

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**Využití metod dramatické výchovy ve výuce
anglického jazyka**

**The use of Drama in Education methods
for teaching English**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Lucie Tvrdíková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití metod dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka, vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Radmile Svobodové za její ochotu, trpělivost, volný čas, který mi věnovala, její profesionální vedení a cenné rady při vzniku této diplomové práce.

Abstrakt

Teoretická část této diplomové práce je zaměřena na seznámení s dramatickou výchovou jako samostatného předmětu, s jejími principy a zásadami práce s ní, na její metody a techniky. Přiblížíme si zde práci učitele dramatické výchovy a jeho možnosti vzdělávání v tomto oboru. Z hlediska psychologie se práce zabývá vývojem řeči u dětí a schopnosti učení se cizímu jazyku, tak abychom dosáhli co nejdélejšího efektu při uchování si osvojených dovedností v paměti. Nedílnou součástí této části práce je také didaktika výuky cizích jazyků a její charakteristika. Požadované znalosti v oblasti cizího jazyka pak stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který nám umožňuje stanovit si výukové cíle. V teoretické části je také metodika postupu tvoření výukových lekcí cizího jazyka s využitím dramatické výchovy a jejich reflexe.

Praktická část diplomové práce obsahuje odučené lekce z vybraných témat anglického jazyka, kdy jsem využila dramatickou výchovu jako výukového prostředku.

Abstract

The theoretical part of this thesis is focused on the introduction to drama as a separate object with its principles and the principles of working with drama, on its methods and techniques. We will introduce here the work of teachers of drama education and training opportunities in this field. In terms of psychology, the work deals with the development of speech in children and the ability to learn a new language, so that we get the most lasting effect in the preservation of the skills acquired in the memory. An integral part of this work is also didactic teaching of foreign languages and its characteristics. Required skills in a foreign language, then set the General Educational Programme for Basic Education, which allows us to set learning goals. The theoretical part is also a methodology to creating tutorials foreign language with the use of drama in education and its reflection.

The practical part contains taught lessons on selected topics of the English language, where I used drama as a teaching resource.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na výuku anglického jazyka za využití metod dramatické výchovy. Teoretická část nás seznámí s dramatickou výchovou, s jejími technikami a metodami, principy a také postavením učitele dramatické výchovy. V další části je čtenáři přiblížen pohled na psychologii učení a učení cizích jazyků spolu s didaktikou cizích jazyků. Dozvíme se, co stanovuje Rámcový vzdělávací program v oblasti cizích jazyků a jeho charakteristiku. V poslední části je zpracovaná metodika postupu při tvoření lekcí anglického jazyka s využitím dramatické výchovy a jejich reflexe.

Praktická část této práce obsahuje zpracované a odučené lekce anglického jazyka s využitím dramatické výchovy.

Klíčová slova

Dramatická výchova, anglický jazyk, psychologie učení, metody dramatické výchovy, základní vzdělávání.

Annotation

The thesis is focused on teaching English using methods of drama education. The theoretical part will introduce the drama, with its techniques and methods, principles, and also the role of a teacher of drama education. In the next section the reader is brought closer look at the psychology of teaching and learning foreign languages along with didactics of foreign languages. We will learn what sets the General Educational Programme in the area of foreign language and its characteristics. The last part is the preparation of a methodology procedure for the formation of English language lessons with the use of drama in education and reflection.

The practical part of this work contains processed and taught English lessons using drama education.

Keywords

Drama in Education, English, Psychology in Education, Methods of Drama Education, Elementary Education.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1. Dramatická výchova	10
1.1 Co je to dramatická výchova?	10
1.2 Metody a techniky dramatické výchovy	11
1.3 Principy dramatické výchovy	14
1.4 Cíle dramatické výchovy	15
1.5 Učitel dramatické výchovy	17
1.6 Využití dramatické výchovy ve výuce cizích jazyků	18
2. Psychologie učení a učení cizích jazyků	20
2.1 Pojem učení	20
2.2 Podmínky dlouhodobé paměti a trvalého osvojení	21
2.3 Vývoj řeči u dítěte	22
2.4 Jak se učit cizí jazyk	23
2.5 Osobnostní typ žáka	25
3. Didaktika výuky cizích jazyků	26
3.1 Vymezení pojmu didaktika cizích jazyků	26
3.2 Charakter didaktiky cizích jazyků	26
3.3 Cíle ve výuce cizích jazyků	27
3.3.1 Poslech	28
3.3.2 Mluvený projev	28
3.3.3 Čtení	29
3.3.4 Psaní	29
3.4 Zásady (principy) didaktiky cizích jazyků	29
3.5 Kontrola a hodnocení	32
3.5.1 Práce s chybou	32
3.6 Humánní edukace	33
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	35
4.1 Vymezení pojmu RVP	35

4.2 Charakteristika vzdělávací oblasti – cizí jazyk	36
4.3 Náplň RVP ve výuce cizích jazyků na 1. stupni ZŠ	37
II. Praktická část	
5. Příprava a realizace lekcí anglického jazyka za pomoci využití dramatické výchovy a jejich reflexe	39
5.1 Family	39
5.2 My friend	45
5.3 My day	51
5.4 Weather	54
5.5 Shopping	58
5.6 Animals	65
6. Závěr	71
Seznam odborné literatury	73
Přílohy	

Úvod

Zajisté jste si již také někdy položili otázku, jak je možné, že se děti ve škole učí tolik let cizí jazyk, ale stále ho neovládají? Vždyť při výuce cizího jazyka jsou tvořeny skupiny, které nepřesahují počet 20 dětí, ale mnohdy se vytvoří skupiny čítající 12 – 15 dětí a to již přece jenom vytváří slibné prostředí pro kvalitní výuku. I přesto znalosti těchto dětí nejsou naprosto uspokojivé a počet let, který věnují výuce, naprosto neodpovídá jejich znalostem. Pak je tedy namísto otázka, jak je to možné, co je příčinou takového neúspěchu?

Vyřešit tento problém není snadné, ale domnívám se, že systém výuky není dobře koncipovaný a způsob frontální výuky naprosto nevyhovuje potřebám dětí mladšího školního věku, kdy se s výukou cizího jazyka začíná. Pokud se nad tímto tématem zamyslíme, určitě jako první věc co nás v této souvislosti napadne je, jak je možné, že malé dítě ve věku 3 – 4 let je schopné plyně hovořit a to i bez odborné znalosti gramatiky. Takové dítě se pohybuje v prostředí, kde neustále slyší melodii řeči, nová slova se neustále opakují, na dítě mluvíme co nejjednoduššími větami, neboť si dobře uvědomuje obtížnost porozumění, dítě se učí poslechem, při hře, při různých aktivitách, které doprovázejí běžné činnosti. Samozřejmě takové podmínky není možné zajistit v našich školách při výuce cizího jazyka, ale lze z nich vycházet a čerpat inspiraci. Jako naprosto skvělý prostředek k dosažení přirozené výuky cizího jazyka jsem shledala dramatickou výchovu.

Dramatická výchova si naprosto neomylně klesá cestu do škol a jejího potencionálu využívá stále více učitelů, kteří se s ní setkali na školeních, v kurzech nebo prostřednictvím specializace při studiu na pedagogické fakultě.

Své zkušenosti s dramatickou výchovou jsem získala při studiu na pedagogické fakultě a vzhledem k tomu, že na prvním stupni základní školy vyučují převážně anglický jazyk, nemohla jsem tedy nevyužít té skvělé příležitosti zapojit do svých hodin dramatickou výchovu. V této diplomové práci bych se ráda podělila o své zkušenosti a se svými praktickými lekcemi anglického jazyka připravených na základě principů dramatické výchovy.

Cílem mé diplomové práce je ověření, že dramatická výchova je efektivní metoda pro výuku anglického jazyka a to prostřednictvím vytvořené metodiky pro výuku anglického jazyka a zároveň jako inspirace pro práci kolegů. Dále bych touto prací ráda zodpověděla na otázky: Má dramatická výchova ve výuce anglického jazyka vliv na rozvoj komunikace a aktivní slovní zásoby? Je možné pracovat za pomoci metod dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy, aniž bychom kladli důraz na gramatiku a frontální výuku?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

1.1 Co to je dramatická výchova?

Pojem dramatická výchova se již pomalu, ale jistě dostává do slovníku jak pedagogů, tak široké veřejnosti. Je pravda, že její obsah stále uniká a ne všichni si dobře uvědomují, co je jejím posláním, k čemu nám může být dobrá. V mnohých myslích je to představa pěkně nacvičeného divadelního představení, které děti prezentují při různých příležitostech, jako jsou besídky, školní akademie, různé slavnostní okamžiky školy a tak podobně. Ano, i to může být část dramatické výchovy, ale její podstatný význam tví jinde. Dramatická výchova je především *estetická výchova*, která má hlavní dopad na oblast sociálního rozvoje a učení o mezilidských vztazích a lidském život jako takovém. *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“* (Machková E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2007, str. 32).

Slovo drama se odvozuje od řeckého *drán* – jednat, to znamená, že kladu důraz na aktivitu. Pojem drama zde tedy nevystupuje pouze jako drama ve smyslu umění (divadlo), ale je zde zastoupeno i jako pedagogická disciplína. Z tohoto důvodu se drama potažmo dramatická výchova stává školním předmětem a její postupy nám mohou být užitečné jako metoda vyučování jiných předmětů.

O dramatické výchově můžeme také hovořit jako o výchovné disciplíně, která využívá zvolené prostředky a postupy divadelního umění. Dramatická výchova je založena na učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností jednat.

1.2 Metody a techniky dramatické výchovy

V dramatické výchově je metoda způsob, jak dosáhnout teoretického či praktického cíle za pomoci technik, které představují námi vybraný postup. J. Valenta definuje metodu takto: „ *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, spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno, tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2008, str. 47)

Základní skupinou metod dramatické výchovy jsou různé typy a druhy *her*. Je známá celá škála her, jak je zpracoval R. Callois, například hry *vertigonální* s prvky houpání, skoků a pádů, hry *aleatorické* fungující na principu štěstí (rozpočítávání, využívání náhody při tvoření skupin atd.), hry *agonální*, které jsou zaměřené na soutěžení, závodění či zápas. Nejdůležitější hry pro dramatickou výchovu jsou hry *mimetické*, které jsou založené na principu nápodoby, přeměňování se, jednáme „jako“, patří sem hry s loutkami, hry s přestrojováním a maskami. Klíčovou hrou je *hra v roli* (hra rolová) a *hra v situaci*, které můžeme shrnout pod společný název *dramatické hry*.

V dramatické výchově můžeme vstupovat do role v různé míře, a proto hovoříme o třech typech rolové hry:

- *Simulace* – hráč se projevuje sám za sebe, neproměňuje svůj charakter ani fyzický zjev, ocitá se v situaci, která je reálně možná či vymykající se realitě, vždy ale v situaci fiktivní „jakoby, kdyby“. V simulaci prozkoumáváme své názory, domněnky a tímto získáváme zkušenosti sami se sebou. Tento typ rolové hry zvládají již malé děti od 4 let.
- *Alterace* – zde hráč vstupuje do různých sociálních rolí. Hráč si dobře uvědomuje, že v situaci nejedná sám za sebe, ale za někoho jiného. Alterace umožňuje hráčům prozkoumávat okolní svět, porozumět a pochopit ho. Tento typ rolové hry je vhodný pro děti kolem 7 – 9 let.
- *Charakterizace* – hráč se již zabývá vnitřními motivacemi své postavy, zaměřuje se na individuální rysy své postavy, na jejím vnitřním prožívání, které ztvárňuje

svým tělem v jednání za postavu. Jedná se o nejnáročnější rolovou hru a lze ji provádět s dětmi nejdříve kolem 15 roku.

Další metodou, kterou můžeme využít v dramatické výchově je *etuda*, která vzniká na základě *improvizace*, ale je dovedena do pevnějšího tvaru (s jasným začátkem, se zřetelným vrcholem a pointou), lze ji proto s menšími obměnami předvést divákům.

Cvičení je metoda pomocí, které automatizujeme a upevňujeme činnosti, tak abychom je změnili v dovednost. Tato metoda je založena na plnění jednoznačných pokynů, které žáci dostávají ve formě stručných rozkazovacích vět, instrukcí, návodem či výzvou. G. Bolton třídí cvičení na *cvičení zaměřená na přímou zkušenost* (např. oslovit někoho neznámého, soustředovací cvičení), *cvičení zaměřená na získávání dramatických dovedností* (např. intonační cvičení, představování si zvuků), *dramatická cvičení* (rozhovor ve dvojicích se stanovenými pravidly a bočním vedením učitele), *hry s pravidly a jiné umělecké formy*.

Projektová metoda umožňuje žákům volbu tématu a směru jakým dané téma budou zkoumat, jedná se o komplexní pracovní úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu, organizační schopnosti a odpovědnosti za řešení problémů.

Školní drama představuje specifický případ projektu v dramatické výchově, kdy se využívá tzv. *strukturované drama*. Tento druh dramatu se vyznačuje pevnou strukturou, u které však není jasné, jak bude naplněna, neboť to záleží na pokročilosti skupiny, na jejím rozhodování během dramatu v klíčových místech procesu dramatu. Struktura dramatu by měla být vystavěna, tak, že si účastníci ponесou důsledky za svá rozhodnutí.

Do dalších výukových technik v dramatické výchově bezesporu patří například *vyprávění, rozhovor, dialog, diskuse, panelová diskuze, brainstorming, řešení problému*. Typické pro dramatickou výchovu je i to, že se metody mohou kombinovat s rolovou hrou

Podle J. Valenty je *technika* typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal. Obsah pojmů „metoda“ a „technika“ *splývá* (například metoda – technika živého obrazu).

Definování specifík techniky:

- technika je *konkretizace metody*,
- technika bývá vnímána jako *postup limitovaný* z hlediska šíře záběru (technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl a učí se jedna konkrétní část či jeden prvek učiva, například dovednost),
- v sociálně-psychologickém výcviku může být technika vymezena jako postup, který není do detailu dotvořen, ale je dopracován podle konkrétní situace, požadavků a potřeb účastníků výcviku. Tato definice může být vhodná pro řadu postupů dramatické výchovy. Například princip „*živých obrazů*“ je známý a jasný (hráči tvoří z vlastních těl nepohyblivé scény), avšak konkrétní užití a dílčí varianty postupu obvykle podléhají momentálním umělecko-pedagogickým potřebám,
- oproti uvedenému vymezení lze někdy naopak akcentovat rys zpravidla přesné rozpracovanosti co do jednotlivých kroků, někdy i jisté mechaničnosti, exaktní strukturovanosti – tady může někdy technika splývat se cvičením.

(Valenta J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2008, str. 48 – 49)

V dramatické výchově je nutné zabývat se metodami a technikami, které využíváme v řízení vyučování:

- *instrukce a kladení otázek*,
- *technika bočního vedení* (učitel dává informace a komentáře, na něž žáci reagují v improvizacích),
- *metoda učitel v roli* – zde učitel sám vstupuje do hry a účastní se jí jako jedna z postav hry. Hra v roli tak umožňuje vtáhnout žáky přímo do děje a dramatické akce, hru rozvíjet dle potřeby, nabízí žákům vhodný model užívání jazyka a chování se v roli, rozvíjí se tak vzájemná komunikace a důvěra na rovině učitel – žák.

Metody dramatické výchovy lze velice dobře využít v jiných předmětech, pak nastává situace, kdy se metoda podřizuje námi vytyčenému cíli. V tomto případě metoda slouží učivu, které jsme si zvolili (anglický jazyk, prvouka, vlastivěda atd.). Je zřejmé, že většinou rezignujeme na tu oblast učiva, které metody dramatické výchovy

rozvíjejí, jako jsou divadelní či dramatické dovednosti, ale je možné, že se tato situace bude týkat také osobnostního a sociálního rozvoje žáka. V případě, že chceme využít širokého potenciálu dramatické výchovy i v jiných předmětech můžeme očekávat, že z hlediska učení budou tyto lekce velice efektivní a zajímavé.

1.2 Principy dramatické výchovy

Princip nebo také zásada je ...“ obecný mechanismus pohybu prvků, z nichž se skládá určitý jev nebo systém.“ „Princip sám opět můžeme ve vyučování spatřit pouze prostřednictvím aktivit činitelů a prostřednictvím praktického využití konkrétních metod.“ (Valenta J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2008, str. 75)

Podle J. Valenty by pak metody dramatické výchovy měly vycházet:

z hlediska svých *kořenů z principu*: - dramatičnosti,
- divadelnosti.

z hlediska *psychologického z principu*:

- zřetele k individuálním a věkovým zvláštnostem jedince a jeho zkušenosti,
- zřetele k charakteru kolektivu,
- zřetele k zachování psychohygienických podmínek výuky,
- zřetele k úrovni atmosféry ve třídě apod.

z hlediska *didaktického z principu*: - reflektovaného zkušenostního učení,

- vztahu učení k životním situacím (smysluplnost),
- pozitivního vztahu žáka k pedagogické situaci ve třídě,
- orientace na učení činností (metody jako aktivátory),
- orientace na vědecké poznatky,
- exemplárnosti (nelze učit vše, jen zásadní

- příklady),
- struktury (učení, látka, lekce má mít systém),
 - názornosti,
 - odstupu jako formy reflexe,
 - porovnání svých myšlenek s myšlenkami dalších žáků,
 - kooperace, ale i individuální odpovědnosti,
 - důvěry, že žák ví ... je schopen ... (u učitele),
 - reflexe činnosti po jejím skončení.

Z hlediska *výchovného z principu*: - vědomí hodnoty a svobody žákovy osobnosti,

- důslednosti,
- pozitivnímu přístupu k žákovi,
- kázně nutné pro použití divadelních prostředků.

(Valenta J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2008, str. 76)

Jako o zásadních principech dramatické výchovy je nutné také hovořit o *improvizaci* a *interpretaci*. *Improvizaci* rozumíme takovou činnost, která nás nutí, reagovat na situaci tady a teď. Jde o nepřipravenou hru, není dopředu daná a nezakládá se na práci se scénářem. *Interpretace* bývá prezentována jako opozice improvizace, ale je důležité si uvědomit, že interpretace předchází improvizaci, neboť abychom mohli improvizovat, musíme nejprve interpretovat. K interpretaci nám slouží text, hudební skladba, situace, zadání, instrukce atd. *Reprodukce* je další princip dramatické výchovy a lze ji využít především k nácvičce určité dovednosti (cvičení paměti, cvičení techniky řeči, dechová a pohybová cvičení atd.).

1.3 Cíle dramatické výchovy

Stanovení si cíle je pro pedagoga důležitá součást edukace, neboť na základě stanovených cílů lze objektivně zhodnotit vykonané činnosti a provést jejich reflexi.

Cíle dramatické výchovy lze obecně rozdělit do čtyř základních okruhů dle J. Provazníka (Košátková S. a kol., *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*, 1998, str. 63):

1. *Člověk orientující se:*

A) v sobě

B) ve světě:

- v oblasti sociálních vztahů,
- v oblasti lidské práce a tvořivosti,
- v oblasti přírodní a ekologické,
- v oblasti kulturní,
- v etických hodnotách,

2. *Člověkem kompetentním*, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně.

3. *Člověkem schopným stálého sebe rozvíjení a adaptace*, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší.

4. *Člověkem vědomým si svých možností i limitů*, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje.

Konkrétní cíle dramatické výchovy lze specifikovat takto:

- žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla,
- žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná,
- žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání,
- žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, kterou dokáže prezentovat před spolužáky a sleduje prezentace ostatních,
- žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla.

1.4 Učitel dramatické výchovy

Učitel dramatické výchovy má specifické postavení mezi ostatními učiteli, což vyplývá ze stylu jeho práce a práce se žáky. Stále zde reprezentuje určitý typ autority, ale respektuje autoritu dětství, dále vzhledem k tomu, že se žáky přímo spolupracuje a dává jim např. možnost volby témat, jejich vztah je více na partnerské úrovni. Učitel dramatické výchovy musí být osobnost, která je kreativní, tolerantní, komunikativní, vstřícná, pozitivně laděná, ale také taktní, všímavá, neboť neustále musí hlídat vnitřní emoce svých žáků, jejich reakce na dané situace rychle podchytit a následně pak přizpůsobit svoje jednání i učební postupy. Podle E. Machkové jsou důležitými specifickými schopnostmi učitele *pedagogická expresivnost*, tj. schopnost vyjádřit se srozumitelně, být pro žáky zajímavý... „*Ideální učitel je ten, který nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.*“ (E. Machková, *Úvod do studia dramatické výchovy*“, 2007, str. 185).

Na učitele dramatické výchovy jsou kladeny vysoké požadavky i z hlediska jeho všeobecného rozhledu a vzdělanosti. Musí se dobře orientovat v současné kulturní, ekonomické, sociální i politické situaci, aby mohl z těchto oborů čerpat témata pro svoji práci, samozřejmě to samé je nutné zvládnout i s historickými fakty.

Učitel dramatické výchovy může své vzdělání získat v rámci specializačního studia na DAMU v Praze nebo JAMU v Brně, kdy je studium umožněno buď v prezenční formě jako pětileté, které se dělí na bakalářský a magisterský stupeň. Také je možno studovat kombinované studium šestileté (4 roky bakalářský stupeň, 2 roky magisterský stupeň). Poslední variantou na těchto fakultách je navazující magisterské studium prezenční nebo kombinované tříleté, určené pro absolventy bakalářského nebo magisterského studia pedagogického nebo uměleckého směru.

Dramatická výchova je také jedním z předmětů ve studiu učitelství na pedagogických fakultách v Praze, Brně, Ostravě, Českých Budějovicích a v Plzni. Na těchto fakultách se jedná o specializaci a týká se zejména učitelství 1. stupně a učitelství v mateřských školách. Na středních pedagogických školách je dramatická výchova

zavedena všude a pro všechny studenty pro první dva ročníky, na které pak navazuje volitelná varianta ve 3. a 4. ročníku s možností zakončení maturitou.

Dále jsou k dispozici rozšiřující formy studia dramatické výchovy pro kvalifikované učitele a to na vysokých školách nebo formou různých seminářů, dílen při přehlídkách.

V poslední řadě je možnost studia jako doplňkového vzdělávání divadelních umělců, tato forma je nejméně rozvinutá, především pro malý zájem mladých adeptů herectví.

1.5 Využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka

Již dříve bylo zmíněno, že je možné dramatickou výchovu uplatnit ve výuce jiných předmětů jako je například český jazyk, anglický jazyk, vlastivěda, prvouka, hudební výchova atd. Ukázalo se, že dramatická výchova a její metody a techniky mají v sobě velký potenciál moderního učení, kdy se využívá názornosti, zážitkové výuky, komunikace, práce ve skupině a všechny další principy, po kterých dnešní školství tolik volá. Chtěla jsem si v praxi vyzkoušet, jak posunout své žáky za pomoci dramatické výchovy v anglickém jazyce a proto jsem si připravila pár lekcí, kdy jsme se odpoutali od frontální výuky, od striktního dodržování gramatiky a strachu říct něco v anglickém jazyce.

Výuka cizího jazyka by měla především směřovat na možnost komunikovat v cizím jazyce, tuto dovednost lze považovat za stěžejní cíl. Nejefektivnější metodou je opakování si slovíček a frází, které se na tomto základě ukládají do paměti a jsou trvalého rázu. V běžné výuce není čas a ani tomu není koncepčně uzpůsobena, abychom dokázali častěji opakovat, při tomto stylu práce se nové slovo či fráze řeknou jednou a hned zapadají v dalších slovíčkách a frázích. Žáci pak nabývají dojmu, že se tato slova nikdy neučili a z toho důvodu je neznají, neboť učitel se k nim vrací buď náhodně, nebo po delším čase, kdy je již považuje za znalost, na rozdíl od žáků, kteří mají pocit, že je slyší poprvé. Pokud si je učitel vědom tohoto problému, je v jeho možnostech připravit lekce, tak, aby si žáci vše dobře osvojili, procvičili a následně uložili do dlouhodobé paměti.

V neposlední řadě je také nemožné, aby se při výuce cizího jazyka pomocí dramatické výchovy na někoho v hodině nedostalo a on vůbec nepromluvil či by měl zábrany mluvit před ostatními. Většinou žáci pracují ve skupině, kdy se mohou uplatnit i ti se slabšími znalostmi či stydliví, kteří se necítí pod tlakem kontroly učitele dobře.

2. PSYCHOLOGIE UČENÍ A UČENÍ CIZÍCH JAZYKŮ

2.1 Pojem učení

Člověk se od narození a po celý svůj život neustále učí, tímto procesem si osvojuje zkušenosti, které pak uplatňuje ve společnosti i v osobním životě. Potřeba učit se je naprosto přirozená a vyplývá z potřeb člověka, díky této potřebě je člověk schopen aktivně a tvořivě přistupovat k novým životním podmínkám. Psychologie a pedagogika pak dospěla k názoru, že učení není pouhá příprava na život v dospělosti, ale tvořivý a aktivní život dospělých předpokládá neustálé učení a zdokonalování svých schopností. „*Učení je základní regulační proces, formující činnost i psychické vlastnosti člověka: vychovatel může na základě určitého výchovného cíle využívat zákonitosti učení k tomu, aby u žáka vytvořil žádoucí dovednosti a psychické vlastnosti.*“ (Linhart J., *Psychologie učení*, 1967, str. 13).

Je vhodné vysvětlit si blíže, jak hra a práce ovlivňují proces učení z pohledu psychologie. *Hra* je odlišována od práce a to především povahou motivace. Hra vychází z přirozené potřeby učit se přímým prožitkem a vlastní zkušeností, kdy nesledujeme společensky užitečný výsledek, ale provádíme činnost, která má určitý význam pro jedince, který se hry účastní. Při hře nesledujeme žádný praktický cíl, ale důležité a rozhodující je fantazijní zobrazení a přetváření skutečnosti. *Práce* je pak naopak chápána jako společensky podmíněná činnost člověka, kdy jedinec projevuje účast na vytváření hmotných a kulturních společenských hodnot. Pracující člověk je zaměřen na to, aby touto činností dosáhl určitých konkrétních výsledků, které vychází z potřeb společnosti či z individuálních potřeb. *Učení* lze pak chápat jako formu činnosti, která člověka připravuje na jeho pracovní výkon. Od hry se liší svou sociálně psychologickou povahou a blíží se práci a to hlavně tím, že si jedinec vytyčí konkrétní cíle a úkoly. Tyto tři složky procesu činností nelze od sebe oddělit, kdy učení je jednou ze základních činností člověka a prolíná každou hrou i prací.

2.2 Podmínky dlouhodobé paměti a trvalého osvojení

Efektivnost našeho učení se projeví především, jak dlouho jsme schopni si zapamatovat osvojené učivo. To co, si žák zapamatuje se, označuje v pedagogice jako *vědomost*. Psychologové svými pracemi dokázali, že na dobrém zapamatování má vliv řada faktorů a to především *aktivní postoj k učení, struktura učení a jeho porozumění, kontrola a sebekontrola a v neposlední řadě aktivní opakování*.

Pokud chceme dosáhnout aktivního postoje k učení, musíme žáka motivovat. Metody dramatické výchovy jsem shledala jako velice výborné prostředky k motivované práci. Žáci se učí velice přirozeně a do procesu učení vstupuje hra jako základní prostředek učení. Vycházíme tak z potřeb dětí mladšího školního věku a takto vedené vyučovací hodiny jsou pro ně vždy plné očekávání a to považuji za základní prvek něco se naučit a chtít se učit, což v konečném důsledku vede k trvalejšímu osvojení znalostí.

Struktura učení je v dramatické výchově dána cílem, učitel si musí své lekce vždy dopředu připravit s ohledem na to, čeho chce se svými žáky dosáhnout, respektive co chce, aby si žáci osvojili či zopakovali. Jako výhodné se mi osvědčilo zvolit určité téma a to zpracovat ve více lekcích a dané téma vyčerpat co nejvíce s ohledem na věk cílové skupiny. V hodinách dramatické výchovy je i dost prostoru pro to, aby žáci porozuměli učivu. Žáci nepocítují tlak jako v hodinách, které se vedou klasicky (tzv. frontální vyučování) a nebojí se zeptat na to, čemu nerozumí ať už učitele nebo spolužáka. Toto považuji za velice důležité, protože je pak možné předejít špatné fixaci výslovnosti, fráze či gramatiky.

Kontrola by dle mého názoru neměla vycházet z kontroly spojené s trestem, tento systém totiž pak může vést u žáka k psychickým deformacím a schopnosti dítěte se tak nemohou rozvinout a místo emocionální stability dochází k různým psychickým deprivacním syndromům. I v tomto bodě pak shledávám dramatickou výchovu jako skvělý vzdělávací prostředek, kdy se můžeme vyhnout školnímu hodnocení, které má určitý systém a výpovědní hodnotu, ale pokud dítě zažívá stále neúspěch, dochází k demotivaci a ztrátě zájmu o daný předmět. Dramatická výchova umožňuje učiteli, provést kontrolu a následně pak i hodnocení jiným a pro žáka zajisté přijatelnějším způsobem, například ve formě reflexe, kdy má žák i konkrétněji vysvětleno, jakou udělal chybu a jak ji odstranit,

práce s chybou je pro žáka přínosem a není nutné se za svoje chyby stydět, ale naopak musíme žákům dovolit chyby dělat beztrestně.

Aktivní opakování by mělo nejlépe probíhat různými způsoby. Pedagogové ze svých zkušeností vědí, že při mechanickém opakování velice razantně klesá zájem žáků o učivo. Je dobré spojit opakování probraného učiva s něčím novým, tento systém žáky více motivuje, aby se více zapojili do procesu. Dramatická výchova nabízí hodně vhodných aktivit, které mohou dítě kladně motivovat, aniž by jakkoliv unavovaly. V praktické části této práce tyto aktivity zahrnuji do svých lekcí, takže o nich bude ještě řeč, tak jak fungují v praxi.

2.3 Vývoj řeči u dítěte

Člověk má úžasnou schopnost a tou je komunikace pomocí řeči. Řeč se vyvíjí od narození, nejprve kojeneček vnímá melodii a intonaci řeči svých rodičů, kterou později imituje. Počáteční řeč dítěte má především funkci ozvučení senzomotorické činnosti. Dítě nejprve vydává různé zvuky a později slabiky, které jsou posilovány dospělými, které na ně reagují a dítě je tak podporováno k rozvoji jednotlivých slov. Vyslovování slov je spojeno s uspokojením různých potřeb dítěte, které dobře chápe funkci řeči. Malé dítě opakuje slova a užívá je tehdy, i když není nablízku žádný dospělá osoba, dle psychologa J. Linharta mluvíme o *egocentrickém stadiu vývoje řeči*. Přibližně ve věku dvou let již dítě velice dobře zná praktickou použitelnost slov, kterými lze ovládat věci i osoby, toto období je tzv. *stadium společenské komunikace*. Dítě se učí ochotně a řeč používá jako prostředku k dosažení svých cílů, v této fázi je nutné, aby dospělý člověk mluvil na dítě správně, poněvadž dítě v tomto věku velice dobře fixuje slova, tak jak je reprodukovat slyší a mohlo by dojít k poškození výslovnosti. Dospělí ochotně opakují slova, slovní spojení i krátké věty a u dítěte, tak stálým opakováním dochází k dobrému zapamatování si těchto jevů a tyto pak přecházejí do aktivního slovníku dítěte.

2.4 Jak se učit cizí jazyk

Domnívám se, že tak jak se učí řeč malé dítě, je možné učit cizí jazyk, neboť zde dochází ke stejnému principu. Základním pravidlem je tak *neustálé opakování a správná výslovnost* pedagoga, který cizí jazyk vyučuje. Percepce řeči, její produkce jsou aktivní procesy, v případě, že vnímáme něčí řeč, zahrnuje to více procesů jako je i sledování osoby, projevy jejího chování z toho vyplývá, že v klasických vyučovacích postupech není žák dostatečně aktivován. Většinou jde o pasivní reprodukci slov, které nejsou spojeny s konkrétní představou či akcí. Slova jsou učena jednotlivě, tzv. učení slovíček, které představují jakýsi výčet mnohdy nesouvisle vybraných autorem učebnic. Tato slovíčka si pak žáci musí zapamatovat většinou bez jakéhokoliv dalšího kontextu. Výsledek je takový, že pilnější žáci se slovíčka naučí na test, ti méně pilní se tímto ani moc nezabývají a pak je opět všichni úspěšně zapomenou. Tento jev je dle mého soudu zásadní problémem, proč mají žáci velmi omezený slovník slov i po několika letech studia cizího jazyka. Učí se cizí jazyk, jako kdyby byl „mrtvý“, bez dalších souvislostí.

K zapamatování a osvojení si cizího jazyka je základním předpokladem užívat celé věty, větní spojení, fráze použité v kontextu a to vše doplnit motorickou činností, která ovlivňuje a posiluje mozek a jeho funkce. Vhodná je i práce s barvami, které podporují pravou hemisféru mozku a dochází opět k lepšímu zapamatování učiva. Barvy je vhodné použít k učení se slovíček a frází, kdy si můžeme například podstatná jména psát na žlutou kartičku, slovesa na červenou, předložky na zelenou, přídavná jména na modrou, fráze na oranžovou atd., vhodné je založit si kartotéku se slovíčky, tento systém je prokazatelně efektivnější při učení se nových slov a frází než používat učebnice. Kartičky mají i další nespornou výhodu a tím je tvoření vět, kdy zapojíme do učení další z našich smyslů a to je hmat, rovněž si žáci vycvičí cit pro umístění daného slova ve větě a opět máme zde akci, pohyb, který aktivuje mozek.

Důležitou složkou při učení se cizímu jazyku je také poslech a správné porozumění mluveného slova. „*Základní složkou procesu porozumění je poznání slov a identifikace jejich významu. Při této činnosti je důležitým vodítkem větný kontext, který usnadňuje volbu správného významu slova z několika možných.*“ (Kollmannová L., *Jak porozumět cizí řeči*, 2003, str. 12). Také přízvuk a intonace je důležitým faktorem ve správném porozumění sdělovaného textu. Žáci nemají rádi poslechová cvičení, neboť jim připadají

rychlá, nesrozumitelná a ve většině případů, tak činí velké problémy. V češtině je slovní přízvuk na první slabice a jako taková je čeština spíše monotónní jazyk ve srovnání s angličtinou, kdy může být přízvuk na první, druhé nebo třetí slabice. Intonační struktura vět je také velice odlišná a už v pouhé intonaci věty je určité sdělení, nehledě pak na to, že v češtině vůbec nepoužíváme například zájmenný podmět *she, we, they*. Nelze se však těmto aktivitám vyhýbat a to především z toho důvodu, že je nutné, aby si žáci osvojili dobrou intonaci a přízvuk, kterou jim samozřejmě nejlépe zprostředkuje rodilý mluvčí. Souhlasím, s tím, že některé nahrávky jsou skutečně velice obtížné a je proto třeba hledat srozumitelný text, který není rychle čtený. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na poslech různých ukázek z beletrie, či nějaké krátké vyprávění příběhů, které jsou běžně dostupné ke stažení buď z internetu či se dají zakoupit spolu s knihou. Zde, je pak velice vhodný materiál k lekcím dramatické výchovy, kdy můžeme využít poslech jako námět.

Na 1. stupni je vhodné volit krátké nahrávky, není dobré žáky zatěžovat dlouhým poslechem, neboť velice brzy ztrácí pozornost a zájem. Vždy však dbáme na to, aby úroveň nahrávky byla o trochu vyšší, než jsou schopnosti žáků. K poslechu nám také velice dobře může posloužit krátký film, pro tuto věkovou kategorii se více hodí animovaný, neboť bude skutečně krátký. V takovém případě využíváme více receptorů, ne pouze poslech, ale je zde i vizuální podnět pro usnadnění porozumění. Nahrávku by měli žáci vyslechnout alespoň dvakrát za sebou, tak můžeme dosáhnout lepšímu porozumění a zapamatování si klíčových slov. Pro dobré zvládnutí poslechu je vhodné klíčová slova se žáky probrat předem a napsat je na tabuli či velký arch papíru.

Pro nácvik poslechu nám také poslouží diktát. Diktát slov nebo jednotlivých vět je osvědčenou formou k procvičení pravopisu a správné výslovnosti. Není nutné se žáky psát celý text, ale můžeme si připravit text s vynechanými místy pro doplnění slov dle diktátu učitele.

2.5 Osobnostní typ žáka

Osobnostní typ žáka hraje významnou roli v učení, tento faktor se odráží ve stylu učení i ve strategii učení. Dobrá znalost osobnosti žáka je důležitou složkou v procesu učení a učiteli tak umožňuje individuální přístup k žákovi.

V typologii vycházíme z modelu H. J. Eysencka a klasického Hippokratova členění, které převzal I. P. Pavlov a to, že rozlišujeme osobnosti *introvertní* a *extrovertní*. Typ introvertní je blíže specifikován jako *melancholik* a *flegmatik* a typ extrovertní je *choleric* a *sanguinik*. Pro jazykové učení má nejvhodnější podmínky *extrovert – sanguinik*, který je velice komunikativní typ a naopak *introvert – melancholik* je nekomunikativní typ osobnosti člověka.

To jak bude učitel přistupovat k žákovi, by mělo být zohledněno jak jeho osobnostním typem, tak by měl vzít v úvahu i žákovi dosavadní zkušenosti s cizím jazykem a zvolit příslušnou *strategii učení a taktiku učení*.

3. DIDAKTIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

3.1 Vymezení pojmu didaktika

„Obecná didaktika je teorií edukačních procesů v prostředí školy, a to s dominantním zřetelem na vyučování, učivo a organizační formy školní edukace.“ (Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, 2009, str. 175). Obecná didaktika je výchozím prostředkem pro *didaktiku cizích jazyků (lingvodidaktiku)*, které poskytuje koncepce, metody, zásady a kategorie. Nedílnou součástí jsou pak *učební osnovy* (anglosaský termín „kurikulum“), které jsou vypracovávány pro jednotlivé předměty a stanovují cíle, obsah, rozsah a posloupnost probíraného učiva.

3.2 Charakter didaktiky cizích jazyků

Didaktiku cizích jazyků (lingvodidaktiku) řadíme k *pedagogickým disciplínám* a to z toho důvodu, že v ní převažují pedagogické aspekty. Vycházíme z faktu, že obecná didaktika, která k těmto disciplínám patří, spatřuje cizojazyčné vyučování (učení) ze stejného pohledu jako didaktika cizích jazyků, i když s nižší rozlišovací schopností.

„*Didaktikou cizích jazyků rozumíme disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům, využívajíc při tom poznatků všech vědních oborů s touto činností souvisejících, zejména lingvistiky, psychologie a pedagogiky. Jde tedy o mezní disciplínu, která však má komplexní charakter, přičemž zkoumání jsou fakta společná pro vyučování cizím jazykům.*“ (Hendrich, J. a kol., *Didaktika cizích jazyků*, 1988, str. 20)

Vedle lingvodidaktiky existují didaktiky jednotlivých cizích jazyků tzv. *předmětové didaktiky*. „*Didaktika angličtiny, která považuje za svůj předmět zkoumání všech cílevědomých a organizovaných procesů, které vedou k osvojení anglického jazyka.*“ (Průcha J., *Přehled pedagogiky*, 2000, str. 116)

Dle J. Průchy má didaktika angličtiny jakožto vědecká disciplína tyto konkrétní úkoly:

- vymezuje vztahy didaktiky angličtiny k jiným vědeckým disciplínám (pedagogickým, lingvistickým aj.),

- konstituuje vyučovací předmět „anglický jazyk“ pro vzdělávací programy různých druhů a stupňů škol,
- vytváří cíle předmětu anglický jazyk,
- vytváří obsah předmětu anglický jazyk, jeho strukturu a posloupnost obsahu,
- vytváří model vzdělávacího procesu v předmětu anglický jazyk, především model metod a organizačních forem učení a vyučování anglickému jazyku,
- konkretizuje učivo předmětu anglický jazyk v učebnicích pro jednotlivé ročníky, vzhledem ke komunikačním funkcím, jež musí žáci znát a respektovat,
- vymezuje evaluační standardy a procedury pro vyhodnocování toho, zda žáci dosahují v předmětu anglický jazyk normovaných cílů.

(Průcha J., *Přehled pedagogiky*, 2000, str. 116)

3.3 Cíle ve výuce cizích jazyků

„Cíle spolu s prostředky jsou v každém procesu vyučování- učení jeho projektovou, implementační i kontrolní páteří.“ (Choděra R., Ries L., *Výuka cizích jazyků*, 1999, str. 43)

Cíl je bezesporu jednou z hlavních složek v procesu učení. Cíle mají různé vymezení a můžeme je sledovat z různých úhlů pohledu, například cíle dlouhodobé či krátkodobé, cíle učitele, cíle žáka, cíl na jednu vyučovací jednotku, cíle užší, kdy můžeme sledovat nácvik určitého okruhu slovní zásoby a cíle širší, kdy tuto slovní zásobu aplikujeme v komunikaci. Cíl musí mít *smysl* a ten je určován učebním plánem a tím komu je určen. Ve výuce cizích jazyků je jedním z hlavních cílů schopnost účastnit se cizojazyčné komunikace, studiem cizího jazyka prohlubovat vědomí fungování vlastního jazyka, rozvinout kulturní vyspělost cizí literatury a filozofie, poskytnout žákům pohled do mentality lidí učícího se jazyku a do určité míry v cizím jazyce psát. J. Hendrich a kol., (*Didaktika cizích jazyků*, 1988, str. 86) zmiňuje tři složky cílů, tj. *komunikativní, poznávací a výchovný*, které jsou základními faktory, spolu s dalšími, které určují zaměření a průběh vyučování cizího jazyka. Komunikativním cílem rozumíme schopnost realizovat komunikaci v cizím jazyce a patří do kategorie řečových schopností. Poznávací cíl neboli „kognitivní“ je zaměřen na mimojazykové poznatky

spojené s cizím jazykem, například reálie daného cizího jazyka. Výchovný cíl („formativní“) slouží k rozvoji osobnosti, k upevnění morálních hodnot a charakteru.

3.3.1 Poslech

Poslech patří ke komunikativním cílům a náleží mu výchozí podoba procesu v poznávání cizího jazyka. Poslech nám slouží jako prostředek k dosažení dobré jazykové úrovně. Slovní zásoba je závislá na poslechu jako prvotního zdroje zvukové podoby cizího jazyka.

U poslechu rozeznáváme tyto kategorie:

- *Orientační poslech*: jedná se o poslech úvodní části mluveného projevu, na jehož základě se posluchač rozhoduje, zda bude v poslechu pokračovat či nikoli a to v závislosti na daném tématu.
- *Selektivní poslech*: se zaměřuje pouze na předem stanovené otázky.
- *Kurzorický poslech*: je zaměřen jen na hlavní informace, na to, co je v komunikaci podstatné.
- *Totální poslech*: pozorný, detailní poslech tématu.

Hranice mezi uvedenými druhy poslechu jsou často nejasné a těžko určitelné, mohou se různě střídat. Základem poslechu je *technika poslechu* a *technika porozumění*. Technika poslechu je zaměřena k formám a technika porozumění je spíše zaměřena na obsah sdělovaného mluvního projevu. Poslech má přímý vztah ke komunikaci a nepřímo se vztahuje na psaný a mluvený projev.

3.3.2 Mluvený projev

Mluvený projev nám slouží jako nástroj komunikace a dorozumění, dále je také nástrojem sebekontroly. Je dán motivační silou a tím tak vyniká nad dalšími komunikačními dovednostmi. K rozvoji verbální komunikace nám velice dobře poslouží *aktivizující metody výuky cizích jazyků*, kdy se jedná o simulaci (imitační modelování) situace z reálného života.

3.3.3 Čtení

Čtením máme na mysli tiché čtení (hlasité patří do mluveného projevu). Tak jako u poslechu rozlišujeme i u čtení stejné kategorie, tj.:

- *orientační*,
- *selektivní*,
- *kurzorické* (extenzivní),
- *totální* (intenzivní).

Nejdůležitějším cílem čtení je pochopení jazyka v psaném či tištěném textu, nikoli informace textem sdělované, ty náleží do cíle vzdělávacího a výchovného.

3.3.4 Psaní

Psaní je mezi složkami jazykového cíle na posledním místě. Jako cílová dovednost má psaní tyto podoby:

- *reprodukce* (různé formy záznamů, opisování textu atd.),
- *produkce* (psaní krátkých povídek, slohových cvičení, psaní dopisů, především soukromých – přání, omluva, pozvánka atd.).

3.4 Zásady (principy) didaktiky cizích jazyků

„Zásady didaktiky cizích jazyků jsou odvozeny (nebo by měly být odvozeny) ze zásad didaktiky (přesněji: obecné didaktiky), a naopak.“ (Choděra R., Ries L., Výuka cizích jazyků na prahu nového století, 1999, str. 82)

R. Choděra a L. Ries stanovili devět zásad didaktiky cizích jazyků a to:

1. *Zásada aktivní komunikativnosti*: je nutné jí chápat jako převažující, je důležité, aby jazykové prostředky sloužily ke sdělování smysluplných obsahů, aby se naplnil komunikativní význam.
2. *Zásady opory o mateřský jazyk*: při učení cizího jazyka není možné zcela potlačit mateřský jazyk, ale je nutné si uvědomit zásadní odlišnosti. Je nežádoucí naučit se překládat doslovně, u cizího jazyka je jiné řazení substantiv stejného rodu atd.. Správnou oporou o mateřský jazyk můžeme dosáhnout, že znakový systém

přejde do individuálního vědomí v autentické podobě jako nástroj správné komunikace.

3. *Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování-učení:* výuka cizího jazyka se musí odehrát na orálním základě, což je v souladu s poznatky neurofyzologie. V této souvislosti je nutné zmínit velký význam hlasitého čtení spojeného s poslechem vzoru, kdy jako velkou výhodou se jeví minimální nebezpečí chyby. Patří sem i sborové formy práce, které jsou dobrou příležitostí pro nesmělé žáky. V současné době je uplatňování orálního principu na velice nízké úrovni, žák v běžné vyučovací hodině vysloví sotva pár vět a domácí příprava je ve většině případů tichá. Celkový objem hlasitého projevu je v porovnání s mateřským jazykem velice nízký.
4. *Zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií:* základem cizojazyčného vyučování je používání cizího jazyka na praktické úrovni. Nejlepším a nejefektivnějším způsobem výuky cizího jazyka je studijní pobyt v cizí zemi nebo intenzivní výuka v domácím prostředí v různých kurzech. Tento poznatek je však pouze na hypotetické úrovni a v praxi není možný.
5. *Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti:* důležitým aspektem této zásady je uvědomování si rozdílu mezi vědomostí o jazyce a vědomostí z jazyka. Nelze po žákovi požadovat pochopení jazykového učiva v celém jeho rozsahu, toto by znamenalo naprosté ochromení učebního procesu, z tohoto důvodu se osvojování cizích jazyků děje především na základě neuvědomovaných procesů, tak jako se tomu stává v případě mateřského jazyka. V případě, že bychom trvali na uvědomování si osvojení cizího jazyka, bylo by zapotřebí k vyprodukování jedné jednoduché věty desítek pravidel, což z hlediska praktického vyučování je nereálné. Z toho plyne fakt, že na základě uvědomělosti se dějí pouze dílčí a výjimečné stránky, vlastnosti a atributy jazykových jevů.
6. *Zásada vytváření řečových návyků:* proces cizojazyčného vyučování má za všech okolností vytvářet řečové návyky, které jsou v souladu s lexikálními, gramatickými, fonetickými a grafickými jednotkami. Bohužel ani toto není možné v běžném učebním procesu zcela zajistit, především kvůli časové tísní a dalším omezujícím podmínkám, což vede k pouhým tendencím k návykům, které jsou nedokonalé a nerozvinuté.

7. *Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti*: jedná se zde o požadavek na vnímání jazyka v jeho zvukové podobě, proto je velice důležitá fonetika. Od zvukové podoby se odvíjí celý učební proces cizího jazyka.
8. *Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (lingvorealie, réalie)*: je zapotřebí respektovat fakt, že jazykový systém je vždy přímo závislý na sociokulturním prostředí, z něhož vychází. V případě, že tento fakt budeme opomíjet, bude docházet k deformacím, náhražkám jazyka a to povede k narušení celého procesu komunikace. Nesmíme ovšem stavět kulturní cíle nad vlastní dosahování zvládnutí jazyka. Hlavním požadavkem praktického jazykového předmětu je komunikativní kompetence a ne poznávání zeměpisného prostředí či kulturního dědictví daného společenství.
9. *Zásada komplexnosti*: rozlišujeme *vyváženou* nebo *nevyváženou komplexnost* v cizojazyčném vyučování-učení.

O vyvážené komplexnosti hovoříme v případě, že jsou přítomny všechny faktory, které nastávají v případě, že se jedná o dlouhodobé jazykové kurzy (několikaleté) a musí být splněny všechny tyto faktory: jazykový, vzdělávací a výchovný cíl, jednotky gramatické, lexikální, fonetické a grafické, ústní a písemná komunikace, řečová produkce, jazykové vědomosti (o jazyce, z jazyka), návyky, porovnání obou jazyků (včetně překladu), lingvorealie a réalie, verbální a nonverbální komunikace, auditivní, artikulačně motorická, vizuální a grafomotorická paměť, imitativní a diskursivní přístup k osvojování jazykových jednotek, uvědomované a neuvědomované cizojazyčné činnosti, pamětné procesy a faktory analogie.

Nevyvážená komplexnost je samozřejmě nežádoucí a nastává v případě, kdy chybí některé ze zmíněných faktorů.

Zásada komplexnosti je naprosto významná, neboť jednotlivé faktory na sebe navazují a jsou vzájemně propojené, například lexikální znalosti jsou podmínkou pro nácvik gramatiky.

(Choděra R., Ries L., *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, 1999, str. 69 - 71)

3.5 Kontrola a hodnocení

„Kontrola a hodnocení (klasifikace) jsou ty části vyučování-učení, ve kterých učitel porovnává jím požadovanou (očekávanou) učební činnost žáků danou vstupními schopnostmi a pílí s jejich učební činností skutečnou.“ (Choděra R., Ries L., *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, 1999, str. 95)

„Učitel má hodnotit (klasifikovat) žáka podle kvality a kvantity svého vyučování, nikoli podle nějakého vnějšího předpisu. ...Proto je také didaktickým omylem hodnotit (klasifikovat) žáka porovnáváním jeho výkonu s osnovami.“ (Choděra R., Ries L., *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*, 1999, str. 96)

Z toho vyplývá, že učitel nemůže hodnotit žáka, jak v cizím jazyce mluví, píše, čte, pokud například svoje vyučování zaměřuje pouze na pravidla. Některé dovednosti jsou v podstatě neměřitelné, a proto se nelze na ně zaměřovat a klasifikovat. Můžeme pouze posuzovat kvalitu jazykových prostředků, které mají specifickou povahu, jako jsou *jazykové jednotky*, tj. fonémy, slova, syntaktické konstrukce.

Mezi nástroje hodnocení patří různé formy prověřování znalostí, například *testy*, které mají ovšem omezené možnosti ověření znalostí komunikace. Dále jsou to *zkoušky*, kdy je nutné rozlišovat, o jaký druh se jedná, tj. závěrečné, nezávěrečné, finální. Kontrolní složky je nutné udržovat v souladu, aby byly vyvážené. V případě, že převažuje jedna ze složek, příkladem může být zkoušení během vyučovací hodiny, může vést k demotivaci žáka.

3.5.1 Práce s chybou

Chybám se v učebním procesu nelze vyhnout, ale z hlediska didaktiky je chyba považována za neúspěch. Proto je zapotřebí výskyt chyb předvídat a minimalizovat, dle didaktických zásad přiměřenosti.

Třídění chyb dle

- a) *závažnosti*: zde se jedná o oblast didaktiky (velké, střední a malé chyby),
- b) *jazykového statusu*: zde hovoříme o chybách lexikálních, gramatických, pravopisných, fonetických a jedná se o lingvistických aspekt,
- c) *příčin*: patří do psychologie, jedná se o únavu, nepozornost, nedbalost, stres, chybné použití pravidla atd.

Na základě didaktiky mají být chyby opravovány průběžně, ale tato problematika není až tak jednoduchá. Například nepřipustné jsou neustálé korekce a opravné zásahy ze strany učitele do mluveného projevu, který nejen, že maří proces učení, ale vede i k deprivaci žáka. Velice často se pak žák uzavírá, odmítá komunikovat, neboť se obává svého neúspěchu.

Práce s chybami by měla probíhat v těchto fázích:

- *detekce chyby* (registrování jejího výskytu)
- *identifikace chyby* (fonetická, gramatická atd.)
- *interpretace příčin chyby* (chybná analogie, nepozornost atd.)
- *korekce chyby* (opravné zásahy, korekční cvičení)
- *prevence chyb* (kontrainterferenční cvičení aj.)

Práce s chybou je velice důležitý, ale zároveň náročný proces a určitě je závislý i na zkušenostech pedagoga jak po stránce odborné, tak i z hlediska psychologie. Nesmíme zapomenout, že chyba do učebního procesu zcela přirozeně patří a jak známo i chybami se člověk učí.

3.6 Humánní edukace

Na základě humanistického psychologa Abrahama Maslowa, který se věnoval studiu vyšších potřeb (náležitosti, lásky a úcty) by se v dnešní době měl odvíjet i učební proces na našich školách. Z hlediska cizojazyčného vyučování-učení je důležité, aby ke slovu přišly existenciální i estetické hodnoty jazyka.

V reformních pedagogických směrech a alternativních školách se humanizace učebního procesu již uplatňuje. V zásadě se propagují tyto principy vzdělávání:

- soustředění výuky na žáka jako osobnost se všemi právy jejího individuálního potenciálu,
- odstranění stresu z vyučovacích hodin,
- dosažení možnosti řídit se vlastní motivací,
- snížení důrazu na dosahování výkonu ve prospěch zajímavosti vyučovacího procesu a prožitků žáků,
- osvobození žáků od frustrace z chyby,
- získání samostatnosti, nezávislosti žáků ve výuce,

- konec memorování vědomostí.

V cizojazyčném vyučování-učení je nutné vnímat pohled na jazyk – řeč *holisticky*. Řeč má mimo jiné i *tělesnou stránku, řeč je pohyb*. V tomto ohledu je neomluvitelné přehlížet tuto potřebu a zvláště u dětí mladšího školního věku je nutno brát zřetel na tělesný pohyb ve vyučování cizího jazyka. Řečový pohybový aparát je rozsáhlý a zahrnuje prostor od bránice a mezižeberních svalů (řečové dýchání) až po hlavu. Tento fakt není vůbec zohledněn a pozornost je věnována pouze artikulačním orgánům (jazyk, patro, zuby, rty). Naprosto se zanedbává řečové dýchání, které řídíme vědomě. Práce s dechem vede ke zkvalitnění dikce, rytmických, dynamických i melodických vlastností řeči. Pokud by se dbalo na správné řečové dýchání, výsledkem by bylo nejen dosažení správné techniky výslovnosti, ale také relaxace a zmenšená únava. Řeč je doprovázena gesty, mimikou, haptikou (bezprostřední dotyk a jeho sdělovací funkce), posturou (sdělovací funkce držení těla), proxenikou (vzdáleností těl jako prostředku sdělování při vzájemném dotyku), kinezikou (sdělovací funkce pohybů) a pohledy. Toto vše nám naprosto chybí ve školách, kde jsou žáci nuceni pouze sedět a pracovat s učebnicí. Učitel, který pracuje v hodinách, tak že, zapojí řečový nácvik s rytmem tělesného pohybu, s častou recitací a zpěvem, vede žáka k uvolněnému pohybu těla a zároveň vzniká *příznivé sociální klima*. Ve Steinerově pedagogice (Waldorfská škola) se uplatňuje *eurytmie* jako pohybem vyjádřená řeč. *Dramatická výchova* jako propracovaná metodika se jeví jako naprosto vhodná a vše výše zmíněné obsahující metoda výuky cizích jazyků.

V dnešní době již cítíme, že tradiční model výuky je překonaný a je nutné hledat jiné metody a prostředky. Musíme na žáka hledět celostně po všech jeho stránkách osobnosti a ty rozvíjet vhodnými prostředky. Významní reformátoři pedagogiky jako je Montessoriová, Pestalozzi, Steiner, Komenský a mnoho dalších ti všichni si dobře uvědomovali nutnost humanizace v edukaci a svými koncepcemi ji podporovali. Je jen dobře, že se na jejich práci navazuje v čím dál větší míře.

4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

4.1 Vymezení pojmu Rámcový vzdělávací program

V souladu s novými principy vzdělávání, zformulovanými v *Národním programu rozvoje a vzdělávání* v ČR (tzv. Bílé knize) se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – *státní a školní*.

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují *Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují *školní vzdělávací programy*, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Rámcové vzdělávací programy:

- vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě,
- vycházejí z koncepce celoživotního učení,
- formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

RVP specifikuje úroveň *klíčových kompetencí*, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah – *očekávané výstupy a učivo*, zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání *průřezová témata* s výrazně formativními funkcemi, podporuje *komplexní přístup* k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá *volbu různých vzdělávacích*

postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.

4.2 Charakteristika vzdělávací oblasti – cizí jazyk

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZP vycházejí ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*, který popisuje různé ovládnání cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2 (žák rozumí větám a často používaným výrazům vtahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají – rodina, nakupování, místopis, dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb), vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (žák rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu – o místě, kde žije, o lidech, které zná, o věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci).

(Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.*, 2006, str. 21)

4.3 Náplň RVP ve výuce cizích jazyků na 1. stupni ZŠ

Náplň učiva je v RVP rozdělena do dvou období, kdy první období se týká 1. – 3. třídy a druhé období je určeno pro 4. a 5. třídu ZŠ.

Očekávané výstupy v 1. období z hlediska *receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti*:

- žák vyslovuje a čte foneticky správně v přiměřeném rozsahu slovní zásoby,
- žák rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje,
- žák rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova,
- žák pochopí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění,
- žák používá abecední slovník učebnice.

Očekávané výstupy ve 2. období z hlediska *receptivní řečové dovednosti*:

- žák rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům,
- žák rozumí obsahu a smyslu jednoduchých autentických materiálů (časopisy, obrazové a poslechové materiály) a využívá je při své práci,
- žák čte nahlas plynule a foneticky správně jednoduché texty obsahující známou slovní zásobu,
- žák vyhledává v jednoduchém textu potřebnou informaci a vytvoří odpověď na otázku,
- žák používá dvojjazyčný slovník.

Očekávané výstupy ve 2. období z hlediska *produktivní řečové dovednosti*:

- žák sestaví gramaticky a formálně správně jednoduché písemné sdělení, krátký text a odpověď na sdělení, umí vyplnit své základní údaje do formulářů,
- žák reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu a jednoduché konverzace,
- žák obměňuje krátké texty se zachováním smyslu textu.

Očekávané výstupy ve 2. období z hlediska *interaktivní řečové dovednosti*:

- žák se aktivně zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci.

Žák by tedy po absolvování 1. stupně ZŠ měl v oblasti Cizí jazyk zvládat toto *učivo*:

- *pravidla komunikace v běžných každodenních situacích* – pozdrav, poděkování, představování,
- *jednoduchá sdělení* – adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost,
- *tematické okruhy* – domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje,
- *slovní zásoba a tvoření slov* – synonyma, antonyma, význam slov v kontextu,
- *základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov* – věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě.

(Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.*, 2006, str. 26 - 27)

Žák prvního stupně by po jeho ukončení měl produktivně disponovat se slovní zásobou, která má 500 – 700 *lexikálních jednotek*. Tuto slovní zásobu využívat ve svém mluveném a psaném vyjadřování.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Příprava a realizace lekcí anglického jazyka za pomoci využití dramatické výchovy a jejich reflexe

Lekce probíhaly v anglickém jazyce, především všechny úkoly a improvizace.

5.1 Family

Téma: rodina, rodinný příslušníci

Čas: dvě vyučovací hodiny (90 min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žáci si procvičí tvoření otázek „*How many brothers and sisters have you got?*“, „*Who are you?*“, „*When did you born?*“, „*Who do you live with?*“

- žáci si procvičí anglická slovíčka rodinných příslušníků,
- žáci si dokážou vyhledat neznámá slovíčka ve slovníku.

Dramaticko-výchovný cíl: - žáci spolupracují ve skupině,

- žáci tvoří krátké improvizace na dané téma,
- žáci tvoří živé obrazy,
- žáci pracují dle pokynů učitele.

Pomůcky: papír A5 a fixy, Česko – anglický slovník

Průběh lekce:

1. *Warm up*: žáci sedí v kruhu a po jednom říkají v angličtině názvy rodinných příslušníků (*father, mother, brother, sister, baby, grandfather, cousin, uncle*) každý se snaží říct slovo, které ještě nezaznělo.
2. *Who are you?*
Žáci chodí po třídě a vzájemně si kladou otázku „*Who are you?*“, na kterou si odpovídají celou větou, například „*I'm daughter.*“, v této situaci si mohou vymyslet jakoukoliv osobu patřící do rodiny, nehledě na rod.
3. *When did you born?*
Žáci se seřadí podle měsíce a dne narození chronologicky do řady od ledna až po prosinec. Ke zjištění data narození použijí otázku: „*When did you born?*“, odpověď musí opět zaznět v angličtině, např. „*The first of May.*“
4. *Who do you live with?*
Žáci se rozdělí do skupin a vytvoří krátkou improvizaci, kdy se setkají osoby, které si sdělují, s kým žijí ve společné domácnosti. Navzájem si budou klást otázku „*Who do you live with?*“ a odpovídat, kdo s nimi žije, všichni ve skupině musí klást otázku a také jí dostat.
5. *Still pictures*
Žáci se opět rozdělí do nových skupin a vytvoří živé obrazy z domácnosti. Na pokyn se živé obrazy rozehrají a každý žák řekne v anglickém jazyce krátký monolog za svoji postavu.
6. *How many brothers and sisters have you got?*
Žáci si vytvoří tabulku se jmény svých spolužáků a budou pomocí otázky „*How many brothers and sisters have you got?*“, zjišťovat, kolik má kdo sourozenců.

Učitel se na závěr aktivity ptá jednotlivých žáků např. „*How many brothers and sisters has Šárka got?*“ a žák odpoví zjištěný počet sourozenců.

7. *Rhyme – mime*

Žáci říkají říkanku a pomocí pantomimy (každý dle své fantazie) znázorňují její obsah:

Mother is busy, From morning till night, Keeping her family, Happy and bright.

8. *The Family tree - reflection*

Žáci si na papír vytvoří svůj vlastní rodokmen, každý podle toho, jak dalece je schopen popsat svoji rodinu, s tím, že u každého jména bude uvedeno, zda je to dcera, bratranec, teta atd. Rodokmen začněte tvořit od babičky a dědy.

Reflexe

V lekci nazvané Family (Rodina) je hlavním cílem, naučit žáky slovíčka, týkající se členů rodiny a zároveň procvičit otázky, které se mohou vyskytnout v rozhovoru ohledně rodiny. Lekce byla odučena v 90 min bloku s 15 min přestávkou. Žáci během svých aktivit měli k dispozici Česko – anglický slovník, takže pokud neznali slovo, mohli si ho vyhledat ve slovníku. Samozřejmě byla i možnost zeptat se svého spolužáka, v tomto případě učitel neodpovídá na dotazy, což jsme si řekli hned na začátku a to z toho důvodu, že členové rodiny se již probírali v nižších ročnících, takže se jedná o upevnění procvičovaného tématu a také z důvodu kooperace ve skupině, či samostatné práce se slovníkem.

Reflexe pro žáky proběhla na konci vyučovacího bloku ve formě rodokmenu, kdy si žáci na své rodině opět zopakovali všechny její členy, jednalo se především o spojení jména s rodinnou příslušností, například Ondra – son, žáci vycházeli od svých prarodičů. Z mého pohledu se lekce zdařila, žáci v tomto věku již dobře ovládají

základní členy rodiny, větší problémy pak činí další příbuzenské vztahy (strýc, bratranec), ale to bylo právě účelem této lekce, zafixovat do paměti i tato méně často užívaná slovíčka. Co se týká otázek, ty jsme si nejprve všichni řekli několikrát na hlas a poté jsem je napsala na tabuli, aby žáci měli možnost vizuální kontroly a nedošlo ke špatné fixaci do paměti. V části, kdy jsme procvičovali otázku „*When did you born?*“, bylo zapotřebí zopakovat názvy měsíců a především, to jak se správně říká datum ve spojení s měsícem, žáci zapomínali předložku *of*. Rok narození jsme si řekli jen na ukázkou, aby žáci věděli, jak se vyslovuje, ale nebyl součástí zadání a to z toho důvodu, že jsem nechtěla již tak náročnou část ještě více komplikovat o další údaj. Po zopakování si těchto údajů, již žáci neměli problém, aby se správně seřadili podle dne a měsíce narození.

Who do you live with? v této části lekce žáci předvedli improvizaci, ve které se setkávají osoby, které si vzájemně sdělují členy společné domácnosti. Jedna skupina například zahrála takovouto improvizaci:

- „*Hi, my name is Mark and I live with my mum, dad and brother. Sometimes comes my grandfather to visit us.*“
- „*Hallo, I'm Klára and I live with my mother and my sister. We don't live with dady. But I always go to visit him.*“
- „*Hi, my name is Anna and I live with my mother, father and two brothers. They are very naughty. I like them, but I wish to have a sister.*“
- „*Good morning, my name is Honza. I live with my parents and I have one sister. She is five years old.*“

Tato skupina žáků neměla problém vytvořit jednoduchou konverzaci a předvést ji v krátké improvizaci. Jiná skupina již nebyla natolik úspěšná, neboť v ní byli slabší žáci, ve větách se objevovaly chyby, přesto žáci pracovali se snahou a jazykový cíl byl naplněn i v tomto případě.

- „*Hi, I'm Matouš I live my mum and father, I have two sister and three brothers.*“
- „*Hi, my name's Libor. Mum, dad, sister.*“
- „*Hi, we are my mother, grandfather, grandmother, brothers and dog Punt'a.*“

- „*Hi, I'm Saša we haven't got daddy. I live with sister and brother. I have mum and granny.*“

Still pictures – živé obrazy, žáci si vybrali jednoho člena domácnosti a na pokyn ho měli předvést a něco krátkého říct za jeho postavu.

Klára: míchá těsto v misce: „*I'm mum and I'm cooking lunch for my daughter and son.*“

Michal: předvádí chůzi se psem: „*I'm Michal and I'm walking my dog.*“

Karolína: zatlouká hřebík: „*I'm daddy and I'm working with my hammer.*“

Honza: leží na zemi: „*I'm Honza's brother and I'm lazy.*“

V této části žáci na chvíli vypadávají z role a smějí tomu, co řekl právě Honza, po malém napomenutí pracují dál. Všichni žáci byli schopni rozehrát svoji roli a říct o své postavě krátkou větu.

V aktivitě „*How many brothers and sisters have you got?*“ si žáci připravili jednoduchou tabulku se jmény spolužáků, kterých se ptali, kolik mají sourozenců. Zde se neustále opakuje tázací věta „*How many brothers?*“, mým záměrem bylo důkladné procvičení této věty a její dobré zapamatování. Žáci ze začátku pracovali se zájmem, ale po delší době už je tato věta zřejmě tolik nebavila a snažili se jí zkracovat na pouhé „*How many?*“, v podstatě i tato zkrácená verze byla užitečná, neboť žáci fixovali, že musí použít *many* a ne *much*. Na závěr jsem se v roli učitele ptala zpětně žáků na to, kolik sourozenců má např. Honza a oni odpověděli zjištěný stav, opět tedy několikrát slyšeli otázku „*How many brothers and sisters has Honza got?*“. Zde jsem také žáky upozornila na 3. osobu čísla jednotného u slovesa HAVE, kdy se mění na HAS.

Rhyme and mime krátká říkanka byla spíše oddechového charakteru, kdy si žáci dle své fantazie měli možnost pantomimicky rozehrát obsah říkanky. Dle vykonávaných pohybů jsem kontrolovala, zda správně rozumí obsahu. Problém byl u slov *keeping* a *bright*, kdy jsme si jejich význam vysvětlili. Záměrně jsem říkanku nepřekládala napřed, abych zjistila, jak dalece žáci rozumí textu.

Závěrečná aktivita *The family tree* byla pro nějaké žáky obtížná, neboť si museli uvědomit rodinné vztahy a správně je zakreslit, tedy, že mají dvě babičky a dědečky a odtud se vyvíjí rodinná linie. Toto zadání se ukázalo jako velice náročné. Pro zjednodušení situace jsem zadání upravila a žáci si vybrali pouze jedny prarodiče, od

kterých se pak odvíjel jejich rodokmen. Jinak by aktivita trvala velice dlouho, což z časových důvodů nebylo možné. Ten, kdo měl zájem, si pak rodokmen dopracoval doma a přinesl mi ho ukázat na další hodinu.

Jazykové cíle této lekce byly naplněny, žáci si doplnili potřebnou slovní zásobu ohledně členů rodiny, dokáží správně klást procvičené otázky a znají jejich význam. Dle mé zkušenosti všechny tyto nabitě vědomosti aktivně používají v běžných hodinách anglického jazyka.

5.2 My friend

Téma: přátelství

Čas: dvě vyučovací hodiny (90 min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žák si procvičí přídavná jména,

- žák sestaví osobní dopis,

- žák umí představit sebe i druhé,

- žák dokáže jednoduchým způsobem pohovořit o zvycích a životě v ČR,

- žák dokáže vytvořit otázky v anglickém jazyce.

Dramaticko-výchovný cíl: - žáci spolupracují ve skupině,

- žáci tvoří krátké improvizace na dané téma,

- žáci ovládají techniku horké židle,

- žáci pracují dle pokynů učitele a respektují ho v roli

Pomůcky: papír, psací potřeby, Česko – anglický slovník

Průběh lekce:

1. *Opening*

Teacher in role: „You have a new friend from India. His name is Radža. He is coming to visit you in your family. You must prepare your parents for a visit and also make a plan what to do with him for 3 days.“

2. *Your parents – improvisation*

Žáci se rozdělí do skupin a připraví si improvizaci, ve které oznamují rodičům, že přijede nový kamarád z Indie a bude u nich 3 dny bydlet.

3. *A letter for Radža*

Žáci si ve skupinkách připraví plán na 3 dny, který pak v dopise sdělí Radžovi.

4. *How he looks like*

Nakreslete na papír obrys postavy a dovnitř napište, jak si představujete, že Radža vypadá – vytvořte popis osoby a jaké má vlastnosti. Žáci opět pracují ve skupině.

5. *Arrival - improvisation*

Teacher in role: „Your friend is here. You have to welcome him and introduce to your parents. After that you will show him the accommodation. You are going to work in groups. Make a short improvisation about Radža's Arrival.“

6. *Circle*

Žáci sedí v kruhu a jednotlivě Radžovi říkají, co je zajímavého v České republice, např. co zde lidé rádi jedí, jak tráví volný čas, kde jsou zajímavá místa na výlet apod.

7. *Hot seat – teacher in role*

Učitel v roli Radži odpovídá žákům na otázky ohledně života v Indii, jeho cesty do ČR, jeho rodiny.

8. *Radža's letter*

Napište ve skupině děkovný dopis od Radži.

Reflection:

Do you like to have a friend from another country?

Have you been to another country?

Do you think that your parents are able to let your friend to stay in their house?

Where do you prefer to go with your friend?

Reflexe

Na téma *My friend* (Můj přítel) jsem zvolila krátký fiktivní příběh, kdy přijíždí neznámý kamarád z Indie, který bude bydlet v české rodině. Žáci měli za úkol přesvědčit své rodiče, aby nechali Radžu bydlet u sebe na 3 dny.

V této lekci se jedná o procvičení přídavných jmen, kdy žáci do prázdné siluety doplňují popis jeho osoby, jak si představují, že Radža bude vypadat a jaký je. Žáci tedy procvičili slovíčka jako *tall, short, slim, fat, dark hair, curly hair, small/big nose handsome, good looking, rich, poor, clever, smart, happy, sad* atd.

Další znalosti museli prokázat, když psali dopis, tzn. náležitosti dopisu (oslovení, datum, rozloučení). V dopise Radžovi sdělují plán na 3 dny jeho pobytu, na závěr lekce pak zase píše Radža děkovný dopis, jak se mu líbil pobyt v rodině. A v neposlední řadě jsou do lekce zařazeny improvizace, kdy si žáci procvičí argumentaci.

Je zde také použita technika horké židle, kdy učitel v roli odpovídá na dotazy žáků, ohledně života v Indii a cesty do České republiky. Tato aktivita je zaměřena na správné tvoření otázek v angličtině, tzn., žáci musí dávat pozor na správný slovosled v anglické otázce. Praktické použití slov *what, where, when, why, who*, které bývá často dost problematické, neboť žáci nevědí, kam tato slova v anglické otázce patří, dávají je například i na konec věty.

Realizace této lekce byla pro žáky zajímavá, neboť v ní byla akce, příjezd neznámého kamaráda, přesvědčování rodičů. Myslím, že je práce na této lekci opravdu zaujala a všichni pracovali s nadšením a bez ostychu při kladení otázek, což považuji vždy za velký úspěch. V klasických hodinách anglického jazyka jsem nikdy nezaznamenala takovou aktivitu a bezstarostnost z chyb.

V úvodní části lekce učitel seznamuje žáky s příjezdem Radži, kterého musí ubytovat ve své rodině a přesvědčit tak o tom své rodiče. Žáci si ve skupinách připravili improvizaci, kdy musí použít dobré argumenty, aby Radža bydlel u nich. Žáci argumentovali například takto: „*Please, can you let Radža stay at our house, outside is very cold for him.*“, „*Mum, he's a very nice boy.*“, „*Radža is my friend.*“, „*He hasn't got money for hotel.*“, „*I will go to visit him in India. I will stay at his house too.*“ (zde jsem žákům pomohla s formulací budoucího času, který se na 1. stupni neprobírá). „*I like him, he's my friend.*“, „*Please, I wash the dish for you.*“

A letter for Radža, žáci si ve skupinkách připravili a napsali plán, co budou s Radžou dělat, až přijede, po dobu tří dnů. Oslovení a rozloučení bylo napsáno na tabuli. Ukázky dopisů:

Dear Radža,

We visit our town. I show you a church, a statue of Jan Hus and shop with sweets.

Next we go to swim to Aquapark. The third day we go to the school.

I'm looking forward to see you.

Your friend from the Czech Republic.

Dear Radža,

We must go to museum and park. We visit my grandparents. We go to Prague.

I'm looking

Dear Radža,

We go to the ZOO. You must visit „Mekáč“. We go to Rope centrum, to climb the trees.

After Rope centrum we go to cinema in the evening.

I'm looking ...

Dear Radža,

We go to school and playground. The second day we must go to Lipnice and visit our town Světlá nad Sázavou. We go to Prague to visit Karl's Bridge, Wenceslaw Square and the Old Clock.

I'm looking ...

Pro žáky 5. ročníku je vcelku obtížné napsat dopis, neboť neumí používat budoucí čas a i slovní zásoba je stále v reálu omezená, přesto si myslím, že dopisy pro Radžu byly napsány pěkně a žáci dokázali v krátkých větách vyjádřit svůj plán, tak, aby bylo jasné, o jaké aktivity se bude jednat. K této práci měli žáci k dispozici slovníky. Žáci pracovali ve skupině a hodně si pomáhali, někteří vyhledávali slovíčka, další pak vymýšleli, kam s Radžou půjdou.

V improvizaci *Arrival* zadává učitel v roli instruktora v angličtině. Žáci si připravili krátké uvítání a představení Radži rodičům.

Žák: „*Hi, mum and dad. This is my friend Radža from India.*“

Rodiče: „*Nice to meet you. How was your flight?*“

Radža: „*Hallo, nice to meet you too. Everything was ok.*“

Žák: „*Radža come I want you to show your room.*“

Rodiče (matka): „*Are you hungry?*“

Radža: „*Yes, I'm hungry. I go to my room and come back for a meal. Thank you.*“

Další skupiny měly podobné improvizace, pouze jedna skupina měla improvizaci velice krátkou, neboť se nevěnovali přípravě. Pro další práci jsem již ohlížela, aby se znovu nevytvořila tato skupina.

Circle tato aktivita směřovala k tomu, aby žáci představili v rychlosti Radžovi Českou republiku s typickým českým jídlem, s tím co Češi rádi dělají ve volném čase apod. Žáci například odpovídali takto: *Czech people like dumplings, Czech people are musicians, we like travelling, Czech people have got cottages, Czech people love animals, Czech people haven't got sea, Czech people like to play football, Czech people like beer, Czech people like to eat fried cheese* Žáci v této aktivitě procvičili slovní zásobu, žáci odpovídali správně a myslím, že vybrali i vcelku typické činnosti.

Hot seat – horká židle (učitel v roli Radži), pro učitele v roli je důležité být ostražitý a dobře reagovat na otázky. Samozřejmě tato technika je náročná, neboť nelze si připravit odpovědi, ale je možné předvídat, jaké otázky budou žáci klást. V tomto případě jsem předpokládala, že se budou ptát na město odkud Radža pochází a tak jsem si vyhledala na mapě menší město v Indii, abych nepoužila hlavní město, které žáci mohou znát a nebude to pro ně nic nového. Tato část lekce je zaměřena na správnou tvorbu otázek, žáci se dotazovali například „*How old are you?*“, „*How many brothers and sisters have you got?*“, „*Have you got a pet?*“, „*What's the name of your parents?*“, „*Where are you come from?*“, „*What's your favourite food?*“, „*What's your favourite film?*“, „*Can you swim?*“, „*Have you got a computer?*“, „*Can you play any instrument?*“, „*Can you cook?*“ atd. Žáci tvořili otázky správně, pokud se spletli, učitel v roli otázku správně zopakoval, tak, aby se ujistil, že rozumí a opravil chybu.

Na závěr lekce píše Radža dopis, kde děkuje za ubytování a sděluje, jak se mu líbil pobyt v Čechách.

Dear friend,

Thank you for your accommodation in your family. You must come to India. Say hello to your parents too.

Yours sincerely,

Radža

Dear friend,

It was nice to stay in your family. I like Czech food. I must come back.

Love,

Radža

Dear friend,

I must say thank you for everything. I like the Czech republic. Please, come to India.

Bye,

Radža

Dear friend,

Thank you for everything. I miss you already. I send you photo with the places, which we visit. I like the Czech republic and dumplings. You must visit me too.

Bye,

Radža

Žáci měli na tabuli napsané různé způsoby, jak lze zakončit dopis a to: *bye, love, Yours sincerely, Yours truly, Yours faithfully, Yours ever*. Ostatní slovíčka si sami žáci aktivně vyhledávali ve slovníku. Dle mého názoru byly dopisy napsané dostatečně a na dobré úrovni. Při práci se skupiny vzájemně nerušili a pracovali samostatně.

Celkově se lekce *My friend* zdařila, žáci byli aktivní po celou dobu. Techniky a metody dramatické výchovy zde zvolené, vnesly do lekce akci a žáci v improvizacích hráli s nasazením. Musím také zmínit, že se nesnažili v rolích rodičů nijak přehrávat, takže vše působilo věrohodně. Jazykové cíle jsme touto lekcí také výborně naplnili, žáci dokáží tvořit správně otázky, procvičili jsme přídavná jména a rozšířili si jejich slovní zásobu. Žáci umí vytvořit v angličtině dopis i s jeho náležitostmi.

5.3 My day

Téma: můj běžný den, denní aktivity

Čas: jedna vyučovací hodina (45min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žák umí používat správně přítomný čas prostý (Present Simple),

- žák zná význam a správné používání těchto sloves: *get up, wake up, have a shower, have a breakfast (lunch, diner), go to, dress up, to take, to make,*

Dramaticko-výchovný cíl: - žáci spolupracují ve skupině,

- žáci tvoří krátké improvizace na dané téma,
- žáci ovládají pantomimu,
- žáci pracují dle pokynů učitele,

Pomůcky: papír, psací potřeby

Průběh lekce:

1. *Warm up - The days*

Žáci stojí v kruhu, hází si míčem, kdo chytí míč, musí říct název dne, tak jak jdou za sebou. První žák tedy řekne „*Sunday*“, hodí míč a ten co ho chytí, musí pokračovat a říct „*Monday*“.

2. *Brainstorming*

Žáci sedí v kruhu, uprostřed je papír, na který napíšou všechna slovesa, která se pojí s běžnými denními rituály, např. *vstávám, čistím, snídám* atd.

3. *Improvization – My day*

Žáci se rozdělí do 4 skupin, každá skupina dostane přidělenou část dne, například ráno, dopoledne atd., kterou si připraví jako improvizaci a předvede, jaké úkony běžně vykonáváme v tuto část dne.

4. *Mime*

Žáci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice říká v angličtině nějakou běžnou denní činnost a druhý žák jí pantomimicky předvede, na pokyn učitele se dvojice vystřídají.

Reflection:

What do you like to do, if you have a free time?

What time do you get up?

What time do you go to bed?

Do you go out with your friends?

What's your favourite day?

Do you watch TV before you go sleep?

Do you tidy up your room?

Reflexe

Lekce *My day* (Můj den) je orientovaná na každodenní rituály, které vykonáváme v našem životě. Žáci tedy musí zvládnout popsat den od ranního vstávání až do večera se všemi zásadními činnostmi, které takový den naplňují. Z hlediska jazykového je zde důležité užití přítomného času prostého (*Present Simple*), který slouží k popisu tzv., *daily routine*. V úvodu lekce pomocí *Brainstormingu* jsme proto tato slovesa společně psali na papír, který jsme poté vyvěsili ve třídě, aby byla možnost si je v průběhu lekce připomenout.

Warm up – Days žáci stojí v kruhu a hází si míčem, ten, kdo chytí míč, řekne název dne, tak jak jdou za sebou. Žáci musí dávat pozor nejen na chytání míče, ale i na to co řekl žák, předtím než mu hodil míč. Tento druh her mají žáci v oblíbenosti, je zde akce, ale vždy je nutné, aby aktivita nesklouzla do nevhodného chování, což se v našem případě nenastalo. Dny v týdnu musí žáci v 5. ročníku již velmi dobře ovládat a tak tato aktivita nebyla nijak náročná, co se týká vědomostí.

V improvizacích se žáci rozdělili do skupin, kdy každá skupina dostala jednu část dne, kterou pak ostatním zahrála, opět se tedy zopakovala slovesa, kdy například skupina, která zpracovala ranní část dne, zahrála takto:

Dívka leží v posteli, zvoní budík, protahuje se: „*Oh, it's morning again. I must get up. What's the time? It's seven o'clock.*“ Chlapec pokračuje: „*I brush my teeth.* (naznačuje činnost čištění zubů). Další chlapec (předvádí, jak jí snídani): „*I have a breakfast. Today is tea and bread with ham. I like it.*“ Dívka (zamyšleně, poté se fiktivně obléká a odchází z bytu): „*Now, I dress up. What should I wear? I know T-shirt and shorts. I'm ready. I go to school.*“ Na této ukázce je znát, že žáci své téma v rámci jejich možností vyčerpali zcela dostatečně. První dívka zapojila znalost hodin, ostatní dobře použili přítomný čas prostý pro popis svých činností.

Aktivita *Mime* se opět opírala o procvičení slovní zásoby, při denních činnostech, jeden žák říká, co právě vykonává a druhý žák tuto větu přehraje pomocí pantomimy, poté se ve dvojici v činnosti vystřídají. Je zde opět kontrola, v případě, že jeden z dvojice špatně zvládne svůj úkol, druhý mu pomůže a opraví ho.

Jazykový cíl, kdy jsme si ujasnili, že v případě *daily routine*, je nutné použít přítomný čas prostý, žákům nedělal potíže. Samozřejmě, že přítomný čas prostý se probírá detailně na druhém stupni a tak žáci dělali chyby ve 3. osobě čísla jednotného, ale pro nás bylo důležité naučit se, za jakých podmínek tento čas mimo jiné používáme. Tento poznatek žáci přijali a osvojili si ho.

5.4 Weather

Téma: druhy počasí

Čas: jedna vyučovací hodina (45min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žák zná různé druhy počasí a dokáže je používat ve větách,
- žák dokáže vyjmenovat roční období a měsíce v roce.

Dramaticko-výchovný cíl: - žák spolupracuje ve skupině,
- žák tvoří krátké improvizace na dané téma,
- žák si uvědomuje správné držení těla a dýchání,
- žák pracuje podle pokynů učitele.

Pomůcky: papír, psací potřeby, barevné stuhy nebo proužky krepového papíru
v barvách duhy.

Průběh lekce:

1. *Warm up – Rhyme about Rainbow*

Každý žák dostane od učitele barevnou stuhu, žáci chodí po třídě (rovné držení těla, správné dýchání, vyplňují prostor) a říkají báseň o duze. Podle toho jakou, kdo dostane barvu stuhy při vyslovení její barvy, s ní začne mávat ve vzduchu.

Red and yellow,

Pink and green,

Purple and orange and blue,

Can you see a rainbow, too?

Red and yellow,

Pink and green,

Purple and orange and blue,

You can see,

A rainbow above the tree.

2. *Weather*

Žáci se rozdělí do skupin, každá skupina dostane papír, kde jsou napsaná tato slova: *Sun, shower, heavy rain, mild rain, wind, cold, hot, thunderstorm, snow, clouds, fog, breeze, warm*. K těmto slovům domalují jejich význam.

3. *Weather Forecast*

Každý žák si připraví improvizaci na předpověď počasí, kterou pak bude prezentovat jako moderátor v televizi. Čtecí zařízení je mimo provoz a tak je nutné se text naučit nazpaměť. Improvizace začne větou: „*What's the weather forecast for tomorrow?*“

4. *What's your favourite season?*

Žáci chodí po třídě a vzájemně se potkávají a dávají si otázku „*What's your favourite season?*“, „*Why?*“. Na konec aktivity, poté co se vzájemně zeptali na nejoblíbenější roční období, se rozdělí podle toho, jaké kdo preferuje roční období, a na papír napíší měsíce, které do daného ročního období náleží.

Reflection:

Do you like to go out when is rainy?

Are you afraid of thunderstorm?

What do you wear when is very cold/hot?

Do you wish to go somewhere else when is very cold/hot?

Do you like snow?

Reflexe

V lekci na téma *Weather* (Pčasí) jsem především chtěla dosáhnout dobré znalosti různých druhů počasí. V úvodní části jsem zařadila říkanku *Rainbow* (Duha), kde šlo spíše o navození atmosféry, rozhýbání se, uvědomění si dechu a držení těla.

Další aktivita, kdy žáci přimalovávají k podstatným jménům z oblasti počasí, obrázky dle významu, byla mimo jiné zaměřena také na tvoření příslovce od těchto podstatným jmen, tzn. odkud, z jakého slovního druhu vycházíme při tvoření příslovce jako je například *sun – sunny, rain – rainy* atd. Žáci byli nadšeni z tohoto objevu a konstatovali, že teď už se jim bude určovat počasí snadno, když vědí, jak ho odvodit od podstatného jména.

Jaké je to být moderátorem počasí si žáci vyzkoušeli v další části lekce, kdy vždy museli svoji předpověď začít větou: „*What’s the weather forecast for tomorrow?*“, ve které se seznámí s novým slovem *forecast – předpověď*. Tato část lekce nám zabrala více času, než jsem původně plánovala. Žáci si svoje předpovědi připravovali velice pečlivě a každý chtěl být co nejlepším moderátorem. Domnívám se, že poté, co většina činností byla prováděna ve skupině, bylo pro žáky příjemné ukázat individuálně, co umí. Zde je ukázka jejich práce:

- „*What’s the weather forecast for tomorrow? Let’s see. The East is very cloudy and later afternoon can be rainy. On the West is rainy and windy already.*“
- „*What’s the weather? On the South is heavy fog, the drivers must be careful, on the East is very windy.*“
- „*What’s the weather ...? Today is sunny, but tomorrow everything is change and the weather too. On the West is going to be a thunderstorm and rainy. On the North is strong wind and the South is more lucky, there is still sunny and warm weather.*“
- „*What’s the weather ... ? Ladies and Gentlemens on the East is foggy and cold, but on the South is warm and sunny with light breez. On the West up 1.000 km is snow and strong wind, don’t go there without good cloths.*“
- „*What’s the weather ... ? It’s going to be cloudy and later strong wind.*“

Každá předpověď se vydařila, žáci správně použili příslovce ve větě. Některé předpovědi byly skutečně dlouhé s přihlédnutím na fakt, že se žáci text učili nazpaměť, tak jak měli zadané.

Dalším přínosem této lekce je zopakování a upevnění si měsíců v roce. V poslední aktivitě, žáci chodí po třídě a ptají se na nejmilejší roční období, poté se roztřídí podle

toho, jaké kdo má rád období a napíše měsíce patřící do daného ročního období. Procvičování měsíců je nutné v tomto školním věku opakovat vícekrát, protože ze své zkušenosti vím, že to stále dělá velké problémy i žákům na druhém stupni, stejně tak jako znalost hodin. Nejvíce žáků, jak jsem předpokládala, se nacházelo ve skupině, která má ráda léto, pak bylo jaro, podzim a zima. V početné skupině nebyl problém napsat měsíce, které náleží danému ročnímu období. Tuto aktivitu jsem musela z časových důvodů trochu uspišit, dalším důvodem byl nepřiměřený hluk, který vznikl při dotazování a tvoření skupinek.

Jazykový cíl a to vytvoření slovní zásoby týkající se počasí, byl dobře podpořen aktivitou, kdy žáci moderovali předpověď počasí. Dále žáci pochopili tvoření příslovcí od podstatných jmen a jsou schopni tuto vědomost aplikovat.

5.5 Shopping

Téma: nakupování v obchodě, návštěva restaurace

Čas: dvě vyučovací hodiny (90min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žák dokáže komunikovat s obsluhujícím personálem v obchodě i

v restauraci,

- žák zná běžné fráze spojené s nakupováním,

- žák umí správně používat *many*, *much*.

Dramaticko-výchovný cíl: - žák spolupracuje ve skupině,

- žák tvoří krátké improvizace na dané téma,

- žák pracuje podle pokynů učitele,

- žák zná pokyn *freez* (štronzo).

Pomůcky: Česko – anglický slovník, papír, psací potřeby.

Průběh lekce:

1. *Warm up – Clothes*

Žáci sedí v kruhu, podávají si „mluvící kámen“ a jmenují různé druhy oblečení. Po oběhnutí „mluvícího kamene“, začne nové kolo s novým úkolem. Žáci si „jako“ balí kufr na dovolenou a říkají, co do něj všechno dají, každý po jednom přidá jednu věc.

„*I must put in my suitcase socks.*“ Další pokračuje: „*I must put in my suitcase socks and T-shirt.*“ Třetí žák naváže: „*I must put in my suitcase socks, T-shirt and toothbrush.*“

2. *Statue*

Žáci vytvoří sochy, které budou reprezentovat prodavače různých obchodů (pekaře, mlékaře, trafikanta, řezníka...), na dotek učitele začnou předvádět svoji činnost a řeknou, kdo jsou. Před touto aktivitou je možnost nahlédnout do slovníku.

3. *Can you count it?*

Učitel každému rozdá kartičku s obrázkem, na které jsou počítatelná a nepočítatelná podstatná jména. Žáci rozhodnou, kdy použijí vazbu „*How many?*“ (počítatelná podstatná jména), „*How much ...?*“ (nepočítatelná podstatná jména), například „*How much money?*“, „*How many bananas?*“.

4. *Shopping*

Žáci se rozdělí do dvojic, jeden je prodavač a druhý zákazník. Simultánně začnou všichni nakupovat a prodávat zboží dle dohody, například v obchodě s oblečením, obuví, s potravinami atd.. Na pokyn učitele si svoje role vymění, nakonec učitel činnost zastaví pokynem *freez* (štronzo) a ta dvojice, které se dotkne, předvede ostatním svoji činnost. Žáci mají na tabuli napsané návrhy konverzace.

Prodavač (*shop assistant*): „*Can I help you?*“, „*What size?*“, „*What colour?*“, „*No, we haven't got any.*“

Zákazník (*customer*): „*I'm just looking.*“, „*Have you got anything in different colour?*“, „*How much is it?*“, „*Yes, I like it.*“, „*It doesn't suit me.*“

5. *Shopping list*

Napište na papír 15 věcí, které musíte nakoupit v supermarketu na víkend. Nakonec aktivitu vytvoří všichni žáci dohromady jeden nákupní seznam, s co nejvíce položkami, které se nesmí opakovat.

6. *At the restaurant*

Žáci se rozdělí na dvě velké skupiny. Z každé skupiny si zvolí jednoho číšníka, ostatní jsou hosté v restauraci. Žáci mají na tabuli napsané návrhy konverzace. Každá skupina pak předvede svoji improvizaci, jako hosté v restauraci, kteří si objednávají jídlo a pití.

Číšník/ce (*waiter/waitress*): „*Can I help you?*“, „*May I recommend you ...?*“, „*Here you are.*“, „*Would you like to have some?*“

Hosté (*guests*): „*Can I have some?*“, „*Can I have my bill, please?*“, „*Do you have ...?*“, „*Could you tell me, where is the toilet, please?*“, „*Please, can you bring me ...?*“, „*I will have some*“, „*What can you recommend me?*“, „*Could you bring me a knife/fork?*“, „*How much is it?*“

Reflection:

Do you like shopping?

Do you often go to the restaurant with your parents?

Can you do the shopping for your family?

Where do you prefer to go shopping?

What do you prefer to go to, restaurant or fast food?

Do you like to order a food at the restaurant?

Reflexe

Lekce na téma *Shopping* (Nakupování) proběhla v příjemné atmosféře, žáci ten den pracovali bez problémů a už hned úvodní aktivita byla plná smíchu, kdy se snažili vybavit všechny věci, které si balí do kufru na cestu. Princip nabalování informací na první větu je vhodný na procvičení paměti a výslovnosti.

Aktivitou *Can you count it?* jsme si zopakovali počitatelná a nepočitatelná podstatná jména a jejich užití ve spojení „*How much...?, How many ...?*“. Žáci dostali každý jednu kartu s obrázkem například peněz, pomerančů, mouky (rozsypané), cukru (v balíčku) atd., jejich úkolem bylo vytvořit větu, ve které správně použijí *many, much* dle situace, například: „*How much money?*“, *How many oranges?*“. Počitatelná a nepočitatelná podstatná jména jsou učební látkou 4. ročníku, takže v našem případě šlo o zopakování si látky a procvičení daného gramatického jevu, i přesto v této gramatice žáci často chybovali, neboť je pro ně v některých případech dost obtížné určit, zda se jedná o počitatelné či nepočitatelné podstatné jméno. K této gramatice se v hodině anglického jazyka ještě znovu vrátím, abych se ujistila, že tuto učební látku žáci ovládají.

Navazující aktivity jim už nečinili problémy a v improvizacích se vysloveně vyžívali, jak v rolích hostů, tak číšníků. Improvizací v obchodě jsem sledovala především to, aby si všichni žáci svědomitě procvičili potřebné větné obraty, nutné v konverzaci s prodávčem a naopak.

Shopping – žáci se rozdělili do dvojic, kdy jeden se stal prodávčem a druhý zákazníkem v obchodě, na kterém se dohodli (řeznictví, obuv, potraviny, oblečení). Poté si zahráli své role s dialogem prodávajícího a nakupujícího, na pokyn učitele se role mění a pokračují v činnosti. Po určité době řekne učitel *freeze* (štronzo) a chodí k náhodně vybraným dvojicím, které na dotek učitele rozehrají svoji (již připravenou) improvizaci v obchodě. Příklad dvojice Karolína – Ondra, obchod s potravinami:

Ondra (prodáváč): „*Can I help you?*“

Karolína (zákazník): „*Yes, please. Can I have a kilo of bananas?*“

Ondra: „*Here you are. Anything else?*“

Karolína: „*Yes, I need some milk and six rolls, please.*“

Ondra: „*Here you are. Anything else?*“

Karolína: „*No, thank you. How much is it?*“

Ondra: „*It's sixty-two, please.*“

Karolína: „*Here you are. Thank you.*“

Ondra: „*Thank you. Have a nice day.*“

Karolína: „*You too, bye.*“

Dvojice Šárka - Jana (obchod s oblečením):

Šárka (prodavačka): „*Good afternoon. Can I help you?*“

Jana (zákazník): „*Good afternoon. I'm looking for a skirt.*“

Šárka: „*What size?*“

Jana: „*I don't know.*“

Šárka: „*Try this one.*“

Jana: „*It doesn't suit me.*“

Šárka: „*Ok, try this one.*“

Jana: „*Have you got different colour, please?*“

Šárka: „*Yes, this one has got blue colour.*“

Jana: „*Thank you. I take it this blue skirt. How much is it?*“

Šárka: „*It's one thousand and sixty.*“

Jana: „*Here you are. Thank you.*“

Šárka: „*Thank you. Bye.*“

Jana: „*Bye.*“

Žáci si připravili velice zdařilé konverzace, které obsahovali pro ně nové fráze, a proto měli vše napsané na tabuli, aby si mohli kvalitně nacvičit svoje improvizace a měli neustále kontrolu či nápovědu v případě, že by nevěděli, jak pokračovat dál.

Shopping list zde jsem se žáky procvičila běžné potraviny, které se nejvíce používají v domácnosti. Žáci měli za úkol sepsat seznam patnácti potravin, které budou potřebovat na víkend. Na závěr aktivity jsme všichni dohromady sepsali jeden dlouhý seznam potravin. Opět si žáci mohli slovíčka vyhledat ve slovníku a tím poznat další výrazy.

At the restaurant v této části lekce se žáci rozdělili do dvou početných skupin a ze svého středu vybrali jednoho, který byl v roli číšníka.

První skupina:

Waitress: „*Can I help you?*“

Guest 1: „*May I have a cup of coffe, please?*“

Waitress: „*Of course, and you?*“

Guest 2: „*I would like to have a coca-cola, please.*“

Waitress: „*Here you are. Anything else?*“

Guest 1: „*Can I have our bill, please?*“

Waitress: „Yes, here you are. It's fifty-five, please.“

Guest 1: „Here you are. Thank you.“

Waitress: „Thank you. Bye.“

Guest 1 a 2: „Thank you. Bye.“

Waitress: „Hello. Can I help you?“

Guest 3: „Can I have soup and fish with potatoes?“

Waitress: „Sure, in the minute.“

Waitress: „Hello. Can I help you?“

Guest 4: „Hello. Can I have a menu, please?“

Waitress: „Yes, here you are. May I recommend you tuna fish with salat?“

Guest 4: „No, thank you. May I have pizza, please?“

Waitress: „Yes. What would you like to drink?“

Guest 4: „Coca-cola, please.“

Waitress: „Here you are.“

Guest 4: „Thank you.“

Do této doby vše probíhalo dobře, ale pak žáci začali hromadně pokřikovat na číšníka a dělat si legraci, když nestíhal. Improvizaci jsem musela přerušit a po krátké přestávce pokračovala druhá skupina.

Druhá skupina:

Waitress: „Good evening. Can I help you?“

Guest 1: „Yes. Can I have some tea and menu, please?“

Guest 2: „Can I have beer and chips, please?“

Waitress: „Sorry, you can't have beer.“

Guest 2: „Ok, coca-cola, please.“

Guest 3: „Can I have a cake, please?“

Waitress: „Of course.“

Guest 3: „Could you bring me a small fork for the cake, please?“

Waitress: „Yes.“

Guest 1: „Can we have a bill, please?“

Waitress: „It's two hundred and fifteen, please.“

Guest 1: „Here you are.“

Waitress: „Thank you. Good bye.“

Guests: „Good bye.“

Guests: „Hello.“

Waitress: „Hello. Can I help you?“

Guest 4: „Can we have soups and limonade, please?“

Waitress: „Yes. Here we go. Enjoy your food.“

Guest 5: „Can I have a spoon, please?“

Guest 6: „Can I have chips with ketchup?“

Waitress: „Yes, I'm sorry about the spoon.“

Guest 4: „Can we have a bill, please?“

Waitress: „Yes. It's four hundred and two, please.“

Guest 4: „Here you are. Thank you.“

Waitress: „Thank you, Good bye.“

Guests: „Good bye.“

Žáci se svědomitě připravili na tuto část lekce a dle mého soudu byli jejich dialogy velice zdařilé. Dost obtížnou pozici měl žák v roli číšníka, neboť musel reagovat bez přípravy. Z tohoto důvodu jsem číšníkům občas pomohla vytvořit správnou odpověď a to v případě, kdy žák požadoval pivo a v situaci, kdy musel reagovat na chybějící lžíci. Jinak žáci byli schopni naučit se svou část nazpaměť a improvizace, tak dosáhla větší autentičnosti.

Jazykové cíle této lekce se podařilo, co se týká komunikace, naplnit. Ještě je zapotřebí znovu se vrátit k problematické mluvnické *much, many* a zároveň k počitatelným a nepočitatelným podstatným jménům.

5.6 Animals

Téma: zvířata na farmě a v zoologické zahradě, domácí mazlíčkové

Čas: dvě vyučovací hodiny (90min)

Počet žáků: 16

Třída: 5. ročník

Jazykový cíl: - žák ovládá aktivně anglická slovíčka z oblasti zvířata na farmě,
v zoologické zahradě, domácí mazlíčkové,
- žák dokáže správně používat předložky.

Dramaticko-výchovný cíl: - žák spolupracuje ve skupině a ve dvojici,
- žák se dokáže pantomimicky vyjádřit na dané téma,
- žák ovládá techniku sochy,
- žák pracuje podle pokynů učitele.

Pomůcky: Česko – anglický slovník, papír, psací potřeby.

Průběh lekce:

1. *Warm up – What's in the box?*

Žáci sedí v kruhu a učitel jim pošle krabici, ve které je neznámý předmět. Žáci se snaží uhádnout, co se nachází uvnitř. Učitel jim poradí, že to je nějaké zvíře, žáci tak jmenují různé druhy zvířat.

2. *Be aware of Gorilla!*

Jeden žák představuje uprchlou gorilu ze Zoo, ostatní vědí, že je nebezpečná a tak se snaží před ní zachránit. Koho gorila chytí, stává se sám gorilou, a tak se stádo rozrůstá. Ti co ještě nejsou chyceni, mohou již chyceného žáka osvobodit, pokud vymyslí dva druhy zvířat a řeknou je gorile, ve chvíli, kdy odpovídá, má imunitu a gorila ho nesmí chytat.

3. *Statue*

Vytvořte sochy znázorňující nějaké zvíře, na dotek učitele předved' typické chování vybraného zvířete a řekni, koho představuješ.

4. *ZOO*

Na papír nakresli malou zoologickou zahradu, kde bude alespoň pět výběhů pro zvířata i s jeho obyvateli. Poté vytvořte dvojice a svému partnerovi popište svůj plánec ZOO. Je nutné při popisu užívat správné předložky, například *The cage with parrots is **next to** owls*. Na znamení od učitele vystřídáte své partnery a opět si budete s novým partnerem popisovat vaše plány ZOO.

5. *Animals roar*

Zvířata v ZOO si občas také povídají, předved'te všichni najednou zvuky zvířat.

6. *My pet*

Žáci sedí v kruhu a jeden po druhém, řeknou v anglickém jazyce, jaké mají doma zvířátko a krátce ho popíší. Poté vytvoří skupiny, vyberou si jednoho domácího mazlíčka a vymyslí o něm krátký příběh, který ztvární jako komiks na papír.

Vytvořené komiksy si vystaví ve třídě.

7. *Farmer*

Všichni jste farmáři a pracujete na své farmě. Žáci pantomimicky předvádějí úkony, které se běžné provádějí na farmě (sečení trávy, krmení zvířat, čištění stáji, jízda s traktorem). Poté vytvoří dvojice, ve kterých si vzájemně sdělí, jaká chovají na své farmě zvířata. Nakonec aktivity každý žák napíše na velký papír jedno ze zvířat chovaných na farmě, které na papír ještě nikdo nezapsal. Opět mohou žáci použít slovník.

Reflection:

Do you like animals and why?

Do you have any animals at home?

What's the name of your pet?

What's your favourite animal?

Do you like to work on the garden?

Reflexe

V lekci o zvířatech jsem připravila více pohybových a oddychových aktivit než v předchozích lekcích. Chtěla jsem, aby žáci měli možnost vyzkoušet metody a techniky dramatické výchovy, stále s ohledem na anglický jazyk. Samozřejmě, že žáci tuto lekci uvítali, ale byla jsem ráda, že pracovali a lekce nesklouzla do nějakého chaosu a nevhodného chování. Stále jsem měla na zřeteli jazykový cíl a to především rozšířit a upevnit si slovní zásobu, ale také pracovat s předloškami v jedné z aktivit.

Na začátek lekce jsem položila otázku *What's in the box?* a nechala jsem kolovat krabici s neznámým předmětem uvnitř. Žákům jsem napověděla, že v krabici je určitě nějaké zvíře, ale blíže jsem již nespecifikovala, neboť mým záměrem bylo, aby žáci vyjmenovali co možná nejvíce druhů zvířat. V krabici byl malý umělohmotný slon, toto zvíře jmenovali dva žáci. Krabice obíhala kolem kruhu, aniž bych odsouhlasila, že tam skutečně slon je. Když se vrátila ke mně: „*Ok. Now, let's see, what's in this box. Yes, it's elephant. Honza and Šárka said the right answer, very good. Today we are going to speak about all kind of animals, that we know and more than that. What can we say about elephant?*“ Žáci odpovídají: „*Elephant is grey.*“, „*Elephant has got big ears.*“, „*Elephant has got a long trunk.*“, „*Elephant lives in Africa and India.*“, „*Elephant is nice.*“, „*Elephant is big.*“, „*Elephant is strong.*“

Be aware of Gorilla! je další část lekce, kdy se jedná o honičku. Ze ZOO uteče gorila a chytá lidi, koho se dotkne, stává se také gorilou. Chycené hráče je možné osvobodit (včetně původní gorily) a to tak, že žák, který nebyl chycen, řekne gorile libovolné dva druhy zvířat. V okamžiku, kdy je říká, nesmí gorila na něj útočit a musí ho nechat odejít

i s vysvobozeným hráčem. Tato hra se odvíjela dobře, až do doby, kdy bylo ve třídě hodně goril, v tom momentě přestala fungovat dohoda o propouštění. Nakonec jsem musela hru ukončit, aby nevznikly spory. Žáci rychle uposlechli moji výzvu a hra byla ukončena.

Statue před touto aktivitou jsem dala malou přestávku na pití a celkové zklidnění atmosféry. Žáci měli za úkol vytvořit sochy znázorňující libovolné zvíře, na dotek učitele se socha rozehraje a předvádí typické chování vybraného zvířete a nakonec řekne, o jaké zvíře se jedná. Opět tedy dochází k procvičení názvu zvířat.

ZOO žáci si rozdají papíry, na které nakreslí plánec fiktivní *ZOO* s výběhem pro pět zvířat. Poté se utvoří dvojice, ve kterých si žáci popisují, kde se nachází jaké zvíře. Touto aktivitou jsem sledovala nácvik předložek a opět procvičení názvu zvířat. Tuto činnost si přiblížíme na dvojici Klára – Vašík:

Klára: „*The cage with a tiger is behind a hippo. The hippo is next to penguins. The penguins are opposite wolfs. The wolfs are by the elephants.*“

Vašík: „*A big aquarium with sharks is next to the cage with tortoise. The tortoise is behind an eagle. The eagle is opposite monkeys. The monkeys are next to giraffe.*“

Animals roar, zde jsem předpokládala, že pokud tuto aktivitu nebudu řídit, budou žáci velice hlasití, což vyplývá logicky z této aktivity, neboť zvuky zvířat jsou vždy i v reálu hlasité. S ohledem na další žáky učící se ve škole, jsem tuto aktivitu zadala, tak, že nejprve jsou zvuky velice potichu a pomalu se stávají hlasitější a hlasitější. Na domluvený pokyn (mávnutí rukou) se žáci musí okamžitě ztišit, aby je neuložil predátor. Žáci pracovali dle mých instrukcí a vše proběhlo v pořádku.

My Pet v této aktivitě byli žáci rozděleni do skupin, kde měli za úkol vytvořit krátký komiks, hlavní postavou je libovolný domácí mazlíček. Žáci touto formou opět procvičili krátké anglické věty, pracovali se zaujetím a nakonec jsme si jejich práci vystavili ve třídě, aby měl každý možnost přečíst si tyto příběhy.

Farmer je založený na pantomimě. Žáci jsou v roli farmáře a předvádějí běžné činnosti, které se na farmě vykonávají – sečení trávy, krmení hospodářských zvířat, čištění stájí

atd. Poté si ve dvojicích sdělí, jaká zvířata chovají na své fiktivní farmě. Jako reflexi této činnosti pak žáci na velký papír napíší všechna možná hospodářská zvířata.

Domnívám se, že tato lekce byla více hravá a zaměřená především na slovní zásobu z této oblasti, žáci si upevnili své znalosti a rozšířili svůj slovník, neboť si rozhodně nevystačili se znalostí zvířat na začátku lekce.

Závěrečná reflexe

Tyto lekce anglického jazyka jsem realizovala na základní škole ve Světlé nad Sázavou v pátém ročníku, kde učím angličtinu, jak na prvním, tak i na druhém stupni. Na této základní škole se dramatická výchova nevyučuje, takže zde nejsou ideální podmínky k některým aktivitám. Měli jsme k dispozici běžně vybavenou třídu, bez koberce, takže jsme byli nuceni improvizovat i v tomto ohledu a žáci si například nosili malé polštářky na sezení. Přesto jsem velice ráda, že mi vedení školy umožnilo realizovat hodiny anglického jazyka s využitím dramatické výchovy.

Žáci z této třídy byli již dříve obeznámeni s principy dramatické výchovy, neboť jsem s nimi pracovala na jiných projektech, které jsem potřebovala ke svému studiu na vysoké škole pedagogické a se svou specializací dramatické výchovy. Naše předchozí spolupráce byla velkou výhodou, nemusela jsem žákům vysvětlovat, jak fungují jednotlivé metody a techniky dramatické výchovy. Další výhodou byl také fakt, že jsem tuto třídu sama učila anglický jazyk, tím pádem vím na jaké úrovni se žáci nacházejí, co umí a jaký pokrok vykonali. Třídy jsou běžně na cizí jazyk dělené, takže jsem pracovala se 16 žáky, tak jako při naší hodině anglického jazyka. Tato skupina je spíše nadprůměrná ve znalostech angličtiny a projevuje zájem o učivo, což se kladně odrazilo v lekcích, kdy všichni pracovali pečlivě a s ochotou naučit se co nejvíc. Lekce byli realizované až na výjimky ve dvouhodinových blocích, které byli vždy odučeny v jednom dni.

Všechny dialogy jsem si zapisovala, takže jsou autentické s textem, který prezentovali žáci. Dle mých zkušeností mohu konstatovat, že jejich ústní i písemný projev je na vysoké úrovni v porovnání s ostatními žáky naší školy a to platí i pro žáky

na druhém stupni. V běžných hodinách anglického jazyka se mi nedaří natolik zapojovat žáky do komunikace, většinou se prosadí ti, kteří mají výbornou jazykovou úroveň a ostatní ačkoliv nejsou na tom se svými znalostmi špatně, volí více pasivní roli. V hodinách spojených s dramatickou výchovou jsem objevila ve svých žácích obrovský zájem a aktivitu. Nikdo neměl potřebu vyčkávat, co kdo řekne. Fakt, že se nemusí bát říct špatnou větu, vedl k tomu, že všichni mluvili bez zábrán, nikdo je v tu chvíli nehodnotil, vše přirozeně vyplývalo z našich aktivit a úkolů. To, že jsme některá slovíčka a věty neustále opakovali, žáky nijak nenudilo. Pokud bychom v lavici opakovali nějaké fráze bez kontextu či pohybu, je jasné, že žáci by takovouto činnost odmítali a nepracovali by. To je naprosto nevyvratitelný důkaz, že skutečně velice záleží na formě, v jaké se práce žákům prezentuje. To, že má dramatická výchova kladný vliv na rozvoj komunikace je doloženo prepisem u jednotlivých lekcí. Pokud bychom mohli učit cizí jazyk pouze touto formou, jsem přesvědčena, by žáci byli dobře vybaveni jak gramaticky (psaní dopisů, příběhů, procvičování gramatiky během konverzace), tak i po stránce komunikace.

Anglický jazyk se již na některých školách běžně vyučuje za pomoci využití dramatické výchovy, jako například na základní škole Marijánka v Praze a je jen otázka budoucnosti, kdy takových škol ještě přibude.

6. Závěr

V této diplomové práci jsem chtěla představit práci se žáky v hodinách anglického jazyka, kdy jsme využili metod a technik dramatické výchovy. Dramatická výchova a její principy vnáší do hodin nový náboj, který se v běžných hodinách tolik, jestli vůbec, nevyskytuje a dle mých zkušeností je toto přesně ten impulz, který žáci očekávají. Většinou slyšíme, že se děti ve škole nudí, nevidí důvod, proč chodit do školy, když se spoustu informací mohou dovědět i jiným způsobem, například díky novým technologiím. Je nutné, žákům představit i jiné formy výuky a dokázat, tak, že školní docházka má zde stále své místo, nejenom z důvodu sociálního kontaktu, ale pro svoji nezastupitelnost ve vzdělávání dětí.

Touto prací jsem chtěla inspirovat své kolegy a ve zpracovaných lekcích, tak přinést novou koncepci pro výuku anglického jazyka ve spojení s dramatickou výchovou, která nám umožňuje přiblížit anglický jazyk jako něco, co není jen pouhé memorování se, nic neříkající gramatiky, která v případě, že není spojena s reálnými situacemi, zůstává dlouho nepochopená a jaksi uměle transportovaná do mysli žáka. Lekce jsou tvořeny s ohledem na důkladné opakování slov a frází, které se týkají konkrétního tématu a to takovým způsobem, aby nenudili, aby tato činnost zcela přirozeně vyplývala z jejich práce. To, že žáci mají možnost prožít a sehrát určitý příběh či téma, vede k aktivizaci mozku a tím pádem k lepšímu, ale i dlouhodobějšímu zapamatování si. V těchto hodinách vždy panuje uvolněná atmosféra, učitel i žák se stávají partneři a i tento fakt nezpochybnitelně vede k lepšímu učení. Samozřejmě to však neznamená, že si žáci dělají, co chtějí, ale hodiny mají pevný řád a koncepci, kterému se žáci rádi podvolují, neboť oni sami se na práci podílejí a tvoří si takové prostředí, které je i pro ně přínosné.

Věřím, že jsem svou prací odpověděla na otázky, které jsem si kladla v úvodní části a to zda má dramatická výchova vliv na rozvoj komunikace a slovní zásoby. Už pouhý fakt, že všichni žáci se aktivně účastní a tudíž musí mluvit, přispívá k rozvoji komunikace. Slovní zásobu si rozšiřují také tím, že pracují se slovníky a tak v případě, že nějaké slovo neznají, mají možnost ho okamžitě vyhledat. Opět zde dochází k více činnostem spojených se zapamatováním si učiva. Do lekcí anglického jazyka vystavěných na principech dramatické výchovy je také možné zakomponovat výuku

gramatiky, aniž bychom museli klást důraz na únavné teoretické vysvětlování, jak daný gramatický jev funguje. Žáci mladšího školního věku mají velkou schopnost zapamatování si frází jen odposlechem. Pokud tedy znají význam věty, není pro ně problém si konstrukci zapamatovat a používat. Domnívám se, že proniknutí do systému gramatiky patří více na druhý a třetí stupeň. V tom případě, pokud učitel dobře připraví své hodiny a neopomene na gramatické jevy a tvoření otázek není nutná rutinní frontální výuka, u které mají žáci možnost věnovat se i jiným činnostem, které nesouvisí s výukou. Tento nešvar není možný v hodinách spojených s dramatickou výchovou, neboť zde pracují všichni v danou chvíli a nikdo není opomíjen.

Byla bych ráda, kdyby dramatická výchova více pronikla do našich škol, aby učitelé měli možnost zažívat radost ze své práce a žáci si odnesli co nejvíce poznatků do svého života. Já osobně jsem se svými žáky tyto pocity zažila a jsou mi inspirací a silou do další práce na podobných výukových projektech.

Seznam literatury

BIRKENBIHLOVÁ, V., F. *Učíme se snadno cizí jazyky*. Hradec Králové: Svítání, 2002. ISBN 80-86198-21-9.

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: NIPOS, 2012. ISBN 978-80-7068-015-5.

HANŠPACHOVÁ, J., KŘÍŽOVÁ, Z. *Angličtina v říkadlech*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-579-0.

HARMER, J. *How to teach English*. Malaysia: Longman, Ltd., 2001. ISBN 0582 297966.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Rudná: EDIT PRESS, s.r.o., 1999. ISBN 80-7042-157-6.

KOLLMANNOVÁ, L. *Jak porozumět cizí řeči*. Voznice: LEDA, 2003. ISBN 80-7335-015-7.

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

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LINHART, J. *Psychologie učení*. Praha: SPN, 1967. Publikace č. 74-0-94.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.

MORGANOVÁ, N., SAXTOVÁ, J. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

URBANOVÁ, V., REJTHAROVÁ, V. *Come and play: Angličtina pro děti*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25919-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2006.

Dostupné na www: <http://old.vuppraha.cz/soubory/rvpzv-lmp.pdf>