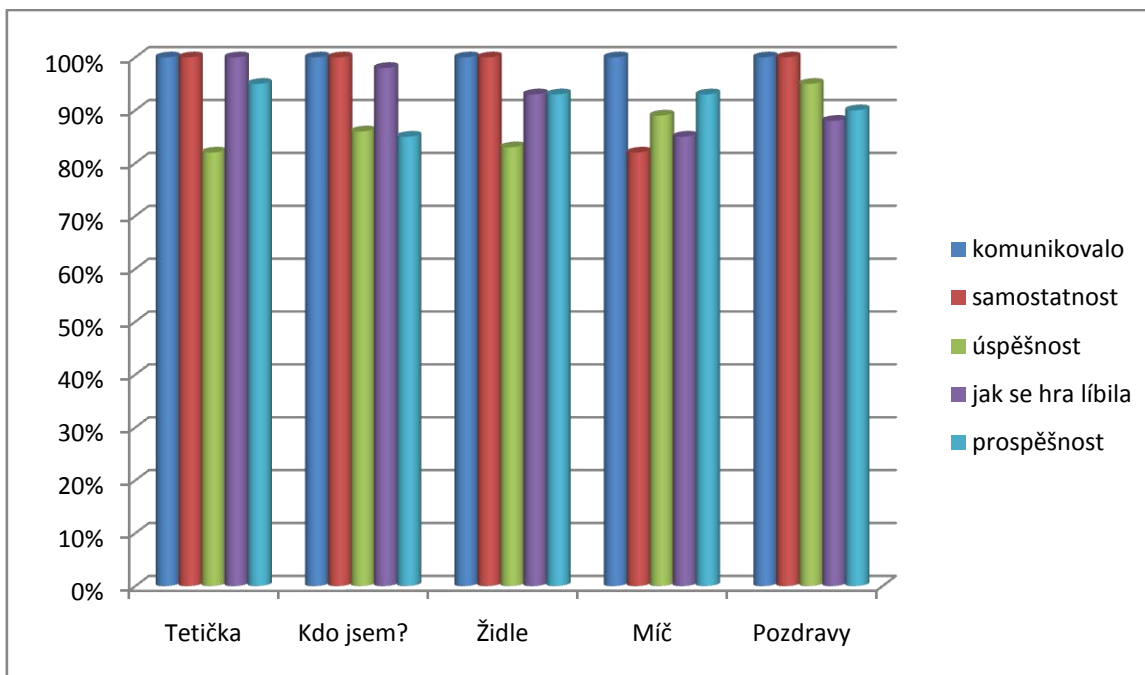
5. ročník II. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	71%	90%	68%	93%	93%
Kdo jsem?	100%	89%	72%	85%	83%
Židle	43%	100%	92%	95%	83%
Míč	100%	79%	73%	95%	95%
Pozdravy	93%	92%	81%	80%	93%



Všichni žáci se zapojili do her „Kdo jsem?“ a „Míč“. Méně než polovina komunikovala v aktivitě „Židle“. Nejvyšší míru samostatnosti projevili ve hře „Židle“. Naopak nejvíce pomoci žádali v aktivitě „Míč“. Nejúspěšněji komunikovali v činnosti „Židle“ a nejhůře v „Tetičce“. Velmi se jim líbily „Židle“ a „Míč“. Nejméně je zaujaly Pozdravy. Nejprospěšnější se jim zdál „Míč“. Za nejméně prospěšné označili „Kdo jsem?“ a „Židle“.

5. ročník III. skupina

5. ročník III. skupina					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	100%	100%	82%	100%	95%
Kdo jsem?	100%	100%	86%	98%	85%
Židle	100%	100%	83%	93%	93%
Míč	100%	82%	89%	85%	93%
Pozdravy	100%	100%	95%	88%	90%

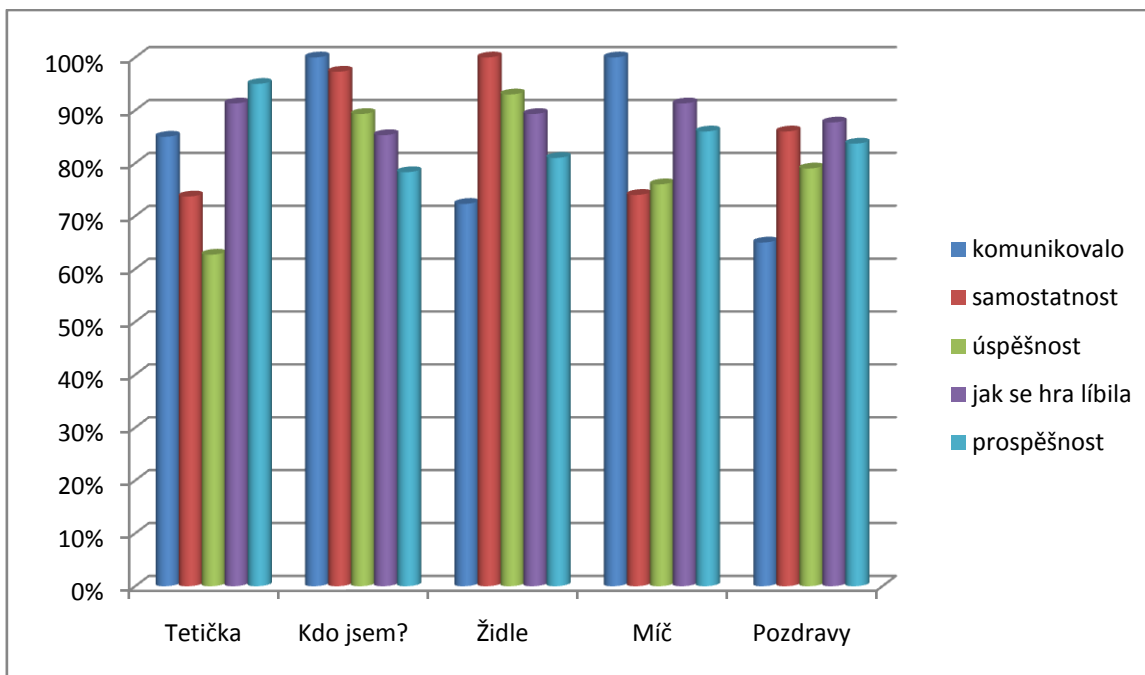


Kladně hodnotíme, že se všichni zúčastnění žáci aktivně zapojili do všech pěti činností. Jistý vliv má na tuto skutečnost ovšem fakt, že v době experimentu chyběl ve škole větší počet dětí. Kromě aktivity „Míč“, vykazovali tito žáci vysokou míru samostatnosti. Nejúspěšněji si vedli ve hře „Pozdravy“, ale opět se opakovaly některé věty v průběhu hry několikrát, což dosaženou úroveň této aktivity poněkud snižuje. Nejvyšší chybovost byla zjištěna ve hře „Tetička“, která se zároveň stala jednoznačně nejoblíbenější a nejprospěšnější hrou. Příliš velké oblibě se netěšily „Pozdravy“. Hra „Kdo jsem?“ se žákům zdála nejméně prospěšná, přestože dosáhla 98% oblíbenosti, hned za „Tetičkou“.

4.2.2 Grafický rozbor jednotlivých ročníků (sloučení skupin)

3. ročník

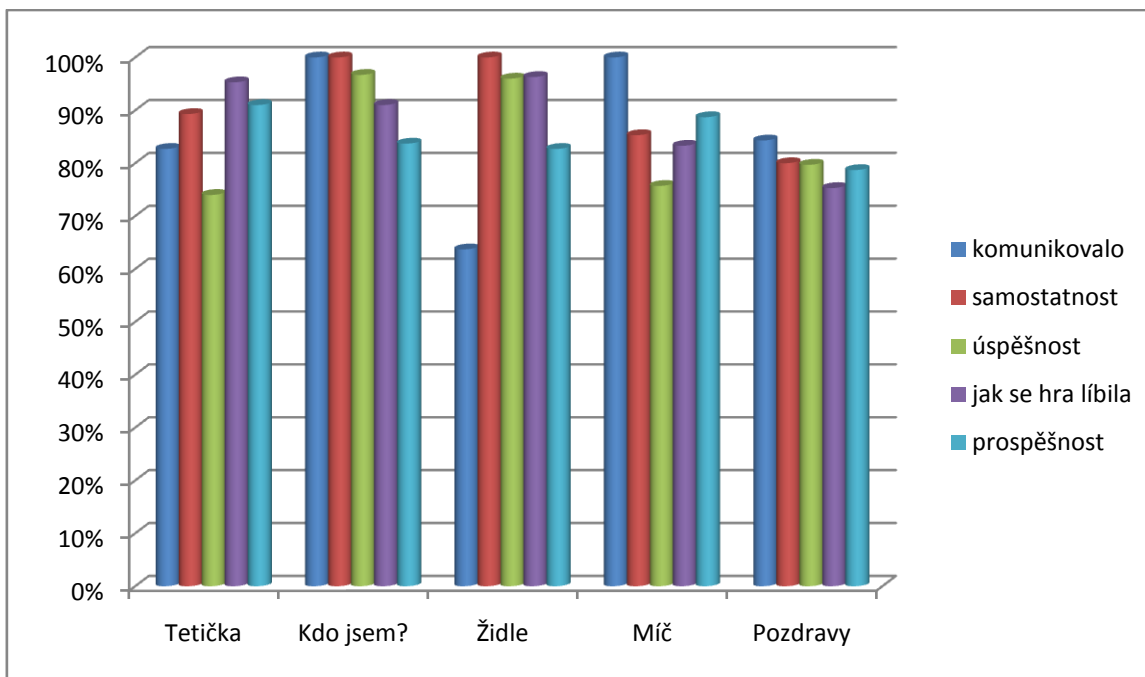
3. ročník					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	85%	74%	63%	91%	95%
Kdo jsem?	100%	97%	89%	85%	78%
Židle	72%	100%	93%	89%	81%
Míč	100%	74%	76%	91%	86%
Pozdravy	65%	86%	79%	88%	84%



Všichni žáci 3. ročníku se plně účastnili aktivit „Kdo jsem?“ a „Míč“. Ve hře „Pozdravy“ jich komunikovalo nejméně, tedy 65%. Samostatnost projevili u činnostech „Židle“ a „Kdo jsem?“ Bez pomoci vyučujících se neobešli v aktivitách „Tetička“ a „Míč“. Největšího úspěchu dosáhli ve hře „Židle“. Více chyb bylo zaznamenáno v „Tetičce“. Nejoblíbenějšími se staly „Tetička“ a „Míč“. Naopak nejméně v oblibě měli hru „Kdo jsem?“. Jako prospěšnou činnost si vybrali „Tetičku“ a nejméně užitečná se jim zdála opět hra „Kdo jsem?“

4. ročník

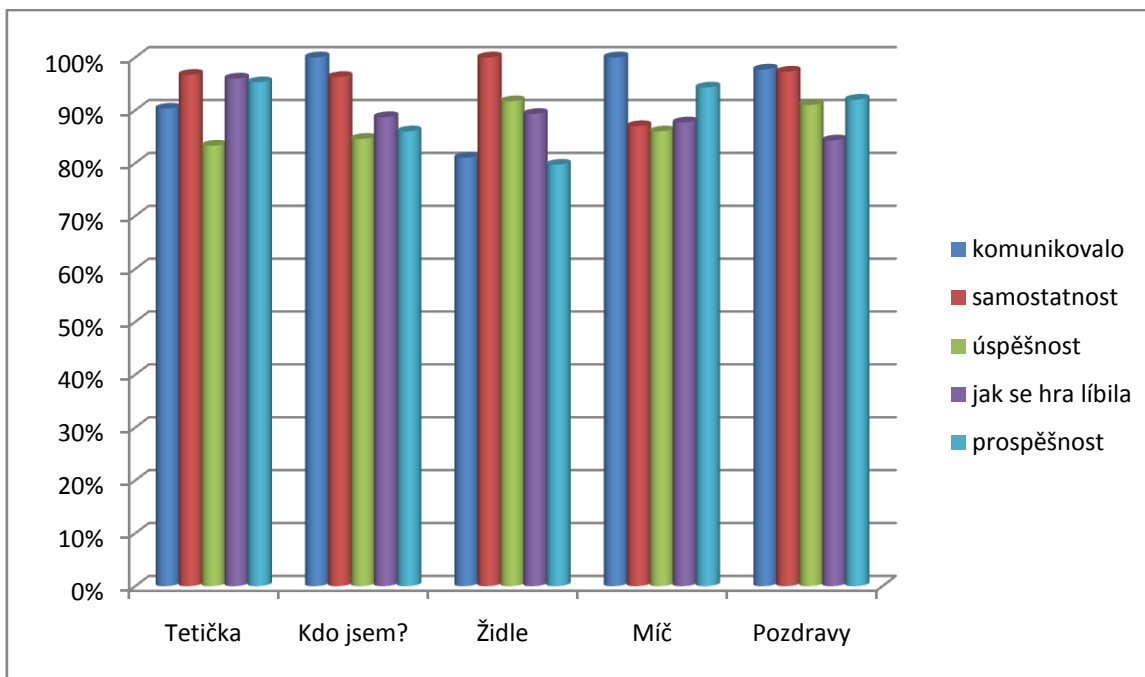
4. ročník					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	83%	89%	74%	95%	91%
Kdo jsem?	100%	100%	97%	91%	84%
Židle	64%	100%	96%	96%	83%
Míč	100%	85%	76%	83%	89%
Pozdravy	84%	80%	80%	75%	79%



Ve 4. ročníku se opět všichni žáci účastnili aktivit „Kdo jsem?“ a „Míč“. Nejméně jich pak bylo u „Židle“. Zcela samostatně komunikovali v činnostech „Kdo jsem?“ a „Židle“. Pomoc vyučujících byla potřebná ve hře „Pozdravy“. Žáci s úspěchem komunikovali v aktivitách „Kdo jsem?“ a „Židle“. Více chyb se objevilo v „Tetičce“ a „Míči“. Nejoblíbenější hrou se stala „Židle“. V těsném závěsu za ní je „Tetička“. Nejméně se dětem líbily „Pozdravy“. Jako prospěšnou činnost si zvolily „Tetičku“ a nejméně prospěšné se jim zdály opět „Pozdravy“.

5. ročník

5. ročník					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	90%	97%	83%	96%	95%
Kdo jsem?	100%	96%	85%	89%	86%
Židle	81%	100%	92%	89%	80%
Míč	100%	87%	86%	88%	94%
Pozdravy	98%	97%	91%	84%	92%

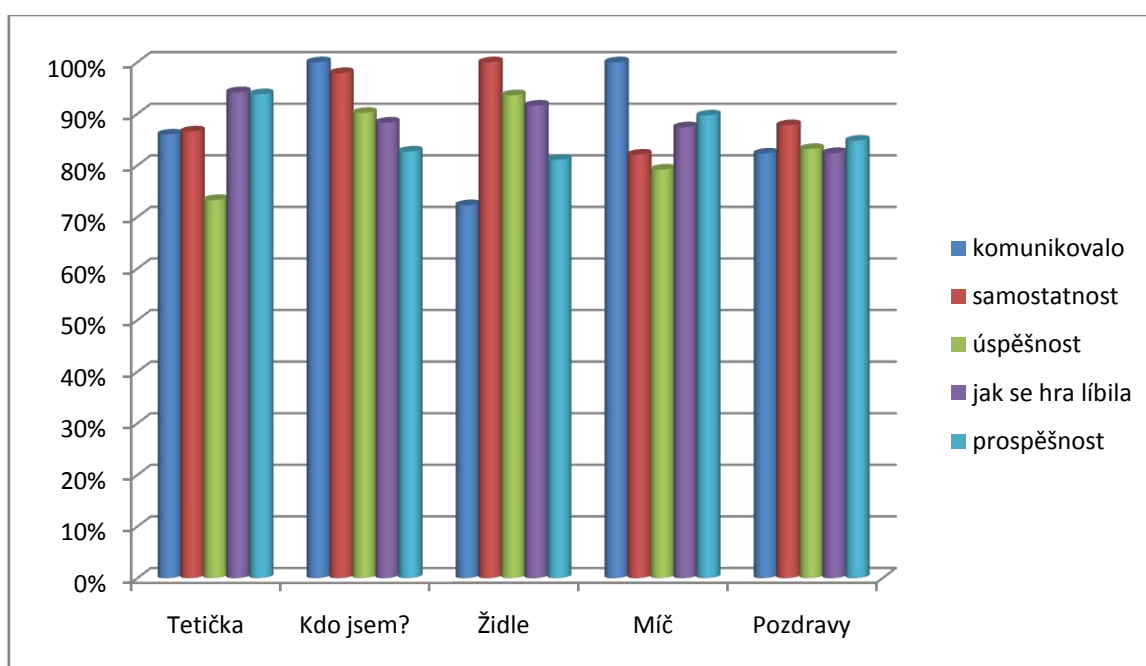


V pátém ročníku se také všichni žáci účastnili komunikace v činnostech „Kdo jsem?“ a „Míč“. Samostatně pracovali ve hře „Židle“ a byli v ní také úspěšní. Nejvíce pomoci od učitele potřebovali s aktivitou „Míč“. Větší počet chyb byl zaznamenán u „Tetičky“, která se dětem zároveň nejvíce líbila. Nejmenší oblíbenosti se těšila hra „Pozdravy“. Jako nejprospěšnější si děti zvolily aktivity „Tetička“ a „Míč“. Nejméně užitečná se jim zdála „Židle“.

U jednotlivých ročníků je patrné, že čím starší a zkušenější žáci jsou, tím dosahují vyšších výsledků v samostatnosti a úspěšnosti komunikace.

4.2.3 Grafický rozbor jednotlivých aktivit (sloučení všech 9 skupin žáků)

Všichni žáci					
	komunikovalo	samostatnost	úspěšnost	jak se hra líbila	prospěšnost
Tetička	86%	87%	73%	94%	94%
Kdo jsem?	100%	98%	90%	88%	83%
Židle	72%	100%	94%	92%	81%
Míč	100%	82%	79%	87%	90%
Pozdravy	82%	88%	83%	82%	85%



První ze sledovaných kritérií byl počet žáků, který v dané aktivitě komunikoval. Toto záviselo na mnoha faktorech. Např. špatné načasování hodiny vyučujícím, nepochopení zadání, problémy v kázni, skutečnost, že některé děti potřebovaly na vyjádření více času, nebo únava či ztráta zájmu. Faktem však zůstává, že tyto vnější vlivy mohou postihnout všechny činnosti. Když se podíváme do tabulek nasbíraných hodnot, zjistíme, že pro všechny sledované skupiny platí, že existují dvě aktivity, při kterých se 100% zapojili všichni přítomní žáci. Toto nelze považovat jako prvek náhody, ale jako fakt, že z časového hlediska byly tyto dvě činnosti nejefektivnější. Jednalo se o aktivitu „Kdo jsem?“ a „Chyt' míč a odpověz“. Toto zjištění bereme jako jeden z důležitých ukazatelů při plánování vyučovací hodiny.

Druhým hodnotícím kritériem byla samostatnost, s jakou se žáci chopili daného úkolu. Toto je opět ovlivněno vnějšími faktory typu: porozumění zadání činnosti či jazykové vybavenosti k danému tématu. I zde jsme našli aktivitu, která ve všech sledovaných skupinách vykazovala hodnotu 100%. Jednalo se o hru „*Čím je židle?*“. Ani tento fakt nemůžeme brát jako náhodný jev. Proto lze tvrdit, že důvodem může být její jednoduchost. Dalšího vysokého skóre se dobrala činnost „*Kdo jsem?*“ (97,9%). Pravděpodobně ze zcela stejného důvodu. Pro učitele je to velmi významný ukazatel použitelnosti těchto her pro žáky nižšího školního věku. Naopak nejvíce pomoci ze strany vyučujícího děti potřebovaly při aktivitě „*Chyt' míč a odpověz*“ (82,1%). Nebylo zde jasné zadání, na co se mají žáci ptát a výběr otázek záležel jen na nich, proto si některé děti s úkolem nevěděly rady.

Třetím sledovaným kritériem byla úspěšnost komunikace. Počítali jsme, kolika žákům se podařilo komunikovat bezchybně, s jednou chybou, s více chybami, a kteří čekali na pomoc vyučujícího, aby po něm slova zopakovali. Dosažená úspěšnost v žákovské komunikaci nám opět vypovídá o náročnosti sledované aktivity. Nejvyšších hodnot bylo znovu naměřeno u her „*Čím je židle?*“ (93,6%) a „*Kdo jsem?*“ (90,2%). Nejnižší skóre tj. největší chybovost, popřípadě nesamostatnost se objevila u aktivit „*Přijela tetička z Číny?*“ (73,3%) a „*Chyt' míč a odpověz*“ (79,2%). Také zde se můžeme domnívat, že je to způsobeno náročností těchto činností.

Čtvrtým, neméně důležitým faktorem v pořadí je skutečnost, zda se žákům zvolená aktivita líbila či nikoli. Toto bylo zjištěno na základě vyhodnocení žákovských dotazníků (viz příloha 1). Děti hodnotily všech pět aktivit známkou 1 až 5 tak, jak jsou zvyklé ve školní klasifikaci. Nejvyšší příčku (94,2%) obsadila hra „*Přijela tetička z Číny?*“, na druhém místě (91,6%) skončila „*Čím je židle?*“. Nejhůře u dětí dopadla hra „*Pozdravy?*“, i přesto je její skóre poměrně vysoké (82,4%). Podíváme-li se na výsledky šetření, zjistíme, že se ve všech případech pohybujeme v poměrně vysokých hodnotách. Znamená to tedy, že všechny testované činnosti se žákům spíše líbily.

Posledním pátým hodnoceným kritériem bylo povědomí žáků, zda jim zmíněné aktivity připadaly prospěšné pro rozvoj jejich ústního projevu. Opět jsme hodnotili na základě žákovského dotazníku. Nejvyšší naměřená hodnota připadla hře „*Přijela tetička z Číny?*“ (93,8%). Následovala činnost „*Chyt' míč a odpověz*“ (89,7%). Nejméně prospěšná

se jim zdála hra „*Čím je židle?*“ (81,1%) a „*Kdo jsem?*“ (82,7%). Zde se pohybujeme v pásmu poměrně vyrovnaných hodnot. Proto můžeme tvrdit, že všechny zmiňované aktivity se většině žáků jevily jako prospěšné. U tohoto kritéria je velmi zajímavé, že docházíme ke vzácné shodě žáků a vyučujících. Podíváme-li se na hodnocení těchto aktivit učiteli (viz příloha 2), zjistíme, že aktivita „*Přijela tetička z Číny*“ je kladně přijata pro její efektivitu a univerzálnost použití a rozvoj paměti žáků. U hry „*Čím je židle?*“ se vyučující J. zmiňuje, že dle jejího názoru je tato činnost, pro její nenáročnost, vhodná pro nižší ročníky. Doporučila tedy rozšíření z opakování jednoslovné slovní zásoby na popis činností v jednoduchých větách. V následující kapitole si ukážeme další možnosti a doporučení, která nám vyplynula z tohoto experimentu.

5. Implikace

V této kapitole udělíme několik doporučení, která nám vyplynula z výše uvedeného výzkumu. Zhodnotíme překážky a omezení, jež měly vliv na výsledky experimentu. A navrhneme, jakým způsobem bychom mohli tuto práci dále rozšířit. Nejdříve se tedy podívejme, co jsme o pěti sledovaných činnostech zjistili pro pedagogickou praxi.

Všechny zmíněné činnosti v našem výzkumu dosáhly poměrně vysokých hodnot ve všech sledovaných kritériích důležitých pro pedagogickou práci. Z tohoto důvodu se nám jejich zařazení do vyučování jeví jako opodstatněné a vhodné. Je však třeba si uvědomit, že každý učitel je jiný, a proto i stejná aktivita u dvou různých vyučujících může vypadat odlišně. U vyučujícího 1 může být aktivita přijata s nadšením a žáky opravdu bavit, zároveň stejná aktivita u vyučujícího 2 může být přijata spíše „vlažně“. Jak bylo patrné z audionahrávky, vyučující extravertního typu má v těchto technikách určitou výhodu před introvertním učitelem. Dokáže děti více zaujmout a nadchnout pro prezentovanou činnost. Zároveň se však nevylučuje, že právě ti žáci, kteří nebyli na tento typ výuky příliš zvyklí, vykazovali v dotazníku nejvyšších hodnot co do oblíbenosti těchto her. Z tohoto hlediska můžeme tyto aktivity doporučit všem pedagogům.

Důležitým faktorem při plánování vyučovacích hodin je správné načasování a střídání činností. Aktivity „*Kdo jsem?*“ a „*Hod' míč a odpověz*“, můžeme doporučit z hlediska malé časové náročnosti, jako „Warm up activities“. Hru „*Čím je židle?*“ lze ve vyučování zařadit jako odpočinkovou aktivitu, nebo když potřebujeme změnu činnosti. Můžeme ji hrát již s úplnými začátečníky. K upevnění gramatické vazby či větného celku doporučujeme hru „*Přijela tetička z Číny*“, která je nejen efektivní, ale zároveň děti baví. Jen musíme mít na paměti její časovou náročnost. Hru „*Pozdravy*“ je lépe pro mladší děti přesně vymezit a kreativitu v projevu přenechat starším a zkušenějším žákům.

Překážky, na které jsme v průběhu experimentu narazili, byly různé. V první řadě to byla jeho časová náročnost. Ideální by bylo, kdyby vyučující zařadil pouze jednu, maximálně dvě aktivity tohoto typu do jedné vyučovací jednotky. Z časových důvodů toto nebylo možné, protože byla k dispozici pouze jedna videokamera, a jak už jsme výše zmínili, vyučování ve skupinách probíhá paralelně. Zároveň učitelé musí plnit ŠVP, kde mají jasně stanoveno, co a kdy budou vyučovat. Dalším problémem, který se vyskytl, bylo,

že někteří vyučující nesprávně pochopili či interpretovali zadání činnosti, a tak se některé aktivity mezi skupinami mírně lišily. Často si svůj omyl v průběhu hry uvědomili, ale někdy již bylo pozdě na nápravu. Toto se stávalo zpravidla těm, kteří s těmito technikami neměli žádnou zkušenost. Při větším počtu žáků ve třídě též docházelo ke ztrátě pozornosti, dříve než se stačili všichni vystřídat. Z tohoto hlediska se nám lépe pracovalo s menšími skupinami. Také se vždy nepodařilo do všech aktivit zapojit všechny zúčastněné žáky. Toto bylo zpravidla následkem špatného načasování hodin nebo zdržením díky nekázní dětí. Ukázalo se též jako nevhodné zařadit po sobě činnosti podobného typu jako „*Hod míč a odpověz*“ a „*Pozdravy*“, mezi kterými někteří žáci nespátřili rozdíl.

Na experiment bychom mohli navázat dvěma způsoby. V prvním případě bychom vybrali další z širokého seznamu aktivit, které bychom postupně prověřili dle výše zmíněných kritérií, jak jsme učinili v tomto experimentu. Ve druhém případě bychom použili zcela jiné metody a techniky a ty pak porovnali v grafu s výsledky této práce. Postup hodnocení by však musel být zachován. V obou případech bych doporučila vyčlenit si na experiment více času.

Nyní jsme se dozvěděli, jak nám experiment přispěl k hlubšímu poznání a porovnání kvalit těchto vyučovacích technik. V následující kapitole si připomeneme, čím jsme v této práci až doposud prošli.

6. Závěr

V této práci jsme se podrobněji zabývali výběrem vhodných metod a dílčích technik ve výuce anglického jazyka. Předmětem experimentu nebylo posoudit, které metody jsou lepší nebo efektivnější. My jsme se úzce specializovali na rozvoj ústního projevu žáků, ke kterému jsme použili techniky dramatické výchovy. Vybrali jsme pět aktivit, u kterých jsme sledovali pět faktorů důležitých pro pedagogickou práci. Hodnotili jsme, zda se do činnosti aktivně zapojili všichni zúčastnění žáci, dále nás zajímalo, zda děti komunikovaly samostatně nebo pouze reprodukovaly text po učiteli. Počítali jsme, kolik žáků hovořilo bezchybně, kolik s jednou chybou a kolik s více chybami. V neposlední řadě nás zajímalo, zda se dětem aktivita líbila a měly pocit, že jsou pro jejich komunikaci prospěšné. Tato kritéria jsme pozorovali v průběhu experimentu a zjištěné hodnoty jsme zapsali do tabulek. Nakonec jsme naměřené hodnoty převedli na procenta a vyjádřili pomocí grafů. Ve výsledcích šetření můžeme vidět, že i žáci na prvním stupni si uvědomují význam a prospěšnost některých aktivit. Nelze říci, že by se potvrdila hypotéza, že činnosti, které žáky baví, jsou zároveň nejefektivnějšími pro rozvoj jejich ústního projevu. Pravdou ovšem zůstává, že pokud se jim hra líbí, má to velký vliv na jejich motivaci. Nikoli však jediný. Jak si můžeme všimnout, děti mladšího školního věku jsou již schopny spatřovat smysl v činnostech, jimž se učí. I toto vědomí užitečnosti pro ně samé lze řadit mezi motivační faktory.

Závěrem lze říci, že všechny výše zmiňované aktivity můžeme vřele doporučit všem vyučujícím anglického jazyka na prvním stupni. Jejich výhody jsme zde již podrobněji popsali v předešlé kapitole. Dalšími pozitivy kromě rozvoje ústního projevu jsou nenáročnost na přípravu, minimum pomůcek, práce ve skupinách, méně řízená činnost, exprese a kreativita dětí a v neposlední řadě jejich aktivace a zájem. Tyto techniky berou ohled na potřeby žáka a zahrnují všechny učební styly. Lze je také přiřadit k metodám TPR.

Použitá literatura:

- [1] BALADOVÁ, Gabriela a Dana HURTOVÁ. KOLEKTIV AUTORŮ ZČU. *Pedagogická praxe v primární škole: metodické pokyny*. Západočeská univerzita, Plzeň: Typos Digital Print, Plzeň, 2007. ISBN 978-80-7043-591-5.
- [2] ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda. Přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009. 341 s. ISBN 978-80-246-0154-0.
- [3] GREJAROVÁ, Renée; VÍTKOVÁ, Marie. *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita, 2009. 141 s. ISBN 978-80-210-5074-7, Pd-52/09-02/58.
- [4] HURTÍKOVÁ, Kateřina. *Mluvený projev žáků zaměřený na syntaktickou problematiku*. Olomouc, 2011. 348 s. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. [akademická práce]
- [5] HURTOVÁ, Dana; STRNADOVÁ, Iva; ŠIGUTOVÁ, Marta. *Anglický nápadníček : pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Vyd. 1. Oxford: Oxford University Press, 2006. 52 s. Dostupné z WWW: <oup.com/elt>. ISBN 978-0-19-480700-5.
- [6] MACOUNOVÁ, Lenka. *Přístupy a metody používané ve výuce anglického jazyka na I. stupni základních škol v Brně a okolí*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Jan Šťáva.
- [7] MALEY, Alan; DUFF, Alan. *Drama Techniques in Language Learning: A resource book of communication activities for language teachers*. 9th printing. Cambridge (Great Britain): Cambridge University Press, 1991. 234 s. ISBN 0-521-28868-1.
- [8] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN 80-04-21854-7.
- [9] MORGAN, Norah; SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- [10] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- [11] PHILLIPS, Sarah. *Drama with children*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1999. 152 s. ISBN 0-19-437220-0.
- [12] PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [13] SLATTERY, Mary; WILLIS, Jane. *English for Primary Teachers*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. 150 s. ISBN 0-19-442266-6.

- [14] SVOBODOVÁ, J. Jazyk a komunikace – vzdělávání a výchova. In HÖFLEROVÁ, E. *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů – teorie a současná praxe*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU v Ostravě, 2004. 104 s. ISBN 80-7042-361-7.
- [15] SVOBODOVÁ, J. *Jazyková specifika školské komunikace a výuka mateřštiny*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU Ostrava, 2000. 168 s. ISBN 80-7042-175-4.
- [16] VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [17] WESSELS, Charlyn. *Drama*. 4th impression. Oxford: Oxford University Press, 1991. 137 s. ISBN 0-19-437097-6.

Internetové zdroje: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

Příloha 1

Ročník: _____ Skupina: _____ Počet žáků: _____ Chlapec / Dívka

Milý žáku, postupně jsi poznal a zúčastnil ses 5 her v anglickém jazyce. Těchto pět her bylo zaměřeno na rozvoj tvých komunikačních schopností. Ráda bych tě požádala, abys vyplnil následující tabulky podle svého vlastního uvážení tak, jak si myslíš, že na tebe tyto hry působily.

Ohodnoť tyto aktivity známkou 1 až 5 tak, jak je to obvyklé při školním známkování.

1. Přijela tetička z Číny

otázka	tvá známka
Líbila se ti tato hra?	
Byla tato hra prospěšná pro tvou komunikaci v AJ?	

2. Kdo jsem?

otázka	tvá známka
Líbila se ti tato hra?	
Byla tato hra prospěšná pro tvou komunikaci v AJ?	

3. Čím je židle?

otázka	tvá známka
Líbila se ti tato hra?	
Byla tato hra prospěšná pro tvou komunikaci v AJ?	

4. Chyť míč a odpověz

otázka	tvá známka
Líbila se ti tato hra?	
Byla tato hra prospěšná pro tvou komunikaci v AJ?	

5. Pozdravy

otázka	tvá známka
Líbila se ti tato hra?	
Byla tato hra prospěšná pro tvou komunikaci v AJ?	

Příloha 2

Vážení kolegové,

v únoru a březnu jste se zapojili do experimentu, který zkoumal efektivitu technik DV ve výuce mluveného projevu žáků v anglickém jazyce na I. stupni ZŠ v závislosti na tom, zda se jim sledované činnosti líbí. Pokusili jsme se ověřit hypotézu, že mezi těmito dvěma veličinami existuje přímo úměrný vztah.

Posuzovali jsme, jakým způsobem žáci komunikovali. Počítali jsme bezchybné výkony, s jednou chybou, s více chybami či nesamostatný projev s učitelovou pomocí. Zajímal nás vztah žáků k těmto aktivitám, který jsme zaznamenali ve formě dotazníku.

Nyní bych Vás ráda požádala o krátké vyjádření Vašich názorů a zkušeností, které jste nasbírali během experimentu, popřípadě uvedli doporučení k jednotlivým činnostem.

Vyučující M.

1. Přijela tetička z Číny	Názor: Zajímavá hra, která při modifikaci zohledňující věk a úroveň žáků rozvíjí nejen paměť, ale přispívá také k efektivnímu rozvoji a procvičování slovní zásoby. Při volbě přiměřeného času má neopominutelný motivační potenciál.	Doporučení: Pevně stanovit, zda bude pro pokračování ve hře rozhodující správná výslovnost slova nebo se budou počítat také tyto chyby. Současně je velmi důležité sledovat pozornost žáků a hru včas ukončit.
2. Kdo jsem?	Názor: Hra, která v úvodní části aktivizuje zájem žáků. Podporuje orientaci a práci s textem a při předvádění ukázky z knihy pomáhá rozvíjet komunikační kompetence. Doplnění aktivity o fotografie obohacené textem je zajímavý nápad a může podpořit také dovednost správně psát. Na druhé straně zájem žáků po odehrání vlastní pasáže rychle opadá a vzhledem k obsahu rozhovorů je podpora celkových komunikačních dovedností značně omezena.	Doporučení: Uvažoval bych o zařazení jiného příběhu a rozdělení aktivity do delšího časového úseku. Např. práce s příběhem (pohádkou, bajkou apod.) v průběhu roku rozdělení – výběr rolí.
3. Čím je židle?	Názor: Obdoba pantomimy, kterou lze využít k obecnému nebo tématicky zaměřenému procvičování slovní zásoby, tvorby otázek apod. Děti aktivity tohoto typu baví a vítají je s nadšením. Pomáhají obohatit častý verbální způsob výuky.	Doporučení:

4. Chyt' míč a odpověz	Názor: Výborná aktivita, která umožňuje zpestření výuky s využitím aktivity žáků. Hra žáky nenásilně vede k udržení pozornosti, rozvoji komunikačních dovedností. Rozvíjí hrubou motoriku a pohyb zajišťuje určitou relaxaci a možnost protažení ve výuce.	Doporučení:
5. Pozdravy	Názor: Hra umožňuje procvičování a upevňování slovní zásoby v oblasti pozdravů. Vzhledem k jednostrannému zaměření na poměrně omezený rozsah tématu však žáky příliš nemotivuje a jejich pozornost i zájem rychle kolísají.	Doporučení: V kombinaci s dalším vyjádřením či otázkou na stav, přání aj. bych doporučil spíše starším žákům.

Děkuji Vám za Váš čas!

Vyučující J.

6. Přijela tetička z Číny	Názor: Hra byla u dětí přijata s počátečním zděšením, že nebudou schopny vytvořit jednoduché věty v angličtině a že si zcela jistě nebudou nic pamatovat. Nutilo je to stále dávat pozor a napovídat tomu, kdo byl na řadě, pokud zrovna nevěděl. Za pozitivní považuji, že mluví všechny děti, i ty které nejsou komunikačně zdatné a nemají tendenci se v hodinách orálně projevovat. Negativní je časová náročnost hry ve skupině s větším počtem žáků, stejně tak i udržení pozornosti u dětí se slabšími znalostmi.	Doporučení: Vyplývají z hodnocení, vhodnost k procvičení jednoduchých gramatických jevů.
7. Kdo jsem?	Názor: Jednoduchá hra s efektivním zakončením v podobě komixových obrázků sloužící k rozvoji dramatické výchovy. Žákům se líbila, snadno ji uskutečnili.	Doporučení: Sehrát celý komix z učebnice, nejenom jeden fotografický obraz, případně vymyslet vlastní. K práci využít i exteriérových podmínek okolí školy nebo interiéry školy samotné.
8. Čím je židle?	Názor: Dětem zpočátku připadal nápad podivný, proč by měla být židle něčím jiným než židlí?! Ale postupem času je napadaly originální myšlenky. Hra vhodná spíše pro nižší stupeň k opakování jednoslovné slovní zásoby z různých tematických okruhů.	Doporučení: Přestože je židle používána jako tužka vtipný nápad, dívky slabšího fyzického růstu s tím měly potíže. Možná bych využila i jiný předmět, případně se tato hra nechá dělat pantomimicky bez předmětů. Lze ji rozšířit na činnosti s procvičováním časů – včera jsme ... právě teď dělám ... atd.
9. Chyt' míč a odpověz	Názor: Tato hra si získala u žáků oblibu pro její nenáročnost a hlavně možnou pohybovou aktivitu spojenou s házením nebo posíláním míče. Pozitivum spatřuji také v tom, že si samy děti určují toho, koho se chtějí zeptat. Líbí se mi vhodnost pro jakýkoliv ročník. Aktivita je vhodná na	Doporučení: Místo míče lze využít i pohyb, děti si po odpovědi vymění místo. Zapojíme je tím i fyzicky a v některých případech je zajímavé i sledovat taktiku v rámci vztahů mezi nimi. Lze i dát pokyn, že se musí střídát dívka a chlapec v otázce a odpovědi.

	rychlé zopakování a nezabere moc času. Patří mezi mé využívané warm up activities.	
10. Pozdravy	Názor: Jednoduchá aktivita, děti si zopakují různé fráze. Snažila jsem se vždy navodit situaci, ve které se děti měly správně zachovat. Činnost se dětem líbila, já sama jsem oceňovala opět pohyb spojený se výukou.	Doporučení: Děti často měly tendenci opakovat věty po druhých bez vlastního přispění něčím novým. Proto je vhodné jim neustále opakovat a připomínat, co by se nechalo ještě říci. V pokynech na počátku je potřeba zdůraznit, že by se věty neměly opakovat.

Vyučující L.

1. Přijela tetička z Číny	Názor: Tato hra se mi líbila, nechá se použít na procvičení různých sloves. Žáci si procvičí slovní zásobu i tvary sloves a také paměť. Zápory vidím v časové náročnosti, zabere větší část hodiny.	Doporučení:
2. Kdo jsem?	Názor: Zajímavý nápad. Zpočátku se mi to moc nezdálo, ale při realizaci se mi to zalíbilo a i žáky tato aktivita zaujala. Trochu náročné a hůře realizovatelné je to focení a následné vyvolání fotek a dotvoření komiksu, ale pro motivaci žáků určitě dobré dotáhnout do konce.	Doporučení:
3. Čím je židle?	Názor: Rychlé, zábavné. Možná bych místo židle použila jiný předmět, nebo předváděla pouze pantonimu.	Doporučení:
4. Chyt' míč a odpověz	Názor: Také rychlé, vhodné na začátek hodiny na „zahřátí“.	Doporučení:
5. Pozdravy	Názor: Podobné předchozí aktivitě. Trochu nám vážla komunikace. Ztroskotali jsme na tom, že žáci neovládají moc zdvořilostních frází, vhodných při setkání. Uvázli jsme na dvou větách, které se stále opakovaly.	Doporučení:

Příloha 3

(Zde jsou, pro představu, uvedeny komentáře a přepisy hodin, ve kterých byly uskutečněny sledované aktivity. Další ukázky jsou k dispozici na DVD nosiči v rámci přílohy.)

Vybrané ukázky z hodin:

3. ročník I. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Nejčastější chybou bylo opomenutí koncovky -s ve třetí osobě j. č. Vyučující žáky neopravil ihned, ale až po nějaké době, kdy už si výraz nesprávně zafixovali. Proto i ti, kteří si to v první větě ještě stačili uvědomit, ve druhé či třetí větě již opět koncovku vynechávali. Další chyby se objevily většinou ve výslovnosti. Po ukončení prvního kola (10 a půl min.), učitel nechal žáky dál pokračovat. Hra celkem trvala 28 minut a na dětech již byla patrna únava. Vyučující je tedy vyzval, aby se postavily a protáhly se. Závěrem lze říci, že nebylo nutné věnovat této aktivitě tolik času, což zkonstatoval i sám učitel. Vysvětlil, že tak učinil proto, že si přesně nepřečetl její zadání.

3. ročník II. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Ve třídě se v den této aktivity nacházelo pouze 14 žáků. Činnost byla dětem představena, jako známá a oblíbená hra, která se v českém jazyce nazývá „Přijela tetička z Číny“ a ve výuce anglického jazyka našla velmi dobré uplatnění. Vyučující provedla podrobnou instruktáž v mateřském jazyce a sama hru začala proto, aby dětem poskytla vhodné příklady. Uvedla ji slovy: „*I like tigers.*“ Zeptala se dětí, co že řekla. Adam odpověděl: „*Mám rád nebo mám ráda tygry.*“ Učitelka ho pochválila. Vyučující dětem připomněla své křestní jméno a řekla, co by měl říct Ondra, který seděl po její pravici. Vyslovila: „*Olga likes ...*“ a vybídla Ondru a ostatní, aby slova zopakovali. Pak připojila slovo „*tigers*“. Všichni větu zopakovali a vyučující raději ještě jednou po nich. Zeptala se Ondry co má rád a poprosila ho, aby větu formuloval slovy: „*I like...*“ Ondra se trochu ostýchal a pak sdělil vyučující, že neví, jak se to řekne. Učitelka žáky požádala, aby si vybrali nejlépe taková slova, která znají a uvedla další příklady. Po chvíli váhání řekl Ondra: „*I like cheese.*“ Byl pochválen a David následně požádán, aby to celé zopakoval. David se ihned ujal slova a jen s minimální pomocí vyučující vše zdárně řekl a doplnil větou: „*I like, třeba, sandwiches.*“ Byl pochválen a následně slovo dostala Verča. Ta vše pomalu a bez chyby zopakovala. Někteří žáci ve třídě se spolu bavili, a tak se vyučující

zeptala, zdali jí slyšeli. Aby tedy ostatní motivovala, slíbila jim kladné hodnocení, pokud to budou schopni říci úplně celé. Pokračovala Nikola: „*Olga, I*“. Vyučující ji tedy opravila: „*Olga likes*“. Nikolka nejdříve dobře označila, co mají rádi Olga a Ondra, ale u Davida se dopustila chyby a řekla: „*chips*“. Vyučující se tedy obrátila na třídu a ti svorně odpověděli: „*sandwiches*“. Učitelka požádala Nikolu, aby se nebála a pokračovala dál. Ta řekla: „*Verča likes lions*.“ Což opět nebylo správně, a tak ji třída opravila: „*Verča likes elephants*.“ Nikolka se tedy opravila a dodala: „*I like pencilcase*.“ Další v řadě byl Lukášek. Jeho projev byl, jako vždy, poněkud nesmělý a také zapomněl, co má rád Ondra. Učitelka ho podpořila návodnými otázkami. Lukášek se v závěru velmi zlepšoval. Pokračovala Anetka. Přestože mluvila velice pomalu, odvedla bezchybný výkon. Vyučující ji po celou dobu povzbuzovala a ocenila, že se jí vše podařilo a poprosila ostatní: „*Slap hands everybody*.“, aby vyjádřili uznání. Další v pořadí byla Martinka, která mluvila svižně, s dobrou výslovností a dopustila se pouze jedné chyby. V této fázi již byla na dětech patrna větší samostatnost v projevu. Další bezchybný výkon předvedl a byl samozřejmě také oceněn Adam. Dominik se zeptal, zda si to může zapisovat, ale vyučující mu vysvětlila, že to nelze, neboť by to byl podvod. Kuba, který přišel na řadu po Adamovi, zjevně neměl problém si pamatovat, co které z dětí má rádo, ale potíže mu činilo časování slovesa. V desáté minutě přišel na řadu Tonda, který také svižně a bez chyby vyjmenoval celou řadu. Děti již automaticky, bez pobízení učitelky, tleskaly všem bezchybným. Další žáci se také vyjadřovali většinou správně, s minimem chyb. Bylo znát, že si již výraz osvojili. Milně se domnívali, že nejtěžší úkol mají ti poslední, ale ukázalo se, že ti kdo hovořili na začátku, zápasili se skladbou věty. Čím více byla slova opakována, tím snadněji se ostatní vyjadřovali. Hra trvala déle, než vyučující zamýšlela a v patnácti a půl minutách ji musela zastavit s koncem hodiny. Dvě děti zbývaly do závěru prvního kola, a proto připomněla: „*Kdo to příští hodinu řekne celé bez chyby, dostane jedničku*.“

Vyučující na počátku hry žákům pomáhala návodnými otázkami, ale již od šestého dítěte jich nebylo potřeba. Po celou dobu používala tzv. opatrovnickou řeč a všechny správné i dobré pokusy ocenila pochvalou. Výsledkem této hodiny je poznání, že hra byla velmi dobře aplikovatelná i pro úplné začátečníky, ale úkol byl pro děti náročný a trval déle, než vyučující původně zamýšlela. Zdálo se, že se žáci stále snaží být pozorní, přesto je ale ke konci zmáhala únava. Při příští lekci se vyučující přesvědčila o tom, že si všechny děti bezchybně pamatovaly celou skupinu. Proto můžeme říci, že hra byla velmi efektivní a její cíl byl splněn.

3. ročník III. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Vyučující si k této hře si na místo slovesa „to like“ vybrala sloveso „to have“ a dětem napsala věty na tabuli. Tato přípravná fáze trvala 5 minut. Pro žáky to bylo zcela nové, ale místo aby jí věnovali pozornost, hoši se za jejími zády prali. Když pak přistoupili k aktivitě, vůbec nevěděli, jak s ní naložit. Činnost se díky nekázni dětí velmi protáhla a byla ukončena po 14 minutách se zvoněním. Na 4 žáky se již nedostalo. Učitelka se rozhodla, že aktivitu znovu celou zopakuje v následující vyučovací hodině.

4. ročník I. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Byla zde celá řada úspěšně komunikujících dětí. Občas se některý žák zdržel s odpovědí, protože si nemohl vzpomenout na věc, kterou uvedl někdo před ním. Vyučující se tedy rozhodla, že ten, který si nebude moci vzpomenout, bude vyřazen. Z tohoto důvodu byla vyřazena dvě děvčata, protože si nevzpomněla ani na první věc, kterou uvedla sama učitelka. Gramatická skladba vět dětem většinou nečinila problémy. Činnost byla skončena po prvním kole a trvala 14 minut.

4. ročník II. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Děti komunikovaly poměrně pomalu a vyučující jim často skákala do řeči. Bylo tedy obtížné přesně určit, zda by žák komunikoval bez chyby, kdyby mu slovo nenaznačila. Pro lepší orientaci napsala učitelka otázky se slovesem „to have“ na tabuli. Přesto bylo znát, že stále činí dětem potíže. Aktivita byla ukončena předčasně se zvoněním. Trvala celkem 11 minut.

4. ročník III. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Před započetí vlastní činnosti si žáci, společně s vyučující, připomněli slovní zásobu týkající se jídel, která již byla probírána v dřívějších lekcích. Znovu si zopakovali sloveso „to like“ v první a třetí osobě jednotného čísla. Žáci jednohlasně opakovali jednoduché věty a učitelka je žádala, aby jí někteří sdělili, jaké jídlo mají rádi. Pak se ptala dětí: „*Do you like cheese?*“. Poprosila je, aby jí řekly, na co se ptá. Přestože tato věta nebyla nová a žáci ji intenzivně procvičovali formou říkanky v minulé hodině, přihlásili se jen dva z nich. Učitelka vyvolala Martina a ten řekl: „*Že mám rád*“ odmlčel se, „*že mám rád hranolky*.“ „*Ne, ne, to není správně*.“ Vyvolala tedy Filipa a ten již správnou odpověď znal. Byl okamžitě pochválen. Učitelka znovu připomněla dětem říkanku z učebnice,

kteřou trénovaly minulou hodinu. Opět je požádala, aby se rozdělily na chlapce a děvčata. Chlapci na povel začínají a říkají větu: „*Do you like apples?*“ a dívky odpovídají: „*No, I don't*“. Vyučující dává pokyny rukou a opět se ke slovu dostávají chlapci: „*Do you like cheese?*“ dívky na to: „*No, I don't*“. Tato věta se ještě objevuje 2x s obměnou jídla. Chlapci končí větou: „*What do you like?*“ a dívky křičí: „*Ice-cream, ice-cream! I love ice-cream!*“ Znovu větu opakují. Posléze se role střídají. Učitelka následně požádala žáky, aby si nakreslili do sešitu tabulku podle vzoru na tabuli. Do prvního sloupce napsala čtyři druhy jídel a do horní řádky čtyři jména dětí ve třídě. Požádala žáky, aby si vybrali jména libovolně podle toho, koho se budou chtít zeptat. Poprosila je tedy, aby vstali a rozešli se po třídě, zeptat se ostatních, zda mají tyto potraviny rádi. Úkolem bylo samozřejmě formulovat otázku podle vzoru, který si společně uvedli: „*Do you like fish?*“ Napsala větu na tabuli. Dále nakreslila kolečka „smajlíky“, u kterých uvedla kladnou odpověď: „*Yes I do*.“ a nakreslila usměvavého smajlíka a „*No, I don't*“, kde nakreslila zamračeného. Vyzvala žáky, aby zjistili, co mají jejich spolužáci rádi a co ne, a zjištěné údaje zapsali do tabulky. Všimla si, že na sebe někteří chlapci pokřikují česky. Oznamila jim tedy, že čeština není přípustná a že se musí ptát anglicky. Většina žáků tento úkol splnila. Učitelka chodila mezi nimi a kontrolovala správnou výslovnost. Požádala žáky, aby jí sdělili výsledky šetření a vybrali si každý jednoho spolužáka, o kterém řeknou zbytku třídy, co má rád/ráda. V této fázi se rozhodla přejít k vlastní aktivitě. Seznámila žáky s postupem a cílem hry. Někteří žáci jí však nevěnovali příliš pozornosti a tak se stalo, že se znovu dotazovali na stejné věci. Rozhodla se tedy, že jim předvede názornou ukázkou a vysvětlí postup znovu a bude jej demonstrovat na prvních dvou dětech po její pravici. Zahájila hru slovy: „*I like fish*.“ Na to řekla: „*Přichází na řadu Majda a říká, Olga likes fish. I like apples. Pak pokračuje Samík, který řekne Olga likes fish. Majda likes apples and I like a vybere si jídlo, které má rád. Je to jasné?*“ Většina žáků odpověděla, že ano. Majda se usmála a začala. Učitelka jí byla oporou. Podařilo se jí úkol zdárně splnit. Ostatní, kteří právě pochopili princip, se začali obávat, že úkol splnit nelze, neboť si toho tolik nezapamatují. Vyučující je ujistila, že hru hrála i s mladšími dětmi a celkem úspěšně. Pak přišel na řadu Samík, který začal cosi neurčitěho mumlat. Slova nedávala žádný smysl a bylo jasné, že si je právě vymyslel. Někteří žáci se na něj osočili, ať toho nechá. Samík se usmíval, jakoby takto úkol splnil. Vyučující ho požádala, aby to zkusil ještě jednou a lépe. Samík odvětil, že tomu nerozumí a nechápe, co má říkat. Vyučující mu tedy znovu zopakovala, co již bylo řečeno, a přidala český překlad. Požádala ho, aby slova zopakoval. Samík se poněkud neobratně pokusil věty zopakovat. Sam je žák, který se ve škole příliš často nevyskytuje. Lekce anglického jazyka navštěvuje zřídka a většinou je zcela nepřipraven. Pak pokračovali ostatní žáci. Jejich mluvený projev vyučující bedlivě

sledovala a snažila se ihned opravovat chyby ve výslovnosti. Za jejími zády se bavil Martin s Rost'ou. Vyučující je upozornila, že pokud nebudou dávat pozor, nezjistí co kdo má rád, a tudíž nesplní úkol. Chlapcům to očividně nevadilo. Sdělila tedy třídě, že pokud se některým ze žáků podaří říci o všech ve třídě, co mají rádi, dostanou jedničku. To vyvolalo nadšení. Dětem se úkol postupně začínal dařit. Když však přišla řada na Katku, ta ze sebe nevypravila jediné slovo. Je to dítě spíše hypoaktivní, které často v lavici sedí a nevnímá, co se kolem děje. Ostatní děti vyjádřily rozhořčení nad tím, že je Katka zdržuje. Vyučující ji tedy poprosila, zda by mohla alespoň říci, co má ráda a třída mohla pokračovat ve hře. Kačka řekla: „chocolate“. Vyučující ji poprosila, aby řekla: „I like chocolate.“ a Katka se o to pokusila. Hra pokračovala celkem úspěšně dál. Děti si většinou pamatovaly, co ostatní mají rádi, ale měly tendenci to zkrátit na jméno a potravinu. Vyučující však trvala na tom, aby používaly sloveso „like“ a vyjadřovaly se celou větou. Další žáci byli většinou přesní, ale učitelka zaznamenala, že nadále přetrvávají potíže v užívání tvarů „like“ a „likes“, proto je znovu upozornila, ať si to ohlídnou. Patnáctý v pořadí přišel na řadu Martin, který byl několikrát v průběhu hodiny napomenut, že nedával pozor a vyrušoval ostatní. Martin se usmíval a zkonstatoval, že to nezvládne říci, protože to neumí. Vyučující se hněvala a upozornila ho, že pokud bude takto přistupovat k práci v hodině, tak obdrží špatné hodnocení a je také pravděpodobné, že budou pozváni do školy rodiče. Poprosila jednotlivé žáky, aby mu tedy sdělili, co mají rádi. S jejich pomocí a s návodnými větami učitelky Martin úkol zvládl. Ostatní tři zbývající žáci již postupovali bez větších obtíží.

Při vlastní činnosti žáků bylo potřeba velké vedení a podpory ze strany učitelky. Splnit úkol bez jediné chyby se podařilo pouze dvěma žákům. Děti se potýkaly s nedostatky ve výslovnosti či gramatické stavbě vět. Celkem polovina žáků prošla aktivitou pouze s jednou nebo dvěma chybami. Učitelka jejich výkon ocenila nejen slovy, ale i potleskem a vybídla k němu i ostatní žáky. Třem studentům se úkol nepodařilo splnit vůbec. Aktivita trvala déle, než vyučující plánovala. Celkový čas činil asi 27 minut.

5. ročník I. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Vyučující žákům vysvětlila, že si zahrají hru, kterou si procvičí nejen sloveso „to have“ ve větách, ale zároveň i paměť. Žáci toto sdělení přijali se smíšenými pocity. Někomu se nápad líbil, ale asi polovina z nich vyjádřila jisté obavy, zda úkol zvládnou. Vyučující nejdříve, společně s celou třídou, zopakovala časování slovesa „to have“. Sloveso bylo již probráno v uplynulých dvou lekcích, ale doposud nebylo žáky dobře osvojeno. Dále jim sdělila, že si ve hře připomenou názvy zvířat. Každý si vybere

libovolné zvíře, o kterém řekne, že ho má. Vlastní hru zahájila slovy „*I've got a crocodile.*“ Ukázala na žákyni sedící po její pravici a požádala ji, aby zopakovala, co ona (Olga) má. Žákyně, s drobnou pomocí, složila větu a řekla: „*Olga has got a crocodile.*“ Vyučující ji dále vybídla, aby řekla, jaké zvíře má ona sama. Nikola tedy řekla větu: „*I have got a rabbit.*“ Vyučující ocenila její výkon a pokynula další žákyni po pravici Nikoly. „*Lina, it's your turn.*“, řekla. Lina ihned pochopila, co má dělat a řekla: „*Olga's got a crocodile. Nikola's got a rabbit. And I've got a lion.*“ Pak vyučující pokynula Vítkovi, aby se ujal slova. Vítek ale řekl, že to nechápe. Vyučující mu tedy umožnila, aby zatím hře přihlížel a nabídla mu, že dostane šanci nakonec hry a pokud si bude vše správně pamatovat, získá tak výbornou. Tato věta se ihned setkala s velkým ohlasem. Také ostatní chtěli dostat stejnou šanci, což vyučující okamžitě přijala, jako samozřejmé. Ve hře tedy dále pokračoval Luboš, který správně zopakoval, co mají Olga, Nikola a Lina a přidal větu: „*I've got a dog.*“ V této fázi děti již vyučující nepotřebovaly a hovořily zcela samostatně. Překvapivě, nikdo se nedopustil chyby. (Tedy až na párkrát opomenutý neurčitý člen.) Samozřejmě, že s přibývajícemi větami byl úkol těžší. Krom drobné odmlky si děti velmi dobře vybavovaly, co kdo má. Nakonec, když odpověděl poslední žák, dostal svou šanci opět Vítek a vše řekl správně. Po Vítkovi měli dostat šanci také všichni ostatní, ale Nikola si nebyla jistá, zda úkol zvládne a tak jej postoupila Lině. Ta, bez jediného zaváhání, vše řekla naprosto přesně. V této fázi vyučující zaznamenala, že každý žák, který samostatně hovoří, má trvání svého monologu přibližně 1 minutu 20 sekund. Celkově tato hra trvala asi 30 minut. Vyučující očekávala, že se při tak dlouhé činnosti mohou žáci začít nudit, ale k jejímu překvapení se tak stalo až v posledních 5 minutách hry. Celou dobu bylo patrné, že žáci dávají pozor a bedlivě sledují, zda jejich spolužáci udělají chybu či zda si pamatují právě to jejich zvíře. Vyučující ovšem nemohla hru předčasně ukončit, neboť všem slíbila, že pokud budou úspěšní, mohou dostat výbornou. Nakonec se osmělila také Nikola, a i ona úkol skvěle zvládla.

Ačkoli žáci na počátku vyjádřili jisté obavy, zda úkol zvládnou, při jeho realizaci postupovali zdárně a samostatně. Nikdo z nich se nedopustil chyby. (vyjma opomenutého členu.) Protože děti postupovaly poměrně rychle, hra pokračovala druhým kolem, kde každý musel vyjmenovat celou skupinu. Celkově trvala asi 30 minut. Velkým kladem bylo, že jakmile žáci pochopili její princip, pracovali zcela samostatně. I přes svou zdánlivou náročnost, byla hra pro všechny zúčastněné děti zcela splnitelná, a tak podpořila jejich jazykové sebevědomí.

5. ročník II. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Vyučující zařadila tuto hru na konec hodiny, proto se z časových důvodů na 4 žáky nedostalo. Ostatní komunikovali s výrazem velkého soustředění. Úkol byl náročnější než ty předcházející a ve třídě došlo k celkovému zklidnění. Nejvíce chyb bylo zaznamenáno v časování slovesa. Hra byla ukončena se zvoněním po 7 minutách. Pouze Petrovi se podařilo vyjmenovat vše bezchybně.

5. ročník III. skupina („Přijela tetička z Číny“)

Několik chlapců komunikovalo s chybami proto, že jeden nevěděl, jak věty poskládat a druhý nedával pozor. Vzhledem k malému počtu zúčastněných se po 8 minutách vystřídali všichni žáci. Většina hovořila bezchybně.

3. ročník I. skupina („Kdo jsem?“)

Žáci přešli k této aktivitě po skončení hry „Přijela tetička z Číny“. Vzhledem k tomu, že se předchozí činnost protáhla, děti začaly s přípravnou fází až ve 38 minutě vyučování. Z tohoto důvodu se tato aktivita nakonec rozložila do dvou vyučovacích hodin. V příští hodině byly již s aktivitou seznámeny, a tak vše probíhalo poměrně rychle a bez problémů. Učitel si všiml, že žáci většinou při scénkách sedí. Požádal je tedy, aby se snažili dialog nejen říci, ale i zahrát tak, jak je v učebnici. Z tohoto důvodu se některé ukázky znovu opakovaly.

3. ročník II. skupina („Kdo jsem?“)

V přípravné fázi požádaly tři skupiny dětí učitelku o pomoc s výběrem textu. Dominik s Adamem se mezitím začali pošťuchovat a byli též hluční. Vyučující je požádala, aby aktivitu zahájili, neboť byli první hotovi s nacvičením rolí. Zjistila, že chlapci nedávali při zadání dobrý pozor, a tak se stalo, že aktivitu neprovedli přesně podle daných instrukcí. Ostatní skupiny již probíhaly bez problémů. Většina žáků odříkala text správně. Tři měli problémy s výslovností. Vlastní činnost probíhala přibližně šest minut. U všech příběhů děti uhádly, na kterých stranách v učebnici se nacházejí.

3. ročník III. skupina („Kdo jsem?“)

Většina žáků úkol zvládla. Obtíže se objevily nejčastěji ve výslovnosti. Jediný žák, Patrik, nebyl schopen tento úkol zdotat. Vyučující se velmi snažila mu pomoci, ale on

neměl tušení, o čem mluví. Nakonec se smířila s tím, že po ní větu zopakoval. Po celou dobu činnosti byl ve třídě velký hluk a děti nebyly dostatečně pozorné k těm dvojicím, které zrovna předváděly. Když se vyučující dotazovala, na jaké straně v učebnici se ukázka nalézá, odpovídali většinou ti samí žáci. Presentace i s hádáním scének trvala 11 minut.

4. ročník I. skupina („Kdo jsem?“)

Jakmile žáci obdrželi instrukce k této hře, začali pracovat samostatně. Bez dalších dotazů spolupracovali s nebližší osobou, tj. se spolužákem v lavici. Na přípravu potřebovali 6 minut a samotná aktivita trvala necelých 5 minut. Věty, které si vybrali, byly většinou krátké a jednoduché. Úkol se jim podařilo splnit bez potíží. Až na jednoho žáka odvedli všichni naprosto bezchybný výkon. Všechny scénky byly velmi rychle uhádnuty.

4. ročník II. skupina („Kdo jsem?“)

Činnost probíhala rychle a většinou zcela správně. Děti byly samostatné. Vyučující aktivitu doplnila tím, že se po skončení ukázky, kromě čísla stránky, také ptala na děj příběhu, ze kterého bylo čerpáno. Aktivita trvala 15 minut a vystřídal se při ní všichni žáci. Někteří si zvolili text co možná nejkratší, ale také se našli ti, kteří měli dialog o několika větách. Všem žákům se následně podařilo uhodnout, na kterých stranách se příběhy nacházely.

4. ročník III. skupina („Kdo jsem?“)

U této aktivity, vzhledem k její náročnosti na přípravu, trvala instruktáž s rozdělením dětí do skupin více než 4 minuty. Dalších 7 minut trvala příprava žáků s nacvikem scének. Po celou dobu přípravy se žáci dotazovali vyučující a žádali ji o pomoc s výslovností a výběrem textu. Při vlastní realizaci scének již většinou komunikovali bezchybně. Zvolené texty byly většinou velmi jednoduché. Často se jednalo o krátká zvolání či jednoslovná sdělení, čímž se možný počet chyb výrazně snížil. Při této činnosti se všechny děti plně zapojily a pracovaly s chutí a radostí.

5. ročník I. skupina („Kdo jsem?“)

Žáci velmi rychle pochopili instrukce hry. Sami se rozdělili do skupin a vybrali si své role. Hraní scének dětem trvalo 5 minut. Skupinka tří chlapců si dokonce připravila vlastní rekvizity. Žáci pracovali s velkým zaujetím. Činnost byla pro všechny zúčastněné

lehce splnitelná. S úspěchem komunikovali všichni žáci. Po jednotlivých scénkách se vždy podařilo statním uhodnout, na jaké straně se příběh nachází.

5. ročník II. skupina („Kdo jsem?“)

Ve třídě se v den experimentu nacházela polovina žáků, protože ostatní odjeli na soutěž. Během přípravné fáze děti vznášely dotazy na učitelku, která přistupovala k jednotlivým lavicím a znovu vše podrobně vysvětlovala. Po 8 minutách na přípravu, byla vyzvána první trojice dívek. Děvčata však nepochopila, že spolu měla vést dialog, a tak si všechna tři připravila jen monology. V porovnání s ostatními skupinami, žáci pouze ve stoje odříkávali naučený text, ale zapomněli, že mají svou roli též zahrát. Vlastní činnost trvala 6 minut.

5. ročník III. skupina („Kdo jsem?“)

Vlastní činnost trvala pouhé tři minuty. Chyby, kterých se některé děti dopustily, byly jen drobnými odchylkami ve výslovnosti. Všechny scénky žáci uhodli. Vyučující se následně zeptala dětí, která scénka byla nejlépe zahrána. Žáci si vzájemně přidělili body. Skupina, která se umístila na prvním místě, byla oceněna potleskem.

3. ročník I. skupina („Čím je židle?“)

Vyučující si tuto aktivitu přizpůsobil tak, aby s dětmi procvičil nejen předměty, tj. čím by židle mohla být, ale také činnosti, které se na židli předvádějí. V průběhu hry děti předváděly pouze aktivity, které navozovaly slovesa. Učitel je tedy požádal, aby se alespoň jednou pokusily ztvárnit podstatné jméno. Chlapec, který se toho ujal, vůbec nepromyslel se židlí. Můžeme říci, že tato hra neproběhla dle zadání. Bylo opomenuto rozvíjení představivosti, jak přeměnit židli na určitou věc. Činnost byla ukončena předčasně po 4 minutách. Někteří žáci se nedostali ke slovu, ani k možnosti pantomimu předvést.

3. ročník II. skupina („Čím je židle?“)

Všechny děti ihned pochopily podstatu hry a od této chvíle pracovaly zcela samostatně. Vyučující se ujala slova pouze jako komentátor. Opakovala, popř. opravovala slovíčka po dětech. Celá hra trvala 9 minut. Žáci měli velkou chuť pantomimu předvádět, a proto se často překřikovali, aby odpověděly jako první. Činnost samotná probíhala velice živě a poměrně rychle. Ze 14 zúčastněných žáků dva nepředváděli pantomimu, protože se

před třídou ostýchali, ale přesto můžeme říci, že se do hry zapojili, neboť se také hlásili a byli pozorní po celou dobu hry.

3. ročník III. skupina („Čím je židle?“)

Hra byla započata po skončení aktivity „Pozdravy“. Předcházející činnost se nevydařila, a proto se vyučující rozhodla žáky posadit na svá místa. Obvykle se tato činnost hraje v kruhu uprostřed místnosti, ale v tomto případě učitelka správně posoudila situaci a dovedla žáky ke změně místa. Většina dětí to uvítala, protože je již začínaly bolet nohy. Vyučující tímto způsobem opět zajistila kázeň a pozornost třídy. Když se žáci usadili a zklidnili, během půl minuty je seznámila s pravidly. Sdělila jim, že si nepřeje, aby se navzájem překřikovali. Požádala je, ať se přihlásí, pokud budou znát odpověď. Sama začala s ukázkou. Vzala židli na rameno a vyrazila kupředu. V ten moment se asi 5 žáků přihlásilo, ale 3 z nich křičeli: „*Bag! Bag! Bag!*“. Jiné dítě řvalo: „*Book!*“ Učitelka znovu připomněla, že řekla, že nikdo nebude křičet. Zeptala se ještě: „*What is it?*“ Vyvolala Lukáše, který odpověděl: „*Bag.*“ Patrik nahněvaně sděloval, že se hlásil jako první. Učitelka mu nevěnovala pozornost a zeptala se, jak se řekne odpověď celou větou. Lukáš řekl: „*My, I am bag.*“ Vyučující ho upozornila: „*I am bag je... Já jsem taška. To určitě nejsi. Takže? Takže můžete říct buď... This is ...a bag. Nebo... It's a bag.*“ Lukáš opakoval: „*This is a bag.*“ Vyučující větu ještě jednou zopakovala a pak navíc dodala: „*This is a school bag. Okay. Come here! Pojd' sem!*“ Lukáš podlehl lavici a připlížil se k učitelce. Jedna z dívek se zeptala, zda mohou použít také zvířátka. Učitelka ji ubezpečila, že cokoli. Lukáš seděl ve dřepu, držel spodní ret za zuby a upíral zrak na vyučující. Špitl, že neví. Učitelka proto řekla: „*Kdo ví, než si to Lukášek rozmyslí?*“ Přihlásil se Robin a byl vyzván, aby něco předvedl. Robin uchopil židli do náruče a pohupoval s ní, přitom ji občas pohladil. Učitelka se zeptala: „*What's this?*“ Lukáš řekl: „*Von houpe miminko.*“ Vyučující znovu opakovala dotaz a vyvolala Dana. Ten řekl: „*mimi*“. Vyučující řekla: „*In English*“. Žák nalevo křičel: „*Já to vim! Já to vim!*“ Robin na něj ukázal a řekl: „*No ty.*“ Chlapec řekl: „*Baby.*“ Robin odpověděl: „*Ne, baby ne.*“ Dívka vpravo řekla: „*Bye-bye.*“ Chlapec nalevo se nedal a křičel: „*Jojo!*“ Jiná dívka řekla: „*What's this miminko.*“ Vyučující sdělila: „*Bye-bye je ahoj.*“ Dívka vpravo řekla: „*What's this bye-bye.*“ Vyučující řekla: „*Miminko jsme se neučili, takže něco jiného.*“ Vyvolala Terezku, která řekla: „*Chair?*“ Učitelka na to: „*No, that's not right! Something similar. Look at me!*“ Předvedla činnost sama. Děti stále nevěděly, proto řekla: „*It's a toy. I can help you. It's a toy.*“ Děti pokřikovaly různé věci, jen Terezka znala odpověď. Vyučující řekla: „*Terezka*

knows it!“ a ukázala na ni. Učitelka řekla: „Ještě jednou. Once again. Tereška řekla: „*What...what game doll.*“ Učitelka na to: „*Ne, řekni. This is a doll.*“ Tereška větu zopakovala. Vyučující se zeptala Robina, zda je odpověď správná. Robin řekl, že nikoli a zeptal se učitelky, zda chce, aby jim odpověď sdělil. Učitelka ho nabádala, aby zkusil raději něco jiného, co již třída zná, ale Robin trval na svém a řekl, že udá nápovědu zvukem. Vyučující tedy souhlasila a Robin zamňoukal. Většina dětí se přihlásila. Dan zakřičel: „*Magic.*“, co je postava kočky v učebnici ze které se děti učí anglický jazyk. Patrik to po něm opakoval. Dan nebyl vyvolán, a tak bušil lahví s nápojem do lavice. Vyvolána byla nakonec dívka, která řekla: „*Mouse.*“ Vyučující ji upozornila, že *mouse* je myš. Dan s Patrikem stále křičeli: „*Magic.*“ Lukáš řekl se špatnou výslovností: „*Cat.*“ Učitelka přikývla a řekla: „*It's a cat.*“ Vyzvala Lukáše, aby něco předvedl. Robin, dříve než se vrátil na své místo, dodal: „*Ne, není to cat, ale je to catcour.*“ Štěpán křičel, že to byl on, kdo to první uhádl, a tak mu učitelka slíbila, že půjde jako další. Lukáš se mezitím obkročmo posadil na židli a začal s ní poskakovat. Některé děti křičeli *car*, jiné *horse*. Vyučující přikývla a dodala: „*It's a horse.*“ Štěpán křičel, že je teď na řadě stejně on. Učitelka znovu větu zopakovala a pochválila Johanku, že to uhodla. Požádala ji, aby slovo zopakovala. Johanka řekla: „*horse*“ s velmi špatnou výslovností. Vyučující proto slovo znovu zopakovala. Robin se rozčiloval, že se toto slovíčko doposud neučili. Dívka po jeho levici mu však řekla, že se již toto slovo objevilo při výuce na internetu. Na některých dětech již byly patrné projevy nepozornosti. Dan okusoval láhev s nápojem. Patrik stál a držel v zubech penál. Robin také stál a Ali klečela na židli. Vyučující se pohybovala po obvodu učebny. Ostatní děti již kamera, která byla položena na stole katedry, nezabírala. K židli se přiblížil Štěpán. Dívka na pravé straně se rozčilovala, jak je možné, že některé děti slovo uhádnou a potom nejdou. Vyučující ji upozornila, že to ví, ale že to bylo naposledy kvůli Lukáškově. Lukáš mezitím usedl na židli a předváděl, jakoby řídil nějaký dopravní prostředek. Děti hádaly: *car, plane, train*. Lukášek nejdříve odpovědi zamítl, ale pak souhlasil, že to bylo slovo *plane*. To vyvolalo rozhořčení u Ali, která zmínila, že už to tady říká dlouho. Byla tedy vybídnuta k činnosti. Štěpán, který měl být nahrazen, začal jezdit s židlí po třídě a hulákat. Byl napomenut vyučující. Ke Štěpánovi náhle přiběhl Dan a snažil se ho dostat ze židle, došlo k menší potyčce. Učitelka křikla, aby toho nechali a opět se usadili. Ali dosedla na již volnou židli. Pak se opět postavila a zeptala se vyučující, zda by to mohlo být nějaké zvíře. Učitelka ji ubezpečila, že může cokoli, co znají. Vyučující také napomenula Štěpána, aby se posadil a nehleděl na kameru. Dan se rozběhl k němu, že se jde také podívat. Byl napomenut. Za Danem šel také Patrik. Učitelka musela

jít za nimi a přikázat jim, aby se vrátili zpět na místa. Ali se také zvedla a šla za nimi. Chlapci pobaveně oběhli kameru a poskakovali před ní. Dan se přitom smál a ukazoval vztyčené prostředníky na obou rukou. Pak skočil přímo před objektiv a políbil jej. Mezitím se zvedl i Matěj a šel ke kameře, před kterou také prsty zagestikuloval. Učitelka jim domlouvala, že toto video není o nich, ale natáčí se z jiného důvodu. Chtěla, aby vymysleli nějaké slovíčko, které bude podstatným jménem a posílala všechny zpět. Aktivita v tuto chvíli probíhala právě 5 minut. Ali se vrátila na židli a předváděla další věc. Žáci opět hádali: *car*, *train*, *boat* a křičeli jeden přes druhého. Vyučující jim připomněla, ať to nedělají. Učitelka vyvolala Denisu, ta řekla: „*train*“ se špatnou výslovností a tak se vyučující zeptala, co říkala. Denisa opět slovo nesprávně zopakovala, ale vyučující již pochopila a opravila výslovnost. Patrik se hádal, že to řekl dříve. Štěpán se přidal, že to řekl také dříve a šel za vyučující. Sdělil jí také, že chce hrát jinou hru. Johana se zvedla a šla k židli. Čekala, až bude ve třídě klid a mezitím otáčela židli kolem svého těla. Vyučující sdělila, že Johanka bude poslední ukázka. Děti opět křičely jeden přes druhého. Vyučující se zlobila, že žáci porušují pravidla a přikázala jim, aby se utišili. Znovu jim vysvětlila, že nebude brát zřetel na slovíčka, která budou vykřikována, přestože by byla správná, protože pak dochází k dohadům o tom, kdo řekl slovíčko první. Johana si oblékla židli na záda. Mezitím se Štěpán pohyboval po třídě a před kamerou předváděl šelmu. Vyučující ho neviděla, byl totiž za jejími zády. Jiný spolužák ho napomenul. Učitelka vyvolala Terezku, která řekla: „*bag*“. Vyučující se zeptala Johany: „*Is it a bag?*“ Ta odpověděla, že nikoli. Žáci ani učitelka již nevěděli, co by to mohlo být a nakonec se zeptala Denisa, zda se jedná o *butterfly*. Johana to potvrdila. Učitelka projevila radost. K vyučující přistoupila Ali a žádala ji, aby hráli jinou hru. Na to učitelka reagovala slovy: „*Tak ještě Deniska poslední a půjdeme hrát barvy.*“ („*touch the colour*“ je velmi oblíbená hra, kterou lze úspěšně provádět již s dětmi předškolního věku.) Ali byla nadšena, ale jiní žáci si stěžovali, že ještě nedostali možnost. Vyučující je ujistila, že ji dostanou příště. Deniska mezitím poklekla k židli a předváděla svou pantomimu. Jakoby otáčela pomyslné listy. Děti to však nemohly uhodnout, a tak se jim vyučující snažila napovědět. Udávala popis jejich učebnice, ale žáci ji již nevěnovali pozornost. Učitelka se stále snažila žáky povzbudit k činnosti. Patrik se jí zeptal, jak se řekne anglicky Mike Tyson. Vyučující mu odpověděla, že stejně, ale že nechápe souvislost s aktivitou. Protože se nikdo neměl k otázce, zeptala se sama učitelka: „*Is it a book?*“ Deniska odpověděla: „*Yes.*“ Hra byla ukončena po 8 minutách.

Děti se v průběhu aktivně zapojily. Pantomima pro ně byla vítanou změnou. Nepracovaly zcela dle pokynů vyučující, ale zájem na provádění aktivity byl evidentní. U této skupiny je patrné, že více pozornosti věnují vizuálním a kinestetickým podnětům. V mnoha případech zde naprosto chyběla reakce na hlasové podněty. Problémová je sluchová analýza slov. Učitelka několikrát za sebou opakovala určitá slovíčka, aby posílila správnou výslovnost u dětí, ale žáci se vytrvale dopouštěli stejných chyb. U této aktivity nelze jednoznačně říci, kolik dětí úkol splnilo či nesplnilo. Víme, že někteří se zapojili více než jiní a ne všichni měli možnost ukázkou předvést, přesto i tito žáci mohli hádat, o které věci se jedná. Učitelka se v této třídě často potýká s kázní žáků, což má zásadní vliv na jejich vzdělávání. I přesto, že ke konci žáci nevěnovali vyučující pozornost, lze říci, že cíl činnosti byl z poloviny dosažen.

4. ročník I. skupina („Čím je židle?“)

Činnost trvala 6 minut. Děti tuto hru neznaly, a tak se zpočátku ostýchaly. Z tohoto důvodu činnost nešel předvádět žák, který uhadl, ale namísto něj šel ten, který byl smělejší. Přesto se zdálo, že i ti, kteří pantomimu nepředvedli, měli ze hry dobrý pocit. Vyučující se snažila vyvolávat pokaždé jiné dítě, i tak se ke slovu nedostali dva žáci.

4. ročník II. skupina („Čím je židle?“)

Vyučující přešla k této aktivitě po skončení hry „Pozdravy“. Stručně vysvětlila pravidla a upozornila žáky, že se budou ptát otázkovou formou: „Is it a ...?“ Když činnost započala, žáci formu otázky neakceptovali a říkali slova rovnou. Učitelka na to nijak nereagovala. Ve výsledkové tabulce jsme se rozhodli, že to nebudeme považovat za chybu, neboť v ostatních skupinách žáci toto pravidlo neměli. Některé ukázky žáků byly neplatné, protože napodobily to, co už někdo ukazoval před nimi, nebo si děti vybraly takové slovo, které nikdo ze zúčastněných zatím neznal. Hra byla ukončena po 7 minutách.

4. ročník III. skupina („Čím je židle?“)

Tuto aktivitu nebylo dětem třeba představovat, jelikož ji již několikrát hrály v hodinách anglického jazyka. Skutečnost, že budou provádět právě tuto činnost, přivítaly s nadšením. Okamžitě se ujaly slova a židle. Žáci se měli střídát, ale i tak se stalo, že se 4 z nich vůbec nezapojili. Naopak tři další žáci činnost předvedli 2x. Někteří, ačkoli uhadli, nechtěli jít k židli a něco předvést. Většinou je ihned někdo ochotně zastoupil. Děti

pracovaly s nadšením a byly také poměrně hlučné. Velmi aktivně se snažili zapojit i dva chlapci, kteří obvykle mívají větší problémy s učivem.

5. ročník I. skupina („Čím je židle?“)

Aktivita pro tuto skupinu nebyla zcela nová. Když učitelka žákům sdělila název hry, ihned se sami ujali iniciativy a její pomoc již nebyla potřeba. V některých chvílích však použila „opatrovnickou mluvu“ s pochvalou. Všichni žáci nadšeně hádali, co pantomima představuje. Ve dvou případech si žáci vybrali slova, která doposud nebyla probírána, a tak nebyla uhodnuta. V ostatních případech vše proběhlo bezchybně. Pět žáků nemělo zájem činnost předvést, ale i tito žáci komunicovali, když hádali, co židle představuje. Ostatní se vystřídali 2x až 3x. Činnost byla ukončena po 7 minutách.

5. ročník II. skupina („Čím je židle?“)

Děti hru neznaly, a tak její vysvětlení trvalo déle. Žáci posléze pochopili pravidla, ale jedno soustavně porušovali. Když totiž jeden ze žáků předvedl pantomimu se židlí, ostatní se překřikovali a někteří křičeli název hádaného předmětu dokonce v českém jazyce. Učitelka je varovala, že na takové pokusy nebude reagovat. Vyučující hru ukončila předčasně, po třech a půl minutách.

5. ročník III. skupina („Čím je židle?“)

Tento experiment byl proveden na začátku vyučovací a hodiny a všichni zúčastnění žáci byli svěží a nadšení. Na počátku aktivity bylo třeba přesvědčit žáky, aby používali anglický jazyk a nevykřikovali slova v mateřštině. Brzy to pochopili a pracovali většinou samostatně a s chutí. Žáci komunicovali velmi dobře, pouze dvě děti měly potíže s výslovností. Vlastní činnost proběhla rychle, v čase 6 minut. Žákům se hra líbila, a tak vyučující svolila, aby pokračovala ještě jedním kolem.

3. ročník I. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Žáci pracovali zcela samostatně. Výborně jasně a zřetelně vyslovovali. Velmi kladně hodnotíme, že věty neustále obměňovali.

3. ročník II. skupina („Hod' míč a odpověď“)

V úvodu žáci potřebovali více vedení, ale postupně pracovali převážně samostatně. Některé děti měly potíže rozlišit, která věta je otázka a která je odpověď. Vyučující se snažila vše vysvětlit na několika příkladech. Někteří žáci raději opakovali otázky, které již řekl někdo před nimi, ale více než polovina dětí se pokusila sdělit věty nové. Lze říci, že volené věty již byly dříve patřičně osvojeny, proto se většina žáků nedopustila chyb. Činnost trvala šest a půl minuty. Zájem o chytání míčku byl veliký, stejně jako ochota komunikovat.

3. ročník III. skupina („Hod' míč a odpověď“)

Děti byly překvapené z přítomnosti videokamery a vznášely dotazy na vyučující. Učitelka vysvětlila účel natáčení a ujistila je, že tato nahrávka nebude nikde veřejně promítána. Požádala žáky, aby přišli za ní doprostřed místnosti a usadili se v kruhu na zemi. Většina žáků rychle vyrazila vpřed. Jiní ještě seděli na svých místech. Štěpán s Lukášem, kteří již byli uprostřed místnosti, se začali po sobě válet a prát se. Jiného zaujala videokamera, ke které se přiblížil a zašklebil se do ní. Učitelka žáky napomenula. Robin křikl: *„Paní učitelko, on vám tu kameru chtěl ukrást.“* Po dvou minutách děti konečně seděly v kruhu a většina dávala pozor na to, co vyučující říkala. Vysvětlila jim instrukce hry a dodala, že pokud odpoví správně, mohou následně míček hodit tomu, komu sami budou chtít. Pokud se dopustí chyby, vrátí míček vyučující. Vysvětlení trvalo zhruba minutu a dvacet vteřin. Učitelka požádala žáky, aby odpovídali na její dotazy. Hodila míček Patrikovi, který ho nechytal a vydal se pro něj. Když se vrátil, zeptala se: *„Can you tell me, what's your name?“* Patrik odpověděl: *„I'm, I am Patrik Hamburg.“* Vyučující ho pochválila. Pak se zeptala: *„Terezko, how old are you?“* Robin připomněl vyučující, že se zmínila, že si mohou vybrat, koho chtějí. Učitelka řekla, že prozatím bude házet ona, a také bude klást otázky. Podotkla, že má Robin pravdu. Znovu se zeptala: *„How old are you?“* a hodila Terezce míček. Terezka nevěděla. Požádala ji, aby zkusila otázku zopakovat a zeptala se jiného žáka, který říkal, že ví, o co jde. Robin obdržel míček a řekl: *„I am... nine.“* Vyučující ho pochválila a zeptala se: *„What's your favourite colour? Who knows the answer?“* Tři žáci se hlásili, ale Robin podal míček dívce po jeho pravici. Ta nerozuměla otázce, a tak ji Robin vysvětlil, o co šlo. Učitelka znovu opaskovala otázku. Dívka odpověděla: *„Blue.“* Vyučující slovo následně zopaskovala. Zeptala se dále: *„So Ali, how are you? How are you today?“* Ali otálela s odpovědí a tak jí jeden ze spolužáků řekl: *„I'm okay.“* Ali po něm zopaskovala: *„I'm okay.“* Učitelka požádala Ali, aby jí vrátila míček. Ali ho hodila zpět a další spolužák rozhořčeně podotkl, že jí bylo porazeno.

Vyučující podotkla, že je to v pořádku. Řekla následně: „*Ted' se zeptám Daníka. Daníku, what's your favourite toy? Do you understand? What's your favorite toy?*“ Daník chytl míček, ale odpověď neznal. Patrik mu napověděl: „*Jaká je tvoje oblíbená panenka.*“ Učitelka upřesnila, že je to téměř správně, ale že se nejedná pouze o panenku, nýbrž o hračku obecně. Znovu zopakovala otázku a Daník odpověděl: „*Já vim, já to... Kite.*“ Vyučující reagovala: „*Kite. Very nice.*“ Robin řekl: „*Paní učitelko víte co já bysem řek. Já bysem řek aeroplane...na ovládní.*“ Učitelka řekla: „*Aeroplane okay, somebody else. Luky, what's your favourite school object? Školní pomůcka.*“ Znovu zopakovala otázku a hodila míček. Lukáš se zamyslel a odpověděl: „*Book.*“ Vyučující slovo zopakovala a zeptala se, zda se jedná o knihu na anglický jazyk, matematiku nebo dějepis. Věty říkala anglicky a překládala do českého jazyka. Zeptala se ještě jednou: „*Jakou knížku máš nejradši?*“ Ostatní žáci křičeli: „*Matematiku.*“ Nakonec stejně odpověděl i Lukáš. Učitelka ho pochválila. Od začátku činnosti uplynuly téměř 4 minuty. Na dětech již bylo znát, že mají potíže s udržením pozornosti. Někteří ležely, jiní se kopaly. Ali si pletla bužíрку. Robin plácal spolužáka Matěje, který právě ležel na břicho, přes hýždě. Učitelka se zeptala: „*Matěji, what's your favourite colour?*“ Matěj přemýšlel a mezitím učitelka napomenula Daníka za nevhodné chování. Matěj větu přeložil do češtiny svými slovy: „*Moje oblíbená... moje oblíbená barva.*“ Bylo vidět, že neumí zformulovat odpověď. Vyučující mu tedy pomohla slovy: „*My favorite colour is...? Zopakuj. My favorite colour is...*“ Matěj se podíval do země a řekl: „*Colour is pink.*“ Vyučující řekla: „*Okay, very nice. And just now small revision. Malé opakování. How do we say the word: zahrada. Jak se řekne zahrada.*“ Robin odpověděl: „*Zahrada? Garden.*“ Pak se učitelka ptala na další slova jako: kuchyně, pokoj atd. Mezitím Daník začal Matěje tahat za nohy a Patrik hovořil o tom, kdo způsobil onen zápach v místnosti, což způsobilo značné veselí. Vyučující tedy vysvětlila, že pokud někdo pocítí potřebu, že ho bolí břicho, má se přihlásit a požádat o odchod na toaletu. Zmínila, že je to ve společnosti nevhodné. Pro učitelku bylo v tuto chvíli náročné třídu opět zklidnit. Robin přidal svou veselou historku. Vyučující pak nabádala, aby se všichni vrátili k započaté činnosti. Zeptala se, zda všichni žáci již měli míček alespoň jednou. Štěpán upozornil na to, že zatím nebyl zapojen do hry. Ostatní křičeli: „*Ty jsi už byl.*“, ale on se hájil, že nikoli. Učitelka jim odpověděla, že to nevádí, hodila mu míček a zeptala se: „*What's your favourite number?*“ Štěpán nerozuměl. Robin mu slova přeložil po svém: „*Jaké je tvoje telefoní číslo?*“ Učitelka zmínila: „*Ne. What's your phone number? Ale what's your favourite colour? Jaké je tvoje oblíbené číslo?*“ Ve třídě byl hluk a vyučující dala pokyn ke ztišení. Štěpán řekl: „*One...one, ten, fourteen.*“ Do toho na něj křikla spolužačka: „*Jedno! Jaké je tvoje oblíbené číslo!*“ Štěpán odpověděl: „*Twenty.*“ Učitelka řekla: „*Twenty, okay.*“ Štěpán předal míček vyučující a ta

mu poděkovala. Upozornila třídu, že nadešel čas na další hru. Požádala děti, aby se na její znamení postavili. Chlapci již byli značně neklidní a Dan měl nepatřičné projevy. Vyučující ho napomenula. Štěpán rozhořčeně poukázal na to, že to bude natočeno na video. Vyučující začala vysvětlovat pravidla ke hře „Pozdravy“.

Učitelka požádala žáky, aby odpovídali na její dotazy. Aktivita byla spíše řízenou činností nežli samostatným projevem. Jeden ze žáků na tuto skutečnost poukázal, ale ani pak vyučující přístup nezměnila. V této hře úspěšně komunikovali pouze tři žáci, a to tak, že pouze odpovídali na otázky vyučující. Zbylých 7 žáků nerozumělo otázkám a potřebovalo pomoc. Činnost trvala necelých 6 minut. Aktivita byla předčasně ukončena z nedostatku kázně a pozornosti dětí. Můžeme tedy říci, že cíl byl splněn jen částečně.

4. ročník I. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Děti v této skupině projevily vynikající komunikační schopnosti. Pracovaly většinou zcela samostatně a otázky pokaždé obměňovaly. Aktivita, při které se všichni vystřídali, proběhla poměrně rychle a to v čase 5 minut.

4. ročník II. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Již v průběhu samotné aktivity bylo znát, že někteří žáci si jsou velmi nejistí a komunikace před celou třídou je pro ně poněkud stresující, což mělo vliv na jejich výkon. Vyučující se tedy snažila žáky podpořit, což se jí nakonec dařilo. I tak některé děti otálely nebo se dopouštěly zbytečných chyb jen proto, že se obávaly mluvit před celou třídou. Přesto můžeme mluvit o poměrně úspěšné komunikaci, neboť všichni žáci se zapojili a formulovali své vlastní věty.

4. ročník III. skupina („Hod' míč a odpověz“)

V průběhu aktivity byla nejfrekventovanější otázkou věta typu: „Do you like...?“ ve spojitosti s jídlem. Pravděpodobně proto, že to byla poslední probíraná látka, a tak si ji žáci dobře pamatovali. Nejvíce chyb se žáci dopouštěli v krátkých odpovědích. Aktivita trvala 9 minut a některé děti se při ní vystřídaly 2x.

5. ročník I. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Hra trvala 10 minut. Všichni žáci se v jejím průběhu vystřídali alespoň 2x. Pracovali většinou zcela samostatně. Z počátku vybírali spíše formální otázky, týkající se

osobních informací. Vyučující jim tedy připomněla, že mají mnohem bohatší slovní zásobu. Žáci následně tvořili své otázky typu: „*Have you got a sister?, Are you hungry?*“ Tempo hry bylo poměrně svižné. Žáci bez zaváhání a správně reagovali na dotazy. Většinou používali tzv. „short answers“.

5. ročník II. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Vyučující dětem pomáhala návodnými otázkami a opravovala chyby, jichž se dopouštěly. Aktivita trvala 11 minut a po celou dobu jí všichni žáci věnovali pozornost. Pokud některý žák nevěděl, jakou položit otázku, ostatní se mu snažili pomoci. Když se všech 14 žáků vystříдалo, vyučující oznámila, že přistoupí k další aktivitě. Někteří žáci se dožadovali ještě jednoho kola.

5. ročník III. skupina („Hod' míč a odpověz“)

Vyučující neměla po ruce míček a tak ho nahradila malým plyšovým medvídkem. Tato hra trvala 6 minut a všichni žáci se navzájem vystřídali. Děti pracovaly většinou samostatně. Je chvályhodné, že se snažily vymyslet své vlastní otázky a neopakovaly věty, které již někdo řekl před nimi. Ovšem také se někteří pokoušeli otázkou zesměšnit dalšího spolužáka. Naštěstí tyto legrácky nepřesáhly únosnou mez a nikdo se neurazil.

3. ročník I. skupina („Pozdravy“)

Bylo chybou, že vyučující neuvedl žádný dobrý příklad v cílovém jazyce, neboť děti byly poněkud rozpačité a přesně nevěděly, jak s tímto úkolem naložit. V průběhu činnosti zavládlo v učebně několikrát všeobecné veselí. Bylo zřejmé, že se dětem hra líbila. Ke slovu se nedostali všichni žáci. Hra byla ukončena předčasně po 5 minutách.

3. ročník II. skupina („Pozdravy“)

Většina dětí pracovala samostatně, jen pět žáků potřebovalo menší pomoc vyučující. Nejčastěji použitá otázka zněla: „*What's your name?*“. Vlastní činnost trvala 5 minut. Některé děti měly potíže s udržením pozornosti a vzájemně se pošťuchovaly. I tak lze říci, že všechny úspěšně komunikovaly.

3. ročník III .skupina (Pozdravy)

Vyučující přešla k této činnosti ihned po skončení hry „Chyť míč a odpověz“. Požádala žáky, aby ještě setrvali na svých místech do doby, než vysvětlí pokyny ke hře. Dále pak procvičila s dětmi pozdravy. Zeptala se, jak se řekne dobrý den. Děti sborem odpověděli: „*Good morning, teacher.*“ Upozornila je, že mají v tomto případě vynechat slovo učitelka. Děti se vzájemně pošťuchovaly a bylo vidět, že již nemohou v klidu setrvat na místě. Učitelka ještě připomněla jak říci dobré odpoledne a požádala žáky, aby přeložily větu: „*Jak se máš?*“ Většina dětí jí již nevěnovala pozornost. Následovaly dva neúspěšné pokusy o překlad. Třetí byl správný. Robin s Matějem se prali a byli pokáráni. Vyučující se zeptala: „*Jak se řekne, kolik je ti let?*“ Jeden ze žáků řekl: „*Good morning, teacher.*“ Robin se hlásil jako o život a vykřikoval: „*Já vim, já vim! How old are you?*“ Učitelka se zeptala, jak na tuto otázku odpoví a Robin se opět sám od sebe ujal slova: „*Já vim, já vim! I'm nine. Nebo něk tak.*“ Vyučující se ptala, jaké další otázky žáci znají. Robin vykřikl: „*Thank you.*“ Učitelka proto připomněla: „Jaké je tvoje telefonní číslo třeba.“ Patrik řekl: „*Číslo? Four, one, five...*“ Matěj mezitím dělal Patrikovi „růžky“. Vyučující Patrika přerušila a zeptala se, jak se tato otázka řekne anglicky. Naznačila: „*What's your...?*“ A Robin řekl: „*favourite number*“ Učitelka větu opravila. Robin začal bušit bačkorou do podlahy a následně s ní atakoval spolužáka. Vyučující byla v tu chvíli zaneprázdněna dotazy jiných žáků, kteří se posunovali blíže do středu kruhu, přímo před ni. Učitelka děti požádala, aby se postavily. Chvíli trvalo, než žáci uposlechli a zklidnili se. Zvýšila hlas a poukázala na jejich nevhodné chování. Děti zpozorněly, protože se domnívaly, že vyučující právě došla trpělivost. Prikázala Robinovi, aby se obul. Znovu připomněla pravidla činnosti a uvedla několik příkladů. Začal Lukáš s otázkou: „*What's your favourite number?*“ Učitelka větu zopakovala a požádala ho, aby to udělal též, protože ho poprvé nebylo slyšet. Tereza odpověděla: „*one, two, three*“. Vyučující to zopakovala a požádala Terezu, aby si vybrala dalšího. Děti se začaly postrkovat a přibližovat se k Tereze, na kterou zároveň pokřikovaly. Učitelka je nabádala, aby zůstaly v kroužku. Ozámila Tereze, že se může zeptat kohokoli na cokoli, anebo jen pozdravit. Štěpán ve snaze zjednat pořádek zakřičelo velmi nahlas a dlouho: „*Tichoooo!*“ Ostatní si zacpaly uši. Učitelka ho vzala za rameno a řekla: „*Dobrý Štěpánku*“ Štěpán přestal křičet. Znovu požádala Terezu, aby se zeptala, koho chce a požádala Robina s Matějem, ať nezlobí. Daník před Terezkou začal tančit a obnažovat si břicho. Mezitím se Robin s Matějem hlasitě hádali. Tereza se od Daníka odvrátila, přistoupila k dalšímu dítěti a řekla: „*Jak se řekne koupelna?*“ Vyučující řekla: „*Takže, how do we say in English?*“ Požádala žáky, aby se pokusili mluvit anglicky, nikoli česky. Uvedla několik dalších, dětem známých, výrazů.

Většina dětí ji v tuto chvíli již nevěnovala pozornost. Každé z nich se nějakým způsobem pohybovalo. Lukáš se Štěpánem se otáčeli zprava doleva a zpět. Robin s Matějem si skákali po nohách. Ali točila bužírkou. Dan skočil pod lavici. Učitelka napomenula Robina a Dana. Ve stejný okamžik vyskočil Lukáš a předváděl, jakoby padal doprostřed kruhu, pak směr otočil a zastavil se o lavici. Křičel přitom: „Uáááá!“ Učitelka děti napomenula, ať se postaví a přestanou zlobit. Oznamovala jim, že doposud neslyšela nic pořádného. Poprosila Ali, aby se opravila a zeptala se znovu. Ali však nevěděla a tak učitelka vyzvala Terezku. Terezka se zeptala Matěje: „*What's your favourite number?*“ Matěj neodpověděl. Učitelka se zeptala, zda ví či neví. Matěj nereagoval, jen se usmíval a poskakoval. Většina dětí v tuto chvíli vůbec nedávala pozor. Štěpán se rozčiloval, že se tato hra s nimi nedá hrát. Vyučující se v tuto chvíli rozhodla činnost zastavit. Zkonstatovala: „*Tak bohužel tady ta hra pro nás nedopadla dobře, takže se nedá dělat nic, protože ji nedohrajeme.*“ Činnost byla ukončena po 4 minutách.

Pouze tři žáci projevili zájem o komunikaci. Výsledek této činnosti je mizivý. Jakákoli učitelčina snaha o zapojení žáků do práce se minula účinkem. Z tohoto důvodu byla také činnost předčasně po 4 minutách ukončena a nebylo dosaženo cíle výuky.

4. ročník I. skupina („Pozdravy“)

Vyučující vysvětlila žákům pravidla hry. Je ovšem nutné říci, že si pravidla uzpůsobila po svém. Děti neměly možnost volby svého spoluhráče, protože vždy předem určila, kdo koho půjde pozdravit. Většina žáků si nebyla jista, jakou frázi zvolit, proto velmi často zaznívala věta: „*What's your name?*“ Toho si nakonec všimla i učitelka, která po ukončení činnosti vysvětlila, jak chtěla, aby žáci komunikovali. Zde můžeme doporučit, aby věty, které by měly případně zaznít, byly zmíněny ještě před zahájením hry.

4. ročník II. skupina („Pozdravy“)

Na začátku aktivity se žáci správně zdravili. Vyučující je požádala, aby svou řeč trochu rozvedli a třeba se na něco zeptali. Následně se tato aktivita zcela změnila. Žáci se již zapomněli zdravit a rovnou přistupovali k dalšímu s otázkou. Nejčastěji pokládaná otázka zněla: „*Do you like...?*“ Přestože bylo dětí v kruhu 20, hra trvala pouhých 8 minut. I tak bylo pro některé z nich téměř nemožné udržet pozornost. Při zhlédnutí videa můžeme vidět, že žáci jen opakují to, co řekl někdo před nimi. Pozitivum lze spatřovat v tom, že i když to nebyl záměr této hry, žáci si procvičili otázky a odpovědi se slovesem „*to like*“. Vyučující dohlédla na to, aby se skutečně všichni vystřídali.

4. ročník III. skupina („Pozdravy“)

Vyučující poprosila děti, aby vstaly a přišly za ní doprostřed místnosti. Následně je požádala: „*Listen! Make a circle.*“ Toto trvalo poněkud déle, neboť několik dětí jí nevěnovalo pozornost. Bylo nutné je oslovit a upozornit na změnu činnosti, a to v mateřském jazyce. Děti, které již na příkaz zareagovaly, ovšem nedokázaly stát v klidu v kruhu a začaly se různě pošťuchovat a prát. Po 55 vteřinách se podařilo utvořit kruh a učitelka začala udílet pokyny k této činnosti. Sdělila žákům název aktivity v anglickém a českém jazyce. Zeptala se dětí, jaké znají typy pozdravů. Děti křičely: „*Hello!, Hi!, Good morning!, Goodbye!*“ U posledního z nich vyučující uvedla, že se používá při loučení, a proto není pro tuto aktivitu nejvhodnější. Děti znovu a znovu pokřikovaly již zmíněné pozdravy. Učitelka jim připomněla, že také mohou říci: „*How are you? Jak se máš? You look nice. Vypadáš hezky. You look tired. Vypadáš unavený. Are you tired? Jsi unavený? Are you thirsty? To znamená, zda máte?*“ Děti se překřikují, některé z nich odpovídá správně: „*Žízeň.*“ Učitelka navázala na před měsícem probrané učivo. Zopakovala ještě další slova jako „*hungry*“ a upozornila žáky, že se mohou ptát na cokoli. Mohou druhého třeba pochválit, anebo jen prostě pozdravit. Zdálo se, že asi polovina žáků jí věnuje pozornost. Právě když chtěla sama demonstrovat, jak se úkolu zhostit, jeden ze žáků pobořil lavice a ostatní se na něj osočily, a tak bylo třeba zjednat opět relativní klid. Ve 2 minuty a 45 vteřin tedy učitelka vykročila k Martinovi a oslovila ho: „*Hello Martin. How are you?*“ Martin nechápavě poskakoval a drbal se na hlavě. Učitelka proto větu zopakovala a zeptala se třídy, na co že se ptá. Třída to Martinovi sdělila. Vyučující ho tedy vybědla k odpovědi. Martin řekl: „*I'm Ok.*“ Učitelka ho pochválila a poslala ho místo ní doprostřed kruhu a požádala, aby k někomu přistoupil a pozdravil ho. Někteří chlapci se začali schovávat za záda jiných. Martin chvíli otálel a pak se obrátil na Rost'ů. Zeptal se: „*How are you?*“ Ten odpověděl: „*I'm Ok.*“ Učitelka řekla: „*Good.*“ A vybědla Rost'ů, aby se zeptal na cokoli, nemusí to být jen... V tom okamžiku se zeptal Rost'ů jí samotné: „*How are you?*“ Odpověděla mu tedy: „*I'm fine, thank you.*“ Pak upozornila žáky, že je dobré to zkusit i jinak. Přistoupila k Ondrovi a řekla: „*Hi! Nice clothes.*“ Zopakovala větu raději ještě česky. Ondra pohotově odpověděl: „*Thank you!*“ Což učitelka velmi ocenila. Ondra chvíli otálel a pak přistoupil k Terezce a zeptal se: „*How are you?*“ Obdržel odpověď: „*I'm Ok.*“ Terezka se chvíli houpala uprostřed kruhu a pak se zeptala učitelky: „*Jak se řekne hezké tričko?*“ Vyučující jí odpověděla: „*Nice T-shirt.*“ Kačka, které byla věta adresována, se zeptala: „*A jak se řekne, děkuji?*“ To vyvolalo u zúčastněných smích a vyučující se podivila, zda to skutečně Kačka neví. Děti jí napověděly a ona se udeřila do čela a řekla: „*No jo! Thank you!*“ Když měla Kačka oslovit dalšího, došlo ke zlomu. Děti

se přestaly ostýchat a sami na ni volaly, aby přišla k nim. Kačka chvíli otálela a kluci se mezitím začali okopávat, proto je vyučující napomenula. Kačka se po chvíli zeptala, jak se řekne hezký pásek. Učitelka jí to tedy řekla. Kačka se obrátila na Kačku 2 a řekla: „*Nice belt*“ Vyučující ji poprosila, zda by ji také ještě mohla pozdravit, což Kačka následně učinila. Učitelka požádala žáky, aby se pokusili říkat věci, které už znají. Kačka 2 chvíli poskakovala, pak se pokusila o větu, ale nebylo jasné, co říká. Učitelka se jí tedy zeptala, co chtěla říci. Nakonec se domluvily, že šlo o větu: „*How are you?*“ Kristýnka odpověděla: „*I'm Ok.*“ Vyučující doporučila, že se mohou ptát, jak jsou staří nebo v jaké jsou třídě, což byla látka již mnohokrát opakovaná. Kristýnka se tedy zeptala: „*How old are you?*“, což učitelka ocenila. Terežka odpověděla: „*I'm ten.*“ a pokusila se zeptat na stejnou otázku, ale nevyslovila ji správně, proto ji učitelka ještě jednou zopakovala. Bára odpověděla: „*I'm thirty-two.*“ Vyučující se ubezpečila, zda to tak žákyně skutečně myslela. Ostatní žáci již začínali být dosti neklidní a učitelka usoudila, že je čas na změnu činnosti, a proto aktivitu ukončila v necelých šesti minutách.

Při provádění činnosti žáci vyžadovali vysokou míru pomoci od vyučující. Nikdo z nich neprojevil známku samostatnosti. Většina nechápala, zadání a nepomohlo jim ani velké množství příkladů. Polovina žáků se vůbec nedostala ke slovu. Ti, kteří byli do činnosti zapojeni, většinou opakovali pouze jedinou frázi, a tudíž o jakémkoli samostatném projevu nelze hovořit. Pouze v případě Terežky a Kačky zde byl jistý náznak, nicméně vyučující musela dívkám věty přeložit. Efektivita této činnosti se jevila jako mizivá. Učitelka aktivitu ukončila po necelých šesti minutách, kdy se potýkala s nekázní a nezájmem zúčastněných.

5. ročník I. skupina („Pozdravy“)

Vyučující zahájila činnost slovy: „*Okay. Listen. Come here everybody.*“ A pokynula žákům, aby přišli doprostřed učebny, kde byl připraven prostor pro společné aktivity. Když žáci přišli, požádala je slovy: „*Okay. Make a big circle.*“ Tento povel ještě 2x zopakovala. Žáci se postavili do kruhu. Někteří žáci vyjádřili obavu, že budou muset společně v kruhu tančit. Jiným to naopak přišlo jako dobrý nápad. Vyučující je tedy ujistila, že se o tanec nejedná. Vyučující zkonstatovala. „*Now we are in the big circle. Let's start the exercise. I want you to greet someone.*“ Vysvětlila, co znamená slovo „*to greet*“. Pokračovala dál: „*Easy! Look at me!*“ Přešla do mateřského jazyka a vysvětlila pravidla hry. Požádala žáky, aby každý pozdravil svým osobitým způsobem, ale aby to zároveň bylo něco milého a přátelského. Pak předvedla příklad. Přistoupila k dítěti a řekla: „*Hello Bára, nice dress.*“ Poprosila dívku, aby odpověděla na pozdrav třeba „*Hi.*“ Poslala

ji do kruhu a stoupla si na její místo. Vyučující celou akci komentovala. Dala pokyn Báře, aby se vydala za někým jiným a nabídla další příkladové věty jako: „ *You look great.* “ nebo „ *You look tired. Are you OK?* “ Žáci se následně dotazovali na různé věci typu: „ *Jak se řeknou brýle?* “ a učitelka se snažila vše rychle zodpovědět. Vyučující ještě jednou pobídla Báru, aby se k někomu rozešla. Bára se zastavila u spolužačky a řekla: „ *Hello. Great shoes!* “ Vyšla Markéta směrem ke spolužákovi, kterému řekla: „ *Hello. Super glasses.* “ Vyučující každou promluvu zopakovala a případně opravila výslovnost či větnou stavbu. Luboš pak přistoupil k Vítkovi a řekl: „ *Hello my stupid brother.* “ Na to učitelka reagovala, že chtěla slyšet jen hezké věci. Vítek nedbal slov svého bratra a přistoupil k Lině. Zeptal se ještě vyučující, jak se řekne klíčenka. Ta se zamyslela a odpověděla: „ *Key ring.* “ Vítek pak řekl Lině: „ *Great key ring.* “ Lina šla k další spolužačce a řekla: „ *Hi. This is super T-shirt, darling.* “ Vyučující to pobavilo a řekla: „ *Nice.* “ Následovaly věty: „ *Hi. Good watch., Hi. Good T-shirt., Hi. Good jeans.* “ Vyučující upozornila na to, aby žáci pouze neopakovali co mají na sobě, ale aby se pokusili věty obměnit například: „ *Jak se máš?* “ apod. Valča přistoupila k vyučující a řekla: „ *Hello Ms teacher. I watched a good make-up.* “ Vyučující řekla: „ *Great! Thank you!* “ a pokračovala ve hře: „ *Hello Kryštof. Are you a fan of an Italian football team?* “ Kryštof odpověděl: „ *Yes.* “ „ *Hello Vítek, you study well.* “ Hra pokračovala dále. Děti se občas dotazovaly vyučující na určitá slovíčka, která neznaly a chtěly sdělit. Zhruba po 6 minutách se všechny ve skupině vystřídaly a vyučující je proto vybídla, aby zkusily také sdělit nějaké pocity. Například: „ *Vypadáš smutně nebo unaveně. Nemáš žízeň? Či pozvat někoho na kávu.* “ Karel1 se ujal slova a zeptal se Karla2: „ *Hi Karel. You are sad?* “ Vyučující opravila větu: „ *Are you sad?* “ Karel1 se opravil. Karel2 odpověděl: „ *No!* “ Následovaly věty: „ *Are you hungry?* “ „ *Are you happy?* “ „ *Let's go to the pet shop.* “ „ *What's your name?* “ „ *Are you hungry?* “ „ *Have you got a pet?* “ „ *What's the time?* “ „ *How old are you?* “ apod. Hra byla ukončena zhruba po 13 minutách. Všichni žáci se vystřídali alespoň 3x.

Žáci si postupně procvičovali různé zdvořilostní fráze. Každý z nich měl možnost mluvit a dostal zpětnou vazbu. Děti se velice rychle zbavily počátečního ostychu a k mluvenému projevu je nebylo třeba vůbec nutit. Zhruba po 6 minutách se všechny ve skupině vystřídaly a vyučující je proto vybídla, aby zkusily také sdělit nějaké pocity. Byla vidět silná chuť se vyjádřit, protože téma hovoru nebylo předem dané a záleželo čistě na nich. Hra byla ukončena zhruba po 13 minutách. Všichni žáci se vystřídali 3x. Bylo znatelné, že je jejich projev v každém dalším kole plynulejší a sebevědomější. V rámci

objektivního srovnání s ostatními skupinami však byla data sbírána a vyhodnocována pouze v prvním kole.

5. ročník II. skupina („Pozdravy“)

Učitelka si všimla, že žáci přesně nepochopili zadání této aktivity a v podstatě navázali na předchozí aktivitu s míčem. Otázky, které používali, zůstaly beze změny. Vyučující tedy dětem znovu vysvětlila, jaký je cíl této činnosti a uvedla několik příkladů. Celá aktivita trvala 10 minut. Učitelka ji ukončila slovy, že je nutná změna činnosti.

5. ročník III. skupina („Pozdravy“)

Všichni žáci se vystřídali během 4 minut. Většinou používali osvojené fráze. Vlastní invence se projevila pouze ve dvou případech.

Příloha 4

Hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností

Obrázky

1. Určování obrázků

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: *15-20 min.*

Pomůcky: *obrázky z časopisů*

Cíl: *popisuje obrázky, identifikuje obrázek podle poslechu, spolupracuje*

Vystříhnete různé obrázky z barevných časopisů a rozložete je po prázdné lavici v rohu třídy. Rozdělte třídu na skupiny a rozsaďte je daleko od této lavice. Označte skupiny (A,B,C...) a každému žákovi ve skupině dejte číslo (1,2,3...). Každému žákovi číslo 1 ukažte nějaký obrázek a poznamenejte si, která skupina má který. Žáci č.1 se pak snaží obrázek popsat (v cílovém jazyce) své skupině. Učitel mezitím rozmístění obrázků na lavici zpřehází.

Žáci č.2 se potom pokoušejí určit správný obrázek. Pokud chtějí, mohou se do lavice vracet a ještě se svého kolegy č.1 ptát (žák č.1 musí pro tuto chvíli opustit skupinu). Když si je žák č.2 obrázkem jist, donese ho své skupině (k níž se žák č.1 dosud nepřipojil) a společně se dohodnou, zda jde o jejich konečnou volbu. Jestliže ano, ukážou ho učitelí.

Jestliže byla jejich volba správná, je žákovi č.2 určen nový obrázek a tak dále. Skupiny závodí, která bude nejrychleji hotova. Předpokládá se, že má například na každého ze skupiny dvakrát vyjít řada. Tato hra může vyvolat opravdové oživení a intenzivní touhu komunikovat. Žáci vzrušeně pobíhají sem a tam (dejte tedy pozor, aby jim v cestě nestály nebezpečné překážky).

Podle míry podobnosti a typu obrázků mohou hru hrát jazykoví začátečníci i žáci v jazyce velmi pokročilí.

Obměny:

Klidnější varianta: Každý žák obdrží obálku s obrázkem, který nesmí ukázat ostatním ve skupině, a popisuje jim jej. Když všichni popíší své obrázky, učitel je

promíchá, označí číslem a rozmístí po lavici. Žáci ze skupiny přicházejí k lavici jeden po druhém a snaží se všechny obrázky správně určit.

Komentář: Pokud budeme tuto hru hrát se začátečníky, musíme vhodně vybrat obrázky tak, aby byly co možná nejrozdílnější. Ještě než přistoupíme k samotné hře, děti by již měly znát základní barvy, číslovky, rozlišovat velký / malý, popřípadě nahoře / dole. Jistě bychom s nimi, nejdříve společně, později samostatně, popisovali různé věci tak, aby věděly jak na to.

2 *Plakát / Poster*

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *10 min.*

Pomůcky: *plakát nebo interaktivní tabule*

Cíl: *reaguje na otázky, procvičuje předložky místa, popř. časová určení*

Učitel žákům ukazuje plakát nebo velikou fotografii s mnoha detaily a klade jim různé otázky, které se týkají obrázku: „Co je pod stolem?“ „Kde stojí autobus?“ Třída či jednotlivci odpovídají okamžitě: „Na mostě.“ Atd. (Chcete-li se zaměřit spíše na gramatiku než na slovní zásobu, požádejte žáky, aby odpovídali celou větou např.: „Autobus stojí na mostě.“) Jestliže potřebujete procvičit minulý a budoucí čas, můžete připevnit pod obrázek kartičky s nápisy „zítra“ a „včera“ a při otázkách na ně ukazovat.

Komentář: Použití obrázku je velmi výhodné, žáci si lépe uvědomují různé souvislosti a taktéž si i snadněji vybavují slova, která chtějí použít k popisu.

3 *Obrázkové karty / Flashcards*

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: *5 min.*

Pomůcky: *flashcards*

Cíl: *říká, co je na obrázcích, skládá slovní spojení*

Žáci mají říkat, co vidí na kartách s obrázky – buď jedním slovem, frází, anebo celou větou. Snažte se seřadit karty tak, aby bylo popisování stále těžší. (Například: „malý pes“, „velký pes“, „černá kočka“, „velká černá kočka“ atd.

Komentář: Vhodné pro opakování slovní zásoby.

4 Paměť na karty / Flashcards memory

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 5-10 min.

Pomůcky: flashcards

Cíl: říká, co je na obrázcích, procvičuje paměť

Další možností je položit asi 8 karet vedle sebe. Na kartách jsou obrázky buď nové slovní zásoby, nebo jen té, kterou chceme procvičit. Postupně v řadě za sebou ukazujeme na obrázky a žáci říkají jejich názvy. To samé opakujeme ještě 2x. Pak začneme libovolné obrázky v řadě obracet lícem dolů, ale žáci si přesto musí pamatovat, co na nich je. Vždy když jednu kartu obrátíme, necháme třídu opět vyjmenovat celou řadu. Nakonec bychom měli mít všechny obrázky lícem dolů, ale třída je přesto schopna říci, co na nich je.

Komentář: Je to velmi dobrá a zábavná metoda drilu.

5 Závod s kartami s obrázky / Flashcards race

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 20 min.

Pomůcky: flashcards, Blu-Tack

Cíl: co nejrychleji reagovat na hlasový podnět, spolupráce v týmu

Před zahájením hry rozmístíte po stěnách třídy karty s obrázky z témat, která chcete procvičit. (Použijte Blu-Tack.) Rozdělte děti na dva až tři týmy, každému dítěti v týmu přiřadíte číslo od 1-10. Zeptejte se např. „Number (five), where’s the T-shirt?“ Děti z týmů, kterým jste přiřadili číslo 5, budou závodit, kdo dříve najde správnou kartu s obrázkem trička. Kdo je nejrychlejší, získává bod pro svůj tým.

Komentář: Je třeba počítat s tím, že tato hra bude patřit mezi hlučnější.

Příběhy

6 Příběhy na pokračování

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *20 min.*

Pomůcky: *námět příběhu (na kartičce)*

Cíl: *rozvoj slovní zásoby a tvořivosti*

Skupina sedí v kruhu a učitel nebo první člen skupiny přečte z kartičky první řádku příběhu. Druhý žák v pořadí vymyslí pokračování, po něm třetí a tak dále. Jsou užívány velmi jednoduché příběhy.

Složitější varianta vznikne, pokud je dána úvodní a závěrečná věta příběhu. Skupina vytváří příběh tak dlouho, dokud jej nedovede k závěrečné větě.

Komentář: Vymýšlení příběhu bývá zvláště zábavné, pokud jsou dané věty legrační a případně spolu nijak logicky nesouvisejí.

7 Pantomimické příběhy

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *popis činnosti, osvojení gramatických struktur času přítomného a minulého*

Učitel pantomimicky předvádí jednoduchý příběh a žák se jej přitom pokouší popisovat. (Například: Jedl. Část jídla mu upadla na zem. Zavolal na psa. Pes snědl jídlo, které upadlo na zem. Pohládl psa.)

Pak opakuje příběh nahlas celá třída najednou. Má-li třída zopakovat pouze poslední větu, učitel tleskne jednou, má-li převyprávět celý příběh znovu, a to tak, že každý žák zopakuje jednu větu, tleskne dvakrát.

8 *Příběhy na kartičkách*

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *20 min.*

Pomůcky: *lístečky s příběhy*

Cíl: *překlad a vlastní interpretace textu, rozvoj komunikačních dovedností*

Každý žák má na lístečku v mateřském jazyce napsaný příběh a má ho přeložit třídě či své skupině. Třída či skupina pak větu po větě vypráví příběh opět v mateřském jazyce.

Komentář: Užívejme jednoduché příběhy.

9 *Složte příběh*

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *20 min.*

Pomůcky: *karty s obrázky*

Cíl: *říká, co je na obrázku, z jednotlivých epizod složí celý příběh*

Připravte si nějaký známý krátký příběh, který bude znázorněn kartami s obrázky. Rozdejte karty dětem a požádejte je, aby se seřadily do řady tak, že první stojí ten, kdo má první díl příběhu. Tak jak příběh plyne, musí stát za sebou i žáci. Když se postaví špatně, požádáme zbytek třídy, aby jim poradil. Pokud již stojí na svých místech, požádejte je, aby každý promluvil o své části příběhu. O tom, co se děje na jeho obrázku. Nakonec děti takto převypráví celý příběh.

Komentář: Velmi užitečná příprava pro rozvoj a později samostatné tvoření příběhů

Dotazování

10 Pyramida

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 10-15 min.

Pomůcky:

Cíl: získává a sděluje osobní údaje

Ve dvojicích pracující žáci se snaží, dejme tomu, zjistit, kolik má jejich partner sourozenců a jak jsou staří. Pak se vždy dvě dvojice spojí ve čtveřici a každý sděluje skupině, jaké sourozence má jeho partner. Čtveřice mohou poté vytvářet osmičlenné skupiny...

11 Co držím? / What am I holding?

Pro: mírně pokročilí až středně pokročilí

Čas: 10 min.

Pomůcky: školní pomůcky aj. drobné předměty

Cíl: tvoří otázky ke zjištění specifické informace

Rozdělíme žáky do skupin po čtyřech. Čtveřice stojí proti sobě s rukama za zády. Jednomu ze skupiny vložíme do rukou nějaký předmět. (pero, gumu, minci apod.) Žák sám předmět nevidí, ale cítí ho. Ostatní ve skupině mají za úkol se ho ptát a zjistit, o jaký předmět jde. Osoba držící předmět smí odpovídat pouze „Yes.“/„No.“ (Děti se ptají například: „Is it hard?, Is it made of metal?“ atd.)

Komentář: Pokud bychom tuto hru chtěli hrát se začátečníky, nechali bychom je spíše hádat, o jaký předmět se jedná. (Např.: „Is it a pen?“)

12 Myslím si věc

Pro: mírně pokročilí až středně pokročilí

Čas: 10-20 min.

Pomůcky: *0 nebo sady lístečků*
Cíl: *rozvíjí slovní zásobu a spelling*

Žák si myslí či vybere v místnosti určitou věc a prozradí jen počáteční písmeno jejího názvu. Ostatní mu kladou otázky. (Například: Jakou barvu ta věc má? Je větší než moje učebnice?)

Ten kdo věc správně uhodne, žáka v jeho funkci vystřídá. Chcete-li tuto hru přeměnit v soutěž, rozdělte třídu na skupiny a každému žákovi předejte na lístečku název věc, kterou mají ostatní ve skupině uhodnout. (Skupiny obdrží stejné sady lístečků.) Skupina, která první uhodne všechny věci, vítězí.

Varianta: Učitel popisuje určitý předmět a žáci mají uhodnout, o co se jedná. (Například: Je to těžké. Je to skleněné.)

13 Zaměstnání

Pro: *středně pokročilí*
Čas: *5-10 min.*
Pomůcky:
Cíl: *vhodně volí otázky ke zjištění konkrétní informace*

Žák si v duchu určí nějaké povolání nebo si vytáhne z obálky kartičku s jeho názvem. Zbytek třídy se ho vyptává. (Například: Musíš při tom cestovat? Vyděláváš hodně peněz?) Můžete užít stejné varianty jako při hře: „Myslím si věc“.

14 To jsem já / This is me

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*
Čas: *20 min.*
Pomůcky:
Cíl: *charakterizuje svou osobu, formuluje vhodné osobní otázky*

Žáci na kousek papíru napíší stručnou charakteristiku své osoby (asi 5 vět) o tom, jak vypadají, zda něco umí či co mají rádi apod. Učitel papírky vybere, zamíchá a znovu rozdá. Žáci mají za úkol najít spolužáka, který papírek napsal. Nesmí jej

však nikomu ukazovat. Pokud si nejsou jisti, ptají se na otázky k charakteristice na papírku. Osoba, kterou osloví, jim sdělí, zda tuto informaci uvedla (tedy Yes, I am.; Yes, I can.), nebo neuvedla (tedy No, I'm not.; No, I can't.) apod.

Stolní hry

15 Kostky

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*
Čas: *20 min.*
Pomůcky: *kostky a žetony*
Cíl: *procvičí si číslovky a operaci sčítání*

Jednoduché hry s kostkami představují výborný způsob, jak se učit čísla. Následující hra se hraje ve trojicích. Budete pro ni potřebovat žetony nebo jejich náhražky a pro každou skupinu jednu nebo (obvykle) více kostek.

První žák hází kostkami a zbylí dva se snaží co nejdříve říci správný součet vržených kostek.

Ten, komu se to podaří jako prvnímu, získává žeton – pokud ale udělá chybu, naopak žeton ztrácí. Pak hází druhý žák, po něm třetí a stále dokola. Konec nastává tehdy, když už žádné žetony nezbyvají. Žák s největším počtem žetonů vyhrává. Tato hra je zábavnější, než se může na první pohled zdát, a žáci se při ní naučí čísla velmi rychle.

Varianty: Žáci se mohou střídat v tom, kdo bude říkat, jaké číslo bylo hozeno. Pokud užíváte více kostek, žáci mohou říkat jednotlivá čísla anebo je sčítat; procvičují si tak vyšší číslovky.

16 Kartičky

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*
Čas: *20-25 min.*
Pomůcky: *kartičky se slovy*
Cíl: *poznává a učí se nová slovíčka*

Kartičky představují vhodný způsob, jak učit žáky nová slova. Dvojice obdrží balíček asi padesáti kartiček, které mají na jedné straně slova cílového jazyka a na druhé straně malým písmem jejich překlad. Žáci postupně kartičky čtou (tak aby znění v mateřském jazyce nebylo vidět) a ten z dvojice, kdo první správně výraz přeloží, kartičku získává. Pokud slovo přeloží nesprávně, musí dát jednu ze svých kartiček soupeři. Vítězem se stane žák s větším počtem získaných kartiček.

Varianta: Žáci utvoří trojice nebo čtveřice a střídají se v překládání slov na kartičkách, jež jsou položeny mezi nimi na lavici. Pokud žák přeloží slovo správně, dá kartičku dospodu hromádky – pokud ne, musí si ji ponechat a slovo se v průběhu hry naučit. Po určité chvíli dá každý svou hromádku kartiček sousedovi, který ho z nich postupně vyzkouší. Žák si opět musí nechat ty, jež neumí správně přeložit. Žák, který má na konci hry nejméně kartiček, vyhrává.

Je dobré mít sady kartiček věnované různým tématům (čísla, dny a měsíce, kuchyň, nakupování atd.). Skupiny si mezi sebou mohou své sady vyměňovat.

17 Pexeso / Pairs

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 20-25 min.

Pomůcky: pexesa

Cíl: říká, co je na obrázcích, procvičuje výslovnost i paměť

2 až 4 žáci si promíchají karty a položí je na lavici obrázkem dolů. Střídavě každý otočí dvě karty a pojmenuje věci na obrázcích. Když jsou obrázky stejné, žák si je ponechá. Když nejsou stejné, vrátí je obrázkem dolů na lavici. Hra pokračuje, dokud si žáci nerozeberou všechny karty. Vítězí ten, kdo má nejvíce párů.

18 Fischerman

Pro: začátečníci

Čas: 10 min.

Pomůcky: kartičky s obrázky, kancelářské sponky, tyčku s provázkem a magnetem

Cíl: říká, co je na obrázcích, procvičuje výslovnost

Kartičky s obrázky opatřete kancelářskými sponkami. Na každou kartičku nasadíte jednu sponku a položte je na zem obrázkem dolů. Připravte si „rybářský prut.“ (Tyčku, na jejímž konci je připevněn provaz a na konci provazu je zavěšen magnet.) Mějme pruty alespoň dva nebo tři. Děti se snaží „ulovit“ obrázek pomocí magnetu. Pokud se jim to podaří, obrázek sundají z prutu a přečtou, co je na něm nakresleno, popřípadě napsáno.

Komentář: velmi vhodné zvláště pro nejmenší děti

19 Snap

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: *15-20 min.*

Pomůcky: *sadu kartiček s obrázky pro každé dítě*

Cíl: *říká, co je na obrázcích, procvičuje reakční rychlost*

Potřebujeme sadu karet s obrázky pro každé dítě. Žáci hrají ve dvojicích či malých skupinách. Zamíchají sady svých karet dohromady a rozdají je. Každý hráč si dá svoji hromádku před sebe na lavici obrázkem dolů. Žáci se střídají, každý obrátí kartu ze své hromádky a pojmenuje obrázek. Když jsou dva obrázky stejné, první žák, který zakřičí Snap!, bere všechny vyložené obrázky, které jsou na stole. (Když se stejné obrázky neobjeví, zamíchejte a hrajte znovu.)

20 Moje teta má... / My aunt has got...

Pro: *začátečníci*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky: *kartičky s obrázky*

Cíl: *říká, co je na obrázcích, procvičuje sloveso TO HAVE*

První hráč řekne větu My aunt has got (a cat), vybere kartu s obrázkem a položí ji na lavici. Druhý hráč opakuje větu a přidá další slovo My aunt has got (a cat and a dog) a další obrázek, další dítě postup opakuje (a cat, a dog and a rabbit)... atd.

Těžší varianta je bez obrázkových karet, kdy si děti musí pamatovat slova, která byla řečena.

Komentář: Tetičku můžeme postupně obměňovat za jiné osoby (I, you, we apod.)

21 Kvarteta / Card families

Pro: začátečníci

Čas: 20 min.

Pomůcky: kvarteta

Cíl: říká, co je na obrázcích, procvičuje sloveso „to have“ v otázce a krátké odpovědi

Utvoříme skupinu čtyř hráčů. Každý hráč má stejnou sadu kartiček k danému tématu. Hráči si zamíchají karty dohromady a rozdají je. Každý žák se snaží získat sadu čtyř stejných karet – kvarteto. Žák A se zeptá kohokoli ze skupiny „Have you got (a cat)?“ Jestliže je odpověď kladná „Yes, I have.“ Žák A bere kartu a ptá se dál. Je-li odpověď záporná „No, I haven't.“, žák, který odpověděl „No,...“, se ptá dál. Zvítězí ten, kdo nasbírá nejvíce sad.

Pokud děti nemají zkušenost s hrou kvarteto, předved'te hru s jednou skupinou žáků před tabulí.

22 Tichá pošta / Chinese whispers

Pro: začátečníci

Čas: 10-20 min.

Pomůcky: předměty či karty s obrázky

Cíl: opakuje si slovní zásobu a výslovnost, pečlivě naslouchá

K této hře budeme potřebovat karty s obrázky nebo skutečné předměty, které rozmístíme v učebně vzadu na stole. Děti se postaví do řady a prvním v řadě učitel pošeptá či tajně ukáže obrázek nějakého předmětu, který je vzadu na stole. První v řadě pošeptá slovo dál a poslední v řadě vybere příslušnou kartu, popř. věc.

Hru lze také hrát jako soutěž, kdy postavíme dvě řady dětí vedle sebe a kdo dříve přinese věc učiteli, získává bod. (Při této hře se děti snadno vzruší, je tedy důležité, aby jim v cestě nestály žádné překážky a předešlo se tak vzniku úrazu.)

23 Vyber správnou židli / Choose right chair

Pro: začátečníci

Čas: 10 min.

Pomůcky: papírové štítky, (flashcards)

Cíl: identifikuje a správně zařadí slovo do skupiny, procvičuje reakční rychlost

Rozdělte žáky do dvou řad. Před ně postavte tři židle, které jsou označeny názvem jednotlivých skupin. (Například na jedné židli bude nápis FOOD, na druhé ANIMALS a na třetí CLOTHES) První z každé skupiny je připraven na značce cca 2m od židlí. Učitel nahlas vysloví nějaké slovo, které spadá do jedné ze skupin. (např. an apple) Žák z první dvojice, který první usedne na židli s nápisem FOOD vyhrává jeden bod pro skupinu. Oba žáci se řadí na konec a druhá dvojice pokračuje stejným způsobem.

Komentář: Při této hře žáci nemusí vůbec mluvit, ale pouze reagují na učitelova slova. Pokud bychom chtěli, aby žáci hovořili, můžeme požádat některého z nich, aby nás (učitele) nahradil nebo si vezmeme do ruky flashcards a ty ukážeme jen dvěma zástupcům jednotlivých týmů, ti pak slovo nahlas vysloví a další z týmu teprve na základě toho usedá na správnou židli.

24 Najdi toho, kdo také umí... / Find someone who also can...

Pro: mírně pokročilí

Čas: 10 min.

Pomůcky: obrázkové karty

Cíl: procvičuje slovesa různých činností, sloveso „can“ a krátké odpovědi

Každý dostane kartu s obrázkem vyjadřujícím, že něco umí. Nesmí ji nikomu ukázat. Děti chodí a vzájemně se ptají, např. A: „Can you...?“ B: pokud má tuto

kartu na obrázku, řekne „Yes, I can.“ a přidá se k A. Tak už jsou dva ve skupině. Pokud ale má dítě B na obrázku jinou činnost, řekne: „No, I can't. A rozejdou se. Pokračují dál, dokud nenajdou zbývající tři děti ze skupiny a zůstanou pohromadě. Na závěr ukáží své kartičky ostatním ve skupině a zkontrolují, že jsou stejné.

25 Piškvorky / Noughts and crosses

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 5 min.

Pomůcky: flashcards

Cíl: procvičuje slovní zásobu a herní strategie

Do horní části tabule dejte do řady devět karet s obrázky lícem dolů. Pod každou z karet napište číslo 1 až 9. Potom nakreslete velkou hrací plochu na piškvorky, políčka očísľujte takto:

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Děti rozdělte na dva týmy, 'the noughts – kolečka' a 'the crosses – křížky'. Řekněte „You are noughts and you are crosses.“ Na tabuli přitom symboly O a X nakreslete. Vyberte dobrovolníka z týmu např. koleček, aby hru začal tím, že si vybere jedno číslo, řekne např. „Seven, please.“ Otočte kartu označenou číslem sedm. Pokud hráč umí pojmenovat to, co je na obrázku, jeho tým si nakreslí O do políčka označeného číslem 7. Teď je řada na týmu křížků vybrat si kartu a při správné odpovědi zakreslit X do odpovídajícího políčka rámečku. Cílem hry je co nejdříve

umístit své tři symboly (O nebo X) do mřížky vedle sebe vertikálně, horizontálně nebo po diagonále. Hru můžete hrát s jakoukoliv tematickou sadou slovní zásoby. Pokud máte ve třídě dítě s dyslexií, může být obviňováno svým týmem, že hru zdržuje. Vhodným řešením je dopředu stanovit časový limit pro všechny hráče. Pravidlem může být, že hráč nesmí říci dané slovo ani před vypršením časového limitu, ani po něm. Tím se hra naopak stává napínavější a dítě s dyslexií není „výjimečné“.

26 A – Z quiz

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *25 min.*

Pomůcky: *učitelovy poznámky vyžadují dostatek času na přípravu*

Cíl: *identifikuje věci z poslechu, procvičuje slovní zásobu*

Tentokrát si připravíme tabulku větší, ve tvaru trojúhelníku (ideální pro interaktivní tabuli). Každé políčko opatříme písmenem anglické abecedy. Do vrcholu trojúhelníka vepíšeme písmeno A, pod ním budou písmena B,C,D, pak ve třetím řádku E, F, G, H, I... atd. (U písmene X je slovní zásoba poněkud omezena, pokud ho vynecháme, podaří se nám sestrojít trojúhelník bez problémů.) Pro každé písmeno máme předem připraveno slovo, které začíná právě tímto písmenem. Žáci jsou opět rozdělení na dvě skupiny (např. červení a modří) a střídavě si vybírají písmena. Po výběru písmene učitel sdělí žákovi jednoduchý popis objektu, který se právě pod tímto písmenem ukrývá. Pokud ho žák uhodne, učitel označí pole barvou jeho týmu. Pokud jej neuhodne, může se učitel zeptat protihráče, zda má zájem odpovědět. Pokud protihráč nechce, pole se začerní. Hru vyhrává ten, komu se podaří propojit všechny strany trojúhelníka. Pokud jsou všechna písmena vyčerpána a zůstanou zde černá pole, následuje tzv. rozstřel, kdy se položí nová otázka k poli a kdo ji dříve správně zodpoví, jeho barvou bude pole označeno.

Projev

27 Krátký projev

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *1/2 min. na žáka*

Pomůcky:

Cíl: *informuje ostatní žáky o věcech, které jsou pro něj důležité*

Každý žák musí před ostatními přednést krátkou řeč na určité téma (např. o svých zájmech, o svém oblíbeném jídle, oblíbené hudební skupině at.) Žáci se tak mohou lépe vzájemně poznat. Dejte každému den či týden na přípravu.

28 Video

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *5 min.*

Pomůcky: *video*

Cíl: *popisuje co vidí, rozšiřuje si slovní zásobu*

Pustíte dokumentární film na videu a vypnete zvuk. Žáci, jeden po druhém, mají za úkol jej chvíli doprovázet slovním komentářem.

29 Minuta

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *10-15 min.*

Pomůcky: *losovací zařízení*

Cíl: *rozšiřuje svou slovní zásobu, spolupracuje v týmu*

Žáci si vytáhnou z klobouku téma, o němž pak mají minutu mluvit, aniž by se opakovali či dělali delší pauzy. Zpravidla je dobré dát žákům určitý čas na přípravu.

Varianta: Z této hry lze učinit soutěž mezi dvěma týmy. Na dané téma bude mluvit z každého týmu jeden. Jakmile se člen prvního týmu začne opakovat nebo se v řeči zarazí, rozhodčí udělí slovo členu druhého týmu. Když se ten dopustí stejného prohřešku jako jeho soupeř, je opět řada na řečníkovi prvního týmu a tak dále. Ten, kdo bude mluvit ve chvíli, kdy se minuta naplní, získává pro svůj tým bod.

30 Přijela tetičky z Číny

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 20 min.

Pomůcky:

Cíl: skládá slovní spojení, osvojuje si větnou strukturu, procvičuje paměť

Tuto hru zná většina z nás z dětství. Skupina sedí v kruhu a žáci jeden po druhém opakují větu, kterou řekl žák před nimi, a dodají k ní další část. (Například: Měl jsem jet na severní pól, a tak jsem vzal kufr a dal si do něj zimní boty. Měl jsem jet na severní pól ta tak jsem vzal kufr a dal si do něj zimní boty a teplé ponožky.)

Komentář: Když učíte velkou skupinu, představuje tato hra skutečnou zkoušku slovní zásoby a paměti žáků.

Rozhovor

31 Pozdravy / Greetings

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 5-10 min.

Pomůcky:

Cíl: cvičí zdvořilostní fráze a obraty

Žáci se postaví čelem do kruhu. Žák A vychází a přistupuje k žákovi B, postaví se před něj a mile (svým vlastním způsobem) ho pozdraví (krátké sdělení). Pak žák A zabere místo žáka B, který vychází pozdravit žáka C atd. (Například: „Oh, hello Tina! You look great!“ nebo „Hi Peter. Are you tired?“ apod.)

32 Najdi svou skupinu / Find your partners

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *15 min.*

Pomůcky: *text rozhovoru a kartičky s pocity*

Cíl: *naučí se jednoduchý rozhovor a zahraje pocit, najde svou skupinu*

Na začátku s dětmi secvičíme jednoduchý rozhovor.

Např.: A Hi!

B Hello!

A Do you like my new pyjamas?

B Yes! / No!

Potom si děti vylosují kartičky, na kterých je uvedeno, jak se mají při rozhovoru cítit. (Např.: happy, sad, tired, hungry, angry, thirsty, bored apod.) Kartičku si přečtou a uloží třeba do kapsy. Pak se vydají po třídě a praktikují secvičený rozhovor. Podle toho, jak se chová jejich protihráč, se rozhodnou, zda patří do stejné skupiny (tj. má stejný pocit), nebo budou muset hledat dál. Až se skupiny najdou, mohou vyndat své lístečky a zkontrolovat, zda k sobě skutečně patří. Nakonec vyberte z každé skupiny dvojici, která předvede dialog a zbytek třídy musí uhodnout, jaký je jejich pocit.

Komentář: U pokročilejších dětí můžeme dialog obměňovat.

33 Tlumočník

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *uvědomí si jazykové odlišnosti, procvičuje jazykovou interakci*

Jeden žák mluví pouze mateřským jazykem, druhý pouze cílovým jazykem a třetí jim tlumočí. (Například: Jen anglicky mluvící žák hledá za pomoci „tlumočníka“ autobusové nádraží a česky mluvící žák mu vysvětluje, jak se tam dostat.

34 Ping-pong

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *procvičuje jazykovou interakci, tvoří otázky*

Učitel řekne větu a žáci mu musí odpovědět vhodnou otázkou. (Například: „Šel jsem do divadla.“ – „Líbilo se vám představení?“)

Hra v roli

35 Hraní rolí

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *ztvárňuje danou roli svým osobitým způsobem*

Hraní rolí, má pro žáky cizích jazyků nesmírný přínos. Učitel může všem žákům ze skupiny určit roli, kterou pak předvedou. (Například: Jeden může hrát cizince, druhý zaměstnance turistické informační kanceláře, třetí recepčního hotelu.) Několik žáků může postupně předvádět stejnou roli.

36 Kdo jsem? / Who am I?

Pro: *začátečníci, mírně pokročilí*

Čas: *15-20 min.*

Pomůcky: *učebnice*

Cíl: *nacvičuje dialogy předešlých lekcí*

Děti pracují ve dvojicích popřípadě ve trojicích. Mají za úkol si vybrat libovolnou část příběhu v učebnici a tu pak nacvičit a předvést ostatním. Zbytek třídy následně hádá, o jaké postavy se jedná a na jaké straně se příběh nachází.

Komentář: Můžeme při představení děti vyfotit. Žáci pak fotky nalepí na čtvrtku a přidají bubliny s textem.

37 Kdo volá? / Who is calling?

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky: *sluchátko*

Cíl: *tvoří tel. dialog*

Vezmeme si imitaci telefonu a předvádíme pomyslný dialog. Pak podáme telefon žákovi, kterému sdělíme například: „This call is for you! It’s Brad Pitt.“ Dítě pak musí reagovat do telefonu svým vlastním způsobem. (Např.: „Oh hello Brad! How are you? What? At six? Okay, see you at six o’clock. Bye!“) Pak může žák sám nebo opět vyučující, předat hovor dalšímu a informovat ho, kdo volá tentokrát.

38 Nakupování / Shopping

Pro: *mírně pokročilí až středně pokročilí*

Čas: *20 min.*

Pomůcky: *drobné předměty nebo kartičky s obrázky*

Cíl: *tvoří dialogy na dané téma*

Velice oblíbenou aktivitou je hra „Na nakupování“. Děti si mohou připravit skutečné předměty nebo kartičky s obrázky. Jeden žák hraje roli prodavače a druhý je zákazníkem. Až se děti s hrou blíže seznámí, můžeme zvýšit počet prodavačů i zákazníků. Lze ji pak hrát ve skupinách.

39 Kouzelné nakupování

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *rozšiřuje svou slovní zásobu, procvičuje fráze: “Can I have?”*

Děti skutečně nebo jen „jako“ nakupují. Mohou si koupit cokoliv, co například začíná stejným písmenem jako jejich jméno.

Tuto aktivitu lze obměňovat, např. skupina má za úkol vymyslet co nejvíce zvířat nebo ženských jmen na zadaná písmena.

40 Restaurace / Restaurant

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *20 min.*

Pomůcky: *žáci sami*

Cíl: *tvoří rozhovor na dané téma, vyrábí MENU a pomůcky*

U této hry je vhodné dát dětem dostatek času na přípravu. Nejlépe ji zadat několik dní dopředu. Pokud žáci dostanou odpovídající čas, jsou schopni si připravit veškeré možné pomůcky. Děti rozdělíme do skupin po třech či čtyřech. Požádáme je, aby si zvolily jednoho ze skupiny, který bude představovat číšníka nebo servírku. Další osoby jsou zákazníci. Necháme je také zhotovit menu pro restauraci s libovolným názvem. (Menu je samozřejmě napsáno v cílovém jazyce, nejlépe na čtvrtce.) Aby nebyl pro žáky úkol příliš obtížný, pomůžeme jim dát dohromady jakési vzorové věty, které pak mohou obměňovat. (například zaměňovat různé druhy potravin a nápojů v objednávkách) Později, při vlastní realizaci, doprostřed třídy umístíme lavici. (na ni popřípadě ubrus, květinu ve váze, příbory) K lavici dáme dvě nebo tři židle. Pak požádáme jednotlivé skupiny, aby předvedly své scénky ostatním.

Pantomima

41 Co provádím

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *10 min.*

Pomůcky: *lístečky s činnostmi*

Cíl: *pantomimicky ztvárňuje danou činnost, vhodně se dotazuje*

Žák dostane lísteček, na němž je napsána určitá činnost. (Např.: „Žehliš si svatební šaty na svou zítřejší svatbu.“) Potom žák činnost předvádí zbytku skupiny, která má uhodnout co provádí – pomocí otázek, na něž jsou možné pouze odpovědi „ano“/ „ne“.

42 Pantomima / Miming games

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *10-20 min.*

Pomůcky: *flashcards*

Cíl: *pantomimicky ztvárňuje různé věci, hádá, o jaký předmět se jedná*

Vyberte si karty s obrázky těch výrazů, které potřebujete procvičit nebo zopakovat. Dítě si vybere kartu s obrázkem, kterou nesmí nikomu ukázat. Předmět, který má na obrázku, musí pantomimou vyjádřit a ostatní děti ho zkusí uhádnout. Např. jestliže na obrázku je balónek, dítě pantomimou může vyjádřit, jak balónek nafukuje a vyhazuje ho do vzduchu. Kdo ze spolužáků správně slovo uhádne, vybírá si další kartu a hra pokračuje další pantomimou a hádáním.

Varianta A

Na kartách mohou být obrázky činností, které právě někdo dělá. Potom lze procvičovat přítomný průběhový čas. (Např. „Are you painting?“ „No, I'm not.“)

Varianta B

Na kartách mohou být obrázky činností, které někdo umí dělat. V tomto případě se bude procvičovat otázka se slovesem CAN. (Např. „Can you swim?“ „Yes, I can.“)

43 Čím je židle? / What a chair?!

Pro: *začátečníci, mírně až středně pokročilí*

Čas: *10 min.*

Pomůcky: *židle*

Cíl: *rozvívá fantazii, opakuje si slovní zásobu*

Na tuto pantomimickou hru potřebujeme pouze židli. Židle může být čímkoli chceme. Hru zahájí učitel proto, aby žáci pochopili, co mají dělat. Učitel například zvedne židli ze země a předvádí, jako by v ní četl. Pomalu otáčí pomyslné stránky a pantomimicky ztvárňuje proces čtení. Žáci musí uhodnout, co židle představuje. První žák, který slovo vysloví v cílovém jazyce (a book), vyhrává a mění si místo s vyučujícím. Tento proces se opakuje, ale vyučující už do něj nevstupuje. Pomůže pouze tehdy, pokud je žák bezradný.

Komentář: Tato hra je univerzální hrou pro všechny jazykové úrovně. Obtížnost lze uzpůsobit na základě volených předmětů, kterými by mohla židle být.

44 Ochutnej / Taste

Pro: *středně pokročilí*

Čas: *5-10 min.*

Pomůcky:

Cíl: *pantomimicky ztvárňuje jak jí různé druhy potravin, hádá, o jaké jídlo se jedná*

Žák pantomimicky ztvárňuje, jak něco jí. Zbytek třídy se snaží uhodnout, o jaké jídlo se jedná. (např. předvede, jak jí zmrzlinu, banán, jablko apod.)

45 Doma / At home

Pro: *mírně pokročilí*

Čas: *10-15 min.*

Pomůcky:

Cíl: *předvádí a hádá činnosti, spolupracuje v týmu*

Vybereme skupinu asi pěti dětí, mají za úkol se tajně (např. za dveřmi) domluvit o tom, kdo kým v rodině bude a co bude dělat. (např. někdo matka, otec, dítě či děda apod.) Když se vrátí do třídy, pantomimicky předvedou nějakou činnost. (např.: maminka myje nádobí nebo vaří, děda spí, tatínek si čte noviny, dítě píše domácí úkol apod.) Členové rodiny také mohou mezi sebou kooperovat. Ostatní žáci ve třídě hádají, koho kdo představuje a jakou činnost předvádí.

46 Vysvětli nebo předved' / Explain or mime

Pro: *mírně až středně pokročilí*

Čas: *10-15 min.*

Pomůcky:

Cíl: *rozšiřuje svou slovní zásobu, popisuje různé věci, procvičuje reakční schopnost*

Třidu rozdělíme na dvě skupiny. Ty se postaví asi ve vzdálenosti 4-5m před tabulí. Každá skupina vysílá svého zástupce, který se otočí zády k tabuli a čelem ke své skupě. Učitel napíše na tabuli slovo. Jednotlivé skupiny se snaží v anglickém jazyce vysvětlit, co to slovo znamená, aniž by použili základ onoho slova. Pokud jsou bezradní, mohou to vyjádřit též pomocí pantomimy. První z dvojice stojící zády k tabuli, který slovo uhádne, získává pro skupinu bod. Oba se pak přidají ke svým skupinám a střídají je další. Hra končí, pokud se všichni vystřídají alespoň 3x.

47 Předved' obludu / Mime a monster

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: *15 min.*

Pomůcky:

Cíl: *z vlastních těl skládají obludu podle poslechu, spolupracují*

Pracují v tříčlenných skupinách. Podle poslechového zadání, které sděluje zprvu učitel, musí žáci sestavit obludu z vlastních těl. Postaví se tedy za sebe tak, že je z čela vidět jen první z nich. Pak postupně upažují, unožují či uklání hlavu na stranu podle toho, kolik končetin má obluda mít. Z čelního pohledu tedy vidíme jen jedno tělo s více končetinami. Pak necháme děti sami složit své vlastní obludy a požádáme žáka jiné skupiny, aby obludu popsal.

Techniky drilu:

48 Změny

- Pro:** *začátečníci až mírně pokročili*
Čas: *5 min.*
Pomůcky:
Cíl: *procvičuje slovní zásobu ve větách*

Vytvořte větu, kterou lze snadno pozměnit. (Například: „Kde je máslo?“) Když po vás třída větu zopakuje, změňte substantivum, (Například: „Kde je pes?“) Větu mohou tímto způsobem pozměňovat i sami žáci. .

49 Balónky / Baloons

- Pro:** *začátečníci, mírně až středně pokročili*
Čas: *10 min.*
Pomůcky: *balónky*
Cíl: *procvičuje výslovnost*

Připravíme si asi 4 balónky, které naplníme vzduchem a zavážeme. (Máme-li více prostoru ve třídě, může být i balónků více a naopak.) Žáky postavíme ve dvojicích proti sobě tak, aby jedna dvojice měla jeden balónek. Žák udeří do balónku a při úderu musí vyslovit slovíčko, které potřebujeme procvičit a to tak, že udeří v momentě, kdy vysloví přízvučnou slabiku slova. Jeho spoluhráč míč stejným způsobem vrací. Hra pokračuje, dokud jim balónek nespadne na zem nebo po vypršení stanoveného času. Pak je vystřídají noví hráči.

Hry na špióna

50 I spy with my little eye...

- Pro:** *začátečníci až mírně pokročili*
Čas: *10-15 min.*
Pomůcky:

Cíl: *procvičuje slovní zásobu*

Vyberte si jeden předmět ve třídě. Musí být dobře vidět. Může to být něco na obrázku na stěně, na plakátu, obrázek, který jste si předem vystavili. Nebudete tu věc jmenovat, ani se na ni nebudete dívat. Řeknete „I spy with my little eye something beginning with (P). Žáci se hlásí a hádají slovo. Když to někdo správně uhodne, vystřídá vás a hra pokračuje.

Varianta: Hru můžeme zaměřit i na procvičování jednotlivých témat, např. ovoce, jídla, zvířata atd. Vždy používejte obrázky jako vizuální podporu.

51 I hear with my little ear...

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: *10-15 min.*

Pomůcky:

Cíl: *poslouchá a určuje rýmy, procvičuje slovní zásobu*

Vyberte si věc nebo obrázek ve třídě. Najděte slovo, které se při vyslovení s danou věcí rýmuje. Řekněte například „I hear with my little ear something that rhymes with (rose).“ Žáci se hlásí a hádají slovo (nose). Význam výrazu, který použijete vy, děti nemusí znát. Poslouchají a určují rýmy.

Příklady rýmujících se dvojic:

Colours: green – bean; blue – clue; red – bed; brown – crown; yellow – mellow; black – sack; white – light

Numbers: one – bun; two – through; three – free; four – door; five – dive; six – mix; seven – heaven; eight – Kate; nine – line; ten – pen

Human body: hand – land; head – led; arm – farm; foot – put; leg – peg; bye – eye; hear – ear

Classroom: bag – wag; pencil – cancel; pen – hen; ruler – cooler; book – took; rubber – robber; poster – plaster; table – cable; chair – hair; wall – ball; board – lord

52 *Vyšmátrej to!*

Pro: začátečníci

Čas: 5-10 min.

Pomůcky: taška s předměty

Cíl: podle hmatu poznává předměty, slovně je označuje

Do tašky vložte některý předmět – např. věci ze třídy. Dítě zkouší hmatem určit záhadný předmět uvnitř. Postup opakujte s dalšími předměty.

53 *Portréty / Portraits*

Pro: středně pokročilí

Čas: 10-15 min.

Pomůcky: fotografie z časopisu

Cíl: popisuje osoby na fotografii, zapojuje svou fantazii

Z časopisu si vystříhneme dva dostatečně velké portréty lidí. Informace o nich si schováme. Žákům ukážeme fotografie a požádáme je, aby se pokusili uhádnout, kým tyto dva lidé jsou. Tedy uhádnout jejich profesi a zájmy, zda mají rodinu, odkud jsou apod. Potom konfrontujeme jejich odhad s realitou.

TPR

54 *Simon says*

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 5-10 min.

Pomůcky:

Cíl: reaguje na dané příkazy, ověřuje svou reakční schopnost

Vysvětlíte dětem, že mají vykonat příkazy, které uslyší, ale pouze tehdy, když budou uvedeny slovy ‚Simon says‘. Pokud se někdo splete, sedne si, ostatní pokračují dál. Příkazy, které mají děti vykonat, jsou buď běžné povely ve třídě. (např.: ‚Stand up.‘ ‚Sit down.‘ ‚Open your book.‘ ‚Slap hands.‘ Nebo se budou dotýkat částí těla. (např.: ‚Touch your nose.‘ ‚Stamp your feet.‘
Tím, kdo zde dává povely, nemusí být pouze učitel.

55 *Dotkni se barvy / Touch the colour*

Pro: začátečníci

Čas: 5-10 min.

Pomůcky:

Cíl: *procvičuje barvy a reakční schopnosti*

V této hře se děti volně pohybují po třídě. Vyučující, a později žák, vysloví název nějaké barvy a děti musí takovou barvu v učebně vyhledat a dotknout se jí. Tato hra bývá zpravidla velmi živá a dětmi oblíbená.

Obměnou této hry může být vyhledání různých školních předmětů. (např.: ‚Find a pencil:‘)

56 *Kompot / Fruit salad*

Pro: *začátečníci až mírně pokročilí*

Čas: 10-20 min.

Pomůcky:

Cíl: *procvičuje slovíčka a reakční schopnost*

Děti si přinesou židličky do volného prostoru ve třídě. Židlemi utvoří kruh. Sedí čelem dovnitř kruhu. Jedno dítě židli nemá a stojí uprostřed. Vybereme 4 - 5 slovíček, která chceme procvičit. Postupně přidělujeme slovíčka dětem tak, aby se pravidelně střídala všechna slova. (Např. při počtu 4 slovíček na 20 dětí bude 5 dětí mít přiděleno stejné slovo) Žák, který stojí uprostřed, vyvolá libovolné slovíčko z uvedených a děti, kterých se slovíčko týká, musí vstát a vyměnit si místo. Nemohou zůstat sedět nebo se vrátit na svou židli. Protože je židlí o jednu méně

než dětí, ten nejpomalejší zůstává stát uvnitř kruhu a vyvolává další slovo nebo dvě slova, popřípadě 3 nebo všechna najednou. (Např.: „Lions and elephants.“)

57 Chyt' míč a odpověz / Catch the ball and answer

Pro: začátečníci, mírně až středně pokročilí

Čas: 5-10 min.

Pomůcky: měkký míček

Cíl: procvičuje základní fráze

Potřebujeme malý měkký míček. Položíme dětem otázku (Např.: „How are you?“) a pak hodíme míček žákovi A. Ten míček chytí a odpoví dle svého uvážení. (Např.: „I'm OK.“) Pak žák A hodí míček žákovi B, ten opět míček chytí a odpoví. (Např.: „I'm so so.“) Poté žák B hodí míček žákovi C atd.

Pokud chceme hru udělat obtížnější, necháme žáky vymýšlet otázky, a tak se v průběhu hry mění nejen odpovědi, ale i otázky.

Hry na procvičování paměti

58 Podívej se a pamatuj si / Look and remember

Pro: začátečníci až mírně pokročilí

Čas: 5 min.

Pomůcky: plakát

Cíl: procvičuje slovní zásobu a paměť

Ukažte žákům na 1 minutu plakát nebo obraz na interaktivní tabuli, kde bude více předmětů. (např. školní pomůcky) Předměty jsou vyhotoveny v různých barvách a velikostech. Stejně důležité může být i jejich rozmístění. Po uplynutí časového limitu obrázky zakryjte. Pak pokládejte různé otázky. (např. „What colour is the book?“ nebo „Where is the pencil case?“) Žáci se snaží vzpomenout na všemožné detaily, kterých se vaše otázky týkají.

59 Kimova hra / Kim's game

Pro: začátečníci

Čas: 5-10 min.

Pomůcky: drobné předměty a táč

Cíl: procvičuje slovní zásobu a paměť

Na táč umístíme několik známých předmětů (např. školní potřeby). Začneme malým počtem předmětů, postupně přidáváme další. Děti se asi minutu dívají a snaží si zapamatovat všechny předměty (pokud možno i jejich pořadí). Potom táč zakryjeme a tajně odstraníme jeden či dva předměty. Znovu táč ukážeme. Děti určí ty předměty, které byly z tácu odstraněny.

(Namísto tácu lze opět využít interaktivní tabuli.)

60 Zády k sobě / Back to back

Pro: mírně pokročilí

Čas: 10 min.

Pomůcky:

Cíl: procvičuje paměť, slovní zásobu a dané fráze

Žáci mají za úkol procházet se po třídě a všimnout si jeden druhého co mají na sobě. Po jedné minutě dá učitel znamení a žáci, kteří stojí u sebe nejbližší, se musí postavit k sobě zády. Pak mají za úkol si vzpomenout a říci, jak je tento spolužák oblečen. (Např.: You are wearing a light blue sweater.) Protihráč buď odpověď potvrdí, nebo vyvrátí.

Říkanky

61 Kdo ukradl sušenku? / Who stole the cookie from the cookie jar?

Pro: mírně pokročilí

Čas: 25 min.

Pomůcky: sušenky ve skleněné (plastové) dóze, maňásek

Cíl: *naučí se tradiční říkanku, procvičí si přízvuk ve slovech*

Ukažte dětem nádobu se sušenkami. Vysvětlete slova „cookies“ a „cookie jar“. Řekněte jim, že budete jako jejich maminka (tatínek) a maňásek představuje vás děti. Jste všichni v kuchyni a v dóze jsou vaše oblíbené sušenky. Spočítejte je. Maňásek pak jednu sebere. Znovu je spočítejte a řekněte první větu říkanky. Nechte děti, ať ji zopakují. Vyberte si nějaké dítě ze třídy a obviňte ho, že sušenku vzalo, tak, jak to pokračuje v říkance. Děti opět opakují větu. Procvičte znovu obě věty najednou. Zeptejte se, jak se asi obviněný cítí. Naučte toto dítě třetí větu. Pak celou třídu reakci na tuto větu. Pokračujte dále dle textu.

The chant

Všichni	Who stole the cookie from the cookie jar?
Učitel	Jana stole the cookie from the cookie jar.
Jana	Who, me?
Učitel	Yes, you.
Jana	Not me!
Učitel	Then who?
Všichni	Who stole the cookie from the coookie jar?
Jana	Pepa!
Všichni	Pepa stole the cookie from the coookie jar.
Pepa	Who, me?
Jana	Yes, you.
Pepa	Not me!
Jana	Then who?
Všichni	Who stole the cookie from the coookie jar?
Pepa	(určí další dítě)

Rýmovačky k procvičení výslovnosti

<p>Colours Red, yellow, green and blue These colours I have for you. Purple, orange, pink and black Can you stand just on one leg? White and brown Put it down.</p>	<p>Numbers One, two, three Look at me. Four, five, six and seven I'm in heaven. Eight, nine I'm fine. And now ten My name's Ben.</p>
<p>Classroom Look at the black board. Look at the floor. What's in the classroom? A window and a door. Look at the ceiling. Look at the wall. Would you answer me If I call?</p>	<p>Family My sister's going to school She's so cool, so cool! My mother's going to work She doesn't eat any pork. My grandpa is at home with granny They don't need to do things any!</p>
<p>Body Twist, twist, tell me my dear How many noses have you got here? One for the morning, two for the day, Five for the evening and one to play. Twist, twist, tell me my dear How many eyes have you got here? One for home, two for school, Three for they playground and one to stay cool. Twist, twist, tell me my dear How many hands have you got here? I have just two to hold you!</p>	<p>Hat It's a beautiful day, A nice day to play. Please wear a hat. Are you ready for that? Look at me now. I'm Magic the cat. Look at me now. I'm wearing your hat.</p>

Náměty her jsou čerpány z:

1. Divadlo jazyků - Konference pro učitele na Pedagogické fakultě UK
2. HURTOVÁ, Dana; STRNADOVÁ, Iva; ŠIGUTOVÁ, Marta. *Anglický nápadníček : pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Vyd. 1. Oxford : Oxford University Press, 2006. 52 s. Dostupné z WWW: <oup.com/elt>. ISBN 978-0-19-480700-5.
3. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
4. PHILLIPS, Sarah. *Drama with children*. 1st ed. Oxford : Oxford University Press, 1999. 152 s. ISBN 0-19-437220-0.
5. Seminar: Learning and Teaching English Through Drama I. + II. Presenter: Jat Dhillon

Summary

In this work we examine closely the selection of appropriate methods and techniques in English language teaching. We have specialized in the development of oral speech of primary pupils. We used the techniques of drama. We assessed their effectiveness and applicability in the teaching of English. We verified the hypothesis that there is proportional relationship between the joy of the students doing the activity and efficiency. So whether teaching methods that use drama techniques are effective because children enjoy them. We tried to demonstrate that the activities in which pupils are fully involved will affect the efficiency of their education. We chose five activities where we watched five factors relevant to teaching. In the first one we evaluated whether all the participants were actively involved into the activities. In the second one we wondered whether children communicated independently or they reproduced the text only after the teacher. In the third one we counted how many students spoke correctly, how many pupils made one mistake or how many kids made more mistakes. Finally, in the fourth and fifth one we wondered whether the children liked the activity and if they felt that it was beneficial to their speaking skills in English. These criteria were observed during the experiment and the values were written in the tables. For the last two criteria we asked children to give their own evaluation in a questionnaire. Finally, we converted the measured values in percentages tables and graphs. The observed data were compared with each other and came to the conclusion that the observed activity reached relatively high values in all the factors. We can not verify the hypothesis but we can suggest using of all the activities because they are simple and work well.