



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Využití metody TPR (Total Physical Response) ve výuce angličtiny na základní škole

The use of the TPR method in English language teaching at the elementary school level

Vypracovala: Bc. Jana Břicháčková
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, Ma, Ph.D.

České Budějovice 2016

PROHLÁŠENÍ

*Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma **Využití metody TPR (Total Physical Response)** ve výuce angličtiny na základní škole jsem vypracoval/a 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, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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

.....

Jana Břicháčková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí diplomové práce doc.PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odbornou pomoc, náměty, inspiraci, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla v době, kdy jsem dané téma zpracovávala.

Dále bych ráda poděkovala všem, kteří mi s prací pomáhali, nebo se nějak podíleli na výzkumném šetření v terénu.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá využitím metody TPR (Total Physical Response), která je založena na tom, že žák vůbec nemluví a pouze reaguje na verbální pokyny učitele neverbálně – např. pohybem, kreslením, vybarvováním. Tato metoda je založená na podobnosti s procesem, jak si dítě osvojuje svůj mateřský jazyk.

Práce je rozdělena na část teoretickou obsahující teoretická východiska dané metody a srovnání právě s procesem osvojení mateřského jazyka a část praktickou, která obsahuje výzkumné šetření o povědomosti a využití metody TPR na konkrétní základní škole, a obecnou typologie TPR aktivit, konkrétní příklady a analýzu jednotlivých typů aktivit.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the use of the TPR method (Total Physical Response) where the principle is a student who does not speak, only reacts nonverbally to verbal instructions given by a teacher e.g. by moving, drawing, colouring. This method is based on a similarity with learning the mother tongue.

The work is divided into a theoretical part consisting of the theoretical background of the given method and the comparison with the process of learning the mother tongue, and a practical part which contains a research survey about the knowledge of using the TPR method at a particular primary school, it also contains general typology of TPR activities and specific examples and an analysis to each type of an activity.

OBSAH

1. ÚVOD	6
2. TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1 Proces učení se/osvojování jazyka	8
2.1.1 Biologická determinace jazyka	9
2.1.2 Věk jako důležitý faktor v procesu učení se cizímu jazyku.....	11
2.1.3 Preprimární výuka cizího jazyka	12
2.2 Tradiční a alternativní metody výuky cizích jazyků.....	12
2.2.1 Tradiční metody výuky cizích jazyků.....	12
2.2.2 Alternativní metody výuky cizích jazyků.....	14
2.3 Metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response)	16
2.3.1 Obecné vymezení TPR.....	16
2.3.2 Popis metody TPR, její význam a fungování	18
2.3.3 Role učitele v rámci TPR	22
2.3.4 Využití metody TPR v praxi a učební materiály	24
3. PRAKTICKÁ ČÁST	27
3.1 Výzkumné šetření	27
3.1.1 Cíl výzkumu	28
3.1.2 Výzkumné otázky	29
3.1.3 Hypotézy	29
3.1.4 Metody výzkumu.....	30
3.1.5 Informovaný souhlas	33
3.1.6 Otázky kladené respondentům.....	33
3.2 Výsledky výzkumného šetření.....	34
3.2.1 Ověřování hypotézy H1.....	35
3.2.2 Ověřování hypotézy H2.....	36
3.2.3 Ověřování hypotézy H3.....	37
3.2.4 Ověřování hypotézy H4.....	40
3.3 Srovnání praxe vs. teorie.....	43
3.4 Charakteristika doporučené základní školy	44
3.4.1 Struktura školy	44
3.4.2 Současná strategie školy.....	45
3.4.3 Výuka cizích jazyků na Základní škole Marjánka	45
3.5 Typologie TPR aktivit	47
3.5.1 Listen and do	48
3.5.2 Listen and make.....	50

3.6. Analýza TPR aktivit ve vybraných učebnicích	52
3.6.1 Happy House	52
3.6.2 Project.....	56
3.7 Komparace analyzovaných učebnic	59
3.8 Další TPR aktivity a jejich typologie.....	61
4. ZÁVĚR.....	73
5. SUMMARY	78
6. PŘÍLOHY	80
7. BIBLIOGRAFIE.....	82

1. ÚVOD

Na vyučování jazyků se v dnešní době klade velký důraz zejména proto, že cizí jazyky jsou nezbytné zejména z hlediska budoucího uplatnění v praxi. V posledních letech se i v rámci České republiky začínají rozmáhat alternativní metody výuky cizích jazyků. Týká se to však spíše jazykových škol, na státních základních školách bývají alternativní metody bohužel často opomíjené.

Já osobně vyučuji anglický jazyk na základní škole a ve výuce ráda zkouším nejrůznější metody. Proto jsem si pro diplomovou práci vybrala téma týkající se metody Total Physical Response (TPR), jelikož mě tato metoda velmi zaujala, chtěla jsem se o ní dozvědět co nejvíce a následně ji vyzkoušet ve své praxi.

Metoda Total Physical Response (TPR) totiž představuje pro žáky nejen přirozenou formu učení se cizímu jazyku, ale také možnost, jak s ostatními sdílet své zážitky a názory, možnost se spolužáky komunikovat a zažívat atmosféru nevšedního vyučování. Tato práce se proto snaží zjistit, jak se učitelé anglického jazyka na základních školách staví k využívání alternativních metod, jestli znají konkrétně metodu TPR, jakým způsobem ji v rámci svých hodin využívají, a případně v čem spatřují její výhody a nevýhody. Dalším cílem této práce je pak představit metodu TPR v praxi.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – části teoretické a části praktické. Teoretická část práce přibližuje proces učení se jazyku a proces osvojování druhého jazyka. V krátkosti nastiňuje roli věku, v němž se jedinec cizímu jazyku učí a popisuje tradiční a alternativní metody výuky cizího jazyka. Stěžejní místo v této části samozřejmě zabírá popis metody Total Physical Response a nastínění aktivit, které se v jejím rámci využívají.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, jaký je celkový přístup pedagogů k výuce, jaké metody ve svých hodinách nejčastěji používají, zda znají metodu Total Physical Response, a do jaké míry a jak často tuto metodu využívají, a to jak na prvním, tak na druhém stupni doporučené základní školy. Dílčím cílem práce je určit, zda je využití metody TPR limitováno pouze na prvním stupeň doporučené ZŠ, nebo zda je využívána i se staršími žáky. Dále je proveden výzkum učebnic anglického

jazyka, které učitelé na dané škole skutečně používají, a je zjišťováno, zda se v nich TPR aktivity vyskytují.

Jelikož se TPR aktivity dělí na několik typů podle svého charakteru, ale dostupná odborná literatura či metodické příručky se jimi dosud systematicky nezabývaly, je hlavním cílem této práce vytvořit obecnou typologii a popsat TPR aktivity, které byly sebrány z různých zdrojů (metodické příručky a osobní zkušenosti vyučujících), především z učebnic Happy House (učebnice pro 1. stupeň ZŠ) a Project (učebnice pro 2. stupeň ZŠ), jež jsou používány na základní škole, kde vyučují.

2. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce přibližuje proces osvojování si mateřského jazyka a proces učení se jazyku cizímu. V krátkosti nastiňuje roli věku, v němž se jedinec cizímu jazyku učí a popisuje tradiční a alternativní metody výuky cizího jazyka. Stěžejní místo v této části samozřejmě zabírá popis metody Total Physical Response a nastínění aktivit, které se v jejím rámci využívají.

2.1 Proces učení se/osvojování jazyka

V kontextu této práce je důležité rozlišovat dvě terminologická spojení: osvojování si prvního jazyka a osvojování si jazyka cizího. Prvním jazykem je zde myšlen jazyk mateřský, ten si člověk osvojuje spontánně, od časného věku, prostřednictvím komunikace s rodiči, později vrstevníky a učiteli. Cizí jazyk pak označuje jakýkoli nemateřský jazyk, který si jedinec osvojuje ke svému mateřskému jazyku (Najvar, 2010, str. 10-11).

V případě mateřského jazyka se nejčastěji hovoří o osvojování, pro cizí jazyk se užívá pojem učení se/výuka jazyka. Osobně se domnívám, že model osvojování je aplikovatelný i u cizího jazyka, jak můžeme vidět u metody TPR. Mohou jej tedy využít školy, které se pro své žáky snaží vytvořit přirozené prostředí a využívají alternativních výukových metod anglického jazyka.

Na rozdíl těchto dvou procesů (osvojování – učení se) upozorňuje ve své práci například americký lingvista Stephen D. Krashen (1981). V případě mateřského jazyka používá termín osvojování, v případě cizího jazyka pak termín učení se. Osvojování jazyka (Language acquisition) je dle jeho názoru podvědomý proces, jehož si člověk není vědom. Oproti tomu učení se jazyku (Language learning) je proces odehrávající se na vědomé úrovni (Krashen, 1981, str. 1-2).

Krashen tvrdí, že osvojováním jedinec získá znalosti cizího jazyka mnohem lépe než prostřednictvím pouhého učení. Je to proto, že žák danou dovednost postupně získává a nemusí se jí učit. Naučená pravidla jsou totiž mnohem méně přínosná než vlastní zkušenost (Krashen, 1989, str. 8).

V této souvislosti se Krashen zabývá otázkou, jakým způsobem znalost získáváme. Ve své práci pak uvádí, že znalosti nových pravidel získáváme pochopením srozumitelného jazykového vkladu, který tato nová pravidla obsahuje (comprehensible input theory). Jestliže například učitel vede hodinu v cílovém jazyce, prezentuje jazyk v kontextu, používá autentické materiály, nabízí tak studentovi potřebný jazykový vklad, na jehož základě si osvojuje jazyk přirozenou cestou. Tento způsob výuky (tedy teorie smysluplné výuky) je mnohem účinnější než využití záměrné gramatické posloupnosti v rámci učebních hodin (Krashen, 1989, strana 10).

První období dítěte při osvojování si mateřského jazyka, tedy období předcházející jeho mluvení, nazývá Krashen tichým obdobím. V průběhu tohoto období si děti prohlubují znalosti rodného jazyka, aniž by musely jazyk aktivně používat. „Právě toto nám vysvětluje, proč se někteří lidé znepokojují, mají-li mluvit novou řečí v situaci, kdy si ještě dostatečně neupevnili své schopnosti srozumitelnou výukou“ (Krashen, 1989, strana 9).

Krashen se dále domnívá, že kvalitní vyučování poskytující studentům srozumitelný vklad (comprehensible input), pro ně může být přínosnější, než pobyt v cizí zemi, kde by se setkali pouze s nesrozumitelným vkladem (incomprehensible input) či hlukem dané řeči (to ovšem platí pouze pro začátečníky, jelikož pokročilejší studenti jsou schopni srozumitelný vklad v cizí zemi získat). Metody, které zdůrazňují srozumitelný vstup, byly dle Krashena ve srovnání s tradičními metodami gramatického drilu vyhodnoceny jako mimořádně účinné (Krashen, 1989, strana 12).

Během výuky by se na studenty neměla klást velká zátěž. Učitelův srozumitelný vklad (comprehensible input) je v hodině nejdůležitějším prvkem. Výuka musí být pro žáky srozumitelná a musí je zajímat. Chyby žáků by neměl učitel opravovat. Žáci nemusí hned od začátku výuky hovořit cizím jazykem, měli by mít možnost odpovědi ano nebo ne, případně pouhé tělesné reakce (Krashen, 1989, strana 14).

2.1.1 Biologická determinace jazyka

Existuje řada teorií, které se snaží objasnit proces, jímž si děti osvojují mateřský jazyk. Uvažují, co je příčinou toho, že je dítě schopno naučit se rychle mateřský jazyk a hledají paralely s osvojováním jazyka cizího. Některé teorie razí názor, že osvojování

jazyka probíhá na základě dispozic vrozených, jiné teorie předpokládají, že dominantní jsou v tomto směru vlastnosti získané (naučené).

Jedním z autorů zastávajících názor o vrozené povaze jazyka je Naom Chomsky (in Pokorný, 2010). Dle jeho názoru jsou vrozené dispozice pro osvojení jazyka vysvětlením toho, že děti se učí gramatiku svého jazyka tak rychle. Pro tuto vrozenou jazykovou schopnost užívá Chomsky pojmu univerzální gramatika (Pokorný, 2010, str. 105).

Stále častější jsou však i hlasy, které tvrdí, že univerzální gramatika nemusí být nutně přístupná pro učení se cizího jazyka. Například Hanušová a Najvar (2006) předpokládají, že pro učení se cizímu jazyku není třeba biologických předpokladů, jelikož cizí jazyk se jedinec učí jako jakousi alternativu k již existujícímu jazykovému systému – tj. mateřskému jazyku (Hanušová, Najvar, 2006, str. 77-82).

Zde je vhodné blíže popsat způsob osvojování mateřského jazyka dětmi. Podle Terpitkové (2012) se u dětí schopnost porozumět slyšenému vyvíjí dříve než schopnost mluvit. Po narození dítě nemluví. Tato schopnost se u něj vyvíjí postupně. Zpočátku dítě pozoruje okolí a na základě mimiky, pohybů a tónu hlasu svých blízkých rozeznává jejich emoce a přijímá příkazy, na něž reaguje motorickou aktivitou („Pohlad kočičku“). Ke slovní odezvě ze strany dítěte nejprve nedochází, ale vytváří se u něj slovní zásoba, kterou použije, když vysloví svá první slova.

Terpitková (2012) dále uvádí, že dítě od narození vnímá zvuky, rozlišuje jejich význam a reaguje na ně (přinese nějaký předmět). Tak se do jeho podvědomí dostává určitá jazyková mapa. Toto období je obdobím neverbální komunikace, po němž přichází období verbalizování. Dítě vysloví nejprve slabiku, potom celé slovo, nakonec i větu. Na počátku je jen posluchačem, který přirozeným způsobem poznává, jak funguje jazyk. Jakmile se mateřský jazyk tímto přirozeným způsobem naučí, nikdy už ho nezapomene.

Dle Terpitkové (2012) z tohoto faktu vychází i metoda TPR. Staví na předpokladu, že každý, kdo se chce naučit cizímu jazyku, musí být nejprve vystaven dostatečnému množství jazykového materiálu. Žák se tak připravuje na to, až začne

mluvit a mluvit začíná, jakmile se cítí být připravený. Stejně jako rodič nenutí dítě mluvit, tak ani učitel nenutí dítě k tomu, aby začalo hovořit.

Učitel v rámci metody TPR nenutí dítě k ničemu. Trpělivě čeká, až se ono samo na danou činnost ucítí být připraveno. Důležitým aspektem metody TPR je také eliminace stresu (učitel se snaží odstranit strach z neúspěchu a případných chyb). Učitel by se žákům měl stát při využívání metody TPR jakoby rodičem. Měl by trpělivě čekat, až dítě samo začne hovořit, neopravovat jeho chyby a pozitivně ho motivovat k dalšímu mluvení. Stejně jako rodič s rostoucím věkem dítěte zvyšuje své požadavky, i učitel musí vystihnout moment, kdy začne žáka opravovat a taktně upozorňovat na konkrétní chyby. Úlohou učitele je používat v rámci výuky gesta, mimiku, obrázky nebo konkrétní předměty. Celá hodina musí žáka bavit (Terpitková, 2012, str. 6-9). Blíže bude metoda TPR popsána níže v této práci.

2.1.2 Věk jako důležitý faktor v procesu učení se cizímu jazyku

Obecně mezi vědci převládá názor, že děti se učí jazyky poměrně rychle a bez velké námahy, což je také důvod, proč začínat s výukou jazyků co nejdříve. Mezi zastánce časného učení se cizímu jazyku patří například S. D. Krashen (1981), který se domnívá, že způsob osvojování mateřského jazyka by měl být do velké míry přenesen do procesu formální výuky jazyka.

Nesouhlas s příliš časnou výukou cizích jazyků vyjadřují naproti tomu Benedetti a Freppon (2006). Dle jejich názoru nemůže mít raná výuka zásadní význam pro komunikativní kompetence. Naopak, tvrdí, že dospívající a dospělí jsou oproti dětem vyzrálejší v oblasti kognitivní. To znamená, že jsou schopni lépe se zamyslet nad svým učením, mají podstatně lépe rozvinuté dovednosti v mateřském jazyce a jsou schopnější v porovnávání struktur mateřského a cizího jazyka (Benedetti a Freppon, 2006, str. 29-42).

Stejně tak Spolsky (1989) tvrdí, že formální učení se druhému jazyku vyžaduje rozvinuté abstraktní a analytické dovednosti, které se u dětí rozvíjí až okolo dvanáctého roku života. Dle jeho názoru je tedy při učení se cizímu jazyku vyšší věk výhodou (Spolsky, 1989, str. 15).

2.1.3 Preprimární výuka cizího jazyka

I přes výše zmíněné názory, že vyšší věk může být pro učení se jazyka vhodnější, je faktor velmi raného věku obecně přijímán jako jeden z klíčů úspěchu. Kromě raného věku však záleží i na podmínkách, za nichž se výuka vede (výuka musí respektovat vývojová specifika dětí této věkové kategorie), na vnitřních předpokladech jedince (nadání) a na vnitřní i vnější motivaci daného dítěte, kterou do velké míry ovlivňuje učitel (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dítě by nemělo být motivováno konkrétně k jazyku, má se motivovat k aktivitám, které jsou s cizím jazykem spojeny. Obecně je schopnost dítěte naučit se cizí jazyk ovlivněna rovněž sociálními a lingvistickými, stejně jako edukačními podmínkami. Mezi edukační podmínky můžeme zařadit kvalifikovaného učitele nebo způsob, jakým jsou hodiny cizího jazyka koncipovány. Záleží rovněž na časové dotaci výuky a na frekvenci práce s jazykem (zda se jedná o každodenní krátké lekce, nebo jestli se výuka realizuje jednou týdně v delším bloku). Poměrně důležitým faktorem je i přístup rodičů dětí k výuce a jazyková a komunikační základna v rodině. Neopominutelným faktorem je samozřejmě zájem, chvála a podpora rodičů, což do velké míry ovlivňuje motivaci dítěte (Lojová, 2005, str. 94).

2.2 Tradiční a alternativní metody výuky cizích jazyků

Úvodem této kapitoly je třeba poznamenat, že na tradiční metody obecně by nemělo být nahlíženo jako na metody zastaralé. Slovo tradiční zde uvozuje metodu ověřenou praxí, metodu pevně zakotvenou v činnosti škol. Na základě negací a kritiky tradičních metod pak vznikly metody novější, které jsou zde označovány jako metody alternativní.

2.2.1 Tradiční metody výuky cizích jazyků

Mezi tradičními metodami výuky cizích jazyků stojí na prvním místě *metody nepřímé*. Do této kategorie spadá například Gramaticko-překladová metoda, jež je označována za „první soustavný metodický systém vyučování cizím jazykům“ (Hendrich, 1988, strana 257). Student by měl prostřednictvím této metody získat bravurní znalost gramatického aparátu, aby byl schopen číst cizojazyčné knihy v originále a vytvářet gramaticky bezchybné texty. Poslech a mluvení jsou v rámci této metody považovány na nedůležité kompetence, z toho důvodu se nijak nerozvíjí.

Využívána je zde zejména dedukce a syntéza. Student se nejprve naučí nazpaměť jednotlivá gramatická pravidla, která později aplikuje v překládání vět. Překládané věty však bývají vyjmuty z kontextu nebo uměle zkonstruované, pro budoucí praktické využití tedy téměř nepoužitelné (Richards a Rodgers, 2001, str. 36-50).

Stern (1983) dále poukazuje na fakt, že celý výukový proces se opírá o mateřský jazyk. Cílový jazyk tak není plně používán, a to ani ze strany učitele. Na učitele jsou tak kladeny poměrně nízké nároky, je totiž veden pouze textovým skriptem. Zato nároky na studenta jsou poměrně vysoké, musí být motivovaný, koncentrovaný a zapálený do učení. Během výuky je student v pasivní pozici a slovní zásoba, kterou používá, je v reálném životě často nevyužitelná. Vyučování samotné pak bývá stereotypní a nepříliš motivující (Stern, 1983, str. 485).

Jako negativní reakce na Gramaticko-překládovou metodu vznikla *metoda přímá*. Ta byla ve svých počátcích na jedné straně ovlivněna psychologii, na straně druhé pak pragmatismem, který zastával názor, že škola má v první řadě předávat praktické dovednosti a návyky důležité pro život. Přímá metoda učí jazyku intuitivně, z vyučovacího procesu vylučuje mateřský jazyk a výslovnost se učí systematicky na fonetické bázi. Gramatika se neučí, a pokud ano, tak pouze induktivně (bez výkladu). Poslech a komunikační dovednosti mají v rámci této metody přednost před čtením a psaním, základem vyučování je tedy dialog. Tato metoda obohatila vyučování cizích jazyků o řadu nových prvků, nicméně Hendrich (1988) zmiňuje, že od samého počátku pracovala s mylným východiskem. Osvojování cizího jazyka totiž není totožný proces jako osvojování jazyka mateřského. Z důvodu nadužívání rodilých mluvčích v průběhu výuky, absenci překládání a neodkrývání rozdílů mezi cizím a mateřským jazykem, bylo častým jevem spíše zpomalování učení (Hendrich, 1988, str. 12).

Během druhé světové války se jako odnož přímé metody zrodila metoda audiolingvální. Vznikla z potřeby velkého množství pracovníků schopných dohovorit se různými jazyky. Opírá se o teorii strukturální lingvistiky a behaviorismus. Student se nejprve učí hovoru a poslechu, až poté psaní a čtení. Začíná napodobováním rodilých mluvčích, opakováním, cvičením, pilováním, přičemž modelové struktury nacvičuje tak

dlouho, dokud si nevytváří návyk a nepoužívá je automaticky. Technikou učení je zde zejména drilování (Hanušová, 2004, str. 2).

V souvislosti s tradičními metodami je třeba zmínit i *metody eklektické*. Za všechny jmenujme například metodu zprostředkovací. Tato metoda propojila indukci a dedukci, neodmítá ani překlad ani užívání mateřského jazyka. Spojila v sobě metodu syntetickou (gramaticko-překládovou) a metodu analytickou (přímou). Z přímé metody přebrala psychologický postup a zdůrazňuje učení se jazyku v podobě, kterou používají vzdělaní mluvčí. Na jedné straně usiluje o správnou výslovnost a mluvu, na druhé straně neopomíjí moderní texty a literaturu jakožto prostředek prohlubování slovní zásoby a upevňování gramatických struktur (Hendrich, 1988, str. 267).

V 70. letech minulého století se začal prosazovat *komunikativní přístup*, jehož cílem je vytvoření komunikativních kompetencí studenta. Jazyku zde není rozuměno pouze ve smyslu jednotlivých struktur (slovní zásoba, gramatika, apod.), ale také ve smyslu funkcí, jež vykonává (dorozumívací funkce). Komunikativní přístup vychází z přímé metody, to znamená, že vylučuje používání mateřského jazyka a prosazuje užívání autentických učebních materiálů. Prosazuje navíc vyrovnané zastoupení všech oblastí jazyka – čtení, psaní, poslech, mluvení. Nevyzdvihuje tedy jen plynou mluvu, ale i přesné vyjadřování (Hanušová, 2004, str. 2).

2.2.2 Alternativní metody výuky cizích jazyků

Stejně jako v případě tradičních metod, bude zde uvedeno několik příkladů alternativních metod cizojazyčného vyučování. Na prvním místě je možno jmenovat *Sugestopedii* – jednu z nejznámějších alternativních výukových metod. Tato metoda vychází ze sugestologie (věda zabývající se studiem nevědomých a neracionálních vlivů, na něž lidé neustále reagují). Sugestopedie se snaží tyto vlivy využít a přeorientovat je ve směru optimalizace učení (Richards a Rodgers, 2001, str. 100-108). Zakladatelem této metody je Georgi Lozanov. Ten předpokládá, že student se v průběhu hodiny neučí jen od učitele, ale i od druhých studentů a od okolního prostředí. V učebně jsou květiny, obrazy, nástěnná výzdoba a hračky, výukový proces je doplněn hudbou, jejímž cílem je uvolnit studenta a odblokovat jeho případný strach, který může pramenit z minulých neúspěšných pokusů naučit se cizímu jazyku (Choděra a kol., 2000, str. 65).

Na podobném principu pak funguje i přijímání nové identity – student si může zvolit cizojazyčné jméno, což přispěje k osvojení si lepší výslovnosti. Lozanov užívá pojem infantilizace výukového procesu a domnívá se, že vztah mezi lektorem a studentem má fungovat jako vztah mezi rodičem a dítětem. Lektor se stává autoritou a je známo, že lidé si nejlépe pamatují informace přicházející z autoritativních zdrojů (Richards a Rodgers, 2001, str. 100-108).

Další z alternativních metod je *Community Language Learning* (CLL). I tato metoda vychází ze zásad pedagogiky a psychologie, což znamená, že zohledňuje komplexnost studentovy osobnosti a emoční faktory. Zakladatelem CLL je Charles A. Curran, profesor psychologie s Lyola University Chicago. Metoda pracuje se dvěma druhy interakce – s interakcí mezi studentem a lektorem a interakcí mezi studenty. Osobnost lektora je v rámci tohoto přístupu nejdůležitějším prvkem. I proto jsou na lektora kladeny vysoké nároky (odborná kvalifikace, znalost psychologie člověka, schopnost vyučovat bez opory učebnic). Osnovy v případě této metody neexistují, témata jsou určována studenty na základě jejich zájmů a preferencí (Choděra a kol., 2000, str. 71).

Odlišný pohled na výuku cizího jazyka pak nabízí metoda *Silent Way*. Ta se zasazuje o to, aby bylo vyučování uzpůsobeno tak, že se žáci budou učit spíše objevováním a tvořením, než pamatováním a učením se látky zpaměti. Žák je podporován, aby hovořil v cílovém jazyce co nejvíce, učitel má naproti tomu spíše mlčet. Lektor žáky neopravuje ani látku nevysvětluje a žáci jsou tak nuceni vyvozovat vlastní závěry a formulovat si svá pravidla (pokud je potřebují). Jelikož učitel žáky neopravuje, jsou nuceni k tomu, aby se opravovali sami nebo se spolužáky navzájem. Chyby jsou v tomto přístupu považovány za součást učebního procesu a za důležitou učební pomůcku. V hodině se často objevují činnosti, kde hrají hlavní roli studenti a které od studentů vyžadují samostatnost a tvořivost (Choděra a kol., 2000, str. 78).

Ve výčtu alternativních metod výuky cizího jazyka je možné zmínit i *Task-Based Approach*. Tato metoda je založena na samostatnosti žáků, kteří pracují ve skupině na společném úkolu. Od lektora mají k dispozici slovníky a další materiál. Na lektora se mohou kdykoliv obrátit, ale jinak pracují samostatně. Výsledkem této spolupráce je prezentace, dle jejíž úrovně lektor posuzuje, co je třeba dále procvičovat.

Metoda je velmi podobná projektovému vyučování (práce na úkolu, samostatnost žáka, zapojení mezipředmětových vztahů). Důležité je, aby studenti během práce na úkolu zjistili, co budou potřebovat ke splnění úkolu po stránce jazykové a samostatně vyhledali relevantní informace (Richards a Rodgers, 2001, str. 223 -227).

Jak bylo naznačeno již výše, uvedený výčet výukových metod cizích jazyků není vyčerpávající. S novými trendy v didaktice cizích jazyků přišla i řada nových metod, které více či méně zohledňují nové vyučovací trendy a impulzy. Jedná se zejména o rozšiřování simulací (například didaktické hry typu hraní rolí), posilování prvků problémového vyučování a kreativity, rozmach skupinových forem práce na bázi kooperace nebo rozšiřování inovativních, alternativních a komplementárních metod. Stále častější je také činnostně orientované vyučování. Učení se orientuje především na osobnost žáka, podporuje jeho tvořivost. Jako podpůrné prostředky výuky se rovněž masivně využívají počítače a internet.

Výše zmíněné faktory do velké míry ovlivňuje osobnost učitele. Moderní teorie se přiklání k názoru, že učiteli by mělo jít o to, aby žák rozvíjel své vědomosti z jazyka (ne aby rozvíjel své vědomosti o jazyce). Dalším z inovativních trendů (který je mimo jiné zakotven i ve vzdělávacím kurikulu a v rámcovém vzdělávacím programu) je posouvání začátku školní výuky cizích jazyků do nižších ročníků. Výuka se stále více propojuje i s hudební, pohybovou, dramatickou a výtvarnou výchovou (Šašková-Pierce, 1995, 165-168).

2.3 Metoda úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response)

Následující kapitola se zabývá již výše zmíněnou metodou vyučování cizímu jazyku, a to Metodou úplné fyzické odpovědi (Total Physical Response, zkráceně TPR). V této části textu je popsán vývoj této metody i osoba jejího zakladatele, funkce metody a její význam při výuce cizích jazyků.

2.3.1 Obecné vymezení TPR

Total Physical Response je metoda rozvíjená a propagovaná americkým psychologem Jamesem Asherem. Už její název vyjadřuje učení prostřednictvím pohybových reakcí. Podstatou této metody je učení se cizímu jazyku skrze příkazy, jež zadává učitel.

Asher (2001, kap. 2, str. 3) tvrdí, že dítě, které si osvojuje svůj mateřský jazyk, nikdy nemluví dříve, než svému jazyku porozumí. Právě porozumění je dle jeho názoru nezbytnou podmínkou toho, aby se projevila schopnost mluvit. Jakmile se jazyk učí prostřednictvím příkazů, je porozumění ještě vyšší a v momentě, kdy dítě pojme dostatečné množství jazykového materiálu, projeví se schopnost mluvit samovolně.

Obecně je možné rozlišit dvě základní pojetí metody TPR (Garcia, 2001, str. 17):

1. Pojetí založené na principu osvojování si jazyka přirozenou cestou (dítě se učí skrze příkazy, na něž odpovídá pouze tělesnými pohyby);
2. Pojetí vyzdvihující důležitost pravé mozkové hemisféry v procesu TPR (každá z mozkových hemisfér má svůj vliv na lidské myšlení. Levá hemisféra je spojována s ústním projevem člověka, považuje se za odmítavou, zejména co se týče spolupráce a nových nápadů. Pravá hemisféra naopak řídí komunikaci pohybovou, podporuje spolupráci a chápavost. Toto pojetí staví na faktu, že díky fyzickým pohybům může být zabráněno zasahování levé mozkové hemisféry do činnosti jedince a výuka cizího jazyka se tak stává dostupnější a méně stresující).

Zakladatelem metody Total Physical Response je James Asher, který vyvinul TPR v polovině šedesátých let dvacátého století. Výzkumy v oblasti psychologie prováděl Asher zejména proto, že sám nebyl příliš úspěšný při studiu cizích jazyků. Snažil se přijít na to, jak mohou pohyby lidského těla napomáhat procesu učení se cizímu jazyku. K výzkumu si přizval Shirou Kunihiru z Japonska, kterému nařídil, aby řekl slovo v japonštině a předvedl ho. On sám pak slovo i pohyb opakoval. Přestože slova byla postupem času stále složitější, Asher si začal cizí jazyk velmi rychle osvojovat (a to nejen slova, ale i celé fráze). Kromě toho, naučená slovní spojení se v paměti uchovávala dlouhodobě. Asher zjistil, že tato jazykově-pohybová strategie je funkční v případě dětí i v případě dospělých.

Jak svůj přístup shrnuje přímo Asher: „Domnívám se, že lidský mozek je biologicky propojen s nervovým systémem a je naprogramován tak, aby se naučil jazyku v určitém pořadí a v určitém souladu. Poslech tak předchází mluvení, přičemž řeč musí být synchronizována s tělesným pohybem“ (Asher 1977, str. 4).

2.3.2 Popis metody TPR, její význam a fungování

Jak bylo řečeno již výše, metoda TPR využívá při výuce cizího jazyka příkazů. Zpočátku příkazy zadává učitel, sám je předvádí a žáci je po něm opakují. V prvních hodinách žáci nemluví, výuka staví jen na poslechu. Záměrem je synchronizovat poslech příkazů s motorickým chováním žáků. Jakmile dosáhnou žáci určitého stupně ovládnání daného jazyka, nastává fáze nazývaná role reversal. V této chvíli si žáci mění roli s učitelem, a sami zadávají učiteli (nebo ostatním studentům) různé příkazy (Garcia, 2001, kap. 1, str. 1-2).

V principu není žák nucen mluvit, pokud na to sám není ještě připraven. Právě to je klíčovou vlastností metody TPR. Metoda TPR je tolik úspěšná proto, že učí cizímu jazyku nenásilnou formou. Není tak určena pouze dětem, vhodná je i pro dospělé, kteří s učením začínají, nebo jen touží oživit své dávné znalosti.

Nenásilnou formu učení cizího jazyka vyzdvihuje také Ellis (1997, str. 91-93). Dítě, které se učí jazyku v přirozeném prostředí (můžeme vztáhnout i na metodu TPR, pokud je hodina vedena rodilým mluvčím), prochází obdobím zvaným silent period (kdy naslouchá, nesnaží se mluvit). Někteří žáci mluví sami se sebou a odmítají hovořit s učitelem a spolužáky. Dříve nebo později však začne student používat fráze a ustálená spojení („Jak se máš?“) a nenásilnou formou se tak naučí základy cizího jazyka (primární slovní zásobu a gramatiku).

Jelikož jsou příkazy doprovázeny pohybem těla, rozezná student velmi rychle význam příkazu. S využitím metody TPR navíc studenti rozpoznávají i základní složky nových vět, rozumí větám, které nikdy předtím neslyšeli a uchovávají je v paměti. To vše probíhá bez jakékoli námahy a stresu (Asher, 2001, kap. 10, str. 21).

Na skutečnost, že absence stresu je velmi důležitou podmínkou úspěšného studia jazyků, upozorňují ve své práci i Richards a Rodgers (2001). To demonstrují na faktu, že rodný jazyk se dítě učí v prostředí bez stresu, zatímco dospělí se cizímu jazyku často učí ve stresujícím prostředí plném obav. Právě metoda TPR může být dle jejich názoru klíčem k úspěchu při výuce cizího jazyka u dospělých lidí, jelikož se zaměřuje na výklad prostřednictvím pohybu spíše než na jazykové formy studované v abstraktní rovině (Richards a Rodgers, str. 75).

V souvislosti s učením dospělých se Asher (2001, kap. 10, str. 15-18) snažil také potvrdit nebo vyvrátit teorii, dle níž se dítě naučí cizímu jazyku lépe a rychleji než dospělý jedinec. Asher zde vycházel zejména z pozorování rodin imigrantů. Děti z těchto rodin se novému jazyku učily velmi rychle, zatímco rodiče s výukou jazyka velmi bojovali a ani po několika letech v nové zemi nebyli schopni plynulé řeči.

Výsledky Asherova výzkumu byly poměrně překvapivé. V situaci, kdy dospělí dostali stejnou příležitost učit se cizímu jazyku, jako měly děti – tedy příležitost učit se cizí jazyk prostřednictvím fyzického pohybu – se dětem nejenom vyrovnali, ale dokonce je v rychlosti učení a nabytých znalostech překonali.

Aby bylo možné vysvětlit fungování metody TPR, je třeba začít krátkým popisem psychických a fyzických procesů probíhajících v dětském věku. Novorozené dítě není schopno mluvit, tato schopnost se zpravidla vyvíjí až ve třetím roce jeho života. Do tohoto věku dítě pouze naslouchá mluvě rodičů a dle tónu hlasů je schopno rozeznat jejich náladu. Než dítě vyřkne první slova, je vystaveno stovkám pokynů („Usměj se na maminku!“; „Podívej se na tatínka!“), přičemž na dítě se nenaléhá, aby mluvil. Dostačující je jeho tělesná odezva nebo (v pozdějším vývojovém stádiu) odpověď „ano“ či „ne“.

Psychologové předpokládají, že dítě brzy rozumí tomu, co říkají dospělí. Vytváří si svou kognitivní mapu a přirozenou cestou poznává, jak mateřský jazyk funguje. Člověk svůj rodný jazyk nezapomíná a proto se Asher (2001, kap. 10, str. 18) domnívá, že každý, kdo se učí cizímu jazyku, musí nejdříve poznat, jak jazyk funguje. Rovněž musí být vystaven dostatečnému množství jazykových podnětů, pak může začít spontánně mluvit.

Tak jako rodiče nenutí své děti vykonávat náročné úkoly, tak ani učitel při vyučování nesmí nutit děti mluvit. Právě na principu, že učitel své žáky nikdy k ničemu nenutí, je založena celá metoda TPR. Zastánci této metody se domnívají, že učitel by měl počkat, až bude dítě samo na danou činnost připraveno. Každý jedinec, který je vystaven dostatečnému množství jazykových podnětů, neustále rozšiřuje svou slovní zásobu a je tak schopen porozumět i náročnějším úkolům. Spolu s rozšiřováním slovní

zásoby se dítě připravuje k mluvení. Právě tato připravenost hraje rozhodující roli v procesu učení každého jedince. Ve chvíli, kdy je samo připraveno, začíná dítě mluvit.

První slova nebývají dokonalá, často jsou špatně vyslovována, rodiče se z nich však i tak radují. Stejným způsobem musí učitel podpořit žáka v počáteční etapě učení se cizímu jazyku. Žák dělá mnoho chyb, ale je již připraven mluvit. V krátké době mluví víc, zdokonaluje svou výslovnost a prohlubuje si slovní zásobu (příčemž postupně zdokonaluje i gramatiku). Doma se děti setkávají s velkým množstvím jazykových podnětů, ve škole jsou však o tyto podněty ochuzeny. Učitel využívající metodu TPR se tak během výuky cizího jazyka musí co nejvíce přiblížit domácímu prostředí. Třídou by měl mít vybavenou tak, aby nemusel používat rodného jazyka a aby mohl dítě instruovat pouze formou fyzických pokynů.

Asher dále tvrdí, že starším dětem a dospělým zprostředkuje metoda TPR mnohem rychlejší znalost cizího jazyka, než kterou můžeme pozorovat u dětí učících se svůj rodný jazyk. Je to proto, že novorozenci nemají vytvořenou kognitivní mapu, jsou omezeni jen na dotek, úsměv a ukazování, učení jazyka jim proto trvá podstatně déle než dospělým. Dospělí a starší děti mají naproti tomu vytvořeny složité řetězce chování, na jejichž základě se mohou učit i složitějším příkazům (Asher, 2001, kap. 10, str. 18).

V souvislosti s fungováním metody TPR je nutné zmínit i Asherovo dílo *Brainswitching* (Asher, 2001). Asher se zde zabývá schopností mozku zpracovávat přicházející informace a transformovat je na srozumitelné údaje. Hovoří o dvojí funkci mozku, jež je patrná například při hypnóze, terapiích či řešení praktických problémů, mezi něž patří i učení se cizímu jazyku. Ve svém díle tvrdí, že přepínání z jedné strany mozku na druhou je pro jedince při učení se cizímu jazyku velmi přínosné (Asher, 2001, předmluva).

Mozek se dělí na poloviny nazývané cerebrální hemisféry. Spodní část rýhy, která je odděluje, v sobě skrývá tzv. corpus callosum, svazek nervových vláken, který zajišťuje komunikační spojení mezi hemisférami. Mezi oběma polovinami mozku je podstatný funkční rozdíl. S rozdílnými funkcemi obou stran mozku je spojen pojem lateralita, jenž označuje přednostní užívání jedné části mozku (pravé nebo levé hemisféry) pro určité činnosti.

Každá část mozku ovládá jednu polovinu lidského těla. Pravá mozková hemisféra řídí levou polovinu těla, levá mozková hemisféra ovládá pravou polovinu těla. Obecně byla levá hemisféra považována za dominantnější polovinu, jelikož v pravé části se neobjevovaly mozkové poruchy. Zájem o pravou hemisféru se zvýšil až ve druhé polovině 20. století (Kulišťák, 2003, str. 554-557).

Asher (2001, předmluva) ve svém díle rovněž zastává teorii dvojí funkce mozku. Tvrdí, že levá hemisféra řídí ve většině případů řečové a jazykové funkce, logiku, uvažování a motorické činnosti, naproti tomu pravá hemisféra řídí prostorové vnímání, umělecké dovednosti a emoce, včetně výrazu obličeje. Zajímavé přitom je, že sluch, vizuální procesy a matematika, jsou obecně sdíleny oběma hemisférami mozku.

Podle Ashera existují i situace, kdy jedna mozková hemisféra není schopna sama zhodnotit situaci, a proto je nutné aktivovat druhou hemisféru. V případě, že napíšeme ústně podanou otázku na papír, aktivujeme i pravou mozkovou hemisféru. To dokazuje, že přestože je pravá hemisféra němá, je schopná číst a slyší.

Brainswitching definuje Asher jako „novou schopnost mozku účinněji komunikovat pomocí zpracování informací střídavě pravou a levou hemisférou mozku“ (Asher, 2001, str. 1). Jedná se tedy o dovednost, jejímž prostřednictvím může mozek efektivně zpracovat informace buď pravou, nebo levou mozkovou hemisférou. Termín Brainswitching má označovat přepínání mezi oběma stranami mozku, přičemž každá z nich může pracovat nezávisle na té druhé. Toto přepínání se uskutečňuje velmi rychle, člověk tak nemůže tento proces zaznamenat. Asherovu zjištění předcházela řada výzkumů. Například profesor Kalifornského technologického ústavu Roger Sperry dokázal, že mozkové hemisféry zpracovávají informace nezávisle na sobě. Každá strana mozku je citlivá na jiné smyslové receptory, z čehož plyne, že každá z těchto stran je schopna slyšet, chápat a vidět různé zprávy přicházející z vnější. Za svá zjištění získal Sperry Nobelovu cenu, jelikož jeho objev znamenal velký přínos pro výzkumy v oblasti behaviorální psychologie.

Fakt, že se při zpracování informací střídají obě části mozku, dokazuje Asher na příkladu, kdy se ptal cizince na směr cesty. Při odpovědi sledoval zejména jeho tělesné pohyby. Hlava i oči směřovaly k cíli a stejným směrem ukazoval rukou s nataženým

prstem. Zapořil tak pravou i levou mozkovou hemisféru (pravou tělesnými pohyby, levou mluveným popisem cesty). Cizinec mluvil a zároveň ukazoval směr, k čemuž bylo třeba mezi pravou a levou mozkovou hemisférou přepínat (brainswitching). Slovním projevem a doprovodnými gesty podal srozumitelný popis cesty. V případě, že by cizinci někdo bránil v tělesném pohybu, došlo by k zapojení jen levé mozkové hemisféry a odpověď by nebyla tak srozumitelná.

Asher souhlasí s teorií o dvojí funkci mozku a je proto přesvědčen, že je třeba přehodnotit dřívější výzkumy vzdělávací psychologie. Pokud je totiž hypotéza o dvojí funkci mozku správná, zapíná se jedinci během psaní, čtení, mluvení, gestikulování, kreslení, předvádění a zpívání pokaždé jiná mozková hemisféra. Psaní a mluvení jsou aktivity levé části mozku a vzdělávací psychologie se tak věnuje pouze levé hemisféře, což je dle Ashera velká chyba (Asher, 2001, kap. 1, str. 3).

2.3.3 Role učitele v rámci TPR

Učitel je jednou ze základních složek pedagogického procesu. V odborné literatuře existují desítky různých pohledů na pedagoga, pro příklad je možné uvést například popis Helusův (2009): „Učitel je odborně vybaveným, profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte“ (Helus, 2009, str. 261). Dle tohoto pojetí má být učitel žákovi oporou a rádcem, má napomáhat všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti (Helus, 2009). Jůva (2001) zase vidí v pedagogovi iniciátora a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu, jenž současně hodnotí dosahované výsledky žáků, koncipuje obsah výuky, rozhoduje o metodách, formách a prostředcích svého působení a provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu (Jůva, 2001, str. 15).

Učitel svou osobností do značné míry ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Pedagog svým žákům předává nové vědomosti, zároveň se však podílí i na formování jejich hodnot a mravních postojů a do jisté míry tak spoluutváří jejich osobnost. V psychologickém slova smyslu můžeme pod pojmem osobnost rozumět člověka se svými psychologickými, sociálními a biologickými aspekty. Je to ale zároveň každý člověk, každé individuum, které se od ostatních liší ve svých vlastnostech, zájmech či životním stylu (Čáp, Mareš, 2001, str. 57).

Na osobnost pedagoga se klade řada požadavků, které zůstávají neměnné již od dob Komenského. Vyzdvihuje se pedagogický optimismus (schopnost učitele věřit nejen v účinnost svého působení, ale i v žáka a jeho schopnosti). Učitel má být odborníkem schopným svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 15).

Typická hodina, v jejímž rámci se využívá TPR, je charakteristická tím, že je naplněná pohybem, který vykonávají žáci spolu s učitelem. Příprava i realizace takové hodiny je na osobnost učitele velmi náročná. Učitel musí být fyzicky zdatný a dostatečně rychlý při zadávání nebo změně příkazů. Právě učitel organizuje celou hodinu. Řídí její průběh a řídí i činnost, kterou vykonávají děti. Právě učitel do velké míry ovlivňuje pohodu vyučování (v rámci metody TPR jde hlavně o minimalizaci stresu).

Jak bylo zmíněno již výše, Asher vyvinul metodu TPR na základě podobnosti s osvojováním si mateřského jazyka. Tak jako rodiče neopravují své děti, když vyřknou své první slůvko, ale naopak se z něho radují, tak by i učitel měl přistupovat ke svým žákům. Učitel má trpělivě čekat, až začne žák sám mluvit, v začátcích by ho neměl opravovat, naopak, má ho motivovat k dalšímu verbálnímu vyjadřování. Právě tak může snížit stres, který někteří žáci při běžných hodinách pociťují. Stejně jako rodiče, kteří s rostoucím věkem dítěte zvyšují své požadavky a začínají od něj vyžadovat jistou přesnost ve vyjadřování, tak i učitel musí vystihnout moment, kdy je žák v dostatečném kontaktu s jazykem a taktně ho upozornit na konkrétní chybu.

V rámci hodin musí učitel používat mimiku, gesta, obrázky nebo konkrétní předměty. Záměrem je, aby hodina žáka bavila. Celá vyučovací hodina se odehrává v poměrně rychlém tempu, rychle se mění aktivity, příkazy i pohyby, učitel tak musí přípravě na takovou hodinu věnovat dostatečné množství času. Musí vědět, jaké pokyny a příkazy bude používat a v jakém pořadí. Na spontánnost se zde nedá spoléhat, jelikož žáci jsou na osobě učitele závislí. Úkolem učitele je zajistit, aby se žáci na hodiny těšili, měli z nich zážitek a aby měli chuť učit se stále něco nového (Terpitková, 2012, str. 9).

2.3.4 Využití metody TPR v praxi a učební materiály

Na rozdíl od ostatních metod se TPR ve svých začátcích nezaměřuje na gramatické struktury a tvary slov – gramatiku by se žáci měli naučit podvědomě. V první fázi vyučování žáci imitují učitele, napodobují ho a reagují na příkazy. Ve druhé fázi vykonávají činnost sami a učitel si ověřuje, zda příkazy správně pochopili.

V úvodních hodinách stačí využívat pouze příkazů, které jsou spojeny s pohybem. Až později je vhodné zařadit do výuky různé předměty, nebo obrázky (tyto předměty umožňují pohyb, dítě je může uchopit, přemístit, může se jich dotýkat). Nejprve je vhodné zařadit slovní zásobu, která je studentům blízká – části těla, potraviny, oblečení, později mají být zakomponována témata jako je domov nebo obchod. Abstraktní slovní zásoba má být zařazena až na konci výuky (Terpitková, 2012, str. 9-10).

Asher (2001, kap. 10, str. 15) doporučuje vyučovat abstraktní slovní zásobu za pomoci kartiček. Na jedné straně karty má být slovo napsané v cizím jazyce, na druhé straně v rodném jazyce. Slovo napsané v rodném jazyce smí žáci vidět, nesmí ho však vyslovit. Slovo na kartičce mohou žáci popsat i jinými slovy.

Dlouhodobě žáci bývají vystavováni pouze zvukové stránce jazyka, čímž si osvojují jeho fonetickou stránku a přízvuk. S grafickou stránkou jazyka tak nejsou konfrontováni. S psaním a čtením by se tak žáci měli seznamovat nejdříve po desáté lekci (díky tomu se předejde chybám ve výslovnosti). V dalších fázích jsou pak zařazovány konverzační dialogy, scénky a obrázkové prezentace.

V souvislosti s využíváním metody TPR je vhodné zmínit i Asherovo vymezení vztahu mezi hrou a prací. Práce bývá pro člověka povinností a je někdy provázána negativními projevy, přičemž hranice tolerance k výkonu nelibé činnosti se s postupem věku zvyšuje. U dětí je tato tolerance velmi nízká – pokud je určitá činnost nebaví, přejdou k jiné aktivitě. V tomto směru hraje školní výuka důležitou roli. „Školní výuka je velice hodnotná, jelikož dětem pomáhá učit se a rozšiřovat hranice tolerance k jakékoli činnosti“ (Asher, 2001, strana 3).

Práce je spojena s levou hemisférou, zábava se zase pojí s hemisférou pravou. Jestliže dospělí baví jejich práce, stává se pro ně zábavou. „Jestliže se činnost přesune

do levé části mozku, chápeme ji jako práci. Pokud se však přesune do pravé strany mozku, rozumíme jí jako hře. V případě, že pochopíme, jak se tyto proměnné prolínají, najdeme v sobě schopnost přeměnit práci na zábavu (Asher, 2001, str. 24).

Toto Asherovo tvrzení koresponduje s názory dalších odborníků na vzdělávání – tedy že hra by neměla ve školách chybět. Učitel musí dbát na propojení mezi hrou a učením, na výuku však musí být dobře připraven a didaktickými hrami musí být schopen děti zaujmout (Maňák, Švec, 2003, str. 126).

Terpitková (2012, str. 10-17) ve své práci shrnuje aktivity vhodné pro uplatnění metody TPR v praxi. Jsou jimi ritualizace a rituály, příkazy a instrukce, písničky a básničky, pohádky, hry a výtvarné aktivity:

- Ritualizace a rituály (ritualizace jsou denně se opakující činnosti, jistá zautomatizovaná schémata chování. Rituál je pak taková aktivita, která v sobě skrývá silnou symboliku a není každodenní, rituál je běžně chápán jako něco výjimečného. Příkladem rituálu tak může být situace, kdy má některá žák narozeniny. Děti se postaví do kruhu, v jehož středu stojí oslavenec a učitel zadává příkazy typu: Clap your hands! (Zatleskejte!); Sing a song! (Zazpívejte písničku!). Za ritualizaci můžeme považovat například pozdrav, kdy učitel na začátku hodiny pozdraví Good morning a poté si s dětmi zazpívají písničku, během níž mávají rukama a zdraví se Hello.
- Příkazy a instrukce (příkazy a instrukce mohou být použity ve všech typech tříd a mezi různými věkovými kategoriemi žáků. Svým obsahem tvoří základ metody TPR. Učitel nejprve příkaz vysloví, poté ho předvede a nakonec ho vykonají žáci. V hodinách se tak objevují příkazy typu: Hands up (Ruce nahoru), Turn around (Otoč se), Shake hands (Podejte si ruce).
- Písničky a básničky (aby si dítě osvojilo slova v cizím jazyce, musí si je dostatečně opakovat. Písňe a básničky, které může dítě poslouchat i při jiné činnosti (během malování), osvojování slov napomáhají. Nejvhodnější jsou takové říkanky, které jsou spojené s pohybem a mimikou. Dítě se soustředí na pohyb a rytmus a zároveň si podvědomě osvojuje slovní zásobu a dokonce i gramatické jevy).

- Pohádky (pohádky jsou mezi dětmi velmi oblíbené, dokáží jednu pohádku poslouchat stále dokola. Díky opakovanému čtení určitých frází si podvědomě zapamatují celé věty nebo dokonce celou pohádku. Žáci mohou pohybem těla ukázat, jak například skáče zajíc, plave ryba, nebo jen zahrát jednotlivé postavy v pohádce). Metoda TPRS – Total Physical Response Storytelling, tedy vyprávění příběhu spojené s neverbální komunikací je velmi často využívána i u předškolních dětí.
- Hry a aktivity (do první třídy přicházejí žáci obvykle z prostředí školky, kde byla jejich hlavní aktivitou hra a pohyb. Systém učení ve škole by měl z tohoto základu vycházet).

Co se týče materiálů, začátečníci nepotřebují žádné učebnice. Nejdůležitějšími nástroji jsou zde učitelův hlas, příkazy, gesta a písničky. V pozdějších lekcích učitelé využijí předměty, které běžně bývají ve třídě – knihy, pera, rádio, nábytek (student se pouze nedívá, ale dotýká se, dané věci používá). Další fáze učení pak vyžaduje obrázky, reálie, kartičky se slovy, hračky nebo Asherovy TPR studentské sady. Tyto sady obsahuje řada učebnic, učitelé si je však mohou vyrobit i sami. Sady jsou velmi efektivní, pokud se zaměřují na konkrétní místa nebo situace, jako například domov, škola, supermarket, park nebo pláž (Richards, Rodgers, 2001, 76-78).

Tyto sady jsou k vidění například na webových stránkách Sky Oaks Productions, kde Asher představuje aktivity, jež je vhodné použít při výuce cizího jazyka. Každý student by měl podobné sady od svého učitele dostávat a podle těchto sad se jazyk učit.



Obrázek č.1: TPR studentské sady, Supermarket Student Kit - Kitchen. Zdroj: Sky Oaks Productions, INC. <http://www.tpr-world.com/>

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část plynule navazuje na část teoretickou, neboť je (kromě jiných cílů) zaměřena právě na metodu Total Physical Response (TPR), což je přístup vhodný zvláště pro začátečníky - děti a mladší žáky. Jedná se o metodu založenou v první řadě na fyzické aktivitě jako reakci na slovní podnět (tím je nejčastěji pokyn) a není tudíž vyžadováno, aby žáci nad formou jazyka příliš přemýšleli, neboť musí na pokyny reagovat ihned.

Cílem TPR metody je vytvořit podmínky pro učení tak, aby si žáci osvojovali jazyk stejně nevědomě jako dítě svůj mateřský jazyk. Aktivity založené na Total Physical Response mohou být v hodinách angličtiny velmi efektivní a přínosné, a to jak u mladších žáků a začátečníků obecně, tak u žáků starších i pokročilých angličtinářů.

Praktická část předkládané práce se snaží o charakterizaci a porovnání prvků metody TPR na prvním a na druhém stupni základní školy, a to jak TPR aktivit, které využívá pedagog během svých hodin angličtiny, tak TPR cvičení přítomných ve výukových materiálech (učebnicích anglického jazyka) i v dalších didaktických zdrojích typu příručky, doporučení učitelům, výukové listy, cvičebnice, aj.

3.1 Výzkumné šetření

Na první pohled by se mohlo zdát, že aktivity TPR jsou více využívány na prvním stupni ZŠ, než na druhém, avšak nemusí to být pravda. Záleží na konkrétních učitelích, strategii výuky cizích jazyků na dané škole a dalších faktorech. Právě prostřednictvím výzkumného šetření, jež je součástí praktické části této práce, je identifikována skutečnost na jedné z pražských základních škol.

Výsledky na této ZŠ však nemusí být totožné (dokonce ani srovnatelné) s jinou základní školou, proto by bylo vhodné, obdobný výzkum uskutečnit ještě na dalších základních školách (pražských i mimopražských), aby tak celkově získané závěry měly vypovídající hodnotu o úrovni a způsobu výuky anglického jazyka na základních školách v České republice.

3.1.1 Cíl výzkumu

Moderní teorie zastává názor, že učitelům cizích jazyků by v první řadě mělo jít o to, aby žáci rozvíjeli své znalosti z jazyka (učit se tímto jazykem mluvit, tedy používat ho v praxi) a ne aby rozvíjeli své znalosti o jazyce (vznik, pravidla, atd., tedy spíše teorie). Tato nuance záleží do velké míry na osobnosti učitele, na jeho schopnosti umět žáky zaujmout a nadchnout pro daný jazyk, dále na metodě, kterou k výuce pedagog používá, žácích samotných, na školním prostředí třídy, osnovách a strategii konkrétní školy a dalších faktorech, které s uvedeným souvisí.

Hlavním cílem předkládané práce je prostřednictvím výzkumného šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy anglického jazyka zjistit, jaký je jejich celkový přístup k výuce, jaké metody ve svých hodinách nejčastěji používají a zda znají metodu Total Physical Response - TPR (pokud ji neuvedli jako aplikovanou při svých hodinách), a to jak na prvním, tak druhém stupni doporučené základní školy. Součástí hlavního cíle je taktéž úkol - zmapovat a porovnat, do jaké míry, respektive kolika učitelé a jak často, je metoda TPR při výuce angličtiny využívána (opět jak na prvním stupni ZŠ, tak na druhém).

Dílním cílem předkládané práce je identifikovat, zda je využití této metody limitováno věkem a metoda TPR je aplikována pouze na prvním stupni doporučené ZŠ, nebo je užívána i při výuce starších žáků, tedy na druhém stupni této školy.

Vedlejší úkol práce je cílen na výzkum učebnic anglického jazyka, jenž jsou používány na sledované základní škole, a to ve smyslu přítomnosti či absence TPR aktivit (platí pro učebnice používané na prvním i druhém stupni). K naplnění tohoto cíle je určena metoda prohlížení (průzkum, rešerše) učebnic.

Druhým vedlejším úkolem je shromažďování nejrozličnějších TPR aktivit z odlišných didaktických zdrojů typu metodické příručky, doporučení učitelům, výukové listy, aj. a jejich typologie (např. „poslouchej a předváděj“, „zpívej a předváděj“, atd.). K naplnění tohoto cíle je určena metoda prohlížení (průzkum, rešerše) různých didaktických zdrojů.

Součástí diplomové práce je náležitá analýza, zpracování a interpretace obdržených dat z polostrukturovaných rozhovorů i rešerše didaktického materiálu (oddíl Diskuse a závěr).

Výsledky výzkumného šetření by měly najít odpovědi na vyřčené výzkumné otázky vyplývající z cílů a úkolů práce (obecné dotazy vztahující se k cílům práce) a potvrdit či nepotvrdit předem stanovené hypotézy H1 až H4.

3.1.2 Výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření je nutné vznést níže uvedené výzkumné otázky, na něž by měla předkládaná práce, respektive data získaná z výzkumného šetření, respektive výsledky z analýzy a zpracování, najít odpovědi:

1. Jaké přístupy pedagogů jsou uplatňovány ve výuce anglického jazyka, jaké jsou nejčastěji používané metody na prvním a druhém stupni ZŠ, na níž bylo šetření provedeno, a jaká je mezi učiteli znalost TPR metody?
2. Jak je tato metoda využívána při výuce anglického jazyka na prvním stupni doporučené ZŠ a jak na druhém?
3. Je využití této metody limitováno věkem dětí, respektive studentů?
4. Jsou TPR aktivity přítomny jak v učebnicích pro první stupeň, tak v učebnicích pro druhý stupeň?
5. Jaká je situace v dalších didaktických zdrojích?

Odpovědi na výzkumné otázky 1 – 5 je možné najít v kapitole Výsledky a Diskuse a závěr.

3.1.3 Hypotézy

V předkládané práci byly stanoveny následující hypotézy H1 – H4:

Hypotéza 1:

Alespoň polovina všech učitelů anglického jazyka (první i druhý stupeň doporučené ZŠ) zná metodu TPR.

Hypotéza 2:

Alespoň polovina učitelů anglického jazyka na prvním stupni a alespoň jedna třetina učitelů na druhém stupni tuto metodu při svých hodinách pravidelně využívá (nebo alespoň někdy využilo)

Hypotéza 3:

TPR aktivity jsou přítomny jak v učebnicích pro první stupeň, tak v učebnicích pro druhý stupeň, více však v učebnicích určených pro stupeň první.

Hypotéza 4:

Různé TPR aktivity jsou přítomny i v dalších didaktických materiálech typu metodické příručky, doporučení učitelům, doplňkové učebnice, aj., nejsou však přítomny ve výukových listech. Nejčastěji nalezené TPR aktivity spadají do kategorie „příkazy a instrukce“.

Úkolem výzkumného šetření je tyto hypotézy potvrdit, respektive nepotvrdit, což je možné najít v kapitole Výsledky a Diskuse a závěr.

3.1.4 Metody výzkumu

Praktická část je založena na výzkumu, který byl prováděn kvalitativní metodou ve formě polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy, kteří působí na vybrané základní škole (doporučena odborným poradním orgánem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z možných základních škol splňujících předem stanovená kritéria - viz dále) a prohlédnutí (průzkumu, rešerše) didaktického materiálu (učebnice i další zdroje, jako například metodické příručky, doporučení učitelům, výukové listy, aj.) užívaného na této doporučené základní škole, a to jak na prvním, tak druhém stupni.

Každá schůzka s respondenty byla vždy předem telefonicky či osobně domluvena. Všichni dotazovaní byli seznámeni s tématem rozhovoru i pro jaké účely bude použit, jaká bude jeho přibližná délka i kde se uskuteční. Respondenti byli upozorněni i na fakt, že rozhovor bude anonymní a nebude nikde použita identifikace osob.

Výběr základní školy proběhl formou doporučení. Kritéria pro základní školu, která by eventuálně byla vhodná jako instituce, na níž by mohlo proběhnout toto výzkumné šetření, byla následující:

- klasická základní škola, která má 9 ročníků a je členěna na první stupeň a druhý stupeň, přičemž první stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem
- počet učitelů angličtiny (s nimiž škola spolupracuje jakoukoliv formou spolupráce – hlavní pracovní poměr, částečný úvazek, dohoda o vykonané práci, brigáda, atd. – nejméně půl roku) je alespoň osm a více
- škola je lokalizována v dosahu 30 km od Praha – centrum
- při výuce jsou používány učebnice anglického jazyka

Základních škol, jež splňují tato předem stanovená kritéria, existuje velké množství, avšak oslovený odborný poradní orgán Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy doporučil jednu z nich, která byla pro účely výzkumného šetření ve finále skutečně vybrána.

Na tuto doporučenou základní školu byl nejprve řediteli zaslán informativní dopis s představením výzkumného záměru i hlavního výzkumníka, podrobným popisem projektu (výzkumného šetření), časového harmonogramu i ukázkou informovaných souhlasů pro pedagogy a s žádostí o zpětnou odezvu včetně vyjádření souhlasu či nesouhlasu s výzkumným šetřením. Po kladné odpovědi ředitele byla telefonicky domluvena první osobní schůzka hlavního výzkumníka a ředitele, a to přímo v prostorách doporučené základní školy. Na tomto setkání byly projednány podrobnosti, navržen přesný postup polostrukturovaných rozhovorů a sjednán termín druhé návštěvy. V rámci druhé návštěvy byly ředitelem poskytnuty k nahlédnutí materiály školy týkající se informací o učitelích. Na základě těchto materiálů a slovního vyjádření (doporučení či nedoporučení) ředitele byl vybrán výzkumný soubor pedagogů, kteří splňovali předem stanovená kritéria pro učitele a mohli tak být zařazeni do výzkumného šetření.

Učitelé zapojení do výzkumného šetření byli vybíráni dle následujících kritérií pro učitele:

- pedagogové vyučující na doporučené základní škole anglický jazyk
- pedagogové, s nimiž doporučená škola spolupracuje jakoukoliv formou spolupráce – hlavní pracovní poměr, částečný úvazek, dohoda o vykonané práci, brigáda, atd. – alespoň půl roku
- věk v intervalu 25 až 60 let
- rovnoměrné zastoupení pedagogů ve vzorku na prvním i na druhém stupni ZŠ
- muži i ženy

S pedagogy zařazenými do výzkumného souboru, byl proveden polostrukturovaný rozhovor doplněný ad hoc otázkami za účelem najít odpovědi na výzkumné otázky. Rozhovorům předcházelo rovněž studium odborné literatury a internetových zdrojů a pročtení dokumentace školy (pro získání údajů o učitelích – respondentech).

Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru bylo položeno vždy 10 předem připravených otázek, a to každému takto vyšetřovanému subjektu (učitelé anglického jazyka splňující kritéria pro učitele na prvním nebo na druhém stupni doporučené základní školy). Celkem bylo dotazováno 5 učitelek angličtiny z prvního stupně a 5 učitelů angličtiny z druhého stupně. Rozhovory probíhaly přímo v prostorách základní školy a trvaly přibližně půl hodiny.

Současně byly v souvislosti s TPR aktivitami prohlédnuty (pročteny, podrobeny rešerši) učebnice anglického jazyka a další didaktický materiál, který byl dostupný a byl se souhlasem školy poskytnut. Celkem bylo prohlédnuto 10 učebnic, a to 5 učebnic používaných na prvním stupni doporučené ZŠ a pět učebnic užívaných na stupni druhém. Z těchto rešerší byly pořizovány výpisky v kontextu s TPR aktivitami (přítomnost, absence, rozsah, typ). Další analyzované didaktické zdroje byly: 2 metodické příručky, 3 doporučení učitelům, 5 výukových listů a 4 doplňkové učebnice. Výpisky v kontextu s TPR aktivitami se týkaly: přítomnost, nejčastěji uváděný typ, další uvedené TPR aktivity i další metody výuky.

Po získání polostrukturovaných rozhovorů a zápisů z průzkumu didaktických zdrojů byla získaná data pečlivě analyzována, zpracována ve formě tabulek a textu

komentujícího údaje v tabulkách včetně konstatování, která z těchto dat vyplynula. Následně byla výsledná zjištění v kapitole Diskuse a závěr patřičně interpretována.

3.1.5 Informovaný souhlas

Všichni zúčastnění učitelé splňovali stanovená kritéria, s výzkumným šetřením formou polostrukturovaných rozhovorů souhlasili a podepsali informovaný souhlas s výzkumem. Během rozhovoru byly každému respondentovi položeny předem připravené dotazy a rovněž doplňující otázky vyplývající z rozhovoru (ad hoc), ovšem pouze takové, jež se tematicky týkaly výzkumu.

3.1.6 Otázky kladené respondentům

Pro polostrukturované rozhovory byly předem připraveny následující otázky, které pak byly kladeny jednotlivým pedagogům anglického jazyka v rámci výzkumných rozhovorů:

1. Co je Vaším hlavním cílem v rámci výuky angličtiny?
2. Které tvrzení spíše upřednostňujete: žáci by měli rozvíjet své znalosti z jazyka, nebo žáci by měli rozvíjet své znalosti o jazyce?
3. Jaké vyučovací metody při svých hodinách anglického jazyka nejčastěji používáte?
4. Jmenujte alespoň tři metody, které dále často uplatňujete?
5. Znáte výukovou metodu Total Physical Response, nebo-li TPR?
6. Aplikujete při svých hodinách výuky metodu TPR? Jak často?
7. Které TPR aktivity znáte?
8. Které TPR aktivity při svých hodinách pravidelně využíváte?
9. Pro jakou skupinu žáků je podle Vás metoda TPR nejvhodnější?
10. Máte povědomí o tom, zda jsou TPR metody obsaženy také v učebnicích angličtiny, případně v dalších didaktických materiálech? V jakých?

Dotazy byly sestaveny tak, aby reakce na ně mohly v celkovém kontextu odpovědět na výzkumné otázky 1 – 5 v kapitole 3.1.2 a potvrdit, respektive nepotvrdit, hypotézy H1 – H4 v kapitole 3.1.3.

3.2 Výsledky výzkumného šetření

Ukázka polostrukturovaného rozhovoru (úvodní konverzace a otázky 1 – 5) s jedním náhodně vybraným pedagogem angličtiny:

Tazatel: Dobrý den, ráda bych s Vámi dnes absolvovala výzkumný rozhovor, při němž Vám v následujícím čase položím 10 dotazů, případně nějaké doplňující, a požádala bych Vás o odpovědi. Pokud souhlasíte? (podpis informovaného souhlasu).

Pedagog1: Ano, můžeme začít, jsem připravena.

Tazatel: Co je Vaším hlavním cílem v rámci výuky angličtiny?

Pedagog1: To je velmi těžká otázka, cílů je víc, ale asi to nejdůležitější je, zaujmout žáky tak, aby je učení bavilo, probíranou látku chápali, nebáli se mluvit a měli chuť učit se i mimo hodiny angličtiny ve škole.

Tazatel: Které tvrzení spíše upřednostňujete: žáci by měli rozvíjet své znalosti z jazyka, nebo žáci by měli rozvíjet své znalosti o jazyce?

Pedagog1: Jednoznačně to první.

Tazatel: Jaké vyučovací metody při svých hodinách anglického jazyka nejčastěji používáte?

Pedagog1: A víte, že to takhle nedokážu říci? Hodinu vedu podle mé přípravy, ale i momentální nálady a atmosféry ve třídě. Nejčastěji asi konverzaci.

Tazatel: Jmenujte alespoň tři metody, které dále často uplatňujete?

Pedagog1: Hmm, asi překlad z angličtiny do češtiny, aby děti angličtinu spíše více slyšely, pracujeme často i s učebnicí, hlavně kvůli novým slovíčkům a také poslech. Ten aplikuji téměř každou druhou hodinu.

Tazatel: Znáte výukovou metodu Total Physical Response, nebo-li TPR?

Pedagog1: Ano, samozřejmě, tu používám při výuce také.

3.2.1 Ověřování hypotézy H1

Následující dvě tabulky vypovídají o informovanosti pedagogů, přesněji jejich znalosti či neznalosti metody Total Physical Response (TPR), tabulka č.1 porovnává povědomí učitelů o metodě TPR na prvním a na druhém stupni doporučené základní školy, zatímco tabulka č.2 dává do kontextu znalosti, pohlaví, věk a vzdělání.

Znalost metody TPR	Znalost	Neznalost	Celkem
1. stupeň ZŠ	5	0	5
2. stupeň ZŠ	4	1	5
Celkem	9	1	10

Tabulka č.1: Povědomí respondentů o metodě Total Physical Response (TPR) na prvním a na druhém stupni ZŠ (souhrnná tabulka).

Pedagog	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Znalost metody TPR
Pedagog 1, 1. stupeň	žena	31	VŠ	metodu TPR zná
Pedagog 2, 1. stupeň	žena	37	VOŠ	metodu TPR zná
Pedagog 3, 1. stupeň	žena	28	VŠ	metodu TPR zná
Pedagog 4, 1. stupeň	žena	44	VŠ	metodu TPR zná
Pedagog 5, 1. stupeň	žena	39	SŠ	metodu TPR zná
Pedagog 6, 2. stupeň	žena	48	VŠ	metodu TPR zná
Pedagog 7, 2. stupeň	žena	41	VŠ	metodu TPR zná
Pedagog 8, 2. stupeň	žena	40	VŠ	metodu TPR nezná
Pedagog 9, 2. stupeň	muž	34	VOŠ	metodu TPR zná
Pedagog 10, 2. stupeň	žena	37	VŠ	metodu TPR zná
Celkem	1 : 9	28 – 48	1 : 2 : 7	1 : 9

Tabulka č.2: Povědomí o metodě Total Physical Response (TPR) u jednotlivých respondentů, tedy v souvislosti s pohlavím, věkem a vzděláním (podrobná tabulka).

Je překvapivé, že jediný respondent, který metodu TPR neznal byl vysokoškolského vzdělání a ne vzdělání středoškolského, tedy s nižším vzděláním, jak by se dalo logicky předpokládat (viz tabulka č.2).

Z výše uvedeného vyplývá, že **hypotéza H1 byla ověřena a je platná**, tedy lze říci, že: **Alespoň polovina všech učitelů anglického jazyka (první i druhý stupeň vybrané ZŠ) zná metodu TPR**, přesněji všech 5 pedagogů na prvním stupni doporučené ZŠ (tj. 100 %) a 4 pedagogové na druhém stupni (tj. 80 %), **celkem tedy 9 z 10 respondentů metodu TPR zná, což je 90 % dotazovaných učitelů anglického jazyka.**

3.2.2 Ověřování hypotézy H2

Z tabulky č.3 lze snadno spočítat, že 80 % učitelů na prvním stupni (4 učitelé) a 40 % učitelů na druhém stupni (2 učitelé) metodu TPR využívá pravidelně, alespoň někdy ji využilo zbývajících 20 % na prvním stupni (tj. jeden zbývajících pedagog) a 40 % na druhém stupni (tj. 2 pedagogové) a pouze jeden pedagog na druhém stupni metodu TPR nikdy nevyužil (což je pouze 10 % z celkového počtu dotazovaných pedagogů, nebo též 20 % pedagogů z druhého stupně), a to ten respondent, který ji ani neznal.

Využívání metody TPR	Pravidelně	Alespoň někdy	Nikdy	Celkem
1. stupeň ZŠ	4	1	0	5
2. stupeň ZŠ	2	2	1	5
Celkem	6	3	1	10

Tabulka č.3: Využívání metody Total Physical Response (TPR) pedagogy na prvním a na druhém stupni ZŠ (souhrnná tabulka).

Pedagog	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Využívání metody TPR
Pedagog 1, 1. stupeň	žena	31	VŠ	pravidelně
Pedagog 2, 1. stupeň	žena	37	VOŠ	alespoň někdy
Pedagog 3, 1. stupeň	žena	28	VŠ	pravidelně
Pedagog 4, 1. stupeň	žena	44	VŠ	pravidelně
Pedagog 5, 1. stupeň	žena	39	SŠ	pravidelně

Pedagog 6, 2. stupeň	žena	48	VŠ	pravidelně
Pedagog 7, 2. stupeň	žena	41	VŠ	pravidelně
Pedagog 8, 2. stupeň	žena	40	VŠ	nikdy
Pedagog 9, 2. stupeň	muž	34	VOŠ	alespoň někdy
Pedagog 10, 2. stupeň	žena	37	VŠ	alespoň někdy
Celkem	1 : 9	28 – 48	1 : 2 : 7	1 : 9

Tabulka č.4: Využívání metody Total Physical Response (TPR) jednotlivými respondenty, tedy v závislosti na pohlaví, věku a vzdělání (podrobná tabulka).

Na tomto místě lze konstatovat, že všichni učitelé zařazení do výzkumného souboru, kteří metodu Total Physical Response znají, ji také ve své praxi alespoň jednou použili (v lepším případě používají více méně pravidelně) a jediný, kdo ji při výuce nikdy neaplikoval, byl respondent, který uvedl, že ji ani nezná.

Na základě údajů v tabulce č.4 se zdá být pravděpodobné, že pravidelné využívání TPR aktivit při hodinách anglického jazyka souvisí se vzděláním pedagogů. Čím nižší vzdělání, tím jsou aktivity TPR aplikovány méně často.

Z výše uvedeného vyplývá, že **hypotéza H2 byla ověřena a je platná**, tedy lze říci, že: **Alespoň polovina učitelů anglického na prvním stupni a alespoň jedna třetina učitelů na druhém stupni tuto metodu při svých hodinách pravidelně využívá** (nebo alespoň někdy využilo), přesněji **100 % učitelů na prvním stupni a 80 % učitelů na druhém stupni ji pravidelně či alespoň někdy využívá**.

3.2.3 Ověřování hypotézy H3

Na doporučené základní škole bylo v rámci výzkumného šetření (vedle způsobu výuky, znalostí a přístupu pedagogů anglického jazyka) provedeno i vyšetření výukového materiálu, přesněji (v této kapitole) učebnic anglického jazyka, vždy z každého ročníku po jedné knize, vyjma šesté třídy, kde byly sledovány učebnice dvě (angličtina pro začátečníky a angličtina pro pokročilé). Seznam použitých učebnic je součástí přílohy (Příloha A).

Učebnice byly podrobně prohlédnuty, některé pasáže přečteny a ke každé knize byly pořízeny zápisky charakterizující typy TPR aktivit, jejich přibližný rozsah a komplexně četnost v kapitolách (viz tabulka č.6). Celkem bylo prohlédnuto 10 učebnic, a to 5 učebnic používaných na prvním stupni doporučené ZŠ a pět učebnic užívaných na stupni druhém.

Získaná data z průzkumu učebnic anglického jazyka, respektive ze zápisů, jsou přehledně prezentována v následujících dvou tabulkách. Tabulka č.5 je souhrnná tabulka znázorňující rozdíl v přítomnosti TPR aktivit v učebnicích angličtiny na prvním a na druhém stupni doporučené ZŠ, tabulka č.6 popisuje přítomnost Total Physical Response (TPR) aktivit v jednotlivých učebnicích (na prvním i na druhém stupni), a to ve smyslu typy TPR aktivit, přibližný rozsah (počet cvičení, úloh, atd.) a četnost kapitol tyto aktivity obsahující). Příklady různých typů TPR aktivit vyskytujících se v učebnicích jsou uvedeny v příloze – Příloha C.

Přítomnost TPR aktivit v učebnicích angličtiny	Přítomny	Nepřítomny	Celkem
1. stupeň ZŠ	5	0	5
2. stupeň ZŠ	4	1	5
Celkem	9	1	10

Tabulka č.5: Přítomnost Total Physical Response (TPR) aktivit v učebnicích angličtiny na prvním a na druhém stupni ZŠ (souhrnná tabulka).

Učebnice, ročník	Stupeň na ZŠ	Typy TPR aktivit	cca. rozsah	Četnost TPR aktivit
Učebnice v 1. třídě	1. stupeň	hry a aktivity, písničky a básničky, příkazy a instrukce, ritualizace a rituály, pohádky	45 cvičení	Každá kapitola několik
Učebnice ve 2. třídě	1. stupeň	hry a aktivity, písničky a básničky, příkazy a instrukce, ritualizace a rituály	60 cvičení	Každá kapitola několik

Učebnice ve 3. třídě	1. stupeň	písničky a básničky, ritualizace a rituály	18 cvičení	Každá kapitola na začátku
Učebnice ve 4. třídě	1. stupeň	hry a aktivity, příkazy a instrukce	22 cvičení	Každá kapitola na konci
Učebnice v 5. třídě	1. stupeň	hry a aktivity, příkazy a instrukce	20 cvičení	Každá druhá kapitola
Učebnice v 6. třídě - začátečníci	2. stupeň	hry a aktivity, písničky a básničky, příkazy a instrukce, ritualizace a rituály	55 cvičení	Každá kapitola několik
Učebnice v 6. třídě - pokročilí	2. stupeň	-	-	-
Učebnice v 7. třídě	2. stupeň	písničky a básničky, příkazy a instrukce	20 cvičení	Prvních deset kapitol
Učebnice v 8. třídě	2. stupeň	písničky a básničky, příkazy a instrukce	30 cvičení	Každá druhá kapitola
Učebnice v 9. třídě	2. stupeň	písničky a básničky, příkazy a instrukce, ritualizace a rituály	10 cvičení	Každá druhá kapitola
Celkem	5 : 5	příkazy a instrukce, 9 x	10 – 60	9 : 1

Tabulka č.6: Přítomnost Total Physical Response (TPR) aktivit v jednotlivých učebnicích (seznam použitých učebnic je součástí přílohy – Příloha A): typy, přibližný rozsah a četnost kapitol tyto aktivity obsahující (podrobná tabulka). *Pozn.: Tabulka rovněž prezentuje TPR aktivity v chronologickém uspořádání v ose napříč ročníky od prvního po devátý, přičemž zohledňuje fakt, že někteří žáci s angličtinou začínají až při příchodu na druhý stupeň (šestý ročník – angličtináři začátečníci), jiní již od začátku školní výuky na ZŠ (šestý ročník – angličtina pokročilí).*

Průměrný počet cvičení na bázi TPR v každé učebnici, která TPR aktivity obsahuje a je na doporučené škole používána, je 33 cvičení/kniha na prvním stupni a 29 cvičení/kniha na druhém stupni.

Z výše uvedeného vyplývá, že **hypotéza H3 byla ověřena a je platná**, tedy lze říci, že: **TPR aktivity jsou přítomny jak v učebnicích anglického jazyka pro první stupeň, tak v učebnicích anglického jazyka pro druhý stupeň, více však v knihách pro stupeň první** (100 % : 80 %, respektive 5 učebnic z 5 na prvním stupni a 4 učebnice z 5 na druhém stupni doporučené ZŠ), a to nejen co do počtu učebnic, ve kterých jsou přítomny, ale i do četnosti (počtu kapitol v nich jsou tyto aktivity obsaženy) a rozsahu, tedy počtu cvičení (úkolů, podbodů kapitol) na bázi TPR.

Nejvíce jsou zastoupeny **aktivity typu „příkazy a instrukce“**, a to v 8 učebnicích z 10 sledovaných učebnic, nejméně pohádky (pouze v jedné učebnici).

3.2.4 Ověřování hypotézy H4

Současně s pročitáním učebnic byl v souvislosti s TPR aktivitami analyzován i další didaktický materiál, jenž byl poskytnut se souhlasem školy. Celkem byly prohlédnuty 2 metodické příručky (první i druhý stupeň), 3 doporučení učitelům (první i druhý stupeň a doporučení obecné), 5 výukových listů (první i druhý stupeň, nedefinováno) a 4 doplňkové učebnice (seznam doplňkových učebnic je součástí přílohy - Příloha B). V tomto případě se výpisky v kontextu s TPR aktivitami týkaly: přítomnost, nejčastěji uváděný typ, další uvedené TPR aktivity i další metody výuky.

Získaná data z výpisků jsou přehledně shrnuta v tabulce č.7 (materiály pro 1. stupeň v porovnání s materiály určenými pro 2. stupeň ZŠ a podrobněji rozepsány v tabulce č. 8 (přítomnost, nejčastěji uváděný typ, další uvedené TPR aktivity a další uvedené metody výuky). Výpisky nejsou součástí této práce.

Přítomnost TPR aktivit v dalších zdrojích	Přítomny	Nepřítomny	Celkem
1. stupeň ZŠ	4	1	5
2. stupeň ZŠ	1	4	5
Celkem	9	1	10

Tabulka č.7: Přítomnost TPR aktivit v dalších didaktických zdrojích vybrané ZŠ na prvním a na druhém stupni ZŠ (souhrnná tabulka).

TPR aktivity v dalších zdrojích	Přítomnost	Nejčastěji uváděný typ	Další TPR aktivity	Další metody výuky
metodická příručka první stupeň	ANO	Příkazy a instrukce	Písničky a básničky, hry a aktivity, ritualizace a rituály	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
metodická příručka druhý stupeň	NE	-	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
doporučení učitelům první stupeň	ANO	Hry a aktivity	Příkazy a instrukce, písničky a básničky, ritualizace a rituály	Klasické výukové metody, aktivizující metody
doporučení učitelům druhý stupeň	NE	-	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
doporučení učitelům obecné	NE	-	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
výukové listy první stupeň	ANO	Příkazy a instrukce	Písničky a básničky, hry a aktivity, pohádky	Klasické výukové metody, aktivizující metody
výukové listy první stupeň	ANO	Příkazy a instrukce	Písničky a básničky, hry a aktivity, ritualizace a rituály	Aktivizující metody, komplexní výukové metody

výukové listy druhý stupeň	ANO	Příkazy a instrukce	ritualizace a rituály	Aktivizující metody, komplexní výukové metody
výukové listy druhý stupeň	NE	-	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
výukové listy neudáno	ANO	Ritualizace a rituály	Příkazy a instrukce	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
doplňková učebnice 1 první stupeň	NE	-	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
doplňková učebnice 2 první stupeň	ANO	Hry a aktivity, příkazy a instrukce	Příkazy a instrukce, písničky a básničky	Klasické výukové metody, aktivizující metody
doplňková učebnice 3 druhý stupeň	ANO	Hry a aktivity	-	Klasické výukové metody
doplňková učebnice 4 druhý stupeň	ANO	Písničky a básničky	-	Klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody
Celkem	8 : 14	4 : 3 : 1 : 1 : 5	7 : 17	14 : 14

Tabulka č.8: Přítomnost Total Physical Response (TPR) aktivit v dalších didaktických materiálech, nejčastěji uváděný typ, další uvedené TPR aktivity a další uvedené metody výuky.

Pozn.: některé z materiálů se vztahují k prvnímu stupni, některé ke druhému stupni, některé jsou universální a stupeň není rozlišen, jiné hovoří obecně. Celkem se jedná o dvě metodické příručky, tři

doporučení učitelům, pět sad výukových listů a čtyři doplňkové učebnice.

Z výše uvedeného vyplývá, že **hypotéza H4 byla ověřena a je platná**, tedy lze říci, že: **Různé TPR aktivity jsou přítomny i v dalších didaktických materiálech** typu metodické příručky, doporučení učitelům, výukové listy, **nejsou však přítomny v takové míře, jako v učebnicích (hlavních i doplňkových).**

Nejčastěji nalezené TPR aktivity spadají do kategorie „poslouchej a předváděj“, respektive „příkazy a instrukce“. Nejvíce se TPR aktivity bez rozdílu typu objevují **ve výukových listech a metodických příručkách pro učitele anglického jazyka.**

3.3 Srovnání praxe vs. teorie

Zatímco v dalších didaktických materiálech jsou doporučovány a uváděny především „Další metody výuky“ (dle tabulky č.7), ne tedy TPR metoda, v praxi jsou TPR aktivity součástí většiny výukových hodin i používaných učebnic (příloha A a B).

Jak vyplynulo z polostrukturovaných rozhovorů (ukázka vybraných odpovědí je součástí přílohy – Příloha E), při výuce pedagogové nejčastěji používají následující techniky:

- překlad z AJ do ČJ
- překlad z ČJ do AJ
- práce s učebnicí (např. doplňovací cvičení-gramatika/slovíčka)
- poslech
- písničky
- práce s textem, psaní v AJ
- TPR-„poslouchej a předváděj“
- vlastní projekty

Pokud měli vyučující při výzkumném rozhovoru jmenovat tři nejčastější aktivity, které na hodině používají, většina pedagogů uvedla, že vybrat pouze tři nelze.

Vyjmenovali jich pak většinou více a téměř nikdo z nich nedokázal odůvodnit, proč právě tyto uvedené činnosti používá nejčastěji.

3.4 Charakteristika doporučené základní školy

Základní škola, vybraná na základě doporučení odborného poradního orgánu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z možných základních škol splňující předem stanovená kritéria, se nachází v obytné zástavě poklidné čtvrti Břevnov, která je na území Prahy 6. Sídlo školy je v ulici Bělohorská 52, 169 00 Praha 6.

Pozn.: Kapitola 3.4 je zařazena do sekce Výsledky záměrně, neboť následující kapitoly 3.4.1 až 3.4.3 jsou výsledkem literární a internetové rešerše materiálů týkající se doporučené ZŠ.

Zajímavým příkladem literárního zdroje může být Kronika školy (zapůjčena s laskavým svolením ředitelky ZŠ Marjánka) a naopak nejaktuálnější informace byly pro tuto práci čerpány přímo ve škole, nebo na internetových stránkách této základní školy <http://www.zsmarjankapraha6.cz>.

3.4.1 Struktura školy

Škola je dvoustupňová a je členěna na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. Každý ročník je na škole zastoupen několika třídami, konkrétně:

- První stupeň:
 - první ročník: třídy 1.A, 1.B, 1.C
 - druhý ročník: třídy 2.A, 2.B, 2.C
 - třetí ročník: třídy 3.A, 3.B, 3.C, 3.D
 - čtvrtý ročník: třídy 4.A, 4.B, 4.C, 4.D
 - pátý ročník: třídy 5.A, 5.B, 5.C

- Druhý stupeň:
 - šestý ročník: třídy 6.A, 6.B, 6.C, 6.D
 - sedmý ročník: třídy 7.A, 7.B, 7.C
 - osmý ročník: třídy 8.A, 8.B, 8.C
 - devátý ročník: třídy 9.A, 9.B, 9.C

Školu dnes navštěvuje přibližně 900 žáků ve věku 6 až 15 let. Angličtinu na prvním i na druhém stupni vyučuje řada učitelů, někteří jsou zaměstnání na plný úvazek, někteří jen na úvazek částečný, jiní pracují na tzv. dohodu o vykonané práci a další formou brigády či externí spolupráce. Pedagogové (i žáci) mají v učebnách, kde výuka angličtiny, respektive cizích jazyků probíhá, k dispozici moderní interaktivní tabule.

3.4.2 Současná strategie školy

Ředitelkou školy je magistra Anna Niklová a zástupci Mgr. Věra Kellerová a Mgr. Vlastimil Hrabovský. Škola, jako jedna z prvních v Praze, vede výuku podle školského vzdělávacího programu Škola pro Evropu. Tento program je koncipován následovně:

- výuka anglického jazyka od 1. (anglické třídy) nebo od 6.ročníku (německé třídy)
- druhý cizí jazyk vyučován od 6. třídy, a to jazyk německý, anglický, nebo francouzský
- od 4. do 8. ročníku je zařazena 1 hodina výuky týdně Informační a komunikační technologie
- při výuce žáci mohou využívat tablety iPad
- k dalším prioritám školy patří například environmentální výchova, zdravý životní styl a podpora sportovních aktivit žáků

Každoročně je v prostorách školy pořádána celorepubliková matematická olympiáda, na níž dosahují místní žáci pravidelně vynikajících výsledků.

Pozornost je věnována též žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť na škole působí pedagogové, kteří těmto žákům poskytují individuální péči.

3.4.3 Výuka cizích jazyků na Základní škole Marjánka

Výuka cizích jazyků na ZŠ Marjánka je podrobně charakterizována na webových stránkách školy a byla by škoda zde neuvést autentickou citaci v podobě kopie:

Výuka cizích jazyků na Základní škole Marjánka

- Naše škola zajišťuje kvalitní jazykové vzdělávání již od prvního ročníku.
- Ve standardních třídách začínají děti s angličtinou s tříhodinovou dotací. Dětem, které už měly angličtinu ve školce nebo navštěvovaly jiné jazykové kurzy, nabízíme zařazení do skupiny pokročilých. Od šesté třídy mají žáci 4 hodiny angličtiny týdně a přibírají další cizí jazyk (němčinu, francouzštinu nebo ruštinu).
- Budoucím prvňáčkům se zvýšeným zájmem o cizí jazyky nabízíme možnost zařazení do tzv. evropské třídy. Jazykové vzdělávání v evropské třídě směřuje k dosažení vyšší jazykové úrovně, než je požadováno Rámcovým vzdělávacím programem. Zatímco standardními výstupy v devátém ročníku základní školy jsou znalost prvního cizího jazyka na úrovni A2 a druhého na úrovni A1, cílem intenzivnější jazykové výuky v evropské třídě je, aby absolvent ovládal dva cizí jazyky na úrovni A2-B1 a v případě zájmu i další cizí jazyk (francouzský nebo ruský) na úrovni A1. Děti začínají v první třídě s němčinou nebo francouzštinou (3 hodiny týdně), ve čtvrté třídě přibírají angličtinu (2 hodiny týdně), od šesté třídy přibývá ještě jedna hodina angličtiny a je možno přibrat i další cizí jazyk (2 hodiny týdně). Zájemci o zařazení do evropské třídy se v rámci zápisu zúčastní krátkého ústního pohovoru zjišťujícího předpoklady ke studiu cizích jazyků.
- Od první třídy mají děti možnost anglické družiny.
- Pro cizince nabízíme v rámci vyučování specializovanou výuku českého jazyka.
- Pořádáme zájezdy do anglicky a německy mluvících zemí s pobytem v rodinách.
- Součástí výuky na druhém stupni je (zatím pouze v některých skupinách) dopisování s dětmi z partnerských škol v zahraničí.
- Učitelé jazyků jsou vysoce kvalifikovaní, pracují se zájmem a s radostí, hodiny připravují zábavně a tvořivě, nadále prohlubují své znalosti i dovednosti účastí na odborných seminářích a konferencích. V minulosti jsme již získali několik ocenění a v roce 2010 byla naše paní učitelka Bára Dočkalová oceněna v celorepublikové soutěži titulem Nejlepší učitel angličtiny.
- Na prvním a stále více i na druhém stupni používáme v jazykové výuce metodu Act and speak[®], která využívá postupy z tvořivé dramatiky a divadla. Děti se tak prostřednictvím hry zcela nenásilně a zároveň efektivně učí od samého začátku komunikovat v konkrétních situacích. K výuce patří pravidelná příprava krátkých divadelních představení.
- Naše škola je hlavním pořadatelem projektu Divadlo jazyků, který probíhá od roku 2009. Jde o celostátní setkání škol i učitelů se zájmem o divadlo a dramatickou výchovu ve výuce jazyků. Vše o projektu naleznete na stránkách www.divadlojazyku.cz.

Obrázek č.2: Výuka cizích jazyků na Základní škole Marjánka. *Zdroj: webové stránky školy <http://www.zsmarjankapraha6.cz/cizi.htm>*

Diskuse a závěr výzkumného šetření jsou uvedeny v kapitole Závěr.

Následující kapitola obsahuje obecnou typologii TPR aktivit, které byly sebrány z různých zdrojů (metodické příručky, osobní zkušenosti), především pak z učebnic Happy House a Project. Právě tyto učebnice byly zvoleny z důvodu, že jsou používány na základní škole, kde vyučuji.

Happy House se od Projectu velmi liší, jak je uvedeno v následujících kapitolách, právě proto, že je určena pro malé děti, tedy 1.stupeň základní školy, Project potom pro 2.stupeň základní školy.

3.5 Typologie TPR aktivit

TPR aktivity se dělí na několik typů podle svého charakteru. Dostupná odborná literatura či metodické příručky se jimi však dosud systematicky nezabývaly. Proto nebyla následující typologie vytvořena na základě literatury, nýbrž na základě studia různých TPR aktivit.

Přesto, že můžeme kategorizovat TPR aktivity do několika skupin a podskupin, jejich základ zůstává vždy stejný, a proto jsou také snadno rozpoznatelné: Zakládají se na interaktivním procesu mezi učitelem a žáky, přičemž role žáků vždy spočívá v tom, že poslouchají, co říká učitel a následně reagují fyzickou aktivitou. Nutno podotknout, že tato struktura je charakteristická pouze pro první fázi TPR aktivit, jelikož jejich účelem je přejít do druhé fáze, v níž žáci, kteří se již cítí připraveni mluvit, přebírají sami roli učitele, tj. vydávají instrukce, na něž poté jejich spolužáci opět reagují fyzickou aktivitou. Nelze tudíž říci, že mluvení není součástí TPR aktivit – přichází však až v dané fázi. Při definování různých aktivit jako TPR aktivit je však nutné rozlišovat, jakým způsobem u žáků dochází právě k převzetí role učitele jako mluvčího. Pro TPR aktivity není typické, že žáci opakují po učiteli, aby se tak učili nová slova či výslovnost – tento účel plní první část aktivity, při níž žáci reagují skutečně pouze fyzickou odpovědí.

Ačkoliv se můžeme setkat s různými TPR aktivitami, ve své podstatě je můžeme zařadit do dvou hlavních skupin, které se od sebe zásadně liší, a to Listen and Do a Listen and Make. V tomto případě se jedná o typologii nejobecnější povahy, neboť v rámci těchto dvou kategorií se setkáme s celou paletou aktivit, které mohou být dále kategorizovány. Přesto však většina TPR aktivit spadá do těchto dvou skupin.

Dále se setkáváme s aktivitami, které není možné zařadit ani do jedné kategorie, a to z důvodu, že většinou využívají rysů charakteristických pro obě skupiny a jsou tudíž jakousi kombinací – jedná se především o aktivity, které jsou složitější svou strukturou. Nakonec existují také aktivity, u nichž je kategorizace problematická zejména proto, že se nejedná čistě o TPR aktivity – v některých případech je samotným základem TPR struktura, ale přidávají se k ní další prvky, které pro TPR charakteristické nejsou, např. žáci opakují slova po učiteli. Jedná se tedy spíše o aktivity, které jsou TPR metodou inspirovány – přesto však považují za vhodné je v rámci této typologie uvést.

3.5.1 Listen and do

Do této kategorie je možné zařadit převážné množství TPR aktivit, neboť žáci reagují na slyšené fyzickou činností, tedy něco fyzicky provádějí. Jakmile učitel požádá žáky anglicky, aby něco udělali, užívá tak jazyk s konkrétním účelem, stejně jako žákům dává možnost okamžitě ukázat, zda řečenému porozuměli. Je tedy nutné právě to, aby žáci porozuměli mluvenému projevu učitele, ačkoliv zatím nepotřebují mluvit. Učitel tak při těchto aktivitách neustále dává žákům možnost osvojit si další slovní zásobu, stejně jako přirozeným způsobem vstřebávat zvuky i strukturu jazyka. U žáků se tedy může rozvíjet správná výslovnost a intonace a zároveň se připravují na mluvenou interakci. Aktivity Listen and do je dále možno rozčlenit do následujících kategorií:

- **Giving instructions in English**

Jelikož samotná podstata TPR aktivit je postavena zejména na příkazech, které učitel žákům dává, nejjednodušším způsobem tuto metodu učitel uplatňuje při zadávání instrukcí, aby se děti posadily, postavily nebo v přípravě následující aktivity v hodině. Použití mateřského jazyka k instruování žáků je mnohdy rychlejší, ale cílem je především vyučovat daný jazyk.

Je tedy charakteristické, že učitel obvykle začíná základními povely, které jsou snadné k předvádění a žáci si tak osvojují základní fráze a slovesa. Učitel řekne žákům, co mají udělat – použije gesta a sám demonstruje, co po nich žádá. Žáci brzy začínají rozumět pokynům i bez doplnění gesty.

- **Listen and identify**

Jedná se zde o všechny aktivity, při nichž žáci na základě slyšeného identifikují konkrétní předměty, popř. slova za pomoci fyzické odpovědi. Přitom k této identifikaci může docházet různými způsoby – např. *Listen and find* (žáci mohou vybírat ze skupiny předmětů) či *Listen and match* (žáci opět poslouchají a přiřazují k sobě dvojice obrázků). Do kategorie aktivit *Listen and identify* můžeme zahrnout také podkategorii *Listen and Point*, neboť vyžaduje, aby žák opět na základě pokynu (poslechu) identifikoval určitý objekt, což je následováno fyzickou odpovědí – ukázáním na daný objekt či dotekem. Proto zde učitel již nevyužívá pouze svůj hlas, ale různé pomůcky jako okolní předměty, speciálně přepravené předměty či obrázky, které předměty zastupují. Jakmile tedy učitel začne ve výuce využívat různé pomůcky, jejich identifikace doprovázená fyzickou odpovědí je nezbytná.

- **Listen and do**

Pro tyto aktivity je charakteristické, že žáci poslouchají a následují celou sérii instrukcí, přičemž dělají to, co učitel právě říká. Při tom by měl užívat jasnou výslovnost, přirozenou intonaci a napomáhat porozumění pomocí gest či tím, že dané akce sám provádí. Žáci pozorně naslouchají instrukcím a provádět dané akce je baví. Mohou tak činit buď jednotlivě, nebo všichni společně. K porozumění dochází proto, že jazyk a pohyb vnímají současně. Není od žáků vyžadováno, aby mluvili.

Je typické, že obsahově série instrukcí obsahují nejprve pohybová slovesa, neboť ta jsou nejsnazší k demonstraci. S rostoucím porozuměním žáků učitel obohacuje pokyny o další slovní druhy jako např. přídavná jména či příslovce. Mimo to mohou být aktivity tohoto typu zaměřeny tematicky na procvičování konkrétní slovní zásoby.

- **Listen and perform- mime**

Využití pantomimy v TPR aktivitách je vhodné obzvláště tehdy, když žáci jsou již obeznámeni s konkrétní slovní zásobou, která bude následně procvičována. Pantomima tedy znamená tiché předvádění, u nějž se nemluví. Může tak představovat komplexnější formu TPR aktivity než je zadávání příkazů, jelikož žáci nedělají pouze to, co učitel řekne, ale je jim ponecháno více kreativity. Děti se potřebují rozhodnout, jak předvést to, co učitel popisuje – mohou tudíž potřebovat určitý čas k přemýšlení.

Předvádění je nezbytné také tehdy, zakládají-li se aktivity na říkance či písničce. Ta by měla být doplněna pohybem a gesty tak, aby co nejvíce usnadnila žákům porozumění. Ti by měli nejdříve pouze předvádět, mohou si u písničky pouze broukat melodii a posléze zpívat, jakmile si na základě poslechu písničku osvojí.

K aktivitám *Listen and perform* samozřejmě patří také různé varianty typu role-play – ať už v té podobě, že dané role jsou přiřazeny přímo žákům či (zejména u mladších žáků) k dané aktivitě učitel využije např. loutek. V první fázi je opět charakteristické, že učitel předvádí s loutkami něco, co zároveň komentuje v cílovém jazyce, následně s loutkami manipulují žáci, a to na základě toho, co učitel říká. Ten také může vyprávět příběh, který žáci fyzicky předvádějí v rámci předem stanovených rolí.

- **Listening and responding games**

TPR aktivity typu *Listen and do* mohou být dále rozšířeny o hry, které zdůrazňují poslechovou složku. Je pro ně charakteristické, že samotná hra vyžaduje velmi pozorné poslouchání učitelových instrukcí. Element navíc činí aktivitu pro žáky zábavnou a umožňuje jim zpravidla lépe se soustředit při poslechu. Tyto hry se vyznačují tím, že žáci jednoduchou fyzickou odpovědí reagují na slyšené dle instrukcí učitele.

3.5.2 Listen and make

Předchozí kategorie se věnovala aktivitám, při nichž žáci poslouchají a dělají, co jim učitel říká. Avšak aktivity typu *Listen and make* vyžadují od dětí zapojení se do kreativnějšího procesu. Je pro ně typické, že žáci potřebují dělat rozhodnutí, mají více času k přemýšlení a ke komentáři, navíc zde vznikají příležitosti ke spolupráci mezi spolužáky. Nakonec žáci mají také něco, co si po skončení hodiny mohou odnést s sebou domů.

Je vhodné, aby se učitel k tomuto typu aktivit řádně připravil, protože veškeré jeho užití cílového jazyka by mělo směřovat právě k vyrábění věcí. Měl by proto vědět, co chce třídě říci o daném tématu a shromáždit si pomůcky, které potřebuje k demonstraci toho, co mají děti vytvářet. Dále by se měl soustředit na to, jak

v angličtině vysvětlit žákům, co a jak mají vyrábět, což zahrnuje také přemýšlení o gestech, které zjednoduší žákům vše pochopit. V rámci toho by měly být zvoleny fráze, které budou během vytváření věcí dětem užitečné. Nakonec by měl učitel uvažovat o tom, jak to, co mají žáci tendenci říkat v rodném jazyce, převést jako otázky a komentáře do angličtiny.

Co se týče samotné realizace těchto aktivit, učitel by měl představit v počátku téma a vysvětlit a ukázat žákům, co se chystají dělat a vytvářet (nejlépe za bohatého využití nonverbální komunikace). Instrukce by měly být opakovány jak celé třídě, tak menším skupinkám i jednotlivcům. V průběhu aktivity učitel chodí po třídě a komentuje, co děti právě dělají.

- **Listen and colour**

Vymalovávání na základě poslechu je velmi jednoduchou aktivitou vhodnou zejména pro nejmladší žáky. Učitel by měl připravit materiál korespondující s danou slovní zásobou, např. připravit omalovánku zvířat. Následně instruuje žáky, jakými barvami mají vyobrazené prvky vybarvit.

- **Listen and draw**

Podobně jako u předchozí aktivity žáci na základě poslechu kreslí. Tato aktivita má v zásadě podobu obrázkového diktátu, kdy slyšené je žáky převáděno do vizuální podoby. Tato aktivita by jako obvykle měla začínat tím, že ji učitel demonstruje, např. kreslí na tabuli to, co vzápětí zadá žákům.

- **Listen and make**

Tato kategorie může obsahovat různorodé aktivity, jejichž společným rysem je vytváření určitého výrobku. Variant je mnoho, záleží na použitých materiálech – často se jedná o vystřihovánku, z níž žáci mají něco poskládat. Společné je zde však to, že učitel by měl nejprve vyhotovit výrobek před žáky – demonstraci přitom doprovází popisem daného procesu v cílovém jazyce. Tento popis poté používá v jednotlivých krocích znovu, zatímco žáci výrobek vytvářejí.

3.6. Analýza TPR aktivit ve vybraných učebnicích

3.6.1 Happy House

Happy House je učebnice anglického jazyka určená pro 1. stupeň základní školy. Je skutečně koncipována pro ty nejmenší, jelikož nepočítá se schopností žáka číst a psát.

- **Listen and identify**

Tato aktivita (s. 34, Activity Book) procvičuje slovní zásobu *Animals* a *Things* a měla by být zařazena od lekce 3 dále. Učitel instruuje žáky, aby si prohlíželi obrázky v učebnici a pozorně poslouchali věty, které učitel bude říkat o zvířatech. V první fázi učitel předvádí sám a říká: *It's in the cupboard*. Ukáže na obrázek a nonverbálně naznačí, že hledá a hádá. Nakonec odpoví: *Snake!* Několikrát zopakuje na dalších příkladech a poté žákům ukáže, jak mají zakroužkovat správnou variantu s příslušným číslem. Poté čte další věty: *Number two. It's in the bag. Nuber three. It's in the pencil-case...*

Při této aktivitě (s. 23, Activity Book) učitel nejdříve použije k demonstraci obrázkové karty, které jsou k učebnici k dispozici. Karty šesti narozeninových dárků umístí na tabuli. Může nejdříve předvést sám. Řekne: *Circle the (cake)*. A zakroužkuje kartu na tabuli. Poté vyzve dobrovolníka, aby sám reagoval na pokyny. Totéž může zopakovat s jinými dobrovolníky se zbytky karet.

Poté se již žáci dívají na příslušnou stranu v učebnici a učitel říká: *Look at number one. Circle the present. Look at number two. Circle the candle...* Jakmile žáci úkol dokončí, učitel se zeptá: *What is number (one)?*, aby s žáky znovu procvičil slovní zásobu a zkontroloval jejich odpovědi.

Tato aktivita (s. 28, Activity Book) je určena od lekce 3 dále. Učitel nejprve nakreslí na tabuli usmívající se sluníčko, které reprezentuje ráno. Může jej doplnit šipkou směřující nahoru, aby bylo jasné, že slunce vychází. Učitel poté předvádí, že si čistí zuby a říká: *I brush my teeth in the morning*. Ukáže na slunce. Poté se ptá jednotlivých žáků: *What about you? Do you brush your teeth in the morning?* Přitom vždy ukáže na slunce, aby zdůraznil význam slova *morning*. Totéž následně opakuje s jinými každodenními aktivitami (*I wash my hands, I brush my hair*).

V další fázi učitel drží v ruce učebnici s danou stranou. Ukáže na jeden z příkladů a řekne: *Do you (play the guitar) in the morning?* Pokud děti odpoví *Yes*, učitel předvede, že vybarví sluníčko vedle obrázku myši hrající na kytaru. Učitel poté pokládá další otázky a žáci reagují dle daných pokynů.

- **Listen and do**

K této aktivitě žáci používají vystřihovánky koupelnových potřeb (s. 59, Activity Book) – papírový kartáč na vlas apod. učitel zadává příkazy, např. *Brush your teeth* a děti předvádějí se svými pomůckami. Učitel poté přehraje písničku z lekce 3 (tapescript 46) a zazpívá ji s dětmi. Přitom předvádí, jak si umývá ruce mýdlem, češe si vlase kartáčem a umývá si zuby kartáčkem. Poté učitel zpívá různé věty a přitom předvádějí, žáci jej kopírují, např. *I wash my face with soap and water.*

Nakonec předvede dětem poslední část. Zeptá se: *Who 's got a red hairbrush?* Vyzve všechny žáky s červeným kartáčem, aby zpěvem odpověděli: *I brush my hair with my red hairbrush...* To pak učitel opakuje s jakýmikoliv dalšími barvami i papírovými předměty.

- **Listen and perform – mime**

Puppet Theatre

Tato TPR aktivita je popsána v *Happy House Activity Book 1 Teaching notes* (s. 2) a je vhodné je použít od lekce 1 dále. Učitel nejdříve požádá žáky, aby vybarvili a vystřihli figury nacházející se v *Activity Book* (s. 39-41), které je také možno ohnout tak, aby stály. Tyto loutky nyní slouží k procvičování pozdravů.

V první fázi používá loutky pouze učitel a žáci jej pozorují, jak přehrává pozdravy mezi jednotlivými postavami, např. *Hello, Mum! Hello, Polly!* Žáci po učiteli opakují. Poté si každý z nich vybere jednu určitou loutku. Učitel si zvolí některou, např. otce, který vítá Polly a předvede se slovy: *Hello, Polly!* Žáci, kteří drží Polly, odpovídají: *Hello, Dad!* Totéž se opakuje se všemi loutkami. Poté učitel vybere dobrovolníky, kteří se sami rozhodnou, že přivítají některého člena rodiny, např. žák s loutkou maminky řekne: *Hello, Dad!* Žáci s touto loutkou odpovídají: *Hello, Mum!*

Na konci hodiny se hra s loutkami opakuje s tím rozdílem, že členové rodiny se loučí pozdravem *Goodbye,!*

Ruby's clothes

Tato aktivita (s. 55, Activity Book) může být použita při lekci 5 nebo po jejím skončení. Učitel požádá žáky, aby vystřihli figurku Ruby. Poté vybarví oblečení a vystřihnou. Jakmile mají tyto materiály připraveny, učitel dává instrukce: Ruby, put on your (skirt)...Jakmile žáci oblečou figurku do všech kusů oblečení, učitel říká: Ruby, take off your (hat). Učitel následně může požádat dobrovolníka, aby vydával instrukce sám.

- **Listen and colour**

Tato aktivita (s. 13, Activity Book) by měla být použita od lekce 3 dále. Učitel se ujistí, že děti mají potřebné výtvarné pomůcky. Procvičí s nimi šest dosud známých barev pomocí *Listen nad Identify (Show me your (red) pencil)*. Následně učitel drží otevřenou učebnici na příslušné straně a říká: *Look – paint pots! How many paint pots?* Poté žáky vyzve, aby všechny vybarvili libovolně známými barvami. Mezitím, co žáci vybarvují, učitel chodí po třídě a s individuálními žáky procvičuje čísla a barvy.

V následující fázi učitel žákům vysvětlí, že právě vytvořili klíč k následující omalovávce. Učitel se ptá jednotlivých studentů: *What colour is your number one? (Blue). OK. Find number one in the picture and colour it blue...* Učitel se ujistí, že žáci rozumí, že nyní mají použít stejnou barevně-číselnou kombinaci jako v první části vybarvování. Nakonec se učitel ptá jednotlivců: *What colour is your doll?*

- **Listen and draw**

Při této aktivitě žáci pracují s obrázkem nekompletního domu nacházejícím se v *Activity Book* (s. 5). Učitel drží v ruce tužku a předvádí za pomoci gestikulace pokyny, které říká: *Draw a door. Draw a window. Draw a roof.* Mezi tím, co žáky tiše monitoruje, procvičuje danou slovní zásobu s individuálními žáky a řekne: *Show me a (door).*

Další aktivita zahrnující kreslení je v *Activity Book* (s. 6). Jedná se vlastně o prázdnou stránku, proto učitel nejdříve předvede: Nakreslí na tabuli postavu a ptá se: *Who is this?* Odpovídá: *It's me* (a ukazuje na sebe). A řekne: *Hello, I am...* Žáci poté kreslí sebe do *Activity Book* a jsou poté vyzváni, aby si ukázali navzájem obrázky se spolužáky a přitom říkali: *Hello, I am....*

- **Listen and make**

Tato aktivita je určena k procvičení po skončení lekce 5 a k opakování slovní zásoby na téma *House*. Pomůckou je zde vystřihovánka domu nacházející se v *Activity Book* (s. 43). Učitel nejprve ukáže žákům již poskládanou ukázkou domu a vysvětlí, že si nyní mohou navrhnout svůj dům (vystřihovánka obsahuje různé typy oken, dveří, střechy). Na ní také žákům zopakuje danou slovní zásobu – ukazuje na části domu, které zároveň pojmenovává.

Zatímco žáci pracují na své vystřihovance, učitel obchází třídu a opakuje slovíčka s jednotlivými žáky. Jakmile jsou všichni hotovi, učitel pustí dětem již známou písničku *Happy House song* (tapescript 6) a požádá žáky, aby po něm opakovali – žáci tak ukazují na různé části domu, jakmile je slyší.

Washing machine

Tato aktivita (s. 51 a 53, *Activity Book*) má být použita od lekce 4 dále. Žáci na základě vystřihovánky vyhotovují papírovou pračku, což učitel nejdříve demonstruje. Dále žáci pracují s papírovým oblečením, které vybavují dle instrukcí učitele (na jedné straně má jinou barvu než na druhé).

V další fázi učitel zpívá s dětmi písničku ze třetí lekce a ukazuje dětem, jak by měli předstírat, že dávají Jackovo žluté tričko do pračky a vytahují zelené tričko, jak je tomu v písničce. Takto žáci zpívají a u toho předvádějí, co se v písni odehrává. Obrázky oblečení pak mohou být použity k dalšímu procvičování – učitel dává kousky oblečení do pračky a přitom říká: *Wash my yellow T-shirt, Wash my blue jeans..* Poté by měl pobídnout studenty, aby se pokusili dělat totéž. Nakonec učitel opakuje tyto fráze znovu, ale oblečení již neukazuje – žáci na základě slyšeného dávají sami věci do

pračky. Učitel chodí po třídě a kontroluje, zda všichni dávají do pračky správnou položku.

- **Mixed TPR activities**

Tato aktivita učí dvěma základním pozdravům *Hello* and *Goodbye*. V její první části jde učitel ke dveřím, aby demonstroval pozdravy – odchází ze dveří a říká *Goodbye*, opět vchází a říká *Hello*. Opakuje to a povzbuzuje žáky, aby mu odpovídali.

Dále si žáci prohlížejí obrázky v *Activity Book* (s. 3), na nichž jsou vyobrazeny myšky, které se střídavě loučí a vítají. Žáci mají zakroužkovat, zda se jedná o loučení či vítání. Poté učitel vybere dobrovolníky, kteří mají předstírat, že jsou myškami a říkat správné pozdravy u daných obrázků.

3.6.2 Project

Série učebnic Project je určena pro 2. stupeň základní školy. Obecně se jedná o učebnici široce rozšířenou, která již vyšla v několika vydáních. Zde se budu zabývat jejím prvním dílem, tedy Project 1.

- **Listen and identify**

- Student's book s. 4, lekce 1A - cvičení 1a

Žáci si prohlédnou obrázky dětí. Učitel pustí nahrávku, v níž se děti představují. Při druhém poslechu učitel udělá pauzu po každém představení a pobídne žáky, aby ukázali na postavu, která právě mluví. Nakonec žáci srovnávají své odpovědi ve dvojici.

- Student's book, s. 7, lekce 1B – cvičení 5a

Tato aktivita, stejně jako mnohé další v učebnici, není čistě TPR aktivitou, neboť využívá její prvky (listen nad point), ale doplňuje je také o čtení výrazů v učebnici a okamžité opakování po učiteli. V části aktivity, kterou můžeme označit jako TPR, se žáci dívají na obrázky dětí, kteří vykonávají různé činnosti související s classroom language (např. *Open your book*). Učitel čte pokyny v náhodném pořadí a žáci ukazují na odpovídající obrázky.

- Student's book, s. 13, lekce 1 English Across the Curriculum

Učitel přes celou tabuli napíše matematické symboly. Pustí poté nahrávku, v níž zaznívají tyto symboly, a ukazuje na ně na tabuli. Žáci, kteří stojí u tabule, také ukazují. Postupně mohou žáci začít symboly sami říkat.

- Student's book, s. 9, lekce 1C – cvičení 6b

Žáci se dívají na obrázky, na nichž jsou mimo jiné také dvojice podobně znějících čísel (thirty and thirteen). Učitel pustí nahrávku s šesti krátkými rozhovory, v nichž se žáci snaží zachytit čísla (v každém rozhovoru je uvedeno pouze jedno z dvojice). Slyšené číslo zakroužkují.

- Student's book, s. 9, lekce 1C – cvičení 11a

Tato aktivita využívá reálií – tradiční anglickou říkanku *This Old Man*, která byla napsána, aby dětem pomohla s počítáním. Učitel vysvětlí aktivitu na první sloce písničky. Přehraje ji a žáci si podtrhnou číslo (one) spolu se slovem se stejnou samohláskou nebo se slovem, které se rýmuje (např. one – drum).

- Student's book, s. 9, lekce 1C – cvičení 11a

Žáci poslouchají písničku, v níž zaznívá v každé sloce jedno číslo. Vedle toho si prohlížejí obrázky v učebnici, kde každý obrázek danou aktivitou koresponduje s jednou slokou písničky. Učitel nejdříve zopakuje s žáky čísla 1-10 a pustí nahrávku. Žáci pak k obrázkům píší čísla, která v daných slokách zazněla.

- **Listen and do**

- Student's book, s. 7, lekce 1B – cvičení 5a

Aktivita navazuje na cvičení 5a, v němž žáci poslouchají pokyny učitele (Classroom language) a ukazují na příslušné obrázky v učebnici. V této aktivitě si učitel vybere jednoho či dva dobrovolníky, které požádá, aby nemluvili a pouze prováděli, co uslyší. Pustí nahrávku, kterou po každém pokynu zastaví. Zbytek třídy sleduje a kontroluje, zda žáci provedli aktivitu správně.

Poté může učitel rozdělit žáky do skupin po čtyřech, kde se střídají v zadávání a plnění pokynů.

- Student's book, s. 7, lekce 1B – cvičení 7

V této aktivitě Listen and do žáci procvičují gramatiku. Učitel použít nahrávku obsahující pokyny jako např. *Listen, Don't listen...* Žáci mají učebnice zavřené, poslouchají a provádějí pokyny. Podle jejich možností může učitel nahrávku po každém pokynu pozastavit.

Učitel také může z této aktivity udělat hru – kdo se zmýlí v provádění, vypadává ze hry. Vítězí ten, kdo zůstane ve hře. Jsou-li žáci připraveni mluvit, může učitel zorganizovat ještě jedno kolo hry, v němž nepouští nahrávku, ale žáci reagují na vzájemně mluvené pokyny.

Je možné také nechat vždy jednoho žáka, aby předvedl aktivitu, přičemž ostatní hádají, o co se jedná – kdo uhodne, může jít předvádět místo něj.

- Student's book, s. 15, cvičení 1

Tato TPR aktivita je založen na poslechu písničky uvedené v učebnici. Na začátku učitel vysvětlí nová frázová slovesa *roll over, fell out*. V prvním poslechu žáci pouze sledují text v učebnici a dívají se na obrázek, který jim má dopomoci pochopit význam.

Následně učitel postaví žáky po deseti vedle sebe do řady. V každé desítce vybere žáka, který bude „*the little one*“ a vysvětlí, že tento žák je tím, kdo v písni řekne „*Roll over, Roll over.*“ Žák stojící na kraji řady se následně přikrčí nebo si sedne, čímž předvádí, že „*they fell out of bed.*“ Ta se pokračuje, dokud všichni nepředvedou, že vypadli.

- Student's book, s. 18, lekce 2B – cvičení 1B

Žáci poslouchají nahrávku, na níž zaznívají rodinní příslušníci. Pokud je daný příslušník mužského pohlaví, žáci povstanou. V opačném případě nevstávají.

- **Mixed TPR activities**

- Student's book s. 6, lekce 1B – cvičení 3

Učitel na začátku vybere jednoho dobrého žáka k demonstraci aktivity. Pouští nahrávku, v níž zaznívají slovíčka (např. an umbrella) a žák ukazuje předměty na obrázku. Poté učitel vyzve třídu, aby dělala totéž.

Druhá část aktivity odpovídá typu Listen nad draw. Učitel opět pouští nahrávku, ale žáci tentokrát kreslí, co slyšeli prostřednictvím jednoduchých náčrtků. Pro každý obrázek by měli dostat čas půl minuty.

Tuto aktivitu je možné rozšířit také tím, že učitel dá žákům pouze patnáct vteřin na to, aby nakreslili nějaký předmět nacházející se ve třídě. Poté vybere dobrovolníky, kteří ukáží svoje náčrty ostatním a ti hádají, o jaký předmět se jedná.

3.7 Komparace analyzovaných učebnic

Pro tuto práci byly zvoleny dvě učebnice anglického jazyka, které byly analyzovány z hlediska typologie TPR aktivit, aby mohlo být následně provedeno jejich srovnání, což je cílem této kapitoly.

První analyzovanou učebnicí byla Happy House, která je určena k výuce anglického jazyka pro 1. stupeň ZŠ. Vzhledem k tomu, že jednotlivé lekce jsou jasně a velmi podobně strukturovány, nebylo zvláště složité vyhledat TPR aktivity a provést jejich typologii. Téměř každá lekce obsahuje aktivity, které různým způsobem využívají Activity Book. Jedním typem jsou aktivity, které se soustředí přímo v učebnici, druhým pak různé druhy vystřihovánek, s nimiž se dále pracuje. Z tohoto hlediska je tudíž variace aktivit široká, což se ukázalo také v analýze TPR aktivit.

Použijeme-li typologii uvedenou v této práci, TPR aktivity lze rozdělit do dvou velkých celků – Listen and do a Listen and make. Je patrné, že v Happy House je možné nalézt určitou rovnováhu mezi těmito dvěma typy TPR aktivit. V kategorii Listen and Do se setkáváme opakovaně s aktivitami typu Listen and circle, Listen and match nebo Listen and point. Je-li zde některá podkategorie méně zastoupena, pak je to samotná Listen and do. To je poměrně škoda, neboť ačkoliv mnoho aktivit v Happy House je založeno na totální fyzické odpovědi žáků, pohybová složka - konkrétně předvádění

aktivit – je zde v pozadí a přichází ke slovu až v okamžiku, kdy učitel chce předvádět obsah písničky.

Na druhou stranu se však nedá upřít přínos spočívající v různorodosti aktivit typu Listen and perform-mime. Zde jsou přirozeně zakomponovány elementy klasických dětských her od hraní si s figurkami po oblékání panenky apod. To dává TPR aktivitám mnohem plastičtější rozměr a také úspěšněji imituje realitu, která je pro tuto metodu stěžejní.

Přihlédneme-li nyní k zastoupení aktivit Listen and make v Happy house, lze vidět, jak dobře jedna aktivita navazuje na druhou. Ačkoliv v kategorii kreslení a vymalovávání najdeme také aktivity spočívající pouze n práci v učebnici, jsou spíše okrajové a mnohem častěji se uplatňují v tzv. Cut-out – vystřihovánkách, které v sobě kombinují několik funkcí: Zpravidla vyžadují, aby děti nejdříve vymalovaly předměty, které následně vystříhnou. To však zdaleka nepředstavuje pouze přípravu pro další aktivitu – žáci jsou instruováni v cílové jazyce a na základě učitelových instrukcí si pomůcky připravují. Následně se otevírá další pole, jak tyto panáčky, loutky, skládací domečky apod. využít k další práci v duchu TPR.

Až na poměrně nedostatečné využití aktivit Listen and do je Happy House TPR aktivitami hojně zastoupena a ačkoliv by jistě mohla být obohacena např. o Respnding Games, její vyváženost z hlediska TPR typologie činí z učebnice dobrou pomůcku pro nejmladší studenty.

Druhou analyzovanou učebnicí byl Project určený pro 2. stupeň ZŠ. Zde bylo zastoupení TPR aktivit v porovnání s předchozím analyzovaným materiálem výrazně nižší. Charakterizujeme-li Project blíže, měl by představovat určitý přechod od výuky jazyka, která nekalkulovala s psaným a čteným slovem žáka k té, která již všechny tyto složky v sobě zahrnuje. Ovšem rozdíl mezi oběma učebnicemi je obrovský. Téměř veškeré TPR aktivity v Projectu lze zařadit do kategorie Listen and do, přičemž většina spadá do podkategorie Listen and identify a vyznačuje se zejména tím, že žáci poslouchají a ukazují na obrázky nebo na základě poslechu kroužkují možnosti v učebnici. Dále lze v Projectu najít také aktivity založené na předvádění dle pokynů (Listen and do), ačkoliv jich není mnoho. Dalo by se říci, že v této učebnici představují

TPR aktivity pouze okrajovou složku hodiny – stávají se doplněním či ozvláštněním v malé míře. Přestože metodická příručka pro učitele k tomuto výukovému materiálu obsahuje řadu her, jimiž může být hodina obohacena, v jejich základu neleží TPR aktivita.

V obou učebnicích je vhodné povšimnout si nejenom kvantity TPR aktivit, ale také jejich kvality – jinými slovy nakolik jsou dané TPR aktivity opravdu TPR aktivitami. Existuje totiž množství aktivit, které jsou označovány jako TPR, ačkoliv by se dalo říci, že jsou TPR pouze inspirovány. Co se týče Happy House, i zde na tuto skutečnost narážíme a je to nejvíce patrné právě v Teacher's Book. Setkáme se zde s popisem aktivit, které se drží charakteristiky TPR aktivit více či méně – TPR aktivity nejsou definovány pouze tím, že žáci reagují fyzicky, ale také tím, že v počáteční fázi od nich není vyžadováno víc než právě totální fyzická odpověď. Happy House se toho místy drží, jinde však se učitel již v prvotní fázi aktivity stává tím, kdo pokládá otázky a vyžaduje na ně přímou odpověď.

V tomto směru je však situace o to horší v případě Projectu, neboť zde je mnoho aktivit TPR skutečně pouze inspirováno. Učitel okamžitě vyžaduje, aby po něm žáci opakovali, demonstrativní složka TPR aktivity je upozaděna.

3.8 Další TPR aktivity a jejich typologie

- **Giving instructions in English**

Jelikož samotná podstata TPR aktivit je postavena zejména na příkazech, které učitel žákům dává, můžeme se setkat s celou řadou variací základní podoby. V té učitel obvykle začíná základními povely, které jsou snadné k předvádění a žáci si tak osvojují základní fráze a slovesa. Mimo to zde začínají rozumět způsobu další výuky, tj. pozorně sledovat a poslouchat učitele a následně provádět zadané povely. V první fázi tak učitel často začíná např. těmito povely:

Stand up.

Sit down.

Go.

Stop.

Clap your hands.

Nejprve učitel povely sám také předvádí, později již přenechává předvádění na žácích. S tím, jak u žáků roste sebejistota, mají sami přání si roli s učitelem vyměnit, tj. žák se stává tím, kdo povely vydává. Učitel by měl nechat vystřídat v této pozici všechny žáky, kteří se cítí připraveni.

- **Listen and identify**

Příkladem může být aktivita, kdy učitel sedí s dětmi v kruhu a ukazuje jim obsah své tašky, přičemž se předmětů dotýká a pojmenovává je: *What's in my bag? My English book and here are my pencils.. one, two, three pencils...* Učitel povzbudí žáky, aby na věci, které pojmenovává, ukazovali a přechází do fáze, kdy věci pouze pojmenovává (Slattery, Willis, 2001, s. 21-22).

Tuto aktivitu je možné použít také k procvičení některých gramatických jevů. Učitel může připravit sadu karet, na nichž jsou vyobrazena žákům již známá zvířata v různých počtech, např. Jeden pes, tři psy, dvě kočky, čtyři kočky. Popisuje obrázky, ukazuje na ně: *A dog. Three dogs...* Pomáhá tak žákům fixovat si gramatický jev singuláru a plurálu podstatných jmen. Obdobou může být také to, pokud učitel pro aktivitu zvolí dva obrázky – chlapce a dívku – a popisuje je. Žáci jsou instruováni, aby pokaždé, když uslyší *He*, ukázali na obrázek chlapce a při *She* na obrázek dívky.

Clothes (Slattery, Willis, 2001, s. 27)

Učitel si připraví čtyři nebo pět barevných obrázků zobrazujících malé skupiny lidí: nějaké děti, dospělé, kteří na sobě mají různé druhy oblečení. Nejprve s žáky procvičí, co má každá osoba na sobě. V rámci přípravy si učitel vybere tři osoby a nahraje svůj popis těchto postav. Nahrávku pak v hodině pustí žákům (aniž by řekl, o kterou postavu se jedná). Ukáže jim všechny obrázky a nechá je hádat, kterou postavu v nahrávce popisuje.

Lost in the toyshop (Nixon, Tomlinson, 2005, s. 76-78)

Tato aktivita je určena pro žáky ve věku 9-10 let, může být tedy využita na 2. stupni základní školy. Využívá dvou pracovních listů v příručce: Na obou je nákres obchodu s hračkami (uličky, regály s hračkami), přičemž v některých regálech je otazník. Nad nákresem jsou obrázky hraček, které se má žák snažit umístit správně na místa otazníků. Stejně je tomu v druhém pracovním listě, pouze hračky, jejichž poloha je neznámá, se liší.

Na začátku učitel naučí či zopakuje slovní zásobu hraček. Dle nákresu na tabuli nakreslí zjednodušený plán obchodu s regály obsahujícími slova cars, dolls, bricks... Uličky mezi nimi označí jako Aisle 1, Aisle 2, Aisle 3. Představí žákům slovo aisle a poté se již ptá: Where are the dolls? A dává odpovědi jako: Go down aisle 2. Go past the cars and they are on the left (They are opposite to the books).

Pro další procvičení může učitel očíslovat uličky ve třídě a říct: Where's Anna? Go down aisle 3 and she's on the right. She's next to Tom. Učitel vyzve jednotlivce, aby se takto dotazovali a odpovídali ohledně dalších spolužáků.

V další fázi učitel demonstruje aktivitu s pracovními listy ve dvojici s dobrovolníkem. Sedne si naproti němu a dá mu jeden list, druhý si ponechá. Učitel se dotazuje na hračky a žák mu dává instrukce. Jakmile je zjištěna poloha hračky v obchodě, učitel přilepí hračku na místo otazníku.

Nakonec jsou žáci rozděleni do dvojic a provádějí totéž, přitom však nesmí jeden druhému ukazovat svůj pracovní list. To udělají až závěru, aby si ověřili správnost provedení.

There was a princess (Nixon, Tomlinson, 2005, s. 92-95)

Tato aktivita je vhodná pro 2. stupeň. Využívá dvou pracovních listů, z nichž jeden obsahuje kartičky s obrázky a druhý psaný text příběhu. Kartičky využije učitel hned v úvodu, protože jejich prostřednictvím zopakuje či představí slovní zásobu: prince, princess, tower, wicked (bad), fairy, wand, forest, grew, handsome, kiss.

Učitel anglicky představí aktivitu a napíše na tabuli Sleeping Beauty. Mluví o příběhu a zahrnuje specifické otázky: Was Sleeping Beauty a princess? Where did she live? She went to sleep. Why did she go to sleep? How long did she sleep?

Žákům je rozdán pracovní list s kartičkami zobrazujícími princeznu, věž atd. Učitel řekne: *There was a princess long ago...* a předvede- ukáže na korespondující obrázek. K tomu také předvede, že píše číslo jedna do prázdné kolonky na kartičce s obrázkem. Poté čte následující text dvakrát. Při prvním poslechu žáci pouze poslouchají a dívají se na obrázky, u druhého poslechu již přiřazují čísla a zapisují na kartičky.

„*There was a princess long ago. She lived in a big, high tower. A wicked fairy waved her wand and the princess slept for a hundred years. A great, big forest grew around the tower. One day, a handsome prince came riding by on his horse. He cut the trees down one by one and woke the princess with a kiss. Everybody's happy now.*”

Učitel společně opraví výsledky žáků dle klíče v zadání.

- **Listen and do**

Učitel postupně rozšiřuje slovní zásobu žáků, přičemž v následující fázi kombinuje jednotlivá slova:

Wash your hands

Wash your nose

Wash your head

Jiná varianta této základní TPR aktivity se nazývá *Opposite Actions* (Case, 2008). V zadávání příkazů využívá opačných aktivit, přičemž kontrast, který je vykonáván také fyzickým pohybem, pomáhá žákům si příkazy snáze zapamatovat. Učitel tak například žáky instruuje: *Climb up, climb up, climp up.... Fall down!* U žáků se navíc při provádění vytváří tenze přinášející navíc element zábavy.

Jiným způsobem, jak využít protikladů, je provádění aktivity *Do the Opposite*. Učitel na začátku opět předvádí sám, popř. vysvětlí. Při povelu *Walk* zůstane stát, při povelu *Stop* se rozejde. Při povelu *Sit down* zůstane stát, při *Stand up* se posadí.

Základní aktivitu *Listen and Do*, která se ve své podstatě zaměřuje nejdříve na slovesa, je možné rozvíjet přidáváním dalších slovních druhů, např. přídavných jmen a příslovcí. Case (2008) popisuje tzv. *Quicky Slowly Actions*, při níž jsou různé povely vykonávány střídavě rychle a pomalu, popř. nepravidelně, např.: *Walk slowly! Eat*

quicky! Tak opět žáci rozvíjí schopnost kombinovat slovní zásobu. Podobně je tomu u *Left Right Actions*, kdy žáci vykonávají příkazy např. levou či pravou rukou, nohou dle zadání. Např.: *Jump on left leg! Move your right hand!* Učitel také může přidat přídavná jména jako *big* a *small*, např.: *Big step! Small step! Big jump!*

Pokud je při výuce problém s nedostatkem místa, hlukem, disciplínou či potencionálními překážkami a studenti nemohou pobíhat či skákat po třídě, je zde jiná varianta aktivity – *You are your hand* (Case, 2008). Jedna ruka žáka (resp. její dva prsty) reprezentují jeho nohy, zatímco druhá ruka – otevřená dlaň směřující nahoru – představuje zem. Žák tak může předvádět všechny povely jako *Run! Lie down! Jump!*

Mnohem obtížnější varianta je představena na webu <http://genkienglish.net/>. Učitel opět vydává základní povely jako *Stand up!*, a napovídá gestikulací rukama. Po několika povelích záměrně udělá chybu, např. při povelu *Sit down!* Udělá gesto, které přináleží povelu *Stand up!* (zvedne ruce). Žáci by měli být schopni toto rozpoznat a v tomto případě reagovat skutečně na povel, nikoliv na učitelovu gestikulaci. Toto je dobrý způsob, jak ověřit porozumění žáků, stejně jako pomůcka k aktivizování jejich momentální pozornosti. Do této aktivity lze také zařadit jiný matoucí prvek: Učitel zadává povely, které žáci vykonávají, a mezi nimi tu a tam položí anglicky otázku, které žáci rozumí a jsou schopni na ni odpovědět, např.: *What's your name? How are you?* Žáci odpoví a učitel pokračuje dalšími povely. Postupně také zrychluje jejich tempo.

Jinou zábavnou aktivitou zde může být *Disco Routine*. Podstatou jsou zde opět příkazy vydávané učitelem, avšak tentokrát za doprovodu hudby. Navíc učitel připraví dopředu krátkou sestavu pohybů, např.: *Shake your shoulders three times. Jump three times. Clap your hands two times...* Tyto pokyny dává dětem nejprve bez hudby jako nácvik, posléze s hudbou.

Při této aktivitě žáci pracují s připraveným pracovním listem, na němž je nakreslen dům s pěti místnostmi (podle vybavení lze rozeznat jednu a druhou, např. kuchyň, koupelna.) Z pracovního listu si vystříhnou pět prázdných štítků, na které později napíší jména.

Učitel nakreslí dům na tabuli, který mu poslouží k demonstraci aktivity. Je vhodné, pokud má také papírové štítky, které je možné na tabuli připevnit (vše by mělo

být dostatečně velké a pro žáky viditelné). Učitel již má na svých pěti štítcích napsána jména. Řekne tedy např.: *Kevin is in the kitchen*. Zároveň umístí štítek Kevin do kuchyně na tabuli a vyzve žáky, aby udělali totéž. To se opakuje se všemi jmény – každé je umístěno do jiného pokoje v domě. Poté učitel štítky z tabule odstraní, stejně jako děti z pracovních listů a danou aktivitu dle potřeby zopakuje v jiné kombinaci jmen a místností (záleží, zda názvy pokojů představuje jako novou látku či zda se jedná o opakování). V poslední fázi učitel říká pouze to, ve které místnosti se kdo nachází (bez využití tabule) a obchází třídu. Může se pak také ptát: *Who is in the living room? Yes, Lucy*.

Tato aktivita může také posloužit k fixaci gramatiky, konkrétně tvarů slovesa to be –is, are. Jakmile se žáci osvojí názvy místností, učitel může umístit do některých pokojů osoby dvě: *Lucy and Kevin are in the kitchen*.

Standing sentences

Tato aktivita pomáhá žákům formulovat věty slovo za slovem. Učitel potřebuje jako přípravu nastříhat několik A4 papírů na čtvrtky a na každý kus papíru napsat jedno slovo (z určité věty). Při samotné aktivitě učitel řekne větu a vyvolá skupinu dětí (tolik, kolik je v dané větě slov) před tabulí. Každý student by měl vzít do ruky jedno slovo tak, aby bylo viditelné pro zbytek třídy. Učitel může větu opakovat, zatímco žáci se pokoušejí větu zformovat. Žáky, kteří sedí, může nechat učitel větu přečíst.

Vyprávění příběhu

Vyprávění se může stát skvělou aktivitou i při TPR metodě. Ačkoliv se může jednat o jakýkoliv příběh či pohádku, učitel by ji měl vyprávět spolu s mnoha gesty a akcemi, které se v příběhu často opakují. Podle úrovně žáků učitel může zvolit různý poměr kombinace mateřského a cílového jazyka. Důraz by neměl být kladen na samotný příběh, ale spíše na klíčové fráze. Cílem této aktivity je, aby postupně učitel se stal pouze vypravěčem, zatímco žáci předvádějí pohybově obsah příběhu.

Tato aktivita, je-li vhodně zvolená, může přerůst také v pokus o divadelní ztvárnění, kde se učitel opět stává pouze vypravěčem a žáci ve svých rolích reagují na onkrétní slova či fráze ve vyprávění pomocí předvádění.

- **Listen and perform – mime**

Učitel si vybere dobrovolníka, které požádá, aby předváděl např. denní aktivity, které jsou již žákům známé. Dobrovolník poté v první fázi předvádí a střídá tyto aktivity dle libosti. Přitom jej ostatní žáci sledují a učitel komentuje, co žák předvádí: „*You're washing your hands... washing your hands. Very good, washing your hands. Now you're combing your hair... combing your hair. Good, combing your hair....*“ (Slattery, Willis, 2001, s. 27). Velmi mladí studenti mohou být také požádáni, aby předváděli různá zvířata. Následuje fáze, v níž učitel nechává ostatní žáky hádat, o jakou aktivitu se jedná, zatímco stále přidává svůj komentář. Učitelova aktivita se postupně vytrácí, až mluví pouze žáci sledující toho, kdo právě předvádí.

Tato aktivita je vhodná k procvičení již známé slovní zásoby ovoce, zelenina a potraviny – je vhodná pro 1. stupeň. Učitel si připraví kartičky s obrázky vztahujícími se k dané slovní zásobě a instruuje žáky, že si budou hrát na obchod. Rozdělí žáky do několika skupin, např. prodavači potravin, prodavači ovoce a zeleniny a kupující. Prodavači dostanou příslušné obrázky a rozloží si je každý v jiné části třídy, aby mezi nimi kupující mohli přecházet.

Učitel nejprve sám přehraje roli prodavače a kupujícího s dobrovolníkem – kromě slovní zásoby by měl zahrnout některé fráze, např. *Thank you, I need...* Následně role předvádějí žáci.

Tuto aktivitu může později učitel zkomplikovat např. tím, že kupující kombinují slovní zásobu s číslovkami (*Three apples, please..*).

Učitel si připraví obrázkové karty se zvířaty. Předvede aktivitu – vybere si náhodně jednu kartu (nap. Krokodýl) a předvádí dané zvíře beze slov. Učitel také napoví správné řešení. V následující fázi vyzve dobrovolníky, aby šli předvádět a ostatní studenti hádají.

- **Listening and responding games**

Simon says

Učitel předvede žákům, že jakmile začne větu slovy *Simon says... (jump)*, žáci musí začít skákat. Avšak pokud řekne pouze daný povel – *Jump!* – žáci musí zůstat

nehybní. Žák, který udělá chybu, tj. provede danou aktivitu, aniž by učitel začal slovy *Simon says*, vypadává ze hry (Cease, 2008).

Další aktivitou typu *Listen and Do* je hra *True or False* (Slattery, Willis, 2001, s. 29). Učitel vysvětlí žákům, že jim nyní bude říkat nějaké věci, z nichž některé nebudou pravdivé. Dá jim také pokyny, jak mají reagovat v případech pravdivých a nepravdivých tvrzení. Slattery a Willis nabízejí hned několik variant, přičemž učitel může použít jednu z nich a další si nechat jako variaci pro jinou hodinu, např.: *If it is true, clap once. If it is false, clap twice. Nebo: If I'm right put one hand up. If I'm wrong put both hands up...* Následně učitel volí věty na základě schopnosti porozumění žáků, např.: *I'm teacher. I'm horse. This is Anna ...*

Čáp ztratil čepičku

Tato klasická dětská hra je určena především pro nejmladší žáky, kteří si jejím prostřednictvím procvičují barvy. Pokud žáci dosud „nemluví“, je na učiteli, aby vydával pokyny, které mohou být částečně v mateřském jazyce a částečně v angličtině (barvy): Čáp ztratil čepičku a ta měla barvičku... blue. Žáci se snaží co nejrychleji dotknout čehokoliv modrého v místnosti. Učitel může tuto hru použít také k představení názvů barev jako nové látky – v tom případě je to v první řadě on, kdo se barevných předmětů dotýká a žáci po něm opakují. Na začátku může použít pouze dvě či tři barvy, např. red, blue, white. Postupně přidává zbytek všech základních barev. Pro žáky je tato hra zábavná a velmi rychle si přejí dávat pokyny sami, což je také cílem – nejrychlejší z žáků dává následující pokyn.

The washing line game (s. 48)

V této týmové hře si žáci procvičují slovní zásobu oblečení a barvy, a to prostřednictvím vybírání a přemístování skutečných předmětů. K této aktivitě učitel potřebuje připravit šňůru na prádlo a dvě krabice či tašky s oblečením (obě musí mít identický obsah) – je také možno nahradit obrázky oblečení, v tom případě je vhodné mít také kolíčky na prádlo.

Samotná hra by měla být uvedena opět aktivitou typu *Listen and identify*, aby si žáci zopakovali danou slovní zásobu, tj. barvy a oblečení. Poté následuje hra: Učitel

vybere dvě děti, které stojí před zbytkem třídy a mezi sebou (cca v úrovni očí) drží nataženou prádelní šňůru. Ostatní žáci jsou rozděleni do dvou týmů a z každého týmu vyberou zástupce, který se postaví ke krabici s oblečením. Učitel dá příkaz, např.: *Bring me a blue sock*. Zástupci týmů hledají každý ve své krabici modrou ponožku a ten, kdo ji pověsí nejdříve na šňůru, získává bod pro svůj tým. Pokračují nově zvolení zástupci obou týmů.

Jedlé či nejedlé

V této aktivitě stojí žáci v kruhu a manipulují s předmětem, ideálně s míčkem. Ten je určen k tomu, že v některých případech reprezentuje něco, co je k snědku, kdežto v jiných něco, co není. Učitel hodí míček hráčům. Avšak neočekává se od nich, že jej pokaždé mají chytit, jelikož dle pravidel hry, chytit míček znamená něco sníst. Pokud učitel jmenuje cokoliv jedlého, žáci by měli míček chytit. V opačném případě by měli nechat míček spadnout. Pro žáky je zajímavější, pokud učitel komentuje průběh hry následovně: *Good! You ate an apple! Oops! You just ate a chair!* (Gordon, 2007)

- **Listen and colour (Slattery, Willis, 2001, s. 33)**

Pro tuto aktivitu stačí připravit klasickou omalovánku, která bude korespondovat s procvičovanou slovní zásobou. Jakmile učitel rozdá obrázky a ujistí se, že žáci mají potřebné výtvarné pomůcky, měl by začít aktivitou *Listen and identify*, při níž zopakuje s žáky názvy barev a jména toho, co budou vybarvovat. Poté již žáci pozorně naslouchají učiteli, který je instruuje, co a jakými barvami mají vybarvit. Slattery a Willis (2001, s. 33) nabízejí transkript nahrávky, v níž učitel dává pokyny k práci s omalovánkou cirkusu: *„Now look at this picture. OK. It's a clown. OK, I'll give you a picture. Here you are. Ann and Patricia can help me... a picture for Lucy. Give it to Lucy... a picture for Sam... give it to Sam... OK, now look at your picture and point to the nose. Where's his nose? Yes, there it is. His nose. Now, colour the nose black.. OK, everyone. Colour the nose black. Very good. That's really nice. Good. Now show me the eyes, the clown's eyes. Yes, here they are...“*

Nakonec učitel zkontroluje, zda všichni mají úkol správně. Ve výše uvedeném transkriptu je dobré si povšimnout, kolikrát učitel vše opakuje a parafrázuje pokyny. Je také užitečné, když nechá žáky, aby mu pomohli aktivitu organizovat a rozdávat

materiály. Stejným způsobem mohou být použity obrázky zvířat, jídla či oblečení, které také mohou být později rozstříhány a použity k další aktivitě. Je možné také tuto aktivitu různými způsoby ztížit: Na daném obrázku je dívka a chlapec a pro jejich vybarvení jsou dány dvojí instrukce – *Colour his hair black and her hair brown...* Učitel také může dát žákům na výběr – *Colour her skirt white or red...* Žáci také mohou být rozděleni do dvou týmů, přičemž každý tým dostává jiné instrukce. Výsledné obrázky mohou být použity ke komentování rozdílů.

- **Listen and draw**

Tuto aktivitu je vhodné zařadit, je-li ve třídě dost místa k pohybu. Učitel rozdělí žáky do několika týmů, které se seřadí na jednom konci třídy na určené startovní čáře. Žáci se seřadí za sebe. Na protější straně třídy učitel připraví čisté listy papíru a kreslicí potřeby. Vysvětlí studentům, že spolu nyní budou v daných týmech soutěžit. Připravení první žáci z týmů musí pozorně poslouchat, protože učitel řekne nějaké anglické slovo, které budou muset nakreslit. Jakmile slovo zazní, žáci co nejrychleji odstartují, protože bod získává ten, kdo se co nejrychleji vrátí zpět ke svému týmu poté, co daný předmět či zvíře nakreslil – ovšem pouze pod podmínkou, že náčrtek bude správný a identifikovatelný. Poté se připraví další žáci. Učitel by měl volit taková slova, která nejsou příliš obtížná ke ztvárnění a zároveň procvičují potřebnou slovní zásobu.

Předpověď počasí

Tato aktivita je užitečná při procvičování či představování slovní zásoby spojené s počasím. Učitel nejprve předvádí – nakreslí velké okno a řekne: *It's sunny*. A do okna přikreslí slunce. To samé může udělat pro déšť, vítr apod. Poté vybírá dobrovolníky, kteří kreslí okno na základě učitelových instrukcí, v ideálním případě později jeden žák instruuje druhého při kreslení (Gordon, 2007)..

Mostrum

Toto řízení TPR kreslení se zaměřuje na slovní zásobu částí těla. Učitel může demonstrativní část udělat zábavnou tím, že požádá žáky, aby řekli číslo 1-5. Pokud řeknou např. tři, učitel domyslí zbytek a nakreslí např., tři oči, uši... Opět dále vybírá

dobrovolníky a v poslední fázi by měl nechat žáky, aby sami diktát prováděli (Gordon, 2007).

Zábavná tvář

Tato aktivita je podobná, avšak tentokrát je kreslící student oslepen (má zavázané oči) a snaží se kreslit podle instrukcí učitele- *Draw the face! Draw the right ear! Draw the left ear!* Takové kreslení je obtížné, nicméně přináší mnoho zábavy pozorovatelům (Gordon, 2007).

- **Listen and make**

Do této kategorie lze zařadit také aktivitu, kdy žáci aktivně pomáhají učiteli s přípravou pomůcek pro jinou aktivitu. S velmi mladými žáky lze proto vyvářet jednoduché pomůcky jako např. barevné kartičky, na nichž mohou být nakresleny smajlíky (sad, happy, angry).

V této kategorii je mnoho možností, jednou z nich je např. vytvořit vlastní malé město. Žáci opět mohou použít připravené pracovní listy, z nichž vystříhnou a složí různé domky, k dispozici mají ale i jiné prvky – děti zpravidla milují hry jako navrhování domu či města. Učitel je může postupně instruovat takto: *In your town there is a bank, a museum, a police station...* Žáci píšou na své budovy tato označení. Jakmile je vše přichystáno, učitel může začít vyprávět popis města, např. *In the centre of your town there is a police station. Next to the police station there is a bar...*

Kromě procvičení slovní zásoby a předložek může být tato aktivita nastavena ještě dále, mají-li studenti nějakou figurku, která představuje je samé ve městě. Učitel je tak může na základě instrukcí dovést z jednoho bodu do druhého: *Turn left...Walk down the street...*

- **Mixed TPR activities**

The donkey's tail (Nixon, Tomlinson, 2005, s. 30-31)

K této aktivitě patří pracovní list, na němž je obrázek osla, jeho ocasu a masky na oči k vystříhnutí. Pro demonstraci aktivity učitel nejdříve vybarví a vystříhne tyto obrázky. Samotnou aktivitu začne tím, že na základě příkazů driluje s žáky předložky

up a down, a poté slova left, right. Následně dá žákům pracovní list a ukazováním na obrázky učí: This is a donkey and this is its tail. This is a mask. Poté učitel diktuje, jak mají žáci vybarvovat: Colour the donkey brown. Colour the tail black. V poslední fázi přípravy žáci vystřihují.

Vlastní hru začíná učitel tím, že připevní obrázek osla na tabuli či zeď a vybere dobrovolníka, kterému pomůže upevnit masku na oči tak, aby neviděl. Dobrovolník má v ruce vystřihnutý ocas a jeho úkolem je poslepu a na základě slyšených instrukcí připevnit ocas oslovi na správné místo. Učitel říká povely jako: Start. Up a little. Stop. Left a little. Stop. Down a little.

Učitel následně rozdělí třídu do dvojic – jeden z dvojice si nasadí masku a druhý najde kousek místa na zdi, kam přilepí osla. Poté přivede spolužáka s maskou k oslovi a instruuje jej jako učitel.

4. ZÁVĚR

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký je přístup pedagogů ve výuce anglického jazyka na prvním a druhém stupni doporučené ZŠ, jaké metody ve svých hodinách učitelé nejčastěji používají a zda mají povědomí o metodě Total Physical Response - TPR. Součástí hlavního cíle bylo taktéž zmapovat a porovnat do jaké míry je metoda TPR při výuce angličtiny využívána, a to opět na prvním i na druhém stupni ZŠ.

Na základě výzkumného šetření především pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů bylo možné vyhodnotit, že ačkoliv jsou v současné době prosazovány komunikativní přístupy, pedagogové, především ti méně vzdělaní, mají stále zažité dřívější přístupy (buď ze své praxe – starší učitelé, nebo z dob svých studií – mladší pedagogové), které ve výuce kladou důraz především na gramatiku, struktury a formy jazyka, spíše než na jeho komunikativní funkci. Z těchto převažovaly přístupy gramaticko-překladové. Nicméně při celkovém hodnocení měly nejvýraznější převahu moderní audio-lingvální metody v podobě drilů a v nezanedbatelné míře byly aplikovány i principy Total Physical Response, tedy přístup komunikativního a přirozeného způsobu výuky anglického jazyka.

Pestrá nabídka výukových metod totiž často vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který ale nemůže být prováděn na základě libovůle. Měl by vycházet z logiky věci a objektivních kritérií, k nimž nevyhnutelně patří zejména žák a cíl i obsah výuky.

Z dalších kritérií volby metod jsou důležité níže uvedené body:

- Zákonitosti výukového procesu, a to logické, psychologické, didaktické, respektive obecné i speciální.
- Cíle a úkoly výuky, které se vztahují zejména k práci, interakci a jazyku.
- Hodinová dotace a doba výuky (ráno, odpoledne).
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků (jejich připravenost zvládat požadavky učení).
- Specifika třídy, skupiny žáků, jako například různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu, počet žáků se speciálními výukovými potřebami, apod.

- Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (např. geografické prostředí, společenské prostředí, technická vybavenost školy atd.).
- Osobnost učitele, především jeho odborná a metodická vybavenost, dále zkušenosti, věk, aj.

Tato kritéria souvisí i s dílčím cílem předkládané práce, kterým bylo identifikovat, zda je využití metody TPR limitováno věkem a zda jsou její principy aplikovány pouze na prvním stupni doporučené ZŠ, nebo jsou aplikovány i při výuce starších žáků, tedy na druhém stupni.

Kritéria byla rovněž uvedena v některých dalších didaktických materiálech (metodická příručka – první stupeň, metodická příručka – druhý stupeň) a v rámci doporučení výběru vhodné metody výuky k nim bylo přihlédnuto i v doporučení učitelům (doporučení učitelům - první stupeň, doporučení učitelům - druhý stupeň, doporučení učitelům obecné a další), čímž je možné navázat na vedlejší cíle (úkoly) této práce, jimiž byla jednak identifikace přítomnosti či absence TPR aktivit v učebnicích používaných na prvním i na druhém stupni doporučené ZŠ a jednak rešerše a charakteristika nejrůznějších TPR aktivit v odlišných didaktických zdrojích typu metodické příručky, doporučení učitelům, výukové listy, aj. Rešerše byla zdárně provedena v obou výše jmenovaných skupinách literatury.

Pomocí technik výzkumného šetření, které byly použity k dosažení cílů, je možné potvrdit všechny předem stanovené hypotézy.

Na výzkumné otázky: *„Jaké jsou nejčastěji používané metody na prvním stupni doporučené ZŠ a jaké na druhém a jaká je mezi učiteli znalost TPR metody? Jak je tato metoda využívána při výuce anglického jazyka na prvním stupni doporučené ZŠ a jak na druhém? Je využití této metody limitováno věkem dětí, respektive studentů? Jsou TPR aktivity přítomny jak v učebnicích pro první stupeň, tak v učebnicích pro druhý stupeň? Jaká je situace v dalších didaktických zdrojích?“* je nejvhodnější odpovědět volnou diskusí níže.

V rámci výzkumných rozhovorů s pedagogy bylo zjištěno, že učitelé využívají učebnice především jako oporu pro dodržování osnovy a také jako zdroj různorodých úkolů a cvičení k tématům a učivu, jenž v průběhu výuky musí probrat. V první řadě

však kladou důraz především na konverzaci v podobě pokládání otázek a konstrukce odpovědí, inscenace rozhovoru, vyprávění, popis obrázku či situace, hraní her nebo scének, apod., a to jak na prvním, tak druhém stupni doporučené ZŠ.

Z klasických metod učitelé preferují překlad a zaměřují se též na rozvoj dovedností psaní, porozumění čtenému textu i poslechu. Důležité postavení v hodinách má podle výsledků také drilování (opakování fráze několikrát po sobě, až se vyslovování fráze stává automatické). To se zdá být v praxi velmi přínosné a jeví se, jako perspektivní metoda do budoucna (cvičebnice, audioposlechy, atd.). Jako podpora k některým zmíněným metodám velmi často učitelům i žákům slouží písničky, různé didaktické hry, pohybové aktivity a obrázky.

TPR aktivity jsou aplikovány jak na prvním, tak druhém stupni doporučené ZŠ (kromě pohádek – přítomny pouze v učebnicích pro 1. stupeň ZŠ), pravdou ale je, že na druhém stupni zbývá více prostoru na gramatiku, čtení, překlady a další klasické metody.

V každém případě je však nutné, vyvarovat se přecenění výukových metod, neboť pak vzniká nebezpečí tzv. metodikaření, které ztrácí ze zřetele ostatní komponenty výuky a upřednostňuje nesprávně formu nad obsahem, což na doporučené základní škole (alespoň v blízké budoucnosti) rozhodně nehrozí.

Ráda bych konstatovala, že s výsledky výzkumného šetření v praktické části jsem maximálně spokojena, neboť se podařilo splnit všechny vytyčené cíle, odpovědět na všechny vyslovené výzkumné otázky a potvrdit veškeré předem stanovené hypotézy. Pedagogové i ředitelka školy byli skutečně vstřícní, na škole panovala příjemná atmosféra a žáci se ke mně chovali velmi mile.

V druhé části praktické práce byla nejprve vytvořena typologie TPR aktivit, jelikož dostupná odborná literatura či metodické příručky žádný systematický přehled těchto aktivit nenabízejí. Na základě studia jednotlivých TPR aktivit byly stanoveny jejich charakteristické rysy – to, co je všem aktivitám společné je, že první část spočívá v poslechu (Listen). V druhé části se však diferencují – a to zejména dle toho, zda je od žáků vyžadována pouze okamžitá fyzická odpověď, nebo se jedná o reakci komplexnější – tj. fyzická odpověď, která je však doprovázena prvkem tvůrčí práce. Na

základě tohoto pozorování byly stanoveny dvě hlavní kategorie TPR aktivit – Listen and do a Listen and make.

Jedná se však o rozdělení velmi orientační, a proto byly v rámci těchto dvou skupin vytvořeny další podkategorie, přičemž snahou bylo neopominout hlavní rysy, ale ponechat typologii přehlednost.

Vytvořená typologie následně umožnila analýzu TPR aktivit ve dvou vybraných učebnicích – Happy House a Project. První jmenovaná je určena pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, Project je pak pro 2. stupeň ZŠ. Tento výběr umožnil srovnání výskytu TPR aktivit v učebnicích pro různě pokročilé žáky. Analýza sestávala z prohlédnutí učebnic a na základě typologie a daných charakteristických znaků jednotlivých typů aktivit vyhledání a identifikování TPR aktivit ve výukových materiálech zvolených k analýze. Ty byly následně rozřizeny do jednotlivých kategorií a podkategorií.

Dalším krokem praktické práce byla komparace učebnic. Na základě analýzy bylo možné zhodnotit, nakolik se TPR aktivity v učebnicích vyskytují a jakým způsobem jsou koncipovány. Ve výsledku se ukázalo, že Happy House obsahuje mnohem větší podíl TPR aktivity než Project a jejich podoba také více odpovídá skutečné TPR metodě. U Projectu tvoří TPR aktivity pouhý doplněk a také jejich variabilita je značně omezena – na rozdíl od Happy House, která pokrývá téměř celé spektrum těchto aktivit, Project se omezuje pouze na aktivity typu Listen and do.

Poslední část praktické práce se zaměřila na další TPR aktivity, které již nebyly čerpány z konkrétních učebnic, ale naopak z různých zdrojů – těmi se staly zejména metodické příručky a osobní zkušenosti vyučujících. Všechny sesbírané aktivity byly opět zařazeny dle dané typologie. Ve srovnání aktivit této části s aktivitami části analytické došla tato práce k následujícímu závěru:

Ačkoliv se TPR aktivity mohou zdát na první pohled jako jednotvárné reagování žáka na učitelovy pokyny, není tomu zdaleka tak. Poslední část práce ukázala, že napříč celou typologií existuje řada zajímavých aktivit, které se dají neustále obměňovat a navrhovat tak, aby vedly jak k učebním výsledkům, tak zábavě studentů. Zvláště zajímavý mi přišel typ Listening and responding games, který nevychází pouze

z klasického modelu TPR, kdy učitel dává povel a žák je plní, ale převádí celou ideu TPR aktivity do zábavné hry, která se u starších mladých studentů může stávat víc komplexní. Bohužel v analyzovaných učebnicích nebyly nalezeny žádné aktivity tohoto typu. Domnívám se, že širší zařazení TPR aktivit na základní škole, stejně jako jejich kvalitní příprava, by mohly výuku anglického jazyka po všech stránkách obohatit.

5. SUMMARY

This diploma thesis dealt with the use of TPR method (Total Physical Response) which has its place and widespread use in teaching at primary school. It is a method that can be widely understood in the context of so-called comprehension approach. In this method the pupil does not speak at all and only responds nonverbally to verbal instructions given by a teacher – e.g. by moving, drawing, colouring. This method is based on the similarities with the process of learning the mother tongue.

The theoretical part described the theoretical basis of the method and compared it with a process of learning the mother tongue. It briefly explained the role of the age in which an individual is learning a foreign language and described traditional and alternative methods of teaching foreign language. The description of TPR method and mentioned activities occupied an important part of it.

In the practical part there was conducted a research on the basis of short interviews with teachers of foreign languages at recommended elementary school. In this investigation it was determined whether the method of TPR is known by the teachers and how do they use it. It was also investigated whether the method is limited just to the elementary school, or whether it is also used with older students. Using research techniques that were used to achieve the goals was possible to confirm all the predetermined hypothesis. Research has shown that TPR activities occur and are applied both at elementary and middle school.

In the next section there was created a typology of TPR activities that have been collected from various sources (methodological manuals, textbooks, teachers' experience). The characteristics of TPR activities were determined by studying them - what is common for all of these activities is that the first part consists of listening (Listen). In the second part, however, they differentiate - especially depending on whether the pupils are required only an immediate physical response or a complex response – i.e. a physical response that is accompanied by elements of creative work. Based on this observation were determined two main categories of TPR activities - Listen and do and Listen and make. Created typology enabled then the analysis of TPR activities by two selected textbooks - Happy House and Project. The first one is

designed for teaching English at elementary school and Project at middle school. This selection has enabled the comparison of TPR activities in textbooks for variously advanced learners. The next step of the practical work was to compare textbooks. On the basis of this analysis was possible to evaluate how often are TPR activities appeared and how are they designed in textbooks. The result showed that Happy House includes a much larger proportion of TPR activities than Project and their form is much more similar to the actual TPR method.

The last part of the practical work focused on the next TPR activities that have not already been gathered from specific textbooks but rather from a variety of sources - those have become especially handbooks and personal experience of teachers. It turned out that across the typology there is a number of interesting activities, which can be continuously varied and designed so as to lead to the learning results and entertainment of students.

6. PŘÍLOHY

A. Seznam učebnic podrobených výzkumné rešerši:

1. Štiková V. Listen and Play - Učebnice anglického jazyka 1. ročník ZŠ. 1.díl - Angličtina pro nejmenší. Učebnice pro 1. ročník. 2009.
2. Štiková V. Listen and Play - Učebnice anglického jazyka 1. ročník ZŠ. 2.díl - Angličtina pro nejmenší (nové vydání). Učebnice pro 2. ročník. 2013.
3. Kolářová D, Mičánková M, Tarábek P. Angličtina pro 3. ročník základní školy. Učebnice pro 3. ročník. 2007.
4. Chroboková D. Angličtina 1 pro 1. stupeň ZŠ. Učebnice pro 4. ročník. Tobiáš, s.r.o. 2008.
5. Chroboková D. Angličtina 2 pro 1. stupeň ZŠ. Učebnice pro 5. ročník. Tobiáš, s.r.o. 2008.
6. Zahálková M. Angličtina 6. ročník ZŠ - Pupils Book. Učebnice pro 6. ročník. 2002.
7. Zahálková M. Angličtina pro 6. ročník základní školy - Hello, kids! Učebnice pro 6. ročník. SPN-pedagogické nakladatelství. 2009.
8. Zahálková M. Angličtina pro 7. ročník základní školy - Hello, kids! Učebnice pro 7. ročník. SPN-pedagogické nakladatelství. 2010.
9. Zahálková M. Angličtina pro 8. ročník základní školy - Hello, kids! Učebnice pro 8. ročník. SPN-pedagogické nakladatelství. 2011.
10. Zahálková M. Angličtina pro 9. ročník základní školy - Hello, kids! Učebnice pro 9. ročník. SPN-pedagogické nakladatelství. 2012.

B. Další učebnice používané na doporučené ZŠ, včetně seznamu doplňkových učebnic:

Řada CHATTERBOX: Doplňková učebnice 2: New Chatterbox Level 1 Pupil's Book.

New Chatterbox Level 1-3 Pupil's Book - učebnice

New Chatterbox Level 1-3 Activity Book CZ - pracovní sešit

Chatterbox 1 Teachers Book - česká verze - metodika

- nejpoužívanější a oblíbená třídílná řada učebnic pro žáky ve věku 7-9 let, tedy pro 1. stupeň základních škol, ročníky 1-3 (každý díl má 15 lekcí na jeden školní rok).
Úroveň: Beginner – Elementary. Přítomny jsou i komiksová dobrodružství na pokračování, hry, soutěže, písničky, křížovky a další zajímavé úkoly.

Řada PROJECT: Doplnková učebnice 4: Project 2.

Project 1-5 - učebnice /Třetí vydání/ CZ

Project 1-5 - Pracovní sešit / Třetí vydání / + CD-ROM

Project 1-5 - Teachers Book /Třetí vydání/

- nově upravené vydání nejoblíbenější učebnice pro ZŠ, nyní pět dílů, což dokonale vyhovuje výuce na ZŠ – 1. díl pro 5. třídu. Úroveň: Beginner až Intermediate, přehledné grafické uspořádání umožňuje dobrou orientaci v učebnici a nově jsou zařazeny také písničky nebo básničky, práce na projektu, reálie anglicky mluvících zemí a opakovací lekce. Pracovní sešit obsahuje oproti původnímu dvojnásobný počet cvičení, anglicko-český slovníček s výslovností, přehled mluvnice v českém jazyce a také anglicko-český seznam pokynů ke cvičením – pouze díl 1. a 2.

Řada NIXON: Doplnková učebnice 1: Primary Grammar Box.

NIXON, Caroline; TOMLINSON, Michael. Primary Grammar Box. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 120 s.

NIXON, Caroline; TOMLINSON, Michael. Primary Vocabulary Box. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 144 s.

NIXON, Caroline; TOMLINSON, Michael. Primary Communication Box. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 120 s.

Doplnková učebnice 3. HANŠPACHOVÁ Jana; ŘANDOVÁ, Zuzana. Angličtina plná her. Praha:Portál, 2005. 174 s.

7. BIBLIOGRAFIE

Asher, James J. 1977. *Children Learning Another Language: A Developmental Hypothesis*. Child Development.

Asher, James J. 2001. *Brainswitching: learning on the right side of the brain: fast, stress-free access to languages, mathematics, science, and much, much more!*. 2nd ed. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Asher, J. J. 2001. *Learning Another Language Through Actions. Total Physical Response*. 6th. ed. Los Gatos : Sky Oaks Productions.

Baker, Colins, and Jones, Sylvia Prys. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Great Britain: Multilingual Matters, Ltd.

Benedetti M. S. a Freppon P. A. 2006. *Výuka cizích jazyků v primární škole: varovné hlasy*. In Foreign Kanguage Acquisition at an Early Age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education, Masaryk Univerzity on March 16, 2006. Brno: Masarykova univerzita.

Čáp, J., Mareš, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál.

Dytrtová, R., Krhutová, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing.

Ellis, R. 1997. *Second language Aquisition*. 1. st. pub. Oxford : Oxford University Press.

Garcia, R. 2001. *Instructor's Notebook How to Apply TPR For Best Results. Total Physical Response*. 4th ed. Los Gato : Sky Oaks Productions.

Hanušová, S. 2006. *Metody cizojazyčné výuky*. Školní vzdělávací programy [online]. [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>.

Helus, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál.

Hendrich, J. a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Choděra, Radomír a kol. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita.

Jůva, V. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido.

Kulišťák, P. 2003. *Neuropsychologie*. 1. vydání. Praha: Portál.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Sencond Language Learning*. Pergamon Press.

Langmeier J., Krejčířová D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. Vydání. Praha: Grada Publishing.

Lojová, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Maňák, J. 2003. *Nárys didaktiky*. 3. vydání. Brno: Masarykova universita v Brně.

Maňák, J. a Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido.

Najvar, P. 2010. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido.

Hanušová, S. a Najvar, P. (ed). 2006. *Foreign Language Acquisition at an Early Age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education, Masaryk University on March 16, 2006*. Brno: Masarykova univerzita.

Pokorný, J. 2010. *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada Publishing.

Richards, Jack C, and Rodgers Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Learning, second edition*. New York: Cambridge University Press.

Smolík, F. 2000. *Psychologické aspekty osvojování jazyka*. Praha: Univerzita Karlova Filosofická fakulta na katedře psychologie.

Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Langue Learning*. Oxford University Press.

Stern, H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching: andragogická didaktika*. 1. vyd. New York: Oxford University Press.

Šašková-Pierce, M.: *Aktivní role studentů v komunikativní jazykové výuce. Cizí jazyky*. 1995/96, roč. 39, č. 9-10, s. 165-168

Terpitková, M. 2012. *Využitie metódy „Celkovej fyzickej odpovede“ vo vyučovaní anglického jazyka na 1. Stupni ZŠ. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe. Osvedčená skúsenosť odbornej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Gordon, T., 2007. *Teaching Young Children a Second Language*. Greenwood Publishing Group, 216 p.

Hutchinson, T., 2014. *Project 1*. Metodická příručka. Fourth Edition. Oxford University Press.

Hutchinson, T., 2014. *Project 1*. Fourth Edition. Oxford University Press.

Maidment, S., Roberts, L. *Happy House- Activity Book*. Oxford University Press. ISBN 0-19-440270-3

Roberts, L. *Happy House – Activity Book*. Teaching notes. Oxford University Press.

Case, A., 2008. *15 variations on TPR for little kids*. Dostupné z:
<http://edition.tefl.net/ideas/younglearners/variations-on-tpr-for-little-kids/>

Halliwell, S., 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. New York: Longman Group UK Limited.

Slattery, M., Willis, J., 2001. *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: Oxford University Press.