

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Ústav anglického jazyka a didaktiky**

Filologie: Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)

Pavla Fejfarová

**Dramatická výchova ve výuce anglického jazyka**

**Drama in English Language Teaching**

Dizertační práce

Vedoucí práce - Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2014

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Pavla Fejfarová

v Hradci Králové dne 20.3. 2014

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za podnětné odborné vedení při práci a osobní podporu. Děkuji Mgr. Olze Vraštilové, M.A. za umožnění realizace výzkumného šetření na KAJL, Pedagogická fakulta UHK a účastníkům výzkumu za spolupráci. Děkuji své rodině za trpělivost a vytvoření podmínek, které mi umožnily tuto práci napsat.

## **Abstrakt**

Dizertační práce se zabývá možnostmi dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Cílem bylo přispět k rozvinutí oboru didaktika anglického jazyka v českém prostředí a pokusit se kriticky vymezit možnosti dramatické výchovy jako přístupu k výuce v tomto oboru. Východiska této práce jsou založena na sociálně konstruktivistickém hledisku, akcentu na principy holistického učení a vychází z požadavků na změny ve vzdělávání v souvislosti s probíhající kurikulární reformou školství. Teoretická část práce zahrnuje kromě terminologické analýzy též podrobné seznámení s výukovými strategiemi dramatické výchovy a jejich aplikací ve výuce anglického jazyka. Cílem empirické části bylo zjistit názory a přesvědčení u souboru učitelů ze základních škol a studentů pedagogické fakulty oboru anglistika na možnosti využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka. Výzkumný design byl smíšený a výzkumné šetření bylo vedeno ve dvou rovinách, formou dotazníkového šetření a formou experimentální výuky. Metody sběru a analýzy dat zahrnovaly dotazníkové šetření, pretest a posttest, zpětnou vazbu formou detailních reflexí výuky. Výsledky ukázaly, že názory učitelů a studentů mají mnoho společných rysů. Možnosti využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka jsou podle nich omezené, jejich názory jsou často opřeny o nízké znalosti a zkušenosti z oboru. Tyto výsledky ovlivnily též finální zaměření experimentální výuky na oblast gramatiky a strukturování dramatické hry na základě příběhu. Experimentální výuka prokázala, že došlo ke změnám v názorech a přesvědčení studentů ve většině kategorií, což podporuje naše stanovisko, že názory a přesvědčení učitele jsou jedním z klíčových faktorů při realizaci konkrétní výuky.

**Klíčová slova:** dramatická výchova, didaktika anglického jazyka, holistické učení, výukové strategie, konstruktivismus, učitelovo přesvědčení, experimentální výuka, kurikulární reforma

## **Abstract**

The dissertation focuses on the possibilities of drama in English language teaching in the second stage of basic education. The objective was to contribute to the development of ELT methodology in the Czech environment and to try to critically define the possibilities of drama education as an approach to instruction in this field. The starting points of this dissertation are based on social constructivism, accent the principle of holistic learning, and stem from the demands for changes in education in connection with the curricular reform of the education system that is currently underway. Apart from a terminological analysis, the theoretical part of the dissertation also contains a detailed introduction to the teaching strategies of drama education and their application in English language teaching. The goal of the empirical part was to find the beliefs of a cohort of teachers from primary schools and of English Studies students at the Faculty of Education regarding the possibility of using drama in English language teaching. The research design was mixed and the research investigation was conducted at two levels, through a questionnaire-based survey and through experimental instruction. The methods of data collection and analysis included a questionnaire-based survey, a pre-test and a post-test, and feedback through detailed reflections on instruction. The results have shown that teachers' and students' beliefs have many characteristics in common. According to them, the possibilities of using drama in English language teaching are limited and their beliefs are often based on their low level of knowledge and experience in this field. These results also affected the final focus of experimental instruction on the area of grammar and structured drama based on a story. Experimental instruction has shown that there were changes in students' beliefs in the majority of categories, which supports our statement that teacher beliefs are one of the key factors with regard to implementing concrete instruction.

**Key words:** drama education, ELT methodology, holistic learning, teaching strategies, constructivism, teacher beliefs, experimental instruction, curricular reform

## Obsah

Úvod .....	14
I Teoretická část	
1 Teoretická východiska.....	19
1.1 Charakter a směřování vzdělávání v ČR na základě reformy školství.....	19
1.1.1 Zakotvení jazykové výuky v dokumentech .....	21
1.2 Konstruktivistické pojetí výuky .....	24
1.2.1 Konstruktivismus a výzkum .....	26
1.3 Holistické učení .....	27
1.4 Přístupy a metody ve výuce anglického jazyka .....	27
1.4.1 Didaktický pluralismus .....	31
1.5 Psychologické faktory v jazykovém vyučování .....	32
1.6 Učitel a jeho role .....	36
1.7 Žák a jeho role .....	37
1.7.1 Vývojová charakteristika žáka 2. stupně základní školy .....	38
1.8 Shrnutí .....	40
2 Dramatická výchova v kontextu didaktiky anglického jazyka .....	41
2.1 Dramatická výchova jako obor .....	41
2.1.1 Základní charakteristika oboru DV .....	41
2.1.2 Vývoj a postavení dramatické výchovy v českém školství .....	46
2.2 Dramatická výchova v oboru didaktika anglického jazyka .....	48
2.2.1 Didaktika anglického jazyka v ČR .....	48
2.2.2 Dramatická výchova ve VAJ v ČR.....	49
2.2.3 Dramatická výchova ve VAJ v zahraničí .....	53
2.3 Druhy podmínek pro uplatnění potenciálu DV v AJ.....	57
2.3.1 Specifika žáka při aplikaci DV do VAJ.....	58
2.3.2 Komunikační strategie.....	61
2.3.3 Miskoncepce .....	63
2.4 Shrnutí .....	64

3	Základní výukové strategie DV ve výuce anglického jazyka .....	66
3.1	Terminologický úvod .....	66
3.2	Hra v roli .....	70
3.2.1	Vymezení role play v DV .....	70
3.2.2	Vymezení role play v DAJ .....	72
3.3	Hry .....	75
3.3.1	Accuracy games .....	76
3.3.2	Fluency games .....	77
3.3.3	Dramatické hry .....	77
3.4	Pantomima .....	79
3.5	Improvizace .....	87
3.6	Strukturovaná dramatická hra .....	95
3.6.1	Strukturované drama ve VAJ .....	98
3.6.2	Techniky strukturování .....	104
3.6.3	Učitel v roli .....	107
3.7	Dramatizace .....	111
3.8	Shrnutí .....	113
4	Podmínky úspěšné aplikace do výuky .....	114
4.1	Třídní management .....	114
4.2	Organizační formy práce .....	118
4.2.1	Kooperativní učení .....	118
4.3	Plánování hodiny AJ s DV .....	120
4.4	Shrnutí .....	124
 II Empirická část		
5	Výzkumné šetření .....	125
5.1	Metodologie výzkumného šetření .....	125
5.1.1	Cíle a plán výzkumu .....	125
5.1.2	Design výzkumu .....	127
5.1.3	Zajištění kvality výzkumného šetření .....	126
5.2	Projekt A – dotazníkové šetření .....	128

5.2.1 Výzkumné otázky .....	129
5.2.2 Výběr vzorku, metody sběru dat .....	130
5.3 Projekt B – experimentální výuka .....	131
5.3.1 Cíle.....	131
5.3.2 Výzkumný design, metody a techniky výzkumu .....	131
5.3.3 Projekt výuky – plány hodin .....	133
5.3.3.1 Lekce 1 – principy DV .....	135
5.3.3.2 Lekce 2 – práce s příběhem .....	138
5.3.3.3 Lekce 3 – DV a gramatika .....	147
5.4 Prezentace a analýza výzkumného šetření A .....	153
5.4.1 Výsledky šetření A .....	153
5.5 Prezentace a analýza výzkumného šetření B .....	170
5.5.1 Experimentální výuka .....	170
5.5.2 Pretest a posttest- srovnání .....	170
5.5.3 Reflexe experimentální výuky .....	179
5.5.3.1 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 1 .....	180
5.5.3.2 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 2 .....	182
5.5.3.3 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 3 .....	183
5.5.4 Shrnující reflexe výuky .....	187
6 Diskuse a závěry .....	194
6.1 Shrnutí výzkumného šetření - projekt A .....	194
6.2 Shrnutí výzkumného šetření – projekt B .....	198
6.3 Diskuse a závěry obou výzkumných šetření .....	200
6.3.1 Diskuse a závěry obsahové .....	200
6.3.2 Diskuse a závěry metodologické .....	202
6.3.3 Diskuse a závěry praxeologické .....	203
Závěr .....	207
Summary.....	210



Literatura .....	216
Příloha č.1: SERRJ - kompetence .....	229
Příloha č. 2 : SERRJ úrovně A1 – A2 .....	230
Příloha č. 3 : Fáze strukturované dramatické hry .....	232
Příloha č. 4: Dotazník učitelů.....	233
Příloha č. 5: Pracovní list 1. Otázky k lekci 1: principy DV .....	239
Příloha č. 6: Pracovní list 2. Lekce 2: práce s příběhem .....	241
Příloha č. 7 : Pracovní list 3. Lekce 3: DV a drama .....	243
Příloha č. 8 : Pracovní list 4. Závěrečná reflexe lekcí 1-3 .....	244

## Tabulky

Tab. 1: Přehled výběru přístupů/metod a jejich prvků ve vztahu k DV .....	30
Tab. 2: Pojetí žáka tradičního a žáka dle cílů RVP ZV .....	38
Tab. 3 : Model metodologického kontinua ( dle Hamiltonové a McLeodové) ....	55
Tab. 4 : Kontinuum drama přístupů ( dle Kaove a O'Neilové) .....	56
Tab. 5 : Komponenty dramatických aktivit ( dle Heinigové).....	86
Tab. 6 : Kontinuum prekomunikativních a komunikativních aktivit (dle Littlewooda 1981).....	91
Tab. 7 : Rolová hra vs. role dle scénáře ( dle di Pietra) .....	98
Tab. 8 : Učitelé: použití DV ve VAJ .....	155
Tab. 9: Učitelé: seznámení s DV ve VAJ.....	155
Tab. 10: Učitelé: asociace s DV ( výběr – hodnoty 3,4,5) .....	158
Tab. 11: Učitelé : nejčastější užívané DV aktivity (celek, výběr).....	160
Tab. 12 : Učitelé: hra v roli – kategorie, výroky .....	162
Tab. 13 : Učitelé: rozvoj jazykových dovedností .....	164
Tab. 14: Učitelé: uplatnění žáků v AJ s DV .....	166
Tab. 15: Učitelé: postavení učitele v DV v AJ .....	167
Tab. 16: Studenti: užitečnost DV aktivit ve VAJ .....	172
Tab. 17 : Studenti: preference jazykových dovedností .....	173
Tab. 18: Studenti : typologie žáka .....	174
Tab. 19: Studenti: učitel a podmínky jeho práce .....	174
Tab. 20: Studenti: charakteristika role play - pretest, posttest .....	175
Tab. 21: Studenti: slovesa pretest, posttest .....	176

Tab. 22: Studenti: DV v AJ a rozvoj klíčových kompetencí. ....	177
Tab. 23: Studenti: DV v AJ a průřezová témata .....	177
Tab. 24: Studenti: odpovědi na otázku : Co podle Vás může odrazovat učitele angličtiny od využívání DV v hodinách ? .....	178
Tab. 25: Reflexe: principy DV .....	181
Tab. 26: Reflexe: mechanický dril a dril v hodině s DV – výroky studentů .....	184
Tab. 27: Reflexe: efektivita gramatiky formou DV .....	185
Tab. 28: Reflexe: srovnání osobních zkušeností studentů v oblasti výuky gramatiky.....	186
Tab. 29 : Reflexe: výuka AJ pomocí prvků DV vyžaduje od učitele .....	188
Tab. 30: Reflexe: výuka AJ pomocí prvků DV podporuje u žáků .....	189
Tab. 31: Reflexe: vyjádření k předsudkům o DV ve VAJ .....	191

## **Grafy**

Graf 1 : Učitelé: stupeň ZŠ/ délka praxe .....	154
Graf 2: Učitelé: použití DV ve VAJ (celek) .....	156
Graf 3: Učitelé: použití DV ve VAJ (dělené) .....	156
Graf 4: Učitelé: asociace s DV (celek) .....	158
Graf 5: Učitelé: potenciál DV v AJ k rozvoji klíčových kompetencí .....	165
Graf 6: Učitelé: DV v AJ a průřezová témata .....	165
Graf 7: Studenti: asociace s DV .....	171
Graf 8 : Studenti: rozhodnutí zařadit DV do výuky AJ .....	172
Graf 9: Studenti: DV techniky vhodné ve VAJ .....	188

## **Poznámka k použití zkratk a anglických termínů v textu**

DV - dramatická výchova (DV v této práci ekvivalentně označuje použití prvků, metod, technik, či obecně přístupu dramatické výchovy, v širším i užším smyslu. V případě, kdy chceme odkazovat na komplexní obor dramatické výchovy je užíván termín „obor dramatické výchovy“, popř. „dramatická výchova jako obor“).

VAJ – výuka anglického jazyka

DAJ – didaktika anglického jazyka

SDH – strukturovaná dramatická hra

TIR – teacher in role

L1 – mateřský jazyk (language 1)

L2 – cizí jazyk (language 2)

KK – klíčová kompetence

Drama in ELT je ekvivalentem českého „DV ve VAJ“ Jedná se o obecně uznávaný termín, označující využití dramatické výchovy jako přístupu v jazykovém vyučování bývá v anglickém jazyce označován jako „drama“, popř. jako „drama in ELT“. (drama in English language teaching; viz např. Maley, A., Wessels, Ch., Wilson, K., Phillips, S., Scrivener, J.)

ELT methodology - didaktika anglického jazyka ( tento termín je upřednostněn před English language didactics pro jeho univerzálnější použití v mezinárodním kontextu)

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní školy

SERRJ – Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

V následující části seznamu jsou uvedeny výrazy, které jsou užívány v anglickém jazyce, ale v češtině jim chybí běžně užívaný ekvivalent.

Accuracy – označuje správnost v jazykovém projevu

Fluency – označuje plynulost v jazykovém projevu

Controlled practice/activities – řízenost procvičovaných aktivit (učitelem, strukturovaním zadání či samotné aktivity)

Free practice/ activities – volnost procvičovaných aktivit (zadání je zpravidla následováno samostatnou produkcí jazyka dle volby žáků)

Warm-up – rozehřívací fáze hodiny, typ aktivity

Role play – rolová hra, hra v roli (v textu jsou užívány obě jazykové varianty)

Role card – rolová karta (též termín lístek)

## ÚVOD

Motto:

*All too often we are giving young people cut flowers when we should be teaching them to grow their own plants.*

*John W Gardner*

V kontextu současné reformy školství jsou prosazovány takové postupy ve výuce, které mají zajišťovat dlouhodobost, komplexnost a kontinuitu ve vzdělávání, klást důraz na propojování kvalitních vědomostí s jejich praktickým využitím, rozvíjet všechny stránky osobnosti žáka, snažit se o vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu ve škole. Je třeba poznamenat, že uvedené cíle vzdělávání se periodicky objevují v učebnicích, metodikách a konceptech školství již po desetiletí bez ohledu na změnu politického režimu. V čem jiném tedy tkví nová výzva současné kurikulární reformy? Je stále problematické nalézt ten „správný přístup či postup“?

Dnešní reformu je možné vnímat jako pokus v souladu s postmoderním vnímáním světa o akceptaci plurality názorů, implementaci takových metod a přístupů ve vzdělávání, jejichž kritériem je pozitivní rozvoj osobnosti žáků po všech stránkách. Česká reforma má dnes též evropský rozměr. V souvislosti se zmiňovaným úsilím ve školství apelují materiály evropských vzdělávacích komisí na rozvoj především domácích zdrojů, které nejlépe rozumí konkrétní situaci v národním prostředí a mohou přizpůsobit obecná doporučení vlastním návrhům rozvoje vzdělávání.

Zvýšené nároky na metodologii přístupu k výuce dle požadavků, které jsou na učitele kladeny, vnímám zejména v souvislosti s „nově“ získanou autonomií učitelů v možnostech ovlivňovat vzdělávací programy na svých školách (tvorba školních vzdělávacích programů), požadavky na prosazování přirozeně heterogenních skupin, minimalizaci vyčleňování žáků s učebními či jinými problémy, vytvářením šancí pro dosahování optimálních výsledků na úrovni jejich maxima. Ze své praxe vnímám výše uvedené jako jedny z nejobtížněji řešitelných požadavků.

Dramatická výchova je předmětem, jehož cíle jsou shodné v mnohých ohledech s cíli základního vzdělávání. Dramatická výchova je založena na holistickém učení a uplatňuje širokou škálu specifických a propracovaných dramapedagogických postupů. Dramatická výchova staví na činnostním učení, prožitku, empatii, aktivně začleňuje

principy kooperativního učení, které umožňují realizaci diferenciaci a individualizace. Jedná se o „výchovu“, která prostředky své hlavní metody, hry v roli, umožňuje žákům zkoumat sebe sama a zkoumat myšlení a jednání jiných lidí. Z hlediska rozvoje osobnosti učitele je to předmět, který učí učitele přemýšlet o záměrech a cílech svého působení, rozvíjí právě zmiňovanou autonomii při plánování výuky, která není založena na konkrétní „učebnici“ a učivu, ale na komplexním kreativním přístupu ke všem činitelům spojeným s vyučovacím procesem.

Za závažný argument pro výběr svého tématu uvádím snad nejčastěji citovaný příklad, který vyjadřuje základní funkci dramatu a je, myslím, velmi dobře aplikovatelný v kontextu výuky cizího jazyka. Brian Way, jakožto jeden z průkopníků tvořivé dramatiky ve Velké Británii, klade otázku: „*Kdo je slepec?*“ a uvádí dvě možné odpovědi: „*Slepec je člověk, který nevidí,*“ ale také: „*Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti*“ (1996, s.7).

Dramatická výchova v současné době úspěšně proniká do mnoha předmětů. Má práce se blíže zabývá využitím dramatické výchovy právě v anglickém jazyce. Dramatická výchova v konkrétní aplikaci do výuky anglického jazyka pro mě není tím „jediným možným správným přístupem“. Domnívám se ale, stejně jako mnoho dalších, že DV má potenciál, který zůstává mnohým učitelům, nejen cizích jazyků, skrytý. Podle mého názoru DV může pomoci s realizací žádoucích změn ve vyučovacím procesu. V souvislosti s tím jsou ambice této práce přispět k rozvinutí oboru didaktika anglického jazyka v českém prostředí a pokusit se kriticky vymezit možnosti DV jako přístupu k výuce v tomto oboru. Oborová didaktika anglického jazyka u nás nedisponuje v současnosti ucelenější metodologickou publikací zabývající se rozborem a aplikací metod do jazykového vyučování. Odborná literatura především zahraničního původu, která se zabývá konkrétně výukou anglického jazyka prostřednictvím DV, ukazuje na některé reálné možnosti DV v jazykovém vyučování. Zároveň vidíme další možnosti uvnitř dramatické výchovy jako oboru, které jsou za určitých podmínek velmi dobře aplikovatelné právě do jazykového vyučování.

Volba tématu dizertační práce v oboru didaktiky anglického jazyka byla pro mě zřejmá již v úvodu studia tohoto oboru na FF UK. Dramatickou výchovou a možnostmi její aplikace do jazykového vyučování se zabývám od roku 1999. Oslovila mě především mimořádně svěžím duchem na straně jedné a velmi dobře propracovaným systémem

oboru, který disponuje množstvím výukových strategií, metod a technik. Obor dramatická výchova má v českém prostředí i světovém kontextu dobré zázemí ve formě odborné i populárně naučné literatury a reprezentují ho vysoce angažované osobnosti českých i zahraničních odborníků. Po dvou letech školení, seznamování se s dramatickou výchovou na základě vlastní zkušenosti, četbou odborné literatury, zkoušením aplikace DV do AJ se studenty na Pedagogické fakultě UHK, zprvu mimo rámec výuky, se podařilo DV zařadit do nového volitelného předmětu. Velice si cením příležitosti praktické zkušenosti, která se mi naskytla ve spojení s výukou anglického jazyka dětí školního věku (9 – 15), které mi poskytují dobrou a kritickou zpětnou vazbu.

Přemýšlením o problematice aplikace dramatické výchovy do výuky anglického jazyka a možném směru výzkumu jsem dospěla k zúžení předmětu výzkumného zájmu na 3 oblasti:

1. Oblast učebních strategií oboru didaktiky anglického jazyka a oboru dramatická výchova, kde existuje různá terminologie spojená se základními pojmy, které jsou společné dramatické výchově i didaktice anglického jazyka. V české dostupné literatuře v oblasti didaktiky anglického jazyka považujeme tuto oblast za nedostatečně propracovanou.
2. Oblast výzkumu názorů a představ učitelů/ budoucích učitelů anglického jazyka o možnostech dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka (kvantitativní výzkum). Naším předpokladem jsou omezené vědomosti a dovednosti z oboru DV u učitelů anglického jazyka na základní škole. Vzhledem k těmto nedostatkům usuzujeme na nejistotu, laické představy o možnostech dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka u běžné populace učitelů angličtiny i u studentů oboru anglického jazyka
3. Oblast výzkumu formou experimentální výuky u vzorku studentů anglického jazyka, která by rozšířila výzkum předchozí o kvalitativní dimenzi.

Didaktika anglického jazyka zahrnuje didaktiku předškolní výuky až po didaktiku dospělých a s vědomím odlišností s tím souvisejících i v možných aplikovatelných metodách a technikách dramatické výchovy jsem rozhodla nahlížet a rozpracovat tuto problematiku s ohledem na vymezenou věkovou skupinu 2. stupně základní školy. V souvislosti s tím je třeba uvést, že dramatická výchova a metody její práce jsou tradičně pozitivně vnímány zejména na 1. stupni základní školy, kdy je „respektována“ vyšší



rozmanitost učebních postupů a činnostního zaměření výuky (i potřeba dětí hrát si). Druhý stupeň základní školy koresponduje s bouřlivým obdobím ve vývoji dítěte, z něhož se stává zralejší bytost, prochází problematickým obdobím změn, které je často složitě vnímáno nejen „aktéry“ samotnými, ale především okolím – učiteli, rodiči, veřejností. Z výuky pomalu mizí hravost a pestrost, výuka „šedne“, opadá nadšení žáků i učitelů. Navíc, mnozí pedagogové opakovaně negativně komentují odliv nadanějších žáků do víceletých gymnázií a s tím související situaci na základní škole.

Dizertační práce je členěna do 6 kapitol.

První kapitola uvádí teoretická východiska, která poskytují základy pro další práci z oblasti didaktiky anglického jazyka. Vycházíme z anglického jazyka jako předmětu, jehož charakter a obsah jsou založeny na vzdělávacích dokumentech, které jsou výsledkem aktuálně probíhající reformy školství v ČR v Evropě. Z obsahu základního vzdělávání bylo poukázáno na důležitost provázanosti obou sledovaných předmětů a jejich cílů. Vysvětleny jsou zde klíčové pojmy jako například didaktický konstruktivismus, holistické učení, didaktický pluralismus a další základní relevantní pojmy spojené s psychologickými, pedagogickými a lingvodidaktickými aspekty v jazykovém vyučování.

Druhá kapitola představuje obor dramatická výchova jako samostatný obor. Její součástí je přehled historický i obsahový. Jsou zde uvedeny hlavní principy, na kterých spočívá. Dále se výklad věnuje dramatické výchově, jejímu bližšímu vymezení a prostoru, který zaujímá v didaktické literatuře anglického jazyka. Obor didaktiky anglického jazyka je stručně představen v reflexi současné situace u nás a uvádíme zde přehled vývoje pronikání dramatické výchovy do anglického jazyka v ČR včetně analýzy relevantní odborné literatury u nás i v zahraničí.

Kapitola třetí je nejrozsáhlejší kapitolou teoretické části. Podrobně seznamuje čtenáře s výukovými strategiemi dramatické výchovy, s jejími možnostmi a paralelami v jazykovém vyučování. Problematika je vyložena od nejjednodušších forem výukových strategií až po ty nejsložitější. Tato část je také doplněna o vlastní pokus o usouvztažnění pojmů, metod a technik dramatické výchovy a didaktiky anglického jazyka. Část věnovaná hrám a využití dramatizace má v didaktické literatuře anglického jazyka větší zastoupení jak v českém, tak i zahraničním kontextu. Výukové postupy spojené s pantomimou, improvizací, rolovou hrou, strukturovanou dramatickou hrou, učitelem v

roli v aplikaci do AJ považujeme za v českém prostředí méně popsané, definované a praktikované. Teoretický výklad je doplněn o praktické ukázky technik, příkladů aplikace a možnosti uplatnění v souvislosti s konkrétními jazykovými jevy.

Čtvrtá kapitola představuje podmínky úspěšné aplikace přístupu dramatické výchovy do výuky anglického jazyka. Věnuje se problematice třídního managementu, doplňuje předchozí výklad o oblast otázek a instrukcí, které jsou klíčové pro oba obory. Jako podstatnou podmínku pro fungování takto koncipované výuky též považujeme použití vhodných organizačních forem práce, zejména skupinové práce na bázi kooperativního učení. Uvedením možností plánování hodiny a její výstavbou je teoretická část uzavřena.

Empirickou část dizertační práce tvoří dvě kapitoly (5,6), které se zabývají výzkumným šetřením vedeným ve 2 rovinách. Design výzkumu byl smíšený, sběr dat byl proveden jak pro kvantitativní analýzu, tak pro analýzu kvalitativní. Obě části jsou součástí samostatných podkapitol s názvem Projekt A – dotazníkové šetření, Projekt B – experimentální výuka.

První část (projekt B) je spojena se zjišťováním názorů na výuku angličtiny prostřednictvím dramatické výchovy u učitelů /budoucích učitelů angličtiny na druhém stupni základní školy. Cílem této části kvantitativního výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem uvažují učitelé a studenti o možnostech využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka, neboli zkoumat učitelovo přesvědčení (angl. teacher belief) v této oblasti.<sup>1</sup> Druhá část (projekt B) je založena na návrhu detailního modelu výuky s následným ověřením na vzorku studentů oboru učitelství anglického jazyka magisterského studijního programu. Tato experimentální výuka byla podpořena zpětnou vazbou a též sběrem dat prostřednictvím kvalitativních metod.

Prezentace shrnutí výsledků výzkumu, diskuse a závěry v oblasti obsahové, metodologické a praxeologické jsou součástí poslední kapitoly číslo 6.

---

<sup>1</sup> Uvádí jako trend výzkumných šetření v rámci konstruktivistického přístupu ve výuce výuky např. Janíková, M., Vlčková, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. 2009.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Tato práce je oborově zakotvena na pomezí didaktiky anglického jazyka a dramatické výchovy. V následující části se pokusíme přiblížit teoretická východiska, ze kterých bylo přistupováno k plánování disertace. Vzhledem ke dvěma oborům, z nichž je čerpáno, následují podrobná vysvětlení dalších hledisek v samostatných kapitolách pro lepší přehlednost a srovnání.

### 1.1 Charakter a směřování vzdělávání v ČR na základě reformy školství

České školství prochází v současné době reformou vzdělávání na národní úrovni i na úrovni evropské. „V současné době je naše škola stále znovu konfrontována s úlohou, jak adekvátně koncipovat obsah vzdělávání i proces vyučování v rychle se měnícím světě“ (Skalková, 2007, s. 133). Reforma u nás probíhala v souladu s Lisabonským procesem<sup>2</sup>, ve kterém byly jako priority stanoveny mj. tyto strategické záměry:

- zlepšení vzdělávání učitelů,
- rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech,
- vytvoření prostředí otevřeného pro učení,
- zvýšení atraktivity učení,
- zkvalitňování studia cizích jazyků,
- podporování aktivního občanství, rovných příležitostí a sociální soudržnosti.

V důsledku dlouhodobého reformního procesu vzniklo několik dokumentů, které definují cíle vzdělávání na všech úrovních. Základním dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro všechny úrovně vzdělávání mimo vysokoškolského. Školy si na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy<sup>3</sup> (dále RVP ZV) tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program, který respektuje vlastní specifika jednotlivých škol.

---

<sup>2</sup>Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. Metodický portál: Články [online].01. 09. 2004, [cit. 2013-03-13]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/c/z/76/LISABONSKY-PROCES---VZDELAVANI-A-ODBORNA-PRIPRAVA-V-EVROPE-DO-ROKU-2010.HTML>>. ISSN 1802-4785.

<sup>3</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.

Obečné ciele základného vzdelávania, ktoré jsou dle dokumentu RVP ZV záväzné, na tomto mieste uvádzame zámerné, pretože korespondujú v mnoha bodoch s princípy a ciele oboru dramatickej výchovy i oboru anglického jazyka. Kľúčové pojmy jsou pro svoji souvislost se zaměřením naší práce zvýrazněny v textu.

Ciele jsou následující:

- umožnit žákům **osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,**
- podněcovat žáky k **tvůřivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,**
- vést žáky k **všestranné, účinné a otevřené komunikaci,**
- rozvíjet u žáků **schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých,**
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako **svěbytné, svobodné a zodpovědné bytosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti,**
- vytvářet u žáků **potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě,**
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný,
- vést žáky k **toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi,**
- **pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti** v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

RVP ZV dále specifikuje tendence ve vzdelávání, které jsou podporovány, a to například uplatňování **variabilnější organizace a individualizace výuky dle potřeb a možností žáků, vnitřní diferenciaci výuky, vytváření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu založené na účinné motivaci a aktivizujících metodách výuky.**

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence<sup>4</sup>, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatněním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. (2005, s. 14)

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Základním cílem vzdělávání žáků dle platného RVP ZV, kromě cílů obecných, je utváření a upevňování klíčových kompetencí. RVP ZV rozlišuje následující kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Součástí této práce je i reflexe vnímání klíčových kompetencí studenty oboru anglický jazyk v kontextu VAJ a DV. Z dalších pojmů spojených se vzdělávacím programem zmíníme také tzv. průřezová témata<sup>5</sup>, která „*reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání*“ RVP ZV (2007, s. 90).

### 1.1.1 Zakotvení jazykové výuky v dokumentech

Předmět cizí jazyk je zařazen v RVP ZV v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Orientace na důležitost oboru přesahující rámec České republiky je zřejmý již z úvodních vět charakterizujících obor. Cizí jazyky „*...poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.*“ (2005, s. 20). Hovoří se zde o důležitosti vzájemného porozumění, toleranci a spolupráci škol na vzájemných projektech. Snižování jazykových bariér a zvyšování mobility jednotlivců

---

<sup>4</sup> Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

<sup>5</sup> Tato témata procházejí všemi vzdělávacími oblastmi, přispívají ke komplexnosti vzdělávání a pozitivně působí na rozvoj klíčových kompetencí. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání a je možné je aktuálně zařazovat do jednotlivých předmětů. Do průřezových témat patří: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického člověka; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova.

jsou základem pro budoucí uplatnění v osobním i profesním životě. Předmět je v RVP ZV uveden takto:

VZDĚLÁVACÍ OBLAST: JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE: OBOR CIZÍ JAZYK

Relevantní výstupy z RVP ZV pro 2. stupeň jsou následující:

Receptivní řečové dovednosti: žák čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu; rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpoví na otázky; odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu; používá dvojjazyčný slovník, vyhledává informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku.

Produktivní řečové dovednosti: žák sestaví jednoduché (písemné i ústní) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině a probíranými tématy; písemně gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty, stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace, vyžádá si jednoduchou informaci.

Interaktivní řečové dovednosti: žák se jednoduchým způsobem domluví v běžných každodenních situacích.

Dle RVP ZV je učivo (viz 2005, s. 28) chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů.<sup>6</sup>

Z charakteristiky oboru cizí jazyk vyplývá, že jsou respektovány běžné pojmy pro učitele anglického jazyka i pro odbornou veřejnost – jazykové prostředky a řečové dovednosti. (viz Rodgers a Richards, 2001; J. Harmer, 1991; Scrivener, 2005; J. Mothejzík, 1988). S touto terminologií pracují i odborníci na DV ve VAJ (Wesselsová, 1987; Phillipsová, 1999; Kaová a O'Neilová, 1998)<sup>7</sup>. Rozměr zahrnující dovednosti v oblasti komunikace představují tzv. interaktivní řečové dovednosti.

Za další dokument, který je určující pro účely naší práce nejen z hlediska cílených osvojovaných kompetencí,<sup>8</sup> považujeme kromě RVP ZV také Společný evropský referenční rámec pro jazyky<sup>9</sup> (dále SERRJ). RVP ZV při sestavování obsahu předmětu

<sup>6</sup> Obsah a návrh osnov předmětu např. dostupný na <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>

<sup>7</sup> Vzhledem k tomu jsme se v rámci výzkumu na respondenty jak z řad učitelů, tak i z řad studentů obraceli s touto terminologií, která je jasnou kategorií, se kterou jsou zvyklí pracovat. Mnohé hodiny, učebnice jsou založeny právě na „strukturování“ pomocí volby a kombinace jazykových prostředků.

<sup>8</sup> Kompetence jsou souhrnem znalostí, dovedností a vlastností, které jedinci umožňují provádět určité úkony.

<sup>9</sup> angl. Common European Framework for Languages, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

cizí jazyk ze SERRJ vychází (2005, s. 21). RVP ZV rozlišuje kompetence klíčové. SERRJ rozlišuje kompetence obecné a komunikativní.<sup>10</sup>

Výše zmíněné dokumenty, které stanoví cíle ve formě procesu směřujícímu k osvojování komplexních kompetencí, dle našeho názoru mění přístupy k výuce jednotlivých předmětů včetně angličtiny, vyžadují změnu mnoha návyků a způsobů ve výuce. Mothejzíková se ve svém článku věnuje reflexi dokumentu Společný evropský referenční rámec poukazuje na cíle jazykové výuky. (2005, s. 132). Upozorňuje na cíl v zejména spojený s rozvojem a formováním osobnosti studenta. Společný evropský referenční rámec je nadnárodní platformou ukazující na možnost směřování ve vzdělávání v oblasti cizích jazyků, není závazný ve smyslu dokumentu typu RVP ZV.

Společný evropský referenční rámec hovoří též o plurilingvistice neboli tzv. vícejazyčnosti. „*Plurilingvismus se liší od multilingvistiky, který znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. „..... jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškálované“, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněné a navzájem se ovlivňují. V různých situacích člověk může pružně využívat různé části této kompetence, aby dosáhl uspokojivé komunikace s daným partnerem.“* (2002, s. 4)

Dále se v této souvislosti hovoří o zapojení alternativních způsobů vyjadřování, použití mimiky, gestiky za účelem maximalizace komunikace i za cenu „*radikálního zjednodušení svého jazykového projevu*“ (ibid.). Cílem jazykového vzdělávání dle SERR již není ovládnout jazyky pouze izolovaně, jedná se o celoživotní proces vzdělávání, který má směřovat k získání účinné komunikační kompetence<sup>11</sup>. Pro srovnání uvádíme ještě kompetenci podle L. Riese, který definuje cizojazyčnou komunikační kompetenci jako „*schopnost přiměřeného komunikativního chování umožňující člověku vstupovat do*

---

<sup>10</sup> Podrobný popis obsahu jednotlivých kompetencí dle SERRJ (2002, s. 10-14) viz příloha č. 1. Příloha č. 2 obsahuje přehled referenčních úrovní jazyka a obsahuje konkrétní výstupy v jednotlivých konkrétních úrovních A1/A2 dle SERRJ relevantních pro základní školu.

<sup>11</sup> Autorem termínu komunikační kompetence je Dell Hymes (1972) (srov. též Widdowson, Savignon). Komunikační (též komunikativní) kompetence zahrnuje jak lingvistickou kompetenci, tak i sociolingvistickou kompetenci, propojuje strukturu a funkci. Její další složky tvoří diskurzní kompetence (discourse competence), strategická kompetence (strategic competence, sociokulturní kompetence (sociocultural competence) a sociální kompetence (social competence) (Orlová a Pavlíková, 2013).

*sociálních komunikačních aktů způsobem obvyklým v daném jazykovém společenství“* (Ries, 1987 In Choděra, 2006, s. 54 ).

Realizace tohoto plánu je velkou výzvou pro české školství, neboť obecná jazyková vybavenost populace je, dle posledních průzkumů, v evropském kontextu stále nízká<sup>12</sup>. RVP ZV zavádí povinně cizí jazyk do výuky od 3. třídy v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a další cizí jazyk nejpozději do 8. třídy základní školy. Od roku 2013/14 se další cizí jazyk zařazuje dle možností škol jako povinný, ne již jako doplňující vzdělávací obor. (2005, s. 20). V tiskové zprávě NÚV<sup>13</sup>. se uvádí: „V šetření „Klíčová data k výuce cizích jazyků na školách“, které přináší údaje ze školního roku 2009/2010, se ČR v oblasti druhého stupně základních škol umístila jako šestá nejhorší země z celkového počtu 34 dotazovaných škol. V průměru se žáci 2. stupně základních škol učili 1,3 jazyků, zatímco v evropském průměru to bylo 1,5 jazyku.“ Jitka Tůmová z Národního ústavu vzdělávání vyjadřuje názor, že díky tomu, že se na druhém stupni základních škol povinně zavádí druhý cizí jazyk by se situace mohla zlepšovat.

## **1.2 Konstruktivistické pojetí výuky**

Z pedagogického hlediska vycházíme z modelu konstruktivního přístupu k vyučování (též didaktický konstruktivismus, či sociální konstruktivismus), jakožto protikladu transmisivního vyučování. Praxe ve výuce založena na tradičním výukovém schématu (transmisivní typ vyučování), zpravidla zdůrazňuje dominantní postavení učitele, s použitím převážně výkladových metod, předávání znalostí, frontální výuky a s malým aktivním podílem na vyučovacím procesu ze strany žáků, žáci jsou pasivní.

Existuje mnoho směrů v tomto proudu a za předchůdce se považuje učení J. Piageta a L. Vygotského, jejichž základní pojmy jsou charakterizovány v podkapitole 1.5.

Sociální konstruktivismus vychází z myšlenek L. S. Vygotského a J. Brunera a Bandurovy teorie sociálního učení. (Y. Bertrand, A. Bandura, M. Gredler, F. Tonnucci

---

<sup>12</sup> Informace z výsledků průzkumu obyvatel EU v roce 2012. Z výsledků vyplývá, že pouhých 11,07 % obyvatel České republiky považuje svoji znalost angličtiny za dobrou nebo velmi dobrou. Alespoň základní znalost angličtiny uvádí 27 % lidí. European Commission. DG for Education and culture, ed. Training Special Eurobarometr 386. Europeans and Their Language report [online]. 2012. [cit.2013-12-30] dostupné z [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).

<sup>13</sup> Česko. Národní ústav pro vzdělávání.NÚV: Zavedením druhého jazyka na ZŠ selepší jazyková vybavenost žáků.[online].NÚV. [cit.2013-12-30] dostupné z <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>



aj.) Teorie sociokonstruktivní je pro naši práci jedním z hlavních východisek, neboť obor dramatické výchovy je založen na sociálním učení, práci ve skupině, práci s konfliktem a řešení problémových úloh, pojmech, které jsou pro tento vzdělávací přístup dominantní. Škoda a Doulík konstatují: „Proces učení je chápán jako společenský proces. Učící se jedinci tvoří významy pojmů vzájemným ovlivňováním v rámci společnosti a prostředí, ve kterém žijí“ (2011, s. 132).

Je obecným názorem (např. H. Kasíková, J. Škoda a P. Doulík, J. Čáp a J. Mareš), že didaktický konstruktivismus je v současné době převažujícím výkladovým schématem pro to, jak má probíhat školní vzdělávání. J. Škoda a P. Doulík píší: „*Žákovo poznání je konstruováno jako cílený rozvoj či změna původního žákova pojetí dané reality,*“ (2011, s. 122) a dále konstatují, že: „*Konstruktivistické modely řízení učební činnosti žáků se snaží využívat atributy typické pro přirozené spontánní učení dětí. Snaží se tedy pracovat především s epizodickými paměťovými stopami, které jsou jednak trvalejší a jednak přirozenější pro stavbu vnitřního poznatkového systému žáků*“ (ibid., s. 123).

Škoda a Doulík (ibid., 141-143) jako podstatné změny uvádí zejména:

- posílení interdisciplinárních vazeb mezi vyučovacími předměty,
- redukce faktografických pasáží učiva – zvažování účelnosti,
- redukce příliš abstraktního učiva,
- zajištění větší flexibility obsahu vzdělávání související s informační a technologickou explozí – příprava na budoucí povolání prakticky není realizovatelná, nutnost celoživotního vzdělávání,
- příklon k praktickým aplikacím učiva, osvojování strategií učení (s vyhnutím se povrchového a utilitaristického způsobu učení)<sup>14</sup>.

Všechny tyto výše uvedené charakteristiky a principy související s konstruktivismem jsou důležité a nosné při aplikaci DV do VAJ.

Pokud bychom měli shrnout hlavní myšlenky konstruktivistického přístupu v souvislosti s učením a vyučováním, které chápeme jako základ pro aplikaci DV do VAJ můžeme konstatovat, že konstruktivistická výuka staví na méně tradičních (je

---

<sup>14</sup> Kritici konstruktivismu poukazují zejména na relativismus tzv. didaktický redukcionismus. V reálné praxi podle nich existují obavy z redukcionismu ve vzdělávání a přesunu vyučování opačným směrem k „omezené“ praxi bez potřebných teoretických znalostí. Např. J. Solomon, The Rise and Fall of Constructivism. *Studies in Science Education*, vol. 23, s.1-19. ISSN 0305-7267.

v protikladu k transmisivnímu konceptu) metodách výuky a zaměřuje se na skupinovou a individualizovanou výuku, kooperaci, projektovou práci, inscenační metody, problémovou výuku apod. Mnozí odborníci z oboru didaktiky anglického jazyka, kteří taktéž přistupují k výuce z pozic konstruktivismu patří např. Gohová, Burnssová (2012), Lightbown, Spada (1993), Pinterová (2006). Další principy jsou rozvedeny v následujících kapitolách.

### 1.2.1 Konstruktivismus a výzkum

*„Konstruktivistický výzkum vychází z pojetí učení jako aktivního konstruování znalostí na základě našich dosavadních představ a znalostí“* ( Janík, Janíková, Vlčková, 2009). Tito autoři uvádí různé modely přístupu k výzkumu např. situované učení (angl. situated learning), kognitivní konflikt (angl. cognitive conflict). Dále se také zkoumají složky učitelovy profesní výbavy, mezi nimi též jeho znalosti ( angl. teacher knowledge, více Janík, 2005), učitelovy kompetence (angl. teacher competencies) a učitelovo **přesvědčení (angl. teacher belief)**. Výzkumy v této oblasti se opírají o tzv. synoptickou mapu výzkumu výuky (Shulman, 1986, s. 9 In Janík, Janíková, Vlčková, 2009). Jako časté nástroje těchto takto orientovaných výzkumů jsou techniky asociační (např. technika pojmového mapování – angl. concept mapping) a techniky projektivní (nedokončených vět), dále techniky založené na třídění, verbalizace a biografické metody (Janík, 2005, s. 55; Pelikán 1998).

Rozsáhlý výzkum spojený s profesními přesvědčeními stávajících a budoucích učitelů, uskutečnil v rámci výzkumného záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání v roce 2011. Autorky Straková a Spilková konstatují: *„Motorem skutečné změny je tedy pochopení smyslu nových požadavků a osobní rozhodnutí je vnitřně přijmout, to znamená být ochoten rekonstruovat svou profesionální identitu“*. Domníváme se tedy, že vnitřní přesvědčení, popř. jeho změna, je podmíněna zejména osobní zkušeností<sup>15</sup>(2013, s.96).

Naše rozhodnutí podporující vedení výzkumného šetření v oblasti přesvědčení učitelů a budoucích učitelů podporují mnohá zjištění v současném výzkumu na bázi konstruktivismu. Šedřová a Zounek (2006) na základě svých výzkumných zjištění

---

<sup>15</sup> viz dále experimentální výuka, možnost osobní zkušenosti studentů s výukou prostřednictvím DV (5.5 projekt B)

považují přesvědčení učitele za klíčový faktor, který ovlivňuje konkrétní podobu výuky (též např. Prawat, 1992; Tatto, 1998).

### 1.3 Holistické učení

Na koncepci vyučování cizímu jazyku pohlížíme z pozice holistického přístupu, jakožto uceleného systému učení, který má na zřeteli rozvoj všech složek osobnosti dítěte. Holistickým přístupem se zaštiťují též autorky Christine C. M. Gohová a A. Burnsová v publikaci *Teaching Speaking, A Holistic Approach* (2012, s. 4-6), kde samy v úvodu konstatují, že směřování k úspěšnému osvojování cizího jazyka je založeno na uspokojování všech potřeb (kognitivní, afektivní a sociální). Svůj přístup též deklarují jako sociokognitivně zakotvený.

Holistický přístup je aplikován i z pozice konkrétního osvojování učiva. Zastánce holistického učení Roger Shuy tvrdí, že „...*dobré učení se jazyku začíná funkcí, potřebou něco s jazykem udělat, a postupně přechází k osvojování forem, jež tuto funkci odhalují. (Studenti) se učí holisticky, nikoli pomocí izolovaných dovedností*“ (1981, s. 109)<sup>16</sup>. Shuy ve svých úvahách vychází z Hymesova modelu komunikační kompetence a zdůrazňuje, že nelze opomíjet žádnou kompetenci.

### 1.4 Přístupy a metody a ve výuce anglického jazyka

V této podkapitole stručně charakterizujeme vybrané metody ve výuce anglického jazyka, které vycházejí ze shodných přístupů společných s oborem dramatické výchovy. Naším cílem není podat komplexní výklad metod, proto upozorňujeme pouze na důležité principy, které jsou pro náš konkrétní cíl (možnosti DV v AJ) podstatné. Uvedené metody a přístupy (v některých případech spíše jejich prvky) jsou v dnešní didaktice aktuální (zejména komunikativní přístup, metoda CLIL a Task based learning). Výsledná podoba cizojazyčné výuky je zpravidla kombinací několika přístupů či jejich prvků (viz dále didaktický pluralismus).

Z obecného hlediska didaktiky Skalková (2007, s. 181) definuje pojem vyučovací metody takto: „*V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“ Metody jsou

---

<sup>16</sup> Shuy, angl. citace: „...*good language learning begins with a function, a need to get something done with language, and moves gradually toward acquiring the forms which reveal that function. They ( students) learn holistically, not by isolated skills.*“

spjaté s konkrétním předmětem, procesem vyučování a jsou tudíž podmíněné tím, jak osvojování specifického obsahu učiva (znaností, dovedností, postojů...) probíhá. Metody podle Choděry „oživují“ učivo, jsou dynamizující stimulanty jeho existence ve výchovně-vzdělávacím procesu, tedy nejen jako projekt, nýbrž i sám proces“ (2006, s. 91).

V jazykovém vyučování existují různé pohledy na základní terminologii, která zahrnuje klíčové pojmy přístup, metoda, technika<sup>17</sup>. Protože tyto pojmy jsou pro naši práci klíčové, nejprve jsou vysvětleny z pozice DAJ. Následující přehled uvádí dělení a jeho charakteristiku z pozice prezentované J. Harmerem (2001, s. 78-79) a J. Richardsem a T. Rodgersem (2001, s. 245).

**Přístup** (angl. approach) odkazuje na teorie o původu jazyka a učení se jazyku, slouží jako zdroj praktik a principů v jazykovém vyučování. Přístup popisuje, jak se lidé učí jazyk a zároveň stanoví podmínky, které umožňují úspěšné učení se jazyku. Richards a Rodgers poznamenávají, že přístup je širší platformou umožňující individuální varianty, modifikace. (Komunikativní přístup, Lexikální p. )

**Metoda** (angl. method) je praktickou realizací přístupu. Metody zahrnují konkrétní rozhodnutí o typech aktivit, roli učitele a žáka, typů vhodného učebního materiálu a modelu sylabu. Metody zahrnují určité postupy a techniky. Dle Richardse a Rodgerse jsou metody přesně vymezeny a dovolují minimální změny v rámci aplikace metody. (např. Sugestopedie, TPR)

**Postup** ( angl. procedure) je sestava technik. Nabízí učiteli konkrétní postup, jak danou aktivitu uskutečnit. Harmer nabízí „pomocné“ termíny pro lepší orientaci, mezi které patří např. orientační body, které strukturu postupu spojují „nejprve“, „potom“, „nakonec“.

**Technika** (angl. technique) je tzv. nejmenším článkem, jedním krokem v sestavě postupů při dané aktivitě. (např. tiché čtení...)

**KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP** (Communicative Language Teaching, Communicative Approach)

---

<sup>17</sup> Charakteristika této základní metodologické terminologie v oblasti DV viz kapitola 2.

Komunikativní přístup, který byl převládajícím výukovým přístupem ve vyučování od 80. let 20. století v Evropě, reagoval na metodu audio-lingvální<sup>18</sup> se snahou překonat koncentraci na strukturu, gramatiku, mechanický způsob učení. Littlewood (1981, s. 6-7) zdůrazňuje důležitost primárního osvojení jazykových struktur, ale za hlavní považuje jejich zasazení do komunikativní funkce a sociálního kontextu. Lingvistický systém musí být chápán jako část komunikativního systému. Littlewood zastává názor, že žák musí být schopen si osvojit strategie a dovednosti, které vedou k efektivní komunikaci v dané situaci. Komunikativní přístup věnuje pozornost všem složkám komunikační kompetence.

Komunikativní přístup se stále vyvíjí a původně protichůdné přístupy k výuce již ztrácí na své vyhraněnosti směrem k silnému prosazování pouze komunikace vůči práci s jazykovou formou. Důraz je kladen na jejich rovnováhu. Tyto kategorie (accuracy a fluency) jsou dále studovány v souvislosti s výukovými strategiemi DV v následujících kapitolách. Komunikativní přístup v dnešní podobě představuje spíše platformu, kde se setkávají různé varianty přístupu, metod a postupů ve výuce se společným jmenovatelem. Jeremy Harmer hovoří o tzv. balanced activities approach (1994).

Komunikativní přístup stále tvoří základní výukové schéma uplatňované ve výuce anglického jazyka na školách v ČR. Do jazykového vyučování přinesl některé výukové strategie a postupy, které jsou využívány též v DV<sup>19</sup>, např. role play, simulace, práce s dialogy atd. Tyto postupy jsou předmětem dalších kapitol, především kapitoly 3.

**TASK –BASED LANGUAGE TEACHING/LEARNING** (Vyučování založené na úloze)

Task-based Language Learning/Teaching (TBLT) je založeno na přesvědčení, že žáci se lépe učí cizímu jazyku, pokud se primárně soustředí na ne-lingvisticky založenou úlohu (např. Scrivener, 2001; Urová 2009) a to nejlépe spojenou s problémovou situací. V rámci řešení úloh je častá práce ve skupinách, výsledek je založen na kooperaci uvnitř skupiny. Její postup tedy vychází z úlohy následného zpracování a na závěr následuje rozbor jazykových struktur a chyb. Kritika této metody stojí na její komplikovanější aplikaci do vyučování na nižším stupni, úrovni A1/A2 (dle SERRJ). V praxi (např.

---

<sup>18</sup> Též nazývána audio orální, vznik v USA, metoda založena na behaviorismu (B.F. Skinner) a na americkém strukturalismu (Lado, Bloomfield)

<sup>19</sup> Podrobně viz Littlewoodovo schéma, kap. 3.

Urová, 2009) je metoda využívána zejména s ohledem na stanovení úlohy, ke které volíme cvičení, kterému může a nemusí předcházet prezentace vhodných jazykových struktur a prostředků. Souvisí též s hojně propagovaným projektovým vyučováním a integrovanou výukou předmětu (viz dále CLIL). Souvislost s přístupem DV vidíme právě v důrazu na „ne-lingvisticky založenou úlohu“ a problémové učení.

Následující metody<sup>20</sup> jsou pouze přehledově shrnuty v tabulce, která zahrnuje jejich hlavní principy, které jsou relevantní pro naše další uvažování o didaktice anglického jazyka a jejím vztahu k dramatické výchově.

4 METODY (four methods), mezi které řadíme Community Language Learning, The Silent Way, Suggestopedia, Total Physical Response nepatří sice k významným a masivním proudům v didaktice anglického jazyka, ale jejich prvky se objevují v mnoha přístupech, učebnicích a výukových programech dneška. Tyto metody (tzv. humanistické metody) se vyvinuly v 70. a 80. letech 20. století. J. Mothejzиковá konstatuje, že „...vznikají jako reakce na klasické či zaběhlé metody, a to konkrétně na metodu gramaticko-překladovou a metodu přímou, i když, nazíráno z evoluční perspektivy, sama metoda přímá rovněž byla uvedena do cizojazyčné výuky jako reakce na dominanci metody gramatické-překladové“ (2000, s. 55). J. Mothejzиковá, R. Choděra je zařazují do skupiny alternativních metod v jazykovém vyučování. Do přehledové tabulky jsou zahrnuty ještě tzv. přirozený přístup (angl. Natural Approach, kooperativní učení, CLIL a humanistický přístup k výuce cizího jazyka.

**Tabulka č. 1: Přehled výběru přístupů/metod a jejich prvků ve vztahu k DV**

Přístup/ metoda	Prvky společné s DV
Vyučování jazyku v komunitě ( C. Curran, L La Forge ) Community language Learning	komplexnost žáka, holistické učení, sociální učení; využívá kruhového uspořádání třídy pro výuku role reflexe žáka vzhledem k učení se; sdílení pocitů, vazba na skupinu; na roli učitele je pohlíženo z pozice rádce, pomocníka, facilitátora; vztah žáka a učitele – kopíruje ontogenetický vývoj dítěte ze závislosti na nezávislost
Metoda mlčení (Caleb Cattegno)	vyžívání konkrétních předmětů v jazykovém vyučování problémové úlohy; používání gest a výrazů, předmětů

<sup>20</sup> Podrobně např. Richards , Rodgers, 2001; Choděra a kol., 2000, kapitola: Alternativní metody a humanizace.

The Silent Way	(cuisenaire rody, barevné tyčky), které „navigují“ žáka ve správném používání jazyka
Sugestopedie (Georgi Lozanov) Suggestopedia	aktivizace obou hemisfér; důraz na příjemné prostředí prostoru, třídy a uvolněnou atmosféru; snížení afektivního filtru; užití relaxační hudby pro podporu učení
Metoda celkové fyzické odpovědi (J. Asher, H. Palmer) Total Physical Response TPR	nonverbální komunikace - fyzická aktivita žáků jako reakce na učitelovy instrukce; žáci fyzicky plní příkazy učitele názornost, vizualizace, smysluplnost učení; minimalizace stresu
Přirozený přístup (T. Terrel, S. Krashen) Natural approach	afektivní filtr, osvojování / učení (acquisition, learning),
Kooperativní učení (S. Kagan, R. Olsen) Cooperative Language learning (CLL)	sociální dovednosti, kooperativní principy učení, individualizace, odpovědnost za své učení, team building
Humanistický přístup (např. G. Moscovitz, M. Rinvoluceri) u nás též P. Zajícová, L. Ries Humanistic approach	využívá afektivní učení; orientace na žáka, jeho svět a pocity, humanizace, dialog jako cesta porozumění
Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka, D. Marsh Content nad Language Integrated Learning (CLIL)	mezipředmětovost, založení na úloze; jazyk jako prostředek výuky, souvislost též s DV jako metodou ve výuce jiných předmětů

### 1.4.1 Didaktický pluralismus

Pro zpřesnění a shrnutí našeho přístupu k didaktice cizího jazyka ve vztahu k metodám se vymezujeme takto: **Vyučování cizímu jazyku je chápáno jako komplexní proces, moderní koncepce již nejsou krajně orientovány a to ani ve vztahu k metodě, vztahu žáka a učitele** (ve shodě s J. Harmerem, 1991; J. Skalkovou, 2007; J. Scrivenerem, 2005, R. Choděrou, 2006, s. 95).

V doporučeních Rady Evropy i dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se též nevyskytuje jednoznačně daná metoda. J. Mothejzíková hovoří o tzv.

didaktickém pluralismu<sup>21</sup>, který doplňuje adjektivy smysluplný a kreativní, v němž se jednotlivé metody vzájemně doplňují a obohacují ve strukturovaném systému výuky cizího jazyka na všech stupních školství a výuky (1995, s. 173).

### 1.5 Psychologické faktory v jazykovém vyučování

H. H. Stern (1994, s. 312) poukazuje na to, že málokterý aspekt vyučování nemá vztah k psychologii. Didaktika anglického jazyka je postavena na 3 pilířích, kterými jsou obory pedagogika, psychologie a lingvistika.<sup>22</sup> V předchozím oddíle jsme uvedli důležitost aspektů lingvodidaktických a pedagogických. Tato podkapitola rozšiřuje teoretická východiska o další relevantní pojmy spojené s jazykovým učením a možnostmi uplatnění DV.

Vlivy psychologie J. Piageta, L. Vygotského či hypotéz S. Krashena ve vztahu k jazykovému vyučování jsou popisovány ve většině metodické literatury<sup>23</sup>, proto si charakterizujeme pouze základní pojmy, které se v naší práci dále vyskytují a podporují argumenty zařazující DV do jazykového vyučování.

#### LEARNING A ACQUISITION (učení se a osvojování)

Podle amerického lingvisty Stephena Krashena (1982) učení (learning) a osvojování (acquisition) jazyka představují dva odlišné způsoby, kterými je možné cizí jazyk ovládnout. Osvojování přirovnává k procesu získávání jazyka formou podobnou, jako se učí děti mateřský jazyk. Jedná se o nezáměrné osvojování jazyka při interakci. Učení se jazyku (learning) je oproti tomu vědomým procesem probíhajícím při studiu v tradičním smyslu v jazykovém vyučování. Krashen je přesvědčen, že osvojování je mnohem důležitější proces a ve svém důsledku umožňuje přirozenou a plynulou komunikaci. Tvrdí, že „learning“ se nemůže proměnit v „acquisition“. Kritika soudí, že je těžké prokázat, který z obou „způsobů učení“ právě u žáka převažuje a umožňuje ovládnutí jazyka.

Uznávaná odbornice na dramatickou výchovu Judith Ackroydová, ve svém článku vyzvedává jeho myšlenku, dle které se studenti nejlépe učí, pokud jsou „*zaujati tím, že dělají něco jiného*“ (angl. engaged in doing something else) (1998, s 20). Zdůrazňuje

<sup>21</sup> Např. Scrivener, 2011; Richards, Rodgers uvádí termín „post-methods era“(2001, s. 244).

<sup>22</sup> Různí přední čeští odborníci upřednostňují jiné „pořadí“ uvedených disciplín, viz např. Choděra, Mothejzíkova aj.

<sup>23</sup> Např. Krashen, 1982, Lightbown a Spada (1993, s. 27), Pinter, 2006, Harmer, 2001



proces nezáměrného osvojování jazyka, se kterým aplikace DV do VAJ kalkuluje. V naší práci je nahlíženo na učení se jazyku a osvojování jako dvou součástí procesu ovládnutí cizího jazyka. Termín osvojování budeme používat jako komplexní proces ve smyslu, který zahrnuje oba termíny S. Krashena „learning“ a „acquisition“.

## AFEKTIVNÍ FILTR

S. Krashen se zabýval též problematikou emocí ve výuce cizích jazyků. Do afektů podle něj patří motivy a citové postoje učících se. V rámci svých pěti hypotéz hovoří o tzv. afektivní filtru ( affective filter). Jeho princip spočívá v tom, že pokud je člověk v psychické nepohodě, stresu, popř. není dostatečně motivován, filtr je aktivován a zabraňuje studentovi v učení. Cílem vyučování je snižovat afektivní filtr na minimum, aby učení mohlo probíhat. V souvislosti s kritikou učení S. Krashena je poukazováno na malý výzkum v dané oblasti.

Bylo však mnohými studii prokázáno, že učení probíhá lépe, žáci jsou aktivnější, pokud je atmosféra ve třídě příznivá, cítí se přijímání, ocenění a zažívají pocity, které jim přináší uspokojení. Jedním z podmínek fungování DV je právě vytvoření prostředí založeného na atmosféře bezpečí, kde se cítí děti dobře.

ZPD (Zone of Proximal Development), zóna nejbližšího vývoje

Ruský psycholog Lev Vygotský (1978) zdůrazňuje sociální aspekt v procesu učení. Význam jeho výzkumu je založen na přesvědčení, že pokud žákovi poskytneme podporu formou pomoci od znalějšího partnera v procesu učení (zkušenější žák, učitel), žák může dosáhnout ve vlastním učení významnějšího pokroku<sup>24</sup>. Formu pomoci, asistence potom americký psycholog v 70. letech J. Bruner nazývá též „lešením“ (angl. scaffolding). Bez této pomoci by žák úlohu nebyl schopen vyřešit. „Lešení“ může mít různou formu (viz Scrivener, 2005, 162-3).

DV ve VAJ je založena na spolupráci, na společném úkolu, jehož vyřešení vyžaduje různé typy „lešení“ ve formě informací, návodů, postupů, které mohou být poskytnuty učitelem, učitelem v dramatické roli, ale taktéž spolužáky. Aspekt sociálního

---

<sup>24</sup> Definice angl. ZPD is "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, s. 86).

učení je významným akcentem současného vyučování (viz sociální konstruktivismus, kooperativní učení).

Lightbown a Spada (1993, s. 33-45) v publikaci *How Languages are Learned* rozlišují faktory, které jsou pro osvojování jazyka klíčové. Jsou to: inteligence, dispozice, vlohy (angl. aptitude), osobnost, motivace a přístupy, učební styly, věk. Problematice osobnostním faktorům a věkové vývojové charakteristice se budeme věnovat podrobněji v dalších kapitolách. Na tomto místě charakterizujeme pojem inteligence, paměť a motivace.

## INTELIGENCE

Vyučování formou dramatické výchovy, vzhledem k jejímu níže popsanému charakteru, podporují obě významné koncepce v oblasti teorie inteligence dle Heluse (2004, s.108) a to koncepce mnohočetné inteligence H. Gardnera a též triarchická teorie R.J. Stenberga.

V odborné didaktické literatuře existuje již množství publikací, které aplikují teorii mnohočetné inteligence do jazykového vyučování (např. *Multiple intelligences* od autorů H. Puchta a M. Rinvoluceri, 2005). DV v jazykovém vyučování umožňuje ze své podstaty rozvíjet mnohé z jeho 7 druhů inteligence ( jazyková/ lingvistická, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová, personální a interpersonální). Práce s využitím DV v hodinách kromě přirozených typů rozvoje jazykové, hudební (písňe, popěvky, rytmická cvičení, angl. chants), personální a interpersonální. Rovněž zahrnují stále ve vyučování chybějící „smysluplné rozvíjení pohybu“ (hry, pantomima, scénky, dramatizace), využívání různých přehledů, tabulek podporující logické uvažování při využívání zdrojů pro realizaci dramatu či řešení problémových úloh.

Teorie Sternergova dle Heluse (ibid., s. 109) nabízí též východiska do vyučování a pedagogické praxe spojené s aplikací AJ do DV. Sternberg vychází z prostředků, na něž je jedinec orientován, a to je především analýza složek, komponent vlastního inteligentního jednání (plánování, rozhodování mezi vhodnými a méně vhodnými postupy) označovaný jako metakognitivní procesy (poznávání, jak poznávat; učení se, jak

se učit)<sup>25</sup>. Dalším prostředkem je tzv. využívání předchozích zkušeností a jejich adekvátní aktualizace v nové situaci (konstruktivistické učení) a třetím prostředkem je tzv. reflexe kontextu, čímž chápeme okolnosti, v nichž řešení úkolu probíhá (fyzické prostředí a vybavení, mezilidské vztahy...), s důrazem na jejich efektivní využívání. Každá z uvedených oblastí je u jedinců různě rozvinutá.

V souvislosti s touto teorií lze konstatovat, že propojení vlastních strategií myšlení, jednání a komunikace spolu se schopností usouvztažnit vědomosti a zkušenosti dosavadní a nově získávané v kontextu příznivého motivujícího prostředí je pro výuku prostřednictvím DV charakteristické.

## PAMĚŤ

Paměť rozlišují Lightbown a Spada (1993) na krátkodobou (angl. short-term, working memory) a dlouhodobou (angl. long-term memory). Způsoby vedoucí k zapamatování nových jazykových struktur (lexika, gramatiky) zahrnují nejjednodušší opakování typu drilu, až po využití asociací, které zajišťují zapojení nových významů do stávajících struktur paměti (viz např. Urová, 2003, s. 12). Učitelé mohou využívat mnohých strategií, které napomáhají zapamatování (mnemotechnické techniky, asociační, prostřednictvím zapojení více smyslů, učení v situaci).

Vzhledem k činnostní a situační povaze učení, na kterém staví dramatická výchova, lze odkázat na tzv. pyramidu učení (Shapiro, cit. In Kalhous, Obst, 2002, s. 308), která znázorňuje zapamatování si učiva ve vztahu k metodám. Nejméně efektivní metodou s umístěním na vrcholu pyramidy je metoda výkladu, následovaná čtením, audiovizuální metodou, demonstrací, diskusí ve skupinách, praktickým cvičením a samu základnu tvoří učení ostatních.

## MOTIVACE

K problematice výzkumu v oblasti motivace se vyjadřují Lightbown a Spada (1993). Podle nich je motivace komplexním fenoménem a definují ji dvěma faktory: komunikativní potřebou žáků a jejich přístupem ke komunitě cílového jazyka (též Gardner, 1985; Williamsová, Burden, 1997). Williamsová a Burden (ibid., s. 120)

---

<sup>25</sup> V didaktice anglického jazyka jsou tzv. study skills již dlouhodobě zavedenou metodou rozvíjení metakognitivních dovedností v jazykovém učení. Např. M. J Wallace: Study skills in English. CUP. Cambridge, 2004., též Gohová, Burnsová, 2012)

konstatují, že motivace je chápána komplexně a zahrnuje komponenty tzv. vnější či vnitřní motivace.<sup>26</sup>

Problematika motivace žáků na 2. stupni základní školy je všeobecně diskutovaným tématem. Dramatická výchova ve výuce anglického jazyka disponuje takovými výukovými strategiemi, které aktivizují motivaci žáků. Věříme, že motivace je primárním předpokladem každého učení a výzkumná část této práce se zaměřuje také na to, jestli DV je pro studenty, učitele a žáky motivující výukovou strategií ve VAJ .

## 1.6 Učitel a jeho role

Učitel a jeho role je v učebním procesu na základní škole nezastupitelná. Vnímání role učitele i žáka se v dnešní době liší od dřívějšího transmisivního učení, při kterém byl žák vnímán jako prázdná nádoba, do které je třeba obsah neboli učivo, dovednosti „nalít“, jak bylo částečně již v předchozích kapitolách zmiňováno. Století dítěte s vlivnými psychologickými a pedagogickými směry a alternativními proudy<sup>27</sup> ovlivnila též vnímání pozice učitele.

Různí autoři didaktik cizího jazyka se k tématu postavení učitele věnují s různou důležitostí. Josef Hendrich charakterizuje učitele jako osobnost s pedagogickým nadáním a vzděláním, spolehlivou znalostí cizího jazyka, se znalostmi obecně lingvistickými a pedagogicko-psychologickými a též pedagogicko-organizačními, morálními, volnými a citovými včetně pedagogického taktu a tvůrčího zaujetí pro pedagogickou činnost. Učíteli připisuje v této činnosti řídicí funkci a odpovědnost za dosahované výsledky. (1988, s. 17). Radomír Choděra ve své didaktice cizího jazyka zmiňuje Caselmannovo členění, z něhož vybírá dělení na pedotropa a logotropa ( 2006, s. 53). Jeremy Harmer (2001, s. 56) rozlišuje 8 typů učitelů a zároveň jim přiřazuje za různé „role“, které na sebe učitel může vzít podle zaměření lekce, způsobu výuky, kontextu učební situace. Tato kategorizace vykazuje značné množství styčných bodů s kategorizací „rolí učitele“ z pohledu DV. Harmer se nesnaží nekriticky přebírat pouze moderní pohled na učitele

---

<sup>26</sup> Dorney přináší zajímavý třístupňový model motivace, který zahrnuje 3 úrovně. První stupeň dle Dorneyho (Dorney In Psychology For Language Teachers. 1997, s. 118) představují různé motivy spojené s osvojováním cizího jazyka jako jsou kultura, společnost, užitečnost se jej učit. Tyto motivy ovlivňují cíle, jaké si žáci dávají. Druhý stupeň je spojen s individuálním žákem, jeho osobními motivy, klíčovým aspektem je sebevědomí a potřeba úspěchu. Třetí stupeň zahrnuje motivaci spojenou s kurzem, výukou samotnou, učitelem a skupinovou dynamikou.

<sup>27</sup> Podrobně Mothejzíkova, Ries, Zajícová , 2000,2001; Choděra, 2006; Richards a Rodgers 2001.

zaměřeného pouze na „žáka“ (angl. learner-centredness), ale vidí jistou účelnost i v pozici učitele tradičního (angl. teacher-fronting). Role jsou následující:

Ten, kdo řídí (controller): učitel má absolutní kontrolu nad třídou, určuje kdo, co dělá, předává znalosti, organizuje drilová cvičení, předčítá, může svým charismatickým chováním studenty inspirovat, ale nedává možnosti jejich iniciativě.

Organizátor (organiser): organizuje aktivity, zadává úkoly, instruuje, rozděluje do skupin. Je důležité studenty zaujmout pro danou aktivitu, srozumitelně instruovat, demonstrovat a též vyžadovat zpětnou vazbu, zda došlo k pochopení.

Hodnotitel (assessor): poskytuje žákům zpětnou vazbu ve formě opravování správnosti, hodnocení; za důležité se považuje jasná představa o tom, co, kdy a jak bude učitel hodnotit, jaké je měřítko úspěchu, jaké jsou kroky vedoucí k němu; spravedlivé ohodnocení je zásadním kritériem.

Ten, kdo podá pomocnou ruku (prompter): učitel pomáhá studentům v diskuzích, při skupinové práci posune aktivitu dále, poskytne nápad, slovíčko atd.

Účastník, spoluhráč (participant): zapojí se do samotné práce se studenty, jako jeden ze skupiny, iniciuje aktivity; nebezpečí převzetí přílišné iniciativy na úkor třídy.

Ten, kdo ví (resource): poskytne oporu – doplní znalosti, vysvětlí, zasadí do souvislostí.

Tutor (tutor): osobnější kontakt se studentem, práce na projektech, příprava na vystoupení, písemné projevy.

Pozorovatel (observer): pozoruje studenty, za účelem poskytnutí zpětné vazby, hodnotí vlastní výuku, materiály, přehodnocuje přístupy, metody...

Herec (performer): učitel vědomě vstupuje do různých „rolí“, které mohou dané situace vyžadovat (př. klid, autorita při testu a následný vtipný komentář pro uvolnění po testu, klidná spolupráce při skupinové práci a naopak povzbuzení do práce na novém tématu...)

Z uvedeného charakteristiky učitele v učebním procesu je patrná zejména široká škála rolí, které na sebe může učitel cizího jazyka brát. Učitel je v rozmanité roli „manažera“ učebního procesu, který aplikuje své přístupy na proces vyučování. Pozice a role učitele v jazykovém vyučování s použitím DV byla též předmětem obou částí výzkumu – součástí dotazníkového šetření a též součástí dotazování studentů na roli učitele v experimentální výuce. Role učitele v dramatické výchově může mít mnoho podob. Specifika role učitele v DV i aplikace do VAJ ( tzv. učitel v roli, Teacher-in-role, TIR) jsou vysvětlena v kapitole 3.6.3.

## 1.7 Žák a jeho role

Úvodem v této části výkladu si přiblížíme kategorii žáka v aktuálních širších souvislostech a následně charakterizujeme věkovou skupinu staršího školního věku.

V souvislosti s reformou v oblasti vzdělávání a výchovy, změnami v pozici učitele souvisí i změna pohledu na žáka a jeho postavení ve vyučovacím procesu, v našem případě ve výuce DV i cizího jazyka. Tak jako se mění role učitele z pozice mentora na

facilitátora, mění se i role žáka. Posun v chápání učitelské role, výše podrobně popsané, je zřejmý, učitelé by měli být na svou novou úlohu připravování v rámci svého vysokoškolského studia. Změna však souvisí i s výchovou žáků. Aby bylo možné plnit nové cíle ve vzdělávání, musí být i žák na svoji novou roli připraven. Následující tabulka č. 2 uvádí přehled základních premis, které jsme vytvořili a kde je patrný posun v kategoriích související s žákem jako žádoucí změny v důsledku vzdělávacího a výchovného procesu.

**Tab. 2: Pojetí žáka tradičního a žáka dle cílů RVP ZV**

Tradiční žák	Žák dle cílů RVP ZV
žák neví	žák ví, rekonstrukce vědomostí, poznatků
pasivní	aktivní
pracuje samostatně	kooperuje
matem.-logická inteligence, intelektualismus	vícečetná inteligence
faktografické učení, znalosti	holistické učení, kompetence
nesamostatnost v rozhodování	samostatnost v rozhodování
homogenita, průměrnost	individualizace a diferenciacce

O některých postulátech bylo již pojednáno v předchozích částech v obecné rovině (konstruktivistický přístup, holistické učení). Problematika individualizace, diferenciacce kooperace se věnujeme v dalších kapitolách, zejména v kap. 3 a 4.2.

### 1.7.1 Vývojová charakteristika žáka 2. stupně základní školy

Pro každého učitele je nutností být obeznámen se zákonitostmi vývojové psychologie, která mu poskytuje zázemí pro dobrou volbu výukových strategií, učiva a svého přístupu k žákům. Období staršího školního věku, prepuberta až puberta (věková skupina 2. stupně základní školy) podle Čápa, Mareše (2001) a Oudové (2003) vykazuje následující znaky:

- zpočátku klidné období se zvyšováním kompetencí a úsilím o dobré výsledky ve škole a zájmových činnostech (pokud je provázeno pozitivním hodnocením ze strany okolí, má vliv na sebehodnocení dětí),
- skupinové začlenění se stává stále důležitějším,

- dochází k navazování komunikace, empatie, děti se učí vzájemně spolupracovat a tím upevňovat a udržovat vztah.

Období puberty je obdobím změn, počátkem výraznějších problémů v rodinné a školní výchově. V období změn mladiství:

- procházejí dramatickými změnami (dívky i chlapci) v biologickém, mentálním i osobnostním vývoji se značnými individuálními rozdíly, často jsou unavení, bez energie,
- stávají se velmi sebestřední a zajímají se o svůj vzhled, vnitřní život, jsou přesvědčeni o své osobní jedinečnosti a nepřemožitelnosti,
- jsou emočně nevyrovnaní, často náladoví, cítí se často nepochopeni, jsou zranitelní a citliví na kritiku.

V oblasti sociální integrace:

- zpochybňují a často odmítají autority (často příkazy a zákazy rodičů jsou ignorovány a stejné příkazy „přijímány“ od např. oblíbeného učitele, vychovatele),
- touha získat respekt od svých vrstevníků, záleží jim na tom, co ostatní říkají a myslí si o nich, ze závislosti na rodině někdy únik do závislosti na skupině,
- v případě kladného přijímání skupinou je žák uspokojen (potřeba náležitosti ke skupině), skupina působí na své členy tak, že vyvíjí různé druhy nátlaku – posměch, podmínky členství, hrozba vyloučení ze skupiny (šikana),
- *„Skupina vrstevníků poskytuje mladistvému příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé. Mladistvý se učí komunikaci s osobami různých názorů a vlastností osobnosti, plnit rozmanité sociální role: vedeného i vedoucího, smiřovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhého, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem“* (2001, s. 279).
- V oblasti intelektuálního vývoje:

- z hlediska vývoje intelektu podle Piageta žáci dospívají do stádia tzv. formálních operací<sup>28</sup> a k abstraktnímu myšlení, bohužel, vzhledem k nedostatečné motivaci a ostatním problémům je ne vždy odpovídající intelektuální rozvoj jedince.

V oblasti morálky:

- Pavel Vacek (2002) hovoří o období autonomní morálky. Autonomní morálka je založena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění, rovného práva. Pravidla jsou chápána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskusi, nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednající osoby, trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr, je chápán jako prostředek k naplňování ideálů humanity.
- dle Piagetových stádií vývoje chápání pravidel je dítě po 10. roce života schopno se zajímat o pravidla a zejména jejich dodržování. Také hledá eventuality, které mohou ve hře nastat.

### **1.8 Shrnutí:**

První kapitola se zaměřila na představení didaktiky anglického jazyka z pozic teoretických východisek autorky práce. Anglický jazyk byl představen jako předmět, jehož charakter a obsah jsou založeny na závazném dokumentu českého vzdělávacího programu RVP ZV, který je výsledkem aktuálně probíhající reformy školství v ČR a odráží rozměr evropský (SERR). Z obsahu základního vzdělávání bylo poukázáno na důležitost provázanosti předmětů, které je stanoveno v základních cílech základního vzdělávání a klíčových kompetencích. Dále byly vysvětleny širší oblasti, ze kterých autorka přistupuje k předmětu své práce – konstruktivismus a holistické učení. Lingvodidaktické hledisko a základní metody a přístupy ve výuce anglického jazyka, na kterých staví autorka ve své aplikaci DV do AJ, je charakterizováno a shrnuto pod pojmem didaktický pluralismus. Jako podpůrné prostředky z oblasti psychologie jsou představeny pojmy důležité v jazykovém učení a též pro svoji souvislost s aplikací DV do AJ. Kapitulu uzavírají oddíly věnované roli učitele a žáka v kontextu výše uvedených souvislostí a jejich nasměrování k problematice DV ve VAJ.

---

<sup>28</sup> J. Piaget: stádium formálních operací začíná kolem roku 12 a více let: dospívající myslí logicky i v abstraktních pojmech, systematicky ověřuje předpoklady, uvažuje do budoucnosti. Uvažování hypotetické, nezávislé na konkrétní skutečnosti, schopnost uvažovat o různých možnostech, dokonce i takových, které neexistují. Jeho myšlení je systematické, dokáže myšlenky kombinovat a integrovat (Vágnerová In Oudová, 2003, s. 22)



## 2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A DIDAKTIKA ANGLICKÉHO JAZYKA

Motto:

*„Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.”*

( Benjamin Franklin)

Dramatická výchova (DV) je v této kapitole nejprve charakterizována jako svébytný a samostatný obor. V další části vztahující se k předmětu našeho zkoumání, neboli možnosti její aplikace do výuky anglického jazyka, je již dramatická výchova chápána jako metoda výuky cizímu jazyku s tím, že jsou využívány její některé principy, způsoby práce, techniky či prvky ve větší či menší míře.

### 2.1 Dramatická výchova jako obor

Uvedení do historie oboru a podrobné seznámení s obsahem DV by si vyžádalo samostatnou studii. Pro účely naší práce jsme se zaměřili na charakteristiku oboru, jeho základní principy a historický přehled.

#### 2.1.1 Základní charakteristika oboru DV

Jedním z cílů této práce je vysvětlit podstatu DV jako metodologicky a didakticky propracovaného oboru s teoretickou i praktickou základnou a navrhnout možnosti argumentované aplikace do vyučovacího procesu anglického jazyka. V rámci přiblížení oboru nejprve uvedeme dvě definice dramatické výchovy předních českých odborníků se touto metodou zabývajících. Jako výchozí definice pro naši práci považujeme definice Evy Machkové a Kristy Bláhové:

*„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení)“ (Machková , 1998, s. 32).*

*„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe“ (Bláhová, 1996, s. 22).*

Dramatická výchova bude charakterizována pomocí základních cílů, se zřetelem zejména na ty které se pojí s pedagogickými a dramatickými, spíše než umělecko-dramatickými kořeny oboru. Mezi základní a deklarované cíle dramatické výchovy dle odborníků (viz např. E. Machková, 1998, 2004; K. Bláhová, 1996; R. Marušák 2008; J. Valenta, 1999, 2008; CH. Wessels, 1987; Morganová, Saxtonová, 2001; B.Way, 1996) našich i zahraničních patří následující:

## OSOBNOSTNÍ A EMOCIONÁLNÍ ROZVOJ

Kvality jako sebepoznání, schopnost sebekontroly jsou ve středu zájmu. Žák prostřednictvím vstupování do rolí prozkoumává své možnosti projevu osobnosti, vnímá sám sebe vůči jiným, posouvá hranice možností svého sebeprosazení. Učení je prožitkové a činnostní. Bezpečí fiktivní situace a možnosti sebevyjádření „maskováním se“ rolí někoho jiného umožňuje sebevyjádření i žákům jinak tichým a nejistým. Cílem DV je též emocionální rozvoj, osvojování si schopnosti vyjádření vlastních i „cizích“ citů, uvědomění si a ovládnutí vlastních citů. Schopnost empatie ve vztahu k druhému je opět prostřednictvím metod a technik DV rozvíjena.

## SOCIÁLNÍ ROZVOJ

Machková považuje za nejdůležitější skupinu cílů a hodnot sociální rozvoj<sup>29</sup>. Sociální vztahy a jejich rozvoj je obsažen v cílech základního vzdělávání a dle H. Kasíkové<sup>30</sup> „je důležité nejen existenci sociálních vztahů dětí ve vyučování vnímat, ale tyto sociální vztahy pro vyšší efektivitu vyučování vědomě využívat.“ (Kasíková, 2005, s.

---

<sup>29</sup> Problematice osobnostně sociálního výcviku a jeho vymezení vůči dramatické výchově jako oboru se věnuje Josef Valenta, který vede četné diskuze v odborných článcích a publikacích o společných a rozdílných znacích osobnostního a sociálního rozvoje a DV (např. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik. ISV. Praha 1999)

<sup>30</sup> Odbornice na problematiku kooperativního vyučování (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. 2001)

15). DV staví na komunikaci, poskytování příležitostí ke spolupráci, sdílení a prožívání aktivit, dělbě práce, skupinové výuce, střetu názorů, řešení problémů. Kooperace má přednost před kompeticí.

## ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Tato kategorie je důležitá a využitelná zejména v jazykovém vyučování. Je důležité nejen umět myšlenky vyjádřit, ale též navázat s druhým kontakt, rozvíjet umění naslouchat, rozumět kontextu a situaci, ve které komunikace probíhá. Významná je též složka verbální a nonverbální komunikace. Vybavuje žáka schopností artikulace, hlasitosti, práce s dechem a správné intonace.

## ROZVOJ TVOŘIVOSTI

Tvořivost podporuje fantazi u dětí, umožňuje „vyzkoušet život jiných“, být, jak říkají Angličané v „botách někoho jiného“, rozvíjí schopnosti překročit zažité vzorce chování, které nás běžně obklopují. Vladimír Spousta, v diskusi nad aktuální otázkou tvořivosti, pokládá jako základní předpoklad vedoucí k rozvoji kreativity v úsilí učitelů odstraňovat formalismus a rutinu ve škole (Spousta, 1997). Kreativita je napojena na aktivitu a samostatnost individua. K tématice se vyjadřuje též Lokša, Lokšová (1999, 2003), Maňák (1997) aj.

## KRITICKÉ MYŠLENÍ

Schopnost kritického myšlení úzce souvisí s výše zmíněnými kategoriemi, neboť ve skutečné kooperaci, prožívání a činnosti, je žák postaven do v daném okamžiku skutečných problémových situací, byť ve fiktivním kontextu. Žáci jsou podporováni v rozvíjení schopností klást otázky, hledání kompromisu, které vyřeší danou úlohu či problém, jsou schopni argumentace<sup>31</sup>. DV poskytuje „beztrestnost“ sebevyjádření, vyjádření nesouhlasu s názorem jiného.

---

<sup>31</sup> V oblastech průřezových témat dle RVP ZV je explicitně uváděno rozvíjení kritického myšlení a například temata globální výchovy jsou v daném kontextu nanejvýš uplatnitelné a to jak v DV, tak i v jazykovém vyučování.

## ETICKÝ ROZVOJ

Dramatická výchova disponuje mnoha postupy a technikami, díky nimž se může učitel, který s DV pracuje, vyhnout moralizování. S citlivostí k dané věkové skupině (2. stupni základní školy) mohou žáci v rolích přistupovat k mnohým relevantním tématům přímo formou osobní zkušenosti. V rovině etické jsou řešena zpravidla témata spojená s protiklady dobra a zla (spíše mladší školní věk), ale též témata, jejichž povaha řešení není černobílá. Existují morální dilemata<sup>32</sup> ať již méně, či více závažné povahy, jejichž dramatizací, hrou v roli a studiem jednotlivých postav příběhu je možné nahlížet na problémové situace z mnoha stran.

## ESTETICKÝ ROZVOJ

Rovina estetizace, která napomáhá vytváření jevištního tvaru, vnímání zobrazení např. v živém obraze, zpomalení či zrychlení akce, symbolizace, užití rekvizity, či zástupného znaku, vnímání prostoru, osvětlení, jen umocňuje výše zmíněné rysy DV. I v rámci jazykového vyučování je možné pracovat s jevištním tvarem, zobrazováním různých situací a využívat techniky, které estetizaci napomáhají.

## DIVADELNÍ PRINCIPY

K. Bláhová uvádí následující divadelní principy jako další rozměr, na kterém staví DV: fikce, principy stavby dramatu, hru v roli, znakovost, princip pravdivosti, časové a prostorové omezení. Britská dramatička D. Heathcotová upozorňuje na následující: *„Rozdíl mezi divadlem (představením) je v tom, že v divadle je všechno důmyslně zosnováno tak, aby byl zasažen divák. Ve třídě jsou zasaženi všichni účastníci.“* (Wagner, B. J.: Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium, str. 147)

## FIKCE

Jedná se o dohodu o tom, že to, co se děje, je jenom jako. Účastníci hry se „dohodnou“ a reálné jednání osob se odehrává ve fiktivní situaci, do které mohou účastníci vstoupit a zase vystoupit. Tento princip je zásadní pro chápání podstaty DV.

## STAVBA DRAMATU

---

<sup>32</sup> Problematikou morálních dilemat se zabývá Pavel Vacek (např. In Bláhová, 1996, s. 18-19). Jako náměty vhodné pro posilování etického aspektu ve výchově na základní škole P. Vacek uvádí následující: cvičení na decentraci zaměřené na aktivity spojené s rozdílným úhlem pohledu; empatii, darování, pomoc druhému, kooperaci a modelaci prosociálních postojů a jednání – hledání souvislostí, příčin a následků v jednání.

Drama přebírá z divadla 4 základní fáze a to expozici, kolizi, krizi a rozuzlení.<sup>33</sup>

## HRA V ROLI

Hra v roli, jakožto klíčová kategorie, je představena v kapitole 3.2.

## ZNAKOVOST

K. Bláhová chápe znakovost tak, že je založena na principu, kdy každý jev, který je v divadle použit je jednak sám sebou a současně i něčím jiným, dalším, co zastupuje. Mezi znakem a tím co ho zastupuje, musí existovat názorná souvislost. *„Každý znak by měl být natolik čitelný a srozumitelný, aby nepotřeboval další vysvětlení“* (1998, s. 92)<sup>34</sup>.

## PRAVDIVOST

Ani divák (v případě divadla), ani žák *„nesmí být uváděn v omyl“* (1998, s.93). K. Bláhová zdůrazňuje nutnost pochopení ze strany žáků, co dělají, proč to dělají. Neměli by pochybovat o tom, co je fikce a co je skutečnost

## ČASOVÉ A PROSTOROVÉ OMEZENÍ

Drama je založeno na jednání teď a tady, vstupováním do situace a role a je v danou chvíli jedinečné a neopakovatelné. Nicméně jednotlivé situace je možné zahrát opakovaně a to je jedna z největších předností dramatu, neboť umožňuje pozměnit čas a obsah jednání jednajících hráčů v roli. Hráč, žák v roli si tudíž může vyzkoušet a přehrát situaci několikrát a zjistit, které jednání je v dané situaci „nejlepší“. Drama umožňuje v kontextu bezpečí fikce a vstupu do fiktivní situace přehrát si své jednání „nanečisto“ neboli tak, jak to reálný život neumožňuje.

Jako další dělení divadelních prvků uvedeme 4 divadelní prvky podle Morganové a Saxtonové (2001), které je klasifikují takto:

a/ ohnisko – odpovídá na otázku „ Proč chci po žácích, aby udělali právě to či ono?“ je klíčem k úspěšné výuce,

---

<sup>33</sup> Jednotlivé fáze jsou charakterizovány podrobněji v příloze č. 3.

<sup>34</sup> Příkladem by mohl být zástupný znak stařešiny kmene „hůl“ nebo znak reprezentující nevěstu „závoj“.

b/ napětí – stimuluje akci a může být ve formě výzvy, omezení času, omezení prostoru, nátlaku, neznámého prvku, zodpovědnosti, zhodnocení,<sup>35</sup>

c/ kontrast – tma, světlo; zvuk, ticho; pohyb, nehybnost; neočekávaný moment,

d/ symbolizace – příkladem může být královská koruna ( moc, bohatství, víra, nesmiřitelný boj, vlastenectví...).

Divadelnost v dramatické výchově je nedílnou součástí aktivit. Mnozí autoři často poukazují na redukcionismus ve prospěch osobnostně sociálním aspektům DV i v dramatické výchově jako oboru (J. Valenta, 1999; R. Marušák, 2008; E. Machková 2004; S. Svozilová, 2005). Uplatňování divadelních principů může být problematické pro učitele anglického jazyka. Teoretická znalost divadelních principů by měla být doplněna též o nesdělitelnou praktickou osobní zkušenost, aby se mohla promítnout do reálné výuky cizího jazyka. Je žádoucí, aby si divadelnosti a s ní spojeného estetického a dramatického rozměru byli i učitelé cizího jazyka vědomi.

Pro přesnější určení učební látky, kterou poskytuje DV, existuje velké množství vhodné literatury, například podrobné členění, obsahy a zdroje obsahů Machková rozebírá ve své publikaci (2004, str. 46-59).

### **2.1.2 Vývoj a postavení dramatické výchovy v českém školství**

Vzhledem k zaměření naší práce jsme zvolili pouze krátký exkurz do historie oboru dramatické výchovy v kontextu českého školství. Dramatická výchova<sup>36</sup> a její postavení v České republice zaznamenala po roce 1989 velké změny. Začaly být vydávány odborné publikace, metodické materiály, pořádány školení pro pedagogickou veřejnost. Vzniklo Sdružení pro tvořivou dramaturgii NIPOS - ARTAMA. DV se vymanila ze své role mimoškolního a zájmového charakteru, stala se součástí osnov, nejprve v programu Obecné školy a následně pronikla zejména jako obor do přípravy budoucích učitelů na

---

<sup>35</sup> Morganová a Saxtonová (2001) podrobně vysvětlují tyto divadelní prvky v publikaci Vyučování dramatu i s konkrétními ukázkami na str. 23-25.

<sup>36</sup> Též tvořivá dramaturgie, výchovná dramaturgie, drama ve výchově v angličtině dominuje termín creative drama, creative dramatics, drama in education/ process drama ( to někdy označuje též tzv. výchovné drama, strukturované drama, viz kapitola 3).

vysokých školách<sup>37</sup>. Obor dramatická výchova je v současné době součástí sestavy předmětů pro základní školy a je v RVP ZV zařazen jako obor doplňující (2005, s. 89).

## VZDĚLÁVACÍ OBOR: DOPLŇUJÍCÍ : DRAMATICKÁ VÝCHOVA

(Výběrem z očekávaných výstupů z RVP ZV)

2. STUPEŇ: Uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření; rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí, prozkoumává téma z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt, uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou; přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku; rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.

Odborníci na DV u nás se inspirovali zejména ve Velké Británii a USA, kde od 60. let 20. století prošli velkým vývojem. Za zakladatelku tvořivé dramatiky je považována Američanka Winifred Wardová. Mezi další osobnosti, z nichž uvedeme jen některé<sup>38</sup>, patří Gavin Bolton, Dorothy Heathcotová a též Jonathan Neelands, Judith Ackroydová, Cecilly O'Neilová. Mnozí z těchto odborníků lektorovali v České republice metodické vzdělávací kurzy a zúčastnili se odborných konferencí.

Pokud bychom měli shrnout vývoj ve směřování v oblasti chápání smyslu dramatické práce s dětmi (v zahraničí i u nás), tak za základní změnu je považován posun ve směru k orientaci na proces dramatické tvorby, zaměření na osobnostně-sociální rozvoj dítěte a ne již pouze na výsledek, kterým byla po staletí produkce hotového představení. Nejsoustavněji se problematikou dramatické výchovy u nás zabývá Eva Machková<sup>39</sup>, která svojí osvětovou činností nejen ve formě četných publikací, přibližuje dramatickou výchovu české odborné i neoborné veřejnosti. Mezi významná jména je třeba uvést alespoň Miloslava Dismana, Miladu Mašatovou, Hanu Budínskou, Danu Svozilovou, Sylvu Mackovou, Jaroslava Provazníka, Radka Marušáka, Hanu Kasíkovou, Romana Černíka, Radmilu Svobodovou a Josefa Valentu, který je autorem obsáhlé a propracované

<sup>37</sup> DAMU – katedra výchovné dramatiky, JAMU – Ateliér dramatické výchovy na DIFA; programy s přípravou v oblasti DV figurují na mnohých vysokých školách a pedagogických v ČR : např. Katedra primární pedagogiky, Ped. F. UK, Ped. F. ZU, Plzeň, Ped. Fak. OU, Univerzita Ostrava, zastoupení má i na Pedagogických fakultách Masarykovy univerzity v Brně a Palackého Univerzitě v Olomouci.

<sup>38</sup> Průkopníci oboru: Peter Slade, popagátor dramatu směřujícího k dítěti, Brian Way - dramatu přisuzuje schopnost rozvíjet dětskou osobnost ve vztahu k druhým, podobně jako mnozí další odborníci odlišují divadlo (záležitost menšiny) od DV (záležitost většiny) a konstatuje, že „... *neexistuje dítě, které by nemohlo dělat drama.*“ (1996, s. 8). Apeluje na rozvoj celé osobnosti, na její individualitu, velký význam přikládá obrazotvornosti, smyslům, emocím, rozvoji řečových dovedností. S dětmi se pracuje na dramatu (příběhu, improvizaci, dramatických situacích), tato práce má smysl sama o sobě a nemusí (může) vést k představení. Od 80. let tato tendence získává na významu a vzniká tzv. školní drama.

<sup>39</sup> Z publikací uvádíme například: Drama v anglické škole, 1991, Metodika dramatické výchovy, 1992, Úvod do studia dramatické výchovy, 1999 aj.

publikace o metodách a technikách DV<sup>40</sup>. Dramatická výchova jako obor disponuje samostatnou a propracovanou terminologií a metodologií. Časopis Tvořivá dramatika zprostředkovává aktuální informace ze světového výzkumu v této oblasti z konferencí, publikací a čtenářům z odborné i laické veřejnosti přináší množství reflexí, recenzí a příspěvků praktického i teoretického a zejména metodologického charakteru.

Jako proud, který se prosazuje v rámci dramatické výchovy a zabývá se aplikací dramatické výchovy do jiných předmětů, je reprezentován například R. Marušákem, O. Královou a Rodriguezovou (2008). Svě uplatnění nachází v předmětech jako je český jazyk a literatura, dějepis, ale i ve velké míře na 1. stupni základní školy a tradičně nachází své možnosti i v mateřské škole<sup>41</sup>. Podnět k využívání metod a technik DV je explicitně uveden též v RVP ZV a to v souvislosti se vzdělávací oblastí jazyk a jazyková komunikace. V současné době se v této oblasti úspěšně rozvíjí výzkum (například V. Rodriguezová).<sup>42</sup>

## **2.2 Dramatická výchova v oboru didaktika anglického jazyka**

### **2.2.1 Didaktika anglického jazyka v ČR**

Cílem této části je krátké zhodnocení situace v didaktice anglického jazyka v současnosti u nás.

M. Pišová (2011, s. 142-155) ve své stati hovoří o procesech emancipace a o značném rozvoji oborových didaktik v posledních letech (též Janík, 2009). Upozorňují na specifikum oboru anglický jazyk a poukazují na problematičnost systematického sledování výzkumných a metodologických trendů vzhledem k velkému množství světových, národních a profesních platform, které se výukou angličtiny v celosvětovém měřítku zabývají.

Dle analýzy výzkumných témat oboru didaktiky cizích jazyků ve studii M. Pišové a S. Hanušové je v současné době největší důraz kladen na oblast verbální komunikace, aktuální témata (např. CLIL, interkulturní kompetence), metody a organizace výuky,

---

<sup>40</sup>J.Valenta: Metody a techniky dramatické výchovy, 2008.

<sup>41</sup>Svobodová, Švejnová (2011), Hanšpachová, Řandová (2007)

<sup>42</sup> aplikace DV do dějepisu, srovnávání disertačních prací např. Procedury zakotvené teorie jako možnost výzkumné reflexe vlastního pedagogického působení. In Věra Ježková (Ed.). *KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha, Sborník příspěvků*, 2012.



problematika osvojování a učení cizího jazyka, pedeutologická problematika (2011, s. 401- 402).

Otázkou systému přípravy učitelů anglického jazyka na vysoké škole včetně analýzy všech typů studijních programů v ČR se zabývá nejnovější publikace Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků autorů P. Doulíka, N. Orlové a J. Škody (2013), který tuto problematiku velmi podrobně zmapoval.

Z oblasti souhrnné metodologické literatury v oboru musíme konstatovat, že didaktika anglického jazyka v českém prostředí disponuje relativně malými zdroji odborné literatury, zejména z poslední doby 20 let, které by obor metodologicky komplexně vymezovaly. Za významné publikace uceleného oboru za období od konce 80. let lze považovat publikaci J. Hendricha a kol.<sup>43</sup>, J. Mothejzíkové *Methodology for TEFL Teachers* (1988), sérii publikací autorů R. Choděry a L. Riese a kol. z roku 1999-2001 a *Didaktiku cizích jazyků* Radomíra Choděry z roku 2006. Časopis *Cizí jazyky ve škole* je periodikem, které přináší teoretické i praktické pohledy na obor, reflektuje současnou situaci v didaktice cizích jazyků obecně. Odborné příspěvky z didaktiky anglického jazyka se objevují též v jiných odborných periodikách (např. *Pedagogická orientace* a *Pedagogika* a ve sbornících z odborných konferencí ( např. Česká asociace pedagogického výzkumu).

### 2.2.2 Dramatická výchova ve VAJ v ČR

Pro přiblížení postavení DV v českých publikacích orientovaných na didaktiku anglického jazyka jsme se zaměřili na výše zmíněné komplexně pojaté publikace významných odborníků z oboru didaktiky cizích jazyků. Drama a dramatizace jsou v *Didaktice cizího jazyka* J. Hendricha velmi stručně zmiňovány v souvislosti s procvičováním slovní zásoby, nácvikem tlumočení a kolektivními formami práce – jako např. dialogu. Hendrich soudí, že „*Dramatizace napomáhá k tomu, aby byl cizojazyčný projev plynulý a přirozený, přiměřený navozené situaci.*“ (1988, s. 314). J. Hendrich vidí význam dramatizace v užívání gest, mimiky, přirozeného výrazu, vhodného zabarvení hlasu, zmiňuje význam rekvizit, které pomáhají navodit skutečnou životní situaci.

V rámci tendencí, které ovlivňují současnou didaktiku cizích jazyků a udávají směr, R. Choděra uvádí na prvním místě rozšiřování imitačního modelování (simulací) a

---

<sup>43</sup> J. Hendrich a kol. : *Didaktika cizích jazyků*. Praha, 1991

hovoří o nich jako o didaktických hrách typu „role playing“ (Choděra, 2006). Dále zmiňuje skupinové formy práce a to na bázi kooperace i kompetice. Sleduje rozšiřující se tendence spojené s inovačními, alternativními a komplementárními metodami a v neposlední řadě též implementaci moderních technologií.

Tzv. „bílá místa“ v současné didaktice cizího jazyka, které podle našeho názoru podporují zařazování DV postupů, Radomír Choděra spatřuje mj. v tom, že v „*cílech cizojazyčné výuky se promítají pouze lingvistické aspekty a opomíjejí se zřetele patřící do sféry extralingvistiky, paralingvistiky, teorie nonverbální komunikace, teorie komunikace, motivace a kognitivní psychologie. Jde o tyto záležitosti: zvýšení pohotovosti mluvčích a příjemců sdělení, potlačení bázně z chyby, posilování vůle mluvčího vyjádřit myšlenku za každou cenu s využitím disponibilních, byť omezených jazykových prostředků i prostředků nonverbálních, potlačení nepřiměřeného, nadbytečného úsilí o jazykovou pregnanci čili překonání gramatikalizačních tendencí ve výuce, iluzí o cílových dovednostech bez jazykových chyb*“ (ibid., s. 183). Dramatická výchova a její metody nejsou v této souvislosti explicitně uvedeny.

Metody oboru dramatická výchova se v mnoha dílčích prvcích shodují s metodami, které jsou součástí tzv. „aktivizujících metod výuky“ (AMV)<sup>44</sup>, ke kterým řadíme například: problémové diskusní metody, případové studie, nespecifikovaná rollová hra, konfliktní situace, postupné seznamování se s příběhem.

Jarmila Mothejzíková ve své publikaci *Methodology for TEFL* (1988) Teachers věnuje samostatnou kapitolu zaměřenou na řešení problémových situací, rollovou hru a dramaturgii (Problem-solving, role-playing a dramatization), kde vidí prostor pro praktické užití jazyka v rozvoji zejména řečových dovedností.

Dalším významným proudem, který svou podstatou „zapadá“ do společného rámce principů DV a moderního jazykového vyučování a zahrnuje mnoho společných konkrétních prvků je humanistický přístup k cizojazyčnému vyučování prezentovaný Lubomírem Riesem a Pavlou Zajícovou. Ve svém příspěvku *Humanizace výuky cizích jazyků* vznášejí požadavek, aby „*samo vzdělávání bylo ve všech ohledech plně lidské a usilovalo o vedení vzdělávaných osob k plné lidskosti, který je vyvolán stavem člověka,*

---

<sup>44</sup> Pro ilustraci spojenou s vhodností využívání těchto metod ve své *Didaktice cizího jazyka* Radomír Choděra uvádí výsledky z výzkumu uskutečněného v roce 1983. Výsledky efektivnosti používání výše zmíněných AMV metod experimentálně prokázaly, že při aplikaci tradičních metod je vyvolán zájem o další studium ruského jazyka v podstatně menší míře, než u AMV. (Choděra, 2006, s. 172-175).

*jeho světa, jeho kultury, etickou úrovní civilizace současnosti“* (2000, s. 7). Autoři považují za klíčové v jazykovém vyučování tyto kategorie: dialog, hru, literaturu.

a/ Dialog jako cesta k porozumění – autoři rozlišují různé formy (jednoduché, strukturované, žáci se mohou vyjadřovat za sebe či někoho jiného, podstata může být hravá, analytická nebo systematická a věcná). V rámci charakteristiky forem rozhovorů uvádí techniky, které jsou využívány též v dramatické výchově. Zmínit bychom mohli techniky asociační, brainstormingu, polarizaci názorů (ano/ne, spor – pro a proti), rozhodování, názorové linie (škála postojů), technika nedokončených vět, volba další práce, argumentace (ano, protože...).

Ve své práci, která je součástí publikace s názvem „Výuka cizích jazyků na prahu nového století“, předkládají též model rozhovoru TZI (tematicky zaměřená interakce R. Cohnové)<sup>45</sup>. Současně je i dramatická výchova založena na řešení problémů v konkrétní situaci, ovšem na rozdíl od TZI využívá prvku fikce. Zpravidla na tomto principu dramatická výchova staví, žáci neřeší přímo „své konkrétní a osobní“ problémy, nýbrž problém člověka jiného, za něhož jednájí. Vyjadřují se k problému buď v roli, nebo zpětně, diskutující motivy jednajících postav. Toto ovlivňuje v důsledku jejich vlastní pocity, chování a jednání. Princip fikce umožňuje poskytnout žákům pocit bezpečí.

b/ Hra – je činností víceméně svobodně a ochotně prováděnou; je „vytržením“ z běžné hodiny; je vzrušující či příjemná; smysl hry je více v sobě samé než v jejím praktickém užítku, ve smyslu hodnocení učebního výkonu; prospívá k solidaritě, prožívání ze společného výsledku a sblížuje lidsky učitele se žáky (ibid., s. 20). Komunikační hra v jazykovém vyučování má podle Riese a Zajícové nejčastější podobu scénické hry podle rolí. Kromě komunikačních her (rolová hra je pojednána v samostatné kapitole) rozlišují i tzv. jazykové hry, kterými rozumí konkrétní krátká jazyková cvičení či krátké formy hry zařazované do výuky.

c/ Literatura a příběhy – P. Zajícová uvažuje o zahrnutí literatury a textu takto: „...tematický záběr literárního textu nemá žádná omezení, vztahuje se na celou zkušenost lidského bytí a zachycuje z různých perspektiv její napětí“ (ibid. s. 24). Při práci s literárním textem, příběhem se otevírá prostor pro vlastní zkušenost (žáka) v konfrontaci

---

<sup>45</sup> Princip této interakce spočívá na mluvení sama za sebe „JÁ“, v konkrétní situaci nyní. Žák se v hovoru neskrývá za „MY“. Emoce jsou stejně důležité jako rozum. Žáci nejprve předloží různé náměty problémů, postupně se soustředí na jeden a ten společně konkrétně řeší.

s jinými životními zkušenostmi. Dochází k odkrývání důvodů k jednání, morálních dilemat, hodnocení důsledků lidských jednání.

Vzhledem k výše zmíněným charakteristikám a na základě proporcionality svého explicitního zastoupení v odborných publikacích didaktiky cizího (anglického jazyka) bychom mohli dramatickou metodu či metody dramatické výchovy zařadit mezi tzv. alternativní a relativně okrajové metody. Metodologické zpracování možností metod a postupů dramatické výchovy se v české odborné didaktické literatuře anglického jazyka nevyskytuje.

## VÝVOJ V PRONIKÁNÍ DV DO VAJ

Vývoj v oblasti pronikání DV do VAJ u nás v širším měřítku je úzce spojen s působením Britské rady ve spolupráci s MŠMT v České republice a jejím pokusem nejprve vyškolit učitele anglického jazyka v této oblasti a následně vytvořit síť školitelů prostřednictvím dvouletého vzdělávacího modulárního programu pro učitele základních, středních a vysokých škol s názvem Drama in ELT<sup>46</sup> v letech 1999-2001. Tento projekt vznikl za účasti a podpory českých a zahraničních odborníků na dramatickou výchovu a odborníků didaktiků anglického jazyka. Mezi přední odborníky, kteří se osobně lektorsky podíleli na tomto projektu, můžeme jmenovat z řad českých představitelů dramatické výchovy například J. Provazníka, R. Svobodovou, E. Sikorovou. Ze zahraničních například S. Cocketta, G. Foxe (VB), a z amerických L. Gaffenovou, D. Fishera (The Bear Educational Theatre) a ze slovenských odborníků D. Bačovou, A. Billikovou, K. Tofta.

V současné době se dramatickou výchovou v oboru anglického jazyka u nás zabývá stále relativně malé množství odborníků. Pedagogické fakulty a obory anglistiky vesměs zařazují do svých sylabů dramatickou výchovu ve formě jednosemestrálních předmětů.<sup>47</sup> Jako platforma pro setkávání učitelů, amatérských souborů, žáků, kteří spolu s učiteli v rámci výuky anglického jazyka připravují svá vystoupení, existuje tzv. Divadlo

---

<sup>46</sup> Drama in ELT (English Language Teaching) Jednalo se o 2letý program dalšího vzdělávání, autorka této práce byla účastníkem programu. Podobné projekty probíhaly též např. na Slovensku, v Polsku a v Rakousku (mezinárodní konference: 2004 Morovany, SK; 2005, Šlapanice, CZ; 2006 Vídeň, 2007 Szombathely, Maďarsko)

<sup>47</sup> V programu jako samostatné předměty na pedagogické fakultě: UJEP, Jihočeská univerzita, MU Brno, PF UK Praha, Palackého univerzita v Olomouci, Ostravská univerzita, UHK, jakou součást didaktických předmětů angličtiny uvádí též Západočeská univerzita v Plzni, Technická Univerzita v Liberci (v rámci alternativních metod AJ).

jazyků<sup>48</sup> od r. 2009, kdy proběhl první ročník. V rámci Divadla jazyků je organizována konference pro učitele a zájemce o jazykovou výuku prostřednictvím metod a technik divadla a dramatické výchovy z České republiky i ze zahraničí<sup>49</sup>. Odborná literatura, která by uceleně definovala metodologii DV v DAJ v českém prostředí, zatím neexistuje až na ojedinělé publikace typu sborníků vhodných her s využitím DV ve výuce angličtiny<sup>50</sup>. Ze zahraničních publikací v nejbližším sousedství je třeba zmínit nejnovější publikaci slovenských autorek Daniely Bačové, Andrey Billikové a Márie Kiššové z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (2013) s názvem *Dramatické techniky a ich potenciál vo výučbe cudzích jazykov*. Tyto autorky jsou ve spojení s českou odbornou veřejností a jejich zdroje a napojení na britské a americké školní drama a českou dramatickou výchovu mají podobný charakter. Za cíl své publikace si výtýčily pokus o systematizaci a shrnutí nejnovějších vědeckých poznatků a přístupů k aplikaci dramatických technik v cizojazyčném vyučování (2013, s. 9).

### 2.2.3 Dramatická výchova ve VAJ v zahraničí

#### VÝZKUM

Z hlediska výzkumu v oblasti VAJ (ELT) a drama se můžeme opřít o výzkum Sternové. Na Kalifornské univerzitě uskutečnila studii, v rámci které zkoumala vliv DV z psycholingvistické perspektivy. Hypotézu<sup>51</sup> (1987, s. 216), kterou její studie potvrdila, byla následující: „*Drama facilitates communication in L2 learners by encouraging the following psychological factors to operate: heightened self-esteem, motivation, and spontaneity; increased capacity for empathy; lowered sensitivity to rejection.*“

Na výzkum v tomto směru navazuje polská autorka A. Galazka, ze Slezské univerzity v Katowicích, která uskutečnila výzkum v oblasti vnitřní motivace a komunikačních dovedností v anglickém jazykovém vyučování (2000, s. 9-14). Výsledky

---

<sup>48</sup> Její hlavní organizátorkou je též Barbora Dočkalová. Pořadatelé této události jsou Základní škola Na Marjánce, PedF UK, a nakladatelství Cambridge University Press.

<sup>49</sup> Tuto aktivitu reprezentuje Barbora Dočkalová ( Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy) Z dalších jmen z řad akademických pracovníků bychom mohli jmenovat např. Šárku Dohnalovou MU (DV v AJ v oblasti pre-primární přípravy studentů), Lucii Podroužkovou, MU (zejména DV a její možnosti v literatuře).

<sup>50</sup> Publikace J. Hanšpachová a Z. Řandová (2007); Eibenová K. a kol. (2013), dále bylo napsáno několik diplomových či bakalářských prací z oboru AJ s využitím DV. Dizertační práci na tuto tematiku zpracovala Milena Vodičková (2008). Její práce byla zaměřena na problematiku využití literární předlohy a DV ve VAJ.

<sup>51</sup> Angl. citace “Drama facilitates communication in L2 learners by encouraging the following psychological factors to operate: heightened self-esteem, motivation, and spontaneity; increased capacity for empathy; lowered sensitivity to rejection.”

výzkumu prostřednictvím experimentální výuky ukazují na zvýšení vnitřní motivace i rozvoj jazykových dovedností zejména v komunikačních schopnostech spojených s rozvojem slovní zásoby a plynulosti projevu a poslechových dovedností.

Britské metodičky a autorky odborných dramatických publikací Judith Ackroydová a Urszula Clarková v roce 1998 uskutečnily experimentální výuku u studentů učitelství na Karlově univerzitě. Výsledky testů provedených před a po výuce u skupiny s výukou prostřednictvím DV prokázaly zlepšení ve schopnosti diagnostikovat gramatické chyby a struktury, ukázaly na další možnosti rozvoje jazykových schopností a to zejména v psaném projevu a registru.

Další typy výzkumů v oblasti DV v aplikaci do jazykového vyučování uvádí ve své velmi dobře a metodologicky a teoreticky zpracované publikaci Kaová a O'Neilová (1998). Autorky především upozorňují na problematičnost spojenou s kvalitním typem výzkumu v této oblasti, zejména ve spojení s reliabilitou, problémem zopakovat studie s jinou skupinou subjektů. Většina studií podle těchto autorek zahrnuje deskriptivní analýzu konkrétních skupin žáků, často bez bližší specifikace sběru dat a jejich zpracování. Za hlavní důvod uvádí komplexní povahu dramatických typů aktivit, které vykazují složitější mechanismy probíhající v edukační realitě třídy a s tím související složitější podmínky pro extenzivnější typ výzkumu (ibid., s. 44).

Studie, které autorky uvádí jako přínosné, byly spojeny s detailní popisem výzkumného designu, sběru dat a jejich analýzou. Výzkum zasahuje konkrétně v oblasti dopadu aplikace scénářů (di Pietro, viz kap. 3.6) do jazykového vyučování, používání komunikačních strategií, etnografické studie v začleňování tříd španělsky mluvících minorit do amerického prostředí.

V závěru této části je třeba poukázat na to, že v českém kontextu se bohužel nemůžeme opřít o významnější publikovaný počín v oblasti výzkumu.

## ANALÝZA ODBORNÉ LITERATURY

Součástí výzkumu a přípravy dizertační práce byla i analýza dostupné zahraniční literatury v oboru AJ (angl. termín „Drama in ELT“) z hlediska výskytu DV. DV je součástí relativně velkého množství publikací, které samy sebe deklarují jako soubory aktivit s prvky DV ve větší či menší míře a to z tzv. učitelsky přátelské (angl. teacher-friendly) pozice. Mnohé z nich (např. Wesselsová, 1987; Maley, 2005; Phillipsová, 1999)

jsou zároveň i v „dosahu“ českému učiteli anglického jazyka, neboť jsou součástí standardní nabídky etablovaných zahraničních nakladatelství u nás. Analýza těchto publikací byla důležitou součástí naší práce vzhledem k zaměření na věkovou skupinu 2. stupně základní školy a učitele s ní pracující. Jedním z deklarovaných cílů těchto typů publikací je umožnit učitelům a žákům překonat obavy z užívání dramatu v hodinách anglického jazyka. Autoři se obecně shodují na strategii postupného začleňování dramatu do výuky. Prakticky založené publikace převažují nad teoretickými, které existují spíše ve formě odborných článků a příspěvků z oboru DV, s uvedenými možnostmi praktické aplikace do jazykového vyučování.

Odborněji založených publikací s teoretickým základem bohužel není ani v zahraniční literatuře velké množství (shodně soudí též zahraniční autorky Kaová, O'Neilová, 1998, s.44).<sup>52</sup>

Autoři teoretičtější zaměřených publikací navrhuji různé koncepce struktur zahrnující DV do VAJ. Autorky J. Hamiltonová a A. McLeodová předkládají model metodologického kontinua (1993, s. 3) pro učitele anglického jazyka, kteří by chtěli zařadit DV do své výuky. Vychází přitom z respektu k učitelovu stylu, který zahrnuje styl tradičního učitele s důrazem na formu (accuracy), orientovaného na princip vstup/výstup (angl. input/output). Styl opačný představuje tzv. učitel „komunikativního“ typu (fluency) založený na prioritě významu, principu učení na základě dané úlohy. Třetím typem (typ smíšený), který je v diagramu obsažen, je učitel kombinující oba výše zmíněné přístupy. Hamiltonová a McLeodová jsou přesvědčeny, že DV má každému z těchto typů učitelů co nabídnout.

**Tab. 3 : Model metodologického kontinua ( dle Hamiltonové a McLeodové)**

Zaměření na formu (focus on form )	Zaměření na formu a význam (focus on both form and meaning)	Zaměření na význam (focus on meaning)
učení (learning)	propojení obou (a mixture of both)	osvojování (aquisition)
input/output model	-----	model založený na úloze (task/activity based model)

<sup>52</sup> Jejich publikaci z hlediska odbornosti, teoretického a metodologického zpracování problematiky DV ve VAJ , výčtu možností výzkumu považuje autorka této práce za stěžejní a nejpropracovanější .

Tradiční učitel podle nich může využívat DV aktivity k procvičení gramatických struktur, učitel „smíšeného“ typu bude moci na základě vhodné situace procvičovat struktury smysluplným způsobem a učitel tzv. komunikativního/ humanistického typu neurčuje danou strukturu žákovi předem. Žák se učí jazyk na základě zkušenosti (spíše zde hovoříme o učení ve smyslu osvojování) a struktura se „objeví“, až bude třeba. Hamiltonová a McLeodová ve svém kontinuu vycházejí z předpokladu jedinečnosti učitele, kterého není třeba „měnit“ a předpokladu, že je možné přizpůsobit obsah výuky typu učitele včetně míry a typů DV aktivit. Drama je podle nich způsobem myšlení o učení a vyučování. Klíčem k úspěchu je smýšlení učitele o sobě samém jako o učiteli „něčeho“ (situace, úloha) prostřednictvím jazyka a ne jakou učitel jazyka (systému podstatných jmen, časů atd.) (1993, s.12).

Z jiné perspektivy se dívají na problematiku DV ve VAJ Kaová a O’Neilová (1998), které se primárně zabývají strukturovaným dramatem a jazykovým vyučováním.

**Tab. 4 : Kontinuum drama přístupů ( dle Kaove a O’Neilové)**

Teaching perspectives						
		Uzavřená/ řízená (Closed/controlled)		Částečně řízená (Semi-controlled)		Otevřená komunikace (Open communication)
Diskurz		předepsaný, na základě instrukcí ( scripted, instructional)		přirozený, spontánní natural/spontaneous		
Role		daná (fixed)		není předem daná (negotiable)		
Úloha		zaměřené na úlohu/učitel (task / teacher-oriented)		zaměřené na skupinu (group-oriented)		
Správnost/plynulost		správnost produkce (accuracy in performance)		plynulost v komunikaci (fluency in communication)		
role play	dramatizovaný příběh (dramatized story)	jazykové hry (language games)	simulace (simulations)	improvizovaná role play (improvisational role-play)	scénáře (scenarios)	SDH (process drama)
Drama approaches						



Přehledový model kontinua drama přístupů pro výuku cizích jazyků (tab. 4 ) z pohledu Kaové a O'Neilové (ibid., s. 6) prezentuje pohled na DV a VAJ. Tento model reflektuje velmi důležitý aspekt, který pomáhá též orientaci učitele cizího jazyka při zařazování DV do AJ a to hledisko aktivit zaměřených na controlled/accuracy či free/fluency v jazykovém učení. V tabulce vidíme kombinaci přístupů ve vyučování ze strany výuky jazyka (teaching perspective) a typů DV přístupů (drama approaches) na základě kontinua směřujícího od aktivit zaměřených na správnost po aktivity zaměřené na plynulost projevu v AJ. Kategorie, které Kayová a O'Neilová do schématu zahrnuly, jsou též diskurz, popis role, zaměření úlohy, správnost či plynulost.

Shodujeme se s jejich názorem na to, že převažující literatura spojená s DV ve VAJ představuje publikace zaměřené ve velké míře na hry spojené s pohybem, hrou se slovy, pantomimou, představitostí, manipulací s předměty, které zahrnují dramatizace dialogů, jednoduché rolové hry s vysokou mírou kontroly ze strany učitele. Tato literatura se pohybuje se spíše na levé straně jimi vytvořeného spektra směřujícího od tzv. controlled practice k free practice.

S respektem k uvedenému teoretickému rámci přístupu k DV ve VAJ prezentovaného Hamiltonovou a McLeodovou a dvojicí autorek Kaové a O'Neilové je postupováno i nadále, při výkladu DV výukových strategií a popisu jejich možností při aplikaci do AJ.

### **2.3 Druhy podmínek pro uplatnění potenciálu DV v AJ**

Učitel v rozhodování o využití různých typů metod a postupů nejen do VAJ disponuje různými přesvědčeními (angl. belief). Jeho vlastní pojetí výuky je spojeno s konkrétními metodami či přístupy a zahrnuje znalosti, vědomosti, dovednosti získané aktivně (vlastní zkušeností) či pasivně (např. formou přednášky na vysoké škole). Přesvědčení učitele existuje ve formě představ o oboru (na základě sdělení od kolegů, shlédnuté hodiny, image učitele DV) a následně vytvořených názorů, postojů k danému přístupu ve výuce. Jeho vlastní vyučovací styl je v různé míře vyhraněn a kombinuje se s konkrétními přesvědčeními (např. o DV ve VAJ) a z této pozice přistupuje k vlastní výuce.

Pokud bychom měli shrnout podstatné rysy, které problematizují širší zavedení DV do jazykového vyučování a vyplývají z dostupné cizojazyčné i české literatury, jsou to:

- okrajovost tematiky DV v DAJ,
- nekoordinovanost a pouze ojedinělá spolupráce mezi odborníky na DV ve VAJ v českém prostředí,
- absence základní literatury kombinující oba obory, vymežující odbornou terminologii,
- převaha jednostranného užití DV v AJ ve smyslu jednoduchých her, spíše na straně controlled practice (v českém i zahraničním kontextu),
- úskalí týkající se chápání role učitele, žáka i samotných metod a technik DV, která zabraňují širší aplikaci DV do AJ (viz níže).

### 2.3.1 Specifika žáka při aplikaci DV do VAJ

Machková (1998, s. 103) cituje Cecily O'Neilovou a Alana Lamberta (1994)<sup>53</sup>, kteří tvrdí, že „*k účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti*“. Také Brian Way je přesvědčen (drama ve smyslu DV), že „*neexistuje dítě, které by nemohlo dělat drama*“ (1996, s. 8). Podobně se staví k získávání autentické zkušenosti prostřednictvím dramatu podobným způsobem, kdy definuje drama jako „*praktikování života*“. Pro žáka je podle něj nedůležitější rozvíjet celou osobnost. Prvořadé je v DV rozvíjet děti, ne drama.

Machková (2004, s. 32-34) hovoří o důležitosti respektování potřeb a zájmů žáků. Potřeby v oblasti sociální jsou zmíněny již v podkapitole spojené s vývojovou charakteristikou žáků 2. stupně základní školy. Motivace a aktivní účast v nabízené (spoluvytvářené) činnosti je tomu přímo úměrná. V souvislosti s možnostmi aktivizace žáků provedl Oldřich Šimoník (2005, s. 98-100) šetření na 2. stupni základní školy mezi učiteli v této oblasti. V předmětech humanitního charakteru jsou uváděny různé formy diskusních metod, např. beseda, diskuse, interpretace aj. Možnosti aktivizace žáků prostřednictvím DV jsou konkrétně zmiňovány zejména v českém jazyce (též RVP ZV, 2005) a občanské výchově. Mezi zásady aktivizace žáků, které by se daly shrnout jako výsledky daného šetření patří:

---

<sup>53</sup> O'Neill, C.-Lambert, A.: Drama Structures. Stanley Thornes, Cheltenham, 1994.

- motivace - přitažlivost, zajímavost, možnost úspěšného výsledku,
- smysluplná činnost – jasné vymezení cíle, přesné vymezení stavu, kterého má být dosaženo,
- přiměřená náročnost,
- diferenciacie (skupinová práce),
- střídání činností podle atmosféry a situace ve skupině,
- hodnocení – průběžné, sebehodnocení i hodnocení ostatních žáků,
- střídání forem práce,
- úspěšnost žákovy činnosti je významným předpokladem jeho další budoucí aktivity.

Přesto, že se učitel snaží aktivizovat žáky a motivovat je na základě respektování výše zmiňovaných zásad, se při práci v hodině v reálných situacích vyskytují problémy s kázní.

## STANOVENÍ DOHODY

V souvislosti s kázní a zajištěním vhodné pracovní atmosféry dramatická výchova disponuje vlastními prostředky. Dramatická výchova podrobně vysvětluje přístup k žákovi a jakkoli ho chápe jako partnera, spolutvůrce vyučovacího procesu, chápe i nutnost stanovit podmínky pro dobré fungování hodiny. Dana Svozilová ( 2005, s. 33) hovoří o zavedení vzájemné dohody, která je jakousi smlouvou mezi učitelem a žákem „learning contract“ (Neelands, 1999), „making contract“ (Morganová a Saxtonová, 2001). Pro tuto dohodu je charakteristické, že dohoda je oboustranná ( Svozilová hovoří o „investici“ ). Žáci i učitel dávají, vkládají, nabízí a též mají očekávání, že něco svou společnou prací získají. Tento kontrakt by měl zahrnovat i podmínky, pro vyrovnávání se s problémy, které mohou z různých důvodů vzniknout (viz níže). Dohoda též „...*iniciuje dialog, který zavazuje oba partnery komentovat a reflektovat produktivním a pozitivním způsobem ty aktuální události, které se v hodinách staly*“ (ibid., s. 33).

V jazykovém vyučování je dohoda velmi vhodným způsobem, jak upozornit žáky, na tzv. DV hodinu (drama lesson). Je vhodné zejména, pokud učitel zamýšlí zařadit DV ve větší míře, mít tuto „nálepku“ (angl. labelling) stejně tak jako se užívá v jiných typech hodin angličtiny – tzv. (storytime, atd.). Žáci již oznámením např. hesla „drama time „ přeladí“ na tzv. modus specifický pro práci s DV technikami. Problematika technik

spojených s fungováním dramatu, vstupováním a vystupováním do rolí je podrobně vysvětleno například J. Valentou (2008, s. 324 -331).

Dalším problematickým jevem, který působí na průběh výuky je „zasahování“ či naopak „nezasahování“ do výuky žáky, kteří zastávají „role“ ve skupině. Morganová a Saxtonová ( 1987, s. 67-71) hovoří o problémech, které mohou komplikovat práci na dramatu, zejména pokud je učitel v roli ( nevystupuje v instituciální roli primárně dominantní a řídicí). Z hlediska „problémových“ žáků autorky rozlišují následující kategorie a navrhuji následující řešení situací, které mohou nastat.

**Šašek** – žák, který každou situaci proměňuje v komedii. Jsou-li žáci v roli, je třeba je upozornit, (potom, co se zasmějeme) že naše situace se odehrává trochu jinde a jinak. Je dobré připomenout cíl, problém, např. otázkou „Je toto, kam směřujeme?“ . Je vhodné žákovi nabídnout jiné role a pomoci mu se projevit i jiným způsobem, který daná role nabízí.

**Kazisvět** – žák, který „boří“, může bojkotovat hru a komentovat ostatní žáky. Autorky nabízí možnost „vyřazení z hodiny takovým způsobem, kdy je mu nabídnuta možnost „návratu“ jakmile bude připraven (schopen pracovat s ostatními). Je důležité se nedat vyvést z míry.

**Herec** – žák, který má např. hereckou průpravu z dramatického kroužku atd. Rád ukazuje, „*jak by se to mělo udělat*“ (ibid., s.70). Mezi nabízená řešení patří ignorace exhibice, upozornění na fakt, že v této práci jde o jiný typ zkušenosti.

**Plaché dítě** – žák, který se činnosti neúčastní, z důvodu plachosti nebo se bojí nalézt vlastní cestu k dramatu. V případě jazykového propojení s DV může navíc figurovat problém komunikativních schopností obecně i v cizím jazyce. Je vhodné hledat pro takové děti role, kde mohou přispět alespoň nějakou formou do diskuse, uplatní se v „menších“ rolích či v rolích, kdy je jedna role obsazena více žáky.

Některé děti mohou zůstat **tiší/nečinní** nebo naopak vykazovat činnost úplně „jinou“ než je žádoucí a to z těchto důvodů, které zahrnují jak dramatické (dle autorek Morganové a Saxtonové, 2001), tak i jazykové hledisko (dodané autorkou této práce):

1. Nevědí, co mají dělat, co se očekává, situace není dostatečně vysvětlena (problematikou instrukcí, kladení otázek a L1 a L2 zabývá kapitola 4).
2. Není pro ně téma zajímavé, nudí se: Je vhodné s žáky konzultovat tematiku, kterou chceme v dramatu rozvíjet předem, také je nutné vycházet z tematiky v ŠVP – vybrat vhodné techniky, zohlednit věkové zvláštnosti (viz návrhy hodin pro experimentální výuku) – např. pohled na problematiku očima druhých, boření černo-bílého vidění světa, dilemata, problémové situace...

3. Přemíra technik, náročnosti jazykové i dramatické: Na místě je začít s menším množstvím technik, od jednodušších postupovat ke složitějším (viz níže).
4. Chybí dostatečná a přiměřená příprava na samotnou práci v rolích ( jazyková i DV) : viz zásady rolové hry, vstupování do rolí a třídního managementu ( viz kapitola 3.2.; 4.1).
5. Není zřejmý cíl směřování dramatu (viz plánování hodiny, kap. 4.3)
6. Učitel není přesvědčivý (přehrává, je nejistý), viz kap. 1.6; 3.6.3.
7. Učitel je výborný herec a nenechává prostor pro žáky (žáci v roli diváků), kap. 1.6, 3.6.3.
8. Poruchy učení (LMD dysgrafie, dyslexie atd., hyperaktivita...)

K bodu 3 a 4 neboli problematice náročnosti aktivit připravených učiteli pro žáky a z ní plynoucí nečinnost je možné do jisté míry eliminovat na základě osvojení určitých strategií, které mohou být vhodnou „výbavou“ do komunikační praxe žáka jakožto účastníka cizojazyčné komunikace.

### **2.3.2 Komunikační strategie**

Zavádění komunikačních strategií do cizojazyčného vyučování je spíše doménou vysokých škol (předměty typu diskurzu, study skills), popř. odborné angličtiny či se s ní setkáváme v rámci středoškolského učiva. V přiměřeném množství je vhodné o jejich existenci v souvislosti s uváděním do komunikačních strategií nonverbálních (pantomima) informovat i na základní škole, v přiměřeném podání. Uvedeme kategorizaci komunikačních strategií dle Bačové, Billikové a Kiššové (2012, s. 32-35), které umožňují dobrý průběh komunikace:

1. redukční komunikační strategie,
2. kompenzační strategie,
3. interakčně - modifikační strategie,
4. konverzačně - řídicí strategie.

ad1/ Žáci uplatňují tyto strategie v případě, kdy se nechtějí komunikace zúčastnit, ať z hlediska jazykové náročnosti (neumí se dostatečně vyjádřit) anebo z jiných limitujících faktorů (strach, tréma, napětí).

ad2/ Lingvistické kompenzační strategie zahrnují 3 podskupiny:

### Kompenzace v rámci cílového jazyka

- tj. nahrazení chybějícího slova pomocí opisu, příkladu, přiblížením významu (it's like..., it's kind of..., you use it for...),
- požádání o pomoc z okolí ( what's the word for... ),
- použití váhavých a doplňujících výrazů na získání času ( in fact..., well..., you know..., how shall I put it...).

### Kompenzace v rámci experimentování s jazykem

- transfer ( pozitivní i negativní) z jiného nebo mateřského jazyka (viz plurilingvismus ),
- vytváření neexistujících slov, pravidel použití (např. u sloves vytvoření pravidelného tvaru min. času u slovesa nového, které patří do nepravidelných – shine – shined (správně shone).

### Nelinguvistické kompenzační komunikační strategie

- použití fonetických paralingvistických výrazových prostředků (delší pauzy a intonace naznačující žádost o pomoc z okolí, napodobení zvuku),
- použití ostatních paralingvistických výrazových prostředků: mimika a gestika.

### ad 3/ Interakčně-modifikační komunikační strategie:

#### Strategie recipienta (příjemce zprávy)

- poukázání na to, že informace nebyla slyšet nebo jí nebylo rozumět ( Sorry, I didn't understand the last part..., I am afraid I don't understand...),
- požádání o zopakování informace, kterou adresát nezachytil anebo neporozuměl (Sorry, what did you say?, What exactly do you mean?),
- ujištění se o tom, že informace byla správně zachycena a porozuměna ( Are you saying that...? Do you really mean...? ).

#### Strategie expedienta (autora textu)

- kontrolní otázky na zjištění a udržení pozornosti příjemce ( Are you listening? What do you think?),
- kontrolní otázky na zjištění porozumění ( Is that clear? Are you with me?),

- záměrné přestylizování výpovědi na zpřesnění a specifikování dohadovaných významů ( In other words..., Sorry, let me explain that once again...).

ad4/ Pomáhají účastníkům komunikace dodržovat pravidla konverzace:

- otevření či uzavření konverzace ( I'd like to know..., That's all...),
- převzetí kontroly nad konverzací – jeden z účastníků vědomě či nevědomě řídí proces komunikace,
- změna tématu ( By the way..., That reminds me...),
- návrat k původnímu tématu ( anyway..., Where was I?),
- shrnutí myšlenky ( to sum it up..., let's put it together).

Autorky se v případě efektivity používání výše zmíněných strategií odvolávají na mnohé výzkumy, z nichž například uvedeme výzkum Dorneyho, jehož výsledky potvrdily, že ústní projev žáků v experimentální skupině (SŠ studenti, vzorek 109 studentů, 6 týdenní výuka) byl plynulejší a obsahoval častější výskyt nacvičovaných komunikačních strategií, jejichž využívání žáci považovali za užitečné, než ve skupině kontrolní (2012, s. 36).

Domníváme se, že vědomí existence komunikačních strategií, jejichž frekventované výrazy, konverzační obraty mohou být „nenásilně“ vystaveny očím žáků např. formou plakátů na nástěnkách ve třídě, mohou přispět k většímu sebevědomí při formulaci vlastních projevů žáků i na 2. stupni základní školy. Komunikační strategie jsou uplatnitelné zejména z důvodu jejich primárního využití při výuce pomocí DV (vytváření fiktivních situací vyžadující více či méně improvizované promluvy aktérů), zejména s ohledem na komunikaci, která probíhá na základě rolové hry. Problematikou obecnější kategorie učebních stylů<sup>54</sup> se zabývá podrobně například J. Mareš v publikaci: *Styly učení žáků a studentů* (1998).

### 2.3.3 Miskoncepce

Marušák, Králová a Rodriguezová ve své publikaci *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (2008) zabývající se uplatněním metod a technik DV ve vzdělávacích

---

<sup>54</sup> V jazykovém vyučování je možné dělení na tzv. přímé strategie zahrnující strategie v oblasti posilování paměti, kognitivní, a kompenzační. Mezi tzv. nepřímé patří metakognitivní strategie ( study skills), afektivní strategie (snižování afektivního filtru, pozitivní sebehodnocení...) a sociální strategie zahrnující učení s druhými, kooperaci (viz kooperativní učení 4.2.1)

oblastech a oborech školního kurikula hovoří o tzv. překážkách a limitech v uplatňování metod DV. Zastávají názor, že „některé limity a překážky jsou objektivní povahy, jiné jsou povahy spíše subjektivní, vyplývají buď z rigidního přístupu k edukačnímu procesu, nebo z nezkušenosti či neznalosti.“ (ibid., s.15) Podobně smýšlíme při studiu odborné literatury spojené s DV ve VAJ, kde je tento koncept natolik zásadní a hovoří o něm v různé míře většina autorů ( Maley,Duff, 2005; Hamiltonová, McLeodová, 1993; Ladousse, 1987; Bačová a kol. 2012 aj). Miskoncepce spojené s DV obecně i jejím využitím byl i jedním ze závažných momentů v plánování mé dizertační práce, byl reflektován v přípravě dotazníku a experimentální výuky.

Následující přehled shrnuje jisté nepřehlédnutelné miskoncepce či mýty (angl. misconceptions) spojené s DV jako oborem i s DV (aplikovanou), které se vyskytují mezi pedagogickou i nepedagogickou veřejností, mnohými učiteli cizího, potažmo anglického jazyka a jsou explicitně zmíněny v odborné literatuře<sup>55</sup> (s DAJ i samotným oborem DV).

DV ve VAJ :

- znamená velkou časovou zátěž pro učitele v přípravě (příprava her, rolových karet, složitých zadání aktivit),
- představuje časovou zátěž v hodině - pokud dělám drama, nestihnu ostatní látku,
- je příčinou problémů s disciplínou, děti jsou neukázněné a nesoustředěné,
- znamená více akce (pohybu) než mluvení,
- není pro učitele, který není herecky vybaven a proto nemůže takto pracovat,
- vyžaduje úpravy prostoru, které nejsou možné (prostorové možnosti třídy neumožňují tuto práci),
- umožňuje žákům dělat chyby, které nemohu jako učitel kontrolovat,
- zahrnuje minimální práci s gramatikou a psaním.

## **2.4 Shrnutí:**

Kapitola 2 podává výklad v oblastech dramatická výchova jako obor. Jsou zde uvedeny hlavní principy (DV i divadelní), na kterých spočívá. Dále je obor představen v souvislostech krátkého exkurzu do historie oboru u nás i v zahraničí. Další část představuje obor didaktiky anglického jazyka v reflexi současné situace u nás a uvádí

---

<sup>55</sup> Opakovaně o problematice hovoří J. Valenta, E. Machková, Marušák, Králová a Rodriguezová (DV obecně), Wesselsová, Kaová a O'Neilová (AJ)



přehled vývoje pronikání DV do AJ v ČR včetně relevantní odborné literatury u nás i v zahraničí. Uvedeny jsou dvě metodologická kontinua, která propojují oba obory. V této souvislosti je poukázáno na nízké zastoupení DV v dostupné literatuře, nejednotnost pojmů. Analýza odborné literatury ukazuje též na převahu prakticky zaměřených publikací a absenci propracované metodické literatury v ČR. Kapitulu doplňují oddíly věnované podmínkám aplikace DV do VAJ, charakterizována je problematika úskalí aplikace DV do VAJ, miskoncepce, specifika žáka a jeho fungování v prostředí s DV, možnosti využití komunikačních strategií.

### 3 ZÁKLADNÍ VÝUKOVÉ STRATEGIE DV VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

V této kapitole se věnujeme základním **výukovým strategiím**<sup>56</sup> DV a možnostem jejich aplikace do VAJ. Obsah pojmů užívaných v DV i DAJ je v metodické literatuře české i anglofonní ne zcela jednotný a jak bylo již výše uvedeno, didaktická literatura v českém prostředí nedisponuje propracovanou metodologií v oblasti začlenění DV přístupu do AJ.

Vzhledem k činnostnímu charakteru učení prostřednictvím výukových strategií dramatické výchovy není zcela možné popisovat pouze teoreticky jednotlivé metody a techniky. V odborné metodické literatuře oboru dramatická výchova je pravidlem doplňovat teoretický text vhodnými ukázkami, někdy komplexního charakteru, které pouze ve své celistvosti umožňují vysvětlení složitějšího typu postupu, někdy pouze ilustrativně na příkladu<sup>57</sup>. Text následujících kapitol zabývajících se metodami a technikami bude tento úzus respektovat a příklady jsou barevně odlišeny a jsou zasazeny v textu a nikoli v příloze. Pokud nejsou zdroje příkladů a konkrétních aplikací v textu uvedeny, jedná se o vlastní příklady autorky této práce.

#### 3.1 Terminologický úvod

Učitel anglického jazyka, který se v dané problematice neorientuje, může z mnohých DV termínů, se kterými se setká, usuzovat na možnosti její velmi omezené aplikace. Sekce věnované DV, které jsou součástí obecnějších metodických publikací (např. Harmer, 1991; Scrivener, 2005) nejsou obsáhlé, DV bývá často zařazováno do sekcí spojených s rozvojem komunikačních mluvních jazykových dovedností (viz Byrne, 1986; Harmer, 1991; Scrivener, 2005). DV a její možnosti aplikace jsou uvedeny pouze velmi přehledově a výběrově a neukazují na možnosti, které dané DV výukové strategie v oblasti konkrétních aktivit umožňují. Tyto okolnosti posléze mohou v praxi komplikovat a znemožňovat plné využití drama aktivit/metod, technik a konvencí v reálném vyučovacím procesu.

---

<sup>56</sup> Výukové strategie autorka této práce chápe jako širší pojem zahrnující určitou kombinaci metod, technik, postupů, forem práce, prostředků a podmínek, které učitel volí ve výuce. Srov. Pasch (1998, s. 195) „*Výuková strategie = promyšlené způsoby vedení výuky, které jsou optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitel a konkrétní učivo ( téma, předmět) a které učitel volí, aby dosáhl vytyčených cílů výuky*“. SERRJ definuje strategie jako „*jakýkoli organizovaný, účelový a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy, kterou si předsevzal vykonat nebo se kterou se musí vyrovnat*“ (2002, s.10).

<sup>57</sup> například Valenta, 2008, Machková, 1998, 2004, 2005, Bláhová 1996, Morganová a Saxtonová, 2001 aj.

Samostatné publikace, které jsou určeny pro učitele angličtiny přímo z oblasti DV ve VAJ, jsou často ve formě praktických zásobníků her a aktivit a obsahují, z důvodů co největší praktičnosti, relativně málo teorie, která je nutná pro pochopení hlubšího smyslu zařazování DV do jazykového vyučování ( Maley a Duff, 2005; Wesselsová, 1987; Phillipsová, 1999; Beddalová, 2006).

Před prezentací DV výukových strategií považujeme za důležité připomenout tři základní principy, které jsou při uvažování o DV v AJ primární, abychom mohli o aplikaci DV vůbec hovořit. Všechny následující představené postupy s nimi kalkulují. Jedná se o hraní rolí a situativnost a přítomnost konfliktu.

**Hraní rolí** je hlavním metodickým principem (Valenta, 2008) dramatické výchovy. Hrou v roli chápeme situace, kdy hráči/žáci dobrovolně vstupují do různých rolí, prostřednictvím kterých v daných situacích jednají. Situace jsou fiktivní (situace jakoby, make believe – Dorothy Heathcotová) a zahrnují škálu situací více či méně vzdálených realitě žáků. Bližší charakteristika jednotlivých stupňů rolí bude vysvětlena v samostatné kapitole role play.

**Situace**<sup>58</sup> jsou dalším klíčovým principem DV, neboť jednající osoby v rolích mohou jednat pouze na základě vystavěné situace. Základem situace jsou vztahy mezi osobami, které v situaci jednají. Machková charakterizuje dramatickou situaci takto: *„Dramatická situace pak znamená vztah, který k jednání, a tedy k ději vede nutně a neodbytně. Jejím základem jsou vztahy, které musí být řešeny pro svou naléhavost a bývají spojeny s konfliktem nebo s překonáváním nějaké pro zúčastněné subjekty závažné překážky či potíže“* ( 2004, s. 96-97). Každá situace se skládá z činitelů zahrnujících konkrétních postavy, které se tam vyskytují, odehrává se v čase, na určitém místě a v kontextu, který říká „o co tam jde“. Angličané pro to používají termín **5W**<sup>59</sup>, který zahrnuje pět tázacích slov Who?(kdo), Where?(kde), What?(co), When?(kdy) Why?(proč) a vžil se i do české odborné DV terminologie ( např. Valenta, 2008, Machková, 2004).

Aby situace byla „dramatická“ musí obsahovat **konflikt**, (angl. conflict, tension). Může to být dilema, překážka, nedorozumění apod. Dramatická výchova využívá konfliktu (základní element dramatu) k vytvoření napětí. Dalším pojmem, se kterým DV

<sup>58</sup> Srovnej se „situační metodou“ ve vyučování gramatické (např. Mothejzíkova, 1989)

<sup>59</sup> Tento termín je užíván v DV i u nás ( např. Machková, Valenta)

pracuje a objevuje se i u některých autorů v jazykové aplikaci DV ( Cockett, Fox, Kaová a O'Neilová, Dougill) je tzv. „hook“ – hák - někdy nazýván „návnadou“ ( Machková, 2004, s. 98; Dougill, 1987, s.60), který je nutný pro to, aby byli žáci vtaženi do hry, byli zaujati, jejich postavy měly důvod jednat. Konflikt je touto návnadou naznačen a je zařazen jako tzv. startovní bod<sup>60</sup>. Formy tohoto startovního bodu v dramatu mohou být různé.

Maley a Duff považují za „dramatické“ takové techniky, které umožňují žákům použít vlastní osobnost při vytváření obsahu „učení“. Jsou založeny na přirozené schopnosti nápodoby, gestiky a mimiky. Využívají představitosti a paměti žáků zasazovat si prožitky a vjemy do vlastního kontextu, dochází ke konfrontaci s dřívějšími zážitky a poznatky, které by jinak nemusely být využity. Jsou též založeny na interakci s druhými. (2005, s. 2)<sup>61</sup>.

Za nejčastěji používané pojmy, které se vyskytují ve spojení s DV ve VAJ a které jsou předmětem této kapitoly považujeme: dramatické hry, dramatizaci, pantomimu, improvizaci, role play, simulace, a představení<sup>62</sup>. Výše zmíněné položky nepovažujeme za pojmy označující jednotlivé aktivity (bohužel ve standardních didaktikách je jim věnováno málo prostoru), ale za určité výukové strategie, postupy využívající specifické metody a techniky, které mají velkou variabilitu v možnostech uplatnění v jazykovém vyučování.

Definice základní DV pojmolgie : metoda, technika, postup dle Josefa Valenty, ze kterých v prezentaci výukových strategií vycházíme, uvádíme na tomto místě.

Definice metodologické pojmolgie dle Josefa Valenty (2008, s. 46-49)

**Metoda** : *„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,*

---

<sup>60</sup> Často lze spatřit i ve filmu - např. útěk z domova, ztráta psa, tajný předmět, po jehož původu a účelu se následně pátrá, útržek z novin, část deníku , ...

<sup>61</sup> Přemýšlení o dramatu těchto autorů má kořeny v učení J. Piageta, principu asimilace a akomodace, J.Vygotského a jeho žáka jako aktivního jedince ve společnosti druhých a vychází též z konstruktivistického pojetí výuky.

<sup>62</sup> Autor Learning Teaching, J. Scrivener (2005, s 362) rozlišuje hru v roli (role play), simulace, dramatické hry, vedenou improvizaci (angl. guided improvisation), dramatizace krátkých scénářů, či scének (acting play scripts). Pod pojmem připravené improvizované drama ( prepared improvised drama ) má na mysli studenty připravené a nacvičené scénky nebo příběh, které se předvádí před třídou.

*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 cí.“* (ibid., s. 47).

Může být chápána:

- jako základní koncepční metodický princip systému (rolová hra, metoda divadla),
- jako soubor dílčích postupů (např. souhrn – metoda pantomimy),
- taktéž konkrétní postup (např. metoda pantomimy – zpomalená pantomima).

**Technika** je konkretizací metody, její operacionalizace:

- např. metoda pantomima (základní princip činnosti) – technika: částečná pantomima (prováděcí podoba tohoto principu),
- je limitovaný postup z hlediska záběru (dílní dovednost, cíl),
- mnohé techniky mají různé použití podle toho, na co se při jejich aplikaci klade důraz (varianty principu živý obraz – viz kapitola č. 3.4).

**Cvičení**<sup>63</sup>

- týká se především jednotlivých dovedností, užší pojem než technika,
- trénink, jedná se o postup, který chce naučit a zmechanizovat určitou dovednost nebo má umožnit aplikaci (použití již naučeného).

Níže jsme zařadili výklad základních výukových strategií v souvislostech a možnosti jejich širší DV aplikace do jazykového vyučování. Celou problematiku uvádíme podkapitolou hra v roli, která je nosná, neboť vysvětluje princip tohoto základního principu DV. Z hlediska DAJ věnujeme pozornost možnostem integrace řečových prostředků: receptivní a produktivní řečové dovednosti, gramatiky a slovní zásoby, které představují základní stavební kameny výuky pro učitele základní školy a mnohdy též základní „domácí hřiště“ či srozumitelný orientační prostor pro učitele anglického jazyka. Další kritérium je také míra spojená s již představeným kontinuem accuracy/ controlled practice a fluency/ free practice.

---

<sup>63</sup> Podle Machkové (2004, s. 157) je cvičení jasně a přesně rozpracovaný systém jednotlivých kroků a postupů a jejich cílem je rozvinout určité schopnosti a psychické funkce, tedy si osvojit dovednosti.

## 3.2 Hra v roli

V didaktické literatuře obou oborů se vyskytuje pojem hra v roli - rolová hra (role play) jako běžný pojem. Jedním z předmětů našeho výzkumu byla snaha zjistit co si učitelé a studenti představují pod pojmem rolová hra, jak ji interpretují a nastínit možnosti uplatnění, které tato metoda nabízí. Je třeba upřesnit, jak můžeme rolovou hru chápat, kde a jak se vyskytuje v DAJ a jak se liší či shoduje s chápáním rolové hry v DV, jejíž je základním kamenem. V následující části se pokusíme vysvětlit pojem rolové hry v obou oborech, charakterizovat její základní atributy a opět se pokusit popsat možnosti její aplikace do VAJ.

### 3.2.1 Vymezení role play v DV

Pro vysvětlení pojmu rolové hry uvádíme definice klíčových autorů tvořivé dramatiky ve Velké Británii a specialistů na dramatickou výchovu v České republice, která do velké míry svůj potenciál čerpá právě z dramatiky britského původu.

Josef Valenta se ve své publikaci do širě zabývá specifikací rolové hry a její charakteristiky v podmínkách dramatické výchovy. „*Hra v roli = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko–výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.) včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého*“ ( 2008, s. 53).

Valenta (2008), Bláhová (1996), Morganová a Saxtonová (2001) velmi podobným způsobem rozlišují typy hry v roli, ze kterých bychom ji mohli rozdělit do 3 základních rovin, roviny simulace, alterace a charakterizace. Zde se pokusíme vybrat společné znaky uvedených autorů a vymezit jejich význam, který je důležitý, neboť v jazykovém vyučování i literatuře jsou tyto roviny ne zcela respektovány, nebo splývají (viz 3.2.1).

#### ROVINA SIMULACE:

Žák /hráč hraje sebe sama ve své sociální roli ve fiktivním kontextu. Tato role poskytuje hráči jedinečnou možnost „zkusit si“ jednání v určité situaci ( co bych dělal, kdybych se ocitl...). Simulace umožňuje hráči projevit postoj, učinit rozhodnutí, které je

možno změnit, opakovat a tím zprostředkovat dítěti jedinečnou možnost „podívat se sama na sebe“ . „Nebezpečím“ této roviny je záměna s dramaterapií, nemá se využívat k „léčbě“ psychických potíží. Uvnitř této roviny ještě rozlišujeme:

- hra v kabátě experta (D. Heathcotová) : něco víme nebo umíme, jsme na to experti (např. situace: já jako obyvatel Hradce Králové a musím provést příbuzné z VB po městě), já jakoby s jinou vědomostí, dovedností, kvalifikací,

- hra na já v reálné nebo uskutečnitelné životní situaci, se kterou si musím poradit ( ve škole se spolužákem, který mě šikanuje, v restauraci – já a neochotný číšník). Role hráče (já) není nijak blíže specifikována,

- hra na já jakoby v možné životní/sociální situaci ( já jako recepční musím řešit problémy s nevyhovujícím pokojem hosta),

- hra na já jakoby ve spíše ne-možné roli/situaci ( já ředitelem Legolandu),

- hra na „jiné já“- já jakoby s jinými vnějšími projevy ( extrovertní a upovídaný žák hraje sebe jako stydlivého syna na oslavě příbuzných).

### ROVINA ALTERACE:

Žák/ hráč na sebe bere jinou roli ve fiktivní situaci. Hraje většinou schematickou roli danou sociální pozicí (ředitel školy, automobilový závodník) nebo biologické (starší muž) či základní existenciální (matka, syn) i jiné (princezna, rytíř, košík, meč). Machková zde hovoří o neurčenosti role, pokud se osobní vlastnosti objeví (netrpělivý král), tak jsou zvoleny náhodně (2004, s. 95). Valenta stanovuje definiční prvek pro rovinu alterace, kterým je vymodelování jevu tak, aby měl vnější formu. Jednání postav je již složitější ve srovnání s rovinou simulace.

### ROVINA CHARAKTERIZACE

Charakterizace se dle Machkové (2004) blíží herectví, neboť hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním. Aby bylo možné do role proniknout, je důležitá předchozí příprava hry, kdy hlouběji analyzujeme postavy, zkoumáme příčiny jejich jednání, problémy, motivace, často na základě příběhu, dramatické hry. Předmětem našeho zkoumání není představit tuto rovinu z pozice přípravy žáka na herectví, o metodických postupech v tomto oboru píše například K. S. Stanislavskij. Morganová a Saxtonová (2001) ji charakterizují jako vnější vyjádření vnitřního života. Při práci na hře v roli, pochopení záměrů a hlubší analýzou jednotlivých osob mají žáci možnost „zobrazit“ danou postavu zcela jinak, než k tomu svádí vnější zařazení. Charakterizace nebo alespoň přiblížení se k hlubšímu nahlédnutí do motivů

jednajících postav, do jejich samotného jednání v akci je možné jen, pokud žáci pracují na situaci do větší hloubky<sup>64</sup>.

Každé uskutečnění role play je závislé na určité situaci, která je charakterizovaná na základě práce s „5W“ (viz oddíl 3.5, 3.6).

### 3.2.2 Vymezení role play v DAJ

Vymezení rolové hry v didaktice anglického jazyka není jednoznačné a odborníci k ní přistupují z různých úhlů pohledu. Role play v jazykovém vyučování se objevuje zpravidla jako řečová aktivita v učebnici<sup>65</sup>, které předchází například dialog, článek. Poté následuje zadání typu:

Role play: A je ve městě a potřebuje nalézt poštu, B zde žije a informaci poskytne ( na základě přiložené mapky města).

Mnozí autoři metodických publikací pro učitele anglického jazyka ( Scrivener, Byrne, Harmer zahrnují role play primárně do sekce rozvoje řečových dovedností (mluvení, komunikace, angl. speaking). Scrivener (2005, s. 155-159) ve své publikaci Learning teaching, popisuje role play velmi zajímavým způsobem. Rozlišuje 3 typy role play:

#### ROLE PLAY

- charakterizuje je zpravidla na rolových kartách založenou aktivitu, které se liší svojí stručností. Rolové karty mohou obsahovat „minimalizovanou roli“ (mother, shop assistant) nebo být rozšířené o další informace (jméno, věk, vzhled, zájmy, povaha...). Dále mohou rolové karty být velmi popisné a obsahovat informace spočívající v částech informace, kterou nemají všichni; popis názorů dané postavy spojené s konkrétním tématem, problémem, situací; mohou obsahovat finální cíl „snažení“ dané postavy (co se má rozhodnout, stát) + důležitou položku jazykové výbavy (slovní zásobu, jazykové struktury atd) v různém stupni zpracování pro

<sup>64</sup> Pokud například vystavíme příběh o Červené karkulce tak, že podrobněji pracujeme na postavě dívky Karkulky, o které „zjistíme“, že je teenager žijící v roce 2013, ovládá karate a je sebevědomou předsedkyní třídy, je možné, že s vlkem bude jednat jiným způsobem, než by bylo obvyklé a očekávatelné.

<sup>65</sup> Nakladatelství Macmillan vydalo útlou doplňkovou příručku k sérii svých učebnic nazvanou Guide to role plays ( průvodce rolovou hrou) Autoři si uvědomují provázanost mezi rozvíjením jazykových dovedností a zvyšováním interkulturního a sociokulturního povědomí u žáků. Role plays charakterizují jako velice variabilní výukovou strategii. Oceňují možnosti rolové hry též v schopnosti nabízet „masku“ plachým žákům, spolupráci, podporovat interakci a vyrovnávat se s „nepředvídatelností“ podstaty užití jazyka v komunikaci... ( L. Clandfield, P. Kerr, C. Jones a J.Scrivener: Straightforward, Guide to roleplays)



žáka dle dané potřeby. Hovoří i o možnosti dramatického konfliktu, který může být přítomen ( např. na základě problému, který spolu dané postavy řeší)

### REAL PLAY ( SKUTEČNÁ HRA)

- rozdíl mezi rolou hrou výše popsanou a skutečnou hrou je podle něj v tom, že postavy a situace nepochází z rolových karet, ale jsou „vytaženy“ z reálného života žáků. Žák tedy hraje sám sebe v jiném kontextu a situaci, než je třída. Tento typ role play je podle něj zejména vhodný v „business“ English nebo ESP ( English for Specific Purposes). Žáci zpravidla obdrží jen strukturu rolové karty, kterou doplní o relevantní informace na základě představeného problému, který je třeba řešit. Následuje role play a na závěr doporučuje shrnutí formou reflexe zahrnující diskutované závěry a jazykové učení.

### SIMULATION (SIMULACE)

- Simulace je podle tohoto autora rozsáhlá role play. Opět jsou využívány rolové karty, dále množství zdrojů informací (nahrávek, novinových článků, nadpisů, grafů a poznámek), které mohou být startovním momentem simulace, posléze, na základě vývoje simulace a díky dalším informacím mohou postavy například změnit svůj názor. Záměrem je vytvořit komplexnější kontext ( podnik, televizní studio...). S podobnou charakteristikou simulace se setkáváme též u Byrne ( 1986, s.125-8). Z důvodu potřeby porovnání s další podkapitolou věnovanou strukturované dramatické hře uvedeme prezentovaný příklad simulace ze zmiňované publikace.

*„The participants are all members of a UFO-spotters society at their annual meeting. They are deciding how they could better publicise their cause to the public. At the start, they have some facts about UFO incidents and some government statements ( collected from magazines and the Internet). At an appropriate point in the simulation (probably about one-third of the way through), you introduce a news flash that a UFO has landed in Siberia. This obviously changes the direction of the meeting! Later interventions include a request to interview members of the society and, news that the UFO was another fake.“ (ibid., s.159)*

Byrne, který se věnuje problematice DV ve vyučování v rámci své práce Teaching Oral English podrobněji než Scrivener, chápe rolou hru jako hru, ve které vystupují účastníci sami za sebe nebo v roli někoho jiného ve fiktivní situaci (1986, s. 115). Je založena na principu jakoby „let’s pretend“, také „as if“, „to be in the shoes of sb“. Byrne zařazuje do role play explicitně již zmiňované otevřené dialogy (open-ended dialogues), mapované dialogy (mapped dialogues, s.120; scenarios s.120-121 pojednány v sekci

SDH, kap. 3.6.1). Problematiku simulace vysvětluje ve shodě se Scrivenerem a doplňuje je o návrh rozfázování simulace (ibid., s. 127). Popisuje navíc roli učitele v simulaci, která má být rolí manažera, který ji usměrňuje (zajišťuje střídání partnerů v hovoru, konzultuje, dodává podklady pro práci).

Termín rolové hry Ladoussová (1987) vysvětluje na prostředí třídy. V jejím pojetí znamená role hraní partu (sebe či někoho jiného) v bezpečném prostředí fikce (play). V rámci této hry jakoby žáci experimentují se svými schopnostmi interakce s druhými, se svými zkušenostmi z reálného světa. V prostředí fikce „odpadá“ strach z předvádění se před druhými v reálné situaci (též Byrne, s.118; Scrivener, 2005).

Pro zařazení hry v roli G.P. Ladoussová uvádí následující důvody (ibid. s. 6-7):

- prostřednictvím hry v roli je možné „přinést“ do třídy široké spektrum zkušeností a situací, které by jinak nenastaly,
- prostřednictvím rolové hry se do komunikace dostávají prvky tzv. phatic language, tedy nejde jen o transfer informací. Učí žáky komunikovat se všemi aspekty reálné komunikace,
- umožňuje připravit se pro reálný život (motivace u dospělých – specifické role, které vyžadují využití jazyka – zaměstnání, cestování apod.),
- plachým žákům rolová hra umožňuje se „skrýt“ za masku, neboť mnohým žákům dělá potíže mluvit o svých vlastních pocitech a životě,
- přináší zábavu a radost,
- vzhledem ke své flexibilitě a široké škále variant nabízí možnosti interakce, motivace k práci ve VAJ.

Při studiu různých pojetí a výkladů rolové hry zmiňovaných zahraničními odborníky DAJ lze konstatovat, že rolová hra v jazykovém vyučování zahrnuje velké množství aktivit. Maley v předmluvě k této publikaci G. P. Ladoussové přirovnává termín rolová hra k bajce o slepém člověku, který se pokouší popsat slona. Dále konstatuje: „...*záběr je široký od velmi řízených konverzací (controlled practice) na straně jedné, až po improvizované dramatické aktivity na straně opačné; od jednoduchých nacvičených produkcí dialogu až po vysoce komplexní simulované scénáře*“<sup>66</sup> (1987, s. 3). Rolová hra

---

<sup>66</sup> Cit. angl. „...range from highly-controlled guided conversations at one end of the scale, to improvised drama activities at the other; from simple rehearsed dialogue performance, to highly complex simulated scenarios.“

je, dle dostupné literatury věnované DAJ (angl. nejčastěji Drama in ELT), především chápána jako na rolových kartách založená hra, která je více či méně improvizovaná, která se více přibližuje simulaci (viz základní DV dělení) než alteraci. Žáci zpravidla hrají v rolích sami sebe v různých typech reálných či fiktivních situacích.

### 3.3 Hry

Subkapitolu hry (angl. games) zařazujeme zejména z důvodu vysokého zastoupení, které tradičně v jazykových metodických publikacích pro učitele zaujímá. V mnoha ohledech hry představují pro učitele prostor pro uplatnění i jiného způsobu výuky (někdy jsou jediným „ozvláštněním hodiny“). Častým výrokem spojeným s užitím her v jazykové výuce a jejich ospravedlněním obsahuje následující výrok. *„My se stále jen neučíme, také si občas zahrajeme hru“*. Při interpretaci tohoto výroku vyplývá, že hra poskytuje jakési vytržení z běžné výuky, který ovšem vylučuje učení se. V úvodu problematiky zaměřené na hry proto uvedeme právě definici jazykových her podle L. Riese a P. Zajícové, kteří rozlišují hry na tzv. jazykové (nejčastěji lexikální a gramatické) a komunikační (scénická hra podle rolí – rolová hra). Podle nich *„jazykové hry nemají s ohledem na vlastní cíle cizojazyčné takovou váhu jako hry komunikační, mají však všechny atributy hry a proto poskytují při vhodné volbě a dobré organizaci edukační klady, které jsou vlastní hře jako způsobu učení.“* (2000, s. 21) Autoři zastávají názor, že hry má doprovázet například kreslení, pohyb a jiné neřečové chování.

Jazykové hry chápeme jako vhodný způsob učení. Věnujeme se v této části podrobněji jazykovým hrám z toho důvodu, že mohou být taktéž za stanovených okolností a cílů vhodnými postupy upraveny a transformovány na hry dramatické. Dále chceme poukázat na typy her i s ohledem na hledisko kooperace a kompetice.

Z pohledu DAJ bychom mohli definovat hry též podle Dona Byrna který definuje hry v AJ jako *„typ her, které jsou řízeny jistými pravidly a konvencemi“* (1986, s.100).<sup>67</sup> Pro přiblížení typologie jazykových her nejprve v jazykovém vyučování, budeme vycházet z Byrnova dělení na tzv. accuracy games (hry zaměřené na správnost jazykového projevu v oblasti výslovnosti, slovní zásoby, hláskování, gramatiky nebo jazykových funkcí) a tzv. fluency games (hry zaměřené na plynulost jazykového

---

<sup>67</sup> Citace v angl. *„Games can be defined as a form of play governed by certain rules or conventions“*.

projevu), využívá různých příležitostí jazyk použít např. v různých komunikativních situacích. Ve sledu učebních strategií je předřazujeme aktivitám dramatickým.

### 3.3.1 Accuracy games

V hodinách anglického jazyka se často používají hry typu accuracy games na aktivizaci a motivaci žáků při procvičování jednotlivých jazykových dovedností. Jedním typem her jsou hry kompetitivní, jejichž principem je zvítězit. Výhodou zařazování těchto typů her je to, že jsou zpravidla lehce vyhodnotitelné. Většinou motivují žáky, kteří vědí, jsou pohotoví a rychlí. Nevýhodou bývá jejich orientace na rychlost a správnost, což nebývá motivující pro žáky pomalejší či žáky obecně méně úspěšné. Mezi typické příklady patří například eliminační hra „Kráľ“.

Kráľ: Tato hra spočívá v soupeření 2 týmů. Děti ve dvojstupu stojí vedle sebe a dvojice vpředu dostane zadání (např. doplnit větu, použít minulý čas, přeložit slovíčko). Vítěz z dvojice se vrátí po odpovědi na konec své řady, ve hře pokračuje. Druhý žák, který nebyl úspěšný v odpovědi se vrací do lavice a ve hře již nepokračuje. Vyhrává ten, který zůstane jako poslední. Paradoxně tedy nejlepší žák má možnost procvičovat nejdéle.

Pro ilustraci příkladu hry kompetitivní v kontrastu ke hře kooperativní byla tato hra využita v úvodu 3. lekce „DV a gramatika“ v experimentální výuce. Preference kooperativních forem her před kompetitivními<sup>68</sup> je v moderním humanistickém jazykovém vyučování velmi aktuálním trendem.

Byrne dále třídí tuto kategorii na hry, kde se v rámci jedné struktury mění jedna část. Příkladem jsou tzv. hádanky (angl. guessing games; např. myslím si věc a ostatní musí otázkami zjistit, o kterou věc se jedná) a hry slovtvorné, větovtvorné (angl. sentence building games, My mum went shopping and she bought... ). Další podskupinu tvoří hry, které zahrnují více jazykových struktur. Zde se vyskytují složitější typy hádanek, eliminační hry (Kráľ, Kuba řekl) a pamětní hry (Kimova hra). Organizace většiny těchto aktivit se odehrává v rámci celé třídy, učitel je zpravidla rozhodčí a může či nemusí být zadavatelem otázek (ibid., s. 101-114).

Učebnice komunikativního charakteru obsahují velké množství her typu JIGSAW<sup>69</sup>. Účelem těchto her je zjistit chybějící informace na základě komunikace mezi hráči. Příkladem může být aktivita, kdy dva žáci mají vzájemně zjistit rozdíly mezi

<sup>68</sup> Více ke kooperativnímu učení H. Kasíková, kap. 4, Radomír Choděra v této souvislosti nabádá k uměření v užívání obou zmiňovaných typů. „*Kooperace sama však nesmí být absolutizována jako samojediný energetizující zdroj aktivity žáků, ale naopak spojována zároveň se svou zdánlivě neslučitelnou opozicí – kompeticí*“ (2006, s. 182).

<sup>69</sup> Podrobněji v oddílu věnovaném kooperativnímu učení 4.2.1.

dvěma obrázky (úloha), které se liší (problém) prostřednictvím komunikace (popisování obrázků – užití vhodného slovesného času). Tento typ aktivit je zpravidla motivující a účelný pro procvičení daného jevu v rámci párové práce a hojně se vyskytuje v učebnicích typu základní a mírně pokročilé úrovně (A1 – A2 dle SERRJ).

### 3.3.2 Fluency games

Mezi tyto hry typu fluency games (hry na plynulost) můžeme zařadit komplexnější hry s hádankami (information gap, opinion gap), které vyžadují aktivizaci schopnosti žáků komunikovat na základě zjišťování chybějících informací, názorů apod. Žáci volí jazykové struktury dle vlastních možností. Učitelova role je zde facilitační, hlavním smyslem těchto aktivit je uvolnění žáků z přílišné koncentrace na strukturu a umožnění procvičení mluvních dovedností za účelem smysluplné komunikace v daném kontextu. Zadání nebývají složitá, jejich zařazení je možné v průběhu hodiny zpravidla na začátku nebo konci, případně uprostřed v době poklesu koncentrace, kdy se přechází od jedné aktivity k druhé<sup>70</sup>.

### 3.3.3 Dramatické hry

Specifikem DV her (angl. drama games) a cvičení dle Machkové je to, že jsou „vždy motivovány představou a zapojeny do kontextu okolností a situací a většinou obsahují náznaky či prvky rolí“ (ibid.). Pojem hry (v porovnání s pojmem cvičení viz výše) je možné užít pro zmiňovaný typ aktivit proto, že fungují na herním principu, neboli mají pravidla hry. Toto vysvětlení je možné aplikovat i do kontextu jazykových her a cvičení. Mezi hry rozvíjející dramatické dovednosti Machková (1998, s. 115-120) rozlišuje:

- zvládnutí prostoru,
- vytváření tvorů nebo předmětů z lidských těl,
- práce s imaginární rekvizitou a prostorem,
- dialogy a komunikace umělou řečí,
- charakterizační hry a cvičení,
- temporytmická cvičení.

---

<sup>70</sup> Variantou by mohla být aktivita Opuštěný ostrov (angl. Desert Island) prezentovaná např. v publikaci Donna Byrna (1986, s. 110) která může být jak v kategorii „accuracy practice“ (za předpokladu užití 1 struktury typu: I am going to take...) nebo jako „fluency practice“ umožňující volbu vlastních jazykových struktur.

Mezi hry rozvíjející psychické funkce jedince patří cvičení pozornosti a soustředění, cvičení na smyslové vnímání a cvičení na obrazotvornost a tvořivost. V rámci rozvíjení sociálních dovedností a vztahů jsou to elementární cvičení kontaktu a komunikace, náročnější cvičení mimoslovního kontaktu, komunikace a skupinové citlivosti.

Samostatnou skupinu též tvoří cvičení řečová zahrnující cvičení artikulační, ortoepické, intonační hry se slovy, slovní hry spojené se slovními řetězci, hledání rýmů a speciální cvičení – mluvení na mikrofon, hlasité čtení. V souvislosti s kategorií řečových cvičení přirozeně nalézají oba obory mnoho společného.

Mezi aktivity rozvíjející řečové dovednosti po stránce intonační, artikulační a ortoepické řadíme např. tzv. jazz chants. Autorkou oblíbených aktivit je Carolyn Grahamová (2006). Specifikem těchto aktivit je spojení rytmu mluvené americké angličtiny s rytmem jazzu. Jejím prvořadým cílem je důraz na element zábavy (angl. fun), který aktivizuje žáky. Repetice a drilová cvičení jsou podaná formou popěvek a písniček, které zahrnují aktivizaci kinestetické složky osobnosti.

Poslední kategorii dle Machkové též tvoří cvičení/ hry podpůrné, rozečhřivací a uklidňující.

Jazykové vyučování umožňuje kromě jazykových her a cvičení využití též her a cvičení s prvky DV. Jejich účel a charakteristika jsou velmi podobné.

Charlyn Wesselsová (1987, s. 30) vymezuje drama games od jiných jazykových her takto<sup>71</sup>:

- zahrnují akci,
- procvičují představivost,
- zahrnují jak záměrné učení se tak i osvojování jazyka,
- dovolují vyjadřování emocí lingvisticky i paralingvisticky.

Drama games můžeme dělit podle Wesselsové na rozcvičky, rozečhřivací hry (starters, icebreakers), hry k zařazení v průběhu hodiny/dramatické aktivity (in-between games) a závěrečné (end-games). Maley a Duff používají pro typ výše zmíněných her spíše obecnější termín aktivita (angl. activity) . Zahrnují jak neverbální, tak i verbální aktivity a

---

<sup>71</sup> Citace angl. „*A drama game involves action.*“, „*A drama game exercises imagination.*“, „*A drama game involves both learning and acquisition.*“, „*A drama game permits the expression of emotion, linguistically and paralinguistically*“ (Wessels, 1987, s. 29,30).

jejich principem je krátkost, jednoduchost a jsou zaměřeny na „naladění“ žáků či jako příprava pro další dramatické aktivity složitějšího charakteru<sup>72</sup>. Těmto typům aktivit je v didaktické jazykové literatuře věnován velký prostor. V této souvislosti zmiňují jejich význam např. L. Ries; P. Zajícová; J. Mothejzíková, 2000.

Maley a Duff (2005, s. 6) dělí aktivity tímto způsobem:

1. nonverbální zahřívací hry ( non-verbal warming up),
2. nonverbální relaxační hry ( cooling down),<sup>73</sup>
3. aktivity zahrnující použití jazyka ( activities involving language),
4. aktivity na sestavování skupin ( group formation activities).

K problematice nadužívání her a cvičení se vyjadřují například Josef Valenta, Dana Svozilová (2005, s. 14). Podle Machkové je systém her a cvičení velmi pružný a živý. „ *Z tohoto důvodu je také velmi snadné si je osvojit...Proto také zpravidla účastníky kurzů a seminářů snadno nadchnou a budí dojem, že s nimi lze nakládat libovolně. Proto se také snadno šíří a snadno vytlačují náročnější formy práce* (2004, s. 162)“. Zásobníky her jsou pro každého učitele (cizího jazyka i obecně) neocenitelnou výbavou, neboť jejich efektivita a oblíbenost u žáků může být velká. Je vždy velmi důležité zařazovat tyto aktivity uměřeně a vždy s cílem, který sleduje další širší kontext a strukturu hodiny. Tyto aktivity se mohou stát snadno samoučelnými a nevedou k rozvoji ani v jazykové výuce ani již nemůžeme hovořit o zařazování výukových strategií DV do VAJ, nýbrž pouze o jejich dílčích prvcích.

### 3.4 Pantomima

Morganová a Saxtonová smýšlí o pantomimě (angl. mime, pantomime) jako prostředku vedoucím k rozvinutí schopností žáků přesvědčivě naznačovat. Dále konstatují velmi důležité poznatky, velmi relevantní zejména ve vztahu k jazykovému vyučování: „*Tím, že pantomima blokuje řeč, umožňuje zakřiknuté třídě prozkoumávat*

---

<sup>72</sup> Eva Machková v kontextu této kapitoly věnované hrám jakožto aktivitám, jejichž společným prvkem je zpravidla krátké trvání, akce, specifické zařazení v průběhu hodiny ( 2004, s. 157).

<sup>73</sup> Jazykové hry v jazykovém vyučování, zpravidla velmi často zahrnují přirozeně neverbální prvky, mnohé učebnice zejména na 1. stupni základní školy zahrnují aktivity typu založené na metodách TPR. Zpravidla vždy se jedná o aktivitu jednoduchou – procvičení slovní zásoby, popř. jednoduché konstrukce slovesné v konkrétním čase ( It’s an elephant and it is jumping / It’s a bus driver and he is driving a bus).

*nápady, o nichž se může hovořit až poté, a nutí upovídanou třídu k jiným způsobům vyjádření myšlenky a pocitu.*“ (2001, s. 117).

John Dougill definuje pantomimu jako neverbální vyjádření myšlenky nebo příběhu prostřednictvím gesta, pohybu a výrazu (Dougill 1991, s. 13). Maley a Duff hovoří o pantomimě jako stimulu pro představivost (2005, s. 50).

Pomocí pantomimy žáci rozvíjejí své vnímání paralingvistických prvků komunikace, učí se tak „obstát“ v situaci, kdy v reálné promluvě jim nestačí jazykové prostředky a jsou nuceni použít „řeč těla“. Je účinná zejména v krátkých cvičeních, kdy žáci předvádí např. povolání, činnosti, rozvinutí určité situace, která je následně interpretována žáky druhými. Studenti svojí interpretací pantomimického ztvárnění úlohy „řeší problémovou úlohu“, zapojují se i žáci „méně verbálně vybavení, žáci s kinestetickou a vizuální inteligencí“<sup>74</sup>. Pantomima rozvíjí představivost, schopnost experimentování s pohybem vlastního těla a v souvislosti s tím posiluje řečové schopnosti. Žák, který je v roli mima, navíc může pomáhat s porozuměním druhým (usměrňovat své neverbální vyjadřování určitým směrem dle reakcí ostatních) a tím rozvíjet kooperativní chování ve třídě. Cíl pro žáka je zřejmý – naučit se pozorovat, pochopit a interpretovat sdělení druhého, ověřit si své porozumění situaci například v popisu, který následuje po pantomimické akci, diskuzi, improvizaci prostřednictvím cizího jazyka. Pantomimu do jazykového vyučování zahrnují také Byrne (1986), Maley a Duff (2005), Phillipsová (1999) a Wesselsová (1987).

V jazykové metodické literatuře určené učitelům anglického jazyka se velmi zřídka dočteme o variantách a konkrétních možnostech pantomimy. Zpravidla je v publikacích pro učitele anglického jazyka popsána charakteristika pantomimy obecně a následují konkrétní aktivity. V rámci základního třídění metod dramatické výchovy Josef Valenta zahrnuje všechny formy pantomimy do celku tzv. pantomimicko-pohybových metod, které jsou pro obor dramatické výchovy metodami profilujícími<sup>75</sup>. V následující části budou uvedeny vybrané metody, které budou charakterizovány a doplněny o možnosti aplikace do jazykového vyučování a to ve smyslu možnosti uplatnění na úrovni 2. stupně základní školy.

---

<sup>74</sup> O využívání mnohočetné inteligence v oblasti dramatické výchovy hovoří např. R. Svobodová, 1998 s. 124-126; v jazykovém vyučování H.Puchta, M.Rinoluceri *Multiple Intelligences in EFL*. Hebling languages, 2005. ISBN 3-902504-25.0.

<sup>75</sup> více J.Valenta: *Metody a techniky dramatické výchovy.* (2008, kapitola 7).



## ŽIVÝ OBRAZ (angl. still picture, image, tableau)

Josef Valenta k popisu tohoto pojmu dodává též adjektivum „nehybný“. Jedná se o jakousi „fotografii“ důležitého momentu dané situace, akce. Tento obraz je ztvárněn účastníky hry. Živé obrazy jsou základní metodou DV a mají různé varianty. Živý obraz může být stabilní – bez proměny, nebo s proměnou (naznačí vývoj v akci/zobrazované události), jejich vybrané varianty, vhodné pro využití v jazykovém vyučování jsou popsány níže.

Je důležité zmínit i technickou stránku práce s obrazem. Aby daná metoda byla efektivní, doporučuje se například po zadání konkrétního obrazu dle jeho náročnosti (předchází-li mu diskuse či nikoli), tedy po čase věnovaném přípravě, odpočítat (např. do 3) a na domluvený signál, (se slovy freeze frame– zmrzni/ štronzo) žáci zaujmou odpovídající nehybnou pozici. Signál může vydat učitel nebo sami žáci. Obraz může být doplněn ostatními žáky. Skupina vytvářející obraz může být malá, ale je možné vytvořit i obraz, ve kterém jsou zapojeni všichni žáci.

Vhodné uplatnění bychom mohli nalézt v konverzačních tématech: např. u lékaře, cestování, jídlo a stravování. Možnosti konkrétní aplikace varianty techniky do jazykového vyučování uvádíme na konkrétním a velmi typickém příkladu tématu nakupování (angl. shopping) přítomného v každé učebnici anglického jazyka:

Vytvoření živého obrazu, ve 2 skupinách (po 6-8 žácích), kdy každá skupina má za úkol vytvořit prostředí obchodního domu: Žáci v různých rolích (zákazník, prodavač, zloděj...) a na základě časového limitu zaujmou svoji pozici v konkrétním čase, místě, prostoru s konkrétním zbožím (předem zadaný seznam ze strany učitele, látka – konkrétní slovní zásoba z minulé hodiny, či právě představená nová látka z oblasti slovní zásoby. Na domluvený signál „zmrznou“ ve své pozici. Vznikne hromadný živý obraz z prostředí obchodního domu. Žáci z druhé skupiny mají za úkol si daný obraz prohlédnout, obejít jednotlivé postavy, pokusit se odhadnout jaké zboží konkrétně nakupují. Mohou si své tipy zapsat. Následuje 2. kolo, kdy opět obejdou živý obraz, a na dotyk, tzv. „oživení postavy“, jim daná postava sdělí v jednodušší variantě pouze slovo (i-pad, a toy plane) nebo v užití v komunikační situaci (*How can I help you?*), jednoduše popíše /definuje svůj produkt a nechá uhodnout spolužáka, o jaký výrobek se jedná. Na základě oživení dané postavy z obrazu je možné jej nechat rozehrát a pantomimicky naznačit danou věc beze slov (oživlá pantomima). Následuje prezentace živého obrazu druhou skupinou.

Při hromadnějších živých obrazech je možné vytvářet obraz doplňováním účastníků např. téma denní režim (daily routine), kdy první hráč zaujme chronologickou pozici (s větou *I get up at 7. o'clock*), další žák ho v prostoru doplní dalšími činnostmi až do večera. Změna může být naznačena pro větší výraz a „dramatičnost“ v tzv. den „testu a zkoušení“ ve škole v opozici k dalšímu obrazu na téma „první den prázdnin“ Startovní

body pro hráče jsou stejné, jen vyjadřují fyzicky jiné emoce související s daným úkolem. Deklarovaným cílem dané hodiny pro žáka tak nemusí být tzv. „drilové procvičování přítomného času prostého/ minulého“, nýbrž pokus o vyjádření dvou různých dnů v mém / cizím životě ...

Živé obrazy jsou jako technika v jazykovém vyučování velmi variabilní. Její použití je možné jak v práci s příběhy, tak v běžné práci v hodině. Impuls pro vytvoření živého obrazu žáky může poskytnout článek, rozhovor či obrázek z učebnice. Paralela s fotografií může být dostatečně jednoduchým vysvětlením pochopitelným a uchopitelným pro učitele i žáky. Vytvářením živých obrazů mohou žáci studovat aspekty, které jsou předmětem učebního zájmu. Mohou znázorňovat tzv. zákulisí příběhu, mohou být startovním momentem pro další rozhovor, nebo naopak iniciovat vznik rozhovoru na základě živého obrazu reflektující daný text (příběh) například v úvodu lekce.<sup>76</sup> Živý obraz může být motivem pro další práci (např. improvizaci, dialog, diskusi), mohou následovat poslechové cvičení, kdy je zpětná vazba porozumění možná formou vytvoření živého obrazu. Živé obrazy jsou též popsány v návrhu lekcí v praktické části, zejména v souvislosti s gramatikou a prací s příběhem.

### **NARATIVNÍ PANTOMIMA ( angl. action narration, narrative mime)**

Podstatou této metody je vyprávění ze strany učitele, popřípadě žáka. Podle vypravování žáci hrají pantomimu. Tato metoda v anglickém vyučování, velmi podobná TPR (total physical response), je často využívána. Její výhodou je především cvičení poslechu s porozuměním. Zatímco využití TPR je zpravidla na 1. stupni základní školy v jednoduchých typech pantomimických vyjádření jednoduchou gramatikou, na druhém stupni při vhodném akčně zaměřeném textu je motivující i u starších žáků (viz Heinigová, Maley a Duff, Wright).

### **PANTOMIMICKÝ DABING A PŘEKLAD (angl. mime dubbing, translation)**

Z názvu je patrné, že tato metoda využívá formy dabingu a to tak, že jeden z žáků dané postavě propůjčí hlas a druhý pohyb. Oproti filmovému dabingu, kdy hlas doprovází pohyb, se zde jedná o variantu opačnou. Varianty využitelné plně v jazykovém vyučování

---

<sup>76</sup> V učebnici se můžeme setkat s fotografií, která má v sobě akční potenciál ( shrnuje např. rozhovor mezi spolužáky či scénu z rodinného života) Namísto diskuse nad obrázkem, je možné vytvořit „repliku“ fotografie formou živého obrazu, který může být oživen – tj. dotykem postavy, postava může promluvit, je možné utvořit obraz, který bude vyjadřovat danou situaci s časovým předstihem, či posunem. Diskuse/ hra v roli může probíhat na základě situace, která probíhala předtím, potom...

mohou zahrnovat doprovod hlasu pohybem vyjadřujícím obsah, včetně např. pohybu úst (opakování právě slyšeného). Je vhodné spojit v případě složitějších promluv záměrně tuto metodu s technikou zpomalené pantomimy (jakoby pouštění filmu v modu „slow motion“), což umožňuje hráčům v rolích i ostatním žákům, kteří je pozorují, zachytit jak pohyb, tak i řeč, neboť v cizím jazyce může být tato aktivita náročná. V případě tzv. zkoušení partu dalšími hráči jsou pak možné již „proběhlé“ a zvládnuté části naopak „zrychlit“ (zrychlená pantomima) a věnovat se dalším částem s dostatečnou časovou dotací. Na uvedeném příkladu denního režimu můžeme zrychlit část s ranní rutinou (vstanu, umyji se, obléknu se, nasnídám se, odcházím) a zpomalit v momentě akce, kterou chceme studovat dle potřeby podrobněji (průběh testu, zkoušení).

### **PŘEDÁVANÁ PANTOMIMA (angl. passed mime)**

Hráč rozehraje jednoduchý úkon pantomimicky, druhý hráč přistoupí a převezme jeho akci, kterou může doplnit, rozehrát do detailu, či přejít k jinému úkonu. Ve VAJ může jedna skupina žáků předvádět činnosti (postup při vaření předem dohodnutý se známou slovní zásobou, či improvizovaný, na základě něhož následuje práce se slovníkem na sepsání receptu, neboť daná improvizace může ukázat na „prázdná“ místa dialogu v oblasti například lexika) a druhá skupina buď hádá, o jaké činnosti se jedná (v případě nové látky) či přímo komentuje (opakování látky známé).

### **SEKVENČNÍ PANTOMIMA (angl. sequence mime)**

Tato metoda je založena zpravidla na příběhu, který může být rozfázován na jednotlivé celky. Je ideální metodou, v rámci které jsou rozvíjeny všechny řečové dovednosti. Příběh mohou žáci nejprve přečíst a to buď formou:

a/ učitel jednotlivé sekvence příběhu rozdělí a žáci skládají text dohromady ( textová koheze, linking words ...);

b/ žáci čtou text sami, rozdělí ho na menší dějové celky.

Uvedené celky/ sekvence poté učitel rozdělí do skupin žáků, kteří se mohou rozhodnout na úpravě daného textu ve prospěch více akce ( zařadí konkrétnější slovesné děje s konkrétním rozepsáním děje s využitím relevantních časů – min. prostý, průběhový)

## **ZPOMALENÁ /ZRYCHLENÁ PANTOMIMA (angl. slow/fast mime)**

Podstata této metody je v zpomalení, popřípadě zrychlení, probíhající pantomimické akce. Smyslem této pantomimy je v dramatu zkoumání složitějších okamžiků, krizových momentů děje. Vyžaduje koordinaci pohybů. I rychlá akce (úlek) může být zobrazen pomalým pohybem. Jazykové vyučování z této techniky může těžit v případě složitějších (zpomalená) nebo jednoduchých (zrychlená) jazykových konstrukcí. Dramatický princip kontrastu, soustředěnost na provedení úkolu umožňuje žákům vyhnout se přílišné koncentraci na bezchybnost vyjadřování a vede k větší plynulosti projevu.

## **ŽIVÁ LOUTKA ( angl. living puppet)**

Postup při realizaci této metody je takový, že jeden hráč se stává loutkou a druhý hráč jeho vodičem. Ve VAJ bychom zmínili tu variantu, kdy hráč je veden druhým. Na rozdíl od narativní pantomimy je žák veden ve smyslu sledování pokynů (poslechové cvičení), ne pantomimického ztvárňování příběhu. Tato aktivita se vyskytuje v jazykovém vyučování, zejména na 1. stupni základní školy, jako hra „na roboty“ kdy „ovládám“ druhého robota.

V případě zařazování určitých pantomimických technik/metod učitel anglického jazyka sleduje vždy primární cíle hodiny. Učitel, který má za cíl hodiny gramatické hledisko, např. úvod do minulého času ve smyslu „*What did you do yesterday ?*“, zvolí jako cíl nejprve např. zpomalenou pantomimu pro zajištění správného tvoření vět s použitím sloves v minulém čase. Dále jsou vhodné techniky s větami na lístečku, kdy se žáci mohou fyzicky postavit do řady dle časového harmonogramu. Naopak v případě cíle, kdy jsou již dané struktury (min. čas prostý – denní režim) zažité a učitel chce dané jevy procvičit, například vyvoláním pantomimy určité denní sekvence, lze zvolit tento způsob bez nutnosti opakování celého denního programu (nadužívaný typ cvičení v mnoha učebnicích angličtiny pro základní školy) nebo velmi nenásilným zopakováním (za účelem rychlého připomenutí, upevňování pro pomalejší žáky) formou zrychlené pantomimy si danou část „přehrát“. Nabízí se zde možnost diferenciacce dle schopností žáků, kdy pomalým žákům zadáváme celý denní režim a rychlejším jen podrobnější rozpracování části dne, což vyžaduje z jejich strany větší jazykovou práci i invenci.

Učitelé cizího jazyka mohou namítnout, že příprava pantomimických výstupů je časově náročná a neefektivní v porovnání s např. popisem obrázku/fotografie,

vypracování cvičení v učebnici. Toto hledisko bylo též předmětem výzkumné části dizertační práce.

Jako příklad vysoce úsporného využití pantomimy, které umožní lepší pochopení např. průběhovosti či neprůběhovosti dějů, uvedeme následující příklad konkrétní gramatické aktivity. Učitelovým cílem hodiny je seznámit žáky s principem kombinace prostého a průběhového času minulého. Pro vizuální typ žáka je vhodná tradiční časová linka na tabuli naznačující děj probíhající a děj, kterým se akce přeruší. Pro jiné typy žáků je možné zařadit pantomimu. Následující příklad popisuje podrobně využití pantomimy:

Žáci jsou v kruhu a učitel čte věty. Například : While I was playing computer games, my friend phoned, my mum entered the room, my sister hit me... Dobrovolník vstoupí do role chlapce/dívky a může představovat sebe, doma, odpoledne, kdy nerušen „hraje na počítači“. Do toho mu mohou pantomimicky vstupovat další aktéři v rolích, kteří svým vstupem do akce ( hraní na počítači) přeruší děj. Tato úvodní pantomima pro pochopení žáků je připravena učitelem, dále může následovat hra ve skupinách s danými gramatickými cvičeními (učebnice atd)... Kde si mohou žáci vybrat své akce a doplnit je přerušujícími momenty.

Výhodou této aktivity je, že mohou pantomimy probíhat simultánně, v rámci jedné skupiny 1 člen čte věty, ostatní zahrají. Variantou na tuto jednoduchou aktivitu může být tzv. rozehrání akce ve směru k uplatnění více „fluency practice“ ( dále viz improvizace) a to v momentě, kdy k hráči v roli hrajícího na počítači přistoupí žák v roli např. matky, přeruší děj (vstupem, dotykem hráče na počítači) a pronese větu: Např. *You are playing again! /Stop playing! / Clean your room first!...*

Pro rozšíření aktivity a z důvodu osvojování psané formy, je možné uplatnit variantu využívající tzv. lístky/kartičky se slovy ( viz dále v kapitole improvizace). Jedná se o situačně založenou,<sup>77</sup> „komickou“ variantu aktivity.

Učitel si připraví situaci pouze formou připravených podstatných jmen, sloves a časových údajů. Žáci si vylosují náhodně 2 postavy, 1 sloveso a časový údaj. Následně písemně tvoří věty. V této aktivitě chybí záměrně 2. sloveso, zde je ponechán žákům prostor pro přemýšlení a logické dotvoření věty vhodným slovesem. Učitel má k dispozici 3sady kartiček :

1. Who ( typy postav) např. doctor, a man, a young attractive woman, a robber
2. What (co se dělo, sloveso) – slovesa : walk, run, speak, dance, steal
3. When ( kdy – časový údaj ) in the morning, at night, at 7.p.m.

Na základě vybraných slov žáci tvoří věty : např. *While the robber was sleeping, a doctor came*<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Srovnej J. Mothejzíkova, 1988, situační výuky gramatiky; práce se situacemi bude dále popsána v oddílu 3.5 Improvizace.

<sup>78</sup> Druhé sloveso ve větě je na volbě žáků, kteří vhodně sami vyberou takové, aby věta dávala smysl. Proces práce s jazykem probíhá ve skupinách, je dán počet vět, které musí skupina vytvořit, napsat. Žáci kombinují své znalosti o jazyce, pracují se strukturou, zároveň se nejedná o mechanický dril vzhledem k poslední části

Jak bylo již naznačeno, pantomima může často přecházet do verbalizovaných aktivit, být „rozehrána“ do dialogu, improvizace. Americká dramatička Ruth Heinigová (1992) ve své práci využívá typy pantomim, her s dialogem, hraní jednoduchých rolí a také přejímá některé postupy britského strukturovaného dramatu (viz například živé obrazy, narativní pantomima...) Pro názornost uvádíme její tabulku (ibid., s. 3), kde klasifikuje různé komponenty dramatických aktivit podle náročnosti a kde pantomimu zařazuje jako tzv. lehčí komponent dramatických aktivit.

**Tab. 5 : Komponenty dramatických aktivit ( dle Heinigové)**

Lehčí dramatické komponenty	Náročnější komponenty
pantomima (pantomime)	verbální aktivity (verbal activities)
individuální práce (solo)	párová a skupinová práce ( pair and group work)
práce v lavicích ( desk space)	volný prostor ( larger areas of space)
simultánní hraní (unison playing)	hraní pro „publikum“ ( playing for observers)
vedené hraní (directed playing)	tvořivé hraní (creative playing)

Pantomima a její užití mohou být pestré. V případě, že si žáci zvyknou na jejich pravidelné zařazování, může být časová náročnost spojená s jejich organizací vynahrazena efektivní prací všech žáků na úloze a pro učitele i s již zmiňovanou bezprostřední vizuální kontrolou nad prací žáků. Pantomima umožňuje:

- motivovanou a soustředěnou práci na úkolu (vytvoření obrazu),
- respektování diferenciac a individualizace (zapojení všech úměrně vlastním schopnostem, každý má svou roli a úkol),
- kooperaci - ve skupině se musí domluvit, kdo co znázorňuje,
- propojení smyslů, zapojení psychosomatiky.

Z pozic, ze kterých přistupuje učitel, který vědomě využívá technik a metod pantomimy je zřejmé, že při jejich použití jsou využívány i jiné formy učení než pouze kognitivní a to učení založené na pohybu, činnosti, kooperace, afektů. Tento postup založený na nonverbální komunikaci může motivovat k další práci na všech jazykových

---

věty, která, byť vzniklá věta je „komická“, musí být i logická a uvěřitelná. Vzniklé věty náměty formou respektování 5W je možné varianty libovolně měnit.

prostředcích. Wesselsová (1987) k tomu konstatuje, že pantomima je vhodná jako metoda práce v jazykovém vyučování a její využití v rámci práce s učebnicí je nesčetné.

### 3.5 Improvizace

Improvizace (angl. improvisation, acting out, story dramatisation) je další ze základních učebních strategií, které DV využívá. Improvizací se situace rozvíjí a vytváří děj a příběh, nebo je na základě příběhu situace rozehrána. Jakým způsobem je možné začít s improvizací? Pokusíme se najít hlediska, která jsou jakýmsi průnikem možností, které nabízí DV v práci např. Machkové (1998, 2004), Valenty (2008), Morganové a Saxtonové (2001) s možnostmi standardní nabídky, která je typická pro jazykové vyučování.

Obecné pravidlo, se kterým se ztotožňujeme – v DV i AJ je to, že čím nezkušenější (jazykově i v oblasti DV) jsou žáci, tím má být zadání konkrétnější.

Zadávat improvizace je možné těmito způsoby:

- **SLOVNÍM ZADÁNÍM ( PÍSEMNÉ/ ÚSTNÍ)**

#### ROLOVÉ KARTY (ROLE CARDS)

Písemné zadávání improvizací může mít formu v jazykovém vyučování velmi oblíbených rolových karet. V použití rolových karet se oba obory AJ a DV shodují. Mnozí učitelé mají tzv. „banku“<sup>79</sup> rolových karet s povoláními, sociálními rolemi, konkrétními postavami (z filmů, příběhů, ze života), se situacemi, druhy nálad, pocitů a vlastností. Použití těchto karet je multifunkční jak pro práci na slovní zásobě, čtení, gramatice – postavení větných členů ( rolové karty rozšířeny o jednotlivé slovní druhy), tak i na práci s dramatickou situací. Rolová karta může nabízet žákům i učitelům, kteří s DV v jazykovém vyučování začínají, možnosti konfliktů - prostřednictvím „háků“, které mohou ke své improvizaci přiřadit. V jazykovém vyučování se s rolovými kartami často setkáváme, i zejména z důvodu dobré nabídky v metodických příručkách k učebnicím jazyka (spíše však od úrovně např. B1 a výše)

#### KARTIČKY<sup>80</sup> S DIALOGEM O 4 REPLIKÁCH (DIALOGUE ROLE CARDS )

<sup>79</sup> Machková (2004, s. 115 ) nabízí přehledový rámeček s konkrétními příklady vycházejících z „5W“ .

<sup>80</sup> Machková používá termín lístky.

Daný dialog je předem daný – žáci ho přečtou a domýšlí situaci (5W) – jejich úkolem je dát dialogu „smysl“, aniž by primárně rozšiřovali text. Z jazykového hlediska jsou tyto typy dialogů (popř. krátkých scének, viz Lekce 1 – aktivita „Doctor, doctor“) velmi vhodné též z důvodu fixace intonace, větného a slovního přízvuku. Tato aktivita má potenciál zejména v „osvobození“ žáka od přemýšlení o stavbě věty, gramatické struktury a dává mu možnost přizpůsobit svůj výraz v textu, který není izolovaným textem, nýbrž výňatkem z živé komunikace mezi lidmi.

Příklady dialogů:

A: Who did you talk about?	A: Let's jump!
B: You know who!	B: No, not yet.
A: Who? Tell me...	A: There's no time!
B: The man from the ....	B: Oh no, he is coming...

Zásadou pro tvorbu těchto dialogů (též Maley, Duff, 2005; Phillipsová, 1999) je jednoduchost a neutrálnost slov, pouze naznačují nějaký vztah nebo záměr. Je vhodné začínat od drobných dialogů a jistě není na škodu, zejména z počátku, žáky nechat diskutovat oněch 5W v mateřském jazyce. Cílem této aktivity je promítnutí již zmiňovaného výrazu, zjištění případného podtextu, budování imaginace nutné pro pozdější improvizace složitějšího typu. Jako varianta na další práci s dialogy, či posléze složitějšími skeči, je pak možná žánrová transponace.

Krok číslo 2 v práci s dialogy by pak mohl představovat rozvíjení dialogu dál. Z jazykového hlediska je též velmi cenná fáze, kdy jsou jednotlivé dialogy skupinami předváděny, a ostatní zkouší hádat jednotlivé konkrétní činitele situace. Po určité chvíli (vhodné, pravidlo neukončenosti a nevyčerpanosti tématu) se dvojice sama představí a přednese svoji vizi v angličtině.

Podobný postup práce může navazovat na další úvodní impulsy:

- počáteční (P) nebo závěrečné věty (Z) (nebo obojí):

P. Why didn't you tell me?  
 Z. ...and he stayed on the island all his life.  
 P. Where were you yesterday?..... Z. I am sorry, I didn't know.

- improvizace podle klíčových slov



Jedná se o standardně používanou techniku práce se slovními druhy, slovy v jazykovém vyučování. Zpravidla se zde jedná o práci s celou třídou (dělená – do 15 žáků), kde na základě zadaných/ vylosovaných slov žáci tvoří vypravování. V improvizovaném vznikajícím příběhu (nonsense story) žáci mohou buď přidávat slova na základě nahodilého výběru slov, nebo mají čas se ve skupině předem domluvit, jak která slova půjdou za sebou.

- Rozvíjení vět pomocí přívlastků / alterace výrazů v textu ( např. Short and Sweet, Maley a Duff, 1995).

I tato aktivita je v jazykovém vyučování využívána. Základem je holá věta, k níž se postupně připojují různá vhodná adjetiva, popřípadě holá věta obsahuje jeden typ adjektiva, které mají žáci nahradit jiným vhodným.

Př.1 A girl was walking to the town with a dog, a horse and a mouse.

Př.2 A nice girl was walking home, with a nice man, holding a nice handbag.

- Přerušené vyprávění – učitel vypráví příběh, v určitém momentu skončí a úkolem žáků je vyprávění dokončit.

- **PŘEDMĚTY, VÝTVARNÉ A HUDEBNÍ MOTIVY**

Předměty, rekvizity, staré věci, náznaky (části) kostýmů (klobouky, kusy látek, rukavice ) jsou vhodné jako startovní moment připravované improvizace. Také různé druhy reprodukcí, fotografií, různé nahrané zvuky, části skladeb, moderní písně se mohou stát námětem pro budování situace.

- **PŘÍMÝ VSTUP DO AKTIVITY**

Vzhledem k povaze a charakteru předmětu včetně úrovně (A1-A2) není tento typ improvizace zahájený bez domluvy, na základě situace, která se vyvine z určitého typu např. pohybového cvičení či hry, zcela běžný z důvodu nepřipravenosti žáků k rozvinutí samostatného smysluplného dialogu. Může být tento prvotní impuls omezen na bezprostřední krátké reakce. Vzhledem k pokročilosti skupiny a zkušenostem s prací tohoto typu je možné zařazovat tento typ v jazykové výuce častěji.

- **IMPROVIZACE NA ZÁKLADĚ PŘÍBĚHŮ**

K otázce využití příběhů a literatury se v jazykovém vyučování inspirativně staví i P. Zajícová. „*Literární texty, zkušenosti, příběhy mají jen zdánlivě začátek a konec. Jako setkání a rozhovory se uskutečňují, nabývají určitých významů, vyvstávají v nových souvislostech, zůstávají v nás.*“ (2000, s. 27) V této souvislosti Zajícová hovoří o možnostech využití různých délek textů ve výuce cizího jazyka a uvádí následující možné pracovní postupy: konfliktní motiv jako odrazový můstek pro diskusi, rozšiřování „obrazu“ textu formou kresby, interpretace, vysvětlení, osobní vyprávění z perspektivy jednotlivých osob, osobní řeč dialogů a její předčítání či předvádění. Dále zmiňuje možnosti využití literárních textů v oblasti řešení problémů prostřednictvím společné interpretace, transponování vybraných situací do jiného kontextu, prostorovou nonverbální konfiguraci reprezentující vybranou situaci, naznačení změny této konfigurace před a po, žánrová manipulace se situací ( opera, pohádka, reklamní spot) (ibid., s. 27-29). S použitím terminologie dramatické výchovy bychom mohli konstatovat, že autorka užívá mnoha konvencí/ technik z oboru dramatické výchovy (techniky na budování kontextu, konflikt, práce s živým obrazem, improvizace, změna žánrů, pantomima...).

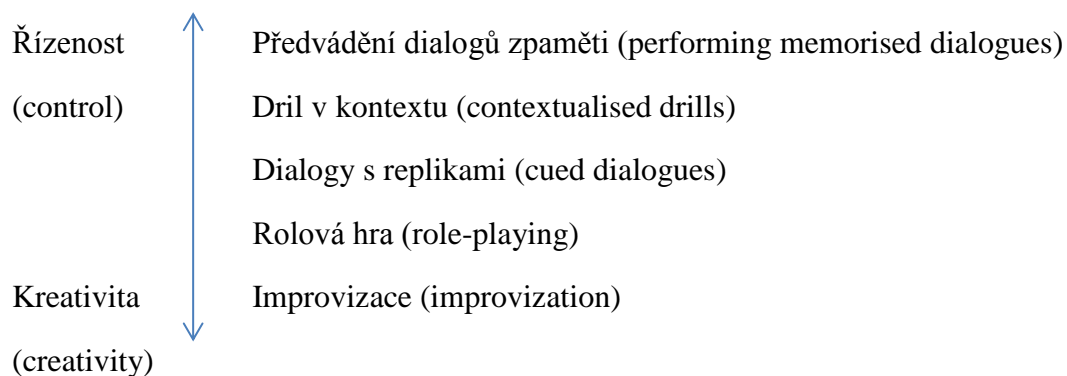
Za hlavní proud zabývající se improvizací na literárním podkladu je možno pokládat směr pocházející z USA. Zakladatelkou hnutí moderní dramatické výchovy je Winifred Wardová a nazývá jej tvořivou dramatikou (angl. creative drama, playmaking). V současnosti se užívá termínu tvořivé drama. Jedná se o americký směr, jehož základem je improvizovaná hra, zpravidla založena na příběhu/ literárním textu. Při hře potom dochází k prozkoumávání jak vlastního světa dětí, tak i získávání vztahu k literatuře. Zdrojem pro práci bývají často klasické pohádky, bajky, literatura nabízející univerzální témata. Ze současnosti bychom mohli zmínit Američanku Ruth Beal Heinigovou a jednu z jejích publikací *Improvisation with Favourite Tales s podtitulem Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom*<sup>81</sup>, kterou považujeme za přínosnou z hlediska uplatnění různých technik DV v práci s příběhem aplikovatelnou do jazykového vyučování. Tématikou práce založené na příběhu v hodině angličtiny se zabývá i jedna z lekcí připravených pro uskutečnění experimentální výuky v empirické části této práce, kde je podrobně popsána. V našem případě nešlo o samostatnou improvizaci, ale o strukturovanou dramatickou hru.

---

<sup>81</sup> R. Heinigová, 1992. Tématikou práce s příběhem v hodině angličtiny se zabývá i jedna z lekcí experimentální výuky v empirické části této práce (5.3.3.2).

Pro rozšíření a zpřesnění propojení mezi DV a VAJ v oblasti improvizace na tomto místě uvádíme další typ kontinua dle reprezentanta komunikativní metody Littlewooda. Improvizace zaujímá v jeho kontinuu, vedoucímu od tzv. pre-komunikace po komunikaci plnou, místo na opačném konci spektra, v oblasti fluency. Krajní polohy nazývá též „maximum control“ a „maximum creativity“ (1981, s. 50-52) V jeho kontinuu (angl. continuum pre-communicative -- communicative activities), vytvořeném z pozice odborníka na didaktiku anglického jazyka, „chybí“ jen DV rozměr, který ve velmi podobném kontinuu dodávají metodičky oboru „Drama in ELT“ Kaová a O’Neilová (viz předchozí kapitola), kde je spektrum „prodlouženo“ o scenarios a strukturované drama<sup>82</sup>.

**Tab. 6 : Kontinuum prekomunikativních a komunikativních aktivit ( dle Littlewooda, 1981)**



Pro účely lepšího pochopení důležitosti posloupnosti aktivit od pre-komunikativních po komunikativní v jazykovém vyučování si přiblížíme toto dělení blíže. Zejména z důvodu zacílení dizertační práce na jazykovou úroveň nižší (A1/A2), kde práce v hodinách na pre-komunikativních typech aktivit (drily, krátké dialogy) zabírá velký prostor. Aktivity výše popisované (vyjma improvizace založené na příběhu) proto patří do kategorie dialogů z paměti a drilů v kontextu nebo aktivit, do velké míry, z oblasti controlled practice. Littlewoodovy typy aktivit uvádíme zejména z toho důvodu, že jsou často se objevujícím typem aktivit známým českým učitelům prostřednictvím běžné populárně naučné literatury a z učebnic.

Pro Littlewooda začíná kreativní práce v komunikačním spektru specifickým druhem role play, který nazývá „cued dialogue“ (dialog s replikou, impulsem). Je to druh aktivity přechodové, která má mnoho společného s pre-komunikativní částí kontinua

<sup>82</sup> Scenarios a strukturované drama jsou součástí kapitoly 3.6.

(accuracy) a zároveň zasahuje do volné/ kreativní části (fluency). Příkladem by mohla být následující aktivita ( 1981, s. 51):

Learner A	learner B
You meet B in the street.	You meet A in the street.
A: Greet B.	A:
B:	B: Greet A.
A: Ask B where he is going.	A:
B:	B: Say you are going for a walk.
A: Suggest somewhere to go together.	A:
B:	B: Reject A's suggestion. Make a different suggestion.
....	

Aktivita tohoto typu dialogu obsahují náznaky struktur, které facilitují komunikaci mezi mluvčími. Zároveň obsahují funkci (návrh, odmítnutí).<sup>83</sup> Aktivita umožňuje částečnou volbu komunikace (zamítnutí a nový samostatný návrh) a vede mluvčího v dialogu. Mohou být zařazeny před spontánním typem dialogu, který může/ nemusí následovat.

Role-playing kontrolované prostřednictvím „cues“ (impulsu, repliky, nápovědy) a informací je dalším typem směřujícím k volnější komunikaci. Typickým příkladem podle Littlewooda je například situace v hotelu. Jedná se o rozhovor mezi dvěma hosty a ředitelem/majitelem hotelu (ibid., s. 53). Rolové karty obsahují následující informace:

Student A: You arrive at a small hotel one evening. In the foyer, you meet the hotel manager. And :
Ask if there is a room vacant, ask the price, including breakfast, say how many nights you would like to stay, ask where you can park your car for the night, say what time you would like to have breakfast.
Student B: You are the manager of a small hotel that prides itself on its friendly, homely atmosphere. You have a single room and a double room vacant for tonight. The prices are:....Breakfast is 2 pounds extra per person. In the street behind you there is a car park. Guests can have tea in bed in the morning, for 50p.

Hlavní iniciátor dialogu je student A, student B odpovídá. Komunikace probíhá na základě oddělených informací, samostatných rolových kartách, které zahrnují potenciálně všechny odpovědi na kladené otázky.

---

<sup>83</sup> Funkčně strukturálním přístupem na podkladu komunikativní metody k výuce jazyka se zabývala např. J. Mothejzická ve své učebnici *Functions for Oral Interaction* (1991). Publikace je určena pokročilým studentům jazyka a jsou zde udávány mnohé v mnoha variantách různé typy cvičení reprodukčního či produkčního rázu, obsahující dané relevantní struktury a slovní zásoba vyjadřující funkci vhodnou pro efektivní komunikaci.

Varianta na tento rozhovor je možná v tomto případě opět o „stupeň“ volnější aktivita a to například zjišťování informací o dopravě a trávení času v určitém městě za specifickým účelem ( turista, který preferuje umění/ má děti/ je imobilní atd. Student B v roli pracovníka infocentra s pomocí brožur, letáků nabízí aktivity, možnosti...).

Pro srovnání uvedeme typ aktivity, které spojuje stejné téma, role play založená na improvizaci s dramatickým elementem, jak ho praktikují Steven Cockett a Geoff Fox (1998, s. 42). Studenti jsou učitelem uvedeni do následující situace:

Dva studenti, kteří dlouho plánovali cestu do VB přiletěli, rozhodli se cestovat stopem a auto je vysadilo uprostřed neznámého města. Je pozdě odpoledne, jsou unavení a musí nalézt vhodný nocleh. Najdou turistické středisko, kde se ptají na ubytování v okolí. Zadání pro 3 účastníky rozhovoru je následující (na rolových kartách pro A, B a C zvlášť) :

Studenti A a B jsou v roli studentů, kteří nutně potřebují ubytování, jsou unavení; student C je v roli pracovníka infocentra (vybaven brožurami, letáky, informacemi), jim nabízí všechno (výlety, procházky, muzea...), jen ne hotely, neboť jediný hotel v okolí je naprosto nevhodný, navíc se strašlivou pověstí, což C nesmí prozradit. Komunikace začíná momentem, kdy unavení turisté vstupují do infocentra a pracovník je zdraví milým úsměvem a otázkou „How can I help you?“.

Základní rozdíl mezi výše uvedenými variantami téměř totožné situace je

- v množství informací předem daných na straně „turistů“,
- v přítomnosti speciální informace (C nesmí prozradit informaci, kterou primárně studenti v roli A a B žádají) pro pracovníka infocentra C, která je oním „hákem“, problémem v dané situaci. Tímto je akce doplněna o prvek neznáma a mění se tím na ne-jistou, ne-zcela logickou, ne-předvídatelnou situaci, která je blíže reálnému světu, kdy vše není „hladké, učesané“ jako například v učebnici.

Množství výchozích struktur/informací, kterými učitel „vybaví“ žáka, je odvislý od mnoha faktorů a má sledovat vždy účel a cíl daného rozhovoru/improvizace. V předchozím případě Littlewooda byli žáci v roli studentů/turistů A, B připraveni relativně detailně. Množství informací umožňuje žákům, kromě podpory ve formě struktur více či méně explicitních, pomoci i v samotné délce uskutečněného dialogu. Počet informací, které má žák v roli zjistit, by měl být přímo úměrný délce rozhovoru. Čím více informací potřebuji zjistit, tím déle se pravděpodobně budu ptát a tím komunikovat s partnerem ( zjišťuji jen ubytování, nebo i aktivity pro volný čas, atd.) V případě improvizace u Stephena a Foxe je motivem k rozhovoru zacílení na účel aktivity. U žáků v roli A, B to je primární motivace k hovoru na základě propracovanější 5W situace ( aniž by bylo zadání nutně delší) tj. „zajistit“ si ubytování co nejrychleji, neboť jsem unavený ( přítomnost afektů ) a v případě C s informací „*Nesmím sdělit jméno jediného hotelu v okolí*“ jasná. Prostřednictvím řešení konfliktní situace vede

komunikace přirozeně k prologaci rozhovoru s mnohačetnou reformulací požadavků ze strany A a B a též k strategii vyhnutí se přímé odpovědi ze strany C. Je vždy vhodné ukončit danou improvizaci/rozhovor dříve, než jsou aktéři vyčerpáni, hlediskem bývá moment, kdy stále mají „co říci“. Improvizace, kterou studenti rozdělení do skupin po 3 sehraji, je simultánní, neboli výstupy všech žáků probíhají současně.

#### IMPROVIZACE S OMEZENÍM JAZYKA (angl. limited improvisation)

Posledním specifickým typem improvizace, kde pracujeme s množstvím vstupních informací, jazykových struktur, slovní zásoby bude uvedena improvizace s tzv. „omezením jazyka“ (angl. limited language). Jak již bylo opakovaně zmíněno, mnohé techniky a metody DV se vzájemně prolínají, jedna může přecházet, navazovat, vyústovat v druhou.

Příkladem improvizace/pantomimy s omezením použitého jazyka (např. 3 slova) pracují rovněž Stephen Cockett a Geoff Fox. Improvizace navazuje na předchozí pantomimu. Pro ilustraci si přiblížíme jejich konkrétní rozpracování improvizace v krocích. Tento příklad byl vybrán ze strukturovaného scénáře<sup>84</sup> (angl. scenario), v němž je naznačena cesta dvou studentů po Británii. V rámci připravované improvizace se vyskytne situace, kdy studenti mají za úkol si na základě inzerátu koupit staré levné auto. Výchozí situace je zřejmá – improvizace se má odehrát na dvoře prodávajícího, kde se oběma studentům dosavadní majitel auta pokouší dané auto prodat (1998, s. 24).

Nejen pro žáka 2. stupně, ale i pro studenty oboru anglický jazyk na vysoké škole<sup>85</sup> je tato aktivita „jazykovou výzvou“ (challenge), neboť slovní zásoba spojená s konkrétními částmi osobního automobilu je specifická a nepatří do standardního jazykového „vybavení“ žáka na úrovni A2, byť by samotný popis auta nepředstavoval použití závažnějších gramatických struktur. Startovním bodem této improvizace bylo zadání pantomimicky ztvárnit tuto situaci s použitím pouze 3 slov (car, old, beautiful). Pantomima, či omezení verbálního vyjadřování je vhodný způsob, jak se žáky tuto improvizaci uskutečnit. Pantomimické vyjadřování, neboli práce s psychosomatikou vyžaduje spolupráci všech zúčastněných na komunikaci, žáci pracují na vizualizaci prostoru – představují si auto, konkrétní části, komunikují s majitelem. Výhodou je

---

<sup>84</sup> Viz kapitola strukturované drama, scenarios

<sup>85</sup> ( opakovaná vlastní zkušenost s využitím dané aktivity autorkou této práce v rámci výuky studentů učitelství anglického jazyka )

zejména možnost všech žáků (ať nadanějších, či méně nadaných) vyzkoušet si komunikaci ve fiktivní situaci. Danou komunikaci zvládnou všichni, probíhá bez přítomnosti strachu z nedostatku jazykových schopností. Při probíhající akci žáci generují potřebu slov, gramatických konstrukcí ve svých myslích. Improvizace na dané téma bez předchozí přípravy (Jakou formou? V jakém rozsahu? Na základě jaké motivace?) založená na rovnou verbální komunikaci by pravděpodobně netrvala dlouho. Jistě by došlo k zastavování improvizace z důvodu neznalosti jazyka a zároveň k pocitu selhání (neumím se vyjádřit). Je důležité akci ukončit (na domluvený signál – např. tlesknutí) dříve, než je komunikace ukončena samotnými žáky. Obvykle po tomto prvním kroku následuje vystoupení z rolí, zpět do „vyučování“. Žáci jsou na základě absolvované přípravné improvizace v rolích motivováni se učit konkrétní struktury, slovní zásobu, protože vědí, že ji pro úspěšné dokončení fiktivní improvizace verbální v tzv. 3. kroku budou potřebovat. Učitel zde zastává obvykle roli rádce. Tato metoda je velice univerzální a absence možnosti mluvit, či její záměrná limitace facilituje motivaci k učení (též Byrne, 1986).

Pokud bychom měli shrnout improvizaci jako DV strategii v cizojazyčném vyučování, lze konstatovat, že její primární zaměření není v naší sledované úrovni (A1-A2) improvizace v pravém slova smyslu (nepřipravené reakce na situaci a její rozehrání), ale spíše jako impuls ke kreativité vycházející z připravené či řízené fáze práce s dialogem/ rozhovorem, práce na vytváření situace, roli směřující ke zvýšení odhodlání při vytváření samostatné jazykové produkce samotnými žáky, dodávání „života“ základním komunikačním formám. Velký potenciál improvizace se skrývá v „polidštění“ často zařazovaných gramatických cvičení na druhém stupni základní školy (zavádění jazykovědného systému po fázi „hraní na prvním stupni“), kterým je jejím prostřednictvím dodávána smysluplnost a situativnost.

### **3.6 Strukturovaná dramatická hra**

V této podkapitole, která se zabývá strukturováním dramatické hry (SDH, angl. structured drama, am.a. process drama), neboli dalšími možnostmi, jak využít potenciál

rolové hry ve VAJ, čerpáme z obecně dostupné literatury z oboru DV a z méně dostupné literatury v DAJ<sup>86</sup>.

Z práce autorky první dizertační práce v oboru dramatické výchovy v České republice, která si za své ústřední téma zvolila analýzu SDH v kontextu dramatické výchovy Dany Svozilové, jsme vybrali následující definici. *Strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která propojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku.* (2005, s. 30)

Z další charakteristiky SDH prezentované D. Svozilovou (ibid.) bychom mohli uvést následující znaky:

- žáci si v ní prověřují vlastním jednáním osobní postoje k danému problému a prostřednictvím hry v roli i postoje druhých,
- je spjata ústředním úkolovým tématem, které tvoří obsahovou jednotu a od nějž se odvíjejí učitelem zvolené techniky k prozkoumávání tématu,
- učitel využívá specifické techniky a strategie založené na principech dramatu a divadla,
- učitel pracuje na základě předem připravené struktury (pracovního scénáře), s předem danými technikami a strategiemi na prozkoumávání rolí a témat,
- učitel musí být schopen reagovat na vzniklé situace a operativně měnit/ upravovat konkrétní postupy práce s tématem (jde s kůží na trh, neví předem, jak drama dopadne!).

Za významné a podmiňující předpoklady úspěšné realizace strukturované dramatické hry je spolupráce žáků a učitele. Při hře (myšleno dramatické) spolu uzavírají jakousi dohodu<sup>87</sup>, která určuje pravidla hry. Je důležité oddělit časoprostor fiktivní hry od reality. Žáci během společné práce opakovaně vstupují do hry a vystupují z ní. Strukturovanou dramatickou hrou se zabývali a její podobu výrazně ovlivnili především britští dramatici

---

<sup>86</sup> Publikace Roberta Di Pietra, *Strategic Interaction (Learning Languages through Scenarios)* a *Words into worlds ( Learning a Second Language through Process Drama)* nejsou v současné době k dispozici v žádných knihovnách ČR, ani na katedrách oboru DV, autorka této práce je získala zakoupením z USA.

<sup>87</sup> Dohoda mezi učitelem a žákem (angl. learning contract, J. Neelands Svozilová, s. 33)



Dorothy Heathcotová<sup>88</sup> a Gavin Bolton. Britové nazývají SDH „drama in education“ nebo „educational drama“. V americkém kontextu hovoříme o tzv. process drama (termín pochází z Austrálie), který jsme charakterizovali v kapitole 3.5 a jehož hlavním opěrným bodem je literatura/ příběh. Americkou reprezentantkou je například Heinigová a Kaová a O'Neilová.

U nás se dramatickou strukturovanou hrou v oboru DV zabývá například Radmila Svobodová. Ve svém příspěvku Svobodová zdůrazňuje učení se prožitkem a dodává, že ač je v dramatu „...náplní z velké části „neskutečná skutečnost“, zkušenost získaná v roli či procesu je skutečná“ (1998, s. 120).

Dále Svobodová upozorňuje na důležitost výstavby dramatu, která je strukturálně předem daná a učitel ví, která drama uzavře (ne obsahově, ale pomocí které techniky). V tomto se liší od psychodramatu, kterým strukturovaná dramatická hra není. To, že struktura dramatické hry je, může být<sup>89</sup> předem daná žáky nicméně neosvobozuje od důsledků svých jednání v roli. V závěrečné reflexi, která je součástí dramatu a dokonce jim umožní se k situaci „vrátit“, okomentovat a případně „přehrát“ některou část jiným způsobem, opravit, upřesnit a tím mít možnost situaci řešit z jiného úhlu, což v reálném životě není možné.

Je jistě prospěšné zavádět do výuky takové způsoby, které umožní se rozhodovat a nést za své jednání důsledky, vidět, že neexistují černobílá řešení problémů, a pomohou jim v kritickém myšlení, které se nerovná negaci. Tento přístup ve výuce je velice vhodný i vzhledem k věku. Pokud jsou takovéto metody uplatňovány takovým způsobem, že žáky donutí přemýšlet o svých jednáních, za které jsme zodpovědní, dostáváme se ke smyslu a cíli vzdělávání, čímž je příprava na život. (Svobodová, 1998; Kořátková, 1998; Valenta, 1995; Machková, 2004 aj.)

SDH má svoji strukturu, kterou do určité míry přebírá z dramatu. Morganová a Saxtonová rozlišují tyto 4 fáze „dobře udělané hry“ (1987, s. 26) – viz příloha 3, ze které vychází většina odborníků, kteří se SDH zabývají.

---

<sup>88</sup> Protože dramatická hra zahrnuje především učení prožitkem, mohli bychom jako inspiraci učitelům anglického jazyka, kteří nemají zkušenosti se strukturovanou dramatickou hrou, ale ovládají aktivně jazyk doporučit shlédnutí Dorothy Heathcotové - „guru“ strukturovaného dramatu při práci se žáky (Three Looms Waiting [film]. Ron Smedley. GB, 1971. BBC documentary).

<sup>89</sup> Dana Svozilová uvádí 3 typy SDH podle hlediska připravenosti : detailně připravená, rámcově připravená, nepřipravená (- zastánce D. Heathcotová)

### 3.6.1 Strukturovaná dramatická hra ve VAJ

#### SCÉNÁŘE (SCENARIOS, SI)

Strukturováním v oblasti role play se v jazykovém vyučování začal zabývat Robert diPietro (1987), který svůj přístup nazývá „Strategické interakce“ (Strategic Interactions, SI). Podstatou jeho přístupu je tvorba tzv. scénářů (scenarios) a definuje je jako „*tematicky soudržná událost, při které lidé provádějí úkony, jež jsou pro ně smysluplné*“ (Pietro, 1987, cit. In Kaová, O’Neilová, s. 9 )<sup>90</sup>. Podle Pietra jsou SI (1987, s. 41-51) založeny na následujících klíčových motivech:

- studenti tvoří své vlastní dialogy, dělají rozhodnutí,
- role mají své individuální zájmy, postoje a ty se kříží se zájmy partnera (zásada konfliktu), tím vzniká jedinečný komunikativní cíl na základě hledání řešení (problémová situace, řešení),
- zahrnuje osobnostní a sociální zapojení (osobnostní a sociální učení), osobní i skupinový zážitek,
- přítomnost dynamického napětí, motivace nečekaného, s tím související kvalita jazyka, překážka v cestě za cílem (např. časový limit na dohodu),
- kontext.

Di Pietrův přístup svým charakterem zapadá do dramatického vymezení role play. Kaová a O’Neilová považují Di Pietrovu výše zmíněnou charakteristiku za společný základ, kterým disponují jak scenarios, tak i strukturovaná dramatická hra (scenáře jsou předstupněm SDH). Za cíl, ke kterému scénáře směřují, považují zvýšení plynulosti a autenticity projevu žáků a zvýšení sebedůvěry v ústním projevu. Jedná se o práci zpravidla v malých skupinách a učitelova role je v pozici iniciátora, poskytovatele zdrojů (informací) a challengerera.

Pojetí jeho rozdílu mezi klasickou jazykovou role play a di Pietrovou role play ve smyslu SI (scenario role) je uveden v následujícím přehledu ( 1987, s. 67).

**Tab. 7 : Rolová hra vs. role dle scénáře ( dle di Pietra)**

Rolová hra (Role play)	Role dle scénáře (Scenario role)
------------------------	----------------------------------

<sup>90</sup> Angl. “ a thematically cohesive event in which humans perform actions that are purposeful to each of them“, In Kao, O’Neil, 1998, s. 9, jedná se o přestupeň SDH.

studentovi je předložena role, představuje někoho jiného než sebe	student hraje sám sebe v roli dané situací
studentu je často sděleno, co má „říkat“ nebo si „myslet“	je dána situace, studentovi se neříká, co si má myslet a říkat
cílem je použít struktury, slovní zásobu, které byly předem prezentovány	jazykové podněty jsou převzaty z interakce
obvykle hráči vědí, co ostatní řeknou a udělají	interakce obsahuje větší podíl „nejistoty“ a dramatického napětí

Pro ilustraci tohoto přístupu uvedeme dva scénáře (vybráno s ohledem na věkovou skupinu 2. stupně základní školy) z jeho publikace „Strategic Interaction (Learning Languages through Interaction)“. První se týká „základního typu scénáře“, který je založen v tomto případě na tzv. sociální roli, která pomáhá vložit konflikt do situace (ibid., s. 59):

Necítíte se dobře. Nastoupíte do autobusu a jedete k lékaři. Naštěstí je jedno místo v autobuse volné a tak si sednete. Na další zastávce přistoupí starší žena s taškami. Postaví se před Vás. Co uděláte? Pustíte ji sednout? Co řeknete?

Druhý příklad je typem hromadného scénáře (ibid., s. 52), který zestručníme v následujícím popisu:

Had v pytli. (angl. The Snake in the Sack): Tento scénář se odehrává v autobuse. 7-8 žáků je požádáno k uspořádání židlí jako je tomu v autobuse, kde sami představují cestující. Jeden student je v roli řidiče autobusu, učitel představuje též jednoho cestujícího, který má s sebou velký pytel/tašku. Nejprve má učitel tašku na klíně, po chvíli vstane a odloží ji na místo vedle sebe. Z tašky „vykoukne“ nafukovací had. Žáci spontánně reagují na vzniklou situaci, učitel jim pomáhá s jazykovými strukturami, slovní zásobou.

Jednotlivé scénáře mohou být řazeny za sebou (viz úvodní definice SI). S tímto typem strukturování, se setkáváme v případě strukturovaných improvizací na základě scénářů spojených s určitým tématem (scenarios) u dvojice Cocketta a Foxe.<sup>91</sup> Z hlediska jazykového cíle autoři a lektori zároveň sledovali zejména plynulost projevu v cizím jazyce, ochotu zapojit všechny aspekty verbální i nonverbální komunikace. V naší práci si i v tomto případě dovoluujeme pro ilustraci tohoto ne zcela běžného postupu dramatického strukturování v jazykovém vyučování uvést jeden konkrétní příklad. Na tématu cestování (angl. travelling) vystavěli autoři (1998, s. 38-45) příběh dvou turistů, kteří chtějí procestovat Anglii.(navazujeme na příklady uvedené podrobněji v sekci

<sup>91</sup> Tento text byl autory (Univerzita v Exeteru, VB) v tištěné formě zpracován pod názvem „Keep talking“ v roce 1998. Jednalo se o mezinárodní projekt série workshopů realizovaných v Polsku se studenty vysokých škol a následně byl aplikován v České republice v rámci letního soustředění absolventů (učitelů AJ) kurzu Drama in ELT v Berouně (2001) pod záštitou Britské rady, jehož účastníkem byla i autorka této práce.

improvizace a pantomima). Sérii částí scénáře je možné naznačit takto: Příběh (téma – travelling) = sled jednotlivých improvizací (řetězení) spojených na základě předem připraveného scénáře hry.

Improvizacím předchází krátká diskuse s uvedením do tématu a diskusí s otázkami typu: Pokud byste navštívili Británii, co byste chtěli vidět? Která místa byste navštívili? Poté jsou studenti učitelem uvedeni do situace. Následuje scénář 1. Příjezd do Británie – situace s taxíkem, koupě auta; scénář 2. Nocleh – detailní improvizace v turistickém centru, hledání noclehu, situace v hotelu „nejhorší hotel v Anglii“ kategorie, opuštění hotelu, přesun do luxusního hotelu (který si nemohou dovolit).

Autoři se shodují na důležitosti předem připraveného scénáře, protože, jak sami konstatují „*pro většinu z nás učitelů se scénáře samy spontánně neobjeví*“ (ibid., s. 38). Práce s dramatem vyžaduje čas a zkušenosti, které nabýváme na základě zkoušení předem připravených scén, jejich úpravou a vylepšováním (angl. crafting). Připomínají důležitou roli učitele jako vypravěče<sup>92</sup> a dobrý příběh, který je v dramatické práci neocenitelný. Sami autoři respektují pravidla výstavby všech jednotlivých dramatických situací s konfliktem. Celý příběh cestování po Anglii se sestává z dramatických situací ztvárněných formou improvizací, uvedených velmi podrobným popisem místa, času, problému. Dějová linie se posouvá na základě shrnutí děje a nastínění děje nového.

Za respektování podmínek strukturování, použití technik (improvizace), dramatické hry v roli by mohly uvedené scénáře být SDH? Tato teorie by neobstála v konfrontaci s dalším principem SDH, což je její celková dramatická výstavba respektující expozici, kolizi, krizi a rozuzlení. Scénáře tuto stavbu nesledovaly. Dalším problémem, který narušuje základní podmínku SDH, je minimální práce na roli, v improvizacích na základě scénářů nedochází k práci na rozvíjení jednajících postav v roli (jít do hloubky, pod povrch vnějšího jednání postavy), k hlubším motivům jejich jednání.

## STRUKTUROVANÁ DRAMATICKÁ HRA V AJ

Dalším stupněm ve strukturování v jazykovém vyučování může být i SDH. Strukturovaná dramatická hra je již komplexním a složitějším procesem, který byl částečně charakterizován v předchozích částech. K možnostem a četnosti jejího využití v DV jako oboru se Dana Svozilová vyjadřuje i ve své publikované dizertační práci na

---

<sup>92</sup> K otázce schopností tzv. vypravěče (angl. termín storyteller, storytelling) v jazykovém vyučování je k dispozici dobře zpracovaná problematika – například autory Eleanorou Wattsovou (2006) či Andrew Wrightem (1998, 2001)

téma SDH, kde upozorňuje na to, že mnozí vedoucí dramatických souborů se inspirojí spíše jednotlivými cvičeními a hrami, které rozvíjejí řečové a pohybové dovednosti, fantazii a představivost, vědomi si toho, že autoři, ze kterých čerpají, mají ve svých publikacích obsaženy též propracovanější náměty, náročnější tematické celky a říká: „*Snad proto ustrnula naše podoba tvořivé dramatiky spíše v poloze cvičení, komunikačních her a technik, které byly pro naše použití snadněji „přenosné“*“ (2005, s. 14) Jako klíčové v době vzniku její dizertační práce (1997, publikace DP v r. 2005) Svozilová viděla nutnost rozvinout a propracovat metodiku dramatické hry, *tzn. tematicky propojené dějové improvizace spojené s hrou v rolích*. (ibid., s. 14).

S tím souvisí otázky, které si klademe v souvislosti s předpoklady pro možnost využití SDH v hodinách angličtiny. Ve shodě s Danou Svozilovou vidí podobně učitele cizích jazyků i Kaová a O'Neilová (1998, s. 5), které konstatují, že učitelé preferují jazykové hry, používání připravených scénářových typů rolových her, jednoduchých rolových her a simulací umístěných na straně „controlled practice“.

Je možné využít strukturovanou dramatickou hru v hodině anglického jazyka na 2. stupni základní školy? Publikace a materiály určené pro učitele této věkové skupiny jsou většinou založené na jednoduchých hrách (jazykových či dramatických), či na připravených typech dialogů, krátkých her určených k nacvičení. (Hanšpachová a Řandová, 2007; Phillipsová, 1999; Maley a Duff, 2005; Wesselsová 1987; Beddal, 2006; Eibenová, 2013) V současné didaktické literatuře v českém kontextu chybí publikace věnující se SDH v jazykovém vyučování<sup>93</sup>.

V předchozí části jsme si definovali SDH a její základní atributy.

Eva Machková k charakteristice SDH uvádí: „*Některé sekvence, situace, události nebo jejich stránky, klíčové pro zkoumání a řešení zvoleného tématu, jsou jakoby vyňaty z příběhu a rozvedeny do větší šířky a hloubky, jiné, méně důležité pro rozvoj tématu se mění v stručnou informaci (vyprávění, debata, literatura), která slouží jen jako můstek k další sekvenci a nerozvádí se*“ (2004, s. 104), Kaová a O'Neilová podobně komentují strukturu SDH v jazykovém vyučování. „*Situace mohou být rozvíjeny epizodicky, nebo v částech, aby zdůraznily různé aspekty světa dramatu. Toto zahrnuje pečlivé členění a*

---

<sup>93</sup> Strukturováním s využitím konvencí/ technik SDH v sousedním Slovensku v jazykovém vyučování se inspirativně s ohledem na tuto věkovou skupinu věnují Billiková a Bačová (2013) literární předloha a DV (Golem), Vodičková, M.: Romeo a Julie (dizertační práce).

*vrstvení dramatických jednotek nebo epizod, často ne-lineárně, aby co nejlépe rozšířily a obohatily fikci.*“ (1998, s. 13)

SDH v pojetí Kaové a O’Neilové zahrnuje aktivní identifikaci a exploraci fiktivních rolí skupinou. Výsledkem (výstižný pojem „end product“) je zkušenost (experience) sama a reflexe, kterou to generuje. Dodávají k tomu jednu z důležitých myšlenek Dorothy Heathcotové, podle které drama není přeřikání příběhů v akci, ale v situacích, kde jsou konfrontováni lidé, kteří se na základě jednání mění. (ibid., s. 12). Autorky konstatují, že klíčoví jsou žáci v roli, ne postavy, ale jejich přístup. Čím jsou aktivity náročnější na imaginaci, tím větší nároky jsou kladeny na účastníky zapojit se do DV dramatu.

Vyjdeme-li ze samotného názvu struktura, zjistíme, že v jazykovém vyučování se jedná o strukturování dvojí a to dramatické (pomocí použití dramatických technik) a jazykové (použití jazykových struktur, slovní zásoby, komunikačních dovedností). Pro ilustraci problematiky aplikace SDH do jazykového vyučování uvádíme dva příklady : První je následující příklad z publikace Kaové a O’Neilové „Street Children“ (Děti ulice) založený na sociální tematice (ibid., 13-15). Druhým příkladem je SDH navržené autorkou této práce (viz Lekce 2 – Práce s příběhem (Hansel and Gretel), která je součástí empirické části – experimentální výuky.

Název: „Street children“ (děti ulice)

Strukturovaná dramatická hra proběhla v rámci 3hodinového workshopu. Studenti (střední školy) byli požádáni, aby si představili, že jsou v rolích dospělých členů rodin, kteří se rozhodli vzít do pěstounské péče děti z ulice z Jihoamerických měst. Učitel v roli sociálního pracovníka jim přišel poděkovat a přinesl jim informace spojené s podmínkami, v jakých tyto děti vyrůstaly (fotografie, statistiky, novinové články, reportáže). Všechny tyto aktivity se odehrály v mateřském jazyce studentů (AJ). V rámci skupinové práce studenti „vytvořili“ konkrétní děti, které si chtějí vzít do „pěstounské péče“ – vytvořili jejich jména, věk + specifické okolnosti jejich života. Dále studenti začali pracovat na slovní zásobě, kterou cítili, že potřebují, až je budou mít přivítat doma. Následně napsali dopisy v L2 (španělština), kde popisovali své domovy a život, jaký je čeká, až se setkají. Dále následovala změna perspektivy a studenti pracovali na přípravě živých obrazů, které měli znázorňovat moment ze života dětí ulice. Následovalo krátké předvedení obrazů ostatním. Studenti v L2 spontánně vyjadřovali své pocity vzhledem k obrazům. Dále na sebe vzali roli těchto dětí a psali krátké dopisy či deníčky v L2, kde stručně popisovali svoji situaci a své naděje do budoucna. Poté učitel vybral několik studentů, kteří byli schopni zvládnout náročnější typ role play. Tito žáci zůstali v roli dětí z ulice. Zbytek skupiny se vrátil do rolí dospělých budoucích pěstounů. V menších skupinách (3-4) probíhaly setkání s možnými „pěstouny“ a komunikace mezi nimi. Učitel instruoval studenty v rolích dětí reagovat problematicky, neulehčovat práci dospělým. Učitel v roli sociálního pracovníka asistoval s jazykem u různých skupin.

Další epizoda spočívala na vybudování většího napětí, bez vnější asistence učitele a více spontánně v L2. Učitel vystupoval v roli španělsky mluvícího zastupitele města, který měl vyhovět žádosti pěstounů o „uvolnění“ dětí do nových rodin. Učitel v roli autoritativně popíral velké problémy těchto dětí a bagatelizoval celou situaci. Studenti v rolích pěstounů museli argumentovat a přesvědčovat úředníka o své pravdě. Po této diskusi, která neskončila dohodou, studentí

pracovali na své argumentaci, propracovali ji jak lingvisticky, tak i strategicky. Po druhém setkání se úředník „uvolil“ na případ podívat.

V závěrečné fázi dramatu učitel vysvětlil, že uplynulo 10 let od poslední epizody. Studenti (nyní v rolích adolescentů, kteří vyrostli z původních dětí ulice) měli za úkol vytvořit ve skupinách scénu zahrnující pohyb i dialog, která ukazuje na rozhodnutí, které před lety učinili.

Pokud bychom měli popsat tento příklad SDH, je důležité zmínit práci na postavách v individuálním i chronologickém aspektu. Studenti vytvářeli postavy dětí sami na základě konfrontace svých představ a faktografických zdrojů (konstruktivistický přístup), jejich postavy měly možnost jednat a posun v jejich rolích odráželo nastavení situace o deset let později. Rovněž důležitou roli hrála postava učitele v různých rolích, která zahrnovala roli facilitátora, organizátora, člověka, který uvede do situace, a též dominantního ... (viz dále učitel v roli – konkrétní pozice). Z komunikačního hlediska měli studenti možnost se vyjadřovat jak spontánně bez přípravy, tak i na základě přípravy, studia podkladů, informací, strategických rozhodnutí. Přítomnost konfliktu byla celou dobu zřejmá. Zajímavá byla i role L1<sup>94</sup>, kterou autorky zmiňovaly jakou vhodnou formu na úvedení do relativně komplikované situace dětí ulice, jejímž účelem bylo nabuzení zájmu.

V rámci přípravy SDH v jazykovém vyučování může učitel bezesporu maximálně těžít z dobré volby pre-textu (např. O’Neilová, 1995, 1998; Di Pietro, 1987). V případě „dětí ulice“ učitel využil možnosti faktografického materiálu v L1. Je však možné uvést SDH též formou L2 – např. použitím textů, které jsou autentické, doplněné překladem problémových slov v L1. Zásadou by měla být přiměřenost L2 vstupu, který slouží primárně k pozitivnímu „naladění“ na „chut“ žáků rozvíjet drama, a ne je přehltnout množstvím neuchopitelných informací v L2. V případě uvedení do komplikovaného tématu je tedy použití L1 vhodné jak pro žáky, tak i pro učitele.

K problematice úrovně osvojení jazyka a schopnosti komunikace v rámci role play uvnitř SDH Lantolf a Khanji, 1982 (cit. In Kaová a O’Neilová, 1998, s. 29) poznamenávají: „*V lingvistice jsou komunikační dovednosti (negotiation skills) považovány za vyšší stupeň dovedností, přesto mohou studenti s nejnižší urovní komunikačních dovedností komunikovat/ jednat, pokud mají příležitost a motivaci.*“<sup>95</sup> Opět jsou v této souvislosti připomínány techniky založené na non-verbální komunikaci.

<sup>94</sup> Více k otázce užívání L1 v jazykové výuce viz kapitola 4.1.

<sup>95</sup> „*In linguistics, negotiation is seen as a higher level skill yet students with the lowest level of communication skills can negotiate if there is opportunity and motivation.*“

Pantomima se stává funkční alternativou komunikace pro žáky s nižším stupněm jazykových schopností. K problematice reflexe v dramatu Kaová a O'Neilová poznamenávají, že nutně nemusí sloužit v jazykovém vyučování k rozebírání jazykových (např. gramatických, lexikálních) chyb, ale též k rozvinutí dramatu dále formou písemnou (další psaní v rolích, s odstupem času, psaní dopisů, novinových shrnujících článků, tvorbě map, výkresů) apod. (ibid., s. 32).

Dalším významným krokem k úspěšné realizaci strukturování ve VAJ je aplikace vhodných technik. Znalost níže uvedených technik a zkušenost s nimi je předpokladem SDH a může usnadnit strukturování dramatické práce.

### 3.6.2 Techniky strukturování

Konvence, též techniky<sup>96</sup> patří do kategorie strukturovaného dramatu, tvoří jeho těžiště, kde jako jednotlivé techniky pomáhají rozvoji dramatu, naznačují způsoby prozkoumávání různých aspektů dramatických situací, příběhů. Jistě je možné jejich použití v přípravných fázích tzv. fabulované improvizace, kde „slouží jako cesta k prohloubení pochopení a zvládnutí postav, situací, sekvencí souvislého příběhu, které jsou jejím základem“ (Machková, 1998, str. 105).

K užití technik Dana Svozilová poznamenává: „Konvence jsou pouze jistými formami, které může učitel volit za ústředním účelem. A tím je společné hledání obsahů a obecnějších symbolických významů, které jsou skryty ve zpracované látce.“ (ibid., s. 47) a dále pokračuje: „Vznikají v daném čase, daném prostoru s konkrétními účastníky, protože jsou to oni, jejich zkušenosti, jejich postoje, které hru svým obsahem naplňují. Tím si vytvářejí vlastní výklad, význam a smysl daných situací, vztahů, dějů, což je základním předpokladem pro následné porozumění.“ (ibid., s. 48)

Při jazykovém vyučování je možné použít tyto techniky jako vhodný postup při zkoumání nejen strukturovaných dramatických celků, což může být pro učitele cizího jazyka bez předchozích zkušeností z oboru DV poměrně problematické, ale i při běžných hodinách anglického jazyka v rámci univerzálních typů aktivit, se kterými se v učebnicích

---

<sup>96</sup> Jonothan Neelands je autorem termínu „convention“ překládán slovem konvence a rozpracovává je ve své stěžejní publikaci Structuring drama, ze které čerpají i čeští odborníci na dramatickou výchovu. E. Machková považuje překlad a užívání termínu konvence za terminologicky nešťastný a preferuje termín techniky.



můžeme setkat. Postupně si tedy vyzkouší práci s technikou, jejími možnostmi, naučí sebe i žáky daným způsobem pracovat při výuce. V přípravě anglické lekce s SDH učitel vybere a sestaví konvence podle kritérií, sledující obsahy, jenž je možné z hlediska významů zpracovat, ale zároveň musí určit, která témata a konkrétní jazykové dovednosti budou relevantní.

Na závěr této podkapitoly uvádíme výběr z technik strukturování, které byly součástí lekce práce s příběhem. Na tomto místě vybrané techniky pouze stručně obecně charakterizujeme. Příklady, na nichž prezentujeme možnosti jejich aplikace do VAJ, opět vycházejí z cílové skupiny 2. stupně základní školy, jsou z větší části použity a vysvětleny na konkrétních příkladech v plánu lekce 2 „Práce s příběhem“, viz 5.3.3.2.

Mezi vybrané **techniky**<sup>97</sup> (**ang. dramatic conventions/ techniques**) strukturování patří následující (uvádíme primárně anglický název, vzhledem k jeho ustálenosti v odborné literatuře). Příklady užití v jazykovém vyučování jsou dílem autorky práce :

- **Caption making, captioning** (titulkování)

Vhodné např. pro rozšíření akce naznačené živým obrazem, pantomimou, kdy obrazu dodáme název shrnující akci (syntéza).

VAJ: žáci se učí akci popsat, nazvat, zvolit z popisu (there is, there are, they are working....) jednoduchý nadpis, nebo mohou použít formu přímé řeči ( ve smyslu doplnění obrazu do komiksu)

- **Context building** ( budování kontextu)

Akce směřující k budování kontextu, dokreslení postav, místa, využívání zdrojů (literatura, dopisy, obrázky, rekvizity, poslech).

VAJ: velmi vhodné pro využití tzv. extensive reading, creative writing ( čtení z různých typů pramenů, které doplňují kontext pro danou situaci, např. viz Street children) využití psaní dopisů, deníků, zpráv, možné uplatnění též s využitím poslechu (písňe, dobových nahrávek dle úrovně žáků) v případě rekvizit – rozvoj imaginace a vyjadřovacích schopností ( např. it's a thing...; he used to work with this thing...).

- **Taking sides/ Spectrum of difference** ( vyjádření vztahu postojem)

Na koncích pomyslné linie jsou opačná stanoviska. Účastníci svůj názor vyjádří postojem na určité pozici linie. Akci dodává zejména dramatický rozměr.

VAJ: Tato technika umožňuje nonverbální reflexi porozumění dramatické práci v různých fázích. Primárně není založena na řečových schopnostech. Výhodou je účast všech žáků. Zaujmutí určitého postoje na ose vyjadřuje názor, který je výsledkem předchozích debat, řešení konfliktů.

<sup>97</sup> Pro doplnění a rozšíření technik : v anglickém originálu viz J. Neelands : Structuring drama work, 1990, v překladu charakteristiku technik uvádí J. Provazník (Dětská scéna, 1995) či jsou velmi dobře popsány v publikaci J. Valenty: Metody a techniky DV. Přehled uvádí též Machková, 2004; Morganová, Saxtonová, 2001. Živé obrazy, (still pictures) a narativní pantomima jsou jako jedny z klíčových technik podrobně popsányv oddíle věnovaném pantomimě viz 3.4).

- **Character on the wall** ( postava na zdi)

Využívá se pro práci na postavě, záznam na flip chart. V průběhu akce se „postava“ může doplňovat informacemi.

VAJ: Vysoce efektivní využití na 2. stupni základní školy – dotazy na postavu může klást učitel, učitel v roli, žáci, žáci v roli. Postava zůstává s popisem na očích žákům během dramatu a mohou ji doplňovat, měnit, odhalovat další motivy... užití popisu osoby (vnější, vnitřní, ale i minulost ( kritické momenty v minulosti), přítomnost, budoucnost ( sny).
- **Overheard conversation** ( zaslechnutý rozhovor)

Informace, které nejsou „běžně dostupné“ je možné získat zaslechnutím částí rozhovorů nebo celých částí.

VAJ: příležitost pro rozvoj poslechových dovedností žáků. Učitel v roli může např. „telefonovat“, žáci slyší jen jednu část hovoru, domýšlí si smysl, obsah rozhovoru.
- **Alley** ( alej, ulička)

Student/i v roli prochází uličkou, jež je tvořena dvěma řadami účastníků, kteří vyjadřují názory na situaci, např. jak má daná postava jednat. Je možné ji využít v momentu rozhodování. Např. mám jít „za školu“ nebo ne.

VAJ: technika umožňující individualizaci a diferenciaci v konkrétní dramatické práci. Žáci dle svých možností a schopností, dle daných pravidel se mohou vyjadřovat ( udílení rady – motivující pro danou věkovou skupinu) k situaci, dalším krokům postav. Vyjadřování je možné předem vymežit strukturou, kterou používají, či nikoli ( rozsah accuracy / fluency)
- **Diary** ( deník)

Využívání úryvků z osobního života postavy, zahrnuje čtení, kompletaci informací, interpretaci ...

VAJ: psaní v roli je motivující, žáky nespojuje přísností dodržet útvar, možnost individualizace, diferenciaci
- **Defining space** ( vymezení/ tvarování prostoru)

Vykreslení situace, např. bojiště, zámek, místo činu pomocí verbalizovaného provedení daného imaginárního prostoru. Např.: Pozor, tu jsou těžké dveře, které nejdou otevřít, po levé straně je rytíř ve zbroji...

VAJ: prostor pro imaginaci, uplatnění verbálního popisu v prostoru, polechové dovednosti, soustředěnost, žáci reagují podle instrukcí, fyzická představivost objektů v prostoru.
- **A day in the life** ( den v životě)

Technika, která přibližuje postavy, pomáhá hledat motivy jejich jednání, zahrnuje minulost přítomnost, budoucnost.

VAJ: vhodné pro popis dne v životě dané osoby – příležitost pro zopakování časů netradičním způsobem př. den v životě čarodějnice, vlka...( v nesčetných variacích se opakuje v každé učebnici stále stejný popis typu : What do you do every day?, What did you do yesterday ?).
- **Posters** (plakáty)

Vytváření „obrazu situace“ – záznam děje, vybrané důležité momenty, název shrnující akci, budování kontextu.

VAJ: opět technika, která využívá psaní, dovednosti shrnutí.

- **Hot seat** (horké křeslo)

Umožňuje se vyptávat postavy v roli. Je možné mít postavu zastoupenou i více účastníky, kteří musí zachovat integritu dané role.

VAJ: jedna z nejužitečnějších technik, žáci v roli mohou vystupovat a být dotazováni, jako vhodná realizace se jeví reprezentace 1 postavy např. třemi žáky v 1 roli. Výhodou je vzájemná jazyková výpomoc, zároveň nutnost vnímání jeden druhého a konzistentní odpovědi. Alternativou je též učitel v roli.

- **Mantel of an expert** ( plášť experta)<sup>98</sup>

Žáci jsou v rolích odborníků na určitou problematiku. Např. řešení v Street children : experti z řad sociálních pracovníků, imigračních pracovníků, učitelů ze školy... Žáci se cítí odpovědní, vyžaduje další samostatnou přípravu. Delegation práce z učitele na žáky.

VAJ: motivující způsob, kterým může učitel přimět žáky k samostudiu ( pro svoji roli musí být vybaveni znalostmi, informacemi, aby obstáli v diskusi a řešení problému).

### 3.6.3 Učitel v roli

V DV je koncept učitele v roli (teacher-in-role, TIR) dán jako velice specifická metoda. Nejedná se o situace, kdy jako učitel vstoupím tzv. do role učitele (tj. chovám se kriticky, chápavě, jako manažer třídy, kamarád). Jedná se o osobní vstupování do rolí v rolové hře (role play), následné vystupování z role, vstupování do role jiné. Učitel se pohybuje uvnitř hry. Po vystoupení z role plní další role učitele, které již nejsou dramatické, viz výše např. role instruktora. Využití učitele v roli je zejména důležité v rámci strukturované dramatické hry.

Josef Valenta v kapitole „Učitel v roli“ ( 2008, s. 310-335) uvádí následující funkce a Dana Svozilová (2005, s. 37) je doplňuje :

- TIR umožňuje řídit a strukturovat drama zevnitř, být součástí hraného světa.
- TIR umožňuje dostat děti poměrně rychle a efektivně do hry, nabízí radost, zábavu, změnu dosavadní práce a skupinové dynamiky.
- TIR lze využívat jako startovací techniku na začátku dramatu.
- TIR nabízí model rolového jednání pro danou postavu včetně použitého jazyka a chování postavy, poskytuje žákům protihráče, spoluhráče.
- TIR umožňuje posunovat děj.
- TIR umožňuje prezentovat určité výzvy ( focusing ).
- Vnáší do hry prvky napětí, kontrastu, překvapení, vyhocení.
- Vytváří šanci pro sdělování skrze symboly (cíp sukně, klobouk, lahev se vzkazem atd.).

V další části zaměřené na rozdělení, funkci a význam rolí jsou charakterizovány jednotlivé role dle nejčastěji zavedených charakteristik v metodické literatuře: 1.

<sup>98</sup> Rozsáhlá publikace k tématu – Heathcotová, D., Bolton, G. Drama for learning. : Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education, 1994.

okomentovaná charakteristika vycházející z Morganová, Saxtonová, 2001; Heinigová, 1993 v publikaci Josefa Valenty (2008) a 2. charakteristika dle Dorothy Heathcote (1994, též in Valenta, 2008). Role učitele jsou popsány a následně jsou role rozvedeny z pohledu využití učitelem anglického jazyka ve výuce anglického jazyka na základní škole, s možnou variabilitou dle úrovně znalostí žáků, stupněm zkušenosti /nezkušenosti s dramatem<sup>99</sup>.

1. **Autorita** (authority, leader) dle Valenty

Já, který vím. (One, who knows) dle Heathcote

Příklad: vůdce kmene, ředitel továrny.

Popis postavy: Tato postava je nositelem vysokého statutu, určuje pravidla, ukládá úkoly, modifikuje dění

Učitel obecná rovina: autoritativní role, blízká běžné učitelské roli toho, kdo rozhoduje, vede žáky určitým směrem.

VAJ: přirozená role pro učitele „tradičního typu“ . Je vhodná pro učitele, který s dramatem ve výuce začíná, vystupuje obvyklým způsobem v roli.

Příklad: viz lekce hra s příběhem: Učitel v roli macechy Hansel a Gretel rozezlen kritizuje Hansel a Gretel ( žáci v rolích) za nevhodné chování, ujídání ze spíše atd.

2. **Autorita / protivník (opposer, antagonist)** dle Valenty, Morgan-Saxton

Příklad: vůdce opozice v kmeni, ředitel konkurenční továrny.

Popis postavy: postava je nositelem vysokého statutu, může přinést do situace, hry napětí, konflikt.

Učitel v obecné rovině: autoritativní role, nabízí možnost opozičních návrhů, výzev.

VAJ: přirozená role učitele, který díky své dominantní roli může přinést pomoc do situace jazykových formulací žáků; zejména v případě, že již žáci v roli např. nemají k tématu co říci, či žáka v roli vůdce si neví rady jak dál, v momentu kdy se od něj očekává proslov, či jiný typ vystoupení – učitel představí „vzorovou paralelu z opoziční role“ a tím napomůže projevu žáka.

3. **Autorita zvenčí ( authority outside action)** dle Valenty,

Příklad: vůdce jiného spřáteleného kmene, odborník na problematiku z instituce EU.

Popis postavy: postava není zainteresována zásadním způsobem, má o problematiku zájem, je zkušená, je jí nasloucháno.

Učitel: nižší stupeň autority, nemá vysokou možnost řídit a usměrňovat akci, ale komentuje, přispívá radou.

VAJ: viz hra s příběhem : v rámci veletrhu čarodějnic – koordinátor veletrhu – prochází mezi stánky (skupiny a jejich prezentace výrobků ), radí s taktikou získávání zákazníků, pomáhá s jazykovou úpravou jejich prezentací z pozice role.

4. **Druhý muž ( second in command, mid-authority)** dle Valenty, Morganové a Saxtonové

---

<sup>99</sup> Časté jsou odkazy na vlastní lekci, která je součástí experimentální výuky, kap. 5.(lekce 2 hra s příběhem), kde jsou mnohé z uvedených příkladů uvedeny v kontextu.

Příklad: zástupce vůdce kmene, bratr, tajemník ředitele továrny

Popis postavy: Tato postava nemá tak výraznou autoritu, ale patří k lidem okolo autority, může se na vůdce odvolávat, nebo naopak říkat: „nevím“.

Učitel: odpovědnost hráčů se zvětšuje, učitel v roli má menší možnost ovlivňovat dění.

VAJ: Vhodné k rozvinutí děje, kdy je možné rekapitulovat znalosti o tématu, převést formu sdělovací či vypravovací do konverzační podoby. Dramatické situace vyjádřené např. pomocí živých obrazů z rodiny, kde je akce pouze naznačena pro představivost, je vhodné verbalizovat vygenerované myšlenky v situacích.

Příklad: učitel v roli fiktivní sestry macechy (Perníková chaloupka) může přijet na návštěvu. Situace probíhá formou rozhovoru učitele v roli sestry s žáky v roli macechy nad šálkem čaje (celá skupina reprezentuje 1 postavu). Učitel v roli volí vhodná témata k rozhovoru. „Popiš mi, co dělají děti každý den“, „Co dělá Tvůj muž?“ „Co peníze, máte?“ Dle pokročilosti žáků „dovolí“ rozhovoru probíhat i v minulém, popřípadě budoucím čase volbou přiměřených typů otázek.

## 5. **Ďáblův advokát (devil's advocate)** dle Valenty, Morganové a Saxtonové

Příklad: rebel v kmeni, jeden z členů tovární rady.

Popis postavy: nejedná se o postavu protivníka, ale spíše člověka, který zpochybňuje, kritizuje, může mít informace navíc, je často členem společnosti.

Učitel: může prověřovat postoje a názory postav, vytvářet tlak, ujasňovat názory a důvěru v drama.

DV: příležitost pro rozvíjení názorů a postojů v oblasti kritiky, sebekritiky, co je lehčí, navrhnout řešení nebo kritizovat – paralely ve škole, rodině, politice...

VAJ: pro samostatné využití příležitostí, které tato role poskytuje, je stran pokročilosti (A1/2) žáků 2. stupně základní školy využití velmi omezené. Variantou na princip této role by mohla být hra „v opozici“ neboli zjednodušující strategie jak po myšlenkové, tak i po jazykové stránce

Například: viz práce s příběhem: sourozenci Hansel a Gretel – žáci jsou v roli Hansel v situaci, kdy se ocitnou sami v lese bez otce a nabízí řešení na otázku „Co dělat?“ Učitel v roli Gretel je v „opozici“ a s návrhem nesouhlasí, tj. převádí je do záporu.

## 6. **Zprostředkovatel (intermediate)**

Příklad: posel, spolupracovník z detašovaného pracoviště.

Popis postavy: nepatří k hlavním, je zejména nositelem zpráv, důležité je, „co říká“ a „jak to říká“, druhotné je „jaký je to člověk“.

Učitel: v této roli je užitečné přinést další informace, nasměřovat debatu, hru určitým směrem, navodit napětí, změnu a kontrast.

VAJ: vhodné použití při posunu děje, přesunutí situace směrem dále, učitel sleduje své učební cíle, v jazykové výuce je nositelem informací, které třída vyslechne – tj. poslechové cvičení s porozuměním.

Například: posel vysvětlí Karkulce, která se dostat k babičce, v konkrétní situaci je popisována cesta, žáci přitom zakreslují do mapy dle instrukcí, kde je doupe vlka, dům Karkulky, babičky.

## 7. **Člen (one of the group/gang)**

Příklad: člen kmene, zaměstnanec továrny.

Popis postavy: zpravidla je běžným členem společnosti nebo skupiny. Neví víc, neví méně, než její ostatní členové, nevyčnívá žádným způsobem ze skupiny.

Učitel: má šanci vejít do stejné role jako žáci a pohybovat se v diskusích na stejné úrovni jako oni. Často se musí podřídít jiné autoritě např. reprezentované jinými žáky.

VAJ: relativně „riskantní“ role pro učitele, ve své roli by se neměl nechat svést k vystoupení z role dříve, než bude třeba, dát žákům pocit, že může být jedním z nich, a zároveň umožnit žákům tzv. posouvat příběh dál. V jazykové výuce se jedná o moment tzv. fluency practice. Žáci sami tvoří věty podle předem daných pravidel, struktur bez opory učitele. (Míra samostatnosti nebo opory o danou strukturu jsou diskutovány v samotné lekci). Hodnocení úspěšnosti aktivity tkví ve schopnosti instruovat druhé, ti nám rozumí a adekvátně jednají. Je možné doporučit poté reflexi k dané akci - větných struktur k rozboru, po ukončení akce a vystoupení z role, ve které absentuje adresná kritika. Tuto formu zvolíme zejména v případě častého výskytu chyb znemožňujících dorozumění. Forma zpětné vazby: věty na tabuli.

Příklad : viz hra s příběhem : učitel v uličce v lese, kdy je jedním z těch, kteří ovlivňují, kam Hansel a Gretel půjdou... jestli k chaloupce nebo zpět . Aktivita má cíl (cesta dopředu/dozadu), jazyk je prostředek. Signalizace o ukončení dané akce může být zvukový signál po vypršení časového limitu, neboli ani signál o ukončení akce (tak typické pro učitele ve své tradiční roli není na něm.

## 8. Bezmocný ( helpless, victim role, „I need help“ – „I don't know“ role)

Příklad: člen kmene, který pozbyl práva; zaměstnanec továrny – propuštěný.

Popis postavy: osoba vyžadující od ostatních péči, může a nemusí být součástí společnosti.

Učitel: pro žáky se otevírá možnost pomoci „dospělému“. Kontrola hry je výrazně omezena, pojistkou může být „odmítnutí“ pomoci, útěk atd.

VAJ: Ze strany žáků je silná motivace k jazykové produkci, udílení rady, pomoci. Je vhodné akci důkladně připravit, aby nemusela být přerušena z důvodu jazykových komunikačních problémů. Žáci si mohou předem připravit ve skupinách varianty reakcí. Učitel jim může „dodat“ vhodné struktury jako např. „You should, .... You shouldn't“.

Příklad: hra s příběhem: otec odvede děti do lesa, vrátí se domů a uvědomí si, co svým slaboštvím způsobil. Akce začíná v momentě, kdy učitel v roli otce jde na své oblíbené místo (žáci určí, které to je - fotka matky dětí, les, dílna) a radí se, zpovídá se komu ( opět žáci určí osoby/ objekty kamarády, lesní bytosti, stěny dílny).

## 9. Navrátilší se ( absentee)

Příklad: člen kmene vracující se z cesty, zaměstnanec, který byl na dovolené.

Popis postavy: jedná se o postavu někoho, kdo se vrací po dlouhé době, z míst, kde neměl informace o dění. Je součástí společnosti s uvolněným kontaktem.

Učitel: prostor pro oživení důležitých faktů, rekapitulaci a sumarizaci, důležité pro rozvíjení děje. Absentér může zklidnit situaci, příliš intenzivní hru. Žáci v roli nabízejí své interpretace. Korekce je možná pochybováním : „Really?“

VAJ: Jedná se o velmi variabilní použití v jazykové výuce. Pro časovou úsporu je možné využít znalosti děje pohádek či klasických příběhů, tj. nalézt vhodný dramatický moment a situaci , na kterém je možno zopakovat/ procvičit slovní zásobu, gramatické struktury, porozumění poslechu části příběhu bez nutnosti časově náročné rekapitulace, seznámení s obsahem ( jedná se o notoricky známé pohádky). Např. deskripce perníkové chaloupky za účelem procvičení slovní zásoby „dům a jeho vybavení“ atd. Může být i použit pro práci na vhodném článku/ rozhovoru z učebnice, kdy v rolích „napojených“ na děj (záchrana tonoucí kočky, planety, životního prostředí) může učitel v roli přijít a dotazovat se na obsah přečteného/ vyslechnutého textu či zahrané scénky. Jedná se též o jakousi „motivující“ alternativu ke tradičnímu „What was the text about?“ ( O čem byl text?).

## 10. Nízký status ( lowest status, outcast role) Valenta

Okrajová role Morganová, Saxtonová

Příklad: psanec kmene, uklízečka v továrně.

Postava: sama postava nemá mnoho šancí, má u společnosti „vroubek“. Nemá mnoho co ztratit, může mluvit otevřeně, poukazovat na drobnosti a ostatní se mohou směřem k ní více zveřejnit, neboť mají vyšší status.

Učitel: žákům je nabídnut pohled na roli učitele s jiným než obvyklým statutem.

VAJ: viz hra s příběhem: Využití učitele, ale nakonec i žáků v roli „uklízečky“, který na veletrhu čarodějnic obchází stánky a upozorňuje s rekvizitou ( smetákem) v ruce na „chyby“ na plakátech.

### 3.7 Dramatizace a představení

Posledním pojmem, který uvádíme je dramatizace (dramatization and performance, play). Z našeho pohledu se jedná o zřejmě termín nejproblematictější, jeho chápání opět velmi široké a i z tohoto důvodu je tato podkapitola řazena jako poslední. K tomu přispívá i překlad z anglicko-českého pedagogického slovníku Mareše a Gavory, kde je „dramatization“ přeložena takto: „...*může jít o pouhé dětské hraní „na něco“, „na někoho“, hraní „jako“ anebo o složitější zpracování pohádky, příběhu, skupinové řešení situace apod.*“ ( 1999, s.52). S pojmem dramatizací ( angl. dramatization) se například můžeme setkat v těchto případech:

- dramatizace rozhovoru v učebnici,
- dramatizace známé pohádky,
- práce na přípravě představení.

Podle Phillipsové (1999) v DV nejde primárně jen o představení (produkt), ale o proces založený na dramatických postupech, jenž je součástí procesu jazykového učení, hlásí se spíše, použijeme-li její terminologie v angličtině, k „dramatizing“ (chápáno jako DV proces) než k „drama“ (produkt – představení). K této problematice, vědoma si často zúženého pohledu mnohých učitelů a veřejnosti, vymezuje Phillipsová problematiku DV tímto způsobem: „*Slovo „ drama“ ( v našem pohledu DV) může produkovat představu představení, sehraného nervózními dětmi, které připravují podráždění učitelé a sledují nadšení rodiče.*“<sup>100</sup> Proto autorka oblíbené publikace „Drama with children“ DV přisuzuje příležitost dát dětem možnost zapojit svou osobnost, „oživit“ mechanické jazykové struktury a přiznává šance méně průbojným dětem se „schovat“ za roli. Navrhuje způsoby, kterak zapojit děti do „textu“ tím, že se osobně angažují, se jazyk stává více smysluplný a zapamatovatelný, než na základě pouhého mechanického

<sup>100</sup> Citace „*The word drama may produce the image of an end-of-term play, staged by nervous children, organized by overwrought teachers, and watched by fond parents*“ (1999, s. 5), k této problematice též dizertační práce Johnové, 2011

opakování nebo drilu. (ibid., s.5 -6). Taktéž Maley a Duff v souladu se současnými trendy (naznačenými v kapitolách úvodních) zdůrazňují sílu a hodnotu dramatických aktivit sobě samých, upřednostňují práci (proces) na produktu (představení) před produktem samotným (1984, s. 6). Další autoři ( Ken Wilson, 2008, Maley, Duff, 2005) nazývají tento typ práce: práce se scénářem ( angl. working with scripts). Scénář podle něj označuje jakýkoli dlouhý dialog, skeč nebo krátkou divadelní hru a může být vyvrcholením práce s improvizacemi (2008, s. 97).

Zmiňovaní autoři proto práci směřující k produktu (představení ) rozdělují do fází, které napomáhají k osvojení gramatických struktur, slovní zásoby formou různých typů dramapedagogických postupů. Žák tak postupuje procesem práce s jazykem, seznamuje se postupně s postavami, situací, dramatickým ohniskem a dochází nakonec k fázi „učení se textu“ a představení.

Autoři<sup>101</sup> pracující s dramaturgií k této problematice přistupují z odlišných pozic a věnují pozornost různým aspektům a fázím tohoto procesu. Obecně bychom mohli fáze tohoto procesu směřujícímu k finální prezentaci, vystoupení žáků rozlišit takto:

1. Výběr textu již hotového (příběh, skeč, upravená divadelní hra) nebo tématu (sociální problematika, školní prostředí apod...) vhodného k dramaturgii. Výběr je prováděn učitelem, učitelem ve spolupráci se žáky.
2. Zkoumání možností zpracování textu ( hlavní míra učitele), případná úprava textu, rozšíření, zkrácení, jazyková modifikace, prostor pro návrhy žáků.
3. Práce na textu – společné čtení, hledání ohnisek, jazykových problémů, jazyková příprava, možností improvizace pro žáky, varianty závěru...
4. Stanovení rolí, rozdělení rolí.
5. Učení se, nácvik textu jednotlivých rolí.
6. Zkoušky před představením ( bez kostýmů, rekvizit, s kostýmy a rekvizitami...).
7. Samotné představení.

Za každou fázi je vhodné zařadit nějakou formu reflexe a zpětné vazby, která může významně ovlivnit proces sám i výsledné představení. Jako témata je možné zpracovávat podněty z oblasti jiných oborů (mezipředmětové vztahy – geografie, historie...).

---

<sup>101</sup> Publikací k dramaturgii v české dostupné literatuře Hanšpachová, 2007; Eibenová 2013; ze zahraničních zdrojů určených pro učitele aj s relevancí pro 2. stupeň základní školy např. Phillipsová, 1999; Maley a Duff, 2005; Beddal, 2006.



Pokud bychom měli shrnout dramaturgii v jazykovém vyučování, její uplatnění vzhledem k dostupné literatuře nacházíme spíše na prvním stupni (např. Hanšpachová, Phillipsová, učebnice pro 1. stupeň základní školy). V českém kontextu je k dispozici málo vhodných textů k dramaturgii pro sledovanou věkovou skupinu v porovnání s texty určenými pro 1. stupeň základní školy. Je třeba konstatovat, že zastánci představení jako výsledného produktu mohou argumentovat tím, že výsledek jejich práce (práce dětí a učitele) je evidentní. Je viditelným důkazem „práce“ pro účastníky představení – diváky z řad rodičů, kolegů, vedení školy.

### **3.8 Shrnutí**

Kapitola 3 je nejrozsáhlejší kapitolou teoretické části. Soustředí se na podrobné představení výukových strategií DV a možností jejich aplikace do VAJ. Cílem bylo podat výukové strategie DV a nalézt jejich shody a neshody se stávajícími deklarovanými DV postupy ve VAJ. V úvodu definujeme několik základních pojmů. Teoretický výklad je doplněn o praktické ukázky technik, příkladů aplikace a možnosti uplatnění konkrétních jazykových jevů. Část věnovaná hrám a využití dramaturgie má v didaktické literatuře anglického jazyka větší zastoupení. Výukové postupy spojené s pantomimou, improvizací, rolí hrou, strukturovanou dramatickou hrou, učitelem v roli v aplikaci do AJ považujeme za v českém prostředí méně popsané a definované.

## 4 PODMÍNKY ÚSPĚŠNÉ APLIKACE DV DO AJ

V poslední kapitole teoretické části disertace je vysvětlována organizace výuky, problematika třídního managementu a organizační formy práce. Dále se v této části zabýváme plánováním a stavbou hodiny anglického jazyka s DV.

### 4.1 Třídní management

Dramatická výchova disponuje systémem metod a technik řízení vyučování. Podobné manažerské schopnosti u učitele rozlišuje i Josef Valenta (2008, s. 275-309) a shrnuje je do následujících kategorií<sup>102</sup>: instrukce, reflexe (včetně hodnocení), otázky, souběžné vedení (sidecoaching). V našem rozboru možností, paralel v obou studovaných oborech, považujeme výše zmíněné kategorie za nosné i v práci učitele cizího jazyka. V této části se zaměříme na srovnání těchto oblastí s uvedeným pořadím: instrukce, otázky, souběžné vedení a reflexe. Jako doplňující kategorie bude uvedena též problematika užití mateřského jazyka v hodině anglického jazyka s DV.

### INSTRUKCE

Schopnost instruovat ( podávat instrukce) patří k základní profesní vybavenosti učitele při výuce anglického jazyka na základní škole (např.Valenta, 2008; Machková, 2004; Urová, 2003, s.16). Je to prostředek, kterými učitel například:

- zadává úlohy,
- vysvětluje pravidla hry,
- organizuje formy práce,
- řídí třídu i v ne výukových situacích.

Josef Valenta hovoří o instrukci jako o formulaci učební úlohy pro žáka. V DV jsou instrukce často velmi konkrétní a činnostní (2008, s. 277). Taktéž zpravidla činnostní charakter mají instrukce na základní škole. Mnohé z typů instrukcí, někdy pouze modifikované, lze použít v hodinách angličtiny s využitím DV. Za základní kritéria úspěšného provedení dané úlohy v obou oborech považujeme zvládnutí přesných instrukcí učitelem a to v rovině formulace i následné správné interpretace u žáků. Valenta dokonce doporučuje písemné zaznamenávání instrukcí, aby došlo k přesnému pochopení, a to mluvíme v případě DV o jazyku českém.

---

<sup>102</sup> Velmi podrobné členění v publikaci str. 275-309

Metodické publikace dostupné učitelům cizího jazyka příručky typu „classroom language“ (jazyk pro použití ve třídě) (např. Salaberri, S., 1995), které jsou určeny zejména začínajícím učitelům cizího jazyka, jejichž vlastní úroveň jazyka není natolik dobrá, aby jim umožňovala bezproblémovou „komunikaci“ v L2 v hodině.

## OTÁZKY

„*Otázka je ústředním bodem učení.*“ Touto citací Francise Hunkinse uvádí Morganová a Saxtonová poměrně rozsáhlou část své publikace „Vyučování dramatu“ věnovanou „otázkám“ (2001, s. 80). Stejně tak se tímto fenoménem vyučování zabývají i mnozí další odborníci dramatické výchovy (Valenta, Machková aj.)

Mezi charakteristické rysy otázek v dramatu patří to, že se objevují v kontextu a jsou vázány na zkušenost. Z dramatického hlediska učitel neklade otázky, na něž existuje jen jedna možná odpověď... Otázky učitel volí s ohledem na situaci, probíhající akci(e), postavy v rolích. Učitel podle Machkové nikdy neříká žákům „jak“, ale nabízí jim „co“ dělat (viz 5W). Právě otázky spojené se zjišťováním kontextu jsou pro žáky, učitele a výstavbu dramatické situace podstatné. Situace učitele anglického/cizího jazyka je o to více komplexnější, protože otázky, které klade, musí být srozumitelné žákům. Tvorba otázek žáky patří v jazykovém vyučování na nižší úrovni (A1/ A2) mezi problematiku jevy. Většina učebnic a výukových materiálů pro tuto skupinu žáků prostřednictvím svých typů úloh podporují spíše formulace odpovědí a dovednosti spojené s osvojováním tvorby otázek jsou méně výrazné.

Typy otázek, pokud bychom měli situaci zúžit na DV v jazykovém vyučování, mohou zahrnovat toto základní dělení:

## DOPLŇOVACÍ OTÁZKY

Často učitel může jako podporu vypracovat „formulář“, který jednotlivé „body“ k otázkám zahrnuje. Na základě nich pak žáci v rolích tvoří situačně zaměřené otázky. Primární motivací k tvorbě otázek je „touha“ dozvědět se více o dané situaci, postavách, příběhu... (např. příběh s Hansel a Gretel : situace, kdy rodiče přijdou na policii ohlásit zmizení svých dětí, mohou mít policisté (žáci v roli) připravený formulář, který obsahuje návodná, vodítka (angl. clues) ke zjišťování otázek. Učitel v roli „otce“ na jejich otázky odpovídá. Ve své roli „zpovídaného“ může navíc nedokonalé otázky s chybami

reformulovat a přitom zůstat v roli : na otázku, která je chybně může, zareagovat ve smyslu: „ I am sorry, you mean...+ reformulace kladené otázky .

### UZAVŘENÉ OTÁZKY (zjišťovací)

Představují pro žáky „jednodušší“ situaci z pozice formulace odpovědi (ano/ne). Pro učitele je to neocenitelná pomůcka, zejména při rekapitulaci děje a kontrole práce žáků, monitoringu porozumění situaci, sumarizaci dosavadních informací (viz lekce 2, Práce s příběhem: např. .. „*Was it easy to leave the children in the forest*“).

Z další klasifikace otázek dle Valenty ( 2008, s. 303-306) uvedeme s ohledem na situaci v jazykovém vyučování pouze vybrané typy, příklady odkazují na lekci práce s příběhem.

- otázky vztahující se k učivu ( obsah hry a rolí - 5W) – jaké postavy vystupují, oč v příběhu jde... ,
- otázky propojující učivo a subjekt žáka – ( Jak by ses zachoval v roli Hansel a Gretel sám v lese? Jaký je Tvůj názor na slabost otce v situaci „zbavení se dětí“?),
- otázky vztahující se k přípravě, organizaci a provedení hry samotné – koncepčně plánované otázky ( Kterou část příběhu si zahrajeme? Potřebujeme se „vybavit“ jazykově, než přistoupíme k samotné hře v rolích?...); otázky vymezující průběh hry a stanovující její rozmanité zajištění ( Kdo bude hrát čarodějnicí? ...),
- otázky vztahující se k hráčům ( Jak jste se cítili v roli? Co Vás chcete ještě prozkoumat? Která technika byla náročná?) z jazykového aspektu : Kde jste cítili slabé místo v komunikaci? Která slovní zásoba byla užitečná? Jaké struktury se osvědčily?

### SOUBĚŽNÉ VEDENÍ (angl. sidecoaching, SC)

Valenta jej definuje takto: „*SC je postup, jímž učitel, který sám není součástí hrané situace (není v roli), ovlivňuje svými výroky či obecně verbálními sděleními různého typu hru hráčů (tedy i to, co se děje v hrané situaci), přičemž tato hra neustále probíhá a učitelova sdělení ji nepřerušují*“ (ibid., s. 307). V jazykovém vyučování je možné SC využít i jiným způsobem, kdy učitel povzbuzuje konverzaci ( např. dodáním časového údaje, „You have no time, hurry up...“ „nadhobením“ jazykových struktur, které by mohli žáci v rolích použít, aniž by přerušoval hru a přirozenou plynulost konverzace).

### REFLEXE/ HODNOCENÍ

Podle Valenty reflexe „*pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna.*“ (ibid., s. 288). Valenta člení reflexi na následující části: připomenutí, zpětnou vazbu, hodnocení, poučení, plán změny, opatření pro osobní poučení a zdokonalení.

Problematika reflexe a hodnocení, zejména autoevaluace je nyní silným proudem v jazykovém vyučování (viz např. jazykové portfolio). Sebehodnotící reflexe je v současné době také součástí mnohých učebnic pro základní školy.

Pokud použijeme DV v hodinách anglického jazyka, je primární soustředit se na cíl lekce/sledu lekcí, který je stanoven v každém aspektu zvlášť. Za primární považujeme snahu dodržet tzv. „pravidla hry“ (viz learning contract) tj. pracovat efektivně v rolích a na jejich přípravě (jazykové i dramatické). Předmětem hodnocení je schopnost obstát v komunikačních situacích, dokončit úlohu. Za práci skupiny odpovídá skupina (viz kooperativní učení). Je vhodné si na začátku roku stanovit obecné cíle + cíle individuální, které si každý žák stanoví sám.

Učitel může využít při hodnocení různé typy tzv. „pozorovacích schémat“ (např. Machková, 2004, s.188-189: hodnotící tabulka Nellie McCaslinové s označením kvalit reakcí pomocí tříbodové škály - dobrá reakce, přiměřená reakce, potřebuje speciální pozornost, pomoc; Svozilová, 2005, s. 182: sedmibodová škála pozorovacího schématu).

## ROLE MATERŠKÉHO JAZYKA (L1)

Jaká je role L1 v hodině angličtiny? O smyslu používání pouze L2 nebo L1 v hodinách angličtiny vedou didaktici diskusi (např. Choděra, 2006; Urová 2003, s. 17). Dramatická výchova (zejména koplikovanější SDH) klade na učitele nemalé nároky. Již výše zmiňované hodnotné pokusy žáků tvořit spontánní reakce na situace někdy představují též spontánní použití/střídání L1 a L2 (popřípadě na vyšším stupni L3 – plurilingvismus, kompenzační strategie). Důležité jsou komplexní dovednosti učitele cizího jazyka žáky dostatečně motivovat a naladit je na „uvěřitelné a hratelné“ drama. S tím souvisí mnohdy nízká jazyková vybavenost učitelů cizího jazyka (situace na školách je stále nedostačující stran aprobovaných učitelů AJ) a také nezkušenost s DV. Tyto argumenty ukazují na problematičnost výhradního používání pouze L2 v hodinách anglického jazyka ( k tématu též Kaová, O'Neilová, Phillipsová, Scrivener, Harmer).

Autorka této práce se kloní k pozici, která říká, že pro úplné ujasnění situace je za některých okolností vhodné L1 akceptovat/ použít a to zejména z důvodu:

- komplikovaného sdělení, které nositel role má, a pro pokračování akce je nutné porozumět zcela a jednoznačně,

- v případě spontánní reakce žáka v roli (učitel může poté „vstoupit do role toho, kdo se právě vrátil“, jazykově „pomoci“ v L2 a nechat si žáky informace zopakovat již v L2).
- efektivitu zajistit požadovaný výkon, výsledek či výstup (Choděra, 2006, s. 123, Mothejzíková, 1988, s. 32).

## 4.2 Organizační formy práce

Organizačními formami práce se zabývají především zahraniční publikace DAJ. Věnují jim velkou pozornost ve formě samostatných kapitol svých didaktických publikací (např. J. Harmer, 1991; J. Scrivener, 2005; P. Urová, 2003 aj).

Párová práce se jeví jako neproblematická forma a je zpravidla používanou organizační formou ve výuce cizích jazyků, zejména z důvodu zaměření na práci s dialogy a jednoduché organizaci práce (sezení v lavicích po dvou). Skupinová práce je často „opouštěna“ učiteli jako neefektivní z důvodů, které budou uvedeny níže. Učitelé se často uchylují k tradičnímu frontálnímu vyučování, což je v rozporu s podstatou všech argumentů pro efektivní výuku, které jsme v předchozích kapitolách uvedli. Podobně o tom hovoří např. J. Mothejzíková (1988, s. 319) „*Aplikace skupinové práce je v mnoha případech chaotické a špatně promyšlené*“ (1988, s. 319)<sup>103</sup>. Řešení nabízí kooperativní učení, jehož podstata a možnosti východisek pro učitele cizího jazyka je charakterizováno v následující podkapitole.

### 4.2.1 Kooperativní učení

Kooperace, formy skupinové práce jsou v popředí změn spojených s kurikulární reformou. Skupinová práce – na rozdíl od frontálního vyučování – je mnohými učiteli deklarována, jako velmi častá forma práce v jazykovém vyučování. Mnohdy tomu tak je, ale ne vždy se jedná o kooperativní učení. Často je skupina jen organizačním opatřením, které vykazuje minimální (nebo žádné) rysy kooperace. Pro vymezení pojmu jsme si vybrali definici Hany Kasíkové, která je v českém prostředí odborníci na tuto problematiku. „*Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce*“ (1997, s. 27). Dle Kasíkové výzkumy bohužel

<sup>103</sup> angl. citace, „*Unfortunately, this application has in many cases been rather haphazard and badly thought out.*“

potvrzují převahu kompetitivního uspořádání výuky v našich školách, kdy úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého, snaha být lepší než druhý převažuje nad snahou dosáhnout společný úspěch, mít „radost“ z úspěchu druhých.

Pokud bychom měli shrnout základní pravidla pro fungující skupinovou práci (ibid., s. 39 dělení dle Johnson - Johnson, 1989), jsou to:

1. Pozitivní vzájemná závislost - žáci nemohou uspět , pokud neuspějí i spolužáci – skupina má společný cíl a každý člen má např. část informace, část úkolu, jehož splnění teprve vede k splnění úkolu celé skupiny ( vhodná motivace oceňuje individ. pokroky jednotlivců i celé skupiny).
2. Interakce tváří v tvář – činnost se odehrává v malých skupinách - následuje okamžitá zpětná vazba při společné práci.
3. Osobní odpovědnost – smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince – je možné „kontrolovat“ výsledky práce u jednotlivců ve skupině namátkou, znemožňuje to tzv. „rychlým“ žákům mít hotovo a čekat... jsou spoluzodpovědní za práci ostatních – pomohou kontrolovat „jejich“ práci, na druhou stranu ti „slabší“ mají možnost se „učit od kamaráda“ – viz Vygotský, Bruner ( ZPD, lešení).
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – žáci se lépe poznají, mají k sobě důvěru, komunikují a naslouchají si...
5. Reflexe skupinové činnosti – je dobré, aby žáci vnímali práci skupiny, využívali různé strategie, které si vyhodnotí jako méně či více efektivní pro další úlohu..., zapojování myšlení na metakognitivní úrovni žáků... (co vedlo k našemu úspěchu/neúspěchu, co je třeba změnit/ vylepšit...).

Komunikativní metoda jako dlouhodobě dominující přístup k jazykovému vyučování poskytuje učitelům angličtiny mnohé techniky, které využívají kooperativní práci – např. strategie skládanek ( JIGSAW). Týmy dostanou část textu, poslouchají odlišnou verzi příběhu a cílem úlohy je v rámci skupiny své individuální informace sdílet. Zpětnou vazbou může být hodnocení testováním vztahujícím se k celku všech informací.

Autoři publikace Cooperative learning and second language teaching (2006, s.3) se též domnívají (ve shodě s H. Kasíkovou), že jakkoli jsou skupinové aktivity součástí komunikativního přístupu, vyskytují se ve většině učebnic jako konkrétní standardně vytvořené typy úloh, učitelé se je zdráhají používat. Jako důvody jsou uváděny zejména : nespolupráce, neschopnost spolu vycházet, neschopnost úkoly splnit v rámci skupiny. Tito autoři zdůrazňují kořeny kooperativního vyučování s ohledem na Vygotského, Krashena, Piageta, jejichž terminologii (ZPD, input, scaffolding, humanistickou psychologii, afektivní faktory) jsme již charakterizovali v kapitole 1.5. Jako klíčové v implementaci kooperativního učení vidí

- formování skupin,
- fungování skupiny – (strategie),
- kooperativní principy učení a skupinová aktivita,
- spolupráce s učitelem.

Jako ilustrativní konkrétní strategii, která je vhodná v aplikaci při jazykovém vyučování nejen DV, uvedeme strategii STAD ( angl. Student Teams-Achievement Division) – soutěže v relativním zlepšení týmů (Kasíková, McCafferty, Jacobs, DaSilva Iddings aj.).

#### STAD

Třída je rozdělena na heterogenní skupiny. Látka je jim předložena zpravidla formou pracovních listů. Jejich úkolem je zvládnout látku – použít jakýkoli prostředek k učení (tj. vzájemné přezkušování, vysvětlování, diskuse). Po uplynutí stanoveného časového limitu jsou testováni, každý člen je hodnocen individuálně. Každý žák, na základě zlepšení od předchozího testu, dostane body a tím přispívá k celkovému výsledku skupiny. Tato strategie zamezuje „vylučování“ slabších žáků ze skupiny, neboť se přihlíží k jejich individuálnímu pokroku, z jejich výchozího bodu.

### 4.3 Plánování hodiny AJ s DV

#### OBSAH

Podle Evy Machkové se obsah vzdělávání utváří „... *didaktickou transformací vědy, techniky, umění, činností a hodnot do podoby školských dokumentů (učebnic plánů, osnov a programů), pomůcek (učebnic) a vyučovací praxe*“ (2004, s. 46). Dramatická výchova je jako obor ze své podstaty založena na formativních prvcích (rozvíjí formativní vliv učiva na žáky v protikladu k typu vzdělávání založeném na důležitosti obsahu - osvojování poznatků). Dále však poznamenává, že „*při užití dramatických postupů a prostředků ve vyučování jiným předmětům (např. dějepis, literatura, občanská nauka aj.) však obsahové prvky mají podstatnější význam, neboť určující je vlastní obsah, protože umožňuje žákům v rámci daného předmětu poznávat nejen fakta, ale i vztahy mezi věcmi a jejich struktury a vedou je k samostatnému myšlení a k řešení problémů namísto pouhého zapamatování a reprodukce látky*“ (ibid., s.46).

Zajímavé je v tomto případě porovnat tyto „jiné předměty“ s předmětem cizího jazyka, kde hlavním obsahem je cizí jazyk sám. Cílem je osvojit si kompetence komunikační (v širším slova smyslu) s využitím poznatků ze systému jazyka, sociokulturního prostředí anglicky mluvících zemí. Obsah AJ tedy přináší tyto zajímavé konsekvence, které jsou vstřícné k zavedení DV:

- disponuje relativně volně nastaveným tematickým polem (témata jsou blízka zájmům žáků, nejsou/ nemusí být obsahově komplikovaná),
- neobsahuje složitý faktografický systém poznatků a informací k přímému osvojení.



## PLÁNOVÁNÍ HODINY

Při plánování hodiny s využitím DV učitel anglického jazyka musí postupovat velmi pečlivě. Rozhodování o zařazení DV je, ve větší či menší míře, závislé na mnoha faktorech, které po předchozích kapitolách můžeme shrnout:

- Učitel (jeho osobní vybavenost jazyková i DV) – ochota vzdělávat se, účastnit se seminářů, dílen, sdílení s jinými pedagogy, přehled o možnostech DV, základních technikách
- Žáci (nastavení klimatu ve třídě, míra kooperace, stupeň „zralosti“ a vztahu s učitelem umožňujícím uzavření vzájemné psané či nepsané „dohody“ ve smyslu „learning agreement“)
- Cíle hodiny – zařazení relevantních témat, technik, aktivit, učební látka AJ obecně – ochota pracovat kreativně s „materiálem“, učebnicemi, literaturou
- Časový aspekt – zařazování bloků hodin s DV, celé hodiny, či jen část hodiny, tzv. „drama time“, jednotlivé aktivity apod. Je možné například spojit dvě hodiny do delšího bloku umožňujícího intenzivnější práci?

Při stanovování cíle hodiny může učitel postupovat takto:

1. Cíl (hlavní) je cíl jazykový ( téma, gramatická oblast, slovní zásoba apod.) nebo je hlavním cílem cíl dramatický ( prozkoumávání příběhu, problému, tématu...).
2. Vedlejší podpůrný cíl je stanoven rovněž.

Pokud je hlavním cílem cíl jazykový, učitel volí z repertoáru DV technik a typů aktivit ty nejvhodnější, které pomáhají cíl hlavní uskutečňovat ( viz např. kap. 5. Lekce 3 – gramatika) V případě hlavního cíle dramatického (zkoumání příběhu – viz kap. 5 Lekce 2 – práce s příběhem v hodině angličtiny) si učitel stanoví vhodný jazykový obsah a prostředky, které napomáhají dosažení hlavního i vedlejšího cíle z oblasti dramatické i jazykové .

Otázky, které si učitel klade v oblasti jazykové:

- Jedná se o aktivity, kde jsou jazykové možnosti žáků na straně spektra „controlled practice“ nebo „fluency/free“?
- Je nutná prezentace jazykových (lexikálních, gramatických) struktur před DV aktivitou, v jejím průběhu nebo až následně?

- Jaké řečové dovednosti budou uplatněny? Budou výstupy formou mluvenou, psanou nebo v kombinaci?
- Jaká forma práce bude účinná?
- Jakým způsobem budu pracovat s rychlejšími/pomalejšími žáky? Budou aktivity diferencované jazykově?
- Jaká je časová náročnost organizace práce? Je vhodné zařadit např. domácí přípravu (pro úsporu času v hodině)?
- Je vhodné připravit písemný pracovní list pro žáky s naznačením hodinového plánu pro lepší orientaci v práci?

Otázky, které si učitel klade v oblasti dramatické :

- Jaké primární téma chci zpracovat?
- Jaké techniky, postupy a typy aktivit zvolím?
- Jaké pomůcky, rekvizity budou třeba?
- Jaké typy rolí si žáci a učitel zvolí?
- Je nutné připravit rolové karty?
- Jaká bude organizace výuky?
- Bude zařazena reflexe? Formou mateřského nebo cizího jazyka?

Při zařazování DV je nutné začít od jednoduchých aktivit, zpravidla na straně controlled practice, v rámci přehledné struktury AJ hodiny, začít zařazováním her, cvičením jednoduchých technik ( živé obrazy), výstavbou situace respektujících 5W. Uvedení do DV může být prostřednictvím oznámení „drama time“ nebo jiným dohodnutým signálem. Dále potom zkoušet experimentovat s více technikami, možnostmi práce s textem směřujícím k větší propracovanosti. Navrhovaná stavba hodiny je již zaměřena na využití DV v celé hodině:

## STAVBA HODINY

Hodina a její stavba vždy respektuje cíl dané hodiny. Pokud bychom měli zvolit tzv. univerzální stavbu hodiny, která využívá DV, nabízí se model uplatňovaný Bačovou a Phillipsem<sup>104</sup>, Gaffenovou, Billikovou ( 2012, s. 67) založený na :

---

<sup>104</sup> viz publikace : Bačová, Daniela, Phillips, Tim (edit.): AS IF. 1. Vyd. Bratislava: The British Council 2000, též Dramalogue , A collection of lesson plans integrating drama in the ELT classroom. The British Council. 2000.

1. **Warm up** – úvodní aktivita („naladění“ a příprava na drama, téma, často formou rozehrávacích nebo relaxačních cvičení jazykového i nejazykového typu). Vhodné typy technik jsou např. různé typy pohybových her, techniky na vytváření skupinové soudržnosti, získávání důvěry, vnímání prostoru, hlasové techniky, soustředění, rozvoj fantazie a představitosti.
2. **Pre-drama** – přípravná fáze – (též expozice) zpravidla obsahuje průpravná cvičení v oblasti jazykové přípravy ( slovní zásoba, gramatika) a zahrnuje přípravu dramatické situace (studium postav, okolností atd), navodí se konflikt. Techniky např. brainstorming, vytváření postav – postava na zdi, den v životě, živý obraz, faktografické techniky (úryvky z deníku, útržky z novin, předměty osob, horké křeslo...).
3. **Drama** – hlavní fáze – probíhá hlavní role play, techniky a postupy, na základě kterých se řeší a vyřeší konflikt. Techniky: role play, improvizace, alej, spektrum rozdílů, zpomalený film, plášť experta.
4. **Reflexe** (též angl. calming down) – závěrečná fáze hodiny ( techniky na vyjadřování pocitů, zážitků – ústně či písemně). Techniky: volná reflexe (písemný, výtvarný způsob, spontánní vyjádření, řízená reflexe – vedená učitelem (otázky na řešené problémy kladené učitelem).

Kromě výše zmíněného „univerzálního“ modelu hodiny jsou možné uplatnit i varianty např. z Machková (2004, s. 44-45), která zařazuje 3 další typy rámcového schématu hodiny:

a/ primárně v případě her/ cvičení (tzv. theatre games)

- rozehrání, uvolnění, soustředění,
- hry na stanovenou dovednost, schopnost, technická cvičení,
- etudy – dramatický prvek, hra v roli, uplatnění získaných dovedností, téma hodiny,
- závěr – zchlazení.

b/ improvizace příběhu

- uvedení příběhu, vyvolání zájmu (četba...),
- plánování (společná diskuse) – hraní – evaluace – znovuhraní...,
- nejprve se hrají jednotlivé části příběhu,
- na konci dojde k přehrání celku,
- uzavření hodiny.

c/ dramatické strukturování ( viz SDH, kapitola 4) expozice, narůstání akce (kolize), vyvrcholení( krize), rozuzlení (Morganová - Saxtonová, 2004).

Jako úskalí v souvislosti s aplikací DV do AJ z hlediska učiva (obsah předmětu dle RVP ZV vymezen v kapitole 1). Problémem je omezená schopnost vyjadřování žáků 2. stupně základní školy v cizím jazyce, která je nepřímou úměrou jejich myšlení - na nižší jazykové úrovni (A2) je problematické argumentovat, sdělovat rozvitejší myšlenky a své zkušenosti verbalizovat (klíčové pro DV)<sup>105</sup>.

Je zde důvod k opatrnosti s volbou témat s ohledem na slovní zásobu. Vhodná jsou témata spojená s každodenním životem žáků u nás nebo v jiných zemích, hledání vhodných témat „napojených“ na jiné kontexty (transponování do minulosti, budoucnosti, jiné země...). Můžeme využívat známé příběhy, tradiční pohádky, na které je možné se dívat z jiných úhlů, pokoušet se maximálně využívat potenciálu učebnic (inspirace textem, obrázkem, fotografií). Hojně využívat rolové hry k maximální možné (často po dlouhá léta jediné možné) komunikaci s použitím drobných i větších typů konfliktů. Učitelé si mohou přizpůsobit nabízená cvičení v učebnici, postupně zařazovat kromě řízených aktivit vedoucích k nenásilnému osvojení struktur formou různých typů situačních „drilových“ cvičení také improvizaci pokusy o ryzí komunikaci. Ty vyžadují okamžité, ne předem připravené reakce i za cenu většího množství chyb a menšího „objemu“ komunikace.

Jako přednost dramatické výchovy vzhledem k poskytování obsahu výuky vidíme v tom, že DV by měla poskytovat látku ve formě dostatek situací, problémů, které jsou třeba řešit na základě komunikace, kterým se tzv. „nelze vyhnout“ (viz např. různá uvedení do improvizací, kapitola 3).

#### 4.4 **Shrnutí:**

Kapitola 4 představuje podmínky úspěšné aplikace DV do VAJ. Věnuje se problematice třídního managementu. Charakterizujeme zde oblasti otázek a instrukcí, užití mateřského jazyka, které jsou klíčové jak pro DV, tak i AJ. Za podstatnou podmínku fungování výuky DV s AJ považujeme použití vhodných organizačních forem práce, zejména skupinové práce na bázi pravidel efektivního kooperativního učení. Uvedením možností plánování hodiny a její výstavbou, uzavíráme tuto teoretickou část.

---

<sup>105</sup> K této problematice jsme uvedli možnosti v oblasti výuky komunikačních strategií (kap.2), a též možnosti třídního managementu – otázky, instrukce, L1

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

#### 5.1 Metodologie výzkumného šetření

V této části dizertační práce bude vysvětlena příprava, průběh, analýza a zhodnocení samotného výzkumného šetření. Výzkum se skládá ze dvou vzájemně se doplňujících částí. Každá část výzkumu sledovala své cíle pomocí odlišných metod, které zahrnovaly dotazníkové šetření, experimentální výuku, techniku nedokončených vět a pojmových map. Pro účely této práce byla experimentální výuka uskutečněna na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

Naše rozhodnutí pro vedení výzkumného šetření v oblasti **přesvědčení učitelů a budoucích učitelů** podporuje též současné trendy v pedagogickém výzkumu na bázi konstruktivismu (viz kap.1.2.1). Šedřová a Zounek (2006) na základě svých výzkumných zjištění považují přesvědčení učitele za klíčový faktor, který ovlivňuje konkrétní podobu výuky (též např. Prawat, 1992; Tatto, M.T., 1998).

#### 5.1.1 Cíle a plán výzkumu

Jednotlivé cíle a zamýšlený význam práce budou charakterizovány v rovině teoretické, výzkumné, metodologické a praxeologické. Výzkumné otázky z nich plynoucí jsme pro větší přehlednost rozdělili a zařadili do relevantních podkapitol výzkumné části A a B:

V rovině teoretické

Význam projektu spatřujeme v **určení současné role DV ve VAJ** dle stávajících vzdělávacích dokumentů, které vymezují a určují směřování výuky AJ na základní škole. K tomuto jsme dospěli

- analýzou dokumentů (RVP ZV, SEER)
- analýzou vybrané odborné literatury z oblasti didaktiky anglického jazyka, z oblasti výuky dramatu ve výuce anglického jazyka i oblasti dramatické výchovy jako oboru
- návrhem propojení výukových strategií DV s VAJ z hlediska jejich možnosti využití

- zpřesněním a rozšířením terminologie DV v DAJ: tj v rovině teoretické popsat terminologii z oblasti DV a porovnat s terminologií užívanou v DAJ.

**Mezi cíle stanovené v rovině výzkumné a metodologické patří:**

1. prostřednictvím dotazníkového šetření
  - zjistit názory učitelů a studentů na DV v AJ, konkrétní cíle jsou specifikovány v podkapitole Projekt A,
2. prostřednictvím experimentální výuky (projekt B)
  - zjistit jak se změnil názory na DV ve VAJ u studentů před a po absolvování experimentální výuky,
  - zjistit míru motivace studentů k využívání DV ve své praxi po absolvování experimentální výuky,
  - ověřit si míru znalostí o DV ve VAJ po absolvování experimentální výuky na základě zpětné vazby (schopnost určit principy DV, poznat a popsat základní techniky DV v kontextu VAJ),
3. porovnat přínos metod použitých v oblasti sběru, analýzy a interpretace dat (dotazníkové šetření, technika nedokončených vět, pojmových map).

**Cíle v rovině praxeologické mají:**

- Vytvořením přehledné terminologie, shrnutím odborné literatury z obou oborů, která je dostupná i běžnému učiteli z praxe či studentu anglického jazyka a uvedením vhodných postupů pro aplikace DV do AJ, usnadnit orientaci při vlastním hledání cest k použití DV ve výuce, zejména s ohledem na ve výzkumu nejčastěji zmiňovanou kategorii času. Z praxe víme, že role času je mnohdy determinující v rozhodování učitele při pedagogickém plánování i v samotném procesu výuky.
- Poskytnout analýzu získaného materiálu z výzkumu pro potřeby oborových didaktiků na pedagogických fakultách pro možnosti aktualizace výuky DV v programech DAJ s ohledem na zjištění vycházejících z výzkumného projektu.
- Stanovit možnosti vývoje dalšího vzdělávání učitelů anglického jazyka z praxe v DV na základě zjištěných skutečností.

Hlavním výzkumným problémem bylo zjistit:

a/ Jaké jsou názory a přesvědčení učitelů/budoucích učitelů na využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka: kvantitativní v.

b/ Jak se změny názory studentů v oblasti využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka po absolvování experimentální výuky: kvalitativní v.

**Základní výzkumné otázky tedy zní:**

- 1. Jaké jsou názory učitelů a budoucích učitelů angličtiny na možnosti dramatické výchovy jako přístupu ve výuce anglického jazyka?**
- 2. Jak se změny názory subjektů experimentální výuky v oblasti využití dramatické výchovy jako přístupu ve výuce anglického jazyka na základě absolvování experimentální výuky?**

### **5.1.2 Design výzkumu**

Design výzkumu je smíšený, sběr dat byl proveden jak pro kvantitativní analýzu, tak pro analýzu kvalitativní. Protože nám data získaná na základě kvantitativního výzkumu dávají omezené možnosti vzhledu do zkoumané problematiky, rozhodli jsme se dotazníkové šetření provedené u učitelů ze základních škol a studentů učitelských oborů anglického jazyka vybraných pedagogických fakult rozšířit o výzkum formou experimentální výuky s využitím metod dramatické výuky u studentů oboru angličtiny na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Prostřednictvím kvalitativního sběru dat jsme zamýšleli utvořit plastičtější obraz ukazující na názory a přesvědčení budoucích učitelů, pokusili jsme se hledat a objasňovat vztahy mezi zjištěnými daty z obou typů výzkumu. Výzkum se skládá ze dvou částí. Jsou součástí samostatných podkapitol s názvem Projekt A – dotazníkové šetření, Projekt B – experimentální výuka.

### **ETICKÉ DIMENZE VÝZKUMU**

V úvodu elektronického dotazníku a emailu, kterým jsme oslovili učitele anglického jazyka, jsme respondenty ujistili o anonymitě sběru dat prostřednictvím tohoto dotazníku. V případě studentů jsme se obrátili na jednotlivé vyučující příslušných ročníků oboru anglistiky, kteří poskytli dotazník svým studentům. Pro možnost uskutečnění experimentální výuky byl získán souhlas vedoucí Katedry anglického jazyka a literatury PdF UHK a od studentů byl získán informovaný souhlas s uskutečněným výzkumem. Studenti byli z důvodu zachování anonymity požádáni, aby si pro celou dobu

experimentu zvolili fiktivní jména. Fiktivní jména se nám osvědčila zejména z důvodu možnosti práce s jednotlivými daty v rámci vývoje uvažování u jednotlivců během celé doby výuky. Všichni zúčastnění respondenti byli ujištěni o využití dat pouze pro účely výzkumu a zpřístupnění výsledků účastníkům výzkumu ( viz Švaříček, Šed'ová, 2007; Průcha 1995).

### **5.1.3 Zajištění kvality výzkumného šetření**

V případě projektu A se domníváme, že jsme získali reprezentativní vzorek populace 102 učitelů pro možnosti kvantitativní analýzy dat. Naším východiskem, který se významně podílel na přípravě a samotné tvorbě dotazníku, byl předpoklad, že učitelé tuto disciplínu považují za okrajovou a jejich znalosti jsou limitované. Charakter otázek v dotazníku byl proto volen tak, aby se vyhýbal mnoha přímým otázkám, zjišťujícím jejich znalosti o oboru. Kombinovány byly otázky parametrické i neparametrické. (Pelikán, 1998) Zároveň jsme předložili dotazník tak, aby poskytoval respondentům více možností odpovědi prostřednictvím pětibodové škály a tím byla zajištěna citlivost v odpovědích. Otázky v dotazníku byly voleny s ohledem na vyhnutí se zkreslení odpovědí (viz Průcha, 1995; Disman, 1993, s. 153). Použili jsme např. tuto projekční otázkou: Co, podle Vás, odrazuje učitele jazyků od využívání metod DV v AJ? Jediná přímá otázka byla zařazena až na konci dotazníku a to na klíčový pojem DV – rolou hru. S vědomím omezeného poznání reality na základě vyhodnocených dat z této části výzkumu jsme se rozhodli pro následný výzkum pomocí experimentální výuky.

Pro tyto účely byl vytvořen model aplikace DV do Aj ve formě detailních plánů hodin a ten otestován na vzorku studentů. Naším cílem zde nebylo primárně ověřovat efektivitu výuky AJ pomocí metod DV, nýbrž získat odpovědi na mnohé z otázek, které se vyskytly v důsledku analýzy prvního dotazníkového šetření z projektu A. Tomu odpovídala i struktura a obsah experimentální výuky, ve které se autořka zaměřila na hlavní principy DV, možnosti aplikace metod a technik DV do AJ a v oblasti rozvíjení konkrétních jazykových dovedností žáků. Po absolvování experimentální výuky byl studentům předložen stejný dotazník jako před výukou, pouze s dílčími úpravami. Pro podporu validity našich zjištění jsme realizovali princip triangulace metod sběru údajů (Gavora, 2000, s. 146; Janík, 2005; Švaříček, Šed'ová, 2007) pomocí technik pojmových map, techniky nedokončených vět. Triangulace zajišťuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku a vycházíme zde ze slov Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 204-206), pro



kteřé je triangulace procesem použití řůzných pohledů za účelem sběru dat a jejich interpretace a analýzy.

## 5.2 Projekt A – dotazníkové šetření

Podstatou prvního šetření bylo zjistit, jaké jsou **názory a přesvědčení (angl. beliefs)** učitelů angličtiny a studentů učitelského oboru angličtiny ve vztahu k DV a možnostem jejího využití při výuce AJ na 2. stupni základní školy. Cílem bylo zjistit jejich názor na roli učitele, roli žáka, jaký mají přehled o možnostech uplatnění metod a technik DV v konkrétních a běžných aktivitách, které se v didaktice a metodice aj vyskytují.

### 5.2.1 Výzkumné otázky

Jaké jsou názory učitelů/ studentů angličtiny na možnosti využití DV ve VAJ v českém prostředí?

Dílčí otázky :

popisného charakteru

- Jaký význam přiřkládají učitelé a studenti DV ve vztahu k jednotlivým jazykovým dovednostem?
- Jaké dramatické aktivity učitelé a studenti AJ znají ?
- Jaké nároky na učitele vyžaduje DV v AJ?
- Jaký typ žáka podle učitelů nejlépe profituje z DV?
- Co odrazuje učitele a studenty od využívání DV?
- Které KK je podle nich možné pomocí DV v AJ rozvíjet ?

otázky v oblasti vztahů, faktorů

- Jsou rozdíly mezi učiteli, kteří mají delší praxi (11 let a více) a kratší praxi ( do 10 let)?
- Liší se názory na DV ve VAJ u učitelů s deklarovanými zkušenostmi s DV od učitelů bez zkušeností s DV?

otázky v oblasti kauzality

- Jaké jsou důvody, které odrážejí učitele a studenty od využívání metod DV?

### 5.2.2 Výběr vzorku, metody sběru dat

Metodou sběru dat byl zvolen dotazník a výběrový výzkumný vzorek tvořili učitelé základních škol v královéhradeckém kraji. Naším prvotním záměrem bylo uskutečnit výzkum pouze v Královéhradeckém kraji. Oslovili jsme proto učitele prostřednictvím kontaktů získaných díky ředitelům základních škol a emailovým adresám veřejně dostupným na webových stránkách jednotlivých základních škol. Návratnost dotazníků však nebyla dostačující. Proto jsme se obrátili na Metodické centrum<sup>106</sup> v ústředí anglistiky Pedagogické fakulty UHK. Prostřednictvím dalších kontaktů Metodického centra byl doplněn vzorek na konečný počet odpovědí. Jsme si vědomi toho, že daný vzorek je záměrný a výběrový a veškeré závěry můžeme vztáhnout k tomuto souboru respondentů. Jako metoda sběru dat byl zvolen elektronický dotazník. Výhodou elektronického dotazníkového šetření je relativně snadná administrace. Dotazník umožňuje oslovení velkého množství respondentů a generaci většího množství otázek než při klasickém dotazníku. Oslovení respondenti mohou vyplňovat dotazník online a vyplnění dotazníku, i při větším množství otázek je přehlednější a kratší v porovnání s klasickým dotazníkem, odeslání dotazníku je na základě jednoho úkonu stisknutím tlačítka na klávesnici. Počítačové vyplňování dotazníku je prostřednictvím elektronické verze jednodušší než písemné vyplňování dotazníku a zajišťuje anonymitu respondentů. Elektronický dotazník byl do své podoby zpracován programem google forms. Nevýhodou dotazníkového šetření, kterou si výzkumníci uvědomují, je omezenost zkoumání jevů počtem a tematickou šíří otázek. Dalším limitujícím faktorem je čas, který respondenti věnují vyplnění dotazníku. S tím souvisí míra volnosti a typy otázek. Pro potřeby našeho dotazníku jsme zvolili otázky z větší části uzavřené, které byly s 5-ti bodovou škálou možností. V dotazníku byly obsaženy 2 otázky otevřené a týkaly se klíčových bodů, které ověřovaly porozumění pojmu rollová hra a názor na důvody, pro které učitelé nezařazují DV do AJ.

---

<sup>106</sup> Metodická centra pro učitele cizích jazyků ( projekt NEFLT, Network of Educators of Foreign Language Teachers)

## **5.3 Projekt B - experimentální výuka**

### **5.3.1 Cíle**

Cíle v této části jsme rozdělili podle kritéria, které ve dvou rovinách sledovalo uvažování studentů. V první řadě jsme chápali studenty jako budoucí učitele a tudíž jsme se pokusili zjistit jejich názory na to, jak vnímají výuku z pozice učitele. V druhé, stejně důležité rovině jsme chtěli zjistit, jak vnímají výuku jako žáci, tzv. zevnitř výuky.

Cílem výzkumu experimentální výuky na vzorku skupiny studentů bylo :

v rovině postojové ( jako budoucí učitel):

- zjistit jejich názory a představy o DV před uvedením do metod a technik DV (pre-test),
- zjistit jakým způsobem se jejich názory a představy změní po absolvování tří 90-ti minutových lekcí s využitím DV (post-test),
- zjistit názory na přínos DV do AJ z hlediska rozvoje klíčových kompetencí.

v rovině postojové (subjektivní zkušenost jako student ):

- zjistit názory na míru využitelnosti DV při AJ, při rozvoji konkrétních jazykových dovedností,
- zjistit subjektivní míru motivace k učení se při použití DV v jazykové výuce.

v rovině znalostní a dovednostní:

- ověřit si porozumění funkci dramatu v konkrétní lekci, schopnosti z aktivit vyvodit principy DV,
- schopnost vyzkoušet si vybrané DV techniky v kontextu AJ a být schopen je přiřadit ke konkrétním aktivitám z relevantní lekce.

### **5.3.2 Výzkumný design, metody a techniky výzkumu**

V této části výzkumu byly navrženy 3 detailní plány hodin, na kterých byli formou experimentální výuky studenti seznámeni se základními možnostmi uplatnění DV v hodinách angličtiny. Naším cílem bylo zkoumat možnosti DV zejména v oblastech, kde byli učitelé, dle předchozího šetření, nejméně přesvědčeni o jejich smysluplném

uplatnění. Tento experimentální funkční model aplikace DV do VCJ byl ověřen na vzorku studentů anglického jazyka programu učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

Experimentální výuka probíhala ve 2 skupinách. Jednalo se o malé formální skupiny studijních skupin studentů učitelských programů oboru anglistiky. První vzorek tvořilo 19 studentů 4. ročníku navazujícího magisterského učitelského programu AJ, kteří ještě nemají zkušenosti s didaktikou a metodikou AJ. Druhý vzorek obsahoval 10 studentů magisterského programu z 5. ročníku, kteří již zkušenosti mají. Výzkum proběhl v říjnu 2013 v průběhu 4 po sobě jdoucích týdnů. Před zahájením výuky byli formou emailu studenti požádáni, aby vyplnili elektronický dotazník ze samostatného souboru s označením aj- studenti, který byl upraveným dotazníkem pro učitele z Projektu A a jehož cílem bylo zjistit orientovanost studentů v oboru a zajistit data formou tohoto pretestu před samotnou experimentální výukou.

Experimentální výuka pro potřeby naší studie nebyla provedena formou experimentu s klasickým rozdělením na kontrolní a experimentální skupinu. Pro design, ve kterém jsme stejnou skupinu použili pro pre-test a post-test ( v našem případě elektronický dotazník), byla jako nezávislá proměnná použita DV jako metoda ve výuce AJ. Dle Seliger a Shohamy (1989) se jedná o experimentální model one group pre-test+post-test: O1 X O2<sup>107</sup>.

Pro zjištění vlivu výuky na názory účastníků experimentální výuky byl zkonstruován speciální výukový program sestávající se ze tří podrobných plánů hodin. Během tří devadesátiminutových bloků byli studenti seznámeni formou praktických cvičení s principy DV, základními metodami a technikami DV, základními možnostmi aplikace na jazykové vyučování v oblasti gramatiky. Jednotlivé lekce byly záměrně činnostně zaměřeny, při výuce byla z velké části uplatněna skupinová výuka.

Na začátku první hodiny se výzkumník představil se svým výzkumným záměrem. Studenti byli požádáni o vytvoření nestrukturované pojmové mapy s klíčovým pojmem DRAMA v AJ. J. Novak vymezuje pojmové mapování<sup>108</sup> ( angl. concept mapping) „jako výzkumnou techniku sloužící k zachycování významu specifických konceptů

---

<sup>107</sup> Tato konvence Campbella a Stanleyho (1963), kterou uvádí autoři Second Language Research Methods rozlišuje veličiny: O, jakožto pozorování nebo měření efektu experimentu (pre-test a post-test formou dotazníku), X nezávislá proměnná ( výuka pomocí metody DV)

<sup>108</sup> Technikou pojmového mapování se zabývají např. Gavora 1999, Čáp, Mareš 2001, Bendl a H. Voňková, 2010

*prostřednictvím grafické reprezentace souvisejících pojmů a jejich vzájemného vztahu“* (In Janík, 2005, s. 57). V našem případě jsme použili techniku nestrukturovaného pojmového mapování, s předložením klíčového pojmu.

Poté proběhla samotná výuka zaměřená na seznámení s principy DV a základními typy aktivit a technik DV, která je dále podrobně popsána. Po každé odučené lekci studenti vyplnili pracovní list se zpětnou vazbou k dané hodině.

V závěrečném 4. bloku (bez výuky) následně proběhla samostatná práce na pojmové mapě, kterou studenti vytvořili v hodině úvodní. Pomocí barevného kódování pro rozlišení mapy na začátku experimentu a na konci (použity byly odlišné barvy pro tvorbu mapy) byla pojmová mapa doplněna a upravena.

Dále následovala písemná reflexe výuky 3 lekcí, jejichž podstatu tvořily otázky směřující k hodnocení tohoto stylu výuky, mnohé z těchto úloh byly z větší části kontrolními otázkami k elektronickému dotazníku (posttestu) a směřovaly k vlastní reflexi konkrétních i obecnějších představ o výuce AJ pomocí DV. V rámci této reflexe byla použita též projektivní technika nedokončených vět<sup>109</sup>. Tato technika spočívá v tom, že studenti mají za úkol dokončit nedokončené věty předložené výzkumníkem na základě asociace - první myšlenky, která je napadne. Tato technika umožňuje poodhalit osobní názory účastníků experimentální výuky a jejich stanoviska k dané situaci. Pomocí technik pojmového mapování a techniky nedokončených vět jsme chtěli proniknout hlouběji do uvažování účastníků tohoto experimentu a poukázat na rozpor mezi představami o možnostech DV před praktickou zkušeností a představami poté.

Na závěr, po absolvování experimentální výuky následovalo vyplnění závěrečného elektronického dotazníku (posttestu).

### **5.3.3 Projekt výuky – plány hodin**

V následující části budou představeny detailní plány hodin, na základě kterých probíhala samotná výuka. Vzhledem k obsažnosti lekcí (zejména lekce 2 a 3) byly se studenty z časových důvodů prakticky uskutečněny pouze vybrané aktivity, které byly zásadní pro pochopení uváděných technik a konvencí. Ostatní aktivity byly pouze vysvětleny, jednalo se zejména o možnosti rozšíření a úpravy daných aktivit z hlediska

---

<sup>109</sup> Např. J. Mareš (1987), J. Pelikán (1998), T. Janík (2005)

náročnosti pro žáka. Tyto úpravy se týkaly nejen oblasti jazykové a věkové, ale i zkušeností s dramatem a schopnosti spolupracovat. Studentům tak bylo nabídnuto větší množství alternativ práce s konkrétním jazykovým jevem či dramatickým postupem (konkrétní metodou nebo technikou).

Výuka byla projektována a sestavována na základě částečných výsledků z dotazníkového šetření, které byly toho času k dispozici (tj. data z období červen až září 2013) a které již signalizovaly jisté tendence v názorech na DV v AJ. Obsah výuky tvořily jak aktivity prověřené v předchozích praktických seminářích DV s AJ se studenty<sup>110</sup>, učiteli v seminářích vedených výzkumníkem i výzkumníkem samotným<sup>111</sup>, tak i některé aktivity nové (práce s příběhem, gramatická lekce). Část obsahu těchto lekcí byla autorkou práce předem otestována u skupiny žáků 2. stupně základní školy<sup>112</sup>.

V první části se autorka zaměřila na problematiku principů a základní podstaty DV a to v kontextu základních společných jmenovatelů, které oba obory využívají – situace, dramatická situace, hra v roli, rozhovor/improvizace, smysluplná komunikace prostřednictvím činnosti výuky spojené s komparativním uvedením základních typů aktivit bez DV a s DV.

Druhá lekce byla zaměřena na práci s příběhem a seznámení se základními konvencemi DV a jejich možnostmi v jazykovém vyučování. Ve všech případech se autorka zaměřovala na cílovou věkovou skupinu 2. stupně základní školy. V přípravě plánů hodin s aplikací DV do AJ se autorka rozhodla pro pracovní název lekce: strukturování ve výuce anglického jazyka pomocí metod a technik DV. Jejím cílem nebyla „čistota“ formy SDH/ DV, nýbrž pokus o smysluplnou aplikaci vhodných způsobů učení pomocí DV do VAJ s cílem rozvoje dovedností žáka jak v oblasti AJ, tak i DV. Za problematické se zdály při projektování, nejen této lekce, zejména tyto aspekty práce:

- jazyková úroveň žáků 2. stupně základní školy (A1/A2 dle SERRJ),
- volba vhodných DV technik (výběr takových, jejichž zvládnutí nepředstavuje větší problém a předchozí DV průpravu),

---

<sup>110</sup> V období výuky v letech 2005–2008 specializovaný seminář AJDRVY na KAJL Ped. fakulty UHK

<sup>111</sup> Aktivity prakticky vyzkoušené v pozici účastníka programu Britské Rady Drama in ELT (1999/2001)

<sup>112</sup> Autorka vede žáky základní školy v tzv. drama klubu, kde byly některé části pilotovány. Vzhledem k tomu, že studentům, kteří byli součástí experimentální výuky, souběžně probíhala praxe, mělo několik studentů šanci vyzkoušet dané aktivity v praxi. Aniž by byli o toto požádání, někteří se přihlásili s tím, že spontánně vyzkoušeli některé aktivity v rámci své praxe s kladnou odezvou u žáků. To koresponduje s dotazem mnohých studentů v průběhu experimentální výuky, zda a jakým způsobem „to vlastně funguje u dětí“.

- osobní neznalost studentů a skupin jako celku, kteří byli součástí výběrového vzorku,<sup>113</sup>
- přizpůsobení tematiky na základě znalosti vývojové psychologie z oblasti této věkové skupiny (respektování zájmů této věkové skupiny po stránce tematické i obecně vývojové charakteristiky).

Třetí lekce byla zaměřena na využití aplikace DV metod a technik v oblasti gramatiky a drilu, kde dosavadní výsledky ukazovaly na malé možnosti v aplikaci do VAJ.

Stavba lekce je v první lekci (úvodní a obecnější) uvedena obecnými cíli z obou oborů. U druhých dvou lekcí a zároveň u každé aktivity jsou uvedeny cíle dílčí. Následuje popis činnosti, kde je zčásti uveden anglický text a to v konkrétních promluvách učitele, například při zadávání instrukcí, či v roli, a též v konkrétních činnostech a promluvách žáků.

### **5.3.3.1 Lekce 1 : principy DV**

Učební cíle z obou oborů jsou v této lekci formulovány obecně pro všechny aktivity.

AJ – vědomě procvičovat komunikaci na základě konverzačních obrátů a struktur, techniky spojené s budováním situace prostřednictvím otázek, popisu, výstavba rozhovoru s přihlédnutím k zásadám dialogu a to z hlediska kompetence zejména sociolingvistické a pragmatické dle SERRJ.

Drama - formou praktických cvičení se studenti seznámí se základními principy DV: kooperace, atmosféra bezpečí, inkluze (pracují všichni), přítomnost konfliktu, celostní učení (emoce, pohyb), imaginace, situace s významem, hra v roli, vnitřní motivace.

- vyzkouší si budování kontextu v situaci,
- vyzkouší si vytvoření samostatné situace na základě 5W a doplní ji o problém/konflikt.

V této úvodní hodině jsme stanovili též dílčí hypotézy spojené s realizací této lekce.

---

<sup>113</sup> Oboustranná neznalost skupiny a výzkumníka se ukázala být výhodou, neboť učitel při své práci disponuje vlastní výukovou strategií, která zahrnuje v případě autorky této práce i postupy DV. Předchozí neznalost vyučující/výzkumnice studenty umožnila přímou intervenci formou experimentální výuky (bez předchozích názorů a očekávání na učitele a obsah experimentu).

Hypotézy k lekci 1 :

H1: V případě rozhovoru s DV jsou jazykové promluvy delší, než při standardním rozhovoru a dochází k častější výměně mluvčích (angl. turn taking).

H2: Studenti jsou schopni po absolvování lekce určit (po výběru z nabídky) principy DV a přiřadit je k aktivitám tak, jak aktivity byly koncipovány.

H3: Vyzkoušené DV aktivity motivují studenty více k práci než aktivity standardní.

## PLÁN LEKCE 1

### POJMOVÁ MAPA: DRAMA V AJ

Na základě ověření výzkumníkem a učitelem v jedné osobě, zda chápou pojem pojmová mapa<sup>114</sup>, byli studenti v úvodu požádáni o vytvoření pojmové mapy Drama v AJ. Poté byla zahájena samotná výuka úvodní „warm up“ aktivitou.

#### 1. AKTIVITA : „21“

Popis činnosti : žáci utvoří kruh a jejich úkolem je napočítat do 21. Kdokoli může vyslovit číslo 1 a udělat krok dovnitř kruhu. Po něm další, dokud se nenapočítá do 21. Pokud někdo vysloví další číslo a zároveň udělají krok dva nebo více žáků najednou, počítání se přerušuje a začíná se znovu. Při aktivitě se kromě vyslovení jednotlivých čísel nesmí mluvit.

Smysl hry není v rychlosti, ale schopnosti kooperace skupiny, schopnosti naslouchat si, nalezení určitého rytmu, vytvoření strategie úspěšného zvládnutí společného úkolu.

#### 2. MY FAVOURITE FOOD/ HOBBY, SPORT, FILM

Pomůcky: stopky, papír, tužka

Varianta A standardní - rozhovor na téma moje oblíbené jídlo (žádné další instrukce nebyly učitelem stanoveny)

Varianta B – DV – rozhovor na téma moje oblíbené jídlo/ C neoblíbené jídlo ( partner v dialogu má instrukci, že s partnerem musí aktivně souhlasit).

Každý pár si čas svého dialogu stopoval, zaznamenával si na papír počet svých promluv.

---

<sup>114</sup> Spidergram, často užívaný laický termín pro myšlenkové mapování je jednou ze základních technik, se kterými se studenti v jazykové výuce setkávají zejména při výuce slovní zásoby.



### 3. DOCTOR, DOCTOR<sup>115</sup>

Jedná se o aktivitu tzv. situaci bez kontextu, významu. Je založena na rozhovoru 3 osob.

Popis činnosti:

Úkolem žáků je najít smysl této scénky. Nejprve učitel nechá studenty přečíst daný rozhovor mezi A,B,C. Studenti konstatují, že dané situaci chybí kontext, není dáno kdo je A,B,C. Následně učitel rozdělí studenty do skupin s tím, že osoby A,B,C dostanou svoji „rolí“. Situace, aby byla smysluplná musí být role definovány zodpovězením otázek Kdo? Kde? Kdy? Co? a Proč? + aby byla i dramatická, musí obsahovat problém, konflikt (5W). Na tomto místě je studentům podán částečně teoretický výklad „budování situace/kontextu“. Poté, co si žáci určí své role zodpovězením na výše zmíněné otázky, scénku zdramatizují.<sup>116</sup> Následuje prezentace různých pojetí stejného rozhovoru, která mohou být souběžná, v tomto případě, pro zvýšení „zážitku“ z „prvního“ setkání s DV. Prezentace probíhají před ostatními.

Varianta : Pro ukázkou další možnosti práce s textem, který nebyl změněn bylo předvedení scénky znovu, tentokrát s použitím stylu ( žánrové transponace, též Zajícová, P., 2000). Žáci dostali na výběr: balet, operu, horor, kovbojku, hip hop, thriller.

Text rozhovoru :

A: What are you doing?

B: I am mixing eggs.

A: Can I try some?

B: Yes, sure.

A: Oh, these eggs taste terrible. I think I am going to die. ( a zemře)

B: Doctor, doctor! I think, he is dead.

C: Yes, he is dead.

---

<sup>115</sup> Autorka zná aktivity 1,2,3 od Ley Gaffenové, koordinátorky a lektorky projektu Drama in ELT, Šlapanice 2000.

<sup>116</sup> Záměrem této aktivity je ukázat na podstatu dialogů, rozhovorů. V případě, že žák porozumí smyslu promluv jednotlivých aktérů promluvy, je ochoten na rozhovoru dále pracovat, je eliminováno „pouhé“ čtení stejného rozhovoru stejným způsobem více žáky z důvodu tréninku ať již výslovnosti, nebo daných struktur, což považujeme při častém opakování za nemotivující. Žák může obměňovat struktury dle smyslu směřování rozhovoru či drilovat jednotlivé, již dané konstrukce pokaždé na základě obměny instrukcí spojených s rolami (například změnou emoce, místa, času....)

#### 4. SHOPPING – KONVERZAČNÍ TÉMA<sup>117</sup>

Verze A – standardní nákup čepice v obchodě A- prodavač, B- zákazník

Verze B (s DV) - situace stejná jako ve verzi A, pouze role A má instrukci: jste unavený, je téměř konec pracovního dne, přijde zákazník a vy si myslíte, že je to známá slavná osobnost.

Popis činnosti: Učitel v roli prodavače vyzve 1 žáka k účasti na scéně „nakupování“ . Jeho úkolem je u prodavače koupit čepici. Ve verzi B prodavač vyzve jiného žáka k nákupu téhož zboží. Sám však v roli unaveného prodavače ( je konec pracovní doby) zrealizuje svoji „roli na kartičce“ dle které si myslí, že zákazník je slavná osobnost. Své chování, v jinak standardní konverzační situaci spojené s nakupováním, změní. Situace B obsahuje více promluv, neboť vzhledem k tomu, že prodavač reaguje nestandardně, zákazník je nucen, s jasně daným úkolem koupit si čepici, zopakuje, reformuluje svůj požadavek vícekrát. I žák v roli prodavače je mnohem ochotnější, nabízí více, mluví více atd... V situaci B jsou aktéři více aktivní.

Následuje práce ve dvojicích - samostatné dialogy – pokus o tvorbu na společné téma shopping – vytváření samostatných rozhovorů s vymezeným místem, časem, osobami a „konfliktem“. Procvičování práce s rolí a 5W + problém. Učitel poskytne žákům návodné tipy na místa, osoby, časové úseky, i pravděpodobné „problémy“ .

##### 5.3.3.2 Lekce 2 : práce s příběhem

Strukturování ve výuce anglického jazyka pomocí DV

Pohádka : O perníkové chaloupce ( Hansel and Gretel)

Stavba lekce: warm up, pre-drama, drama, calming down/ reflexe

Časový rozsah: 90 minutový blok ( návrh na výuku 3 – 4 hodin na ZŠ)

---

<sup>117</sup> Jedná se o typickou konverzační situaci z běžné komunikace, která se vyskytuje na ZŠ již od prvního stupně. Na prvním stupni obvykle můžeme pozorovat zaujetí pro situaci nakupování v cizím jazyce jako takovou, mnohdy s přítomností pomůcek typu plastového zboží, dětské pokladničky atd., kde jsou mimo jiné možné uplatnit i mezipředmětové vztahy z oblasti matematiky. Na druhém stupni se může učitel setkat s nižší motivací, neboť tzv. hraní si na nakupování již nemusí být pro danou věkovou skupinu atraktivní a podnětné. V situaci B se mohou lépe fixovat konverzační obraty v situaci se zadáním a osobní úkolovou angažovaností žáka v roli (role má problém, konflikt, změna emocí, role card...). Varianta na tuto aktivitu pochází ze soustředění Drama in ELT, od lektorů S. Cocketta a G. Foxe, v Berouně, 2001.

Věková skupina: 6. – 7. třída

Cíle AJ: rozvíjení komunikačních dovedností, psaní: reklama, psaní deníku, novinový článek - zvláštnosti a specifika psaní, slovní zásoba: tématická slovní zásoba – pohádkové postavy, dům a jeho vybavení, materiály, práce se slovníkem, popis procesu, čtení a poslech s porozuměním

Cíle DV : stavba hodiny : pre-drama, drama, calming down, techniky, metody : budování kontextu : práce na postavě, hra v roli, rozpoznání konfliktu, stupňování napětí , horká židle, imaginace, projekce v roli, živé obrazy, dotazovací techniky, imaginace...

## POPIS LEKCE

### A. Warm-up

#### HONIČKA

Žáci se honí a kdo má babu se snaží někoho chytit, pokud ho chytí zůstane „zmrzlý“ a ostatní ho mohou „vysvobodit“ . Varianta – honí 2 baby, koho chytí, přidává se na jejich stranu a honí dál...

Reflexe: kterou variantu máte „raději“ a proč?

### B. Pre-drama

Cíl: uvedení do tématu, motivace, budování slovní zásoby a kontextu,

#### 1. SHODY A ROZDÍLY V NÁZVECH POHÁDEK

Jazyk: čtení – dovednosti číst, vybrat specifické informace z textu, práce s nimi. Práce se slovníkem – vyhledávání neznámých slov, přiřazování slov k jejich definicím. Rozvoj tematické slovní zásoby „příběhy, pohádky, postavy“.

Učitel: monitoruje práci žáků, poskytuje jazykovou oporu

Drama: uvádění do tématu, motivace, spolupráce

Pomůcky: různé pohádkové knížky v ČJ i Aj, slovníky

Popis činnosti : Žáci ve skupinkách mají za úkol najít shody a rozdíly v pohádkách, a vyplnit přiložený pracovní list. Při práci se slovníkem hledají významy nové slovní zásoby. Na aktivitu je časový limit 10 minut.

## 2. ŽIVÉ OBRAZY

AJ : rozvoj řečových schopností pomocí diskuze a argumentace, rozdělování rolí. V roli hádajícího procvičování popisu akce (přítomný čas průběhový).

Drama : hledání konfliktu, „krize“ v příběhu, seznámení se s technikou živý obraz (štronzo), určení pravidel fungování konvencí – postup při vytváření štronza (fáze).

Popis činnosti: Žáci ve skupinkách mají za úkol vytvořit klíčový moment z pohádky, kterou si vybrali a znázornit ji štronzem. Postupně skupinky předvádí své obrazy a ostatní hádají, o jakou pohádku se jedná.

## 3. POSTAVY Z POHÁDEK

Jazyk: tvorba otázek, procvičování slovní zásoby

Drama: vytváření kontextu, motivace, vyjádření názoru postojem (angl. spectrum of difference)

Pomůcky: papírové lístečky s názvy postav z pohádek ( role cards)

Popis činnosti: učitel nalepí lístečky žákům na záda/čelo a jejich úkolem je pomocí otázek na ostatní dozvědět svoji postavu. Žáci se pohybují po volném prostoru, najdou si partnera a vzájemně si kladou otázky.

Učitel: nastaví formy otázek, které budou žáci klást, může/nemusí je napsat jako oporu na tabuli. Žáci se potom se „svou“ postavou postaví do řady na pomyslné škále, na jednom konci je „dobrá postava“ na opačném „zlá postava“.

## 4. VÝBĚR POHÁDKY– JENIČEK A MAŘENKA

Jazyk: žáci rozdělí slova na podstatná jména a přídavná jména, spojí vhodné přídavné jméno s podstatným.

Pomůcky: slova na kartičkách

POOR, STEPMOTHER, WITCH, CHILDREN, AXE, OVEN, DARK, WOOD, LIGHT, FATHER, FEED, ESCAPE, WICKED, HOT

Popis činnosti: Učitel předloží skupině slova na papírcích, podle kterých mají určit o jakou pohádku se jedná. Žáci si vybírají jednotlivá slovíčka z klobouku/krabice. Jakmile pohádku určí, seřazují slova tak, jak se objevují v pohádce.

### C. Drama

#### 5. FAMILY

Jazyk: čtení s porozuměním, dovednosti zahrnující vyhledávání informací v textu.

Drama: práce s tématem, rozvíjení příběhových linií a charakterů, technika postava na zdi, seznamování se s technikami DV.

Popis činnosti: Vytváření obrazu rodiny. Žáci vytvoří obraz rodiny. Nejprve si ve skupinách přečtou první části z různých verzí pohádky a sesbírají fakta z textu. Postava na zdi : žáci sestaví informace dle jednotlivých členů rodiny na základě toho, co o nich vědí a co se dočtou (Father, Stepmother, Hansel, Gretel ).

#### 6. DENÍK MACECHY

Jazyk : čtení, psaní úryvků z diáře, poslech s porozuměním, intonace. Možnost volby typu vět a/ volné nápady, jazyková struktura není předem daná. Např. „*I hate them.*“ „*They are very naughty*“ ; b/ struktura vět daná<sup>118</sup> : např. i složitější gramatické struktury : minulý čas prostý/ průběhový : „*While I was cooking, they were shouting.*“ „ *They were not cleaning the house, when I came.*“ či pro pokročilé předpřítomný čas ... varianty vět typu. „*She has done it again!*“ „ *They have eaten all the food!*“ „*They have been shouting all afternoon!*“

Drama: budování kontextu, charakteru, student v roli

Popis činnosti : Žáci v roli macechy přečtou úryvky z jejího diáře, které naleznou ve formě několika (3 ) zmačkaných listů z diáře macechy v koši. Poté žáci vytváří další možné a „uvěřitelné“ výroky macechy, s datem, dnem v týdnu. Čtení předchází jazyková kontrola ze strany učitele a kontrola DV : Opravdu si myslíte, že to mohla napsat?

---

<sup>118</sup> Předem určené gramatické struktury někdy umožní žákům delší promluvy, vzhledem k opoře ve struktuře. Vzhledem k jasně dané situaci, kontextu a motivaci poté aktivně tvoří věty další, experimentují v předem vymezeném prostoru formy a situace. Paradoxně bez vymezení „prostoru“ komunikace žáci inklinují ke kratším sdělením. Učitel se může rozhodnout pro míru volnosti (princip controlled – free practice , viz kap. 2,3)

Sledujeme stále stejnou linii v charakteru osoby, čase? Skupina musí výroky odsouhlasit. Následuje čtení v dramatické situaci, která je naznačena tak, že 2 rekvizity (šátek, čepice) reprezentují studenty v roli Hansel a Gretel, kteří leží uprostřed na zemi a spí. Žáci střídavě vystupují v roli macechy a čtou své útržky (kruhové uspořádání třídy s židlemi na obvodu).

Příklad varianty na rozšíření aktivity

Stepmother's diary:

*Monday: The children are naughty, they keep running and shouting all the time. Tuesday: I hate them. Wednesday: Nicolas is so weak, there are no potatoes left. Thursday: They want to eat all the time. Friday: While I was sleeping, they stole our last piece of bread and ATE it! Oh I hate them. And he says nothing! Saturday: Today, he has to do it, today, otherwise ...!!!!*

Varianta : zaslechnutý rozhovor ( overheard conversation)

V knize Hansel and Gretel je obrázek, který ukazuje na klíčovou díрку v místnosti, kde sedí u stolu macecha a otec. Děti se zmíněnou dírkou dívají. Situace: žáci sedí v kruhu čelem ven z kruhu. Uvnitř kruhu jsou žáci v roli macechy a otce a povídají si o tom, jak se děti zbaví... nebo: učitel v roli (TIR) macechy „telefonuje“ se svojí sestrou a popisuje jí příšerné chování dětí. Žáci slyší jen část rozhovoru – macechu.

## 7. POSLEDNÍ KAPKA

Jazyk: práce s živými obrazy – tj. otázky, odpovědi, predikce, popis, reflexe – procvičování dle záměru učitele: různé časy – přítomný čas průběhový, prostý; minulý průběhový, prostý.

Drama: narůstání akce - živé obrazy

Popis činnosti: žáci ve skupinách zobrazí moment v rodině, kdy se macecha rozhodla děti definitivně zbavit. Žáci v rolích ztvární formou živého obrazu takzvanou poslední kapku (angl. last straw), aneb co se dělo ve chvíli, kdy se macecha rozhodla. Žáci se společně rozhodnou pro variantu, která nejlépe vystihuje situaci. Není důležité, kdo nejlépe předvádí (hraje), ale to, do jaké míry určité ztvárnění vystihuje smysl v dané situaci.

Pokračování lekce ( 2)

## 8. LES

Jazyk : poslech s porozuměním, vytváření myšlenkové mapy na téma les – slovní zásoba  
- rozvoj

Drama: symbolizace , vytváření atmosféry lesa

Posunutí akce... učitel sděluje. The children are in the forest. It's getting dark. They have been looking for their father for a long time. What are the children going to do? We know what happens in the story.... But can you suggest what else can the children do?<sup>119</sup>.

Varianta základní: narativní pantomima

Popis činnosti: Učitel „provádí“ formou popisu žáky po lese - co Hansel a Gretel konkrétně dělají v lese a žáci popisované úkony pantomimicky provádí.

Varianta pokročilá : ozvučená pantomima – žáci vytvoří prostředí lesa<sup>120</sup>

Popis činnosti: Žáci pantomimicky vytvoří ozvučený les s pohybem jednotlivých součástí lesa v daném čase, atmosféře. (záleží na skupině, její pokročilosti, soustředěnosti, a schopnosti imaginace) Je vhodné tvarování lesa doprovázet verbálním popisem. Akce začíná na signál (3,2,1, tlesknutí) štronzem, postupně se začnou jednotlivé lesní „postavy“ přidávat do akce, každá se svým pantomimickým vyjádřením a jedním charakteristickým zvukem. Akce je ukončena učitelem signálem opět ve štronzu.

## 9. SVĚTLO V DÁLCE

Jazyk: podávání rady, promluva na základě kontextu, pokusy o samostatné formulace promluv ( varianta viz lekce 3 – gramatika a drama, aktivita 8 – podmínkové věty)

Drama: nárůst napětí, technika ulička/alej, směřování děje vpřed

Popis činnosti: žáci projdou alejí stromů směrem ke světélku v dálce. Dva žáci v roli Hansel a Gretel procházejí alejí spolužáků, kteří se pokouší varovat/ nabádat před postupem vpřed. Při povzbuzení neboli instrukci ve smyslu postupu vpřed, směrem ke světlu, žáci v roli Hansel a Gretel postoupí dopředu ( např. „Go, you will get some food“). Při varování ustoupí o krok zpět např. „Go back, it is dangerous!“. Je na žácích, jestli a kdy za světlem dojdou. (podporuje produkci promluv žáků) Následuje ukončení akce

<sup>119</sup> Učitel připomene, že se ocitáme v době bez telefonu, GPS ...

<sup>120</sup> Tato aktivita vyžaduje spolupracující třídu, která je zaujatá a ochotná pracovat na dané symbolizaci. Určité předchozí zkušenosti s tímto typem aktivit je potřebný.

učitelem na domluvený signál. Učitel může vydat pokyn, že promluvy se nesmí opakovat ve stejném znění.

Učitel ve vhodném momentu<sup>121</sup> na signál (tlesknutí) ukončí akci. Oznamí: „Ponecháme prozatím Hansel a Gretel na jejich cestě za světlem a my se podíváme na cíl – perníkovou chaloupku, dříve než tam dorazí.“

ODBOČKA, ZMÍRNĚNÍ NAPĚTÍ: Paralelní linie příběhu čarodějnice v perníkové chaloupce.

## 10. DEN V ŽIVOTĚ ČARODĚJNICE

Jazyk: přítomný čas prostý pro sestavování denního plánu, instrukce – imperativ, popis procesu - domácí úloha: tematická slovní zásoba k zopakování (téma dům a vybavení již bylo probíráno dříve). Na příkladu perníkové chaloupky, žáci ve skupinách nakreslí a popíší konkrétní místnost. Možnost propojit s výtvarnou výchovou.

Drama: odlehčení, odbočka v příběhu, práce na postavě čarodějnice...

Popis činnosti: Učitel klade otázky jaké to je být čarodějnici? Návrat k úvodní honičce. Je příjemné mít moc? Jaké to je, když jsem vnímán jako zlý, všichni se mě bojí? ( možná diskuze i v ČJ vzhledem k jazykovým omezeným schopnostem, odhaluje schopnost žáků vidět paralely v současném životě, světě, politice...) Skupinová práce -žáci pracují ve skupinách s odlišným zadáním. Následně své úlohy představí.

- A. Sestaví denní program čarodějnice
- B. Recept z její kuchařky
- C. Osobní profil ( imitace facebooku ) : koníčky, přátelé, nepřátelé, vztahy....

Závěrečná hodina (3)

Drama 2. část

## 11. CHALOUPKA NA PRODEJ

GINGERBREAD COTTAGE FOR SALE - A TOUR ROUND THE COTTAGE

---

<sup>121</sup> Doporučuje se aktivitu ukončit dříve, než je plně vyčerpaná, neboli žáci mají stále ještě co říci ( viz Bláhová, K. Valenta, J., Machková, E., Maley a Duff aj)



Jazyk : procvičování vazeb typu : On the left; you can see; there is/ are; it is made of...., slovní zásoba dům, vybavení, funkční použití jazyka v situaci s konkrétním zadáním, gramatika: např. This is a place, where the witch used to cook, she used to sleep....

Drama: imaginace, fyzická orientace v prostoru, práce s prostorem, smyslovost zapojení

Pomůcky : kartonová cedule : FOR SALE

Popis činnosti: jednotlivé skupiny si rozdělí dům na pokoje a představí „svůj“ pokoj v roli realitního makléře, který chce dům prodat. To znamená, že nás provedou imaginárním pokojem, upozorní na detaily, z čeho je který kus nábytku vyroben....

Varianta: chaloupka jako muzeum po 100 letech – žáci v roli průvodce provádí po perníkové chaloupce, představují, co a kde čarodějnice dělala.

## 12. VELETRH ČARODĚJNIC

Učitel předloží dětem pozvánku na „Witches´ trade fair“

Jazyk: psaní – vytváření reklamy, popis pracovního postupu/ technologie, komunikační dovednosti – sociolingvistické a pragmatické kompetence

Drama: spolupráce na problému, rozvíjení tvořivosti a imaginace, přesvědčovací techniky

Přesah: mediální výchova

Popis činnosti: učitel anglicky nejprve iniciuje brainstorming – žáci vyjadřují své nápady na následující otázky. Co je to veletrh? Kdo tam jezdí? Proč? Kdo obvykle pořádá veletrhy? Jak by mohl vypadat takový veletrh čarodějnic? Na základě tohoto úvodu si žáci určí výrobky a technologie, které budou nabízet (např. Effective Ovens, How to Catch Children Effectively, Fat-full Diet). Poté se rozdělí do skupin. Každá skupina má představit svůj „veletržní stánek“ . tj. připraví poster – plakát, připraví komunikační a prezentační strategii pro nalákání zákazníků.

## 13. POZVÁNÍ DO CHALOUPKY

V příběhu se žáci vrátí do momentu, ve kterém jsme opustili děti. Učitel naváže na linii příběhu sdělením, že v pohádce nakonec děti ke světlu dorazí a mají se setkat s čarodějnici. Úmyslně vynecháme, s ohledem na věk žáků, situaci známou z pohádky

(loupání perníčku, které by žáci považovali za dětinské) a zkusíme vytvořit situaci spojenou s nalákáním dětí do chaloupky z jiného úhlu pohledu.

Pomůcky: různé kusy oděvu, látky, šátky, ...

Jazyk: rozvoj intonačních a mluvních dovedností, schopnost prezentace, skupinová práce na monologu

Drama: hra v roli, žák v roli, tvarování prostoru, rozvíjení prezentace – zapojení ostatních členů skupiny v přípravné fázi, budování atmosféry

Popis činnosti: žáci si ve skupinách připraví následující situaci: každá skupina si zvolí 1 čarodějnici, která se má svým přesvědčivým vystoupením představit a vlákat děti do chaloupky. Jednotlivé čarodějnice (žáci v roli) mají limit 1 minutu, během které mají „nalákat“ Hansel a Gretel do chaloupky. Ostatní skupiny sledují výstupy čarodějnic. V každé skupině ostatní členové podporují svou čarodějnici doprovodným pohybem a souhlasnými projevy. Na závěr svůj názor na nejpřesvědčivější čarodějnici v roli žáci vyjádří tím, že k ní přistoupí a nechají se „dobrovolně“ zajmout.

D. Závěr, zklidnění, reflexe

#### 14. KONEC POHÁDKY:

Jazyk: tvoření otázek, vzájemné naslouchání, schopnost koordinace odpovědi, styl dopisu, reportáže, novinového článku

Drama: práce s kontextem – tvorba postav, místa, času, kooperace, psaní v roli, písemná reflexe na základě kontextu, horké křeslo

Popis činnosti: žáci mají za úkoly vymyslet konec pohádky. Pracují ve skupinách. Učitel nabídne varianty forem psaného projevu. Učitel, dle schopností žáků, může poskytnout strukturu daného písemného tvaru s návodnými gramatickými strukturami (výběr z možností).

- Dopis čarodějnice z vězení po 10 letech.
- Novinový článek o školácích ze školy Bezručova, kteří unikli ze spárů čarodějnice.
- Nástěnka komentovaných „fotografií“ (skutečné fotografie jednotlivých živých obrazů z jednotlivých scén příběhu).

a/ nebo pomocí techniky „horká židle“ ( angl. hot-seating, hot chair) několik žáků v roli jedné osoby popisují následující, na základě otázek ostatních žáků ( výběr z možností)

- v roli Hansel a Gretel popisují jak se dostali domů,
- v roli čarodějnice a policistů u výslechu,
- v roli čarodějnice po propuštění z vězení,
- v roli macechy po návratu bohatých dětí,
- v roli otce po návratu dětí domů.

### 5.3.3.3 Lekce 3: DV a gramatika

Stavba lekce : stupňování obtížnosti aktivit dle míry použití DV

Časový rozsah: 90-ti minutový blok ( návrh vhodných aktivit k použití v rámci výuky na 2. stupni ZŠ).

Věková skupina: 2. stupeň základní školy

Cíle AJ : rozvoj v oblasti jazykových prostředků s důrazem na gramatiku a písemný projev

Cíle DV – budování kontextu, dramatická situace, živé obrazy v aplikaci do AJ, pantomima, strukturování ve výuce anglického jazyka pomocí DV, status a jeho role v DV, aplikace do AJ

Gramatické hry

V úvodu lekce bylo výzkumníkem (vedoucím lekce) připomenuto, že ne všechny hry, které se vyskytují jak v DV, tak v AJ a zahrnují v sobě pohybový element, jsou dramatické. Přesto i takovéto hry DV a AJ využívá, neboť v sobě mají element nabuzení, ztišení a prostřednictvím nich může, ale nemusí být na DV aktivity navázáno. Někdy mají smysl samy o sobě a to čistě motivační.

#### 1. PRAVIDELNÁ/NEPRAVIDELNÁ SLOVESA

Kompetice x kooperace ( viz aktivita 3 Where were you yesterday?) – zásadní termíny pro naše uvažování o charakteru DV aktivit. Studenti si vyzkoušeli 1 aktivitu kompetitivního charakteru „Král“ (viz kap. 3)

## 2. WHAT ARE YOU DOING?<sup>122</sup>

Jazyk: drilování jazykových struktur ve smysluplném kontextu (TPR)

Drama: jednoduchá pantomima se změnou

Popis činnosti: Žák předvádí (pomocí pantomimy) určitou činnost a ostatní mají za úkol se zeptat. „What are you doing?“<sup>123</sup> Na to žák odpoví takovýmto způsobem : např. předvádí čištění zubů, ale odpoví např. „I am playing football“. Další žák ho beze slov nahradí a začne předvádět hraní fotbalu, hra takto pokračuje. Tato aktivita od účastníků vyžaduje porozumění a ostatní žáky v něm testuje a kontroluje prováděné aktivity.

## 3. WHERE WERE YOU YESTERDAY?

Jazyk : minulý čas prostý / průběhový, drilování otázek, odpovědí, poslech

Drama: kooperace, naslouchání, rozvíjení kontextu situace

Popis činnosti: žáci pracují ve skupinách. Doporučujeme zařadit po uvedení slovesa to be v minulém čase. Žák vytvoří větu jako odpověď na otázku celé skupiny Where were you yesterday? Např. I was at home. Druhý žák na stejnou otázku odpoví stejně jako žák předchozí a přidá další položku, and I was with my friend.... Cílem této kooperativní skupinové aktivity je drilovat nové struktury. Zachováním podstaty hry je pro každého účastníka nutné poslouchat předchozího mluvčího a vhodně navazovat na „jeho větu“.

## 4. WHAT HAVE YOU BEEN DOING?

Jazyk: předpřítomný čas, procvičování v kontextu, tvorba otázek, odpovědí

Drama: imaginace, práce s předmětem, pantomima, budování situace

Použití rekvizit (angl. props)

Popis aktivity: aktivita vhodná na krátké rychlé procvičení gramatické struktury předpřítomného času. Učitel přinese krabici s různými rekvizitami. Žáci si vytahují

---

<sup>122</sup> Jedná se o standardní aktivitu často užívanou v jazykovém vyučování. V základní verzi (vhodné pro 1. stupeň základní školy žáci zpravidla sami (na základě instrukce) předvádí určitou činnost (procvičování sloves zpravidla v průběhovém čase, přítomného času)

<sup>123</sup> Tato varianta aktivity je od S. Cocketta a G. Foxe – britských lektorů dramatu z Berounské setkání Drama in ELT, 2001

jednotlivé předměty, ostatní se ptají – What have you been doing? Př. 1 předmět štětec –  
1 věta: I have been painting, ale i při větší míře práce s fantazií :

1 předmět: prázdný talíř: více vět typu: I have been eating, I have been washing the dishes, I have been working in a restaurant, I have been serving food, I have been flying to space....

Zároveň mohou žáci daný předmět použít vhodným způsobem<sup>124</sup> naznačujícím danou činnost.

Varianta : žáci se rozdělí do skupin, vyberou si svůj předmět a sehrají krátkou improvizovanou scénku, ve které musí použít následující konstrukce: např. What have you been doing? I have been.... další promluva je na rozhodnutí skupiny. Žáci dodržují zásady budování situace – 5W (jestli bude dramatická a tudíž bude obsahovat „hook“ je na nich, ale není to vždy nutné). Motivaci k mluvení je možné zvýšit navozením časového minimálního limitu, po který musí skupina hovořit...

Příklady předmětů: paper clip, flash disk, hankie, calculator, dictionary, napkin, cup, knife, book, soap, umbrella, a pair of gloves...

## 5. THE TICKET INSPECTOR<sup>125</sup>

Jazyk: čtení s porozuměním, intonace a přízvuk větný, práce s textem – substituce v oblasti lexika i gramatických struktur, práce se scénářem.

Drama: čtení dramatického textu, scénář – dodržování scénických instrukcí, práce s hlasem, intonace.

Popis činnosti: žáci si přečtou text (scénka z vlaku: rozhovor mezi černým pasažérem a kontrolorem jízdenek). V první fázi žáci trénují čtení s příslušnou intonací odpovídající situaci. Poté mohou text prezentovat ostatním. V další fázi žáci vyberou část vhodnou k obměně lexikálních i gramatických jednotek (práce s textem) a pokusí se text přetvořit tak, aby zachoval smysl.

## 6. „YOU ARE LATE!“<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> vzhledem k věkové skupině předpokládáme i velmi „netradiční“ použití daných předmětů, ve snaze zaujmout, upoutat pozornost...zde upřednostňujeme u učitele využití ochoty spolupráce a za předpokladu fungující tvorby vět ze strany žáků aktivitu nechat probíhat rychlým tempem.

<sup>125</sup> Převzato z : Off-Stage! Sketches from the English Teaching Theatre , Doug Case, Ken Wilson, Heinemann Educational Books, 1979.

Jazyk: improvizace, rozvoj mluvních dovedností, komunikační (zejména pragmatická i sociolingvistická) kompetence

Drama: status – vysoký, nízký, diskuze nad „fyzickým rozměrem“ statutu – je výše, viz živé obrazy, pozice obou v rozhovoru, naznačení nadřazenosti v reálném životě, politice, umění, přirozený nebo uměle vytvořený vysoký či nízký status, promítnutí tohoto fenoménu do života školních dětí

Popis činnosti:

Studenti se pohybují volně po prostoru ( angl. mingling) a na tlesknutí utvoří pár. Učitel jim zadá dvojici, studenti si rychle zvolí role (např. : *secretary- boss, teacher – pupil, football player – his manager, mum – dad, mum-child, film star - press, president – driver, boyfriend – girlfriend, brother – sister*). Jejich úkolem je pronést v roli následující větu : „*You are late!*“ (*Jdeš pozdě*). Následuje krátká reflexe o tom, kdo jakou roli zastává a jaký má status. V následné improvizaci studenti sehrají krátkou scénku, zvolí si dvojici, kde 1 student je v roli člověka s vysokým statutem, druhý student s nízkým. Improvizace začíná větami:

A: *Have you been waiting long?*

B: *Yes....*

V druhém kroku mají studenti scénku upravit tak, aby člověk s vysokým statutem skončil rozhovor v pozici s „nízkým statutem“ Scénka opět začíná stejnými úvodními větami.

## 7. MODÁLNÍ SLOVESA/ PŘÍRUČKA PRO RODIČE

Jazyk : can/could pro vyjadřování žádosti, intonace, psaní - instruktáž

Drama : živé obrazy – možnosti rozvíjení obrazu, hra v roli

Popis činnosti:

Krok 1. - živé obrazy: v úvodu si žáci připraví živé obrazy ze života doma konkrétně „konfliktní moment“ který se u nich doma opakuje a znázorňuje nedorozumění mezi rodiči a dětmi ( parent(s) x teenager). Žáci si navzájem obrazy prohlédnou a okomentují problém. Je možné živý obraz oživit dotykem, jednotlivé postavy mohou promluvit.

---

<sup>126</sup> Tato aktivita nebyla zařazena pro cílovou skupinu základní školy, nýbrž pro studenty vš se záměrem seznámit je s problematikou statutu jako principem, se kterým DV pracuje, aktivita je z programu Drama in ELT, Šlapanice, 2000.

Krok 2 - „oblíbené věty“: možné získat nejprve návrhy od žáků na papírky...sjednotit, opravit gramatiku nebo učitel připraví krátké větičky, které mají žáci přiřadit k osobám, jež je pronáší. V dalším kroku žáci určí věty obsahující modální slovesa.

Instrukce : Who says these lines?

*Can you put your dirty clothes in the laundry! Where are my jeans?I am talking to you, young man, lady..Could you leave me alone! When I was your age, I ... Can you do something more meaningful!Can I go out?Turn off that computer, it's 1 a.m.!It's not my turn, could someone else do it?Why have't you done it?Can you turn that music down!I am not going to the cottage with you this weekend again.I have never seen such a mess! Can you clean up!...*

Varianta pro žáky s většími zkušenostmi z dramatu : společně vytvoří jeden obraz: 2 žáci v roli představují rodiče, postaví se do centra prostoru a ostatní žáci v rolích teenagerů k nim postupně přistupují, pronesou svůj postoj, větu, komentář a zůstanou „zmrzlí“ ve své pozici v prostoru.

Varianta opačná, v centru stojí 2 teenagři a přistupují k nim ostatní děti s větami rodičů.

Krok 3: žáci ve skupinách dostanou následující úlohu: připravit příručku pro rodiče, ve které budou napsány instrukce, jak se má s teenagerem jednat. Oblasti, jež má příručka obsahovat jsou připraveny učitelem spolu se žáky. Každá skupina si vylosuje svoji kategorii. V oblasti jazykové přípravy je vhodné, aby žáci byli v této fázi dostatečně motivováni a věděli, co chtějí psát ( obsah, „ton“ a modalita). Učitel může připravit struktury, znovu objasnit pravidla používání modálních sloves, studenti mohou mít k ruce referenční shrnující gramatické tabulky.

A guidebook for parents/ instructions for use

*“Teenagers – Handle with Care“ – Be Fair“*

*(must, musn't , be allowed to, don't have to, may, can, could, should, shouldn't )*

Special instructions for every category: morning, clothes, food, pocket money, school, housework...

(+ mohou obsahovat speciální věty, které rodiče nikdy nesmí vyslovit)

## 8. PODMÍNKOVÉ VĚTY :

Jazyk: If sentences - drill

Drama : horké křeslo : hot seating / alej

Hansel and Gretel <sup>127</sup>: nacházíme se v momentu, kdy žáci v roli čarodějnice mají nalákat děti do chaloupky (viz lekce 2 aktivita 13 Pozvání do chaloupky) Pokud učitel potřebuje například procvičit podmínkové věty, může využít obecnou strukturu 1. podmínkové věty. Žáci samostatně tvoří např. :

*The Cottage: If you come inside, I will show you round my house. If you see my house, you will like it. If you like it, I will offer you some food, If I offer you some food, you will want some more. If you eat more, you will not be hungry anymore....*

*The forest: If you go forward, you'll come to the witch's house; If you go backwards, you will be safe.; If you go forward, she will eat you....*

Zde považujeme za důležité poznamenat, že aktivity takto „předpřipravené“ tj. poskytnutí formy a naplnění obsahem v konkrétní situaci, přináší vyšší míru spolupráce ze strany žáků, neboť na úrovni A1/A2 ještě nejsou schopni produkovat větší množství samostatných promluv v L2.

## RŮZNÉ PŘÍKLADY AKTIVIT NA PROCVIČENÍ SLOVESNÝCH ČASŮ

Jazyk: časy – situační použití jazykových struktur s porozuměním, smysluplný dril - možnosti zde navržené nejsou vyčerpávající.

Drama: živé obrazy (momenty z pohádek) – základní techniky práce s nimi.

Popis činnosti: žáci si ve skupinách vytvoří živé obrazy (still pictures) – kritický moment v příběhu/ v pohádce. Pro názornost a jednoduchou ilustraci jsme vybrali pro tuto věkovou skupinu dostatečně motivující ( prvek komična a hororu) následující situaci: klíčový moment z Červené karkulky (angl. Little Red Riding Hood).

... 1 skupina žáků v roli zobrazí moment, kdy vlk je rozpárán lovcem a babička s Karkulkou vychází z břicha. ( 4 postavy myslivec, Karkulka, babička, vlk)

Situace nyní: T (NOW): *What is he doing?* SS: *He is cutting the wolf's stomach.*

Situace před 2 minutami (2 MINUTES AGO): T: *What was he doing 2 minutes ago?* SS: *He was walking past the cottage.*

Situace v budoucnu (FUTURE) : T: *What is going to happen?* SS: *He is going to help Little Red Riding Hood and Grandmother out of the belly.*

---

<sup>127</sup> Zde se vztahujeme k lekci předchozí „Práce s příběhem“ z důvodu hledání časové úspory v hodině angličtiny na základní škole. Studentům autorka práce chtěla ukázat, že není zcela nutná zdlouhavá příprava na drama a že faktor času nehraje při rozhodování zda použít DV zásadní roli. Práce s lidovými pohádkami umožňuje rychlý vstup do akce – není nutné budovat kontext, žáci rozumí textu a příběhy jsou notoricky známé.



Varianta 1 : technika zpomalená pantomima, tzv. **slow motion**...Učitel vydá instrukci živému obrazu, který se na signál pomalu, jako ve zpomaleném filmu začne posouvat dále v ději – f á z o v á n í, poté žáci nebo učitel na signál akci ukončí a mohou komentovat znovu – v této situaci se nabízí použití předpřítomného času, ve smyslu vyjádření co se právě stalo (angl. What has just happened?)

Situace vyjádření předpřítomného času : *What has happened? Grandmother has just jumped out of the belly... etc...*

Varianta 2 : celá pohádka ve vypravovacím čase minulém – past simple a past continuous je rozfázována skupinami, které vytváří živé obrazy, které mohou/nemusí být dále rozehrány... ostatní žáci příběh vypravují v časovém sledu, first, then, meanwhile, finally.

## 5.4 Prezentace a analýza výsledků

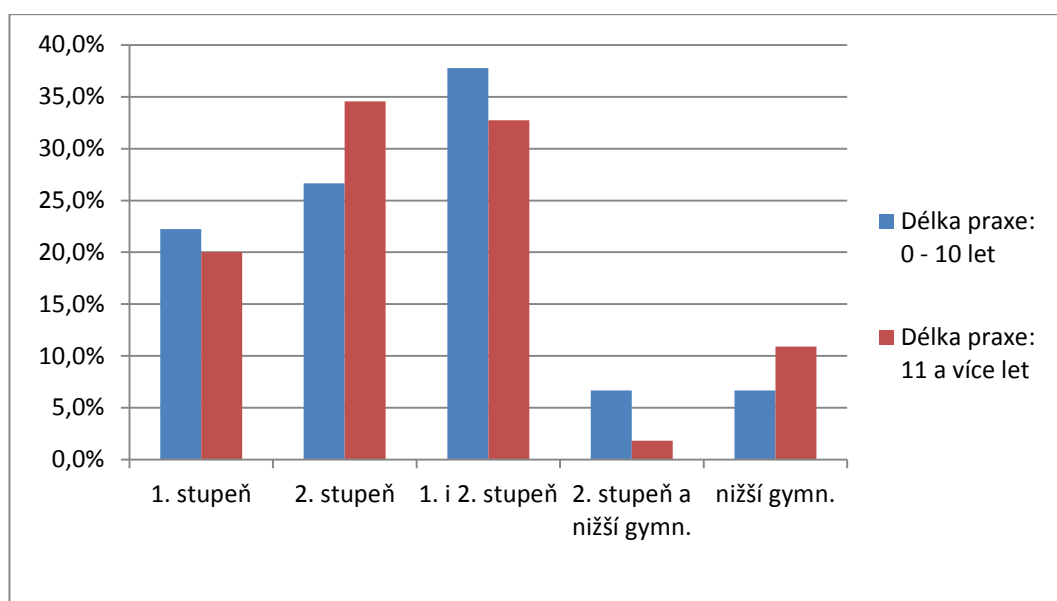
V první části rozboru výsledků se zaměříme na vyhodnocení kvantitativní části dotazníku – dat získaných od učitelů v královéhradeckém kraji a učitelů, jejichž kontakty byly získány prostřednictvím metodického centra při UHK. V druhé části byly vyhodnoceny data z experimentální výuky se studenty 4. a 5. ročníku oboru anglický jazyk na Pedagogické fakultě UHK. Ta zahrnují rozbor výsledků z pretestu a posttestu a dále reflektují průběh samotné výuky. Materiál pro vyhodnocení poskytly 4 pracovní listy zpětné vazby studentů po každé absolvované lekci a pojmové mapy. Prezentaci výsledků zahrnuje též částečná interpretace dat. Celkové zhodnocení dílčích výsledků obou částí následuje v oddílu diskuse.

### 5.4.1 Výsledky šetření A

Šetření mezi učiteli prostřednictvím elektronického dotazníku se zúčastnilo 102 respondentů. Zpracování dotazníků vytvořených v programu google forms bylo následně převedeno a upraveno v programu excel. Při porovnávání získaných dat jsme pracovali nejen s celou skupinou, ale rozdělili jsme ji i na podskupinu učitelů s praxí do 10 let a praxí delší. S tímto dělením jsme pracovali v relevantních typech položek, kde tato rozdělená data vykazovala určité rozdíly ve výsledných odpovědích. Za účelem přehlednosti výsledků u sledovaných jevů jsme pro prezentaci dat kromě slovního komentáře využili formu grafů a přehledových tabulek. Volné otázky byly zpracovány formou kategorizací výroků a následným komentářem a interpretací. Jednotlivé konkrétní výroky, často uvedeny v odpovědích pouze zkratkovitě, jsou v textu práce značeny kurzívou bez uvozovek pro lepší přehlednost. Pokud jsou výroky uvedeny i s uvozovkami, citujeme doslovně ucelené vyjádření respondentů. Pro okamžitou možnost porovnání s daty získanými od studentů formou pretestu je v některých případech ke komentáři dané položky dotazníku doplněn i údaj ze vstupních dat studentů (je barevně

odlišen – stupeň šedi v tabulkách), jakkoli jsme si vědomi nereprezentativnosti tohoto typu vzorku. V rámci vyhodnocení dotazníku (viz příloha č. 4) bylo postupováno zpravidla podle sledu otázek a též s ohledem na tematickou blízkost dotazů (některé otázky a jejich rozbor jsou diskutovány dříve než jiné, vzhledem ke stavbě dotazníku se částečně liší). Doslovné znění otázek (pokud je uvedeno) jsme uvedeno v textu tučně.

Otázky 1 a 2 byly spojeny s obecnými údaji o délce praxe a stupni/ typu školy. Graf 1 ukazuje na procentuální rozložení počtu učitelů vzhledem k tomu, na jakém stupni a typu školy učí.



**Graf 1 : Učitelé: stupeň ZŠ/ délka praxe**

**Interpretace:** Je obecnou praxí, že učitel anglického jazyka učí zpravidla na obou stupních základní školy, což je dáno stále nedostačující kapacitou aprobovaných učitelů. Tento trend je nyní aktuální a souvisí se zavedením povinného cizího jazyka od 3. ročníku ZŠ a dalšího cizího jazyka od 8. ročníku nejpozději.

V další položce (tab. 8) jsme zjišťovali názory na použití metod a technik DV ve výuce AJ (**Použití metod a technik DV ve výuce AJ v českých školách se Vám jeví jako: )**

**Interpretace:** Při pohledu na hodnoty, které ukazují na vnímání DV jako typu předmětu (tab.8), lze říci, že jako standardní metodu výuky ve VAJ je považuje 11% učitelů. Běžně se vyskytují ve výuce podle učitelů ve 12%, u studentů pouze ve 3%. Pro dokreslení

situace je naopak jako standardní nevidí žádný student ze souboru. 40% učitelů je chápe stejně jako inovativní - přinášející nové, mění výuku, obohacují. Podobné množství učitelů (36%) je chápe jako okrajové, neboli málo často zařazované. Studenti DV chápou jako primárně inovativní v 76%. Toto může způsobovat zejména fakt, že většina studentů, kteří byli součástí experimentální skupiny se dosud s DV neseťkali a při rozhodování o možnostech zařazení DV upřednostnili termín inovativní. To svědčí též o možných pozitivních očekáváních spojených s obsahem DV jako metody práce. Volnou možnost vyjádřením prostřednictvím vlastní volby nevyužil nikdo.

**Tab. 8 : Učitelé: použití DV ve VAJ**

Použití DV v AJ	Učitelé	%	Studenti	%
standardní	11	11,1	0	0
inovativní	40	40,4	22	76
běžné	12	12,1	1	3
okrajové	36	36,4	5	17

Čtvrtou položkou jsme se dotazovali na to, jestli jsou respondenti s metodami a technikami DV ve VAJ obeznámeni (**S metodami a technikami DV ve VAJ jsem se seznámil/a**). Hodnoty (tab. 9) ukazují, že učitelé s praxí do 10 let uvádí jako zdroj informací o DV vysokoškolské studium (35%), zatímco u učitelů s delší praxí je to pouze 7,1%. Ze všech 102 respondentů se s DV ve VAJ dosud neseťkalo 28,7% učitelů.

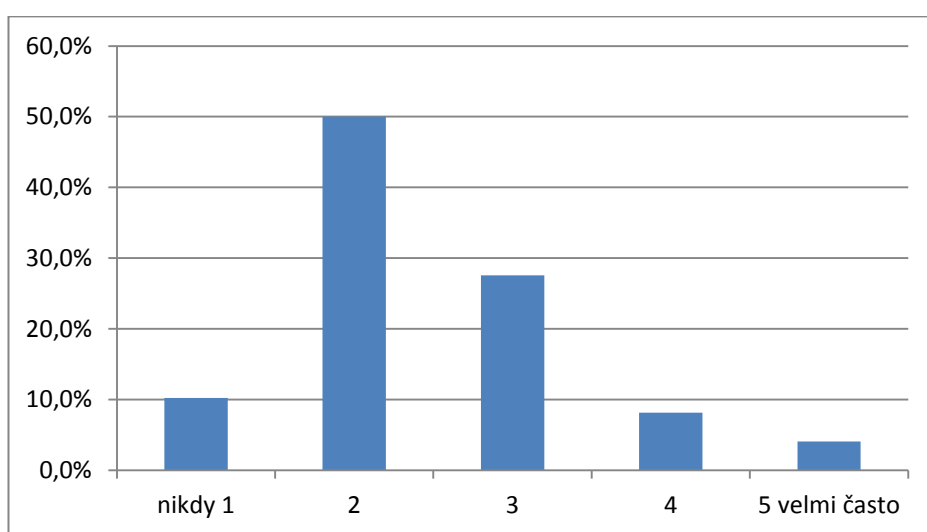
**Tab. 9: Učitelé: seznámení s DV ve VAJ**

S DV ve VAJ jsem se seznámil/a	Učitelé celkem %	Učitelé do 10 let	%	Učitelé 11+	%	studenti	%
Dosud neseťkal/a	28,7	11	24,4	18	32,1	21	72
Další vzdělávání	51,5	18	40,0	34	60,7	3	10
Vš studium	19,8	16	35,6	4	7,1	4	14

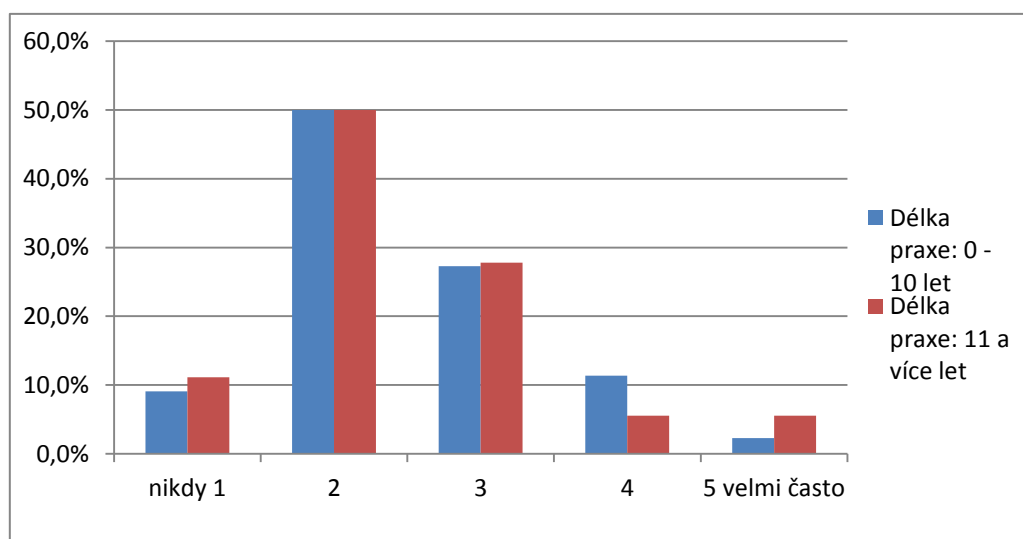
**Interpretace:** Z hodnot lze usuzovat na vzrůstající vzdělávání budoucích učitelů již v rámci vysokoškolského studia, které koresponduje s našimi zjištěními v teoretické části dizertační práce. Nezastupitelnou úlohu tvoří vzdělávání další, ke kterému se přihlásilo přes polovinu dotázaných.

Navazující pátá položka zjišťovala zájem učitelů o **další vzdělání v DV** ve VAJ. Z těch učitelů (86%), kteří se s DV dosud nesetkali, by se rádo seznámilo s DV ve VAJ. 14% Uvedlo zápornou odpověď.

Graf 2 prezentuje odpovědi na otázku, zda učitelé využívají DV do hodin AJ. (**Využívám DV – její techniky, metody/prostředky ve výuce AJ: 1nikdy ...5 velmi často**) Z celkového součtu 102 respondentů nezařazuje DV do hodin 60,2 % učitelů. Hodnoty 1(10%) nikdy, 2 málo (50,2%), hodnoty 3 (občas) uvedlo 27,6% učitelů a hodnoty 4, 5 celkem 12,3% učitelů, často (8,2%) a velmi často (4,1%). Rozdělení v grafu 3 opět respektuje věkový rozměr. Výsledky se v obou skupinách významně neliší.



**Graf 2: Učitelé: použití DV ve VAJ (celek)**



**Graf : 3. Učitelé: použití DV ve VAJ (dělené)**

**Interpretace:** Z grafů 2,3 je patrné, že výsledky neodpovídají vlastním uváděným zkušenostem s DV v úvodu dotazníku ( srovnaj s tab. 10). Je zajímavé, že rozdíl v zařazování DV aktivit do výuky není patrný ani v případě mladších učitelů, kteří ve více procentech uváděli, že se s DV setkali prostřednictvím studia. Tyto výsledky vedou k otázce: Jsou tedy důvodem pro nezařazování DV do AJ i jiné aspekty, než pouze neznalost problematiky DV?

První konkrétnější otázku spojenou s DV ve VAJ jsme nastavili tak, že jsme se dotazovali na různé techniky, postupy, organizaci práce a i jiné jevy<sup>128</sup>, které se jsou součástí výuky ve třídě a které se mohou respondentům asociovat s ústředním pojmem dramatická výchova. (**DV v hodině angličtiny se mi asociuje s těmito jevy:** ). Naším cílem bylo nabídnout více variant pro vytvoření plastičtějšího obrazu představ učitelů o DV v AJ. Výběr jevů (asociací) byl z hlediska obsažnosti zúžen na následující kategorie přímo nebo nepřímo související s hodinou, která uplatňuje prvky DV:

- **kategorie DV** ( kostýmy, nácvik divadelního představení, předvádění scénky/dialogu naučeného před třídou, imaginace, pantomima, improvizace)
- **kategorie AJ** (dril, procvičování slovní zásoby, gramatických struktur, čtení nahlas, psaní krátkých textů, poslouchání a rozbor audionahrávek, procvičování výslovnosti) dále kategorie mezioborová (recitace, diskuze, tiché přemýšlení, různé typy krátkých na pohybu založených her, vyrábění z různých materiálů)
- aspekty související s **organizací práce v hodině** ( skupinová práce, sezení v lavicích, spolupráce, soutěživost, více AJ/ČJ, ukázněnost, neukázněnost, běhání po třídě, časová náročnost, soustředěnost na práci, nesoustředěnost na práci.)

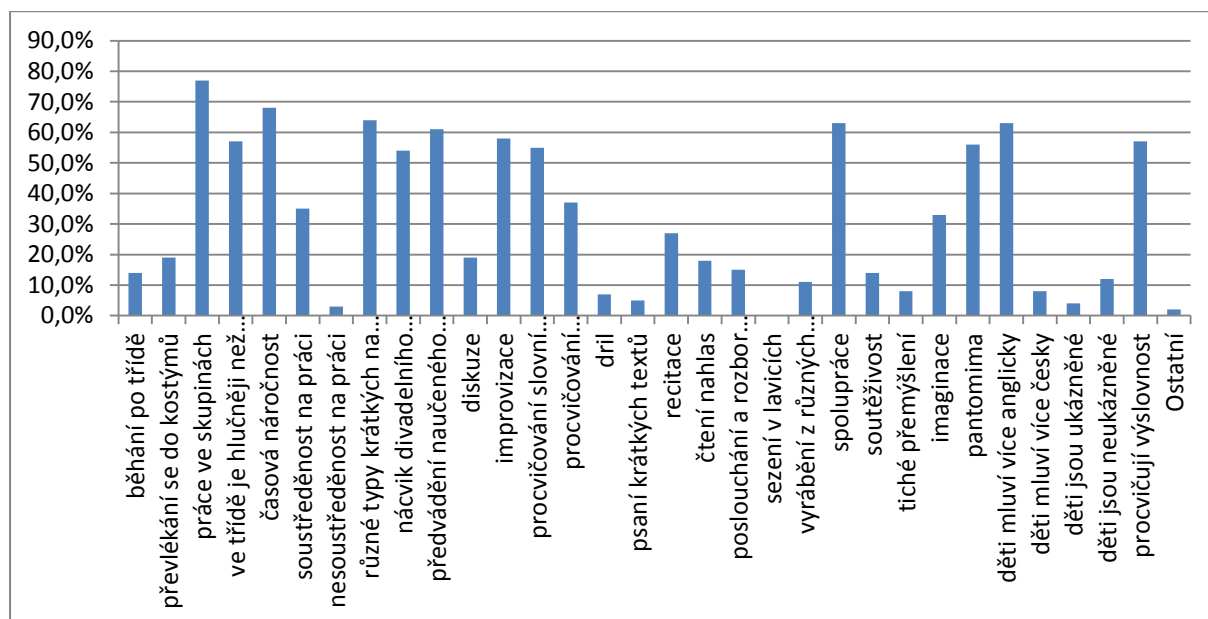
Dané položky byly náhodně rozmístěny, kromě kategorií dichotomických (soustředěnost/nesoustředěnost), které byly řazeny za sebou. Volena byla zpravidla běžná terminologie s ohledem na srozumitelnost a porozumění dotazovaným položkám se snahou stupňovat zátěž dotazníkem směrem k dalším typům konkrétních otázek. Na závěr výběru z možností byla nabídnuta položka „jiné, uveďte“.

Souhrnně ( z celkového počtu respondentů 102) jsou průměrné hodnoty jednotlivých asociací uvedeny v následujícím přehledu (graf 4). Nejčastěji uváděné asociace jsou práce ve skupinách (77%), časová náročnost (68%), různé typy krátkých na pohybu založených her (64%), spolupráce (63%), děti mluví více anglicky(63%), předvádění naučeného dialogu/scénky z učebnice (61%). Nejnižších hodnot (pod 10%)

---

<sup>128</sup> Jednotlivé jevy jsou zmiňovány jak v odborné literatuře, tak i v průběhu let práce autorky se studenty na UHK v rámci předmětu „Kreativní přístupy v angličtině“

dosáhlo z celkového počtu: sezení v lavicích, nesoustředěnost na práci, děti jsou ukázněné, dril, psaní krátkých textů, tiché přemýšlení a mluvení více česky.



**Graf 4: Učitelé: asociace s DV (celek)**

V dalším kroku rozboru asociací jsme se zaměřili na vybrané jevy, na hodnoty, které jim učitelé prisuzovali. Následující tabulka č. 10 uvádí nejčastější asociace z odpovědí těch, kteří DV využívají (viz graf 2) občas, často až velmi často (hodnoty 3, 4, 5), což bylo celkem 42 respondentů ze 102. Mezi nejčastější asociace, které uvedla tato skupina učitelů, patřily: skupinová práce, spolupráce, časová náročnost, hluchost, hry založené na pohybu, předvádění scének/dialogů, nácvik divadelního představení a procvičování výslovnosti, pantomima a mluvení anglicky.

**Tab. 10: Učitelé: asociace s DV (výběr – hodnoty 3,4,5)**

Výskyt více než v 50% (z celkové nabídky)	Nejčastější AJ asociace	Nejčastější DV asociace	Ostatní kategorie
práce ve skupinách	mluvení anglicky	na pohybu založené hry	práce ve skupinách
mluvení anglicky	procvičování slovní zásoby	předvádění naučené scénky před třídou	spolupráce
procvičování slovní zásoby	krátké na pohybu založené hry	improvizace	časová náročnost
spolupráce	procvičování	pantomima	soustředěnost na

	výslovnosti		práci
krátké na pohybu založené hry	procvičování gramatiky	nácvik divadelního představení	hlučněji než obvykle
předvádění naučeného dialogu/scénky			
improvizace			
pantomima			

Dalším údajem, který data poskytly, byly odpovědi těch, kteří uvedli, že DV nikdy nebo téměř nikdy nepoužívají (celkem 58 respondentů, hodnoty 1,2). Mezi jevy, které byly zmiňovány v méně než 15% patří : 0-5% : sezení v lavicích, nesoustředěnost na práci, děti jsou ukázněné, **psaní krátkých textů**; 6-10%: **dril, tiché přemýšlení**, děti mluví více česky.

**Interpretace:** Ze srovnání s celkovým počtem učitelů lze usuzovat, že uvedené asociace mezi učiteli, kteří dle svých odpovědí DV aktivně využívají, a celkovým počtem všech učitelů není významný. Důvody pro uvedení výše zmíněných asociací v tak nízkém procentu (pod 15%) jsou zajímavé zejména v položkách - psaní krátkých textů, drilu, tichém přemýšlení. Tento výsledek již ukazuje na první předpokládané důkazy o pouze „obecné znalosti o možnostech DV“. Diskutabilní je též představa učitelů o pojmu kázeň. Položka „kázeň“ (4%) vykázala nízké zastoupení v asociacích, ale stejně tak i položka „nekázeň“ (12%). Tuto nevyhraněnost v zařazených položkách lze svést na specifické prostředí a atmosféru třídy (role žáků a učitele, organizace a průběh výuky), ve které se DV odehrává a s tím související problematičnost vnímání tohoto jevu učiteli.

Další přehled (tab. 11) ukazuje na hodnoty spojené s konkrétními DV aktivitami, které učitelé využívají. ( **Pokud aktivity založené na DV v hodinách AJ využíváte, jsou to:** ) Aktivity jsou v této tabulce seřazeny podle četnosti výskytu. I v této kategorii byla k dispozici volná odpověď ( jiné...), kterou respondenti nevyužili. V uvedeném přehledu jsme vycházeli z celkového počtu učitelů a z výběru těch, kteří uvedli, že dané aktivity používají občas až velmi často ( hodnoty 3,4,5 - celkem 42 respondentů ze 102). Mezi nejčastější položky, které uvedly obě skupiny shodně, byly zařazeny: role play, pantomima, dramatizace vycházející z dialogu, uvolňovací a aktivizační hry, kreativní práce s obrázky. Pouze položka práce s hlasem (výslovnost a intonace) zaujala ve výběru

třetí pozici. Nejnižší počet procent zastupovala konkrétní technika pantomimy – živé obrazy.

**Tab. 11: Učitelé : nejčastější užívané DV aktivity (celek, výběr)**

Učitelé nejčastěji využívají:	Celkový počet učitelů (102)	%	Výběr učitelů, kteří používají DV (42)	%
role play	74	<b>80,4</b>	36	<b>85,7</b>
pantomima	55	59,8	31	73,8
dramatizace vycházející z rozhovoru	50	54,3	25	59,5
uvolňovací/aktivizační hry	43	46,7	21	50
kreativní práce s obrázky	42	45,7		
práce s hlasem (výslovnost, intonace)	39	42,4	27	<b>64,3</b>
tvořivá práce s příběhem	35	38,0	19	45,2
improvizace	30	32,6	17	40,5
práce s maskou/ rekvizitou	22	23,9	17	40,5
tvořivá práce s básněmi	11	12,0	7	16,7
živé obrazy	7	<b>7,6</b>	5	<b>11,9</b>

**Interpretace:** Z přehledu těchto dat je možné usuzovat na povědomí učitelů o všeobecně známých typech aktivit, se kterými se běžný učitel jazyka setkává ( role play, pantomima – zejména na 1. stupni v souvislosti s TPR, hry, dramatizace dialogu – viz dále v otázce spojené s učebnicí, práce s obrázky a práce s výslovností a intonací). Ve shodě s Janou Johnovou, v jejímž výzkumu učitelé porovnávali typ pantomimy (který podobně zařadili mezi používané metody), již neuváděli konkrétní typ (narativní pantomimu)<sup>129</sup>. Domníváme se, že příčinou je neznalost techniky živý obraz a naopak obecné porozumění pojmu pantomima.

Na otázku „**Obsahuje učebnice, kterou používáte některé dramatické aktivity?**“ odpověděli respondenti takto: 53% učitelů uvedlo, že učebnice DV aktivity

<sup>129</sup> Dizertační práce Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu kurikulární reformy. Jana Johnová, 2011, s. 177.



obsahují, 47% se vyjádřilo, že nikoli. Následně byli učitelé požádáni ve volné otázce uvést, jaké DV aktivity se v učebnicích konkrétně vyskytují včetně uvedení zdrojové učebnice. (**Pokud ano, jaké? Uveďte též název učebnice.**)

Z výpovědí učitelů vyplývá, že nejčastějším typem aktivity, které nabízí učebnice jsou komiksy, jenž učitelé angličtiny využívají k *dramatizaci, zahrání komiksu jako scénky, k procvičení intonace*. Mezi učebnicemi byly uvedeny následující: Project, Chit Chat, Zahálková, Way to win, Start with Click.

**Interpretace:** Tyto otázky směřující k učebnicím byly zařazeny z důvodu velmi časté orientace učitelů ve výuce na učebnici a její obsah. Předpokladem bylo, že mnohé aktivity, které učitelé uvádí jako DV aktivity, jsou typem aktivit, se kterými se setkali v učebnicích. Tomu nasvědčují odpovědi, ve kterých učitelé často zmiňují rozhovory a dramatizace rozhovorů/ komiksů v učebnicích. Z hlediska většího zacílení na DV vypovídali pouze ojediněle, např. *různé konce rozhovorů – scénky, tvořivá práce s příběhem z dané role play a dále úkoly dané učebnicí k pantomimickému vyjádření, pohádky k dramatizaci na konci učebnice, zajímavé texty a obrázky*. V celku lze konstatovat, že odpovědi na tuto otázku ukazují na limitované možnosti učebnic, jakožto zdroje pro aplikaci DV ve VAJ.

Otázka na rolovou hru, jakožto základní stavební kámen DV, byla zařazena jako poslední volná otázka na závěr dotazníku z důvodu „taktické“ předpokládané obsažnosti odpovědí. V prezentaci výsledků šetření ji však zařazujeme z logiky věci na tomto místě. Formulace byla tato: **Rolová hra (role play), která je základním stavebním kamenem DV, se často využívá ve výuce anglického jazyka. Jak chápete role play? Pokuste se ji stručně vysvětlit např. na zadání konkrétní aktivity.**

V rámci vyhodnocení této položky dotazníku jsme se zaměřili na následující linie, které vypovídají o porozumění co je role play. Z odpovědí bylo možné částečně vysledovat pokus o definování role play, a její ilustrace na konkrétních příkladech. Odpovědi na tuto otázku, které byly formou celé věty, doslovně citujeme, ty, které představovaly mnohdy zkratkovité věty, uvádíme souhrnně jako sled výroků.

Role play :

1., Žáci mluví v zadaných rolích buď podle scénáře nebo jen podle návodu. Mohou nacvičit skeč nebo hru.“

2. „Žáci jsou v rolích a řeší nějaký problém, mají např. různé charakterové vlastnosti, pocity (strach, spěchají, jsou unaveni) a v role play pak jednají více „přirozeně“ – nesnaží se odpovědi „přeříkat“ nebo se je naučit – více improvizují.“
3. „Situace s jasně danými postavami, které musí řešit nějaký problém, nejedná se pouze o rozhovor, ale o nalezení řešení.“
4. „Děti vystupují za někoho jiného - je nastíněn příběh, žáci si rozeberou jednotlivé postavy a dále jednají a hovoří v roli této postavy (pomáhá překonat ostych)“.
5. „Chápu ji jako určité vcítění se do jisté role, kterou dává buď text nebo jen rámcově název scény (setkání na ulici, příchod na návštěvu...)“.
6. „Děti vystupují za někoho jiného a snaží se naplnit komunikační situaci“.
7. „Zopakovat určitou scénku, dialog, příběh a podle úrovně a schopností opakování doplnit či pozměnit.“
8. „Přehrání dané situace k procvičení jazykové kompetence, slovní zásoby.“
9. „Chápu role play jako zadání určité situace a cíle, ke kterému mají dojít, použití zadaných gramatických a jazykových prvků, pochopení charakteristiky jednotlivých rolí“.
10. „ Nejsm si úplně jistá, ale možná je dětem zadáno předvést nějakou osobu a její typické chování“.
11. „Role play je například vedení skupinové práce a prezentace výsledku, předčítání textu třídě, konverzace ve dvojicích,... prostě aktivní mluvení v AJ.“
12. „Rozhovor – čtení po rolích, výrazné čtení po rolích“
13. „Je to hra, do které je třeba žáka vtáhnout, je to o pocitech, možnostech, imaginacích, na chvíli třeba být zvířetem, je to o hmatu, vůni, náladě, výměně energie, odhalení a zahalení zároveň, je to o důvěře učitele a žáka, je to skok na druhý břeh, je to vášeň a radost, je to velká pomoc, když to funguje a třída to ocení...záleží na žácích, na souvislostech mnoha aspektů, určitě by se nemělo jít přes...“

Výroky byly dle kategorií, které vplynuly z popisu, utříděny do následující tabulky č. 12.

**Tab. 12 : Učitelé: hra v roli – kategorie, výroky**

<b>Kategorie</b>	<b>Příklady výroků, témata</b>
hra v rolích, žáci v rolích	<i>vystupují v roli někoho jiného, (zadání na role card), vy jste novinář - různá zadání s kým děláte rozhovor; hry na někoho; vžívání se do rolí; jsou dané role (věk, pohlaví, povolání)</i>
problém, napětí	<i>řeší nějaký problém (pouze 2x)</i>
fikce, imaginace	<i>(představte si, že potřebujete přemluvit rodiče, aby Vás pustili...)(1x)</i>
situace	<i>zasazení do děje, v rolích cestovatelů objevují Londýn...; pomocí rolových rolí pokoušení se spontánně reagovat, řešit situace, se kterými se mohou setkat reálně v životě, jsou dané komunikační situace (pošta, obchod)</i>
emoce	<i>(emoce na role cards), překonávání ostychu</i>

konverzační obraty	scénky na témata – u zubaře, v restauraci, rodina, nákupy

Dále jsme z dat určili různé typy zadání role play:

- *Naučený dialog, předvedený před třídou ( např. nakupování, situace v rodině u oběda), zahrání rozhovoru z učebnice, komiksu.*
- *Čtení příběhu v rolích včetně předvádění.*
- *Scénky : Hraní v rolích – situace a vhodné procvičení frází, slovní zásoby.*
- *Scénky na základě kartiček se scénářem.*
- *Dramatizace pohádek ( rozdělení rolí, výroba kulis a masek, závěrečné vystoupení před rodiči či spolužáky).*
- *Rozhovor mezi A a B : řešení problémové situace ( A se chce dívat na televizi, B chce jít do kina. Musí se spolu domluvit, co udělat.*
- *Rozdílné a samostatné zadání role cards, přítomnost problému: Jsi teď prodavač v potravinách ( máš jen jídlo), ostatní žáci - zákazníci za tebou chodí na nákup – ti ale mají za úkol si u tebe zkusit koupit cokoli jiného než jídlo... zadání se odehrává odděleně, žákům chvíli trvá, než přijdou na to, že je někde problém...*

**Interpretace:** Nejprve se pokusíme analyzovat 13 výroků z hlediska míry reflexe významu pojmu role play. Jak již bylo naznačeno v teoretické části, chápání role play může být velmi široké. Výroky 1-5 jsou výroky, které uvádí situativnost (příběh, scénář), hraní rolí (vystupování za někoho jiného, řešení problému - DV princip), hraní ve smyslu „být někým jiným“ ( v roli této postavy pomáhá překonává ostych). Výroky 6, 7, 8, 9 naznačují na chápání role play z jazykového komunikativního pohledu ( slovní zásoba, naplnění komunikační situace, procvičení gramatických a jazykových prvků, které směřuje k cíli). Výroky 10,11,12 ukazují na neporozumění role play (aktivní mluvení v aj, výrazné čtení po rolích). Autor ojedinělého výroku 13, vykazuje nadstandardní znalost DV, zejména ke komplexnosti a nejednoduchosti vyjádření toho, co všechno DV, potažmo role play může zahrnovat. Pokud bychom měli sumarizovat výroky, nejčastěji se objevovaly ty, které zahrnovaly běžné konverzační situace/ témata se zadáním či bez. Hraní v roli nebylo blíže specifikováno. Přítomnost konfliktu/problému zmínili explicitně pouze 2x a naznačeno bylo v několika konkrétních popisech situací ( dodání emocí, vyřešení komunikační situace, kdy A má v plánu něco jiného než B).

V další části dotazníku jsme se dotazovali na hlavní potenciál DV ve VAJ. Otázka byla formulována takto: **Jaký je podle Vás hlavní potenciál DV ve výuce AJ?** Dílčí otázky byly uvedeny následující nedokončenou větou, v jejímž závěru byla uvedena škála 5 možností ( 1 – 5).

**Z hlediska rozvoje jazykových dovedností při osvojování učiva v anglickém jazyce dramatická výchova 1... přispívá velmi málo 2...přispívá málo, 3...něco mezi, 4...přispívá, 5...přispívá velmi k :**

**a/rozvoji interaktivních komunikačních dovedností,**

**b/osvojení slovní zásoby,**

**c/ osvojení gramatických struktur,**

**d/ rozvoji čtenářských dovedností,**

**e/ rozvoji dovedností v písemném projevu (psaní krátkých sdělení, dopisů),**

**f/ rozvoji výslovnosti a intonace.**

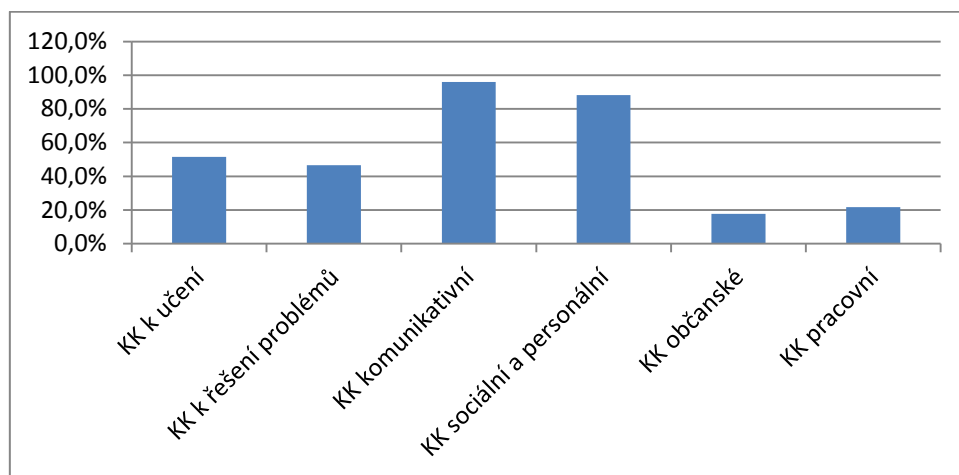
**Tab. 13 : Učitelé: rozvoj jazykových dovedností**

a-f	učitelé průměr hodnot	Distribuce hodnot škály					studenti průměr hodnot pretest
		1	2	3	4	5	
interaktivní komunikativní dovednosti	4,45	0	1	12	26	57	4,34
výslovnost a intonace	4,41	0	1	9	37	51	4,21
slovní zásoba	3,78	0	7	28	40	21	4,17
gramatické struktury	3,24	1	24	31	31	9	3,03
poslechové dovednosti	3,06	8	24	30	22	12	3,72
čtenářské dovednosti	2,98	1	29	42	17	6	2,97
písemný projev	2,24	17	38	13	7	3	2,14

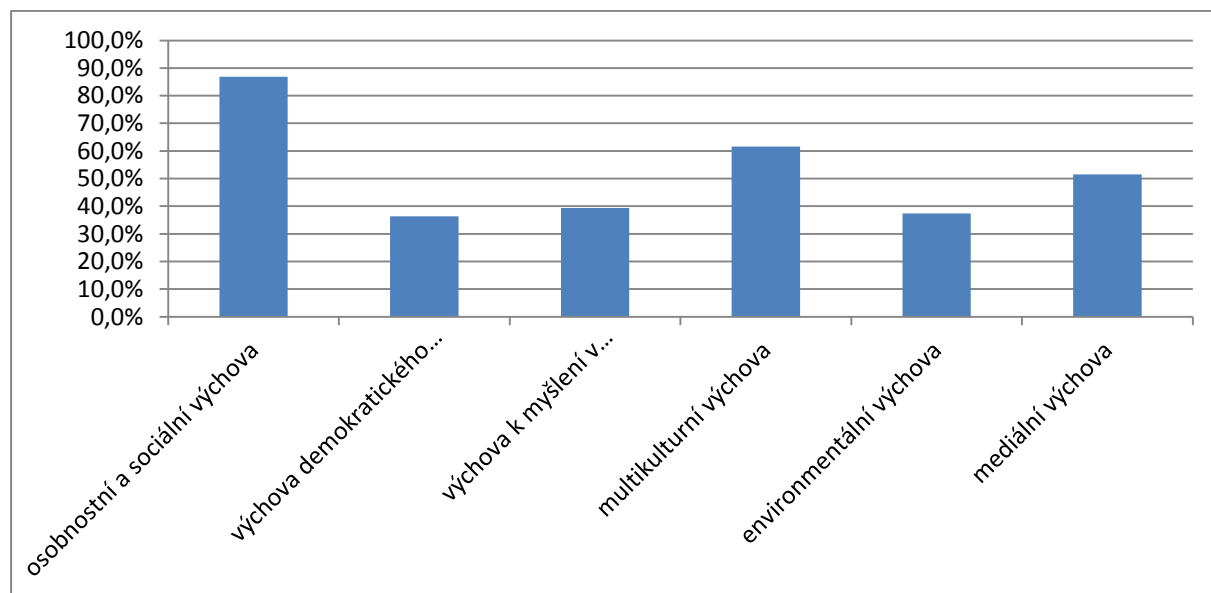
Souhrnná tabulka č. 13 ukazuje výslednou „známku“ – průměr hodnot škály a distribuce počtu odpovědí a – f. Z výsledků vyplývá, že dle učitelů k rozvoji interaktivních komunikativních dovedností, výslovnosti a intonace, přispívá DV vysokou měrou, hodnoty střední mají kategorie slovní zásoby, gramatická a poslechové dovednosti. Nízkých hodnot dosáhly kategorie čtenářských a písemných dovedností.

Tabulka byla doplněna i údajem z pretestu u vzorku studentů, u kterých vyšší známku získaly kategorie slovní zásoba a poslechové dovednosti.

V další části jsme zjišťovali názory učitelů na DV a jeho potenciál v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí dle RVP ZV. Z grafu 5 vyplývá, že nadpoloviční počet učitelů vidí potenciál v rozvíjení kompetence komunikativní, sociální a personální, třetí pozici zaujímá kompetence k učení.



**Graf 5: Učitelé: potenciál DV v AJ k rozvoji klíčových kompetencí**



**Graf 6: Učitelé: DV v AJ a průřezová témata.**

Graf č. 6 ukazuje výsledky spojené se zařazováním průřezových témat, otázka zněla : **DV v AJ umožňuje zařazování průřezových témat (zaškrtněte, kterých).**

Hodnoty nad 50% dosáhly témata osobnostní a sociální výchova, multikulturní a mediální.

**Interpretace:** Uvedené hodnoty v grafech 5 a 6 neposkytují vysvětlení proč je vyučující takto uvedli. Graf 5 přesto vypovídá o vyšší preferenci KK komunikativní, sociální a personální, ovšem o výrazně nižší preferenci KK k učení a KK k řešení problémů. Lze usuzovat na nízké znalosti z oboru DV ( jedná se o způsob učení a řešení problémů je jednou z jejích klíčových metod)

Problematice **žáka** a jeho uplatnění v hodině DV s AJ se věnovala další část dotazníku. Zaměřili jsme se na typologii žáka, která reprezentovala různá hlediska. Při výběru kategorií jsme vycházeli z typologie obecně užívané v odborné literatuře s DV či AJ v českém i zahraničním kontextu (Morganová a Saxtonová, Valenta, Machková, Wesselsová, Maley a Duff). Otázka zněla: **Hodina AJ s DV umožňuje uplatnění žákům, kteří jsou tvořiví, upovídání...( 1- umožňuje velmi málo... 5 umožňuje velmi) :**

**Tab. 14: Učitelé: uplatnění žáků vAJ s DV**

Typ žáka	Hodnota učitelé	Hodnota studenti pretest
tvořiví	<b>4,77</b>	3,59
aktivní	<b>4,64</b>	4,28
dominantní	<b>4,62</b>	4,00
upovídání	<b>4,60</b>	4,41
klauni	<b>4,49</b>	4,14
s pozitivním sebehodnocením	<b>4,33</b>	3,86
žáci s lepšími studijními výsledky	<b>4,31</b>	3,59
agresivní	<b>3,19</b>	2,9
s poruchami učení	<b>3,14</b>	3,69
žáci s horšími studijními výsledky	<b>3,00</b>	3,66
s negativním sebehodnocením	<b>2,93</b>	3,31
méně výrazní	<b>2,92</b>	3,48
pasivní	<b>2,85</b>	3,07
tiší	<b>2,78</b>	3,17

Tabulka č.14 ukazuje na jednoznačnou preferenci úspěšných a komunikativních typů žáků, kteří podle učitelů mohou benefitovat z DV v AJ. Kategorie tichých, introvertně založených žáků, žáků s malým sebevědomým a horšími studijními výsledky zůstaly pod známkou 3 (málo – těžko říci).

Další položkou v dotazníku byla kategorie spojená s vnímáním učitele, kde otázka byla formulována takto: **Pro efektivní využívání metod DV ve VAJ ...(+ výroky v nabídce)**. Škála opět nabízela rozpětí od 1 zcela nesouhlasím...5 zcela souhlasím. Učitelé souhlasí s výrokem, že je třeba mít přirozenou autoritu u žáků a takový vztah, který umožňuje tvořivou práci. Vysokých hodnot dosáhla též důležitost znát svou třídu a mít pravidla hry, stejně tak jako herecké nadání/schopnost improvizace u učitele. Méně než polovina respondentů však souhlasila s tím, že jsou dostačující znalosti z příslušné populárně odborné literatury a zároveň s tím, že je třeba mít odborné znalosti a zkušenosti z oboru DV.

**Tab. 15: Učitelé: postavení učitele v DV v AJ**

<b>Pro efektivní využívání metod DV v AJ:</b>	<b>Hodnota, učitelé</b>	<b>Počet učitelů součet hodnot 4 a 5 ze souboru</b>	<b>Hodnota studenti pretest</b>
je třeba, aby učitel měl jisté herecké nadání, schopnost improvizace...	3,69	60	4,03
je třeba, aby měl odborné znalosti z oboru DV, popř. s aktivní zkušeností s DV ve výuce	3,21	<b>37</b>	3,55
je třeba mít přirozenou autoritu u žáků a takový vztah, který umožňuje tvořivou práci	4,05	74	4,17
je třeba, aby žáci byli zvyklí pracovat ve skupinách nebo ve dvojicích	3,72	55	3,83
je třeba dobře znát svoji třídu a pravidla pro hru jsou předem stanovena	3,82	60	4,24
jsou dostačující znalosti z příslušné populárně-odborné literatury (např. Drama with children)	3,24	<b>37</b>	3,34

Dvě poslední otázky dotazníku byly volné. Jednu z nich (závěrečnou dle pozice v dotazníku – role play) jsme komentovali v prezentaci výsledků spojených s DV aktivitami viz výše.

Poslední (druhá) volná otázka se pokoušela zjistit důvody, pro které učitelé anglického jazyka ve svých hodinách nepoužívají DV. Otázka zněla: **Co podle Vás může odrazovat učitele angličtiny od využívání DV v hodinách?**

Za nejčastější argument učitelé uváděli **časovou náročnost** (celkem **40x**). Časová náročnost byla spojena nejčastěji s náročností aktivit samotných a zdlouhavou přípravou. Učitelé uváděli tyto komentáře: *časová náročnost samotných aktivit v hodině, časová náročnost přípravy na hodinu, málo času ( je třeba plnit standardy –DV malá spojitost; není to součást výuky – tzv. nadplán; není čas na standardní učivo, natož na DV; časová náročnost spojená s organizací ve výuce; časová náročnost na prostudování literatury či absolvování seminářů; málo času na hru.* Časová náročnost ve spojitosti s plněním vzdělávacích plánů byla nejčastějším vysvětleným argumentem. Druhá nejčastější kategorie, která se objevila jako důvod byla spojena s učitelem a jeho malými zkušenostmi s DV (popřípadě žádnými) – celkem **19x**. Jako konkrétní výroky spojené s **limitací učitele v oblasti DV** jsou například: *neznalost možností DV, neochota uplatňovat inovativní prvky, neorientace v problematice, málo materiálu; nároky na tvořivost učitele; málo vím o oboru, literatura s DV pro učitele s AJ, kde je vše vysvětleno k přímému použití (3x); pocit, že se za hodinu odvedlo málo práce; náročná příprava- je málo materiálu pro tuto věkovou skupin.* **Učitel a jeho osobní limitace** byly též předmětem některých výroků: *nedostatečná autorita pedagoga, neochota předvádět se před třídou, nutnost improvizace (nedržím se přesně učebnice), pocit, že hodinu nemám pod kontrolou; láska k tradičním metodám výuky; neochota měnit zaběhnutý styl, pohodlnost; obava z neorganizované výuky; vést hodinu v angličtině (nedostatečná AJ kompetence) – hlavní je práce s učebnicí a nenechat se žáky moc rozptýlit; obava z rušivých činností během hodiny; nedostatek energie.* Problematiku spojenou s žákem a jeho přijetím DV v AJ je možné shrnout pomocí těchto kategorií a výroků: **kázeň** (celkem **14x**) (*ruch ve třídě; nekázeň; větší hlučnost; uvolnění pracovní morálky, dále neochota spolupracovat (pasivita; malá motivace; nezájem; nechut'; vztahy mezi spolužáky; malá motivace v 8. a 9. třídě; neochota měnit zaběhaný styl výuky, opustit své „bezpečí“ v lavici; puberta; pasivita; stydlivost; neochota a nezvyk předstoupit před třídu; neochota tolerovat pravidla).* Jako **důvody objektivního rázu** byly uváděny: *plnění školních plánů, nedostatek hodin, nezájem ze strany vedení, nepochopení u rodičů (děti si jen hrají a to není učení).*



**Interpretace:** Faktor času, jakožto nejčastěji uváděný faktor pro nepoužívání DV svědčí o představě učitelů, že AJ s DV znamená nepřiměřenou časovou zátěž pro učitele. Realizace i příprava samotných aktivit tedy může být důvodem již zmiňované „okrajovosti“ této problematiky v běžné výuce aj. Z pohledu přípravy usuzujeme na malé množství připravených materiálů, které mohou v tomto ohledu učitelům usnadnit práci. Další faktory limitace učitelů v oblasti DV jsou kromě malých zkušeností, potvrzených v předchozí části analýzy, také pohodlnost (učitelé sami sebekriticky uvádí), neochota měnit zaběhnutý styl výuky a dále obava z rušivých činností během hodiny. Na to navazuje faktor kázně, a neochoty ze strany žáků spolupracovat. Důvody objektivního rázu byly zmíněny jen individuálně.

### **Shrnutí:**

Učitelé nepovažují DV ve VAJ za standardní metodu ve výuce AJ, seznámili se s ní ve větší míře prostřednictvím dalšího vzdělávání, téměř 30% se s ní zatím nesešlo. Přes 60% učitelů zařazuje DV do VAJ málo nebo nikdy. Mezi aktivity, které učitelé používají, jsou z velké části zmíněny role play, přehrávání rozhovorů před třídou, pantomima a hry (Při dotazu na konkrétní DV techniku pantomimy – živé obrazy, jakožto jednu ze základních metod v pantomimě, ji jako užívanou techniku uvedlo pouze 7% učitelů.). Role play patří mezi nejčastější deklarované DV aktivity, ovšem rozbor výpovědí učitelů ve volné otázce týkající se role play neukázal na chápání, které by hlouběji odráželo potenciál DV. Potenciál DV v AJ vidí učitelé primárně v rozvoji mluvních dovedností, výslovnosti, intonace a slovní zásoby. Konkrétní odpovědi, které ukázaly na oblasti problematických jevů z hlediska aplikace : faktor času, neznalost konkrétních technik DV, gramatika, dril a psaní krátkých textů, jsou předmětem experimentální výuky a součástí reflexe.

## 5.5 Prezentace a analýza výzkumného šetření B

### 5.5.1 Experimentální výuka

Vzorek studentů, který byl utvořen z řad studentů UHK, jenž se zúčastnili experimentální výuky, činil 29 osob<sup>130</sup>. První skupinu (4. ročník) tvořilo 19 osob a druhou skupinu (5. ročník) osob 10. Sledované kategorie jsme se z hlediska vyhodnocení rozhodli spojit dohromady, pouze s ohledem na určité rozdíly zásadního charakteru bude referováno k oběma skupinám zvlášť. Pretest i posttest ve formě dotazníku byl téměř totožný s drobnými úpravami v dílčích otázkách – relevantními k jejich statutu studenta jako v případě vzorku učitelů (otázka na typy aktivit, „které používají“, byla změněna na „jestli by používali“, vynechána byla otázka spojená s praxí a učebnicemi).

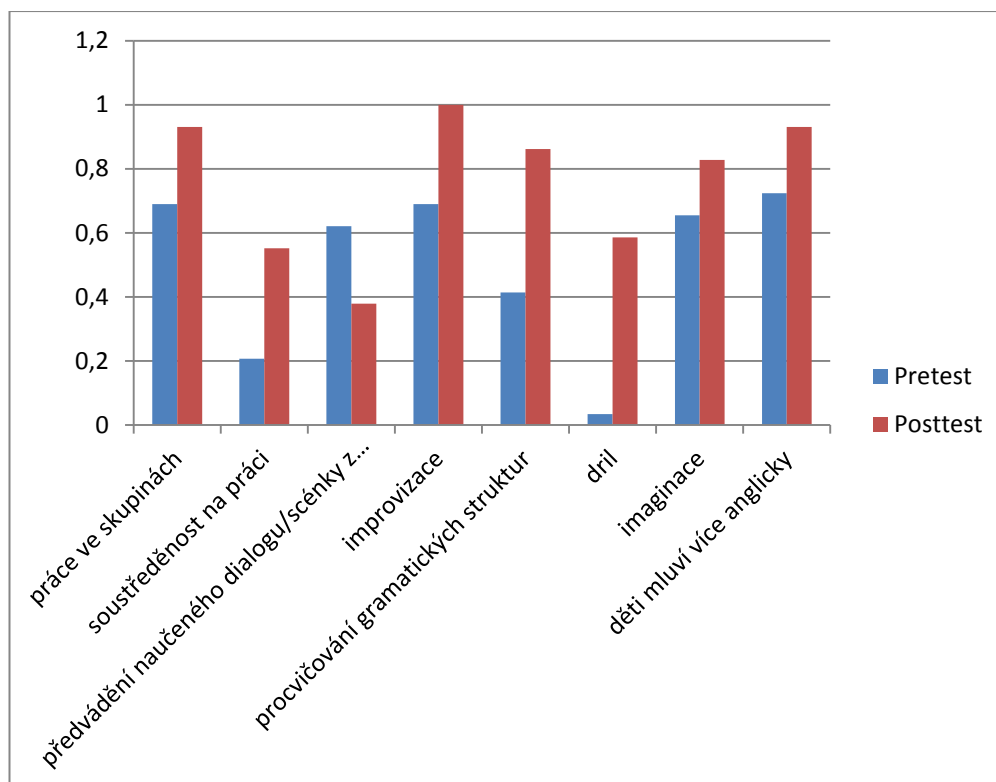
### 5.5.2 Pretest a posttest - srovnání

V úvodní otázce se měli studenti vyjádřit, jak se jim jeví použití metod a technik DV ve VAJ, kde je 27 studentů považuje za inovativní a žádný za běžné. ( V pretestu se 2 studenti vyjádřili, že je považují za běžné. 21 studentů se zatím s DV v AJ nesetkalo, 4 prostřednictvím VŠ, 3 na workshopu a 1 na základní či střední škole. Na otázku, zda by se o DV v AJ rádi dozvěděli něco více, se po absolvování výuky vyjádřilo 28 studentů ( v pre-testu 23).

V otázce spojené s **asociacemi** (srovnej s graf 4) jsou výsledky následující: V prezentaci výsledků u následujícího grafu 7 jsme u studentů vybrali ty asociace, kde byly shledány největší rozdíly mezi pretestem a posttestem. Zaznamenali jsme významně zvýšené hodnoty u drilu a procvičování gramatiky, dále v oblasti soustředěnosti na práci, improvizace. Hodnoty naopak klesly v případě předvádění naučeného dialogu/ scénky z učebnice.

---

<sup>130</sup> Skupinu doplnily v průběhu výuky 2 zahraniční studentky programu ESOL z Eastern University of Michigan. Vzhledem k jejich velmi aktivní spolupráci v rámci výuky a spontánního zájmu z jejich strany o danou problematiku jsme jejich odpovědi zařadili pro dokreslení celkového obrazu též. Zkratku v jejich případě budeme používat am. s.

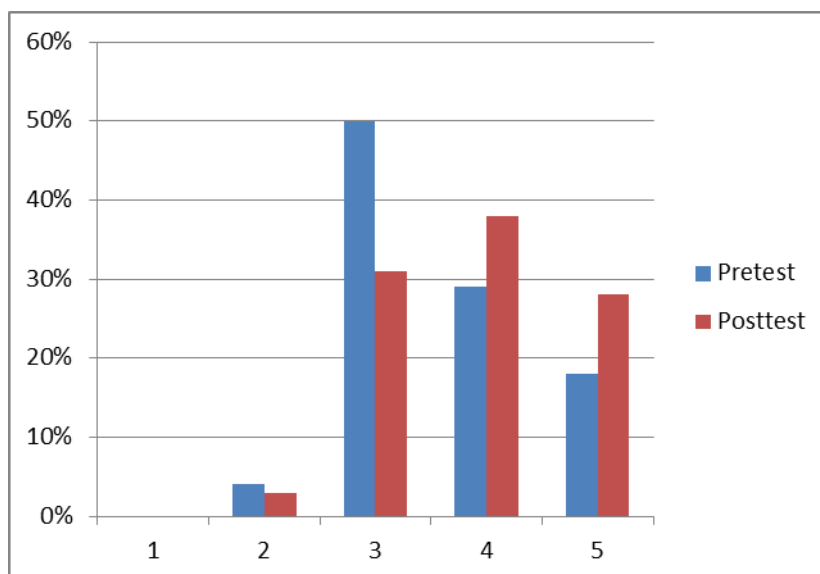


**Graf 7: Studenti: asociace s DV**

**Interpretace:** Ze zvýšených hodnot u gramatiky a drilu lze usuzovat na průběh realizace experimentální výuky, kterou jsme v tomto směru zároveň posílili (záměrné zacílení experimentální výuky na 3 oblasti: rozdíl mezi DV a ne DV aktivitou, strukturování dramatické práce v aj – práce s příběhem a využití gramatiky a možnosti drilu ve VAJ prostřednictvím DV). Výsledky v posttestu lze interpretovat tak, že odráží vyhodnocenou osobní zkušenost s částmi možností DV, v tomto případě v oblasti gramatiky. Nárůst hodnoty v oblasti soustředěnosti na práci je možné přičítat stylu práce s DV, narušuje tím původní představy učitelů o kázni a problematické organizaci práce v hodině.

Z výsledků v grafu 8 vyplývá, že v otázce, jestli by studenti DV používali ve své výuce AJ, se po absolvované výuce zvýšil počet těch studentů, kteří by DV do své výuky zařadili. (hodnoty 1 rozhodně ne ...5 rozhodně ano) K hodnotám 4, 5 (spíše ano a rozhodně ano) se v pretestu vyjádřilo 13 studentů, 19 studentů v posttestu. Střední hodnota zaznamenala pokles ze 14 na 9 studentů.

**Interpretace:** Z uvedených hodnot můžeme usuzovat na prohloubení pozitivního a rozhodnějšího náhledu (snížení hodnot 3, zvýšení hodnot 4,5) svědčícím pro využití DV v AJ i na základě experimentální výuky.



**Graf 8 : Studenti: rozhodnutí zařadit DV do výuky AJ**

V další otázce spojené s užitím DV ve VAJ jsme se dotazovali studentů, stejně jako učitelů, na užitečnost DV aktivit ve výuce AJ. Na výběr měli stejné typy DV metod a technik jako soubor učitelů. Zaškrtnout mohli více variant. Tab. č. 16 vypovídá o tom, že výsledné hodnoty se u studentů změny zejména v kategorii spojené s dramatizací vycházející z rozhovoru (zvýšení z 11 preferencí na 19) a dále v oblasti nácviku divadelního představení, kde hodnota poklesla ze 14 preferencí na 7, a zejména u živých obrazů, kde naopak hodnoty vzrostly z 5 na 22 preferencí.

**Tab. 16: Studenti: užitečnost DV aktivit ve VAJ**

Jako užitečné se mi jeví tyto aktivity:	Pretest celkem osob	%	Posttest celkem osob	%
role play	20	69,0	23	79,3
pantomima	8	27,6	10	34,5
improvizace	13	44,8	15	51,7
živé obrazy	<b>5</b>	17,2	<b>22</b>	75,9
tvořivá práce s příběhem	21	72,4	24	82,8
kreativní práce s obrázky	17	58,6	17	58,6
práce s maskou / rekvizitou	8	27,6	9	31,0
uvolňovací/aktivizační hry	20	69,0	19	65,5
práce s hlasem (výslovnost, intonace)	18	62,1	18	62,1
tvořivá práce s básněmi	8	27,6	4	13,8
dramatizace vycházející z rozhovoru	<b>11</b>	37,9	<b>19</b>	65,5
nácvik divadelního představení	<b>14</b>	48,3	<b>7</b>	24,1

**Interpretace:** z hodnot uvedených v tabulce lze vidět stejné či přibližně stejné počty u většiny kategorií. Významnější změny byly zaznamenány u kategorií - pro studenty nových ( živé obrazy ) poté, co byli seznámeni s jejich fungováním. K prohloubení pochopení došlo, dle našeho názoru, i v oblasti práce s dialogem. Pokles u nácvičku divadelního představení přičítáme důrazu experimentální výuky na proces dramatické práce, ne práci na produktu. Je tedy sporné se domnívat, že aktivity se ve skutečnosti studentům jeví obecně jako méně užitečné než uvedli v pretestu a spíše se domníváme, že dané preference „ubýly“ v souvislosti se zaměřením experimentální výuky (aniž by představení a jeho význam v DV byl lektorkou jakkoli komentován).

Při přípravě následujícího vyhodnocení potenciálu DV v rozvoji jazykových dovedností ve VAJ jsme se zaměřili na kategorie studentům známé: jazykové prostředky a řečové dovednosti – interaktivní dovednosti (mluvení, komunikace), psaní, čtení, poslech, gramatika, slovní zásoba, výslovnost a intonace. Hodnoty, které byly přiřazovány : 1 přispívá velmi málo...5 přispívá velmi. Tabulka č. 17 uvádí průměr hodnot a počet preferencí hodnot 4,5, které jim přiřadili studenti. Z hlediska rozvíjení jednotlivých jazykových dovedností, jsme v pretestu získali tato zjištění: dominance komunikativních dovedností, poté výslovnost a intonace, slovní zásoba, gramatika, čtení a nízkých hodnot u psaní (2,14). Nárůst hodnot v posttestu jsme zaznamenali v oblasti rozvoje dovedností v gramatice a v oblasti písemného projevu. Tyto změny jsou patrné v preferencích 4,5.

**Tab. 17 : Studenti: preference jazykových dovedností**

Jazykové dovednosti	Pretest průměr	Hodnoty 4,5 počet	Posttest průměr	Hodnoty 4,5 počet
interaktivní a komunikativní dovednosti	4,34	11,14	4,62	8,20
výslovnost a anglická intonace	4,21	12,13	4,45	10,17
slovní zásoba	4,17	16,9	4,10	9,12
poslechové dovednosti	3,72	9,8	3,79	9,9
gramatické struktury	3,03	<b>6,0</b>	4,00	<b>10,11</b>
čtenářské dovednosti	2,97	9,2	3,24	7,3
písemný projev	2,14	<b>0,0</b>	3,14	<b>8,3</b>

**Interpretace:** předpokládáme, že ke zvýšení hodnot došlo na základě experimentální výuky, kde byla ukázána na konkrétních aktivitách možnost DV ovlivňovat rozvoj jazykových dovedností i v oblastech, kde studenti v pretestu ( stejně jako učitelé) tento potenciál neviděli.

V položce typologie žáka (tab.č.18) měli studenti přiřadit hodnoty (1..umožňuje velmi málo...5 umožňuje velmi).

**Tab. 18: Studenti : typologie žáka**

Hodina AJ umožňuje uplatnění žákům , kteří jsou:	Pretest průměr	Hodnoty 4,5 počet	Posttest průměr	Hodnoty 4,5 počet
tvořiví	4,59	8,19	4,72	4,23
upovídaní	4,41	11,15	4,45	6,18
aktivní	4,28	11,13	4,52	9,18
klauni	4,14	12,11	4,28	8,15
dominantní	4,00	12,9	4,34	8,17
s pozitivním sebehodnocením	3,86	11,7	4,31	12,13
s poruchami učení	3,69	16,2	3,69	10,5
žáci s horšími studijními výsledky	3,66	11,4	3,76	11,6
žáci s lepšími studijními výsledky	3,59	8,6	3,93	13,7
méně výrazní	3,48	13,3	3,55	15,3
s negativním sebehodnocením	3,31	7,4	3,45	11,4
tiší	3,17	7,4	3,66	13,4
pasivní	3,07	9,2	3,28	8,4
agresivní	2,90	7,2	3,24	6,4

V následující položce měli studenti přiřadit hodnotu podle (1..zcela nesouhlasím...5 zcela souhlasím)

**Tab. 19: Studenti: učitel a podmínky jeho práce**

Pro efektivní využívání DV v AJ je třeba :	Pretest průměr	Hodnoty 4;5 počet	Posttest průměr	Hodnoty 4;5 počet
znát svoji třídu a pravidla pro hru jsou předem jasně stanovena	4,24	9; 14	4,34	13,14
přirozená autorita u žáků a takový vztah, který umožňuje tvořivou práci	4,17	12,12	4,48	11,16

herecké nadání, schopnost improvizace	4,03	5,15	3,25	15,0
pracovat ve skupinách, nebo ve dvojicích	3,83	9,10	3,97	16,7
odborné znalosti z oboru DV, popřípadě aktivní zkušenosti s DV ve výuce	3,55	11,4	3,45	11,3
jsou dostačující znalosti z příslušné populárně - odborné literatury	3,34	8,3	3,31	8,4

Uvedené hodnoty z tabulek 19 a 20 nevykazují výraznější změny mezi pretestem a posttestem. Největší změnu je možné zaznamenat v hodnotách u kategorie tichý žák (vzestup), u učitelů pak je zřejmý pokles důrazu na nutnost hereckého nadání a schopnosti improvizace.

**Interpretace (tab. 18, 19):** V porovnání s daty získanými od učitelů je v tabulce učitelů větší rozptyl mezi hodnotami : „bezproblémoví“ žáci získali hodnoty nad 4, zatímco hodnoty u problémových žáků klesly postupně pod 3. Hodnoty, které přiřazovali žákům studenti, byly obecně vyšší a došlo i k mírnému nárůstu nad hodnotu 3 v posttestu. Z těchto hodnot usuzujeme u učitelů na vyšší míru tendence zařazování (tzv. škatulkování) typů žáků do určité kategorie, které zpravidla nepodléhá změně vlivem působení jiného stylu výuky.

Volnou otázkou týkající se role play, ke které se studenti vyjádřili, popisuje tab. č. 20. Z jejich výpovědí uvádíme některé pokusy o definice. Z hlediska zpracování výroků jsme se rozhodli pro prezentaci výsledků formou vybraných citací výroků, které role play charakterizují, a pro sestavení tabulky s aktivními slovesy, které se v souvislosti s role play v odpovědích vyskytly.

**Tab. 20: Studenti: charakteristika role play - pretest, posttest**

<b>Pretest role play</b>	<b>Posttest role play</b>
Popisná charakteristika <i>1. Role play je především aktivita, která se většinou provádí ve dvojicích a jedná se o čtení rozhovoru nahlas nebo interpretace či obměna rozhovoru, který je žákům předložen.</i>	Popisná charakteristika <i>4. Role play vychází z rozdělení rolí – navrhne se situace a přiřadí se nějaká role s cílem/úkolem. Žáci na základě své improvizace sehrávají, jak by se zachovali.</i>
Pravidla hry určované učitelem <i>2. Žák vstoupí do role, v níž se řídí podle předem určených pravidel, které mu určíme.</i>	Pohled pod povrch hry v roli – osobnostní rozměr, příležitost k učení, problémové učení <i>5. Pokud nehrajeme sami sebe, jsme odvázanější a jsme lépe schopni seberealizace</i>
Aspekty verbální a nonverbální komunikace	

<p>3. Dostanu zadanou jistou roli – <i>babička, pro kterou jsou charakteristické jisté prvky a to verbální nebo neverbální. Můžu znázornit pohybem - chůze o holi, ...nebo slovně – použít starostlivý tón, spisovnost, tedy skloubení jak DV, tak AJ</i></p>	<p><i>v takovémto úkolu; příležitost vystupovat nejen za sebe, nutí je to přemýšlet</i></p> <p>6. Děti se <i>vžijí do role a jsou schopni scénku předvést. Role pomáhají lepšímu pochopení kontextu.; žáci mají role, navíc tam je stanoven problém...uvědomí si využití dané problematiky v reálném životě, rozvoj osobních zkušeností</i></p>
---	---

Slovesa v tabulce č. 21 prezentují všechna slovesa uvedená ve spojení s role play.

**Tab. 21: Studenti: slovesa pretest, posttest**

Slovesa s role play - pretest	Slovesa s role play - posttest
<p>Žák: hraje někoho, vžije se do role, předstírá být někým, čte v roli, obměňuje rozhovor, vstoupí do role, procvičuje si konverzaci, vyzkouší charakter, znázorňuje pohybem, nutí ho to k práci s hlasem, řídí se podle pravidel</p>	<p>Žák: hraje v roli, nehraje sám sebe, vžije se do role a vystupuje za ni, je něčím/někým, předvádí scénku, snaží se vystihnout určitou osobu, ztvárnit roli, stylizuje se do postavy, sehraje, jak by se zachoval, vcítí se do role, ztotožní se s postavou, procvičí si, pochopí, vymyslí, přemýšlí, uvědomí si, předvede</p>

**Interpretace tab 20,21:** Posttest ukázal na rozšíření chápání role play. Studenti své popisy rozšířili, nepopisovali jen konkrétní činnosti a zážitky, byly schopni je i zobecnit. Role play a její charakteristika již odráží pochopení více rovin<sup>131</sup> (viz popis v teoretické části dizertační práce) – simulace (*život v rodině – předvádějí jejich běžné ráno..*), alterace ( *příležitost vystupovat nejen za sebe; nehraje sám sebe*) a částečně i charakterizace (*dítě se ztotožní s postavou, kterou představuje, jedná jako ona...*). Ve skupině pretestu se vyskytuje sloves méně a reprezentují je slovesa spíše popisného charakteru směřujícího k činnosti vnější (řídí, procvičuje, obměňuje, nutí ho, předstírá), slovesa typu vžije se do role nebo např. hraje někoho, byly uvedeny bez další konkretizace, co tím autor výroku myslel/a. Slovesa ze skupiny posttest představují širší škálu sloves, která směřuje k vnitřním myšlenkovým pochodům a která dává vnější činnosti smysl ( stylizuje se, snaží se vystihnout, vystupuje za ni, vžije se do role). V role play nejsou uváděny pouze tzv. „předvádění, procvičování“, ale též myšlenkové pochody spojené s učením (*pochopí, přemýšlí, uvědomí si*), citové ( *vcítí se*) a volní ( *jak by se zachoval..*).

<sup>131</sup> Tyto roviny nebyly v rámci experimentální výuky teoreticky nijak popisovány ani vysvětlovány... tyto výroky odráží vlastní zkušenost studentů s různými typy role play, které byly zařazeny v konkrétních aktivitách.



Z hlediska možností DV v AJ v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí (KK dle RVP ZV) jsme uvedli následující přehledovou tabulku č. 22 ukazující na hodnoty z pretestu i posttestu. Ve všech KK hodnoty v posttestu stouply, zejména je patrný nárůst v KK k řešení problémů, KK pracovní a KK k učení. Tabulka č. 23 shrnuje přemýšlení studentů v oblasti uplatnění průřezových témat a ukazuje na vzestup hodnot v téměř všech uvedených tématech (kromě výchovy demokratického člověka a OSV, kde hodnoty zůstaly stejně vysoké v pretestu i posttestu).

**Tab. 22: Studenti: DV v AJ a rozvoj klíčových kompetencí.**

<b>DV v AJ přispívá k rozvoji klíčových kompetencí (KK) dle RVP ZV :</b>				
14	48,3%	KK k učení	19	65,5%
14	48,3%	KK k řešení problémů	21	72,4%
29	100,0%	KK komunikativní	29	100,0%
27	93,1%	KK sociální a personální	29	100,0%
5	17,2%	KK občanské	7	24,1%
6	20,7%	KK pracovní	12	41,4%

**Tab. 23: Studenti: DV v AJ a průřezová témata**

<b>DV v AJ umožňuje zařazování průřezových témat:</b>				
26	89,7%	osobnostní a sociální výchova	26	89,7%
14	48,3%	výchova demokratického člověka	14	48,3%
12	41,4%	výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	17	58,6%
19	65,5%	multikulturní výchova	24	82,8%
9	31,0%	environmentální výchova	15	51,7%
16	55,2%	mediální výchova	22	75,9%

**Interpretace:** ve všech hodnotách došlo k nárůstu. Očekávanou žádoucí hodnotou, která se zvýšila byla kompetence k řešení problémů, která zaznamenala zvýšení oproti hodnotám v pretestu a hodnotám, které jim přiřadili učitelé. Zajímavou změnou je kompetence pracovní, hodnota svůj počet zdvojnásobila. Kompetence pracovní má svoji danou charakteristiku, kterou si nejsme zcela jistí, že studenti měli na mysli. Ovšem

důležitost pojmu „práce“ v souvislosti s DV, kterou zřejmě měli na mysli, považujeme za závažný závěr, který podle našeho názoru ukazuje na chápání DV jako přístupu, kde se pracuje, ne „jen si hraje“. V tomto bodu by byl vhodný doplňující výzkum. Průřezová témata a jejich volbu nepřisuzujeme příliš zaměření experimentální výuky ( kromě osobnostní a sociální výchovy) a spíše výsledky chápeme jako osobní projekci studentů do možných uplatnění témat prostřednictvím DV v AJ.

V tabulce č. 24 jsou uvedeny všechny výroky studentů k dané otázce v pretestu i posttestu. Výroky jsme kategorizovali a rozdělili dle uvedených kategorií s uvedením četnosti výskytu daných odpovědí.

**Tab. 24: Studenti: odpovědi na otázku : Co podle Vás může odrazovat učitele angličtiny od využívání DV v hodinách ?**

<b>Indukovaná kategorie</b>	<b>Pretest výroky</b>	<b>Posttest výroky</b>
časová náročnost	<i>časová náročnost, nedostatek času (6x) náročnost na přípravu (7x), psychická náročnost</i>	<i>časová náročnost (6x) náročnost na přípravu (4x)</i>
třídní management	<i>špatné klima třídy, organizační náročnost 2x, zvýšený hluk 4x, nároky na udržení kázně</i>	<i>názor, že hluk=problém, nekázeň ve třídě 2x</i>
učitelé	<i>strach z toho, že nestihne probrat látku (2), , pocit, co na to řeknou ostatní učitelé 2x, může si myslet, že se nic nového nenaučí pocit, že to brzdí výuku (cvičení v učebnici), špatná autorita, učitel tomu musí věřit, pokud ne nebude to dělat; neznalost technik; nutná odborná znalost a zkušenosti (3x), <b>menší efektivita</b></i>	<i>pocit, že je to neefektivní, stydlivost, zdržuje od výuky, <b>nerozumí podstatě, myslí si, že je to jen hra a zábava, ne výuková metoda, nechtějí měnit zaběhlé způsoby výuky (3x); neznalost DV (3x), nedostatek fantazie, nedostatek motivace</b></i>
žáci	<i>nejsou zvyklí na pohyb po třídě, nekázeň (2x), nezapojení (2x) (vyšší ročníky), nezáměr (2x), silné postavení jedince – hrozba, bojkot, nedostatečné jazykové schopnosti (3x), <b>žáci se málo naučí (např gramatika)</b></i>	<i>nechuť do práce (3x), stydlivost, příležitost k nekázni, odmítavost změny, hlučnost, nespolutpráce</i>

**Interpretace**<sup>132</sup>: z tabulky č. 24 vyplývá, že časová náročnost realizace DV aktivit a příprava na ně je často uváděným argumentem, stejně jako je tomu u vzorku učitelů. V pretestu a posttestu jsme zaznamenali mírný pokles. Problematika faktoru času je analyzována ještě v reflexi experimentální výuky (viz níže). Analýzou výroků spojenou s výukou a učením jsme si všimli chápání některých studentů a učitelů (interpretace názorů obou) toho, co považují, že je a není výuka AJ. Jeden student uvedl jako důvod to, že se žáci málo „naučí“ (např. gramatiku) a s tím souvisí i další výrok dvou jiných studentů: „*učitel si může myslet, že se nic nového nenaučí*“; „*učitel má pocit, že to brzdí výuku (cvičení v učebnici)*“. Z tohoto můžeme usuzovat na určité názory, které podporují předpoklad, že DV je něco navíc, hraní, co je nepotřebné a nesouvisí vlastně s „výukou“. Názor, že učitelé nechtějí měnit své způsoby výuky se více objevuje u odpovědí studentů než učitelů. V posttestu studenti již tyto názory nevyslovují a uvádí spíše vlastní interpretace ve smyslu „učitelé nevědí, co DV vlastně je“, citují „*myslí si, že je to jen hra a zábava, ne výuková metoda*“. Stran třídního managementu a žáků zmiňují podobné důvody jako v případě učitelů, které souvisí s „věkovými specifiky“ 2. stupně základní školy obecně a též problematiku řízení hodiny s DV, která zahrnuje vyšší míru „kontrolovaného hluku“. V posttestu jsme zaznamenali menší zastoupení výroků tohoto druhu. Učitelé mají v porovnání se studenty výraznější argument pro nezařazování DV do AJ vlastní neznalost a nezkušenost s DV ve VAJ ( znalosti a zkušenosti učitelů spojené s DV ve VAJ nejsou studenty schopni posoudit a pouze odhadují).

### 5.5.3 Reflexe experimentální výuky

V této části se zaměříme na vyhodnocení dat, které nám poskytla zpětná vazba experimentální výuky. Zpětná vazba získaná od účastníků experimentální výuky obsahovala 4 části. Po každé individuální lekci (90 min) studenti vyplnili pracovní list (viz příloha č. 5,6,7,) a na závěr 4. lekce následovalo závěrečné shrnutí vztahující se k celému programu 3 lekcí (viz příloha č.8). Poté studenti pracovali na pojmových mapách a zúčastnili se také diskuse. Pretest byl studentům zadán prostřednictvím hromadného emailu a byl již vyplněn před zahájením výuky všemi účastníky.

---

<sup>132</sup> K této otázce jsme očekávali vyšší míru kritiky z pozice respondentů/studentů, kteří ještě nemají velké osobní zkušenosti s učením a od učební reality mají ještě odstup, zejména od pozice „učitel“.

### 5.5.3.1 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 1

Na úvod první lekce **Principy DV** byli studenti požádáni o vytvoření pojmové mapy s ústředním pojmem DV v AJ. Poté probíhala výuka dle plánu .

Při první aktivitě „21“ bylo cílem nepřímo upozornit (činnostní učení) studenty na to, že v mnohých případech úspěch činnosti závisí na spolupráci skupiny.

**Komentář k průběhu výuky:** Tato aktivita byla na spolupráci bytostně založena a nebylo možné ji bez ní uskutečnit. Po úvodních nezdarech skupiny, kdy se každý soustředil sám na sebe a „své“ číslo, a snažili se pracovat na základě rychlosti či neúčasti, vedoucí lekce (autorka práce) upozornila slovy „cílem je společně dosáhnout 21“ začalo docházet k prvním pokusům o oční kontakt mezi skupinou, neverbální signály, místy gesto a náznakům komunikace. Ze spontánních komentářů po aktivitě se „pochopení“ nutnosti spolupráce – klíčový princip v DV, dostavilo.

V otázce, která byla součástí reflexe na konci lekce odpovědi naznačily, že smyslem aktivity byla : *spolupráce, strategie, sledovat ostatní, myslet v týmu, pracovat jako skupina, neverbální komunikace, poznání kdo je vůdce, prostor pro ostatní, respekt ostatních ze skupiny*

V další části reflektující aktivitu „**My favourite meal**“ jsme zařadili 2 varianty – první verze se skládala z jednoduché instrukce : téma rozhovoru oblíbené jídlo, druhá verze měla navíc instrukci – partner B musí souhlasit s A.

**Komentář :** Studenti v párech stopovali délku promluv (konec, až již nebudu mít „spontánně co říci“) v obou případech a zapisovali si kolikrát se kdo z nich vystřídal v promluvách .

První varianta prokázala kratší dobu celkového rozhovoru a menší množství výměn v promluvách ( angl. turn taking). Průměrná délka rozhovorů byla ve verzi A: 3, 15 minut, ve verzi B 4,25 minut. Výměna na každé straně byla ve verzi A průměrně 7x., ve verzi B 8x. Jako důvod pro delší rozhovor ve variantě B studenti nejčastěji uváděli : *je potřeba větší interakce, projev zájmu, partner naváděl otázkami, musíme se shodnout – oba musí poslouchat, doplňovat druhého, reakce na druhého.*

**H1 : V případě aktivity s DV jsou jazykové promluvy delší, při promluvě dochází k častější výměně mluvčích.** Dílčí hypotéza, kterou jsme si stanovili, se potvrdila.

V aktivitě „**Doctor doctor**“ jsme též sledovali nakolik studenti vnímají cíl aktivity. Cíle zhodnotili tak, že z nabízených formulací cílů vybrali následující:

Cílem této aktivity bylo:

- a/ drilovat dané gramatické struktury za účelem osvojení si daných konstrukcí 6x,
- b/ procvičovat intonaci anglické různých typů anglických vět 22x,
- c/ být schopen dodat situaci význam, vytvořit její smysl a kontext 30 x,
- d/ předvést vtipnou scénku 17x,
- e/ užít si legraci 23x,
- f/ zjistit, jestli máme herecké nadání 0x.

Na dotaz vztahující se k tomu, jestli tato aktivita ( velmi živá a akční) dává prostor i pro introvertní a neprůbojně žáky, odpověděli studeti kladně. Pouze dva studenti se vyjádřili, že nikoli, ostatní uvedli možnost ano s odůvodněním ( *možnost volby menší/větší role, příjemná atmosféra = ztráta ostychu, může stoupnout sebevědomi – 1 důležitá věta doktora na závěr*).

V reflexi k aktivitě „**Shopping**“ se 28 studentů vyjádřilo, že je verze B (DV verze s problémem) časově náročnější, ovšem ve 24 případech je vybízí více ke komunikaci než verze A ( pouze 5x), ( klasická situace - kdy A nakupuje u B). Ve 21 případech se studenti vyjádřili kladně k tomu, že při verzi B uplatňují častěji kompenzační komunikační strategie (např. opakování, reformulaci a doplnění konverzačních obrátů) než ve standardní verzi A (8x). A i B se stejným použitím kompenzačních strategií bylo zaznamenáno 3x.

Na závěr první lekce měli studenti identifikovat **DV principy** a připojit je ke konkrétní absolvované aktivitě s ohledem na to, na jakém principu je založena. Zadání bylo následující: **Z daných principů vyberte ty, které se podle Vás pojí s DV a ke každé aktivitě se pokuste přiřadit princip, na němž je konkrétní aktivita založena (můžete několik)**. Principy určili studenti bez problémů ( na základě nabídky možností) a nejčastěji uváděli (v pořadí podle důležitosti) : hru, spolupráci, tvořivost, emoce, činnostní učení, situativnost, učení s porozuměním, vnitřní motivaci a nestresovou atmosféru. Ke konkrétním aktivitám přiřadili následující principy uvedené v tabulce č. 25.

**Tab. 25: Reflexe: principy DV**

Aktivita	Principy
21	spolupráci, hra, nestresová atmosféra
Favourite food ( varianta B)	spolupráce, tvořivost, učení s porozuměním

Doctor doctor	spolupráce, hra, emoce, učení s porozuměním, situativnost, holistické u.
Shopping (varianta B)	situativnost, tvořivost, přítomnost konfliktu, činnostní učení, hra

**H2: Studenti jsou schopni po absolvování lekce určit (po výběru z nabídky principy DV a přiřadit je k aktivitám, tak jak aktivity byly koncipovány.** I tato dílčí hypotéza byla prokázána.

Na konci každé aktivity byla zařazena sebehodnotící škála, která zjišťovala „míru přirozenosti aktéra při dané aktivitě (1 - 5, cítil jsem se velmi přirozeně -1 až velmi nepřirozeně-5). Tuto část reflexe jsme zařadili z důvodu toho, že jsme chtěli zjistit nakolik tyto „nové“ DV aktivity jsou pro studenty osobně přijatelné. Vycházeli jsme z předpokladu a výsledků pretestu, kde hodnoty naznačovaly na malou zkušenost s DV. Odpovědi ukázaly, že ve všech uvedených aktivitách se studenti cítili **přirozeně**, bez ohledu na to, jestli se v úvodu charakterizovali jako spíše extroverti či introverti (hodnoty 1-2 – velmi přirozeně, přirozeně).

**Interpretace výsledků lekce 1:** Výsledky jednotlivých částí zpětné vazby k lekci 1 svědčí o pochopení smyslu aktivit – schopnosti studentů reflektovat jednotlivé kroky a vidět rozdíl mezi tzv. „běžnou aktivitou“ a DV aktivitou. Zdánlivě „nonsense scénku“ - aktivitu Doctor doctor byli schopni velmi správně zhodnotit (nalezení významu a vytvoření smyslu a kontextu) získala nejvíce preferencí, zároveň určili i podstatný smysl aktivity v motivačním aspektu dané scénky (užít si legraci), který do učení patří i na 2. stupni základní školy. Schopnost přiřadit principy k jednotlivým aktivitám nečinila studentům potíže.

### 5.5.3.2 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 2

Vyhodnocení lekce 2 „Práce s příběhem“ probíhalo na základě předloženého pracovního listu, který obsahoval seznam použitých technik / konvencí s krátkým popisem jejich podstaty. Studenti byli požádáni, aby uvedli příklady konkrétních aktivit z absolvované výuky a zařadili je k odpovídajícím technikám<sup>133</sup>. Nabídnuto bylo v rámci dramatu celkem 17 technik, některé z těchto technik nebyly z časových důvodů zcela

<sup>133</sup> Této druhé části výuky se zúčastnilo menší množství studentů, neboť toho dne u nich probíhala souběžně ještě jiná výuka. Celkový počet získaných vyplněných pracovních listů činil 16.

vyzkoušeny, byly pouze zmíněny jako varianty pro další možnou práci se žáky (koncepte lekce je na 3 standardní hodiny pro žáky ZŠ).

Správně byly určeny (s konkrétním příkladem) následující techniky: živé obrazy 16x a zaslechnutý rozhovor 15x (deník 15x, alej 14x, horké křeslo 12x, den v životě 11x, průvodce 11x, ozvučená a narativní pantomima 10x,9x). Středních hodnot dosáhly techniky se „složitým názvem“ typu: vyjadřování vztahu postojem... Nejméněkrát určeny byly techniky: rozhovory 5x, masky/ rekvizity 7x, postava na zdi titulkování 4x.

**Interpretace:** Vysoké hodnoty svědčí o tom, že první dvě techniky byly vyzkoušeny do hloubky a proto je studenti určili v tak vysokém počtu. Nízké hodnoty u výše zmíněných technik přisuzujeme důvodu, kdy dané techniky byly prezentovány pouze na základě teoretického popisu a jejího „nevyzkoušení“ na vlastní kůži, přesto že se jednalo o techniky nepříliš složité (postava na zdi, rekvizity se reálně v lekci vyskytly pouze okrajově). Z osobních poznámek vedoucího lekce je třeba poznamenat, že ač byly uvedené techniky pro většinu studentů nové, akceptovali je ve výuce bez problémů. Nevýhodou se jevila malá časová dotace na tak objemný úsek dramatu a nemožnost uskutečnit dramatickou práci uceleně.

### 5.5.3.3 Vyhodnocení pracovního listu k lekci 3

Třetí lekce proběhla v následujícím týdnu po strukturovaném dramatu na základě příběhu. Mnohé aspekty, kterými jsme se zabývali a byly součástí plánu hodiny, navazovaly na hru s příběhem. Bylo využito několik technik, se kterými se studenti seznámili v předešlé lekci. Důvodem znovupoužití vybraných technik byla větší efektivita práce, jednodušší zadávání práce a rychlý vstup do aktivit. Cílem bylo ukázat, že hodiny s DV mohou být také přiměřeně efektivní vzhledem k náročnosti časové i odborné přípravy, která se zdá být jednou ze základních překážek ve výuce AJ pomocí DV. V neposlední řadě jsme chtěli budoucím učitelům ukázat na cesty, které mohou objevovat prostřednictvím tvořivého přístupu k výuce, nasměrovat je v jejich snažení přijmout přístupy DV do své učitelské výbavy.

Otázky, které byly součástí reflexe směřující k vyhodnocení lekce s gramatikou a drilem v kontextu, odhalily následující závěry.

1. Otázka směřovala na **problematiku drilu**, studenti se měli vyjádřit k tomu, zda je možné používat dril v AJ s DV jako nástroj k fixaci gramatických struktur. Pouze

jeden student se vyjádřil negativně. Další část otázky směřovala k vysvětlení, v čem se liší tento druh drilu a jeho aplikace od drilu mechanického na konkrétním příkladu.

V tabulce č. 26 jsou výpovědi uspořádány tak, že sledují podobné aspekty v kontextu mechanického drilování v hodinách AJ a též v kontextu DV. Kategorie sledují kontext, ve kterém je dril zasazen, aktivitu žáků, aspekty spojené s repeticí, pamětí.

**Tab. 26: Reflexe: mechanický dril a dril v hodině s DV – výroky studentů**

<b>Indukovaná kategorie</b>	<b>Standardní použití drilu v hodině</b>	<b>DV aplikace</b>
Kontext	<i>dril bez prožitku; je to spíš nepříjemné, rutinní; nutné</i>	<i>je spojen se situací, lépe se pamatuje; umožňuje procvičit některé struktury více do hloubky s jasným určením kontextu, ve více situacích si obnoví tyto struktury</i>
Aktivita žáků	<i>děti to nebaví</i>	<i>děti jsou aktivnější, zapojují se, jsou živější, samy musí vytvářet konstrukce a lépe si to zapamatují a vybaví</i>
Repetice	<i>nezáživnost opakování</i>	<i>ani neví, že se učí a stále opakují stejné věci dokola</i>
Paměť	<i>co mě nebaví, si nechci pamatovat</i>	<i>co mě baví si lépe pamatují; žáci si to zapamatují tím, že konají, můžou to propojit s pohybovou pamětí</i>

**Interpretace:** ve všech sledovaných aktivitách studenti identifikovali rozdíl mezi mechanickým drilem a drilem v kontextu, popř. s DV. Zejména zdůrazňovali aktivitu žáků založenou na formě práce, která byla obohacena prvkem zábavy v kontextu. Repetice v důsledku toho probíhala pokaždé jinak, a tudíž nebyla vnímána jako mechanicky se opakující. Z konkrétních odpovědí studentů jsme vybrali ještě shrnující výrok: „Při zábavné formě si tu situaci drilu budou pamatovat jako něco pozitivního a budou se třeba mechanicky lépe učit, protože si to spojí, vybaví si zábavu.“ Student zde poukazuje na nutnost mechanického učení, které je v určitých fázích učení se jazyku nutné a nevyhnutelné (zmiňují například nepravidelná slovesa), ovšem je si vědom psychologických aspektů spojených s učením situačním, propojení emocí, popř. zapojení



vícečetné inteligence v konkrétní situaci ( např. opakování slovesných časů - živé obrazy, viz lekce drama a gramatika).

Druhá otázka směřovala ke zjištění názorů na **faktor času** při aplikaci DV do AJ v souvislosti s gramatikou. Volbu učinili mezi možnostmi: časově jsou aktivity více náročné, stejně náročné, méně náročné než obvyklá práce s gramatikou. Jako časově více náročné je vyhodnotilo 27 studentů, 7 jako stejně náročné. V položce stejné časové náročnosti studenti uvedli ještě tyto doplňující výroky: „*Pokud se učí gramatika jen vypsáním gramatických pravidel na tabuli nebo výukou z učebnice je to neefektivní, učitel to musí po několik hodin opakovat a vysvětlovat znova. Touto formou si to lépe zapamatují.*“ „*Je to stejně náročné, ale efektivnější, ve výsledku tedy i méně časově náročné.*“ „*... ale děti si lépe zapamatují.*“. Do výuky by gramatiku s DV zařadilo i s ohledem na faktor času 20 studentů, nezařadilo 7.

**Interpretace:** Pokud bychom měli interpretovat tato data, můžeme vidět, že studenti jsou si vědomi větší časové náročnosti, přesto by zařadili daný způsob výuky gramatiky do svých hodin. Jako důvody uvádí konečnou efektivitu učení, která se nelze srovnávat s „konkrétním časem stráveným nad gramatikou“.

Třetí a čtvrtou položku pracovního listu zpětné vazby tvořily dvě nedokončené věty.

**a/ Gramatika formou DV je podle Vás efektivní/neefektivní způsob výuky na ZŠ, protože...**

28 Studentů vyhodnotilo gramatiku formou DV jako efektivní způsob výuky. Jako důvody byly uvedeny některé výroky studentů, které byly opět kategorizovány:

**Tab. 27: Reflexe: efektivita gramatiky formou DV**

<b>Gramatika formou DV je podle Vás efektivní/neefektivní způsob výuky na ZŠ, protože...</b>	
<b>Indukovaná kategorie</b>	<b>výroky</b>
motivace	<i>učení je zábavnou formou, živé, u hry nemají pocit, že se něco učí, zažijí legraci při učení</i>
paměť	<i>propojení s činností, lépe si pamatují, lépe si pamatují – kontext,</i>

osobnost žáka	<i>prožitek, nutí je přemýšlet kriticky, uplatňují tvořivost, zapojení tichých žáků</i>
aktivizace žáka	<i>zapojuje více žáků, děti se rozpohybují a mohou se uplatnit, chtějí se zapojovat i slabší, nebudou bojkotovat</i>
rozvoj jazykových dovedností	<i>rozvíjí se i další dovednosti, intonaci</i>
otázky	<i>„Budou schopni uplatnit pravidla při testu?“</i>

**b/ Gramatika formou DV je v porovnání s tím, jak jsem se setkal s výukou gramatiky jako student/žák jiná v tom, že ...**

Tuto položku jsme kategorizovali podle srovnání, která studenti uvedli v rámci svých výroků a zahrnovali předchozí uvedené zkušenosti s výukou gramatiky a představou o jejím využití po absolvované výuce.

**Tab. 28: Reflexe: srovnání osobních zkušeností studentů v oblasti výuky gramatiky**

<b>Gramatika formou DV je v porovnání s tím, jak jsem se setkal s výukou gramatiky jako student/žák jiná v tom, že ...</b>	
<b>Zkušenosti s výukou gramatiky jako žák</b>	<b>Gramatika formou DV</b>
<b>výroky</b>	
<i>dominance práce s učebnicí, vyplňování cvičení, pracovní sešity na procvičování gramatiky</i>	<i>nesedí a neposlouchá poučky, spojení s životem a praxí</i>
<i>pouze výklad učitele</i>	<i>zapojuje děti do práce, jsou aktivnější</i>
<i>sezení v lavicích</i>	
<i>poslech</i>	<i>ve hře se zapojí více smyslů,</i>
<i>mechanická cvičení</i>	<i>spolupráce,</i>
	<i>zábavná forma výuky</i>

**Interpretace:** Pokud bychom shrnuly výroky uvedené v odpovědích na otázky, či v nedokončených větách, lze usuzovat na to, že ačkoli studenti uvádí, že dané DV aktivity zaměřené na gramatiku jsou/mohou být náročné, přesto jsou podle nich efektivním způsobem výuky na základní škole. Toto tvrzení potvrzuje nejen fakt, že studenti explicitně uvedli tento způsob výuky jako efektivní, ale podporují ho i důvody, které tuto

volbu vysvětlují, viz tabulky 26,27,28. Žáci jsou podle studentů obecně aktivnější, zapojuje se jich do výuky více, zdůrazňují propojení učení s činností a vícečetnou inteligencí, holistické učení.

#### 5.5.4 Shrnující reflexe výuky

Shrnující list zpětné vazby č. 4 (Reflexe 1-3) zahrnoval celkem 10 položek ve formě nedokončených vět. Uvedené doplnění vět (výroky) jsme opět kategorizovali. Rozbor rozsáhlejších odpovědí, které jsme mohli kategorizovat do širší škály typů výroků, je shrnut v tabulkách. Kratší odpovědi byly komentovány pouze v textu. Četnost odpovědí (jednotlivých výroků) je v případech, kdy se opakují, uvedena v závorce/ tabulce.

##### 1. Použití metod DV ve VAJ je ...

Nejčastějším doplněním věty bylo: *motivující, rozvíjející, užitečné*, (19x); *zábavné a oživující* (17x), *efektivní, obohacující*,); *zajímavé* ( 7x); *originální, moderní, zapojující*

##### 2. Konkrétní aktivita, která mě z hlediska svého přínosu do jazykové výuky nejvíce zaujala se týkala...

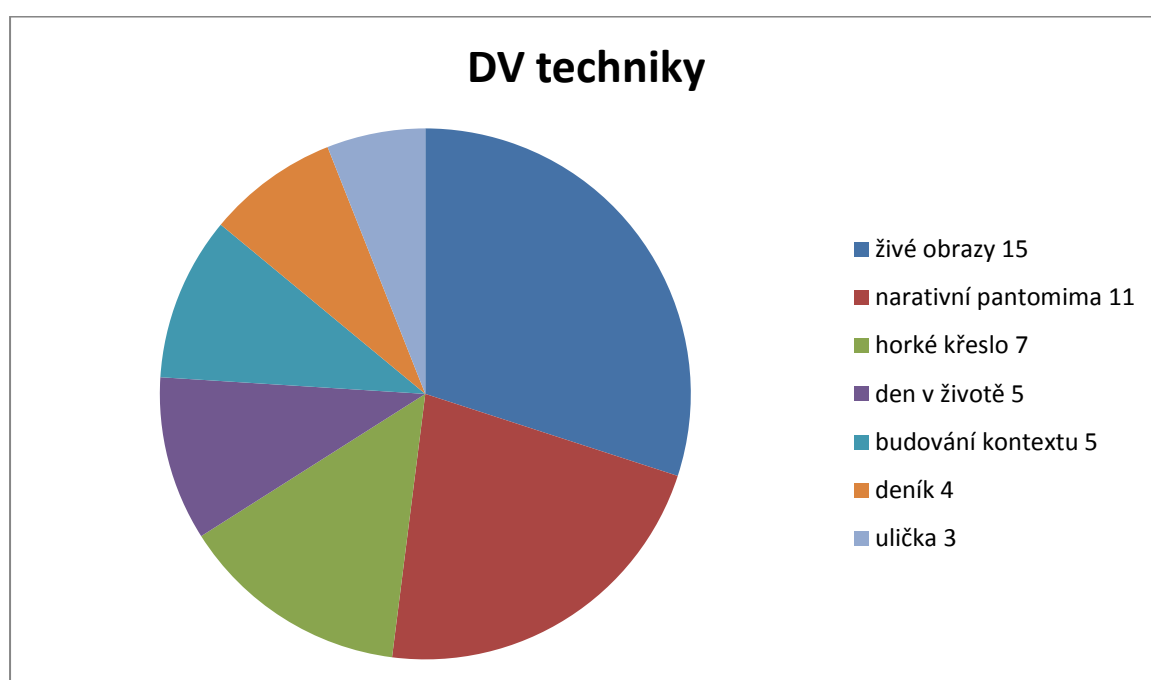
Nejčastěji zmiňována byla **práce se živými obrazy, gramatika prostřednictvím pohádky**, živých obrazů, příručky, technik zpomalování a zrychlování. Dále potom studenti zmínili práci na scéně „Doctor, doctor“; techniku deníku, narativní pantomimu, práci se scénářem ve vlaku.

**Interpretace:** Preferenci živých obrazů lze interpretovat zejména s ohledem na variabilitu jejího použití, relativní jednoduchost a možnosti aplikace na základní škole a také s ohledem na možnost vlastní zkušenosti s ní v rámci experimentální výuky (byla nejpropracovanější a nejopakovanější technikou). Ze zaujetí mnoha způsoby netradiční práce s gramatikou (opakovaně zmiňováno ve zpětné vazbě) i mimo ni, z reakcí a rozhovorů se studenty lze usuzovat na velkou důležitost, kterou gramatice přisuzují. Také to vyplynulo v souvislosti s původními představami žáků o využitelnosti DV zejména a téměř výhradně v rozvoji řečových dovedností. S těmito výsledky koresponduje i odpověď mnoha studentů na další otázky zpětné vazby (3, 7).

3. **Konkrétní DV techniku/y, kterou/é bych do jazykové výuky zavedl/a by byla/y:**

Kromě technik uvedených v grafu č. 9 mezi další zmíněné techniky (1-2x) patřily: ozvučená pantomima, titulkování, masky, zaslechnutý rozhovor.

**Interpretace:** uvedené výsledky (graf č. 9) lze interpretovat opět jako důsledek vlastní zkušenosti s výukou, neboť technika, která měla největší zastoupení, koresponduje s nejvíce opakovanou technikou během experimentální výuky.



**Graf 9. Studenti: DV techniky vhodné ve VAJ**

4. Studenti v tab. 29 doplňovali následující nedokončenou větu: **Výuka AJ pomocí prvků DV vyžaduje od učitele ...**

**Tab. 29 : Reflexe: výuka AJ pomocí prvků DV vyžaduje od učitele ...**

Výuka AJ pomocí prvků DV vyžaduje od učitele ...	
Indukovaná kategorie	Výroky
učitel a jeho osobnost	<i>chuť, entuziasmus a zápal, nadšení (12), kreativita, tvořivost, fantazie (10x), originalita, trpělivost, sebevědomí,</i>
učitel, jeho profese, vztah	<i>důkladná/ dlouhá/ důsledná/ pečlivá/ větší/ svědomitá/ příprava</i>

ke třídě/žákům	(15) , <i>respekt u žáků, směr a kontrolu nad žáky, jasné instrukce, udržení pozornosti, aktivní přístup, schopnost reagovat na vzniklou situaci</i>
specifické požadavky	<i>schopnost předvádět se, expresivita, schopnost improvizace, určité herecké vlohy, herecké nadšení</i>

Jako nejzávažnější podmínky, které umožňují práci s DV v AJ, považují u učitele pečlivou přípravu, entuziasmus a kreativitu.

5. Následující nedokončená věta (tab. 30) zjišťovala, **co podporuje výuka AJ pomocí prvků DV u žáků**. Odpovědi jsme rozdělili podle kategorií a uvedli jsme četnost uvedených výroků stejného charakteru v rámci dané kategorie. Vyjmenovali jsme všechny z kategorie osobnostní rozvoj, neboť se lišily.

**Tab. 30: Reflexe: výuka AJ pomocí prvků DV podporuje u žáků ...**

Výuka AJ pomocí prvků DV podporuje u žáků ...		
Indukovaná kategorie	Příklady výroků	Četnost
motivace	<i>chut' pracovat, zájem o výuku jazyků, motivaci pro jazyko jako takový, chtít se učit...</i>	14
komunikační dovednosti	<i>spontánně reagovat, schopnost mluvit, snahu se vyjadřovat v cizím jazyce, musí mluvit...</i>	11
kreativita	<i>kreativní přístup k věcem, představivost, tvořivost</i>	11
sociální rozvoj	<i>(např. kooperace v kolektivu, skupinová práce)</i>	10
osobnostní rozvoj	<i>Samostatnost vlastní pochopení určitého jevu, sebevyjádření, introverti jsou také zařazeni a třeba ztratí ostych, podporuje kritické myšlení, soustředěnost, sebevědomí, aktivitu</i>	

Výuka AJ pomocí DV podle studentů nejvíce podporuje motivaci (chut' pracovat), snahu o rozvoj komunikačních dovedností (schopnosti mluvit) a vlastní kreativitu. To vše na podkladě nutnosti kooperace.

6. Podobné znění měla i další otázka, tentokrát se obracela více na typ žáka: **Tento způsob výuky umožňuje práci s žákem, který.....**

Dokončení této věty bylo opět možné kategorizovat dle typů žáků, které studenti uvedli. Uvedené typy jsou uvedeny dle četnosti výskytu relevantních výroků. Nejčastěji uvedli žáka **pasivního, běžně neaktivního**, který se *příliš nezapojuje, nedává pozor*. Dalším typem je žák **extrovertní**, který dostane větší prostor, je ochotný spolupracovat a bavit se. **Introvert či stydlivý žák** byl dalším typem, který studenti opakovaně zmínili : *bojí se komunikovat v cizím jazyce, je uzavřenější vůči okolí, je slabší a stydlivý a najde se pro něj nějaké uplatnění, které ho pomalu „rozehřeje“* . Zmíněni byli též žáci **ne příliš úspěšní** : *není příliš dobrý v AJ, má vlohy i jinde, než pouze jazykové nadání*. Mezi dalšími typy se objevili též žáci **všestranní, kreativní, hluční, s dyslexií**.

**Interpretace k otázkám 4,5,6:** Výsledky z výše uvedených přehledů napovídají o možnostech DV ve VAJ u žáků zejména s ohledem na zvýšení motivace a snahy učit se, rozvoji kreativity a schopnosti kooperace. Dle zapojení do výuky lze usuzovat na aktivizaci žáků (včetně tzv. pasivních, introvertně založených žáků, ale i žáků obecně méně úspěšných – srovnej s šetřením u učitelů a studentů pretest, posttest). U učitelů považují za nejdůležitější, téměř shodně, svědomitou přípravu, entuziasmus a kreativitu. Požadavky na vzdělání učitelů v DV a též nutnost zkušeností nebyly ze strany studentů explicitně zmíněny.

#### 7. **Má představa o možnostech uplatnění DV v AJ se po experimentální výuce změnila zejména v.... ( v konkrétních jazykových oblastech : reading, speaking, listening, writing, grammar, vocabulary)**

Za oblast, u které se jejich představy změnily nejvíce, považují **gramatiku** ( 22 x)

*myslela jsem si, že výuka gramatiky se nedá učit formou DV; učila jsem se psaním nebo drilem, nyní vím, že to lze učit i hrou a zábavně nenuceně; myslela jsem si, že DV je spíše více pro writing, speaking a listening; ve speaking – co vše je možné/vhodné s dětmi dělat, často si mylně myslím, že by žáci určitou činnost nezvládli; neuměla jsem si představit, co lze, myslela jsem si, že gramatika se dá vysvětlit a procvičovat pouze na různých cvičeních – osobně jsem jiný přístup nepoznala; to jsem nevěděla, jak by se v DV mohlo promítnout a ono to jde; pomocí příběhů, které jsou známé; zjistila jsem, jak je uplatnit v opravdovém životě (praxi); nejvíce grammar– je to super, že se dá vysvětlit, zažít zábavnou formou a dle mého názoru dokonce efektivněji než poučkami a bezduchými vypisováním cvičení v učebnici; změnil se můj názor na to, jak je možné učit gramatiku, protože to ukazuje, jak je možné udělat gramatiku zábavnou a zapojit žáky*

am. st. : *„uvědomuji si, že existuje mnoho kreativních a efektivních metod učení angličtiny ( nejen ty, které jsou v učebnicích; myslela jsem si, že gramatiku není možné učit skrz drama, opravdu se mi líbí, jak drama podporuje mluvení ve vztahu ke gramatice.*

Studenti uvedli další individuální kategorie, často v různých vzájemných kombinacích, v nichž figurovaly tyto kategorie: mluvení ( 9x), slovní zásoba (10 x), psaní 3, poslech

(2x) – *poslouchat a inspirovat se u ostatních*, reading 2x – *můžeme si poté text i zahrát*. Pouze jedna studentka uvedla, že její představy se nezměnily (*nezměnila, s DV jsem pracovala již předtím*). 5 Studentů uvedlo, že se představy změnily ve všech kategoriích. (*všude; žáci musí více mluvit, poslouchat se vzájemně kvůli porozumění a nastudovat gramatiku, čímž si ji zpevní, stejně jako slovíčka*)

**Interpretace:** Jakkoli studenti favorizovali gramatiku jako oblast, ve které se „zejména“ jejich představy změnily, často uváděli více kategorií. Otázka celkové zpětné vazby se dotazovala na celkový pocit studentů v průběhu DV aktivit. Sebepojetí studentů jako introvert/ extrovert nemělo vliv na pocity během aktivit. Studenti se cítili přirozeně, uvolněně až velmi přirozeně (hodnoty 1-2).

8. Otázka byla formulována jako sada vyhraněných tvrzení, které pochází z různých typů předsudků<sup>134</sup> spojených s představami o DV, které mohou mít i učitelé cizího jazyka. Studenti se měli vyjádřit k následujícím tvrzením pomocí výběru 1 varianty z nabídky ( 1. Zcela souhlasím, 2 souhlasím, 3 neumím posoudit 4 nesouhlasím, 5 zcela nesouhlasím).

Z tabulky č. 31 je patrný nesouhlas u většiny položek. Hodnoty pod hranici hodnoty 4 získaly tvrzení 5 a 3.

**Tab. 31: Reflexe: vyjádření k předsudkům o DV ve VAJ**

Tvrzení	Průměr	Distribuce známek				
		1	2	3	4	5
1.Nemám herecké nadání, a proto nemohu používat DV v AJ.	4,06	0	1	3	18	7
2.Takhle se ve škole nedá učit, protože na to není čas.	4	0	1	6	13	8
3.S běžným počtem dětí ve třídě (jazyky bývají dělené) nelze tímto způsobem pracovat.	3,72	0	2	8	15	4
4.Děti jsou nesoustředěné, neukázněné a problémové, tudíž tímto způsobem nemohu (já jako učitel) pracovat.	4	0	0	4	21	4
5.Učitelé nemají odborné znalosti o oboru, proto s DV v AJ nemohou pracovat.	3,93	0	2	4	15	6
6.Běžné děti tyto metody nezvládnou, nevědí si s nimi rady.	4,24	0	0	3	16	10

<sup>134</sup> Inspirace tvrzeními- dle Marušák, Králová a Rodriguezová: Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Praha. Portál. 2008

**Interpretace:** Z výsledku u tvrzení lze usuzovat na fakt, že studenti nemají dostatečné znalosti o míře „vyškolení“ populace učitelů a tudíž volili hodnotu spíše 3 – 4. Zároveň je také možné, dle předchozích dalších zjištění, že důležité faktory, které rozhodují o rozhodnutí učitelů použít DV ve VAJ tkví i v jeho osobnostním vybavení ( viz tabulka č.15). S mírou osobní zkušenosti s výukou studentů souvisí i hodnota přiřazena tvrzení číslo 3.

Poslední otázka se týkala klíčových kompetencí. **Zaškrtněte, které položky z charakteristik KK se podle Vás konkrétně týkají DV ve VAJ.** Studenti v této poslední otázce měli možnost se konkrétně vyjádřit k obsahu klíčových kompetencí. Následující KK jim byly nabídnuty v této formě s tím, že relevantní položky mají označit. V uvedeném přehledu uvádíme počty preferencí jednotlivých položek. Záměrně jsme nepoužili ve zpětné vazbě název konkrétní klíčové kompetence, ke které se položky vztahují.

Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné strategie 8x, organizuje své učení 4x, umí vyhledávat a třídit informace na základě jejich pochopení 10x, uvádí věci do souvislostí 14x, samostatně pozoruje a experimentuje 9x, kriticky posuzuje 5x, poznává smysl a cíl učení 10x.

Vnímá problémové situace 9x, přemýšlí o příčinách 9x, naplňuje způsob řešení 15x, objevuje varianty řešení 13x, ověřuje správnost řešení 3x, kriticky myslí 9x, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí 5x.

Formuluje své myšlenky přiměřeně jazykovým schopnostem 14x, naslouchá druhým 13x, vhodně reaguje 12x, rozumí různým typům textu 7x, běžně užívaných gest a jiných prostředků komunikace 16x.

Účinně spolupracuje ve skupině 18x, podílí se na vytváření příjemné atmosféry v týmu 13x, poskytne pomoc 7x, přispívá k diskusi 12x, chápe potřebu efektivně spolupracovat 7x, vytváří si pozitivní představu o sobě samém 12x, která podporuje jeho sebedůvěru 12x.

Respektuje přesvědčení druhých lidí 7x, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí 14x, chápe základní principy 6x, na nichž spočívají zákony, je si vědom svých práv a povinností 4x, využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost 7x.

**Interpretace:** V oblasti KK k učení je nejčastěji určena položka uvádění věcí do souvislostí a poznávání smyslu a cíle učení, což napovídá o pochopení smyslu DV jakožto učení založeném na chápání a smysluplnosti. Z hlediska KK k řešení problémů zdůraznili aktivitu ve smyslu naplňování způsobu řešení, objevu variant řešení. I v tomto případě vidíme propojenost s DV, kde řešení problémové situace (cíle) je založeno na hledání variant řešení. V KK komunikativní vidí možnosti nonverbální komunikace a



zároveň důležitost schopnosti přiměřené formulace myšlenek jazykovým schopnostem. V KK sociální a personální jsme zaznamenali vysoký podíl důležitosti účinné spolupráce a vytváření příznivé atmosféry, chápou důležitost pozitivního sebepojetí. V KK občanské znatelně větší zastoupení tvořila schopnost empatie (hra v roli, jednat v roli).

## 6 DISKUSE A ZÁVĚRY

Tato kapitola prezentuje nejprve závěrečná celková shrnutí obou částí výzkumného šetření, formou odpovědí na stanovené dílčí výzkumné otázky. Poté následuje diskuse a závěry obsahové, metodologické a praxeologické.

### 6.1 Shrnutí výzkumného šetření - projekt A

Cílem 1. části výzkumu bylo **zjistit jaké jsou názory a přesvědčení učitelů anglického jazyka na základní škole v Královéhradeckém kraji a okolí**. Jak se podařilo tento cíl naplnit? Předmětem této části je shrnout dosavadní analýzy a interpretace. Postupuji zde cestou odpovědí na dílčí výzkumné otázky stanovené v kapitole 5.2.1.

#### 1. Setkali se učitelé s problematikou DV ve VAJ?

Šetření ukázala, že téměř 30 % učitelů se s DV ve VAJ dosud nesetkala, v případě studentů to bylo 72%. I když jsou tato procenta nižší v případě učitelů s praxí do 10 let (24,4%), do výuky je v konečném důsledku nezařazuje stejné procento vyučujících a to bez ohledu na délku praxe. Dle výsledků šetření nemá na používání DV v AJ vliv vlastní zkušenost učitelů s DV v AJ (prostřednictvím VŠ nebo dalšího vzdělávání). Z celkového počtu je do výuky málo nebo nikdy zařazuje 60,2% učitelů. Otázka související: **Jak se liší názory těch, co deklarují, že mají DV zkušenosti a těch, co nemají ?** Ani v tomto bodu se analýzou výroků v otevřených otázkách a dalších odpovědí na otázky v dotazníku výsledky nelišily.

#### 2. a/ Jaké je povědomí / znalosti z oblasti DV u učitelů a jaké DV aktivity ve VAJ znají ?

##### b/ Poskytují učebnice AJ nějaké aktivity s DV, které učitelé využívají?

**ad. a/** Z celkové nabídky 31 možností, ze kterých mohli vybírat učitelé nejčastěji v souvislosti s DV, zmiňovali práci ve skupinách, mluvení anglicky, procvičování slovní zásoby a pohybové hry. Mezi asociace, které patřily do kategorie DV, nejčastěji zařadili různé typy na pohybu založených her, předvádění naučené scénky před třídou, improvizaci, pantomimu a nácvik divadelního představení, které patří do skupiny pojmů obecně známých. Za nejčastěji používané aktivity, které učitelé uvedli, považují: role play, opět výše zmiňovanou pantomimu, dramatizaci vycházející z dialogu a uvolňovací a

aktivizační hry. Živé obrazy, základní metodu pantomimy uvedli pouze v 7,6%. Práci s hlasem v oblasti výslovnosti a intonace v souvislosti s DV zmínili významněji pouze učitelé, kteří deklarovali, že DV ve VAJ používají.

Výsledky v této části nebyly překvapující. Odrážejí zcela obsah populárně odborné literatury, která je primárně založena na hrách, jednoduchých skečích, TPR, která se v jazykovém vyučování může zaměřovat s pantomimou. Hlubší vhled do důvodu volby uvedených aktivit by mohlo být předmětem dalšího výzkumu, částečně bylo zařazeno do obsahu experimentální výuky.

Pro srovnání uvádím na tomto místě i výsledky studentů. Protože u nich nebylo možné uvedené používané aktivity stejným způsobem "měřit", vzhledem k malému vzorku a absenci praxe, nahradila jsem tuto otázku dotazem na užitečnost uvedených aktivit. Výběr z možností byl stejný. Jako nejužitečnější v pretestu studenti vyhodnotili tvořivou práci s příběhem, role play a uvolňovací a aktivizační hry. Pantomima a improvizace v porovnání s učiteli vykazovala nižší hodnoty, kategorie živých obrazů měla pouze 3%.

V otázce, která směřovala k základnímu metodickému principu DV – hře v roli se učitelé vyjadřovali ve volné otázce. Ze souhrnné analýzy tabulky č. 12 vyplývá jako základní funkce **role play** v jazykovém vyučování hraní v rolích většinou v tematicky zadaných reálných situacích ( u lékaře, v obchodě). Rolová hra se objevuje v rovině zpravidla simulační. Přítomnost konfliktu (explicitně uvedena 2x) byla pouze naznačena v některých popsáních situacích, stejně tak i fiktivní kontext a imaginace. Emoce učitelé zmínili ve 2 případech. Rozptyl pokusů o definici rolové hry korespondoval s její obecně problematickou šíří záběru a osciloval mezi:

a/ zdařilou charakteristikou role play z pojetí DV v AJ,

b/ redukcí na vysvětlení tzv. jazykové komunikační příležitosti, kdy žáci v rolích procvičují určitý jazykový jev nebo téma,

c/ nepochopením toho, co role play je, viz například tento ilustrační příklad z odpovědí učitelů : „ *role play = rozhovor – výrazné čtení po rolích*“.

**ad b/** 53 Respondentů se vyjádřilo v této otázce kladně. Jako téměř jediný typ aktivity však uvedli dramatizace vycházející z komiksů, popřípadě úvodních rozhovorů

v učebnicích (tyto typy učebnic se vztahují spíše k 1. stupni ZŠ). Jako zdroj různých typů DV aktivit tedy, dle učitelů, učebnice nelze považovat.

### **3. Jaký význam přikládají učitelé/studenti DV ve vztahu k jednotlivým jazykovým dovednostem**

Učitelé se vyjádřili (též studenti v pretestu), že DV v AJ nejvíce přispívá k rozvoji interaktivních komunikativních dovedností, výslovnosti a intonaci. Středních hodnot dosáhly kategorie slovní zásoby a gramatiky. Nízkých hodnot pak dosáhly řečové dovednosti receptivní (poslech a čtení) a nakonec podle učitelů (a studentů v pretestu) málo přispívá k rozvoji písemných dovedností. Tento názor je ve shodě s publikacemi zmíněnými v teoretické části, kde DV bývá zařazována do sekce řečových produktivních dovedností (mluvení/ speaking) či do samostatné kategorie zaměřené převážně na rozvoj komunikativních mluvních dovedností.

### **4. Jaké nároky na učitele vyžaduje DV v AJ?**

Podle 75% učitelů je třeba mít přirozenou autoritu u žáků a takový vztah, který umožňuje tvořivou práci. 61% Učitelů se také vyjádřilo k tomu, že je třeba, aby učitel měl jisté herecké nadání a byl schopen improvizace. Stejný počet učitelů považuje za nutné, aby vyučující znal svoji třídu a pravidla „hry“ byla předem stanovena. Z tabulky č. 15 je patrná následující shoda: shodně 37 učitelů si myslí, že je třeba mít odborné znalosti a zkušenosti z oboru DV a zároveň pro stejný počet učitelů jsou dostačující znalosti z příslušné populárně-odborné literatury v AJ.

### **5. Jaký typ žáka podle učitelů nejlépe profituje z DV?**

V této otázce se učitelé jednoznačně přiklonili na stranu primárně úspěšných a komunikativně zdatných žáků. Nerozhodní byli učitelé ve všech kategoriích žáků obecně hůře spolupracujících, viz tab. č. 15: agresivní, s poruchami učení, s horšími studijními výsledky, s negativním sebehodnocením, méně výrazní, pasivní a tiší. Toto zjištění považujeme za další rozpor s principy a možnostmi DV, která naopak považuje za svůj cíl těmto typům žáků nabídnout uplatnění, zapojit je do výuky, zvyšovat jejich sebevědomí.

## 6. Co odrazuje učitele/studenty od využívání DV?

Časová náročnost ( explicitně zmíněna 40x ) byla nejčastějším důvodem. Faktor času zmiňovali zejména v náročnosti a zdlouhavosti přípravy, časovou náročnost spojenou s realizací aktivit samotných. Zajímavé argumenty však naznačily, že považují DV ve VAJ jako jakýsi nadplán ( *není čas na standardní učivo, natož na DV; je třeba plnit standardy – DV má malou spojitost; je málo času na hru*) Jedním z mýtů, které mnohdy panují u neodborné veřejnosti a zčásti i u veřejnosti pedagogické a promítají se i do názorů na aplikaci oboru DV do jiných předmětů, je například ten, že „*DV má žákům umožnit se tzv. proskotačit prostřednictvím zábavných her, uvolnit se a oddechnout si od předmětů založených na znalostech a teorii.*“<sup>135</sup> Na rozdíl od kolegyně Johnové (2011), pro kterou byla cílová skupina učitelé DV a to, jak DV jako samostatný předmět ( viz kapitola DV jako obor) vnímá okolí, si nemyslím, že učitelé anglického jazyka mají zúženou představu o DV jako „hraní si“. Vnímají, že DV může přispět i rozvoji jazykových dovedností ( s tím spojený např. název: výuka AJ prostřednictvím DV). Toto mé přesvědčení dokládají i další odpovědi učitelů na tuto otázku.

Odpovědi v kategorii „**Učitel a jeho limitace**“ doplňují naši diskusi v ot. 4, viz předchozí strana. Odpovědi na tuto otázku poskytly mnohá doplnění k předchozím závěrům a interpretacím dílčích poznatků. Otázka byla formulována tak, aby přinesla žádoucí odpovědi a odkryla vlastní důvody učitelů, pro které DV ve VAJ nepoužívají.

Často uváděné důvody pro nezařazení DV do AJ jsou malé, popř. žádné zkušenosti s DV argumentované nedostatkem připraveného materiálu (přímo do hodiny), neznalost možností této metody. Mezi časté osobní důvody patřila nedostatečná autorita pedagoga, obava z neorganizované výuky, nekázně, ale také osobní neochota měnit zaběhlý styl výuky, orientace na učebnici, nedostatečná jazyková kompetence učitele. Důvody, pro které učitelé nepoužívají DV do VAJ související se žáky, zahrnovaly malou motivaci (zejména 8 a 9. třída), neochotu spolupracovat, nezvyk, neochotu opustit bezpečí lavice...V souhrnu lze však říci, že sebekritický pohled převažoval a vyšší míru vykazovaly argumenty pocházející ze strany spíše učitele, než žáků. Jako důvody objektivního rázu učitelé uvedli např. nezáměr vedení, nepochopení u rodičů (*děti si jen hrají a to není učení*) či plnění školních plánů.

---

<sup>135</sup> Dle angličanů R.N. Pemberton-Billing a J.D. Clegga, s. 51 in Machková, E., 2004.) se mnozí navíc domnívají, „že učitelovým cílem v DV je nabídnout dětem jakousi emocionální lázeň, aby se v ní bahnily“.

Interpretace preference těchto tvrzení naznačuje, že velký počet učitelů si uvědomuje důležitou roli osobnosti učitele a zároveň příznivého klimatu ve fungující třídě. Z analýzy však dále vyplývá, že učitelé se nebyli schopni rozhodnout, jestli se DV pojí více s kázní či nekázní, asociace s hlukem ve třídě dosahovala vysokých hodnot a naopak tiché přemýšlení zaznamenalo nízké hodnoty (viz graf č. 4 asociace). Nevyhraněnost názoru na nutnost odborných zkušeností z oboru DV, ale zároveň ani nedostatečná satisfakce s dostupnou odbornou literaturou na DV v AJ (tab. č. 15), ukazuje na nejasnou představu o tom, co vlastně DV ve VAJ jako přípravu vyžaduje.

## 6.2 Shrnutí výzkumného šetření – projekt B

Ve shrnutí sleduji odpovědi na otázky stanovené v kapitole 5.3.1, budou však sloučeny z důvodů provázanosti jednotlivých kategorií a též ve vztahu k některým závěrům ze šetření A.

Jako užitečné vyhodnotili studenti nabízené **DV aktivity** v pretestu jinak, než jak ze stejné nabídky určili učitelé (učitelé určovali ty, které používají). Užitečné jsou podle studentů v pretestu (řazeny podle preferencí): tvořivá práce s příběhem, role play, stejně jako uvolňovací a aktivizační hry, práce s hlasem a kreativní práce s obrázky. Méně než polovina studentů uvedla improvizaci, pantomimu a dramatizaci vycházející z rozhovoru. V posttestu se jejich preference změnily dramatickým nárůstem hodnot v živých obrazech (jediná konkrétní jmenovaná DV technika) z 5 na 22 osob, dále významněji vzrostly hodnoty v dramatizaci vycházející z dialogu a naopak poklesly v nácvičku divadelního představení. Konkrétní aktivita, která je nejvíce zaujala z hlediska svého přínosu do jazykové výuky, se týkala práce s živými obrazy, příběhem, propojením s gramatikou, dále pak budování kontextu a dramatické situace.

Z hlediska **rozvoje řečových dovedností** studenti hodnotí DV jako přispívající nebo velmi přispívající u kategorie rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností, výslovnosti a intonace, slovní zásobě (učitelé takto vysoko nehodnotí slovní zásobu). V kategorii nerozhodnutých se rovněž jako u učitelů v pretestu nacházely ostatní dovednosti, písemný projev získal hodnotu nejnižší (viz tab. 17). Hodnoty v posttestu výše zmíněné kladné hodnoty potvrdily a přibyla k nim kategorie gramatiky (z hodnoty 3 na 4). O celou „známku“ (z hodnoty 2 na 3) se změnila i hodnota spojená s písemným projevem (0 studentů, pro které DV přispívá nebo velmi přispívá v pretestu, 11 studentů v posttestu je uvedlo jako dokonce přispívající či velmi přispívající).

V rámci **zpětné vazby k experimentální výuce** byl dotaz formulován tak, že studenti se měli vyjádřit k tomu, ve kterých oblastech AJ (rozvoj konkrétních jazykových prostředků a řečových dovedností) se jejich představa o možnostech uplatnění DV změnila zejména. Nejčastěji uvedli právě **gramatiku**. Jako ilustrující důvod uvedu například tyto 2 zdůvodění: „*neuměla jsem si představit, co lze, myslela jsem si, že gramatika se dá vysvětlit a procvičovat pouze na různých cvičeních – osobně jsem jiný přístup nepoznala; to jsem nevěděla, jak by se v DV mohlo promítnout a ono to jde*“. Podobný pohled popsala i zahraniční studentka (USA) „*myslela jsem si, že gramatiku není možné učit skrz drama, opravdu se mi líbí, jak drama podporuje mluvení ve vztahu ke gramatice*“. Pochopení drilu pojatého ve smyslupném kontextu bylo spojeno s následujícími výroky: „*Děti jsou aktivnější, ani neví, že se učí a stále opakují stejné věci dokola*“; „*Žáci si to zapamatují tím, že konají*“. Gramatika formou DV je podle studentů efektivním způsobem výuky na základní škole. Podle nich je motivující, využívá situační paměť (propojení se situací a kontextem), zapojuje osobnost žáka (prožitek, kritické myšlení). Dále byla pro ně důležitá aktivizace žáků, faktor, se kterým se na 2. stupni základní školy učitelé obecně potýkají (zapojuje se více žáků, chtějí se zapojovat i slabší). Někteří studenti vyjádřili názor, že se přitom rozvíjí i další dovednosti. (schopnost nevidět dovednosti izolovaně). Důvody pro zaujetí DV a jejími možnostmi v aplikaci především na gramatiku připisují zejména tomu, že se gramatika jeví stále alfou a omegou jazykového vyučování, jejíž dominanci studenti zažili dle vlastních slov jako žáci na nižších stupních vzdělávání. Gramatice mnozí studenti přikládají vysokou míru důležitosti a zároveň je pro ně spojena s prací s učebnicí, vyplňováním cvičení a výkladem pravidel.

Z hlediska rozboru významu **role play** (tab. 20,21) posttest naznačuje na prohloubení pochopení této základní metody, naznačení všech rovin – od původně převažující simulace směrem k alteraci a charakterizaci. Studenti vysvětlují role play, naznačují vnitřní myšlenkové pochody, které se projevují při jednání v roli (viz práce s příběhem). Z osobních rozhovorů, mimo rámec výzkumu, se studenti podivili nad možnostmi technik (konkrétně živé obrazy, zaslechnutý rozhovor, horká židle, alej), jak mohou posunout děj směrem k motivům jednajících postav.

Z hlediska roviny **znalostní a dovednostní** lze shrnout, že zpětná vazba prokázala aktivní schopnost studentů určit principy DV na konkrétních aktivitách a stejně tak i

prokázat pochopení vybraných technik DV se schopností uvést k nim konkrétní příklady z absolvované výuky.

V rámci analýzy dat získaných asociační technikou pojmového mapování bylo možné vysledovat kategorie, které studenti primárně zahrnuli do svých **pojmových map**. Pod klíčovým pojmem DV ve VAJ studenti uvedli a vzájemně propojili následující kategorie: řečové dovednosti (zpravidla uváděny všechny, po doplnění opět vystupuje kategorie gramatika), obecná kategorie her spojených s představivostí, pohybem, pantomimou, kategorie spolupráce a skupinová práce a kategorie učitele (náročná příprava, zkušenost, kreativita), kategorie žák (významnější zapojení i žáků méně úspěšných, nadaných, dobrovolnost, důvěra, vztah učitel-žák), kategorie motivační (zábava, nadšení). Jako kategorie doplňkové byly zmíněny např. seberealizace, kritické myšlení, respekt, inovace, empatie. Lze konstatovat, že tato analýza nepřinesla zásadnější rozdíly ve výsledcích a vzhledem k obsažnosti materiálu a zaměření této práce nakonec nebyla nezahrnuta do výsledků. Tuto analýzu by bylo možné využít k samostatné publikaci v odborném článku.

Cíle experimentální výuky byly splněny. Jsem si vědoma, že experimentální působení by bylo efektivnější v dlouhodobějším horizontu. Výsledky těchto šetření nejsou zobecnitelné.

## 6.3 Diskuse a závěry obou výzkumných šetření

### 6.3.1 Diskuse a závěry obsahové

Při interpretaci výsledků v předchozí kapitole nám vyplynuly na sobě nezávislá důležitá zjištění v oblasti zařazování DV do AJ, podpořené konkrétními odpověďmi na volnou otázku: **co odrazuje učitele od používání DV ve VAJ?** Učitelé i mnozí studenti se explicitně vyjádřili k otázce zařazení DV ve VAJ učiteli a též studenty do sféry „**nadplánu**“ oživení výuky. Učitelé považují DV za metodu okrajovou či v lepším případě inovativní. V čem se toto přesvědčení projevuje?

Jako primární se učitelům ( a studentům v pretestu) jeví **omezené chápání DV ve VAJ** jako prostředku, který umožňuje rozvíjet „pouze“ řečové **dovednosti v mluvení/ komunikaci**, což „přiznávají“ jak učitelé a studenti v našem výzkumu, tak i mnozí odborníci z řad ELT u nás i v zahraničí. Již jsem výše uvedla, že jedním z důvodů, které



mě vedly směrem k zacílení na hru s příběhem, SDH a využití gramatiky v DV byly právě dílčí závěry získané v době přípravy experimentální výuky z rozboru části vyhodnocených odpovědí z dotazníku učitelů<sup>136</sup>. Chtěla jsem ukázat na možnosti DV právě v těchto „nedocenených“ oblastech.

Dalším momentem k diskusi je i můj základní cíl výzkumného šetření, tj. přesvědčení učitelů/studentů v oblasti možností DV v AJ. Volba gramatiky do obsahu experimentální výuky byla podle mého názoru klíčová pro možnost tzv. „narušení“ těchto přesvědčení, které byly charakterizovány výše. Gramatiku mnozí považují za páteř výuky na 2. stupni základní školy - seznamování se systémem časů, rozvíjení bazální slovní zásoby, posun směrem od jednotlivých slovních spojení (osvojeným na 1. stupni ZŠ) k systému, větám a jejich konstrukci.

Výhodou je, že znalost technik DV umožňuje volbu jejich použití dle výukového stylu jednotlivých učitelů (dle osobnosti učitele, zkušeností, konkrétní jazykové výukové situace, viz kap. 2). Zařazovat je může v oblasti prezentace, procvičení, upevnění i zopakování gramatiky i ostatních jazykových prostředků v průběhu hodiny. Mým cílem bylo ukázat na možnosti DV tzv. proniknout do samé podstaty výuky anglického (cizího) jazyka a ukázat, že DV může být jedním z nástrojů uvnitř výuky jako jeden z plnohodnotných výukových přístupů, který má své vymezené možnosti použití a význam i ve své aplikaci v předmětu cizí jazyk.

K průběhu experimentální výuky lze poznamenat, že výuka byla pozitivně přijímána. Postupně studenti přicházeli individuálně s dotazy na DV konkrétního i obecnějšího rázu. Pokud bych měla shrnout svůj osobní pocit z výuky a dopadu, který to mělo, jako stěžejní bych uvedla zaujetí novým, chuť „vyzkoušet“ nově nabyté zkušenosti, co nejdříve se žáky na ZŠ<sup>137</sup>. Za nejdůležitější moment považuji zájem studentů o další vzdělání v oboru a dotazování na možnosti DV v AJ (četné dotazy na odbornou literaturu, vidět DV v AJ někde v praxi...).

---

<sup>136</sup> Během experimentální výuky nebylo možné se soustředit na více dílčích jazykových prostředků a řečových dovedností (byly využity všechny v rámci SDH), jakkoli by bylo možné se rozhodnout pro kteroukoli z nich, rozhodovala jsem se mezi zacílením na kategorii gramatiky a kategorií písemného projevu. Při zvažování jsem nakonec vzala v úvahu důležitost, jaká je tradičně v českém prostředí připisována gramatice a rozhodla se pro zacílení hodiny na ni. Písemný projev je kategorií tradičně v českém školství opomíjenou a jistě by mohla být předmětem dalšího výzkumného šetření.

<sup>137</sup> (Mnohým studentům začínala též souběžně praxe. Někteří okamžitě s kladnou odezvou vyzkoušeli některé aktivity ve svých hodinách.)

### 6.3.2 Diskuse a závěry metodologické

Již v přípravných fázích obou částí výzkumného šetření, na podkladě smíšeného designu bylo zřejmé, že jsou obě části komplementární. Výsledky šetření A přinesly data kvantitativního rázu. Vzhledem k limitaci dotazníkového šetření spojeného s touto metodou výzkumu, bylo následně přistoupeno ke kvalitativní části výzkumného šetření B.

Volba elektronického dotazníku, jako metoda sběru dat, se ukázala být efektivním nástrojem. Elektronická forma a její vyplnění nečinila respondentům větších obtíží. Elektronický dotazník umožnil vyšší počet položek a zároveň nezatížil respondenty větší námahou spojenou s vyplněním dotazníku a jeho odesláním. Z důvodu maximalizace sběru dat a návratnosti dotazníků byla ponechána možnost učitelům i studentům „nevyjádřit“ se k některým otázkám. Nevyplněné odpovědi byly spíše výjimkou. Respondenti taktéž příliš nevyužili možnosti volné volby odpovědi (jiné, uveďte). Vyhodnocení dotazníku v programu google forms a přenesení výsledků do programu Excel napomohlo operativní práci s daty a jejich vyhodnocení. Počet finálních odpovědí 102 považuji za dostačující pro potřeby této kvantitativní analýzy. Získané výsledky však vztahujeme výhradně k tomuto vzorku učitelů.

Šetření B bylo založeno na konkrétních plánech hodin, které navazovaly na předchozí zjištění z šetření A. Volba formy i obsahu pretestu a posttestu, která byla do vysoké míry totožná s dotazníkem pro učitele, se ukázala být vhodným doplněním další dimenze dat. Jsem si vědoma, že srovnání výsledků učitelů a studentů není možné vzájemně kvantitativně porovnat. Přesto uvedené výsledky doplněné kvalitativním rozbohem a porovnáním v rámci vzorku studentů ( pretest vs. posttest) přináší další důležitá zjištění. Kvantitativní i kvalitativní analýza zejména otevřených položek dotazníku a zpětné vazby zahrnovala kategorizaci výroků, jejich rozbor a interpretaci a byla předmětem předchozí kapitoly.

Volba projektivní techniky nedokončených vět v rámci zpětné vazby umožnila sběr jednoznačných výroků a hodnotíme ji jako metodu sběru dat, která poskytla jasné odpovědi na otázky. Usnadnila kategorizaci a zpracování jednotlivých výroků v oblasti částečně kvantitativní a zejména obsahové analýzy výroků. Metoda pojmových map byla zařazena z důvodu poskytnutí většího odstupů účastníků experimentální výuky od obsahu výuky. Kladně hodnotím časové zařazení tvorby nestrukturovaných pojmových map na počátek, před započítáním vlastní experimentální výuky, pro možnost získání představy o

DV ve VAJ u studentů. Jako praktické se ukázalo barevné kódování individuálních pojmových map v prvotním záznamu a v doplňujícím záznamu po experimentální výuce. Výsledky ze zpracování pojmových map ukazují na větší obecnost a přehledovost kategorií spojených s DV ve VAJ. Technika doplnění nedokončených vět naopak umožnila studentům vyjádřit se konkrétněji k méně položkám. Uvedené techniky se ve výsledku vhodně doplnily a umožnily tak zhodnocení výsledků z více úhlů pohledu.

### 6.3.3 Diskuse a závěry praxeologické :

Úvodem této části si dovoluji uvést dva z delších výroků:

Student: „ Běžný učitel, podle mého názoru, neví, co vlastně DV je... z toho pramení různé předsudky (DV = pouze nácvik představení, naučení se a předvedení dialogu z učebnice před třídou)“

Učitel: „Je to hra, do které je třeba žáka vtáhnout, je to o pocitech, možnostech, imaginacích, na chvíli třeba být zvířetem, je to o hmatu, vůni, náladě, výměně energie, odhalení a zahalení zároveň, je to o důvěře učitele a žáka, je to skok na druhý břeh, je to vášeň a radost, je to velká pomoc, když to funguje a třída to ocení...záleží na žácích, na souvislostech mnoha aspektů, určitě by se nemělo jít přes...“

Pokud bychom měli uvažovat o učitelích, který se pohybuje na ose mezi výroky 1 a 2, musíme zcela jistě konstatovat, že určitá míra vzdělání v oboru DV / DV v AJ je do značné míry zřejmou věcí.

Jako jeden ze způsobů, který má významnější efektivitu v přípravě učitelů a který je v dlouhodobém horizontu schopen změnit nejen uvažování učitelů anglického jazyka o DV je **začlenění DV do učitelských programů oboru anglistiky vysokých škol**. DV je ze své podstaty činnostní, celostní disciplína, a proto praktickou výuku považujeme za prioritní. Je třeba, aby studenti měli možnost prakticky vyzkoušet různé výukové postupy a ty posléze zařadit do svých vlastních výukových stylů a strategií. V teoretické části bylo konstatováno, že předměty tohoto typu již na vysokých školách existují. Tento způsob považuji za nejdůležitější a níže uvádím některé argumenty, které můj názor podporují.

Učitelé uvedli jako častý zdroj získávání znalostí z DV v oblasti dalšího vzdělávání, například v rámci **regionálních pedagogických center**. Mají učitelé zájem o další vzdělávání v metodice? Jaká je situace v současné době? Mají učitelé zájem o DV ve VAJ, jakožto přístupu, který umožňuje nedogmaticky s opřením se o znalost postupů a

možností jejich aplikace měnit výuku žádoucím směrem ve shodě s reformními snahami současného školství?

V rámci malého doplňujícího průzkumu jsem oslovila 2 regionální centra (HK a Náchod) s prosbou o stručné zhodnocení typů seminářů, které učitelé vyhledávají. Z odpovědí, které mi byly poskytnuty shodně vyplývá, že zájem o další vzdělávání v metodice AJ stabilně klesá. Nejvíce žádané typy seminářů jsou ty, které poskytují hry a soutěže do vyučování, osvědčené aktivizační metody ve výuce AJ, náměty do hodin. Naopak zájem není o semináře typu: práce s literaturou, reáliemi, projekty a ICT. Obecně mají větší zájem učitelé 1. stupně základní školy než 2. stupně. Pracovnice zdůrazňují, že častou prioritou učitelů je obohatit svou výuku hotovými aktivitami, které si ze semináře odnesou a hned aplikují. Přičítají to „únavě“ učitelů spojené s tvorbou ŠVP a reformou celkově. Toto zaměření vzdělávání považují za neprogresivní a podle mého názoru nepodporuje autonomii učitelů.

Jako možnost dalšího vzdělání v oboru je možnost **sebevzdělávání**. V oblasti populárně odborné literatury je zřejmý nedostatek česky psaných publikací. Bylo již zmíněno v úvodních kapitolách, že orientace této literatury je hlavně na využití her, prvků pantomimy a improvizace a různé typy dramatizací. Součástí učebnic pro 2. stupeň základní školy jsou již zmiňované komiksové úvodní rozhovory. Dále se v nich objevuje role play s rolovými kartami, procvičující zpravidla téma a slovní zásobu uvedené lekce v rovině simulační, zpravidla ústního charakteru. Východisko vidím ve vytváření podobných publikací jako např. Dramatická výchova v kurikulu současné školy autorů Marušáka, Králové a Rodriguezové, s aplikací do VAJ. Slovy autorů uvedené publikace : *Jedná se o „lekce, v nichž jsou vědomě a zásadně využívány pro edukační proces prostředky dramatického umění, ale jejich zacílení jde do oblastí mimodivadelních“* (2008, s. 31). Jako důležité však vidíme prioritní seznámení učitelů se samotnými technikami, rolí učitele, způsobem práce v dramatické výchově, jak jsem částečně učinila v rámci doplnění dimenze AJ v souvislosti s těmito kategoriemi v teoretické části práce.

Jako přínosné do oboru didaktiky anglického jazyka pokládám zhodnocení dostupné literatury jak v oblasti DAJ, tak i oboru DV. Za jednu z výzev pro didaktiku anglického jazyka považuji **vytvoření české publikace**, která propojí oba obory. Obsahem této publikace by byl nejen přehled terminologický, ale hlavně systematické a přehledné

podání výukových strategií, které mohou být ve VAJ využity. Hry jako nejjednodušší forma a SDH jako forma nejkompexnější.

Při uvažování o zařazení DV do AJ zřejmě SDH nebude prvotním cílem studenta či učitele z praxe, který hodlá DV do VAJ zavádět. V rámci vedení předmětu Kreativní přístupy ve VAJ na Pedagogické fakultě UHK jsem se však setkala s mnoha závěrečnými pracemi po semestrálním kurzu, kdy se studenti ve většině pokoušeli o strukturování dramatické práce v aplikaci do AJ, spíše než o jednodušší formy (práce s dialogem, budování situace, hry). Cítili to jako výzvu, možnost experimentovat, co nejvíce propojit výukové strategie v DV a AJ. Velkou pomocí při hledání dramatického textu jim byly právě klasické příběhy, literatura, úseky z dějin VB nebo USA<sup>138</sup>. Klasická forma SDH je jistým vyvrcholením práce s DV v oboru dramatická výchova a jeví se jako ne zcela využitou možností i pro mnohé zkušené učitele dramatické výchovy. Je vůbec reálné SDH do jazykového vyučování aplikovat? Za jakých podmínek je možné SDH aplikovat? Jaké mohou být důvody, pro které je SDH právě v jazykovém vyučování aplikovatelná?

Učitelé angličtiny/ cizího jazyka je vlastní strukturování své práce. Učitel cizího jazyka je zvyklý (pokud není jeho stylem postup pouze podle učebnice, kde jsou tyto otázky vyřešeny komplexně „za něj“ v rámci učitelské metodické knihy) si řídit výuku směrem k osvojování všech jazykových prostředků podle potřeby. Někdy je důraz na poslech s porozuměním, doplněn čtením textu a odpověďmi na otázky, jindy jsou priority mluvního charakteru. I v případě SDH jsem to já jako učitel, který si zvolí, jaké jazykové prostředky bude rozvíjet a jakým způsobem (více či méně řízeným, s použitím konkrétních jazykových struktur/ slovní zásoby) a jakou DV technikou (která mu jako osobnosti vyhovuje, se kterou má/nemá zkušenosti). Variace technik, které jsou použity v jedné tematické jazykové situaci mohou umožnit realizaci širokého spektru žáků (extrovertní a komunikativní žák – např. horké křeslo, pohybový talent – narativní pantomima, introvert – psaní deníku v roli ).

Právě ve **strukturování dramatické práce v jazykovém vyučování** vidíme potenciál k rozvoji mnohých jazykových dovedností. CH. Wesselsová, S. M. Kaová a C. O'Neilová dokonce navrhují **transformaci učebních materiálů** do podoby SDH.

---

<sup>138</sup> Témata projektů založených na strukturování dramatické práce zahrnovaly např. cestování do vesmíru, Sen noci svatojánské, Sněhurku, Adriana Moleho aj.

Inspiraci je možné čerpat též od slovenských autorek např. od D. Bačové, A. Billikové, které se aplikovanou SDH ve své práci zabývají.

Další závěr, který je důležitý učinit je spojen s otázkou, zdali je vhodné výuku s DV zaměřit spíše na stranu **accuracy practice/ controlled practice**, či **fluency practice/ free practice**. Z hlediska strategie postupného procesu osvojování cizího jazyka je vhodné postupovat přiměřeně vzhledem k pokročilosti žáků. Přílišná zaměřenost na dril, byť v kontextu, a reprodukce či jednoduché substituční typy cvičení gramatických či mluvních vede na jedné straně k osvojení struktur, ovšem na druhé straně k bázní „improvizovat s jazykem“ v situaci, která není předem daná - vyplýne ze situace jiné. Jako schůdné řešení se jeví aktivizace žáků a učitel v roli pomocníka a rádce, jak bylo např. vysvětleno v kapitole 3, v sekci zabývající se improvizací. Techniky typu improvizace s omezením, živé obrazy, které byly představeny v teoretických kapitolách vedou žáky k uskutečňování reálné komunikace, kde je primárně aktivizována potřeba slovní zásoby a struktur. Jistě je možné začít s aktivitami více řízenými a ty postupně obměňovat variantami dovolujícími více možností volného použití jazyka. Za důležité považují též implementaci komunikačních strategií do výuky již na základní škole, jak je i explicitně uvedeno v návrhu osnov pro základní školy (2011).

Dramatická výchova má potenciál ve zvýšené míře působit nejen na rozvoj jazykových dovedností žáků, tedy napomáhá učení, ale umožňuje jim zkoumat nový prostor fiktivní reality, na které se sami podílejí, za niž mají spoluzodpovědnost. V rolích mohou zkoumat své vlastní já, ale i někoho jiného, jehož problém pomáhají řešit. Příležitost k projevení se jako plné lidské bytosti, empatii, přirozené spolupráci bez vnějšího nátlaku, se zcela běžně jako součást výuky nevyskytuje. Dramatická výchova tomu dává možnost.

Závěrečné stanovisko této části podporují zjištění v oblasti **rozvoje klíčových kompetencí**. V pretestu se všichni studenti vyjádřili k tomu, že DV v AJ rozvíjí kompetenci komunikativní, téměř všichni souhlasili s kompetencí sociální a personální v pretestu i posttestu. Hodnoty klíčových kompetencí k učení a k řešení problémů však byly v pretestu nízké a stejně tak tomu bylo u učitelů. Po experimentální výuce však významně stoupla preference v klíčových kompetencích k řešení problémů a učení. Tento výsledek přičítáme pochopení DV ve výuce AJ jako prostoru pro učení (ne pouze hraní).

## ZÁVĚR

V disertační práci jsem se ve svém výzkumném šetření pokusila popsat, jaké jsou představy a názory souboru učitelů anglického jazyka ze základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií Královéhradeckého kraje a okolí na možnosti DV aplikace do výuky anglického jazyka. Kvantitativní výzkum v první části ukázal na některé důležité otázky, jež byly rozpracovány a směřovaly do druhé části výzkumu založeného na experimentální výuce studentů anglického jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Výsledky vzhledem k výběrovosti vzorků vztahujeme na skupiny, se kterými se dané výzkumné šetření uskutečnilo. Věřím, že se přesto podařilo vytvořit argumentovanou představu o názorech na DV u části populace učitelů a studentů a o možnostech jejího využití ve výuce anglického jazyka.

Závěry ukazují na určité charakteristiky uvažování učitelů a studentů o aplikaci dramatické výchovy, z nichž mnohé potvrzují některé předpoklady přednesené v úvodu této práce. Učitelé i studenti například prokázali v některých odpovědích přehled, zejména o možnostech role play v jazykovém vyučování a v kritickém uvedení důvodů, pro které učitelé nepoužívají DV ve výuce anglického jazyka. Ve většině ovšem sami učitelé anglického jazyka deklarují relativně malé znalosti a omezené zkušenosti s DV ve výuce AJ. Z jejich odpovědí jsem zjistila, že mají nepřesnou představu o možnostech dramatické výchovy, jako holistického učení zejména ve vztahu k výukovým strategiím a konkrétním technikám práce. V kontextu rozvoje řečových dovedností a jazykových prostředků vidí učitelé potenciál shodně se studenty (před experimentální výukou) jako primární pouze v rozvoji mluvení. Smyslem práce nebylo tyto předpoklady pouze potvrdit, ale pokusit se nalézt důvody, proč tomu tak je.

Pozitivně chápu vyjádření většiny učitelů i studentů se vzdělávat v oblasti dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka. DV byla též kladně přijata formou experimentální výuky, kterou jsem připravila s vědomím konkrétních cílů v působení na studenty. Výzkum potvrdil, že se jejich názor na aplikaci DV do jazykového vyučování ve většině sledovaných oblastech změnil. V rámci experimentální výuky měli studenti možnost se aktivně podílet na aktivitách, učit se novým technikám a metodám prostřednictvím strukturované dramatické hry a zkoumat její efektivitu na vybraném jazykovém prostředku (gramatika).

Zřetelně jsem si uvědomila, zejména v souvislosti s experimentální výukou, že má-li DV proniknout hlouběji do jazykového vyučování a rozvinout svůj potenciál, je třeba si učitele nejprve získat tím, že jim je DV ve VAJ prakticky představena. Opět se tímto vracím k základnímu principu DV v úvodu dizertační práce, zmíněnému „slepci, který hledá svůj východ“ – zkušenostnímu učení. Učitel anglického jazyka je nejprve učitelem cizího jazyka a nutně musí vidět efektivitu pro svůj vlastní obor. Jakmile se toto podaří, je možné pracovat dále. Studenti tento předpoklad jasně potvrdili a jejich zaujetí fenoménem „gramatika“, ve které měli možnost vyzkoušet hlouběji možnosti DV, bylo rozhodující pro mnohá jejich další uvažování o DV ve VAJ. Proto výsledky této části považuji za důležitý argument pro zařazení praktických cvičení a seminářů v přípravě učitelů.

Zastáncům více divadelně a umělecky zaměřené dramatické výchovy by mohl v obsahu této práce chybět větší důraz na dramatický princip, a větší prosazení divadelních postupů i v rámci jazykové výuky. Rovněž se má práce nezabývala přípravou či produkcí divadelního představení v jazykovém vyučování. Nebylo mým záměrem ochudit tuto práci o větší zacílení tímto směrem. Cítím však, že dramatická výchova v AJ je zatím v českém prostředí nová a je mnoho práce, postupných dílčích kroků, které je zapotřebí při jejím prosazování učinit. Jistě bude příležitost tuto situaci napravit.

Odborníky v didaktice anglického jazyka, kteří se zabývají DV, čeká nelehká práce, která je „časově náročná“ a vyžaduje „entuziasmus“ a „kreativitu“ (kvality vysoce hodnocené studenty), pokud chtějí změnit stávající situaci. Kromě působení vysokých škol a dalších vzdělávacích institucí vidím důležitost ve větší propojenosti mezi odbornou veřejností, která se o dramatickou výchovu a její uplatnění v kontextu anglického jazyka zajímá. Časová náročnost, jako nejčastěji zmiňovaná kategorie pro učitele v této souvislosti, se samozřejmě promítá i do situace mezi odborníky. Je žádoucí podpořit odbornou platformu pro setkávání mezi odborníky i učiteli (jako např. Divadlo jazyků), podpořit výměnu zkušeností a vzájemnou spolupráci dále rozvíjet. Jako důležité vidím nutnost vzniku odborné literatury, která by koncepčně, se stupňovanou škálou zahrnující aplikaci dramatických výchovných výukových strategií od nejjednodušších (dramatické uvolňovací a aktivizační hry) až po složitější (strukturování dramatické práce) a srozumitelnou formou pomohla učitelům anglického jazyka najít si svou vlastní cestu k realizaci DV ve výuce.



Cílem experimentální výuky bylo ukázat, nejen že hodiny s DV více motivují žáky, ale mohou být také přiměřeně efektivní vzhledem k výše zmiňované náročnosti časové i odborné přípravy, jež se zdá být jednou ze základních překážek ve výuce AJ prostřednictvím DV a je i standardním jevem, který se vyskytuje u tzv. „inovačních metod“. V neposlední řadě jsme chtěli zejména budoucím učitelům ukázat cesty, které mohou objevovat prostřednictvím tvořivého přístupu k výuce, nasměrovat je v jejich snažení, přijmout přístupy DV do své učitelské výbavy.

Pochopit DV a zařadit jej jako součást své výukové strategie do VAJ znamená pro mnohé učitele změnit svůj styl, změnit své myšlení. Dramatická výchova jako obor je výchovou v plném slova smyslu. I její aplikace do cizího jazyka by se neměla o tuto výchovnou dimenzi připravit. Nepřipravenost žáků pro výuku formou DV by neměla být překážkou v práci. Nabyté zkušenosti spojené se stylem výuky, budováním pracovní atmosféry, vzájemného respektu a oboustranného obohacujícího se vztahu žák-učitel ovšem jistě napomůžou kvalitě výuky. Je žádoucí, aby přesah, který DV dimenze může vyučování dodat, zasahoval i do ostatních sfér života žáků.

## Summary:

In the context of the reform of the educational system which is currently underway, such approaches in teaching are asserted that should provide permanency, complexity and continuity in education, that should emphasise the connection of quality knowledge and its practical use, and that should try to create a positive social, emotional and working climate at school. Generally and in ELT methodology, one can perceive today's reform as an attempt at accepting a plurality of beliefs and at implementing such methods and approaches in education whose criterion is the positive development of pupils in all aspects.

Drama education has been successfully entering many subjects of study these days. The submitted dissertation focuses in more detail on the use of drama in ELT in the second stage of primary school. The objective was to contribute to the development of ELT methodology in the Czech environment and to try to critically define the possibilities of drama education as an approach to instruction in this field.

Drama education is based on holistic learning and applies a wide range of specific and elaborate drama procedures. Drama education is based on learning by doing, experience and empathy, and actively includes co-operative learning principles. Through its main method – role-playing – it enables pupils to investigate themselves and the thinking and conduct of other people. In terms of the development of a teacher's personality, this is a subject of study that teaches teachers to think about the intentions and objectives of their work and to develop their instruction-planning abilities.

At the theoretical level, the objective of the project was to determine the current role of drama in ELT according to the existing educational documentation that defines and determines the direction of ELT in primary schools. We achieved this by analysing documents (FEP for BE<sup>139</sup>, CEFR<sup>140</sup>) and selected specialist literature from the areas of ELT methodology, drama education as an approach to ELT, and drama education as a field. The connection of teaching strategies for drama education and ELT has been proposed in terms of the possibilities of their use. Terminology from the field of drama

---

<sup>139</sup> Framework Educational Plan for Basic Education

<sup>140</sup> Common European Framework of Reference for Languages

education and ELT is described and compared with the terminology used in ELT methodology.

The objective on the research and methodology level was, through a research survey, to find teachers' and students' beliefs regarding drama in English language teaching. The authors of the current research in the field of teachers' beliefs (Straková and Spilková, 2013, p. 96) claim: *'The driving forces of real change are therefore the understanding of the meaning of new requirements and a personal decision to accept them internally, i.e. to be willing to reconstruct one's professional identity.'* This internal belief is also conditioned by personal experience (especially in university students whose attitudes have been formed to a certain extent and who are critical of the subject of instruction).

From teachers in the Hradec Králové region, we investigated, through a questionnaire-based survey, their beliefs regarding drama education and its application in ELT. Through experimental instruction, it was further investigated how the students' beliefs pertaining to the issue changed after completing their instruction. A partial objective was also to investigate students' motivation to use the approach of drama education in their practice and to verify the degree of knowledge of drama education as an approach to ELT after completing experimental instruction based on feedback and comparing the pre-test and the post-test.

The basic research questions were:

3. What are the beliefs of English teachers and future English teachers regarding the possibility of drama education as an approach for ELT?
4. How do the beliefs of the subjects of experimental instruction in the field of using drama education as an approach for ELT change based on completing said experimental instruction?

The dissertation is divided into six chapters.

The first chapter includes theoretical starting points that provide the basis for this dissertation. We start with the English language as a subject of study whose characteristics and content are based on educational documentation resulting from the currently ongoing reform of the educational system in the Czech Republic within the European context. From the content of basic education, the importance of the connection

between both the monitored study subjects and their objectives is pointed out. Key words are explained here, such as didactical constructivism, holistic learning, didactical pluralism and other basic relevant terms related to the psychological, pedagogical and lingua-didactic aspects of language teaching.

The second chapter presents the field of drama education as an independent field. It contains a historical and content-related overview. The main principles on which it is based are provided here. In addition, the explanation focuses on drama education, its more detailed definition and the space it occupies in the ELT methodology literature. The field of ELT methodology is presented reflecting the current situation in our country, and we provide a brief overview of the development of how drama education made its way into English language education in the Czech Republic, including the relevant specialist literature in our country and abroad.

The third chapter is the longest chapter in the theoretical part. It provides detailed information to the reader about the teaching strategies of drama education and its possibilities and parallels in language teaching. The issue is explained from the simplest forms of teaching strategies up to the most sophisticated ones. This section is also accompanied by our own attempt at correlating the terms, methods and techniques of drama education and ELT methodology. It appears from the analysis of the ELT methodology literature that the area devoted to games and the use of various forms of simple dramatisation and role-playing is more frequently represented in both the Czech and foreign context. Contrary to this, the teaching processes associated with pantomime, improvisation, role-playing, structured drama, and teacher-in-role in ELT are considered to be less described, defined and practiced. The theoretical explanation is complemented with practical examples of techniques, examples of application, and the possibilities of application in connection with concrete language phenomena.

The fourth chapter introduces the conditions for the successful application of the drama education approach in ELT. It deals with class management and complements the previous explanation with questions and instructions that are of key importance for both fields. We consider suitable organisational forms of work, especially group work on the basis of co-operative learning, to be an essential condition for the functioning of such an approach to teaching. The theoretical part concludes with the provision of possibilities for lesson planning and structuring.

The empirical part consists of two chapters (5 and 6) which deal with a research survey conducted at two levels. The research design was mixed; data collection was done for both quantitative and qualitative analysis. Both parts belong to separate sub-chapters entitled 'Project A – Questionnaire-based Survey' and 'Project B – Experimental Instruction'.

The objective of the quantitative survey (Project A) was to determine what teachers think about the possibilities of using drama in ELT; in other words, to investigate teacher beliefs in this area. The number of respondents was 102. An electronic questionnaire was used as a research instrument.

From the summary of the results and their analysis it appears that teachers do not consider drama in ELT a standard method of instruction, were introduced to it to a larger extent through further education, and almost 30% of them were yet to encounter it. Over 60% of the teachers surveyed rarely or never include drama education procedures/activities in their teaching. Activities used by teachers to a large extent are role-playing, acting out dialogues for the class, pantomime, and games. Role-playing belongs among the most frequently used procedures, but the analysis of teachers' self-worded answers related to role-playing did not detect a level of understanding that would more deeply reflect its dramatic potential. Teachers see the possibilities of drama in English language teaching primarily in the development of speaking skills, pronunciation, intonation and vocabulary. Concrete answers that have indicated the areas of problematic phenomena in terms of applying drama in ELT include time demands, the lack of knowledge of concrete techniques, the inability to apply it in the area of grammar and writing, and unclear ideas about the need for education in this field. These indicated areas were included in the experimental instruction and in the subjects' reflection.

The second part of the **research survey (Project B)** is based on the proposal of a detailed model of instruction with subsequent verification by experimental instruction. This experimental instruction was supported by detailed feedback and data collection using qualitative methods. For the design in which we used the same group for the pre-test and the post-test (in our case an electronic questionnaire), drama education as an ELT method was used as an independent variable. The group totalled 29 students and instruction was carried out in two groups. During three ninety-minute blocks and using practical exercises, students were introduced to the principles of drama education, its

basic methods and techniques, and the possibilities of applying them in language teaching in the area of grammar.

Research survey B found that students evaluated the offered drama activities as useful in the pre-test differently than teachers did from the same offer. According to students, creative work with a story; role-playing; calming down, warming up activities; working with one's voice; and creative work with pictures were deemed useful in the pre-test. In the post-test, their preferences changed dramatically, with increasing values in the area of pantomime (still pictures) from 5 to 22, while the values for acting out a scene based on a dialogue increased significantly as well. The concrete activity that was the most attractive in terms of its contribution to language teaching was working with still pictures and stories and their connection with grammar.

In terms of developing speaking skills and language elements, students (pre-test) evaluated drama education as beneficial only in the category associated with the development of interactive and communication skills, pronunciation and intonation, and vocabulary. Post-test values showed an increase in all categories (including grammar and writing).

Within the framework of feedback regarding experimental instruction, students were supposed to comment on the areas (development of concrete language elements and speaking skills) in which their ideas about the possibilities of applying drama education changed the most. The results showed the biggest change in beliefs regarding the possibility of application for grammar. The choice of grammar for the content of experimental instruction was of key importance. Grammar is considered by many to be the backbone of teaching during the second stage of primary school, and teaching grammar is often associated with traditional instruction using exercises and rule explanation. These conclusions were supported by statements obtained from feedback, which indicated a change in thinking of individual students with regard to their own style of teaching and the non-traditional possibilities of ELT.

In terms of analysing the importance of role-playing, the post-test indicated a deeper understanding of this basic methodological principle and indicated the occurrence of all levels – from originally prevailing simulation towards alteration and characterisation. Through feedback it was proven that at the knowledge and skills level, students comprehended the basic principles on which drama education is built.

In conclusion, one can say that in part of the teacher and student population, we succeeded at creating an argument about the beliefs pertaining to drama education and the possibility of using it for ELT. Experimental instruction confirmed that student beliefs regarding the application of drama education in language teaching changed in the majority of monitored parameters. The conclusions on the praxeological level established additional possibilities for educating English language teachers. Another contribution of the dissertation is seen in the provision of analysis of material obtained from research in the field of ELT methodology. The results can also serve the needs of field ELT methodology specialists at faculties of education and philosophical faculties in terms of updating the instruction of drama in ELT methodology educational programmes.

## Literatura

- ACKROYD, J., CLARK, U. A. „You don't know you are learning but you are.“ In: *Perspectives*. Prague: British Council, Spring 1998, č. 8, s. 19 –24.
- ACKROYD, J. (ed.): *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2006. ISBN 978-185856-3237.
- BAČOVÁ, D., BILLIKOVÁ, A., KIŠŠOVÁ, M. *Dramatické techniky a ich potenciál vo výučbe cudzích jazykov*. 1.vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2013. ISBN 978-80-558-0279-4.
- BEDDALL, F. *Drama in the Classroom*. 1st ed. Scholastic Ltd., 2006. ISBN 1-904720-80-3.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. 1.vyd. Praha: IPOS ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BLÁHOVÁ, K. *Metody a techniky v procesu dramatické výchovy*. In: KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- BERTAND, Y. *Soudobé teorie ve vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BEST, J.W., KAHN, J.V. *Research in Education*. 10th ed. Boston: Pearson Education, 2006. ISBN 0-205-45840-8.
- BOLTON, G. *Acting in classroom drama. A critical analysis*. 1st.ed. London: Trentham Books Limited, 1998. ISBN 1-85856-109-4.
- BORICH, G. D. *Observation Skills for Effective Teaching*. 6th. ed. Boston: Pearson Education, 2011. ISBN 978-0-13-703972-2.
- BROWN, G., MALMKJAER, K., POLLIT, A., WILLIAMS, J. *Language and Understanding*. 1st. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437191-3.



BYRNE, D. *Teaching Oral English*. 2nd ed. Harlow: Longman Group UK Ltd, 1986. ISBN 0-582-74620-5.

COCKETT, S., FOX, G. *Keep Talking! Learning English through Drama, Storytelling and Literature*. Krakow: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1999. ISBN 83-87513-84-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Česko. Národní ústav pro vzdělávání. NÚV: Zavedením druhého jazyka na ZŠ se zlepší jazyková vybavenost žáků.[online].NÚV. [cit.2013-12-30] Dostupné z <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi>

DAVIES,P. The use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal* [online] 1990, 8 (1), s. 87 -99. [cit. 2013-11-10]. ISSN 0826-435X.

Dostupné z <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/581/412>

Di PIETRO, R. *Strategic interaction. Learning Languages through Scenarios*. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 0-521-31197-7.

DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 978-80-246-0139-7.

DORNEY, Z. On the Teachability of Communication Strategies. In: *TESOL Quarterly*. 1995, roč. 29, č. 1 s. 55-85.

DOUGIL J. *Drama Activities for Language Learning*. 1. vyd. London – Basingstoke: Macmillan Publishers, 1991. ISBN 978-0333392-15-9.

DOULÍK, P., ORLOVÁ, N., ŠKODA, J. *Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-654-1.

EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M., FOLTOVÁ, H., EIBENOVÁ, I. *Hry ve výuce angličtiny*. 1.vyd. Praha: Edika, Albatros media a.s., 2013. ISBN 978-80-266-0208-8.

European Commission. DG for Education and culture, ed. Training Special Eurobarometr 386. Europeans and Their Language report [online]. 2012. [cit.2013-12-30] dostupné z [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

- FIELD, J. *Psycholinguistics*. 1st ed. London. Routledge, 2003. ISBN 0-415-27599-7.
- FRANK, C., RINVOLUCRI, M. *Grammar in Action Again*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991. ISBN 0-13-362450-1.
- GALAZKA, A. Drama as a stimulus of intrinsic motivation and communicative skills in EFL classroom. In *Dedicated Space* n. 2, Bratislava: International Journal Dedicated to Issues in Drama in ELT, 2000.
- GARDNER, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993. ISBN 0-465-01822-X.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOH, C. M., BURNS, A. *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-11070-11236.
- GRAHAM, C. *Creating chants and songs*. 1st. ed. Oxford. Oxford University Press, 2006. ISBN 978-0-19-442236-9.
- GRAY, J. The global coursebook in English Language Teaching, In: Block, B, Cameron, D.: *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, 2004. ISBN 0-415-24276-2.
- GRIFFITHS, G., KEOHANE, K. *Personalizing Language Learning*. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ISBN 0-521-63364-8.
- HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. 1st. ed. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437147-6.
- HAMILTON, J., McLEOD, A. *Drama in the Language Classroom*. Pathfinder 19. A CILT Series for Language Teachers, 1993. ISBN 1-874016-07-0.
- HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z. *Pohádková angličtina*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-290-4.
- HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 808663339X

HANUŠOVÁ, Světlana. *Metody cizojazyčné výuky* [online], poslední revize 30.3.2009

[cit. 2013-03-30] Dostupné z: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>>

HARMER, J. *The Practice in English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 0-582-74612-4.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 7. vyd. Essex : Longman Group UK Limited, 1994. ISBN 0582091330

HEATHCOTE, D., BOLTON, G. *Drama for learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. 1st ed. Portsmouth: Heinemann, 1995. ISBN 0-435-08643-X.

HEDGE, P. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 0 19 442172 4.

HEDGE, P. *Writing*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1988. ISBN 0-19-437098-4.

HEINIG, R. B. *Improvisation with Favourite Tales: Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom*. 1st ed. Portsmouth: Heinemann, 1992. ISBN 0-435-08609-X.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

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

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. 2.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha. Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

CHODĚRA, R., RIES, L., ZAJÍCOVÁ, P., MOTHEJZÍKOVÁ, J., HANZLÍKOVÁ, M. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, T., STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. [online] In: *Scientia in educatione*. 2010. 1(1), s. 5–32 [cit.

2013/10/10] Dostupné z:

[<http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=122&ClanekID=333>].

JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.

JOHNOVÁ, J. *Dramatická výchova na 1. stupni základní školy v kontextu kurikulární reformy*. Praha, 2011. Doktorská dizertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

KALHOUST, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAO, S. M. - O'NEIL, C. *Words into worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. 1st ed. London: Ablex Publishing Corporation, 1998. ISBN 1-56750-369-1.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. Možnosti kooperace v rámci dramatické výchovy. In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha, 2001. ISBN 80-901660-4-0.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. 1.vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KASÍKOVÁ, H. Drama a výzkum: Jak o metodologii dramatu přemýšlejí britští kolegové. *Tvořivá dramaturgii*. 2008a, roč. XIX, č.1, s.42-45. ISSN 1211-8001.

KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. /tzv. Bílá kniha/*. Praha. Ústav pro informace ve vzdělávání – Touris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. ISBN 978-0137981908

LADOUSSE, G.P. *Role play*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1987. ISBN 0-19-437095-X.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. ISBN 9780194355742

LEWIS, G., BEDSON, G. *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-437224-3.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0-19-4371697.

Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprave v Evropě do roku 2010. Metodický portál: Články [online].01. 09. 2004, [dit. 2013-03-13]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/c/z/76/LISABONSKY-PROCES---VZDELAVANI-A-ODBORNA-PRIPRAVA-V-EVROPE-DO-ROKU-2010.HTML>>. ISSN 1802-4785.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge. Cambridge University Press, 1981. ISBN 0-521- 28154- 7

LOKŠOVÁ, I. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. 1.vyd. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. 1998. ISBN 80-7068-103-9

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: DAMU. 2004. ISBN 80-7331-021-X

MALEY, A. *Short and Sweet. Short texts and how to use them*. 1st ed. London. Penguin Books, 1995. ISBN 0-14-081384-5.

MALEY, A., DUFF, A. *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. 3rd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 0-521-60119-3.

- MALÍŘ, F. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. K problematice jejich předmětu*. Praha. Academia, 1971
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MARUŠÁK, R. Dramatická výchova a výuka literatury a dějepisu na 2.stupni ZŠ a v odpovídajících ročnících gymnázia. In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- MARUŠÁK, R. - KRÁLOVÁ, O. - RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807367-472-4.
- McCAFFERTY, S.G., JACOBS, G.,M., DaSILVA IDDINGS, A.CH. *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-521-84486-4.
- MOORE, A. *Teaching and Learning. Pedagogy, curriculum and culture*. 1st ed. London: RoutledgeFalmer, 2000. ISBN 0-7507-1000-4.
- MORGAN, N., SAXTON, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. 1.vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-90166-2-4.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Methodology for TEFL Teachers*. Praha: SPN, 1988.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Functions for Oral Interaction*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-24637 0.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. In: *Cizí jazyky*, 1995, roč. 38, č. 5–6, s. 170–183. ISSN 1210-1811.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. The Role of Czech Didactics in a New European Context. In: ČERMÁK, J.; KLÉGR, A.; MALÁ, M.; ŠALDOVÁ, P. (Eds.) *Patterns – a Fernschrift*

for Libuše Dušková. Praha: Ústav anglistiky a amerikanistiky FFUK, 2005, s. 129-143. ISBN 80-7308-108-3.

NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-521-78729-7.

ORLOVÁ, N., PAVLÍKOVÁ, J. *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-664-0.

OUDOVÁ, D. *Vybraná témata z vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 8070410183

PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2.

PECINA, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1.vyd. Praha: Karolinum, nakladatelství University Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PHILLIPS, S. *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-437220-0.

PINTER, A. *Teaching young language learners*. 1st.ed. Oxford: OUP, 2006. ISBN 978-0-19-4422070.

PÍŠOVÁ, M. Didaktika cizích jazyků: otázky identity. In: *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 145–155. ISSN 1211-4669.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. Perspektivy výzkumu v didaktice cizích jazyků. [online] In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. 2011, [cit. 2013-11-10]. s. 398–404. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/pisovahanusova.pdf>

Portál VÚP. Praha. *Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ, M pro základní školu*. [online]. 2011. [cit. 2014-1-5]

Dostupné z <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>

PORTER LADOUSSE, G. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press, 1989. ISBN 0-19-437095-X.

PRAWAT, R.S. Teachers' beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective. In: *American Journal of Education*, [online] Vol. 100, No. 3 (May, 1992) s 354-395.[cit. 2013-12-09] Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/1085493>.

PUCHTA, H., GERNGROSS, G. *Do and Understand*. Vienna: Addison Wesley Longman Limited, 1996. ISBN 0-780582-29896-2.

PÝCHOVÁ, I. Tvořivost a osvojování cizího jazyka. In *Cizí jazyky*. 1995, roč 1994/95, č.3, s.110-115. ISSN 1210-0811.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

RICHARDS, J. C., NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0-521-38384-6.

RICHARDS, J.C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd.ed. New York: Cambridge University Press. 2001. ISBN 0-521-00843-3.

RODRIGUEZOVÁ, V. Přechodná známost nebo trvalý vztah (využití metod dramatické výchovy a kooperace při výuce dějepisu. In : *Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Sborník příspěvků z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. s. 112 – 122, 219 s. ISBN 978-80-903901-2-6.

RODRIGUEZOVÁ, V. Procedury zakotvené teorie jako možnost výzkumné reflexe vlastního pedagogického působení. In: Věra Ježková (Ed.). *KVALITA VE VZDĚLÁVÁNÍ XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha, 10.—12. září 2012, Sborník příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. s. 326-339, 13 s. ISBN 978-80-7290-620-8.



SALABERRI, S. *Classroom Language*. 1st. ed. Oxford: Macmillan Education, 1995. ISBN 0-435-28243-3.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. 2nd ed. Oxford: Macmillan Education, 2005. 1-4050-1399-0.

SAM, W.Y. Drama in Teaching English as a Second Language - A Communicative approach . In *The English Teacher*, Vol XIX July 1990 [cit. 10.2.2014] Dostupné z: <<http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>>.

SELIGER, H. W., SHOHAMY, E. *Second language research methods*. 5th impression Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 978-0-19-437067-7.

SHUY, R. A Holistic View of Language. In *Research in the Teaching of English*. 1981, roč.15, č. 2. s 101 –111. ISSN 003-4527X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2.vyd. 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

SPOUSTA, V. Umělecká a pedagogická tvořivost – srovnání, shody a rozdíly. In: *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, 16.6.1997, Pedagogická fakulta MU v Brně*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-47-8.

STERN, S. Why drama works: A psycholinguistic perspective. In : Oller, Jr. J.W. & Richard Amato, P.A. (Eds.), *Methods that work*. Rowley: Newbury House Publishers Inc., 1980. ISBN 0-88377-330-9.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 0-19-437065-8.

STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V., SIMONOVÁ, J. Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. In: *Orbis Scholae*. [online] 2013, 7 (1) [cit. 2014-02-02] s.79-100. ISSN 1802-4637. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_1\\_05.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_05.pdf)

SVOBODOVÁ, R. Strukturované drama. In: KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

ŠEĎOVÁ, K., ZOUNEK, J. ICT očima učitelů. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU, 2006. ISBN 807043483X.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. 1.vyd. Brno: MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTECH, S. Reforma kurikula jako kulturní změna. In: Zikmundová, V (ed.). *Rámcový vzdělávací program a výtvarný výchova. Sympozium ČS INSEA, Plzeň: 16.-18. října 2004, Plzeň, 2007, s. 11-19.*

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVECOVÁ, H. *Listen and Do*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442240-6.

TATTO, M. T. The influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles, and Practice. In: *Journal of Teacher Education*, 1-2, 1998, Vol.49, No. 1.s. 66-77. ISSN 0022-4871.

THEODOROU, M. *Games, Ideas and Activities for Primary Drama*. Harlow: Pearson Education Limited, 2010. ISBN 978-1-4082-2329-1.

UR, P. *A Course in Language Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-44994-4.

UR, P. *Grammar Practice Activities*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-73232-1.

VACEK, P. Řešení morálních dilemat- metoda mravní výchovy. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Hradci Králové, pedagogika-psychologie, XLIX, 1992. S.90-101.*

- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-101-5.
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova rozvoj sebevědomí*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1995. ISBN 80-85-866-064.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, J. Dramatická výchova – aplikovaná psychologie, nebo umělecký obor? In: *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ Praha, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- VALENTA, J. *Učíme se komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS o.s., 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1965-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds) *Pedagogika pro učitele*. 2.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VYGOTSKÝ, L.S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 06745-76292.
- WAGNER, B.J. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington: National Education Association, 1976. ISBN 978-1893056008.
- WATCYN-JONES, P. *Act English*. 1st ed. London: Penguin, 1978. ISBN 0-14-081310-1.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-8566-16-1.
- WESSELS, CH. *Drama*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 1987. ISBN 019-437097-6.

WILLIAMS, M. - BURDEN, R.L. *Psychology for Language Teachers. A Social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0521 49528.

WILSON, K. *Drama and Improvisation*. 1st. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-442580-3.

WRIGHT, A. *Storytelling with Children*. 1st. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0-19-437202-2.

ZOUHAROVÁ, M. Aplikace kognitivního konstruktivismu v pojmovém vyučování. In: *Pedagogická orientace*, 2006, roč. 16, č. 2, s. 24–32. ISSN 1211-4669.