



Aktivizující metody ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

Studijní obor:

Autor práce:

Vedoucí práce:

M7503 Učitelství pro základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Jana Skořepová

PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.

Katedra anglického jazyka





Zadání diplomové práce

Aktivizující metody ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Jana Skořepová**
Osobní číslo: **P13000624**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**
Akademický rok: **2016/2017**

Zásady pro vypracování:

Teoreticky zpracovat přehled současných výukových metod s využitím tzv. kombinovaného pohledu J. Maňáka a V. Švece (2003).

Zaměřit se na metody aktivizující, které kladou důraz na angažovanou účast žáků ve výuce.

Uvést přehled aktivizujících metod, objasnit cíle aktivizující výuky a možnosti implementace těchto metod do běžných hodin anglického jazyka na základní škole.

Navrhnout aktivizující metody a ověřit jejich efektivnost v běžných hodinách AJ na ZŠ.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. 2015. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 3. vyd. Brno: Barrister. ISBN 978-80-7485-043-1.
PETTY, Geoffrey. 2008. Moderní vyučování. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
BUZAN, Tony a Jo Godfrey WOOD. 2014. Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0263-0.
BUTTNER, Amy. 2013. 100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků: praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0203-3.
HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. 2005. Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku. Praha: Portál. ISBN 80-717-8790-6.
KLIPPEL, Friederike. 1984. Keep talking: communicative fluency activities for language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 05-212-7871-6.
THE FLORIDA STATE UNIVERSITY, Office of Distance Learning. Chapter 8 – Using Active Learning in the Classroom. In: Instruction at FSU: A Guide to Teaching and Learning Practices [online]. 2011 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.classroom.umn.edu/projects/alc.html>

Vedoucí práce: PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce: 24. listopadu 2016
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. prosince 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

3. července 2020

Jana Skořepová

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Zuzaně Šaffkové, CSc., M. A. za podnětné rady, konstruktivní připomínky a čas, který mi v průběhu tvorby diplomové práce věnovala.

Mé díky patří také všem žákům, kteří se podíleli na realizaci praktické části mé diplomové práce.

A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za neutuchající psychickou podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou používání aktivizujících výukových metod v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Tato práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část obeznamuje čtenáře s pojmem aktivizující výuková metoda, uvádí teorie, na nichž je koncept aktivizujících výukových metod vystavěn, a charakterizuje vybrané aktivizující výukové metody, které je možné využít v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Praktická část poskytuje ucelený přehled o přípravě, průběhu i výsledcích výzkumného šetření, jehož cílem bylo ověřit, zda aktivizující výukové metody podněcují motivaci žáků mladšího školního věku k učení anglického jazyka.

KLÍČOVÁ SLOVA

- výukové metody
- motivace
- aktivizující výukové metody
- anglický jazyk
- 1. stupeň ZŠ
- vliv aktivizujících výukových metod na žáky

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of using active learning in English language classes at primary school. The paper consists of two parts, theoretical and practical.

The theoretical part acquaints the reader with theoretical knowledge about the concept of active learning, presents the theories active learning is based on and describes selected active learning methods that can be used in English language classes at primary school.

The practical part provides an overview of preparation, process and results of the research. The goal of the research was to verify if active learning fosters pupils' motivation to learn English.

KEY WORDS

- teaching methods
- motivation
- active learning
- English
- primary school
- influence of active learning on pupils

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ	10
ÚVOD.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. <i>Úvod do problematiky aktivizujících výukových metod</i>	<i>12</i>
1.1. Vymezení základních pojmů.....	12
1.2. Vymezení pojmu aktivizující výuková metoda.....	17
2. <i>Výukové metody a jejich klasifikace</i>	<i>21</i>
2.1. Klasické výukové metody	21
2.2. Aktivizující výukové metody	22
2.3. Komplexní výukové metody	22
3. <i>Role aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka</i>	<i>24</i>
4. <i>Aktivizující výukové metody v hodinách anglického jazyka</i>	<i>28</i>
4.1. Diskusní metody (Discussion)	28
4.1.1. Kolečka (Rounds).....	28
4.1.2. TPS (Think-pair-share)	29
4.1.3. Brainstorming a brainwriting	29
4.2. Myšlenková mapa (Mind map)	30
4.3. Slovní mapa (Vocabulary/Word map)	31
4.4. TPR (Total physical response)	31
4.5. Problémová výuka (Problem-based learning)	32
4.6. Metoda objevování a řízeného objevování (Discovery learning and guided learning)	33
4.7. Simulace a hraní rolí (Simulations and role-play)	34
4.8. Párová a skupinová výuka (Pairwork and groupwork)	36
4.9. Projektová výuka (Project-based learning)	37
4.10. Didaktické hry (Games)	38
II. PRAKTICKÁ ČÁST	41

5.	<i>Výzkum – Role aktivizujících výukových metod v motivaci žáků k učení anglického jazyka</i>	41
5.1.	Charakteristika a cíl výzkumu, stanovení výzkumných otázek	41
5.2.	Popis výzkumného vzorku	41
5.2.1.	Charakteristika školy.....	41
5.2.2.	Charakteristika jazykové skupiny	42
5.3.	Výzkumný nástroj	43
5.3.1.	Dotazník	43
5.3.2.	Reflexe	44
5.4.	Kritéria při volbě a přípravě aktivizujících výukových metod	45
6.	<i>Realizace výzkumu</i>	47
6.1.	První aktivizující výuková metoda – Induktivní metoda (inductive method)	47
6.2.	Druhá aktivizující výuková metoda – Hra (game).....	52
6.3.	Třetí aktivizující výuková metoda – Slovní mapa (word map).....	56
6.4.	Čtvrtá aktivizující výuková metoda – Metoda celkové fyzické odpovědi (Total Physical Response – TPR)	61
6.5.	Pátá aktivizující výuková metoda – Hraní rolí (Role-play)	64
7.	<i>Výsledky výzkumného šetření</i>	69
7.1.	Výzkumná otázka č. 1	69
7.2.	Výzkumná otázka č. 2	70
7.3.	Výzkumná otázka č. 3	72
7.4.	Výzkumná otázka č. 4	73
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM PŘÍLOH	81

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Slovní karty (vlastní zdroj).....	34
Obrázek 2: Náhodné rozdělování do dvojic (vlastní zdroj).....	37
Obrázek 3: Karty s pravidelnými slovesy (vlastní zdroj)	51
Obrázek 4: Hrací karta Touchdown (vlastní zdroj)	53
Obrázek 5: Semaforey (vlastní zdroj).....	54
Obrázek 6: Slovní mapa (vlastní zdroj)	57

ÚVOD

Jak nejvhodněji žákům zprostředkovat jazyk, který vládne světu? Jak jim usnadnit jeho osvojování? Jak je motivovat k učení jazyků? Jak výuku co nejvíce zefektivnit? Učitelé se neustále snaží najít optimální způsob, jak cizí jazyk vyučovat. Přístupů a z nich vycházejících metod je nepřeberné množství. Otázkou je, zda existuje univerzální metoda, která by fungovala u všech žáků a ve všech situacích stejně. Pravděpodobně neexistuje, avšak učitel má k dispozici mnoho metod, které při výuce může použít. Jakou metodu tedy k výuce anglického jazyka zvolit?

Je známe, že motivace a aktivní přístup žáka k vyučování jsou klíčovými podmínkami jejich školní úspěšnosti. A právě aktivizující výukové metody mohou být prostředkem, jak docílit angažované práce žáků a jak je motivovat k učení. Avšak pokud chce učitel používat výukové metody efektivně, musí je znát, musí mít o nich přehled a jasnou představu.

Teoretická část diplomové práce objasňuje význam slovního spojení aktivizující výuková metoda, představuje teorie, na nichž je koncept těchto metod vystavěn, obeznamuje čtenáře s jejich rolí při výuce anglického jazyka a v neposlední řadě nabízí výběr konkrétních metod, které lze při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ použít.

Praktická část se zaměřuje na přípravu a realizaci vybraných aktivizujících výukových metod a poskytuje přehled o průběhu i výsledcích výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jakou roli hrají aktivizující výukové metody v motivaci a zapojení žáků do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

„I hear and I forget.

I see and I remember.

I do and I understand.“

Confucius

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod do problematiky aktivizujících výukových metod

1.1. Vymezení základních pojmů

Pro lepší porozumění slovnímu spojení aktivizující výuková metoda je nutné nejdříve objasnit několik pojmů, a to pojmy metoda, výuková metoda, aktivita, aktivizace žáka a také pojem motivace, jelikož k aktivizaci žáka je motivace nezbytná.

Pojem metoda je odvozen z řeckého „*meta hodos*“ a znamená cestu směřující k cíli. Pod pojmem metoda, jak uvádí Zormanová (2012), je možné představit si určité prostředky, postupy a návody, díky nimž lze dosáhnout cíle, a to v jakékoliv uvědomělé činnosti.

Pokud v nejobecnější charakteristice lze metodu chápat jako cestu k cíli, pak ve školním prostředí lze na výukovou metodu pohlížet jako na cestu k dosažení stanovených výukových cílů, čemuž také odpovídá následující definice uvedená v pedagogickém slovníku. Pojem vyučovací metoda je „postup, cesta, způsob vyučování (řec. *methodos*). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, 287).

Maňák a Švec (2003) navíc zmiňují nutnost náležité organizace výuky. Výukovou metodu totiž chápou jako „uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (23).

Výše uvedené definice mají několik společných rysů: vyučovací činnosti učitele, popřípadě učební činnosti žáka, a dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Můžeme tedy říci, že výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky. Jsou to způsoby záměrného řízení výuky vedoucí k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, které ovšem nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli výuky, jež ovlivňují jejich průběh.

Maňák a Švec (2003) spolu s vymezením výukových metod uvádí také funkce, které metoda ve školní praxi plní. Jedná se o:

1. Funkci zprostředkování vědomostí a dovedností.
2. Funkci komunikační, jež je součástí a předpokladem smysluplné a efektivní pedagogické interakce.

3. Funkci formativní, díky níž dochází k utváření žákovy osobnosti.
4. Funkci výchovnou.
5. Funkci aktivizační, s jejíž pomocí učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti (24).

Jak je patrné z výše uvedeného výčtu funkcí výukových metod, důležitou roli zde hraje funkce aktivizační, která je nástrojem k motivaci žáků. Je proto třeba objasnit, co je myšleno aktivitou žáka, jeho aktivizací a proč je žákovská aktivita zásadní podmínkou výchovně-vzdělávacího procesu.

Pojem aktivita je v odborné literatuře interpretován různými způsoby. V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují aktivitu z různých pohledů:

1. všeobecně vyjadřuje činnost zejména živých bytostí;
2. jako psychologický pojem vyjadřuje, že jejím původcem je subjekt sledující určitý cíl, vynakládající volní úsilí, přičemž je jeho snažení ovlivněno sociálním kontextem;
3. jako pedagogický pojem vyjadřuje „skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější“ (15).

Z pedagogického hlediska je podstatná poslední definice. Učební aktivita žáka se tedy zaměřuje na uvědomělé dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, na ochotné plnění učebních úkolů a v neposlední řadě na formování pozitivních postojů ke školní práci vůbec. Samotnou aktivizací se pak rozumí podněcování žáků k uvědomělé učební činnosti, jelikož aktivní přístup žáků k výuce je nezbytnou podmínkou rozvoje samostatnosti a tvořivosti žáka a také přáním všech pedagogů.

Avšak ne každá aktivita žáka je z pedagogického hlediska aktivitou žádoucí. Podrobněji tuto problematiku popisují již zmiňovaní autoři Maňák a Švec. Na základě výzkumu a zkušeností pedagogů rozlišují celkem čtyři gradující stupně aktivity, které vyjadřují její postupné zintenzivňování a zkvalitňování a také vyjadřují cestu, na níž žák dosahuje stále vyšší úrovně rozvoje své osobnosti.

Jedná se o (Maňák a Švec 2003, 153):

1. aktivitu vynucenou;
2. aktivitu navozenou;

3. aktivitu nezávislou;
4. aktivitu angažovanou.

Vynucenou aktivitou se rozumí činnost, k níž jsou žáci donuceni proti své vůli, např. opisování textu za trest. Ve školní praxi se často vyskytuje aktivita navozená, kdy žáci provádí určitý úkon po přípravě a na pokyn učitele. Příkladem navozené aktivity je opakování učiva. Pokud žáci projevují zájem o práci a ochotně se zapojují do učebních aktivit, aniž by čekali na příkaz či pokyn učitele, mluvíme o aktivitě nezávislé. U angažované aktivity je žák plně motivován k určité činnosti, vykonává ji uvědoměle, relativně samostatně, plně projevuje svou iniciativu a při vhodných podmínkách může tato aktivita přecházet až ve tvořivost, tj. nejvyšší stupeň žákovské aktivity.

K tomu, aby učitelé u žáků vyvolali skutečnou, uvědomělou a nepředstíranou aktivitu, využívají rozmanité postupy, organizační formy, výukové metody, techniky a prostředky. A právě správný výběr výukových metod a jejich střídání je jedním z možných prostředků žákovské aktivizace.

V neposlední řadě je nutné také zmínit pojem motivace. Motivace hraje významnou roli nejen v učebním procesu žáka, ale také v celkovém přístupu a aktivitě žáka ve škole. Bývá dokonce považována za jednu ze základních podmínek školní úspěšnosti žáka.

Jednoduchou, ale výstižnou definici motivace z pedagogického hlediska uvádí Hunterová (1999). Motivaci chápe jako odhodlání žáka učit se a zároveň dodává důležité poznatky, které by si každý učitel měl uvědomit:

1. „motivace není vrozená, je naučená,
2. co je naučené, tomu lze i vyučovat (a naučit),
3. vyučování je naše záležitost“ (22).

Z výše uvedeného výčtu se může zdát, že motivace žáků k učení je výhradně v kompetenci učitele. Existuje však mnoho faktorů, které působí na motivaci a které ovlivnit nemůžeme, např. rodina, kamarádi a spolužáci a jejich postoj k vyučovanému předmětu, ostatní a předchozí učitelé, dřívější zkušenosti s učivem atd. Na druhou stranu má učitel k dispozici prostředky, kterými může motivaci ovlivnit, např. znalost výukových metod zvyšujících motivaci žáků k učení. Znalost metod ovšem nestačí, učitel je také musí umět správně používat. Zároveň by měl učitel rozumět povaze

motivace a rozlišovat mezi jejími typy, aby byl schopen žáky správně a vhodně stimulovat.

Lokša a Lokšová (1999) rozlišují vnější a vnitřní motivaci. O vnitřní motivaci hovoří tehdy, když žák provádí „určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával nějakou odměnu, pochvalu či ocenění“ (15), tedy žák provádí činnost bez jakéhokoliv vnějšího podnětu. Když je žák vnitřně motivovaný k učení, provádí danou činnost rád a je potěšen ze svého výsledku. Vnitřní motivace se projevuje i vyšší školní úspěšností a kvalitnější přípravou na výuku.

Naopak je-li žák pod vlivem vnějších motivačních činitelů, tedy neučí se z vlastního zájmu, ale očekává odměnu za to, že se učí, hovoří o motivaci vnější. Žák je při vnější motivaci nucen vykonávat danou činnost. Jeho chování autoři označují jako instrumentální, jelikož je prostředkem pro dosažení vnějších motivačních činitelů, např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Žáci s převládající vnější motivací jsou méně sebevědomí, hůře se přizpůsobují školnímu prostředí a projevuje se zde i horší školní úspěšnost.

V odborné literatuře zabývající se výukou cizích jazyků jsou kromě vnitřní (*intrinsic*) a vnější motivace (*extrinsic*) uvedeny ještě další dva typy motivace vztahující se k učení se cizímu jazyku. Jedná se o motivaci instrumentální (*instrumental*) a integrativní (*integrative*). Ur (1996) uvádí, že instrumentální motivace zdůrazňuje funkční důvod pro studium cizího jazyka, např. získání nového zaměstnání, schopnost žít v cizí zemi atd. Integrativní motivace má podobu pozitivního přístupu studenta ke skupině mluvící cílovým jazykem ve snaze integrovat se do této skupiny (276). Učitel by tedy měl při výuce cizího jazyka brát v potaz nejenom způsob, jakým bude žákům prezentovat formu a funkci jazyka, ale také způsob, jakým představí kulturu dané země hovořící cílovým jazykem.

Učitel může podnítit motivaci žáků k učení mnoha způsoby. Na základě studia odborné literatury (Sitná 2013, 18–24) a poznatků z vlastní pedagogické praxe autorky diplomové práce jsou zde uvedeny některé z nich:

1. Smysl učení – žáci potřebují vědět, proč se učí, co je smyslem výuky. Smysl učení by měl být ve vztahu k předchozím znalostem a zkušenostem žáků.
2. Výukové cíle – žáci by měli vědět, co je cílem výuky, proč pracují na určitém úkolu a co je důvodem dané činnosti. Zároveň by výukové cíle měly

být nastaveny tak, aby byli žáci nuceni vynaložit úsilí k jejich dosažení, ale na druhou stranu nesmí být mimo jejich dosah.

3. Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití – žáci potřebují vidět spojitost mezi vyučovanými informacemi a znalostmi a běžnými činnostmi, každodenním životem.
4. Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání – žákům by se měl zdůrazňovat krátkodobý i dlouhodobý smysl učiva, měli by být v kontaktu se životem a vidět, kde všude mohou získanou kvalifikaci uplatnit.
5. Posilování sebevědomí – úspěch v učení zvyšuje sebevědomí žáků, přestože žák nemusí vykazovat zájem o probírané učivo. Mnoho žáků je orientováno na školní úspěchy, jelikož jsou dobře viditelné a vzbuzují v nich příjemné pocity. Zároveň se pocit úspěšnosti odvíjí od obtížnosti úkolu, který je na žáka kladen. Zde hraje důležitou roli učitel, který musí úkoly volit tak, aby úspěchu dosáhli nadaní i méně nadaní žáci. Tato motivace je u některých žáků jednou z nejsilnějších.
6. Příjemné učební prostředí – k posílení motivace žáků také přispívá prostředí ve třídě, uspořádání třídy a pozitivní atmosféra.
7. Potřeba ocenění, pochvaly – úspěch při učení žákům přináší ocenění ze strany učitelů, rodičů i spolužáků. Mnoho žáků se učí proto, aby je chválilo jejich okolí. Proto někteří žáci jsou vysoce motivováni a opakovaně vyhledávají různé soutěže, kde se mohou jednoduše a rychle poměřovat se svými vrstevníky.
8. Potřeby a učební styly – hodiny by měly být zaměřeny na různorodé způsoby práce tak, aby respektovaly potřeby žáků a jejich učební styly.
9. Zájem o problematiku, radost z učení – žáci budou motivováni, jestliže bude učení zajímavé a bude u nich vzbuzovat zvědavost. V praxi je nutné volit příklady, které jsou blízké zkušenostem žáků, tj. přiblížit učení přirozenému prostředí žáků, odpovídají jejich úrovni a zájmům. Také originalita či neobvyklost probírané látky zvyšuje žákův zájem o dané učivo.
10. Přístup učitele – učitel by měl žákům ukázat, že i jeho probíraná látka zajímá a je pro ni zapálený. Měl by podat učivo s humorem, nadsázkou, uvádět zážitky z běžného života a blízkého okolí, protože i takový přístup může žáky oslovit a motivovat, přestože je samotné učivo nebaví.

11. Pestrost a různorodost – učitel by měl při výuce využívat různé metody a techniky, které je třeba obměňovat, aby udržel zájem žáků. Je také efektivní využívat konkrétních předmětů, materiály čerpat z různých zdrojů s ohledem k zájmům žáků, začleňovat práci s informačními technologiemi, jež jsou nedílnou součástí našich životů.
12. Osobní rozměr – žáci by měli mít možnost zosobnit si učivo, vztáhnout si ho k vlastnímu životu. Při výuce cizích jazyků by měl učitel do výuky zahrnovat aktivity, které žákům dovolují používat jazyk k vyjádření vlastních nápadů, pocitů, preferencí a názorů. Takový způsob výuky žáky motivuje, jelikož rádi mluví o sobě, a zároveň vidí okamžité využití jazyka.
13. Sebehodnocení žáků a zpětná vazba – sebehodnocení je jedním z prostředků podpory vnitřní motivace žáka vztahující se k samotnému výsledku práce, ale především k procesu, kterým si žák prošel. K tomuto mohou sloužit např. žákovská portfolia. Zpětná vazba, kterou učitel žákovi poskytuje, by vždy ve výsledku měla být pozitivní a konstruktivní.

Výše uvedené možnosti motivace žáků k učení nejsou jejich úplným výčtem. Povzbuzovat žáky k tomu, aby se chtěli učit, je uvědomělý a nekončící proces. Učitel by měl znát, co je pro žáky motivující, a měl by motivaci k učení u žáků podporovat, jelikož motivace je jedním z nejdůležitějších činitelů, které působí na efektivitu učení.

1.2. Vymezení pojmu aktivizující výuková metoda

Již samotný název těchto výukových metod¹, v zahraniční literatuře označovaných jako „*active learning*“, je nejednoznačný a zavádějící.

Pardjono (2002) zdůrazňuje, že pochopení povahy aktivizujících výukových metod je důležité pro jejich správnou implementaci a efektivnost ve vyučovacím procesu. A právě pro odstranění nejasností vyplývajících z názvu těchto metod uvádí čtyři teorie, na nichž je celý koncept aktivizujících výukových metod vystavěn. Mezi tyto teorie patří Deweyova koncepce progresivní pedagogiky, Piagetova teorie asimilace a akomodace,

¹ Například Kotrba a Lacina (2015) tyto metody označují jako aktivizační s dodatkem, že slova aktivizující a aktivizační jsou pojímány jako synonyma. Sitná (2009) pro stejné metody používá slovní spojení metody aktivního učení.

teorie konstruktivismu (a sociálního konstruktivismu) a Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje.

Americký představitel reformní školy John Dewey (1859–1952) kritizoval tradiční školu pro její transmisivní pojetí výuky, při které se žákům zprostředkovávají téměř hotové poznatky. Na základě této kritiky vypracoval koncepci tzv. progresivní pedagogiky, jež pokládá za základ výchovy pragmatismus (čin). Dewey vycházel z běžných činností a „[v]lastní vyučování mělo podobu řešení praktických a teoretických problémů. Poznanek byl výsledkem řešení těchto problémů, tedy výsledkem žákovy činnosti, byl žákem „vytvářen“ a takto vytvořený teprve pamětně osvojován“ (Dvořáková 2015, 222). Jinými slovy, výuka je chápána jako proces utváření žákovy zkušenosti skrze činnostní řešení problémů.

Také švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget (1896–1980) kritizoval tradiční školu. Piaget se zabýval duševní aktivitou dítěte v procesu učení. Dle Piageta (1970) se všechny organismy rodí s tendencí přizpůsobovat se okolnímu prostředí. V případě lidí se tato adaptace uskutečňuje prostřednictvím dvou komplementárních procesů, asimilací a akomodací. Asimilace je proces, při kterém si dítě přizpůsobuje nové informace svým existujícím kognitivním schémátům, zkušenostem. Akomodace je opačný mechanismus, kdy se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí modifikací původních kognitivních schémat. Adaptací je pak myšlen rovnovážný vztah mezi asimilací a akomodací. To znamená, že v prostředí školní praxe a v souvislosti s učením nejsou znalosti žáky pasivně přijímány, ale naopak jsou aktivně budovány a přetvářeny. A právě proto je Piaget považován za zakladatele teorie konstruktivismu.

Konstruktivismus zdůrazňuje skutečnost, že žáci si vytvářejí nebo budují své vlastní porozumění. Pecina a Zormanová (2009, 18–20) uvádí, že při výuce založené na konstruktivismu si žáci sami budují porozumění podstatě jevu tím, že pracují s novými informacemi i s dosavadními znalostmi a zkušenostmi, tzv. prekoncepty. Aby byl vyřešen kognitivní konflikt mezi původní představou žáků a novou informací, musí žák nalézt jeho řešení aktivní myšlenkovou činností, čímž dosahuje hlubších úrovní porozumění. To znamená, že žáci jsou více schopni analyzovat, hodnotit a syntetizovat myšlenky, a tím plní vyšší kategorie Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Teorie sociálního konstruktivismu říká, že učení se děje hlavně prostřednictvím sociální interakce s ostatními, například mezi učitelem nebo jinými žáky. Představitelem sociálního konstruktivismu je ruský psycholog L. S. Vygotskij (1896 až 1934), který stejně tak jako Piaget propojoval své psychologické poznatky

s pedagogickou problematikou, ale pohlížel na stejný problém z opačného hlediska. Zatímco Piaget chápal mentální vývoj jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit, Vygotskij zastával názor, že zrání je stále důležité, ale školní učení se stává efektivním pouze tehdy, pokud probíhá těsně za hranicí aktuální vývojové úrovně, protože „dobré je jen takové učení, které jde před vývojem“ (Vygotskij 2004, 104). Na svých poznatcích o vztahu mezi zráním a učením vybudoval koncept zóny nejbližšího vývoje. Zóna nejbližšího vývoje představuje meziobdobí, kdy se dítě blíží k nové vývojové úrovni, ale ještě jí nedosáhlo. Avšak pod vhodným vedením zkušenější osoby ji může dosáhnout snáze a rychleji, než by toho bylo schopné samo. Intelektuální vývoj dítěte je tedy sociokulturně podmíněn.

V souhrnu lze říci, že Dewey kladl důraz na získávání znalostí a dovedností pomocí praktických činností, Piaget zkoumal způsob utváření znalostí na základě adaptace jedince s okolním světem a Vygotskij vybudoval teorii založenou na roli sociální interakce v procesu učení. Samozřejmě je nezbytné zmínit důležitost role učitele v procesu učení, který vytváří vhodné a stimulující prostředí a který žákům poskytuje vedení a oporu.

Jak je patrné z popisu základních principů jednotlivých teorií, všechny jsou vzájemně propojené a některé na sebe úzce navazují. Pardjono (2002, 176) uvádí, že oproti tradiční škole vyjadřují změnu v pohledu na osvojování poznatků, povahu učení i vyučování. Poznatky jsou souhrnem zkušeností vytvořených žáky prostřednictvím učebních aktivit, žáci jsou při učení aktivní, což znamená, že oproti pasivnímu poslouchání a pamětnému učení aktivně budují své vlastní poznání, a postavení učitele se mění ze zprostředkovatele informací až k facilitátorovi vyučovacího procesu.

Výše jsou uvedeny základní principy, na nichž je založena koncepce aktivizujících výukových metod. Avšak vyslovit definici slovního spojení aktivizující výuková metoda, která by byla univerzálně přijatelná pro všechny, je nemožné, jelikož autoři interpretují jednotlivé pojmy různě.

V kapitole 1.1 jsou uvedeny pojmy, které jsou zásadní pro vymezení významu slovního spojení aktivizující výuková metoda. Pokud je výuková metoda způsob záměrného uspořádání vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků vedoucích k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů a aktivizací se rozumí podněcování žáků k jejich uvědomělé, angažované činnosti, pak aktivizující výuková metoda je promyšlený způsob vedení výuky, při kterém se žáci aktivně zapojují do učitelem připravených činností za účelem splnění daných výchovně-vzdělávacích cílů.

Například průkopníci v problematice aktivizujících výukových metod Bonwell a Eison uvádí vlastní stručnou formulaci aktivního učení (*active learning*): „aktivní učení je definováno jako výchovně-vzdělávací činnosti, do nichž jsou žáci zapojeni, a přemýšlí o tom, co dělají“ (Bonwell a Eison 1991, 5)². Aktivní učení je tedy proces, v jehož středu je konstruktivní učení žáků a který se zaměřuje nejenom na to, co se žáci učí, ale také na to, jak se učí.

V českém prostředí je často uváděna definice Jankovcové, Průchy a Koudely, kteří pojem aktivizující výuková metoda vymezují jako „postup, který vede výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (cit. dle Maňáka a Švece 2003, 105).

Naopak někteří autoři se spíše uchylují k výčtu základních charakteristik než k samotnému vymezení daného pojmu. Například Sitná uvádí, že „metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu: je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení“ (Sitná 2013, 9).

Ať už jsou výukové metody zaměřené na vlastní aktivitu žáků obohacené slovem aktivizující či označené za činné učení nebo výuku (Dewey), metody aktivního učení (Sitná) či vyjádřeny anglickým termínem „*active learning*“, stále se jedná o učení zaměřené na žáka (*student centred learning*), v němž žák není vnímán jako pouhý objekt vzdělávání, ale je spíše chápán jako samostatně myslící osobnost, která je schopná převzít zodpovědnost za své vlastní vzdělávání.

² „*Active learning be defined as instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing*“ (přeloženo autorkou diplomové práce).

2. Výukové metody a jejich klasifikace

V odborné literatuře je uvedena celá řada pokusů o klasifikaci výukových metod, a to podle různých kritérií (např. podle jednotlivých fází výuky, podle stupně aktivity žáka atd.). V této práci je uveden přehled výukových metod s využitím tzv. kombinovaného pohledu J. Maňáka a V. Švece (2003), kteří výukové metody rozlišují a člení dle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, pro něž je charakteristické splnutí pojmů výuková metoda a organizační forma. Tato klasifikace člení metody do tří základních kategorií:

1. Klasické výukové metody
2. Aktivizující výukové metody
3. Komplexní výukové metody

2.1. Klasické výukové metody

Mezi nejdéle používané metody, které se ale i dnes hojně používají a neustále rozvíjejí, patří metody klasické. Tyto metody jsou charakteristické frontální čili tradiční výukou, ve které má učitel dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi.

Do skupiny klasických výukových metod se řadí (Maňák a Švec 2003, 49):

1. Metody slovní:
 - a) vyprávění;
 - b) vysvětlování;
 - c) přednáška;
 - d) práce s textem;
 - e) rozhovor.
2. Metody názorně-demonstrační:
 - a) předvádění a pozorování;
 - b) práce s obrazem;
 - c) instruktáž.
3. Metody dovednostně-praktické:
 - a) napodobování;
 - b) manipulování, laborování a experimentování;
 - c) vytváření dovedností;
 - d) produkční metody.

2.2. Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody se definují jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“ (Jankovcová, Průcha a Koudela cit. In Maňák a Švec 2003, 105).

Do skupiny aktivizujících výukových metod řadí Maňák a Švec (2003, 49) tyto metody:

1. Metody diskusní
2. Metody heuristické, řešení problémů
3. Metody situační
4. Metody inscenační
5. Didaktické hry

2.3. Komplexní výukové metody

Komplexní metody Maňák a Švec vymezují jako „složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace“ (Maňák a Švec 2003, 131).

Do skupiny komplexních výukových metod řadí Maňák a Švec (2003, 49) tyto metody:

1. Frontální výuka
2. Skupinová a kooperativní výuka
3. Partnerská výuka
4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
5. Kritické myšlení
6. Brainstorming
7. Projektová výuka
8. Výuka dramatem
9. Otevřené učení
10. Učení v životních situacích
11. Televizní výuka
12. Výuka podporovaná počítačem

13. Sugestopedie a superlearning

14. Hypnopedie

Výše uvedené členění není neměnné. Mnoho uvedených metod z kategorie komplexních výukových metod lze zařadit mezi metody aktivizující, např. skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem atd. Také některé klasické výukové metody mohou být aktivizující, pokud jsou učitelem vhodně použity.

Zcela jiný pohled na členění aktivizujících výukových metod nabízí autoři Kotrba a Lacina (2015, 98), kteří uvádějí několik hledisek, podle nichž lze tyto metody dělit:

1. dle náročnosti přípravy (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci),
2. dle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce,
3. dle zařazení do kategorií (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy),
4. dle účelu a cíle použití ve výuce (diagnostika, opakování, motivace, nové formy výkladu, odreagování).

Dosud bylo na aktivizující výukové metody pohlíženo v obecné rovině bez hlubší spojitosti s určitým vyučovacím předmětem. V následujících kapitolách budou tyto metody popsány ve vztahu k výuce cizích jazyků, konkrétně k výuce anglického jazyka.

3. Role aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka

Od představy, že na výuku jazyka existuje jedna správná metoda vhodná pro všechny žáky, bylo postupně upouštěno a nyní se didaktika cizích jazyků nachází v období postmetodickém (*post-method era*), kdy dochází k integraci přístupů a strategií, které se osvědčily. Každý přístup a metoda vnesly do výuky cizích jazyků něco nového. Učitelům se nabízí široká škála rozmanitých aktivit a technik, které mohou ve své výuce použít. Otázkou, kterou metodu zvolit, se zabývají Larsen-Freeman a Anderson (2014, 281), kteří v této souvislosti hovoří o tzv. zásadovém eklekticismu (*principled eclecticism*), který zohledňuje jak individuální rozdíly žáků, tak různé vyučovací styly učitelů. Podstatou zásadového eklekticismu je učitelova tvorba své vlastní metody, a to volbou vhodných postupů, metod a technik s jasným pedagogickým cílem a s oporou v obecně platné teorii.

Aby si učitel mohl vytvořit svou vlastní metodu či sborník metod, je potřeba různé metody nejenom dobře znát, tedy vědět jejich výhody i úskalí, ale hlavně musí být obeznámen s jejich rolí, potažmo přínosem, ve výuce daného předmětu.

Pravděpodobně nejdůležitější rolí aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka je role motivační. Hamidizadeh a Azizmohammadi (2014) uvádí, že aktivní učení (*active learning*) podněcuje motivaci žáků k učení anglického jazyka. Tito autoři vychází z modelu ESA (*Engage-Study-Activate*), jehož jednotlivé fáze stručně shrnul Harmer.

Harmer (2015, 67) navrhuje při plánování výuky vycházet z třífázového modelu ESA. Tato teorie je založena na přesvědčení, že žáci musí být jazyku vystaveni, k jeho používání motivováni a v neposlední řadě jim musí být umožněno jazyk dostatečně procvičit (*exposure, motivation and opportunities*). Model ESA zahrnuje tyto fáze:

- 1. fáze – „*engage*“: učitel se v této fázi snaží vyvolat u žáků zájem, získat jejich pozornost, probudit zvědavost a zapojit je do výuky, nejenom jejich myslí, ale i srdcem (např. hrou, obrázkem, audio/video nahrávkou, příběhem, spojením s jejich životem atd.).
- 2. fáze – „*study*“: v této fázi se pozornost žáků soustředí na jazyk a jeho strukturu. Učitel je v této fázi spíše facilitátor a rádce, zatímco žáci pravidla objevují sami, čímž mají možnost zažít pocit úspěchu, což je motivuje k další práci.

- 3. fáze – „*activate*“: v poslední fázi je žákům poskytnut prostor k procvičení dříve i nově nabytých znalostí v co největší možné míře. Uplatňují se zde cvičení převážně komunikativního charakteru s ohledem na možnost využití nacvičeného jazykového jevu, a aktivity, ve kterých se žáci mohou personalizovat (diskuse, hraní rolí, simulace, vyprávění příběhů, psaní e-mailů atd.).

Jednotlivé fáze modelu ESA nemusí být nutně ve výuce uplatněny v daném pořadí. Harmer (2015, 68) například uvádí postup označovaný jako „*patchwork*“, kde jsou jednotlivé fáze ve sledu EASA (*Engage-Activate-Study-Activate*). V tomto případě se žáci zabývají strukturou jazyka až v okamžiku, kdy chápou jazykovou funkci dané struktury a mají potřebu se ji naučit. A právě spojení učiva s uplatněním v praxi je důležitým faktorem v motivaci žáků k učení.

Hamidizadeh a Azizmohammadi (2014) dodávají, že tyto aktivity jsou vytvořeny tak, aby pomohly elicitovat znalosti žáků, podporovaly jejich angažovanost a podnítily jejich motivaci k učení. Čím více jsou žáci aktivní a zapojení do vyučovacího procesu, tím více jsou motivováni se podílet na samotné výuce jazyka, čímž se vyučovací proces stává efektivnějším. Autoři dále zmiňují, že motivovat žáky, obzvláště vnějšími činiteli, je snadné, ale udržet jejich motivaci už může být problematické. A proto uvádí základní principy, jak tohoto docílit (548):

1. Zvolit vhodnou obtížnost úkolu, jelikož příliš těžký úkol žáky demotivuje, příliš lehký je posléze nudí.
2. Získat důvěru žáků na základě pedagogických kvalit učitele. Učitel je pro žáky vzorem, který se snaží velmi často napodobovat.
3. Zvážit rozsah učitelovy podpory. Podpora učitele by měla být přiměřená, jinými slovy žák by měl mít pocit, že učitel je v případě potřeby ochoten mu poradit, neměl by se učitele bát požádat o pomoc, ale na druhou stranu nesmí být na pomoc učitele odkázán. Žák je ten, který objevuje a zažívá pocit úspěchu, zatímco učitel je rádce a průvodce, který mu cestu za poznáním usnadňuje.
4. Poskytnout žákům možnost volby (např. úkolu, způsobu hodnocení atd.) a prostor pro vlastní rozhodování. Pokud má žák pocit, že může ovlivnit vlastní učení, je více motivován se učit.

5. Nabídnout žákům různorodost (úkolů, cvičení), nechat je samostatně objevovat či dělat chyby, a to vždy v přátelském prostředí. Tímto přístupem je u žáků rozvíjeno zdravé sebevědomí a zároveň žáci postupně přebírají za své učení zodpovědnost. A pokud žák pocítuje zodpovědnost, je motivován k lepším výkonům.

Ačkoli je motivační role aktivizujících výukových metod důležitá, není jediná. Pecina a Zormanová (2009) uvádí několik dalších přínosů aktivizujících výukových metod pro výuku obecně. V této práci jsou vysvětleny s ohledem na jejich vazbu k výuce anglického jazyka a rozčleněny do čtyř kategorií podle oblasti, kterou rozvíjejí:

1. Rozvoj zdravého sebevědomí – s tímto souvisí i rozvoj zdravého riskování (*risk taking*), kdy učitel například nechá žáky hádat význam nových slov, nechá je zkusit odvodit jejich výslovnost nebo žáci sdílí a obhajují své myšlenky či názory. Tímto se žáci, jak zmiňuje Brewster, Girard a Ellis (2002), dostávají mimo svou komfortní zónu, budují si zdravé sebevědomí a připravují se na reálné situace, kdy nebudou mít k dispozici překladový slovník, učitele či jiného rádce a kde se budou muset spolehnout sami na sebe (58).
2. Rozvoj logického, kritického a kreativního myšlení – při aktivní výuce je žák ve středu dění svého učení a také o svém učení přemýšlí. Puchta a Williams (2011) uvádí, že i při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ lze žáky jednoduchými aktivizujícími technikami vést k tomu, aby se stali samostatnými mysliteli, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu. Tedy aby probudili svou představivost, kreativně hledali řešení daných problémů a o svých závěrech kriticky přemýšleli. Jedná se například o aktivity zaměřené na porovnávání, třídění, tvoření asociací (*brainstorming*, *brainwriting*, myšlenkové mapy), řešení problémů (*induktivní metoda*, hádanky), řazení (*sequencing*), určování příčiny a následku atd.
3. Rozvoj komunikace a kooperace – mezi aktivizující výukové metody se řadí také párová a skupinová výuka, které žákům umožňují procvičit cílový jazyk ve smysluplných aktivitách, které často simulují reálné situace. The Florida State University (2011) ve své příručce uvádí, že dle současných výzkumů se při práci ve skupinách jednotlivci učí lépe, než by tomu bylo při jejich samostatné práci.

4. Rozvoj samostatnosti – z pohledu aktivní výuky není učení jenom o obsahu, ale také o procesu. Aktivizující výukové metody rozvíjí autonomii žáka a jeho schopnost učit se. Žáci se více zapojují do výuky a mají větší kontrolu nad svým učením. Touto cestou si osvojí různé strategie učení, vytváří si vlastní učební styly a také se rozvíjí jejich zodpovědnost za vlastní práci, což jsou předpoklady k celoživotnímu vzdělávání (*lifelong learning*).

Souhrnně lze říci, že aktivizující výukové metody mají důležitou roli v rozvoji samostatnosti a sebevědomí žáků, žáci při nich využívají různých myšlenkových postupů a kognitivních strategií, jsou mostem mezi předchozí a nově získanou zkušeností, rozvíjí kritické a logické myšlení žáků, napomáhají jejich socializaci a v neposlední řadě motivují žáky k učení s důrazem na celoživotní vzdělávání.

Říká se, že člověk se nejlépe naučí to, co si sám ozkouší. U učení cizích jazyků to platí dvojnásob. Žáci nemohou být cizímu jazyku jen pasivně vystaveni, ale učitel jim musí vytvořit takové učební prostředí, ve kterém budou mít příležitost ho opakovaně a smysluplně používat (viz model ESA). A aktivizující výukové metody představují možnost jak toho docílit.

Tato kapitola se zabývá rolí aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka. V další kapitole jsou uvedeny konkrétní příklady těchto metod, které může učitel při výuce anglického jazyka použít.

4. Aktivizující výukové metody v hodinách anglického jazyka

Aktivizující výukové metody uvedené v této kapitole zdaleka nejsou jejich úplným výčtem. Již při kategorizaci těchto metod bylo uvedeno, že jejich třídění není jednotné, jelikož záleží na autorovi, jaká kritéria při členění použije. A proto je nemožné popsat všechny aktivizující výukové metody i s jejich mnohými modifikacemi. Tato část práce uvádí výběr aktivizujících výukových metod a technik, které může učitel anglického jazyka použít na 1. stupni ZŠ.

4.1. Diskusní metody (Discussion)

Primárním cílem diskusních metod je rozvíjet komunikační dovednosti žáků, tj. naučit žáky komunikovat mezi sebou navzájem, umět vyjadřovat své myšlenky, postoje, pocity, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Dalším významným přínosem diskusních metod do výuky je utužování kolektivu.

Diskusních metod a technik je nepřeborné množství, od formálních předem připravených debat v rámci celé třídy až po neformální interakce v malých skupinách, od kladení uzavřených otázek vyžadujících kladnou či zápornou žakovu odpověď až po využití otevřených otázek, na které žáci musí odpovídat stručně, jasně a srozumitelně.

Při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ musí učitel při výběru diskusní metody pečlivě zvážit její vhodnost vzhledem k charakteru probírané látky, cílům výuky, počtu žáků, a zároveň se snažit o to, aby vybraná metoda do diskuse zapojovala co největší počet žáků a aby byl čas, který stráví žáci mluvením (*student talking time*) co největší. Jelikož škola je zpravidla jediným prostředím, kde žák může anglický jazyk použít. V následující kapitole je uveden pouze stručný výběr diskusních metod, které se dají použít při práci s mladšími žáky. Jedná se o výukové metody kolečko, „*think-pair-share*“, brainstorming a brainwriting.

4.1.1. Kolečko (Rounds)

Dle Sitné (2013, 84) je kolečko jednou z nejjednodušších skupinových vyučovacích metod, a přesto má mnoho výhod a uplatnění. Není náročné na přípravu a organizaci, může se uplatnit i ve velkém kolektivu a na všech typech škol a jejich stupních. Kolečko je většinou zaměřeno na opakování či rekapitulaci údajů, faktů, názorů

nebo postojů vztahujících se k danému tématu. Velkou výhodou kolečka je jeho využitelnost kdykoliv v průběhu hodiny za účelem rychlé aktivizace žáků a ověření jejich znalostí o probíraném učivu.

Žáci ve skupinách či v celém kolektivu třídy vytvoří kolečko a následně postupně diskutují k tématu, které učitel napsal na tabuli. Vhodné je při diskusi použít míček či jiný předmět, který rotuje v kolečku (mluví pouze ten, kdo drží míček). Žáci si také mohou míček v rámci kolečka házet, což nutí žáky dávat pozor, protože neví, jestli právě oni nebudou příště na řadě. Žáky učitel k odpovědím nenutí, pokud někdo nechce či nemůže odpovědět, míček rotuje dál. V průběhu diskuse může učitel či určený žák zapisovat odpovědi na tabuli. Po proběhlém kolečku následuje rekapitulace, zhodnocení, shrnutí a rozhodne se o dalším využití výsledků pro další práci.

4.1.2. TPS (Think-pair-share)

Harmer (2015) uvádí, že učební strategie TPS (*think-pair-share*) představuje pozvolný přechod od individuální práce k vzájemné výuce ve dvojici. Učitel žákům zadá úkol, který jednotlivci samostatně řeší. Následně své návrhy rozebírají ve dvojici. Dvojice společně vyvodí závěry daného problému, a pak je sdílí v rámci celé třídy.

TPS tedy poskytuje žákům bezpečné prostředí pro vyjádření vlastních myšlenek, což je vhodné pro nesmělé žáky, kteří se stydí říci svůj názor před celou třídou. U mladších žáků lze tuto strategii použít například při porovnávání (*Same or different?*, *What they've got in common?*), třídění, tvoření asociací, řazení (*sequencing*), sestavování žebříčků atd.

4.1.3. Brainstorming a brainwriting

The Florida State University (2011) popisuje brainstorming jako prostředek ke generování co největšího možného počtu nápadů na dané téma, a to bez jakéhokoliv hodnocení či kritiky. Tuto „bouři mozků“ lze použít při mnoha učebních situacích, ale nejčastěji se používá při řešení konkrétních problémů, avšak nenabízí už jejich dořešení. Získaná řešení musí být dále posouzena z hlediska jejich užitečnosti. Jedná se tedy o evokační metodu, která podněcuje aktivitu žáků, zachycuje jejich znalosti a zkušenosti o daném tématu.

Na brainstorming není nutné žáky předem připravovat. Na začátku aktivity učitel žákům představí problém, který bude řešen. Je vhodné, aby jej učitel vizualizoval, ať už zápisem na tabuli či promítnutím pomocí projektoru. Další důležitou podmínkou

pro efektivní realizaci brainstormingu je zaznamenávání celého jeho průběhu, tj. zaznamenávání všech vyslovených nápadů na tabuli, aby je žáci měli stále před očima. Produkce nápadů spočívá většinou ve spontánní diskusi a o nápadech se v této tvůrčí fázi nediskutuje. Po ukončení fáze produkce nápadů se pomocí diskuse vybírá nejhodnotnější a nejefektivnější nápad.

Brainwriting je písemnou verzí brainstormingu a je vhodný zejména pro žáky, kteří neradi mluví, nebo pro ty, kteří se běžně nedostanou ke slovu. Základní a nejjednodušší formou je psaní nápadů na lístečky či na kolující list papíru. Opět následuje sepsání všech nápadů na tabuli a diskuse.

Ve školní praxi je brainstorming či brainwriting vhodné využívat při výuce v menším počtu žáků, tedy ve skupinové výuce, ale je možné jej uskutečnit i v kolektivu celé třídy jako úvodní motivaci, ke zjištění znalostí žáků (např. před poslechovým cvičením či čtením) nebo na konci vyučovací hodiny k závěrečnému opakování. Při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je vhodné brainstorming použít k opakování slovní zásoby. Klasické aktivity tohoto typu spočívají v produkci (slovní či písemné) co největšího či předem stanoveného počtu slov z dané kategorie či tematického celku.

4.2. Myšlenková mapa (Mind map)

Myšlenková mapa je někdy považována za prostorový brainstorming. Buzan a Abbott (2015) uvádí, že myšlenkové mapy jsou zvláštní formou poznámkování a plánování a také nástrojem, který lze použít, pokud je potřeba paměť dobře připravit na výkon. Klíčové pro myšlenkové mapy je, že rozvíjejí kreativitu a schopnost rychlé analýzy, hledání systému a souvislostí a také zprostředkovávají přechod od memorování k pochopení učiva.

Při jejich tvorbě se doprostřed papíru či na tabuli napíše pojem, otázka či konstatování. Žáci kolem daného pojmu zapisují vše, co se jim v souvislosti s ním asociuje, a tyto nápady spojí s hlavním pojmem či se vzájemně souvisejícími myšlenkami. Obzvláště u mladších žáků je při tvorbě myšlenkových map vhodné používat barvy a obrázky, které jim napomáhají v paměti vytvářet silné asociace.

Buzan a Wood (2014) uvádí, že při výuce cizích jazyků jsou myšlenkové mapy vhodným nástrojem, jak si zopakovat a vštípit slovní zásobu, zapamatovat si fráze

pro sehrávání různých scének nebo si názorně a v souvislostech zakreslit různá gramatická pravidla.

Myšlenkové mapy lze tvořit s celou třídou najednou, samostatně, ve dvojicích či ve skupinách, kdy je důležitý nejenom výsledek, ale také proces jejich tvorby.

4.3. Slovní mapa (Vocabulary/Word map)

Slovní mapa umožňuje učit se anglické výrazy pomocí slovíček uspořádaných do myšlenkových map. Slovní mapa je tedy zjednodušenou verzí myšlenkové mapy, ve které je slovní zásoba prezentována v kontextu a často i s vizuální podporou ve formě obrázků.

Bednář a Gearing (2018) uvádějí, že slovní mapy zapojují obě hemisféry mozku, což napomáhá lepšímu zapamatování slovní zásoby. Zatímco levá hemisféra se zaměřuje na slova, jejich logické uspořádání a kategorizování (tvoření tematických celků), pravá hemisféra zpracovává obrázky, kontext a je centrem vizuální paměti, což umožňuje lépe zpracovávat, uchovávat a vyvolávat data z paměti.

U tvorby myšlenkové či slovní mapy existují různé varianty. Učitel může žákům nadiktovat pojmy, které mají vhodně do mapy uspořádat, nebo na základě práce s textem mapu vytvořit, žáci mohou také obdržet slepou mapu či mapu částečně vyplněnou a doplnit do ní chybějící údaje. Pokud žáci tvoří mapu sami, ve dvojici či ve skupině, je vhodné jejich tvorbu omezit stanovením počtu pojmů či časovým limitem.

Myšlenkovou či slovní mapu lze použít kdykoliv v průběhu vyučovací hodiny. Na začátku hodiny učitel může žáky její tvorbou namotivovat k učení či zjistit jejich povědomí o daném tématu. V průběhu výuky si do ní žáci postupně zapisují nově nabyté pojmy, objevují souvislosti mezi poznatky, čímž nové pojmy třídí, a na konci vyučovacího procesu může mapa fungovat jako prostředek k opakování. Použití slovní mapy je vhodné i k zopakování slovní zásoby po ukončení kapitoly či tematického celku nebo v přípravných fázích před poslechovým cvičením či čtením, kdy je nutné žáky namotivovat a na následující činnost připravit.

4.4. TPR (Total physical response)

TPR neboli metoda celkové fyzické odpovědi se velmi často používá v počátečním období cizojazyčné výuky, tedy v předškolním věku a na 1. stupni ZŠ. Betáková, Homolová a Štulrajterová (2017) uvádí, že metoda TPR je založena na podobnosti učení se cizímu jazyku s prvotním osvojováním mateřského jazyka,

který funguje na principu: poslechnout-rozumět-reagovat. Hlavním cílem TPR je seznámit žáka s cizím jazykem, naučit ho slovní zásobu pomocí pokynů či příkazů, rozvíjet poslech s porozuměním, který později vede k jazykové produkci. Významný přínos této metody spatřují v tom, že napomáhá motivovat žáka a vytváří nestresující prostředí, ve kterém není žák nucen produkovat jazyk tak dlouho, dokud se necítí být na vlastní projev připraven (36).

Prezentace a procvičování nových lexikálních jednotek jsou spojené s fyzickou aktivitou, která u mladších žáků pomáhá zapamatovat a následně si vybavit význam slov. Žáci si tak spontánně osvojují slovní zásobu i gramatiku, např. rozkazovací způsob, předložky místa atd. Metoda TPR je běžnou součástí výuky cizích jazyků, jelikož učitel při hodině žákům zadává běžné pokyny, které žáci plní (*classroom language*). Jednou ze známých her, které jsou založeny na principu TPR, je hra „*Simon says*“. Při této hře učitel (později může i samotný žák) zadává žákům pokyny, které žáci vykonávají (např. *touch your nose, go to the door, sit on the floor*). Žáci ale reagují pouze tehdy, pokud učitel před pokynem vysloví formuli „*Simon says*“. Pokud tato formule chybí, žák na pokyn nesmí reagovat. Pokud na pokyn zareaguje nebo jej špatně vykoná, vypadáva. Dalšími hrami založenými na metodě TPR jsou hra Bingo nebo anglická verze oblíbené dětské hry Čáp ztratil čepičku, kdy se žáci musí dotknout barvy, kterou učitel určí. Při výuce předložek místa je vhodné využít průhledných kelímků a malých figurek, kdy žáci dle vyslovovaných pokynů umisťují figurku vedle kelímku, do kelímku atd.

Také učebnice obsahují různé aktivity, které metodu TPR využívají. Žáci mohou například dle diktátu ukazovat na daný obrázek v učebnici, podle popisu jej správně vybrat z nabídky nebo ho vybarvit či nakreslit dle slovního zadání.

4.5. Problémová výuka (Problem-based learning)

Člověk čelí problémům a řeší je každodenně, a proto by úlohy na řešení problémů měly být běžnou součástí výuky jakéhokoliv vyučovacího předmětu. Ve školní praxi je základním cílem problémové výuky „žákům předkládat učivo tak, aby mohli vlastním aktivním zkoumáním sami odkrývat souvislosti, vztahy, nacházeli řešení nebo se učili ze svých chyb“ (Čapek 2015, 356).

Puchta a Williams (2011) uvádí jednotlivé kroky, které žáci při řešení problémů používají: porozumět problému, naplánovat jeho řešení, uvést plán v akci a přezkoumat výsledky (*understand-plan-do-review*). Problémově zaměřená výuka vede žáky k osvojení strategií potřebných k řešení problémů a k rozvoji vhodných osobnostních

dispozic: nenechat se odradit, pozitivně čelit výzvě, věřit v nalezení řešení, zůstat klidný a soustředěný.

Problémové úlohy v hodinách anglického jazyka mohou být různého typu, od praktických úloh vztahujících se k reálnému životu a procvičujících komunikační dovednosti žáků (zeptat se na cestu, zjistit chybějící údaj), přes různé hádanky, hlavolamy a přesmyčky mající hravý charakter, až po práci s textem a jeho úpravou (šifrování, rozsypaný text či nedokončené věty).

4.6. Metoda objevování a řízeného objevování (Discovery learning and guided learning)

Na řešení problému je založena metoda objevování (*discovery learning*) a řízeného objevování (*guided learning*). Při použití těchto metod ve výuce žák prochází, zčásti za vedení učitele a zčásti samostatně, procesem objevování poznatku. Petty (2008) zdůrazňuje, že efektivita metody objevování se odvíjí od jejího dobrého naplánování a průběhu. Pokud je vhodně naplánována a provedena, motivuje žáky, aktivizuje je a napomáhá porozumění učivu. V opačném případě žáky nic nenaučí, uvede je ve zmatek a budou pociťovat frustraci (228).

Ve výuce je na principu objevování založen induktivní přístup (*inductive approach*). Harmer (2015) uvádí, že induktivní přístup je alternativou k deduktivnímu přístupu, při kterém jsou jazykové jevy žákům představeny a následně procvičeny v různých typech cvičení. V případě induktivního přístupu se jedná o proces opačný (*boomerang*), což koresponduje s jeho modifikací třífázového modelu ESA, kdy jsou jednotlivé fáze při výuce v pořadí EAS (*engage-activate-study*). Žákům je při induktivním přístupu poskytnuto dostatečné množství názorných příkladů, se kterými pracují a ze kterých si sami vyvodí pravidlo pro daný jazykový jev.

Harmer dále dodává, že ne každému tento způsob výuky vyhovuje. Některým žákům činí radost objevovat pravidla, jiní zase potřebují pravidlo nejdříve znát, a teprve pak jazykový jev procvičovat. Tento přístup se používá spíše při výuce pokročilejších studentů cizího jazyka, ale jednoduchá jazyková pravidla mohou žáci vyvozovat i na 1. stupni ZŠ. Při výuce anglické gramatiky je dokonce možné induktivní metodu propojit s pohybem. Tento způsob je vhodné využít například při rozlišování použití neurčitého členu A a AN, při pravopisných změnách ve psaní sloves pro 3. osobu jednotného čísla v přítomném čase prostém, stupňování krátkých tvarů přídavných jmen a jejich pravopisu či při tvoření množných čísel podstatným jmen.

Gramatiku v pohybu může učitel ve vyučovací hodině zrealizovat například následovně. Učitel nejdříve zapíše několik příkladů dané problematiky na tabuli, ale pravidlo žákům nevysvětluje, pouze jej barevně naznačí (např. zvýrazní počáteční písmeno podstatných jmen). Následně každý žák obdrží kartu s odpovídajícím slovem (např. s podstatným jménem). Učitel určí v učebně stanoviště (např. stanoviště A a stanoviště AN), kde se žáci mají shromažďovat, pokud si myslí, že jejich slovo na kartě odpovídá dané skupině (např. podle toho, jaký neurčitý člen má dané podstatné jméno). Žáci často mezi sebou diskutují a občas i přebíhají. Když se skupiny ustálí, učitel je zkontroluje a řekne, kolik chyb je v dané skupině, ale nekonkretizuje, který žák chybu učinil. Opět dochází k poradě a přesunům. Zpravidla se situace několikrát opakuje, dokud žáci neobjeví pravidlo sami.

Ukázka slovních karet využívaných při vyvozování pravopisných změn ve psaní sloves pro 3. osobu jednotného čísla v přítomném čase prostém, při tvoření ingového tvaru sloves či při tvoření množných čísel podstatným jmen je na obrázku 1.



Obrázek 1: Slovní karty (vlastní zdroj)

4.7. Simulace a hraní rolí (Simulations and role-play)

Klippel (1984) uvádí, že není jednoduché rozlišit mezi simulací a hraním rolí, jelikož obě metody jsou formy her, které částečně odrážejí realitu. Zatímco v simulacích žáci vstupují do fiktivních situací a řeší fiktivní problém sami za sebe, při hraní rolí žáci

přebírají charakter jiné postavy a jednají tak, jak si myslí, že by jejich postava v dané situaci jednala. Simulace jsou strukturovanější, často déle trvají, a aby se žák mohl zhostit své role, musí obdržet informace, které mu nastíní situaci. U simulací je žákům poskytnut větší prostor pro vlastní intervenci, a proto se hodí spíše pro jazykově zdatnější žáky.

Hraní rolí je jednodušší a na 1. stupni ZŠ často používané. Žáci v situacích, které mohou odrážet skutečnou realitu (např. nakupování) nebo mohou být zcela smyšlené (např. interview se Spidermanem), dostanou příležitost nacvičit si komunikaci v různých situacích a kontextech s důrazem na pozdější využití jazyka v reálném životě. Základní instrukce k rolím je vhodné žákům připravit na kartách. Při hraní rolí se používají dva typy karet: „*cue cards*“ a „*role cards*“. Zatímco „*cue cards*“ jsou karty, na kterých je detailněji popsáno, co mají žáci říkat, „*role cards*“ pouze nastíní situaci, kterou mají žáci ztvárnit, ale jakým způsobem se toho zhostí, je již ponecháno v jejich kompetenci. Ukázka „*cue cards*“ k tématu „*shopping*“ je uvedena v příloze A.

Při hraní rolí se žáci zábavnou formou učí, jak využít jazyk pro život, a zároveň také vidí smysl výuky, jelikož okamžitě uplatní to, co se naučili. Obzvláště s mladšími žáky je vhodné při realizaci použít různé rekvizity, které se vztahují ke zvolenému tématu, např. umělohmotné potraviny a hrací peníze při nakupování, mapu při hledání cesty, lístek při návštěvě kina atd. Žáci mohou pracovat ve dvojicích, skupinách či se hraní účastní celá třída. Phillips (1999) popisuje tři podstatné fáze při realizaci „*role-play*“. V první fázi učitel žáky uvede do situace, seznámí je s postavami a zopakuje fráze a slovní zásobu, které budou při hraní potřebovat. V druhé fázi žáci hrají své role, učitel je monitoruje a poznamenává si chyby, které při realizaci učinili. V této fázi učitel do hraní zasahuje pouze tehdy, pokud to je nezbytně nutné. Ve třetí fázi proběhne zpětná vazba s opravou chyb a reflexe celé aktivity, tj. jejího průběhu i výsledku.

Simulace a hraní rolí nejsou jediné formy dramatizace, které může učitel využít v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ k aktivizaci žáků. Jednoduché aktivity, lehce využitelné a téměř s žádnou či minimální přípravou jsou písničky a říkadla (*nursery rhymes*), které využívají již zmiňovanou metodu TPR, prstové hry, pantomimu, žáci je doprovází chůzí, poskoky, tleskáním, dupáním atd. Poznávání jazyka je spojeno s prožitkem a pohybem, což žákům pomáhá v osvojování jazyka mnohem intenzivněji než jen pasivně slyšená slova.

4.8. Párová a skupinová výuka (Pairwork and groupwork)

Při realizaci párové a skupinové výuky se vytvářejí dvojice či skupinky žáků (obvykle 3–5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.

Podle Harmera (2015) hraje párová a skupinová výuka v početnějších třídách důležitou roli, jelikož maximalizuje participaci žáků v komunikativních aktivitách (*student talking time*) a minimalizuje nebezpečí, že učitelova řeč bude během výuky dominovat (*teacher talking time*). Párová a skupinová výuka podporuje vytváření dobrých vztahů mezi žáky, vytváří přátelské učební prostředí, podněcuje kooperaci a autonomii žáků a také vede žáky k zodpovědnosti za výsledky své vlastní práce.

Přestože má párová a skupinová výuka mnohé výhody, může učiteli jejich úspěšnou realizaci zkomplikovat hned několik faktorů, např. hlučnost dvojic a skupin, žáci mohou odmítat výuku ve dvojicích s daným spolužákem či práci ve skupině obecně. Někteří žáci (hlavně žáci jazykově méně zdatní) jsou při práci ve skupině pasivní, jiní zase mohou dominovat. A proto je nutné nastavit jasná pravidla, nejlépe po dohodě s žáky, zamyslet se nad tvorbou dvojic a skupin, přidělovat žákům role, aby měl každý žák při práci uplatnění, a reflektovat průběh i výsledek aktivit s ohledem na jejich další využití.

Metodik rozdělování žáků do skupin je mnoho. Bohužel v praxi je většinou rozdělování žáků již předem určeno zasedacím pořádkem či vzájemnou sympatií žáků, a tak se při tradiční výuce často stává, že žáci vytvářejí uzavřené skupiny. Učitelé by neměli podlehnout tlaku žáků, aby zůstali ve skupinách se spolužáky, s nimiž jsou zvyklí pracovat (obzvláště v mluvních aktivitách v hodinách cizího jazyka je nutné žáky ve dvojicích obměňovat). Učitel žáky může rozdělit do dvojic či skupin náhodně či cíleně.

Problematikou rozdělování žáků do skupin se zabývají Lacina a Kotrba (2015). Uvádí, že náhodné rozdělování žáků do skupin není ovlivněno preferencemi či záměrem učitele a učitel ho může uskutečnit mnoha způsoby, např. pomocí barevných lístečků, rozpočítávacího papíru, stejných obrázků atd. U cíleného rozdělování již učitel sleduje určitý záměr. Může brát v úvahu mnoho faktorů, ale vždy musí dbát na vyváženost všech skupin. Všechny skupiny by měly být přibližně na stejné úrovni, ať už se jedná o úroveň znalostí či komunikačních dovedností. Cílem je zamezit utvoření skupin silných jedinců a outsiderů. Ukázka u žáků oblíbeného náhodného rozdělování do dvojic pomocí známých animovaných postav je znázorněna na obrázku 2.



Obrázek 2: Náhodné rozdělování do dvojic (vlastní zdroj)

V praxi se často stává, že žáci používají mateřský jazyk na úkor jazyka cílového, obzvláště při párové a skupinové výuce v mnohopočetných třídách, kde učitel nestíhá monitorovat všechny žáky najednou. Osvědčená strategie na podporu užití cílového jazyka v komunikativních aktivitách, ale také při běžné frontální výuce, je strategie zvaná třídní záznamník, kterou popisuje Buttner. Buttner (2013) doporučuje na magnetickou tabuli vytvořit či nakreslit žebřík, který má deset (může být i více či méně) příček. Na vrcholu žebříku je magnet, který představuje celou třídu. Pokud žáci promluví česky bez svolení, magnet se posune o jednu příčku níže, tj. žáci ztratí jeden bod. Pokud žáci v průběhu aktivity či celé hodiny nepřijdou o všechny body, získají předem domluvenou výhodu, např. plusový bod, píseň či krátké video v anglickém jazyce dle vlastního výběru, anglická hra, možnost sedět s kamarádem, den bez domácího úkolu atd. Pro umocnění hravé povahy třídního záznamníku může učitel připevnit na žebřík také svůj magnet. Pokud žáci učitele nachytají při jeho nepovoleném užití českého jazyka, přichází o bod a žáci jeden získají pro sebe.

4.9. Projektová výuka (Project-based learning)

Zormanová (2014) ukazuje na propojení školy a života, ke kterému dochází při projektové výuce, jelikož je tento typ výuky charakteristický tím, že jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či problémů, které jsou spjaté

s životní realitou. Cílem projektové výuky je konkrétní výstup, tj. výrobek či praktické řešení problému.

Phillips, Burwood a Dunford (1999, 6–7) uvádí několik důvodů, proč je vhodné začlenit projektovou výuku do výuky cizího jazyka u mladších žáků. Patří sem:

- integrovanost projektu – tím, že žáci postupně plní smysluplné aktivity tvořící projekt, mají na jeho konci možnost pocítit skutečný úspěch z jeho zdárného završení;
- celostní učení – projektová výuka není zaměřena jen na rozvoj jazyka v jeho komunikativní funkci, ale také rozvíjí žákův intelekt, motoriku, sociální dovednosti a nezávislost, navíc má žák možnost zahrnout do procesu učení své vlastní zkušenosti, zájmy, motivy, nápady a pocity;
- propojení jazykových znalostí a dovedností – projektová výuka je příkladem zkušenostního učení, jelikož žáci v jednotlivých aktivitách, které propojují jazykové dovednosti, opakovaně procvičují jazyk s důrazem na jeho okamžité využití;
- podpora žákovy nezávislosti – žáci mají při projektové výuce možnost volby, čímž přebírají zodpovědnost za výsledky své vlastní práce;
- zohlednění individuálních zvláštností žáků – žáci na základě svých vlastních schopností, potřeb a zájmů spolupracují na tvorbě projektu, jejich podíl na výsledku práce je zohledněn a ceněn, čímž roste jejich sebevědomí a jsou motivováni k dalšímu učení.

Přestože se z důvodu časové a organizační náročnosti projektová výuka příliš často nezařazuje do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, neměla by být zcela opomíjena. Projektová výuka totiž žákům poskytuje důvod, proč se jazyku učí, a také příklad, jak svých jazykových znalostí mohou využít. Navíc interdisciplinární charakter projektu umožňuje projekt realizovat napříč školními předměty, a tím žákům prezentovat učivo v souvislostech.

4.10. Didaktické hry (Games)

Hra je jedna ze základních lidských činností. Ve školním prostředí jsou hry označovány za didaktické a plní určitý výchovný a vzdělávací cíl. Lewis a Bedson (1999) uvádí, že skrze hry děti experimentují, objevují a reagují na okolní prostředí, což je podstatný a přirozený aspekt jejich vývoje a učení. Dále upřesňují, že didaktické

hry při výuce cizích jazyků se od ostatních komunikativních aktivit odlišují nastavením pravidel a použitím strategie, jelikož žáci musí vhodně využít svých jazykových znalostí a dovedností k úspěšnému splnění cíle hry, což vede k posilování jejich sebekontroly a socializace. Učitel by tedy při jejich přípravě měl dbát na to, aby byly správně a jasně nastaveny jejich cíle a pravidla.

Dle Eibenové (2013) zařazení jazykových her do výuky přispívá k praktickému ovládnutí jazyka, jelikož jazykové hry vytváří přirozené konverzační prostředí, odstraňují potřebu překladu z mateřského jazyka do cizího jazyka a vytváří základy myšlení v cizím jazyce. Pomocí hry lze při výuce procvičit slovní zásobu, upevnit gramatická pravidla a fráze, prohloubit porozumění mluvenému a psanému slovu a v neposlední řadě rozvíjet žakovu schopnost komunikace v cílovém jazyce. Žáci jsou upoutáni dějem hry, mizí jejich ostýchavost a často si ani neuvědomí, že se hrou zároveň učí.

Mezi didaktické hry se řadí velké množství různorodých aktivit, které lze třídit dle různých hledisek (délka trvání, místo konání, způsob hodnocení, míra interakce, soutěživé či kooperativní atd.). Lewis a Bedson (1999) například uvádí členění didaktických jazykových her z hlediska míry psychické a fyzické aktivity žáka na:

- „*rousers/stirrers*“ – aktivity, které žáky vybízí k aktivitě, např. hry zaměřené na pohyb a komunikaci, různé soutěže;
- „*settlers*“ – aktivity, které mají žáky zklidnit, např. křížovky, přesmyčky, kvízy, hádanky, pexeso, doplňovačky, domino, deskové hry s úkoly, šifrované texty, skrytá slova.

Hanšpachová a Řandová (2010, 9) dodávají, že jazykové hry jsou účinné také při práci s žáky, kterým učení ztěžuje lehká mozková dysfunkce nebo jiné vývojové poruchy učení, hlavně dyslexie a dysgrafie. Žáci s ADHD zase uvítají hry nabízející pohybové vyjádření, které v tradičním způsobu vyučování nebývá žádoucí.

Obzvláště v předškolním a mladším školním věku je důležité využívat didaktických her při výuce jazyků, jelikož první setkání s jejich výukou bývá často určující pro další motivaci a chuť učit se. Je-li žákům představena pestrá škála didaktických her, začnou se žáci bezděčně učit cizímu jazyku bez jakéhokoliv stresu.

V této kapitole je popsáno několik aktivizujících výukových metod a technik, které učitel může použít při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Ať už ve svých hodinách použije jakoukoliv z nich, měl by se snažit, aby byla pro žáky zábavná. Žáci si pak danou aktivitu zapamatují, nová lexikální jednotka se jim snáze uloží do paměti, čímž zažijí pocit úspěchu při učení cizích jazyků, a to je motivuje k dalšímu učení. Dle Phillips (1993, 6) je tento cyklický proces utváření pozitivního přístupu k učení anglického jazyka pravděpodobně nejhodnotnějším přínosem, který může učitel na 1. stupni ZŠ žákům předat.

Na závěr je nutné ještě podotknout, že aktivizující výukové metody mají žáka aktivizovat. Avšak musíme mít na paměti, že aktivizace by měla být přiměřená. I neaktivnější žák si potřebuje odpočinout, uvolnit se a znovu zkoncentrovat svou pozornost.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkum – Role aktivizujících výukových metod v motivaci žáků k učení anglického jazyka

5.1. Charakteristika a cíl výzkumu, stanovení výzkumných otázek

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na problematiku aktivizujících výukových metod v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Cílem praktického výzkumu bylo zjistit, jakou roli hrají aktivizující výukové metody v motivaci a zapojení žáků do výuky anglického jazyka.

Konkrétně se šetřilo, zda je možné zařadit aktivizující výukovou metodu do jakékoliv části vyučovací hodiny, zda jsou žáci při jejím průběhu aktivně zapojeni do výuky, zda jsou tyto metody u žáků oblíbené a zda aktivizující výukové metody motivují žáky k výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. K těmto účelům byly zformulovány následující výzkumné otázky (VO).

VO1: Lze aktivizující výukové metody zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny anglického jazyka?

VO2: Jsou žáci při užití aktivizující výukové metody aktivně zapojeni do výuky?

VO3: Jsou aktivizující výukové metody u žáků oblíbené?

VO4: Jsou aktivizující výukové metody vhodný motivační zdroj pro žáky?

5.2. Popis výzkumného vzorku

5.2.1. Charakteristika školy

Škola je situována v centru města, v sousedství Městského úřadu města Varnsdorf, který je jejím zřizovatelem. Základní škola Varnsdorf, nám. E. Beneše disponuje devíti postupnými ročníky.

Škola je průměrně vybavena učebnicemi a učebními pomůckami. V posledních letech se škola modernizuje, nakupují se nové pomůcky, do tříd se umisťují interaktivní tabule a projektory, zmodernizovala se také školní síť a k výuce různých předmětů

je možné využít výukový software a internet. Dále jsou k dispozici specializované učebny: dvě počítačové učebny, laboratoř, učebna chemie a fyziky se sbírkami, dílny, kuchyňka a posilovna.

Dle demografického vývoje jsou otevírány paralelní třídy. Ve školním roce 2019/2020 byly otevřeny tři šesté ročníky na úkor paralelního prvního ročníku. Současný stav počtu kmenových učeben a tříd činí celkem 18, devět tříd na 1. stupni a devět tříd na 2. stupni. V případě paralelních tříd je na prvním stupni třída s rozšířenou výukou anglického jazyka, na druhém stupni sportovní, resp. třída s rozšířenou výukou ICT a přírodovědných předmětů. Výuka cizích jazyků je posílena nad rámec RVP povinnou výukou od 1. ročníku, od 7. ročníku probíhá výuka druhého cizího jazyka, a to jazyka německého. Škola žákům též nabízí pestrou škálu zájmových útvarů, včetně několika kroužků anglického jazyka.

V současnosti školu navštěvuje okolo 400 žáků. Počet žáků v jednotlivých třídách je různý, pohybuje se v rozmezí 18–30 žáků. Pro výuku jazyků se třídy púlí od počtu 24 žáků, a proto se stává, že některé jazykové skupiny mají až 23 žáků. V letošním roce se na 1. stupni takto púlí pouze 4 třídy.

5.2.2. Charakteristika jazykové skupiny

Výzkumný vzorek tvoří žáci 5. třídy s rozšířenou výukou anglického jazyka, kde výuka probíhá dle učebních osnov tříd RV AJ s další hodinovou dotací anglického jazyka navíc.

Celou třídu a zároveň celou jazykovou skupinu běžně tvoří 21 žáků, 14 dívek a 7 chlapců. Jelikož výzkumné šetření proběhlo po znovuootevření škol pro žáky 1. stupně ZŠ³, šetřená skupina čítala pouze 9 žáků, 8 dívek a 1 chlapec.

Z dané skupiny jsou 2 žáci se SVP (dyslexie, dysortografie, porucha pozornosti) a je vzděláváno dle IVP. V této skupině nemá žádný žák na hodiny anglického jazyka přiděleného asistenta.

³ Základní školy byly z důvodu pandemie nového koronaviru COVID-19 uzavřeny od 11. 3. do 24. 5. 2020. Od 25. 5. 2020 se v omezeném režimu a za dodržování stanovených opatření znovu otevřely pro žáky 1. stupně ZŠ.

Vztahy ve skupině nejsou příliš dobré. Dominantní dívky se snaží ovládat celou skupinu a často tak dochází ke konfliktům a rozpadu skupiny na menší vzájemně nekomunikující části.

Prospěch žáků je spíše průměrný, v některých případech až podprůměrný. S vyznamenáním pracují dvě žákyně, jeden žák bilancuje na hraně dostatečné z několika předmětů a jedna žákyně již pátý ročník opakuje.

Při výuce anglického jazyka je skupina převážně živá, většina žáků je aktivní s pozitivním přístupem k výuce. Někteří žáci mají problémy s udržením pozornosti, vyžadují časté střídání různorodých aktivit, používání vizuálních pomůcek a zařazování aktivit s pohybem. Špatné vztahy a nežádoucí negativní jevy se v hodinách anglického jazyka příliš neprojevují.

5.3. Výzkumný nástroj

Pro uvedené výzkumné šetření byl jako výzkumný nástroj zvolen anonymní evaluační dotazník, který byl žákům zadán po realizaci vybraných aktivizujících výukových metod a aktivit, a cílená reflexe každé odučené metody.

5.3.1. Dotazník

Dotazníkem rozumíme soubor předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent písemně odpovídá (Chrásková 2007, 163). Otázky mohou zjišťovat nejen znalosti, ale také postoje či hodnoty respondentů. V dotaznících lze najít několik typů otázek, například otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené, otázky testové (s výběrem odpovědí, přiřazovací, doplňovací) či škálové.

Pro účely výzkumného šetření realizovaného v rámci této diplomové práce je sestavený dotazník tvořen čtyřmi tvrzeními, u kterých žáci kroužkováním, podtrháváním, zaškrťováním či jiným zřetelným způsobem vybírají jednu z nabízených odpovědí na škálové otázky (určitě ano, spíše ano, spíše ne nebo určitě ne), a tím vyjadřují míru souhlasu a nesouhlasu s daným tvrzením, nebo žáci vybírají jednu z možných odpovědí na uzavřené otázky. Pro lepší pochopení je každá škála doplněna obrázky, které mají žákům přiblížit rozdíly mezi jednotlivými stupni škály. Každé tvrzení

je v dotazníku použito s cílem získat takové údaje, které umožní zodpovědět stanovené výzkumné otázky.

Dotazník byl koncipován tak, aby jej bylo možno použít na konci realizované aktivizující výukové metody, aby jeho vyplnění žákům nezabralo mnoho času a aby byl pro žáky srozumitelný, byl přiměřený jejich věku a nijak je neovlivnil. Dotazník i vybrané ukázky žáky vyplněných dotazníků jsou součástí příloh této diplomové práce (viz přílohy A a J).

5.3.2. Reflexe

Reflexe je „řízený proces hodnocení aktivity, který využívá informací ze zpětné vazby k hledání širších souvislostí a významů“ (Neuman 1998 in Reitmayerová, Broumová 2007, 12). Reflexí se v pedagogické praxi rozumí ohlédnutí za danou činností, potažmo odučenou hodinou, s cílem zefektivnit vyučovací proces. Učitel by měl neustále reflektovat vlastní plán vyučovací hodiny. Zaměřit se na strukturu hodiny, tedy návaznost jednotlivých aktivit s jejich časovou dotací, reflektovat jazykový aspekt hodin, stejně jako chování a postoje žáků, analyzovat plnění stanovených cílů a porovnávat očekávání se skutečným průběhem hodiny.

Nezbytnou součástí reflexe je sběr dat, ať už formou zaznamenávání průběhu vyučovací hodiny, rozhovoru s žáky či dotazníku. Reflexí získaná data poskytnou učiteli podněty pro další plánování a vylepšení výuky do budoucna.

Návodné otázky, které si může učitel anglického jazyka při reflexi položit:

1. Jaký mám pocit z průběhu hodiny?
2. Podařilo se mi dodržet plán?
3. Byly dosaženy stanovené cíle pro danou hodinu/aktivitu? Pokud ne, proč?
4. Odpovídala plánovaná časová dotace realitě? Pokud ne, proč?
5. Byly aktivity, které se více zdařily, nebo naopak vůbec nezdařily?
6. Reagovali žáci na aktivity a materiál pozitivně?
7. Rozuměli žáci instrukcím? Jak řešili případné potíže?
8. Byl žákům poskytnut dostatečný prostor ke komunikaci?
9. Převažovala komunikace v mateřském, nebo cizím jazyce?
10. Byli žáci v hodině aktivní? Zapojili se všichni žáci?

11. Dařilo se mi monitorovat práci žáků?
12. Vyskytly se nějaké problémy? Jaké? Jak je budu příště řešit? Jak jim předejdu?
13. Je nutné změnit plán hodiny pro další použití? Jak?
14. Je nutné změnit plán navazující hodiny? Jak?
15. Překvapilo mě něco?

Získaná data z dotazníku a reflexe byla využita k interpretaci výsledků praktického šetření (viz kapitola 7).

5.4. Kritéria při volbě a přípravě aktivizujících výukových metod

Volba a příprava jednotlivých aktivizujících výukových metod byly podmíněny opatřeními a hygienickými pokyny, které stanovilo MŠMT pro chování žáků ve třídě.⁴ Dalším determinantem byl vhodný výběr učiva, a proto navržené přípravy aktivizujících výukových metod zahrnují učivo, které koresponduje s učebním plánem sestaveným na základě používané metodiky pro 5. ročník ZŠ.⁵

Aby se předešlo jednostrannému použití aktivizujících výukových metod, je povaha práce s učivem v přípravách záměrně různorodá. V některých přípravách žáci pomocí aktivizujících výukových metod procvičují či prohlubují již dříve osvojené učivo, v dalších je žákům prezentováno učivo nové.

Přesto hlavním cílem bylo zvolit takové aktivizující výukové metody, které jsou různorodé, pokud možno zahrnují pohyb a hravý prvek, procvičují různé dovednosti, gramatiku i slovní zásobu, a především se jich aktivně účastní co nejvíce žáků najednou.

⁴ Opatření a hygienické pokyny uplatňovaných při výuce:

- „...Složení skupin žáků se stanoví předem a pro žáky 1. stupně je neměnné.
- Maximální počet žáků ve skupině žáků je 15 s tím, že je nezbytné dodržet zásadu jeden žák v lavici ve třídě.
- V průběhu pobytu ve třídě nemusí žáci ani pedagogičtí pracovníci nosit roušku, pokud je zachován rozestup 2 metry (nejméně 1,5 metru). Pokud dochází k bližšímu kontaktu (např. při skupinové práci), musí se roušky nosit i ve třídě.
- Při sejmutí si každý žák ukládá roušku do sáčku.
- Je nutné zajistit takové rozmístění lavic ve třídě, které umožní dodržet stanovený odstup mezi žáky – 2 metry (nejméně 1,5 metru)...(MŠMT 2020).“

⁵ ZAHÁLKOVÁ, Marie. 2008. *Angličtina pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-408-5.

Některé navržené přípravy propojují více aktivizujících výukových metod najednou, např. třetí příprava propojuje problémovou výuku (přesmyčky, třídění) a slovní mapu. Přípravy také obsahují metodické poznámky s navazujícími aktivitami (*follow-up activities*) a dalšími podněty a doporučeními vycházejícími z vlastní pedagogické praxe.

6. Realizace výzkumu

Realizace aktivizujících výukových metod a zadání dotazníku byly uskutečněny v červnu roku 2020. Výzkumné šetření a veškerá dokumentace probíhala se souhlasem žáků i jejich zákonných zástupců. Fotodokumentace z realizace aktivizujících výukových metod je součástí přílohy CH, ukázky žákovských prací a ukázky vyplněných dotazníků jsou uvedené v příloze I a J této diplomové práce.

6.1. První aktivizující výuková metoda – Induktivní metoda (inductive method)

Název aktivity: Pravidelná slovesa (*regular verbs*)

Třída: 5. B

Časová dotace: 35–40 minut

Cíle: žák se aktivně angažuje při formulování pravidla a pravopisných změn pro tvorbu kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém
žák správně tvoří kladný tvar pravidelných sloves v minulém čase prostém

Pomůcky: sada karet s pravidelnými slovesy – na jedné straně napsané anglické slovo, na straně druhé je jeho český překlad
magnety
barevné křídly

Průvodní slovo:

S žáky byl probírán minulý čas slovesa být a mít. Dle učebního plánu následuje minulý čas prostý pravidelných sloves. Snahou je, aby žáci sami formulovali gramatická pravidla, jelikož jsou při používání induktivní metody aktivnější, a lze tedy předpokládat, že si daný jev lépe zapamatují. Většinou žáci pracují ve dvojicích či skupinách. V uvedené vyučovací hodině je průběh aktivity upraven tak, aby byla realizovatelná s celou jazykovou skupinou najednou.

Průběh aktivity:

Učitel žákům sdělí, že dnes si budou povídat o tom, co se dělo v minulosti, ale nejdříve si musí zopakovat několik potřebných anglických slov. Učitel má v ruce připravené karty s pravidelnými slovesy. Slovesa na kartách žáci již znají, v této fázi vyučovací hodiny slovesa pouze opakuji. Učitel postupně vyvolává žáky, vždy jim ukáže kartu s českým překladem slovesa a požádá je, aby sloveso přeložili do anglického jazyka. Poté kartu otočí, aby všichni žáci viděli anglický překlad slovesa. Může žáky také vyzvat, aby na dané sloveso vymysleli jednoduchou anglickou větu v přítomném čase. Například žákovi ukáže kartu se slovesem pomáhat, žák sloveso přeloží „*help*“ a řekne jednoduchou větu „*I help my mum in the kitchen.*“ Tímto způsobem učitel s žáky zopakuje slovesa, na kterých se bude prezentovat tvorba kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém (viz seznam níže).

Seznam použitých pravidelných sloves:

- + ED: *clean, cook, end, enjoy, finish, help, learn, listen, look, need, paint, play, start, stay, talk, turn, visit, wait, walk, want, wash, watch, work*
- + D: *close, dance, change, like, live, love*
- + IED: *cry, hurry, study, tidy, try*
- Zdvojení + ED: *clap, stop*

Učitel žákům pomalu a zřetelně začne vyprávět příběh o Mary:

I talk to my friend Mary every day. Yesterday,

1. *I talk**ed** to her at school.*
2. *I visit**ed** her in the evening.*
3. *We stud**ied** for our English test.*
4. *Then she and her brother tid**ied** their room.*
5. *I help**ed** them.*
6. *After that we listen**ed** to music and danc**ed**.*
7. *I play**ed** the guitar.*
8. *They clapp**ed** their hands.*
9. *We enjoy**ed** it.*

Po každé větě zapíše použité sloveso v minulém čase na tabuli a barevnou křídou obtáhne/podtrhne pravopisnou změnu (viz věty výše).

Poté učitel každému žákovi přidělí dvě karty se slovesy a požádá ho, aby na tabuli zapsal tvary daných sloves v minulém čase prostém tak, jak bylo prezentováno při vyprávění příběhu (bez barevného vyznačení). Je vhodné žákům přidělit slovesa, u kterých se vyskytují různé pravopisné změny.

Po zapsání všech tvarů sloves na tabuli učitel vyzve žáky, aby vyhledali chyby, opravili je a zdůvodnili, proč daný tvar slovesa pozměnili. U každého slovesa podněcuje žáky k diskusi. V případě chybné opravy učitel na chybu upozorní, pokud tak tedy neučiní jiný žák, ale správný tvar slovesa žákům nevnučuje, naopak se snaží, aby žáci sami objevili pravidlo a dokázali odvodit správný tvar slovesa. Pokud žáci již další chybu na tabuli nenaleznou, přestože tam je, učitel pouze žáky upozorní, které sloveso je stále napsané chybně. Pravděpodobně největší problémy budou žákům činit slovesa, u kterých se změkčuje, popř. nezměkčuje písmeno Y, a zdvojuje poslední písmeno.

Po opravení všech chyb následuje shrnutí, při kterém žáci zformulují, jak se tvoří kladný tvar pravidelných sloves v minulém čase prostém a k jakým pravopisným změnám dochází.

Pravidlo: kladný tvar pravidelných sloves se tvoří příponou –ed: *work* → *worked*

Pravopisné změny:

- koncové němé –e odpadá: *live* → *lived*
- koncové –y po souhlásce se změkčí: *study* → *studied*
po samohlásce se nemění: *play* → *played*
- u sloves končících na skupinu hlásek souhláska + samohláska + souhláska dochází většinou ke zdvojování poslední souhlásky⁶:
stop → *stopped*

Zde je rovněž vhodné dovést žáky k poznatku, že kladné tvary pravidelných sloves v minulém čase prostém jsou pro všechny osoby stejné. Tohoto může učitel docílit dotazováním, např.: „*Mary tidied their room. Her brother tidied their room. I tidied their*

⁶ Tuto pravopisnou změnu žáci většinou neodvodí, ale velmi často si pamatují, u kterých sloves se tak děje. V používané učebnici jsou prezentovány pouze slovesa *stop* a *clap*.

room. We tidied their room. Is it the same?“ Při každém vyslovení slova „*tidied*“ ukáže na toto sloveso na tabuli.

Pro upevnění gramatického jevu učitel společně s žáky roztrídí slovesa na kartách do správných sloupečků na tabuli. Nejdříve učitel žákům zbylé karty se slovesy rozdá. Na tabuli nadepíše –ed, –d, –ied a zdvojení. Žáci po jednom chodí k tabuli a pomocí magnetů zařadí sloveso do správného sloupečku. Následuje společná kontrola správnosti.

Na roztríděných kartách se slovesy učitel s žáky nacvičí výslovnost přípony –ed. Jelikož rozdíl mezi vyslovovaným T a D splývá, je vhodné zaměřit se pouze na výslovnost ID. Učitel ukáže pár příkladů (*end, wait, need*), zřetelně tvary vysloví, nechá žáky zopakovat a pak je vyzve, aby určili další slovesa, která se takto budou vyslovovat. Žáci by měli odvodit, že slovesa v základním tvaru zakončená na T a D se v tomto čase vyslovují s ID na konci.

Poznámka:

Po objevení pravidla následuje fáze procvičovací. Zde může učitel využít aktivitu „*Dear Diary*“, při které žáci zapisují do fiktivních deníčků, co dělali včera (s omezením používat pouze představená pravidelná slovesa), např. „*I walked to school. We learned new vocabulary. I enjoyed it.*“ K zopakování tvorby kladných tvarů pravidelných sloves v minulém čase prostém se v praxi osvědčilo používat karty se slovy doplněné o kartičky s koncovkami v jiné barvě. Učitel či žák přikládá vhodnou koncovku ke slovesům a ostatní tak názorně vidí, k jaké pravopisné změně u sloves došlo (viz obrázek 3)⁷.

Není vhodné začít vysvětlovat gramatické pravidlo izolovaně, tedy zaměřit se jen na jeho formu, ale představit ho žákům i s jeho funkcí ve smysluplném kontextu, ve kterém mohou žáci danou gramatiku použít. V tomto případě vyprávění událostí minulých. Protože někteří žáci preferují nejdříve vysvětlení pravidla a poté jeho použití ve větách, je vhodné střídat indukční a deduktivní metodu, a tak vyjít vstříc jejich různým učebním stylům.

⁷ Vlastní zdroj



Obrázek 3: Karty s pravidelnými slovesy (vlastní zdroj)

Reflexe:

Realizace této přípravy byla velmi zdařilá a její průběh převážně hladký, i když několik změn bylo učiněno. Od zopakování pravidelných sloves pomocí karet se plynule přešlo k vyprávění příběhu o Mary. Oproti původnímu plánu slovesa na tabuli během příběhu psát byly použity předem připravené karty s danými slovesy s barevně vyznačenou příponou, které byly magnety na tabuli během vyprávění postupně připevněny (*talked*, *visited*, *studied*, *tidied*, *helped*, *listened*, *danced*, *played*, *clapped*, *enjoyed*). Psaní slov na tabuli by bylo zdoluhavé a karty zároveň sloužily jako osnova k vyprávěnému příběhu. Po prvním vyprávění bylo ale patrné, že žáci nechápou smysl a cíl příběhu, přestože jim cíl hodiny byl sdělen ihned na jejím začátku. Zřejmě se více soustředili na překlad vět a unikl jim záměr aktivity. A proto byl příběh vyprávěn ještě jednou s důrazem na slovo „*yesterday*“, které bylo přidáno před několik prvních vět. Příště by bylo vhodné při vyprávění příběhu automaticky zdůrazňovat slovo „*yesterday*“, nebo po jeho prvním přečtení upřesnit dobu vysvětlením „*not now, not tomorrow, but yesterday*“, aby byl příběh pro žáky pevně ukotven v minulosti.

Hodina probíhala převážně v mateřském jazyce (instrukce, společné vyvozování pravidel, práce s chybou), což ale nebylo na škodu, jelikož cílem bylo objevit a formulovat pravidlo a pravopisné změny při tvorbě kladného tvaru pravidelných sloves

v minulém čase prostém, čehož bylo dosaženo. Žákům ale bylo vysvětleno, že pro tyto účely bude využívána čeština, další část hodiny, jako vždy, bude v jazyce anglickém. Dle předpokladu žáci nevyvodili pravopisnou změnu se zdvojeňováním posledního písmena, ale při zápisu tohoto tvaru slovesa poslední písmeno zdvojili správně (pravděpodobně intuitivně odtušili podobnost s tvorbou „ingového“ tvaru sloves). U změkčování písmene Y chybu v napsaném tvaru slovesa na tabuli odhalili, a dokonce společně zformulovali, kdy ke změkčení písmena Y dochází a kdy nikoliv. Při třídění sloves do příslušných sloupců žáci učinili pouze tři chyby (zcela nesmyslně zařadili slovesa „need“ a „love“ do sloupce pro změkčení a sloveso „cook“ do sloupce pro zdvojení). Opravování chyb naopak přispělo k lepšímu uvědomění si pravopisných změn. Žáci také s pomocí příkladů poznali, že kladné tvary pravidelných sloves v minulém čase prostém jsou pro všechny osoby stejné, ale s výslovností přípony –ed jim muselo být pomoci. Postačilo ukázat na koncové písmeno slovesa v základním tvaru a pravidlo odvodili.

Z pohledu učitele byla tato hodina velmi přínosná, jelikož žákům bylo nové učivo předloženo tak, aby sami mohli aktivním zkoumáním nalézt souvislosti, v rámci skupiny se aktivně angažovali při formulování pravidla a pravopisných změn a dokázali věcně argumentovat, aniž by učitel do průběhu diskuse musel zasahovat. Navíc práce s chybou přispěla k lepšímu porozumění danému jazykovému jevu. Realizace této přípravy zabere celou vyučovací hodinu, a proto je nutné si na procvičování tvorby kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém vyhradit následující vyučovací hodinu.

6.2. Druhá aktivizující výuková metoda – Hra (game)

Název aktivity: *Touchdown*

Třída: 5. B

Časová dotace: 5–10 minut

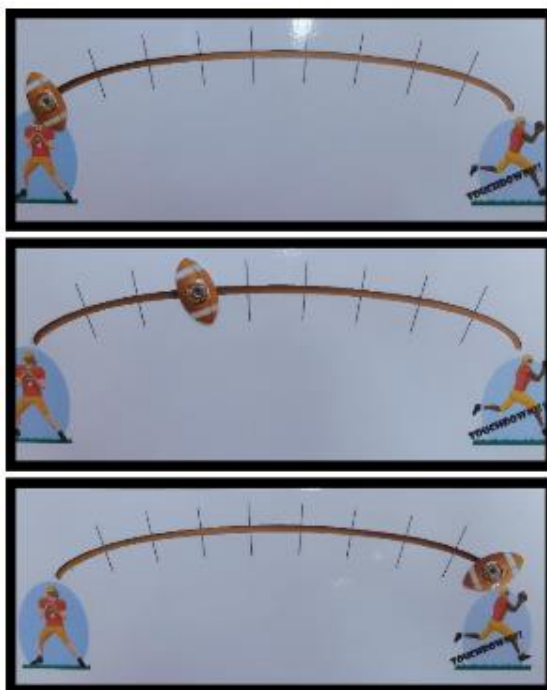
Cíle: žák správně tvoří kladný tvar pravidelných sloves v minulém čase prostém
 žák je aktivně zapojen po celou dobu hry
 žák je stimulován k dodržování pravidel hry

Pomůcky: stíratelné tabulky s fixem a hadříkem
hrací karta *Touchdown* (viz obrázek 4 a příloha C)⁸

Průvodní slovo:

Procvičování anglického jazyka je důležité, a proto je nutné zajistit, aby byli žáci v průběhu činnosti aktivně zapojeni po celou její dobu. Klasické hry na vyřazování nemají kýžený efekt, jelikož vyřazení žáci se činností již dále nezúčastní a nudí se. Inspirací k aktivizaci žáků se stala aktivita, při které učitel na základě odpovědí žáků posouval fotbalový míč mezi dvěma brankami nakreslenými na tabuli.⁹ Stačilo aktivitu přetvořit k použití pro jednotlivé žáky.

V minulé hodině žáci vyvozovali pravidlo pro tvorbu kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase včetně pravopisných změn. Tato druhá aktivita je zaměřena na ověření, jak dobře si žáci pravidlo zapamatovali, a proto byla zařazena ihned na začátek vyučovací hodiny, aby bylo možné s případnými potížemi dále pracovat.



Obrázek 4: Hrací karta Touchdown (vlastní zdroj)

⁸ Vlastní zdroj

⁹ Aktivita Fotbálek dostupná z: <http://www.english-corner.cz/gallery/detail/Fotb%C3%A1lek>

Průběh aktivity:

Všichni žáci mají stíratelnou tabulku, fix, hadřík a hrací kartu. Na této kartě jsou dva hráči amerického fotbalu, mezi nimi jeden posunovatelný míč a devět met. Cílem je přepravit míč přes devět met, tzn. devět správných odpovědí/správně napsaných slov na stíratelné tabulce. Učitel žákům zadává pravidelná slovesa v základním tvaru (např. *work, live, clean, study, play, stop* atd.), žáci tato slovesa zapisují v minulém čase na tabulky, po signálu slova ukáží. Žáci, kteří mají slova správně napsaná, posunou míč z jedné mety na druhou. Ostatní žáci zůstávají na stejné metě. Žák, který jako první přemístí svůj míč z první mety až na tu poslední, zvolá slovo „*Touchdown*“ a vyhrává/získá předem dohodnutou odměnu (plus/bod za aktivitu, jedničku atd.).

Poznámka:

Učitel může procvičovat nejenom gramatické jevy, ale také psanou formu anglických slov, při užití semaforů (viz obrázek 5) lze ověřit porozumění textu formou ANO/NE otázek, kdy učitel klade žákům zjišťovací otázky zaměřené na porozumění textu a žáci svou odpověď prezentují zvednutím/ukázáním příslušného semaforu (červený semafor pro odpověď „*No.*“ či „*False.*“, zelený pro odpověď „*Yes.*“ či „*True.*“, popř. žlutý pro odpověď „*I don't know.*“ či „*Doesn't say.*“. Aktivitu je možné taky ztížit posunem míče o jednu metu zpět v případě špatné odpovědi.



Obrázek 5: Semaforey (vlastní zdroj)

Největším úskalím této hry je kontrola odpovědí žáků a posunu míče na hrací kartě. V případě malých skupin je učitel schopen monitorovat práci žáků a dohlížet na dodržování pravidel. Bohužel u větších skupin je odkázán na žákův smysl pro fair play a na vzájemnou kontrolu žáků. Proto je důležité od počátku výuky vést žáky k dodržování pravidel, naučit je pomáhat učiteli při kontrole a vytipovat si žáky, kteří mají sklony k podvádění.

Reflexe:

Tato aktivita je u žáků velmi oblíbená a v hodinách anglického jazyka často využívána. Žáci již dobře znají její průběh, tudíž je příprava na samotnou hru otázkou okamžiku. Jelikož výzkumný vzorek tvoří málopočetná skupina, kontrola odpovědí a posunu míče byla zcela v kompetenci učitele. Před samotnou aktivitou byli žáci vyzváni, aby sami shrnuli pravidlo a pravopisné změny při tvorbě kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém, které byly pomocí induktivní metody vyučovány předešlou vyučovací hodinu. Žáci správně určili pravidlo a také pravopisnou změnu platící pro slovesa s ným –e a změkčení písmena Y. Pravopisnou změnu se zdvojením posledního písmena ve slově pouze vyjádřili příklady, které byly prezentovány při induktivní metodě. Cílem nebylo, aby si žáci pamatovali pravidla, ale aby dokázali pravidelná slovesa správně v daném čase zapsat, a proto bylo pravidlo pro zdvojování pouze ponecháno na úrovni příkladů.

Samotná příprava byla ihned v úvodu lehce pozměněna, jelikož žákům byla zpočátku poskytnuta vizuální opora v podobě karet s pravidelnými slovesy v anglickém jazyce, např. sloveso „work“. Cílem bylo zjistit, jaký typ chyb při zápisu tvarů sloves žáci udělají. Zda se bude jednat o chybu v procvičovaném pravidle, pak by bylo nutné pravidlo znovu žákům vysvětlit, nebo o chybu vyplývající z neznalosti základního tvaru slovesa. S vizuální oporou slovesa v základním tvaru se tato druhá možnost chyb eliminuje. Při druhém kole hry byla žákům slova již diktována v jazyce českém.

V prvním kole hry žáci činili chyby při zápisu na stíratelné tabulky pouze výjimečně, a to ve slovesech končících na písmeno Y. Někteří žáci si nebyli jistí, kdy se písmeno Y změkčuje a kdy nezměkčuje. Aniž by byli žáci vyzváni k objasnění pravidla, sami chybujícím žákům vysvětlili, v čem spočívá rozdíl. Ve druhém kole se již chyb objevilo více, jelikož si žáci nebyli jisti podobou slovesa v základním tvaru. Chyby byly například ve slovesech „hurry“ (psali „huried“), „live“ (psali „lifed“),

„listen“ (psali „lisened“). Toto poukázalo na nutnost ještě s žáky procvičit pravopis sloves v základním tvaru. Při tvorbě minulého času pravidelných sloves ale nechybovali. Na konci každého kola bylo ve skupině mnoho žáků, kteří zvolali slovo „Touchdown“ a obdrželi plusový bod.

V průběhu hry nenastaly žádné komplikace, časový plán byl dodržen, žáci respektovali pravidla, aktivně zapojeni byli všichni žáci po celou dobu jejího průběhu, čímž byl čas určený na procvičování jazykového jevu maximálně využit. Většina žáků také prokázala, že i vzdělávací cíl byl naplněn, jelikož 8 žáků z 9 přítomných zcela správně tvořilo kladný tvar pravidelných sloves v minulém čase prostém v prvním kole hry a 6 žáků v druhém kole hry. Navíc při hře jsou žáci zapojeni do činnosti, která je baví a při které se snaží, a ani si neuvědomí, že se učí a že odvádí dobrou školní práci. Přesto je nutné i v dalších hodinách procvičit a upevnit gramatická pravidla, ať už tříděním pravidelných sloves do příslušných skupin, prací s chybou či při vlastním písemném projevu, ve kterém se žáci mohou zosobnit, např. psaním vlastního deníku.

6.3. Třetí aktivizující výuková metoda – Slovní mapa (word map)

Název aktivity: Zvířata (*animals*)

Třída: 5. B

Časová dotace: 35–40 minut

Cíle: žák ovládá vybranou slovní zásobu z tématu „*animals*“ slovem i písmem

žák aktivně tvoří slovní mapu

žák je povzbuzen k dohledávání neznámých slov ve slovníku

Pomůcky: nakopírovaná slovní mapa (viz obrázek 6 a příloha D)¹⁰

obrázkové karty obydlí (*forest, zoo, home, farm*)

magnety

obrázkové karty vybraných zvířat s magnety

česko-anglické kapesní slovníky

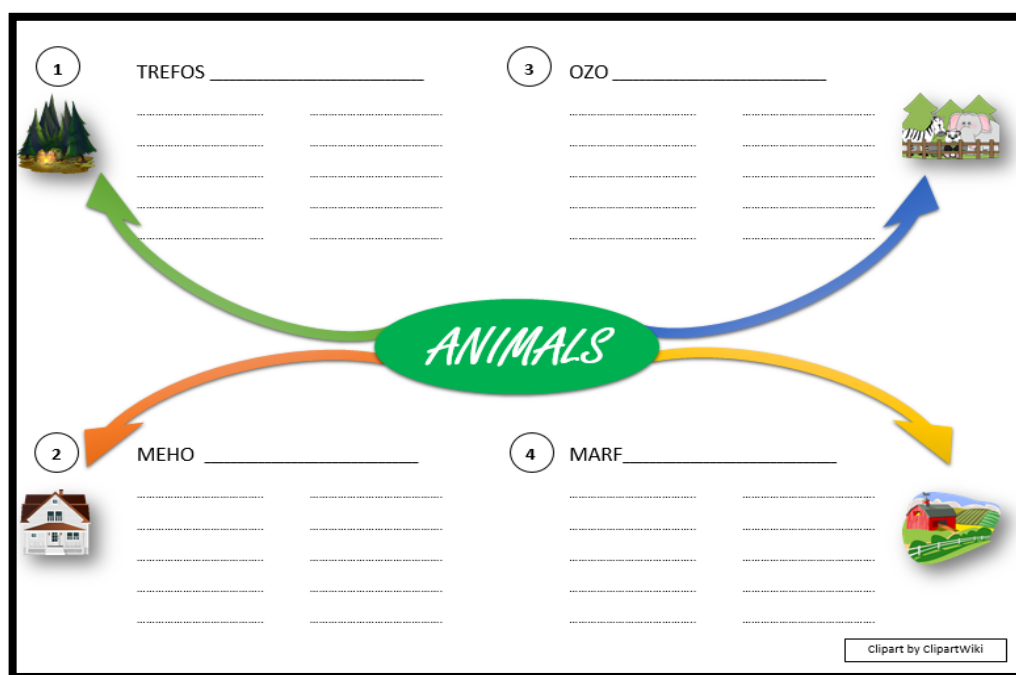
¹⁰ Vlastní zdroj

Průvodní slovo:

S žáky byla před vypuknutím pandemie probírána a rozšířena slovní zásoba okruhů „*Farm animals*“ a „*Wild animals*“. Na začátku školního roku si také rozšířili slovní zásobu z okruhu „*Pets*“. Třetí aktivita byla zařazena do výuky se záměrem, aby si žáci zopakovali slovíčka probíraná během školního roku, procvičili jejich psanou formu, dokázali si neznámé slovo dohledat ve slovníku a zároveň si uvědomili, jaké množství slovíček z jednoho okruhu se během roku naučili. Také bylo potřeba zjistit, jak se žákům se slovní mapou pracuje, a zda by nebylo vhodné využít tvorby slovních map k založení žákovských tematických slovníků.

Průběh aktivity:

Učitel sdělí žákům, že si v hodině zopakují dříve probíranou slovní zásobu z tématu „*animals*“, a to pro ně trochu netradičním způsobem. Nejdříve jim rozdá nakopírovanou slovní mapu (viz obrázek 6), mezi žáky také rozdělí obrázky zvířat (viz seznam níže) s magnety a česko-anglický kapesní slovník. Na tabuli je jedna nevyplněná mapa předkreslena, místa (*forest, zoo, home, farm* ve formě přesmyček) jsou znázorněna pomocí obrázkových karet připevněných na tabuli magnetem. Učitel doprostřed této mapy napíše anglické slovo odpovídající tématu, které se bude probírat, v tomto případě „*ANIMALS*“.



Obrázek 6: Slovní mapa (vlastní zdroj)

Nejdříve žáci správně rozluští přesmyčky míst, kde daná zvířata žijí (*forest, zoo, home, farm*), poté vybraný žák na příslušnou linku na tabuli tento název napíše a vyhláskuje. Následuje správné přiřazení zvířete k jeho obydlí. Žáci chodí k tabuli a připevní přidělený obrázek zvířete ke správnému obydlí se slovním doprovodem: „*It lives in the forest/in the zoo/on the farm/at home.*“ Učitel kontroluje správnost.

Posléze učitel vyzve žáky, aby na příslušné linky svých pracovních listů napsali anglické názvy zvířat z tabule. Žáci většinu slov již znají slovem i písmem, neznámá slova dohledají ve slovnících (*deer, fox, hedgehog, squirrel, wolf*). Žáci mají možnost na prázdné linky ve svých pracovních listech dopsat svá vlastní slovíčka z dané skupiny zvířat.

Ke konci aktivity vybraní žáci zapíší k obrázkům na tabuli také odpovídající anglické slovo, jehož správnost učitel s žáky zkontroluje. Například k obrázku lišky žák napíše odpovídající anglické slovo „*fox*“. Učitel vyzve žáky, aby identifikovali nově přidaná slovíčka z tabule. U těchto slov je nutné s žáky nacvičit výslovnost. K tomuto použije aktivitu „*Vanishing pictures*“ (viz poznámka).

Ve zbylém čase učitel využije slovní mapu na tabuli k dalším aktivitám, např. k dotazování (*Which animal is the biggest/heaviest?, Which animals give us milk/wool/leather/feather/eggs?, Which animal hasn't got any legs?, What is your favourite animal?* atd.), nebo k práci s chybou (žáci mají zavřené oči, učitel prohází některé obrázky, žáci poté hledají chyby).

Seznam zvířat rozdělených dle místa, kde žijí (nově představená slovní zásoba je vyznačena červeně):

Forest: bear, *deer, fox, hedgehog, owl, snake, squirrel, wolf*

Zoo: elephant, giraffe, hippo, lion, monkey, rhino, tiger, zebra

Home: budgie, cat, dog, fish, hamster, mouse, guinea pig, rabbit

Farm: chick, cow, donkey, goat, goose, horse, pig, sheep

Poznámka:

Slovní mapa je zjednodušenou verzí myšlenkové mapy, při které jsou žákům prezentovány skupiny vzájemně souvisejících slov (*lexical sets*). Slovní mapa může být použita různými způsoby. Žáci mohou slovní mapu postupně doplňovat podle toho, jak se jednotlivé skupiny vzájemně souvisejících slov učí, tedy ji postupně rozšiřovat.

Další varianta, která je uvedena v této přípravě, je shrnutí, procvičení a rozšíření slovní zásoby již probíraných skupin. Žákům se v průběhu let odděleně prezentují jednotlivé skupiny zvířat: zvířata na farmě, zvířata v zoo, domácí mazlíčkové a někdy opomíjená divoká zvířata v lese. V této aktivitě si žáci propojí všechny tyto skupiny, zopakují a upevní slovní zásobu. Žáci také mohou slovní mapu rozšiřovat o další slovní zásobu vztahující se k tématu a vytvářet si tak vlastní tematický slovník, který může být obohacený i o jejich obrázkový doprovod.

Pokud při slovní mapě učitel využije obrázkové karty, může k následnému procvičení a upevnění slovní zásoby a její výslovnosti použít aktivity s obrázkovými kartami. K procvičení slovní zásoby jsou níže představeny aktivity, které vedou k povzbuzení žáků, motivují je a vedou tedy k zapamatování slovní zásoby:

- „*Flash*“ – učitel drží obrázkové karty v ruce tak, aby žáci obrázek neviděli. Následně žákům velmi rychle ukáže obrázek na kartě a zase ho schová. Žáci říkají, co je na kartě.
- „*Hidden picture*“ – učitel obrázkové karty drží v ruce obrázkem k žákům. Obrázek je ale zakrytý neprůhlednou kartou. Učitel pomalu odhaluje obrázek a žáci hádají, co se na kartičce skrývá za obrázek.
- „*Vanishing pictures*“ – učitel na tabuli do jedné řady připevní obrázkové karty (u menších dětí nejlépe 6 karet, u starších až 10), a poté s žáky postupně rytmicky vyjmenovává obrázky tak, jak jdou v řadě za sebou (možno doprovodit i luskáním prstů pro lepší rytmitizaci). Když už jsou si žáci jistí ve vyjmenování slov v řadě, učitel postupně odebírá karty zleva doprava a stále s žáky vyjmenovává celou řadu v rytmu, přestože karet na tabuli ubývá. Nakonec na tabuli nezbyde žádná karta, ale žáci dokáží slova vyjmenovat i bez vizuální opory.
- „*What is missing?*“ – obrázkové karty jsou připevněny na tabuli. Učitel žáky vyzve (může doprovodit i předvedením): „*Close your eyes. Cover them with your hands.*“ Z tabule odebere jednu kartu a vyzve žáky: „*Open your eyes. What's missing?*“ Žáci hádají, který obrázek z tabule zmizel. Úkol může učitel také ztížit tím, že z tabule odebere i více karet najednou.
- „*Lip reading*“ – učitel si vyžádá pozornost žáků: „*Everybody, look this way, please. Are you ready? I'm going to say one of the words and I want*

you to tell me what it is. Are you ready?“ Až se ujistí, že má pozornost žáků, učitel zřetelně otevírá pusku a dané slovo pouze artikuluje. Úkolem žáků je uhodnout, co chtěl říci.

- „*Riddles*“ – učitel říká jednoduché hádanky vztahující se ke slovní zásobě na tabuli a žáci hádají, které slovo z tabule je řešením hádanky.
- „*Correct the mistakes*“ – pokud je u obrázkových karet k dispozici také odpovídající anglické slovo, ať už napsané na kartě či na tabuli, může učitel vyzvat žáky, aby zavřeli oči, a on mezitím prohodí/zamíchá obrázky a slova. Úkolem žáků je najít a opravit chyby.

Použití slovní mapy je vhodné i k zopakování slovní zásoby po ukončení kapitoly nebo v přípravných fázích před poslechovým cvičením či čtením, kdy je nutné žáky namotivovat a připravit na následnou činnost. V těchto případech je mapa zakreslena jen na tabuli a na její tvorbě se podílí všichni žáci.

Reflexe:

Celkový dojem z odučené aktivity je velmi dobrý. Žáci překvapili svým přístupem, jelikož u nich i tato klidnější metoda měla velký úspěch a aktivně se zapojovali do jednotlivých činností. Úvodní činnosti (přesmyčky, třídění) žáky vhodně namotivovaly k samotné činnosti se slovní mapou. U třídění občas chybovali při volbě správné předložky u daného obydlí, a proto byla po roztrídění obrázků zvířat na tabuli začleněna rychlá aktivita, při které byli žáci po ukázání na dané zvíře tázáni „*Where does it live?*“, na což odpovídali celou větou s užitím vhodné předložky. Celá tato část probíhala pouze v anglickém jazyce.

Při práci se slovníkem bylo patrné, že někteří žáci ve slovníku vyhledávají také slova, která by už měli znát. Nejčastěji si nebyli jistí psanou formou těchto známých slov: „*giraffe*“ (psáno „*girrafe*“), „*guinea pig*“ (psáno „*gunea*“), „*budgie*“ (psáno „*badgie*“), „*elephant*“ (psáno „*elefant*“), „*rhino*“ (psáno „*rihno*“), „*bear*“ (psáno „*beer*“), „*donkey*“ (psáno „*dankey*“). V neznámých slovech nechybovali. Při kontrole vyplněných slovních map byly chyby pouze výjimečně, a to ve výše uvedených slovech. Odlišnost psané formy slov od jejich výslovnosti a zdvojování některých písmen žákům často při zápisu slovní zásoby činí problémy, proto i zde je nutné se k dané slovní zásobě ještě vrátit a procvičit, například psaním slov na stíratelné tabulky či hláskováním.

Tuto aktivitu i s úvodními a navazujícími činnostmi je nutné naplánovat na celou vyučovací hodinu. Některým žákům vyplnění slovní mapy nezabralo moc času (ve volném čase doplňovali do mapy vlastní příklady zvířat), jiným to naopak trvalo déle. Zde by bylo pro příště vhodné žákům stanovit časový limit, do kterého mají mapu vyplnit, např. 20 minut, čímž by se také žákům omezil čas na práci se slovníkem a museli by se více spolehnout na své předešlé znalosti. V závěru vyučovací hodiny se s žáky nacvičila výslovnost nových slov a bylo jim položeno několik otázek ke zvířatům ze slovní mapy. Plán byl dodržen, ale původně bylo zamýšleno s žáky procvičit slovní zásobu i s využitím her s obrázkovými kartami (*What is missing? Lip reading* atd.), což se již nestihlo. Potenciál slovní mapy v jedné vyučovací hodině nebyl zcela využit, a bylo by vhodné se k práci s ní ještě vrátit.

V takto malé jazykové skupině se práce žáků a jejich zapojení velmi dobře monitorovaly. V průběhu vyučovací hodiny byli žáci stimulováni, aby využili svých předchozích poznatků a zároveň byli nuceni aktivně dohledat neznámá slova ve slovníku, propojili si dílčí tematické celky a vyrobili si výbornou vizuální pomůcku k prezentaci určité slovní zásoby. Dokonce práce se slovníkem oslovila i žáky, kteří se v hodinách méně projevují. Žákům se celkově aktivita líbila a vyslovili přání vytvořit si slovní mapy také na jiné tematické celky. Výchovně-vzdělávacích cílů bylo až na výše zmíněné výjimky dosaženo.

6.4. Čtvrtá aktivizující výuková metoda – Metoda celkové fyzické odpovědi (Total Physical Response – TPR)

Název aktivity:	<i>Simon says</i>
Třída:	5. B
Časová dotace:	5–10 minut
Cíle:	žák aktivně pohybem vyjádří slyšené slovo žák je stimulován k tvorbě vlastních příkazů
Pomůcky:	seznam pokynů pro učitele (viz příloha E) ¹¹

¹¹ Vlastní zdroj

Průvodní slovo:

Hra „*Simon says*“ je klasickým příkladem hry založené na metodě TPR (*Total Physical Response*)¹². Navíc žáky neomrzí a učitel ji může použít v úvodu hodiny, na jejím konci, nebo když je potřeba žáky trochu protáhnout. Jelikož tuto hru žáci velmi často v hodinách vyžadují, bylo potřeba hru zpestřit. Cílem bylo hru učinit pro žáky ještě zajímavější, ale hlavně složitější, jelikož vyřadit žáky bylo čím dál tím těžší. Proto byly zařazovány složitější pokyny se slovní zásobou, která se v používaných učebnicích nevyskytuje, a zadáváno více pokynů najednou (např. „*rub your tummy and scratch your chin*“). Tato čtvrtá aktivita byla zařazena na konci vyučovací hodiny s cílem žáky po delší sedavé činnosti při práci s textem protáhnout a také procvičit odposlech hláskovaných slov z okruhu „*animals*“, např. pokyny „*fly like a B-I-R-D*“, „*be (a) M-O-N-K-E-Y*“, „*clean your face like a C-A-T*“.

Průběh aktivity:

Učitel nejdříve zajistí, aby žáci měli kolem sebe při předvádění pokynů dostatek prostoru. Poté jim nahlas a srozumitelně zadává pokyny, které žáci vyjádří pohybem. Pro hladší průběh aktivity a plynulé zadávání pokynů je důležité mít jejich předem připravený seznam. Při klasické verzi „*Simon says*“ žáci předvádějí pohyb pouze tehdy, pokud učitel řekne formuli „*Simon says*.“ Pokud tuto formuli neřekne, nebo použije jiné jméno (např. *Diamond, Susan, John, Paul* atd.), žáci nesmí pokyn vykonat. Poslouchají tedy pouze pokyny od Simona. Pokud pokyn nevykonají, nebo ho předvedou chybně, nebo reagují na pokyn od někoho jiného, než je Simon, vypadávají. Žák, který jako poslední zůstane stát, získá předem dohodnutou odměnu (plus/bod za aktivitu, jedničku atd.).

Při průběhu aktivity učitel použije tyto obměny:

- „*Faster, faster*“ – učitel/Simon zadává pokyny čím dál tím rychleji.
- „*Be Simon*“ – žáci hrají roli Simona, ve které se střídají buď po zadání jednoho pokynu, nebo po předem stanovené době. S žáky se v praxi

¹² TPR neboli metoda celkové fyzické odpovědi je založena na podobnosti učení se cizímu jazyku s prvotním osvojováním mateřského jazyka, který funguje na principu: poslechnout-rozumět-reagovat. Hlavním cílem TPR je seznámit žáka s cizím jazykem, naučit ho slovní zásobu pomocí pokynů či příkazů, rozvíjet poslech s porozuměním, který později vede k jazykové produkci (Betáková, Homolová a Štulrajterová 2017).

osvědčilo střídání po jednom pokynu, kdy se zpravidla střídají podle zasedacího pořádku, pořadí v kruhu (mohou i podle abecedy/pořadí v třídní knize). Žák v roli Simona pokyn nevykonává, pouze s učitelem kontroluje své spolužáky. Role Simona se mezi žáky střídá, a to i v případě, že žák již předtím vypadl.

- „*Spell it*“ – učitel/Simon pokyny (nebo jejich část) hláskuje, např. „*touch your N-O-S-E*“, „*S-I-T*“, „*be (a) L-I-O-N*“. U pokynů, které začínají slovem „*BE*“, je lepší vynechávat neurčitý člen „*a/an*“, jelikož žáky mate při odposlechu hláskovaných slov.

Poznámka:

Žáci mohou namísto vypadávání dostávat pokutové žetony, čímž učitel zajistí, aby byli žáci aktivní po celou dobu aktivity. Žák s nejnižším počtem pokutových žetonů získá předem dohodnutou odměnu.

V případě větších skupin je obtížné kontrolovat všechny žáky najednou. A proto je vhodné vést žáky k vzájemné kontrole, nebo požádat dalšího žáka, aby učiteli při kontrole ostatních pomáhal. Tento žák může také fungovat jako druhý Simon, který se v zadávání pokynů s učitelem střídá.

Reflexe:

Při hře „*Simon says*“ se zapojují všichni žáci a ani tato realizace nebyla jiná. Celá aktivita probíhala pouze v cílovém jazyce a vzhledem k velikosti jazykové skupiny byl všem žákům poskytnut dostatečný prostor pro vlastní jazykovou produkci. Každý žák v průběhu hry zadal svým spolužákům několik pokynů. Překvapením byla snaha některých žáků napodobit učitele a zadávat více pokynů najednou. Nejčastěji žáci chybovali, když se snažili odposlechnout či zadat pokyn s využitím hláskování. Do budoucna je nutné žákům poskytnout větší prostor k procvičení hláskování slov a zaměřit se na písmena, která jim dělají největší potíže (C, E, G, H, I, J, S, Y). Výchovně-vzdělávacích cílů bylo dosaženo, žákům se aktivita líbila, všichni se angažovali při zadávání vlastních pokynů a se západem pokyny předváděli. Celkový dojem z realizace je velmi dobrý, jelikož je u žáků patrné, že při této hře u nich odpadá ostych z mluveného projevu a s každou její realizací jsou smělejší v používání cílového jazyka. Časová dotace odpovídá realitě. Přípravu není potřeba nijak upravovat.

6.5. Pátá aktivizující výuková metoda – Hraní rolí (Role-play)

Název aktivity: Kdo jsi? (*Who are you?*)

Třída: 5. B

Časová dotace: 35–40 minut

Cíle: žák zná a používá základní tázací zájmena (*who, what, where, when, how, which, whose, why*)

žák se aktivně dotazuje na chybějící informace

žák na základě poslechu identifikuje chybný údaj a opraví ho

Pomůcky: karty s tázacími zájmeny - na jedné straně slovo napsané anglicky, na straně druhé je jeho český překlad¹³

magnety

pracovní list „*Personal information – solution*“ (viz příloha F) – pro učitele¹⁴

pracovní list „*Personal information – to cut*“ (viz příloha G) – rozstříhané postavy pro vybrané žáky¹⁵

pracovní list „*Personal information*“ (viz příloha H) – pro každého žáka jeden¹⁶

Průvodní slovo:

Pravidelně na konci školního roku si žáci zopakují tázací zájmena a jejich použití v základních osobních otázkách, jelikož se žákům, kteří o prázdninách cestují do zahraničí, mohou tyto otázky hodit. Žáci většinou pracují ve dvojicích a navzájem si předávají chybějící informace. Vzhledem k opatřením bylo nutné aktivitu poupravit tak, aby byla realizovatelná s celou jazykovou skupinou najednou. Žáci se během školního roku učili číst a zapisovat datum, britskou adresu a telefonní čísla, rozšířili si slovní zásobu o nová povolání, která budou potřebovat pro aktivity zadané v pracovním listě, a také procvičovali hláskování anglických slov. Jelikož si žáci zopakovali tázací

¹³ Vlastní zdroj

¹⁴ Vlastní zdroj

¹⁵ Vlastní zdroj

¹⁶ Vlastní zdroj

zájmena v minulé hodině, tato vyučovací hodina byla zaměřena na jejich praktické využití.

Průběh aktivity:

Učitel žákům sdělí, že dnes si zahrají na reportéry, kteří budou dělat rozhovor s tajemnou postavou. Ale nejdříve je potřeba procvičit otázky, které se jim při tiskové konferenci s tajemnou postavou mohou hodit. Učitel má na tabuli magnety připevněné karty s tázacími zájmeny. Žáci vidí jejich český překlad. Učitel postupně vyvolává žáky k tabuli. Žák si vybere jednu kartu, tázací zájmeno přeloží do anglického jazyka a řekne jednu otázku, která na dané slovo začíná. Správnost vytvořených otázek kontroluje nejenom učitel, ale také zbylí žáci. Učitel vyzve žáky, zda je nenapadne další otázka s daným tázacím zájmenem. Takto procvičí všechna zájmena na kartách.

Učitel každému žáku rozdává pracovní list (*Personal information*) a vysvětlí jim průběh aktivity. Jeden vybraný žák bude představovat tajemnou osobu, zbylí spolužáci budou reportéři, kteří na tiskové konferenci mají za úkol zjistit o tajemné osobě všechny požadované informace (jméno, věk, datum narození, stát, adresu, povolání a telefonní číslo). Poté vybere jednoho žáka, nejlépe dobrovolníka, který bude představovat tajemnou osobu. Tento žák obdrží kartu, na které má všechny informace k dané postavě napsané (rozstříhaný pracovní list „*Personal information – to cut*“). Postavy jsou označeny čísly, aby žáci přesně věděli, který sloupeček ve svém pracovním listě mají vyplňovat. Učitel má k dispozici pracovní list s řešením (*Personal information – solution*).

Vybraný žák se posadí na židli před tabuli a jeho spolužáci se jej dotazují na chybějící informace ve svém pracovním listě. V případě názvů jej mohou požádat o vyhláskování slov. Žáci se při tvorbě otázek střídají tak, jak je to běžné na tiskových konferencích. Dotazovaný žák jim poskytuje informace ze své karty. Procvičuje se tvorba těchto otázek:

- *What's your first/last name?*
- *How old are you?*
- *When is your birthday?*
- *Where are you from?*
- *Where do you live?*
- *What's your address?*

- *What's your job? What do you do?*
- *What's your phone number?*

Pracovní list obsahuje celkem čtyři postavy. U tabule se tedy mohou prostřídat čtyři žáci. U první postavy žák doplňuje pouze pár chybějících informací, u druhé postavy chybí již více údajů, třetí postava je založena na práci s chybou (učitel ve svém řešení má chybně zapsané údaje vyznačené červenou barvou), kterou mají žáci na základě poslechu identifikovat a opravit, u čtvrté postavy chybí všechny údaje a na doplňování je pro žáky nejtěžší.

Učitel v průběhu aktivity kontroluje, zda žáci tvoří otázky správně, zda jsou jim správně zodpovězeny a také monitoruje vyplňování pracovních listů. Zde je vhodné zaměřit se na žáky, u nichž učitel předpokládá výskyt nějakého problému (s hláskováním, v zápisu dat, telefonních čísel atd.). Chyby neopravuje, pouze si je poznamená. Po každé vyplněné postavě proběhne společná kontrola doplňovaných údajů a určí se nejlepší reportér/reportéři, kteří získají předem domluvenou odměnu (plus/bod za aktivitu, jedničku atd.). Vyplněné pracovní listy mohou kontrolovat žáci mezi sebou, aby se předešlo podvádění. Učitel také s žáky probere chyby, které v průběhu aktivity udělali. Je efektivní nechat žáky, aby společně ve větách chyby našli a také je opravili.

Poznámka:

Využití čtvrté postavy může být různé. Učitel může opět vyzvat žáka, aby odpovídal na kladené otázky spolužákům, nebo může tuto postavu žákům zodpovídat sám, nebo může údaje žákům přednášet bez dotazování, kdy žáci na základě plynulého poslechu doplňují chybějící informace do pracovního listu. Pokud jim nějaký údaj při poslechu unikl, mohou se učitele dodatečně dotázat.

Pracovní list se může také použít pro práci ve dvojici až čtveřici, obzvláště v případě heterogenní skupiny je možné vhodnou volbou postavy zvolit přiměřenou obtížnost pro daného žáka. Navíc prázdná kolonka pro čtvrtou postavu může být využita pro vlastní postavy, které si žáci mohou připravit na papír.

Reflexe:

Pocity z realizace této přípravy jsou smíšené. Žáci byli nadšeni představou tajemné postavy, která bude zpovídána zvědavými reportéry, a proto se oproti předpokladu hlásilo příliš mnoho dobrovolníků, kteří chtěli tajemnou postavu ztvárnit. Bohužel připraveny byly pouze čtyři charaktery, a navíc byl i čas na realizaci vymezen jednou vyučovací hodinou. U některých žáků bylo patrné zklamání, že nemohli být tajemnou postavou právě oni. Při realizaci ve dvojicích by se tomuto předešlo, jelikož by se žáci v roli reportéra a tajemné postavy prostřídali. V závěru hodiny bylo žákům přislíbeno ještě jedno zařazení této aktivity do výuky s tím, že si charakter připraví sami.

Při úvodní aktivitě, ve které žáci překládali tázací zájmena do anglického jazyka a tvořili vlastní otázky s daným tázacím zájmenem, se zapojili všichni žáci, jelikož byli k tabuli cíleně vyvoláváni. Při tvorbě dalších otázek s daným zájmenem byla většina žáků také aktivní. Chybovali pouze v překladu zájmena „*whose*“, což bylo ihned objasněno a procvičeno na několik příkladech ze třídy (*Whose pen is it?*, *Whose bag is it?* atd.). Tato část výuky probíhala rychle, plynule a nebylo třeba ji nijak měnit.

Při samotné tiskové konferenci se do zpovídání zapojili všichni žáci, někteří více, jiní zase méně, ale každý žák se v průběhu celé aktivity několikrát dotazoval, aniž by učitel musel zasahovat a průběh usměrňovat. Nejčastější chyba byla v otázce „*Where are you from?*“, jelikož žáci tuto otázku kombinovali s otázkou „*Where do you live?*“ a chybně se ptali „*Where do you from?*“ či „*Where are you live?*“. Vhodné by bylo osobní otázky ještě procvičit, například formou drilu (nejlépe s využitím rytmy) či využít práce s chybou. Také v úvodu aktivity by měl učitel nejdříve žákům připomenout, jak se dotázat, když napoprvé neporozumí předávané informaci, jelikož se žáci ihned u prvního charakteru učitele ptali, jak se tajemné postavy zeptají na určité písmeno ve slově („*Can you spell the first/second/third letter, please?*“), otázku „*Can you repeat it?*“ začali používat automaticky sami, jelikož se s ní běžně při výuce setkávají. V této fázi se nejčastěji vyskytovaly chyby v hláskování jmen a názvů a ve sdělování telefonního čísla. Vhodné by bylo s žáky v některé z předchozích hodin ještě procvičit hláskování písmen anglické abecedy a čtení telefonních čísel, např. formou nějaké hry.

Průběh celé vyučovací hodiny byl převážně plynulý, učitel nemusel do jednotlivých činností příliš zasahovat, žáci v tvorbě otázek chybovali minimálně,

chyby v hláskování a čtení telefonních čísel byly okamžitě opravovány, při práci s chybou většina žáků správně chybu identifikovala a opravila (spíše z nepozornosti si někteří nevšimli chyby v názvu ulice a chybně ponechali „*Biker*“ namísto „*Baker*“). Všechny čtyři charaktery prezentovali sami žáci (oproti původnímu plánu poslední charakter žákům přednést). Při společné kontrole údajů byla využita kontrola ve dvojici, kdy si žáci navzájem prohodili a opravovali své pracovní listy. Údaje u posledního charakteru z důvodu časové tísně (aby se stihli rozdat a vyplnit dotazníky) zkontroloval vyučující po hodině a až na občasné chyby v pravopisu slov byly v pořádku.

Žáci byli velmi aktivní, aktivita u nich měla úspěch a až na vysvětlení průběhu a rozbor chyb hodina probíhala v cílovém jazyce. Výchovně-vzdělávacích cílů bylo dosaženo. Z pedagogického hlediska byla tato realizace tou nejnáročnější, ať už z hlediska kontroly správnosti použití jazyka, tak i z monitoringu zápisu údajů do pracovního listu, ale z výše uvedených aktivit byla pro žáky nejpřínosnější, jelikož byli stimulováni k tvorbě základních osobních otázek, k dotazování na chybějící informaci a k ověřování správnosti zadaných údajů, což mohou využít o prázdninách při cestě do zahraničí. Právě tato aktivita žákům ukazuje smysl učení, jelikož přiklání naučené poznatky k praxi, což je jeden ze způsobů, jak žáky motivovat k učení.

7. Výsledky výzkumného šetření

Odpovědi na výzkumné otázky vycházejí z údajů získaných pomocí evaluačního dotazníku, který byl žákům zadán na konci každé odučené metody, a z reflexí realizovaných metod. Výsledky získané pomocí dotazníkového šetření jsou názorně zpracovány pomocí grafů. V rámci šetření bylo vybráno celkem 43 dotazníků od devíti respondentů.

7.1. Výzkumná otázka č. 1

Výzkumná otázka:

Lze aktivizující výukové metody zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny anglického jazyka?

Předpoklad:

Aktivizující výukové metody lze zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny.

Zodpovězení první výzkumné otázky vychází z realizace aktivizujících výukových metod. V rámci praktického šetření bylo s žáky realizováno celkem pět metod: induktivní metoda, hra, slovní mapa, metoda TPR a hraní rolí. Hra „Touchdown“ byla zařazena ihned v úvodu vyučovací hodiny, induktivní metoda, slovní mapa a hraní rolí se realizovaly v její hlavní části a metoda TPR byla nasazena až v závěru vyučovací hodiny. Z hlediska časového rozložení realizovaných metod lze říci, že aktivizující výukové metody je možné zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny anglického jazyka.

Avšak důležitější je zaměřit se na vhodnost nasazení těchto metod do jednotlivých fází vyučovací hodiny, jejichž názvy se odvíjí od způsobu práce s daným učivem a jeho prezentace. Zormanová (2014) uvádí pět fází výuky: motivační, expoziční, fixační, diagnostickou a aplikační. Všechny tyto fáze nemusí být realizovány v jedné vyučovací hodině. Někdy jsou ve vyučovací hodině zastoupeny jen některé z nich, mohou se také opakovat či být v různém pořadí, ale většinou na sebe navazují či souběžně prolínají v průběhu celého vyučovacího procesu. Přestože bylo v rámci praktického šetření realizováno pouze pět aktivizujících výukových metod, uplatnily se ve všech výše uvedených fázích vyučovací hodiny. V motivační fázi výuky se například objevily

přesmyčky a třídění se zvířátky, při kterých se žáci zábavnou formou připravili na práci se slovní mapou. V expoziční fázi byla realizována induktivní metoda, ve které byla žákům nově prezentována tvorba kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém. Ve fixační fázi si žáci procvičovali psanou formu slov z tematického okruhu „*animals*“ či procvičovali pokyny při metodě TPR. Diagnostická fáze výuky byla zaměřena na ověření, zda si žáci správně zapamatovali tvorbu kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém a byla realizována pro žáky lákavou formou, a to hrou „*Touchdown*“. A v neposlední řadě si také žáci v aplikační fázi výuky prakticky ozkoušeli znalost základních osobních otázek prostřednictvím hraní rolí, kdy ztvárnili tajemnou postavu a zvědavé reportéry.

Na základě výše uvedeného lze vyslovit závěr pro výzkumnou otázku č. 1, aktivizující výukové metody lze zařadit do jakékoliv části vyučovací hodiny anglického jazyka.

7.2. Výzkumná otázka č. 2

Výzkumná otázka:

Jsou žáci při užití aktivizující výukové metody aktivně zapojeni do výuky?

Předpoklad:

Žáci jsou při užití aktivizující výukové metody aktivně zapojeni do výuky.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na aktivní zapojení žáků do výuky, při které jsou použity aktivizující výukové metody. Výsledky této výzkumné otázky jsou interpretovány na základě dat získaných z odpovědí na jednu dotazníkovou položku, tedy na jedno tvrzení, a z reflexe realizovaných metod s oporou v teorii prezentované v teoretické části této diplomové práce.

V evaluačním dotazníku, který žáci vyplňovali ihned po realizaci jednotlivých metod, žáci vyjadřovali míru souhlasu a nesouhlasu s tvrzením „Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a.“ V celkovém souhrnu ze všech pěti realizovaných příprav se do výuky cítily zapojeny více jak dvě třetiny žáků, přesněji 70% žáků (30 odpovědí), kteří zvolili možnost určitě ano. Čtvrtina žáků, tj. 25% žáků (11 odpovědí), zvolila možnost spíše ano a pouhých 5% žáků (2 odpovědi) zakroužkovalo možnost spíše ne. Poslední možnost, určitě ne, nezvolil žádný žák.

Z výše uvedených dat je patrné, že při užití aktivizujících výukových metod se většina žáků cítila zapojena do výuky (celkem 95% s odpovědí určitě ano či spíše ano), zatímco zbylých 5% žáků mělo pocit, že se při výuce příliš neangažovali. Navíc ani při jedné odučené metodě se nenašel žák, který by pociťoval, že se do její realizace nezapojil.

Maňák a Švec (2003) rozlišují celkem čtyři gradující stupně aktivity, které mohou žáci v průběhu vyučovacího procesu vykazovat. Jedná se o aktivitu vynucenou, navozenou, nezávislou a angažovanou. První zmíněná aktivita není z pedagogického hlediska žádoucí, jelikož žáci vykonávají činnost z donucení. Druhý stupeň aktivity se uplatňuje především při opakování. Poslední dva stupně aktivity, aktivita nezávislá a angažovaná, jsou naopak z pedagogického hlediska velmi žádoucí, jelikož žáci projevují zájem o práci, jsou k činnostem motivováni a samostatně se do nich zapojují. Na základě reflexí uvedených v kapitole 6 této diplomové práce lze vyvodit, že žáci při realizaci aktivizujících výukových metod vykazovali různé stupně aktivity. Například v úvodní části 1. vyučovací hodiny, ve které byla aplikována induktivní metoda, žáci vykazovali aktivitu navozenou, když opakovali základní tvary pravidelných sloves, v hlavní části hodiny pozvolna přešli od aktivity nezávislé, při práci s chybou ve tvarech pravidelných sloves, až k nejvyššímu stupni žákovské aktivity, k aktivitě angažované, kdy samostatně a uvědoměle formulovali pravidla pro tvorbu kladného tvaru pravidelných sloves v minulém čase prostém. Aktivitu angažovanou žáci také vykazovali při hře „*Simon says*“, kdy samostatně tvořili pokyny k předvedení. V rámci realizace aktivizujících výukových metod nebyl zaznamenán žádný žák, který by se výuky neúčastnil či se jednotlivým činnostem záměrně vyhýbal.

Navíc samotné aktivity byly navrženy tak, aby se jich účastnilo co nejvíce žáků najednou, například hra „*Touchdown*“ či TPR metoda v podobě hry „*Simon says*“. Obzvláště v hodinách cizího jazyka je důležité, aby žáci byli jazyku co nejvíce vystaveni a aktivně se do výuky zapojovali, jazyk procvičovali, jelikož hodiny cizího jazyka ve škole jsou pro mnoho žáků jedinou možností, kdy mohou cizí jazyk procvičit.

Výše uvedené výsledky získané z dotazníkové položky a závěry z reflexe poskytují kladnou odpověď na výzkumnou otázku č. 2, žáci jsou při užití aktivizujících výukové metody aktivně zapojeni do výuky.

7.3. Výzkumná otázka č. 3

Výzkumná otázka:

Jsou aktivizující výukové metody u žáků oblíbené?

Předpoklad:

Aktivizující výukové metody jsou u žáků oblíbené.

K získání odpovědi na třetí výzkumnou otázku zkoumající oblíbenost aktivizujících výukových metod u žáků byla do dotazníku zařazena jedna položka, a to tvrzení: „Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka.“ U tohoto tvrzení žáci vybírali jednu z nabízených možností (určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne), čímž vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s uvedeným tvrzením.

Vyhodnocením odpovědí z dotazníku byla získána tato data. Dvě třetiny žáků zvolily možnost určitě ano, tj. 67% žáků (29 odpovědí), možnost spíše ano 19% žáků (8 odpovědí), 12% žáků (5 odpovědí) vybralo možnost spíše ne a poslední možnost určitě ne zakroužkovaly 2% žáků (1 odpověď).

Vysoký podíl kladných odpovědí (odpovědi určitě ano a spíše ano) ukazuje, že valná většina žáků by uvítala více aktivizujících výukových metod v hodinách anglického jazyka, přesněji 86% žáků, což potvrzuje stanovený předpoklad a také kladně zodpovídá výzkumnou otázku č. 3, aktivizující výukové metody jsou u žáků oblíbené.

Petty (2008) navíc uvádí, že učitel může vhodným výběrem činností, v nichž žáci naleznou zálibení, zvýšit zájem o daný předmět, zlepšit jejich vztah k předmětu a tím je motivovat k učební činnosti.

Přesto lze ze získaných dat vyčíst, že se v šetřeném vzorku žáků vyskytuje malá skupina, která upřednostňuje výuku bez aktivizujících výukových metod, přesněji 14% žáků, kteří v dotazníku zvolili odpověď spíše ne a určitě ne. Aktivizující výukové metody nutí žáky opustit svou komfortní zónu a zapojit se do vyučovacího procesu, což nemusí vyhovovat všem žákům a jejich učebním stylům.

7.4. Výzkumná otázka č. 4

Výzkumná otázka:

Jsou aktivizující výukové metody vhodný motivační zdroj pro žáky?

Předpoklad:

Aktivizující výukové metody jsou vhodný motivační zdroj pro žáky.

K poslední výzkumné otázce, která se zabývá vlivem aktivizujících výukových metod na motivaci žáků k učení, se vztahovaly dvě dotazníkové položky, a to tvrzení: „Tato aktivita byla: zajímavá/nic neobvyklého/nuda.“ a „Tato aktivita mě: bavila/spíše bavila/spíše nebavila/vůbec nebavila.“ U těchto položek žáci vždy vybírali jednu z nabízených odpovědí.

U první uvedené dotazníkové položky žáci vybírali jednu z možných odpovědí (zajímavá, nic neobvyklého, nuda). Sitná (2013) například uvádí, že atraktivita učiva a aktivit vzbuzuje u žáků zvědavost a podněcuje jejich motivaci k učení. Cílem šetření bylo tedy zjistit, jak žáci aktivity vnímají a zda jsou pro ně atraktivní. Pro drtivou většinu žáků byly aktivity zajímavé, tuto variantu zakroužkovalo 93% žáků (40 odpovědí). Pouze pro 5% žáků nebyly aktivity ničím neobvyklým (2 odpovědi), přestože aktivity „Simon says“ a „Touchdown“ jsou do výuky často zařazovány, a tudíž pro žáky nepředstavují nic nového. Za nudné považují aktivity jen 2% žáků (1 odpověď).

Jak je patrné, aktivizující výukové metody jsou pro žáky atraktivní, a to dokonce i po opakovaném zařazení do výuky. Navíc byly pro realizaci záměrně vybrány metody jednodušší (hra) i složitější (induktivní metoda, hraní rolí), pro žáky pravděpodobně atraktivnější (hra, TPR) i méně atraktivní (induktivní metoda, slovní mapa) s cílem získat data, která by byla založena na různých typech aktivit různé složitosti. Získaná data ukazují, že i u žáků zpravidla neoblíbená výuka gramatických pravidel může být, pokud je vhodně podána, vnímána jako zajímavá.

Druhá uvedená dotazníková položka šetřila, jakou měrou realizované aktivizující výukové metody žáky bavily. Tato položka ověřuje a dále rozvíjí výsledky z výše uvedeného šetření na atraktivitu aktivizujících výukových metod a vychází z předpokladu, co je pro žáky zajímavé, je také baví. Petty (2008) také dodává, že „čím více aktivní a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je baví“ (113).

Téměř tři čtvrtiny žáků vybrané aktivity velmi bavily, tuto možnost v dotazníku zvolilo 72% žáků (31 odpovědí). Druhou variantu zaškrtnulo 23% žáků (10 odpovědí), které aktivity spíše bavily. Třetí možnost, spíše nebavila, byla vybrána 5% žáků (2 odpovědi) a poslední možnost, vůbec nebavila, nevybral ani jeden žák.

Na základě výše uvedených dat lze shrnout, že 95% žáků realizované aktivity bavily (odpovědi velmi bavila a spíše bavila), což zcela koresponduje se šetřenou atraktivitou aktivizujících výukových metod.

Pohnutky k učení mohou být u žáků různé. Toto výzkumné šetření se zaměřovalo na zájem a zábavnost a na základě uvedené analýzy dat a poznatků z teorie lze shrnout, že pokud žáci považují učitelem zvolené aktivity za zábavné, potom je jejich realizace baví, což je ve výsledku motivuje k učení. A proto lze na poslední výzkumnou otázku rovněž kladně odpovědět, aktivizující výukové metody jsou vhodným motivačním zdrojem pro žáky.

ZÁVĚR

Problematika aktivní práce žáků ve vyučování není nic nového či objevného. V současné době, kdy učitelé bojují o pozornost a zájem žáků, je nutné si uvědomit, že se aktivitou žáků nelze zabývat jen v teoretické rovině. Je třeba podněcovat participaci žáků na vyučovacím procesu, změnit jejich roli z pasivního příjemce v aktéra, ve které je žák centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě. Obzvláště při výuce cizích jazyků je nutné, aby žák jazyk aktivně objevoval, procvičoval a získané znalosti a dovednosti v co největší míře aplikoval v bezpečném prostředí třídy. A právě volbou výukové metody a organizační formy vyučování učitel určuje, do jaké míry budou žáci v hodině zapojeni.

Cílem této diplomové práce bylo objasnit pojem aktivizující výuková metoda a její roli při výuce anglického jazyka, představit výběr konkrétních metod, které lze při výuce na 1. stupni ZŠ použít, a ověřit, zda tyto metody podněcují žáky k aktivní účasti na vyučovacím procesu a motivují je k učení (nejenom) anglického jazyka. Ukázalo se, že aktivizující výukové metody jsou různorodé a učitel může z jejich pestré nabídky vybrat takovou metodu, kterou lze použít v jakékoliv fázi vyučovací hodiny. V rámci praktického šetření se také prokázalo, že se žáci při užití aktivizujících výukových metod aktivně zapojují do výuky a zabývají se cílovým jazykem v co největší možné míře. Navíc jsou tyto metody žáky vnímány jako zajímavé, zábavné a jsou u nich oblíbené. Tím, že učitel nabídne žákům pestré, zajímavé a zábavné aktivity, zlepšuje jejich vztah k předmětu a zvyšuje jejich zájem o jazyk, čímž je motivuje k učení a pokládá základy k celoživotnímu učení.

Uvědomuji si limity výzkumu, kterými byl malý vzorek respondentů a nemožnost práce ve skupině a také fakt, že sběr dat neprobíhal v podobě dlouhodobého šetření a žádný z výsledků nemůže být zobecněn. Lze ale předpokládat, že pokud toto fungovalo pro vybrané žáky, bude to fungovat i pro větší kolektivy a různé třídy. V podobně zaměřeném výzkumu by bylo užitečné, kromě uvedených omezení, zjistit, zda tyto metody vnímají chlapci a dívky stejně či zda je tento způsob výuky vhodný i pro podprůměrné žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve své pedagogické praxi neustále hledám nejlepší způsob, jak anglický jazyk žákům přiblížit, jak v nich vytvořit kladný postoj k učení cizích jazyků, probudit v nich touhu učit se jazyk, odvahu nebát se ho používat a nastolit takové školní klima, které bude pro žáky podnětné k dalšímu studiu. Jsem přesvědčená, že zařazování aktivizujících výukových metod do výuky je krok správným směrem, jelikož tyto metody podněcují aktivitu žáků, mají velmi často hravý prvek či prvek pohybu, což je žákům mladšího školního věku velmi blízké, podporují kooperaci žáků, vytváří příznivé klima a aktivity z nich vycházející žáky baví. Učiňme angličtinu zábavnou a přiblížme ji tak zase o krůček svým žákům. Bude to bavit nejenom je, ale i nás.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BARTOŇKOVÁ, Iva. 2020. *Aktivita Fotbálek*. [online]. [cit. 2020-06-01]. Dostupné z: <http://www.english-corner.cz/gallery/detail/Fotb%C3%A1lek>
- BEDNÁŘ, Tomáš a Suzannah GEARING. 2018. *Vocabulary + pictures + context = vocabulary maps also known as Kreativní slovník*. Bzenec: BG Publishing. ISBN 978-80-270-5471-8.
- BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. 2017. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-486-7.
- BONWELL, Charles C. a James A. EISON. 1991. *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University. ASHE-ERIC higher education report, 1991, no. 1. ISBN 1-878380-08-7.
- BREWSTER, Jean, GIRARD Dennis a Gail ELLIS. 2002. *The primary English teacher's guide*. New edition. Harlow: Penguin English. ISBN 9780582447769.
- BUTTNER, Amy. 2013. *100 aktivit, her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků: praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0203-3.
- BUZAN, Tony a Jo Godfrey WOOD. 2014. *Myšlenkové mapy pro děti: efektivní učení*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0263-0.
- BUZAN, Tony a Susanna ABBOTT. 2015. *Myšlenkové mapy pro děti: využívej svou paměť a koncentraci na maximum*. Brno: BizBook. ISBN 978-80-265-0434-4.
- ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta. 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.
- EIBENOVÁ, Klaudia. 2013. *Hry ve výuce angličtiny: jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky: A1-B2*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0208-8.
- HAMIDIZADEH, Meghdad a Fatemeh AZIZMOHAMMADI. 2014. *The Role of Activation in Increasing ESL & EFL Learner's Motivation*. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW). 5 (2), 544-549.

- HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. 2010. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-708-4.
- HARMER, Jeremy. 2015. *The practice of English language teaching*. Fifth edition. Harlow: Pearson. ISBN 978-1-4479-8025-4.
- HUNTER, Madeline C. 1999. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-220-3
- CHRÁSKA, Miroslav. 2007 *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLIPPEL, Friederike. 1984. *Keep talking: communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge handbooks for language teachers. ISBN 05-212-7871-6.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. 2015. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno. ISBN 978-80-7485-043-1.
- LARSEN-FREEMAN, Diane a Marti ANDERSON. 2014. *Techniques & principles in language teaching*. Third edition. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442360-1.
- LEWIS, Gordon a Günther BEDSON. 1999. *Games for children*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 0-19-437224-3.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5039-5.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020. *Ochrana zdraví a provoz základních škol v období do konce školního roku 2019/2020*. [online]. [cit. 2020-06-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/soubor-hygienickych-pokynu-pro-ms-zs-a-ss?highlightWords=opat%C5%99en%C3%AD>
- PARDJONO, Pardjono. 2002. *Active Learning: The Dewey, Piaget, Vygotsky, and Constructivist Theory Perspectives*. Journal of Science Education. 9 (3), 163-178. ISSN: 0215-9643.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.

- PETTY, Geoffrey. 2008. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PHILLIPS, Diane, Sarah BURWOOD a Helen DUNFORD. 1999. *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 0194372219.
- PHILLIPS, Sarah. 1993. *Young learners*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 978-0-19-437195-7.
- PHILLIPS, Sarah. 1999. *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press. Resource books for teachers. ISBN 0-19-437220-0.
- PIAGET, Jean. 1970. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PUCHTA, Herbert a Marion WILLIAMS. 2011. *Teaching young learners to think*. First edition. Helbling Languages. ISBN 978-3-85272-428-7.
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- SITNÁ, Dagmar. 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.
- THE FLORIDA STATE UNIVERSITY (FSU), Office of Distance Learning. 2011. *Chapter 8 – Using Active Learning in the Classroom*. In: *Instruction at FSU: A Guide to Teaching & Learning Practices*. [online]. [cit. 2019-11-10]. Dostupné z: <https://distance.fsu.edu/instructors/instruction-fsu-guide-teaching-learning-practices>.
- UR, Penny. 1996. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-44994-6.
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.
- ZAHÁLKOVÁ, Marie. 2008. *Angličtina pro 5. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-408-5.
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

- ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 2. aktual a. rozš. vyd.. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Cue cards pro žáky k tématu Shopping

Příloha B: Dotazník pro žáky

Příloha C: Hrací karta Touchdown

Příloha D: Slovní mapa (Animals)

Příloha E: Simon says - seznam pokynů

Příloha F: Pracovní list Personal information - solution

Příloha G: Pracovní list Personal information – to cut

Příloha H: Pracovní list Personal information

Příloha CH: Fotodokumentace z realizace aktivizujících výukových metod

Příloha I: Ukázky žákovských prací

Příloha J: Ukázky vyplněných dotazníků

Příloha A: Cue cards pro žáky k tématu Shopping

Customer

You go into a shop. Here is your shopping list:

2 kilos of



1 loaf of



1 packet of



1 litre of



1 bar of



1 gallon of



Tips:

- be polite
- How much is it?
- Thank you.
- I'd like ...
- Can I have ...?
- Keep the change.

Shop assistant

You start the conversation.

You work in a shop. Here are the prices of some things you sell :

1 kilos of



£1

1 litre of



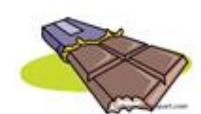
£0.95

1 loaf of



99p

1 bar of



60p

1 packet of



sold out

1 gallon of



£2.50

Tips:

- be polite
- Sorry, we are sold out.
- You're welcome.
- It' ...
- Is it all?
- Have a nice day!

Příloha B: Dotazník pro žáky

Tato aktivita mě:

velmi bavila



spíše bavila



spíše nebavila



vůbec nebavila



Tato aktivita byla:

zajímavá



nic neobvyklého



nuda



Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a:

určitě ano



spíše ano



spíše ne



určitě ne



Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka:

určitě ano



spíše ano



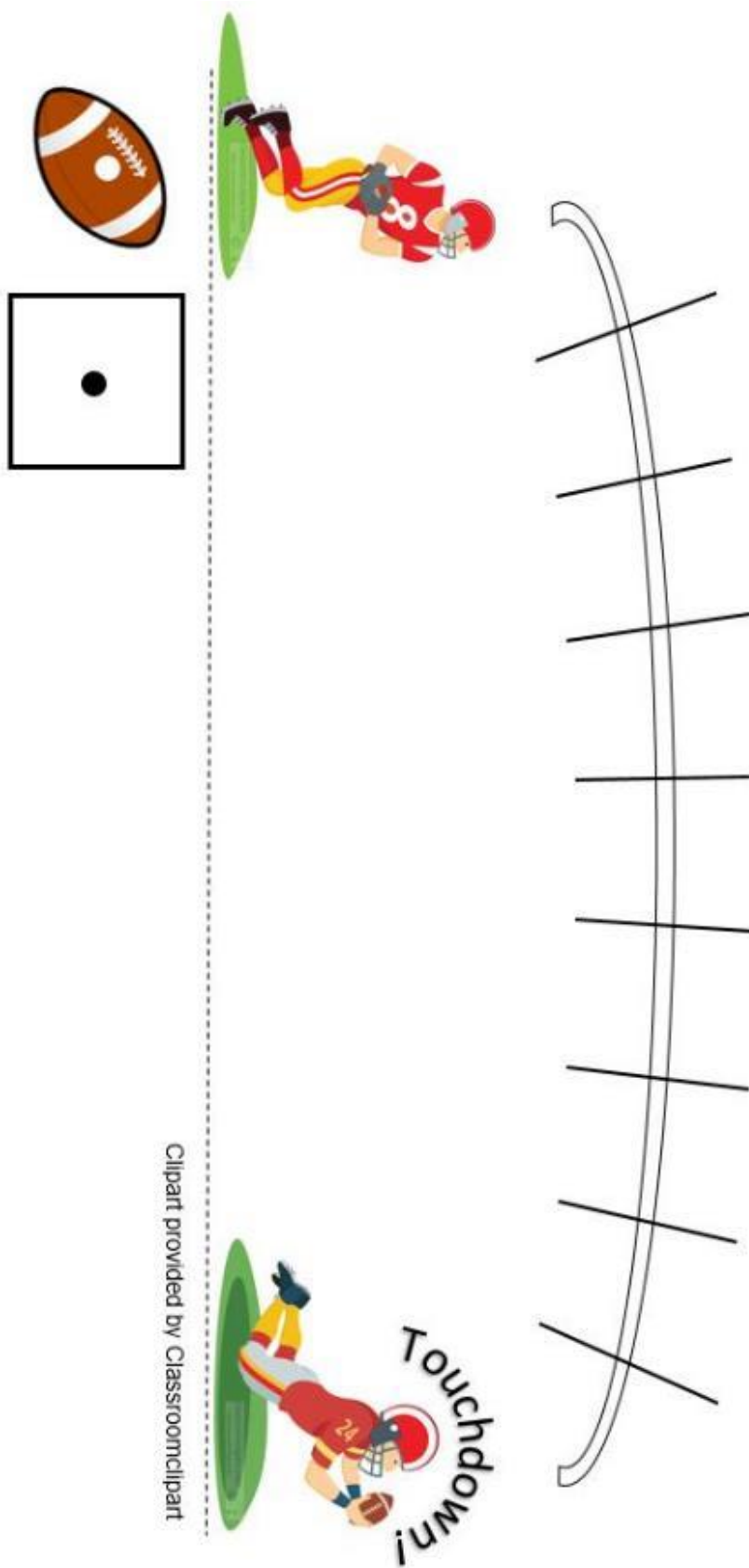
spíše ne



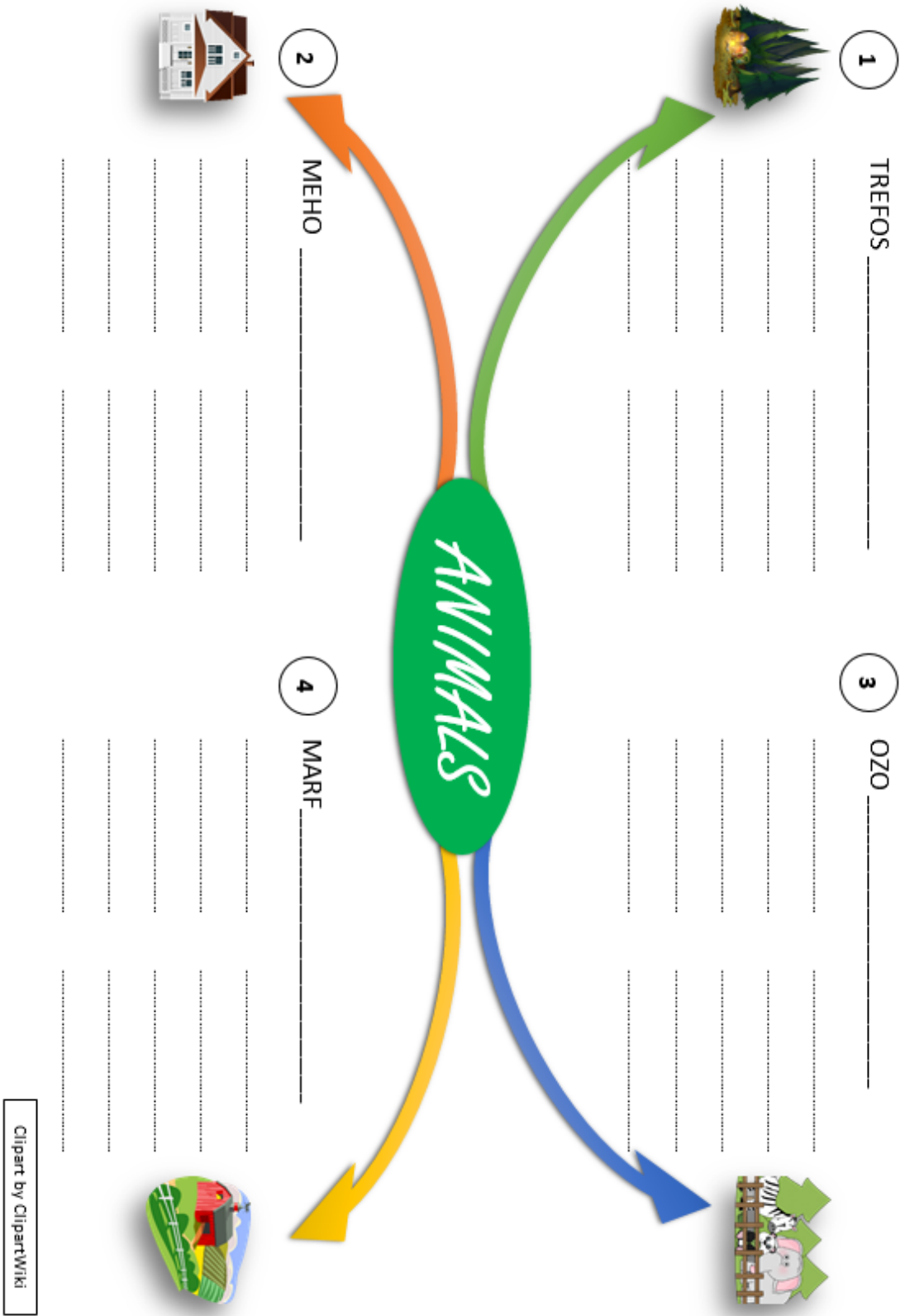
určitě ne



Příloha C: Hrací karta Touchdown



Příloha D: Slovní mapa (Animals)



Příloha E: Simon says - seznam pokynů

Turn around.

Point to the window/door/floor/ceiling.

Go to the board/door/window.

Touch your nose/eyes/bottom.

Stand up.

Open your book/eyes/heavy door.

Be a zombie/robot/alien/vampire.

Stand on your left/right foot.

Wash your face/hands.

Eat spaghetti/hamburger.

Make a snowman.

Fly like a bird/butterfly.

Nod your head.

Write a letter/your name in the air.

Draw with your finger/feet.

Climb a ladder.

Make a funny/sad/scary face.

Bend your knees.

Move forward/back one step.

Play computer games.

Swim like a fish.

Ride a horse/bike.

Kiss your tummy.

Pull your hair/ear.

Shake your head/hands.

Scratch your chin/back.

Play football/tennis/golf.

Run to the door/board/on the spot.

Walk like a penguin.

Sing an English alphabet song.

Sit on the floor/desk/chair.

Play the piano/guitar/drum/flute/violin.

Raise your left/right hand.

Sit down.

Close your book/eyes/heavy door.

Be a lion/elephant/cat/dog/kangaroo.

Buckle your shoes.

Brush your teeth/hair.

Drink hot tea/coffee.

Dance like a ballerina.

Clap your hands.

Wave goodbye.

Read a book.

Count to ten (backwards).

Tickle your friend.

Bark like a dog.

Bow.

Drive a car.

Sleep.

Jump.

Sweep the floor.

Lick your elbow.

Wink.

Stick out your tongue.

Stretch your arms/back.

Kick/throw a ball.

Rub your tummy.

Act like a monkey.

Příloha F: Pracovní list Personal information - solution

PERSONAL INFORMATION - SOLUTION				
	1	2	3	4
				
NAME	Peter Strange	Susan Clever	Mark Green	Mary Pretty
AGE	59	25	37	42
BIRTHDAY	March 7	July 31	February 3	August 12
FROM	USA	England	Australia	Canada
LIVE	New York	Oxford	Sydney	Vancouver
ADDRESS	12 Gray Street	58 Old Street	46 Baker Street	97 Happy Street
JOB	doctor	shop assistant	pilot	housewife
PHONE NUMBER	0945 321 158	4201 581 112	3247 965 057	0785 647 420

Příloha G: Pracovní list Personal information – to cut

PERSONAL INFORMATION – TO CUT

	1		2		3		4	
NAME	Name: Peter Strange	Name: Susan Clever	Name: Mark Green	Name: Mary Pretty				
AGE	Age: 59	Age: 25	Age: 37	Age: 42				
BIRTHDAY	Birthday: March 7	Birthday: July 31	Birthday: February 3	Birthday: August 12				
FROM	From: USA	From: England	From: Australia	From: Canada				
LIVE	Live: New York	Live: Oxford	Live: Sydney	Live: Vancouver				
ADDRESS	Address: 12 Gray Street	Address: 58 Old Street	Address: 46 Baker Street	Address: 97 Happy Street				
JOB	Job: doctor	Job: shop assistant	Job: pilot	Job: housewife				
PHONE NUMBER	Phone number: 0945 321 158	Phone number: 4201 581 112	Phone number: 3247 965 057	Phone number: 0785 647 420				

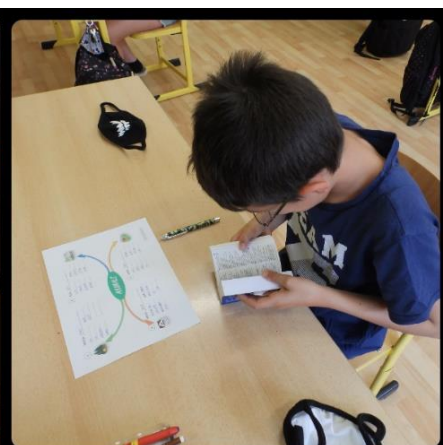
Příloha H: Pracovní list Personal information

PERSONAL INFORMATION

	1		2		3		4	
NAME	Peter _____		_____		Mark Blue			
AGE	59		2____		47			
BIRTHDAY	_____ 7		July _____		September 3			
FROM	_____		_____		Australia			
LIVE	New York		O _____		Canberra			
ADDRESS	12 _____ Street		_____ Old Street		46 Biker Street			
JOB	_____		_____		postman			
PHONE NUMBER	0945 _____ 158		_____ 581 _____		3247 955 057			

Příloha CH: Fotodokumentace z realizace aktivizujících výukových metod







Příloha I: Ukázky žakovských prací



ANIMALS

1

TREFOS Forest



owl..... squirrel.....
fox..... wolf.....
hedgehog..... bear.....
snake..... deer.....

3

OZO ZOO



hippo..... zebra.....
elephant..... lion.....
tiger..... giraffe.....
rhino..... monkey.....

2

MEHO Home



cat..... dog.....
rabbit..... fish.....
hamster..... mouse.....
hamster..... budgie.....

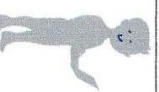
4

MARF Farm



chicken..... pig.....
donkey..... goat.....
cow..... horse.....
sheep.....

PERSONAL INFORMATION

	1	2	3	4
				
NAME	Peter ⁵ STRANGE	SUSAN CLEVER ✓	Mark ^{GREEN} Blue ✓	MARY PRETTY
AGE	59	25 ✓	³⁷ 47 ✓	42
BIRTHDAY	March 7	July 31 ✓	^{FEBRUARY} September 3 ✓	AUGUST 12
FROM	U.S.A	England ✓	Australia ✓	CANADA
LIVE	New York	OXFORD ✓	^{SYDNEY} Canberra ✓	VANCOUVER
ADDRESS	12 ^{GRAY} GREEN Street	59 58 Old Street ✓	46 ^B Biker Street ✓	97 HAPPY STREET
JOB	doctor	shop assistant ✓	^{PILOT} postman ✓	* HOUSE WIFE
PHONE NUMBER	0945 321 158	420 1 581 112 ✓	3247 955 057 ✓	0785 647420

1

PERSONAL INFORMATION

	1	2	3	4
				
NAME	Peter <u>Strange</u>	<u>Susan Clever</u> ✓	Mark ^{Green} Blue ✓	^W Mery Pretty
AGE	59	<u>25</u> ✓	³⁴ 47 ✓	42
BIRTHDAY	<u>March</u> 7	July <u>31</u> ✓	February September 3 ✓	August 12
FROM	<u>USA</u>	<u>England</u> ✓	Australia ✓	Canada
LIVE	New York	OXFORD ✓	Sydney Canberra ✓	Vancouver
ADDRESS	12 <u>Gray</u> Street	<u>58</u> Old Street ✓	46 Biker Street ✓	97 Happy Street
JOB	<u>Doctor</u>	<u>Shop assistant</u> ✓	^{pilot} postman ✓	House wife
PHONE NUMBER	0945 <u>311</u> 158	<u>420</u> 581 <u>442</u> ✗	3247 955 ⁶ 057 ✓	0785 647 420

Příloha J: Ukázky vyplněných dotazníků

Tato aktivita mě:

velmi bavila	spíše bavila	spíše nebavila	vůbec nebavila
			

Tato aktivita byla:

zajímavá	nic neobvyklého	nuda	
			

Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

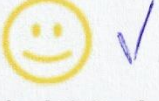
Tato aktivita mě:

velmi bavila	spíše bavila	spíše nebavila	vůbec nebavila
			

Tato aktivita byla:

zajímavá	nic neobvyklého	nuda	
			

Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Tato aktivita mě:

velmi bavila	spíše bavila	spíše nebavila	vůbec nebavila
			

Tato aktivita byla:

zajímavá	nic neobvyklého	nuda	
			

Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Tato aktivita mě:

velmi bavila	spíše bavila	spíše nebavila	vůbec nebavila
			

Tato aktivita byla:

zajímavá	nic neobvyklého	nuda	
			

Při této aktivitě jsem se často zapojoval/a:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			

Chtěl/a bych více podobných aktivit v hodinách anglického jazyka:

určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
			