JIHOČESKÁ UNIVERZITA

v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Využití dramatických technik k rozvoji sociolingvistické kompetence

Developing Sociolinguistic Competence through Drama Techniques

Diplomová práce

České Budějovice
2012

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

Autor práce:

Miroslava Bártová
5. ročník, ČJ-AJ/ZŠ

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Využití dramatických technik k rozvoji sociolingvistické kompetence/ Developing Sociolinguistic Competence through Drama Techniques jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

Miroslava Bártová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za laskavé a trpělivé vedení mé diplomové práce a za ochotu a pomoc při odborných konzultacích ohledně teoretické a praktické části práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za jejich trpělivost, pomoc a podporu.

Anotace:

Hlavním cílem diplomové práce je snaha poukázat na možnosti využití dramatické výchovy v hodinách anglického jazyka se zaměřením na rozvoj sociolingvistické kompetence. Diplomová práce sestává ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola pojednává o sociolingvistické kompetenci a jejím pojetí ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v RVP, druhá kapitola je věnována dramatické výchově a jejím metodám a technikám a třetí kapitola krátce pojednává o výuce cizího jazyka ve zmíněných kurikulárních dokumentech. Praktickou část práce tvoří příprava na tři vyučovací hodiny, které jsou zaměřeny především na rozvoj sociolingvistické kompetence žáků na 2. stupni ZŠ a rovněž obsahuje reflexi průběhu vyučování. Praktická část se opírá o poznatky z teorie a může být inspirací či návodem pro učitele, kteří mají zájem u svých žáků rozvíjet nejenom komunikativní, ale i sociální a personální kompetenci.

Abstract:

The main goal of the thesis is to show the possibilities of using drama education in English lessons with concentration on developing sociolinguistic competence. The thesis comprises of two parts – theoretical and practical. The theoretical is divided into three chapters. The first deals with the sociolinguistic competence and its conception in the Common European Framework of Reference for Languages and in the Framework Educational Programme, the second is devoted to drama education and drama techniques and methods and the third briefly deals with teaching foreign languages in the two above mentioned curriculum documents. The practical part includes the three lesson plans which mainly concentrate on developing the sociolinguistic competence of students at middle school level and it also includes reflection of the lessons. The practical part is based on the theoretical knowledge from the theoretical part and can serve as a source of inspiration or manual for teachers who are interested in developing not only communicative but also social and personal competence.

Klíčová slova:

sociolingvistická kompetence, dramatická výchova, dramatické metody a techniky, výuka cizího jazyka, anglický jazyk, 2. stupeň základní školy

Key words:

Sociolinguistic Competence, Drama in Education, Drama Techniques and Methods, Foreign Language Teaching, English Language, Middle School

Bibliografický záznam:

Bártová, M.: Využití dramatických technik k rozvoji sociolingvistické kompetence, diplomová práce. České Budějovice, 2012. Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra anglistiky.

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod ……. 1

1 Sociolingvistická kompetence ……... 4

1.1 Sociolingvistická kompetence ……... 4
1.2 Sociolingvistická kompetence
ve Společném evropském referenčním rámci (SERR)…….. 7
1.3 Sociolingvistická kompetence
v Rámcově vzdělávacím programu (RVP)…….10

2 Dramatická výchova

2.1 Dramatická výchova ……...12
2.2 Cíle dramatické výchovy ……14
2.3 Metody a techniky dramatické výchovy ……18
2.3.1 Metody dramatické výchovy …….....18
2.3.2 Techniky dramatické výchovy ……...…….29
2.4 Učitel dramatické výchovy …….....31
2.5 Dramatická výchova a její postavení
v Rámcově vzdělávacím programu ……33

3 Cizí jazyk

3.1 Cizí jazyk a jeho postavení v Rámcově vzdělávacím programu ……35
3.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky ……36

OBSAH

B. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvodní kapitola……..……..38

1 Plánování hodiny ……..40

2 Praktická aplikace dramatické výchovy

2.1 1. hodina – příprava ……42

2.1.1 1. hodina – praxe ……..49

2.2 2. hodina – příprava ……52

2.2.1 2. hodina – praxe ……..55

2.3 3. hodina – příprava ……59

2.3.1 3. hodina – praxe ……..63

3 Dotazník ……...66

4 Shrnutí praktické části ……68

C. ZÁVĚR ……..73

Summary…….……..75

Bibliografie…….. 78

Přílohy…….. 82

„Dramatická výchova modeluje život. Z tohoto hlediska je tedy DV význačným předmětem studia životních reálií, zkušeností, situací. Je to nauka o životě, o lidech, problémech, vztazích, rozhodnutích a volbách, o morálce praktického konání, je praktickou antropologií, psychologií či sociologií, jejíž výzkumnou metodou, které je třeba se též naučit, je divadlo a drama.“[1]

J. Valenta

„All the world's a stage and all the men and women merely players.“

W. Shakespeare, As You Like It

Úvod

Každý člověk se během života ocitá v různých komunikačních situacích (Tzn. souhrn a uspořádání předmětů, jevů a událostí, při nichž se uskutečňuje komunikace.)[2] a z hlediska komunikačního a sociálního je žádoucí, aby každý z nás byl schopen umět vhodně v dané situaci reagovat a zejména promluvit. Popřípadě komunikační situaci iniciovat. Tato schopnost je na základní škole rozvíjena u žáků hned od prvního stupně. Myslíme tím nejenom jazyk mateřský, ale především jazyk cizí, na který se ve své diplomové práci zaměřím. Velkou roli tady hraje učitel, který může a měl by žákům poskytnout možnost si „nanečisto vyzkoušet“ různé životní situace a jejich řešení z hlediska sociálního, komunikačního a také z hlediska jazykového. Takové situace lze nastolit pomocí dramatických technik, které suplují skutečné komunikační (životní) situace. Žáci pak mají možnost zúčastňovat se takových situací a „naučit se“ používat vhodné jazykové prostředky a řečové dovednosti, vhodně reagovat a podobně.

Pokud hovoříme o dramatických technikách, můžeme říci, že se jedná o jakési „hry“, které na první pohled slouží pouze pro zabavení. V Psychologii pro učitele je psáno: “*Účelem hry je radost.”* Zamysleme se nad tímto tvrzením. Účelem hry by samozřejmě měla být radost, ale co když je ve hrách skryto mnohem víc, než se může zdát? Když se podíváme na takové obyčejné dětské hry, jako je například ‚skákání panáka‘, nebo hra ‚na slepou bábu‘, jsou to skutečně JENOM hry pro zabavení, nebo se v nich skrývá ještě něco víc? Vždyť hrou ‚na panáka‘ děti trénují motoriku, hrou ‚na

[1] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (68)
[2] *Vševěd, encyklopedie v pohybu* [online]. 2005–2011, Netpoint, s.r.o. [cit.2011-08-25]. <http://encyklopedie.vseved.cz/komunika%C4%8Dn%C3%AD+situace>

slepou bábu‘ zase orientaci v prostoru, či vnímání jinými smysly, než zrakem. Pod každou hrou lze nalézt ještě další účel, než ten prvotní - radost. Každou hrou lze něco přiučit nebo trénovat. A právě skrze hru, jak už kdysi řekl Komenský, bychom měli učit děti ve škole novým poznatkům, vědomostem a dovednostem. A právě proto je použití dramatických technik (her) tak důležité - abychom skrze hry mohli dětem nastolovat komunikační situace a učit je zábavnou formou. Ve své diplomové práci se nebudu zabývat takovými hrami, jako je ‚skákání panáka‘, ale podívám se trochu hlouběji, na „hry“ důsledně zpracované tak, aby při nich bylo rozvíjeno především vhodné sociální chování (Tzn. psychologie chování lidí a sociálních komunit (společenských skupin) probíhající v procesech sociální interakce s následným dopadem na kvalitu, vývoj a charakter mezilidských (interpersonálních) vztahů.)[3] dětí a aby se zároveň učily používat vhodné komunikační prostředky (verbální i non-verbální, tzn. jazykové výrazy, intonace, gesta, atd.). Dramatické techniky a metody nabízejí celou řadu “her” díky nimž můžeme děti učit a zároveň jim činit radost ze hry.

Pro jasnější představu uvádím slova z úvodního dopisu v časopise Tvořivá dramatika. S těmito slovy se ztotožňuji a lze říci, že zároveň vystihují obsah této diplomové práce. *„Tvořivá dramatika nabízí škálu prostředků a postupů, které jsou schopny ve značné míře čelit tendenci školského systému k jednostranné racionalitě (naukovosti, faktografii), k průměru, konformitě, atd. atd. Jejím základním principem je dramatická hra a improvizace. Mají-li mít smysl, vyžadují podněcování a posilování pozornosti a soustředění, představivosti, fantazie a myšlení, pohybové kultury, komunikace slovní i mimoslovní, techniky řeči a projevu vůbec, ale především kreativity. Dovolují navozovat hrou nesčetné sociální role, vztahy a situace, s nimiž se dítě setkává v životě, ale i ty, s nimiž se může v budoucnu setkat, anebo jež mu vždy zůstanou nedostupné. Přitom si může jejich průběh vyzkoušet „nanečisto“, bez vážných důsledků, zato s možností je opakovat, měnit a hledat lepší řešení, ale také je prohovořit s chápavým dospělým i s kamarády, a tedy je i nahlédnout z různých stran. Dobře vedená tvořivá dramatika vede jak k chování humánnímu a demokratickému, tak k tvořivému řešení pracovních situací a úkolů.“*[4]

[3] *Všeověd, encyklopedie v pohybu* [online]. 2005–2011, Netpoint, s.r.o. [cit.2011-08-25].
< http://encyklopedie.vseved.cz/soci%C3%A1ln%C3%AD_chov%C3%A1n%C3%AD>
[4] **Tvořivá dramatika**: ‘*Schola ludus – škola hrou*‘. Časopis sdružení pro tvořivou dramatiku, 1990, roč. I, č. 0, (Divadelní výchova, roč. XII). Praha: Gamma, 1990.

Ačkoli se jedná o slova z článku z roku 1990, kdy situace ve školství byla jiná než je dnes, i přesto se domnívám, že tato vyjmutá slova se hodí i na dnešní situaci. Učitelé by skutečně měli dbát na všestranný rozvoj dětí, podporovat kreativitu, rozvoj charakteru a zároveň pomáhat ke správnému chápání sociálních rolí.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části čtenáře nejprve seznámím s pojmy sociolingvistická kompetence, dramatická výchova a dramatické metody a techniky. Podívám se, jak jsou tyto pojmy řešeny v RVP a ve Společném evropském referenčním rámci. K rozpracování pojmu dramatická výchova a dramatické metody a techniky mi budou nápomocni především Eva Machková, Jiří Valenta a Charlyn Wessels. Pro praktickou část pak vyberu 3 metody pro rozvoj sociolingvistické kompetence a vyzkouším je následně v praktickém vyučování. Následnou reflexí bych měla dojít k cíli mé diplomové práce. Cílem, se rozumí návod pro učitele, jak rozvíjet sociolingvistické kompetence v rámci výuky anglického jazyka.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Sociolingvistická kompetence

1.1 Sociolingvistická kompetence

Než se zaměříme na samotnou sociolingvistickou kompetenci, podívejme se na význam slov sociolingvistika a kompetence.

Kompetence obecně znamená pravomoc, či rozsah působnosti.[1] V našem kontextu se ale kompetencí rozumí soubor vědomostí, dovedností, znalostí, metod a postojů, které jsou navzájem propojeny, a díky kterým je člověk schopen úspěšně řešit úkoly a zvládat životní situace jak v práci, či studiu, tak i v osobním životě.[2] [3]

Pojem sociolingvistika můžeme definovat jako studium jazyka ve vztahu ke společnosti. Podle **R.A.Hudsona**, je sociolingvistika z části empirická a z části teoretická. Empirickým pohledem je myšleno zkoumání užití jazyka v reálných situacích, zatímco teoretickým pohledem se rozumí činění závěrů o jazykové situaci v cizí zemi na základě vlastních názorů a představ, které nejsou založeny na faktech.[4]

S pojmem sociolingvistika se setkáváme i u **Františka Čermáka**, který na sociolingvistiku pohlíží jako na jazykovou disciplínu, zabývající se vztahem jazyka a společnosti. Podle něj je jazyk společenská instituce (jedinečná v tom, že se nezakládá na přirozeném vztahu vůči věcem); rovněž je jazyk souborem zvyků a konvencí, je tedy konvenční. Společnost bez jazyka nemůže existovat, poněvadž především skrze jazyk společnost komunikuje a předává si informace. Jazyk je tedy znakem daného etnika, národa, rasy, či skupiny. [5]

Čermák rovněž rozlišuje tzv. **interakční sociolingvistiku**, která se týká interakcí účastníků, nejčastěji v konverzaci, kde se nejenom rozlišují stupně zdvořilosti, ale kde rovněž k úspěšné interakci patří zvládnutí dalších faktorů, jako např. identifikace rolí

[1] **Encyklopedický dům**: *Slovník cizích slov*. Praha: Levné knihy KMa, s.r.o., 2006.
[2] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
[3] **Kučera, R. & daughter**: *ABZ slovník cizích slov* [online]. 2005-2006, [cit. 2011-07-20]. <http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>
[4] **Hudson, R.A.**: *Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 1996.
[5] **Čermák, F.:** *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2004.

účastníků, udržení zájmu, užívání rámců (ironie, žertování,…), rozhovor více účastníků, apod.[6]

Dle **H.G.Widdowsona** tvoří sociolingvistika společně s psycholingvistikou dva aspekty chování. Sociologickým chováním se rozumí takový přístup k jazykovým znalostem, který je podnícen komunikačními potřebami a sociálním kontextem, který vyžaduje vhodné užití jazyka. Sociolingvistika se tedy zabývá vztahem mezi jazykovým kódem a sociálním kontextem.[7]

Jean Aitchison vypracovala diagram lingvistiky (viz příloha č.1), kde můžeme vidět postavení sociolingvistiky a dalších odvětví jazykovědy. Sociolingvistika stojí na okraji a podle Aitchisonové patří k odvětvím jazykovědy, které spojují jazyk s vnějším světem.[8]

Sociolingvistika je studiem jazyka a společnosti. Zkouší analyzovat sociální faktory, které vedou k rozdílnosti v užívání jazyka.[9]

Jak vidíme, pohled na pojem sociolingvistika je u všech autorů víceméně totožný. Zjednodušeně lze sociolingvistiku charakterizovat jako studium zabývající se vztahem jazyka a společnosti. Podívejme se nyní na pár definic sociolingvistické kompetence.

M. Komorní definuje tuto kompetenci takto: *„Kompetence sociolingvistické se vztahují ke znalostem a dovednostem, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských norem užívání jazyka, jde například o používání a výběr pozdravů (jiné pozdravy používáme při setkání, při představování, při loučení), používání a výběr různých způsobů oslovení (formální, neformální, důvěrné, ale i hanlivé, panovačné – záleží na vztahu ke komunikačním partnerovi a na charakteru komunikační situace), zásady pro střídání partnerů v promluvě (schopnost rozeznat, kdy mám skončit, aby mohl začít komunikovat můj komunikační partner, nebo na druhé straně schopnost na základě signálů poznat, kdy můžu začít komunikovat já), používání výrazů prosím a děkuji, způsoby vyjadřování vděku, lítosti, dále i schopnost vhodně užívat jazyka v závislosti na různých funkčních stylech – v situacích formálních, méně formálních a neformálních či intimních, schopnost rozeznávat různé dialekty, vnímat a rozpoznávat rozdíly nejen regionální příslušnosti komunikačních partnerů, ale také odlišnosti v jejich*

[6] **Čermák, F**.: *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2004.
[7] **Widdowson, H.G**.: *Linguistics.* Oxford University Press, 1996.

[8] **Aitchison, J.**: *Linquistics (Teach Yourself).* Oxford University, 1992.
[9] **Aitchison, J.**: *Linquistics (Teach Yourself).* Oxford University, 1992.

neverbálních projevech.“[10] Jak vidíme, Komorní, M. popisuje sociolingvistickou kompetenci podrobně. Klade důraz na rozlišení formálnosti a neformálnosti situace a následné použití vhodných jazykových prostředků. Rovněž zdůrazňuje, že velký vliv na komunikaci má vztah mezi účastníky hovoru.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERR) nepodává definici tolik podrobnou.: *„Sociolingvistická kompetence se zabývá znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka.“*[11] Pojetím SERR se budeme hlouběji zabývat v následující kapitole.

Další definici můžeme nalézt i u **SIL International (Partners in Language Development)**: *„Sociolinguistic competence is the ability to interpret the social meaning of the choice of linguistic varieties and to use language with the appropriate social meaning for the communication situation.“* [12] I zde je zdůrazněno vhodné užití jazykových prostředků pro danou situaci.

J.S.Savignon definuje sociolingvistickou kompetenci takto: „…*sociolinguistic competence is an interdisciplinary field of inquiry having to do with the social rules of language use. Sociolinguistic competence requires an understanding of the social context in which language is used: the roles of the participants, the information they share, and the function of the interaction.“*[13] Savignon rozlišuje vedle sociolingvistické kompetence ještě další kompetence a pojímá je takto:

- **Gramatická kompetence** je zvládnutím jazykového kódu, schopnost rozpoznat lexikální, morfologické, syntaktické a fonologické jazykové jevy a na základě znalosti těchto jevů tvořit slova a věty. Gramatická kompetenci se neprojevuje tím, že člověk zná teorii gramatiky, či umí vysvětlit jazyková pravidla, ale tím, že je umí používat.[14]
- **Pragmatická (diskursní) kompetence** je schopnost interpretovat sérii vět nebo výpovědí tak, aby utvořily smysluplný celek a dosáhnout tak koherentního textu, který

[10] **Komorní, M.:** ‚Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka‘. *Info-Zpravodaj*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 16-18.
[11] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. (120)
[12] SIL International: Partners in Language Development [online]. 1999, last revision 23 October 1998 [cit. 2011-07-13].
<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcltrlrnngprgrm/WhatIsSociolinguisticCompetenc.htm>
[13] **Savignon, S. J.**: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing, 1983. (37)
[14] **Savignon, S. J.**: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Addison-Wesley Publishing, 1983.

je relevantní k danému kontextu. Úspěch v obou případech závisí na znalostech, které sdílí píšící/mluvčí a čtenář/posluchač - tím se rozumí znalosti o reálném světě, jazykovém kódu, struktuře diskursu a znalosti sociálního prostředí.[15]

- **Strategická kompetence** může být charakterizována jako strategie, které jedinec používá ke kompenzaci nedostatečných jazykových znalostí, či limitujících faktorů jako únava, rozptýlení a nepozornost. Strategické prostředky, které mu umožní pokračovat, jsou např.: parafráze, repetice, opis, zaváhání, vyhýbavost, hádání, změna registru a stylu.[16]

A jak jsou kompetence pojímány v SERR?

1.2 Sociolingvistická kompetence ve Společném evropském referenčním rámci (SERR)

Společný evropský referenční rámec rozlišuje **kompetence obecné** a **komunikativní jazykové kompetence**.

Obecnými kompetencemi se rozumí:

- **Deklarativní znalosti** (obsahují: znalosti okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturální způsobilost). Deklarativními se rozumí faktografické znalosti zemí, ve kterých se jazyk používá, dále porozumění společnosti a kultury daného společenství a pochopení rozdílů a podobností ve „výchozí a cílové společnosti“.[17]
- **Dovednosti a praktické znalosti – „**know-how“ (praktické dovednosti a praktické znalosti, interkulturální dovednosti a praktické znalosti). Tím rozumíme dovednost chovat se podle určitých konvencí, schopnost vykonávat běžné činnosti (např. chůze, oblékání), specifické činnosti (profesní dovednosti), i dovednosti pro volný čas. Dále sem spadá vnímavost cizí kultury a umění se s ní vypořádat. [18]
- **„Existenciální“ kompetence** tzn., že komunikativní kompetence je ovlivněna mimo jiné i rysy osobnosti, vztahy, typy motivace, hodnotami, přesvědčením,

[15] Tamtéž

[16] Tamtéž

[17] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

[18] Tamtéž

či osobnostními faktory, jako je například povídavost/nemluvnost, optimismus/pesimismus, a další.[19]

- **Schopnost učit se** (jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti (Tzn. schopnost studenta přijmout novou zkušenost, uplatňovat další kompetence, nalézat, pochopit a předat nové informace, schopnost využívat nové technologie.[20])). Schopnost učit se je rovněž ovlivněna vztahy a rysy osobnosti, neustále se rozvíjí a umožňuje žákům se lépe vypořádat s novými jazykově náročnými učebními úkoly. [21]

Komunikativní jazykové kompetence zahrnují:

- **Lingvistické kompetence** (obsahuje: lexikální kompetence, gramatická kompetence, sémantická kompetence, fonologická kompetence, ortografická kompetence, ortoepická kompetence) Lingvistická kompetence je v SERR popsána jako znalost slovní zásoby a jazykových prostředků určitého jazyka a schopnost jich používat. Rovněž zahrnuje znalosti a dovednosti vnímat a produkovat zvukové jednotky jazyka a umět je realizovat v kontextech; zvládat zvukovou výstavbu slova a zvukovou stránku věty. Dále se lingvistickou kompetencí rozumí znalost symbolů, z nichž se skládá písemný text, dovednost vnímat a produkovat je a také umět na základě písemné podoby jazyka správně vyslovovat. [22]
- **Pragmatické kompetence** (obsahuje: diskurzní kompetence, funkční kompetence, kompetence výstavby textu) Pragmatickou kompetencí se rozumí znalost pravidel výstavby textu a schopnost žáka uspořádat věty v koherentní jazykový celek. Dále je to schopnost účastnit se aktivně konverzací a posouvat je dál. [23]
- **Sociolingvistická kompetence** (obsahuje: lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk) Jedná se o soubor znalostí a dovedností

[19] Tamtéž
[20] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
[21] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
[22] Tamtéž
[23] Tamtéž

potřebných k úspěšnému zapojení se do konverzací na různých funkčních úrovních. [24]

Když se podíváme na sociolingvistickou kompetenci hlouběji, zjistíme, že SERR, jak už je psáno výše, ji pojímá jako kompetenci zabývající se znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka. Tato kompetence zahrnuje **lingvistické markery** (It is a morpheme that indicates some grammatical function.[25]) **sociálních vztahů**. Markery se navzájem liší v různých jazycích a kulturách v závislosti na takových faktorech, jako jsou a) relativní prestiž, b) příbuzenská blízkost, c) funkční styly promluvy atd. Pokud hovoříme o anglickém jazyce, jedná se o použití a výběr pozdravů, různých způsobů oslovení, zásady pro střídání partnerů v promluvě, použití a výběr expletiv, tj. kleteb, výplňkových výrazů. **Řečové zdvořilostní normy** jsou v různých kulturách různé a jsou častým zdrojem neporozumění mezi etniky. Jedná se například o pozitivní nebo negativní zdvořilost, či správné užití slov prosím (please) a děkuji (thank you). Sociolingvistická kompetence také obsahuje **výrazy lidové moudrosti**, které významně obohacují lidovou kulturu. Těmito výrazy rozumíme přísloví, idiomy, všeobecně známé citace a různá vyjádření postojů, hodnot, apod. Pokud hovoříme o **rozdílech mezi funkčními styly**, máme na mysli systematické rozdíly mezi stylovými vrstvami jazyka; zde rozdíly různých úrovní formálnosti. Také **dialekt a přízvuk (regionální a cizí atd.)** patří do sociolingvistické kompetence; jedná se o schopnost rozlišit příslušnost ke společenské třídě, národu, etniku, regionu či profesní skupině.[26]

V příloze č.2 můžeme vidět, jak SERR stupňuje jednotlivé položky aspektů sociolingvistické kompetence.

Kompetence se navzájem prolínají a ovlivňují. K tomu, abychom rozvíjeli sociolingvistickou kompetenci, musíme současně rozvíjet i kompetence další, jako např. kompetenci komunikativní, personální a jiné klíčové kompetence.

Na klíčové kompetence se podíváme blíže v Rámcovém vzdělávacím programu a pokusíme se je dát do souvislosti s kompetencí sociolingvistickou.

[24] Tamtéž
[25] *Wikipedia,The Free Encyclopedia* [online]. 2011, last revision 18 January 2011 [cit. 2011-07-13]. <http://en.wikipedia.org/wiki/Marker_%28linguistics%29>
[26] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

1.3 Sociolingvistická kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) rozlišuje takzvané klíčové kompetence.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“[27]

Soubor dosažených klíčových kompetencí tvoří základ žáka pro další vzdělávání, začlenění se do společnosti a obecně pro celý život. Klíčové kompetence se rozvíjejí dlouhodobě od předškolního věku přes základní a střední vzdělávání až po následující roky života. Smyslem cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je tím do následujících let.[28] *„K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“*[29]

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- **Kompetence k učení** slouží k tomu, aby žáci byli schopni se učit samostatně a efektivně, aby si uměli najít způsob učení, který jim nejvíce vyhovuje, a zároveň našli k učení pozitivní vztah.[30]
- **Kompetence k řešení problémů** znamená, že žáci jsou schopni efektivně řešit problémy ve škole i mimo ni.[31]
- **Kompetence komunikativní** činí žáka schopným vyjadřovat se cíleně, užívat správné prostředky k vyjadřování, aktivně se účastnit konverzací.[32]
- **Kompetence sociální a personální** zahrnují vztahy vyučujícího a žáka, vztahy ve třídě, umění efektivně pracovat ve skupině a schopnost nalézt společný cíl.[33]
- **Kompetence občanské** se týkají etiky, morálních pravidel, zákonů striktně daných i nepsaných, pravidel slušného chování.[34]

[27] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. (6)
[28] Tamtéž (6).
[29] Tamtéž (6).
[30] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. (20-23)
[31] Tamtéž (25-31).
[32] Tamtéž (36-40).
[33] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. (44-46)

- **Kompetence pracovní** je schopnost využívat poznatky ze školy i mimo školní prostředí a v přípravě na budoucnost, budoucí povolání.[35]

Jak tyto kompetence souvisejí s kompetencí sociolingvistickou? Podívejme se nejprve na kompetenci komunikativní.

Jak z výše napsaného vyplývá, sociolingvistická kompetence je schopnost účastnit se aktivně konverzací na různých úrovních formálnosti. Tedy umět komunikovat v rovině neutrální, formální i neformální. Tím se komunikativní kompetence stává pro rozvoj sociolingvistické kompetence velmi důležitou.

V klíčových kompetencích je řečeno, že žák v pátém ročníku základní školy by měl být schopen rozlišit, zda mluví se svým vrstevníkem, dospělým, známým, či neznámým člověkem a měl by umět tomu přizpůsobit svou mluvu. V devátém ročníku již odliší, že má jinak mluvit na malé dítě, či dospělého a v závislosti na komunikační situaci a obsahu sdělení používá vhodné jazykové prostředky. Rovněž ve svých sděleních jedná tak, aby nikoho neurazil, nebo se nedotkl jejich přesvědčení.[36] Zde vidíme, že v těchto bodech se komunikativní a sociolingvistická kompetence prolínají a nelze je oddělit na jednotlivé složky.

Podobným způsobem se podívejme na kompetenci sociální a personální.

Touto kompetencí se mimo jiné rozumí takové chování, kdy žák umí vyslovit ocenění dříve než kritiku, děkovat za uznání a nepodléhat ambicím, či třídním rivalitám. Dále se zdržuje posměšků nebo opovržení a při nezdaru neshazuje vinu na druhé.[37] Souhrnně lze říci, že do sociální a personální kompetence patří mimo jiné i upevňování vztahů s druhými. Takové schopnosti je nutno u žáků rozvíjet a je zřejmé, že také tato kompetence souvisí s uměním používat vhodné jazykové prostředky v daných situacích, tzn. s kompetencí sociolingvistickou.

[34] Tamtéž (54-58).
[35] Tamtéž (61-66).
[36] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 (38-39).
[37] Tamtéž (46).

2. Dramatická výchova

2.1 Dramatická výchova

Pro dramatickou výchovu lze nalézt hned několik pojmenování. Které si tedy vybrat, dramatická výchova nebo tvořivá dramatika? Či spíše raději po anglicku drama, drama ve výchově anebo výchovné drama? [1] Jak vidíme, existuje několik možností, jak pojmenovat jednu a tutéž věc. Používejme tedy termín nejčastější, a to dramatická výchova.

„Dramatická výchova se může uplatňovat ve třech základních formách:

- *jako zájmová činnost*
- *jako vyučovací předmět nebo*
- *jako učební metoda*

Od těchto tří základních forem jsou odvozeny formy dílčí a to:

- *Zájmová dramatická výchova*
- *Školní dramatická výchova jako předmět*
- *Dramatické metody uplatněné ve výuce*
- *Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách*
- *Dramatická výchova v přípravě učitelů"*[2]

Nás tedy bude zajímat dramatická výchova jako učební metoda; dramatické metody uplatněné ve výuce jiným předmětům, konkrétně ve výuce anglického jazyka.

Jakou souvislost má dramatická výchova se sociolingvistickou kompetencí?

K tomu, abychom mohli úspěšně rozvíjet kompetence u žáků základních škol, nám může výrazně pomoci právě dramatická výchova. Dramatická výchova přináší různé metody a techniky, díky kterým můžeme žákům nasimulovat situace, ve kterých se mohou během života ocitnout. V rámci „hry" si žáci mohou vyzkoušet jednání v takových situacích, používání vhodných jazykových prostředků, nalézat efektivní řešení.

---

[1] **Machková, E.:** *Drama v anglické škole.* Praha: Artama, 1991.

[2] **Machková, E.**: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004.(191)

Než se dostaneme k samotným cílům dramatické výchovy, podívejme se na některé z definic dramatické výchovy.

První definice **Charlyna Wesselse** zní velmi poeticky, jednoduše a výstižně.: *„Drama is doing. Drama is being. Drama is such a normal thing. It is something that we all engage in daily when faced with difficult situations."*[3]

Josef Valenta pohlíží na dramatickou výchovu více odborně a popisuje ji obšírněji, vyzdvihuje zde kreativně-umělecké a pedagogické požadavky a bio-psycho-sociální podmínky, na které je v dramatické výchově brán zřetel.: *„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního antropologického učení dětí či dospělých založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na straně druhé k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností)."*[4]

Eva Machková v Úvodu do studia dramatické výchovy podává takovouto definici.: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci."*[5] Jak vidíme, Machková zdůrazňuje prozkoumávání a poznávání různých poloh chování a jednání ve fiktivních situacích.

Podobně **Soňa Koťátková** klade důraz na učení a nabývání zkušeností přímým prožitkem.: *„Dramatická výchova je učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme nastoleného problému nejen intelektem, ale i intuicí a zapojením těla a emocí řešení."*[6]

Zařaďme sem taktéž definici **Jonothana Neelandse**, který hovoří o dramatické výchově (divadlu) takto: *„Theatre is the direct experience that is shared when people*

[3] **Wessels, Ch**.: *Drama.* Oxford University Press, 1987. (7)
[4] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (40)
[5] **Machková, E**.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, 1998. (32)
[6] **Koťátková, S a kol**.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. (49)

imagine and behave as if they were other than themselves in some other place at another time. This definition seeks to encompass all forms of creative imitative behavior – from the loose and spontaneous imaginative play of young children (which becomes internalized, but still used in later life as a way of rehearsing conversations and events to come) through to the more formal experience of the play performed by actors for an audience."[7]

O dramatické výchově je možno nalézt mnoho a mnoho dalších slov, podívat se na ni z mnoha a mnoha dalších pohledů. Ovšem pouhé definice dramatické výchovy nestačí k tomu, abychom pochopili zcela její význam. Důležité je položit si otázku Proč? Z jakého důvodu používat ve výuce právě metody a techniky dramatické výchovy? Jaký má vlastně dramatická výchova cíl?

2.2 Cíle dramatické výchovy

Proč je tak důležité stanovit si cíle dramatické výchovy?

Často vznikají pochyby, zdali má vůbec dramatická výchova ve výuce anglického jazyka a ve výuce obecně co dělat. Mnoho pedagogů si pokládá otázku, zda to není jen „hraní si s dětmi" aniž by se tím děti něčemu přiučily. Tyto pochyby jistě jsou na místě právě tehdy, pokud zde nejsou stanoveny jasné cíle, ke kterým chceme my, jako učitelé, ve výuce pomocí dramatické výchovy a jejích metod a technik dojít. Abychom dosáhli toho, že dramatická výchova bude skutečně ve výuce užitečná, je třeba se cílům a hodnotám dramatické výchovy náležitě věnovat a důkladně se jimi zabývat ve vztahu ke konkrétním skupinám, jednotlivým blokům a hodinám i jejich částem. Rovněž je třeba se zabývat cíli dlouhodobými (rok, pololetí) i krátkodobými (hodina, část hodiny).[8]

Cílem neboli *„pedagogickým cílem se rozumí účel, záměr nebo výsledek vyučování. Cíl formuluje, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat."*[9]

[7] **Neelands, J**.: *Structuring drama work: handbook of available forms in theatre and drama.* Cambridge University Press, 2000. (4)
[8] **Machková, E**.: *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha, 1998.
[9] **Machková, E**.: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004. (34)

Podle **Evy Machkové** lze v dramatické výchově formulovat cíle ve třech základních rovinách.:

*1. „**V rovině dramatické***

a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)

b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie)

*2. **V rovině sociální***

a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace

b) poznávání života, světa, lidí

*3. **V rovině osobnostní***

a) psychické funkce (emoce, vůle, komunikace, myšlení, vnímání, pozornost)

b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti

c) motivace, zájmy

d) hodnotový žebříček, postoje"[10]

Pro zajímavost se podívejme na příklady skupin cílů dramatické výchovy v příloze č.3. opět dle E. Machkové.

Ve svém starším díle Úvod do studia dramatické výchovy **Eva Machková** hovoří o cílech a hodnotách dramatické výchovy. Dovídáme se zde, že cíle a hodnoty se často překrývají a řadí mezi ně následující.:

Sociální rozvoj – pomocí dramatických metod a technik mají děti možnost vyzkoušet si různé role, zkusit si, jak se cítí někdo jiný, „obout si boty někoho jiného". To vše vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení. Děti získávají schopnost vcítit se do druhého, pochopit jeho pocity, motivace k jednání. S touto oblastí souvisí další hodnota, a to příležitost ke spolupráci. Jelikož se jedná o činnost skupinovou, každý ze skupiny má příležitost uplatnit svoje přednosti, být potřebný pro kolektiv. Všichni sdílí společně aktivity, prožívání a vytváří hru.[11]

Rozvoj komunikativních dovedností – rozumí se tím komunikativní dovednosti komplexní, jak verbální a neverbální, tak i v pohybu, výrazu. Jde o schopnost vyjádřit svoje myšlenky a pocity tak, aby bylo vyjádření pochopitelné pro druhou stranu. A

[10] **Machková, E.**: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004. (35)
[11] **Machková, E.**: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, 1998.

naopak schopnost vnímat a porozumět vyjádření druhých. Machková do těchto dovedností zahrnuje řečové oblasti jako plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost formulovat, artikulace a ortoepie, dech a hlas, mimika obličeje a těla, gestikulace, proxemika a výraz postojem, koordinace pohybu, orientace v prostoru, rytmus a temporytmus řeči a pohybu.[12]

Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti – také formulováno jako „rozvoj fantazie", „příležitost rozvíjet obrazotvornost", „svoboda skupiny rozvíjet vlastní nápady", „povzbuzování a vedení tvořivé obrazotvornosti dítěte", či jednoduše „ tvořivost". Obrazotvornost a tvořivost jsou jedním ze základů a podstatných prvků empatie a tolerance.[13]

Rozvoj schopnosti kritického myšlení – všechny nastolené situace ve hře představují problém, který má být řešen. Vyžaduje tedy myšlení a hledání řešení problému. To, že se jedná o hru, dává jedinci svobodu a nezávislost v rozhodování a řešení problému. Umožňuje tedy jedinci podívat se na problém objektivně, beze strachu ze sankce.[14]

Emocionální rozvoj – uvědomění si, že city jsou součástí vnitřního života člověka, ale že je člověk musí mít pod kontrolou, nesmí se jimi nechat ovládat a manipulovat, musí je umět vyjadřovat s ohledem na druhé.[15]

Sebepoznání a sebekontrola, pozitivní sebepojetí – Každý ve hře dostává příležitost vyjádřit se, poznávat druhé, uvědomovat si svou hodnotu pro druhé a v čem spočívá, ale i svá omezení. Je tu místo i pro nejméně průbojné dítě, které má příležitost být potřebným pro druhé, vyjádřit se a získat jistotu. Tak i místo pro příliš sebejisté, aby si uvědomili své skutečné místo mezi ostatními.[16]

Estetický rozvoj, umění a kultura – Dramatická výchova nabízí zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu a to jednání, hra v roli, konflikt, dramatická

[12] **Machková, E**.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, 1998.
[13] **Machková, E.:** *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, 1998.
[14] tamtéž
[15] tamtéž
[16] tamtéž

situace, dramatický děj a dialog. Popřípadě i s dalšími složkami divadla, jako herectví, režie, scénografie, líčení, kostýmy, atd.[17]

Na cíle dramatické výchovy pohlíží trochu rozdílněji **Josef Valenta** ve své publikaci Metody a techniky dramatické výchovy. Rozlišuje cíle dramatické výchovy na rozdíl od Evy Machkové jednodušeji, a to takto:

E – **cíle esteticko-výchovné**

OSE – **cíle v oblasti osobnostního, sociálního a etického rozvoje**

V – **cíle v oblasti věcného učení**[18]

Marie Pavlovská, v knize vydané společně s M. Širůčkem, formuluje cíle dramatické výchovy rovněž stručněji než Eva Machková a rozděluje je do čtyř oblastí, týkajících se rozvoje jedince.:

„Rozvoj osobnostní *(orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat myšlenky, beze strachu prezentovat své názory, podrobovat své názory kritice, a tím získávat otevřenost, měnit svoje postoje a vyvíjet se, soucítit s druhými lidmi, pomoci jim v případě potřeby)*

Rozvoj sociální *(respektovat druhé lidi, jejich názory, naslouchat jim, oceňovat je, umět se na ně spolehnout, spolupracovat s druhými, tolerovat je)*

Rozvoj estetický *(zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory, tvarovat látku, kultivovat řeč a pohyb, vychovat citlivého diváka a čtenáře, objevit a případně rozvinout umělecký talent)*

Rozvoj etický *(uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat).“*[19]

[17] tamtéž

[18] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008

[19] **Pavlovská, M.; Širůček, J**.*: Dramatická výchova, vrstevnické vztahy, kompetence u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV*. Brno: MU, 2009.

Cíle dramatické výchovy lze tedy formulovat různými způsoby, ovšem podstata vesměs zůstává stejná. Dramatická výchova slouží nepopiratelně k rozvoji sociálního cítění dětí, které jde ruku v ruce s komunikativními dovednostmi. Tyto cíle jsou pro nás důležité, pokud o nich hovoříme v souvislosti s rozvojem sociolingvistické kompetence. Nyní se podívejme na metody a techniky dramatické výchovy a konkrétně na takové, které můžeme použít právě k rozvoji sociolingvistické kompetence.

2.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Proč bychom měli využívat právě dramatické metody a techniky ve vyučování? Jako odpověď lze použít slov Evy Machkové z publikace Jak se učí dramatická výchova.:

„…dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsatelné nebo dokonce jsou nesdělitelné (vztahy mezi lidmi a jejich zvraty, vývoj) nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice a výkladu, a které proto do nich nebývají zařazovány (např. popis každodenního života lidí v určitém historickém období).“

„Specifické místo mají ve vyučování jazykům, protože nabízejí příležitost k přirozené komunikaci.“ [20]

2.3.1 Metody dramatické výchovy

V publikaci **Evy Machkové** nalezneme tuto definici: *„Metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.“*[21]

Ovšem podívejme se, jak hovoří o metodách a technikách **Josef Valenta**, který se mimo jiné právě dramatickou výchovou po dlouhá léta zabývá. Pojem metoda ve své

[20] **Machková, E.**: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004.(201)
[21] **Machková, E.**: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004.(94)

publikaci Metody a techniky dramatické výchovy zeširoka popisuje z různých úhlů pohledů. Dovídáme se, že pojmem metoda lze označit:

- jednak celý systém dramatické výchovy – neboli metody dramatické výchovy použité ve výuce,
- jednak základní koncepční metodický princip – zde základní metodou dramatické výchovy je hra v roli
- jednak specifický styl práce – ať už určité osobnosti, školy atd.
- jednak soubor nebo skupinu dílčích postupů, resp. Jejich společný princip v rámci „hry v roli“
- jednak konkrétní postup, z nějž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka.[22]

Autor na závěr nabízí jednu definici za všechny: *„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“*[23]

Podle Valenty je klíčovou metodou v dramatické výchově **hra v roli.** Stejného názoru jsou i další autoři zabývající se dramatickou výchovou, a to Eva Machková, Marie Pavlovská a jistě i další.

Hra v roli, neboli tvorba fikce, hraní někoho jiného, popř. sebe. Valenta specifikuje hru v roli ve čtyřech rovinách.

- **rovina simulace** – Simulace je typ rolového hraní, kdy hráč hraje sám sebe ve fiktivních situacích. Uvnitř simulace můžeme ještě rozlišit:

1) hru na „já, respektive můj názor, postoj“, kdy hráč nemusí „hrát“, ale musí projevit svůj názor, postoj, učinit rozhodnutí.

2) Hru „v kabátě experta“, kdy je hráč s jakoby jinou vědomostí nebo dovedností a radí.

3) Hru na „já jakoby v reálné, běžně nebo docela dobře možné životní situaci (a roli)“, kdy hráč musí nejenom uvažovat, ale i komunikovat, jednat apod.

[22] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[23] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (47)

4) Hru na „já jakoby v možné životní/sociální roli (a situaci)“, kde je akcent na zvládnutí požadavků sociální role.

5) Hru na „já, jakoby ve spíše ne-možné roli/situaci“.

6) Hru na „jiné já“.[24]

• **rovina alterace** – Alterace je typ rolového hraní, kdy hráč již nehraje sám sebe, ale někoho jiného, což je běžná úroveň hraní dramatické výchovy. *„Modelujeme-li hrou jiného člověka, role je vesměs vymezena jako sociální role – funkce či povolání (učitel, vedoucí, rolník) – nebo biologickými atributy (starší dáma) – nebo jako některá ze základních existenčních rolí (matka, bratr). Většinou jde v rámci každé z těchto rolí o určité chování nebo jednání.“*[25] Alternace tedy zobrazuje jakési rámce sociálních rolí, obecné charakteristiky, základní rysy typu atd. Uvnitř alterace lze rozlišit:

1) Motivaci rolí – tím rozumíme rolový kontext, který usnadňuje učení. Je to jakési navození představy charakteristik role, což slouží k motivaci k nějaké činnosti.

2) Prosté zobrazení – hráč zobrazuje svým tělem nějakou skutečnost, bez nároku na složitější vyjevování charakteristik hrané postavy, patří sem i napodobení.

3) Prosté zobrazení abstraktních věcí.

4) Zobrazení statusu, tedy zobrazení jisté sociální role.

5) Zobrazení postoje, tedy zobrazení různých stanovisek k problému, kdy ovšem nehrajeme tento postoj za sebe, nýbrž za postavu, kterou máme za úkol.[26]

• **rovina charakterizace** – charakterizace je vlastně nadstavbou nad alternací, jedná se o hlubší vykreslení vnitřních motivací a postojů daných postav, zkoumání, vytváření vnitřního světa postavy. Například status, rámcová či sociální role zde při hlubším charakterizování nabývá osobnějších dimenzí.[27]

• **rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu** – vedle rolí přijímaných ve hře tu ale také vznikají role přijímané mimo hru. Ty vznikají buďto samovolně (hráč má ve třídě pověst klauna, vůdce atd.), nebo jsou to role získávané ve vyučování při mimorolových činnostech (mluvčí skupiny, žák-režisér/hráč,…).[28]

Všimněme si podtržených částí v těchto čtyřech rovinách hry v roli. Jak vidíme, ve všech rovinách se objevuje výraz sociální role. Znamená to tedy, že některé z těchto typů hry jsou důležité právě pro náš účel. Vyžaduje-li hra znalosti určitých sociálních

[24] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[25] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (56)
[26] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[27] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[28] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

rolí, pak právě tuto hru můžeme použít k rozvoji sociolingvistické kompetence. Nejenže se tedy žáci budou setkávat s různými podobami sociálních rolí ve hře, ale rovněž mimo hru. K tomu, aby mohla nějaká hra vzniknout, je třeba kolektivní práce. Proto má dramatická výchova a její metody a techniky dopady rovněž na sociální rozvoj dětí.

„Protože většina rolových či divadelních aktivit vyžaduje kooperaci jak ve fázi přípravy, tak ve fázi zahrání „výsledku" (scénka, představení, improvizace atd.), jsou právě sociální role a přirozená dynamika sociální skupiny účastníků dramatické výchovy velmi důležitým rámcem pro učení se sociálním dovednostem. I vědomým ovlivňováním těchto rolí učitel naplňuje smysl dramatické výchovy."[29]

V těchto slovech tedy nalezneme spojení dramatické výchovy a sociolingvistické kompetence (nebo alespoň sociálních rolí, na což můžeme navázat a následně můžeme rozvíjet sociolingvistickou kompetenci), ale také se zde skrývá odpověď na otázku: Co je smyslem dramatické výchovy? Valenta se ve své publikaci rovněž dotýká role učitele, která je ve výuce velmi důležitá, a proto se této otázce budeme věnovat v samostatné kapitole později.

Nyní se tedy podívejme na třídění metod, jak na ně pohlíží Valenta.

Valenta rozlišuje metody navozující učení žáků a metody třídního managementu, které jsou především aktivitou učitele. Metody učení tedy navozují učení a metody managementu toto navozování organizují a řídí. Nás tedy budou prvotně zajímat metody učení, jejichž třídění vypadá takto:

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C.

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné

I. Metoda plné (úplné) hry

Jedná se o postup zcela reálného hraní hlasem i pohybem. Hráč při hraní využívá všech způsobů „vyjevování" (tzn. pohyby těla, postoje, pozice v prostoru, rozmanité zvuky

[29] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (59)

jako kašlání apod., hlasová modulace slov atd.) a snaží se modelovat nějakou skutečnost v poměru 1:1.

II. Metody pantomimicko-pohybové

Jak již název napovídá, v této skupině metod se od hráčů vyžaduje pohyb a nikoliv zvuk a řeč. Autor zde rozlišuje několik druhů pantomimy. Cíle této skupiny metod jsou v oblasti vnímání, rozvoje, koordinace, kultivace, kontroly a estetizace pohybu. Dále jsou to cíle v oblasti nonverbální komunikace, spojení pohybu s vnitřním životem člověka apod.

III. Metody verbálně-zvukové

Metody této skupiny jsou samozřejmě založeny na slově či zvuku. Ačkoli u pantomimických metod lze oddělit pohyb od zvuku, u této skupiny metod to není možné, jelikož nelze zastavit nonverbální projevy. Záměr těchto metod ale spočívá v cílech spojených s řečí. Tyto metody tedy slouží k osvojení naslouchání, dobré techniky řeči, práce s výrazem řeči, vztahu řeči a sociálně-kulturních kontextů, vztahu řeči a situace apod.

IV. Metody graficko-písemné

Tato skupina metod je skupinou doplňující a podporující metody základní (viz výše, skupiny A. a B.). Jejich spojení s metodami klasickými může zesílit v rolové hře tkvící potenciál. Používáme je tedy k potřebám startování dramatu, získávání informací vytváření kontextů atd.

V. Metody materiálově-věcné

Základem těchto metod je práce s jistou hmotou - materiálem (v prostoru). Rovněž se jedná o metody doplňující a podporující základní metody (skupiny A. a B.). Fungují při budování kontextů, atmosféry, prostředí atd.[30]

Z uvedených metod je již z jejich názvů na první pohled zřejmé, že ne všechny metody jsou vhodné k rozvoji sociolingvistické kompetence. Především metody ve skupině pantomimicko-pohybové nejsou vhodné k našim účelům. Jelikož se ale ve třídě u žáků může objevit jistý ostych při používání dalších metod z dalších skupin, můžeme na úvod použít některou z metod pantomimických a pohybových k „rozehřátí“ a uvolnění a připravit tak žáky na další, pro nás již k výuce cizího jazyka užitečnější metody. Pro rozvoj sociolingvistické kompetence nám nejlépe poslouží metody

[30] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

verbálně-zvukové, kdy žáci budou nejvíce používat řeč, jazyk. A právě na tuto skupinu metod se podíváme blíže. Ostatní metody jsou popsány pouze stručně (viz výše), jejich přehled je uveden v příloze č. 4.

Metody verbálně-zvukové

K metodám verbálně-zvukovým patří neodmyslitelně komplementární metody *poslech* a *interpretace slyšeného*. Nyní se podívejme na konkrétní metody této skupiny.

1) Akce – narace

Jedná se o velmi divadelní techniku, kdy hráč hraje a souběžně popisuje svou činnost. Metoda může mít různé obměny. Cílem je vysílat komunikační zprávu jak neverbálním tak verbálně-zvukovým kódem.

2) Alej

Hráči se postaví do dvou řad k sobě čelem tak, že utvoří uličku neboli alej. Ta představuje konkrétní uličku (např. chodbu do soudní síně, ulici k domu přítele, apod.). Jedna postava prochází uličkou a ostatní hráči mohou představovat myšlenky hlavní postavy, názory, apod., přičemž každý hráč si vymezí vztah k hlavní postavě. Postava prochází, reaguje. Alej je metaforou „kolektivního" povědomí uloženého socializací v jedinci, metaforou, kolik postojů a nejasností v sobě můžeme nosit. Používá se v případě, kdy je třeba dojít k nějakému rozhodnutí.

3) Alter ego

Technika druhého já spočívá v tom, že jeden hráč hraje vnější chování a jednání postavy, zatímco druhý hráč představuje vnitřní prožívání a myšlenky té samé postavy. Sdělení probíhá na zvukově-verbální úrovni, druhé já může použít i pantomimické vyjádření. Cílem je trénink koncentrace a udržení verbálního projevu, i tréninky vzájemného reagování. Technika se pojí s jednou ze základních lidských vlastností něco jiného prožívat, myslet si a něco jiného dávat najevo druhým.

4) Brainstorming

Mozková vichřice, technika principálně užívaná k hledání nápadů na základě „vystřelování" různých myšlenek a nápadů k dané věci/problému (bez jakékoli kritiky nápadu), z nichž se následně dojde k nějakému řešení. Jedná se o intelektuální cvičení, vyžaduje rozvoj imaginace a tvůrčích přístupů, hledání jiných postupů, úhlů pohledu. Cílem je formulování otázek a odpovědí.

5) Čtení

Čtení má logicky vazbu na literaturu. Existuje mnoho úhlů pohledu na čtení a jejich dělení. Může se jednat například o hlasité čtení, tiché čtení, hrané čtení, čtení v roli, mimo roli, čtení textu jakoby hráč četl text jiný, divadlo představ odehrávající se v mysli čtenáře (reader's theatre) apod. Cílem je zvládnutí čtení jako dovednosti, získání či předávání informace prostřednictvím čtení, čtení po smyslu, výrazové neboli „krásné" čtení.

6) Dabing

Jeden hráč hraje pantomimicky, zatímco hráč druhý mu propůjčuje svůj hlas, dabuje ho. Cílem je učení se citlivému čtení non-verbálních signálů a řečové - technické, výrazové i obsahové pohotovosti. Dále udržení spolupráce s hráčem v pohybu.

7) Dialogické monology

Jeden hráč vede *monodialog* tak, že hlasem hraje dvě či více postav, nebo hlasem hraje „vnitřní dialog" jedné postavy (princip stojí pod technikou dialogického jednání – prof. Vyskočila). *Dia-monolog* je veden dvěma hráči, kteří hrají jednu postavu. (U alter ega jde spíše o vnitřní a vnější hlas jedné postavy, zatímco zde jde o dvě stejné roviny jedné postavy – jeden hlas hovoří např. o starostech doma, druhý o starostech v práci.) *Quasidialog* je hraní jedné postavy s fiktivní druhou postavou. Ideální formou pro tuto techniku je telefonování, mluvení „přes dvojité sklo" či hraní s prázdnou židlí, kostýmem, apod. Základem je přirozená samomluva, z níž se může rozvinout složitější „samohra". Cílem je trénink schopnosti tvořit úplnou představu fragmentálního dialogu, hrát dialogické jednání bez partnera.

8) Diskuze

Dialog více postav týkajícího se řešení určitého problému. Diskuze je komplexní verbální aktivita, kdy jde o rozvoj precizního myšlení, formulování myšlenek a volbu takových verbálních postupů, které budou adekvátní sociální stránce diskuze.

9) Disputace

Prolíná se s diskuzí, ale zde jsou dvě strany opačného názoru. Cílem je přesvědčit druhou stranu, podat silnější argumenty či dokázat, že se nedá o problému rozhodnout. Hráči jsou nuceni zaujmout jasný postoj, jasně formulovat myšlenky, reagovat rychle v plynoucí debatě. Metoda často vyžaduje i „expertní" znalecký přístup o daném problému, často se opírá též o zkušenosti hráčů.

10) Dotazování a odpovídání

Technika založená na otázce a odpovědi. Může mít formu *horké židle,* kdy hráč zatupující konkrétní postavu je dotazován ostatními. Otázky se týkají problému dané postavy, je zde snaha rozluštit vnitřní motivy k určitému jednání, snaha zjistit psychologické charakteristiky, motivy apod. Další formou je *interview,* což je zjišťování informací různého druhu ve víceméně novinářském stylu. Forma *tisková konference* je výhodná pro práci s informací, na jedné straně je postava něčím zajímavá, na straně druhé skupina novinářů. Technika vyžaduje hutné formulace, pohotovost, asertivitu, kázeň. Poslední forma *průzkum* je typ dotazování, který jde spíše po faktech, není tak osobní.

Cílem této techniky je rozvoj potenciálu otázky, umění formulace myšlenek, vstupu do komunikace, pohotovosti, umění vyhodnotit odpověď. Zajímavé je též modelování vztahu: typ člověka – způsob odpovědi, sociální role – odpověď.

11) Extralingvistické hry

Metoda založená na vytváření zvuků zastupujících řeč. Může mít formu extralingvistické parafráze, zvukového dialogu (rozhovor složený ze zvuků), zvukový příběh (vyprávění příběhu za použití pouze zvuků), ozvučení a zvukové efekty (zvuk doplňuje pantomimu), zvuková kulisa (zvuk ulice, šum větru apod.), zvukový rituál. Cílem je rozvoj kreativní schopnosti transformace, proměny „čehosi“ ve zvuk, dále dobře slouží v komunikačním tréninku apod.

12) Hádka

Modelování verbálního konfliktu, nedorozumění v různých podobách. Nemusí jít pouze o hádku plnou křiku. Hádka má přirozený základ v rozdílnosti postojů. Slouží k nácviku asertivního chování, důležitá je snaha hledání řešení apod.

13) Hlasová cvičení

Jedná se o soubor technik zdokonalujících mluvený projev jak po technické, tak po výrazové stránce.

14) Chór

Sborová společenská řeč či zvuk. Cílem je koordinace společné akce, cítění temporytmu.

15) Imaginativní hra

Hráčům je předložena věc (předmět, kostým, rekvizita) a hráči mají domyslet kontext (majitel, osud věci,…), přetvořit význam. Cílem je rozvoj představivosti, tvořivosti, hledání významů, možnosti užití.

16) Konverzace

Nezávazné dialogické rozprávění. Cílem je trénink řečových dovedností, udržení hovoru v užitečném otevřeném používání společenských klišé, nácvik elementů společenského chování.

17) Mluvící předměty

Hráči propůjčují svůj hlas loutce či jinému předmětu. Cílem je hravé personifikování předmětů, proniknutí do charakteru věci a „souhru".

18) Monolog - verbální sólo

Verbální aktivita jednoho hráče, který „mluví sám". Může mít podobu *agitace, přemlouvání, přesvědčování,* tzn. snaha získat někoho na svou stranu. Cíl je v umění nalézt argumenty, oslovit zájmy komunikačního partnera. *Komentáře* jsou aktivitou vyžadující od hráče – komentátora, aby vysvětlil, objasnil, shrnul nějaký text či skutečnost. *Monolog „o samotě" (a minimonolog)* slouží k analýze osobnosti, hledání souladu „obsahu" osobnosti a „formy" jak ukázat nitro cestou monologu. *Projevy* mají formu monologu, veřejné povahy, zaměřeny na určité téma (jev, osobnost, událost). *Přednáška, referát, výklad, příp. též prezentace* je popis či vysvětlení určitého jevu či problému. *Psaní hlasem* znamená, že hráč buďto přeříkává nahlas, co zrovna píše, nebo čte dopis hlasitě. *Reportáž* vyžaduje volbu konkrétního slovního i zvukového stylu. *Svědectví* může být důležitou technikou pro tréninky hry v roli, postojů a pohledů cizíma očima, prožitků neznámých situací. *Vyprávění; zpověď* neboli svěřování se druhé postavě s osobními věcmi. *Zpráva* jsou různé formy sdělení, zde se jedná o suché, zpravodajské sdělení fakt, neosobní. Všechny formy monologu si kladou za cíl rozvoj verbálně – zvukový, trénink řečových dovedností technických i výrazně stylizačních.

19) Neviditelné hlasy

Jedná se o „nejčistší" verbální či verbálně zvukovou techniku, kdy hráči nejsou vidět, slyšíme pouze hlasy. Formou může být *rozhlasová hra*, kdy diváci nevidí na hráče, nebo hra, kdy ani hráči nevidí na sebe navzájem. Cílem je, že vše se koncentruje do verbálního projevu.

20) Porada

Porada učí strukturování cílů setkání, obsahu, komunikace.

21) Postsynchron (autopostsynchron)

Postup založen na dodatečném dabování či ozvučení určité akce – buďto *živého obrazu, zastavené pantomimy, zastavené verbální či plné hry.* Metoda nás učí non-verbální komunikaci a vztahu slova, zvuku a jiné akce. Učí nás empatovat, vstupovat do elementární rolové úrovně apod.

22) Předávaná řeč

Jedná o *společný podíl hráčů na vyprávění jednoho příběhu.* Každý poví kousek příběhu. Variantou je *společný podíl na jednom výroku* (větě). Jinou variantou je *obsazení role více hráči, výměna hráčů v rolích během hry*. Tato metoda rozvíjí pohotovost, cit a schopnost přizpůsobit se apod.

23) Quasipanel

Jedná se o napodobení skutečné panelové diskuze, kdy se sejde několik odborníků, kteří diskutují o určitém problému, zapojit se mohou i diváci, přítomen bývá i moderátor. Žáci se učí korektní komunikaci, často splývá s diskuzí či disputací.

24) Recitace

Estetizovaný projev poezie i prózy. Cíle jsou umělecko – a esteticko – výchovné, zdokonaluje se cit pro metaforu, opis a transformované vyjádření.

25) Rozhovor

Jedná se o osobní komunikaci. Žáci si zkoušejí různé role (otec, tchyně, učitel,…), učí se způsoby dotazování, zjišťování, vyhýbání se odpovědi, apod. Hledají taktiky vzájemného dorozumění.

26) Ticho

Varianty jsou *nedořikávání, práce s pauzou, nereagování slovem s zvukem* (jen tělem). Cílem je zvyšování citlivosti na zvukové prostředky.

27) Titulkování

Jedná se o pojmenování živého obrazu. Cílem je rychlé a hutné verbalizování obrazu vystihujícímu hlavní princip, téma či jádro věci.

28) Verbální a zvukový rituál

Souvisí s pohybovým rituálem. Verbálně zvukové rituály začínají v úrovni sousloví jako „dobrý den“ a končí u výkřiků při náboženském tanci. Trénuje se zde koordinace zvuku navzájem a koordinace zvuku a pohybu.

29) Vyjednávání

Dvě strany vyjednávají za účelem získání určitých výhod cestou vzájemného ovlivňování. Vyjednávání učí efektivním strategiím, učí křehkosti vyjednávání, učí opatrné a soustředěné komunikaci.

30) Zaslechnutá řeč

„Jde o slyšení něčeho, co kdosi říká a co by určitá postava neměla nebo nemůže slyšet.“[31]

Varianty – informace je zaslechnuta *z jedné strany průhledné stěny,* dalšími variantami jsou *skleněný tunel* nebo *špionáž.* Technika vede k modelování tohoto „zpravodajského“ žánru, k volbám adekvátních obsahů i forem řeči.

31) Zástupná řeč

Tato technika spočívá ve vytváření *umělého jazyka, slov známých, nově poskládaných* či *neobyčejně zvukově zpracovaných našich slov* (je zde možnost překladatele). Trénuje se zde řečová pohotovost a zvuková kreativita.

32) Zpěv a hudební exprese

Cíle se volně vážou k cílům hudební výchovy. Využití pro tvorbu atmosféry, pohybu, slova, dramatické akce, atd.[32]

Jenom pro zajímavost se podívejme, jak metody a techniky dramatické výchovy dělí Eva Machková ve své publikaci Metodiky dramatické výchovy.

Rozlišuje osm skupin: I. Charakterizace, hra v roli
II. Improvizace s dějem
III. Tvořivost
IV. Objevování sebe a okolního světa
V. Pohyb a pantomima
VI. Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
VII. Plynulost řeči a slovní komunikace
VIII. Cvičení pomocná (rozehřátí, uvolnění, soustředění, seznamování, aj)[33]

Rozdělení metod a technik bychom se mohli věnovat mnohem víc, pokud bychom chtěli sepsat, jak na tuto otázku pohlížejí jiní autoři, jak metody a techniky

[31] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (194)
[32] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[33] **Machková E.:** *Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005.

rozdělují, podle jakého klíče apod. Naším cílem ale není srovnání pohledů různých autorů, proto nám k našemu účelu postačí toto dělení dle Josefa Valenty.

2.3.2 Techniky dramatické výchovy

S pojmem technika se setkáváme nejenom v dramatické výchově. Tento pojem se vyskytuje i ve výchově osobnostní a sociální, v psychoterapii, nebo například v tělesné či hudební výchově. „*Obecně můžeme říci, že technika je typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal*.“[34]

Pokud se ale definuje specifika techniky, pak mluvíme o následujícím:
Technika je konkretizace metody; tzn. např., pokud je metodou pantomima, technikou se potom rozumí částečná pantomima. Techniku můžeme tedy považovat za dílčí, konkretizované užití metody. Technika může být vnímána i jako limitovaný postup; tzn., technikou se naplňuje jedna konkrétní část či prvek učiva. Technika rovněž znamená dovednost podmiňující provádění určité činnosti, úkonu atd. Často se také setkáváme s tím, že pojmy „metoda“ a „technika“ splývají (metoda – technika živého obrazu).[35]

Jaká je vlastně funkce dramatických technik? Odpovědí může být ukázka z publikace Drama Techniques:„*… the primary function of drama techniques is to offer opportunities for use of language already learnt. It is not primarily to teach new items. This does not, of course, preclude a good deal of incidental learning, whether from teacher input (supplying a missing phrase or word) or from peers (the class as a group has much greater linguistic resources than the individuals who make it up.”*[36]
Tato informace, že dramatické techniky nejsou primárně určeny k výuce nových poznatků, může být nemilým překvapením. Může nás tak přepadnout pochybnost, zda nám jsou tedy dramatické techniky přínosem. Předpokládáme-li však jistou úroveň cizího jazyka, dramatické techniky nám pak přinášejí mnohé výhody. Slouží právě k upevňování již nabytých poznatků. Je dokázáno, že prožíváním si zapamatujeme víc, než jen pouhým posloucháním. Je to způsobeno tím, že vnímáme či přijímáme poznatky

[34] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (48)
[35] **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada, 2008.
[36] **Maley, A.;Duff, A.**: *Drama Techniques – a resource book of communication activities for language teachers.* UK: Cambridge University Press, 2005. (4)

nejenom intelektuálně, ale rovněž na emocionální úrovni, čímž se nám daná situace (poznatek, informace,…) vryje hlouběji do paměti, tedy snáze si informaci zapamatujeme. Pokud děti nebudou pouze sedět v lavicích, jako při jiných předmětech, pokud nebudou, jako mnoho hodin předtím i potom, pouze znuděně sedět a poslouchat, ale pokud budou zažívat anglický jazyk a jeho učení „na vlastní kůži“, pokud budou moci vstát a ocitnout se „v roli“, bude to mít pro jejich učení se mnohem větší přínos. Všimněme si někdy, jak děti milují hodiny tělesné výchovy nebo přestávky. Proč asi? Protože jim je najednou umožněn pohyb! Společně s pohybem se zaktivuje i mozek a po přestávce či hodině tělesné výchovy nebo jiných „aktivních“ hodinách děti přijímají lépe informace, než za dalších 20 minut. Je důležité připomenout, že nemusí jít nutně pouze o pohyb, spíš jde o změnu. Změna je to, že se najednou děti neučí vsedě v lavicích, ale jsou najednou všude možně po třídě a „hrají si“. Dokonce je od nich žádáno, aby hrály, aby se předvedly, aby se projevily. Samozřejmě je třeba začít pracovat s poznatky, které již děti mají (hovoříme stále o poznatcích z anglického jazyka) a následně na ně nabalovat další. A pokud dětem, které jsou stále „v roli“, prozradíme další poznatky, automaticky je snáze přijmou, aniž by si uvědomovaly, že se učí něčemu novému.

Tyto předpoklady můžeme do jisté míry podložit slovy Charlyna Wesselse, který v předmluvě ke své knize Drama hovoří o důležitosti prožitku.

„… if a learner of English asked you ‘What is a blind person?’, you might simply reply, ‘A blind person cannot see’, and this would probably satisfy him intellectually. But if you replied, ‘Shut your eyes and try to find your pen on the desk in front of you’, you would be involving him in the actual experience of being blind, and would thus satisfy him not only intellectually, but emotionally as well, and possibly inspire in him feelings of empathy with all blind people.”[37]

Wessels rozvádí toto téma a dostává se k tomu, že učitel se může dostat do takových situací, kdy slova nestačí. Nestačí k tomu, abychom mohli dostatečně vysvětlit to, co chceme. A právě v takových situacích je dobré přejít k “akci”, poněvadž pouze „akce“ neboli přímý prožitek může pomoci žákům pochopit, porozumět.[38]

[37] **Wessels, Ch**.: *Drama.* Oxford University Press, 1987. (7)
[38] **Wessels, Ch**.: *Drama.* Oxford University Press, 1987.

2.4 Učitel dramatické výchovy

O tom, že role učitele je ve výuce velmi důležitá, není nejmenších pochyb. Role učitele, který ve svých hodinách používá metody a techniky dramatické výchovy je neméně významná a náročná. Vyžaduje velkou citlivost, empatii, bystrost a především připravenost.

Podle jednoho možného dělení rozlišujeme dva typy učitelů – paidotropy a logotropy. Paidotrop je učitel, který je zaměřen více na děti, zatímco, logotrop je učitel se zaměřením více na svůj obor, kterému vyučuje. Oba typy mohou přinést pozitivní prvky. V souvislosti s dramatickou výchovou se často hovoří o rozdílu mezi výukou prováděnou učiteli a výukou prováděnou herci. Machková na tento rozdíl upozorňuje v publikaci Základy dramatické výchovy a rozebírá výhody a nevýhody obou stran. Co se týče herců, ti mají nespornou výhodu v praktickém osvojení herecké činnosti, ale často postrádají dostatečnou informovanost v oblasti pedagogiky a psychologie. Ta naopak nechybí učitelům, u kterých se zase může objevit nedostatek odborné průpravy v oblasti herectví. Tento nedostatek se ale může vyrovnat zkušenostmi z vlastní amatérské činnosti. Stejně tak herci mohou své nedostatky kompenzovat jinými způsoby. Vždy záleží na ochotě tvořivých učitelů se samostatně vzdělávat.[39] Tato problematika se ale víceméně týká výuky dramatické výchovy jako zájmové činnosti. Nás zajímá osobnost učitele ne ve výuce dramatické výchovy, nýbrž ve výuce cizího, konkrétně anglického jazyka, s využitím dramatických technik.

Jako specifické schopnosti učitele a základní nároky kladené na učitele se uvádějí pedagogická expresívnost (tzn. schopnost vyjádřit se srozumitelně), pedagogický postřeh (tzn. schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit) a pedagogický takt (tzn. schopnost intuitivně a bezprostředně správně reagovat na situaci).[40] Navíc je dobré podotknout, že *„…profesionalita v tomto oboru spočívá především v respektování dvou ohnisek učitelova zájmu, v respektování zákonitostí dramatické výchovy a v aplikaci odborných dovedností a technik v souladu s celou její strukturou, s potřebami a psychikou dítěte.“*[41]

Machková podotýká, že obsahovým prvkem dramatické výchovy je rovněž vytváření atmosféry hodiny, což postupně vede k příjemnějšímu klimatu ve třídě.

[39] **Machková, E.**: *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1987.
[40] **Machková, E.**: *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1987.
[41] **Machková, E.**: *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1987. (143)

Příjemné klima je nesmírně důležité nejen pro osvojování dobrých sociálních vztahů, ale rovněž k usnadnění a zefektivnění každého učení.[42] To, jaká bude ve třídě atmosféra, je samozřejmě utvářeno jak žáky, tak učitelem.

Úkolem učitele je mimo jiné plánování hodiny. Sesazuje dohromady učivo, vybírá vhodné metody, na základě úrovně a možností žáků tak, aby naplnil cíl, který si samozřejmě předem musí stanovit.[43] Plánování hodiny a také stylu vedení se budeme blíže věnovat v praktické části.

K otázce učitele bychom ještě měli zmínit metodu či techniku, která se neoddělitelně k výuce váže. Jedná se o metodu učitel v roli. Valenta nám sděluje, že už to, že vstoupíme do třídy, nám dává roli učitele. Pokud ale v hodině používáme dramatické techniky, různé role v nich nemusejí mít pouze žáci, ale rovněž učitel může vstoupit do nějaké role. Podstatou techniky tedy je, že učitel na sebe bere určitý typ role a stává se součástí hry. K čemu je učitel v roli dobrý? Tato technika může být využita hned k několika různým účelům. Jednak může učitel v roli strukturovat a řídit drama zevnitř, dostat děti rychle a efektivně do hry, technika může být využita jako startovací technika, dále tak učitel může například posunovat děj, pomáhat žákům či naopak situaci ztěžovat apod.[44] Pokud se podíváme na přílohu č.5 (převzatou z publikace Evy Machkové Jak se učí dramatická výchova), můžeme se blíže podívat, co technika učitel v roli umožňuje a jaké výhody s sebou technika nese.

Mnoho učitelů se bojí dramatické techniky používat, ačkoli jejich užívání může obohatit výuku jazyka v mnoha směrech. Používáním dramatických technik můžeme nejenom zlepšit klima ve třídě. Rovněž dochází k rozbíjení bariér mezi učitelem a žáky, aniž by ovšem došlo ke ztrátě respektu či autority učitele. Narůstá vzájemná důvěra mezi oběma stranami. Důvěra je důležitá proto, aby nikdo ve třídě neměl strach a ochotně měnil role a postoje, aby všichni společně došli k cíli. Ale samozřejmě tento druh výuky je nemálo náročný. Vyžaduje schopnost učitele vytvořit takové podmínky, které zajistí stálou stimulaci žáků, která je udrží aktivní a zaujaté. Wessels ve své publikaci používá k otázce učitele slova Dorothy Heathcote, která doufá v: *„a race of teachers who are unafraid to make relationships with classes, who are unafraid to admit they do not know, who never stop seeking to learn more about the dynamics of*

[42] **Machková, E**.*: Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005.
[43] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
[44] **Valenta, J**.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

teaching; who bring all of themselves to school and work to suit the needs of their classes at any time so that learning is kept meaningful, who like to get on with the people they teach because they are unafraid of the dull, the aggressive, the unacademic, the 'naughty'; who are able to admit that they are tired today, so that their classes can take some responsibility."[45]

Na závěr této otázky můžeme tedy říci, že vedle tak důležitých věcí jako je příprava na hodinu, výběr metod a technik, naplánování cílů apod., nese obrovskou váhu především samotná osobnost učitele, jeho charakter, osobní kouzlo a přístup k dětem. Tyto záležitosti tvoří velkou část toho, jak hodiny budou vypadat a jaké výsledky nakonec výuka přinese.

2.5 Dramatická výchova a její postavení v Rámcovém vzdělávacím programu

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) zařazena v kapitole doplňujících vzdělávacích oborů ještě společně s dalším cizím jazykem. To znamená, že je to takový předmět, který není zařazen do povinného školního kurikula, nýbrž vzdělávací obsah pouze rozšiřuje a doplňuje. Takové doplňující vzdělávací obory lze využít pro všechny nebo jen některé žáky jako volitelný či povinně volitelný předmět.[46]

Jaké jsou očekávané výstupy žáka druhého stupně se můžeme podívat v příloze č. 6.

A jaké učivo by mělo být zahrnuto v předmětu dramatická výchova? Podle RVP je učivo rozděleno do tří částí.

1) ***„Základní předpoklady dramatického jednání***
   - *psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*
   - *herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace*

[45] **Wessels, Ch.**: *Drama*. Oxford University Press, 1987.(15)
[46] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

- *sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce*

2) ***Proces dramatické a inscenační tvorby***
   - *náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování*
   - *práce na postavě – charakter, motivace, vztahy*
   - *konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu jednáním postav*
   - *dramatická situace, příběh – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy*
   - *inscenační tvorba – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk*
   - *komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe*
3) ***Recepce a reflexe dramatického umění***
   - *základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace*
   - *základní dramatické žánry – komedie, tragedie, drama*
   - *základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima*
   - *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*
   - *vybrané etapy a typy světového a českého divadla*
   - *výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby*“[47]

Jak vidíme, první část zahrnuje sociálně komunikační dovednosti, což vypovídá o silné souvislosti dramatické výchovy a sociolingvistické kompetence. Protože ale není dramatická výchova zahrnuta do povinné školní docházky, můžeme v běžném vyučování pouze používat jejích metod a technik (využít učiva dramatické výchovy) a tím přispět k rozvoji sociolingvistické kompetence.

[47] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(81)

3. Cizí jazyk

3.1 Cizí jazyk a jeho postavení v Rámcovém vzdělávacím programu

V Rámcovém vzdělávacím programu je cizí jazyk zařazen společně s českým jazykem a literaturou do skupiny jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Jazykové vyučování slouží k tomu, aby žáci byli schopni vnímat různá jazyková sdělení, rozuměli jim, uměli reagovat, vhodně se vyjadřovat a uměli prosazovat výsledky svého poznávání. Dobrá úroveň jazykové kultury totiž patří k obecným znakům vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Zatímco užívání mateřského jazyka umožňuje žákům mimo jiné poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti, cizí jazyk (a další cizí jazyk) přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Osvojování cizích jazyků rovněž pomáhá snižovat jazykové bariéry, poznat a pochopit kulturní tradice jiných zemí a samozřejmě přispívá k lepší možnosti uplatnění v budoucím povolání. Vzdělávání v cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2 *(„Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb.“)*[1], vzdělávání v dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 *(„Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.“)*[2].[3]

[1] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. (13)
[2] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(13)

Podle RVP by žák druhého stupně měl z oblasti učiva v prvním cizím jazyce zvládnout:

- ***„jednoduchá sdělení*** *– oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program*
- ***základní vztahy*** *– existenciální (Kdo?…), prostorové (Kde? Kam?…), časové (Kdy?…), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?…), kvantitativní (Kolik?…)*
- ***tematické okruhy*** *– domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky*
- ***slovní zásoba a tvoření slov***
- ***gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov“***[4]

Cizí jazyk je rovněž rozdělen na receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Jaké jsou očekávané výstupy z těchto dovedností na druhém stupni základní školy se můžeme podívat v příloze č.7. Taktéž zde pro srovnání nalezneme očekávané výstupy na stupni prvním.

3.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je publikací poskytující obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Popisuje, co se studenti musí naučit, jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet. Rovněž definuje úrovně ovládání jazyka.[5] Pro zajímavost se podívejme na tabulky, kde nalezneme definice všech úrovní ovládání jazyka. Tabulku nalezneme v příloze č.8.

[3] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
[4] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(19)
[5] **Rada Evropy:** *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

Tabulky představují jakýsi model, dle kterého lze obecně určit úroveň jazyka daného studenta. Úroveň ovládání jazyka se vždy hodnotí z několika hledisek a to dle úrovně receptivních a produktivních řečových dovedností.[6]

[6] **Rada Evropy:** *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je zjistit vhodnost užívání dramatických technik k rozvoji sociolingvistické kompetence v rámci hodin anglického jazyka. Současně je cílem zjistit, které z vybraných technik jsou k rozvoji sociolingvistické kompetence vhodné či nikoli.

Pro výzkum v praktické části jsem vybrala ZŠ Borovany. Jedná se o příjemnou maloměstskou školu, nacházející se přibližně 20km od Českých Budějovic. Areál školy tvoří sedm pavilonů: pavilon 1. stupně, ředitelství, 2. stupně, školní jídelny, tělocvičen, školních družin a školního klubu a plaveckého bazénu. Ve venkovním areálu mohou žáci využít moderní sportovní areál a hřiště školních družin.

Hlavní budova umožňuje bezbariérový přístup žákům se sníženou schopností pohybu a orientace, probíhají zde tedy i integrace vozíčkářů.

Škola s kapacitou 500 žáků je rozdělena do dvaceti tříd. Jedná se o úplnou školu s devíti postupnými ročníky, v každém ročníku jsou dvě paralelní třídy. Součásti školy jsou: Základní škola, školní družiny – rozděleny do šesti oddělení, určeny pro 1. stupeň, školní klub, který je zároveň i školní studovnou – určen pro 2. stupeň, školní jídelna a plavecká škola. Funguje zde kolem třiceti zájmových kroužků.

Většina tříd je vybavena moderními učebními pomůckami a audiovizuální technikou, které výuku oživují a velmi usnadňují, zejména z hlediska úspory času. Pro výuku jazyků je zde používán kromě běžných vyučovacích metod i výukový software.

Škola funguje již 15 let v nové budově, působí velmi čistě a vesele, s příjemným kolektivem. Navštěvují ji žáci místní, ale i z okolních obcí a osad. Žáci jsou zde slušní, bez výrazných kázeňských problémů.

Tuto školu jsem zvolila, neboť jsem ji jako žákyně sama navštěvovala a měla jsem zde možnost učit během souvislé praxe. Škola mi vyšla vstříc i v žádosti vyzkoušet zde aplikaci dramatických technik v rámci zadání mé diplomové práce.

Hodiny probíhaly v deváté třídě o dvaceti studentech. Tento ročník jsem vybrala především kvůli předpokládané vyšší úrovni jazyka. Přípravy hodin totiž vyžadují jistou úroveň, kdy jsou žáci schopni tvořit bez problémů otázky s pomocí modálních sloves

apod. Podle slov pana ředitele se již žáci s dramatickými technikami do jisté míry setkali, ale jejich zařazení do vyučovacích hodin není běžné. Během výuky jsem využívala vybavení tříd – audiovizuální techniku – zejména pro přehrání videí, které jsou součástí přípravy hodin. Dále jsem žáky při výuce fotografovala pro větší názornost, jak hodiny vypadaly.

1. Plánování hodiny

Před vyzkoušením dramatických technik v praxi bylo nutné hodiny důkladně naplánovat podle odborných zdrojů i mé vlastní zkušenosti z praxe, zejména proto, aby byla výuka efektivní. Do plánování bezesporu patří zvolit si cíle jednotlivých vyučovacích hodin, ale i cíle dlouhodobé.

Nyní se velmi stručně zaměříme na plánování konkrétní hodiny, tzn. 45minut vyučovacího času. Ačkoli v praxi není vždy možné mít naplánovanou každou minutu výuky, pokud chceme dojít úspěšně ke stanoveným výsledkům, musíme mít nezbytně připraven alespoň hrubý plán hodiny – úvodní zahřívací aktivitu (warm-up activity), hlavní část výuky a závěr - jak uvádí ve své publikaci Machková.

Předpokladem účinnosti dramatických metod a technik je plynulost práce v hodině. Nejtěžším úkolem se tedy zdá být navození té správné atmosféry - uvolněné a tvořivé. K takovému účelu slouží hry, někdy zvané jako „lámání ledů“ či „ledolamky“ (- jedná se o krátké pětiminutové hry, které jsou určeny výhradně na začátek hodin, slouží k uvolnění, rozehřátí, soustředění se). Po těchto cvičeních je podle Machkové vhodné pokračovat různými cvičeními týkajících se cíle hodiny a postupně dojít k vhodnému ukončení. Aby hodina nepůsobila nesystematicky, je účinným prostředkem udržení plynulého toku hodiny „monotematičnost“ (spojení všech typů cvičení jedním tématem). Je tedy dobré mít stanovené ohnisko, kolem kterého se daná hodiny bude točit. Kolem onoho cíle se odvíjí výběr vhodných cvičení, metod, technik. Důležité je dodržovat základní pravidla, a to střídání náročnější práce s méně náročnou, energická cvičení s klidovými apod.[1]

Samozřejmě se může stát, že ne vždy se nám podaří situaci správně odhadnout, správně studenty motivovat, dojít k cíli, apod., proto je potřeba mít v zásobě více variant řešení a přizpůsobovat se nastalé situaci.[2]

[1] **Machková, E**.: *Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005., **Machková, E.:** *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy.* Praha: AMU,2004.
[2] **Machková, E**.: *Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005.

1. PLÁNOVÁNÍ HODINY

Jak již bylo výše řečeno, jedním z nejdůležitějších prvků plánování výuky je stanovení cílů. Jelikož se praktická část diplomové práce týká pouze tří hodin samotného vyučování, je vhodné si stanovit jednak cíl, ke kterým chceme dojít v jednotlivých hodinách a jednak cíl všech praktikovaných hodin. Je třeba si uvědomit, že nehovoříme pouze o cílech sociolingvistických, ale i jazykových.

Máme tedy k dispozici tři vyučovací hodiny, během kterých se máme ujistit, že k rozvoji sociolingvistické kompetence ve výuce anglického jazyka lze využít dramatických technik. Dále je naším úkolem zjistit, které techniky jsou k tomu vhodné a zda je jejich využití přínosné.

Za cíl všech tří vyučovacích hodin jsem si tedy stanovila následující:

- Seznámit žáky s úrovněmi zdvořilosti.
- Připravit žáky na možné situace, ve kterých se mohou kdykoli během života ocitnout (či se již ocitli).
- Vybavit je vhodným sociálním chováním i jazykovým výběrem k daným situacím. (Uvést příklady „ze života“, s pomocí dramatických technik dát žákům možnost si stejné a další příklady prakticky „vyzkoušet“.)
- Rozšířit jazykové dovednosti žáků.
- Rozšířit slovní zásobu žáků prostřednictvím zdvořilostních frází.

2.1 První hodina – příprava

Cílem první hodiny je:

- seznámit žáky s úrovněmi zdvořilosti a ukázat jim důležitost jejich rozlišování pomocí video ukázek
- procvičit základy oslovování + poskytnout tabulku
- pomocí dramatické techniky **Konverzace** praktikovat základní rozdíl mezi formálností a neformálností, a to s použitím způsobových sloves

Na úvod bychom měli zařadit autentickou ukázku, kde žáci budou mít možnost shlédnout situace, ve kterých se užívá zdvořilých otázek na různých úrovních. Nahrávek a videí existuje celá řada, pro tuto hodinu vyberme například tuto ukázku, na kterou navážeme a budeme během hodiny odkazovat:

http://www.youtube.com/watch?v=u1VKYERmnBM&feature=related[1]

Video je rozděleno na pět částí, z nichž budou v hodině použity pouze první tři části. Ty se zaměřují na zdvořilé žádosti s použitím modálních sloves CAN, COULD a MAY a odpovědi na ně. Žáci dostanou před zhlédnutím videa úkol zjistit, o jaké situace se jedná, jaké druhy otázek jsou ve videu použity, popřípadě zapamatovat si co nejvíce z řečených frází.

Následným rozhovorem, bychom se žáky měli dojít k tomu, že se jedná o různé zdvořilé žádosti, což se také týká formálnosti a neformálnosti. Dále je po zhlédnutí videa dobré položit žákům otázku PROČ? Proč je tak důležité se učit rozdíl mezi formálností a neformálností, když v anglickém jazyce se pro tykání i vykání používá stejného slůvka YOU? Tuto důležitost pak nejlépe můžeme zpětně nalézt na videu, popřípadě ukázat na jiném příkladě. Příkladů je možné samozřejmě vymyslet celou řadu.

(Imagine the situation. You need to buy some food so you come to the shop and say: „Give me some bread!“ – Ups, the shop-assistant would probably open her mouth

[1] **MrSem007***: English Conversation 3.* YouTube [online]. [cit. 2012-03-05]. <*http://www.youtube.com/watch?v=u1VKYERmnBM&feature=related*>

surprisingly and you would probably stay hungry. But if you would say: "Hello, could I have some bread, please?" – Then, I'm sure you would get the best one.)

Prostřednictvím otázek a odpovědí vysvětlíme rozdíl mezi formálností a neformálností a připomeneme základy oslovování. Rozhovor tedy pravděpodobně bude vypadat takto:

Učitel: *„Do you know what it means formal and informal language? – We can say that formal means more polite than informal. What does it mean in practice?*

-

When I speak with my friend, do you think I use formal or informal language?"

Děti: *"Informal."*

Učitel: *"Yes. And when do I use formal language then? Give me an example, who I would have to speak with?"*

Děti: *"A teacher. A strange person."*

Učitel: *"Exactly. And how do we address them? How would you translate: pane, paní, slečno?"* – V tomto momentě je vhodné použít tabuli a napsat přehledně tituly a jejich překlad. Rovněž je na místě upozornění, že tituly používáme samostatně, nebo vždy ve spojení s příjmením, nikoli s křestním jménem a již je dále nekombinujeme s dalšími osloveními, jako Mr teacher.

Pan Smith/Pane	Mr Smith	[ˈmɪstə]
Paní Smith	Mrs Smith	[ˈmɪsɪz]
Slečna Smith/Slečno	Miss Smith	[mɪs]
Paní/Slečna Smith (pokud nevíme, zda je dotyčná vdaná či nikoli)	Ms Smith	[mɪz]

Pokud dotyčné neznáme jménem, používáme tato oslovení.

Pan	Sir	[sɜː]
Paní	Madam	[ˈmædəm]

Nesmíme rovněž zapomenout na použití *Excuse me* při oslovování neznámého člověka, například na ulici - *Excuse me, sir,…*

Protože úroveň zdvořilosti nejvíce pociťujeme při kladení otázek, které používáme v různých situacích v běžném životě nejčastěji, následující cvičení je

zaměřeno zcela na tvoření otázek. Jelikož vycházíme z úvodního videa, je dobré věty, se kterými chceme pracovat, přepsat na tabuli, popřípadě mít v rámci úspory času předem připravený přepis otázek a odpovědí, které se na videu vyskytují a na kterých bychom nyní měli provést „rozbor“, tzn. vysvětlit rozdíl mezi CAN, COULD a MAY. (Dle odborné literatury používáme CAN a COULD mimo jiné i ve zdvořilých žádostech. Oba výrazy jsou do jisté míry zaměnitelné, jejich rozdíl spočívá v tom, koho oslovujeme. CAN je vhodné použít pro žádosti směřující k blízkému příteli, známému. Pokud oslovujeme dospělého, neznámého člověka, používáme COULD. MAY, popř. MIGHT je formálnější a méně běžné než CAN, používáme jej ve skutečně formálních otázkách, kdy žádáme o svolení a dotazovaného vůbec neznáme. Rovněž je důležité upozornit, že v každém případě je vhodné pro zlepšení použít slovo *please.*[2]).

Zároveň přepisem dáváme žákům přehled základních forem zdvořilých žádostí a vhodných odpovědí na ně. (Formou rozumíme strukturu věty – zde se tedy jedná o formu otázek. Funkce otázek mohou být různé, zde se jedná o funkce žádostí. Mezi další funkce patří například nabídka.) Na tomto základě můžeme dále „stavět“.

Přepis videa:

1)

Helen? – Yes? – Could I borrow your pen, please? – Sure, here you are. – Thanks. – Don’t mention it.

Oh, Helen? – What? – This pen has blue ink. Can I borrow a pen that has black ink? – Of course. Here’s a pen with black ink. – Great, thanks! – Sure.

Oh, Helen. – What is it? – I don’t have any stamps. Can I borrow a stamp, Helen? – Sure, Jane. Here you are. – Thank you so much. Well, I’m going to the post office, see you later. – See you.

Oh, it’s raining. – Yes, it is. – I don’t have my umbrella. Can I borrow your umbrella, Helen? – Of course, Jane. Here you are. – Great, thanks. See you later. – Yeah.

[2] **Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartik, J.:** *A Comprehensive Grammar of the English Language.* England: Longman, 1985.

Can I borrow a pen? Can I borrow a stamp? Can I borrow your umbrella? Oh, Jane, can I borrow your potato chips? Thank you.

2)

Oh, waiter? – Yes, sir. – May I borrow your pen, please? – Certainly, sir. – Thank you. – You are welcome.

Here you go, sir. – Oh, thank you. – You are welcome. Thank you. – You are welcome. – Excuse me, sir. – Yes. – May I borrow my pen? – Oh, thank you. – You are welcome.

3)

Excuse me. – Yes? – May I sit here? – Yes. – Thank you. Excuse me? – Yes? – Is this your newspaper? – Yes, it is. – May I borrow it? – Yes, sure. – Thank you.

Cílem následujícího cvičení je trénování zdvořilých žádostí. Cvičení obsahuje pouze obrázky znázorňující různé situace. Žáci mají za úkol vymyslet větu, kterou daný člověk říká. Pokud žáci nemají tušení, o jakou situaci se jedná, je možné přiložit nápovědu pod jednotlivé obrázky (viz níže), kde jsou pouze jednotlivá klíčová slova, která mají ve větě být obsažena. (Cvičení je použito z internetového serveru Help For English[3].) Původně je toto cvičení zaměřeno pouze na otázky s CAN a COULD. Jelikož jsme ale na ukázkovém videu již probrali i MAY, žáci zde mohou použít více možností. V závorce jsou uvedeny správné odpovědi, v každé z nich (kromě *Can I buy you a drink?)* lze pro zlepšení použít *please* na konci věty.

[3] **Vít, M**.: *Help For English* [online]. 2005-2011, last revision 20 October 2009 [cit. 2011-11-30]. <http://www.helpforenglish.cz/anglictina-pro-zacatecniky/c2009102002-procvicujeme-zdvorile-prosby-a-otazky.html>

A) Fill in the bubbles with the suitable questions. You can use the clue below the pictures if you want.

I/have/something/drink

(Can I have something to drink?
Could I have something to drink?
May I have something to drink?)

I/use/bathroom

(Can I use your bathroom?
Could I use your bathroom?
May I use your bathroom?)

you/open/door

(Can you open the door?
Could you open the door?)

I/borrow/dictionary

(Can I borrow your dictionary?
Could I borrow you dictionary?)

you/pass/ketchup

(Can you pass me the ketchup?
Could you pass me the ketchup?)

you/tell/time

(Could you tell me the time?)

I/have /tickets
(Can I have two tickets?
Could I have two tickets?
May I have two tickets?)

you/close/window
(Could you close the window?)

You/help/out
(Could you help me out?)

I/buy/drink
(Can I buy you a drink?
Could I buy you a drink?)

you/tell/way/airport
(Could you tell me the way to the airport?)

B) Decide and choose the function of the questions: request / offer

Cvičení B je zde zařazeno navíc a to z toho důvodu, aby si žáci uvědomili, že všechny věty mají formu otázky, ale funkci žádosti, stejně jako v českém jazyce, kromě věty předposlední – *Can I buy you a drink?* – kde se jedná o nabídku. Z toho důvodu je u této věty použití *please* nevhodné.

Na toto cvičení je vhodné navázat jednou z dramatických technik s názvem **Konverzace**. Vyjdeme z předchozího cvičení a nakreslené situace si žáci pokusí přehrát s tím, že danou situaci mohou dále rozvinout. Inspirací jim budou již známé fráze z videa. Aby vše probíhalo v klidu bez zbytečného stresu, je dobré dát žákům čas na přípravu. Utvoří tedy dvojice a následně některé ze situací předvedou před ostatními. Konverzace by pak tedy mohla vypadat takto.

Žák 1: *„Excuse me, sir, could you tell me the way to the airport, please?“*

Žák 2: *„Yes, of course. Go straight ahead and at the end of the street turn left. The airport will be right in front of you."*
Žák 1: *"Thank you!"*
Žák 2: *"You are welcome. Where are you going?"*
Žák 1: *"I'm going back to London."*
Žák 2: *"Have a nice flight."*

Po každé scénce je vhodné vypsat na tabuli fráze, které byly správně použity. Děti v sehrání různých situací mají jistou volnost, obrázky jim slouží pouze pro inspiraci. Jak bude jejich konverzace vypadat je zcela na nich, ale učitel by po každé scénce společně s ostatními měl zhodnotit, zda úroveň zdvořilosti byla vhodná dané situaci, zda děti použily správné fráze, oslovení atd. Protože dáváme žákům v této technice svobodu, musíme počítat s tím, že se pokusí sehrát situace na různých úrovních formálnosti. Přestože předpokládáme, že se budou držet frází z ukázkového videa, musíme být ostražití a usměrňovat zvolené fráze, věty, slova, ale i gesta a celkové chování vhodně k daným situacím.

Cílem totiž není pouze zdokonalení po jazykové stránce, ale rovněž výchova k vhodnému sociálnímu chování, které spolu velmi úzce souvisejí. Protože ne každý má dobře vyvinuté sociální cítění, nesmíme se na děti zlobit či je snad zesměšňovat, jestliže nebudou vědět, jak se v některých situacích zachovat či pokud budou jednat nevhodně. Je důležité, aby učitel přistupoval k takovým situacím jemně a nenásilně děti směřoval správným směrem. To platí samozřejmě pro každou hodinu ve vyučování, ne pouze pro tuto konkrétní.

Závěrem první hodiny je dobré zopakovat typy oslovení, použití CAN, COULD a MAY (jejichž jazykovou funkcí probíranou v této hodině je vyjádření zdvořilé žádosti, svolení popř. nabídky), případně fráze, které během hodiny „pochytily". Na ty totiž v další hodině navážeme.

2.1.1 První hodina – praxe

První hodina začala seznámením žáků s tím, co je bude následující tři hodiny čekat. Podle očekávání byli mírně překvapeni a do spolupráce se příliš nehrnuli.

Začáteční video žáci zhlédli prostřednictvím audiovizuální techniky, kterou třída byla vybavena. Sledovali jej se zájmem, bez obtíží rozuměli. Úkol, který jim byl před začátkem sledování zadán, splnili. Poznali, že se jedná o situace, kdy se účastníci rozhovorů buďto znají nebo neznají a to se projevuje v tom, jakým způsobem pokládají otázky a jak na ně odpovídají. Z toho jsme společně vyvodili, že ve všech třech scénkách jedná o zdvořilé žádosti, proto se tímto tématem budeme dále v hodině zabývat. V následujícím rozhovoru, kdy měli sami říci, proč je nutné rozlišovat formální a neformální jazyk, kdy a s kým hovoříme na formální nebo neformální úrovni, jak oslovujeme neznámé a známé lidi apod., dokázali odpovídat bez problémů. Termín formálnost a neformálnost většina znala, ostatní ihned pochopili. Stále jsem během rozhovoru odkazovala k videu a ptala jsem se například, proč otázka zazněla: „*Could I borrow your pen, please?*“ a ne pouze stroze: „*Give me your pen.*“? Odpovědi byly: „*Protože je to slušnost. / Protože by jí to jinak nepůjčila.*“ apod. Věděli, že neformálně si povídáme s kamarádem, u formálnosti se jedna žákyně domnívala, že formálně hovoříme s rodiči, pak se ale všichni shodli, že formálně mluvíme s někým cizím či nadřízeným. Oslovení známých a neznámých lidí například na ulici znali, přesto jsem jim tabulku s tituly promítla a také rozdala vytištěnou. V rychlosti jsme tedy zopakovali, jak oslovit známého, jak neznámého a zdůraznili jsme použití *Excuse me,…* ve smyslu *Promiňte,…*

Dále žáci dostali okopírovaný přepis videa, ten jsem rovněž promítala na tabuli. Na přepisu jsme si ukázali, jaké jsou základní zdvořilé žádosti a jaké jsou na ně odpovědi. Mezi mé otázky patřilo, jaký je rozdíl mezi CAN, COULD a MAY. Odpověděli, že COULD je zdvořilejší než CAN. Na to, že MAY používáme při naprosté neznalosti dotazovaného a že je ještě zdvořilejší než COULD přišli až poté, co jsem odkázala k videu. Také jsme zdůraznili, že MAY se pojí pouze s první osobou. Téměř vše tedy bylo podle očekávání pro žáky známé, ale přesto se domnívám, že by bylo potřeba více času, abychom mohli žádosti a odpovědi projít důkladněji, zejména, abych se ujistila, že každé větě rozumí a dokáží žádosti přeložit. Pokud bych hodinu

učila znovu, bez ohledu na čas, odbočila bych z původního plánu a chtěla po žácích, aby sami vymýšleli ještě další situace, než jsou na videu, kdy použijí CAN, COULD a kdy MAY a aby k nim vymysleli vhodné otázky a odpovědi. Všechny fráze, které vymyslí, by bylo třeba napsat na tabuli a dále by je žáci mohli trénovat v dramatické technice Alej či jiných vhodných technikách.

V následujícím cvičení měli žáci za úkol napsat/říci žádosti k daným situacím na obrázcích. To už jim činilo překvapivě potíže. Nejčastější chybou bylo vynechávání zájmena *me, you* (*Could you pass ME the ketchup,please? Could YOU help me out?*), vynechávání členů (*Could you close THE window.*), pletli si sloveso *tell* a *say* (*Could you TELL me the time?*) a někteří si pletli i slovosled. Řešením problémů se slovosledem by mohlo být napsání začátků vět na tabuli - *Can you/I…, Could you/I…, May I…* Z tohoto zápisu by rovněž bylo zřetelné, že se slovesem MAY se užívá pouze první osoba. Rozdíl mezi slovesy *tell* a *say* stačilo vysvětlit a otázka zájmen a členů je podle mého názoru věc, kterou je třeba vysvětlit a procvičit v jiných hodinách, neboť bychom se již příliš odklonili od původního plánu.

Následovala hlavní část hodiny, kdy si žáci vybrali ve dvojicích jednu z obrázkových situací, kterou následně přehráli. Byl jim poskytnut krátký čas na přípravu. Po žácích bylo požadováno, aby rozhovor rozvinuli a používali především fráze z úvodního videa. Při plnění úkolu jsme narazili na předpokládanou rozpačitost a stud, to můžeme vidět na fotografiích z první hodiny v příloze č. 9. Úkol, až na pár výjimek, žáci úplně nesplnili. Dokázali si vyměnit po jedné frázi, ale rozvinout situaci a rozhovor se většině nepodařilo. Zpočátku to vypadalo, že nemají nápady a nevědí, co říct, ani jak to říct. Po první dvojici jsem tedy po žácích požadovala, aby česky navrhovali, o čem všem lze v dané situaci hovořit. Ukázalo se, že problém není pouze v používání cizího jazyka, ale i v tom, že v danou chvíli, kdy žáci stojí před ostatními a mají „hrát“, je skutečně nic nenapadá. Což bylo podle mne způsobeno studem a také tím, že techniku neznali a tudíž nevěděli, co se od nich očekává. V lavicích potom nápady měli a po této vsuvce se podařilo další (tentokrát trojici) rozhovor rozvinout. Z toho usuzuji, že pokud žáci nejsou v hodinách na takové techniky zvyklí, není jejich účinek při prvním použití takový, jaký by techniky měly přinést. Jakmile se ale žákům ukáže cesta, dokáží zapojit fantazii a lépe pracovat. Předpokládám, že častějším používáním technik dramatické výchovy, by žáci ztratili či alespoň zmenšili svůj

případný stud, neboť by techniky brali jako běžnou součást výuky. Co se týče jazykové stránky, tak většinou bylo třeba všechny z frází opravovat. Jednalo se většinou o stejné chyby, jako v předchozím cvičení. Po každém výstupu jsem se žáků ptala, jaké fráze byly použity a zda byly správně.

Při metodě Konverzace se kromě výše popsaného problému přihodilo, že někdo při výstupu nevěděl, jak na některé fráze reagovat. Vhodné reakce jsme tedy vždy po výstupu zmínili. Nově se tak žáci naučili například fráze *Here you are.* – při podávání něčeho, *You are welcome.* – jako odpověď na *Thank you* apod. Cíle hodiny tedy byly splněny.

Celkově tedy hodina byla spíše „běžnějšího“ charakteru, na hlavní dramatickou část nezbylo tolik času, kolik by situace vyžadovala. Strukturou, se domnívám, že hodina byla v pořádku, ideálně by však vyžadovala více času (alespoň dvě vyučovací hodiny), zejména kvůli žákům, kteří neměli dostatek času si vše uvědomit a důkladně vyzkoušet.

2.2 Druhá hodina – příprava

Cílem druhé hodiny je:

- naučit žáky používat zdvořilé žádosti a odpovědi, které mohou sloužit rovněž jako fráze
- trénink zdvořilých žádostí a vhodných odpovědí pomocí metody **Alej** a **Dabing**

Na úvod druhé hodiny začneme opět ukázkovým videem. Jedná se o složitější autentické konverzace než v první hodině. Vedle frází s použitím CAN, COULD a MAY, na které byl kladen důraz na první hodině, se zde objevují i fráze s použitím WILL, WOULD, WOULD YOU MIND/DO YOU MIND a další možnosti zdvořilých otázek, jak žádostí, tak i nabídek. Video rovněž zahrnuje širokou škálu možných odpovědí kladných i záporných, tzn. jak žádost přijmout i odmítnout a další užitečné fráze. Video je obsáhlejší i co do slovní zásoby, která by mohla žáky obohatit. Vedle mluvených frází je zde rovněž zaznamenaná psaná forma vět a delší časový interval mezi další otázkou a odpovědí, což je pro ukázkové video v hodině velmi výhodné. Z videa budeme opět vycházet a během celé hodiny na něj odkazovat. Před samotným zhlédnutím videa je žákům vhodné zadat úkol - porovnat jej s videem z minulé hodiny. Jaké druhy otázek jsou zde navíc, tzn., zda jsou zde i jiné otázky než s použitím CAN, COULD a MAY, popř. jaké, zda se rovněž jedná o formální a neformální fráze a o jaké situace se jednalo. Jelikož je video mnohem obsáhlejší než první, doporučuji pustit jej ještě jednou a během sledování společně se žáky překládat a pomoci jim splnit předchozí úkoly.

http://www.youtube.com/watch?v=78PMYQN1Uyg&feature=related[1]

Po videu následuje cvičení, ve kterém žáci mají za úkol spojit fráze, které se k sobě logicky hodí, čímž navážeme na hodinu minulou i na fráze z videa. Cvičení obsahuje i zdvořilé otázky a pozitivní i negativní reakce na ně. Cvičení má formu

[1]**NeoEnglishSystem***: Making Polite Requests – SubTitles.* YouTube [online]. [cit. 2012-03-05]. <http://www.youtube.com/watch?v=78PMYQN1Uyg&feature=related>

rozstříhaných papírků, které žáci budou buďto samostatně nebo ve dvojicích skládat k sobě.

Cvičení je poskládáno z různých autentických materiálů[2] a frází, které považuji za důležité.

Zde jsou fráze již náležitě spojeny tak, jak k sobě patří s tím, že některé z odpovědí, jako *Sure., Certainly., Yes, of course.* apod. jsou zaměnitelné.

Join the phrases according their meanings.

Thank you.	You are welcome.
I am so sorry!	It doesn't matter.
Can I use the bathroom?	Sure, it is just down the hall.
Would it be OK if I check my email?	Sure, go ahead.
Could I turn on the light?	Of course, no problem.
Goodbye.	Have a nice day!
This is Peter.	Nice to meet you!
Excuse me!	Yes? How can I help you?
Do you… gn…cifne..scsn?	Pardon?
May I borrow your pen, please?	Certainly.
Will you show me the bathroom?	Yes, of course.
How are you?	I am fine, thank you.
Would it be too much trouble to pick me up?	No, that's OK.
Do you mind if I use your telephone?	No, not at all.
How do you do?	How do you do?

Z těchto frází můžeme dále vyjít. Protože se jedná o fráze z již shlédnutých videí, je vhodné u jejich „rozboru" poukázat opět na autentické záznamy. Je důležité upozornit hned na několik záležitostí:

- Odpovědi jako *Sure, OK, No problem,…* jsou zaměnitelné.

[2] **NeoEnglishSystem**: *Making Polite Requests – SubTitles.* YouTube [online]. [cit. 2012-03-05]. <http://www.youtube.com/watch?v=78PMYQN1Uyg&feature=related>
MrSem007: *English Conversation 3.* YouTube [online]. [cit. 2012-03-05]. <http://www.youtube.com/watch?v=u1VKYERmnBM&feature=related>

- *How do you do?* – jedná se o zastaralý a velmi formální dotaz, na který je odpověď stejná.[3]
- Rozdíl mezi *I am sorry!* a *Pardon? – I am sorry!* se užívá jako omluva, zatímco *Pardon?* užíváme pouze, když nerozumíme, co mluvčí říká a nikoli jako omluvu.
- Za frází začínající na *Do/Would you mind* následuje sloveso+ ing.
- Pokud se ptáme pomocí *Do/Would you mind*, musíme dávat pozor na odpověď. *Do/Would you mind=Is it a problem?*, z toho důvodu je odpověď opačná *Yes=No, No=Yes.*
- Otázky s použitím *could* a *would* jsou zdvořilejší než otázky s *can* a *will.*
- *Please* činí otázky ještě zdvořilejšími.

Po tomto cvičení by mohlo být užitečné žákům poskytnout fráze nerozstříhané či je psát na tabuli, aby jim mohly nadále sloužit jako přehledná tabulka zdvořilých otázek a odpovědí.

Následně použijeme jednu z dramatických technik **Alej.** Tato metoda spočívá v tom, že žáci utvoří uličku a postaví se do dvou řad čelem k sobě. Touto uličkou - neboli alejí - prochází pak po jednom. Ti, kteří stojí v řadách, reprezentují různé postavy z každodenního života a pokládají procházejícímu otázky, na které žák musí odpovědět. Jedná se v podstatě o trénink frází z předchozí a ze začátku této hodiny, ale žáci se mohou ptát na cokoli a na různých úrovních formálnosti. Sami si tedy určí, zda budou reprezentovat kamaráda, cizího člověka, známého, dospělého či dítě; jaký budou mít vztah k procházejícímu žákovi apod. Procházející žák by měl vhodně odpovídat. I zde je třeba dbát především na správnost položených otázek a odpovědí.

Podobných způsobem lze otázky a odpovědi natrénovat další dramatickou metodou **Dabing**. V této metodě budou 2 žáci pantomimicky sehrávat nějakou situaci bez toho, aniž by se předtím domluvili. Může jít o podobné situace, jako viděli v minulé hodině na videu. Další dva žáci jim propůjčí své hlasy, tzn., budou je „dabovat“. Cílem je samozřejmě používat zdvořilé otázky a odpovědi, které se dosud naučili. Zároveň zde mají žáci možnost rozehrát scénku do více než pouhých dvou vět, jako tomu bylo v předchozí metodě **Aleji.**

[3] **Swan, M. :** *Practical English Usage.* Oxford University Press, 2005.

Na jedné situaci se může vystřídat více „dabérů“, s tím, že pokaždé užijí jiné otázky a odpovědi. Žáci se mohou střídat a pokaždé sehrávat jiné situace. Tato metoda je určena pro čtyři žáky, ostatní tedy dávají pozor, poté se střídají.

Dabing učí žáky nejenom pozornému poslouchání, ale i citlivému čtení nonverbálních signálů a gest. Měla by zde korespondovat paralingvistika (tón, výška, intonace hlasu, pauzy, …) s pohybem. Rovněž zde jde o spolupráci – herci i „dabéři“ se musí navzájem vnímat, neboť obě strany se vzájemně ovlivňují.

Pokud studenti mají zájem, je vhodné dát prostor všem, aby si vyzkoušeli hrát a především „dabovat“, neboť se jedná o metodu kultivující estetickou stránku osobnosti a umělecké schopnosti.[4]

2.2.1 Druhá hodina – praxe

Druhá hodina začala opět ukázkovým videem. Rozhovory zde byly složitější, než ve videu prvním, žáci většině rozuměli a byli jím zaujati více než poprvé. Společně jsme přeložili výrazy, které neznali, jako *Go ahead., by the way, It's right over there., I guess so.* a několik slovíček. Úkol, který jim byl zadán před zhlédnutím videa, zvládli bez potíží. Rozeznat situace a poznat, která byla formálnější než jiná, vyjmenovat, že vedle vět s CAN a COULD se zde objevilo použití WOULD a další.

Následovalo cvičení, kdy měli pospojovat ve dvojicích rozstříhané fráze. Na tomto cvičení pracovali ochotně, někteří toto cvičení dokonce v pozitivním slova smyslu zmínili v závěrečném dotazníku. Výslednou podobu jsem promítla na tabuli prostřednictvím audiovizuální techniky a znovu jsme fráze společně prošli. Pozastavili jsme se například u rozdílu mezi *I am sorry!* a *Pardon?*. Většina žáků si, dle mého očekávání, myslela, že *Pardon?* užíváme pouze pro omluvu, stejně jako *I'm sorry!*. Někteří hádali, že jej užíváme k oslovení někoho na ulici. Když jsem jim ale připomněla, s jakou větou byla tato fráze ve spojení, odhadli, že ji používáme, pokud někomu nerozumíme, co říká. Dále se žáci dozvěděli, jaká je odpověď na *How do you do?*, kterou rovněž převážná většina třídy neznala apod.

Na toto cvičení navazovala metoda – **Alej**, ve které měli žáci dosud probrané fráze procvičovat. Jak jsem předpokládala, i z této metody byli rozpačití a ačkoli chápali

[4] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

úkol, vydali ze sebe jen pár jednoduchých frází. Bylo zřejmé, že se stydí a bojí „popustit uzdu fantazii“. Nejprve zkoušeli nejzákladnější fráze typu *How are you?* Jelikož jsem neomezila, používání frází pouze na ukázky z první a druhé hodiny, zazněly i otázky *What's your name?, How old are you. Do you like…?.* Podle mého názoru, není na škodu, když žáci takovými otázkami začnou. Je však třeba, abychom se dostali i k frázím složitšjším, které je cílem hodiny trénovat. Například *Can I use your pen, please? Pardon? Excuse me, can you help me?* Reakce byly převážně správné, jednalo se o krátké odpovědi, jako *Yes, you can.* či jednoslovné odpovědi. Pro velký počet žáků a nedostatek času mohlo projít Alejí pouze pár žáků. Pokud bych znovu používala tuto metodu, dala bych prostor projít všem a vyzkoušet si, jak reagovat na všemožné otázky. Dbala bych na důslednější trénink frází, protože čím více lidí uličkou projde, tím rozmanitější otázky žáci musí vymýšlet. Pokud se začnou objevovat stejné fráze znovu, je to jenom dobře, neboť cílem této metody je trénink. Z těchto důvodů bych znovu v jedné hodině více metod než tuto nepoužívala. Myslím, že je jako náplň hodiny s cílem tréninku frází dostatečná.

V této metodě, stejně jako v té následující, by bylo vhodné mít více času. V Aleji je dostatek času důležitý zejména proto, že žáci zpočátku kladou jednoduché otázky, které mají zažité a na nové fráze se dostanou později. Je třeba podotknout, že metoda Alej se v praxi příliš neosvědčila. Zejména proto, že než jsme stačili dojít právě k tomu bodu, když žáci museli začít používat fráze nové, určený čas vypršel. Přesto se ale domnívám, že je to metoda na procvičování frází vhodná. Fotografie z průběhu této metody můžeme vidět v příloze č. 10.

Následovala další dramatická technika - **Dabing**. Žáci byli ochotní pracovat a účastnit se této metody, problém jim činilo používání cizího jazyka a pantomimické vyjadřování. Domnívám se, že Dabing je metoda nelehká i v mateřském jazyce. Pokud žáci nikdy předtím nic podobného nezkoušeli v mateřštině, není překvapivé, že v cizím jazyce to pro ně byl problém. Stejně jako v jiných metodách se na výsledku podepsal stud žáků, to se zde týkalo především „herců“. V případě, že by žáci měli více zažité procvičování konverzace, metoda by byla účinnější. Dokázali „dabovat“ rozhovory typu Setkání, ale méně obvyklé rozhovory, které mohli předtím vidět na videích, jim činily problémy. Ve většině případů se dál, než ke dvěma otázkám a odpovědím, nedostali.

Řešení takovýchto potíží není jednoduché. Domnívám se, že nejprve by žáci museli metodu znát z jiných hodin, jiných předmětů. Například v hodině českého jazyka v rámci literatury či v dějepise, kde by mohli například hrát postavy z nějakého díla. Tím by již byli zvyklí tuto metodu používat, věděli by, že je důležitá souhra „herců a dabérů“, že vyjadřování se gesty, výrazem tváře apod. je pro komunikaci velmi důležité. Dále by zjistili, jak je důležité umět ve verbální i neverbální komunikaci improvizovat a celkově by měli alespoň částečnou praxi v komunikaci. Teprve po těchto získaných zkušenostech by bylo účinné metodu Dabing použít v rámci cizího jazyka. Stejně jako u předchozí metody, i zde jsem se přesvědčila, že není třeba a dokonce ani není užitečné v jedné hodině použít více než tuto dramatickou metodu. Dabing vyplní zcela jednu vyučovací hodinu. Je přínosné, aby každý z žáků měl možnost vyzkoušet si roli „herce i dabéra“, aby byl dostatečný prostor pro společné zhodnocení jednotlivých scén, aby žáci mohli beze spěchu rozvíjet svoje scénky, stihli zaregistrovat použité fráze atd. Fotografie z Dabingu můžeme vidět v příloze č. 11.

Na závěr vyučování si žáci mohli vybrat téma na další hodinu, při které budou diskutovat technikou Quasipanel. Vybírali z témat: 1) *Using mobile phones during lessons.*, 2) *Why is it important to learn English?*, 3) *Is Facebook good or bad?* či mohli navrhnout jiné téma. Témata jsem měla předpřipravená, téma mobilní telefony a Facebook jsem vybrala pro jejich aktuálnost, téma angličtiny z důvodu, že se jedná o hodinu anglického jazyka. Nikdo jiná témata nenavrhl, hlasováním si nakonec, podle očekávání, zvolili téma Facebook. Rovněž si podle vlastního uvážení rozdělili svoje role - role pedagogů, psychologů, novinářů, diváků, moderátora – tyto role jsou mimo jiné navržené u popisu metody. S ohledem na zvolené téma a na věk žáků se tyto navržené role hodily. Sami žáci dokonce navrhli další roli – tvůrce Facebooku, která se k tématu velmi hodila. Organizovala jsem pouze počet žáků u jednotlivých rolí, aby v roli diváků nebyla většina třídy a v roli novináře jen jeden apod. Nakonec tedy žáci byli souměrně rozvrženi do skupinek po jednotlivých rolích.

Je zřejmé, že výběr rolí závisí na tématu Quasipanelu. Dále záleží na věku žáků. Mladším žákům by mohly například role psychologů a další činit potíže, neboť si nedovedou plně představit, co která role obnáší a vžít se do ní. Jak se ukázalo, při výběru rolí záleží i na samotné fantazii žáků, může je napadnout vhodnější role, než nás. Myslím, že v každém případě role, které si žáci sami zvolí a chtějí hrát, přinesou lepší

výsledky, než role, které bychom jim chtěli nutit. Nakonec jsem žákům okopírovala fráze ze třetí hodiny, aby si je mohli doma nastudovat a připravit se tak lépe na Quasipanel.

Celkově tedy druhá hodina působila rozpačitě, především co se týče jazykového vyjadřování žáků. Domnívám se, že velký podíl na tom nesl nedostatek času, který byl ovšem způsoben příliš dlouhou přípravou. Vše by probíhalo klidněji, kdyby bylo možné věnovat celou vyučovací hodinu přípravě a následující pak již samotné dramatické technice. Cíl hodiny byl víceméně splněn, trénink frází by ale měl být dle mého názoru důkladnější.

2.3 Třetí hodina – příprava

Cílem třetí hodiny je:

- opakování látky minulých hodiny pomocí metody **Učitel v roli**
- seznámení žáků se základy T*urn-taking* a jeho použití v praxi pomocí dramatické techniky **Quasipanel**

Poslední hodina začne vyzkoušením dramatické techniky **Učitel v roli**. Učitel chodí po třídě a používá různé typy žádostí: *Can I borrow your pen, please?, Would you mind opening the window?, Could you show me your book, please? Will you close the door?* apod.

Touto zvláštní metodou učitel nabízí žákům model vhodného jazyka a chování v roli, umožňuje žákům spontánní autentické reakce a jednání, rovněž žáky rychle a účinně vtáhne do dramatické akce.[1] Tím vším zároveň dochází k opakování látky minulých hodin.

Cílem třetí hodiny je seznámit žáky se základy *Turn-taking* a jeho užití v praxi. *Turn-taking* je anglický název pro umění „pohybovat se“ v konverzaci, tzn., vědět, kdy a jak se zapojit do rozhovoru, kdy a jak z něj vystoupit apod. (viz. definice: „*The conversational turn-taking system of any language includes conventions governing matters such as the following: how conversations open and close, who speaks and when and for how long, who can interrupt (and how this is done), how topics get changed, how much time can elapse between turns or between speakers, whether or not speakers can overlap, and whether or not speakers can complete or repair each other's utterances.*“[2])

Na tabuli tedy napíšeme několik frází, které nám umožňují zapojovat se do konverzace více lidí. Důležité je rovněž připomenout, že se nemusí jednat pouze o slovní vyjadřování, ale že komunikujeme i nonverbálně pomocí gest, pohledů, ale také paralingválními prostředky jako intonací, pauzami apod. Fráze můžeme rozdělit do několika skupin, podle jejich funkce.

[1] **Machková, E.**: *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004.
[2] **Celce-Murcia, M., Olshtain, E.:** *Discourse and Context in Language Teaching, A Guide for Language Teachers.* Cambridge University Press, 2000.

I zde můžeme použít **Brainstorming**, kdy žáci sami budou navrhovat k daným funkcím fráze, ale i naopak, že k již napsaným frázím budou žáci vymýšlet situace, ve kterých je lze použít.

Fráze jsou částečně použity z internetového portálu EnglishPond.com.[3]

Directing conversations:	• What's your opinion, Sam? • May I continue? • Let me finish. • Shall we continue? • Let's go back to the point. • You haven't said anything yet, Sam. • Do you want to add anything here? • I haven't finished my point. • Please allow me to finish. • Does anyone want to say anything before we move on?
If someone interrupts you, and you haven't finished making your point:	• Let me finish / May I finish? • Excuse me, I haven't finished. • Just a moment / Hang on a second.
Interrupting Expressions:	• Actually… • Excuse me… • I'm sorry, but… • I just want to say… • May I interrupt here? • Do you mind if I say something?
Conversation openers:	• Excuse me, is anyone sitting here? • Sorry, have you got the time, please? • I think we've met before, haven't we?

[3] **Victoria Y. & Kisito F.:** *Taking Turns in Conversations.* EnglishPond.com, 2008. [online]. [cit. 2012-02-06]. <http://www.englishpond.com/speaking/Communication%20and%20daily%20English/turntaking/index.html>

	• It's really hot, isn't it? •Are you going all the way to San Francisco?
Getting somebody's attention:	• Excuse me, have you got a moment? • Sorry to bother you, but could I just ask you something? • Excuse me, can you spare a minute or two? • Excuse me, are you in a hurry? • Sure. Go ahead. • It depends what it is. • Sorry, I'm late already.
Agreeing:	• I agree. • I think you are right. • I'm with you on this. • I agree on this but not that. • It's partly true. • Sorry, I can't accept this. • I disagree with you. • I think you're wrong on this. • I'm sorry but I have to refuse your request. • How can you even say that? • I completely disagree with you. • You are very wrong to say that.

Jak můžeme vidět, frází je velké množství. Některé z nich jsou naprosto běžné, jiné jsou velice formální, v každodenní komunikaci většinou nepoužívané. Tento soupis ale poskytuji zejména vzhledem k charakteru následující metody – **Quasipanel**, neboť, jak je níže popsáno, tato metoda obsahuje různé role (psycholog, novinář, moderátor apod.), pro které je používání takovýchto frází vhodné. Učitel by tedy měl se žáky prodiskutovat fráze i to, které z nich jsou běžné pro každodenní komunikaci a které se

spíše hodí pro odborníky s určitým povoláním, probrat s jakým, pro formální diskuse a podobně. Toto rozlišení je důležité zejména proto, aby žáci věděli, které z frází jsou pro ně užitečné ke každodenní komunikaci. Zejména ty více procvičíme. Fráze by kromě toho žákům mohly rozšířit slovní zásobu.

Poté, co učitel se žáky probere fráze a jejich užití, je opět vhodné vše vyzkoušet v praxi pomocí již zmíněné dramatické metody Quasipanel.

Jedná se o metodu, které se mohou zúčastnit všichni žáci zároveň. Třída je rozdělena na skupiny odborníků z různých oblastí, kteří budou diskutovat o nějakém problému, dále je tu skupina diváků, kteří se rovněž svými dotazy zapojují do diskuse a nakonec je to moderátor, který celou diskusi řídí. Všichni tedy jsou v určité roli, např. psychologa, pedagoga, policisty, ženy z lidu, novináře apod. Jak je již řečeno výše, výběr rolí závisí na řadě faktorů, jako je téma, o kterém budou žáci hovořit, věk žáků apod. Tato technika do určité míry splývá s jinými dramatickými metodami a to s **Diskusí** a **Disputací.**

Žáci zde tedy mají prostor využívat zdvořilých otázek, odpovědí a frází k přerušení řeči, k zapojení se do debaty, vyjádření souhlasu, nesouhlasu, řízení konverzace apod. Cílem je, že se žáci učí polemizovat a argumentovat, učí se korektní komunikaci. Je zde tedy evokována rozmanitost názorů na jeden problém. Téma může být v podstatě jakékoli, žáci jej mohou sami navrhnout nebo jim učitel může dát na výběr z předem připravených.

Témata mohou být veselá, smyšlená, ale i vážnějšího či aktuálního charakteru. Jelikož je tato hodina poslední z pouhých tří, je vhodnější zvolit téma méně vážné, veselé a známé všem žákům, například Pouštění písniček o přestávkách ze školního rozhlasu nebo Svačiny zdarma. Ovšem záleží na věku žáků, na jejich zájmech a schopnostech. To vše se může projevit v jejich vlastním návrhu. Dnešní doba nabízí „horká“ témata internetu, mobilních telefonů či přímo internetových stránek Facebook a podobně, taková témata mohou být pro starší žáky aktuální a zajímavá.

2.3.1 Třetí hodina – praxe

Třetí hodina byla uvedena technikou **Učitel v roli**. Žáci měli možnost reagovat na zdvořilé žádosti s použitím CAN, COULD, MAY, WILL, WOULD, DO YOU MIND/WOULD YOU MIND a další fráze, se kterými se během minulých dvou hodin setkali. Proto byla tato technika zároveň opakováním. Procházela jsem mezi žáky a pokládala otázky typu *How are you? How do you do? Can I borrow your pen, please? Could you open the window, please? Can you open the door, please? May I borrow your mobile phone? Would you mind if I close the window? Do you mind if I borrow your bag? Would it be OK if I turn off the light? Could you close the door, please? Will you show me your dictionary?* Každou z otázek jsem použila minimálně dvakrát, pokud odpověděli s chybou, tak víckrát, aby si otázky i odpovědi co nejvíce zautomatizovali. Žáci metodu rychle pochopili, někteří reagovali správně, někteří s chybami. Hned zpočátku oslovený žák neznal odpověď na *How do you do?* Zeptala jsem se tedy jiného žáka, ten odpověděl správně. Otázku jsem opět položila žákovi prvnímu, který nyní již věděl, jak odpovědět. Stejným způsobem jsem postupovala i v dalších dvou případech, kdy si žáci nevěděli s odpovědí rady či odpověděli nesprávně. V otázkách *Would you mind/Do you mind* žáci, tak jak jsem očekávala, odpovídali obráceně, než chtěli. V těchto případech jsem reagovala „zklamaně“ a ptala se, proč nemohu okno zavřít a proč si nemohu půjčit jejich tašku. Ti ze žáků, kteří pochopili a znali správnou odpověď, začali vykřikovat a snažili se situaci spolužákům vysvětlit. Dala jsem jim příležitost a česky jsme tedy připomněli, jak se na tyto otázky odpovídá. Následně jsem tedy podobné otázky pokládala více žákům, dokud jejich odpovědi nebyly zcela správné. Na ostatní otázky žáci odpovídali vesměs pouze krátkou odpovědí – *Yes, I/you can/could/may/will atd.* Někteří použili odpovědi, které se naučili v předchozích hodinách jako *Sure./Of course.* Cíl opakování a připomenutí frází tedy byl splněn.

Následovala příprava na hlavní metodu hodiny – **Quasipanel**. Žáci společně překládali fráze, které jim byly poskytnuty minulou hodinu k domácí přípravě. Zde se naučili několik nových způsobů slušného vyjadřování souhlasu či nesouhlasu, vstupování do konverzace, navazování konverzace apod. Frází jsem žákům poskytla celou řadu od nejběžnějších po velmi formální a pro běžnou komunikaci neobvyklé. Jelikož se jednalo o přípravu na Quasipanel a každý z žáků již měl přidělenou roli, tak

jsme společně jednotlivé fráze hodnotili, které z frází jsou specifické a které běžné, v jaké situaci by se která fráze hodila a kdo by mohl jakou frázi pronášet. Tzn. např. fráze – *Let's go back to the point.* - je vhodná pro řízení konverzace, pro roli moderátora v nějaké vážné diskusi apod. Zároveň jsem chtěla poskytnout žákům fráze užitečné pro každodenní komunikaci, proto jsme se zvláště na fráze k tomuto účelu vhodné zaměřili, tzn. fráze k otevírání konverzace – např. *Excuse me, is anyone sitting here?* a jejímu přerušení – např. *I'm sorry, but…, I just want to say…*, vyjádření souhlasu a nesouhlasu – např. *I agree., I completely disagreee with you.* Žáci spolupracovali, běžným frázím rozuměli, význam frází specifických většinou domysleli. Neznali některá slovíčka jako *spare (a minute), to be in a hurry, accept this, refuse the request, opinion, point, shall.* Většinu neznalostí jsem předpokládala a chtěla po žácích, aby význam zkusili odhadnout dle významu ostatních podobných frází, což se v některých případech podařilo, v některých nikoli.

Pak již následovala samotná metoda. Mnoho žáků chybělo, proto připravenou roli moderátora převzal jiný žák a celkově se počet diskutujících zmenšil, tzn., například roli psychologa, kterou původně měli mít žáci dva, hrál ve výsledku jen jeden žák. Domnívám se, že menší počet diskutujících není problém, spíše naopak, ale na druhou stranu, když mají žáci možnost být ve stejné roli ještě s někým, dodává jim to odvahu a lepší pocit v celkové diskusi.

Diskuse probíhala na téma *Is Facebook good or bad?*. Ačkoli měli žáci fráze k dispozici během celé hodiny, diskuse probíhala opět rozpačitě. Žáci se chtěli zapojit, ale většinou nevěděli, jak vyjádřit své názory v cizím jazyce. Téměř každý z výroků bylo třeba opravit, aby byl gramaticky správně. Po ukončení diskuse žáci přiznali, že je pro ně vyjadřování se v angličtině velmi těžké, že mají malou slovní zásobu a nedokáží přesně říci, co chtějí. Tento problém ukazuje, že žáci nejsou zvyklí komunikovat, když se ocitnou v situaci, kdy na sebe mají autenticky reagovat, objeví se překážka – jazyková bariéra.

Řešením by mohla být příprava na tuto techniku, kdy by žáci v mateřském jazyce pomocí další z dramatických metod – **Brainstorming** navrhovali, jak začít věty k vyjádření názoru ke konkrétnímu tématu. Učitel by vše zapsal na tabuli. Vypadalo by to například takto: *Facebook is good because…, Facebook is bad because…, In my opinion, Facebook isn't good because…, I think that…* Rovněž by se hodilo předem

nechat žáky česky navrhovat, jaký názor by mohli mít jednotlivé postavy v roli na téma Facebook. Jaký názor asi bude mít tvůrce Facebooku, jaký názor asi budou mít pedagogové, na jaké otázky se mohou ptát novináři a diváci a co obnáší role moderátora. Žáci by měli pak lepší představu, co chtějí říci a jak své myšlenky vyjádřit. I zde, jako v předchozích technikách, musím zhodnotit, že Brainstorming vyžaduje velké množství času a to především na přípravu. Domnívám se, že nejvhodnější by bylo pro tuto metodu vymezit alespoň dvě hodiny, kdy první z nich by obsahovala pouze přípravu na Quasipanel. Žáci by pomocí Brainstormingu hodnotili a rozebírali fráze a jednotlivé role, druhá hodina by se pak věnovala samotnému Quasipanelu. V příloze číslo č. 12 jsou k nahlédnutí fotografie pořízené na poslední hodině.

Na konci hodiny žáci dostali prostor pro vyjádření se ke všem třem hodinám prostřednictvím dotazníku.

3. Dotazník

Na závěr všech tří hodin je žákům předložen dotazník, kde se mohou vyjádřit k proběhlým hodinám. Dotazník je určen ke zjištění reakcí žáků na hodiny s použitím dramatických technik. Jedná se o reflexi, díky které můžeme posoudit, zda jsou dramatické techniky pro žáky přínosné a zábavné, zda mají pocit, že se díky nim snadněji učí a procvičují užívání anglického jazyka. Výsledky z dotazníku, tzn. reakce žáků, budou sloužit k lepší reflexi hodin, zároveň díky nim mohou být přípravy na vyučování zlepšeny, celkově je tedy dotazník prospěšný pro budoucnost.

Dotazník je koncipován formou šesti otázek, na které žáci mají možnost výběru odpovědi *Ano/Ne*. Zároveň mají prostor, kde mohou volně odpovídat na otázku *Proč?* či mohou připojit další postřehy a připomínky. Z toho důvodu bude vyhodnocení dotazníku obtížnější, ale rovněž tím žáci získávají prostor pro subjektivní vyjádření. Zde jsou k nahlédnutí otázky z dotazníku:

Dotazník

1) Byly pro tebe hodiny s použitím dramatických technik zábavné?
   Ano Ne
2) Která ze tří hodin tě zaujala nejvíc a proč?
   První Druhá Třetí
   Proč?
3) Která „hra“ se ti nejvíce líbila a proč? / Co z hodin se ti nejvíce líbilo a proč?
4) Naučil ses během hodin něco nového? Co?
   Ano Ne
   Co?
5) Myslíš si, že něco z těchto hodin v budoucnu použiješ? Co?
   Ano Ne
   Co?
6) Další poznámky či připomínky:

3. DOTAZNÍK

Dotazník dopadl následovně:

Na dotazník odpovídalo celkem 13 žáků.

Na první otázku, zda pro žáky byly hodiny s použitím dramatických technik zábavné, všichni bez výjimky odpověděli kladně.

Polovinu žáků nejvíce zaujala druhá hodina, druhou polovinu zaujala nejvíce hodina třetí. Jako důvod většina žáků udávala zábavnost a zajímavost.

Ve třetí otázce, kde žáci měli vybrat jednu techniku, která se jim nejvíce líbila, se již odpovědi lišily. Z třinácti dotazníků, byla nejčastější odpověď metoda Dabing - 4x, kterou hned následovala metoda Alej - 3x. Konverzace a Quasipanel žáci zvolili každou 2x. Zbylé 2 odpovědi byli „všechno". Otázky *Proč?* nikdo k vyjádření se nevyužil.

Na otázku, zda se žáci naučili něco nového, tři žáci odpověděli *Ne*, zbylých deset odpovědělo *Ano*. Na otázku *Co?* následovaly odpovědi typu: *Jak komunikovat, jak se slušně na něco zeptat, jak lépe konverzovat, nové fráze a nová slovíčka.*

Čtyři ze žáků podle odpovědí myslí, že nic z hodin v budoucnu nepoužijí, odpověď ostatních byla kladná. Většina žáků se domnívá, že použije vše, co se v hodinách dozvěděli. Někteří myslí, že použijí některé z frází, odpověď ostatních byla: *slušné chování či jak se slušně na něco zeptat.*

Prostoru pro další poznámky či připomínky příliš žáků nevyužilo. Ti, kteří ano, souhrnně vyjadřovali spokojenost s hodinami a návrh, že by se dramatické techniky mohly používat i v jiných hodinách a častěji. Jako příklad uvedli hodiny českého jazyka.

Dotazník dopadl mnohem pozitivněji, než jsem očekávala. To, že všechny děti hodiny zaujaly, mne příjemně překvapilo. Ačkoli většina žáků vyplnila, že se naučili něco nového a že to v budoucnu použijí, mám pocit, že hodiny by mohly být mnohem přínosnější. Proto bych při druhém pokusu dbala na hlubší probrání a procvičení jednotlivých cvičení a poskytla větší prostor a čas pro všechny dramatické metody. Dotazník, který funguje jako zpětná vazba žáků, je pro mne tedy přínosný a poučný v tom, že v používání dramatických technik ve vyučování se nevyplatí spěchat, naopak je třeba se věnovat každé jednotlivé části hlouběji tak, aby KAŽDÝ z žáků si z hodiny odnesl něco nového nebo aby alespoň upevnil svoje dosavadní znalosti. Příklady vyplněných dotazníků můžeme vidět v příloze č. 12.

4. Shrnutí praktické části

Na technikách, Konverzaci, Aleji i Dabingu se ukázalo, že žáci, ačkoli v lavicích pracují pěkně, mimo lavice se stydí. Domnívám se, že důvodů, proč techniky neprobíhaly tak, jak jsem doufala, je hned několik.:

1) Žáci nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem.

Když nesedí v lavicích jako obvykle, tak se cítí nejistí. Nedokáží se soustředit na jazykový projev a zároveň na pohyb mimo lavici. To se projevilo mimo jiné i v technice Učitel v roli, při které je aktivita především na straně učitele a žáci zůstávají na svých místech. Domnívám se, že tomuto problému by se dalo předejít jedině, kdyby žáci podobným způsobem byli zvyklí pracovat hned od počátků, od 1. stupně. Dramatické techniky by pro ně nebyly ničím zvláštním, naopak by je brali jako běžnou součást výuky.

2) Ostych žáků spojen s jejich věkem.

Podle slov některých z učitelů, i podle mé dosavadní zkušenosti, žáci do 6. - 7. třídy mají rádi „hry“ v hodinách, jsou soutěživí a nestydí se projevovat před ostatními. Je to dáno tím, že zhruba do tohoto věku (vývoj je samozřejmě u každého individuální) jsou žáci ještě dětmi a rádi si hrají. Žáci ve věku od 12-ti do 15-ti let se již dostávají do citlivého období ve vývoji a necítí se nejlépe, když se mají „ukázat“. Jsou příliš zaměřeni na sebe a nejsou již tolik aktivní, jako jejich mladší spolužáci. Někteří ze žáků dokonce sami přiznali, že na jejich výkonu hraje ostych roli. Ten může být samozřejmě způsoben i tím, že učitele málo znají.

Žáci v tomto věku jsou obecně velmi kritičtí ke světu dospělých. Zároveň potřebují vzory, ke kterým směřují, a skupinu, do které patří. Mají na ně zásadní vliv v názorech a chování. To se samozřejmě podepisuje i na názoru na učitele a na jeho hodiny. Pokud je učitel pro žáky nudný, žáci nemají rádi jeho, ani předmět, který vyučuje, nemají motivaci k učení a to vede k minimálnímu příjmu a osvojení znalostí. Dramatické techniky jsou zajímavé samy o sobě, což tedy může pomoci k vytvoření zájmu a tak i dobrého názoru žáků na předmět i učitele, tzn. k vytvoření motivace.

Dospívání je obdobím nejistot, hledání identity, dozráváním, obdobím vnitřních i vnějších konfliktů. Každý člověk a každý žák nepochybně prožívá konflikty různého charakteru, ať už vztahové či jiné a nalézt řešení takových problémů není pro nikoho snadné. Domnívám se, že účastí v různých dramatických technikách, člověk může

nacházet řešení nejednoho svého problému. Může mu také pomoci zjištění, že není jediný se svým problémem, neboť v dramatických technikách se setkáváme s celou řadou konfliktních situací. A konečně dramatické techniky mohou přinejmenším sloužit k odreagování od problémů. Dramatické metody a techniky se využívají i mimo školní prostředí a slouží právě k pomoci při řešení problémových situací a konfliktů či jejich následků, jedná se o speciální druh terapie – dramaterapie.[1]

Nepopírám, že při nesprávném vedení vyučování s použitím dramatických technik může vzniknout opačná reakce žáků. Například, pokud budeme nutit do dramatických technik žáka, který se nechce účastnit, můžeme tím způsobit jeho odpor k jakémukoli projevování se, v horším případě větší újmu na jeho psychice apod. Pokud žáci nemají zájem se dramatických technik účastnit, může to být způsobeno strachem z neznámého, studem, ale i leností či neochotou spolupracovat (to se nejspíše může objevit u problémových žáků). Dalším důvodem může být nedostatečná motivace, ale i nějaký větší problém, jako například citová labilita, choroba, žákovo postavení ve třídě (což může být projevem např. šikany). Učitel musí být velmi vnímavý, aby rozpoznal, zda se nejedná o něco vážnějšího. Na základě toho je třeba náležitě postupovat.

Devátou třídu jsem pro praktickou část vybrala pro údajně nejlepší jazykovou úroveň, což bylo ale na úkor „touhy po hře“. Jak by vypadaly hodiny v jiných třídách? Byla by reakce žáků na techniky jiná v nižších ročnících? A jak by výuka vypadala na různých školách? Jistě by bylo zajímavé hodiny odučit nejen ve třídě deváté, ale pro srovnání i ve třídách mladších žáků. Potom by zatím pouhá domněnka, že v nižších třídách je ostych menší a nadšení pro hru větší, než ve třídách vyšších, snad byla potvrzena. Kromě toho by zajisté stálo za to, porovnat výuku stejného ročníku na různých školách.

3) Nedostatek času na příliš dlouhou přípravu.

Příprava na hodiny byla v praxi zbytečně dlouhá. Proto ne všichni žáci si vždy mohli vyzkoušet Konverzaci, Dabing či projít Alejí. Nebylo dostatek času fráze natrénovat důkladně, proto si myslím, že hodiny nebyly tolik přínosné z jazykového hlediska. Řešení jsou navržena již v jednotlivých reflexích. Aby vyučování bylo přínosné, pak nelze v praxi lpět příliš na přípravě, je třeba být flexibilní a jednat dle dynamiky třídy. Pokud zjistíme, že žákům dělají nějaké fráze problém, je potřeba fráze důkladně probrat a trénovat. Nelze pokračovat dál, neboť vše na sebe postupně

[1] **Valenta, M.:** *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011.

navazuje. Do jedné hodiny je nadbytečné vkládat více než jednu dramatickou techniku. Žáci mohou být „zahlceni“ přílišným náporem nových a neznámých věcí. Zejména pak je důležité poskytnout všem prostor k tomu, aby mohli techniku vyzkoušet, tzn. vyzkoušet si být v dané situaci. Je třeba se tedy soustředit vždy na jednu část.

4) Nízká jazyková úroveň.

Samotná jazyková úroveň žáků byla nižší, než jsem předpokládala, dělali chyby i v otázkách s CAN, které by již měli umět bez problémů. Což se ostatně potvrdilo v hodině poslední, kdy při metodě Quasipanel chtěli vyjádřit svoje názory, ale nevěděli jak. Tento problém ovšem nemůžeme zobecnit. Může se sice jednat o jev běžný na většině základních škol, ale také se může jednat o výjimku. Je pravděpodobné, že na víceletých gymnáziích by jazyková úroveň žáků byla vyšší a tak by se s žáky i samotným žákům při dramatických metodách lépe pracovalo. Tento problém je, podle mého názoru, řešitelný. Učitel by měl umět pracovat se žáky na jakékoli úrovni a předávat jim své znalosti. Všechny dramatické techniky mohou sloužit i pouze jako inspirace pro snadnější, účinnější a zajímavější způsob výuky. Všechny techniky tedy lze přizpůsobit a dokonce se domnívám, že je nutné je přizpůsobit schopnostem a úrovni žáků, kromě toho i jejich věku a také časovým a dalším podmínkám ve třídě/škole. Stejně tak je třeba si uvědomit, že dramatické techniky jsou použitelné pro jakýkoli ročník. Podmínku úspěšnosti tedy vidím v tom, že učitel musí dobře znát úroveň svých žáků a podle toho připravit a vést hodinu, jak to ostatně říká i jedna z pedagogických zásad. Přizpůsobení výuky schopnostem žáků ponese své „ovoce“ ve větší efektivnosti dramatických technik a celkového vyučování.

Z dotazníku vyplývá, že žáky dramatické techniky zaujaly, většina z nich měla pocit, že se něco přiučili a že to v budoucnu použijí. Já se na výsledek dotazníku dívám trochu rozdílně. To, že žáky hodiny zaujaly je zřejmé – bylo to pro ně něco zcela nového, neobvyklého a zajímavého. Žáci měli zájem se aktivně účastnit, techniky si vyzkoušet „na vlastní kůži“. Znamená to, že dramatické techniky mohou fungovat jako výborná motivace. Na druhou stranu, s tím, že mají pocit, že se něco nového přiučili, tak úplně nesouhlasím. Jistě se naučili pár nových slovíček či frází, ale že by to odpovídalo mé představě o množství naučených znalostí, to nikoli. Příčinu vidím ve výše popsaných důvodech, především pak v nedostatečném množství času a nízkém tréninku problémových cvičení, resp. frází. Z toho důvodu bych při druhém pokusu hodinu vedla jinak, s větším důrazem na důkladné vysvětlování a procvičování.

Celkově tedy mohu shrnout, že dramatické techniky jsou v hodinách anglického jazyka přínosné, ale za jistých předpokladů. Jednak žáci musí být zvyklí tímto způsobem pracovat, jednak je velmi důležité jednotlivým technikám věnovat dostatečné množství času, jinak ztrácí svoji účinnost. Předložená příprava na tři vyučovací hodiny je pravděpodobně použitelná pro více hodin, maximálně však dvojnásobek, tedy šest. Jazyková úroveň žáků hraje v dramatických technikách také velkou roli. Úkolem učitele je přizpůsobit přípravu a výuku schopnostem žákům, aby byl efekt co nejvyšší.

Na základě těchto poznatků bych příště připravila a následně odučila hodiny trochu jinak, aby byly co nejúčinnější a pro žáky co nejpřínosnější. Přípravy, jak jsem již předestřela, bych zkrátila, každé z dramatických technik bych vymezila více času. Ihned od samého začátku, kdy by se vyskytl problém se zvládáním frází, bych se na problém zaměřila a procvičovala fráze hlouběji. Dbala bych na to, aby každý žák měl příležitost se aktivně účastnit jednotlivých metod, aby měl možnost si vyzkoušet různé situace, reakce, role. Předpokládám, že čím déle bychom se jednotlivých metodám věnovali, tím snáze by se žáci zbavovali případného studu a rozvíjeli by svou fantazii.

Jsem přesvědčena, že největší problém je, že žáci nejsou zvyklí komunikovat (viz metoda – Dabing). Nejedná se pouze o komunikaci v cizím jazyce, ale i v jazyce mateřském, což se následně samozřejmě odráží i v jazyce cizím. Žáci obecně mají problém vyjadřovat svoje názory, pocity, myšlenky a je právě úkolem školy a pedagogů k řešení tohoto problému přispět. Dramatické techniky svým charakterem mohou k řešení tohoto problému výrazně pomoci. Domnívám se totiž, že pravidelným používáním dramatických technik ve vyučování se u žáků zlepší jejich projev, dokáží se lépe vyjadřovat, překonávat stud a další podobné překážky. Lépe se mohou orientovat v různých problémových i neproblémových situacích, zkoušet si různé reakce, bez jakékoli sankce za špatnou odpověď či reakci.

V tomto směru je důležitý přístup učitele. Velkou roli hraje vztah mezi ním a žáky (v dramatických technikách obzvlášť), jeho schopnost reagovat na třídu, jeho flexibilita. Je velmi důležité vycházet ze samotných žáků, z toho, co jim činí potíže, co je baví, co je napadne, diskutovat s nimi, nechat je sdělit svoje myšlenky, vyjádřit se k různým otázkám, které v hodině zazní, nekritizovat, ale pouze upravovat jejich vyjadřování, aby byla jasnější a pochopitelnější. Je to úkol pro učitele nelehký, ale důležitý a s pomocí dramatických technik snadněji zvládnutelný.

4. SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Během praktických hodin jsem se přesvědčila, že všechny z vyzkoušených technik, Konverzace, Alej, Dabing, Učitel v roli i Quasipanel, jsou vhodné jak k rozvoji komunikativní, tak i personální a sociální kompetence a celkově tedy i k rozvoji kompetence sociolingvistické.

Závěr

Cílem diplomové práce byla snaha poukázat na možnosti využití dramatické výchovy v hodinách anglického jazyka se zaměřením na rozvoj sociolingvistické kompetence.

Při výuce by učitel měl dbát na celkový rozvoj osobnosti žáků. Dnešní pojetí výuky je založeno především na rozvoji klíčových kompetencí, mezi které řadíme i kompetenci komunikativní, sociální a personální. Diplomová práce nastiňuje alternativní způsoby, kterými lze sociolingvistickou kompetenci u žáků rozvíjet. Mezi tyto možnosti, mimo jiné, patří i dramatické techniky.

V teoretické části jsou dle různých zdrojů vysvětleny a popsány pojmy sociolingvistická kompetence, dramatická výchova, cizí jazyk a jejich pojetí ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v Rámcovém vzdělávacím programu. V těchto publikacích je zdůrazněna potřeba rozvíjet u žáků dovednost rozlišovat mezi různými úrovněmi formálnosti mluveného projevu, k čemuž může právě dramatická výchova výrazně dopomoci.

Z nepřeberného množství dramatických technik jsem pro rozvoj sociolingvistické kompetence vybrala následujících pět: **Konverzace**, **Alej**, **Dabing**, **Quasipanel** a techniku zvláštní **Učitel v roli.** Právě tyto techniky byly zvoleny podle vlastního uvážení na základě jejich popisu v odborných publikacích. Techniky byly vyzkoušeny v praxi v rámci tří vyučovacích hodin, které byly odučeny v 9. ročníku základní školy.

Z praktické části vyplynulo, že všechny z vybraných technik jsou k rozvoji sociolingvistické kompetence vhodné, ale jen za určitých předpokladů. Metody musí být vždy přizpůsobeny schopnostem a jazykové úrovni žáků, učitel by měl rovněž brát v úvahu zvláštnosti biologického vývoje žáků, který je neoddělitelně spojen s vyšší citlivostí a dalšími zvláštnostmi, které se objevují kolem třináctého roku věku s jistými rozdíly mezi dívkami a chlapci. Domnívám se, že s užíváním dramatických technik ve vyučování by bylo vhodné začít již na prvním stupni základní školy. Celkově využívání dramatických technik ve vyučování vyžaduje velké množství času a především důkladnou přípravu učitele. Zkušenost a flexibilita řídit třídu hraje rovněž velkou roli. (viz Shrnutí hodin)

Zajímavou možností dalšího zkoumání by mohlo být porovnání využití dramatických technik ve více školách stejného ročníku či porovnání výuky mladších a starších tříd. Přínosné by jistě bylo využít techniky se zaměřením pro rozvoj dalších kompetencí a koneckonců použít dramatickou výchovu i v jiných předmětech.

Summary

The title of the thesis is Developing Sociolinguistic Competence Through Drama Techniques. It concentrates on developing the competence in English lessons at middle schools.

The thesis comprises of two parts – theoretical and practical. The theoretical part is divided into three chapters. The first one contains several definitions of the sociolinguistic competence and also deals with its conception in the Common European Framework of Reference for Languages and in the Framework Educational Programme. In these publications it is stressed how important it is to develop the ability to distinguish real life situations in which either formal or informal language should be used.

The second one is devoted to drama education and drama techniques and methods. Conceptions of drama education by various experts are presented there. The focus of this part is based on a drama methods and techniques summary chosen from the publication by Josef Valenta. The concentration is on the verbal techniques in accordance with the topic of the thesis. The aims of drama education and the role of teacher are also important. Finally we can find information about the conception of drama education in the Framework Educational Programme in this part.

The third chapter deals with teaching foreign languages in the two above mentioned documents – the Common European Framework of Reference for Languages and in the Framework Educational Programme.

The aim of the theoretical part is to present important knowledge about the main terms – sociolinguistic competence, drama education and foreign language – and thus create a theoretical basis for the practical part.

The aim of the practical part is to show the suitability of using drama techniques for developing sociolinguistic competence and study concrete examples of methods and techniques that could be used in particular situations.

At the beginning of this part there is a short chapter about planning lessons. Planning is one of the tasks of teachers and has an influence on the progress of lessons, so it is very important.

The practical part includes three lesson plans which mainly concentrate on developing the sociolinguistic competence of students at middle school level and it also includes reflection of the lessons.

The lessons took place in the ninth class, there were twenty students. For teaching the English language with specific concentration on developing sociolinguistic competence were chosen these drama techniques: Konverzace (Conversation), Alej (Alley), Dabing (Dubbing), Quasipanel (Discussion) and a special method: Učitel v roli (The teacher in role). All methods were found as suitable for developing sociolinguistic competence. I also believe that these and other drama techniques are suitable for practicing the English language. The methods can be used as a kind of motivation or just for enlivening lessons too.

At the end of the lessons, students filled in questionnaires for me to find out their reactions to lessons in which drama techniques were used. The students could express their opinions there. All their reactions were positive and several interesting findings followed from the questionnaires and lessons furthermore: The language level of students is very important for using drama techniques during English lessons. Probably their age also has its significance. As a very important thing I see the flexibility of the teacher and his/her ability to direct the class.

The practical part is based on theoretical knowledge and can serve as a source of inspiration or manual for teachers who are interested in developing not only communicative but also social and personal competence.

In conclusion of the thesis we can find out the results from the practical part and other possible findings. Among them there is the suggestion to compare more schools in teaching the lessons or to compare teaching older and younger students. To use drama techniques in various lessons, not only in English lessons could also be interesting.

The conclusion follows in next parts of the thesis - bibliography and supplement. In the bibliography there is an alphabetical list of all authors and their publications which inspired me for the thesis.

The supplement contains various tables: the position of sociolinguistic competence in Common European Framework of Reference for Languages; the groups of the aims in drama education; the list of drama methods and techniques; advantages and disadvantages of the role of teacher; the list of the prospective ways of speaking and general behaviour of students at middle school; the table of language levels and what

each level contains. We can also see the photographs from the lessons in the supplement and the examples of questionnaires.

The main goal of the thesis is to show the possibilities of using drama education in English lessons with concentration on developing sociolinguistic competence. The aim has been accomplished, all chosen drama methods emerged to be suitable for developing the sociolinguistic competence of students of middle school. Other interesting finding followed from the thesis, mainly from the practical part. They are explained in the final chapter.

Bibliografie, seznam použité literatury

1. **Aitchison, J.**: *Linquistics (Teach Yourself).* Oxford University, 1992.

2. **Celce-Murcia, M., Olshtain, E.:** *Discourse and Context in Language Teaching, A Guide for Language Teachers.* Cambridge University Press, 2000.

3. **Čermák, F.**: *Jazyk a jazykověda.* Praha: Karolinum, 2004.

4. **Encyklopedický dům:** *Slovník cizích slov.* Praha: Levné knihy KMa, s.r.o., 2006.

5. **Hudson, R.A.:** *Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 1996.

6. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

7. **Komorní, M**.: ‚Sociolingvistické a pragmatické aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka'. *Info-Zpravodaj*, 2008, roč. 16, č. 2, s. 16-18.

8. **Košťálová, M.**: *Využití dramatické výchovy ve výuce cizího jazyka na 1. stupni základní školy (aplikováno na německý jazyk)*. [Diplomová práce.] Brno: Masarykova univerzita. Fakulta pedagogická, 2011. Vedoucí práce: PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D.

9. **Koťátková, S a kol**.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

10. **Machková, E.**: *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1987.

11. **Machková, E.:** *Drama v anglické škole – komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1991.

12. **Machková, E.:** *Úvod do studia dramatické výchovy.* Praha, 1998.

13. **Machková, E.:** *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy.* Praha: AMU,2004.

14. **Machková, E.:** *Metodika dramatické výchovy – zásobník dramatických her a improvizací.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005.

15. **Maley, A.; Duff, A.**: *Drama Techniques – a resource book of communication activities for language teachers.* UK: Cambridge University Press, 2005.

16. **Neelands, J.**: *Structuring drama work: handbook of available forms in theatre and drama.* Cambridge University Press, 2000.

17. **Pavlovská, M.; Širůček, J**.: *Dramatická výchova, vrstevnické vztahy, kompetence u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV*. Brno: MU, 2009.

18. **Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartik, J.:** *A Comprehensive Grammar of the English Language.* England: Longman, 1985.

19. **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

20. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

21. **Savignon, S. J.**: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing, 1983.

22. **Swan, M. :** *Practical English Usage.* Oxford University Press, 2005.

23. **Tvořivá dramatika**: ‘Schola ludus – škola hrou‘. *Časopis sdružení pro tvořivou dramatiku,* 1990, roč. I, č. 0, (Divadelní výchova, roč. XII). Praha: Gamma, 1990.

24. **Valenta, J.**: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.

25. **Valenta, M.:** *Dramaterapie.* Praha: Grada,2011.

26. **Wessels, Ch.**: *Drama*. Oxford University Press, 1987.

27. **Widdowson, H.G.**: *Linguistics.* Oxford University Press, 1996.

28. **Žďárek, K.**: *Využití dramatu ve výuce anglického jazyka u studentů na úrovni B2 k rozvíjení klíčové komunikační kompetence s důrazem na sociolingvistickou složku.* [Disertační práce.] Praha: Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická, 2008. Navrhovaný školitel: Lucie Betáková,Ph.D.

Elektronické zdroje

29. **Kučera, R. & daughter:** *ABZ slovník cizích slov* [online]. 2005-2006 <http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>

30. **MrSem007***: English Conversation 3.* YouTube [online]. [cit. 2012-03-05]. *<http://www.youtube.com/watch?v=u1VKYERmnBM&feature=related>*

31. **NeoEnglishSystem***: Making Polite Requests – SubTitles.* YouTube [online]. [cit.2012-03-05]. <http://www.youtube.com/watch?v=78PMYQN1Uyg&feature=related>

32. *SIL International: Partners in Language Development* [online]. 1999, last revision 23 October 1998 [cit. 2011-07-13].

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcltrlrnngprgrm/WhatIsSociolinguisticCompetenc.htm>

33. Victoria Y. & Kisito F.: *Taking Turns in Conversations.* EnglishPond.com, 2008. [online]. [cit. 2012-02-06]. *<http://www.englishpond.com/speaking/Communication%20and%20daily%20English/turntaking/index.html>*

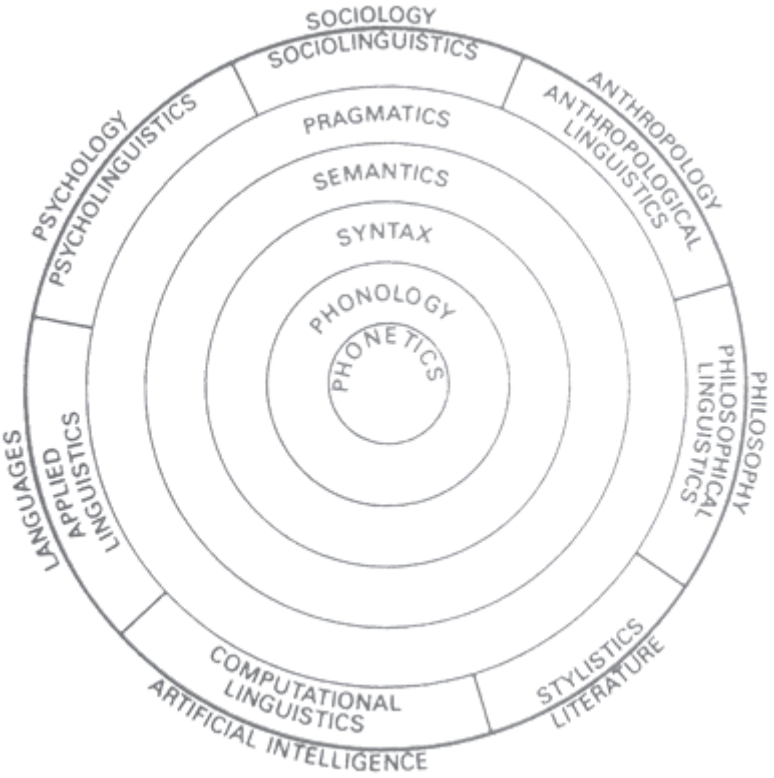
34. **Vít, M.:** *Help For English* [online]. 2005-2011, last revision 20 October 2009 [cit.2011-11-30]. <http://www.helpforenglish.cz/anglictina-pro-zacatecniky/c2009102002-procvicujeme-zdvorile-prosby-a-otazky.html>

35. *Vševěd, encyklopedie v pohybu* [online]. 2005–2011, Netpoint, s.r.o. [cit.2011-08-25]. <http://encyklopedie.vseved.cz/soci%C3%A1ln%C3%AD_chov%C3%A1n%C3%AD>

36. *Wikipedia,The Free Encyclopedia* [online]. 2011, last revision 18 January 2011 [cit. 2011-07-13]. <http://en.wikipedia.org/wiki/Marker_%28linguistics%29>

Přílohy diplomové práce

Příloha č. 1[1]



[1] **Aitchison, J.:** *Linquistics (Teach Yourself*). Oxford University, 1992.

Příloha č. 2[2]

Společný evropský referenční rámec pro jazyky

	ADEKVÁTNOST Z HLEDISKA SOCIOLINGVISTIKY
C2	*Dobře ovládá idiomatické a hovorové výrazy a uvědomuje si jejich významové konotace. Prokazuje v celé šíři porozumění sociolingvistickým a sociokulturním jazykovým implikacím, které jsou používány rodilými mluvčími, a dokáže na ně vhodně reagovat. Umí efektivně zprostředkovat komunikaci mezi mluvčími cílového jazyka a společenstvím svého výchozího jazyka a zohledňuje přitom sociokulturní a sociolingvistické rozdíly.*
C1	*Dokáže rozpoznat širokou škálu idiomatických a hovorových výrazů a uvědomuje si možné posuny mezi funkčními styly, ale může si občas potřebovat objasnit některé detaily zejména v případě, kdy není obeznámen(a) s určitým (např. regionálním) přízvukem. Dokáže sledovat filmy, které ve značné míře používají slang a idiomy. Dokáže pružně a účelně používat jazyk ke společenským účelům, včetně emotivního vyjádření, narážek a žertování.*
B2	*Dokáže se vyjadřovat sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů, které odpovídají dané situaci a osobám, kterých se to týká.*
	S určitým znatelným úsilím se dokáže účastnit diskuse ve skupině a přispívat k ní, i když se jedná o rychlou a hovorovou řeč. Dokáže komunikovat s rodilými mluvčími, aniž by je podvědomě a nechtěně bavil(a), iritoval(a), nebo aniž by je přinutil(a), aby se k němu/ní chovali jinak, než by se chovali k rodilému mluvčímu. Dokáže se vyjadřovat vhodně s ohledem na danou situaci a vyhnout se závažným chybám ve formulacích.
B1	*Dokáže k vyjádření používat širokou škálu jazykových funkcí a v jejích rámci reagovat, a k tomu využívá nejběžnějších vyjadřovacích prostředků neutrálního funkčního stylu. Je si vědom(a) zásadních zdvořilostních norem a podle toho se chová. Uvědomuje si nejdůležitější rozdíly ve zvycích, v obvyklé jazykové praxi, postojích, hodnotách a víře, které jsou dominantní v daném společenství a které jsou typické pro jeho/její jazykové zázemí, a vědomě je vyhledává.*
A2	*Dokáže se jednoduchým způsobem vyjadřovat pomocí základních jazykových funkcí, jako jsou výměna informací, žádostí, vyjádření vlastních názorů a postojů, a v jejích rámci reagovat. Dokáže jednoduše, ale efektivně udržovat společenskou komunikaci prostřednictvím nejjednodušších běžných výrazů a fungováním v rámci základních zvyklostí.*
	Dokáže se slovně vypořádat s krátkými společenskými výměnami a využívá k tomu každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení. Dokáže někoho pozvat, někomu se omluvit atd. a reagovat na pozvání a omluvu.
A1	*Dokáže navázat základní společenskou komunikaci tak, že použije nejjednodušších způsobů vyjádření zdvořilosti: umí pozdravit a rozloučit se, představit se, poprosit, poděkovat, omluvit se atd.*

[2] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

Příloha č.3[3]

Skupiny cílů dramatické výchovy (příklady)

Dramatické cíle

- uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu
- uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně
- osvojit si hru v roli, dramatické jednání
- jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem
- rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci
- rozvíjet schopnost výrazu pohybem
- rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně
- zvládnout dramatický prostor
- osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví, scénografie)
- poznat divadelní techniku

Sociální rozvoj

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli
- naučit se naslouchat druhým
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- osvojit si práci ve skupinách, kooperaci

Osobnostní rozvoj

- osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- naučit se řešit problémy
- kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů
- svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
- rozvíjet vnímavost
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

[3] **Machková, E.**: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha, 1998.

Příloha č.4[4]

METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

A.

I. METODA PLNÉ HRY

B.

II. METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ

- částečná pantomima
  - *fixace části těla*
  - *zakrytí části těla*
  - *fixace téměř celého těla*
- dotyková hra, dotyková pantomima
- mechanická pantomima
- narativní pantomima
  - *přesný popis*
  - *volný popis*
    (+ autonarace)
- ozvučená pantomima
  - *od zvuku /jednoho hráče/ k pohybu /druhého hráče/*
  - *paral. tvorba zvuku i pohybu hráčem*
  - *od pohybu /jednoho hráče/ k ozvučení /jiným/*
    (+ dabing)
- pantomimický (převrácený) dabing
- pantomimický překlad
  - *volné sehrání obsahu slova*
  - *spelling*
  - *znaková řeč*
    v těchto rámcích pak lze užít:
    - *ikonický pohyb*
    - *zást. pohyb znak*
    - *haptický signál*
    - *zahrát „to“*
    - *zahrát reakce na „to“*
    - *zahrát použití „toho“*
    - *zahrát dělání „toho“*
- pantomimizace prostoru, prostředí a věcí
  - *viz výše (ikon atd.)*
  - *hráči tělem vytvoří*
  - *hraní použití*
- parafrázování pohybem
  - *překlad pohybu do jiného pohybu (stejného/jiného svalu)*
  - *překlad čehokoliv jiného pohybem*
    specificky zvuk
    - *kreslit ikonem*
    - *hrát zvuk*
    - *hrát reakci na zvuk*
    - *hrát zdroj zvuku*

[4] **Valenta, J.:** *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. (344-349)

- plná (úplná) pantomima
- pohybová cvičení
- proxemické škály postojů
  - *postoje vůči jednomu objektu*
  - *postoje mezi objekty*
  - *řada*
  - *zužování kruhu*
  - *převrácený princip (...staví si k sobě)*
- předávaná pantomima
  - *reverzibilní role*
  - *předávání štafety předmětu*
  - *předávání dárku atd.*
  - *předávání úkonu nebo výrazu a jejich stupňování*
  - *hráč udělá pohyb a třída jej rozvine; předehrává se štronzo z pohybu předtím neviděného*
- přetahování
- pohybový rituál
- sekvenční pantomima
- taneční drama
  - *paralelní pohyb*
  - *následný pohyb*

- transformovaný pohyb
  - *jedna postava proměňující se*
  - *dvě postavy*
  - *reverzibilní role*
- zpomalená pantomima
- zrcadlení
  - *paralelní (jeden vede, oba se střídají; proti sobě – „stíny")*
  - *následná (dvojice, skupiny se zpožděním; bez zpoždění)*
- zrychlená pantomima
- živá loutka
  - *užití celého těla jako loutky*
    - *fyzicky vedené*
    - *slovně vedené*
  - *užití části těla jako loutky*
- živé nehybné obrazy
  - *postaven hráči*
  - *postaven jinými osobami*
  - *bez proměny*
  - *s proměnou*
    - *chronologie*
    - *úplná změna, kontrastní apod.*

    provedeno
    - *týmiž hráči*
    - *jinými hráči*
    - *3. osobou*
  - *spojen s pohybem*
    - *oživlé štronzo*
    - *zastavená pantomima*
    - *zastavený pohyb*
  - *bez ozvučení*
  - *spojen s ozvučením*

- dialogické monology
  - *monodialog*
    - *jeden hráč dvě postavy*
    - *jeden hráč vnitřní dialog jedné postavy (-dia-monolog)*
  - *quasidialog telefonování*
    - *sklo*
    - *prázdná židle*
- diskuse (MR
- disputace (MR)

III. METODY VERBÁLNĚ-ZVUKOVÉ

- akce narace
- alej
- alter ego
  - *oba rázem*
  - *oba postupně*
  - *(mluví hlavně druhé já)*
- brainstorming (MR)
- čtení (MR)
  - *hlasité – tiché*
  - *skutečné – hrané*
  - *čtení zástupného textu*
  - *čte se: dokument ze hry – dokument mimo hru*
- dabing
- dotazování a odpovídání (MR)
  - *horká židle*
  - *interview*
  - *tisková konference*
  - *průzkum*
- extralingvistické hry (MR)
  - *parafráze (čehokoliv)*
  - *zvukový dialog*
  - *zvukový příběh*
  - *ozvučení a zvukové efekty*
  - *zvuková kulisa*
  - *zvukový rituál*
- hádka
- chór
- imaginativní hra (MR)
  - *domýšlení významu*
  - *domýšlení kontextu*
- konverzace
- mluvící předměty
  - *mluvení za loutku*
  - *mluvení za věc*
  - *mluvení za postavu zastoupenou věcí*
- monolog verbální sólo *(MR)*
  - *agitace, přemlouvání, přesvědčování*
  - *komentáře*
  - *monolog „o samotě“ (a minimonolog)*
  - *projevy*
  - *přednášky, výklady, referáty, prezentace*
  - *psaní hlasem*
  - *reportáž*
  - *svědectví*
  - *vyprávění*

- neviditelné hlasy
  - *rozhlasová hra*
  - *komunikace ve tmě (zády)*
- porada (MR)
- postsynchron
  - *autopostsynchron*
  - *hlasité myšlení*
  - *hlasitý pocit*
  - *hlasitá řeč obláček, bublina*
- předávaná řeč
  - *společný podíl na tvorbě vyprávění nebo výroku*
  - *obsazení role více hráči*
  - *výměna hráčů v rolích*
  - *doříkávání, doplňování, navazování*
  - *zvukové zrcadlo /echo/*
- quasipanel
- recitace
- rozhovor (MR)
- ticho
- titulkování (MR)
- verbální a zvukový rituál (MR)
- vyjednávání (MR)
- zaslechnutá řeč
  - *šmírování (přímo tajně získaná informace)*
  - *skleněný tunel*
  - *špionáž (zprostředkovaná informace)*
- zástupná řeč
  - *umělý jazyk*
  - *známá slova*
    - *v „divném" užití*
    - *s jinou paralingvistikou*
  - *nesmyslné zvuky*
    - *s překladem/tlumočením*
- zpěv a hudební exprese

IV. METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ

- beletrie
- deníky
- dokumenty
- dopisy
- dotazníky, testy
- eseje
- formuláře
- foto-film

- inventáře a seznamy
- inzerát
- leták
- líčení
- logo, slogan, název
- mapy, plány
- myšlenkové mapy
- obrazy
- obrazná představa
- odborný text
- plakát
- projekt
- recenze
- reflexe
- role na zdi
- scénář
- schéma, sociogram
- telegram
- zpráva
- životopis

V. METODY MATERIÁLOVĚ-VĚCNÉ

- práce s jakýmikoliv objekty a stavbami
- práce s kostýmem
- práce s loutkou
- práce s maskou
- práce s modelovacím materiálem
- práce s papírem
- práce s prostorem
- práce s rekvizitou věcí
- práce se stroji a přístroji
- práce se světlem a stínem
- práce se zástupnými předměty

Příloha č.5[5]

Učitel v roli

Hra v roli učiteli umožňuje, aby:

a) vtáhl děti rychle a účinně do dramatické akce,
b) umožnil jim spontánní a autentické reakce a jednání,
c) vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku,
d) udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel,
e) prohluboval dětské přemýšleni o tématu a problému,
f) nabídl dětem model vhodného jazyka a chování v roli,
g) změnil styl vzájemné komunikace.

Učitel díky roli může postavit skupinu před nečekanou výzvu (problém, otázku, konflikt), kterou skupina musí „teď a tady" okamžitě začít řešit. Situace, která je takto nastolena, má v sobě jisté prvky napětí a překvapení, jež vyvolávají zájem dětí a vtahuji je hlouběji do dramatu...

Děti nemají dostatek času, aby si předem připravily, co řeknou a jak se zachovají, nemají čas, aby sáhly k obvyklým, ale často neupřímným a šablonovitým, řešením. Jejich reakce je spontánní a autentická. Nepředstírají, že něco řeší, ale skutečně hledají řešení. Nehrají city, které toto hledáni provázejí – jejich prožitek je opravdový. (…)

(Irina Ulrychová: „Dramatická výchova na základní škole", 1998)

Výhody učitele v roli

- *Učitel je součástí dramatu a může spolu s třídou sledovat, co se právě děje.*
- *Kontroluje chod a napětí, protože je přímo napojen na vnitřní rytmus práce.*
- *Může podporovat, povzbuzovat a udržovat otevřenou komunikaci, takže všichni mohou pracovat ve vzájemné shodě.*
- *Má příležitost sdílet se svými studenty všechny objevy a docházet s nimi k novému pochopení.*

I pro studenty je výhodné, když učitel vstoupí do role.

- *Poskytuje jim možnost, aby převzali odpovědnost, činili rozhodnutí a ujímali se vedení skupiny.*
- *Poskytuje jim svobodu vyjadřovat postoje a různé úhly pohledu v bezpečí role.*
- *Poskytuje jim vzrušení z toho, že se obracejí na učitele a svěřují se mu. Příklad:*

  ‚Když jsem byl majitelem obchodu se zvířaty, mohl jsem vám jako ministrovi zdravotnictví říci, co jsem cítil, když jsem se s vámi dohadoval, a to nejde, když jste učitel a oni (spolužáci) mě vnímají jako mě.' (žák, 10 let)

(Norah Morganová a Juliana Saxtonová: Vyučování dramatu, s. 56)

[5] **Machková, E.:** *Jak se učí dramatická výchova - didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU,2004.(77)

Příloha č.6[6]

Očekávané výstupy

žák

- ***uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla***
- ***propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých***
- ***rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí***
- ***prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou***
- ***přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku***
- ***rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu***

Můžeme srovnat s očekávanými výstupy na prvním stupni:

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- ***zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých***
- ***rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná***
- ***zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání***
- ***spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních***
- ***reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)***

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- ***propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy***
- ***pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat***
- ***rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav***
- ***pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků***
- ***prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků***
- ***reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy***

[6] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(81)

Příloha č.7[7]

2.stupeň

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- ***čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu***
- ***rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpovědi na otázky***
- ***rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci***
- ***odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu***
- ***používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku***

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- ***sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy***
- ***písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty***
- ***stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace***
- ***vyžádá jednoduchou informaci***

INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- ***jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích***

Pro srovnání očekávané výstupy z 1.stupně:

RECEPTIVNÍ, PRODUKTIVNÍ A INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 1. období

žák

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

RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

[7] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(18)

žák

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

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy – 2. období

žák

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

[1] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.(18)

Příloha č.8[8]

Tabulka 2 *Společné referenční úrovně: sebehodnocení (1. část)*

		A1	A2	B1
Porozumění	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Souvislý ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vyličit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

[8] **Rada Evropy**: *Společný evropský referenční rámec – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. (26,27,28,29)

Tabulka 2 *Společné referenční úrovně: sebehodnocení (2. část)*

		B2	C1	C2
Porozumění	Poslech	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.
	Čtení	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
Mluvení	Ústní interakce	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znám dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak, že to ostatní ani nepostřehnou.
	Samostatný ústní projev	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

Tabulka 3 *Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (1. část)*

	Rozsah	Správnost	Plynulost	Interakce	Koherence
C2	Dokáže velmi pružně přeformulovat myšlenky pomocí odlišných způsobů jazykového vyjádření, aby přesně vyjádřil(a) jemné významové odstíny, kladl(a) důraz, rozlišoval(a) a eliminoval(a) mnohoznačnost. Ovládá také dobře idiomatické a hovorové výrazy.	Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení a sledování reakce jiných).	Dokáže se spontánně vyjadřovat v plné šíři a s přirozenou hovorovou plynulostí. Jakémukoli problému se dokáže vyhnout nebo se vrátit zpět a napravit jej tak hladce, že to jeho/její partner v promluvě sotva postřehne.	Dokáže se snadno a dovedně zapojit do jakékoliv interakce a dokáže si uvědomovat a používat klíčové signály neverbální a intonační povahy bez zjevného úsilí. Umí začlenit svůj příspěvek do společně vytvářené promluvy, přičemž střídání partnerů v promluvě, odkazování a činění nárážek probíhá naprosto přirozeně.	Dokáže vytvořit koherentní a kohezní promluvu a přitom plně a vhodně použít rozmanité slohotvorné útvary a širokou škálu spojovacích výrazů a jiných kohezních prostředků.
C1	Dobře ovládá široký rozsah jazyka, který mu/jí umožňuje vybírat si formulace tak, aby se vyjádřil(a) jasně a na odpovídající stylové rovině k široké škále obecných, akademických, profesních témat či témat týkajících se volného času, aniž by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.	Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti. Zřídka se dopouští systémových chyb a tyto chyby jsou sotva postřehnutelné, ale pokud se objeví, obvykle jsou opraveny.	Dokáže se plynule a spontánně vyjadřovat bez většího úsilí. Pouze koncepčně obtížný předmět hovoru může přibrzdit přirozený a plynulý tok jazyka	Dokáže vybrat vhodné fráze z celé řady diskursních funkcí, které má pohotově k dispozici, aby svými poznámkami upozornil(a) na to, že se ujme slova, a aby své vlastní příspěvky dovedně přizpůsobil(a) tomu, co říkají ostatní mluvčí.	Dokáže vypracovat věcnou, plynulou a správně strukturovanou řeč a přitom prokazuje ovládání slohotvorných postupů, spojovacích výrazů a kohezních prostředků.
B2+					
B2	Má dostatečný rozsah jazyka, aby byl schopen/byla schopna vytvořit jasný popis, sdělil(a) své názory týkající se většiny obecných témat, což činí bez většího zřejmého hledání slov a pomocí některých druhů podřadných souvětí.	Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění, a je si schopen/schopna většinu svých chyb opravit.	Dokáže v docela plynulém tempu produkovat úsekы jazykové promluvy, ačkoliv může váhat v případech, kdy hledá strukturní a výrazové prostředky. Promluva je poznamenána jen několika znatelnými pauzami.	Dokáže inicializovat promluvu, vzít si slovo, kdy je to vhodné, a ukončit konverzaci, kdy potřebuje, ačkoliv to nemusí vždy provést elegantním způsobem. Napomáhá vývoji diskuse, která probíhá ve známé oblasti tím, že dává najevo, že rozumí, vyzývá ostatní k diskusi atd.	Dokáže užívat omezené množství kohezních prostředků tak, že umí ze svých výpovědí vytvořit věcnou a koherentní promluvu, ačkoliv v dlouhém textu nedokáže občas postihnout myšlenkovou návaznost.

Tabulka 3 *Společné referenční úrovně: kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka (2. část)*

	Rozsah	Správnost	Plynulost	Interakce	Koherence
B1+					
B1	Zná jazyk tak, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.	Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.	Dokáže smysluplně komunikovat, ačkoliv jsou zcela zřejmé pauzy způsobené plánováním gramatiky a lexika a pokusy o vhodnější formulaci, zejména v delších úsecích zcela samostatné promluvy.	Dokáže iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou konverzaci „z očí do očí" v rámci známých tématických okruhů či okruhů, o které se osobně zajímá. Dokáže znovu zopakovat část toho, co někdo řekl, aby se ujistil(a), že si vzájemně rozumí.	Dokáže spojit sérii kratších jednotlivých bodů v propojený a lineární sled určitých myšlenek.
A2+					
A2	Používá základní typy vět s paměťově osvojenými frázemi, skupinami několika slov a formulacemi k tomu, aby byl schopen/byla schopna vyjádřit omezený rozsah informací v jednoduchých každodenních situacích.	Používá správně některé jednoduché struktury, ale stále se systematicky dopouští elementárních chyb.	Dokáže se dorozumívat pomocí krátkých příspěvků, ačkoliv pauzy, zadrhávání a přeformulování jsou zcela zřejmé.	Umí odpovídat na otázky a reagovat na jednoduché výroky. Umí naznačit, že rozumí, ale jen zřídka je schopen/schopna porozumět natolik, aby konverzaci sám/sama udržel(a) v chodu.	Dokáže propojit skupiny slov pomocí jednoduchých spojovacích výrazů, jako jsou „a" („and"), „ale" („but"), „protože" („because").
A1	Má pouze základní repertoár slov a jednoduchých frází týkajících se jeho/jejích osobních dat a situací konkrétní povahy.	Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí paměťově osvojeného repertoáru.	Dokáže zvládnout velmi krátké, izolované a většinou předem naučené výpovědi, jež jsou poznamenány mnoha pauzami, které jsou nezbytné pro hledání výrazových prostředků, pro artikulaci méně známých slov a pro pokusy o vhodnější formulaci v komunikaci.	Umí klást otázky týkající se osobních dat a na podobné otázky odpovídat. Umí se jednoduchým způsobem zapojit do rozmluvy, ale komunikace je zcela závislá na opakování, parafrázování a opravném přeformulování.	Dokáže propojit slova nebo skupiny slov pomocí nejzákladnějších lineárních spojovacích výrazů, jako jsou „a" („and") a „potom" („then").

Příloha č. 9

Metoda - Konverzace:

Příloha č. 10

Metoda – Alej:

Metoda – Alej:

Příloha č. 11

Metoda – Dabing:

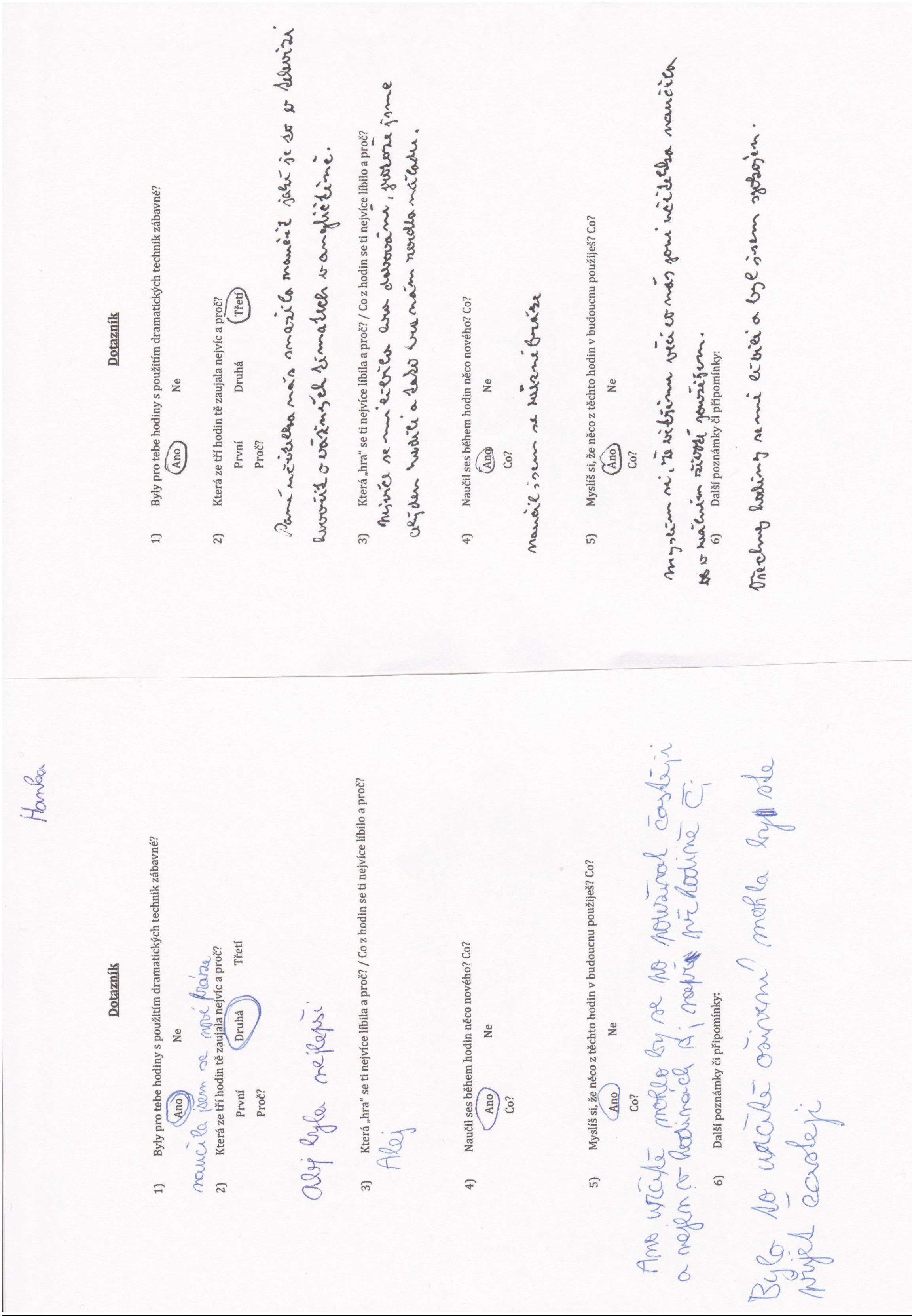
Metoda – Dabing:

Příloha č. 12

Metoda – Quasipanel:

<u>Příloha č. 13</u>

<u>Dotazník</u>



Dotazník

1) Byly pro tebe hodiny s použitím dramatických technik zábavné?
(Ano) Ne

2) Která ze tří hodin tě zaujala nejvíc a proč?
První Druhá (Třetí)
Proč?
Paní učitelka nás snažila naučit jaké je to v televizi hovořit o vážných tématech v angličtině.

3) Která „hra" se ti nejvíce líbila a proč? / Co z hodin se ti nejvíce líbilo a proč?
Nejvíce se mi líbila hra dabování, protože jsme celý den hodili a tato hra nám zvedla náladu.

4) Naučil ses během hodin něco nového? Co?
(Ano) Ne
Co?
Naučil jsem se různé fráze

5) Myslíš si, že něco z těchto hodin v budoucnu použiješ? Co?
(Ano) Ne
Co?
Myslím si, že většinu věcí co nás paní učitelka naučila v našem životě použijem.

6) Další poznámky či připomínky:
Všechny hodiny se mi líbili a byl jsem spokojen.

Hanka

Dotazník

1) Byly pro tebe hodiny s použitím dramatických technik zábavné?
(Ano) Ne
naučila jsem se nové fráze

2) Která ze tří hodin tě zaujala nejvíc a proč?
První (Druhá) Třetí
Proč?
Alej byla nejlepší

3) Která „hra" se ti nejvíce líbila a proč? / Co z hodin se ti nejvíce líbilo a proč?
Alej

4) Naučil ses během hodin něco nového? Co?
(Ano) Ne
Co?

5) Myslíš si, že něco z těchto hodin v budoucnu použiješ? Co?
(Ano) Ne
Co?
Ano určitě mohlo by se to používat častěji a nejen v hodinách Aj, například při hodině Čj

6) Další poznámky či připomínky:
Bylo to určitě oživení, mohla by to přijet častěji

Dotazník

1) Byly pro tebe hodiny s použitím dramatických technik zábavné?
   (Ano) Ne

2) Která ze tří hodin tě zaujala nejvíc a proč?
   První (Druhá) Třetí
   Proč?

3) Která „hra" se ti nejvíce líbila a proč? / Co z hodin se ti nejvíce líbilo a proč?
   ALEJ A DABING

4) Naučil ses během hodin něco nového? Co?
   (Ano) Ne
   Co?
   NOVÉ FRÁZE + LÉPE SE VYJADŘOVAT

5) Myslíš si, že něco z těchto hodin v budoucnu použiješ? Co?
   (Ano) Ne
   Co?
   JAK SE SLUŠNĚ NA NĚCO ZEPTAT

6) Další poznámky či připomínky:
   PODOBNÉ HODINY BYCH RÁD ČASTĚJI A I V JINÝCH PŘEDMĚTECH.