



Zahřívací aktivity v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Kateřina Glázrová

Vedoucí práce:

PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A.
Katedra anglického jazyka





Zadání diplomové práce

Zahřívací aktivity v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

Jméno a příjmení: **Kateřina Glázrová**
Osobní číslo: P14000794
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Cílem diplomové práce je zjistit, jaké funkce plní zahřívací aktivity v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. V praktické části práce bude ověřeno, jaký vliv má využití zahřívacích aktivit na efektivitu hodiny anglického jazyka u žáků mladšího školního věku. K tomuto účelu bude vytvořen soubor zahřívacích aktivit, které budou v běžných hodinách anglického jazyka a vypracován dotazník pro žáky. Požadavky:

Prostudovat odbornou literaturu k danému tématu.

Metody:

Sebereflexe po každé vyučovací hodině a dotazník určený pro žáky.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština



Seznam odborné literatury:

MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ/UNESCO, 2005. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-556-3.
FERLAZZO, L., 2013. Self-driven learning: teaching strategies for student motivation. New York: Routledge. ISBN 978-15-9667-239-0.
HARMER, J., 2001. The practice of English language teaching. 3. completely rev. and updated. Harlow: Longman. ISBN 978-05-8240-385-7.
UR, P., WRIGHT, A., 1992. Five-minute activities: a resource book of short activities. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-05-2139-781-0.
VELANDIA, R., 2008. The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class: Profile Issues in Teachers' Professional Development [online]. Bogota-Colombia: Universidad Nacional de Colombia. [vid. 2017-11-09]. ISSN 1657-0790. Dostupné z: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169214143002.pdf>.

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

Datum zadání práce: 30. listopadu 2017
Předpokládaný termín odevzdání: 1. května 2019

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

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.

1. prosince 2021

Kateřina Glázrová

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce PaedDr. Zuzaně Šaffkové, CSc., M.A. za odborné vedení, její čas a trpělivost a veškerou pomoc, která byla neocenitelná.

Dále bych chtěla poděkovat všem žákům účastnícím se projektu a vyučujícímu anglického jazyka, který poskytl prostor a čas ve svých hodinách pro realizaci projektu.

Nakonec bych ráda poděkovala své rodině a svému příteli, kteří za mnou stáli během tvorby diplomové práce a bez jejich podpory by nikdy nevznikla.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá využitím zahřívacích aktivit v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem diplomové práce je dokázat, že využívání zahřívacích aktivit ve výuce anglického jazyka je vhodným nástrojem pro motivaci a aktivizaci žáků, který zároveň slouží k výuce anglického jazyka.

Teoretická část diplomové práce se soustředí na charakteristiku dětí mladšího školního věku, způsoby výuky anglického jazyka a zařazení zahřívacích aktivit do výuky anglického jazyka s ohledem na požadavky žáků mladšího školního věku.

V praktické části se nachází popis a výsledky projektu, během kterého byla praxí ověřena vhodnost zařazení zahřívacích aktivit do výuky anglického jazyka a bylo prokázáno, že tyto aktivity dokážou aktivizovat a motivovat žáky a že jsou žáky pozitivně přijímány.

KLÍČOVÁ SLOVA

- 1. stupeň základní školy
- výuka anglického jazyka
- hry
- zahřívací aktivity
- dítě mladšího školního věku
- aktivizace
- motivace

ABSTRACT

The thesis is concerned about the use of warm-up activities in English classrooms in elementary schools. The goal of the thesis is to prove that using warm-up activities is an appropriate tool in teaching English for motivating and stimulating pupils that still achieves the goal of teaching English.

The theoretical part of the thesis focuses on the characteristics of elementary school children, forms of teaching English, and the inclusion of warm-up activities into the teaching of English concerning the needs of elementary school pupils.

The practical part of the thesis includes descriptions and results of the project during which the suitability of including warm-up activities into the teaching of English was verified by practice and it was proven that these activities can stimulate, and motivate pupils and that the pupils view them positively.

KEYWORDS

- elementary school
- teaching English
- games
- warm-up activities
- elementary school child
- stimulation
- motivation

Obsah

ÚVOD	11
1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku (6–11/12 let)	12
1.1 Poznávací procesy	12
1.1.1 Vnímání	12
1.1.2 Myšlení	14
1.1.3 Představivost a fantazie	15
1.1.4 Paměť a učení	16
1.2 Emoční procesy	17
1.2.1 Emoce	17
1.3 Motivace	18
1.3.1 Potřeby	19
1.3.2 Návyky	19
1.4 Jazykový vývoj	20
1.4.1 Sémantická složka jazyka	21
1.4.2 Morfologicko-syntaktická složka jazyka	21
1.4.3 Fonologické hledisko jazyka	21
1.4.4 Pragmatická složka řeči	21
2 Teorie osvojování anglického jazyka	23
2.1 Vyučovací zásady, koncepce a metody vyučování	24
2.1.1 Vyučovací zásady	24
2.1.2 Koncepce vyučování	26
2.1.3 Vyučovací metody	27
3 Struktura vyučovací hodiny anglického jazyka	30
3.1 Tvorba struktury hodiny	30
3.1.1 Zahájení	31
3.1.2 Sekvence	31

3.1.3 Udávání tempa	32
3.1.4 Závěr	33
4 Zahřívací aktivity	35
4.1 Principy zahřívacích aktivit	36
4.2 Cíle zahřívacích aktivit	37
4.2.1 Zahřívací aktivity jako aktivizující činnost	37
4.2.2 Zahřívací aktivity jako příprava pro výuku nové látky.....	37
4.2.3 Zahřívací aktivita jako činnost pro opakování probrané látky	38
4.2.4 Zahřívací aktivita jako motivační činnost.....	38
4.3 Typy zahřívacích aktivit	38
4.3.1 Zahřívací aktivity zaměřené na procvičení slovní zásoby	39
4.3.2 Zahřívací aktivity zaměřené na výslovnost	39
4.3.3 Zahřívací aktivity zaměřené na komunikaci	39
4.3.4 Zahřívací aktivity zaměřené na gramatiku.....	40
4.4 Metodika plánování zahřívacích aktivit.....	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
5 Výzkumné otázky	42
6 Návrh projektu	43
6.1 Kritéria pro výběr zahřívacích aktivit.....	43
6.2 Metody hodnocení výsledků projektu.....	44
6.2.1 Minidotazník pro žáky	44
6.2.2 Pozorování	45
6.2.3 Reflexe	45
7 Ověření projektu v praxi	47
7.1 Charakteristika školy	47
7.2 Charakteristika tříd	48
7.3 Přípravy na hodiny.....	49

7.3.1 Týden pozorování	49
7.3.2 Přípravný týden.....	50
7.3.3 Realizace výzkumu	50
7.4 Zahřívací aktivita I	51
7.5 Zahřívací aktivita II.	53
7.6 Zahřívací aktivita III.	56
7.7 Zahřívací aktivita IV.....	59
7.8 Zahřívací aktivita V.	61
8 Výsledky	65
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je využití zahřívacích aktivit v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. K tomuto tématu mě přivedlo mnoho důvodů.

Během své studijní přípravy na profesi učitele prvního stupně jsem navštěvovala při praktických cvičeních hodiny na různých školách. Ačkoli byly hodiny vedeny různými pedagogickými styly, všechny měly něco společného, a to časté využívání her a aktivit pro získání pozornosti a motivování žáků. To mě přivedlo k zájmu o zahřívací aktivity.

Druhým důvodem je můj respekt k výuce anglického jazyka. Anglický jazyk je pro mnohé, včetně mě, jedním z nejtěžších předmětů. A to jak z pohledu vyučujícího, tak z pohledu studenta. Najít způsoby, které by mohly vést k pochopení látky a usnadnění výuky anglického jazyka, se stalo mým cílem.

Využívání zahřívacích aktivit je běžnou praxí pro mnoho pedagogických pracovníků a osobně je také plánuji ve své praxi i nadále využívat. Dle mého názoru jsou jedním z nejlepších nástrojů v arzenálu učitele pro získání pozornosti žáků, vytvoření příjemné atmosféry a podpoření jejich motivace k výuce.

Cílem teoretické části diplomové práce je stručně definovat základní charakteristiky dané věkové skupiny žáků, představit vybrané metodické zásady výuky anglického jazyka a vysvětlit význam, funkce a zásady využití zahřívacích aktivit ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základních škol. Praktická část popisuje průběh a zhodnocení pěti jednotlivých zahřívacích aktivit zařazených do běžných hodin anglického jazyka u dětí mladšího školního věku. Závěr práce se věnuje vyhodnocení výsledků z praktického šetření a shrnuje fakta, která podporují význam zahřívacích aktivit jako efektivního nástroje pro aktivizaci žáků ve výuce anglického jazyka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Mladší školní věk je období, které začíná vstupem dítěte do školy a končí přibližně v 11 až 12 letech, odpovídá tedy prvním rokům školní docházky na 1. stupni základní školy. Děti tohoto věku se zdokonalují ve svých dovednostech i schopnostech a duševně i fyzicky vyžívají.

1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku (6–11/12 let)

1.1 Poznávací procesy

Dítě nastupující do školy prochází prudkým obdobím změn, alespoň co se týče poznávacích procesů. Jeho schopnost vnímat, pamatovat si, myslet i udržet pozornost se zvyšuje téměř den ode dne.

1.1.1 Vnímání

„Vnímání neboli percepce, je proces přijímání nejjednodušších izolovaných prvků, tzv. počítků“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 663). Vnímání je zcela nutné pro to, aby žák mohl získávat informace potřebné pro své vzdělávání. Jedná se o proces, který začíná být dítětem na počátku mladšího školního věku aktivně ovládan a který mu umožňuje se orientovat v daném okamžiku. Jak upřesňuje Vágnerová (2002, s. 41) „[v]nímání je poznáním přítomnosti“. Dítě vnímá své okolí, snaží se ho utřídit a umístit všechny okolní objekty do kategorií, které jsou pro něj smysluplné. Dle Vágnerové (2002) je toto možné považovat za jednu ze základních forem komunikace, ne mezi lidmi, avšak mezi člověkem a svým okolím.

Díky rozvoji vnímání a celkově rozvoji všech poznávacích procesů začíná jedinec nově využívat jak analýzu, kterou lze charakterizovat jako „rozbor a členění předmětu nebo jevu na jednotlivé prvky a části“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 31), tak i syntézu, kdy se jedná o „myšlenkové spojování jednotlivých prvků, skutečností nebo vlastností v celek“ (Ibid., s. 577) a také jako systematický přístup k vykonávání činností spojených se vzdělávacím procesem. Rozvoj vnímání probíhá již od nejútlejšího věku dítěte a míra

schopnosti vnímat je jedním z klíčových faktorů při určování, zda je dítě zralé a zda je vhodné jej již zařadit do školního prostředí a vzdělávacího procesu.

Vnímání lze rozdělit na zrakové vnímání a sluchové vnímání. Jak uvádí Vágnerová (2002, s. 41), oba druhy vnímání jsou nezbytně nutné pro to, aby dítě mohlo správně procházet školním vzdělávacím procesem.

Zrakové vnímání umožňuje dítěti například správně rozeznávat tvary, odlišovat je od pozadí a přispívá ke správnému vývoji pozornosti a koordinaci pohybů ruky a prstů (Nádvorníková 2011, s. 24). V době, kdy dítě začíná chodit do školy a vstupuje tak do nové fáze svého života, by již mělo ovládat mnoho základních dovedností spojených se zrakovým vnímáním.

Jak uvádí Nádvorníková (2011, s. 25) dítě mladšího školního věku by mělo být schopné se zaujetím udržet pozornost při běžných situacích a jevech, které ho obklopují, Dále by na základě verbálního pokynu mělo umět vyhledat daný předmět, být schopné určit podobnost a stejnost předmětů. Rovněž by po předvedení mělo být schopno reprodukovat činnosti, dokázat spojovat předměty na základě tvarů, které k sobě patří, zvládnout určit vztahy mezi předměty, dokázat odhadovat formu objektů, a to jak na základě negativu, tak na základě pozitivu. Kromě toho by mělo být schopné diferencovat zbarvení a tvar předmětů, reagovat na verbální pojmenování barev a tvarů, dokázat konsistentně využívat stále stejného zbarvení, být schopné udržet v ohnisku svého pohledu dráhu pohybujícího se objektu, koordinovat pohyb ruky tak, aby následovalo tvar linie, dokázat rozlišovat nepatrné odlišnosti mezi objekty s podobným vzhledem, být schopné domyslet a dokreslit odpovídající výsledek.

Problémy se zrakovým vnímáním se často u dítěte mladšího školního věku projevují specifickými poruchami učení, jako jsou dyslexie, neboli „vývojová porucha čtení, buď vrozená, nebo získaná poškozením mozku; projevuje se nesnázemi při osvojování čtení při zachované inteligenci“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 114), dysortografie, což je „specifická porucha učení projevující se nezvládnutím pravopisu“ (Ibid., s. 115) a dyskalkulie, což je „vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly a provádět matematické operace“ (Ibid., s. 113). Problémy se zrakovým vnímáním mohou vést k problémům, například v rozeznávání tvarů písmen a číslic, obzvláště těch, které mají podobný tvar a liší se pouze v drobných rozdílech (Žáčková, Jucovičová 2003, s. 14).

Sluchové vnímání je druhou nejdůležitější složkou lidského vnímání. Ačkoliv zhruba 83 % dat, které náš mozek získává, je vizuálních, dalších 11 % získáváme poslechem (Hurt 2012). Pro školní život je sluchové vnímání neocenitelné, a to především proto, že velká část studijních materiálů je žákům předávána ústně a žák musí být schopen je správně vyslechnout.

Dítě mladšího školního věku by mělo dokázat reagovat na oslovení jménem a mělo by umět vykonat verbální příkaz, simulovat zvuk, který slyší, identifikovat zvuky spojené s různými činnostmi. Dále by mělo rozlišovat i zvuky, se kterými se běžně nesetkává, mělo by dokázat určit umístění vydávaného zvuku, rozlišit mezi tempem, tónem a hlasitostí zvuku, rozeznat známé osoby podle jejich hlasu, reprodukovat slova a věty a mělo by být schopné poznat stejné zvuky, i když jsou produkovány různými způsoby (Nádvorníková 2011, s. 38).

Problémy se sluchovým vnímáním je nutné vyzorovat v co nejučtějším věku dítěte a zahájit reedukaci či korekci vhodnými pomůckami. Pokud není reedukace či korekce zahájena včas, potíže, kterými dítě trpí, budou mít mnohem závažnější důsledky (Žáčková, Jucovičová 2003, s. 52).

1.1.2 Myšlení

Myšlení je „proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné bezprostředním smyslovým vnímáním“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 112). Stále však preferuje využívat zejména přímé zdroje informací, ideálně vlastní zkušenosti.

Myšlení lze rozdělit různými způsoby. Prvním způsobem je dělení na analytické a intuitivní myšlení. „Analytické myšlení postupuje krok za krokem, probíhá s plným uvědoměním obsahu“ a „intuitivní myšlení nepostupuje v jasně vymezených krocích, opírá se o znalost daného vědního oboru a jeho struktury“ (Wikisofia 2013). Děti mladšího školního věku využívají spíše intuitivní myšlení a analytickému myšlení jsou učeny i v průběhu školní docházky. Druhou možností je dělení na analýzu a syntézu. Analýza je „myšlenkové rozčlenění celku na části, podstatou analytického myšlení je popis částí určitého celku, analýza se poměrně často pojí s kritickým hodnocením celku i jeho složek“ a syntéza znamená „sjednocování či kombinování jednotlivostí do určitého mentálního celku, závěr není obsažen ve výchozích údajích, výsledkem je něco nového“ (Ibid.).

Rozvoj myšlení je možné rozdělit do dvou základních kategorií: kvantitativní a kvalitativní. Kvantitativní, též nazýváno asimilace, nastává tehdy, když dítě získá nové informace a díky nim je schopné dosáhnout nových závěrů ve svém myšlenkovém procesu. Ale způsob, jakým informace zpracovává se nemění. Téměř opakem je kvalitativní myšlení, též nazýváno akomodace, kdy dochází ke změnám v myšlenkovém procesu a dítě je tak schopné ze stejného množství informací dosáhnout nových závěrů (Vágnerová 2002, s. 48).

Hlavním rozdílem mezi dítětem v předškolním věku a v mladším školním věku je odklon od egocentrického náhledu na svět a následný přesun ke schopnosti nahlížet na svět z různých pohledů. Dítě nahlíží na svět s využitím nových a kvalitnějších strategií myšlení, které mu předtím unikaly (Vágnerová 2002, s. 48).

1.1.3 Představivost a fantazie

Představivost a fantazie mají do určité míry mnoho společného, avšak liší se tím, že představivost se zakládá na již poznaném, ale neupravuje jej a fantazie ono poznané upravuje či nově vytváří. Nelze vždy přesně říct, kde končí a kde začíná představivost a fantazie. Jedná se o dva procesy, které jsou si blízké, a často se prolínají.

Představivost jako proces vede k vytváření paměťových představ. Ty jsou jedním ze základních stavebních kamenů tvořivé činnosti. Tyto představy se často kombinují, což vede k tomu, že místo jedné představy se člověku vybaví představ několik. Každý člověk má jinou kapacitu a jiný typ představivosti a některé jsou výraznější než jiné, alespoň z pohledu vnějšího světa. Představy se dělí například podle smyslu, který vedl k jejich vzniku: zrakové, sluchové, chuťové, hmatové a pohybové, dle obsahu: jedinečné, obecné či typické, anebo podle časového zaměření: do minulosti, do budoucnosti (Wikisofia 2014). Děti mladšího školního věku jsou zvyklé částečně existovat ve fantazijním světě, a proto je během výuky důležité jejich fantazii stimulovat. Pro dítě mladšího školního věku jsou typické představy, které jsou časově zaměřené.

Stejně jako představivost vede ke vzniku představ, tak také fantazie ve svém důsledku vede ke vzniku představ. Na rozdíl od paměťových představ se jedná o představy, které pozměňují původní vjem, kombinují ho s jinými vjemy (nebo představami) či vytváří něco zcela nového. Fantazie je také často únikem od reality, místem, kde se můžeme oprostít od problémů, najít to, co v reálném světě nemůžeme a v krajních případech

i ztratit svou vlastní osobnost uvnitř naší vlastní fantazie. Mezi znaky fantazie patří například schopnost mít sny jak v noci, tak i během dne (Wikisofia 2014).

1.1.4 Paměť a učení

Zcela nezbytnou součástí učení je paměť, a to opět ze zcela očividných důvodů. Pokud bychom si nepamatovali a naše myšlenkové procesy by probíhaly pouze v přítomnosti, pak naše schopnost učit se by byla nulová. Schopnost informace nejenom v paměti uchovávat, ale také je třídit, propojovat a vyvozovat z nich nové závěry je klíčem k opravdovému pochopení, nejen k mechanické repetici již slyšeného.

Dle Sieglera (2004, s. 179–180) dochází u dětí mladšího školního věku k prudkým změnám v jejich paměťových procesech, avšak při reálné práci s dětmi je také nutné pamatovat na fakt, že každý člověk zpracovává a ukládá informace jiným způsobem, a proto je nutné přizpůsobit proces sdělování těchto informací dle potřeb konkrétního dítěte. V mladším školním věku dochází zejména ke zvýšení pracovní kapacity paměti, ačkoliv některé výzkumy naznačují, že celková kapacita paměti se s věkem nemění. Dále se mění rychlost zpracování informací. V současné době se však zdá, že k tomuto přispívá mnoho různých faktorů včetně znalosti paměťových strategií, či obeznamenosti s prezentovanými informacemi.

Existují tři základní fáze učení. První fází je zakódování, při níž je informace uložena do mozku. Druhou fází je uchování v paměti. Třetí fází je vybavení neboli znovupoznání, při níž je tato informace využita vědomými procesy (Vágnerová 2002, s. 78).

Paměť však není pouze myšlenkový proces. Je to také fyzické uložení informací pomocí neurochemických reakcí uvnitř našeho osobního počítače – mozku. Stejně jako v počítači i v mozku existují dva základní druhy paměti: krátkodobá a dlouhodobá paměť. Tyto paměti slouží i podobným úkolům jako paměti v počítači. Senzorická paměť neboli ultrakrátká slouží k uchování jednotlivých informací přijímaných pomocí vjemů a je uchována pouze pro extrémně krátkou dobu, než je předána k dalšímu zpracování neurálnímu systému. Krátkodobá paměť slouží k okamžitému použití pro to, co je aktuální a pouze její malá část je následně přenesena do dlouhodobé paměti. Rozdílem mezi dlouhodobou pamětí počítače a lidskou dlouhodobou pamětí je však fakt, že limit kapacity lidské dlouhodobé paměti znám víceméně není (Eysenck, Keane 2008 s. 187).

V současné době prochází vzdělávání velkými změnami. V minulosti bylo ve velké míře zaměřeno na paměť. Cílem bylo děti naučit fakta, ze kterých následně měly samy vyvozovat závěry. Díky digitální revoluci jsou nyní informace snadno dostupné, takže pouze samotné předávání informací se stává neúčinným. Nové strategie učení se zaměřují nejenom na předávání informací, ale také na pochopení, zkoumání a vyvozování nových dat z informací, které jsou dostupné.

1.2 Emoční procesy

Stejně jako procesy poznávací, tak i emoční procesy procházejí bouřlivým vývojem během mladšího školního věku. Dítě přechází od plně dětského života, který lze charakterizovat jako „hru“ (v kontrastu s dospělostí, kterou lze charakterizovat jako „práci“) do fáze, kdy začíná přijímat některé aspekty dospělosti. S tím nutně přichází rozvoj emoční zralosti, kterou Americká Psychologická Asociace definuje jako „vysoká a odpovídající úroveň kontroly a vyjadřování emocí“¹ (APA Dictionary of Psychology 2019), která zahrnuje jak vnitřní emoce, tak emoce projevované navenek.

Během mladšího školního věku dítě projde vývojem směřujícím od téměř instinktivního pojetí emocí, kdy ho emoce ovládají, až po schopnost své emoce ovládat, využívat je a také znát emoce ostatních.

1.2.1 Emoce

Emoce jsou „nejčastěji zastřešující pojem pro subjektivní zážitky, libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 45).

První emoce, které jsou lidské bytosti schopny projevovat již na počátku novorozeneckého období lze zjednodušeně rozdělit do dvou kategorií. V první řadě se jedná o vyjádření nevole a za druhé o vyjádření spokojenosti se svým současným stavem (Poláčková Šolcová 2018, s. 132).

V průběhu batolecího období začínají děti projevovat další emoce, například vztek, nadšení, našťvanost či vzdor. Nově dítě také získává schopnost rozeznávat negativní emoce u svého okolí (Ibid., s. 144).

¹ a high and appropriate level of emotional control and expression (Přeloženo autorkou diplomové práce).

Dítě předškolního věku zažívá jednu z nejprudších emocionálních změn lidského života, kdy regulace emocí přestává být vnější a stává se vnitřní. V důsledku toho začíná být dítě předškolního věku schopné samo ovládat své emoce, aniž by k tomu potřebovalo vnější pomoc, obvykle přicházející od rodičů či jiných dospělých osob. V tomto věku se také dále rozvíjí schopnost rozeznávat emoce u svého okolí (Ibid., s. 149).

V mladším školním věku by již dítě mělo být schopné při nástupu do školy samo své emoce do vysoké míry kontrolovat. Kontrola emocí je jedním z nejdůležitějších znaků školní zralosti a v případech, kdy dítě své emoce neumí kontrolovat existuje riziko, že dítě bude chorobně ovládáno vlastními emocemi. Dítě mladšího školního věku také začíná vyhledávat podporu od svých vrstevníků namísto od svých opatrovatelů (Ibid., s. 154).

1.3 Motivace

„Motivaci lze chápat jako zaměřenost na dosažení určitého cíle, který se jeví žádoucí“ (Vágnerová 2002, s. 174). Cílem motivace a motivování by měla být motivace k pozitivním činům. Z pohledu dítěte mladšího školního věku se motivace týká zejména jeho školní (a mimoškolní zájmové) činnosti. Správně motivovaný žák je schopen aktivně dávat pozor v hodinách, je plný energie, kterou může využít k překonání těžkostí školní docházky, například udržení pozornosti po dobu k tomu nezbytně nutnou (Abbeduto, Elliott in Vágnerová 2002, s. 174).

Zdroje motivace lidského jednání lze rozdělit na vnitřní (interní) a vnější (externí). Cílem každého pedagoga by mělo být dosáhnout toho, aby jeho žáci a studenti byli vnitřně motivováni ke studiu, avšak ne vždy je to tak snadné. Externí motivace často nastupuje tam, kde je vnitřní motivace nedostatečná, nebo zcela chybí. Cílem učitele je dosáhnout toho, že děti mladšího školního věku samy ve vzdělání vidí hodnotu, kterou chtějí mít a získávat, pak je dítě vnitřně motivováno (Vágnerová 2002, s. 175).

Zdrojem externí motivace ve školách je hodnocení. Ať už mluvíme o klasických známkách nebo o jiných metodách hodnocení jako je například slovní hodnocení, v obou případech je cílem motivovat dítě k tomu, aby získalo hodnocení, které ono samo považuje za dobré.

Motivaci lze dále rozdělit na motivaci kladnou (pozitivní) a zápornou (negativní), které fungují na principu známém jako „cukr a bič“. Cukr (pozitivní motivace) zde slouží

k odměňování chování, které je považované za žádoucí a bič (negativní motivace) má naopak odrazovat od nežádoucího chování. Pro děti mladšího školního věku jsou nejčastějším zdrojem jak pozitivní, tak negativní motivace známky. Jako „cukr“ zde slouží dobré známky, kterých se děti snaží dosáhnout a jako „bič“ slouží špatné známky, kterým se snaží vyhnout. Toto je následně v některých případech zesíleno motivací pocházející z rodinného prostředí, kde jsou dobré známky odměňovány a za špatné známky následují tresty.

1.3.1 Potřeby

„Potřeba je nutnost organismu něco získat, něčeho se zbavit; stav člověka, který znamená porušení vnitřní rovnováhy (homeostázy) či nedostatek ve vnějších vztazích osobnosti“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 433). Jedním z nejznámějších rozdělení lidských potřeb ukazuje tzv. Pyramida potřeb vytvořená Abrahamem H. Maslowem. Základ pyramidy tvoří fyziologické potřeby a patří mezi ně například potřeba jídla, vody či spánku. Druhou vrstvou potřeb je potřeba bezpečí, a to nejen bezpečí osobní, ale i například bezpečí emocionální. Další vrstvou dle Maslowa je potřeba sociální příslušnosti, která se projevuje potřebou mít přátele, rodinu a intimní vztah. Předposlední vrstvou dle Maslowa je potřeba uznání, kterou následně rozděluje do dvou kategorií. První z nich je potřeba síly a úspěchu a druhou je potřeba, kterou nazývá touha po reputaci či prestiži. Vrchol Maslowovy pyramidy tvoří potřeba seberealizace, o které říká, že i v případě že všechny naše potřeby jsou uspokojeny, tak si budeme hledat další potřeby. Tyto potřeby jsou běžně naplňovány od nejnižší vrstvy a teprve když jsou naše nejzákladnější potřeby splněny, tak se naše motivace posune směrem k další vrstvě a celý proces snahy o naplnění další potřeby se opakuje (Maslow 1943, s. 370–395).

1.3.2 Návyky

„Návyky jsou integrované systémy podmíněných reakcí či generalizované reakce na situace, které se opakují a jsou si podobné“ (Hartl, P., Hartlová, H., 2010, s.). Návyky lze rozdělit do dvou základních kategorií – pozitivní a negativní. Pozitivní návyky jsou například dodržování etikety či zdravé stravování. Mezi negativní návyky patří například kousání nehtů či přílišné využívání sociálních sítí. U dětí mladšího školního věku je cílem dosáhnout toho, aby jim návyky prospívaly nejen ve školním prostředí, ale i v běžném životě. Návyky je možno u dětí vytvářet konstantním opakováním činností do té doby, než se oním návykem stanou.

Dle výzkumu Loewensteina, Price a Volppa (2016, s. 47–54), kteří zkoumali návyky, je možné ovlivnit návyky dětí pomocí pobídek. Z výzkumu vyplývá, že pokud chceme u dětí vytvořit nějaký konkrétní návyk, je vhodné využít pobídek. Podobně jako samotné návyky, pobídky můžeme rozdělit do dvou kategorií. První kategorií jsou pobídky pozitivní, které využívají formy odměny k tomu, aby si dítě daný návyk vytvořilo. Do této kategorie může patřit například odměna formou nezdravého jídla, činnosti, které dítě rádo vykonává, peněžitá odměna apod. Druhá kategorie zahrnuje negativní pobídky, např. tresty nebo odmítnutí určité činnosti či věci.

1.4 Jazykový vývoj

„Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro konkrétní jazyk, příslušející k určité etnické či jiné skupině“ (Bytešníková 2007, s. 61). Jazyk je unikátní vynález, který na naší planetě používá pouze zcela minimální množství živočichů. A živočichem, který používání jazyka pozvedl na úroveň umění, je člověk.

Lidská řeč má mnoho podob neboli jazyků. Každý z nás začíná svůj život s alespoň jedním mateřským jazykem, řečí, kterou se naučil nejčastěji od svých rodičů. Nejvýraznější fáze vývoje schopností používat jazyk začíná již v brzkém batolecím věku, kdy dítě začíná používat slova místo zvuků a ve věku jednoho roku zná přibližně šest slov (Langmeirer, Krejčířová 2006). S přibývajícím věkem se jeho jazykové schopnosti dále rychle zlepšují a ke konci období mladšího školního věku už je schopné srozumitelně a plynně se vyjádřit.

V mladším školním věku dochází k rozvoji zejména díky školnímu vyučování, kde se dozvedí mnoho nových informací o formální stránce jazyka (gramatika a syntax) a díky výuce nových informací i v předmětech, která nemají formálně nic společného s výukou jazyka si žáci osvojí mnoho nových slov a rozšíří si tak svou slovní zásobu.

Výuka cizího jazyka se od učení se mateřského jazyka značně liší. Hlavním rozdílem je, že dítě získává jak formální, tak neformální stránku jazyka zároveň. Tím je výuka cizího jazyka obtížnější a vede k potřebě vyučovat cizí jazyky formou, která je nejenom vzdělávací, a která vede k probuzení zájmu o studium anglického jazyka a vytvoření pozitivního vztahu k tomuto předmětu.

1.4.1 Sémantická složka jazyka

Jednou ze základních složek jazyka je sémantická část řeči. Té se také často říká slovní zásoba, ačkoliv to je pouze jedna z mnoha částí sémantické části jazyka. Mezi další části patří například lexikální diferenciaci, což je rozlišování druhů slov.

Sémantická složka jazyka získává na důležitosti v mladším školním věku. Dítě přechází od vyjadřování se „vlastními slovy“ k používání správných a často i odborných výrazů, které se nejčastěji naučí právě ve školním prostředí (Vágnerová 2002, s. 109). Během tohoto věku se také rychle rozšiřuje slovní zásoba dětí z důvodu zvětšení sociálního okruhu dětí.

1.4.2 Morfologicko-syntaktická složka jazyka

Další ze základních složek jazyka je složka morfologicko-syntaktická. Syntax představuje formální soubor pravidel, podle kterých je tvořena gramatika daného jazyka, která určují, jak se tvoří a používají slovní druhy, věty a souvětí.

Děti v mladším školním věku přestávají používat gramatiku intuitivně, a začínají využívat formální pravidla, která si ve výuce osvojují (Ibid., s. 111). Při výuce cizích jazyků je naopak potřeba vést děti k tomu, aby gramatiku používaly také intuitivně.

1.4.3 Fonologické hledisko jazyka

Jazyk však není tvořen pouze slovy a pravidly. Je také tvořen zvuky. Foneticko-fonologická rovina jazyka se týká tvorby hlásek a jejich funkcí v jazyce. Tato složka se zaměřuje na zvukovou část jazyka, na to, jaké jednotlivé fonémy (hlásky) jazyk využívá k tvorbě slov.

Specifikem cizích jazyků je také často přítomnost fonémů, které v mateřském jazyce dítěte neexistují a často mohou dětem působit potíže.

1.4.4 Pragmatická složka řeči

Pragmatická složka řeči je schopností na pomezí sociálních kompetencí a jazykových kompetencí a v níž se kombinují sociální dovednosti, které určují jak, s kým a kdy mluvit určitým stylem a jazykové dovednosti, které nám toto umožňují. Rozvoj schopnosti žáků používat různé komunikační vzorce a prostředky je podpořen množstvím sociálních zkušeností, které škola nabízí. Žáci se začínají stýkat se staršími spolužáky a s do-

spělými osobami, které tyto dovednosti již mají a oni je díky tomu můžou odpozorovat (Ibid., s. 115).

Znalost mateřského jazyka má významný vliv na osvojování cizího jazyka, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu, a to především tam, kde se vyskytuje podobnost mezi jazykem mateřským a cizím. Tato podobnost se může týkat všech výše uvedených jazykových rovin.

2 Teorie osvojování anglického jazyka

Osvojování si jazyka, ať už anglického nebo jiného, je pro lidi činností zcela přirozenou. Každý z nás si musel ve svém životě osvojit alespoň jeden či více jazyků. Způsoby osvojování si jazyka lze rozdělit do dvou základních kategorií. Jednak lze jmenovat tzv. přirozené osvojování jazyka, při kterém je člověk bezprostředně vystaven danému jazyku a je okolnostmi donucen jazyk využívat, a jednak tzv. strukturovaný způsob osvojování jazyka, při kterém je jazyk cíleně vyučován pomocí předem vytvořené strategie. Faktory, které podmiňují úspěšné osvojování jazyka a týkají se především samotného žáka, který si postupně podle svých možností a předpokladů cizí jazyk osvojuje, byly popsány v kapitole 1.

Důležitým předpokladem pro osvojení cizího jazyka je dále i způsob, jakým se dítě jazyk učí. Dle Williamsové (1995, s. 206) existuje rozdíl mezi tím, co je pro studenty smysluplné a tím, co je pro studenty účelné. Mnoho z toho, co se studenti učí, se dá považovat za smysluplné, avšak už není tak zcela jasné, že je to také účelné. Cílem není pouze naučit studenta cizí jazyk, ale nabídnout mu prostředky, pomocí kterých se může se může efektivně učit a zapojit se do jiných cizojazyčných aktivit, např. číst a vyprávět příběhy, poslouchat a rozumět písním, zapojit se do dramatických aktivit atd. Všechny tyto aktivity náleží do světa dětí a měly by být jeho součástí.

Vybrat co je nejenom smysluplné, ale také účelné je zřejmě tou nejobtížnější částí vyučování anglického jazyka. Ale neméně důležitou součástí je také vybrat správný způsob vyučování.

Ačkoliv je anglický jazyk zřejmě nejčastěji vyučovaným druhým jazykem na světě, metody, koncepce a zásady jeho výuky se stále vyvíjejí. Ty jdou ruku v ruce se specifickými schopnostmi a potřebami žáků mladšího školního věku, které stručně uvádějí např. Brumfit, Moon, Tongue (1995, s. V).

- U dětí mladšího školního věku lze formovat a utvářet vývojové kroky, které budou mít vliv na celý následný vzdělávací proces.
- Narozdíl od dětí staršího školního věku a dospělých, děti mladšího školního věku jako skupina tvoří žáci heterogenní seskupení, které je dané jednak domácím prostředím, ze kterého pocházejí a jednak nutností přizpůsobit se různorodosti prostředí školy.

- Obvykle jsou to nadšení a pilní žáci, kteří ještě neztratil touhu se vzdělávat.
- Vzhledem k tomu, že jsou teprve na počátku formálního vzdělávání, je nutné, aby výuka probíhala v souladu s vývojovým stupněm jejich myšlení a představ.
- Stejně tak jako potřebují podporovat své myšlenkové pochody, tak také potřebují pohyb a fyzické aktivity, které zpětně myšlení stimulují.

2.1 Vyučovací zásady, koncepce a metody vyučování

Vyučovací zásady, koncepce a metody vyučování se souhrnně nazývají didaktické prostředky. Tyto prostředky obsahují vše, co používáme k tomu, abychom dosáhli našich pedagogických cílů. Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 140) rozdělují didaktické prostředky na materiální a nemateriální. Mezi materiální prostředky patří např. učební pomůcky, didaktická technika a velká většina materiálního vybavení třídy a školy. Nemateriální prostředky jsou např. obsah výuky, vyučovací zásady či vyučovací metody.

Výuka anglického jazyka je založena na pestré škále materiálních i nemateriálních didaktických prostředků. S rozvojem informačních a komunikačních technologií se řada těchto prostředků stala snadno dostupným výukovým materiálem a zároveň zdrojem moderních vyučovacích nástrojů.

2.1.1 Vyučovací zásady

Každá lidská činnost má určitá pravidla a stejně tak vyučování se řídí určitými pravidly, tzv. vyučovacími zásadami, kterými rozumíme „určité požadavky a pravidla, které jsou formulovány na základě poznání vyučovacího procesu a jejichž dodržování ovlivňuje efektivitu a úspěšnost vyučování“ (Ibid., s. 141). Vyučovací zásady nejsou statické a obměňují se jak na základě zkušeností pedagogů, tak na základě nejnovějších vědeckých poznatků o procesu, jakým náš mozek nakládá s informacemi (Kalhous 1995, s. 42).

V současné době se nejčastěji uvádí rozdělení vyučovacích zásad do pěti kategorií (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 143–147):

- zásada názornosti,
- zásada soustavnosti,
- zásada uvědomělosti a aktivity,
- zásada přiměřenosti,

- zásada trvalosti.

Zásada názornosti „vyjadřuje požadavek, aby žáci při učební činnosti vycházeli ze smyslového vnímání předmětů a jevů“ (Ibid., s. 144). Dítě mladšího školního věku ještě plně neovládá abstraktní myšlení, a proto je důležité mu co nejvíce předávat znalosti názorně. Zejména u nejmladších dětí je proto nutné využívat materiálních didaktických pomůcek, které si dítě může samo ohmatat, prohlédnout a prozkoumat všemi svými smysly.

Zásada soustavnosti „vyžaduje, aby žáci pod vedením učitele postupovali při osvojování vědomostí a dovedností systematicky“ (Kalhous 1995, s. 45). Systematický přístup umožňuje dětem mladšího školního věku jednodušeji uchopit předkládaný materiál. Aby systematickost přinášela výsledky v plné míře, je potřeba ji využívat nejenom při výkladu látky, ale i v jejím opakování, procvičování a hodnocení výsledků. V neposlední řadě je také nutné, aby se dítě mladšího školního věku naučilo samo pracovat systematicky.

Zásada uvědomělosti a aktivity „vyjadřuje požadavek, aby žák vykonával jednotlivé činnosti ve vyučování uvědoměle, tj. aby si byl vědom jejich smyslu a významu, aby rozuměl tomu, co a proč se učí“, a dále „předpokládá aktivní zapojení celé žákovy osobnosti do procesu učení, nejen stránky rozumové, ale i citové a volní“ (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 143). Pro děti mladšího školního věku je důležité, aby byly vnitřně motivovány k učení. Zásada uvědomělosti a aktivity slouží právě k tomuto účelu. Dítě, které se učí uvědoměle se samo chce učit a být učeno a obzvláště u nejmladších dětí mladšího školního věku toho lze dosáhnout pomocí aktivizujících metod.

Zásada přiměřenosti „vyžaduje, aby učivo co do obsahu i rozsahu odpovídalo psychickému i somatickému rozvoji dítěte příslušného věku, ale též individuálním rozvojovým možnostem jednotlivých žáků“ (Kalhous 1995, s. 45). Plně individualizovaný přístup ke vzdělávání je ideálem, jehož v běžné školní praxi nikdy nedosáhneme, ale i přesto je neméně důležité snažit se každému žákovi poskytnout maximální míru individualizace. Je nutné brát v potaz jeho fyzický i mentální vývoj, citový a volní stav, zájmy, potřeby, motivaci atd. Na základě všech individuálních faktorů je možné následně uplatnit přístup k jednotlivým žákům.

Zásada trvalosti „předpokládá trvalé osvojení vědomostí a dovedností tak, aby si je žák dovedl kdykoliv vybavit a s jistotou je použít ve své činnosti“ (Nelešovská, Spáčilová

2005, s. 146). Trvalé osvojení znalostí a vědomostí je možné dosáhnout díky porozumění lidským paměťovým procesům. Abychom dosáhli trvalého osvojení vědomostí u dětí mladšího školního věku, musíme děti správně nejen učit, ale také motivovat a vyvolat u nich zájem o probíranou látku. Není však důležité kolik z probírané látky si děti pamatují, ale zda si pamatují to, co je důležité a to, co pro ně budou jednoho dne užitečné.

2.1.2 Koncepce vyučování

Vyučování a jeho koncepce lze definovat jako historicky a sociálně vzniklý proces, který se zabývá vzděláváním a výchovou. Jedná se o „záměrné, cílevědomé, soustavné řízení aktivit žáků, směřující k dosažení stanovených výukových cílů, tj. k osvojení vědomostí a dovedností, k rozvoji tělesných a duševních schopností a utváření celé osobnosti žáka“ (Ibid., s. 54).

Jednotlivé koncepce vyučování vznikaly v průběhu historie na základě poznatků a potřeb daného historického období.

Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 62, 63) upozorňují na různé typy klasifikace vyučovacíh konceptů a uvádějí dva základní přístupy:

dle organizační formy vyučování:

- Vyučování individuální, kdy je pedagogem vyučován pouze jeden student, maximálně malý počet studentů. Tento způsob je běžně využíván pro výuku některých specifických oborů, jakou jsou například: hudba, výtvarná umění, sporty, výuka cizích jazyků apod. Výhodou této koncepce je dostatečné množství času věnovaného studentovi.
- Vyučování hromadné, v současné době nejběžnější zejména v povinné školní docházce, a i následném vzdělávání. Je primárně využíváno pro svou efektivitu, kdy jeden vyučující pracuje se všemi žáky najednou. K tomu, aby tento způsob výuky nevedl k potlačení samostatnosti žáků a zpomalení rozvoje komunikace, bývá často doplněna prací ve skupinách.
- Individualizované vyučování znamená individuální přístup k žákům. Učitel v tomto případě zohledňuje individuální odlišnosti jednotlivých žáků.
- Vyučování diferencované není v didaktice novinkou a v současné době je často využíváno v souladu s přijetím novely školského zákona v roce 2016. Cílem di-

ferencovaného vyučování je vytvořením podmínek, za nichž může každý žák postupovat ve studiu svým tempem a plně využít svých schopností a zájmů k dosažení nejlepších možných studijních výsledků (Rys 1970 s. 149).

- Vyučování skupinové vyplývá z vyučování hromadného, ale místo frontální výuky se soustředí na práci ve skupinách. Práce ve skupinách vede k efektivnějšímu průběhu učení a zároveň podporuje spolupráci žáků, komunikaci a toleranci.

dle použitých metod:

- Problémové vyučování předkládá před žáka problém, který je potřeba vyřešit. Řešení problému jednak vede žáka k osvojení vědomostí a jednak tento proces usnadňuje. Student si často sám může zvolit metodu pomocí které problém vyřeší.
- Projektové vyučování je blízké problémovému vyučování. Místo jednoduchých krátkých úkolů, jsou studentům předkládány delší či dlouhodobé projekty mající za úkol naučit nejen danou látku, ale i podpořit rozvoj celé řady dovedností, jako např. spolupráce, komunikace, samostatnost atd.
- Programované vyučování je založeno na řízení procesu učení ve smyslu přesného stanovení postupu práce žáků, pořadí řešení jednotlivých úkolů a činností apod.

Didaktické prostředky pomáhají učitelům k dosažení stanovených cílů výuky a žákům usnadňují porozumění a osvojení probírané látky.

2.1.3 Vyučovací metody

Základním nástrojem každého pedagogického pracovníka je jeho metoda vyučování. Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 150) definují metodu jako „způsob (postup, cesta) společné činnosti učitele a žáků vedoucí k dosažení plánovaných výukových cílů.“ Z této definice je patrné, že vyučovací metodu nelze chápat pouze jako činnost pedagoga. Je nutné brát v potaz i žáky samotné a jejich zapojení do vyučování. V praxi používá většina pedagogických pracovníků kombinaci různých vyučovacích metod.

Cílem vyučovacích metod je:

- vytvořit u žáků aktivní pochopení znalostí a dovedností,
- pomoci žákům tyto znalosti a dovednosti zvládnout i v dlouhodobém časovém horizontu,

- naučit žáky pracovat samostatně,
- propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi,
- vytvářet sociální prostředí, v němž se žáci učí kooperaci,
- vychovávat žáky k zodpovědnosti,
- rozvíjet u žáků cit pro krásu,
- zabezpečit žákům prostředí, ve kterém může probíhat jejich jak fyziologický, tak psychologický rozvoj bez rizik,
- zlepšovat mentální procesy žáků, např. myšlení, představivost, motivaci...
- zodpovědně využívat přidělený vyučovací prostor a čas k dosažení co nejlepších výsledků (Rys 1970, s. 100–101).

Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 152–153) uvádějí následující dělení vyučovacích metod:

- Metoda slovní je v současné době nejčastěji používaná. Umožňuje předávat znalosti všem studentům zároveň, ale zároveň také rozvíjí verbální a mentální procesy studentů. Slovní metody mohou využívat např. monologickou metodu, dialogickou metodu a metody práce s textem a písemných prací.
- Metody názorně demonstrační předávají přímou zkušenost s probíranou látkou formou audiovizuální či fyzickou a mají formu buď předvádění nebo pozorování. Tato metoda je zejména užitečná pro žáky mladšího školního věku.
- Metody praktické, podobně jako názorně demonstrační předávají přímou zkušenost. Na rozdíl od metod názorně demonstračních však student přímo využívá svých znalostí a dovedností s cílem dosáhnout výsledku.
- Metody aktivizující jsou moderními přístupy k výuce, jejichž cílem je aktivně žáka zapojit do výuky. Žák není v tomto případě jen pouhým posluchačem a příjemcem informací, ale aktivně se do výuky zapojuje.

Kromě výše uvedených vyučovacích metod se ve výuce anglického jazyka využívají specifické přístupy vyplývající z charakteru jazykového vyučování. Harmer (2001, s. 79–91) popisuje osm zřejmě nejčastěji používaných metod:

- Audiolingvální metoda využívá častého opakování a postupného přidávání či obměňování procvičované látky. Tento způsob vede k upevnění znalostí, ale zároveň může vést k dekontextualizaci a přináší velmi málo reálné komunikace.

- Presentace, procvičení a produkce je variací audio-jazykové metody a je často označována zkratkou PPP. Shodně s audiolingvální metodou je cílem časté opakování a obměňování osvojené látky a postupné přidávání látky nové, tentokrát však ve spojení se smysluplným kontextem.
- Výsledkem kritiky modelu PPP, která upozorňovala na výhradní roli učitele při výuce jazyka se stal Komunikativní přístup, který se soustředí na žáka, a především na rozvoj jeho komunikativní kompetence. Aktivity pro tuto metodu často využívají reálné situace a cílem je dosáhnout komunikace i za cenu chyb v gramatice či ve slovní zásobě.
- Učení založené na úkolech je také nazýváno jako problémové vyučování a studenti při něm musí řešit problémy.
- V úkolovém vyučování se daný úkol stává prostředkem k tomu, aby se žáci naučili zvolený jazykový jev.
- Metody zaměřené na odstranění psychologické bariéry vůči učení zahrnují komunitní učení (žáci se učí díky kooperaci všech členů skupiny), tichou metodu (žáci jsou vedeni k tomu, aby co nejvíce mluvili, zatímco učitel mlčí), sugestopedii (k výuce je třeba vytvořit příjemnou atmosféru, především pomocí hudby) a metodu celkové fyzické reakce (žáci předvádějí pokyny, které učitel žákům sděluje).
- Humanistické vyučování se soustředí na aktivity, při kterých se studenti cítí dobře, zatímco procvičují daný jazykový jev. Využívání této metody je omezeno ochotou učitele i studentů používat příklady ze svého vlastního života.
- Lexikální přístup využívá frázi, které jsou v anglickém jazyce běžně používány na úkor klasické výuky gramatiky.

Výše uvedené metody nejsou vyčerpávajícím seznamem všech přístupů k výuce anglického jazyka, ale slouží jako výchozí přehled možností, které může učitel využít, modifikovat či rozšířit o další alternativy. Pro různé situace, různé cílové skupiny i různá prostředí budou využity i různé metody, a proto jediná optimální metoda tudíž neexistuje. Zvolená metoda však musí být v souladu s cíli vyučovací jednotky, zakotvených ve strukturovaném plánu výuky.

3 Struktura vyučovací hodiny anglického jazyka

Jako každá organizovaná činnost i hodina anglického jazyka by měla mít svoji strukturu. Tato struktura slouží učiteli i dětem. Učitelé poskytují oporu pro realizaci jednotlivých kroků výuky, a tedy větší jistotu a umožňuje kvalitní sebereflexi při vyhodnocování efektivity jednotlivých vyučovacích jednotek. Studentům a obzvláště dětem mladšího školního věku usnadňuje orientaci a předvídatelnost při výuce předvídatelnost lekcí.

Dle Rosenshina a Stevense (in Richards, Lockhart 1994, s. 113–114) většina učitelů postupuje dle následující struktury:

- „Začnou lekci krátkým zopakováním předchozí látky.
- Začnou lekci stručným oznámením cílů.
- Prezentují novou látku v malých krocích s následným procvičováním studenty po každém kroku.
- Dávají jasné a podrobné instrukce a vysvětlení.
- Poskytují vysokou míru aktivního procvičování pro všechny studenty.
- Pokládají velké množství otázek, ujišťují se, zda studenti rozumí a získávají odpovědi od všech studentů.
- Pomáhají studentům během prvotního procvičování.
- Poskytují systematickou zpětnou vazbu a opravy.
- Poskytují srozumitelné instrukce a procvičování pro úlohy vykonávané v lavicích a tam, kde je potřeba dohlížet na studenty během práce v lavicích.“²

3.1 Tvorba struktury hodiny

Každá vyučovací hodina by měla mít zřetelný úvod, hlavní část a závěr. Například Richards a Lockhart (1994, s. 114) podrobně popisují, jakým způsobem lze vyučovací jednotku skládat do jednotlivých dílků a jak dosáhnout toho, aby lekce plynule postupovala vpřed pomocí čtyř kroků.

² Begin a lesson with a short review of previous, prerequisite learning. Begin a lesson with a short statement of goals. Present new material in small steps, with student practice after each step. Give clear and detailed instructions and explanations. Provide a high level of active practice for all students. Ask a large number of questions, check for student understanding, and obtain responses from all students. Guide students during initial practice. Provide systematic feedback and corrections. Provide explicit instruction and practice for seatwork exercises and, where necessary, monitor students during seatwork (Přeloženo autorkou diplomové práce).

3.1.1 Zahájení

Úvodní část je důležitá zejména proto, že vytváří prvotní dojem a udává tón pro celý zbytek lekce. Náležité zahájení zlepšuje soustředěnost žáků a jejich aktivní zapojení do výuky, umožňuje aktivizaci potřebných vědomostí a vytváří potřebnou atmosféru pro efektivní proces učení.

Richards a Lockhart (1994, s. 115) popisují konkrétní kroky k náležitému úvodu hodiny ve formě pokynů pro učitele:

- „Popište cíle lekce,
- sdělte, jaké znalosti a dovednosti se studenti naučí,
- popište, jak se lekce/aktivita vztahuje k situacím, se kterými se studenti mohou setkat v reálném životě,
- popište, co se od studentů očekává v dané lekci,
- popište, jak se lekce/aktivita vztahuje k nadcházejícímu testu nebo zkoušce,
- začněte aktivitu bez jakéhokoliv vysvětlení,
- řekněte, že aktivity, kterými se budou žáci zabývat je budou bavit,
- udělejte něco, co by žáky zaujalo a motivovalo,
- zopakovat látku z minulé lekce,
- zhodnoťte výuku.“³

Cíl úvodní části hodiny určuje, jaké následné aktivity a strategie učitel pro tuto fázi výuky využije (Ibid.).

3.1.2 Sekvence

Druhou fází vyučovací hodiny je sekvence neboli posloupnost. Tato fáze je zaměřena na náležité procvičení jazykových jevů a skládá se z řady aktivit a činností, které vyžadují ucelenou posloupnost a poskytují žákům dostatek prostoru pro upevnění látky.

Dle Richardse a Lockharta (1994, s. 118–119) je třeba při plánování a výběru aktivit pro hlavní část vyučovací jednotky uplatňovat následující strategie:

³ Describe the goals of a lesson. state the information or skills the students will learn, describe the relationship between the lesson/activities and a realworld need. describe what students are expected to do in the lesson, describe the relationship between the lesson/activities and a forthcoming test or exam. begin an activity without any explanation, point out links between this lesson, and previous lessons. state that the activity the students will do is something they will enjoy, do something in order to capture the students' interest and motivation, review learning from a previous lesson, preview the lesson (Přeloženo autorkou diplomové práce).

- „Jednoduché aktivity by měly přecházet komplexním.
- Aktivity, které zahrnují receptivní dovednosti by měli předcházet aktivitám, které zahrnují produktivní dovednosti.
- Studenti by měli naučit gramatické pravidlo dříve, než ho použijí.
- Studenti by měli procvičit použití slovesného času nebo gramatiky dříve než samotné pravidlo, vztahující se k tomuto jazykovému problému.
- Aktivity zaměřené na přesnost by měly předcházet aktivitám zaměřeným na plynulost.
- Mechanické aktivity či aktivity zaměřené na formu by měly v průběhu hodiny předcházet aktivitám zaměřeným na význam mechanických či aktivit zaměřených na formu k aktivitám zaměřených na význam.“⁴

Výběr a zařazení jednotlivých aktivit závisí na zvolené metodě, zaměření vyučovací hodiny a výkonnosti samotných žáků. Správně uspořádaný postup aktivit naučí žáky předvídat, co se od nich očekává a k čemu aktivita vede.

3.1.3 Udávání tempa

Třetí dimenzí dle Richardse a Lockharta (1994, s. 122–124) je udávání tempa vyučovací hodiny. Protože výuka anglického jazyka se skládá z mnoha aktivit a činností, je důležité udržet průběh výuky v plynulém tempu směřujícím k pedagogickému cíli. Pedagog volí tempo na základě svých zkušeností, schopností svých žáků či například náročnosti probírané látky. Je také důležité tempo zvolnit či zrychlit na základě pozorování reálných výsledků studentů. Richards a Lockhart (1994, s. 123) doporučují následující pokyny:

- „Vyhybat se zbytečným nebo příliš dlouhým vysvětlením a instrukcím a ponechat studenty, aby se věnovali učení.
- Používat množství aktivit během výuky, spíše než strávit celou hodinu jedinou aktivitou.
- Vyhybat se předvídatelným a opakujícím se aktivitám tam, kde je to možné.
- Vybírat aktivity na odpovídající úrovni obtížnosti.

⁴ Simple activities should come before complex ones. Activities involving receptive skills should precede those that involve productive skills. Students should study a grammar rule before trying to use it. The structure of a language lesson. Students should practice using a tense or grammar structure before studying the rule that underlies it. Accuracy-focused activities should precede fluency-focused ones. There should be a progression within a lesson from mechanical or form-based activities to meaningful-based activities (Přeloženo autorkou diplomové práce).

- Nastavit cíle a časové limity cíle a časového limitu pro aktivity: aktivity, které nemají žádné očividné ukončení nebo pro které není daný časový rámec, nemají často spád.
- Sledovat chování studentů během aktivit s cílem ujistit se, že studenti měli k dispozici dostatek, ale ne příliš mnoho času.“⁵

Při regulaci tempa bude hodina správně plynout a studenti budou vždy plně zaujati. Pokud však aktivita trvá příliš dlouho, pak se může stát, že studenti své zaujetí ztratí. Naopak pokud je příliš krátká, neposkytne studentům dostatečnou míru uspokojení z jejího splnění. Děti mladšího školního věku vyžadují relativně vysoké tempo výuky s ohledem na jejich všeobecně kratší dobu pozornosti.

3.1.4 Závěr

Poslední fází náležitě strukturované výuky je dle Richardse a Lockharta (1994, s. 124, 125) závěr. Smysl zakončení spočívá ve vytvoření jasného konce výuky, ve kterém mají žáci příležitost ujasnit si případné nejasnosti, získat zpětnou vazbu na výsledky své práce a seznámit se s cíli budoucí výuky. Richards a Lockhart (1994, s. 124) upozorňují na následující strategie, které pomohou docílit efektivního závěru výuky a doporučení, že učitelé by měli:

- „Shrnou to, co bylo probráno v dané hodině.
- Zopakovat klíčové body vyučovací hodiny.
- Poukázat na souvislost výuky s vzdělávacími cíli či cíli samotné hodiny.
- Upozornit na souvislost dané hodiny s předchozí výukou.
- Ukázat, jak se výuka vztahuje k reálným potřebám studentů.
- Vytvářet propojení s nadcházející výukou.
- Chválit studentů za to, co dokázali během dané lekce.“⁶

⁵ Avoiding needless or over-lengthy explanations and instructions, and letting students get on with the job of learning. Using a variety of activities within a lesson, rather than spending the whole lesson on one activity. Avoiding predictable and repetitive activities, where possible. Selecting activities of an appropriate level of difficulty. Setting a goal and time limit for activities: activities that have no obvious conclusion or in which no time frame is set tend to have little momentum. Monitoring students' performance on activities to ensure that students have had sufficient but not too much time (Přeloženo autorkou diplomové práce).

⁶ Summarizing what has been covered in the lesson. Reviewing key points of the lesson. Relating the lesson to the course or lesson goals. Pointing out links between the lesson and previous lessons. Showing how the lesson relates to students' real-world needs. Making links to a forthcoming lesson. Praising students for what they have accomplished during the lesson (Přeloženo autorkou diplomové práce).

Výše uvedená struktura výukové jednotky není jedinou možností, jak naplánovat hodinu. Jednotlivé kroky se liší podle předem stanovených výchovně vzdělávacích cílů a různorodost těchto cílů vede i k různé organizaci vyučovací hodiny. Vždy ale musí hodina začínat určitým úvodem, pokračovat hlavní částí a končit závěrem, a to nezávisle na tom, co je hlavní náplní hodiny.

I když úvodní fáze obvykle zabírá jen malou část výuky, stává se důležitou podmínkou pro to, co se žáci v hodině naučí. Především v situaci, kdy se žáci před výukou anglického jazyka věnovali jinému předmětu, je jejich naladění na jazykovou výuku nezbytné. Jednou z možností, jak žáky náležitě připravit na hodinu angličtiny je zařazení zahřívacích aktivit.

4 Zahřívací aktivity

Mezi aktivity, které jsou často používané k otevření lekce, patří zahřívací aktivity. Tyto aktivity mají za úkol aktivizovat a namotivovat studenty hravou formou. Zároveň se v nich často opakuje látka z minulých lekcí a může se i naznačit o čem bude daná lekce. Zahřívací aktivity pro žáky mladšího školního věku jsou často rovnou první aktivitou lekce a zahrnují obvykle pohybový element s verbálním elementem, ale u dětí, které jsou na pomezí mladšího a staršího školního věku je již možné pohybový element zkrátit či vynechat.

Zahřívací aktivity jsou nezbytnou částí výuky anglického jazyka, vzhledem k tomu, že jsou silným motivačním impulzem pro žáky a zároveň prostředkem k tomu, aby se připravili na výuku.

Jedním z klíčových problémů při vytváření zájmu žáků o výuku anglického jazyka je snaha vzbudit u žáků zvědavost a přivést jejich pozornost k probírané látce. Tento problém lze eliminovat navozením uvolněné, avšak tvořivé atmosféry za pomoci zahřívacích aktivit. Pokud žáci vnímají daný předmět a konkrétní hodinu pozitivně, je mnohem pravděpodobnější, že se budou do výuky aktivně zapojovat a odnesou si z ní maximum dovedností a znalostí.

Zahřívací aktivity, dle Velandia (2008, s. 11–13) můžeme považovat za krátké činnosti navržené k tomu, aby přitáhly pozornost studentů, pomohly jim oprostít se od rozptýlujících myšlenek a aby jim usnadnily lépe se soustředit na aktivity, které budou následovat. Zahřívací aktivity způsobí, že žáci přestanou dělat to, čím se dosud zabývali a zaměří svou pozornost požadovaným směrem. Zahřívací aktivity jsou počátečním bodem motivace, který vede k tomu, že žáci ožijí a v nadcházející výuce začnou efektivně pracovat.

Důležitost používání zahřívacích aktivit ve výuce cizího jazyka zmiňuje např. Diril (2015, s. 144–145) lze je shrnout následujícím způsobem:

- „Mají pedagogický význam při výuce cizího jazyka.
- Snižují obavy studentů a pomáhají jim lépe se učit.
- Snižují míru monotónnosti hodin a zvyšují motivaci a zájem.
- Povzbuzují kreativní a spontánní používání cizího jazyka.
- Pomáhají žákům soustředit se na výuku.

- Přinášejí volnost pohybu.
- Pomáhají žákům vyjadřovat své pocity.
- Pomáhají žákům být v harmonii s ostatními.
- Přispívají k rozvoji slovní zásoby.
- Představují hry, které pomáhají formovat trvalé znalosti.⁷

Při přípravě výukového plánu hodiny anglického jazyka je potřeba respektovat základní principy přípravy a realizace zahřívací aktivity tak, aby zahřívací aktivita měla v procesu osvojování angličtiny náležitý užitek.

4.1 Principy zahřívacích aktivit

Velandia (2008, s. 13) uvádí základní principy pro zařazení zahřívací aktivity do výuky, které učitelé musí respektovat, pokud má tato aktivita plnit své funkce:

1. Zahřívací aktivita je zařazena na počátek vyučovací hodiny vzhledem k tomu, že slouží především jako nástroj k získání pozornosti žáků.
2. Délka zahřívací aktivity by neměla být dlouhá. Zahřívací aktivita je pouze přípravou na ostatní části hodiny.
3. Zahřívací aktivita musí zaujmout pozornost žáků. Náležitá pozornost výuce zajišťuje maximální možnou retenci znalostí.
4. Druh zahřívací aktivity musí být v souladu s probíranou látkou. Jedině tak budou žáci věnovat pozornost výuce i v ostatních fázích vyučovací hodiny.
5. Zahřívací aktivita musí fungovat jako podnět k činnosti, tedy „nastartovat“ práci v hodině.
6. Zahřívací aktivita je efektivní, pokud umožňuje logickou kontinuitu s dalšími činnostmi v hodině.
7. Fáze zahřívací aktivity musí poskytovat prostor pro plné soustředění žáků. Pokud se žáci nesoustředí, jen stěží zvládnou práci při výuce.

⁷ They have pedagogical importance in teaching a foreign language. They lessen the students' worries and help them to learn better. They decrease the monotony of the lesson and increase motivation and interest. They encourage creative and spontaneous use of the language. They help to have student focus on learning. They bring freedom of movement. They help students to express their feelings. They help students to be in harmony with others. They contribute to development of vocabulary. They introduce games which help to form permanent knowledge (Přeloženo autorkou diplomové práce).

8. Zahřivací aktivita musí být zajímavá a zábavná. Pokud žáci ztratí zájem, neplní zahřivací aktivita svůj účel.

4.2 Cíle zahřivacích aktivit

Zahřivací aktivity mohou sloužit mnoha různým cílům při výuce anglického jazyka, které lze dle Velendie (2008, s. 10–13) rozdělit do několika kategorií:

- zahřivací aktivity jako aktivizující činnost,
- zahřivací aktivity jako příprava pro výuku nové látky,
- zahřivací aktivity jako činnost pro opakování probrané látky,
- zahřivací aktivity jako motivační činnost.

Funkce těchto typů aktivit se prolínají, a tedy zařazení zahřivací aktivity do plánu výuky s určitým záměrem vždy vede k naplnění i dalších cílů.

4.2.1 Zahřivací aktivity jako aktivizující činnost

Sám název již naznačuje, že jedním z cílů zahřivacích aktivit je dosáhnout toho, aby student byl aktivně zapojen do výuky. Aby nebyl pouze pasivním pozorovatel, ale sám chtěl být součástí studia, chtěl se učit a být učen. „Studium není divácký sport. Studenti se nenaučí příliš tím, že pouze sedí ve třídě a poslouchají učitele, ani memorováním předpřipravených úkolů a vychrlením a vyplivnutím naučených odpovědí. Musí mluvit a psát o tom, co se učí, dát si učení do souvislosti se získanými zkušenostmi a využít naučené ve svých běžných životech. To, co se učí, se musí stát součástí jich samých”⁸ (Gamson, Chickering 1987, s. 4). Z toho vyplývá, že aby byla zahřivací aktivita úspěšná, žák se jí musí aktivně účastnit a ideálně by měla přinášet prvky, které žák může využít v praxi.

4.2.2 Zahřivací aktivity jako příprava pro výuku nové látky

Zahřivací aktivity lze využít nejenom při začátku hodiny, ale také tehdy, pokud začínáme výuku nové látky, což je činnost, která je studenty často považována za nezábavnou. Zahřivací aktivita však navede žáky na následující úkol a stane se tak smysluplným propojením pro přechod z jedné činnosti do druhé. „Navíc správně zvolená zahřivací

⁸ Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just by sitting in classes listening to teachers, memorizing pre-packaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves (Přeloženo autorkou diplomové práce).

aktivita umožní studentům držet se jedné linie myšlenek a soustředit se na probíranou látku po zbytek celé hodiny“⁹ (BusyTeacher 2011).

4.2.3 Zahřívací aktivita jako činnost pro opakování probrané látky

Zřejmě nejčastějším využitím zahřívacích aktivit, které se přímo týkají studijní látky, je pro zopakování již probraných znalostí. Většina zahřívacích aktivit určených pro výuku anglického jazyka v sobě obsahuje prvky opakování, nejčastěji opakování slovíček či frází. Například při konverzační aktivitě týkající se zopakování minulého času se zadá jednoduchá otázka: „Co jste dělali tento víkend?“, což může pomoci zopakovat konkrétní gramatický problém či tematický okruh.

4.2.4 Zahřívací aktivita jako motivační činnost

Dle Dörnyeiho a Chenga (2007, s. 153), „motivace je jedním z klíčových faktorů určujícím úspěch při učení se cizího/druhého jazyka a v důsledku toho strategie při motivování studentů by měly být viděny jako důležitý aspekt studia motivace výuky druhého jazyka.“¹⁰ Jestliže je cílem pedagoga motivovat žáky, zahřívací aktivity mohou být efektivně využity k tomu, aby posílily ať už vnitřní nebo vnější motivaci studenta. Pomocí zahřívací aktivity máme možnost v žákovi „vzbudit zájem o daný problém, nechat ho samostatně hledat řešení, aktivně ho zapojit do rozhovoru. Ať si na řešení přijde sám. Případně se snažit ho „dostat tam, kam potřebujeme“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 43). Zahřívací aktivity mohou využívat například i přirozené soutěživosti žáků k tomu, aby se sami chtěli nový jazyk naučit.

4.3 Typy zahřívacích aktivit

Ve výuce anglického jazyka lze zahřívací aktivity využít dle toho, zda daná zahřívací aktivita cílí na procvičení gramatiky, poslechu, mluveného slova apod. Kromě jazykových dovedností a znalostí však lze zahřívací aktivity využít i pro zklidnění žáků, uvolnění atmosféry, zapojení žáků do činnosti apod.

⁹ It will allow them to start off in a single train of thought in order to keep them on track for the remainder of the class (Přeloženo autorkou diplomové práce).

¹⁰ With motivation being one of the key factors determining success in foreign/second language (L2) learning, strategies in motivating learners should be seen as an important aspect of the study of L2 motivation (Přeloženo autorkou diplomové práce).

4.3.1 Zahřívací aktivity zaměřené na procvičení slovní zásoby

Nejčastějším zaměřením zahřívacích aktivit je zaměření na procvičení slovní zásoby. Mezi tyto aktivity patří i tak běžné činnosti v anglickém jazyce jako je opakování slovní zásoby z minulé lekce. Pomocí zahřívací aktivity lze zaktivizovat či zopakovat jak význam a formu slova, tak i jeho výslovnost a využití. Cílem zahřívací aktivity by však mělo být tuto činnost provést zábavnou formou, která děti zaktivizuje a zaujme jejich pozornost tak, aby byly motivovány k práci i po zbytek vyučovací hodiny. Příkladem takové aktivity může být hra bomba, při které každé dítě musí co nejrychleji vyslovit slovo spadající do předem určené kategorie slovní zásoby.

4.3.2 Zahřívací aktivity zaměřené na výslovnost

Výuka výslovnosti patří k nejobtížnějším záležitostem výuky anglického jazyka. Již od nejtělejšího mládí se u člověka vytváří fonemický sluch, pomocí kterého vnímáme rozdíly mezi zvuky (fonémy) našeho mateřského jazyka. Tuto schopnost rozeznávat fonémy se následně snažíme využít i při výuce dalšího jazyka, a to vede k řadě potenciálních problémů s rozeznáváním fonémů v cizím jazyce (Hendrich 1988, s. 171). Aktivity, které se zaměřují na výslovnost, jsou často podobné aktivitám na procvičování slovní zásoby, protože často se jedná o již naučenou slovní zásobu. Existují i zahřívací aktivity se zaměřením na výslovnost, které nemají nic společného se slovní zásobou. Takové zahřívací aktivity jsou často zaměřeny na výuku fonémů, které se v českém jazyce nevyskytují – například foném /θ/ či foném /æ/. Zahřívací aktivity je, ale také možné zaměřit i další aspekty výslovnosti, kterými jsou intonace, přízvuk, rytmus apod. Výhodou zahřívacích aktivit, které se zaměřují na tento typ výuky je, že zejména děti mladšího školního věku mají tento typ aktivit v oblíbenosti.

Příkladem aktivity zaměřené na výslovnost je stínové čtení, při které se děti snaží mluvit přesně stejnou rychlostí a rytmem jako nahrávka. Následně se nahrávka pustí znovu, ale v určitém bodě nahrávky se vypne zvuk a děti musí pokračovat v původním rytmu a rychlosti. Po chvíli se zvuk opět zapne, rychlost a rytmus žáků by měl stále odpovídat nahrávce.

4.3.3 Zahřívací aktivity zaměřené na komunikaci

Znát jazyk a mluvit jazykem není to stejné. Mnohé způsoby výuky druhého či dalších jazyků probíhá jako kdyby znát a mluvit bylo to stejné, což se často odráží v řadě učeb-

nic mluveného anglického jazyka, které jsou v základu pouze knihami o tom, jak vokalizovat gramatiku (Thornbury 2005, s. iv). Zahřívací aktivity, které jsou zaměřeny na zlepšování komunikačních schopností by měly nejenom motivovat žáky, ale také podnítit jejich schopnost praktického využití jazyka v situacích, se kterými se mohou během svého života reálně setkat. Tyto aktivity jsou často založeny na párové, nebo skupinové práci a jejich cílem je především umožnit žákům plynule se v angličtině vyjádřit.

Příkladem aktivity zaměřené na komunikaci je hra Žonglujeme s míčem, při které děti sedí v kruhu, učitel položí jednoduchou otázku, hodí míč některému dítěti a to odpoví. Dítě položí stejnou či podobnou otázku a hodí míč dalšímu. Vystřídají se všechny děti.

4.3.4 Zahřívací aktivity zaměřené na gramatiku

Zahřívací aktivity lze také využít na zopakování a procvičení vybraného gramatického pravidla, či seznámení se s novým gramatickým jevem. Stejně tak jako u slovní zásoby, cílem těchto aktivit může být forma, význam i využití dané gramatiky.

Příkladem aktivity zaměřené na gramatiku je Start stop systém, ve které je procvičován rozdíl mezi přítomným časem prostým a průběhovým. Učitel řekne větu v jednom z daných časů. V případě, že se jedná o přítomný čas prostý, děti se přemění na sochu znázorňující danou činnost. V případě, že se jedná o přítomný čas průběhový, děti předvádějí danou činnost pohybem.

4.4 Metodika plánování zahřívacích aktivit

Výběr vhodných aktivit pro lekce anglického jazyka a výuku jazyků obecně je ovlivněn „svou skladbou, náročností a ve svém průběhu stupněm školy, na němž je používán“ (Mojžíšek 1988, s. 42). Pedagog tedy musí správně zvolit aktivity.

Dříve než pedagog zvolí aktivity, musí zvolit metody pomocí kterých je vybere. Maňák, Švec, Čadílek a Loveček (in Pecina a Zormanová 2009, s. 51) uvádějí následující kritéria pro volbu metod:

- „Zákonitosti výukového procesu (logické, psychologické, didaktické).
- Cíle a úkoly výuky, které se vztahují zejména k práci, interakci, jazyku.
- Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovací[m] předmětem.

- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich dispozice zvládat požadavky učení.
- Zvláštnosti třídy, skupiny žáků (kluci, dívky, různá etnika, formální i neformální vztahy v kolektivu).
- Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (např. geografické prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy).
- Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, pedagogické zkušenosti atd.
- Ekonomie času.“

Tyto faktory mají vliv na výběr metody. Poté, co pedagog zvolí metodu pro výběr zahřívací aktivity, může přejít k dalšímu kroku. Výběr výukového cíle. Musí také uvážit, že není jediný s výukovými cíli. Výukové cíle má také školský systém či škola. Během tohoto výběru musí pedagog opět uvažovat nad vhodností daného cíle pro vybranou skupinu studentů. Pecina a Zormanová (1998, s. 52–53) propojili cíle s metodami v následující systém:

Jakmile pedagog zvolí jak metodu, tak cíle, může začít volit samotné aktivity. Pro děti mladšího školního věku volíme aktivity, které bývají pohybové, zahrnují možnosti zpěvu, výtvarných a pracovních činností, hmatové vjemy a celkově propojují mezipředmětové vztahy.

Výuka anglické jazyka u žáků mladšího školního věku vyžaduje, aby žáci měli příležitost uchopit jazyk všemi smysly, a aby činnosti a aktivity zařazené do výuky podporovaly zájem dětí a zároveň vytvářely příjemnou atmosféru ve třídě. Zahřívací aktivity zařazené jak v úvodu vyučovací hodiny, tak i během výuky jsou vhodným prostředkem, jak žáky připravit na výuku a aktivně je do výuky zapojit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné otázky

Na základě studia dostupné literatury, která poukazuje na význam zahřívacích aktivit a vhodnosti jejich zařazení do výuky anglického jazyka pro děti mladšího školního věku, je možné zformulovat následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1

Je využití zahřívacích aktivit v hodinách anglického jazyka vhodné pro všechny skupiny dětí mladšího školního věku?

Výzkumná otázka č. 2

Pomáhají zahřívací aktivity motivovat děti mladšího školního věku k výuce anglického jazyka?

Výzkumná otázka č. 3

Jsou zahřívací aktivity vhodným prostředkem k posílení aktivní účasti žáků mladšího školního věku ve výuce jazyka?

Výzkumná otázka č. 4

Mají zahřívací aktivity u dětí mladšího školního věku pozitivní ohlas?

6 Návrh projektu

6.1 Kritéria pro výběr zahřívacích aktivit

Pro výběr zahřívacích aktivit byla vybrána kritéria vycházející ze závěrů teoretické části diplomové práce a jsou zásadním předpokladem pro výběr zahřívacích aktivit využitých v tomto projektu.

1. **Zahřívací aktivita musí vycházet z tématu lekce.** Zahřívací aktivity by měly tematicky odpovídat dané hodině anglického jazyka. Mají však velkou výhodu v míře přizpůsobení, která je typická pro tento typ jednoduchých a univerzálních aktivit. Mohou také posloužit k ověření a upevnění znalostí nabytých v předchozích hodinách.

2. **Zahřívací aktivity musí motivovat a aktivizovat žáky.** V praxi to znamená, že zahřívací aktivity musí žáky vést k pozornosti a aktivní spolupráci (tedy rozehrát), musí žáky „rozmluvit“ a v neposlední řadě i pobavit. Pokud žák není motivován, tak jeho touha po znalostech upadá a zvyšuje se pravděpodobnost, že probíraná látka nebude plně začleněna do již vytvořených znalostí. Nízká míra aktivizace žáka může vést k nepozornosti a v extrémních případech také k vyrušování ostatních žáků. Protože jsou zahřívací aktivity zařazovány na začátek hodiny (na rozdíl od jiných typů aktivit sloužících k jiným účelům), jejich motivační a aktivizační role je se předpokládá.

3. **Zahřívací aktivity musí být přizpůsobené úrovni žáků.** Žáci se liší nejenom úrovní znalostí, ale také úrovní vyspělosti. Aktivity je nutné modifikovat dle dostupné slovní zásoby a gramatických znalostí. Zároveň musí být přizpůsobitelné pro měnící se počty žáků v jednotlivých třídách.

4. **Výběr zahřívací aktivity musí být v souladu s cílem vyučovací hodiny.** Proto je nutné před zařazením zvolené zahřívací aktivity znát cíl dané vyučovací jednotky. Pro výuku zaměřenou například na osvojení nového fonému bude využito zahřívací aktivity, která žákům pomůže nastartovat hlasivky. Pokud je cílem dané hodiny zopakovat slovíčka z minulé lekce, aktivita zaměřená na produkci slovní zásoby z daného tématu bude vhodná. Učitel musí brát v potaz nejenom motivační a aktivizační potenciál zahřívací aktivity, ale i její vhodnost pro danou lekci.

Zahřívací aktivity pro tuto diplomovou práci byly vybrány pro žáky třetí, čtvrté a páté třídy ve spolupráci s jejich učitelem anglického jazyka. Pro výuku byly využívány

učebnice Start with Click New 1, 2, 3. Učitel sám zahřívací aktivity v hodinách anglického jazyka používá, žáci na ně již byli zvyklí. Díky tomu nebyl narušen standardní průběh vyučovacích hodin a ani učební plán.

Projekt probíhal v rámci devíti hodin anglického jazyka. Zahřívací aktivity proběhly vždy na začátku hodin po přivítání se a zkontrolování docházky. Celkem bylo využito devět různých zahřívacích aktivit a vycházelo se z předpokladu, že žáci mají s metodou zahřívacích aktivit zkušenosti. Ne však nutně s každou jednotlivou vybranou aktivitou.

Aktivity byly vybrány, aby pomáhaly procvičit a upevnit slovní zásobu z již dříve probrané látky. V důsledku soustředění se na děti mladšího školního věku byly aktivity vybírány tak, aby zahrnovaly mluvenou, pohybovou a poslechovou část.

6.2 Metody hodnocení výsledků projektu

6.2.1 Minidotazník pro žáky

Jednou z nejčastěji používaných technik získávání informací pro pedagogický výzkum jsou dotazníky. „Podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“ (Skutil 2011, s. 80).

Minidotazník byl navrhnout tak, aby s ním mohli jednoduše pracovat žáci mladšího školního věku na všech třech odpovídajících úrovních mentálního vývoje. To vedlo k vytvoření minidotazníku, který neobsahuje možnost odpovídat slovní formou, ale pouze zaškrtnutím vhodné odpovědi.

Cílem minidotazníku bylo zjistit, zda žáky dané aktivity zaujaly a do jaké míry. Byly použity obrázky určující škálu zaujetí za pomoci emotikonů, se kterými se i děti mladšího školního věku běžně stýkají. A tudíž znají jejich význam.

Příklad minidotazníku, který byl dětem předkládán vždy na konci každé jednotlivé lekce, je k dispozici v příloze A. Ukázky vyplněných minidotazníků jsou k nalezení v příloze B. Pro autorku diplomové práce i pro vyučujícího pedagoga jsou minidotazníky užitečným zdrojem zpětné vazby, v případě praktického výzkumu pak poskytují data nezbytná k tomu, aby bylo možno zodpovědět výzkumné otázky.

6.2.2 Pozorování

„Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené (výzkumník pracuje podle projektu, který obsahuje cíl pozorování, předmět pozorování, časový harmonogram, použité prostředky shromažďování dat, způsoby registrace jevů a jejich vyhodnocování)“ (Křováčková in Skutil 2011, s. 101). Pozorování je jednou z nejčastěji využívaných technik výzkumu, protože má nízké vstupní náklady a přináší možnost získání velkého množství dat. Mezi nevýhody patří například náročnost na odborné znalosti pozorovatele, ale i nebezpečí plynoucí z možného subjektivního hodnocení.

Pro účely praktického výzkumu byl vytvořen jednoduchý pozorovací arch, který využívala autorka diplomové práce. Tento formulář byl využit k zaznamenání reakcí, aktivity a úspěšnosti žáků, a doplněn o názor vyučujícího na průběh úvodu hodiny a je k dispozici v příloze C.

Pedagogický pracovník, který v dané třídě běžně vyučuje anglický jazyk, vytvářel poznámky, které poskytl autorce diplomové práce včetně komentářů. S tímto pedagogickým pracovníkem byla prodiskutována i samotná příprava všech zahřívacích aktivit, celých lekcí vyučovaných jak autorkou, tak pedagogem a proběhla s ním i reflexe a hodnocení.

6.2.3 Reflexe

Každý pedagogický pracovník by měl vykonávat reflexi jako součást své běžné praxe. Kvalitně odvedená reflexe, tzn. provedená v co nejmenším časovém odstupu od aktivity či lekce, by měla hodnotit, zda byla hodina kvalitně připravena, zda se dosáhlo předpokládaných cílů a zda hodina probíhala dle předpokladů.

Reflexe jako určitá forma analýzy je jednou ze základních metod zhodnocení jejich výuky. Reflektující se snaží pochopit situace, o které se zajímají. Na základě znalosti teorie a reálné praxe se snaží vytvořit plány pro budoucí výchovně vzdělávací činnosti. Zejména hledají místa pro zlepšení, a to jak z pohledu vlastních schopností, tak přístupu k žákům (Marková in Bendl, Kucharská 2008, s. 27).

Protože hlavním cílem diplomové práce je prokázat význam zahřívacích aktivit pro zvýšení úrovně motivace a aktivizace žáků v hodinách anglického jazyka, tak je jak sebere-

flexe, tak reflexe se soustředí především na chování žáků, ale také na průběh a účinek jednotlivých aktivit.

V popisu jednotlivých zahřívacích aktivit je detailně popsána vybraná zahřívací aktivita, která byla v hodině anglického jazyka vyzkoušena. Po tomto popisu následuje stručný přehled dalšího průběhu vyučovací hodiny, který ukazuje logickou návaznost úvodní části hodiny (zahřívací aktivity) s dalšími činnostmi v hodině. V pozorování je popsán samotný průběh zahřívacích aktivit během výuky. Jsou zde zmíněny problémy, které během aktivit nastaly a jaké byly reakce žáků. V reflexi jsou zanalyzovány zahřívací aktivity, jejich účinnost a efekt na průběh celé vyučovací hodiny.

7 Ověření projektu v praxi

Ověření projektu proběhlo v březnu a dubnu 2019. První týden autorka diplomové práce vykonávala pozorování vybraných tříd za účelem seznámení se s běžným chodem daných tříd, se samotnými žáky, jejich jazykovou úrovní a průběhem hodin anglického jazyka. Ve zbylých týdnech již realizovala praktický výzkum, jehož hlavním cílem bylo ověřit funkci zahřívacích aktivit a přesvědčit se tak o jejich nezastupitelnosti.

7.1 Charakteristika školy

Základní škola Liberec, příspěvková organizace, se sídlem U Školy 222/6, Liberec 7, 46007 má v době konání projektu 18 tříd a školu pravidelně navštěvuje okolo 450 žáků, kterým výuku poskytuje více než 30 pedagogických pracovníků. Třídy jsou početné v rozmezí od 25 do 30 žáků.

Škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání sportem ke zdraví, školou k poznání a vědění („poznej sám sebe, ale i svět ostatních“), který je platný od 1. září 2016.

Škola využívá dvou budov, hlavní historické budovy z roku 1905, kde se nachází třídy 3.–9. ročníků a druhou budovu A, kde jsou umístěny děti 1. a 2. tříd a školní družina. Budova A bude procházet rozsáhlou rekonstrukcí a v nejbližších letech nebude využívána. Škola se zaměřuje na rozšířenou výuku tělesné výchovy a aktivně spolupracuje s profesionálními oddíly ledního hokeje (Bílí Tygři Liberec), krasobruslení (BK Variace Liberec), juda (Judoklub Liberec) a gymnastiky. Učitelé tělesné výchovy a trenéři spolu spolupracují. Cílem školy je vytvořit rodinnou atmosféru za pomoci aktivní komunikace s rodiči, žáků a podpory neformálních setkávání žáků, rodičů a zaměstnanců školy.

Výuka anglického jazyka je zahájena ve třetím ročníku a třídy jsou děleny na dvě skupiny a každá skupina má svého pedagoga. Žáci prvního a druhého ročníku mají možnost navštěvovat volitelný kroužek angličtiny. Druhý cizí jazyk (německý jazyk) je vyučován od osmého ročníku. V rámci volitelných předmětů si mohou žáci sedmých a osmých ročníků zvolit konverzaci v anglickém jazyce a od sedmého ročníku je k dispozici také výuka francouzského jazyka.

7.2 Charakteristika tříd

Do projektu bylo zapojeno dohromady pět tříd. Třídy 3.A, 3.B, 4.A, 4. B, 5.B. Z každé třídy byla do projektu zapojena pouze jedna skupina o přibližně dvanácti až patnácti žácích mimo 5.B, kde byla vyučována celá třída zároveň.

Třída 3.A je běžná třída bez žáků se specifickými poruchami učení a chování a nejedná se o třídu s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Třída je poměrně klidná a ve vyučované skupině je velká převaha chlapců.

Třída 3.B je třída s rozšířenou výukou tělesné výchovy, konkrétně hokejová třída, ve které část žáků (chlapců) je součástí hokejového klubu Bílí Tygři Liberec. Vyučovaná skupina je relativně vyrovnaná v poměru dívky a chlapci s malou převahou chlapců. Třída je velmi energická, vyžaduje neustálé činnosti a aktivity. Skupina zahrnuje všechny chlapce, kteří jsou součástí hokejového týmu a bylo toho využíváno k pedagogickým účelům.

Třída 4.A je běžná třída bez žáků se specifickými poruchami učení a chování a nejedná se o třídu s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Ve skupině je přibližně stejný poměr chlapců a dívek. Třída je velmi ukázněná, spolupracující a dobře namotivována.

Třída 4.B je třída s rozšířenou výukou tělesné výchovy, konkrétně gymnastická třída, ve které část žáků (dívek) je součástí gymnastického klubu, který patří mezi gymnastickou špičku České republiky. Ve vyučované skupině je mírná převaha dívek nad chlapci a gymnastky jsou součástí této skupiny. Třída je velmi energická, vyžadující neustále činnosti a aktivity a zároveň je velmi komunikativní často i nad rámec potřeb pedagoga. Ve třídě je jedna žačka (ne gymnastka) s výchovnými opatřeními v důsledku nepřístojného chování.

Třída 5.B je specifická tím, že není rozdělena na 2 skupiny pro výuku anglického jazyka. Třída je bez rozšířené výuky tělesné výchovy a žáci nevykazují žádné specifické poruchy učení a chování. Je zde přibližně stejný poměr chlapců a dívek. Třída samotná je relativně ukázněná a průměrně motivována. Několik žáků je extrémně šikovných a jen malé množství žáků je slabších. Vzhledem k velkému počtu žáků byla převážně zařazována frontální výuka.

Během projektu byly třídy 4.A a 4.B spojeny do jedné velké třídy z důvodu sportovních aktivit a školního výletu. Ze společné třídy byly následně vytvořeny dvě skupiny 4.AB-1 a 4.AB-2, z nichž součástí projektu byla 4.AB-1.

7.3 Přípravy na hodiny

Přípravy na všechny hodiny anglického jazyka, na kterých byla autorka diplomové práce přítomna, probíhaly za účasti vyučujícího pedagoga. Přípravy byly vytvářeny s ohledem na školní výukový plán, vyučovací cíle daných lekcí a znalostní úroveň a úroveň vyspělosti žáků.

7.3.1 Týden pozorování

Během prvního týdne tohoto projektu byla autorka diplomové práce přítomna v hodinách anglického jazyka na násleších. Během tohoto týdne vyučující anglického jazyka cíleně nepoužíval zahřívacích aktivit. Na konci týdne proběhla diskuse s vyučujícím.

Cílem bylo získat všeobecný přehled o běžném fungování tříd, jejich chování a úrovni, jejich motivaci a aktivizaci bez využití zahřívacích aktivit. Ukázka ze záznamového archu využívaného během náslechového týdne je k dispozici v příloze D.

Výsledkem týdne pozorování je zjištění, že mezi jednotlivými třídami, které jsou součástí projektu, jsou velké rozdíly. Prvním faktorem, který má vliv na rozdíly mezi třídami je to, že některé z tříd jsou zaměřeny sportovně. To vede k potřebě využití jak zahřívacích, tak ostatních aktivit, které dokážou pracovat s fyzicky zaměřenými žáky. Druhým faktorem, který je však přítomen pouze ve třídě 5.B, je vliv velkého počtu žáků přítomných při výuce jazyka. Ačkoli by se v některých případech mohl vyšší počet žáků zdát přínosem (např. komunikační aktivity), vede k příliš mnoha organizačním problémům a problémům týkajících se chování žáků. Posledním faktorem, který měl vliv na tento týden, byla absence zahřívacích aktivit. Žáci byli zvyklí na tyto aktivity a bylo zřejmé (s jednou výjimkou ve třídě 4.A), že průběh hodin byl jejich absencí negativně ovlivněn. Žáci nebyli okamžitě po začátku hodiny plně soustředěni na výuku anglického jazyka a jejich zájem v průběhu hodiny dále upadal, a to až do chvíle, kdy byla zařazena aktivita formou podobná zahřívací aktivitě.

7.3.2 Přípravný týden

Ve druhém týdnu projektu autorka diplomové práce již byla zapojena do vyučování. Odučené byly pouze úvodní části hodin, kde probíhaly zahřívací aktivity. Následující části hodin byly odučeny vyučujícím anglického jazyka. Během úvodní části hodiny byl vyučující přítomen a vytvářel si poznámky. Autorka byla přítomna celkem na pěti hodinách anglického jazyka. Z toho dvě byly ve třídě 3.A, dvě ve třídě 3.B a jedna ve skupině třídy 4AB-1. Na konci tohoto týdne proběhlo setkání s vyučujícím za účelem diskuse a reflexe o použitých zahřívacích aktivitách.

Cílem tohoto týdne bylo seznámit žáky s jiným vyučovacím stylem. Druhým cílem bylo vybrat vhodné aktivity do daných tříd.

Výsledkem druhého týdne je zjištění, že žáci se velmi rychle dokázali přizpůsobit stylu výuky autorky diplomové práce. Nastaly pouze drobné organizační potíže při výměně vyučujících. Žáci ztratili část zaujetí látkou a soustředili se na změnu pedagoga. Žáci v tomto týdnu reagovali dobře na zvolené zahřívací aktivity, a proto byl dán větší důraz na vhodnost aktivit vůči plánu hodin, než na přizpůsobení aktivit specifickým potřebám jednotlivých tříd.

7.3.3 Realizace výzkumu

V posledních dvou týdnech projektu autorka diplomové práce byla plně zapojena do vyučovacích hodin. Na všech hodinách byl přítomen vyučující anglického jazyka, který si vytvářel poznámky z pozorování pro vyhodnocení projektu a reflexe. Autorka byla vyučujícím celkem na pěti hodinách anglického jazyka, a to ve třídě 3.A, 3.B, dvakrát ve 4.AB a 5.B.

Cílem bylo prokázat, zda zahřívací aktivity dokážou žáky motivovat a aktivizovat. Dále zjistit, zda se změní chování žáků při využití různých zahřívacích aktivit a které zahřívací aktivity žáci různých ročníků a úrovní znalostí preferují.

Na konci každé hodiny byly dětem rozdány minidotazníky pro vyhodnocení zahřívacích aktivit, které byly v průběhu hodiny použity. Vyučující si v průběhu hodin vytvářel poznámky o míře aktivity žáků, o motivovanosti žáků a průběhu samotných aktivit a lekci. Autorka diplomové práce si po ukončení každé hodiny napsala reflexi z lekce. Na konci každého dne po ukončení výuky se vyučující a autorka sešli za účelem diskuse a reflexe nad výsledky.

7.4 Zahřívací aktivita I.

Datum: 25. března 2019 (pondělí)

Třída: 3.A

Druh aktivity: zahřívací, pohybová, pantomimická

Cíl aktivity:

- na začátku hodiny se přeorientuje pozornost žáků na výuku anglického jazyka
- žáci se na začátku hodiny namotivují
- žáci reagují pohybem na příkazy řečené v anglickém jazyce
- žáci si zopakují gramatiku minulé lekce (*in, on, under, next to*)
- žáci se aktivně zapojí do výuky

Klíčové kompetence:

- **kompetence k řešení problémů**
 - žák dokáže reagovat v různých problémových situacích
- **kompetence komunikativní**
 - žák dokáže naslouchat ostatním lidem a umí adekvátně reagovat
(ŠVP ZV – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědě)

Čas: 10 min

Organizace: hromadná výuka

Propojení s hodinou: příprava na procvičení látky z lekce „The same or different?“, zaměřené na předložky místa a jejich použití ve větách

Popis aktivity:

Hodina začala pozdravem, následovala rychlá kontrola docházky. První aktivitou hodiny byla zahřívací aktivita „Simon Says“. Na pokyn vyučující se žáci ve svých lavicích postavili a postupně jim byly dávány jednotlivé pokyny. Žáci měli za úkol splnit pokyny pouze tehdy, pokud vyučující řekla *Simon says* na začátku pokynu. Pokyny plnili všichni žáci najednou, ale bylo jednoduché zahlédnout toho, kdo pokyn vykonával, i když nebyla řečena úvodní věta, jeho reakce byla tedy chybná. Začalo se jednoduchými příkazy (např. *jump, dance, skate* apod.), aby si žáci zažili formu pokynů a pochopili zadání. Postupně byly pokyny složitější a za účelem procvičení gramatiky z minulé lekce kombinovány s předložkami místa (např. *Simon says sit on a chair! Simon says dan-*

ce next to the teacher! Jump under your table!). Žáci postupně vypadávali, dokud nezůstali dva vítězové. Ti za odměnu získali malou jedničku za aktivitu.

Následoval krátký test zjišťující osvojení si slovíček z předchozí lekce, po kterém proběhla krátká aktivizující hra „Little Ball“ s cílem znovu zaktivizovat žáky po testu. Poté proběhla výuka ve dvojicích za pomoci učebnice. Během této aktivity žáci porovnávali umístění objektů na dvou podobných obrázcích, během níž si procvičovali předložky místa. Tyto dvojice následně hráli hru „Ball Throw“, při které žák s míčem v ruce popsal umístění předmětu ve třídě, a druhý žák musel určit, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé a dle toho správně odpovědět. Během hry měli žáci příležitost použít anglické předložky ve smysluplném kontextu. Poslední aktivitou byla hra „Hangman“ s cílem upevnit znalost slovíček z předchozích lekcí (např. *train, playstation, country, village*).

Výsledky pozorování:

Z výsledků pozorování lze konstatovat, že zahřívací aktivita „Simon Says“ proběhla dle očekávání. Žáci aktivitu již dobře znali, organizace proběhla hladce a všichni žáci se aktivně zapojili. Jediný problém nastal při příkazu *Simon says dance next to the teacher!*, kdy se k vyučujícímu žáci rychle nahrnuli a způsobili dočasný chaos.

Po úvodní zahřívací aktivitě následoval plánovaný test, jehož cílem bylo zjistit, zda se žáci naučili slovíčka a předložky z dané lekce. Žáci pracovali v tichosti a viditelná byla i jejich snaha uspět. Po testu byla patrná určitá míra vyčerpanosti žáků a tím snížení jejich aktivity a motivace potřebné pro další část hodiny. Proto další aktivita měla za úkol opět žáky nabudit a motivovat k další činnosti. Toto bylo docíleno zařazením pro žáky známé a oblíbené hry „Little Ball“.

Reflexe:

Základem analýzy průběhu a účinku vybrané zahřívací aktivity byly teoretické závěry uvedené v kapitole 4., které se týkají nezastupitelného významu těchto aktivit ve výuce. Dle těchto závěrů je možné konstatovat, že hlavní cíle zahřívací aktivity „Simon Says“ byly splněny. Žáci se okamžitě přeorientovali z předchozí výuky na výuku angličtiny a aktivně začali spolupracovat. Toto bylo způsobené tím, že hra „Simon Says“ nebyla pro žáky nová, mohli se tedy bezpečně a uvolněně zapojit. I když žáci nebyli vedeni k tomu, aby jazyk používali v komunikaci, měli příležitost poslouchat, procvičit si a zopakovat slovíčka (např. *car, toy, ball, doll, sofa, bed*, atd.) a gramatiku (*on, in, next to, under* atd.).

Pokyny, které byly součástí aktivity, plnili bez výjimky všichni žáci a nadšeně očekávali další instrukce. Protože úvodní aktivita měla zábavný charakter, i žáci, kteří byli jejich nesprávnou reakcí na pokyn učitelky vyloučeni, sledovali své spolužáky a byli tak i nadále zapojeni.

Soutěživý formát zahřívací aktivity vedl k vysoké míře snahy zapojit se jak v samotné úvodní aktivitě, tak i v průběhu následujícího testu. Po testu bylo znatelné snížení úrovně aktivizace a motivace žáků, což lze vzhledem k danému typu práce ve výuce očekávat.

Celkový účinek zahřívací aktivity lze na základě analýzy průběhu výuky a chování žáků hodnotit pozitivně. Aktivita byla vhodně zvolena s ohledem na věk, úroveň znalostí žáků a zaměření na plán hodiny, a jak je uvedeno v teoretické části (kapitola 4.1), aktivita tvořila logickou kontinuitu s dalšími činnostmi v hodině (Velandia 2008, s. 13). Žáci byli náležitě motivováni na následující výuku, a to krátkou, jednoduchou a pro žáky zábavou činností.

7.5 Zahřívací aktivita II.

Datum: 27. března 2019 (středa)

Třída: 5.B

Druh aktivity: zahřívací, pohybová, skupinová

Cíl aktivity:

- na začátku hodiny se přeorientuje pozornost žáků na výuku anglického jazyka
- žáci se na začátku hodiny namotivují
- žáci si zopakují gramatiku minulé lekce (*past simple*)
- žáci aktivně komunikují

Klíčové kompetence:

- **kompetence k řešení problémů**
 - žák dokáže reagovat v různých problémových situacích
- **kompetence komunikativní**
 - žák dokáže naslouchat ostatním lidem a umí adekvátně reagovat
- **kompetence sociální a personální**

- žák se učí diskutovat ve skupinách, přijímá svoji roli a odpovědnost za práci ve skupině
- žák používá pozitivní zdvořilé modely vzájemného styku

(ŠVP ZV – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědění)

Pomůcky: dva míče

Čas: 10 min

Organizace: skupinová výuka

Propojení s hodinou: propojení předcházející lekce (*Lucy played the piano.*) s následující lekcí (*Did you play Chess last weekend?*)

Popis aktivity:

Hodina začala pozdravem, následovala rychlá kontrola docházky. První aktivitou hodiny byla zahřívací aktivita „Ball Throw“. Na pokyn vyučující se žáci přesunuli do zadní části třídy a byli zvoleni dva kapitáni, kteří následně vytvořili dvě velké skupiny. V obou skupinách byl určen začínající žák, který dostal míček. Tito žáci položili otázku dle své volby a hodili míček jinému žákovi ve své skupině a ten musel otázku zodpovědět. Nejprve si mohli žáci otázky sami vytvořit, například *How are you? What is your favourite color? What are you wearing?* Po určitém čase bylo žákům řečeno, aby pokládali otázky v minulém čase prostém a stejně tak na ně odpovídali. Aby byl zajištěn hladký průběh aktivity, měli žáci k dispozici na tabuli vzor otázky ve tvaru: *Did you play tennis last weekend? Did you go to school yesterday?* Tato pomůcka byla určena zejména pro slabší žáky, kteří tak v případě potřeby mohli této pomůcky využít.

Žáci již formu i užití minulého času prostého v otázkách probírali v minulé hodině, úvodní část tedy sloužila k uvědomění a zopakování si tohoto jazykového jevu. Aktivita byla ukončena po tom, co se všichni žáci ve skupině vystřídali. V případě, že žáci chybovali jak v otázce, tak v odpovědi, byli ihned opraveni ostatními žáky nebo vyučujícími.

Po zahřívací aktivitě proběhlo procvičování gramatiky ze současné lekce (*Did you play chess last weekend?*), kdy žáci měli za úkol samostatně vypracovat cvičení z učebnice do svých sešitů a následně napsat dvě vlastní věty. Po samostatné práci proběhla aktivita „Simon Says“ na rychlé zopakování slovíček z předchozí lekce s názvem *Lucy played the piano*. Poté se žáci rozdělili do čtveřic, ve kterých se vzájemně ptali na otázky

v minulém čase prostém za pomoci příkladů z učebnice. Poslední plánovanou aktivitou byla hra „Little Ball“ zaměřená na opakování slovíček (*days, months, seasons*). Z důvodu zbylého času byla na konec hodiny zařazena navíc krátká píseň *Days Of The Week Song*,¹¹ jejímž cílem bylo uvolnit atmosféru a poskytnout žákům možnost změny a uvolnění po náročné výuce zaměřené na gramatiku.

Výsledky pozorování:

Na základě pozorování lze konstatovat, že zahřívací aktivita „Ball Throw“ byla vhodně zvolena s ohledem na velký počet žáků účastnících se hodiny a stanoveného cíle výuky. Organizace trvala déle než v ostatních třídách. Žáci jsou však zvyklí se na některé zahřívací aktivity rozdělit na dvě skupiny. I přes složitější organizační náročnost danou velkým počtem žáků proběhla organizace relativně rychle a pouze při rozdělování do skupin byli někteří žáci hlučnější. V průběhu aktivity však žáci pracovali dobře. Žáci sami začali otázkami v přítomném čase (např. *How are you? What are you wearing? What time is it?*). Několik šikovnějších žáků dokonce sami položili i otázky v minulém čase. Po pokynu vyučující již všichni žáci začali minulý čas prostý používat (např. *Did you eat a banana today? No, I didn't eat a banana today. Did you dance tonight? No, I didn't dance tonight*). Jediné problémy nastaly, když některý z žáků nechytil míč a musel pro něj jít. I přes tyto problémy byl časový plán úvodní části hodiny dodržen.

Reflexe:

V souladu se závěry z teoretické části diplomové práce je možné konstatovat, že hlavní cíle zahřívací aktivity „Ball Throw“ byly splněny. Žáci se rychle přeorientovali z výuky jiných předmětů na výuku anglického jazyka. Žáci během aktivity aktivně komunikovali v anglickém jazyce, čímž získali možnost procvičit si a zopakovat gramatiku minulého času prostého v kombinaci se slovíčky pro určení minulosti (např. *last weekend, last week, last month*, apod.). Ochota žáků komunikovat byla podpořena samotným charakterem hry, při které měli možnost mluvit o vlastních skutečnostech, což je pro žáky tohoto věku přirozené. Navíc i pohybový charakter zahřívací aktivity přispěl k posílení aktivity žáků a pomohl žákům pochopit danou látku. Jak uvádějí Scott a Ytreberg (1991, s. 2) „vlastní porozumění [žáků] se uskutečňuje skrze ruce a oči a uši. Fyzický svět je vždy rozhodující.“¹² Díky přítomnosti dvou vyučujících, kdy každý dohlížel na

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=loIN13Ln6Ck>

¹² Their own understanding comes through hands and eyes and ears. The physical world is dominant at all times (Přeloženo autorkou diplomové práce).

jednu skupinu, aktivita proběhla klidněji v porovnání s průběhem zahřívacích aktivit v běžných hodinách v této třídě.

Po rychlém vysvětlení pravidel žáci bez větších problémů plnili pokyny vyučujících. Byly však vidět rozdíly v míře zaujetí jednotlivých žáků. Několik žáků aktivitu přijalo s nadšením, několik žáků se účastnilo s drobnými výhradami, které dávali najevo svou nonverbální komunikací. Zapojení žáků v samotné aktivitě však proběhlo nad očekávání dobře. Každý žák se zapojil minimálně dvakrát, někteří i třikrát. Byla opět patrná značná míra zaujetí žáků, kdy si aktivně vybírali dotazovaného. Patrné byly také rozdíly v úrovni znalostí jednotlivých žáků. Někteří odpovídali dlouhými větami včetně detailů, např. *Yes, I played my favourite game Minecraft yesterday and I won.* a jiní pouze strohými větami, např. *No, I didn't.* Kooperativní forma zahřívací aktivity „Ball Throw“ žáky dobře připravila i na druhou část lekce, ve které spolupracovali ve čtveřicích.

Z pozorování i následné reflexe lze uzavřít, že uvedená aktivita náležitě připravila žáky na výuku anglického jazyka, přispěla k zopakování potřebné látky a posílila aktivitu a spolupráci žáků.

7.6 Zahřívací aktivita III.

Datum: 28. března 2019 (čtvrtek)

Třída: 4.AB

Druh aktivity: zahřívací, hromadná, pohybová

Cíl aktivity:

- na začátku hodiny se přeorientuje pozornost žáků na výuku anglického jazyka
- žáci se na začátku hodiny namotivují
- žáci reagují pohybem na věty řečené v anglickém jazyce
- žáci si zopakují gramatiku minulé lekce (*I am wearing...*) a slovíčka z minulé lekce (*clothing*)
- žáci se aktivně zapojí do výuky

Klíčové kompetence:

- **kompetence k řešení problémů**
 - žák dokáže reagovat v různých problémových situacích
- **kompetence komunikativní**

- žák dokáže naslouchat ostatním lidem a umí adekvátně reagovat

(ŠVP ZV – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědění)

Pomůcky: židle

Čas: 10 min

Organizace: hromadná výuka

Propojení s hodinou: propojení látky minulé lekce (*Welcome to our fashion show.*) se současnou lekcí (*Pyjama party*) a procvičení právě probírané gramatiky (*I/you/he/she/it/we/they am/are/is wearing...*)

Popis aktivity:

Hodina začala pozdravem, následovala rychlá kontrola docházky. První aktivitou hodiny byla zahřívací aktivita „Who is faster?“ Dle pokynu vyučující se žáci spolu se svými židlemi přesunuli do zadní části třídy. Židle byly rozestaveny do kruhu a žáci a oba vyučující se na ně posadili. Jedna židle chyběla a hráč, který tedy neseděl, řekl celou větou, co má na sobě (např. *I am wearing blue trousers. I am wearing a red T-shirt. I am wearing jeans*). Všichni hráči, kteří by o sobě mohli říct totéž, (včetně hráče, který větu vyslovil), se museli zvednout a najít si jiné místo. Vždy na některého z žáků nezbyla židle a ten opět popsal, co má na sobě. Všichni hráči se postupně střídali ve vymýšlení vět.

Po zahřívací aktivitě proběhla práce ve dvojicích, kdy jeden z dvojice položil otázku v přítomném čase průběhovém a druhý odpovídal. Cílem bylo procvičit gramatiku slovosledu v otázkách v přítomném průběhovém čase a komunikační dovednosti dle zadání v učebnici. Následovala hra „Hangman“ s cílem zopakovat slovíčka z této a předchozí lekce (např. *hat, pyjamas, striped, sweater, fashion*). Poté proběhla hromadná aktivita, při níž se žáci ptali vyučující na otázky, pomocí kterých se snažili určit, na koho z přítomných ve třídě myslí. Forma otázek odpovídala otázkám ze zahřívací aktivity. Poslední aktivitou byla hra „Mister Mime“, ve které si žáci postupně zopakovali znalost slovíček z tématu *Leisure Time Activities*.

Výsledky pozorování:

Z pozorování lze konstatovat, že zahřívací aktivita „Who is faster?“ proběhla dle plánu. Ačkoliv žáci aktivitu neznali, rychle pochopili pravidla a všichni se aktivně zapojili.

Po vysvětlení pravidel zahájila vyučující aktivitu popisem svého oblečení, pro který použila modelovou větu *I am wearing a blue T-shirt*. Po příkladu uvedeném vyučující žáci dokázali vytvářet věty sami (např. *I am wearing a green sweater*, *I am wearing a yellow T-shirt*). Žáci v některých případech zapomínali používat členy *a/an*. Žáci byli vyučující ihned opravováni. Častá fonetická chyba byla v koncovce *ing*, kde žáci vyslovovali znělé *g* místo fonému [ŋ]. Po zahřívací aktivitě byli žáci na používání členů a správnou výslovnost upozorněni a foném byl hromadně procvičen.

Vzhledem k tomu, že bylo ve třídě přítomno pouze šest žáků, zapojili se do zahřívací aktivity i oba vyučující (učitel angličtiny a autorka diplomové práce). Žáci tento fakt přijali s nadšením, snažili se co nejlépe popsat své oblečení a hbitě, ale v rámci pravidel si měnili místa. Nenastal žádný organizační problém.

Reflexe:

Žáci tuto zahřívací aktivitu neznali, ale protože se podobá známé dětské hře, ve které děti běhají kolem židlí a na signál se snaží co nejrychleji zabrat místo, vysvětlení pravidel zabralo minimum času. Díky rychlému pochopení pravidel hry, nepotřebovali žáci vedení vyučující a sami aktivně udržovali plynulý průběh aktivity. Aktivita byla pro žáky zábavná, všichni se aktivně zapojovali a snažili se správně zareagovat na pokyn. Pro žáka, který zůstal stát, neznamenal tento výsledek prohru, ale naopak snažil se okamžitě popsat to, co má na sobě, a tak znovu usilovat o místo. Žáci se stejným oblečením si po výměně míst pohledem kontrolovali správnost reakce svých spolužáků. Všichni tak měli možnost zopakovat si daný jazykový jev jak aktivně, tedy při slovním popisu součásti oblečení, tak pasivně, tedy poslechem a následnou kontrolou vlastního oblečení. Ačkoli měla tato aktivita soutěživý formát a přemísťování žáků někdy vedlo ke drobným kolizím, žáci dodržovali pravidla a soustředili se na popis oblečení. Jejich aktivní účast svědčila o zvýšeném zájmu žáků o vyučovací činnosti a náležité motivaci k výuce.

Zahřívací aktivity, jak uvádí v teoretické části diplomové práce Diril (kapitola 4), přispívají ke snížení monotónnosti hodin a ke zvýšení motivace a zájmu (2015, s. 144). Toto se ukázalo i v průběhu zahřívací aktivity „Who is faster?“, při které se žáci mohli pohybovat, zapojit se do hravé činnosti, ale zároveň smysluplně a aktivně používat anglický jazyk. Rušný charakter zahřívací aktivity nenarušil průběh zbytku další práce

v hodině. Naopak žáci se i během dalších částí hodiny účastnili výuky se zaujetím, náležitě plnili úkoly a vzájemně spolupracovali.

7.7 Zahřívací aktivita IV.

Datum: 1. dubna 2019 (pondělí)

Třída: 3.B

Druh aktivity: zahřívací, hromadná

Cíl aktivity:

- na začátku hodiny se přeorientuje pozornost žáků na výuku anglického jazyka
- žáci se na začátku hodiny namotivují
- žáci si zopakují slovíčka (*numbers, colours*) a abecedu
- žáci se aktivně zapojí do výuky

Klíčové kompetence:

- **Kompetence k řešení problémů**
 - žák dokáže reagovat v různých problémových situacích

(ŠVP ZV – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědě)

Pomůcky: míček

Čas: 7 min

Organizace: hromadná výuka

Propojení s hodinou: zopakování látky (*numbers, the alphabet, colours*)

Popis aktivity:

Hodina začala pozdravem, následovala rychlá kontrola docházky. Na úvod hodiny byla zařazena zahřívací aktivita „Little Ball“. Na pokyn vyučující žáci přešli před tabuli a posadili se do kruhu, včetně vyučující, která měla v ruce míček a zadala téma. Předala míček prvnímu žákovi po své levici a oznámila zadané téma (*numbers, the alphabet, colours*), a tento žák musel vyslovit slovo, které se tohoto tématu týkalo (např. *one...*, *A...*, *red...*). U témat, která mají jasně danou posloupnost (*numbers, the alphabet*), žáci postupovali od začátku. Poté co žák splnil zadání, předal míček následujícímu žákovi,

který musel pokračovat v zadaném tématu, dokud nebylo vyčerpáno, či dokud žáci již další slova k tomuto tématu neznali.

Po zahřívací aktivitě následovalo čtení a překlad komiksu z učebnice s cílem upevnit a propojit látku tří předchozích lekcí (*What's your favourite toy? Where's the ball? The same or different?*). Poté byla žákům představena nová slovíčka (*head, face, hair, ears, eyes, nose, mouth, tooth, teeth*). Výuka nových slovíček proběhla nejprve pomocí frontální výuky, při které vyučující slovíčka z učebnice přečetla a žáci po ní opakovali. Poté proběhla hromadná aktivita, při níž žáci chodili po třídě, dotkli se některé části hlavy a druhý žák ji musel správně anglicky pojmenovat. Poslední aktivitou byla hra „Ball Throw“ s cílem upevnit znalost nově naučených slovíček.

Výsledky pozorování:

Z výsledků pozorování lze konstatovat, že záměr zahřívací aktivity „Little Ball“ byl splněn jen částečně. Žáci si zopakovali celou řadu slovíček, vztahujících se k daným tématům, avšak jejich míra motivace a interakce nebyla na předpokládané úrovni, ve srovnání s výše popsányi hodinami. V případě, kdy žák nedokázal vymyslet anglické slovíčko k danému tématu (*numbers, the alphabet, colours*), předal míček dalšímu žákovi v řadě. Žáci měli časté potíže s výslovností, týkající se především [ə], [æ], [ʊ]. Tyto chyby byly okamžitě opravovány. V průběhu aktivity také někteří žáci místo toho, aby míček podávali, s míčkem házeli, což narušovalo plynulý průběh aktivity. Tím se, oproti plánu, doba zahřívací aktivity mírně prodloužila.

Reflexe:

Dle závěrů uvedených v teoretické části (kapitola 4) je možné konstatovat, že hlavní cíl zahřívací aktivity „Little Ball“ byl splněn částečně. Ačkoli se žáci přeorientovali z předchozích hodin na hodinu anglického jazyka, a zapojili se do hry, nebylo dosaženo plné míry aktivizace a někteří žáci nespolupracovali dle očekávání. Pokud je aktivita „Little Ball“ zhodnocena z pohledu kritérií potřebných pro efektivní zahřívací aktivitu tak, jak je uvedeno v teoretické části diplomové práce (především kapitola 4), pak je možné tvrdit, že úvodní aktivita odpovídala požadavkům jak z hlediska času, náročnosti, zábaty, tak i souvislosti s tématem hodiny. Protože se ale jednalo o třídu 3. B, ve které je většina žáků velmi živá a sportovně založená, zahřívací aktivita byla pro tyto žáky zřejmě příliš statická. Možná i naopak se tato aktivita stala pro žáky příležitostí uvolnit se ale v jiném směru, než bylo záměrem. Ačkoli žáci aktivitu rychle pochopili, někteří ne-

plnili pokyny vyučující a museli být dokonce napomínáni, což následně narušilo hladký průběh hry a přispělo k tomu, že atmosféra ve třídě nebyla tak příznivá, jak se očekává v případě zahřívacích aktivit a jak zmiňuje Lokšová a Lokša (1999, s. 36) „vnější motivace může působit na tvořivý výkon negativně“.

Třída byla také hlučnější než při hodinách vedených jejich vyučujícím. Ne zcela naplněná role této zahřívací aktivity se odrazila i v dalším průběhu hodiny, kdy se žáci jen s potížemi soustředili na výklad nové látky. Teprve po zařazení hromadné aktivity zahrnující pohybovou složku bylo vidět, že se žáci plně zapojili do výuky a náležitě plnili pokyny.

Z pozorování i následné reflexe lze uzavřít, že uvedená aktivita posloužila žákům jako příprava na výuku z hlediska následného jazykového obsahu hodiny, a tedy k jejich naladění na anglický jazyk, avšak její motivační účinek byl naplněn jen částečně.

7.8 Zahřívací aktivita V.

Datum: 4. dubna 2019 (čtvrtek)

Třída: 4.AB

Druh aktivity: zahřívací

Cíl aktivity:

- na začátku hodiny se přeorientuje pozornost žáků na výuku anglického jazyka
- žáci se na začátku hodiny namotivují
- žáci si zopakují slovíčka z minulých lekcí (*clothing*)
- žáci se aktivně zapojí do výuky

Klíčové kompetence:

- **kompetence k řešení problémů**
 - žák dokáže reagovat v různých problémových situacích
- **kompetence komunikativní**
 - žák dokáže naslouchat ostatním lidem a umí adekvátně reagovat

(ŠVP ZV – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědění)

Pomůcky: bomba/minutka

Čas: 7 min

Organizace: hromadná výuka

Propojení s hodinou: opakování lekce (*We are friends.*)

Popis aktivity:

V této hodině byly z důvodu sportovních aktivit a školního výletu spojeny dvě třídy 4.A a 4.B, počet žáků tedy téměř odpovídal běžnému stavu. Hodina začala pozdravem, následovala rychlá kontrola docházky. První aktivitou hodiny byla zahřívací aktivita „Bomb“. Na pokyn se žáci a vyučující přesunuli do zadní části třídy a posadili se do kruhu. Žáci byli seznámeni s tématy (*weather, food, clothing, sports*), ke kterým museli co nejrychleji vymyslet odpovídající slovíčko. První žák dostal bombu a jakmile řekl vhodné slovíčko, co nejrychleji předal bombu dalšímu žákovi. Žáci se střídali do chvíle, než bomba vybuchla. Žák, kterému bomba v ruce vybuchla, vypadl. Žáci postupně vypadávali, dokud nezůstali dva vítězové. Ti za odměnu získali malou jedničku za aktivitu.

Následoval test formou diktátu. Tento test měl za úkol zjistit osvojení slovíček z předcházejících tří lekcí (*Welcome to our fashion show. Pyjama party. He isn't wearing ski boots.*) zaměřených na oblečení. Po testu byla zařazena aktivita „Little Ball“ s cílem znovu zaktivizovat žáky po testu. Poté žáci přečetli komiks ukončující téma (*clothes*) a odpovídali na otázky týkající se textu. Cílem bylo umožnit žákům zopakovat a upevnit si látku v dovednosti čtení s porozuměním.

Výsledky pozorování:

Na základě pozorování lze konstatovat, že zahřívací aktivita „Bomb“ proběhla dle očekávání. Žáci aktivitu již dobře znali, organizace proběhla hladce a všichni žáci se aktivně zapojili. V průběhu aktivity se nevyskytl žádný problém a žáci spolupracovali s vyučující i mezi sebou, ačkoliv se jednalo o krátkodobě vytvořenou skupinu žáků dvou tříd.

Nejčastější chybou byla nesprávná výslovnost (např. fonémy [θ], [ð], [r]), která však nebránila porozumění, a proto náležité a potřebné procvičení těchto zvuků bylo zahrnuto jako součást vyučovací hodiny. Soutěživý a zejména rychlý formát zahřívací aktivity vedl i k chybám, při kterých žáci řekli anglické slovo nespádající do vybraného tématu. V tomto případě byla chybujícímu žákovi vrácena bomba a musel vymyslet nové slovo k danému tématu. Žáci se však usilovně snažili nalézt požadované slovíčko, i když po několika prvních příkladech bylo stále těžší vymyslet další příklad.

Po úvodní zahřívací aktivitě následoval plánovaný diktát, jehož cílem bylo zjistit, zda žáci dobře ovládají slovíčka z předchozích tří lekcí. Žáci pracovali samostatně v tichosti s viditelným zaujetím a snahou. Po diktátu byla znatelná velká míra vyčerpanosti žáků. Následující aktivita byla zařazena s cílem žáky znovu nabudit a motivovat je k aktivní práci v závěru hodiny. Bylo toho docíleno za pomoci hry „Little Ball“.

Reflexe:

Pokud smyslem zahřívací aktivity je v žákovi „vzbudit zájem o daný problém, nechat ho samostatně hledat řešení, aktivně ho zapojit do rozhovoru ... [p]řípadně se snažit ho dostat tam, kam potřebujeme“, jak uvádí v kapitole 4 teoretické části Lokšová a Lokša (1999, s. 43), pak je možné konstatovat, že cíle zahřívací aktivity „Bomb“ byly splněny. Žáci se přeorientovali na výuku anglického jazyka a aktivně spolupracovali. Bylo to způsobené také tím, že aktivita „Bomb“ byla již žákům známá a mohli se bez problémů zapojit.

Pokyny vyučující pro tuto aktivitu všichni žáci plnili s cílem uspět, a protože část žáků je zvyklá soutěžit mimo školní prostředí, přistupovali k činnosti s nadšením. Formát aktivity odpovídal tzv. brainstormingu, kdy na základě podnětu od ostatních je žák schopen přijít s vlastním nápadem, tedy docházelo k tomu, že návrhy spolužáků vlastně posloužily jako nápověda ke splnění úkolu. I když snaha žáků byla ovlivněna časovým limitem, resp. momentem, po kterém bomba vybuchla, byli schopni uvést správné příklady anglických slov vztahujících se k danému tématu. Pro většinu z nich byl stanovený čas spíše impulsem k rychlému vyvolání slov z paměti, pro některé naopak bylo náročné co nejrychleji zareagovat. I tito žáci ale zůstali do hry zapojeni tím, že sledovali své spolužáky, hodnotili správnost jejich odpovědí a „fandili“ svým kamarádům. Díky zábavnému a soutěživému formátu aktivity se atmosféra ve třídě uvolnila, žáci se naladili na výuku angličtiny a zároveň si zopakovali učivo z předchozích hodin a připravili se na látku, kterou se v dalších částech hodiny zabývali.

Míra motivace žáků k výuce byla patrná i v následujícím diktátu, který žáci plnili zodpovědně, v klidu a soustředěně. Po testu nastalo znatelné snížení úrovně aktivizace a motivace žáků, což bylo očekáváno. A proto další aktivita „Little Ball“ měla za cíl žáky znovu aktivizovat a motivovat.

Výsledky zahřívací aktivity „Bomb“ je možno hodnotit kladně. Aktivita byla vhodně zvolena s ohledem na věk, úroveň znalostí žáků a plán hodiny. Fakt, že zahřívací aktivi-

ty také „snižují obavy studentů a pomáhají jim lépe se učit“, jak je uvedeno v kapitole 4 teoretické části diplomové práce (Diril 2015, s. 144), se prokázalo i při následném diktátu. Žáci se soustředili a pracovali, což prokázaly i výsledky diktátu. V průběhu zahřívací aktivity si žáci navíc procvičili a zopakovali slovíčka z témat *clothing, colours* (např. *jeans, hat, T-shirt, yellow, grey, purple*).

8 Výsledky

Na základě výsledků získaných z pozorování a následné reflexe na průběh a efekt zahřívacích aktivit a z údajů z dotazníku, jehož cílem bylo zjistit názory žáků na úvodní částí hodin, lze odpovědět na otázky stanovené v kapitole 5.

Výzkumná otázka č. 1

Je využití zahřívacích aktivit v hodinách anglického jazyka vhodné pro všechny skupiny dětí mladšího školního věku?

Dle zjištění učiněných v průběhu projektu lze konstatovat, že zahřívací aktivity je možno jednoduše a bez problémů zařadit do běžných hodin anglického jazyka na prvním stupni základních škol. Do projektu bylo zařazeno pět zahřívacích aktivit, které byly využity v běžných hodinách anglického jazyka, a to ve 3., 4. a 5. třídě. Tyto zahřívací aktivity byly připravovány s ohledem na kompletní vyučovací hodiny a látku, která v nich měla být probírána (např. upevňování slovní zásoby, procvičování gramatických jevů, zlepšování komunikačních dovedností). Ve všech třídách splnily zahřívací aktivity svůj účel, avšak ve 3. třídě se úvodní hra „Little Ball“ nesetkala s očekávaným ohlasem a potřebnou kooperací žáků s vyučujícím.

V této situaci zřejmě sehrálo důležitou roli třídní klima, které lze definovat jako „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující i jejich chování“ (Vykopalová in Čapek 2010, s. 13).

3.B. je třída se sportovním zaměřením, která vyžaduje takové činnosti, které uspokojí jejich potřeby a očekávání. Toto z pohledu učitele lze ovlivnit dle Čapka vyučovacími metodami a edukačními aktivitami, komunikací ve třídě, hodnocením ve třídě, kázeňským vedením třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participací žáků a prostředím třídy (Ibid., s. 15). To jsou nástroje učitele, které vedou k zajištění pozitivního třídního klimatu a atmosféry ve třídě, které však vyžadují dlouhodobou diagnostickou činnost učitele, což v časovém a organizačním zajištění výzkumu nemohlo být zcela splněno. Autorka diplomové práce vedla třídu pouze jako praktikující učitel, a to v době od 25. března do 4. dubna, tedy v časovém období, které náležitou diagnostiku třídy neumožňovalo.

I přes tento nedostatek je však z výzkumu patrné, že zahřívací aktivity jsou vhodnou úvodní činností na začátku hodiny anglického jazyka pro žáky všech věkových fází na 1. stupni základní školy.

Výzkumná otázka č. 2

Pomáhají zahřívací aktivity motivovat děti mladšího školního věku k výuce anglického jazyka?

Na základě dat získaných za pomoci minidotazníku a pozorování je možno konstatovat, že zahřívací aktivity jsou efektivním nástrojem k povzbuzení motivace žáků k následné výuce anglického jazyka během vyučovací hodiny. Vždy po každé vyučovací hodině, ve které byly ověřovány zahřívací aktivity, žáci vyplnili krátký dotazník, celkem bylo analyzováno 60 dotazníků.

Motivace žáků byla hodnocena na základě třetí části minidotazníku, ve které byla žákům položena otázka „Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?“, na kterou žáci odpovídali zakroužkováním či vybarvením zvolených emotikonů. Obrázky emotikonů, vyjadřující škálu pěti stupňů postoje žáků k dané problematice od pozitivní k negativní reakci, usnadnily rychlé, ale jasné vyjádření žáků k dané otázce. Čtyřicet osm žáků hodnotilo vliv zahřívacích aktivit na následnou výuku pozitivně, čtyři žáci je hodnotili negativně a osm žáků označilo průměrné hodnocení. Z těchto výsledků vyplývá, že 70 % žáků bylo motivováno „velmi silně“, 10 % bylo motivováno „silně“, 13,33 % „průměrně“, 1,67 % „slabě“ a 5 % „velmi slabě či vůbec“.

První zahřívací aktivita, která měla vysoký efekt na motivaci žáků, byla „Simon Says“. Z dvanácti žáků, kteří vyplnili dotazník pro tuto zahřívací aktivitu, jich devět uvedlo, že byli velmi silně motivováni k následující výuce, jeden byl motivován „silně“, jeden „průměrně“ a jeden žák uvedl, že byl motivován „velmi slabě či vůbec“.

Další aktivitou s vysokým efektem na motivaci byla zahřívací aktivita „Bomb“. Z deseti žáků, kteří vyplnili dotazník jich sedm uvedlo, že byli motivováni „velmi silně“, dva „silně“ a jeden „průměrně“.

Třetí aktivitou, která měla dle vyplněných minidotazníků vysoký vliv na motivaci žáků, byla „Who is faster?“. Vzhledem k nízkému množství zúčastněných žáků (šest žáků) je však průkaznost těchto dat nízká. Na pět žáků měla aktivita „velmi silný“ motivační efekt a jeden žák označil tuto aktivitu jako „průměrnou“.

Předposlední zahřívací aktivita, která měla nižší vliv na motivaci žáků, byla „Ball Throw“. Celkem se v této třídě do vyplňování minidotazníku zapojilo devatenáct žáků. Třináct z nich popsalo „velmi silný“ motivační efekt, dva „silný“, tři „průměrný“ a jeden žák uvedl, že aktivita na něj měla „velmi slabý či žádný“ motivační efekt.

Aktivita s nejmenším vlivem na motivaci žáků byla hra „Little Ball“. Ze třinácti žáků, kteří vyplnili dotazník, jich osm uvedlo, že byli „velmi silně“ motivováni k následující výuce, jeden byl motivován „silně“, dva „průměrně“, jeden slabě a jeden uvedl, že byl motivován „velmi slabě či vůbec“.

Pozitivní reakce žáků k zařazení zahřívacích aktivit na začátky hodin angličtiny lze vysvětlit tím, že všechny aktivity měly charakter her, které přinášejí do výuky zábavu a soutěživost. Jak uvádí dále Fernández (2009, s. 5), hra, která navíc obsahuje pohyb, „udrží žáky soustředěné a stimulované. Příležitostné zařazení pohybu brání žákům, aby pocítili nudu a netrpělivost a zvyšuje úroveň jejich zapojení“.¹³

Vliv zahřívacích aktivit na motivaci žáků k výuce anglického jazyka byl také zřejmý z pozorování chování žáků v hlavní části hodiny. Pokud po úvodní aktivitě následoval test nebo diktát, žáci pracovali soustředěně a se zaujetím. V dalším průběhu hodiny pak ochotně a se zájmem plnili úkoly.

Závěrem lze shrnout, že zahřívací aktivity se významně podílely na posílení motivace žáků a přispěly tak k hladkému průběhu výuky anglického jazyka.

Výzkumná otázka č. 3

Jsou zahřívací aktivity vhodným prostředkem k posílení aktivní účasti žáků mladšího školního věku ve výuce jazyka?

Výsledky projektu ukazují, že zahřívací aktivity jsou vhodným nástrojem pro aktivizaci žáků mladšího školního věku, a to jak v úvodní, tak i v hlavní části hodiny. V následných částech vyučovací hodiny byli žáci soustředěnější, častěji se aktivně zapojovali (např. hlášením se) a bez větších problémů pochopili a plnili instrukce. V případě vybraných zahřívacích aktivit se jednalo dle Maňáka a Ševce (2003, s. 153–154) o tzv. aktivizaci nezávislou a angažovanou, což jsou činnosti žáků, které vykonávají samostatně a téměř bez podnětů od učitele. Do těchto úvodních aktivit byli navíc zapojeni všichni žáci a všichni tak měli možnost se v nich uplatnit. Také v průběhu následující části hodiny žáci nebyli pouze pasivními příjemci informací, ale na výuce se aktivně podíleli. Pokud v popsáných aktivitách došlo ke snížení aktivity žáků (hra „Little Bomb“), pak lze hovořit, dle Maňáka a Ševce (Ibid.) o aktivizaci vynucenou, kdy bylo

¹³ Some games involve physical movement and this] keeps everyone focused and stimulated. Making occasional movements prevents students from feeling bored and restless and increases the participation level. (Přeloženo autorkou diplomové práce.)

potřeba žáky k zapojení do činnosti přimět opakovanými instrukcemi, povzbuzením, ve výjimečných případech i napomenutím. Možná příčina této situace byla popsána výše.

I tak lze ale na základě pozorování a výsledků žáků během vyučovacích hodin kladně odpovědět na výzkumnou otázku č. 3: Zahřívací aktivity jsou významným prostředkem k posílení aktivity žáků mladšího školního věku.

Výzkumná otázka č. 4

Mají zahřívací aktivity u dětí mladšího školního věku pozitivní ohlas?

Data získaná v průběhu projektu za pomoci minidotazníků ukazují, že zahřívací aktivity patří k oblíbeným činnostem dětí mladšího školního věku. Otázkou ohlasu zahřívacích aktivit se zabývaly první dvě části minidotazníku. V první části byla žákům položena otázka: „Bavila Tě zahřívací aktivita?“, a žáci vybírali pomocí volby příslušných emotikonů, které měli zakroužkovat či vybarvit. Ve druhé části měli žáci určit, zda byla daná zahřívací aktivita lehká, těžká, zábavná či nudná. Žáci mohli zakroužkovat více možností a také zhodnotit aktivitu známkou. Padesát šest žáků hodnotilo zahřívací aktivity pozitivně, dva žáci je hodnotili negativně a dva žáci průměrně. Z toho vyplývá, že 73,33 % žáků vnímalo aktivity „velmi pozitivně“, 20 % vnímalo „pozitivně“, 3,33 % „průměrně“, 3,33 % „negativně“ a 0 % „velmi negativně“.

Nejlépe hodnocenou aktivitou byla hra „Bomb“. Z deseti žáků, kteří vyplnili minidotazník pro tuto zahřívací aktivitu, jich sedm uvedlo, že aktivitu vnímali „velmi pozitivně“ a tři žáci „pozitivně“. Devět žáků uvedlo, že pro ně byla zahřívací aktivita „lehká“ a deset žáků ji považovalo za „zábavnou“. Všichni žáci hodnotili aktivitu stupněm 1. V této hře museli žáci rychle reagovat a vyhnout se tak vyřazení, pokud bomba vybuchla. Hra tak obsahovala prvky napětí, zábavy, ale i něčeho neobvyklého, co se ve třídě běžně neděje.

Druhou velmi pozitivně hodnocenou aktivitou byla hra „Little Ball“. Ze třinácti žáků, kteří vyplnili minidotazník, osm hodnotilo zahřívací aktivitu „velmi pozitivně“, čtyři „pozitivně“ a jeden „negativně“. Devět žáků aktivitu uvedlo, že aktivita byla „lehká“ a pouze jeden žák označil aktivitu jako „těžkou“. Dvanáct žáků považovalo aktivitu za „zábavnou“ a pro jednoho žáka znamenala „nudu“. Průměrné hodnocení žáků bylo 1,04, kdy jedenáct žáků hodnotilo aktivitu stupněm 1, jeden žák stupněm 1- a jeden žák neodpověděl. Zajímavým výsledkem je fakt, že i přesto, že tato zahřívací aktivita měla nejmenší účinek na motivaci žáků (dle výsledků z dotazníku), byla samotnými žáky

hodnocena pozitivně. Oproti ostatním aktivitám, ve kterých aktivní účast žáků byla vyvolána především vnitřní motivací, kdy samotná činnost uspokojila potřeby žáků, hra „Little Ball“ probíhala ve znamení vnější motivace, tedy z podnětů učitele. Toto se odrazilo i v postoji žáků, vyjádřených k otázce motivace. Na druhou stranu ale byla tato aktivita, v porovnání s ostatními aktivitami, jednoduchá a zábavná (což potvrdili i samotní žáci), tedy byla hodnocena lépe.

Třetí aktivitou s velmi pozitivním hodnocením byla pro žáky známá hra „Simon Says“. Z dvanácti žáků, kteří vyplnili minidotazník pro tuto zahřívací aktivitu, jich jedenáct uvedlo, že aktivitu vnímali „velmi pozitivně“. Jeden žák hodnotil tuto aktivitu „pozitivně“. Deset žáků dále uvedlo, že aktivita pro ně byla „lehká“ a pro jednoho byla „těžká“. Jedenáct ji považovalo za „zábavnou“ a jeden za „nudnou“. Jeden žák nevyužil nabízených možností „lehká/těžká“ a sám napsal, že aktivita byla „průměrně“ obtížná. Průměrné hodnocení žáků bylo 1,05, kdy deset žáků hodnotilo aktivitu stupněm 1, jeden žák stupněm 1- a jeden žák známku neuvedl.

Další pozitivně hodnocenou aktivitou byla hra „Who is faster?“. Všech šest žáků, kteří minidotazník vyplnili, zahřívací aktivitu hodnotilo „velmi pozitivně“. Pět žáků považovalo aktivitu za „lehkou“, jeden za „těžkou“ a všech šest žáků ji považovalo za „zábavnou“. Průměrné hodnocení zahřívací aktivity bylo 1,08, kde pět žáků hodnotilo stupněm 1 a jeden žák stupněm 1-. K pozitivnímu hodnocení přispěl fakt, že aktivita byla pro žáky nová, zábavná a obsahovala pohybovou činnost. Pro tuto věkovou skupinu žáků jsou pohybové hry téměř vždy atraktivní.

Nejhůře hodnocenou aktivitou byla aktivita „Ball Throw“, kterou hodnotilo devatenáct žáků. Dvanáct žáků uvedlo, že ji vnímali „velmi pozitivně“, čtyři žáci označili „pozitivně“, dva „průměrně“ a jeden žák „negativně“. Jedenáct žáků uvedlo, že aktivita byla „lehká“, šest žáků označilo aktivitu jako „těžkou“. Osmnáct žáků aktivitu zhodnotilo jako „zábavnou“ a jeden žák jako „nudnou“. Průměrná známka pro tuto aktivitu byla 1,31, kde třináct žáků hodnotilo stupněm 1, tři žáci 1-, jeden 2, jeden žák 4 a jeden žák neuvedl známku.

Průměrné hodnocení všech aktivit 1,1 ukazuje na vysokou oblíbenost zahřívacích aktivit mezi žáky mladšího školního věku. Toto je dáno především tím, že všechny zahřívací aktivity obsahovaly prvky hry a zábavy, což téměř vždy pro žáky znamená změnu a uvolnění. Dalším faktorem přispívajícím k oblíbenosti zahřívacích aktivit je jejich

relativní jednoduchost, kterou zmiňovala většina žáků. Z uvedeného vyplývá, že zahřívací aktivity vykazují vysokou popularitu mezi žáky a je proto potřeba je ve výuce anglického jazyka využívat.

ZÁVĚR

Zahřívací aktivity mají ve výuce anglického jazyka nezastupitelné místo. Jejich náležité zařazení do úvodu vyučovací hodiny umožňuje žákům seznámit se s tématem hodiny, naladit se na výuku anglického jazyka, zvýšit svou soustředěnost, vytvořit uvolněnou atmosféru ve třídě a připravit se tak k aktivní spolupráci v následující části hodiny. K tomu slouží především krátké hry a zábavné aktivity, vhodné zvláště pro žáky mladšího školního věku, kteří nemají ostych do těchto aktivit se zapojit a „mají přirozený instinkt pro zábavu a hru“ (Halliwell 1992, s. 6).

Data získaná v rámci projektu potvrzují, že zahřívací aktivity, pokud jsou detailně naplánované a vhodně vybrané, všechny tyto funkce splňují. Pro pedagoga navíc jsou zahřívací aktivity jedním z nejjednodušejších použitelných nástrojů pro výuku. Mají nízkou náročnost na využívání speciálních pomůcek, případně není obtížné si tyto pomůcky obstarat či je nahradit. Některé zahřívací aktivity mohou být sice náročné na dostatek volného prostoru, ale zároveň existuje velké množství zahřívacích aktivit, pro které ho není potřeba.

Jedním z hlavních cílů zahřívacích aktivit, který byl sledován v rámci výzkumu, je dosažení aktivizace žáků a tím aktivní účasti žáků v další části vyučovací hodiny. Gamson a Chickering (1987, s. 4) zdůrazňují, že „[t]o, co se učí, se musí stát součástí jich samých“. Pokud žáci sdělení a informace předávané vyučujícím přijmou za své, tak je následně dokážou využít. V průběhu projektu bylo zřejmé, že žáci se do zahřívacích aktivit s nadšením aktivně zapojovali a jejich zápal pokračoval i v dalších činnostech výuky. Velký rozdíl byl zaznamenán mezi týdnem pozorování a týdny, během kterých proběhl výzkum. V týdnu pozorování zahřívací aktivity nebyly zařazeny a žáci se často projevovali během výuky nesoustředěně a výjimečně došlo i na napomínání. V týdnech realizace výzkumu se žáci aktivně zapojovali nejenom do zahřívacích aktivit, ale se zaujetím spolupracovali i v dalších částech hodin.

Jestliže chce pedagog dosáhnout plného účinku zahřívacích aktivit, samotná aktivizace nestačí. Motivace je druhou klíčovou složkou úspěchu zahřívacích aktivit při výuce anglického jazyka, jak v kapitole 4.2.4 zmiňují Dörnyei a Cheng (2007, s. 153). V hodinách vedených autorkou diplomové práce bylo jasně patrné, že žáci byli zahřívacími aktivitami motivováni, což se projevilo především v jejich přístupu k úkolům v následující výuce. Například v hodinách, ve kterých byl zařazen test, byla pozorována jejich

soustředěná snaha v tomto úkolu uspět. Také sami žáci v dotaznících uváděli, že se po úvodních aktivitách „těšili na zbytek hodiny“.

Praktický průběh výzkumu dále ukázal, že pro správné využití zahřívacích aktivit je klíčová správná příprava. Ta zahrnuje diagnostiku od poznání charakteru třídy a jednotlivých žáků, znalost kognitivních procesů žáků mladšího školního věku, po využití správných vyučovacích metod, a v neposlední řadě zvolení vhodných aktivit vzhledem k probírané látce a očekávaným cílům.

Výzkumný projekt je limitován několika faktory. Počet žáků zapojených do projektu je příliš nízký k získání komplexních dat o dané problematice, a proto není možné závěry výzkumu zobecnit. Projekt byl také omezen časově, což znemožnilo sběr dostatečného množství dat pro komplexní pochopení tohoto problému. Projekt nebyl součástí běžné dlouhodobé výuky, a to bylo také limitujícím faktorem, protože autorka diplomové práce kvůli tomu neměla řádné znalosti o žácích, jejich schopnostech a úrovni znalostí, ani o charakteru tříd. V neposlední řadě je diplomová práce omezena nízkou dostupností vědeckých materiálů zabývajících se tímto tématem. I když se teoretická část práce opírá o řadu odborných publikací, bylo by dále potřeba doplnit tyto zdroje o současný výzkum zaměřený na dopad zahřívacích aktivit na žáky, který se však objevuje jen sporadicky.

I přesto však získané výsledky ukazují na důležitost zahřívacích aktivit ve výuce anglického jazyka a průběh praktického projektu naznačuje, jak tohoto dosáhnout. Pro mne samotnou výzkum znamenal užitečnou zkušenost jak z hlediska zpracovávání odborné práce, tak i z hlediska povzbuzení mé pedagogické činnosti. Budu i nadále hledat ty nejlepší způsoby, jak pracovat se zahřívacími aktivitami a vedla tak žáky k pozitivnímu vztahu k anglickému jazyku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

APA DICTIONARY OF PSYCHOLOGY, 2019. Emotional maturity. In: *APA Dictionary of Psychology* [online]. [vid. 12. 2. 2020]. Dostupné z:

<https://dictionary.apa.org/emotional-maturity>

BENDL, S., KUCHARSKÁ A, 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.

BRUMFIT, Ch., MOON J., TONGUE R. K., 1995. eds. *Teaching English to children: from practice to principle*. Harlow: Longman. ISBN 0-17-556889-8.

BUSYTEACHER_ADMIN, 2011. Why You Should Always Start With a Warmer. In: *BusyTeacher* [online]. [vid. 14. 5. 2019]. Dostupné z: <https://busyteacher.org/7610-why-you-should-always-start-with-a-warmer.html>

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-802-4730-080.

ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima* [online]. Praha: Grada. [vid. 28. 10. 2021] ISBN 978-80-247-7370-4. Dostupné z: http://www.zstgm-steti.cz/uploads/tridni_klima_a_skolni_klima.pdf

DIRIL, A., 2015. *The importance of icebreakers and warm-up activities in language teaching*. ACC Journal. Issue C, Social Sciences, 21(3), ISSN 1803-9782.

DÖRNYEI, Z., CHENG, H.-F., 2007. The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. Innovation. In: *Language Learning and Teaching* [online]. vol. 1, no. 1, s. 153. [vid. 14. 5. 2019]. Dostupné z: https://www.academia.edu/1791998/Cheng_H.-F._and_Dörnyei_Z._2007_.The_use_of_motivational_strategies_in_language_instruction_The_case_of_EFL_teaching_in_Taiwan.

FERNANDÉZ, G. G., 2009. *Games for ESL Students*. United Kingdom: Lulu Press Inc. ISBN 978-1-4092-8470-3.

EYSENCK, M. W., KEANE, M. T., 2008. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.

FERNANDÉZ, G. G., 2009. *Games for ESL Students*. United Kingdom: Lulu Press Inc. ISBN 978-1-4092-8470-3.

- GAMSON, Z. F., CHICKERING, A. W., 1987. Seven Principles For Good Practice. In: *Undergraduate Education*. [online]. AAHE Bulletin. [vid. 14. 11. 2020]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- HALLIWELL, S., 1992. *Teaching English in the Primary Classroom* [online]. London: Longman. [vid. 31. 10. 2021]. ISBN 0-582-07109-7. Dostupné z: https://kupdf.net/download/susan-halliwel-teaching-english-in-the-primary-classroom-longman-handbooks-for-language-teachers-1992_5b0c8f9be2b6f51557096539_pdf
- HARMER, J., c2001. *The practice of English language teaching*. 3rd ed. completely revised and updated. Harlow: Longman. ISBN 0-582-40385-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDRICH, J., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN.
- HLADÍK, P., 2013. *111 her pro atraktivní výuku angličtiny*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4763-7.
- HURT, J., 2012. Your Senses Are Raw Information Learning Portals. In: *Velvet Chainsaw Consulting* [online]. 23. 5. 2012. [vid. 2. 2. 2019]. Dostupné z: <https://velvetchainsaw.com/2012/05/23/your-senses-your-raw-information-learning-portals/>
- KALHOUS, Z., 1995. *Základy školní didaktiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-546-2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-717-8572-5.
- LOEWENSTEIN, G., PRICE, J., VOLPP, K., 2016. *Habit formation in children: Evidence from incentives for healthy eating*. *Journal of health economics* [online]. Roč. 45, s. 47–54. [vid. 15. 3. 2019]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26717440/>
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J., 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, J., ŠVEC V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

- MASLOW, A., H., 1943. *A theory of human motivation. Psychological review* [online]. Roč. 50, č. 4, s. 370–395. [vid. 10. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/read/504036161/A-Theory-of-Human-Motivation>
- MOJŽÍŠEK, L., 1988. *Vyučovací metody*. 3. upravené vyd., Praha: SPN.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H., 2011. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN: 978-80-86307-87-9.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H., 2005. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Papírtisk. ISBN 80-244-1236-5.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, I., 2018. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5128-3.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C., 2007. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-80-521-4580-30
- RYS, S., 1970. *Základy obecné didaktiky: Úvod do teorie vyučování*. 1. vyd. Praha: Merkur.
- SCOTT, W. A., YTREBERG, L. H., 1991. *Teaching English to Children*. Harlow: Longman, Longman keys to language teaching. ISBN 0-582-74606-x.
- SIEGLER, R. S., 2004. *Children's thinking*. 4. vyd. New Jersey, Prentice Hall. ISBN 978-0131113848.
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Škola sportem ke zdraví, školou k poznání a vědě*, 2016. Základní škola Liberec, U Školy 222/6, Liberec 7, příspěvková organizace.
- THORNBURY, S., 2005. *How to Teach Speaking*. 1. vyd. Harlow: Pearson/Longman ISBN 978-0-582-85359-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VELANDIA, R., 2008. The Role of Warming Up Activities. In: *Adolescent Students' Involvement during the English Class. Profile Issues in Teachers' Professional Development* [online]. vol. 10, no. 1, s. 9-26. [vid. 14. 5. 2019]. ISSN 1657-0790. Dostupné z: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/n10/n10a02.pdf>

Wikisofia [online]. Aktualizováno 7. 5. 2014. [vid. 22. 12. 2018]. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Představivost>

Wikisofia [online]. Aktualizováno 7. 5. 2014. [vid. 22. 12. 2018]. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/wiki/Fantazie>

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D., 2003. *Smyslové vnímání: metody reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: D & H. ISBN 978-80-903579-9-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Minidotazník pro žáky



Příloha B: Ukázky vyplněných dotazníků

Příloha C: Poznámky vyučujícího

Příloha D: Záznamový arch

Příloha E: Ukázka z poznámek

Příloha A: Minidotazník pro žáky

Minidotazník		
Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊		
Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.		
<hr/>		
		
Aktivita byla (zakroužkuj):		
Lehká	Zábavná	Známka
Těžká	Nudná	<input type="checkbox"/>
Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?		
		

Příloha B: Ukázky vyplněných dotazníků

Minidotazník
Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊

Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.

Limon Gays



Aktivita byla (zakroužkuj):

<u>Lehká</u>	<u>Zábavná</u>	Známka
Těžká	Nudná	<u>1*</u>

Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?



Minidotazník
Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊

Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.

Ball Throw



Aktivita byla (zakroužkuj):

<u>Lehká</u>	<u>Zábavná</u>	Známka
Těžká	Nudná	<u>1</u>

Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?



Minidotazník

Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊

Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.

Whois faster



Aktivita byla (zakroužkuj):

Lehká

Zábavná

Známka

Těžká

Nudná

1

Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?



Minidotazník

Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊

Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.

Little ball



Aktivita byla (zakroužkuj):

Lehká

Zábavná

Známka

Těžká

Nudná

1

Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?



Minidotazník

Milé děti, prosím o vyplnění minidotazníčku. Děkuji 😊

Bavila Tě zahřívací aktivita? Vybarvi nebo zakroužkuj.

Bomba



Aktivita byla (zakroužkuj):

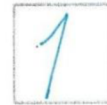


Těžká



Nudná

Známka



Po zahřívací aktivitě, těšil/a ses na zbytek hodiny?



Datum: 27.3.2019 5.B	ÚVOD	PRŮBĚH HODINY	ZÁVĚR HODINY
ZAHŘÍVACÍ AKTIVITA	Ball Throw žáci chápali organizace vsla 2 skupiny	moje skupina žáci se snaží otázky okay odpovědi super skupina 2 žáci se super snaží otázky super odpovědi super	Lehký chaos při návratu motivace super
PRÁCE S ŽÁKY	rozdělena na 2 skupiny já pul křesilina pil lehký standard chaos.	super spolupráce, občas napomenutí ale provedeno dobře	lepší by byl vícečet postavy
CHOVÁNÍ ŽÁKŮ	př. stěsnat, ti co vždy ostatní super	občas napomenutí - ti co vždy ostatní okay	př. nechtělo vyplnit, de na- houce v pohodě
AKTIVITA ŽÁKŮ	přehled	mnohem lepší než obvykle	chtěl na přáníce co, ale okay
CELKOVÝ DOJEM	super aktivita budu používat	! s ohledem na množství žáků byla aktivita dobře zvolena! Super na gramatiku. PŘEVZOU!	

Příloha D: Záznamový arch

Datum: 11.3. 2019

Třída: 3. A

	Popis aktivit	Chování, aktivita žáků, aj.
Úvod	• Pozdrav + docházka	• Je zde 13 dětí - 9 chlapců a 4 dívky
Průběh hodiny	<ul style="list-style-type: none"> • Pracovní sešit - samostatná práce, kontrola s učitelem • Hra - I spy with my little eye → pohybová aktivita po třídě • Učebnice - nová gramatika (can, in, next to, under) a nová slovíčka (cupboard, sofa, wardrobe, where, table) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pracovní sešit - na začátku reagovalo hodně dětí, postupně se klásklo méně dětí a pozornost upadala • Hra - po práci dobře zapojena, děti začaly znovu aktivně pracovat • Učebnice - oproti pracovnímu sešitu jí to baví více, protože po přečtení a vyslovení nových pojmů se hraje, mála aktivita podobně, jak Simpson Says (s pohybem po třídě).
Závěr	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexe - hezky shrchnout a započítávána, nová látka a i započítání předchozí + zadání DÚ • Závěrečná hra - Hangman → pouze na vyplnění času 	<ul style="list-style-type: none"> • Zadání DÚ se kupodivu setrvalo s pozitivním ohlaselem. • Závěrečná hra - Hangman záhy velmi bavila a děti to rády hrály, neměly žádné speciální učeb.

Celkový dojem:

Hodina proběhla dle očekávání učitele. Je vidět dybejší aktivita, na kterou jsou tyto děti zvyklí a na začátku hodiny ji využívali, avšak dle mé domluvy s učitelem, tuto hodinu v aktivitu vynechal. Děti se velmi kláskli a byli aktivní po celou hodinu.