

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2015

Bc. Johana Zitková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka

Diplomová práce

Autor: Bc. Johana Zitková
Studijní program: N 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – francouzský jazyk
Vedoucí práce: Mgr. Carmen Simonová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Carmen Simonové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Johana Zitková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 4/2009 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne

Prohlášení

o obsahu závěrečné práce zakládajícím zvláštní podmínky zveřejnění

Prohlašuji, že má diplomová práce nazvaná **Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka**

obsahuje:

- osobní údaje dalších osob, podléhající ochraně
- díla nebo části děl, na něž jsou vázána autorská práva dalších osob
- původní poznatky, dosud veřejně neprezentované
- informace podléhající jiným předpisům, zabraňujícím jejich volnému zveřejnění
- jiné typy informací, omezující volnou zveřejnitelnost závěrečné práce
-

V Hradci Králové dne

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Mgr. Carmen Simonové za její pozitivní přístup a podporu při vedení mé práce a mé rodině za trpělivost v průběhu let mých studií.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Johana Zitková**
Osobní číslo: **P13109**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)**
Studijní obory: **Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk a literatura**
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura
Název tématu: **Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomová práce "Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka" se zaměří na popis alternativních výukových metod a jejich použití ve výuce anglického jazyka. Teoretická část se bude věnovat charakteristice a možným druhům klasifikace vybraných výukových metod. Pozornost bude také věnována srovnání tradičních a alternativních metod výuky anglického jazyka a to zejména v empirické části práce, založené na přímé observaci v hodinách anglického jazyka na vybraných školách (s alternativními i tradičními systémy výuky) v ČR.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Carmen Simonová**
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **17. března 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. března 2016**

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.
vedoucí katedry

dne

Anotace

ZITKOVÁ, Johana *Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 114 s. Diplomová práce.

Diplomová práce *Alternativní výukové metody ve výuce anglického jazyka* je zaměřena na zmapování použití alternativních výukových metod a aktivizačních prvků v hodinách anglického jazyka na vybraných základních školách v ČR a to zejména prostřednictvím pozorování a rozhovorů s aktéry vyučovacího procesu. Práce dále obsahuje příklady z vlastní praxe a snahy o aplikaci alternativních (a aktivizačních) metod a jejich případnou komparaci s činnostmi tradičními. Vyučovací metody a aktivity jsou poté prostřednictvím dotazníku reflektovány samotnými žáky, a to co se týče preferencí a četnosti.

Klíčová slova: výukové metody, výuka anglického jazyka, tradice, alternativa, aktivizace, žáci a jejich postoj k problematice.

Annotation

ZITKOVÁ, Johana. *Alternative Teaching Methods of English Language*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015, 114 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis *Alternative Teaching Methods of English Language* is focused on mapping of the use of alternative (and motivating) teaching methods in English lessons at selected primary schools in the country through the methods of observation and interviews with the participants of the learning process. This work also includes examples of my own experience with the application of alternative (and activating) teaching methods and their possible comparison with the traditional ones. Teaching methods and activities are then reflected through a questionnaire for the pupils where they describe their preferences and the frequency of particular methods used by their teachers in the lessons of English language.

Key word: teaching methods, English language teaching, tradition, alternative, activation, pupils and their attitude to the issue.

Obsah

Úvod	14
Vymezení problematiky a cíle práce	16
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	18
1. Výukové metody.....	18
1.1 Vymezení pojmů výuka a výuková metoda.....	18
1.2 Obecná klasifikace výukových metod	19
1.2.1 Klasické výukové metody.....	20
1.2.2 Aktivizující metody	20
1.2.3 Komplexní výukové metody.....	21
1.3 Tradiční a alternativní metody výuky.....	10
1.3.1 Definice pojmů tradice a alternativa, tradiční a alternativní výuka a výukové metoda	10
1.3.2 Klasifikace a stručná charakteristika klasických výukových metod	13
1.3.2.1 Metody slovní	14
1.3.2.2 Metody názorně-demonstrační	15
1.3.2.3 Metody dovednostně-praktické	16
1.3.3 Klasifikace a stručná charakteristika alternativních (inovativních) výukových metod.....	17
2. Vybrané výukové metody anglického jazyka.....	24
2.1 Vývoj výukových metod.....	24
II. EMPIRICKÁ ČÁST	27
1. Hospitace v hodinách anglického jazyka ve vybraných školách.....	28
1.1 Škola č. 1	28
1.1.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí. uč. Mgr. V. A.....	29
1.1.2 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí uč. Mgr. V. A. 2.....	35

1.1.3 Hospitace v hodině anglického jazyka vedeného panem učitelem K. D.	37
1.2 Škola č. 2	41
1.2.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené panem učitelem P. M. ...	41
1.3 Škola č. 3	45
1.3.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí uč. I. J.	45
1.4 Škola č. 4	50
1.4.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené studentkou na praxi.....	50
2. Vlastní praxe v ČR, aplikace alternativních metod výuky	54
2.1 Představení školy mé souvisele pedagogické praxe	54
2.2 Aplikace alternativní metody 1	55
2.2.1 Představení třídy 8.A	55
2.2.2 <i>Plán hodiny 8. A</i>	55
2.3 Aplikace alternativní metody 2	63
2.3.1 Představení třídy 9. B	63
2.3.2 <i>Plán hodiny 9. B č. 1</i>	63
2.3.3 <i>Plán hodiny 9. B č. 2</i>	67
2.4 Aplikace alternativní metody 3	71
2.4.1 <i>Plán hodiny 5. C</i>	71
2.4 Aplikace alternativní metody 3	75
2.4.1 Alternativní metoda a její srovnání s metodou tradiční	75
2.4.2 Představení třídy 7.A	75
2.4.3 Metoda přirozeného přístupu a gramaticko-překladové metody	75
2.4.4 <i>Plán hodiny 7.A č. 1</i>	76
2.4.5 <i>Plán hodiny 7.A č. 2</i>	79
2.4.6 Porovnání použitých výukových metod	82
3. Vlastní praxe v Číně, aplikace alternativních metod výuky	86
English Summer Camp in Beijing, China.....	86

3.1 Rozvíjení čtenářství v anglickém jazyce	86
3.2 TPR – Total Physical Response – Metoda celkové fyzické reakce.....	90
4 Diagnostická metoda	94
4.1 Rozhovor se studentkou gymnázia	94
5 Průzkumné šetření	97
5.1 Preference výukových metod a aktivit ve výuce anglického jazyka a jejich četnost v hodinách na ZŠ.....	97
5.2 Výzkumný vzorek.....	97
5.3 Analýza průzkumného šetření	97
5.4 Závěr z šetření.....	105
6 Celkový závěr	110
7 Zdroje.....	10
8 Seznam obrázků.....	13
9 Přílohy.....	I
<i>Příloha A</i> Rozvoj čtenářství v anglickém jazyce.....	I
Další ukázky a návrhy netradičních aktivit do hodin anglického jazyka	IV
<i>Příloha B</i> Rozvoj čtenářství v anglickém jazyce – Mr. Bean in Town	IV
<i>Příloha C</i> CLIL (Content and Language Integrated Learning).....	VI
<i>Příloha D</i> Rozhovor se studentkou gymnázia	XVII

Úvod

Znalost minimálně jednoho cizího jazyka je v dnešní době již považováno za samozřejmé jak ve vyšších stupních vzdělávání a v nespočtu zaměstnání, tak i v různých situacích každodenního života. Angličtina je jazykem, po jehož osvojení touží téměř celý svět. Trh je zavalen velkou spoustou nabídek od doučování přes krátkodobé intenzivní kurzy po přípravné lekce k mezinárodním jazykovým zkouškám. V České republice snad není základní školy, která by výuce anglického jazyka nevěnovala pozornost. A já se domnívám, že úlohou učitele cizího jazyka na základní škole je zejména probudit v žácích zájem o jazyk, předat jeho základy a také ukázat, jak své znalosti rozvíjet samostatně a celoživotně. Zkrátka vybavit žáky předpoklady pro to, aby se na svou základní jazykovou vybavenost mohli v budoucnu spolehnout a nemuseli shánět doučování nebo se přihlašovat do kurzů jako věční začátečníci. Na základě vlastní školní docházky, nespočtu observací a mé pedagogické praxe jsem došla k závěru, že hodiny anglického jazyka nezdávka bývají postaveny na explicitním výkladu gramatických pravidel, soustředění se na jejich osvojení a aplikaci v doplňovacích cvičeních písemnou formou. Dále se pak klade důraz na drilování slovní zásoby, ovšem často bez kontextu a bez seznámení se s možnostmi použití jednotlivých slovíček v souvislém projevu. Didaktické hry ve výuce jazyků své místo nacházejí, bývají však založeny jen na procvičování slovní zásoby, a to opět izolovaně. A co se samostatného ústního projevu týče, jedná se dle mého názoru o nejdůležitější oblast zájmu, která dává zmíněným gramatickým a lexikálním znalostem smysl, avšak právě jemu je v hodinách věnováno nejméně pozornosti. A pokud už je část výuky věnována projevu dětí, učitelé mnohdy zaměňují samostatný ústní projev za hlasité čtení textů, předdefinované odpovídání na uzavřené otázky anebo čtení výstupů psaného projevu, což dává žákům málo prostoru pro přemýšlení nad formulací vlastních vět a slovních spojení.

Hodiny cizího jazyka vybízí ke kreativitě a k odpoutání se od tradiční frontální výuky, kde má hlavní úlohu učitel, jeho výklad a řízené učení. Samozřejmě, že je důležité žákům vštípit pravidla jazyka a slovní zásobu, aby byly dány základy, na kterých lze stavět, ale stejně důležité je naučit studenty efektivně svých znalostí využívat v praxi.

O alternativní metody výuky jsem začala intenzivně zajímat po seznámení se s žáky osmé třídy jedné základní školy. Při observaci hodiny anglického jazyka se zdálo, že všichni bez problémů zvládají veškeré záležitosti týkající se vyjádření minulého času sloves – tvoření tvarů, záporu, otázky, nepravidelná slovesa, použití. Několik žáků za sebou u tabule precizně přeřikalo pravidla týkající se tohoto gramatického jevu a dovedli je demonstrovat na vzorové větě. Cvičení v učebnici na doplnění tvarů minulého přičestí sloves do vět vyplnili též bez problémů. Jaké bylo mé překvapení, když jsem si následující hodinu žáky přebrala a připravila pro ně aktivitu simulující reálnou životní situaci, ve které mohli své velmi dobře nabyté znalosti aplikovat v praxi. Až na hrstku žáků toho nebyli prakticky schopní.

Z tohoto a mnoha dalších příkladů začínám usuzovat, že pokud se v hodinách cizích jazyků učitelé příliš drží učebnic a žáci soustředí pouze na naučení se gramatických pouček nazpaměť spojeném s vyplňováním cvičení založených na doplnění jednoho slova nebo tvaru (či hůř výběru správné odpovědi ze dvou/tří/nebo více možností), tak pak ani výborné známky stoprocentně nesvědčí o osvojení si problematiky pro použití v reálné situaci v životě, ale možná pouze pro získání dobré známky v testu. A co je důležitější?

V případě studentů středních škol, kteří se musí připravovat na maturitu, zkoušky na vysoké školy nebo chtějí získat mezinárodní certifikát, připadá ono drilování pravidel, pouček a frází v úvahu. Ale co se týká žáků základní školy, jsem přesvědčená, že cílem není to, aby uměli perfektně přeřikat pravidla pro tvoření podmiňovacího způsobu na povel, ale aby ho uměli použít a to i v době, kdy už se mu následující lekce v učebnicích nevěnují. Aby vůbec rozuměli tomu, co znamená a kdy je vhodné jej v konverzaci či psaném projevu použít. Aby si jeho tvoření dostatečně aktivně zažili zábavnou, motivující a obohacující formou, kdy jsou chyby přirozenou součástí procesu učení a ne příčinou strachu z negativního hodnocení učitele (a/nebo rodičů). A zejména, aby se jim díky osvojení každé nové látky dostalo pocitu úspěchu a uspokojení z vlastních pokroků, které přispívají k budování jejich sebevědomí, jež jim v konečném důsledku dovolí nabyté vědomosti v praxi vůbec použít. A toho by mohlo být docíleno alternativními (aktivizačními) výukovými metodami, kterým se věnuji ve své diplomové práci.

Vymezení problematiky a cíle práce

Diplomová práce je rozložena do tří částí. První část je věnovaná teoretickým východiskům, která zahrnují definici výukových metod, jejich klasifikaci a charakteristiku. Pozornost je pak věnována především charakteristice metod využívaných ve výuce anglického jazyka a komparaci vybraných metod tradičních a alternativních. Podklady pro tuto část práce jsem čerpala jak z českých, tak i zahraničních zdrojů, u kterých jsem se snažila o co nejdoslovnější překlad. Dále z mých vlastních zkušeností z observací a praxí.

V druhé části, empirické, jsem si kladla otázku, jestli jsou alternativní přístupy ve výuce opravdu oním nejlepším východiskem pro výše zmíněné cíle, které si jako budoucí učitel anglického jazyka kladu. Jsou vhodné pro všechny žáky bez ohledu na věk, inteligenci, dosavadní znalosti a schopnosti, jejich vlastní upřednostňované učební strategie, vztah k učení, sílu vůle, zájmy, atd.? Existují vůbec nějaká negativa alternativních a inovativních přístupů k výuce? Je opravdu všechno, co je tradiční, po právu kritizované jako zastaralé a neúčinné? Anebo je naopak to, co je alternativní, moderní a odlišné od standardního svými odpůrci odůvodněně znevažováno pro svou neefektivnost a vědeckou nepodloženost? Co to vlastně znamená, když se o výukové metodě řekne, že je vysoce nebo málo efektivní? Jak se k těmto otázkám staví samotní učitelé? Jaké vidí oni výhody a nevýhody jednotlivých metod? A co upřednostňují žáci? Odpovědi na tyto otázky jsem hledala prostřednictvím role pozorovatele v hodinách anglického jazyka ve 13 základních školách a 2 gymnáziích ve Východočeském a Středočeském kraji, dále v rozhovorech s učiteli a řediteli těchto škol a jejich žáky. Jednalo se jak o školy vyučující podle tradičních metod, tak i o školy reformní, alternativní. Vedle observací byla zdrojem pro praktickou část této práce má vlastní pedagogická praxe v českých školách a v letní jazykové škole v Pekingu v Číně, kde jsem se snažila ve výuce uplatňovat alternativní postupy, pro které mi byly pramenem knižní a internetové publikace, inspirace z hodin zkušenějších kolegů a mé vlastní nápady. Ve výuce jsem využívala i tradičních metod a mohla je poté porovnat s alternativními například z hlediska aktivity žáků, jejich výkonů anebo také náročnosti na přípravu.

Má diplomová práce je založena na kvalitativním výzkumu zahrnujícím pozorování, interview, vlastní aplikaci alternativních metod a aktivizačních prvků a analýze produktů žáků. Cílem bylo získat co nejkomplexnější náhled na tuto problematiku a dojít, jako začínající učitel, k závěru, kterým směrem je nejvhodnější se ve své budoucí praxi ubírat. Práce je také doplněna o kvantitativní průzkumné šetření – dotazník zaměřující se na preference výukových metod mezi žáky základních škol a četnost využití různých metod jejich učiteli ve výuce anglického jazyka.

Má práce obsahuje detailní popisy hodin anglického jazyka využívající nejrůznější metody práce následované reflexemi a může tak být přínosným zdrojem při zpracovávání učiva jak pro začínající učitele, tak učitele s praxí, kteří hledají pro své hodiny novou formu, která by jejich žáky mohla zaujmout, aktivizovat a motivovat k činnosti a výkonu.

Ve třetí části jsou k nalezení přílohy obsahující rozhovor se studentkou gymnázia, jejíž názory a zkušenosti tvoří neméně důležitou součást práce pro získání obecnějšího pohledu na tuto problematiku, a poté také a podklady pro mou výuku v hodinách anglického jazyka a návrhy dalších aktivit.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. Výukové metody

1.1 Vymezení pojmů výuka a výuková metoda

Pedagogická literatura se k pojmu výuka (a totožnému pojmu vyučování) vyjadřuje různou obšírností. Nejkomplexněji tento termín vysvětluje kolektiv autorů Průcha, Walterová a Mareš. Ve svém Pedagogickém slovníku ho definují slovy, citují: „*Výuka jako institucionalizovaná forma výchovy odehrávající se ve škole je forma systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka je chápána jako systém, který zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky.*“ (Průcha, a další, 2003)

Podobně, avšak s důrazem na účastníky vyučovacího procesu a na prostředí výuky, pojímá tento pojem Skalková, která stanovuje: „*Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů a stupňů, v rodině, v různých kurzech a speciálních zařízeních.*“ (Skalková, 2007)

Penny Ur, anglická autorka mnoha titulů zabývajících se metodologií výuky anglického jazyka jakožto jazyka cizího, staví vedle pojmu vyučování další důležitý a neodmyslitelně spjatý termín, kterým je učení. Říká, že k učení může docházet bez vědomého vyučování, ale výuka má za cíl vyústit v osobní rozvoj (učení se) žáků. Pokud k této reakci nedojde, postrádá výuka smysl. „*Jinými slovy, pojem vyučování se rozumí proces, který je svou podstatou neoddělitelně spojen s učením.*“ (Ur, 2009)

Bylo by možné uvádět další obecné charakteristiky výuky, místo toho se na základě definic odborníků pokusím definovat, jak tomuto pojmu rozumím sama: Výuka je aktivní proces, při kterém dochází k interakci mezi učitelem a jeho vyučovací činností a žákem a jeho učením, tedy osvojováním si novým znalostí či dovedností, čímž dochází k rozvoji celé osobnosti (a to může být jak po stránce rozumové, citové

a fyzické). Žákem je možné rozumět kohokoli (děti, mládež, dospělí) a k tomuto procesu může docházet kromě školských zařízení i kdekoli jinde.

Co se týče koncepce výukové metody, nejlépe ji pro tuto práci, zmiňující alternativy a inovace ve výuce, charakterizuje Maňák a Švec, když říkají, že: „*Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem.*“ (Maňák, a další, 2003) Dodávají však, že výukové metody jsou jen jedním z důležitých činitelů výchovně-vzdělávacího procesu a nebyly by plně funkční a efektivní, pokud by tomu nebylo i u dalších složek tohoto procesu, například u cíle výuky a jeho obsahu. (Maňák, a další, 2003) Důležité je také zmínit, jaký je úkol nebo funkce vyučovací metody. Na tuto otázku také velmi dobře odpovídá výše zmíněná dvojice autorů. Zásadní funkcí výukových metod je dle jejich slov regulace učení žáků v souladu se stanoveným cílem výuky a zohledňující rozdíly mezi jedinci tak, aby došlo k osvojení vědomostí a dovedností. Řízeným učením však žáci nemusejí dostávat stejně velký prostor pro samostatnou činnost. Např. při použití metody vysvětlování nemají žáci mnoho prostoru pro samostatnou realizaci, oproti tomu rozhovor nebo aktivizující metody jsou v tomto ohledu štedřejší. Takové metody, které dávají žákovi větší míru svobody a samostatnosti vedou k žádoucímu efektu, kdy si žák začne své učení sám řídit (dochází k tzv. autoregulaci učení) a přebere za něj zodpovědnost. (Maňák, a další, 2003)

1.2 Obecná klasifikace výukových metod

Výuková metoda je jedním z nejdůležitějších stavebních kamenů výchovně-vzdělávacího procesu. Její (ne)vhodný výběr může ovlivnit úspěšnost celého procesu. Jaké je množství odborníků v této oblasti, tolik různých možností dělení výukových metod se nám nabízí. Učitel může přehledy třídění metod využít při stanovování cílů a obsahu své výuky, jež mu pomohou při výběru nejvhodnějších metod pro jednotlivé vyučovací hodiny.

Přehledné a detailně vypracované dělení pochází od Maňáka a Švece, kteří klasifikují metody ve třech hlavních skupinách (metody klasické, aktivizující a komplexní) (Maňák, a další, 2003):

1.2.1 Klasické výukové metody

Metody slovní

- vyprávění
- vysvětlování, výklad
- přednáška
- práce s textem
- rozhovor

Metody názorně-demonstrační

- předvádění a pozorování
- práce s obrazem
- instruktáž

Metody dovednostně-praktické

- napodobování
- manipulování, laborování a experimentování
- vytváření dovedností
- produkční metody

1.2.2 Aktivizující metody

Metody diskusní

Metody heuristické, řešení problému

Metody situační

Metody inscenační

Didaktické hry

1.2.3 Komplexní výukové metody

Frontální výuka

Partnerská výuka

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáku

Skupinová a kooperativní výuka

Kritické myšlení

Učení v životních situacích

Brainstorming

Televizní výuka

Projektová výuka

Výuka podporovaná počítačem

Výuka dramatem

Sugestopedie a superlearning

Otevřené učení

Hypnopedie

Pro ilustraci rozdílné klasifikace výukových metod u různých autorů je dále možné uvést dělení podle Mojžíška, který se zaměřuje na fáze výukového procesu (Mojžíšek, 1988):

- Metody motivační
- Metody expoziční
- Metody fixační
- Metody diagnostické a klasifikační
- Metody aplikační

Anebo zde stejný autor klasifikuje výukové metody podle logického zřetele (Mojžíšek, 1988):

- Analytická metoda
- Syntetická metoda
- Srovnávací metoda
- Induktivní metoda
- Deduktivní metoda
- Genetická metoda
- Dogmatická metody

Lerner používá členění pěti různých metod výuky podle žakovy aktivity v průběhu vyučovací hodiny (Lerner, 1986):

- Informačně-receptivní metoda
- Reproductivní metoda
- Metoda problémového výkladu
- Heuristická metoda
- Výzkumná metoda

Jiným kritériem řazení metod může být i počet žáků v jedné třídě (Pavlík, 1949):

- Hromadná výuka,
- Skupinová výuka,
- Individuální nebo individualizovaná výuka.

V praxi není běžné, aby se pedagogové striktně drželi jedné výukové metody po celou vyučovací jednotku. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu dochází prolínání a střídání jednotlivých metod. Volba metody by však měla být prováděna s rozmyslem a v souladu s vytyčenými cíli a obsahy výuky a dalšími faktory, mezi které patří (Maňák, a další, 2003):

- druh a stupeň vzdělávací instituce či školy
- zákonitosti výchovně-vzdělávacího procesu, vyučovací zásady
- charakter vědního oboru či učebního předmětu
- organizační formy
- učební možnosti žáků
- osobnostní předpoklady žáků
- psychologické charakteristiky žáků a třídy
- vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce
- osobnost učitele
- cíle a úkoly výuky
- obsah a metody daného oboru

1.3 Tradiční a alternativní metody výuky

1.3.1 Definice pojmů tradice a alternativa, tradiční a alternativní výuka a výukové metoda

Proto, aby bylo možné výstižně charakterizovat význam a funkci alternativních výukových metod, dovolím si předem definovat jak samotný pojem tradice, tak i tradiční výuku.

Tradice

Tradicí se rozumí to, co se předává, proces předávání. Tradiční je něco, co je ustálené, léty a generacemi prověřené. Nejčastěji se tento pojem pojí s výrazy jako například zvyky, obyčeje a konvence. Zkušenějších toho ale mohou méně zkušeným předávat prakticky cokoliv, v našem případě to lze vztáhnout i na pravidla, postupy činností anebo právě metody.

Tradiční výuka a klasické výukové metody

Tradiční, klasické výukové metody, jejichž základy sahají daleko do historie, jsou v současné době stále převládajícím typem metod používaných ve vyučování. Nejčastěji jsou spojované s frontálním typem výuky, kde má hlavní úlohu a řídicí funkci učitel, který je nositelem pravdy a poznání. U frontální výuky se nejvíce využívají metody výkladu, přednášky, popisu a předvádění (např. pokusů, obrazů nebo modelů). (Lerner, 1986) Cílem tohoto typu vyučování je předat žákům co největší množství hotových informací, ti si je poznamenají a k jejich osvojování dochází až později a to často formou memorování (pamětního učení). Z hlediska činnosti žáků bývají organizačně jednoduché a časově nenáročné. Prostoru pro sebevyjádření samotných žáků a jejich samostatné objevování zde však nebývá mnoho. Mimo to bývají kritizovány i pro neadekvátní postoj k chybě, která je předmětem selhání a bývá 'potrestána' špatnou známkou. Motivací k učení zde nejčastěji bývá právě strach ze zkoušení a testování a s ním spojené hodnocení učitelů i rodičů. V rámci tradiční výuky se shledává málo prostoru pro komunikaci mezi žáky i mezi žáky a učitelem a také málo času pro individuální přístup k žákům. Mimo to mají žáci při uplatňování této metody tendenci být pasivní. (Vohradský, a další, 2009)

Alternativa

Alternativa nám přináší volbu mezi dvěma i více možnostmi. (Klimeš, 2010) Alternativní přístupy, možnosti, cesty vznikají díky lidské touze měnit a vylepšovat cokoli, co je již v praxi zavedené a ověřené.

Ve vztahu k alternativám pozorují tři různé postoje. Někteří alternativní možnosti zavrhnou, brání se jim a mají z nich strach. Druzí k nim přistupují s velkým optimismem a vírou, že se jedná o tu jedinou a správnou cestu. Třetí je kriticky porovnají s tím, co dalšího se nabízí a na základě jisté analýzy dospějí k závěrům, co jim alternativní cesta může přinést dobrého, ale i na co negativního si dát pozor.

Alternativní výuka a inovativní výukové metody

Alternativními výukovými metodami rozumíme, cituji „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*” (Maňák, a další, 2003)

Vznik alternativních přístupů v pohledu na žáka a jeho učení je spojován s pedagogickým hnutím na přelomu 19. a 20. století, kdy začaly vznikat reformní školy, odchylovající se od standardu, jistého předepsaného vzoru. Alternativní školy tak lze považovat za ‘nestandardní’, nazývané také jako inovativní, otevřené či svobodné školy. Mezi jejich světové zakladatele patří Marie Montessori, Rudolf Steiner, John Dewey, Helen Parkhurst, Ovide Decroly, Adolph Ferriér a další. Podnětem byla kritika nedostatků formálních metod výuky a intencí ‘reformních’ učitelů bylo nejen pomáhat žákům se specifickými poruchami učení, ale i nabídnout alternativu těm, kteří se chtějí vzdělávat jinými způsoby (2014), (Průcha, 2001). K zakladatelům se přidávali další nadšení pedagogové, kteří měli za to, že je možné a potřebné pracovat s žáky jinak.

U nás je možné pozorovat snahy o změnu v tomto smyslu již u Jana Ámose Komenského, který chtěl nejen děti, ale i dospělé rozvíjet všestranně, vycházet z individuálních zájmů, potřeb a věku vychovávaných. Z dalších jeho didaktických principů lze uvést princip systematičnosti a aktivity (vycházející od žáka). Z českých (česko-slovenských) představitelů reformní pedagogiky 20. století můžeme zmínit Josefa Úlehu, Jana Mrazíka, Eduarda Štocha, Václava Příhodu nebo Otokara Chlupa (Svatoš, 2014).

V průběhu let reformní snahy bujely a zase uhasínaly a v dnešní době pozorujeme jejich postupný návrat a rozkvět. Bylo by však nepravdivé tvrdit, že podle alternativních výukových metod je vyučováno pouze v alternativních školách. Naopak, nejrůznější inovativní postupy nacházejí postupně své místo ve výuce předmětů v tradičních základních a středních školách. Existují školy alternativní, školy s alternativními programy a školy tradiční, jejichž učitelé uplatňují v rámci svých předmětů alternativní metody výuky a práce s žáky. (Průcha, 2001) Na druhou stranu školy, které vzdělávají své žáky v duchu reformních myšlenek, mohou ve výuce cizího jazyka uplatňovat i metody tradiční.

Já osobně pojmu alternativní, co se týče výuky, a může se jednat konkrétně o výuku anglického jazyka, rozumím a definuji ho tak, že se jedná o veškeré možné výukové styly, postupy a aktivity, které dovolí žákovi na svém vzdělávání pracovat sám, se svým vlastním úsudkem, názorem, svědomím a pílí. Žák je zde aktivním účastníkem vyučovacího procesu, je atraktivními podněty aktivizován, aby vyvíjel vlastní snahu a obohacoval své dosavadní vědění (na rozdíl od postupu tradičního vyučování, kdy jsou žákovi předkládány hotové poznatky osvědčenou a známou formou). Proto v této práci může být pojem alternativní užíván spolu s termínem aktivizační. Je zde také důležitý onen prvek snahy poddání učiva žákům v atraktivní podobě a tak, jak nejsou dosud zvyklí, což může učitelům pomoci vyvolat u žáků zájem o nové poznatky právě kvůli nim samotným, a ne například kvůli známám či pochvale rodičů.

1.3.2 Klasifikace a stručná charakteristika klasických výukových metod

Klasické výukové metody dělíme do tří základních skupin na metody slovní, metody názorně demonstrační a metody dovednostně-praktické (Maňák, a další, 2003). V předchozí kapitole je již mezi metody slovní zařazeno *vyprávění, vysvětlování a výklad, popis, přednáška, práce s textem a rozhovor*. Jako klasické metody názorně-demonstrační Maňák stanovuje *předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž*. K doplnění je potřeba určit, že mezi metody dovednostně-praktické patří *napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností*

a produkční metody. Při charakteristice jednotlivých metod zde vycházím z definic Maňáka a Švece (Maňák, a další, 2003), pokud není uvedeno jinak.

1.3.2.1 Metody slovní

Vyprávění

Monologická výuková metoda založená na faktech propojených do souvislého dějového pásma. Podněcuje vytváření představ o situacích, procesech a jevech. Typickými prostředky používanými při vyprávění jsou metafory, přímá řeč a dramatické líčení. Pro udržení pozornosti žáků a tím zajištění efektivnějšího výsledku může učitel používat mimiky, gestikulace a modulace hlasu

Vysvětlování a výklad

Systematické zprostředkovávání učební látky žákům, při které by mělo dojít k pochopení nějakého jevu na základě poskytnutých argumentů. K zaručení efektivního výsledku by mělo vysvětlování či výklad postupovat po krocích od podstatného k detailnímu, od neznámého ke známému, od jednoduchého ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu. Je též nutné brát v potaz věk a aktuální stav vědomostí a dovedností žáků a přizpůsobit tomu vysvětlování z hlediska složitosti, detailnosti, výběru slov, atd. Výklad nové látky by též měl navazovat na předchozí učivo a o jeho povědomí by se měl učitel u žáků pravidelně přesvědčovat.

Popis

Názorná metoda blízká výkladu a vysvětlování, zaměřující se na pozorovatelné vlastnosti jevu, nikoli už tolik na ty vnitřní. Při užití této metody je nutné dbát na posloupnost, používání přesných termínů a též formu předávání informací vhodnou pro danou věkovou skupinu žáků.

Přednáška

Náročnější metoda uplatňovaná u starších studentů, vyžadující odbornost a zaujatost určitou problematikou jak pro přednášejícího, tak i pro posluchače. Aktivita posluchačů je při uplatnění této metody malá.

Práce s textem

Při použití tohoto stylu práce si žák samostatnou prací zpracovává a osvojuje nové znalosti z textového materiálu. Žák je zde hlavním iniciátorem učení. Cílem metody práce s textem je naučit žáka porozumět čtenému materiálu, umět s nově nabytými informacemi dále pracovat a mimo jiné i podnítit kladný vztah ke knize a ke čtení. V dnešní době přehlcené informacemi je nanejvýš vhodné, myslím si, rozvíjet u žáků principy kritického myšlení a naučit je se v informačních textech orientovat, a to zejména z hlediska věrohodnosti.

Rozhovor, dialog

Výuková metoda používaná již ve starověku, při které učitel vybízí žáky k použití logických úvah a vlastních zkušeností při odpovědích na otázky, čímž je vede k obohacení se o nové informace. Vališová a Kasíková rozlišují různé typy rozhovoru podle funkce a časového zařazení ve vyučovací hodině, například: motivační rozhovor (používaný na začátku hodiny k zjištění aktuálních znalostí žáků o problematice, vtažení do tématu), objasňující rozhovor (napomáhá pochopení učiva), procvičující rozhovor (k upevnění nové látky), shrnující rozhovor (k systematizaci látky, nejčastěji používaný na konci hodiny). (Vališová, a další, 2007)

1.3.2.2 Metody názorně-demonstrační

Předvádění a pozorování

Metoda, při které učitel předvádí, a žáci pozorují, poznávají, rozvíjí fantazii a představy. Jako příklad učebních pomůcek, kterých může učitel k předvádění použít, můžeme uvést: skutečné předměty, modely, audio projekce, video projekce, obrazová znázornění, knihy, různé přístroje nebo počítače. (Maňák, 1995) V rámci této skupiny bychom mohli zmínit i *práci s obrazem*, což je metoda poznání prostřednictvím vizualizace, jejímž příkladem jsou ilustrace v učebnicích, obrazy, kresby na tabuli, počítačová grafika a projekce.

Instruktaž

Instruktaž spočívá v popisu postupu činnosti po jednotlivých krocích, který může být doprovázený i názorným předvedením oné činnosti.

1.3.2.3 Metody dovednostně-praktické

Spojení teoretických znalostí s činnostně orientovanou výukou je důležitým aspektem rozhodujícím o efektivním osvojení si nového učiva žáky. Při této výukové metodě dochází k rozvoji psychomotorických dovedností a tvorbě produktů.

Napodobování

Podstatou této výukové metody je observační učení, při kterém na žáka vizuálně působí určitý model, vzor a žák se ono chování nebo činnost snaží napodobit. Může k němu docházet i podvědomě. Napodobováním názorného příkladu dochází k rychlejšímu a dokonalejšímu osvojení učiva (například při trénování výslovností slov cizího jazyka nebo cviků při tělesné výchově).

Manipulování, laborování, experimentování

Za pomoci těchto metod opět dochází k poznávání prostředí, při kterém si žák osvojuje danou látku za pomoci manipulace s předměty, montáže a demontáže, laboratorních pokusů a jiných experimentů. Tyto činnosti obecně přispívají k nácviku organizace práce a rozvíjí úsudek a technické myšlení. Co se týče samotné laboratorní práce, dochází k ní nejčastěji ve speciálních učebnách, dílnách či školních pozemcích. (Mojžíšek, 1988)

Produkční metody

Těmito metodami rozumíme fyzickou práci, jejímž výsledkem je produkt. Setkat se s ní můžeme nejčastěji v předmětech výtvarné a hudební výchovy (patří sem tedy i jemná motorika – rýsování, malování, hra na hudební nástroj, ale třeba také psaní) nebo v tělovýchově či předmětech pracovních činností (práce na pozemku, dílny, vaření, atd.). Podstatou práce, jedné z nejstarších způsobů vzdělávání mládeže, je získání zkušeností a povědomí o zákonitostech společensko-kulturního prostředí.

1.3.3 Klasifikace a stručná charakteristika alternativních (inovativních¹) výukových metod

Při klasifikaci alternativních metod je vycházeno z dělení Maňáka a Švece (2003), kteří tyto metody rozpracovávají pod pojmem *aktivizační metody* (tj. *metody diskusní, situační, inscenační, heuristické a didaktické hry*) a dovolím si sem zařadit i některé z metod, které tato dvojice autorů řadí pod *komplexní výukové metody* (a to *individualizovanou, partnerskou a skupinovou výuku, metodu kritického myšlení, projektovou výuku, výuku dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, výuku podporovanou počítačem, desugestopedii, superlearning, hypnopedii*).

Z množství definic alternativních (inovativních, aktivizačních) metod výuky soudím jako jedny z nejdůležitějších charakteristik tohoto směru orientaci na žáka a jeho individuální potřeby a oblasti zájmů, samostatné myšlení a řešení problémů a s tím spojenou žákovu zodpovědnost za své vlastní učení, zaměření na vlastní pokroky přinášející uspokojení a motivaci k dalším výkonům (nikoli na odměny v podobě známek a pochval), propojenost školy s životem mimo školu, praktičnost, spolupráci ale i samostatnost.

Při sestavování charakteristik jednotlivých metod je zde hlavním zdrojem publikace *Výukové metody* dvojice autorů Josefa Maňáka a Vlastimila Švece (Maňák, a další, 2003), pokud není uvedeno jinak.

Diskusní metody

Metody založené na výměně názorů, argumentů a zkušeností mezi učitelem a žáky nebo žáky samotnými, při nichž dochází k nalezení řešení stanoveného problému. (Pecina, 2008) Žáci se prostřednictvím diskuzí a debat učí naslouchat jeden druhému, vyjádřit svůj názor a umět si ho obhájit, argumentovat i hledat kompromisy. Na základě vlastních zkušeností zde doplním, že před použitím diskusních metod ve

¹ Pojmy inovativní a alternativní jsou často chápány jako synonyma a jejich význam se překrývá. Z hlediska etymologického termín inovativní vyjadřuje přinášení nového řešení, prvku nebo techniky do tradičního, obvyklého postupu. Označení alternativní klade více důrazu na možnost volby a odlišení se od původního stavu. (Maňák, a další, 2003)

výuce je dobré, pokud si učitel dobře rozmyslí účel a cíl diskuse, aby se staly efektivními a ne samoučelnými. Určitě by také měl třídě stanovit pravidla pro tento druh práce, a také diskuzi řídit – jejich směr, aby došlo k naplnění požadovaného cíle.

Situační metody

Tyto metody si kladou za cíl nalézt řešení problémového případu (často rozporuplného a z reálného života), který je žákům na začátku této aktivity představen (například ústně nebo formou textu). Podle Maňáka spočívá výchovnost této metody v analýze problému, vyhledávání informací a rozhodování o postupech při jeho řešení. (Maňák, 2001) Použití této metody vyžaduje od žáků aktivní a tvůrčí zapojení, a připravuje je na reálné situace, se kterými se mohou v životě setkat. (Petty, 2006)

Inscenační metody

Inscenační metody, stejně jako situační, předkládají žákům modelové situace, se kterými se žáci mohou ve svém životě setkat. Zde jsou však žáci samotnými aktéry, zkouší si prožít různé situace na vlastní kůži a tím si nacvičují, jak se v podobných situacích nejlépe zachovat (sociální učení). Tyto metody také umožní žákům vcítit se do druhých osob a pokusit se pochopit možné příčiny různého lidského jednání.

Heuristické metody, problémové metody

Jedná se o metody, které vyžadují aktivní a tvořivou účast ze strany žáků, jenž jsou opět konfrontováni s problémovým úkolem nebo situací. Důležitou podmínkou těchto metod je nepředávat žákům hotové poznatky a postupy řešení, žáci si na ně intenzivní myšlenkovou činností a objevováním informací mají přicházet sami. (Okoň, 1966) Učitel zde má úlohu rádce a navigátora. Tuto metodu lze také nazvat učením pokusem a omylem.

Didaktické hry

Aktivizující metoda rozvíjející myšlení a poznávací funkce žáků a napomáhající fixaci látky. (Zormanová, 2012) Souhlasím s tím, že používáním didaktických her v rámci

vyučování může učitel u žáků docílit motivace k soustavné přípravě na daný předmět a jeho oblibu. Žáci při nich mohou také rozvíjet své komunikační a kooperativní kompetence, aktivně si odpočinout a učit se nepřímou (hrou). Zormanová dále uvádí, že pojem didaktická hra může zahrnovat velkou spoustu činností od luštění křížovek a řešení doplňovaček (Zormanová, 2012) po časově a organizačně náročnější hry: interakční hry (např. společenské hry), simulační hry (např. hraní rolí), scénické hry (divadelní) – rozdělení podle H. Meyera. (Meyer, 2000)

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce

Pro samostatnou práci je klíčovým prvkem aktivita žáků, při níž získávají znalosti a dovednosti na základě vlastního úsilí. (Maňák, a další, 2003) Průcha říká, cituji: „*Aktivita jako pedagogický pojem bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.*“ (Průcha, a další, 2003) Při observacích výuky v alternativních základních školách jsem se mohla přesvědčit, že důležitou roli zde také hraje relativní nezávislost na pomoci okolí a funkce učitele je často redukována na rádce a to pouze v případě, řekne-li si žák o pomoc sám. (Maňák, a další, 2003)

Kooperativní výuka

Stejně jako u skupinové výuky zde na úsilí a práci jednotlivce závisí úspěch celé skupiny. Kasíková (1997) však kooperativní výuce přidává ještě jednu důležitou charakteristiku, a to že tento způsob výuky není založen jen na spolupráci žáků mezi sebou, ale i na spolupráci mezi žáky a učitelem. Při kooperativní výuce je kladen důraz zejména na samotnou spolupráci při cestě za splněním cílů. (Kasíková, 2010) Rozdílů rozumím tak, že v rámci skupinové výuky může jít například 'jen' o procvičování ústního projevu jednotlivců v rámci diskuze ve skupinách, kdežto kooperativní výuka si vždy klade za cíl vyřešení problému spolupráci jednotlivců. Typem kooperativního vyučování může tzv. ***peer learning – výuka spojených ročníků***, používaná nejčastěji na prvním stupni. Největší pozitiva shledávám v tom, že mladší žáci se mohou učit od starších a ti se učí, jak učivo ve srozumitelné podobě podat svým spolužákům, čímž si ho i sami zopakují a třídí. (Průcha, 2001)

Skupinová výuka

Při skupinové výuce dochází k výchovně-vzdělávacímu procesu na základě interakce mezi žáky v malých skupinách, kteří mohou dohromady řešit nějaký problém nebo úkol, či procvičovat nově nabyté dovednosti a vědomosti. V rámci skupinové výuky se může uplatňovat mnoho jiných metod (např. diskusní, inscenační, výuka dramatem, aj.). Tento druh výuky dává žákům nezávislost a odpovědnost za vlastní i skupinový projev a činnost, přispívá k soudržnosti třídy a dobrému klimatu. Zvyšuje též frekvenci samostatného žákova projevu v rámci skupiny (při hromadné výuce a plném počtu žáků ve třídě nemusí žák dostat příležitost k promluvě tak často, jako tomu dochází při skupinové práci). (Machová, 2014) (Ur, 2009)

Partnerská výuka

Partnerská výuka představuje spolupráci a vzájemnou interakci dvou žáků při učení, řešení problému, tvorbě výrobku atd. Uplatnění může najít při procvičování jazyka nebo opakování učiva, práci s textem, přípravě otázek nebo argumentů pro diskusi, komplementaci informací pro další aktivitu, srovnávání poznamenaných informací při poslechové aktivitě, atd. (Harmer, 2001) (Maňák, a další, 2003)

Metoda kritického myšlení

Steelová (1997) definuje, co znamená podrobit nové poznatky kritickému myšlení. Jde o prozkoumání a pochopení obsahu myšlenky, její podrobení skeptickému porovnání s jinými názory a se svými dosavadními vědomostmi, a až poté dojít k závěru a vytvoření vlastního názoru (Steelová, a další, 1997). Seznámit žáky s touto metodou myšlení považují v dnešní moderní době, zahlcené velkým množstvím informací různé důvěryhodnosti, za velmi důležité.

Brainstorming (bouře mozků)

Brainstorming je dalším druhem tvořivé výukové metody používané k nalezení řešení určitého nastoleného problému. Po jeho prezentaci se žáci snaží přicházet s co největším množstvím nápadů a návrhů řešení v krátkém časovém intervalu.

Předpokladem pro efektivní výsledek této metody je mimo jiné zbavení se zábran a studu, který by mohl žákům bránit v navržení zdánlivě nesmyslného nápadu. Po následné analýze a diskuzi nad návrhy by mohlo vyjít najevo, že onen návrh je nejvhodnějším řešením daného problému.

Projektová výuka

Je komplexní metoda řešení problému (úkolů), při níž žáci samostatně zpracovávají určitý projekt, který může být spjatý s žákovým reálným životem a často využívá mezipředmětových vztahů. Cílem je produkt – výrobek nebo příklad řešení nějakého problému. (Zormanová, 2012) (Maňák, a další, 2003)

Výuka dramatem

Dramatizace jako výuková metoda má své kořeny v divadle, její zaměřenost je však výchovně vzdělávací. (Maňák, a další, 2003) Cílem divadelního ztvárnění hry je její prezentace divákům, pro které je primárně určena a na které je zaměřena. Didaktickým cílem je však formování osobnosti, která je aktérem hry. Cílem není konečný produkt (výstup či vyřešení nějakého problému) ale průběh zábavné aktivity, při které žáci hrají různé role, improvizují a diskutují o tom, co dělají. Tím získávají různé zkušenosti. (Fejfarová, 2014)

Otevřené vyučování

Klíčovou charakteristikou tohoto způsobu výuky je otevřenost hned třemi směry: otevřenost školy okolnímu prostředí, čímž se myslí rodina a celá společnost, aby mohla být její práce podstoupena kontrole a kritice; dále otevřenost výuky ve smyslu prolínání a spolupráce mezi jednotlivými předměty a konečně otevřenost pro aktivitu, samostatnost a plánování vlastního učení jednotlivých žáků. Učitel, který vede své hodiny v rámci této metody, přistupuje k žákům individuálně, umožňuje každému pracovat svým vlastním tempem a respektuje jejich zájmy, potřebu odpočinku, pohybu a komunikace. (Maňák, a další, 2003)

Sugestopedická metoda a superlearning

Alternativní metoda, pomáhající studentům znásobit jejich poznávací schopnosti je založená na základě sugestivního působení, a podle jejího autora G. Lozanova, si učící jedinec může pamětním učením osvojit cizí jazyk (důraz se zde klade zejména na rozšíření slovní zásoby a komunikaci spíše než na gramatická pravidla) bez intenzivního soustředění či přemýšlení, nevědomě. Lozanov vycházel ze studií mozku a pro vytvoření této metody ho přivedlo zjištění, že člověk ve skutečnosti využívá jen malou část svého potencionálu. Výuka probíhá za pomoci působení uměleckého díla, nejčastěji hudby a předčítání učebního textu (nejlépe citově zabarveného) učitelem, který pracuje s intonací a moduluje svůj hlas, a který autoritativně řídí celou aktivitu (což vychází z předpokladu, že pokud znalosti pochází od autoritativního zdroje, učící si je lépe zapamatují). Učitel také doplňuje výuku různými relaxačními a oddechovými cvičeními a celá výuka probíhá v příjemném prostředí plném dekorací, učebních plakátů a pohodlného nábytku. Sugestopedie a superlearning umožňuje dosahovat vyšších učebních výsledků. (*Suquet, propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*), (Maňák, a další, 2003), (2007-2015)

Hypnopedie

Podobně jako sugestivní metoda a superlearning i hypnopedie probíhá na principu sugesce nebo vsugerování, a to ve stavu hypnotického spánku. Použití těchto tří metod dosahuje nejlepších výsledků při výuce kladoucí největší důraz na pamětní učení. Učení probíhá v tzv. REM fázi spánku, při kterém je žákovi předčítáno učivo. (Maňák, a další, 2003) U této metody však chybějí prokazatelné výsledky úspěšnosti použití. (Průcha, 2001)

Metoda přirozeného přístupu - the Natural Approach

Výuková metoda přirozeného, nevědomého osvojování cizího jazyka probíhá způsobem, jakým si děti osvojují svůj mateřský jazyk, přirozenou interakcí, komunikací a nápodobou. Výkladu gramatických pravidel nebo opravování chyb žáků se v této metodě nevyužívá. Žáci nejsou nuceni jazyk samostatně používat, dokud se jim nedostane dostatečného množství podnětů. Hlavním zaměřením je rozvoj

komunikačních dovedností, porozumění a možnost volby slovní zásoby. Učební materiály jsou nejčastěji autentické, vycházející z potřeb každodenního života. (*Suquet, propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*), (Richards, a další, 2001)

Metoda celkové fyzické odpovědi - The Total Physical Response

Tato metoda má mnoho společného s metodou přirozeného přístupu: používá se zejména v začátcích seznamování se s jazykem, je inspirováno poznatky z osvojování si mateřského jazyka, usnadňuje porozumění mluvené řeči, žáci nejsou do komunikace nuceni, mohou se zapojit, až se na to sami cítí připravení. Při interakci učitel žákovy chyby explicitně neopravuje, aby ho neodradil od projevu a nestresoval. Výuka za pomoci tohoto přístupu je založena na vykonávání fyzické činnosti (plnění rozkazů), jež zadává učitel (instruuje), což se považuje za přirozené při osvojování si prvního jazyka. (*Suquet, propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND*)

Obsahově a jazykově integrované vyučování - Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Nový pedagogický přístup založený na výuce nejazykového školního předmětu (nejlépe se hodí matematika, tělesná výchova, dějepis a zeměpis) za použití cizího jazyka (zejména angličtiny, ale může to být i němčina, francouzština, aj.). Cizí jazyk je zde využit jako prostředek komunikace a žáci jsou tak obohacováni nejen učivem (obsahem) nejazykového předmětu, ale i jevy a zákonitostmi cizího jazyka (formou). CLIL je pojímán jako odraz moderního globalizovaného světa, kde se jednotlivé obory a vědy navzájem prolínají a obohacují. Tento styl výuky je vhodný pro žáky od 2. stupně, kteří se stávají v procesu výuky aktivnějšími členy. (Šmídová, Tereza; kol, 2012) (2010) (2011)

2. Vybrané výukové metody anglického jazyka

2.1 Vývoj výukových metod

Dvojice britských autorů Richards a Rodgers, specialistů na výuku anglického jazyka jakožto jazyka cizího, načrtávají v úvodu jedné ze svých publikací, věnující se výukovým metodám, vývoj a různé přístupy k výuce cizích jazyků. V následujících řádcích budu vycházet z poznatků právě těchto autorů (Rodgers, a další, 2001), nebude li uvedeno jinak.

Nikdo se dnes pravděpodobně nebude přít proti tvrzení, že nejstudovanějším cizím jazykem světa je jazyk anglický. Před pěti sty lety jím byla latina, jejíž výuka byla založena na pozorování gramatických jevů v textech a jejich výkladu, překládání textů a psaní jednoduchých vět podle vzorů. Když poté v 18. století začala do školských kurikul pronikat výuka moderních jazyků, byly vyučovány podle stejného vzoru, jehož cílem nebyla komunikace (jejíž uplatňování bylo limitováno pouze na četbu přeložených vět), ale orientace v cizojazyčných textech – vysvětlení gramatických pravidel, seznamy se slovní zásobou a věty na překlad. V 19. století se pak tento typ výuky stal standardní metodou, nazývanou jako *gramaticko-překladová (the Grammar-Translation method)*.

V polovině 19. století již začala být tato metoda zavrhována, lidé na evropském kontinentě se mezi sebou chtěli především domluvit a tak začínaly vznikat učebnice věnující se konverzačním tématům a užitečným frázím pro mezilidskou komunikaci. Nejznámějším představitelem reforem tohoto období je autory Richards a Rodgers považován François Gouin, francouzský učitel a autor prací zabývajících se výukou cizích jazyků. Ten na základě pozorování dětí a jejich osvojování mateřského jazyka rozvinul metodu výuky cizího jazyka, založené na příkazech k aktivitě a činnosti, jejichž význam mohli odvodit z pozorování gestikulace a činností učitele a ostatních. Tento koncept se později stal součástí například *metody celkové fyzické odpovědi (the Total Physical Response)*, popsané v předchozí kapitole.

Zpočátku bylo těžké dosáhnout změn v širším kontextu a záběru, jelikož chyběly prostředky na šíření a implementaci nových výukových strategií, a v té době ani

nebylo časté organizování pedagogů ve sdružení nebo pořádání konferencí. Ke konci 19. století se však jazykovědcům z různých evropských států podařilo nastolit reformu, v rámci níž vznikla například Mezinárodní fonetická asociace a byla vytvořena mezinárodní fonetická abeceda (IPA), která umožňuje bezchybný a přesný přepis výslovnosti cizích slov, což se dá považovat jako první krok k orientaci výuky cizích jazyků kladoucí důraz na komunikaci. Dále byly vypracovány principy, kterými lingvisté určili směr, jímž by se měla výuka cizích jazyků ubírat. Z výběru například:

- klást důraz na studium mluveného slova;
- nacvičovat výslovnost za účelem vytvoření správných výslovnostních návyků;
- při výuce aplikovat texty prezentující dialogy, konverzační fráze a idiomy;
- používat induktivní metodu výuky gramatiky;
- vysvětlovat pojmy v cílovém jazyce, nepřekládat mateřským jazykem;
- poskytnout žákům nejdříve mluvenou/nahranou podobu jazyka, až po té psanou;
- neprezentovat novou slovní zásobu izolovaně, ale v kontextu a větách, v nichž by měla být též procvičována,

Z tohoto přehledu principů výuky je patrné, že reforma začala směřovat k přirozeným metodám osvojování cizího jazyka, tak jako tomu je při osvojování si jazyka mateřského, a to vedlo k rozvoji metody, která je dnes známá pod pojmem ***přímá metoda (the Direct Method)***. Její propagátoři věřili, že cizí jazyk může být vyučován spontánně bez explicitního výkladu gramatických pravidel, bez překladů a použití žákova mateřského jazyka. Význam je vyjadřován přímo pomocí předvádění a činností a žáci si jej tak osvojí přirozenou cestou pozorováním, nápodobou a interakcí.

V průběhu druhé poloviny 20. století pak dochází k rozkvětu nových metod a přístupů k výuce cizích jazyků. Vzniká ***audio-lingvistická metoda (the Audio-Lingual Method)***, ***situační metoda (the Situational Method)*** a ***komunikační metoda (the Communicative Approach)***. V dalších letech postupně vznikají další alternativní metody, mezi něž se řadí:

- *metoda ticha (the Silent Way)*;
- *sugestopedie (Suggestopedia)*;²
- *úkolová metoda (the Task-Based Language teaching)*;
- *metoda skupinového učení (Community Language Learning)*;
- *kooperativní metoda (Cooperative Learning)*; (Richards, a další, 2001)
- *integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka (CLIL)* (Šmídová, Tereza; kol, 2012)

S rozvojem výukových metod jsou neustále vytvářeny nové odborné publikace, zaměřujících se na výuku cizích jazyků, pomáhající pedagogům rozvíjet své znalosti a přehled v nejmodernějších výzkumech a trendech výuky. Myslím si, že nejlepším přístupem ve výuce obecně, je zaměření se na potřeby konkrétního žáka a na variabilitě používaných metod, pomůcek, prostředí, atd.

² Dnes je více preferován název *Desuggestopedia*, který lépe charakterizuje princip metody zahrnující

II. EMPIRICKÁ ČÁST

V návaznosti na teoretickou část jsem si v praktické části diplomové práce zvolila provést zjišťovací výzkum zaměřený na druhy výukových metod používaných ve výuce anglického jazyka na základních školách a gymnáziích ve Východočeském a Středočeském kraji. Jednalo se jak o školy tradiční, tak i o školy vyučující podle alternativních programů. Z důvodu velkého rozsahu nashromážděného materiálu je v této práci využito několika vybraných vzorků. Zaměřovala jsem se průběh výuky učitelů různých škol a odlišné doby praxe, na jejich zkušenosti s různými metodami výuky, jejich preference a názory na efektivitu a oblíbenost různých metod u žáků. Výzkum čerpal poznatky prostřednictvím observací, rozhovorů s učiteli, řediteli a žáky, vlastních aplikací nejrůznějších metod a analýzy produktů činností žáků.

Cílem bylo zjistit, jaké výukové metody jsou ve výuce cizího jazyka na českých školách používané, zdali učitelé alternativních škol vyučují anglický jazyk pouze alternativními metodami a učitelé tradičních škol zase tradičními a jaká je úspěšnost jednotlivých druhů metod u žáků a případně také jejich efektivita.

Práce dále popisuje mé vlastní pokusy a reflexi aplikací alternativních metod na ZŠ v ČR a v letní jazykové škole v Číně a jejich případnou komparaci s metodami tradičními a to jak z pohledu učitele (z hlediska náročnosti přípravy, prezentace učiva, podílu mé aktivity ve třídě a vlastní aktivity žáků), tak z pohledu žáků, a to pozorováním (reakce, motivace, aktivita) a na základě zpětné vazby (pochopení látky a její aplikace, vyjádření názoru k použitým metodám).

Sekundárním přínosem práce je kvantitativní dotazníkové šetření žákovských preferencí týkající se výukových metod a aktivizujících prvků ve výuce a jejich četnost v jimi absolvovaných hodinách anglického jazyka.

1. Hospitace v hodinách anglického jazyka ve vybraných školách

1.1 Škola č. 1

Představení školy

Z důvodu ochrany osobních údajů zmíním jen obecné údaje o škole a jejích pracovnících a jiných aktérů vyučování, jejichž iniciály mohou být pro tuto práci smyšlené, stejně jako údaje o pohlaví zmíněných pedagogů nebo žáků. Škola č. 1 je základní školou městského typu je umístěna v centru velkého sídliště. Zvenku se škola nijak neliší od klasických českých základních škol, zevnitř hýří barvami, moderním nábytkem i vybavením, útulnými třídami i odpočinkovými koutky. Tato škola již několikátým rokem vyučuje podle vlastního vzdělávacího programu „Učení pro život“, který se škole osvědčuje. Co se týče výuky anglického jazyka, ten je zařazen do učebních plánů již od 1. třídy, kdy se děti prostřednictvím písniček, říkadel a her seznamují s cizím jazykem a učí se základy správné výslovnosti. Ve druhém ročníku se na znalosti dětí navazuje a začíná se pracovat s učebnicemi. Škola podporuje učení se anglickému jazyku i různými celoškolskými soutěžemi, projekty, olympiádami a žáci také navštěvují divadelní představení v angličtině. Od šesté třídy si zde žáci mohou vybrat volitelný předmět. Vedle sportovních a výtvarných činností je nabízen i německý jazyk.

V rámci této státní školy zde již několik let fungují také třídy vedené v rámci vzdělávacího programu Montessori. Nezisková organizace Společnost Montessori o.s. zde také v nedávné době vytvořila své centrum, kde se mohou i mimo vyučování scházet žáci, pedagogové, rodiče a další příznivci tohoto programu. Ve školním roce v době mé observace byly otevřeny dvě třídy I.M: 14 žáků (1. a 2. třída – smíšená) a II. M: 10 žáků (3. a 5. třída – smíšená). Během mé dvoudenní hospitace na této škole jsem mohla shlédnout výuku anglického jazyka v II. M třídě, dále v 5. třídě, jejíž žáci nejsou vyučováni podle Montessori programu a také ve 4. třídě, jejíž žáci též nejsou vyučováni podle Montessori programu.

1.1.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí. uč. Mgr. V. A.³

Třída II. M

Jedná se o smíšenou třídu, jejíž žáci jsou vyučováni v rámci programu Montessori. V hodinách anglického jazyka však nejsou prvky Montessori uplatňovány tolik, jako v jiných předmětech. Počet žáků 3. třídy: 1, počet žáků 4. třídy: 7, počet žáků 5. třídy: 5 (v den observace byl z žáků páté třídy přítomen pouze jeden žák).

Popis třídy:

Klasická třída, uspořádání lavic do tří řad po třech lavicích, útulná, barevná, anglické plakáty a nápisy na stěnách (motivační pro výuku, pravidla chování ve třídě, k učitelce a ke spolužákům). Třída má klasickou i interaktivní tabuli. Žáci jsou rozděleni v lavicích do skupinek – v první lavici nejbližší katedře paní učitelky sedí třetíák, v prostřední části kolem 3 spojených lavic se usadí skupinka čtvrtáků a v zadu má své místo žák páté třídy.

Průběh hodiny:

11.50 Paní učitelka s úsměvem vítá žáky a představuje mě. Poté se anglicky ptá žáků 4. třídy (nejpočetnější skupina), jak se mají. Někteří žáci jsou při odpovídání nervózní, ale jde jim to dobře. Poté se paní učitelka ptá, jaký je čas. Žáci si nejsou odpovědi jistí a tak se obracejí pro pomoc na páťáka, který jim ochotně a správně poradí. On sám poté začíná pracovat samostatně s pracovním sešitem. Žák třetí třídy mezitím ostatní pozoruje.

Po úvodních otázkách již pí uč. neztrácí čas a začíná organizovat práci. Nejprve zadá žákovi třetí třídy samostatnou přípravu v učebnici (Chit Chat 1). Žáky čtvrté třídy instruuje, aby ze školních zásob ve skříni přinesli čtvrtky, lepidlo, nůžky a slovníky. Na stole již mají připravené reklamní letáky s potravinami ze supermarketů a otevřené učebnice. Poté směřuje jejich pozornost k tabuli, kde je napsáno

MY BREAKFAST MY LUNCH MY DINNER.

³ Iniciály a údaje o pohlaví vyučujícího mohly být v rámci ochrany osobních údajů změněny.

Pí uč.: *Již víte, že dnes nás čeká projekt, ve kterém mi budete prezentovat, co pravidelně a rádi snídáte, obědváte a večeříte. Now tell me, what did you have for breakfast today? (Ted' mi řekněte, co jste měli dnes k snídani?)* Žáci bez vyvolávání říkají nebo vykřikují jednoslovné odpovědi (*tea, butter, bread, jam, croissant*). Pokud neví, jak něco říct anglicky, učitelka jim poradí a nechá je to zopakovat. Pak jim vysvětluje zadání práce (nejdříve anglicky, na toraději všechno sama zopakuje česky). Žáci mají na čtvrtku A3 nalepit vystřížené potraviny z reklamních letáků obchodních řetězců potraviny, které by nejlépe charakterizovaly jejich typická denní jídla. Poté za pomoci seznamu slovíček v učebnici a slovníku napíší k obrázkům anglické názvy. Nyní se chce pí uč. začít věnovat zbylým dvěma žákům, ale čtvrtáci se ihned začínají hlásit a ptát: *Jak se řeknou cereálie/ mléko, atd. Můžu si vzít ten leták domů?...*

12.00 Pí uč. se dostává ke třetákoví. Mluví na něj anglicky (*Take your book, page 17,...*). Žák pokynům bez problému rozumí. Začínají spolu s poslechovým cvičením, na interaktivní tabuli pí uč. promítne komiks *My Friend is a Monster* a dává žákovi úvodní otázku *Who is it?*- ž: *It's a dog*; pí uč.: *Do you remember what happened in the last episode?*- žák nadšeně odpovídá (v čj). Pí uč.: *... A pak se skamarádili... Jak se řekne kamarád? atd.*

Žáci se 4. třídy v průběhu tohoto rozhovoru na pí uč. opakovaně obrací s dalšími dotazy (*vyschlé lepidlo, mohu jít na záchod* apod.). Jeden chlapec je při práci obzvlášť hlučný a strhává na sebe pozornost různými vylomeninami (z ničeho nic se zvedne a jde navštívit páťáka, dělá ve volném prostoru třídy hvězdy, atd.). Pí uč. začíná skupinku častěji usměřňovat a ztišovat.

12.05 Pí uč. pouští třetákoví poslech ke komiksu a mezitím jde zkontrolovat práce čtvrtáků. Ti jsou poslechem rozptýleni, koukají na komiks na tabuli (už ho znají z minulého roku). Žák páté třídy se zatím nenechává v práci rušit. Po poslechu se pí uč. vrací k třetákoví a ten jí se zaujetím vypráví (v čj), co se ve scéně odehrálo. Poté pí uč.: *I am going to read the dialog and you repeat, ok?* Následně si zavolá na pomoc N. a A., žáky 4. třídy, k sehrání scénky z poslechu. Žáci mají pomoci pí uč. znovu přečíst dialog z komiksu. Mezitím ve třídě začíná být poměrně velký hluk a nejaktivnější chlapec z pracovní skupinky zamíří až k tabuli a ptá se: *Paní učitelko, co je 'my lunch'?* Jiný žák se hlásí a informuje: *Můj kamarád měl oběd ve 4 hodiny!*

Jiný žák: *Jak se řekne roláda?* Paní učitelka již začíná zvyšovat hlas a upozorňuje, že asi začne vybírat žakovské a psát poznámky za vyrušování.

Po přečtení scénky (na kterou dávají všichni docela pozor) pí uč. žákům poděkuje a pošle je zpět ke skupince a k práci.

12.08 pí. uč.: *Test for you, P.!* (3. třída) a podává žakovy papír a anglicky vysvětluje, jaké jsou úkoly (např.: *match the pictures, end the words, answer the questions, write a letter...*), žák na nich začíná ihned pracovat. Žák páté třídy je stále v klidu. Učitelka posílá dva čtvrtáky do poslední lavice. Jeden z nich napsal v projektu špatně nadpis, páták mu radí. Procházím třídou, dívky a jeden chlapec mají své výtvary opravdu pěkné, dávají si záležet. Jeden chlapec nic nevystřihuje, kreslí vše obyčejnou tužkou.

12.10 Pí uč. kontroluje práci žáků, pár z nich musí upozornit na správné vyhláskování v nadpisech (*my breakfast/lunch/dinner*). Žák páté třídy má již svou práci hotovou, je rozptýlený, kouká na práci ostatních. Třeták se hlásí s hotovým testem, pí uč. si ho všimne až po delší chvíli. Vybere si od něj test a dává mu list, ve kterém má zhodnotit, co se na konci jedné lekce naučil, jaká umí nová slovíčka, co mu šlo a na čem musí ještě zapracovat.

12.15 pí uč. některé žáky chválí, jednomu žakovi vytýká moc smutný výtvar a to, že práci v rychlosti odbyl. Podněcuje ho k přidání barev, žák odmítá. Pí uč. se ho pokouší ještě motivovat, žák souhlasí, že vystřihne zeleninu.

Nyní se pí uč. dále věnuje jednotlivcům, nejvíce času stráví s neaktivnějším chlapcem, ten nalepil ke své snídani lahev Becherovky a nadepsal to slovem *Mňam*. Žák z toho má srandu, ostatní se smějí, pí uč. již začíná být rozčilená a upozorňuje, že bude práce ukazovat rodičům. Chlapec mezitím dělá stojky.

Třeták se hlásí a chce pravděpodobně od pí uč. poradit. Ta si ho však v chaosu nemá šanci všimnout. Radí několika žákům, jak správně hledat ve slovníku, ti se do toho pak s nadšením pouštějí. Pak se ke třetákovi vrací. Ten jde po splnění úkolu za aktivním žákem a kouká na jeho práci. Žák páté třídy také pozoruje práci ostatních.

12.30 Většina žáků má hotovo a začínají sami od sebe skládat letáky. Pí uč. ještě radí jedné žakově s prací se slovníkem. Třeták se houpe na židli, páták si maluje.

Zvoní. Z devíti dětí jsou asi jen 2-3 hodnější, samostatnější, uklízejí své místo bez vyzvání. Ostatní musí pí uč. opakovaně usměřňovat, jsou rozjívení, zlobí, ptají se na všechno možné, ukazují výtvary. Pí uč. již po několikáté zvyšuje hlas a vyzývá žáky k úklidu. Po úklidu ještě nějakou dobu čeká, než se všichni uspořádaně a tiše seřadí u dveří. Odvede je na oběd.

Z rozhovorů s pí uč.:

S pí uč. se mi již v úvodním rozhovoru před hodinou svěřila, že je pro ni výuka anglického jazyka v tomto typu 'malotřídky' dost náročná a přípravy na tyto hodiny jí nezřídká zaberou i celý víkend. Není to její preferovaný styl výuky. Vyučuje i ve třídách klasických s žáky jedné třídy a to jí vyhovuje a baví více, má pocit, že se tak může lépe realizovat. Má pocit, že jí tato třída nemá moc ráda. Většinou výuka probíhá tak, jako jsem měla možnost vidět při hospitaci – 2 skupinky žáků (3., 4. nebo 5. třídy) pracují samostatně a s jednou skupinou pí uč. pracuje v hodině aktivněji. Jen málokdy propojuje práci všech žáků dohromady. Většinou se jedná jen o nějakou jednorázovou výpomoc a radu od starších mladším. S žákem 3. třídy používá pí uč. učebnici Chit Chat 1 a s ostatními třídami Project (oboje od nakladatelství Oxford University Press), s kterými je velmi spokojená, vyhovuje jí i propojení učebnic s interaktivní tabulí, což šetří čas a usnadňuje žákům orientaci v aktivitách. Pí uč. také ráda využívá online programy, ve kterých si může sama vytvořit nejrůznější výukové soubory (poslechové, testové, atd., např. www.jazyky-bez-barier.cz). Mezi největší úskalí výuky v této třídě patří podle jejích slov organizace práce a zajištění motivace k práci po celou hodinu. Často se pí uč. stává, že nějaký žák je se svou prací hotový po 10 minutách a odmítá na daném projektu zapracovat více. Dále se jedná o fakt, jehož vysokou četnost jsem v hodině pozorovala, že i když pí uč. zadá skupinkám samostatnou práci, poskytne všechny materiály a na začátku vše vysvětlí, žáci za ní stále v průběhu hodiny chodí a žádají o rady a vysvětlení zadání. Zasahují tak často do vyučování, že nelze soustředěně pracovat se zbylými žáky.

Pí uč. také porovnává práci v této třídě dětí vyučovaných v ostatních předmětech podle zásad Montessori s třídami vyučovanými tradičními metodami. Žáci vyučovaní tradičními metodami jsou disciplinovanější, ale méně samostatní. Žáci z Montessori tříd jsou samostatnější, bystřejší a průbojnější, ale zase se moc neučí sami doma a je

problém udržet hodiny klidné a nehlukné. Ve snaze udržet kázeň a zamezit zvýšenému hluku, v hodinách s nimi paní učitelka často zvyšuje hlas. Zajímavý je i rozdílný vztah rodičů ke škole. Pí uč. pozoruje, že rodiče žáků zapsaných do Montessori jsou obecně ambicióznější a více se zajímají o dění ve škole a učení svých dětí. Jsou také srozuměni s tím, že při smíšeném stylu výuky anglického jazyka, ač ho žáci navštěvují již od první třídy, se nedá stihnout vše v takové kvalitě a míře jako při výuce žáků jedné třídy, a proto valná většina z nich navštěvuje další doučování a anglické kroužky (buď v rámci školy anebo jinde). V těchto hodinách učitelka klade důraz nejvíce na psaný projev, na ústní není dle jejích slov tolik času. Učitelka se naučila nebrat si osobně to, když žáci některou její připravenou aktivitu (o které si myslela, že u žáků zaboduje) přijmou laxně, bez zájmu. Několik hodin se také nechala natáčet na kameru a pak následoval rozbor s psycholožkou. Byla to prý velmi zajímavá a přínosná zkušenost, kterou by doporučila všem, ne jen začínajícím učitelům. (Např. si o jednom žákovi dlouho myslela, že ji v hodině vůbec nevnímá, neposlouchá, nereaguje. Díky nahrávce viděla, že opak je pravdou. Taky byla upozorněna na to, aby dbala více na oční kontakt s dětmi. Některé touží, aby se na ně učitelka podívala, nahlédla jim do učebnice nebo sešitu a pochválila je za vypracování.). Zajímavé pro mne bylo i její vyjádření k slovnímu hodnocení. Je náročné na čas, mnozí to ani neocení, rodiče se často ptají: *A jakou teda má moje dítě známku, jak by se to převedlo na známku?!* Dříve bylo slovní hodnocení praktikováno až do 3. třídy, nyní již jen do 2. Rodiče (i samotní žáci) byli totiž ve 4. třídě docela rozčarování, když z hezkého, milého, pozitivního hodnocení (kritika byla také, ale pozitivně slovy obalena) najednou žáci dostávali i horší známky.

Tato škola nabízí Montessori výuku jen pro žáky prvního stupně. Většina z nich (a jejich rodičů) si přejí v tomto směru pokračovat i na druhém stupni, proto přechází na jinou základní školu, která výuku v tomto programu nabízí i pro druhý stupeň. Zajímalo mě také, zda je nějaký rozdíl v úspěšnosti přijetí na střední školu dětí navštěvující tradiční základní školu a dětí vyučovaných podle zásad Montessori. Pí uč. odpověděla, že dle jejích zkušeností žáci ze škol s Montessori programem nemají problém se dostat na gymnázium. Ona sama má na škole tohoto typu své dvě děti.

Reflexe:

Na průběh hodiny jsem byla velmi zvědavá. Paní učitelka je velmi sympatická a milá a i přes všechny nesnáze, které ve výuce malotřídního typu spatřuje, přistupovala k výuce s nadšením a energií. Děti byli ve veselé a pohodové náladě. Nejprve se mi líbilo, že mohou volně opouštět své místo, dojít si pro pomůcky, protáhnout se, případně se v průběhu hodiny občerstvit. Asi po deseti minutách již ale zavládl ve třídě mírný chaos a skupinka čtvrtáků, pracujících na projektu začala být hlučnější. Ač paní učitelka pracovala s třetákem, čtvrtáci se často hlásili nebo přímo chodili ke katedře a dožadovali se pozornosti a rad. Paní učitelka jim pokaždé ráda vyhověla a nebyl problém se poté zase vrátit k práci se třetákem. Těžší už ale bylo udržet ve třídě klid. Děti se nahlas bavily, komentovaly své tvoření, procházely se po třídě, z ničeho nic si začaly zpívat, dělaly stojky, rozsypávaly pomůcky po zemi atd. Učitelka musela zvyšovat hlas, aby alespoň na chvíli žáky umírnila. Když se pí uč. věnovala skupince čtvrtáků, třeták nepracoval, nejčastěji jen ostatní pozoroval nebo se delší dobu hlásil, ale učitelka ho neviděla. S pátákem pí uč. za celou hodinu nijak nekomunikovala, ani nekontrolovala jeho práci. Bohužel v ten den 4 žáci jeho věku chyběli, takže jsem neměla možnost shlédnout, jak by ve skupině pracovali na samostatné práci oni a případně společně. Pokud by však jejich účast ještě více zvýšila hluk a vzruch ve třídě, nebylo by to dlouho únosné. Po dvaceti minutách mi již vyučovací hodina připadala velmi dlouhá. Když to shrnu, třeták si s pí uč. v hodině krátce popovídal, udělal poslech, napsal krátký test a zhodnotil, co se naučil v uplynulé lekci. Páták vypracoval několik gramatických cvičení v pracovním sešitě učebnice Project a čtvrtáci vypracovali tvořivou formou svůj obvyklý denní jídelníček. Většina prací byla velmi zdařilá. Žáci se měli možnost také seznámit s prací se slovníkem a obohatit svou slovní zásobu o několik nových slovíček.

Zdalo se, jakoby žáci alternativního vyučování nebyli "usměrněni" frontální výukou, striktnějšími pravidly (zůstat po celou hodinu na svém místě, nechodit volně po třídě, mluvit se spolužáky je šeptem a jen výjimečně, atd.) Tato hodina mě nechala hodně přemýšlet, co je vhodnějším stylem výuky. Pro rozvoj samostatnosti a odpovědnosti je to asi volnější výuka v Montessori duchu. Pro zvládnutí více učiva v kratším čase, pro snadnější a méně stresující organizaci činností a práce ve třídě: tradiční styl výuky. Nejlepší by byl kompromis mezi oběma přístupy...

1.1.2 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí uč. Mgr. V. A. 2

5. třída

Tato třída, čítající 13 žáků (z toho 3 vietnamské děti), byla svým uspořádáním, věkovým zastoupením žáků i metodami výuky v ostatních předmětech třídou tradiční. Žáci se angličtině učili ve stejné třídě, jako třída II. M a seděli v klasicky uspořádaných lavicích.

Průběh hodiny:

Paní učitelka uvítá žáky a nechá je se usadit a poté vznese na všechny otázku: *How are you?* Žáci mohou odpovídat i česky. Pí uč. na jejich odpovědi reaguje dál anglicky. Mezi dalšími položenými otázkami (v angličtině) byly např.: *Jaký je dnes den? Máš tento den rád a proč ano/ ne? Jaké předměty dnes máte? V kolik hodin končíte vyučování?* Žáci odpovídají jednoslovně anglicky nebo o něco rozvitěji česky.

Po tomto zahřátí následuje aktivita na opakování anglické slovní zásoby za použití interaktivní tabule, např.: *Oxford is an old/ pretty/big/noisy town?* (úkolem je spojit anglická přídavná jména s jejich českými ekvivalenty z nabídky). Téměř všichni žáci se s nadšením hlásí, práce s interaktivní tabulí je pro ně evidentně atraktivní, ač prvek interaktivnosti zde dnes chybí a žáci spojují slova za pomoci myši na stolním počítači paní učitelky. Při správném spojení slov program přečte výslovnost slovíčka. Po pospojování všech slov si je všichni dohromady unisono přeříkají, pak po jednotlivcích. Žáci se, až na výjimku jedné dívky v zadní lavici, která si kreslí do sešitu, stále aktivně hlásí.

Dále následuje krátký test věnovaný právě překladu anglických přídavných jmen v krátkých větách. Tři žáci mají test upravený. Jedná se o dva vietnamské chlapce, kteří si ještě pořádně neosvojili český jazyk a o jednoho chlapce se sníženým intelektem. Zadáním jejich úkolu není překlad vět, ale jejich spojování s větami již do češtiny přeloženými.

Po vybrání testových listů a společném projití správných odpovědí pí uč. vyzve žáky ke kontrole domácího úkolu v pracovním sešitě, jehož správné znění opět zobrazí na interaktivní tabuli. Učitelka si namátkou vybere a zkontroluje úkoly několika žáků.

Asi 6 žáků se hlásí, že úkol nemá. Úkol kontrolují společně. Učitelka se snaží žáky motivovat k odpovědi, chválí je (*Přečti, co tam máš, nic se neděje, pokud to bude špatně; V. se stále hlásí, toho chválím, atd.*)

Nakonec se pí uč. pustí do vysvětlování nového gramatického jevu (množné číslo slovesa *to be* i se staženými tvary – *we are/ we're*, atd.). Brzy na to však začíná zvonit, tak alespoň v rychlosti rozdá žákům papíry s přehlednou tabulkou s tímto učivem, kterou si mají nalepit do sešitu a vrátí se k tomu příští hodinu.

Reflexe:

Při porovnání této hodiny angličtiny s hodinou ve třídě II. M byl ze začátku největším rozdílem klid a přehlednost dění ve třídě. Žáci byli aktivní, hodně se hlásili. Ke konci však už jejich koncentrace a kázeň upadala, a paní učitelka se nakonec, stejně jako ve třídě II. M, uchýlila ke zvyšování hlasu, aby třídu usměrnila a vynutila si pozornost.

Líbilo se mi, že pí uč. brala v potaz individuální potřeby a schopnosti integrovaných vietnamských chlapců a chlapce s nižším IQ a upravila pro ně test tak, aby i jim umožnila uspět a aby nebyli příliš stresováni požadavky, které by přesahovaly jejich možnosti. Ostatní děti se nad lehčí formou testu pro tyto jedince nijak nepozastavovaly. Také se mi líbila reakce žáků na pochvaly paní učitelky. Bylo vidět, že je pro ně její uznání hodnotné.

Co se týče zařazení vysvětlování nového gramatického jevu na konec hodiny, je těžké říci, zdali to tak paní učitelka plánovala nebo jí nevyšlo časové rozložení hodiny podle jejich představ. Každopádně sama jsem si na praxích vyzkoušela, že to prakticky nemá cenu. Žáci jsou již velmi často unavení a těžko se soustředí. Volila bych v tomto případě raději didaktickou hru nebo jinou odpočinkovou a méně náročnou aktivitu a s novou látkou bych začala až na začátku další hodiny, kdy jsou žáci přeci jen svěžejší.

Z rozhovoru s pí uč.:

Výukové metody paní učitelky jsou v obou typech tříd obecně založeny na výkladu a zápisu pravidel (obojí adekvátně přizpůsobeno věku žáků), jejich procvičování ústně a za pomoci cvičení v učebnicích, pracovních sešitech, pracovních listech a za použití

programů interaktivní tabule. Paní učitelka do své výuky zařazuje i poslechová cvičení a to od už nejmladších žáků, se staršími žáky se snaží nacvičovat souvislý ústní projev (většinou jde o přípravu nějakého vyprávění doma, který učitelka zkontroluje a opraví chyby, žák si text přepíše a naučí a poté ho prezentuje před třídou). Starší žáky také nechává jednou za pololetí nebo rok vypracovat krátký referát věnující se nejruznějším tématům buď blízkých žákům, nebo vztahujících se k anglicky mluvícím zemím. Nechává se v tomto také inspirovat učebnicí. Výuka ve smíšené třídě zahrnuje velkou část samostatného vypracovávání gramatických cvičení a práci na projektech. Projekty občas zařadí i do výuky v klasických třídách.

1.1.3 Hospitace v hodině anglického jazyka vedeného panem učitelem K. D.⁴

4. třída

Výuku anglického jazyka v této třídě a tento den vedl pan K. D., nečeského původu, s kterým se paní učitelka dělí o výuku angličtiny ve všech svých třídách. Žáků v těchto třídě bylo 16 a učili se v tento den v herně, což je místnost bez lavic jen s kobercem a polštáři, s interaktivní i klasickou tabulí a velkým stolním fotbalem. Pan učitel ovládá základy češtiny, se mnou a dětmi však mluvil výhradně anglicky.

Průběh hodiny:

Po přivítání žáků se děti již téměř bez vyzvání postupně po jednom postaví a představí se v podobě jednoduchých vět, které již mají všichni velmi dobře naučené, např.: *My name is...; I am 8; my favourite food is ... / I like ... ; my favourite colour is ...; my favourite animal is ...*. Tímto způsobem se vystřídá všech 16 dětí ve třídě. Učitel udržuje ve třídě klid a setrvaní žáků na svých místech.

Následuje opakování předložek (*in, on, under, in front of, next to*, apod.) formou cvičení na interaktivní tabuli (doplňování předložek do vět na základě popisu obrázku). Žáci vykřikují správné odpovědi a učitel je na interaktivní tabuli zapisuje. Mezitím opakovaně usměřňuje žáky, aby nevykřikovali bez vyvolání.

⁴ Iniciály a údaje o pohlaví vyučujícího mohly být v rámci ochrany osobních údajů změněny.

Po tomto cvičení učitel kontroluje postupně všem žákům domácí úkoly. Někteří žáci nečekají, až na ně přijde řada a nadšeně běží s úkolem za učitelem. Ten je posílá zpět na své místo. Po kontrole je ještě úkol (na A4) promítnut na interaktivní tabuli a všichni ho společnými silami vyplní. Žáci aktivně reagují a odpovídají.

Nakonec učitel žáky po jednom vyvolává, ti si stoupnou a on se jich ptá na nejrůznější otázky (každého žáka na více méně stejných asi 5-7 otázek, např.: *Can you run/jump/dance/fly/...? Do you like pizza/spaghetti/...*). Úkolem žáků je odpovídat *Yes I can/ Yes I do* anebo *No I can't/ No, I don't*. Tyto otázky ještě doplňuje procvičením předložek za použití propisky, kterou umísťuje do různé pozice vůči učebnici a ptá se: *Where is the pen?* Žáci mají odpovídat *The pen is on/under/next to/behind the book*. Občas udělá učitel vtípek a položí si propisku na hlavu nebo na nos apod.

Reflexe:

Byla jsem zvědavá, jak se žáci čtvrté třídy budou chovat v hodinách anglického jazyka vedené nečeským učitelem a také, jak si s výukou poradí sám učitel a v čem se bude lišit od hodin jeho kolegyně, pí uč. V. A. Žáci na této škole začínají s anglickým jazykem od první třídy a ve čtvrté třídě předváděli výborný výkon. Výslovnost a plynulost všech byla velmi dobrá, byli bystří, pohotoví a nestyděli se projevit samostatně před třídou. Pan učitel, ač udělal párkrát menší legráčku, byl přísný, s nemňným výrazem ve tváři a velmi lpěl na kázni, tichu a sezení na místech po celou hodinu. Mohlo by se zdát, že při výuce v hodině takto autoritativního učitele by děti mohli být nervózní nebo mít obavy se projevit. Nebylo tomu tak. Atmosféra byla celkem pohodová a děti panu učiteli rády předváděly své znalosti. Při úvodní aktivitě, kdy o sobě každý žák měl říci několik vět, i při odpovídání na učitelovy otázky na konci hodiny bylo vidět, že žáci mají věty velmi dobře osvojené, pravděpodobně drillovou metodou. U některých z nich jsem mohla zaznamenat, že jsou na vyzvání učitele schopni základní kostru vět do jisté míry obměňovat, z čehož soudím, že větám i dobře rozumí.

Na druhou stranu musím zmínit několik aspektů, nad kterými jsem se v průběhu hodiny zamýšlela. Za prvé se jedná o třídu jako místnost. Na první pohled by se volný prostor bez lavic mohl zdát pro děti jako příjemná změna oproti výuce v klasické

třídě, avšak sezení v tureckém sedu nebo v kleče, ač na polštářcích, navíc bez možnosti opření se, začalo být po chvíli dost nepohodlné i pro mě samotnou a pro děti evidentně také. Očekávala jsem také, že učitel využije toho velkého prázdného prostoru aktivněji, ale žáci celou hodinu seděli na jednom místě, a pokud v zápalu nadšení odpovědět na učitelovy otázky vstali, učitel je ihned požádal, aby se zase posadili. Postavit se mohli pouze, když měli mít delší projev. Co se týče aktivit samotných, líbilo se mi, že učitel dal prostor všem žákům, aby se projevili a procvičili svůj ústní projev, avšak při počtu 16 dětí ve třídě byla úvodní a konečná aktivita hodiny pro ostatní děti, které zrovna nemluvili, docela zdlouhavá. Ošivali se, šeptali si se sousedem, kreslili si do sešitu a nedávali pozor, co ostatní říkají.

Dále, při práci s interaktivní tabulí by mohl učitel více využít její potenciál a zpestřit hodinu pro žáky tím, že by nechal je samotné přiřazovat místní předložky do vět. Myslím si, že by se ani nemusel obávat toho, že by se tím ztratilo nějaký čas navíc, jelikož děti nesedí v lavicích, mohou jen vyskočit a udělat pár kroků k tabuli. Paní učitelka V. A. pátáky ve své hodině neváhala nechat pracovat na podobném cvičení samotné, a to i když žáci mohli pracovat jen s jejím notebookem a ne přímo s interaktivní tabulí, a navíc cestu k jejímu stolu zpomalovalo probíhání se mezi lavicemi.

Celkově se učitel tvářil celou dobu velmi přísně a potlačoval veškeré spontánní projevy dětí. Rozumím tomu, že je potřeba udržet v hodinách kázeň a je možné, že kdyby nechal děti poskakovat na místě, libovolně vstávat a odpovídat bez vyzvání, zavládl by ve třídě chaos, jako tomu bylo ve třídě II. M, což by znemožňovalo efektivní práci. Na druhou stranu jsem se však nemohla ubránit dojmu, že se žáci v této hodině chovají jak malí roboti. Děti jsou v tomto věku velmi hravé, zvědavé a i tato třída působila dojmem, že je osvojování si nových znalostí baví. Myslím si tedy, že by je učitel zvládl zaujmout a udržet jejich pozornost, aniž by u nich musel tak striktně vyžadovat poslušnost.

Z rozhovoru s panem učitelem:

Výukové metody v hodinách anglického jazyka pan učitel zakládá na velmi stručné prezentaci gramatických zákonitostí. Spíše se vždy snaží, aby žáci na základě příkladů a cvičení látku sami pochopili. Důkladné procvičování gramatických jevů jak ústní,

tak písemnou formou považuje za velmi důležité. Procvičování je z velké míry řízené, to znamená, že žáci mají dané vzory, podle kterých postupují, čímž se předchází chybě a jejímu zafixování. Samostatněji se žáci projevují například v rámci poslechových cvičení, která prezentuje učitel žákům nejčastěji za pomoci interaktivní tabule. Pokud je k poslechu zařazeno cvičení, žáci ho vyplní, společně ho zkontrolují a pak se pan učitel snaží ještě z poslechu vytěžit více, takže například požádá žáky, aby informace z poslechu shrnuli. Co se samotného poslechu týče, se staršími žáky se snaží zavést praxi, kdy žákům pustí nahrávku jen jednou, aby docílil větší autentičnosti. Většinou ale poté musí cvičení pustit ještě jednou nebo dvakrát. Didaktické hry zařazuje do svých hodin jen velmi zřídka, řekl, že to spíše nechává na své kolegyni. Domácí úkoly dává žákům (téměř) každou hodinu.

1.2 Škola č. 2

1.2.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené panem učitelem P. M.⁵

Představení školy a 9. třídy

Jedná se o školu venkovského typu s alternativními metodami výuky. V této třídě, nacházející se v přestavěné hospodářské budově, byly v den mé návštěvy spojeny obě jazykové skupiny dohromady, což představovalo 19 žáků. Jedním z nich byl i autistický chlapec. Místnost byla zařízena stroze, kromě nábytku zde byla už jen klasická zelená tabule, nástěnka s rozvrhem, organizačními informacemi pro žáky a pár výkresy. Malá okna byla umístěna až v horní části zdi, což budilo dojem ještě větší strohosti místnosti. V rámci filosofie waldorfské školy, zde nebylo žádné audiovizuální zařízení, jako například projektor nebo přehrávač. Učitel, který souhlasil s mou návštěvou v jeho hodině, byl roditelý mluvčí pocházející z USA, žijící již dlouhá léta v ČR. Jeho znalost a schopnost komunikace v češtině byla obdivuhodná. Při výuce český jazyk používal.

Průběh hodiny:

Učitel žáky přivítá a následně se jich táže, zda si pamatují, co spolu probírali minou hodinu. Dostává se mu většinou jedno- a dvouslovných odpovědí (*poetry, drew animal, listen to stories, grammar, present tense, sang many songs*) případně se učitel žáků doptává a ti odpovídají jen *yes/no*. Poté učitel navrhne, aby žáci zkusili říci, co se zatím naučili od začátku školního roku. Slova se ujal jeden žák s dobrou výslovností a vyjadřováním (*something about history of art, we practised irregular verbs, etc.*).

Na toto učitel navazuje 'nadhazováním' vět žákům v češtině na procvičení minulého času. Jejich úkolem je nabídnout učiteli adekvátní na věty v aj (např. *Vybral sis modrou pilulku? Stálo to 20 Kč? Jedl jsi včera večeři? Co se ti v noci zdálo?*). Žáci se staví k této aktivitě s různým zájmem. Občas se někdo přihlásí, většinou ale vybírá sám učitel. Jedna dívka odpovídá na učitelův dotaz slovy *Já nevím jak to začít* a přitom si češe vlasy do drdolu. Jiná odpoví na učitelovu otázku: *Co jsi včera dělala?*

⁵ Iniciály a údaje o pohlaví vyučujícího mohly být v rámci ochrany osobních údajů změněny.

přečtením z domácí přípravy *I ate dinner*. Učitel se snaží na repliku navázat *What did you eat for dinner?* avšak marně, jelikož dívka česky odpoví *No to nevím* a začne si v zrcátku prohlížet svou pleť a vymačkávat pupínky (!). Několik chlapců v zadních lavicích si spolu živě o něčem povídají, ale když je učitel vyvolá, jsou schopni mu ihned odpovědět. Jeden chlapec například na otázku, co se mu v noci zdálo, odpovídá *Sometimes I flew over town in my dreams*. Učitel žákovi poděkuje, nicméně jeho i zbytek třídy upozorní, že když se chtějí vyjádřit v minulém čase, nemohou použít příslovce neurčité frekvence *sometimes*, ale musí stanovit, kdy přesně se co stalo. V případě, že je to nemožné, je nutné použít předpřítomný čas. Učitel se pak snaží ještě žáka navést, aby uvedl nějaký časový údaj, leč ten již odpovídá jako je spolužáci před chvílí *Jéžiš já nevím*.

Další žák přečte jednu svou větu, ve které je zmíněné krmení želvy. Na to se asi půlka třídy začne bavit o želvách. Další vyvolaný žák mluví příliš potichu, tak jde učitel za ním do zadních lavic. Na to se žáci v předních lavicích rozpovídají mezi sebou o něco hlasitěji. Když se učitel za pár okamžiků vrátí před tabulí, mrkne na mne a prohodí, že teď uvidím, jak se hodina začíná rozpadat.

Ke zklidnění třídy učitel volí aktivitu ve dvojicích, kdy žákům rozdá papíry s textem, v jehož větách je mezera pro doplnění tvaru slovesa v minulém čase. Žáci se zklidní a začínají pracovat. Navzájem i mimo dvojice si radí. Učitel v průběhu práce mezi žáky chodí a postupně je vyvolává. Všimla jsem si, že když tři žáci udělali ve své odpovědi gramatickou chybu, učitel je neopravil.

V poslední části hodiny je vyvolán jeden žák, jehož úroveň projevu v anglickém jazyce je velmi dobrá, a vypráví ostatním příběh z jeho života (opět procvičení minulého času). Učitel se ho v průběhu ptá na různé doplňující otázky a žákovi nedělat problém je zodpovědět. Poté je ještě vyvolaná jedna stydlivější dívka. Během jejího vyprávění si několik dívek v předních lavicích začne zpívat. Třída už je hodně rozjívená. Hodina končí, učitel se s žáky loučí a někteří z nich mu jdou podat ruku.

Reflexe hodiny a rozhovoru s učitelem:

Rozhovor s tímto učitelem byl velmi zajímavý a inspirativní. Myšlenky waldorfské pedagogiky a jeho přesvědčení, jak přistupovat k výuce a výchově dětí by se daly

charakterizovat následovně. Děti by ve škole neměly být rozvíjeny jen znalostně, ale také ve tvůrčí a sociální rovině. Důraz je zde kladen na sebevědomý projev dětí. Učitel zde má velkou volnost, ale také zodpovědnost. Velmi záleží na jeho schopnosti žáky nadchnout a zajímavým způsobem jim prezentovat látku. Jak již bylo zmíněno, ve školách tohoto typu se nepoužívají k výuce zařízení typu televize, videa, přehrávače apod. Žáci také nepoužívají učebnice, vyjma např. sbírky úloh z matematiky, a učitel jim jen zřídka zadává úkoly na doma. Vysvětlil to tím, že kdyby po žácích chtěl, aby si v hodině přečetli nějaký text v knize, shlédli video nebo poslouchali nahrávky, mohli by to považovat za zbytečné, jelikož číst, sledovat televizi nebo poslouchat rádio mohou děti sami doma. Vše je tedy vlastně stavěno na komunikaci a interakci s učitelem a se spolužáky. Žáci si místo práce s učebnicí vytváří vlastní materiály shrnující již 'osahanou' novou látku na základě toho, jak a co jim z ní učitel přednese a jak ji oni sami pojmu. Učitel také vede žáky k tomu, aby si mezi sebou i jím vytvořili hezké vztahy, navzájem si pomáhali a podporovali, a aby se před sebou nestyděli projevit se.

Svůj styl výuky, který mi učitel nastínil, bych shrnula takto: Učitel nejčastěji za pomoci deduktivní metody prezentuje novou látku žákům. Na základě komunikace a interakce s žáky si pak žáci osvojují nové učivo ústně, poté se věnují vyplňování gramatických cvičení písemně. Ne jen na základě nich se učitel snaží žáky povzbudit k delším ústním projevům, avšak co se týče této třídy, často to prý dopadá tak, jak jsem mohla vidět v hodině. Rychlou stručnou odpovědí a na další učitelovy snahy již odpovídají *nevím*. Občas také učitel zadá žákům vyjádřit se písemným projevem. Zpívají písně a občas hrají didaktické hry.

Výukové metody, které učitel P. M. v hodinách anglického jazyka používá, jsou v souladu se zásadami waldorfské školy. Žáci nepracují s učebnicemi, gramatická cvičení vyplňují v listech, které pro ně učitel připraví, nejsou seznámeni s poslechovými cvičeními a nejsou testováni (nebo jen výjimečně a prý jen kvůli rodičům, kteří přece jen preferují mít alespoň nějaký hmatatelný důkaz o znalostech, dovednostech a pokrocích svých dětí). Na základě výše zmíněného mě zajímalo, jak je to s jejich úspěšností při přijímání na střední školy a také s obecnou konfrontací se světem mimo školu, kde je často důležitý výkon, soutěživá dravost a celkově nemusí být vždy tak přátelský a přívětivý, jako je klima, ve kterém se děti setkávají v této

škole. Učitel přiznal, že úspěšnost dětí v přijetí na střední školy je problémem, zároveň ale vyřkl velmi krásnou myšlenku, cituji: „*Kdyby všechny střední a vysoké školy vzdělávaly a vychovávaly děti způsobem jako my tady, nebyl by pak celý svět úplně jiný?*“ (P. M., učitel waldorfské školy).

Co se týče průběhu samotné hodiny, kterou jsem měla možnost pozorovat, je zde několik aspektů, které pravděpodobně mohly přispět k mírnému chaosu, který v hodině vznikl. Jednalo se o poslední páteční hodinu (od 15:45) této třídy, obě jazykové skupiny byly spojené a žáci deváté třídy se nacházejí ve věku dospívání. Jistým prvkem rozptylujícím soustředěnost mohla být i přítomnost cizí soby v roli pozorovatele. Je však nutné zmínit, že učitel byl velmi mírný, klidný muž, který, ani když ho v případě zvýšeného hluku nebylo pořádně slyšet, hlas nezvýšil a žáky nijak neusměrňoval. Žádné metody pro potlačení nekázně učitel nepoužívá, velmi proto záleží na tom, jak dobrý vztah si učitel s žáky vytvoří. Bylo vidět, že tato třída má svého učitele ráda, leč puberta jejich žáků má patrný vliv na průběh výuky, efektivitu použitých metod a zaměření jejich aktivity v hodině.

Rozhovor s žákem:

Promluvila jsem krátce s jedním žákem, který říkal, že do této školy přešel až z šesté třídy klasické základní školy a že je tu mnohem spokojenější (i když musí každý den dojíždět hodinu sem a hodinu zpět). Když jsem se ho zeptala proč, řekl, že v té předchozí škole propadal. Napadlo mne, zdali je to přátelštějším klimatem, kde se žák cítí lépe a může se více soustředit na požadavky školy, nebo tím, že tato škola klade na žáky menší požadavky.

1.3 Škola č. 3

1.3.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené pí uč. I. J.⁶

Představení školy a třídy 2. dvojročí (4., 5. a 6. třída)

Při vstupu do prostorné místnosti bylo patrné, že se jedná o Montessori třídu malé příměstské základní školy. Uprostřed byl umístěn velký koberec, po stranách několik menších stolů s židlemi okolo. Podél zdi se nacházely police s Montessori pomůckami, hrami, knížkami, portfolii dětí, menšími koberečky atd. Třída čítala dohromady 9 dětí, z nichž 3 byly integrované (s Aspergerovým syndromem a jiné). Jedna dívka byla svéráznější povahy, která si často si umane, že nebude pracovat, měla k sobě asistentku, která měla její chování usměrňovat. 2 děti v den mé observace chyběly. Sympatická slečna učitelka I. dojíždí do této školy vyučovat pouze anglický jazyk a podle toho, co mi o své výuce řekla před hodinou, jsem očekávala ukázkou výuky přímou metodou (The Direct Method) nebo metodou přirozeného přístupu (the Natural Approach). Obě metody spočívají v osvojování si cizího jazyka přirozenou interakcí a komunikací bez výkladu gramatických pravidel. Tato třída má ve svém plánu zařazenou výuku anglického jazyka dvakrát týdně, z toho jednou 45 min a jednou 90 minut (v den mé hospitace).

Průběh hodiny:

V 8.30 (zde se na začátek hodiny nezvoní) se žáci začínají scházet ve třídě a sedají si do kruhu na koberec. Slečna učitelka se posadí k nim a vedle sebe umístí menší bílou tabuli. Po přivítání si připomenou příběh z minulé hodiny (Halloween party), který jim učitelka četla, o němž si poté povídali a na jehož základě si každý vytvořil jednu papírovou postavičku z příběhu. Učitelka žáky vybízí, aby po ní opakovali fráze, které charakterizují jednotlivé postavy, např.: *Simča is happy, Mr. Ačaraba is fine, Mr. Lary is nobody, etc.*

Po tomto úvodu ještě učitelka zařazuje otázky typu: *What is the date/day today? How are you? Do you like Fridays?* apod. Žáci většinou odpovídají, že jsou ospalí a že se

⁶ Iniciály a údaje o pohlaví vyučujícího mohly být v rámci ochrany osobních údajů změněny.

těší na víkend. Nemají problém sami od sebe tvořit celé věty. Jeden žák se s nadšením rozpovídá o jeho plánech na víkend (fotbalový zápas a kino). Učitelka mu dává doplňující otázky a chlapec na všechny bez problémů reaguje. Poté se učitelka ptá ostatních žáků, zdali by mohli zopakovat, co bude jejich spolužák dělat. Na základě toho se třída dostává k nutnosti zakončení sloves 3. os. j.č. (přidání koncovky –s), například ve větě B. *has a football match tomorrow*. Zde již mohu vidět, že učitelka žákům vůbec explicitně nevysvětluje, že se ve 3. osobě jednotného čísla sloves používá zakončení –s, a že u slovesa *have* dochází ještě k větší změně (*has*). Místo toho napíše na tabuli pod sebou dvě věty: *I have a football match tomorrow* a *B. has a football match tomorrow*, a vybídne žáky, aby našli rozdíly. Ti je samozřejmě odhalí okamžitě. Učitelka zvýrazní slovesa barevně a potom začne věty několikrát dokola opakovat a ukazuje přitom na sebe a na žáka B. Žáci opakují po ní. Poté přidá další příklad: *I have a birthday party* a *She has a birthday party*, a opět nechá žáky věty opakovat a vybídne je, aby ukazovali buď na sebe anebo na nějakou dívku ve třídě. Nakonec ukáže na své tričko a řekne: *I have a yellow T-shirt. What T-shirt has N.?* a ukáže na jednoho žáka a nechá ostatní, aby odpověděli. Ti okamžitě a bezchybně reagují. Nakonec naznačí dvěma chlapcům, aby jí v kruhu udělali místo mezi sebou a názorným příkladem předvede, co po nich bude chtít. Otočí se bokem k chlapci po její levici, ukáže na jeho ponožky a řekne: *You have blue socks*. Poté jen otočí hlavou do zadu na žáka po své pravici, ukáže na jeho ponožky a říká směrem k prvnímu žákovi: *He has black socks*. Chlapci jsou nadšení a ihned si to chtějí vyzkoušet sami. Průběh aktivity je až na pár zádrhelů, kdy se dva žáci musí zorientovat, na jakou stranu se otočit, hladký. Ve slovesech až na jednu výjimku nikdo neudělá chybu. Zdá se, že to všichni výborně pochopili.

Následně učitelka vyzve žáky, aby si došli pro své postavičky, které jsou magnetem připevněné na velké tabuli, a poté utvořili dvojice, ve kterých minulou hodinu vytvářeli postavičkám dialogy zasazené do halloweenské párty. Mají nyní 10 minut na procvičení si dialogů, protože je budou později s postavičkami jako maňásky předvádět ostatním. Doba na přípravu je docela dlouhá, 4 chlapci, kteří se odešli připravovat ke stolům, se již po chvíli začínají mezi sebou bavit na úplně jiné téma. Učitelka dvojice obchází a pomáhá jim s přípravou. Kdo vypadá, že má hotovo, toho posílá, aby si přerovnal své desky (žáci si během roku do desek střádají nejrůznější

materiály, s kterými v hodinách angličtiny pracují, např. obrázky s názvy zvířat, kalendářních měsíců, osmisměrky, různé minidialogy, vlastnoručně vytvořené knížky s obrázky a popisem jejich dne, atd.). Neochota všech k tomuto úkolu je zjevná, učitelka musí děti kontrolovat, zda své desky přerovnali poctivě.

K sehrání dialogů se nakonec třída dostává až po 20 minutách. Všechny dvojice, až na tu, ve které je dívka s asistentkou, se vystřídají. Učitelka se dívku ještě pokusí motivovat a podpořit, ale když stále odmítá, dál ji nenutí. Dialogy šly všem žákům skvěle, jejich výslovnost byla velmi dobrá. Někteří mluvili tišeji, ale nikdo nevypadal, že by se styděl. Zbylí žáci vždy dávali na představení ostatních pozor. Učitelka mezitím vypisovala na malou tabuli některá slovíčka, která by mohla být ostatním neznámá. Žáci byli velmi bystří a jejich význam vždy brzy odhalili.

Na posledních 20 minut hodiny si mají děti vybrat, jakou hru si zahrají. Volí hru připomínající *Chodí pešek okolo* doplněnou o otázky, které si musí žáci navzájem pokládat (např.: *How old are you? What's your name? How are you? What's your favourite colour/animal/film/food? How is the weather?*) Věty jsou napsané na větších pruzích papíru a umístěné uprostřed kruhu jako nápověda. Většina dětí je má již však velmi dobře osvojené.

Reflexe hodiny a rozhovoru s učitelkou:

Ukázka přirozené metody výuky v této hodině se mi velmi líbila. Děti byli zpočátku trochu ospalí, zívali, občas se na svém místě v kroužku váleli a párkrát se nechali rozptýlit jedním svým hlučnějším, hyperaktivním spolužákem, takže vznikl trochu hluk. Při interakci s učitelkou však byli schopni se začít soustředit a plně se zapojit. Při nácviku zakončení sloves 3. os. j.č. jsem si začala všimnout, jak jsou děti bystré a také hravé, vtipné a originální, což se pak ukázalo i v poslední hře. Žáci byli totiž schopni dodávat do vět nějakou svou přidanou hodnotu, ať šlo o různé vtipky nebo prosté rozšíření vět o jejich nápady. Například jeden žák při aktivitě s popisem ponožek řekl: *K. has blue socks with pink pig with long ears* (přitom nešlo o prasátko, ale o nějakou abstraktní malůvku). Při poslední hře zase padaly věty jako *I'm aqua, I'm creep, I'm strange man, Today it is partly cloudy*. Když jsem se po hodině paní učitelky ptala, jestli se tato slovíčka učili, řekla, že ne nijak povinně, ale že při různých povídáních nebo úvodních zahřívacích větách děti napadají různé věci, tak se

na ně učitelky zeptají. Ona jim to řekne a většinou i napíše to slovíčko nebo celou větu na tabuli. Děti si to ani většinou nikam nepíší, po této jedné zmínce si to zapamatují a používají to i v dalších hodinách. Nabalují si takhle slovní zásobu navíc. Přišlo mi to skvělé, zvláště i proto, že jsou děti schopné nová slova použít i později a v různých obměnách. Když jeden chlapec okomentoval počasí toho dne jako *partly cloudy* (*částečně zataženo*), paní učitelka se zeptala, jak by se řeklo, kdyby bylo částečně slunečno. Dětem stačily dva pokusy, aby na to přišli (*partly sunny*). Byla jsem tím opravdu nadšená. Když porovnáím výkony stejně starých dětí při hospitacích v tradičních školách tak mohu říct, že byly také šikovné v tvoření jednoduchých vět, učení se slovíček, ale co se týče této volnosti a originality ve tvoření a hraní si se slovy a větami, to jsem nikde nepozorovala, možná i z důvodu, že k tomu neměly v hodinách prostor. Ani zvědavost dětí, přemýšlení nad jinými než vzorovými frázemi, četné dotazy na učitelku jak se řekne to nebo to nebyly. Děti nejčastěji zopakovaly příklady přednesené učitelkou nebo přečetli věty z učebnice, a to bylo celé.

V rozhovoru s učitelkou, ve kterém jsem se jí ptala, v čem dalším se její metody výuky liší od těch, které používala ve třídách tradičních školy, s níž měla v minulosti zkušenost, mi řekla, že s těmito dětmi nepoužívá učebnice, nedělá s nimi poslechová cvičení, děti samostatně čtou jen občas a k psaní se také moc nedostanou. K tomu psaní zmínila, že na tom by chtěla trochu více zapracovat a do hodin zanést. Ví, že kdyby se děti měly nyní vyjádřit psanou formou, byla by v jejich projevu spousta chyb. To mi ale nepřišlo tak vážné, jelikož když jsem si prohlížela portfolia dětí, zaznamenala jsem vždy jen pár opravdu drobných chyb. Je také zajímavé, že žáci nedostávají domácí úkoly, maximálně jen vyhledat na internetu nějakou aktualitu, o kterou by se potom mohli podělit se svými spolužáky a procvičit si tak svůj samostatný projev. Gramatiku, jak jsem měla možnost vidět, se učí interaktivně a 'za chodu' pozorováním, opakováním a experimentováním. Nejsou ani nijak testováni, slovní hodnocení učitelka vytváří na základě pozorování jejich chování, interakce s ostatními, samostatnosti a snahy. Zmínila také, že ani nehrají v hodině moc her, protože je moc nestíhají.

Je evidentní, že výuka anglického jazyka na této škole je zaměřena zejména na samostatný tvůrčí ústní projev a je úspěšná. U dětí byla patrná kreativita, pohotovost, zvědavost a zájem. Jejich výslovnost byla výborná. Líbilo se mi, že si žáci navzájem

radili, pomáhali, nikdo se nikomu neposmíval. Byli tolerantní a trpěliví. Nelze říci, jestli žákům nebudou ve vyšších stupních studia chybět zkušenosti s poslechovými cvičeními, čtením a psaním nebo jak rychle si budou moct tyto dovednosti osvojit (budou-li chtít nebo muset), anebo zdali jejich opominání v tomto období prvotního seznamování se s cizím jazykem bude vůbec představovat nějaký handicap v jejich dalších studiích a životě.

Obr. č. 1 Dialogy dvojic

AT a HALLOWEEN party

<p>What costume are you wearing? Mouldy pumpkin head. Do you like the party? Yes, I do. How old are you? I am 5. Can you dance? No. Do you have a chewing-gum? Yes. Will you give me a chewing-gum? I don't know. What's your name? Anna. Bye bye. Bye.</p> <p>Hi man. Hello. What are you doing? (I am) crafting lap top. OK. Hmmm. You are a spy. No. OK. Where is the toilet? There is a crocodile. What? Hmmm. OK. Are you a spy? My costume. Now no gaming. Yes. Hmm. OK. Bye. Bye.</p>	<p>What costume are you wearing? Fool. Where is the toilet? On the right. How are you? I am fine. Do you have a chin? No. How old are you? I am 101. Goodbye. Goodbye.</p> <p>What's your name? I am a ghost. Do you like the party? Yes, I do. How are you? I am great. How are you? I am so so. Why so so? Because today is floorball. Do you like guinea pigs. I don't know. What is a guinea pig? It is a pet.</p> <p>How are you zombie? I am fine. How are you zombie? I am fine. How old are you zombie? I am 16.</p>
--	--

1.4 Škola č. 4

1.4.1 Hospitace v hodině anglického jazyka vedené studentkou na praxi

9. třída

Zde se jedná o větší základní tradiční školu městského typu v okrajové části města.

Počet žáků	29, z toho 21 chlapců a 8 dívek (obě skupiny jsou spojené, studentka pracuje jen s jednou skupinou - dle učitelky s tou silnější)	
Třída	Standardní třída s klasickým uspořádáním lavic. Bílé vymalování, vzadu po celé stěně skříňe až do stropu. Není zde moc výzdoby ani vystavené práce žáků.	
8.03	<p>Studentka na praxi s úsměvem přivítá žáky.</p> <p>Začíná s rychlou zahřívací hrou – asociace. V rychlosti vysvětluje pravidla a sama začíná prvním slovem:</p> <p><i>School.</i> Žáci: - <i>boring – lesson - ...</i> <i>Yellow.</i> Žáci: - <i>blue – green – grass – smoke - ...</i> <i>Math.</i> Žáci: - <i>running – going – shopping – sport</i></p>	vtípky - jak přišli od <i>Math</i> k <i>running</i> ?
8.07	<p>Změna činnosti, studentka ukazuje žákům fotografie (A4) a uvádí je: <i>describe a picture.</i></p> <p>Např.: Halle Berry – Ž: <i>African American, brown hair, brown skin</i> – studentka opravuje, zde se hodí spíš říci <i>dark skin/tan.</i></p> <p>Studentka navádí žáky otázkami, např.: <i>What is he wearing?</i></p> <p>Když žáci popisují tělesnou konstituci (<i>slim/ fat</i>), studentka žákům doporučuje vhodnější výrazy: <i>overweight, plumply, chubby.</i></p> <p>Píše názvy na tabuli, vysvětluje přesný význam v aj, někteří žáci nerozumí, tak to reději přeloží i do čj.</p> <p>Studentka: <i>Anything else you can say about ...?</i> Ž nereagují, S už je dál nenuť.</p> <p>Studentka má hodně dalších obrázků – dívku s červenými vlasy, blondýnu, muže v obleku, plešatého muže, atd.</p>	(+) Fotografie jsou dobře vidět i ze zadních lavic. (+) Studentka zmiňuje zajímavá slovíčka navíc, ne jen základní strohý popis. Nová slova píše na tabuli, nikdo si je ale sám od sebe nepíše.

	<p>Ž dokáží dát základní popis dohromady, někdy s pomocí studentky.</p> <p>Ž: <i>She has blond hair/ pony tail/ red lips/ she is wearing.../ earrings/ sunglasses</i></p> <p>S píše a čte nová slovíčka: <i>wrinkles, spiky hair, bold, cap, moustache, crew cut = very short hair</i> (Učitelka třídy ze zadní lavice: <i>Neměli jste to náhodou ve slovíčkách?</i>)</p> <p>Ž: <i>He is not shaved. S: Stubble</i></p> <p>Dohlížející učitelka druhé skupiny již upozorňuje žáky v té první skupině, aby si zapisovali slovíčka, která studentka píše na tabuli. Učitelka občas třídu prochází, kontroluje druhou půlku třídy – mají zadanou samostatnou práci na celou hodinu. Kdo má hotovo, dostane další.</p> <p>Studentka vyvolává několik žáků, aby šli všichni najednou napsat na tabuli nějaké slovíčko týkající se charakteru, vlastností člověka: <i>I would like you to come here to the board and write positive or negative you know.</i></p> <p>Ž: <i>helpful, stupid, clever, healthy.</i> S: <i>To je všechno?</i> Ž ještě na nějaká přijdou: <i>funny, friendly, sad, lazy, unfriendly</i></p> <p>S: <i>What is generous?</i> Žáci mají vysvětlit v aj, zkouší to říct, ale asi si myslí, že to znamená něco jiného. S: <i>Do you know the word in Czech?</i></p> <p>Další slovíčko: <i>sensitive</i>, studentka napovídá: <i>Sensitive is somebody who is emotional, cries a lot.</i></p> <p>Ž1: <i>Pochopitelný.</i> Ž2: <i>Citlivý.</i></p> <p>Další např.: <i>honest, tense, mean</i>, atd. Někteří vědí a i se hlásí.</p> <p>S: <i>Now make group of 3.</i> Dále vysvětluje zadání další aktivity v aj ale raději i čj. Žáci mají ve skupince každý postupně popsat sám sebe, svá pozitiva i negativa, co by na sobě chtěli případně změnit.</p> <p>S ukončuje diskuzi ve skupinkách a začíná se jednotlivých žáků ptát:</p> <p><i>Are you introvert? / In what situation are you sensitive/ optimistic/...</i></p> <p><i>Are you optimistic about school?</i></p> <p>Další úkol pro žáky. S: <i>Choose 1 person from class and describe him. Use specific characteristic about him, something unusual, extra.</i></p> <p>Žáci se tváří nechápavě, studentka vysvětluje pokyn ještě jednou v čj.</p>	<p>(*)drobné chyby</p> <p>Ž1: <i>Hair [hajr]</i></p> <p>Ž2: <i>He have</i></p> <p>...</p> <p>studentka stihá opravovat</p> <p>Začíná trochu ruch.</p> <p>Není smazaná tabule</p> <p>Ve třídě panuje pohoda, žáci se smějí, když někdo řekne něco špatně nebo něco vtipného, ale nevysmívají se. Dělají na sebe navzájem občas narážky.</p>
--	---	--

8.41	<p>Ž1: <i>He is small, really lazy, he lives in xxx.</i> – neví jak dál. S: <i>Anything else? No? So, what do you think (na studenty), who is it?</i></p> <p>Žáci naznačují, že jde o Filipa, S: <i>Is that you, Filip? Do you live in xxx?</i> Filip: <i>Bohužel jo.</i></p> <p>Poslední aktivita, žáci mají opět vytvořit skupinky po třech.</p> <p>S vysvětluje v aj: <i>You have here a card, explain the word written on it in English, but you can't use these words which are written below.</i></p> <p>S: <i>Kubo, přelož co říkám.</i> S to ale pak raději vysvětlí v čj sama.</p> <p>Necháponu to úplně přesně, tak to S musí ještě dovysvětlovat zvlášť.</p>	
------	---	--

Reflexe

Hospitace v této hodině byla pro mne jako pozorovatele zajímavá, pro její aktéry mohla být ale docela náročná. 9. třída, která měla v ten den obě jazykové skupiny spojené, byla navíc v hodině anglického jazyka vedena studentkou na praxi. V rolích pozorovatele jsem pak byla já a učitelka angličtiny jedné z jazykových skupin, která dohlížela na samostatnou práci právě té své skupiny.

Celkově se mi zdálo, že žáci umí na 9. třídu velmi málo, zvlášť pokud mělo jít údajně o silnější skupinu. Byli ale nečekaně docela hodní a klidní a snažili se spolupracovat. Druhá skupina také pracovala na samostatné práci docela tiše (i když to možná bylo i přítomností další učitelky a studentů na hospitaci). Občas se nechali rozptýlit a sledovali práci první skupiny, pak se ale vraceli ke své činnosti.

Velmi se mi líbila struktura hodiny a fakt, že studentka v rámci jednoho tématu vystřídalala více různých aktivit a to od jednodušších a vedených po komplexnější a (*asociace, nácvik vnějšího popisu osob, brainstorming k popisu vlastností, dešifrování významu jednotlivých slovíček, skupinová práce se samostatným ústním projevem, tajný popis vnějších a vnitřních charakteristik spolužáků a hádání, o koho se jedná, hra se slovíčky ve skupinkách*). Hodina byla vedena ve svižnějším tempu a díky vystřídání rozličných aktivit se zdálo, že toho žáci stihli v hodině hodně. Velmi kladně hodnotím to, jak studentka v průběhu celé hodiny psala na tabuli žákům

neznámá slovíčka (i když ti je již měli znát, měli se je pravděpodobně naučit z pracovního sešitu).

Když se na tuto hodinu anglického jazyka dívám s odstupem, nelze než konstatovat, že pokud by se tito žáci připravovali na hodiny svědomitěji, dal by se potenciál aktivit v této hodině využít na maximum. Zde bohužel žáci odpovídali často nevím nebo mlčeli, a pokud odpovídali, bylo to jen ve velmi jednoduchých větách, ne vždy správně formulovaných, navíc neobohacenných o nová slovíčka, která již měli znát. Tato slovíčka si ani ze svého vlastního zájmu nezapisovali, když je s nimi studentka seznamovala. Vzhledem k tomu se mi poté jeví zaměření hodiny jako jednostranné, kdy žáci prakticky jen jednou-dvěma větami odpovídají na otázky učitelky. Pro samostatný ústní projev zde sice prostor vyhrazen byl a to hned třikrát, bohužel při nízké úrovni znalostí a schopností žáků není jisté, jakou měl výukovou hodnotu. Práci ve skupinkách studentka nekontrolovala, mohlo se stát, že žáci mluvili s chybami, které když nejsou opravené, mají tendenci se zafixovat. Dále také nelze vyloučit, že se žáci nechylovali k použití mateřského jazyka, místo namáhání se k formulaci svých výpovědí, a to ještě pokud se vůbec ve svých konverzacích zabývali zadaným tématům.

Co se týče aktivizačních prvků, těch bylo v hodině více – hra s asociací a významy slov, brainstormingová metoda, kdy žáci sami psali své nápady na tabuli, různé typy hádání a řešení úkolů, skupinová práce. Navíc, studentka vytvořila příjemnou, přátelskou atmosféru, smála se případným žertíkům žáků s nimi, měla trpělivost s déle přemýšlejícími žáky, snažila se žáky svým pozitivním přístupem motivovat k činnosti. Těm se často nedala upřít snaha, pokud studentka přímo někoho nevyvolala, stalo se i že se někdo sám přihlásil nebo ujal slova. Na druhou stranu se ale také vícekrát objevily vyhýbavé a nespolutracující odpovědi nebo velmi jednoduché, z kterých jsem měla pocit 'hlavně něco říct, ať už to mám za sebou a mám klid'.

2. Vlastní praxe v ČR, aplikace alternativních metod výuky

2.1 Představení školy mé souvislé pedagogické praxe

Mé vlastní pokusy o aplikace nejrůznějších inovativních a aktivizačních prvků do výuky probíhaly na jedné z největších sídlištních základních škol ve větším městě. Škola tradičního typu nabízí rozšířenou výuku matematiky a přírodních věd a žáci zde tudíž mohou čerpat z větší časové dotace pro předměty jako je matematika, počítačová gramotnost, biologie a chemie. Od nedávna škola také každoročně otevírá jednu třídu s rozšířeným vyučováním výtvarné výchovy, což mimo hodiny výtvarných činností představuje i tělovýchovu.

Celá škola byla renovovaná, září barvami a je příjemným místem pro trávení času. Třídy byly vybaveny novým nábytkem, data projektory, interaktivními tabulemi, počítači, přehrávači. Na chodbách mají žáci možnost využívat velkého stolu na deskové hry a ping-pong.

Ač není škola speciálně zaměřená na výuku cizích jazyků, její učební plány zahrnují výuku dvou povinných živých jazyků. Všichni žáci se začínají učit anglický jazyk ve 3. třídě s dotací 3 vyučovacích hodin týdně. V 7. třídě začínají s druhým cizím jazykem, jímž je na této škole němčina. Nadto mají žáci druhého stupně možnost navštěvovat volitelný kurzy ruského jazyka. V odpoledních hodinách škola pro zájemce z řad žáků nabízí lekce anglického jazyka nebo konverzace navíc. Zaujala mne také každoroční akce školy nabízená všem žákům a tou je studijní a poznávací zájezd do Londýna a dalších britských měst. S paní učitelkou a jejími žáky sedmé třídy jsme také navštívili pardubické Britské centrum, mezinárodní organizaci pro kulturní vztahy, kde se žáci zábavnou formou plnou her a odměn dozvěděli o studiu jazyků a konání certifikovaných zkoušek. Byla jim také představena bohatá knihovna, jejíž některé tituly žáky zaujaly natolik, že jsme je z centra nemohly dostat. Mimo jiné se vybraní žáci základní školy každoročně zapojují do anglické olympiády.

Svou souvislou praxi jsem zde vykonávala v průběhu září a měla jsem štěstí, že jsem mohla rozvíjet své pedagogické schopnosti ve výuce anglického ve všech třídách od třetí po devátou, tedy s žáky různého věku a dosažené úrovně anglického jazyka.

2.2 Aplikace alternativní metody 1

2.2.1 Představení třídy 8.A

Žáci této třídy byli klasickými teenagery. Při observaci výuky paní učitelkou jsem zaznamenala přátelské klima a uvolněnou atmosféru. Zpočátku se žáci jevíli být celkem dobře jazykově vybaveni. Nestyděli se, chlapci se předváděli a trumfovali ve vymýšlení vtipných poznámek k dění v hodině. Dívky se projevovaly umírněněji. Žáci na začátku osmé třídy by podle školních plánů měli mít osvojené znalosti přítomného a minulého času sloves, použití *will* a *going to* pro vyjádření budoucnosti, použití *have to* (muset), tvoření adverbii a jejich stupňování. V době mé přítomnosti v jejich výuce právě opakovali pravidla použití minulého času sloves, tvoření otázek a záporu a také nepravidelná slovesa. Zaznamenala jsem, že se žáci s touto problematikou vypořádali velmi dobře. Několik žáků za sebou u tabule předvedlo téměř bezchybnou znalost pravidel týkající se tohoto gramatického jevu a dokázali je i demonstrovat na vzorové větě. Cvičení v učebnici na doplnění tvarů minulého příčestí sloves do věty vyplnili všichni též bez problémů.

2.2.2 Plán hodiny 8. A

Předchozí hodina: opakování minulého času (*the past simple tense*) - tvoření, užití, význam, nepravidelná slovesa

18 žáků, učebnice MORE! 2

Cíle hodiny:

- Žáci bude mít možnost aplikovat znalosti minulého času u sloves v simulované reálné situaci ze života a to prostřednictvím skupinové práce, které bude předcházet diskuze o přístupu ke spolupráci a zásadách práce ve skupinách

Časový plán

Čas	Aktivita
7 min	Úvod, představení se Představení se žákům (+ namátkou se zeptat, co si o mně zapamatovali), pro

	prvotní seznámení položit každému žákovi 1-2 otázky, např.: <i>What's your name? Where do you live? What's your favourite school subject/ food/ drink/ fruit/ day of week/ colour/...? Do you have any brothers or sisters? What are their names? What do you want to do for living? Do you have a pet? What do you (usually) do after school? ...</i>
5 min	Zahřívací aktivita - opakování tvoření nepravidelných sloves: Vyzvu všechny žáky, aby si v lavici postavili, a každému ve svižném tempu zadám jedno nepravidelné sloveso v infinitivním tvaru. Aby se mohli žáci opět posadit, musí říci správný tvar minulého času toho slovesa.
3-5 min	Diskuze + brainstorming Postavení žáků ke skupinové práci a jejich návrhy zásad efektivní a úspěšné spolupráce na společném úkolu
30 min	Skupinová práce + úkolová metoda – <i>The BOX and a missing person</i>, 3 skupiny
1 min	Závěr – shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny, co nového se naučili, názory, připomínky, zadání domácího úkolu

Úkolová metoda v rámci skupinové práce

The Box and a Missing Person (Krabice a pohřešovaná osoba)

Popis aktivity

Jedná se o aktivitu, kterou jsem vymyslela přímo pro tuto třídu. Do velké krabice jsem vložila různorodé předměty fiktivní osoby, které by se mohly nacházet v autě nalezeném opuštěné u silnice po nehodě: peněženku, pas, časopis, hokejový dres, müsli tyčinku, prázdné lahve od alkoholu, atd. Třídu jsem rozdělila na tři skupiny a každé dala k dispozici jeden slovník a prázdný papír. Jejich úkolem bylo ve dvojicích postupně přistupovat ke krabici umístěné uprostřed třídy, vytahovat předměty, a spolu s ostatními spolužáky ve skupině sestavovat a zapisovat v angličtině věty podle vzoru, který byl po celou dobu napsaný na tabuli (v aj): *Toto je hokejový dres. Osoba byla fanouškem hokeje., Toto je pas. Byl to mladý muž., Toto je detektivní kniha. Ten mladý muž (rád) četl detektivky/ knihy/... V závěru měli přijít s návrhem, co se mohlo stát - proč daná osoba havarovala a následně nechala auto opuštěné.*

Předpoklad průběhu

Tuto skupinovou práci jsem považovala pro třídu žáků daného věku za motivující a k aktivní participaci podněcující detektivní úkol rozvíjející představivost a kreativitu. Nicméně jsem očekávala dva možné přístupy z jejich strany. Buď jim to, jakožto teenagerům, přijde příliš dětinské anebo to naopak přijmou s nadšením a dětskou hravostí. Neočekávala jsem, že budou příliš ochotní používat slovník v papírové podobě. Zadání práce jsem se snažila vysvětlit co nejsrozumitelněji.

Skutečný průběh aktivity

Reakce žáků na tento úkol byla velmi pozitivní, jeho úvodní představení v nich probudilo zvědavost a byli netrpěliví pustit se do práce. Vytahovali předměty z krabice a ihned začali fiktivní osobu identifikovat (v čj). Každá skupina si ihned rozdělila práci; většinou jeden až dva žáci zapisovali a dva až tři chodili vytahovat předměty z krabice. Chlapci si neodpustili v průběhu činnosti vtipkovat, avšak stále na úkolu pracovali. Zdálo se, žáci dobře pochopili, co je cílem práce. Dvě ze tří skupin používaly slovník. Velmi mě překvapili západem ve vymýšlení teorií příčin nehody a nepřítomnosti pasažérů (tolerovala jsem, že žáci mezi sebou mluví česky, i když jsem se je snažila usměrňovat k použití anglického jazyka). Zaznamenané anglické věty v papírech jednotlivých skupin byly jednodušší než jejich návrhy vyslovované ústně a česky, ale stále dobré. Asi po 15 minutách jsem činnost žáků přerušila a navrhla jsem, že se na jejich nápady podíváme společně. Zapisovatelé přečetli zaznamenané věty. Potom mi prezentovali i své návrhy na průběh události. Jedna skupina přečetla své vypracované věty a pak shrnula svou teorii bohatěji v češtině. Další skupina přečetla svůj náhled na událost v češtině a třetí skupina mi prezentovala své originální návrhy pouze ústně a česky. Jelikož jsem si v průběhu aktivity všimla, že nejvíce na vytváření vět pracují v každé skupině jen jeden nebo dva žáci a také, abych potenciál aktivity využila do jejího maxima, vytahovala jsem poté z krabice jednotlivé předměty a žádala jednotlivé žáky, aby se k nim vyjádřili, tak jak to měli dělat v průběhu práce na úkolu. Vzor vět byl stále na tabuli. Myslela jsem si, že to pro ně nebude těžké, ale mýlila jsem se. Jedinými studenty, kteří byli schopní věty utvořit (ač s drobnými chybami), byli zapisovatelé z jednotlivých skupin a ještě další dva jiní žáci. Rozhodla jsem se proto úkol rozložit do co nejjednodušších kroků. Nejdříve jsem

se ptala na názvy předmětů (snažila jsem se vybrat ty nejjednodušší – např. láhev, čepici, časopis). K jejich anglickým názvům jsme se dostali jen ztěžka a to prakticky jen s jednou žačkou. Poté jsem je požádala, aby vytvořili větu podle vzoru na tabuli alespoň v českém jazyce. Žáky, kteří se toho ujali, jsem se vždy snažila navést na převedení oné věty do angličtiny. Museli jsme jít po jednotlivých slovíčkách a většinou to dopadlo tak, že na mě žáci velmi překvapeně a zaskočeně koukali a mlčeli, takže jsem žákům věty po slovíčkách postupně diktovala a oni opakovali.

Reflexe

Tato zkušenost byla jednou ze zásadních činitelů formující můj pohled na cíle výuky anglického jazyka na základních školách a také mě přivedla k vážnému zamyšlení se nad efektivitou výuky kladoucí velký důraz na práci s učebnicí. Během předchozí hodiny, již jsem byla svědkem, si žáci velmi dobře poradili se vším, co se týkalo tohoto gramatického jevu – minulého času. Teoreticky věděli jak utvořit otázku a převést věty do záporu a demonstrovat to na jednoduché anglické větě, kterou každému paní učitelka zadala. Několik žáků bylo vyvoláno, aby před tabulí svými slovy vysvětlili pravidla pro tvoření minulého času u nepravidelných anglických sloves. Bez problémů. Cvičení v učebnici doplnili v rychlosti a až na dva případy bez chyb (šlo o tři cvičení, ve kterých je úkolem na základě předloženého slovesa v infinitivu doplnit jeho minulý tvar do věty). Nicméně když přišla řeč na aktivní použití těchto pravidel v mé hodině, valná většina z žáků z toho byla zaskočená a neuměli si s tím poradit. Jejich paní učitelka mi říkala, že žákům pravidelně zadává k naučení seznamy slovíček a pravidelně kontroluje, zda si je všichni osvojili. Tuto kontrolu a procvičování provádí většinou formou hry a soutěže, což žáky, ač v pubertě, baví a docela poctivě se připravují. Z toho jsem usoudila, že teoretickou slovní zásobu by také měli mít. Bohužel ji v samostatném projevu neuměli aplikovat. Nejen z tohoto příkladu, ale i z mnoha dalších, začínám být přesvědčena, že pokud se v hodinách cizích jazyků učitelé příliš drží učebnic a žáci soustředí pouze na naučení se gramatických pouček nazpaměť spojeném s vyplňováním cvičení založených na doplnění jednoho slova nebo tvaru (ne-li hůř pouze na výběru správné odpovědi ze dvou/tří/více možností), tak pak ani výborné známky stoprocentně nesvědčí o osvojení si problematiky pro použití v reálné situaci v životě, ale možná pouze pro získání dobré známky v testu. A já si říkám, co je důležitější?

Obr. č. 2 Záznam skupinové práce 1

In the box there is ~~monster~~ a drink monster
A person drunk

In the box there is headphone
A person ~~drunk~~ listened

In the box there is a CD
A person listened

In the box there is a keys
A person opened

In the box there is a candy
A person ~~drunk~~ ate.

In the box there is a lighter
A person smoked.

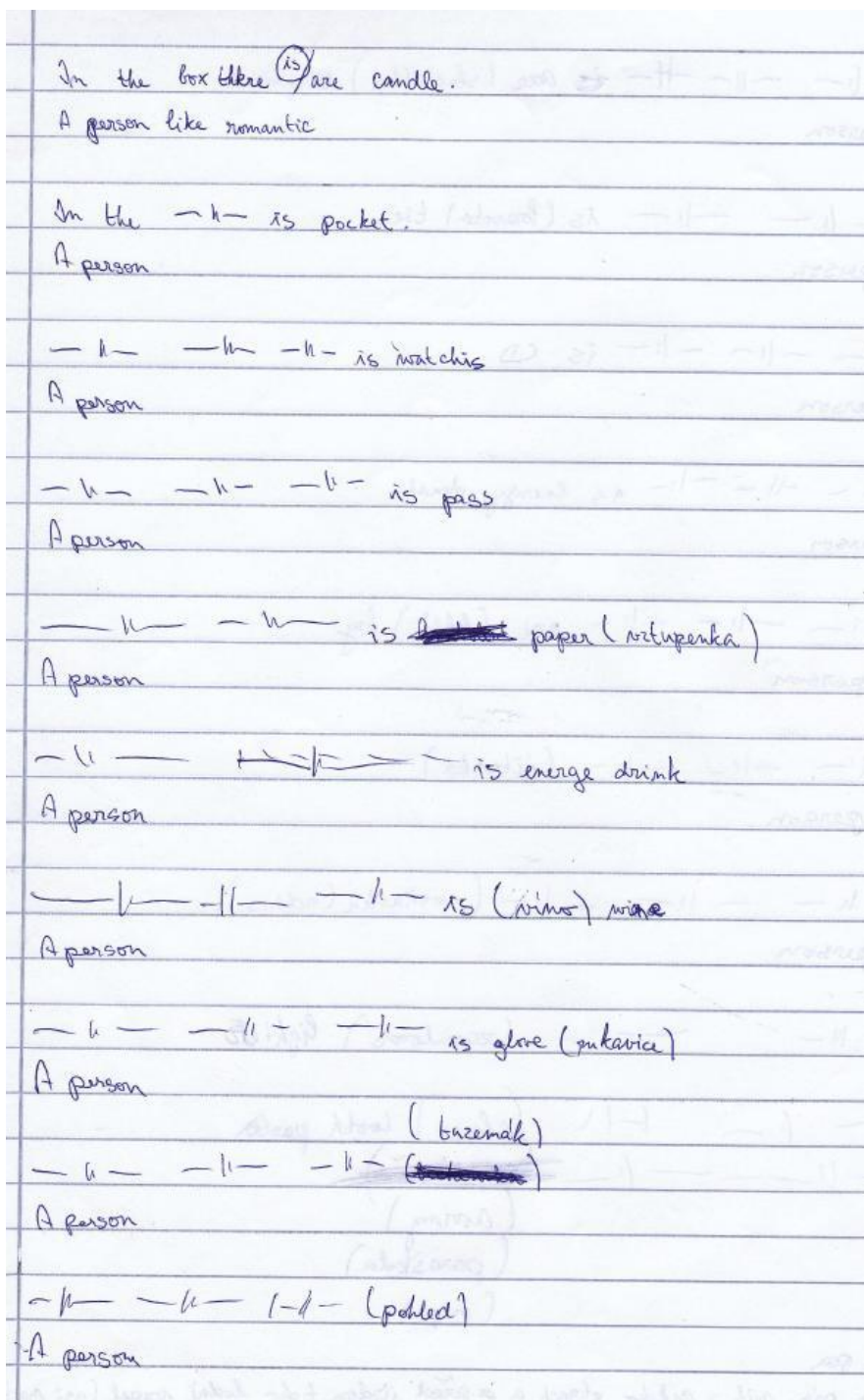
In the box there is a cookie
A person ate.

In the box there is a RUM
A person drunk.

In the box there is a passport
A man ~~drunk~~

A person was a man!
He had a dog.
He was a doctor from sk Kármé Bohdaneč fotbal.
He had telephone NOKIA

Obr. č. 3 Záznam skupinové práce 2a



Obr. č. 4 Záznam skupinové práce 2b

— (i) — — (i) — — (i) — — (i) — are (sluchátka) earphones
A person

— (i) — — (i) — — (i) — is (kavárna) tie.
A person

— (i) — — (i) — — (i) — is CD
A person

— (i) — — (i) — — (i) — is energy drink
A person

— (i) — — (i) — — (i) — are (klíč) key
A person

— (i) — — (i) — — (i) — (čítanka)
A person

— (i) — — (i) — — (i) — (robitarka) (radio)
A person

— (i) — — (i) — — (i) — (zapalovač) lighter
A person

— (i) — — (i) — — (i) — (elmax) tooth pasta
~~(parasolka)~~
(dovimny)
(parasolka)
(mapa)

Měl psa.
Ten pán měl z nikoho strach a před jízdou toho hodně vypil (asi mážal).
Kovář, byl to cyklista, a mrazil o přestěhování do jiné země, rád chodil mezi společníky.

Obr. č. 5 Záznam skupinové práce 3

In the box there is a bottle and dog food and a mobile phone

a person is alcoholic

The person is an alcoholic.

The person has a dog.

The person is technician.

The person is fan of hockey.

The person and his mother-in-law went to a music house.

2.3 Aplikace alternativní metody 2

2.3.1 Představení třídy 9. B

V této třídě bylo 17 studentů - 9 dívek a 8 chlapců. Jedním žákem byl i chlapec s pohybovými a učebními problémy, který potřeboval péči osobní asistentky. V průběhu hospitace v této třídě jsem zaznamenala, že co se týče projevů v mateřském jazyce, rozhodně by se tato třída nedala charakterizovat jako zakřiknutá. Avšak jejich projev v jazyce anglickém vykazoval známky velké nejistoty, zmatenosti a celkově špatné orientace v problematice. Často na otázky paní učitelky také odpovídali slovem *nevím*, mlčením anebo česky (a navíc nesprávně či vtípkem). Rozhodla jsem se proto pokusit přesvědčit tyto mladé lidi, aby se nenechali ovlivnit obavami o svých znalostech anglického jazyka a motivovat je, aby pracovali na svých dovednostech ve svém volném čase. Myslím, že jsem byla úspěšná. Prostřednictvím různých aktivit jsme hovořili o rozmanitých tématech, z nichž jedním byl i význam cizího jazyka v jejich životě, nechala jsem je pozorovat rozdíly a hlavně podobnosti mezi českým a anglickým jazykem, a na základě různých cvičení jsem se snažila, aby si uvědomili, že to není tak těžké, dát dohromady pár jednoduchých vět a vyjádřit tak své myšlenky, názory a nápady. Hovořili jsme také o slangu a analyzovali moderní písně a rap, což velmi podnítilo jejich zájem rozvíjet svou slovní zásobu. Obecně by se dala jejich úroveň angličtiny charakterizovat jako nízká, až na některé jedince, kteří se zřejmě anglickému jazyku věnovali více i mimo školu, a jejich úroveň tak byla vyšší. Tato třída by také mohla být popsána jako skupina třídy klaunů, komicky komentující všechno, co se děje ve třídě. Jejich učitelka již za léta praxe poznala, že není nutné je za to kárat a směje se vtípům s nimi, což vytváří přátelskou atmosféru. Na druhé straně by možná občas bylo potřeba být trochu přísnější například při vyžadování pečlivější přípravy žáků na hodiny.

2.3.2 Plán hodiny 9. B č. 1

Předchozí hodina: opakování

17 žáků, 3 chlapci a 2 dívky se zájmem o angličtinu, kteří se mu věnují i ve svém volném čase, jejich úroveň je dobrá, zbytek třídy se zdá být pod průměrem

Cíle hodiny:

- Poznat žáky, jejich úroveň anglického jazyka a přístup k jeho výuce a učení (+ zda-li se anglickému jazyku věnují i ve svém volném čase a jakými způsoby se zdokonalují – poslech písní, sledování filmů či seriálů s/bez titulků, čtení cizojazyčné literatury, internetových blogů, atd.)
- Zopakovat slovní zásobu z 8. třídy
- Žáci si prostřednictvím diskuze a hraní rolí otestují své schopnosti argumentace na zadané téma v cílovém jazyku
- Pozorovat žáky při práci ve skupinách (+ jejich schopnosti argumentace, obhajoby názorů, tolerance názorů druhých, etc.), hraní rolí, rozbor jejich činností

Časový plán

Čas	Aktivita
8 min	Úvod, představení se Představení se žákům (+ namátkou se zeptat, co si o mně zapamatovali), pro prvotní seznámení položit každému žákovi 1-2 otázky, např.: <i>What's your name? Where do you live? What's your favourite school subject/ food/ drink/ fruit/ day of week/ colour/...? Do you have any brothers or sisters? What are their names? What do you want to do for living? Do you have a pet? What do you (usually) do after school? ...</i>
7 min	Zahřívací aktivita – Na krále - The King zopakování slovní zásoby celého předchozího roku prostřednictvím hry Na krále (<i>happily, burn a CD, factory, careful, accident, drunk, life jacket, electronic, against, pollution,...</i>)
3 min	Průzkum anglických nebo jiných cizojazyčných nápisů na jejich oblečení
5 min	Povídání si s žáky o jejich vztahu k anglickému jazyku a jeho učení
20 min	Hraní rolí + argumentace: Prodejní automaty ve škole – ano/ne <i>Vending machines at schools – yes/no</i> 2 skupiny: chlapci (pro), dívky (proti)
2 min	Závěr – shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny, co nového se naučili, názory, připomínky, zadání domácího úkolu (cizojazyčné nápisy na oblečení)

Hraní rolí + argumentace Prodejní automaty ve škole – ano/ne

Popis aktivity

Třidu jsem rozdělila do dvou skupin (chlapci vs. dívky), a každé dala list papíru a slovník. Pak jsem jim představila téma: Já budu reprezentovat ředitele školy. Jedna skupina bude představovat obchodní zástupce podniku vyrábějící prodejní automaty a bude se mě snažit přesvědčit o jejich koupi do školy (chlapci). Druhá skupina bude reprezentovat mé asistenty a vedoucí pracovníky škol, kteří jsou silně proti umístění automatů ve škole. Úkolem této skupiny tedy bude mě přesvědčit svými argumenty proč je nekupovat (dívky). Pak jsem je vyzvala, aby prodiskutovali krátce své nápady ve skupinách a zaznamenali hlavní argumenty, které by později mohl použít v diskusi se mnou a s druhou skupinou.

Předpoklad průběhu

Upřímně jsem nečekala, že budou tito teenageři aktivními účastníky dění v hodině. Během mé dřívější observace v této třídě jsem viděla, že tito studenti sice umí být aktivní a živí v průběhu vyučování, ale jen pokud jde o vtipkování (a to samozřejmě v češtině). Jejich slovní zásoba nebyla obsáhlá, což jim neumožňovalo se v anglickém jazyce plně vyjádřit, i když se zdálo, že mají co říct. Myslela jsem si, že aktivita bude probíhat tak, že se úkolu zhostí maximálně jeden nebo dva členové z každé skupiny, a zbytek se bude snažit být neviditelnými, anebo budou svými vtipy vyrušovat ostatní.

Skutečný průběh aktivity

Byla jsem velmi potěšena zájmem a nadšením se kterým žáci začali pracovat. Dívčí skupina začala zapisovat své nápady okamžitě a po chvíli mě žádaly o pomoc s pár slovíčky. Chlapci začali nad tématem diskutovat (částečně česky) a já jsem je povzbuzovala, aby své myšlenky a nápady zorganizovali a zaznamenali. Po asi 10 minutách jsem si všimla, že obě skupiny již nic nezapisují, ale o tématu stále mluví (v češtině). Navrhla jsem proto, abychom společně přešli do druhé fáze. Pokynula jsem chlapcům, aby mi, jakožto řediteli, zkusili udělat nabídku pro koupi automatů do školy. Chlapci přišli s několika dobrými nápady (*školní bufet je vždy velmi přeplněný během přestávek a navíc je jeho sortiment poměrně drahý; automat by mohl prodávat výrobky mnohem levnější, protože není nutnost platit prodavače, kromě toho,*

nezabírají mnoho místa). Líbí se mi jejich zájem na vyjednávání, ale z větší části mi dávali odpovědi v češtině. Potřebovala jsem je rozmluvit v druhém jazyce. Chtěla jsem je povzbudit a ukázat jim, že to není tak těžké, vzpomenout si na základní anglická slova, že je určitě někde v povědomí mají, jen k nim dojít. A pak už jen zformulovat jednoduché věty, jejichž vzor se bude po dostatečném procvičení vybavovat snadněji. Chlapci si nemohli vzpomenout ani na slovíčko *machine* (stroj, automat). Začala jsem: *Jak té věci česky říkáme ...?* Žáci: *automat*. Já: *Dobře, v anglickém jazyce nám tohle slovo pro celou věc nestačí, ale můžeme ho využít jako slovo přídavné...* Ž.: *Automatic!* (s nepřesnou výslovností, ale to zpočátku nevadí). Pokračovali jsme se slovem *stroj*. Jako vodítka jsem je nechala zapřemýšlet nad jiným českým slovem pro stroj (*Kamarád přijede v novém, silném a drahém voze. Vy uznale řeknete: To je ale ... [mašina!]*). Přišli na to rychle. A měli jsme *automatic machine*. Pak jsme pokračovali slovem *drahý*. Myslela jsem si, že by jim možná mohlo být více známé slovo *levný*. A taky že ano, někdo nadšeně vykřikl *cheap* a vzápětí se někdo další vzpomněl na antonymum: *expensive*. Pokračovali jsme ve stejném duchu s některými dalšími slovy (*formou bufetu, prodat, prodavač, prostor*) a já jim říkala: *Vidíte? Mnoho českých slov je vlastně velmi podobných těm anglickým. A spoustu z nich si pamatujete nevědomě, není to tedy tak těžké si je vybavit (na základě jejich protikladů nebo synonym, zvukové podobnosti, hudebních skladeb, které si denně se sluchátky na uších pobrukujete, ale nepřemýšlíte nad nimi, atd.).* Studenti podobně přišli na všechna potřebná slova a brzy se jim začal tento způsob líbit. Později už sami veesele vykřikovali: *A jo, to je také velmi podobné českému slovu. Je to snadné. Je to skvělé!* Byli nadšení ze svých vlastních pokroků.

Dívky prezentovali své protiargumenty, které byly také velmi dobré (*produkty nabízené automaty nejsou zdravé, mladší žáci mají tendenci se ve frontě postrkovat s ostatními – ve školním bufetu je prodejce další dospělou osobou, která může na děti dohlédnout, ale automat někde v rohu chodbě školy může představovat skryté nebezpečí.*) Opět jsem žákům pomohla rozvzpomenout se na anglické ekvivalenty ke slovům jako *product* – produkt, *pupil* – žák (přes *people* – lidé), *healthy* – zdravé (přes nápisy v časopisech pro ženy a v reklamách), a opět to fungovalo velmi dobře. Chlapci na návrh reagovali nabídkou automatů s ovocnými šťávami a čerstvé ovoce. Dívky namítaly, že to by nebylo dostatečně atraktivní pro dnešní děti. Takto jsme ještě

chvíli pokračovali a chlapci v průběhu udělali pár vtipů (*nabídky automaty, které nabízejí Mc Donald's hamburgery*, apod.), což přispělo k dobré a uvolněné atmosféře.

Reflexe

Na závěr diskuze jsme s žáky společně zhodnotili hodinu. K výslednému rozhodnutí o koupi automatů nedošlo, ale to ani nebylo cílem aktivity. Cílem byla aktivita samotná a pozorování žáků při práci a kooperaci s ostatními a jejich přístup k zadaným úkolům. Žákům se podle jejich slov hodina líbila a bavila je. Pozorovala jsem u nich zvýšený zájem a účast když poznali, že svou snahou se mohou plnohodnotně zapojit a něco nového sami objevit a něčím přispět. Zdálo se, že se mi podařilo je motivovat a zaset v nich pocit, že angličtina není tak zmateným a nepřehledným jazykem, ale že je zde struktura, kterou když si osvojí, pomůže jim v porozumění a orientaci v jazyku. Také se mi podařilo jim trochu více 'rozvázat jazyk' a podpořit jejich sebevědomí, co se jejich projevu týče. Paní učitelka i asistentka mi hodinu velmi chválily a paní učitelka řekla, že musí také vyzkoušet tuto aktivitu v některých svých hodinách.

2.3.3 Plán hodiny 9. B č. 2

Předchozí hodina: Skupinová diskuze: Prodejní automaty ve školách – ano/ne

17 žáků, 3 chlapci a 2 dívky s velkým zájmem o angličtinu, kteří se mu věnují i ve svém volném čase, jejich úroveň je velmi dobrá, zbytek třídy se zdá být pod průměrem

Cíle hodiny:

- Diskutovat o přístupech jednotlivých žáků k anglickému jazyku, vyjádřit názor na důležitost osvojení si druhého jazyka
- Poslouchat se navzájem a reagovat, argumentovat, obhájit svůj názor, dojít ke kompromisu

Časový plán

Čas	Aktivita
2 min	Úvod pozdravení a přivítání; žáci jsou na začátku hodiny zvyklí samostatně

	učitelku informovat (v angličtině) jaké je datum, den a počasí dále o absenci žáků a o domácím úkolu z minulé hodiny + kdo ze spolužáků úkol nepřinesl
8 min	Domácí úkol – T-shirt writings (cizojazyčné nápisy na oblečení) Požádám žáky, aby hromadně na tabuli napsali vybrané příklady nápisů, které našli na oblečení nebo v obchodech. Společně si je přeložíme a okomentujeme
3 min	Krátké povídání o anglickém slangu + brainstorming Jaká slovíčka či fráze znají (z anglických písniček a rapu, seriálů, atd.), případně jestli nějaké používají (třeba i počestěné) v běžném hovoru
15 min	Diskuze <i>Proč je učení se anglickému jazyku důležité?</i>
17 min	Poslech – <i>The Dark Horse od Katy Perry</i> - nestihli jsme 1 st poslech – pochytit hlavní myšlenku písně 2 nd poslech – zaznamenání známých slovíček 3 rd poslech – poslech s tištěnou předlohou textu, podtrhávání neznámých frází, přeložení, vyhledání slangových výrazu a odvození jejich významů ('cause, fallin', ain't, wanna, etc.)
1 min	Závěr – shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny, co nového se naučili, názory, připomínky, zadání domácího úkolu

Diskuze *Proč je učení se anglickému jazyku důležité?*

Popis aktivity

Třidu s 18 žáky jsem rozdělila do tří skupin a každé dala list papíru. Zadání úkolu je jednoduché: Diskutujte ve skupinách a zaznamenejte, proč je pro vás nebo obecně pro všechny důležité, učit se v dnešní době anglickému jazyku.

Předpoklad průběhu

S touto třídou jsem již pracovala, proto jsem předpokládala, že dívky ve dvou skupinách se úkolu zhostí nejzodpovědněji a začnou na něm ihned pracovat (třetí skupina byla tvořena pouze chlapci). Kluci ve všech skupinách budou nejdříve vtípkovat a předhánět se v nejoriginálnějších nebo nejnesmyslnějších argumentech, než začnou úkol brát vážněji a zaznamenávat své nápady na papír.

Skutečný průběh aktivity

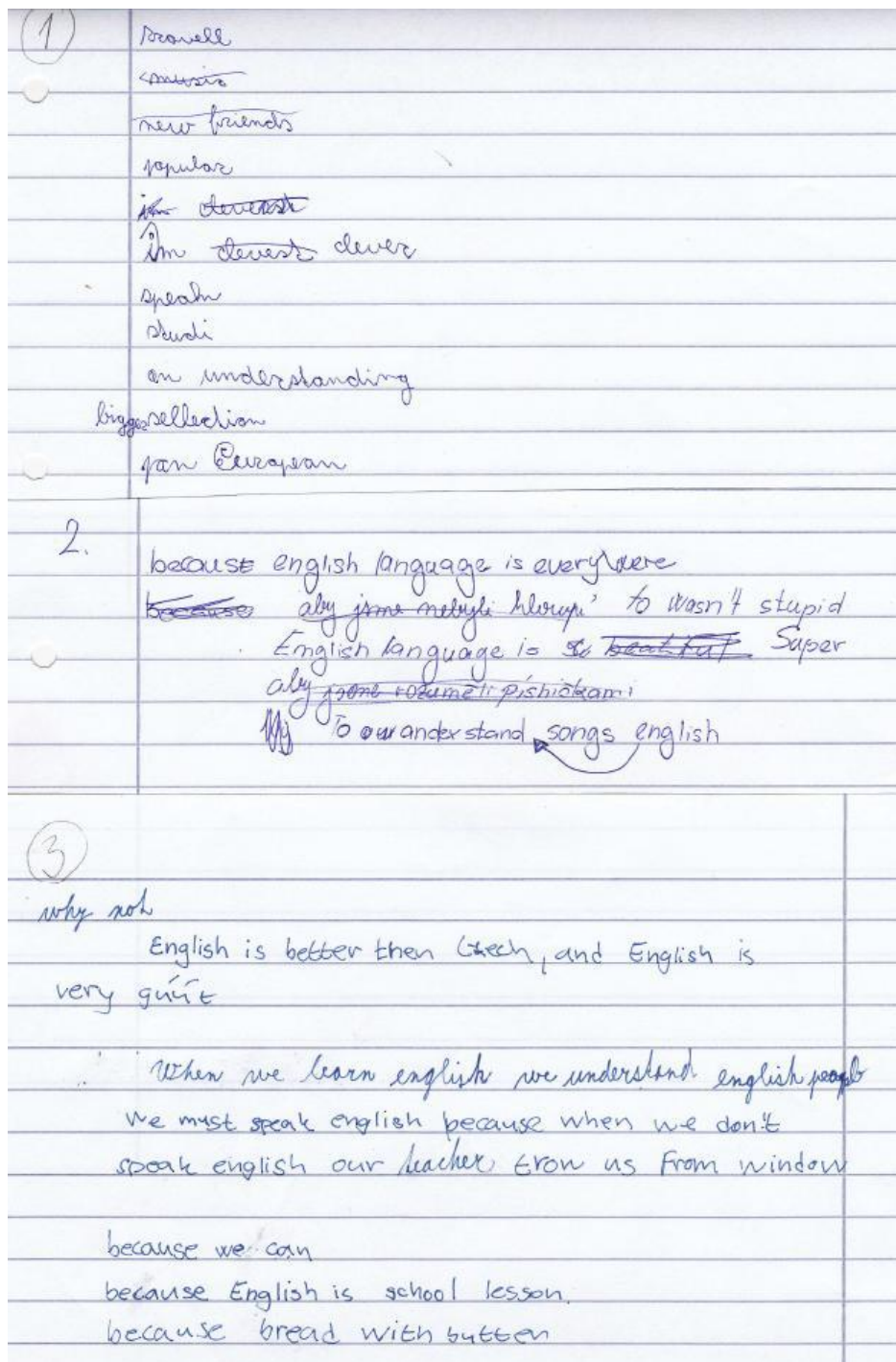
I když psané poznámky žáků k tomuto úkolu nejsou nejrepresentativnějším výstupem, jako příprava pro pozdější návrhy podávané ústně svůj účel splnily, jsou dostatečně srozumitelné a já jsem ocenila snahu žáků vymyslet co nejvíce příkladů. Po několika minutách diskuze a přípravě ve skupinkách (jedna skupina s převahou chlapců se mezi sebou snažila bavit anglicky, zbylé dvě skupiny mluvily více méně česky) jsme přešli k diskusi celé třídy. Moderátorem jsem byla já a rozhodla jsem se, že chyby žáků budu opravovat ihned. Jednalo se spíše o pomoc žákům formulovat jejich nápady do gramaticky správných vět. Kromě zjevných a dobře známých důvodů pro osvojování si jazyka (*kvůli cestování, domluvení se s cizinci nebo poslechu a porozumění textům anglických písní*) padaly i originálnější a samozřejmě i na vtipu postavené návrhy (viz příloha) od nichž jsme se dostali i k dalším, nenaznamenaným návrhům, ke kterým jsem je postupně navedla (např.: *Je důležité umět anglický jazyk, abychom dobře rozuměli nápisům na tričkách a vyhnuli se tam případnému ztrapnění*). Žáci přistupovali k tomuto cvičení aktivně a se zájmem. Ptali se na různá slovíčka a slovní obraty, které jsem i spolu s některými vzorovými psala na tabuli a žáci si je sami od sebe zapisovali do sešitů.

Reflexe

V této hodině jsme udělali kus práce a já byla velmi spokojená. Když vezmeme v úvahu, že se jednalo o třídu 18 teenagerů, průměrných studentů angličtiny, z nichž většina byla ze začátku velmi nejistá svými jazykovými znalostmi a připadali mi bezradní a ztracení v pravidlech jazyka, teď měli o dost jiný přístup k práci. Již věděli, že pokud si úkol rozloží do menších částí, v tomto případě šlo třeba 'jen' formulaci jednoduché věty, a budou postupovat po menších krocích, mohou uspět. Dříve na mě žáci koukali vyděšeně, když jsem po nich chtěla odpověď na jednoduchou otázku (např. *What is your favourite food? Jaké je tvé oblíbené jídlo*), kterou by v 9. třídě základní školy rozhodně měli dát dohromady. Většina odpovědí na tuto a podobné otázky byla *nevím* nebo mlčení. Nejdřív jsem si myslela, že se třeba stydí nebo se jim z rozmaru odpovídat nechce. Později mi však řekli, že buď otázkám nerozuměli, anebo sice věděli či alespoň tušili, co znamenají, ale dát dohromady odpověď byl pro ně těžký úkol, tak raději řekli, že neví. Nyní se téměř všichni aktivně do úkolu

zapojili, snažili se spolupracovat a nenechali se odradit tím, že zpočátku hned nevěděli, jak svou myšlenku anglicky vyjádřit. Společnou snahou dali dohromady všechna potřebná slovíčka a s větami jsem jim pomáhala. Dva tišší žáky, kteří se od začátku neprojevovali vůbec, se mi však nepodařilo motivovat k participaci na dění ve třídě.

Obr. č. 6 Žákovské přípravy pro diskuzi



2.4 Aplikace alternativní metody 3

2.4.1 Plán hodiny 5. C

Předchozí hodina: Opakování slovesa *to be* (tvary - ústně, použití – v pís. cvičeních)

21 žáků (8 dívek, 13 chlapců) veselí, hrají, pracoví

Cíle hodiny:

- poznat se navzájem lépe
- diskutovat s žáky o jejich vztahu k anglickému jazyku, důležitosti jeho osvojení
- poslouchat se navzájem a zužitkovat nově nabyté informace v písemném projevu

Průběh

Čas	Aktivita
2 min	Úvod Představení se v několika větách + zeptat se žáků, co z toho si o mně zapamatovali
5 min	Brainstorming <i>Proč je v dnešní době důležité učit se anglicky?</i>
3 min	Krátké tematické hraní rolí <i>Banana</i>
20 min	Komunikativní aktivita <i>Toilet paper icebreaker</i>
10 min	Napiš, co si z předchozí aktivity pamatuješ o svých spolužácích (min. 5 vět)
2 min	Závěr – mé a jejich zhodnocení hodiny, DŮ (anglické nápisy na oblečení)

Brainstorming *Proč je v dnešní době důležité učit se anglicky?*

Tato třída mě příjemně překvapila svým vyspělým přístupem k této otázce. Děti se po uvedení tématu začaly nadšeně hlásit a mezi jejich odpověďmi (nejčastěji v češtině, ale zkoušeli i jednoduché odpovědi v aj) byly například: *cestovat a porozumět obyvatelům cizích zemí, pracovat v zahraničí, číst cizojazyčné časopisy a knihy, rozumět anglickým písničkám, být schopný pomoci a poradit turistům, umět si přeložit nápisy na oblečení, názvy obchodů atd...* (K posledním třem odpovědím jsem žáky

navedla a následně jsme si navzájem prohlíželi svá trička a společně překládali cizojazyčné nápisy na nich).

Krátké tematické hraní rolí *Banana*

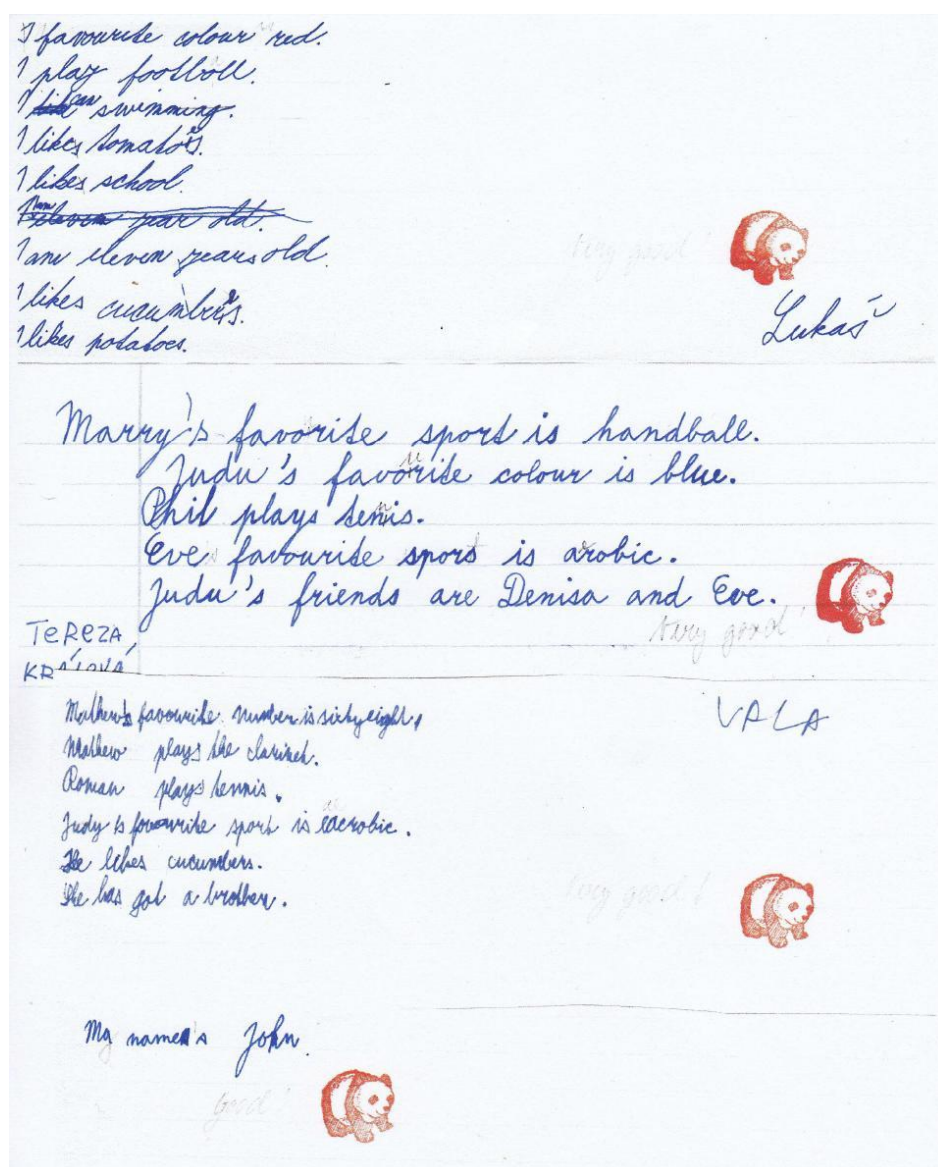
Po diskuzi o důležitosti osvojení si anglického jazyka jsem poprosila 6 dobrovolníků, aby přišli ke mně před tabulí. Tři z nich jsem vzala za dveře a vysvětlila jim, že za chvíli budou představovat turisty v Africe, chtějící se seznámit s místními obyvateli. Jejich úkolem bylo připravit si v rychlosti pár základních seznamovacích vět. Poté jsem se vrátila do třídy a zbývajících tři žáky zde jsem instruovala, aby, jakožto členové domorodého kmene Uganri, na veškeré otázky jejich spolužáků-turistů, které za chvíli zavolám, odpovídali vždy jen jedním slovem: *Banana* ([bə'na:nə] – *anglická výslovnost*). Zavolala jsem žáky za dveřmi a nechala je sehrát scénku. Obě skupiny předvedly skvělý výkon. Skupinka 'turistů' použila otázky: *How are you? What's your name? My name is ... You are hungry? You like banana?* a Afričané jim pohotově odpovídali. Celá třída napjatě pozorovala své spolužáky a smála se. Poděkovala jsem aktérům scénky a poslala je sednout. Poté jsem se třídy zeptala, jaký byl smysl tohoto krátkého představení. Všichni vykřikovali, že se jednalo o znázornění důležitosti dorozumění se s lidmi mluvícími jiným jazykem.

Komunikativní aktivita *Toilet paper icebreaker*

Tuto aktivitu jsem žákům nijak detailně nevysvětlila. Ukázala jsem jim ruličku toaletního papíru. Smáli se a společnými silami ji správně anglicky pojmenovali. Potom jsem požádala dívku v první lavici, aby si odtrhla tolik dílků, kolik uzná za vhodné a poslala ruličku dál. Poté, co si každý žák odtrhl libovolné množství papírových čtverečků, jsem jim oznámila, že právě počet oněch dílků značí počet vět, které o sobě žáci budou muset říct. Třída se nyní smála ještě víc těm, kteří si v zápalu blbinek odtrhli nejdelší kusy. Žáci se úkolu zhostili statečně a velmi dobře. V průběhu jsem žákům občas připomněla, aby nezapomínali dávat pozor na to, co o sobě jejich spolužáci říkají, jelikož tyto informace budou potřebovat v následující aktivitě. Oni

ale byli i tak velmi trpěliví a pozorní až do konce a reagovali na různá prohlášení svých spolužáků, byli též schopni je na mou výzvu přetlumočit. Je nezbytné zmínit, že ve třídě bylo v tu hodinu 20 žáků. Aktivita zabrala asi dvacet minut. Poté jsem dětem rozdala papíry a poprosila je, aby napsali nejméně 5 vět o tom, co se dozvěděli o svých spolužácích. Víceru žáků se mně ptalo, jak správně použít přivlastňovací tvar podstatných jmen (*Patrik's sister is Paula.*). Většina z nich ho poté víceméně bezchybně aplikovala, jiní si poradili jinak. Byla jsem velmi potěšená jejich přístupem ke všem částem této hodiny a to například i tím, že v jejich napsaných větách se objevili různí spolužáci, ne jen poslední nebo několik posledních, o kterých si mohli pamatovat nejvíce.

Obr. č. 7 Písemné výstupy komunikační aktivity, ukázka 1



Obr. č. 8 Písenné výstupy komunikační aktivity, ukázka 2

My name's Ann. I can play football. I love ice cream.
 I have a cat. I don't love tomatoes and potatoes.
 Nela has a cat. Nela is plays football. Nela has sister Nadia
 Nelly has brother. Terry has sister Nela.

anička

Evička

Judy can dance. She likes apples. She has hamster.
 Her favourite colour blue. Judy favourite drink milk.
 Judy favourite foods is potatoes. Judy has sister.

Ann has got sister Elis. neta 5.
 She plays aerobic.
 She is 10 years old.
 Mary has a nansplay tomorrow.
 Mary plays handball
 Evi's favourite colour yellow.
 Judy's favourite colour blue

Nicholas likes apples.
 Tom has sister Candice.
 Tony has sister Nelly.
 Judy's hobby aerobic.
 Matthew plays table tennis.
 Dominic has brother.
 Fil plays tennis

Milan likes potatoes
 Mike likes tomatoes
 Dominic favourite colour blue.
 Nelly favourite colour blue.
 Candice likes dance.
 Michael eleven years old.

2.4 Aplikace alternativní metody 3

2.4.1 Alternativní metoda a její srovnání s metodou tradiční

2.4.2 Představení třídy 7.A

Ve třídě 7.A bylo 18 žáků s vyrovnaným počtem dívek a chlapců. Používali učebnici MORE! Course-book 2 od nakladatelství Cambridge University Press. Vzhledem k tomu, že se jednalo o třídu s chlapci věnujícími se sportu, navíc vstupujících do pubertálních let, očekávala jsem vlažnější přístup k práci v hodině a k učení obecně (na základě předchozích zkušeností s žáky tohoto věku a se sportovními třídami). Velmi mile mne překvapilo, jak jsem se mýlila. Tato třída byla plná bystrých dětí s velmi dobrou úrovní angličtiny (v porovnání s vyššími třídami na této škole byli dokonce lepší) a navíc byli v hodině hodní, pracovití a zároveň aktivní. V den mé observace zrovna opakovali fráze pro popis osob a procvičovali je ve dvojicích hravou formou (hádali, na kterou kreslenou postavu z několika obrázků spolužák myslí pomocí kladení otázek typu: *Is it a man? Is he wearing a hat/ glasses/...? Has she got long hair?*). Dále jsem viděla několik žáků hovořit o svých letních prázdninách (v přítomném čase), což se neobešlo bez drobných chyb, ale paní učitelka je na ně po skončení vyprávění upozornila a žáci byli většinou schopní se opravit sami. Pokud si přece jen nebyli jistí, třída jim poradila. Všimla jsem si zajímavé pomůcky, kterou paní učitelka ve třídě zavedla: Kdykoli někdo zapomněl ve svém ústním projevu koncové *-s* (ve 3.os. j.č. sloves v přítomném čase), třída zasyčela a tak to žákovi připomněla. Zmíněné rady ve třídě vůbec nevyznívaly nijak kriticky, naopak panovala přátelská atmosféra. Ze syčení navíc bylo patrné, že žáci se navzájem poslouchají a dávají pozor.

2.4.3 Metoda přirozeného přístupu a gramaticko-překladové metody

V době mé praxe na této škole, kdy jsem si měla žáky přebírat, žáci opakovali učivo ze 6. třídy a seznámili se s druhým dílem učebnice MORE! Právě měli začínat učivo minulého času, rozhodla jsem se proto zkusit aplikovat v této třídě dvě různé metody výuky. Jednalo se o alternativní přímou metodu a tradiční gramaticko-překladovou metodu. Tyto metody jsem následně porovnala jednak z mého pohledu jako učitele

(náročnost na přípravu, náročnost prezentace učiva, podíl mé aktivity ve třídě vs. aktivita žáků) a z pohledu žáků a to pozorováním (jejich reakce, motivace, aktivita) a na základě zpětné vazby (pochopení látky a schopnost její aplikace, vyjádření názoru k metodám).

V rámci gramatiky minulého času sloves (*past simple*) na žáky v první lekci čekají minulé tvary pravidelných sloves (*regular verbs*) a specifitější tvary slovesa *být* (*to be*). První hodinu jsem zvolila začít s alternativní přímou metodou a slovesem *to be* a v další hodině navázat gramaticko-překladovou metodou pro ostatní (pravidelná) slovesa.

2.4.4 Plán hodiny 7.A č. 1

Předchozí hodina: popis osob, vyprávění o letních prázdninách (v přítomném čase) 18 žáků, dnes 2 žáci chybí. Třída se zájmem o anglický jazyk, velmi dobrá úroveň, schopnost plynulého samostatného ústního projevu, dobrá výslovnost; sportovci

Cíle hodiny:

- Žáci se alternativním způsobem seznámí s vyjádřením minulého času v aj

Časový plán

Čas	Aktivita
7 min	Úvod, představení se Představení se žákům, pro prvotní seznámení položit každému žákovi 1-2 otázky, např.: <i>What's your name? Where do you live? What's your favourite school subject/ fruit/ day of week/ colour/...? Do you have any brothers or sisters? What are their names? What do you want to do for living? Do you have a pet? What do you (usually) do after school? ...</i>
30 min	Přímá metoda prezentace a osvojení minulého času slovesa <i>to be</i>
5 min	Závěr – shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny, vyjádření jejich názorů ke gramaticko překladové metodě, zadání DÚ

Popis aktivity a jejího průběhu

Po přivítání žáků a mém představení jsem věnovala pár minut k letnému seznámení se s žáky, a to prostřednictvím procházení třídou a kladení anglických otázek uvedených v plánu hodiny. Kromě rozmluvení žáků bylo také cílem nastolit přátelskou atmosféru. Ve třídě probíhala tato úvodní aktivita velmi hladce a plynule. Od začátku jsem používala jen anglický jazyk a hodlala jsem v tom pokračovat, co nejdéle to bude možné.

Bez vysvětlování nového gramatického jevu jsem se poté vrátila zpět před třídu a začala i za pomoci gestikulace žáky uvádět do problematiky další aktivity: *I am at school now (Ted' jsem ve škole)* ukazují na sebe, na místnost a při opakování kladu důraz na sloveso v přítomném čase *am* a na příslovce *now*. Pak pokračuji: *Yesterday, I was at home (Včera jsem byla doma)*. Opakuji, gestem naznačuji zpět v čase a dávám důraz na sloveso *was*, které je pro žáky nové. Příslovce *yesterday* raději napíšu na tabuli i s jeho českým významem. Sloveso *was* prozatím psát nebudu, protože mě zajímá, jak rychle si žáci budou schopni osvojit tuto novou látku i bez psané předlohy. Poté ještě zopakují obě věty naráz, abych zdůraznila rozdíl mezi nimi, a pak už se obracím na jednoho žáka: *And you? Where are you now?* Žák odpovídá: *I'm at school*. Já s gestem odvětim: *And yesterday?* (Zatím nebudu žáky mást větou *Where were you yesterday?* budu používat jen zjednodušené otázky). Žák odpovídá: *I'm at home*, což je špatná odpověď, kterou jsem na začátku očekávala a mohu s ní ještě více zdůraznit, o co mi v této aktivitě jde. Znovu žákovi zopakují obě věty s důrazy a gestikulací, ukáží na tabuli (*yesterday* = včera) a ptám se žáka znovu. Nyní již, i když váhavě, odpovídá správně: *I was at home*. Na to znovu ukáží na tabuli a zopakují jeho větu s tázavým tónem, žák k ní tedy doplní slovo *yesterday* a já ho s nadšením chválím, aby bylo třídě jasnější, jakou formu odpovědi po nich budu v této aktivitě vyžadovat. Obávám se, zdali nebudou všichni odpovídat úplně stejně, čili i se spojením *at home*. Další žák však odpovídá originálně, a po něm již i většina žáků. Pokud nějaký žák přece jen odpoví stejně, jako ten předním, zkouším je ještě naučit přidat slovíčko *také (too – Yesterday I was at home too)*. Tímto způsobem pokračuji dál, dokud nevystřídám všechny žáky, kteří v různých obměnách odpovídají buď svépomocí, nebo se mne zeptají na radu. Mezi odpověďmi zaznívá např.: ve třídě (*in a classroom*), na výletě (*on a trip*), v nemocnici (*at hospital*), na zahradě (*in*

the garden), v kině (*at the cinema*), atd. Jelikož to až na pár váhavějších, ale také správných odpovědí jde žákům velmi dobře, brzy přidávám kromě otázek na žáky samotné i otázky o jejich spolužácích, kteří již mluvili: *Ok, P. was with grandmum yesterday. And K.?* Opakuji odpověď jednoho žáka, a pokládám otázku jinému, ukazujícíe přitom na dívku K. Žáci ihned pochopí, že pro on/ona (*he/she*) budou také používat sloveso *was*.

Po několikanásobném vystřídaní všech žáků vyzvu jednoho žáka, aby šel ke mně k tabuli, a postavíme se čelem k sobě a zároveň bokem ke třídě. Já: *Yesterday, I was at home*. Ukazujícíe na sebe. To už znají. Poté ukážu na vybraného žáka a řeknu. *You were at the zoo*; s důrazem na sloveso *were*, jehož tvar se od *was* (používaný pro 1. a 3. os. j.č.) liší. Zopakuji dvakrát a naznačím žákovi, aby že je nyní řada na něm, a aby též používal gesta. Žák reaguje ihned a správně *Yesterday, I was at the zoo. Yesterday, you were at home*. Chválím ho a ještě se mu pokusím ukázat, jak daný výrok trochu 'učesat', stále s gestikulací a důrazy: *Yesterday I was at home and you were at the zoo*. Pošlu žáka sednout a jinému žákovi řeknu a ukazuji na sebe a pak na něj: *Yesterday, I was at home and you were at home (too)*. Poté mu anglicky vysvětlím a gesty naznačím, že je řada na něm a aby si vybral nějakého žáka, ukázal na něj a řekl stejnou větu podle vzoru. Ve třídě nastane trochu vzruch, jak se žáci ujišťují, zda si dobře pamatují, co kdo včera dělal. Tázaný žák odpoví až na chybu v předložce správně a poté nechám žáky na sebe řetězovitě navazovat. Vyzvu je, aby si snažili zapamatovat co nejvíce včerejších aktivit svých spolužáků. V průběhu se je také snažím motivovat, aby přidávali na tempu rychlosti svých výpovědí, což žáky velmi baví a předhání se, kdo odpoví nejrychleji. Bez chyb a váhání se cvičení neobejde, ale není to nic zásadního.

Asi po pěti minutách toto cvičení ukončuji a směřuji pozornost žáků na další cvičení. Nejdřív jim rozdám malé papírky a řeknu jim i naznačím, aby na ně napsali, kde byli včera a uvedu svůj příklad na tabuli: AT HOME. Většina pochopila ihned a ostatní se dovtípili při pozorování spolužáků. Poté je vybidnu, aby vstali, odsunuli lavice postraních řad a okolo dvou lavic prostřední řady se seskupili s židlemi v kruhu, střídavě chlapec vedle dívky pokud to je možné. Sednu si na jedno místo mezi žáky a uvedu další vzorové souvětí i s ukazováním. *Yesterday, I was at home* (ukazuji na sebe) *and you were at hospital* (na žáka po mé pravici) *and she was at home* (na

žákyni vedle něho vpravo) *and he was in bed* (a ještě na jednoho žáka vedle vpravo). Poté vybidnu žáka vedle mě, aby pokračoval stejným způsobem (promluvil o sobě, a poté ukazoval postupně na žáky po své pravici, přičemž jednoho oslovil *you* a o ostatních mluvil jako *she* a *he*). Aby se aktivita nezasekávala, žáci měli v klíně připravené papírky s nápisy, které mohli v případě potřeby svým spolužákům ukázat a připomenout, co včera dělali. Po prvních třech mluvčích si již žáci byli jistí strukturou cvičení, a sami od sebe se opět začali předhánět v rychlosti. Já jen hlídám, aby v zápalu boje dávali pozor na správnost vět.

Po této aktivitě poprosím jednoho žáka, aby se postavil doprostřed kruhu a rozpočítal žáky 1-2-3. Žáci se stejnými čísly se pak měli seskupit v různých třech rozích místnosti. Stoupla jsem si k jedné skupině a uvedla poslední aktivitu (stále s ukazováním): *Yesterday, I was happy (šťastný), you were happy, she was happy and he was happy too. What about WE (my)? We was happy or we were happy?* Ukazují na celou skupinu, u které stojím, odkazují na nás zájmenem *we (my)* a zajímá mne, jaký tvar slovesa *být* by do věty doplnili. Žáci se v návrzích liší. Řeknu jim správnou odpověď, uvedu stejný vzor věty i pro zbylá zájmena *you (vy)* a *they (oni)* a ukazují přitom na naši skupinu (*we*), na protější (*you*) a na poslední skupinu (*they*). Na kartičkách mám připravená česky napsaná zájmena (*šťastní, smutní, ospalí, červení, naštvaní, líní, mladí, krásní*, apod.). Postupně se postavím před každou skupinu, ukážu jim přídavné jméno a jejich úkolem bude unisono říct věty a ukazovat (např.: *We were lazy, you were lazy, they were lazy*). Po poslední větě je vždy na dvou zbývajících skupinách, kdo dřív řekne, o jaké přídavné jméno v češtině se jedná. S každou skupinou takto projdu asi 3-5 přídavných jmen, podle toho, jak jim to jde. Žáci mě udržují v tempu, jelikož se opět samovolně začali přebíjet v rychlosti vyřčených vět.

2.4.5 Plán hodiny 7.A č. 2

Předchozí hodina: Přímá metoda použita pro minulé tvary slovesa *být* (to be)

18 žáků. Třída se zájmem o anglický jazyk, velmi dobrá úroveň, schopnost plynulého samostatného ústního projevu, dobrá výslovnost; sportovci

Cíle hodiny:

- Žáci se seznámí s tvary minulého času pravidelných sloves prostřednictvím gramaticko-překladové metody

Časový plán

Čas	Aktivita
3 min	Úvod, přivítání
35 min	Gramaticko-překládová metoda pro seznámení se se zákonitostmi tvoření minulého času pravidelných sloves v aj
5 min	Závěr – shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny, vyjádření jejich názorů ke gramaticko-překládové metodě a její srovnání s přímou metodou, zadání DÚ
2 min	Pantomima

Popis aktivity a jejího průběhu

Následující hodinu jsem po přivítání žáků udělala malý průzkum, jak dobře si pamatují předložkové výrazy s místním spojením (*doma, ve škole, ve třídě, na zahradě, v lese,...*) a přídavná jména, která jsme minulou hodinu použili (*líný, ospalý, naštvaný, milý,...*). Šlo jim to dobře. Ke slovesům *was* a *were* jsem se zatím nevracela.

Požádala jsem žáky, aby si otevřeli učebnici na straně 4 (v přílohách). Na této stránce první lekce jsou dvě dívky, které si spolu povídají a jejich přepsaný dialog, ke kterému je i poslech. Poprosila jsem žáky, aby si prozatím spodní část s dialogem zakryli a soustředili se jen na obrázek. Minulý týden třída opakovala fráze pro popis osob, takže se nám tento obrázek výborně hodil pro další procvičení. Kromě vnějšího popisu jsem žáky vyzvala, aby si vymysleli odpovědi i na další otázky typu: *What is Olivia's and Sally's favourite colour/food/animal/etc.* V této aktivitě žáci prokázali docela dobrou slovní zásobu, bylo ale potřeba opravovat strukturu vět.

Pak už jsme se dostali k poslechu, který jsem uvedla slovy: *If you feel clever and fresh today, you can close your course books and listen to the dialogue without a script. (Kdo se dnes cítí chytré a svěže, může zavřít učebnice a poslouchat dialog bez přepsaného textu). But if you feel sleepy and not bright today it is ok to listen to it and look in the book. (Pokud jste ale ospalí a nejste dnes nejbystřejší, v pořádku, klidně se zároveň s poslechem dívejte na přepsaný rozhovor v učebnici).* Žákům se návrh líbil a většina si vybrala zavřít učebnice (na pár dívkách bylo vidět váhání, ale patrně

nechtěly být zahanbeny ostatními). Dodala jsem (nyní česky), že v prvním poslechu nám půjde jen o zachycení ústředního tématu dialogu a na to si zavřeli učebnice všichni. Po prvním poslechu žáci správně odpovídali, že se dívka jménem Olivia přestěhovala z Austrálie (někdo řekl *do*), a vzpomíná na domov a školu. Pomohla jsem jim vypovědět, že se v nové škole skamarádila s jinou dívkou. Poté si žáci otevřeli učebnice a poslechli jsme si celý dialog znovu a dodali některé další informace (město, kde bydlela, oblíbený předmět,...). Na to už se někteří začali dotazovat, zdali slovesa *was* a *were* nejsou ta, která jsme minulou hodinu procvičovali. Toho jsem využila, a požádala žáky, aby se podívali na ostatní slovesa v dialogu a řekli, co je na nich zvláštního (objevili zakončení *-d*). Poté jsem pustila dialog potřetí s tím, že nyní mají žáci podtrhnout slovesa *was* a *were* a zakroužkovat nová slovesa se zakončením *-d*. Po poslechu jsme zkontrolovali, která slovesa našli a měli si je poté vypsát do sešitu. Uvedla jsem, že u některá slovesa jsou rozšířena o něco víc, než jen o koncové *-d*. Brzy přišli na to, že některá mají koncovku *-ed* (*walked, joined*) a navedla jsem je že jsou to ta, která nekončí na samohlásku, a že sloveso *had* změnilo tvar radikálněji. Správně se také dovtípili, že takto zakončená slovesa vyjadřují minulý čas. Potom již žáci po dvojicích přečetli vždy jednu repliku a následně ji přeložili. Ke slově, která neznali, si v průběhu zapisovali české ekvivalenty. Párkrát jsme procvičili samotnou výslovnost sloves (ne ~~*lived*~~ ale *livd*, atd.). Žákům se také ulevilo, když jsme si řekli, že na rozdíl od slovesa být jsou tvary sloves v minulém čase pro všechny osoby stejné. Jen letmo jsem zmínila, že existuje i skupina nepravidelných sloves, ale víc jsem je tím zatím nechtěla zatěžovat.

Po seznámení s minulým časem jsem zařadila drillová cvičení větných konstrukcí, která se nacházejí v dialogu. Žáci mohli nahlížet do učebnice a odpovídat mi anglickými ekvivalenty k mým českým větám (*Přijela jsem minulý měsíc. Žili jsme v Adelaide. Došla jsem do školy za 5 minut. Líbilo se mi to. Včera jsem se připojila ke školnímu sboru.*) Postupně, jak si žáci začali struktury vět osvojovat, jsem přidávala na tempu a také věty obměňovala (*Přijela jsem minulý rok. On přijel minulý týden. Ona žila v Sydney/ v Londně. Došli jsme do školy za hodinu. atd.*). Nakonec jsem ještě přidala věty s *was* a *were* z minulé hodiny (*Oni byli šťastní. Včera jsem byl doma. Karolína byla smutná. Byli jsme na zahradě, atd.*). Pár žáků zaváhalo, proto jsme si

v průběhu připomněli, že se *zájmeny I, he, she a it* používáme *was*. V ostatních případech je *were*.

Posledních pár minut jsem využila k diskuzi s žáky nad použitými metodami výuky v této a předchozí hodině a pak už jsem nechala žáky vydechnout a zahráli jsme si rychlou jednoduchou pantomimickou hru se slovesy, které už dobře znali (*sing, play football, ride a bike, play computer games, wake up, sleep, watch TV, etc.*)

2.4.6 Porovnání použitých výukových metod

Porovnání metod z mého hlediska

Co se týče porovnání náročnosti přípravy na zmíněné dvě hodiny, je to pro mě těžší určit, jelikož si obecně všechny přípravy řádně promyslím a strávím nad nimi hodně času. Je ale pravdou, že příprava na hodinu s přímou metodou zabrala o něco více. Jelikož jsem se nechtěla opírat o téměř žádný psaný text ani o mateřský jazyk či jiné pomůcky, bylo potřeba pečlivě promyslet strukturu hodiny, zvážit všechny zádrhly, které by mohly nastat a připravit se na jejich řešení, tak, aby byly co nejvíce v souladu s použitou metodou. Absence zmíněných pomůcek také znamenala větší výzvu pro prezentování nového učiva. Tato třída byla ale velmi bystrá a aktivní, takže vše probíhalo bez větších zádrhelů. Mé zapojení do aktivit bylo také více patrné v hodině s přímou metodou, ale ne na úkor času pro projev samotných žáků. Šlo spíše o skupinovou práci v rámci velké skupiny celé třídy. V hodině s gramaticko-překládovou metodou jsem si připadala více jako supervizor řídící učební aktivitu žáků. Náplň hodin byla náročná, tato třída byla však plná bystrých a chytrých žáků, takže výuka zde byla potěšením. V jiné třídě bychom tolik práce nemuseli stihnout.


Porovnání metod z pohledu žáků

Na základě diskuze s žáky jsem dospěla k následujícím poznatkům: V první hodině, kdy jsem používala přímou metodu, žáky zaujalo, že se pracuje jiným způsobem, než jsou zvyklí. Asi třetina žáků byla zpočátku trochu zmatená a vystrašená, protože nevěděli, co se bude dít a ani neměli z čeho průběh hodiny předvídat. Nadto, jelikož to byla naše první společná hodina a oni mě neznali, obávali se, zdali po nich nebudou chtít něco náročného, co se neučili a zdali to nebudu známkovat. Poté dodávali, že jak

postupně jejich spolužáci reagovali na mé pokyny, tak si byli jistější a pochopili, o co v aktivitách jde. Všichni označili můj přístup jako přátelský a většina ocenila svižné tempo hodiny, které je nutilo být ve střehu. Jeden žák se vyjádřil ve smyslu, že měl pocit, že za hodinu udělali společně dost práce. Dva žáci se dále vyjádřili, že v druhé části hodiny jim chvílemi opakování stejných nebo podobných frází přišlo již hodně lehké a na 'jedno brdo'. S tím jsem souhlasila, ale nabídla jsem své vysvětlení metody, při které několikanásobné opakování vede k zafixování větných struktur více, než například při pouhém přečtení takové věty z učebnice. (Navíc bylo v ten den ve třídě 16 žáků a bylo potřeba, aby se procvičili všichni). Jako nejlepší příklad fungování této metody jsem jim připomněla, že většina žáků si před pár chvílemi bezchybně vybavila věty se slovesy *was* a *were*, které jsme minulou hodinu takto drilovali. Pak jsem je požádala, zdali mohou i teď uvést nějaké příklady vět, které si ze včera pamatují. Řekli mi jich spoustu a uznali, že na tom něco bude. Poté jsem vybrala pár vět z dialogu, který jsme dělali v tuto hodinu, ale nijak více jsme je nerozebírali. Žáci je jen několikrát slyšeli a přečetli. Řekla jsem je česky a žáci si měli vybavit jejich anglické znění. Všichni byli ohromeni tím, že to opravdu funguje tak, jak jsem říkala. Tyto věty si totiž nikdo přesně nepamatoval, případně jen některá slovíčka z vět. Jeden žák dal dvě věty dohromady, ale na základě svých znalostí, ne proto, že by si je pamatoval.

Co se týče gramaticko-překladové metody, u té je nejprve zaujala možnost výběru, zdali chtějí poslouchat bez nahlížení do přepsaného dialogu nebo ne. Řekla jsem jim, že ač není poslech u žáků moc oblíbený, při této nabídce většina volí možnost bez nahlížení. Zeptala jsem se jim, čím si myslí, že to je. Jedna dívka mi odpověděla, že i když jsem jim dala na výběr, měla pocit, že si jako učitel myslím, že to mohou zvládnout i bez přepisu a to ji motivovalo. Jiným se líbila výzva. Co se týče čtení a překládání dialogů, na to již byli žáci zvyklí a nijak jinak se k tomu nevyjádřili. K následovnému krátkému nacvičování vět se poté většina vyjádřila, že je to už moc nebavilo. Jeden chlapec se vyjádřil, že ale nyní pochopil, proč jsme je takto opakovaně procvičovali.

Obr. č. 9 Podklad z učebnice pro gramaticko-překladovou metodu 1



UNIT 1 New start

In this unit

You learn

- past simple of *be*
- past simple regular verbs
- disagreeing and correcting
- words for clubs and groups

And then you can

- ask about favourite things
- talk about clubs

2 **1 Listen and read.**

Sally Hi Olivia. Are you OK?
Olivia Hi Sally. Yeah, I'm OK. Well, sort of OK. England's nice, but I miss Australia. I arrived last month, and I still don't know anyone here.

Sally Yes, you do! You know me!
Olivia Yes, sorry, you're right. But things were very different in Australia.

Sally Tell me a bit about it.
Olivia Well, we lived in Adelaide. Our house was really big, and it was really close to my school. I walked to school in five minutes.

Sally What was the school like?
Olivia It was great. I had lots of friends there.
Sally What were the teachers like?

Olivia Well, the sports teacher wasn't very nice, but the others were great.

Sally What was your favourite subject?
Olivia Drama. I loved it. I was in all the school plays.

Sally Drama? That's my favourite, too!
Listen, Olivia, come with me to the drama club here. It's on Tuesdays.

Olivia Tuesdays? Oh no. That's a problem. I joined the school choir yesterday, and they meet on Tuesdays, I think.

Sally No they don't – they practise on Thursdays, from four to five. I know – I'm in the choir too!

Olivia Fantastic! You know, Sally – perhaps I don't miss Australia after all!

2 Circle T (True) or F (False) for the sentences below.

- 1 Olivia doesn't know anyone in England. T / F
- 2 Olivia lived in Adelaide. T / F
- 3 Olivia's school was ten minutes from her house. T / F
- 4 Olivia liked all the teachers. T / F
- 5 Sally doesn't like drama. T / F
- 6 The school choir practises on Tuesdays. T / F

Get talking Asking about favourite things

3 Listen and repeat.

- A** What's your favourite food?
B Lasagne.

- A** Who's your favourite singer?
B Shakira.



4 Work with a partner. Ask and answer questions about these things. Use the dialogues above.

shop place in town film
 month day of the week room
 free-time activity colour TV programme



film star



food



band

3. Vlastní praxe v Číně, aplikace alternativních metod výuky

English Summer Camp in Beijing, China

3.1 Rozvíjení čtenářství v anglickém jazyce

Možnosti účastnit se výuky v příměstském táboře v Pekingu se mi dostalo díky spolupráci anglické katedry UHK s michiganskou univerzitou v USA, která též posílá své studenty a univerzitní učitele do škol po celé Číně na několikátýdenní stáže. Já a moje spolužačka jsme zde strávily tři velmi nabitě týdny. Na starost jsme dostaly třídu 32 dětí různého věku (od 4 do 12 let) i různé úrovně angličtiny. Den sestával z 6 vyučovacích hodin (po 55 minutách), s přestávkami a poledním volnem to znamenalo začátek v 8,30 a konec v 17,30, po němž následovaly přípravy na druhý den dlouho do noci, ztížené tím, že jsme měli jen málo pomůcek k dispozici (žádné učebnice, dětské knihy, audio zařízení, materiály pro kreativní odpočinkovou činnost, atd.). Co víc, v Číně není ani možnost dostat se na valnou většinu webových stránek, které by nám v přípravě materiálů pro děti mohly pomoci. Nakonec jsme si ale spoustu věcí zařídily a s pomocí jedné americké učitelky vyučující v jiné jazykové škole jsme si mohly vypůjčit i krásné anglické dětské knížky (např. několik různých z řady *Dr. Seuss*, dále *Cloudy with a chance od meatballs*, *The Story of Snow*, příběhy od *Roalda Dahla*, obrázkové knížky s popisy nebo básničkami o zvířatech, povoláních, nakoupily jsme i komiksy s čínskou verzí překladu a další klasičtější pohádkové knihy, např. *O ošklivém káčátku* atd.). Tato mladá učitelka od druhého týdne posílila náš tým, jelikož ve dvou lidech nebylo možné celou třídu dětí s tolika rozdílnými úrovněmi a potřebami, s nimiž jsme se navíc nemohli domluvit v mateřském jazyce, zvládnout. Po jejím příchodu jsme všechny žáky rozdělily do tří skupin podle úrovní jejich schopností. I tak se v jednotlivých skupinách dále vyskytovaly větší rozdíly. Já jsem si vzala na starost děti nejpokročilejší, kterých bylo dvanáct a z nichž se čtyřmi bylo možné se anglicky domluvit na velmi dobré úrovni. Abych se mohla se zbytkem skupiny věnovat problematice, kterou již měli tito čtyři žáci dávno osvojenou, napadlo mě zadat jim samostatný úkol. Využila jsem k tomu knížku Roalda Dalha: *Revolving Rhymes*. (viz Příloha A)

Popis projektu Revolving Rhymes by Roald Dahl

O této knížce jsem se dozvěděla v hodinách s naší didaktičkou na anglické katedře a velmi mě nadchla. Jedná se o krátký (5 stránek) rýmovaný příběh vyprávějící o Červené Karkulce tak trochu jinak (na konci Červená Karkulka vlka přemůže a nechá si z jeho kůže vyrobit slušivý kožich, kterým se pak pyšní po lese). Roald Dahl je známý svými originálními, trochu strašidelnými či ironickými příběhy často satirizující lidské vlastnosti (zfilmované byly *Karlík a továrna na čokoládu* a *Úžasný pan Lišák*). Zajímalo mě, jak se skupinka čtyř 8-11letých dětí s tímto příběhem 'popere' a zda se jim bude líbit. Mimo to jsem chtěla zjistit, jestli budou děti tohoto věku schopné spolupracovat na společném úkolu a rozdělit si práci a role. Těmto čtyřem žákům jsem připravila z okopírovaných listů knihy dvě jednoduché knížky a na zvláštní papír vypsala slovíčka, kterým by nemuseli rozumět. Ty jsem také zvýraznila v textu. Jejich úkolem pak bylo přečíst si příběh, najít si ve slovníku (k dispozici měli papírový anglicko-čínský a případně elektronický na pc) slova, kterým nerozumí, společnými silami si připravit, jak by celý příběh v několika větách převyprávěli. Poté se také měli dohodnout, kdo zbývajícím žákům v mé skupině celý příběh přečte a kdo bude gesty příběh ztvárňovat a usnadňovat tak porozumění příběhu.

Očekávání

Této čtyřčlenné skupince jsem záměrně zadala jen dva výtisky knížky a k dispozici měli 1, případně 2 slovníky. Předpokládala jsem, že by jim práce mohla zabrat od dvou hodin po celý den, podle toho, jak je příběh zaujme a jak budou schopni spolupracovat. Očekávala jsem zpočátku menší rozepře a zbytečnou soutěživost.

Skutečný průběh a výsledek

S ostatními žáky jsem se posadila tak, abych na samostatně pracující skupinku stále viděla. Se svou skupinou jsme dodělali některé věci, které jim nebyly jasné z minulého dne, a potom jsme se také věnovali četbě. Děti si sedli na koberec kolem mne a já jim předčítala z knížky **Dr. Seuss** *Cat in the Hat*. Střídavě jsem četla, ukazovala jim obrázky v knížce, intonací a gesty napomáhala porozumění a tu a tam jsem se děti vyzývala k popisu obrázků nebo situace. Velmi mile mě potěšilo, že děti

zaujatě poslouchaly, dávaly pozor (a pozornost udržely i když jsem musela párkrát odběhnout k samostatně pracující skupině), aktivně reagovaly a dobře rozuměly (smály se, když byla situace vtipná, divily se nebo 'bály', když Kocour v klobouku provedl nějakou lotrovinu). Také mě překvapily slovní zásobou, která jim dovolila výstižně popsat obrázky. Po přečtení si více z nich chtělo znovu knížku prolistovat a za úkol na závěr si měly vybrat jednu situaci a udělat k ní vlastní ilustraci, mohly ji i popsat rýmy z knížky. Tato aktivita vyšla výborně a žáci samotní mě v dalších dnech vybízeli k přečtení nějaké další knížky.

Co se týče samostatné skupinky dvou chlapců a dvou dívek, jak jsem předpokládala, bylo potřeba je ze začátku párkrát usměrnit a vysvětlit jim, že nejde o to, kdo přečte příběh sám co nejrychleji a nejdříve přeloží všechna slovíčka, ale aby si práci rozdělili a navzájem si pomáhali s porozuměním. Jeden žák byl hodně aktivní a chtěl všechno zpracovat sám. Na druhou stranu byl ale hodně zbrklý a dělal často chyby. Musela jsem jim po chvíli rozdělit úkoly sama a názorně ukázat, jak by mohli pracovat – jeden žák přečte 2-3 řádky, zbytek sleduje text s ním v druhé knížce. Poté si společnými silami věty pokaždé přeloží do čínštiny (jen ústně) nebo popíší, o co v situaci jde. Když si nejsou jisti nějakým slovem, najdou si ho. Do obou knížek i do zvláštního listu s vypsányými slovy si překlad slovíček zapíší.

Ukázalo se, že jeden z chlapců příběh znal a ostatním ho v čínštině hned zkraje převyprávěl, což nakonec nebylo na škodu, jelikož v anglické verzi byl i pro tyto pokročilé děti docela těžký, myslím si. Všichni pochopili vtip celého příběhu (a to i jedna z dívek, která neznala originální verzi Červené Karkulky), přišel jim zábavný (ne šokující) a již v průběhu se dohadovali, jak ho ztvární svým spolužákům. Nutno podotknout, že práce na přípravě a překladu tohoto příběhu jim trvala necelé dvě hodiny a (nesouvislá) příprava představení další tři. Představení (které bylo až další den) se zhostili s mnohem větším nadšením a vervou, než jsem předpokládala, z kreповých papírů, které jsme několik dní předem nakoupily, si připravili i různé jednoduché rekvizity jako červený čepeček a plášť, babiččin čepec, hnědý kožich, ze čtvrtky tesáky, brýle a stromy. Jedna dívka představovala babičku, druhá Karkulku a jeden chlapec vlka. Nejaktivnější žák četl celý příběh. Jelikož jsem již znala jeho zbrklý styl četby, věnovala jsem ještě nějaký čas přípravě jeho přednesu a zejména také na výslovnosti. Bylo potřeba ho usměrnit tak, aby v předčítání nespěchal a

nekomolil slova, jinak by hrozilo, že mu ty děti, kterým jazyková vybavenost dovolí pochytit příběh, stejně neporozumí.

Reflexe

Přednes příběhu od této čtveřice jsem původně plánovala jen pro mou skupinu pokročilejších dětí. Jelikož se ale veškerá výuka celý den odehrávala v jedné velké místnosti, žáci ze skupin mých dvou kolegyně se tu a tam nechali zlákat prací a přípravou této skupinky a zajímali se, o co se jedná. Nakonec jsme se domluvili, že mí žáci představí příběh všem, i když někteří byli v angličtině úplnými začátečníky. Čtveřice se nejdřív styděla a zdráhala, ale po chvíli se zdálo, jako by byli na svou práci ještě víc pyšní a užívali si to. Nakonec jsme do představení ještě zapojili naši čínskou spolupracovnici, která měla děti na starost o přestávkách, aby ostatním dětem průběžně překládala děj zrymované pohádky. Nakonec se takový malý projekt pro malou skupinku žáků stal celotřídní akcí. Jak jsem již naznačila, ze začátku byli mí malí herci trochu nervózní a rozpačití a předčítač v zápalu zapomněl na pomalé tempo přednesu. Po mém usměrňování však již všechno probíhalo jak má a děti sklidili úspěch.

Po této zkušenosti jsme pak zařazovaly četbu do hodin vícekrát, již ne takto obsažně, ale vždy jsme ji zakončili nějakou kreativní činností. Skupinka mé americké kolegyně se začátečníky si například vytvořila vlastní malou knížku s ilustracemi, dále děti vytvářeli vločky a dělali jsme i větší projekt týkající se vodního koloběhu. V průběhu dní a o přestávkách se i některé děti sami prohrabovaly a listovaly knížkami, které jsme jim sehnaly. Většinou je sice jen prolistovaly a komentovaly spolu ilustrace, párkrát se ale některý žák sám na chvíli začetl a jeden chlapec měl i zájem půjčit si pár knížek na víkend domů. Zkušenost se zavedením knih do výuky s těmito žáky tedy vyšla dobře.

3.2 TPR – Total Physical Response – Metoda celkové fyzické reakce

Metoda celkové fyzické reakce byla popsána Jamesem Asherem, profesorem psychologie San José State Univerzity a je založena na předpokladu, že paměť je možné podpořit spojením učení s pohybem. Tato metoda je také přirovnávána k přirozenému osvojování mateřského jazyka, kdy děti fyzickou činností odpovídají na rodičovské pokyny a příkazy a je tedy nejvhodnější pro mladší žáky s cizím jazykem teprve začínající. (1973) V mé skupině čínských dětí v anglickém příměstském táboře v Pekingu byli nejvíce zastoupeni žáci pokročilí, jelikož však byla úroveň a množství dosažených schopností a vědomostí i tak odlišná a navíc mě s nimi nepojil stejný mateřský jazyk, rozhodla jsem se tuto metodu použít a zjistit, jak budou žáci reagovat na pokyny týkající se každodenních činností a na tento styl výuky.

V první ranní hodině jsme většinou měli všechny tři skupinky žáků pohromadě a věnovali jsme se společnému tématu (např. *Koloběh vody, Kontinenty*). V druhé hodině jsme se již já a moje dvě kolegyně věnovaly jen své skupince v různých koutech velké, společné místnosti. Zavolala jsem své děti k sobě do prostorné části a tentokrát je instruovala, že zatím nebudou potřebovat žádné pomůcky, jen svoje ruce, nohy, hlavu, uši (smály se), ... a že si budeme pro sebe vlastně hrát takové malé divadlo. Většina z 12 dětí v mé skupině mým pokynům v průběhu celého kurzu rozuměla, a když ne, něco mohly vyčíst z mých gest anebo se v mateřském jazyce poradily s ostatními. Tato metoda se často používá s úplnými začátečníky, kteří jen reagují na pokyny a sami nejsou nuceni pokyny/věty opakovat. V mé skupině to však již většinou nebyl problém, takže již od začátku děti odpovídaly na mé dotazy a opakovaly po mně věty zároveň s předváděním činností. Některé věty jsem připravila úplně jednoduché, některé rozvitější.

Nejdříve jsem pozornost dětí nasměrovala na velký barevný pytel, ve kterém chrastilo množství předmětů, které jsem do něj v průběhu minulého dne shromáždila. Nechala jsem děti hádat, co si myslí, že by v něm mohlo být. Napadala je spousta věcí od prakticky možných po bláznivé a ocenila jsem i jejich vtíp a kreativitu (někteří z legrace tipovali např. *slona, židli, rybník*, atd.) Po chvíli hádání jsem jim tajemně naznačila, že obsah budou muset dešifrovat sami a po jednom ke mně přicházely, měly zavřené oči a vytahovaly po jednotlivých předmětech. Některé děti anglicky

název předmětu znaly, některé názvy jsme dávali dohromady společným úsilím. V pytli se nacházel například *zubní kartáček, hřeben, mýdlo, polštářek, lžička, hrneček, klika od dveří, klíče, gumička a sponka, toaletní papír, žínka, pánvička, svačina – sendvič v pytlíku, čínské hůlky na jídlo, kecka a pantofel, brýle* apod. Na základě předmětů vyskládaných na zem jsem se žáků pak zeptala, jakému tématu si myslí, že se budeme věnovat. Nejčastěji hádali jen samostatné činnosti pojící se k jednotlivým předmětům, a ty ještě většinou neuměli řádně vyjádřit, takže některé děti již začaly s pomocí předmětu činnosti pantomimicky převádět a po jednotlivých slovech popisovat. Pustili jsme se do práce. Děti jsem postavila do kroužku a postupně jsem předváděla jednotlivé každodenní činnosti tak, jak jdou od rána až do večera za sebou. Klasické činnosti jsem občas prokládala legračními situacemi a všechno jsem schválně teatrálně přehrávala. Při tom jsem každou činnost několikrát anglicky popisovala a děti opakovaly po mně. Občas jsem využila i vyskládaných předmětů a předávala je i dětem, aby je mohly také použít. Společně jsme prošly tyto:

I'm waking up. Probouzím se.

I'm yawning and stretching like a cat. Zívám a protahuji se jako kočka.

I'm rubbing my eyes. Protírám si oči.

I'm getting out of my bed. Vstávám z postele.

Sometimes, I even jump out of the bed. Občas z postele dokonce vyskočím.

I go to the bathroom and turn on the light. Jdu do koupelny a rozsvítím světlo.

I'm washing my face in a washbasin. Myji si obličej v umyvadle.

I soap even my ears. Namydlím si dokonce i uši.

I'm brushing my teeth with a big toothbrush. Čistím si zuby velkým kartáčkem.

I'm combing my long long hair. Češu si své dlouhé, předlouhé vlasy.

I'm combing my beard. Češu si plnovous.

I'm getting dressed. Oblékám se.

I'm walking to the kitchen. Jdu do kuchyně.

I trip over a toy car and fall on the floor. Zakopnu o autíčko a spadnu na zem.

I'm crying and blowing on my aching knee. Ouch! Brečím, foukám si na koleno. Au!

I'm drinking milk. Piju mléko.

I got a white milk moustache. Mám z něj bílý knír.

I'm washing the dishes. Myji nádobí.

I drop a cup and it breaks into pieces. Upustím hrneček a ten se rozbije.

I sweep the pieces and put them in a rubbish bin. Zametu střepy a hodím je do odpadkového koše.

I'm putting on my backpack. Dávám si batoh na záda.

I'm kissing my mother "good-by." Loučím se s maminkou a dávám jí pusu.

I grab the handle and open the door. Uchopím kliku a otevřu dveře.

I forgot my keys. I take them and put them in a pocket. I close the door. Zapomněla jsem na klíče. Vezmu je a dám je do kapsy. Zavřu dveře.

I'm walking to school. Jdu do školy.

Děti v průběhu přicházely se svými nápady, například: Vyvenčím psa (*I walk the dog*), ustelu postel (*I make the bed*) apod. Tyto nápady většinou neuměly přesně převést do angličtiny, i když hodně slovíček už znaly, takže mi je sehrály pantomimicky a buď jsem je rozpoznala a naučila je to říct celé anglicky, nebo byl některý pokročilejší žák rychlejší a poučil své spolužáky. Jeden žák mě překvapil, když předváděl hru na hřeben (*I'm blowing songs on a comb*). Chlapci se párkrát nechali strhnout legračními nápady a vymýšleli další, občas začali spolu blbnout a musela jsem je usměrňovat. Byli však zvědaví, čím budu pokračovat, a tak jejich rozptýlení nikdy netrvalo dlouho. Děti to bavilo, smály se, nadšeně všechno sehrávaly a přeříkávaly. Aktivita nám s malými přestávkami zabrala něco ke dvěma hodinám a všichni vydrželi až do konce, i když s menším zlobením nebo občasnou ztrátou pozornosti. Děti většinou velmi rychle pochopily, o jakou činnost se jedná a pokud ne, snažila jsem se jim to popsat a sehrát ještě detailněji, anebo se radily mezi sebou.

Po aktivitě jsem žákům rozdala papíry se seznamem vypsanych činností tak, jak jsme je procházely spolu. Nyní jsme si sedli do kroužku a zkoušeli si věty společně přečíst a zopakovat výslovnost. Děti v mé skupince uměly docela dobře psát latinkou, pokud měly před sebou předlohu textu. Pokud měly psát samostatně (a to jen jednotlivá slovíčka, maximálně zvládly velmi jednoduché, krátké věty), písmenka byla občas zrcadlově otočená nebo nedotažená, slova byla však rozeznatelná. Čtení spočívalo spíše v odhadování a domýšlení si vět na základě toho, co si pamatovali ze zvukové stránky vět. I přesto jsem s nimi celý seznam prošla, aby si zvykaly na delší, psaný text. Po zbytek této hodiny jsme s větami opět hráli pantomimu, nyní však předváděly jen děti a ostatní hádaly nebo jsem já dětem zadala, co mají předvádět. Používala jsem

různé obměňující prvky, například když museli činnost předvádět vsedě, se zavázanýma očima, zády ke spolužákům apod. I když už jsme stejné věty projížděli poněkolkáté, děti to stále nepřestávalo bavit a užili jsme si srandu. Občas některý žák byl nepozorný, věnoval se chvíli něčemu jinému, odpočíval vleže na koberci, povídal si se spolužákem apod., což nebyl ojedinělý jev u všech dětí v průběhu celého kurzu. Jelikož žáci trávili v tomto centru celý den, nechávala jsem je odpočinout a rozptýlit se. Usměřňovala jsem je jen, pokud jejich nepozornost trvala příliš dlouho, byli-li hluční nebo strhávali k nečinnosti ostatní.

Následující hodinu si pak děti věty přepsaly, aby se ještě více sžili s tištěnou podobou a v rámci odpočinkové závěrečné činnosti pak na konec seznamu každý nakreslil jednu nebo více činností jako ilustraci. V průběhu dalších dní jsem se pak tu a tam k jednotlivým pokynům vracela, třeba i jen tak v rychlosti na připomenutí při přechodu mezi různými aktivitami, před přestávkou atd. Prakticky se nestalo, že by si na pojmenování nějaké činnosti nikdo nevzpomněl. Většinu z nich na mě křičeli unisono. Děti sami se i občas navzájem zkoušely a předváděly si různé činnosti, které jsme dělali spolu, nebo si vymýšlely vlastní a ty už si pojmenovávaly čínsky. Když jsem je zrovna zahlédla, naučila jsem je onen pokyn v angličtině.

4 Diagnostická metoda

4.1 Rozhovor se studentkou gymnázia

Jako budoucí učitelku mne velmi zajímá, jak dnešní školu a vše s ní spojené hodnotí samotní žáci. V průběhu mých učitelských praxí jsem se vždy snažila vybízet žáky k poskytnutí pro mě tolik důležité zpětné vazby. S radostí jsem uvítala, když se žáci nezdráhali vyjádřit svůj názor například na mé vyučovací metody nebo jednotlivé aktivity (ať už z pohledu motivace, užitečnosti, obtížnosti nebo třeba atraktivity). Kromě široké škály kompetencí využívaných přímo v hodině, by měl učitel také umět reflektovat své odučené hodiny, zamyslet se nad příčinami nesnází a využít do budoucna prvků z toho, co bylo naopak žáky přijato kladně. Myslím si, že je ale stejně důležité nenechat se odradit prvním neúspěchem když například žáci nepřijmou novou aktivitu kladně, jelikož příčin může být celá řada a učitel si je může vykládat naprosto mylně, a byla by škoda novou činnost navzdýcky zavrhnout. Já jsem se osobně na základní škole ani na gymnáziu nesetkala s učitelem, kterého by zajímal pohled žáků na výuku. Učitelé se záměrně neptají, buď se strachu z kritiky vlastní osoby, anebo třeba proto, že by se žáci vyjadřovali k chybám celého školství, s čímž by sice mohli souhlasit, ale nebylo by v jejich silách s tím něco udělat. Nebo se obávají, že by návrhy žáků byly natolik rozdílné, že by stejně nebylo možné uspokojit potřeby všech.

V průběhu hodin je možné sbírat spíše útržkovité (avšak neméně důležité) informace o jednotlivých aspektech vyučování nebo žácích samotných. Abych získala komplexnější náhled na životy, postoje a názory dnešních dospívajících dětí (a mých budoucích žáků) trochu více, rozhodla jsem se udělat s reprezentantkou této skupiny delší, polostrukturovaný rozhovor.

Jedná se o studentku gymnázia většího města a rozhovor cílil na nejrůznější témata z jejího osobního i studentského života. V této části práce se pokusím shrnout zejména výpovědi nejvíce hodnotné pro tuto diplomovou práci, které mohou posloužit začínajícím učitelům v počátcích jejich praxe a seznamování se s žáky. *Celé znění rozhovoru je možné nalézt v příloze D na konci práce.*

L. je 16letá sympatická studentka gymnázia. Svým vzhledem a stylem oblečení se nijak neliší od dnešních dospívajících dětí, avšak svými názory a postoji, jak jsem se později přesvědčila, budí dojem člověka na svůj věk více vyspělého.

Díky talentu na cizí jazyky se rozhodla po páté třídě opustit základní školu a nastoupit na gymnázium. Příjímací zkoušky zvládla bez problémů a je za to velmi ráda, jelikož by v minulém třídním kolektivu již nechtěla být. Žáci zde mezi sebou oceňovali spíše ty děti, které se neučily a z předmětů propadaly, a zle nahlížely na ty, kteří se učili dobře. Nynější kolektiv jí vyhovuje více, i když ho podle svých slov popsala jako dosti roztráštěný, kde si žáci ze sebe navzájem dělají srandu a pomlouvají se. Je to stav již zažitý a spolužáci o něm sami říkají, že jsou hrozným kolektivem a o změnu neusilují. Pravých přátelství v něm prý moc není. Co se mi zdá jako nejsmutnější a bohužel pravděpodobně mezi dětmi ne ojedinělý jev, je nahlížení na společenské postavení (nejen ve třídě) na základě ekonomických situací rodin, což i souvisí s rozčleněním kolektivu do skupinek. Studentka L. přímo popisuje situaci, kdy na ní spolužáci nahlíží divně, když se baví s těmi, kteří například nevlastní mobil od značky Apple, značkové oblečení apod. V rámci této třídy byla první rok i svědkem šikany a to ze strany dominantního agresivního žáka, který byl sice materiálně dobře zajištěn, ale rodiče tím pravděpodobně kompenzovali nedostatek času se tomuto chlapci věnovat, a ten usiloval o pozornost nevhodným způsobem. Dnes už se ale tento problém ve třídě nevyskytuje a ani ve škole o něm neslyšela. V jejím věku se již některé její spolužačky chodí večer bavit do klubů, školu ale nezanedbávají, učí se.

Sama studentka L. o sobě říká, že je spíše introvertní, ráda tráví čas sama se sebou a to spíše nicneděláním. Do klubu večer nechodí a sportu se již aktivněji jako dříve nevěnuje. Co se týče jejích plánů do budoucna, ty jsou spojeny s jejím oblíbeným jazykem, angličtinou. Kromě ní jí jde i španělština, učila se francouzsky a baví ji němčina. Jejím vzorem je jedem mladý americký zpěvák a ona si chce jít za splněním svých snů jako on. Plánuje si vystudovat vysokou školu ve Velké Británii, jednou bydlet ve velkém domě v USA, cestovat a třeba překládat knížky. Rozhodně nechce zůstat v České republice. Její maminka o jejích plánech ví a podporuje ji.

Co se týče pohledu na školství, učitele a výuku cizích jazyků, dozvěděla jsem se například, že oceňuje, když se učitelé snaží přiblížit svým žákům, ale někdy se někteří

snaží až moc křečovitě a vede to spíše k posměvné reakci od žáků. Obdivuje učitele, kteří si dokáží u žáků vybudovat respekt a zajistit ve třídě pořádek, aniž by na děti museli zvyšovat hlas nebo dokonce křičet. Nad to má na učitelích ráda (nejen ona sama, ale i ostatní z její třídy), když si učitel s žáky umí povídat i o věcech mimo školu a chová se zkrátka lidsky. Příliš autoritativní učitelé v ní vyvolávají stres a tím snižují její výkon. K výuce anglického jazyka se vyjádřila ve smyslu, že stávající učitel jí svým stylem výuky vůbec nevyhovuje a chtěla by přestoupit do druhé jazykové skupiny s paní učitelkou. Učitel na ně v hodinách mluví jen česky, a když už používá angličtinu, jeho výslovnost dle jejích slov není dobrá. Prý se to o něm i na škole říká. Jeho testování se zatím zaměřuje pouze na slovní zásobu a celkově postupují pomalým tempem. Učitelka ve druhé skupině má prý naopak výbornou výslovnost a lekce probírá rychle, takže za rok stihnou probrat mnohem víc. Studentka L. by dále ocenila, kdyby učitelé prokládali cvičení z učebnice a pracovního sešitu také více nácviky poslechu, ústního projevu a psaní, anebo kdyby byly i nějaké další předměty vyučovány v angličtině. Uznává však, že ne všem v její jazykové skupině angličtina jde tak dobře jako jí, proto by všichni pro tento návrh určitě nebyli za jedno. Sama svou znalost rozvíjí zejména sledováním amerických seriálů v originálním znění, občas za pomoci titulků a napodobováním amerického přízvuku.

Ve výuce obecně se na této škole moc často neseťkává s alternativními nebo aktivizačními prvky. Žádné hry nebo aktivnější činnosti, maximálně poznávání předmětů na obrázku (například typů kamenů v biologii). Za ještě smutnější považují fakt, že když měla studentka vybrat jeden nejoblíbenější předmět, nevedla žádný.

5 Průzkumné šetření

5.1 Preference výukových metod a aktivit ve výuce anglického jazyka a jejich četnost v hodinách na ZŠ

Pro doplnění mé diplomové práce, založené na kvalitativním výzkumu využívající nejčastěji pozorování, rozhovor, vlastní experimenty a analýzu žákovských prací jsem zařadila malou kvantitativní sondu - dotazník týkající se nejčastěji využívaných metod a aktivit ve výuce a to z pohledu samotných aktérů vyučování, tedy žáků. Elektronický dotazník cílil na dvě základní otázky, a to na preference aktivit ve výuce anglického jazyka a četnost jednotlivých aktivit v hodinách, které dotazovaní právě navštěvují nebo navštěvovali na základní škole.

5.2 Výzkumný vzorek

Dotazník byl rozeslán žákům vybraných základních škol ve Východočeském kraji. Jednalo se zejména o školy tradiční. Dotazník byl veřejný a byl vyvěšen i na webových stránkách a mohl se ho účastnit kdokoli jiný, nehledě na věk a vzdělání.

5.3 Analýza průzkumného šetření

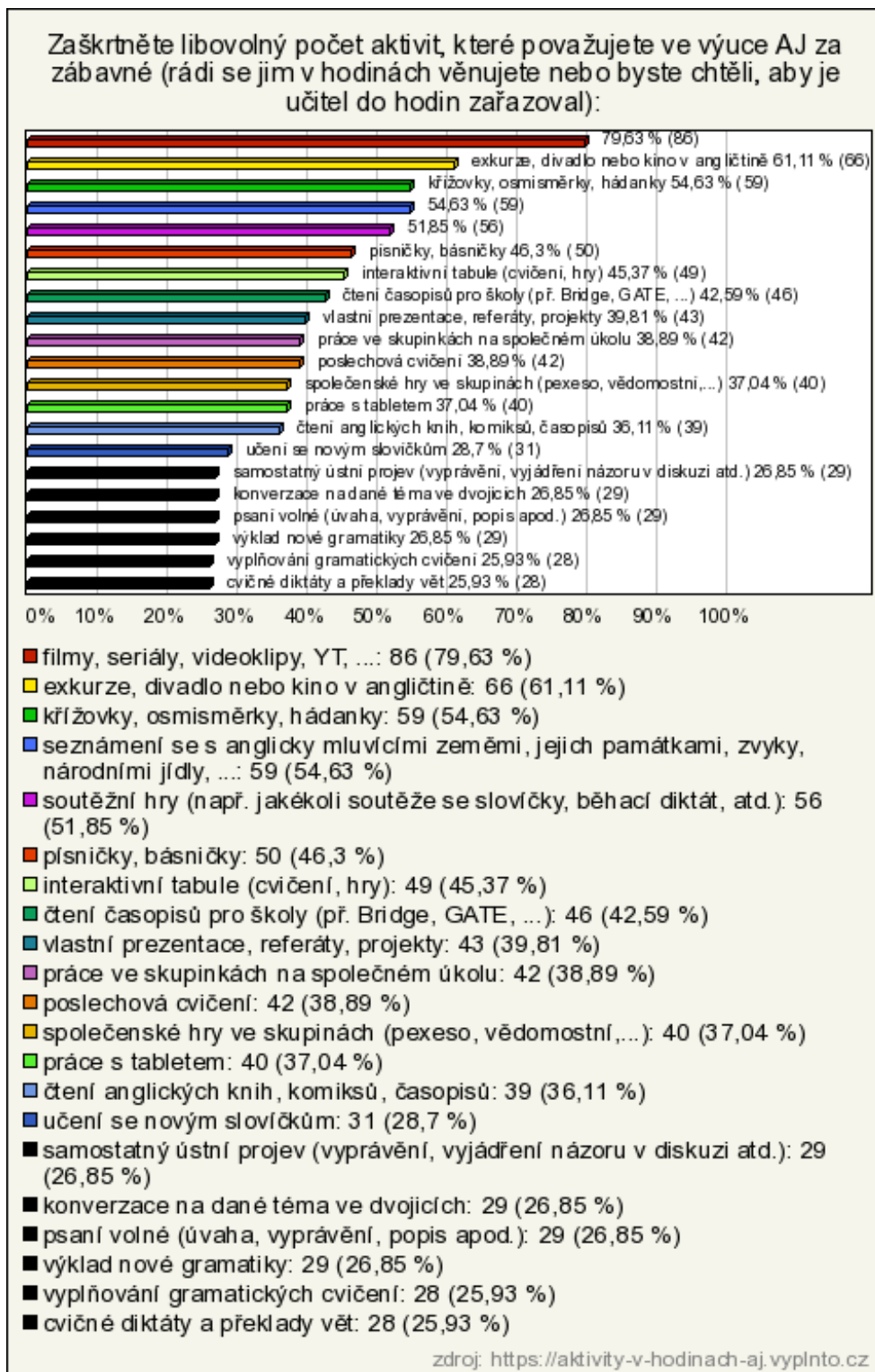
Průzkumu se zúčastnilo 108 dotazovaných, z toho 68 dívek/žen a 40 chlapců/mužů. Největší zastoupení představovali respondenti ve věku 12-16 let, tj. 66 žáků. 21 odpovědí pak poskytli respondenti ve věku 17-20 let. 17 odpovědí přišlo od 21-30letých a dalším 4 účastníkům dotazníku bylo nad 30 let.

Otázka č. 1. Zaškrtněte libovolný počet aktivit, které považujete ve výuce AJ za zábavné (rádi se jim v hodinách věnujete nebo byste chtěli, aby je učitel do hodin zařazoval):

Tato úvodní otázka si kladla za cíl zjistit, jaké aktivity jsou v hodinách anglického jazyka mezi žáky nejoblíbenější, kterým se rádi při výuce věnují nebo by rádi měli možnost se jim věnovat. Nabídka odpovědí byla v této otázce široká, snažila jsem se

poskytnout škálu všech možných aktivit, které učitelé do hodin cizích jazyků běžně zařazují a vybrala jsem i takové, které nejsou tak běžné, ale učitelé by je ve svých hodinách také mohli používat. V této otázce měli respondenti možnost zaškrtnout libovolné množství odpovědí.

Obr. č. 11 Grafické znázornění žákovských preferencí výukových metod v AJ



Za nejatraktivnější výukovou aktivitu považuje největší množství respondentů (tedy 86) použití filmů, seriálů nebo videoklipů. Poté ihned následuje navštěvování exkurzí, divadelních nebo filmových představení v anglickém jazyce (označeno 66krát). Mezi nejčastěji zaškrtnuté odpovědi patří i hravé aktivity typu křížovek, osmisměrek nebo hádanek (59krát) a stejný počet označení se vyskytl i u nabídky týkající se reálií anglicky mluvících zemí.

Nezanedbatelné množství odpovídajících (přibližně polovina respondentů) také dále preferuje nejrůznější soutěžní hry, písničky a básničky nebo práci s interaktivní tabulí.

Mezi aktivity neoblíbené pak patří konverzace ve dvojicích, samostatný ústní projev, volné psaní, výklad gramatických pravidel a vyplňování gramatických cvičení, cvičné diktáty a překlady. Je možné se na tento výsledek podívat i z druhé strany. I přes obecnou neoblíbenost těchto uvedených činností u žáků jim své preference přibližně čtvrtina respondentů věnovala.

Činnostmi nacházející se na samém konci z hlediska preferenčního žebříčku, které se ani nedostaly do grafického zpracování, jsou v tomto dotazníku práce s články v učebnicích a celotřídní i skupinové diskuze (preferované pouze 18 až 25 ze 108 respondentů), nácviky výslovnosti a intonace (vybrané jen 22krát), učení se gramatickým pravidlům (18krát), práce s dialogy, obsahující např. naučení se nazpaměť a přednesení nebo sehrání před třídou (13krát), a úplně nejméně preferenčních hlasů (8) pak získalo psaní podle předlohy (tj. shrnutí článku, převyprávění příběhu, výtah apod.).

Žáci zde mohli také doplnit své další nápady, mezi nimiž se dvakrát objevil návrh *nedělat nic* a po jednom pak *spát*, *hrát hry se slovíčky* nebo *simulovat hádky v aj.*

Otázka č. 2. Nyní se ve stejném seznamu vyjádřete, jak často se v hodinách AJ jednotlivým aktivitám věnujete.

Otázka č. 2 nabídla respondentům stejný seznam výukových aktivit jako otázka č. 1, ale tentokrát si kladla za úkol zmapovat již samotné využití jednotlivých činností v hodinách anglického jazyka na základní škole, kterou žáci právě navštěvují nebo

v minulosti navštěvovali. U každé aktivity měli účastníci šetření možnost vybírat ze škály čtyř odpovědí: *často*, *občas*, *zřídka* nebo *nikdy*.

Nejpozoruhodnější na analýze této otázky je fakt, že se nám ve srovnání s otázkou číslo jedna často celý poměr otáčí a ty aktivity, které patří mezi žáky označované jako nejoblíbenější a nejvíce žádané vychází v této analýze jako výukové aktivity učitelů zařazované nejméně a naopak. Uvedu si zde několik příkladů.

Nejmarkantnější rozdíl je například u čtení článků z učebnice, kterou 77 respondentů označilo jako jejich učitelů *často* a 27 respondentů jako *občas* zařazovanou aktivitu do výuky, přičemž oblíbenost této aktivity se nachází až na samém konci preferenčního žebříčku (práce s články v učebnici byla označena jako zábavná aktivita pouze 25 žáků ze 108). Jeden žák ve druhé otázce odpověděl, že tuto činnost v hodinách anglického jazyka nikdy nezažil.

Velmi podobný je pak příklad v případě vyplňování gramatických cvičení, které bylo 73 respondenty uvedeno jako *často* a 28 jako *občas* využívanou aktivitou, přičemž kladné preference byly této činnosti přisouzeny jen 28krát. I zde se našla jen jedna odpověď vyjadřující absolutní nezkušenost s tímto typem činnosti ve výuce jazyků.

Podobné výsledky je možné pozorovat u dalších aktivit jako diskuze, samostatný projev ať ústní nebo psaný, diktáty, překlady, výklad gramatických pravidel a osvojování si nových slovíček, které nejsou mezi žáky nejvyhledávanější, ale setkávají se s nimi ve vyučování pravidelně.

Na druhou stranu pak činnost preferovaná valnou většinou dotazovaných, a to navštěva exkurzí, kin a divadel (66krát označená), byla v otázce č. 2 zaškrtnuta 67 respondenty jako *nikdy* nezařazená do výuky a jen 1x jako *často* používaná.

Práci s tabletem, kterou by ve výuce uvítalo na 40 ze 108 žáků, označil pouze 1 respondent jako *často* a 2 jako činnost *občas* zařazovanou. Zbytek se vyjádřil tak, že (zatím) *nikdy* neměli možnost si tento druh práce v hodině vyzkoušet.

Mezi aktivity, jejichž oblíbenost se alespoň přibližně kryje s četností využití při výuce, patří jen málo příkladů. Je to čtení časopisů (speciálně vydávaných pro školní výuku, např. Bridge nebo Gate), které je oblíbené u 39 žáků a *často* nebo *občas* se jim

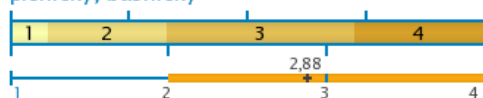
dohromady v hodinách věnuje 62 žáků a seznamování se s anglicky mluvícími zeměmi (a jejich památkami, zvyky, národními jídly, atd.), které baví 59 ze 108 tázaných a ve škole se těmito tématům věnuje *často* nebo *občas* dohromady 46 žáků.

Pro mě překvapivým výsledkem této analýzy je vyhodnocení četnosti aktivit typu písničky a básničky, dále křížovky, osmisměrky a hádanky a pak také soutěžní nebo i společenské skupinové hry. Jsem přesvědčená, že většina těchto aktivit může být připravena tak, aby nebyly časově, ani co se týče přípravy pro učitele náročné, nemusí ani vyžadovat velké kreativní nadání učitele, a tudíž jsem předpokládala, že jejich četnost bude respondenty udávána vyšší. Analýzou dotazníku vyšlo najevo, že ač patří tyto činnosti u žáků mezi oblíbené, učitelé pro ně ve výuce vyhrazení jen málo času.

Obr. č. 12 Grafické znázornění četnosti využití jednotlivých výukových metod 1

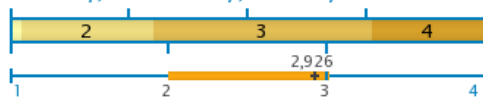
Nyní se ve stejném seznamu vyjádřete, jak často se v hodinách AJ jednotlivým aktivitám věnujete:

písničky, básničky



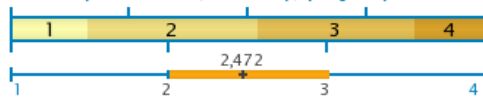
1 - často [8× → 7,4 %], 2 - občas [27× → 25 %], 3 - zřídka [43× → 39,8 %], 4 - nikdy [30× → 27,8 %]

křížovky, osmisměrky, hádanky



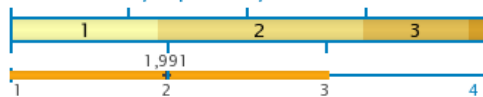
1 - často [2× → 1,9 %], 2 - občas [30× → 27,8 %], 3 - zřídka [50× → 46,3 %], 4 - nikdy [26× → 24,1 %]

vlastní prezentace, referáty, projekty



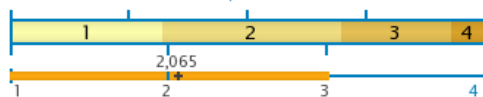
1 - často [17× → 15,7 %], 2 - občas [39× → 36,1 %], 3 - zřídka [36× → 33,3 %], 4 - nikdy [16× → 14,8 %]

cvičné diktáty a překlady vět



1 - často [33× → 30,6 %], 2 - občas [47× → 43,5 %], 3 - zřídka [24× → 22,2 %], 4 - nikdy [4× → 3,7 %]

samostatný ústní projev (vyprávění, vyjádření názoru v diskusi atd.)



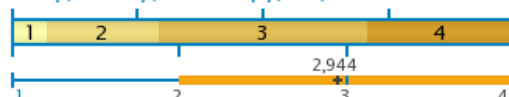
1 - často [34× → 31,5 %], 2 - občas [41× → 38 %], 3 - zřídka [25× → 23,1 %], 4 - nikdy [8× → 7,4 %]

práce s interaktivní tabulí (cvičení, hry, ...)



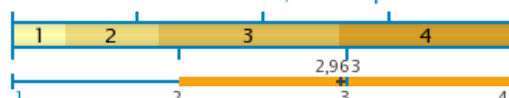
1 - často [10× → 9,3 %], 2 - občas [14× → 13 %], 3 - zřídka [29× → 26,9 %], 4 - nikdy [55× → 50,9 %]

filmy, seriály, videoklipy, YT, ...



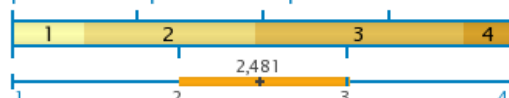
1 - často [7× → 6,5 %], 2 - občas [24× → 22,2 %], 3 - zřídka [45× → 41,7 %], 4 - nikdy [32× → 29,6 %]

celotřídní diskuze na téma ze života/ aktuální témata ze světa/ z ČR apod.



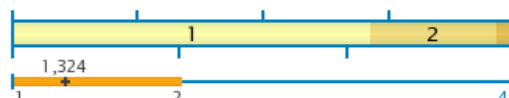
1 - často [11× → 10,2 %], 2 - občas [20× → 18,5 %], 3 - zřídka [39× → 36,1 %], 4 - nikdy [38× → 35,2 %]

práce ve skupinkách na společném úkolu



1 - často [15× → 13,9 %], 2 - občas [37× → 34,3 %], 3 - zřídka [45× → 41,7 %], 4 - nikdy [11× → 10,2 %]

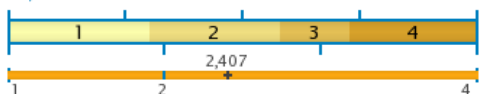
čtení článků z učebnice



1 - často [77× → 71,3 %], 2 - občas [27× → 25 %], 3 - zřídka [4× → 3,7 %]

Obr. č. 13 Grafické znázornění četnosti využití jednotlivých výukových metod 2

čtení časopisů pro školy (př. Bridge, GATE, ...)



1 – často [32× → 29,6 %], 2 – občas [30× → 27,8 %], 3 – zřídka [16× → 14,8 %], 4 – nikdy [30× → 27,8 %]

exkurze, divadlo nebo kino v angličtině



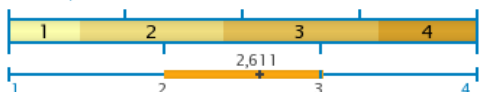
1 – často [1× → 0,9 %], 2 – občas [9× → 8,3 %], 3 – zřídka [31× → 28,7 %], 4 – nikdy [67× → 62 %]

konverzace (např. ve dvojicích)



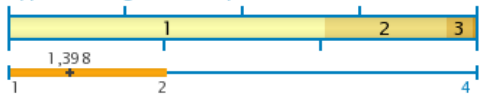
1 – často [48× → 44,4 %], 2 – občas [37× → 34,3 %], 3 – zřídka [23× → 21,3 %]

dialogy (naučit se, přednést nebo sehrát před třídou)



1 – často [16× → 14,8 %], 2 – občas [33× → 30,6 %], 3 – zřídka [36× → 33,3 %], 4 – nikdy [23× → 21,3 %]

vyplňování gramatických cvičení



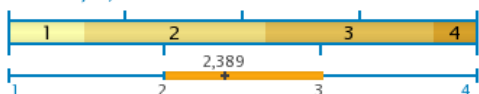
1 – často [73× → 67,6 %], 2 – občas [28× → 25,9 %], 3 – zřídka [6× → 5,6 %], 4 – nikdy [1× → 0,9 %]

poslechová cvičení



1 – často [48× → 44,4 %], 2 – občas [52× → 48,1 %], 3 – zřídka [8× → 7,4 %]

písemný projev (úvaha, vyprávění, popis, shrnutí,...)



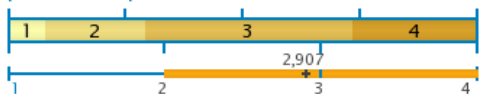
1 – často [17× → 15,7 %], 2 – občas [42× → 38,9 %], 3 – zřídka [39× → 36,1 %], 4 – nikdy [10× → 9,3 %]

osvojování nových slovíček



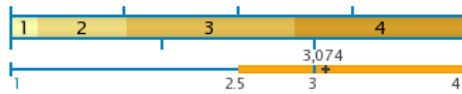
1 – často [55× → 50,9 %], 2 – občas [40× → 37 %], 3 – zřídka [12× → 11,1 %], 4 – nikdy [1× → 0,9 %]

diskuze ve skupinkách na zadané téma + prezentace před třídou



1 – často [8× → 7,4 %], 2 – občas [23× → 21,3 %], 3 – zřídka [48× → 44,4 %], 4 – nikdy [29× → 26,9 %]

soutěžní hry (např. jakékoli soutěže se slovíčky, běhací diktát, atd.)



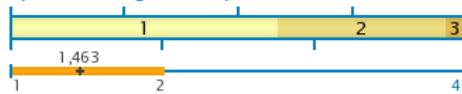
1 – často [6× → 5,6 %], 2 – občas [21× → 19,4 %], 3 – zřídka [40× → 37 %], 4 – nikdy [41× → 38 %]

společenské hry ve skupinách (pexeso, vědomostní,...)



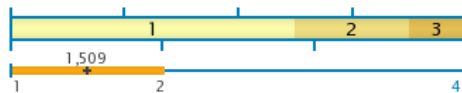
1 – často [3× → 2,8 %], 2 – občas [10× → 9,3 %], 3 – zřídka [36× → 33,3 %], 4 – nikdy [59× → 54,6 %]

výklad nové gramatiky



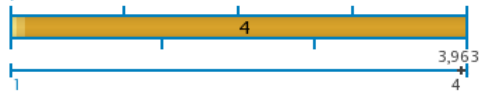
1 – často [63× → 58,3 %], 2 – občas [40× → 37 %], 3 – zřídka [5× → 4,6 %]

rozbor článku z učebnice, odpovídání na otázky o článku, vyplňování cvičení vztahující se k němu atd.



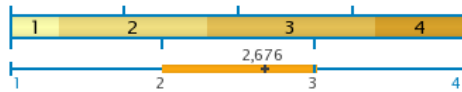
1 – často [67× → 62 %], 2 – občas [27× → 25 %], 3 – zřídka [14× → 13 %]

práce s tabletem



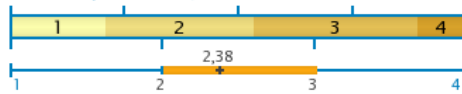
2 – občas [1× → 0,9 %], 3 – zřídka [2× → 1,9 %], 4 – nikdy [105× → 97,2 %]

seznámení se s anglicky mluvícími zeměmi, jejich památkami, zvyky, národními jídly, ...



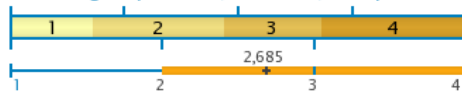
1 – často [11× → 10,2 %], 2 – občas [35× → 32,4 %], 3 – zřídka [40× → 37 %], 4 – nikdy [22× → 20,4 %]

nácvik výslovnosti, intonace



1 – často [22× → 20,4 %], 2 – občas [35× → 32,4 %], 3 – zřídka [39× → 36,1 %], 4 – nikdy [12× → 11,1 %]

čtení anglických knih, komiksů, časopisů



1 – často [19× → 17,6 %], 2 – občas [31× → 28,7 %], 3 – zřídka [23× → 21,3 %], 4 – nikdy [35× → 32,4 %]

učení se gramatickým pravidlům



1 – často [54× → 50 %], 2 – občas [38× → 35,2 %], 3 – zřídka [11× → 10,2 %], 4 – nikdy [5× → 4,6 %]

Otázka č. 3. Zde můžete uvést další aktivity, činnosti nebo témata, která vás velmi baví, která považujete za nejužitečnější (pro život, cestování, zaměstnání apod.), která byste rádi zařadili do hodin nebo i ta, která vás naopak vůbec nezajímají a nebaví apod. Nebo cokoli dalšího, co vás k danému tématu napadá.

Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila jako nepovinnou a respondenti zde mohli odpovědět vlastními slovy. Uvedu zde všechny zaznamenané odpovědi s výpovědní hodnotou. Cítuji:

Fráze do života

Hraní PC her :) vážně, u nich jsem se na gymnáziu zlepšila z úrovně A1 na B2

Hry se slovíčky, osmisměrky a křížovky, referáty atd.

Chci vařit a péct!!!!

Mluvit mezi sebou...

Nebaví mě testy

Nejlepší je, když můžu přednášet anglický text

Poslech 'rádia'

Pouštět si anglické seriály a tak podobně.

Povídání si o aktualitách ve světě (anglicky)

Sledování seriálů, nicnedělání,...

Učení na tabletech :)

Uvítal bych: vyprávění, co se stalo v Anglii, USA. Vždy na začátku hodiny.

Naučit se anglicky ve škole je těžké. Možná, že některé školy to dokáží, ale spíše se člověk naučí, pokud o jazyk projeví zájem. Sleduje filmy, poslouchá písničky nebo si s někým povídá/chatuje.

V našich hodinách absolutně nemluvíme anglicky, učitelka vysvětluje všechno česky, což je špatně, gramatické jevy vysvětluje strašně podrobně a to je zbytečné... spíš bych se zaměřila na nácvik speakingu, který nikdy neděláme

Vždycky mi přišly naprosto nedostatečné poslechy, nikdy na to žádný učitel nekladl důraz, neměl trpělivost s děčkama... já bych nácviky poslechů dávala do každé hodiny angličtiny - s nějakým tematickým textem, na kterém by se dalo pracovat dál i na rozšíření slovní zásoby vždy z určité oblasti (která bude žákovi opravdu k užítku).

Dotazník byl vyvěšen i na internetovém portále www.vinted.com, navštěvovaném mladými lidmi, kteří zde mimo jiné mohou diskutovat a předávat si své zkušenosti, názory apod. Odkaz na stránku je: <http://www.vinted.cz/forum/vzdelani/531578-aktivity-v-hodinach-aj>. K uveřejněnému tématu se mi zde dostalo následujících odpovědí, cituji:

V hodinách mám ráda diskuze (ať už ve dvojicích či v rámci celé třídy). Co by podle mě učitel rozhodně dělat neměl: dovolit studentům ve třídě, která je už schopna se anglicky domluvit, mluvit česky. Nikdy! Pokud se učitel ptá, co znamená to či ono slovo, ať mu to student popíše anglicky. Psát testy na slovíčka, v nichž zadá český výraz a chce jen překlad. Když se píše test na slovíčka, je lépe napsat větu, vynechat v ní slovo a chtít, aby jej studenti vhodně doplnili nebo jim ho anglicky definovali.

Nejvíce me bavi, když se bavíme na zajímavá témata s celou třídou a rozebíráme naše názory. Nebo různé hry taky na procvičení konverzace (napr. Jsou políčka s otázkami a my házíme kostkou a když vstoupíme na nějaké tak o tom musíme mluvit a ostatní se pak zeptají na doplňkové otázky ohledně toho tématu). No a nenávidím cvičení gramatiky v učebnicích.

My měli na jazykovém gymnáziu učebnice jen na okrasu, párkrát jsme z toho něco dělali, ale spíše jsme vedli ty konverzace vždy na nějaké téma či problém ve dvojicích a pak jsme to říkali před celou třídou nebo jsme si pokládali otázky. Jeden člověk druhému odpověděl a zeptal se na něco dalšího třetího člověka tak jsme trénovali hlavně časy

My neděláme prakticky nic jiného než práci s učebnicí. Je to děs, vyplňovat cvičení si můžu klidně i doma. Učitelka na jedno brdo.

Děsný. Přesně tohle v hodinách děláme (pozn. autorka komentáře tím myslí: naučíme se gramatiku, vyplníme x cvičení, napíšeme test a můžeme to zapomenout) nejhorší je, že učitelka všechno vysvětluje česky... Speaking žádný...

5.4 Závěr z šetření

Šetření zaměřené na preference aktivit ve výuce anglického jazyka a četnost jednotlivých aktivit v hodinách, které dotazovaní právě navštěvují nebo navštěvovali na základní škole, potvrdilo obecnou neoblíbenost činností týkající se výkladu a osvojování si nové gramatiky a slovní zásoby, čtení a rozboru článků v učebnicích, vyplňování gramatických cvičení, překladů vět a diktátů, volného psaní a ústního projevu. Analýza dotazníku však dále ukázala, že právě tyto aktivity patří mezi učitelé anglického jazyka ve výuce nejvíce využívané.

Mezi činnosti považované žáky za nejobtavnější byla zařazena práce s filmy, seriály a videoklipy a návštěva exkurzí, anglických divadelních představení nebo filmů v kině. Atraktivita těchto aktivit pro žáky je zřejmá, ale na druhou stranu není překvapující, že učitelé tento druh činností nezařazují do své výuky často, nejpravděpodobněji z důvodu časové náročnosti. Je také možné, že učitelé pohlížejí na tyto aktivity jako na něco, co poskytuje žákům příliš prostoru pro nicnedělání a někteří se mohou i domnívat, že to ve výsledku žáky nijak výrazně neobohatí a jen se tím ztrácí čas potřebný pro zvládnutí učebního plánu. Je také docela dobře možné, že někteří žáci právě sem cílili své preference ze stejného důvodu – nic v hodině nedělat a nenamáhat se, být ‘pouze‘ pasivním pozorovatelem filmu/představení, apod. Ostatně párkrát taková odpověď ve výzkumu zazněla. Dovolím si podotknout, že já v těchto aktivitách naopak vidím velký potenciál. Je nasnadě, že pokud by učitel žákům v hodině pustil nějaký film a na konci ho jen vypnul a s žáky se rozloučil, opravdu by tím nemusel žákům předat mnoho. Atraktivita těchto činností se však dá ve výuce využít mnohem hodnotněji. Můžeme například vybrat film nebo díl seriálu plný napětí/vtipu, jehož pokračování bude žáky velmi motivovat k tomu, aby například v průběhu zapracovali na vyřešení úkolu vztahující se k některé části filmu, který jim dovolí pokračovat v dívání. Můžeme vložit i diskuzi rozebírající zápletku, argumentační souboj týkající se mravnosti chování postav nebo třeba odhadovat závěr filmu. Na základě nespočtu témat, která z filmu vyvstanou, se dají psát úvahy, popisovat hlavní hrdinové, sehrávat scénky, dělat referáty o zajímavostech z natáčení, o životě oblíbených herců, atd. Žáky lze ještě více zaktivizovat v průběhu sledování například tím, že zakryjeme část obrazovky a necháme žáky hádat, co se děje právě

v té zakryté části. Nebo můžeme třídu rozdělit na dvě poloviny, jedné pustit vybranou scénku beze zvuku a druhé naopak pouze zvuk (a obraz ne). Členové obou skupin poté utvoří dvojice a sdělí si své dojmy a představy o scéně. Nakonec celé třídě pustíme scénu se zvukem i obrazem a dále si mohou sdělit své dojmy o tom, jak moc se jejich představy lišily. Co se týče samotného jazyka, lze film nebo seriál pustit v angličtině a opatřit buď anglickými, nebo českými titulky. Žákům je též možné také zadat za domácí úkol shlédnout například jeden díl seriálu v češtině a ve třídě se na něj všichni společně podívají v angličtině (nebo naopak). Jazyková stránka snímku pak také nabízí výchozí bod pro další práci. Můžeme žákům předložit část přepsaného dialogu a ten rozebrat z hlediska gramatických jevů, slovní zásoby, slangových výrazů, intonace, výslovnosti (na což jsou také dobré hudební videoklipy). Zkrátka možností je, myslím si mnoho a nejkratší seriály mají díly o délce 18-20 minut, což je čas, jakou se může běžně učitel zabývat i jen ‘obyčejným poslechem‘ z učebnice, pro žáky většinou neatraktivním. Seriálové řady a filmy jsou pro dnešní žáky aktivizujícím a motivačním prvkem a učitelé by se této možnosti neměli vyhýbat. Návštěva divadelního představení a exkurze se dá také obohatit spoustou doplňkových úkolů, povídání či úvah k zamyšlení tak, aby žáci byli nuceni zůstat soustředění a byli zaměstnaní, ale zároveň také motivovaní a zabavení.

V průběhu mé vlastní praxe jsem si také s několika třídami nejstarších žáků povídala o jejich snahách rozvíjet své jazykové znalosti a dovednosti ve svém volném čase. Žáci obvykle udávali právě sledování zahraničních snímků nebo poslech hudby. Učitel by mohl ještě více podnítit a podpořit tuto činnost tím, že žákům ukáže, jak správně při tomto samostudiu postupovat. Může se totiž lehce stát, že si žák doma pustí film v angličtině, ale brzy vyhodnotí, že je to pro něj moc těžké a rychle to celé vzdá. Je to stejné jako s četbou cizojazyčných knih. Je potřeba žákům dodat odvalu a ukázat, že není nutné porozumět každému slovíčku a idiomu. Hodně se dá vyčíst z kontextu a v případě filmu také z obrazu, intonace, přízvuku apod. V začátcích je doporučované nejdříve film shlédnout v češtině, poté v angličtině s českými titulky nebo rovnou s anglickými a pak úplně bez. V průběhu si divák již vstřípí některé fráze a to je také žádoucí. S knihou je možné pracovat podobně, případně využít dvojjazyčných zrcadlových vydání, jichž je dnes v knihkupectvích a knihovnách bohatý výběr. Dobře známý film si lze pak opakovaně pouštět a tentokrát se již

nesoustředit na děj, ale napodobovat výslovnost, akcent, dohledat si veškerá slovíčka a naučit se je, převyprávět si sám pro sebe děj, opakovat si nejužitečnější fráze z filmu, přepisovat si dialogy a kontrolovat jejich správnost s anglickými titulky nebo si zkoušet tlumočit (což lze také dělat ve třídě s žáky, patří to mezi oblíbené a zábavné aktivity).

Jak je již zmíněno výše, za překvapivý výsledek této analýzy lze považovat vyhodnocení četnosti aktivit typu poslech písní a práce s básněmi, dále řešení cizojazyčných křížovek, hádanek a podobných hravých vsuvek a pak také soutěžní nebo i společenské skupinové hry. Mé přesvědčení je takové, že většina těchto aktivit může být připravena tak, aby nebyly časově, ani co se týče přípravy pro učitele náročné, nemusí ani vyžadovat velké kreativní nadání učitele, a tudíž jsem předpokládala, že jejich četnost bude respondenty udávána vyšší. Analýzou dotazníku vyšlo najevo, že ač patří tyto činnosti u žáků mezi oblíbené, učitelé anglického jazyka pro ně ve výuce vyhražují jen málo času.

Vyzkoušet si práci s tabletem v hodinách cizích jazyků nebo při výuce jakéhokoli jiného předmětu zatím neumožňuje mnoho škol, výsledek dotazníku je proto pochopitelný. Podnětem k zamyšlení může však dále být žáky vyjádřený zájem dozvědět se více informací o anglicky mluvících zemích. Četnost zařazení vyšla v dotazníku 46 (*často a občas*) : 62 (*zřídka a nikdy*), což není tak špatný výsledek, vyplývá z něj však, že někteří žáci se tomuto zaměření ve výuce jazyka vůbec nevěnují a to je, myslím si, chybou. Když věnuji snahu naučit děti jazyk cizí země, je potřeba také nalézt čas na to, aby se žáci seznámili se zeměmi tento jazyk používající, s krásami jejich přírody, kulturními památkami a zvyky, národními jídly apod. Tento prvek ve výuce může být pro žáky velmi motivujícím, mohou se nechat nadchnout a plánovat si která místa navštíví, což je může motivovat k zapracování na tom, aby jim jejich jazyková výbava dovolila se dobře domluvit. Možností atraktivního a aktivizujícího zpracování je opět celá řada, určitě by se to nemělo omezit jen na výklad učitele (byť s obrázkovým promítáním) nebo referáty žáků, jelikož z praxe učitelů jsem se dozvěděla, že pouhé zadání o zpracování informací například o nějakém městě v žácích (zejména starších) vyvolává protest a kladou otázky typu: *A k čemu to je? Není to jen zbytečné plýtvání papíru?* Je potřeba žáky nadchnout a to klidně něčím neobvyklým, tajemným, kuriózním nebo legračním. Já jsem například

v jedné třídě každému žákovi dala vybrat jeden americký stát a děti pak měli doma zapátrat na internetu a najít ty nejšílenější zákony, které v nich z historie stále přetrvávají dodnes. Spousta žáků se při hledání mimoděk dozvěděla další informace anebo ještě lépe je tento úkol tak zaujal a pobavil, že se sami od sebe chtěli dozvědět o státě a zemi s tak kuriózními zákony více. Co se týče referátů samotných, když se je učitel rozhodne do hodin zařadit, měl by se ubezpečit, že žáci vědí, jak takovou práci správně zpracovat, tedy vybírat jen podstatné informace, zjednodušit věty, nejlépe je formulovat vlastními slovy, nehledat jen na portálu wikipedie atd.

Nakonec bych se ráda vyjádřila k mému osobnímu podivění nad ohodnocením třídních diskuzí. V dotazníku se mu dostal jen velmi malý počet preferenčních hlasů. Já s tímto druhem práce mám velmi dobré zkušenosti a nezbývá než říci, že pravděpodobně opět velmi záleží na tom, jak se učitel k aktivitě postaví a jak se mu povede žáky pro práci motivovat. Já jako žák jsem také příliš neoceníla, když nás například po dočtení článku v učebnici učitel vyzval k 'pouhému' vyjádření názoru na článek nebo k odpovědím na přidružené otázky. Články v učebnici se věnují dokola se opakujícím, pro žáky nezajímavým tématům, a pokud chceme děti vyburcovat k účasti, kdy budou opravdu sami od sebe chtít vyjádřit v diskuzi svůj pohled na věc (a to ne jen kvůli známám nebo sympatiím k učiteli), je opět potřeba vymyslet něco aktuálního, hodně diskutovaného ve světě nebo něco, co se dotýká životů samotných žáků, a v neposlední řadě je také potřeba žáky přesvědčit, že nás jako učitele jejich vlastní názor opravdu zajímá a stojíme o něj. Rozhodně je dobré se zeptat žáků samotných, jakým tématům by se rádi věnovali. V části dotazníku, kde mohli respondenti vyjádřit svůj názor volně, se nacházejí názory na diskuze naopak kladné.

A právě ke shrnutí volných výpovědí respondentů můžeme říci, že žáci by raději místo s učebnicí pracovali se spolužáky, jsou zde zmíněné ony diskuze, žáci rádi vyjádří svůj názor. Dále je zde negativní hodnocení učitelů používající v hodinách angličtiny český jazyk a málo prostoru pro ústní projev žáků a také téměř absence poslechových cvičení z důvodu netrpělivosti učitelů. Jedna účastnice dotazníku zde přímo popisuje preferovaný postup zkoušení slovní zásoby a to přímo při použití jednotlivých slovíček ve větách, ne osamoceně. Dále jsou zde zmíněny autentické materiály jako rádiové vysílání a seriály, aktivnější činnosti jako hry nebo také hádanky a pak i originální nápady jako vaření a pečení. (Komentovat postup v angličtině, výtvar

nafotit a v počítači k němu připsat anglicky postup, to by mohlo při nejmenším dívčí část třídy zaujmout). Nebyla zde opomenuta ani práce s textem jako přednes a referáty.

Musím říct, že mě na jednu stranu vyjádření a reakce k mému dotazníku potěšily, na druhou mi to poskytlo spoustu podnětů k zamyšlení. Komentářů typu *nedělat v hodinách nic* jsem možná očekávala víc, ale nebylo tomu tak, žáci se chtějí vzdělávat, mají zájem studovat cizí jazyky a dělat spoustu různých aktivit a mně to přijde jako veliká škoda, že se učitelé o názory, zájmy a potřeby žáků v tomto hledisku moc nezajímají. Třeba by kolikrát byli i sami překvapení z dobrého nápadu svých žáků a také si možná kolikrát neuvědomují, že by stačilo málo a všichni by byli spokojenější. Žáci proto, že je učitel bere jako partnery svého učení, vždyť jde vlastně o jejich vlastní vzdělání a měli by mít možnost vyjádřit k němu svůj názor. A učitel pak proto, že žáci jsou motivovaní a více soustředění, protože je výuka opravdu baví a jsou tím i výkonnější a úspěšnější. Já se sebereflexi a názoru žáků na mou výuku nebojím a vždy se budu snažit jim dát prostor, aby se na svém vzdělávání podíleli.

6 Celkový závěr

Diplomová práce *Alternativní metody výuky ve výuce anglického jazyka* si kladla za cíl zmapovat využití výukových metod v hodinách anglického jazyka na ZŠ a to prostřednictvím kvalitativního výzkumu pozorování a rozhovorů s aktéry vyučovacího procesu, doplněné následnou reflexí. Jelikož bylo nastřádaného materiálu mnoho, pro účely této práce jsem vybrala vzorek hospitací ze všech navštívených škol. Analýza kvalitativního výzkumu může být, zvláště v pedagogické oblasti ovlivněna a zkreslena nespočtem faktorů, zejména pak subjektivním pohledem a výkladem pozorovatele. Při popisu vyučovacího procesu jsem se vždy snažila o co nejobjektivnější popis, vysvětlení a analýza jednotlivých jevů již však může být záležitostí osobního názoru a vnímání, ovlivněnou předchozími zkušenostmi. Přesto doufám, že tato práce může poskytnout hodnotné podklady k zamyšlení pro začínající učitele i nové nápady pro obohacení výuky učitelů s praxí. Z důvodu ochrany osobních údajů v práci přesně neuvádím, na kterých školách se hospitace konaly a stejně tak iniciály jmen a údaje o pohlaví účastníků pozorovaného vyučování mohly být pro účely práce pozměněny. Věřím, že tato skutečnost nijak zásadně neovlivnila výpovědní hodnotu práce.

Ve škole č. 1 jsme mohli porovnat malotřídní (smíšený) typ výuky anglického jazyka žáků navštěvující Montessori třídy s vyučováním klasickým jednotřídním žáků tradičních tříd. Uznala jsem zde, že žáci alternativního programu jsou samostatnější a průbojnější, na druhou stranu ale také méně disciplinovaní. Žáci tradičních tříd nemají problém pracovat pilně a v tichosti, zdají se ale být méně samostatnými. Výuka spojených tříd je velmi náročnou disciplínou, která se neobejde bez důkladné přípravy učitele a bohužel pravděpodobně také bez doplňujícího doučování pro žáky.

Ve třídě stejné školy ale jiného učitele (nečeského původu) jsme poté nahlédli do vyučování tradičního, vedeného direktivním způsobem a založeném zejména na drilové metodě. Zde jsem poznala, že děti sice umí mnoho, možná však na úkor dětsky hravého, přirozenějšího rozvoje a otázkou také může být, zdali jsou děti schopné využít svých znalostí samostatně nebo pouze v rámci naučený vzorců.

Škola č. 2 nám nabídla pohled do vyučování další alternativní školy, tentokrát vedené v duchu waldorfské pedagogiky. Učitelé těchto škol vedou své hodiny volněji, než

jsme zvyklí z tradičních škol, děti se nenapomínají, netestují a neznámkuje. Učební materiály si prakticky vytváří sami na základě toho, co jim učitel sám ústně předá. Velmi zde záleží na vztahu žáků k učiteli. Vztah pozorované 9. třídy k jejich učiteli, rodilému mluvčímu, byl evidentně velmi kladný, chaos a malá ochota ke spolupráci žáků byla však zjevná. K prospěchu věci lze říci, že zde bylo vícero faktorů, které tomu mohly napomoci (spojené jazykové skupiny, poslední páteční hodina, přítomnost pozorovatele, puberta). Co se týče anglického jazyka, konkrétní použité metody se zde podobaly tradičním, až na pár důležitých odlišností, jimiž je například absence využívání audiovizuální techniky, mnohem menší důraz na testování a hodnocení žáků a naopak vyzdvihování samostatného, sebevědomého projevu.

V malé třídě další alternativní školy č. 3 jsem poté viděla, že výuka anglického jazyka přímou metodou, tedy bez explicitního vysvětlování gramatických pravidel může být velmi efektivním způsobem osvojování si cizího jazyka, jakoby se jednalo o jazyk mateřský. Zde však může vyvstat otázka, zda by tento způsob byl stejně úspěšným ve třídě s větším počtem žáků stejného věku. I zde chybělo několik prvků tradičního vyučování, jakými jsou například poslechová cvičení nebo nacvičování písemného projevu. Na druhou stranu, ústní projev byl u dětí jejich věkové skupiny, troufám si říci, nadprůměrný.

Ve třídě tradiční, velké příměstské školy jsem pak byla svědkem velmi pěkně připravené hodiny studentky na praxi, která v 9. třídě, kde převažovali chlapci, vystřídala množství nejrůznějších aktivizačních prvků, jejichž účinnost však snižovala malá připravenost žáků na probíranou látku. Ochota ke spolupráci, vzhledem k jejich věku a dalším podmínkám, byla ale docela dobrá.

Diplomová práce dále předkládá k nahlédnutí mé vlastní pokusy s aplikací alternativních metod a aktivizačních prvků do výuky anglického jazyka.

V 8. třídě tradiční základní školy mne použití simulace reálné situace ze života (ale ne jen tato zkušenost) přivedlo k zamyšlení se nad rolí učebnic a gramatických cvičení ve výuce jazyků. Obávám se, že pokud je práce s nimi v hodinách upřednostňována víc, než je vyhrazeno pro samostatné projevy žáků, kde své nabitě vědomosti mohou aktivnějším způsobem použít a ověřit, je možné, že žáci jsou pak schopni svých

znalostí využít pouze při vyplňování testových cvičení, ale ne v reálné situaci, což má být přece hlavním a nejdůležitějším cílem vzdělávání.

V popisu výuky v 9. třídě stejné základní školy je možné sledovat velmi zajímavý postup od nejistých, zmatených žáků po motivované, ve vlastní schopnosti o něco více věřící dospívající mladé lidi. Zde se mi povedlo žákům poněkud ztraceným v gramatických pravidlech a poučkách za pomoci alternativních metod ukázat, že není tak těžké a nemožné sestavit jednoduché anglické věty, a že jejich pasivní slovní zásoba například z anglických písní, filmů a seriálů se dá s trochou snahy převést do aktivní.

5. třída mě potěšila svým vyspělým přístupem k diskuzi o důležitosti anglického jazyka a svou disciplinovaností a pracovitostí při použití hravé komunikativní metody. Ústní i písemný výstup této aktivity byl velmi dobrý.

V 7. třídě jsem pak v rámci jedné nové látky měla možnost porovnat dvě různé metody práce. Jedna byla alternativní, spočívající v přímém osvojování si gramatických jevů jazyka bez explicitního vysvětlování, kde si žáci pravidla vyvozují sami až na základě vlastní zkušenosti, a druhá tradiční, gramaticko-překladová, kde jsou naopak žákům veškerá pravidla vysvětlena hned v úvodu a oni se je poté snaží ve cvičeních aplikovat a naučit. Zde si žáci sami vyzkoušeli, že pokud se o vzdělávání přičiní svou vlastní snahou, pamatují si více a lépe, než když jsou jim předkládána hotová fakta.

Zkušenostmi z letního jazykového tábora v Pekingu, kde byla výuka náročná jak pro nás učitele, tak pro samotné žáky, byly například pokusy s prvky metody celkové fyzické odpovědi a přímé metody a též jsem se zde snažila u žáků rozvíjet vztah k cizojazyčným knihám a ke čtení, čím by si děti mohli mimo jiné dále prohlubovat své znalosti anglického jazyka. Zmíněné aktivity byly aplikovány, myslím si úspěšně a v tomto shrnutí mohu ještě zmínit srovnání výuky čínských dětí s českými. Je známo, že na výuku angličtiny je v asijských zemích kladen velký důraz a vzdělávání obecně je zde pojímáno s velkou vážností, nejmladší školáci si zvykají trávit nad učením dlouhé hodiny. Pokud jsme zvládly naše žáky ukočírovat a udržet si jejich pozornost, bylo možné s nimi za vyučovací den zvládnout poměrně velké množství práce, látky a nové slovní zásoby (což jejich rodiče důrazně vyžadovali). Úsměvně pro

mě po této zkušenosti byla rada mé učitelky souvislé praxe na ZŠ zpět v ČR, která mi starostlivě doporučovala, abych žáky třetí třídy v jedné vyučovací hodině nezatížila více než dvěma, maximálně třemi novými slovíčky.

Při pročitání rozhovoru se studentkou gymnázia, který je v práci též zpracován, se může začínající učitel dozvědět něco více o zájmech, potřebách a názorech dnešních dospívajících dětí jak na život obecně, tak na spoustu aspektů týkající se školy, výuky a výukových metod i učitelů samotných, což mu může poskytnout cenné informace při navazování vztahu se žáky i pro sestavování vlastních vyučovacích strategií.

Pro doplnění obrazu o problematice výuky angličtiny netradičními, atraktivními metodami se čtenář mé diplomové práce mohl také seznámit s výsledky malého průzkumného šetření týkající se preferencí výukových metod z pohledu samotných žáků a četností jednotlivých metod v hodinách anglického jazyka. Rozborem výsledků se podrobněji věnuji v předchozí kapitole.

Co se týče otázek, které jsem si v začátku mé práce kladla, i teď, po analýze nashromážděného materiálu může být těžké na ně odpovědět. V úvodu jsem se ptala, zdali jsou alternativní metody vhodné pro žáky jakéhokoli věku, potřeb, zájmů apod. a jestli jsou tyto metody tím nejlepším, co můžeme žákům nabídnout. V průběhu mých průzkumů vyšlo najevo, že ne vždy byly všechny metody a typy aktivit (ať tradičního, tak alternativního charakteru) přijaty žáky bez problémů, stejně tak se přístupy učitelů k jednotlivým metodám lišily. Podobně také nelze, myslím si, přesně definovat případná negativa alternativních metod, jelikož efektivitu výuky, ať se jedná o jakoukoli, ovlivňuje celá řada faktorů od čistě subjektivních u aktérů vyučování (nálada, míra soustředěnosti, ne/uspokojené fyziologické potřeby, atd.) po objektivnější (prostředí, počasí, třídní a školní klima, ale i připravenost žáků na výuku, schopnost učitele žáky zaujmout a nadchnout atd.). Lze však říci, že žáci obecně v hodinách pozitivně vítají snahy učitele o zařazení motivačních prvků, překvapení a obměny známých způsobů výuky a pokud se učitel nechce pouštět do rozsáhlejších projektů, existuje spousta aktivizačních prvků a aktivit, které nejsou náročné na přípravu ani čas a dá se s nimi výuka nejen zpříjemnit, ale při správném použití dokáží také podnítit v žácích zájem a chuť do práce, a mohou je tak velmi obohatit a to nejen zkušenostmi týkající se přímo probírané látky.

S jistotou lze také tvrdit, že co se týče výuky anglického jazyka na ZŠ, neplatí, že alternativní školy směřují svou výuku pouze k alternativním metodám a tradiční pouze k tradičním. Velmi zde záleží na samotném učiteli a jeho přístupu k látce, dále pak také na podmínkách škol a samotných tříd.

K samotného pojmu efektivita, ve spojení s vyučováním a vzděláváním shledávám efektivní metodu takovou, která docílí toho, že jsou žáci schopni svých vědomostí prakticky využít ve svém životě a ne jen při testování ve školních podmínkách. Učitelé, jejichž hodiny jsem navštívila, by se mohli k této otázce vyjádřit ve smyslu, že úspěšný styl výuky, činností a aktivit je takový, který dokáže zaujmout a podnítit k práci co největší počet žáků ve třídě a který umožní probrat množství učiva za krátký čas. Za pozitivní výsledek průzkumného šetření považuji fakt, že žáci mají zájem být vzdělávání a jsou ve svých požadavcích nároční (chtějí mít za učitele odborníky, kteří by jim byli dobrým vzorem, chtějí se naučit v cizím jazyce komunikovat, zajímají je informace o světě a anglicky mluvících zemích, mají zájem účastnit se nejrůznějších aktivit...).

Učitelé by se měli oprostít od pohledu na žáka jako pasivního příjemce informací, u kterého se orientujeme zejména na to, co neví, ale naopak se snažit mu umožnit být aktivním účastníkem mající možnost využít toho, co již zná a umí a posilovat tak nejen svoji sebedůvěru, ale i motivaci k dalším výkonům a vztah k celoživotnímu (sebe)vzdělávání obecně. Určitě by se také neměli obávat zeptat se na názor a potřeby svých žáků, a dovolit jim tak být plnohodnotnými partnery, kterým je dána možnost spolurozhodovat o svém vlastním vzdělávání.

Vybrané téma mé diplomové práce nabízí nepřehledné množství podnětů k dalšímu zpracování a zkoumání. Já osobně bych se v budoucnosti chtěla více zaměřit na problematiku efektivitu jednotlivých výukových metod a dojít ve svém šetření k co nejprůkaznějším výsledkům a co nejdále to bude možné – ráda bych například sledovala výsledky školní výuky mimo školní prostředí, s odstupem několika let, po ukončení školy, při hledání zaměstnání, atd.

7 Zdroje

Escott, John. 2001. *Mr. Bean in Town - Penguin Readers.* Dánsko : Pearson Education Limited, 2001. ISBN 0-582-46855-8.

Fejfarová, Pavla. 2014. Drama ve výuce. *Zážitkový seminář.* Hradec Králové : autor neznámý, 2014.

Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching.* London : Longman, 2001. ISBN 0582403855.

Kasíková, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

Klimeš, Lubomír. 2010. *Slovník cizích slov.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

Lerner, Isaak Jakovlevič. 1986. *Didaktické základy metod výuky.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

Machová, Pavla. 2014. Group work. *Seminář Metodologie anglického jazyka 2.* Hradec Králové : autor neznámý, 2014.

Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2003. *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003. str. 219. ISBN 80-7315-039-5.

Maňák, Josef. 1995. *Nárys didaktiky.* Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6 .

Maňák, Josef. 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole.* Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

Meyer, Hilbert. 2000. *Unterrichtsmethoden I, II.* Frankfurt am Main : Cornelsen Verlag Scriptor, 2000.

Mojžíšek, Lubomír. 1988. *Vyučovací metody.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. str. 341.

Okoň, Wincenty. 1966. *K základům problémového vyučování.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

Pavlík, Ondřej. 1949. *Didaktika.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1949.

Pecina, Pavel. 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků.* Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4.

Petty, Geoffrey. 2006. *moderní vyučování.* Praha : Portál, 2006. ISBN 807178978X.

Průcha, Jan. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha : Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-999-4.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2003. *Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání.* Praha : Portál, 2003. str. 322. ISBN 80-7178-772-8.

Richards, Jack a Rodgers, Theodore. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0521008433..

Rodgers, Jack C. a Richards, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-00843-3..

Skalková, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha : Grada Publishing, 2007. str. 328. ISBN 978-80-247-1821-7.

Steelová, J. L. a kol. 1997. *Kritické myšlení napříč osnovami I.* Praha : PAU, 1997.

2007-2015. Superlearning. *Zpaměti.cz.* [Online] 2007-2015. [Citace: 3. 1 2015.] <http://zpameti.cz/lepsi-uceni/superlearning/>.

Suquet, Petra. propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND. *Alternativní směry ve výuce jazyků. Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pg pracovníků.* Brno : Masarykova univerzita, propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – EDUCOLAND.

Svatoš, Tomáš. 2014. *Efektivní komunikace - předmět UHK. Reformní pedagogika - přednáška.* Hradec Králové : autor neznámý, 2014.

- Šmídová, Tereza; kol. 2012.** CLIL ve výuce - Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. *nuv.cz*. [Online] 2012. [Citace: 3. 1 2015.] http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf. ISBN 978-80-87652-57-2.
- Ur, Penny. 2009.** *A Course in Language Teaching - Practice and Theory*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. ISBN 978-0-521-44994.
- Vališová, Alena a Kasíková, Hana. 2007.** *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Vohradský, Jiří a kol. 2009.** Výukové metody. *Centrum didaktických a multimediálních výukových technologií*. [Online] 22. 5 2009. [Citace: 17. 1 2015.] <http://www.cdmvt.cz/>.
- Zormanová, Lucie. 2012.** Výukové metody aktivizující. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [Online] NÚV, 1. Únor 2012. [Citace: 30. prosinec 2014.] <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html/>.
- Zormanová, Lucie. 2012.** *Výukové metody v pedagogice*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
- 1973.** About the Originator. *Total Physical Response*. [Online] Sky-oaks productions, inc., 1973. [Citace: 12. Duben 2015.] <http://www.tpr-world.com/originator.html>.
- 2010.** Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka. *Wikipedie*. [Online] Creative Commons, 12. říjen 2010. [Citace: 3. Leden 2015.] http://cs.wikipedia.org/wiki/Integrovaná_výuka_předmětu_a_cizího_jazyka.
- 2014.** Alternativní školství. *Wikipedie*. [Online] 1. červenec 2014. [Citace: 28. prosinec 2015.] http://cs.wikipedia.org/wiki/Alternativní_školství.
- 2011.** CLIL. *Národní Institut pro další vzdělávání*. [Online] ePublisher, 2011. [Citace: 3. leden 2015.] <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/clil.ep/>.

8 Seznam obrázků

Obr. č. 1 *Dialogy dvojic*

Obr. č 2 *Záznam skupinové práce 1*

Obr. č 3 *Záznam skupinové práce 2a*

Obr. č 4 *Záznam skupinové práce 2b*

Obr. č 5 *Záznam skupinové práce 3*

Obr. č. 6 *Žákovské přípravy pro diskuzi*

Obr. č. 7 *Písemné výstupy komunikační aktivity, ukázka 1*

Obr. č. 8 *Písemné výstupy komunikační aktivity, ukázka 2*

Obr. č. 9 *Podklad z učebnice pro gramaticko-překládovou metodu 1*

Obr. č. 10 *Podklad z učebnice pro gramaticko-překládovou metodu 2*

Obr. č. 11 *Grafické znázornění žákovských preferencí výukových metod v AJ*

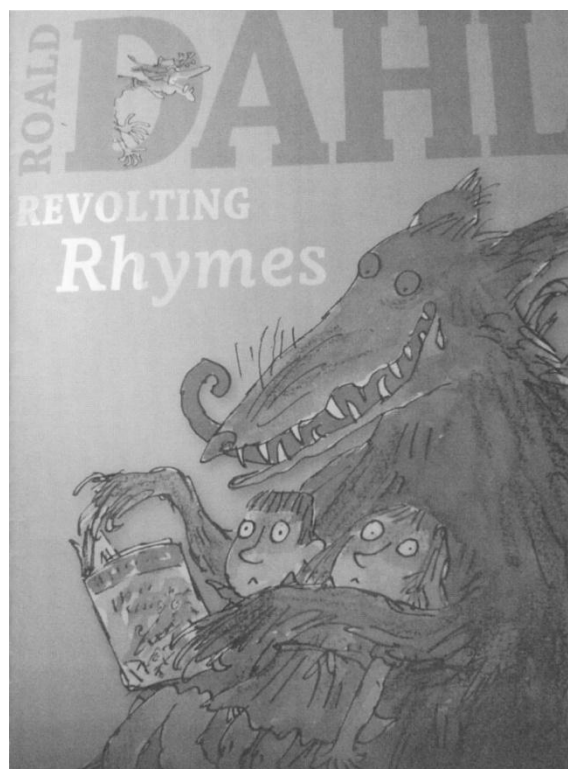
Obr. č. 12 *Grafické znázornění četnosti využití jednotlivých výukových metod 1*

Obr. č. 13 *Grafické znázornění četnosti využití jednotlivých výukových metod 2*

9 Přílohy

Příloha A Rozvoj čtenářství v anglickém jazyce (ke kapitole 3.1)

As soon as Wolf began to fell
That he would like a **decent** meal,
He went and **knocked** on Grandma's door.
When Grandma opened it, she saw
The **sharp** white teeth, the **horrid** grin,
And Wolfie said, "May I come in?"
Poor Grandmamma was **terrified**,
"He's going to **eat** me **up**," she cried.
And she was absolutely right.
He ate her up in one big **bite**.
But Grandmamma was small and **tough**,
And Wolfie **wailed**, "That's not **enough**!
I haven't yet begun to feel
That I have had a decent meal!"
He ran around the kitchen **yelping**,
"I've got to have another helping!"
Then **added** with a **frightful** leer,



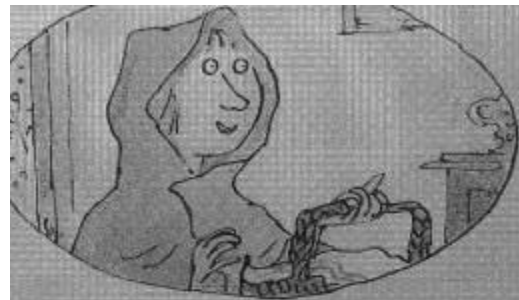
"I'm **therefore** going to wait right here

Till Little Miss Red Riding Hood

Comes home from walking in the wood."

He quickly put on Grandma's clothes.

(Of course he hadn't eaten those.)



He dressed himself in coat and hat.

He put on shoes and after that

He **even** brushed and **curled** his hair,

Then sat himself in Grandma's chair.

In came the little girl in red.

She stopped. She **stared**. And then she said,

"What great big ears you have, Grandma."

"All the better to hear you with," the Wolf **replied**.

"What great big eyes you have, Grandma," said Little Red Riding Hood.

"All the better to see you with," the Wolf replied.

He sat there watching her and smiled.

He thought, I'm going to eat this child.

Compared with her old Grandmamma

She's going to taste like **caviare**.

Then Little Red Riding Hood said, "*But Grandma,
what a lovely great big **furry** coat you have on.*"



"That's wrong!" cried Wolf. "Have you forgot

"To tell me what **BIG TEETH** I've got?"

"Ah well, **no matter what** you say,

"I'm going to eat you **anyway**."

The small girl smiles. One **eyelid flickers**.

She **whips** a pistol from her **knickers**.

She **aims** it at the creature's head

And **bang bang bang**, she shoots him dead.

A few weeks later, in the wood,

I **came across** Miss Riding Hood.

But what a change! No **cloak** of red,

No silly **hood upon** her head.

She said, "Hello, and do please **note**

my lovely furry **WOLFSKIN COAT**."



Další ukázky a návrhy netradičních aktivit do hodin anglického jazyka

Příloha B Rozvoj čtenářství v anglickém jazyce – **Mr. Bean in Town**

Aktivity vytvořené k zjednodušené četbě pro výukové účely, řada Penguin Readers **Mr. Bean in Town**, level 2, kapitoly *Steak Tartare* a *The Launderette* (Escott, 2001)
Ke koupi i s CD např. na této web. stránce <http://www.englishbooks.cz/penguin/>

Kapitola Steak Tartare

1) Add yourself into the story as a thing

Imagine that you are a thing which can be found on the scene (*steak tartare, wine glass, birthday card, etc.*). Describe shortly (half a page) the story from your point of view. For example: *I am a delicious mound of raw beef. I am called steak tartare. A chef placed me on a plate (together) with... I am ready to be served...*

2) Bingo! with new words of the chapter

Homework: Read first 2 (or 3) pages of the chapter *Steak Tartare* at home and underline all words that are new for you. Find the meaning of these words in a dictionary and try to learn as many of them as possible. In the next lesson we are going to play *Bingo!* with the vocabulary from the story. The words are written in English and a teacher calls out their Czech equivalents (or vice versa). Who first marks all words in a row or column shouts *Bingo!*

a chair	a birthday	a menu	strangely
a napkin	to remember	to try	wine
to pretend	an envelope	suddenly	a face
shoes	somebody	a steak	to smile

3) Create an advertisement for TV, radio or newspaper trying to sell the book

The students can choose an activity according to their interests and skills:

TV: acting + talking; Radio: reading a text; Newspaper: writing + drawing

4) *Mr. Bean's strategy*

Each student writes his most disliked food on a piece of paper. The teacher collects them, mixes them up and let each student draw a new piece of paper with food written on it. Their task is to come up with their own strategy to get rid of the unpopular food at the restaurant.

Both chapters

5) *Memory game*

After reading the chapters twice (at least) and making sure the students understand the story a teacher can just briefly ask the students a few questions.

What colour are the trousers that he wanted to put in to the laundry machine?

What colour was the kimono of a big man in the launderette?

What objects were on the Mr. Bean's table in the restaurant?

What musical instrument a man in the restaurant played? etc.

6) *Argument play*

Two students sit on the chairs face to face. The teacher or the students introduce a topic of the discussion and may also decide who will stand for *yes* and who for *no*. The task of the two students is to defeat the opponent with their arguments. F.e.:

Do you think that Mr. Bean would be a good friend?

Students for YES

Student for NO

- No, never, he is so stupid!

- He is not stupid, he is very funny!

- It is not funny for me, he would drive me crazy!

- You would never be bored with him!

Příloha C CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Ukázka materiálu pro použití v integrované výuce biologie a anglického jazyka, nejvhodnější pro 9. třídu ZŠ (nebo 4. roč. víceletého gymnázia) s tématem HIV/AIDS.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Metodický list

HIV

Didaktika angličtiny

Autoři: Bc. Johana Zitková, Bc. Olga Svobodová

HIV

HIV is a dangerous virus that attacks the **immune system**. It infects and destroys **white blood cells**, the most important part of our immune system. It means that HIV positive people have troubles to fight with illness, because their natural defending system is weak and non-functional. Then, even **simple illnesses** can be deadly.

The virus and the infection are called HIV, but the infection develops into an illness called **AIDS**. This illness does not have any symptoms and it takes a long time for HIV to destroy the immune system extensively. The progress from HIV infection to AIDS disease can take even more than 10 years. During this time, people sometimes do not know about their disease, unfortunately, and they can spread it to other people. Most often, they find out when they get sick with a simple disease and doctors have to analyze their blood.

It is very important to know about the virus. We have to be careful and avoid the possibility of getting the infection. It is very sad that 1.5 million people died because of AIDS in the year 2013. Only in developed countries can HIV positive people afford special medical treatment and live long and active lives.

Source:

<http://www.webmd.com/hiv-aids/tc/human-immunodeficiency-virus-hiv-infection-topic-overview>

<http://www.who.int/gho/hiv/en/>

Pre-reading Task 1

What do you think of when people say HIV?

1. Form groups of 4 or 3 people and brainstorm the vocabulary for HIV.
2. Create a mind-map on the board together as a class.

Post-reading Task 2

Translate the terms into Czech with the use of a dictionary:

- immune system:

.....

- HIV = Human Immunodeficiency Virus:

.....

- AIDS = Acquired Immunodeficiency Syndrome:

.....

- white blood cells:

.....

Post-reading Task 3

Match the English words with their Czech meanings:

extensively		šířit, rozšířit
deadly		rozvinout se
defence		léčba
cancer		rozsáhle
to destroy		obrana
to spread		rakovina
treatment		smrtelný
to develop		zničit

Post-reading Task 4

Read this sentence from the text again: "Then, even *simple illnesses* can be deadly."

What are the examples of simple illnesses?

.....
.....

Post-reading Task 5

Complete the table with the appropriate word form:

VERB	NOUN
to infect
.....	defence
to treat
to develop
.....	attack

Post-reading Task 6

Game True or False – Teacher will give you instructions ;)

Post-reading Task 7

a) Discussion - Form a circle with your chairs in the classroom and discuss:

1. What information was incorrect in the game? Why?
2. What information was correct? Why?
3. Do you agree with the facts about HIV?
4. What is a stigma?
5. Do you know anyone HIV positive? Have you heard about anyone?
6. Have you seen any movie with a character with AIDS?
7. Have you got any questions or comments to this topic?

b) Divide into two groups. Discuss with your group and make a poster to a question:

Group A: What are body fluids? X Group B: What is a causal contact?

c) Present your poster to the other group. Explain the question and your solution.

Post-reading Task 8

Create a list of possible ways of transmitting HIV on the blackboard.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Poznámky a klíč HIV

Didaktika angličtiny

Autoři: Bc. Johana Zítková, Bc. Olga Svobodová

HIV – Teacher’s notes

Poznámky a klíč

Tento materiál s názvem HIV obsahuje text se souborem úkolů, glosář se slovíčky (první stránka je jen s anglickými vysvětlivkami, druhá strana uvádí jen český překlad slovíček) a tyto poznámky a klíč. Jazyková úroveň B1.

Text popisuje charakteristiky nemoci HIV a její vývoj v chorobu zvanou AIDS . Hlavním zdrojem textu je

<http://www.webmd.com/hiv-aids/tc/human-immunodeficiency-virus-hiv-infection-topic-overview>

Statistický údaj o úmrtnosti na nemoc AIDS byl přejet z:

<http://www.who.int/gho/hiv/en/>

Klíč ke cvičením

Pre-reading Task 1

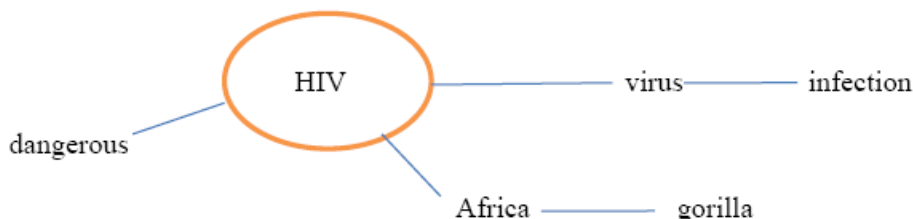
What do you think of when people say HIV?

1. Form groups of 4 or 3 people and brainstorm the vocabulary for HIV.
2. Create a mind-map on the board together as a class.

Do you know of any nasty animals or nasty habits they have? Discuss them with the class.

1. Students’ have time to gather their ideas and brainstorm in a group. They can create their mind-map.
2. Student’s share their ideas as a class. They take turns by the board to write the vocabulary to the collective mind-map.

e.g.



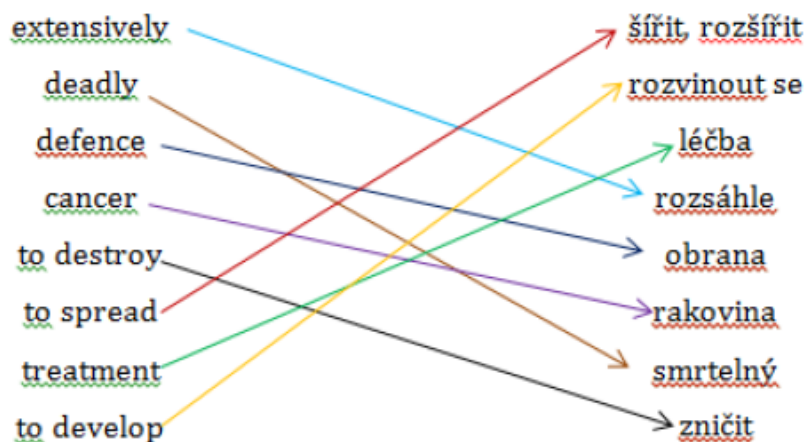
Post-reading Task 2

Translate the terms into Czech with the use of a dictionary:

- immune system:
imunitní systém
- HIV = Human Immunodeficiency Virus:
Human = lidský; Immuno= obranyschopnost; deficiency = nedostatek;
Virus = vir
 1. Lidský virus nedostatku obranyschopnosti
 2. Virus lidské imunitní nedostatečnosti
- AIDS = Acquired Immunodeficiency Syndrome:
Acquired = získaný; Immuno= obranyschopnost; deficiency = nedostatek;
Syndrome = syndrom, příznak
Syndrom získaného nedostatku / selhání obranyschopnosti
- white blood cells: bílé krvinky (doslova: bílé krevní buňky)

Post-reading Task 3

Match the English words with their Czech meanings:



Post-reading Task 4

Read this sentence from the text again: "Then, even *simple illnesses* can be deadly."

What are the examples of simple illnesses?

Flu (influenza), cough, common cold, measles, diarrhea, nausea, vomiting,

Post-reading Task 5

Complete the table with the appropriate word form:

VERB	NOUN
to infectinfection.....
.....to defend.....	defence
to treattreatment.....
to developdevelopment.....
.....to attack.....	attack

Post-reading Task 6

Game True or False - Teacher will give you instructions :)

Game topic: TRANSMISSION OF HIV

You need two 5-meter-long stripes. Put them on the floor parallelly. Divide the class into two groups. Make the groups stand on the stripes in lines in front of each other. Give students these instructions:

I am going to say some statements and opinions about HIV/AIDS. You have to react to them – if you agree, make one step forward. If you disagree, make one step back. If you do not know, do not move. If you do not understand, raise your hand and ask for the meaning. After each statement, I am going to tell you whether it is true, or false. Group with more people standing correctly gets a point. Group with more points wins.

(note: Possibly unknown vocabulary has been highlighted in the statements)

- Most people get the virus by having sex without condom with someone who has HIV.
- Sharing drug **needles** with someone who is infected with HIV is safe.
- The virus can be also **transmitted** from mother to her baby during **pregnancy** or by milk.
- HIV can be transmitted by kissing.
- You can share a drinking glass with an infected person without **worries**.
- You **should** never use a toilet **seat** after an HIV infected person.
- You can be 100% sure you have HIV after using a **comb** an infected person.
- Never shake hands with strangers – it is dangerous!

Evaluate the groups after the activity.

Post-reading Task 7

a) Discussion - Form a circle with your chairs in the classroom and discuss:

1. What information was incorrect in the game? Why?
2. What information was correct? Why?
3. Do you agree with the facts about HIV?
4. What is a stigma?

Příloha D Rozhovor se studentkou gymnázia (viz kapit. 4.1)

L., 16 let (2013), studentka gymnázia

Já: Ahoj, tak jestli jsi připravená, začneme. Budu se tě ptát na různé otázky. Když nebudeš chtít na něco odpovědět, nemusíš. Přemýšlet můžeš, jak dlouho chceš. Žádná odpověď není špatná. Dobře?

L.: Jo.

Já: Takže ty chodíš na gympl a šla jsi tam od šesté třídy, že? Napadlo to tebe samotnou nebo rodiče?

L.: Přišla na to moje učitelka, protože já jsem vlastně chodila na základku, která se začínala rozpadat. Oni z toho chtěli udělat uměleckou školu, takže vlastně všichni odcházeli a učitelka říkala, že jsem talentovaná na jazyky tak ať jdu na xxx nebo právě sem, protože už jsem nechtěla do hotovýho kolektivu... No tak jsem šla na zkoušky a udělala je a šla jsem tam.

Já: Je přístup učitelů na této škole v něčem jiný než na základní škole?

L.: Já bych řekla, že jsou normální. Možná mně přijde, že s nima vycházím třeba líp než na základce, ale jestli je to třeba tím, že jsem starší a že se s nima můžu domluvit nebo tak ale já jsem tam s nima hrozně spokojená, vždycky nám vyjdou vstříc, takže tam není problém žádnéj.

Já: A používají například netradiční metody vyučování?

L.: Ne, je to úplně stejný.

Já: A vídáš se se spolužáky ze základky?

L.: Ne, vůbec.

Já: A už bys tam ani nechtěla být?

L.: Vůbec bych tam s nima nechtěla být. Už v pátý třídě to bylo tak, že kdo nekouřil tak byl out a já když jsem třeba dostala jedničku, tak jsem se úplně bála, až bude učitelka říkat nahlas známky, protože to bylo, jakože šprt a všichni tam byli borci, kdo měli pětky a propadali, takže vůbec bych už tam s nima nechtěla.

Já: Taky jsem to tak vnímala, než jsem odešla na gympl. Ve třídách je vás tam normálně třicet?

L.: Nás je pětadvacet, takže kolem třiceti no.

Já: A holek a kluků přibližně stejně?

L.: Jo.

Já: Jaký předmět máš ve škole nejradši? Co tě nejvíc baví?

L.: Nejvíc mě baví angličtina, tu bych chtěla i vystudovat.

Já: To je super.

L.: A ještě mám docela ráda španělštinu a ... *(delší odmlka)* potom mě docela bavil zeměpis, ale to už ne, protože máme takovou učitelku, která je taková... ona mluví hrozně monotónně, takže se při těch hodinách nudím. Takže asi ta angličtina nejvíc.

Já: A ta španělština, ta je asi nepovinná, že?

L.: Ta byla nepovinná od šestý třídy, ale teď už ji máme jako povinnou.

Já: A francouzštinu tam máte taky?

L.: Francouzštinu tam máme taky. Na tu jsem chodila rok, ale protože byla od sedmi a já jsem tam jako moc nechodila tak už tam letos nechodím a mám místo toho němčinu. *(směje se)*

Já: Němčinu místo francouzštiny?

L.: Já jsem vždycky hrozně chtěla umět německy, mně se to strašně líbí, takže já tam chodím ráda.

Já: Vypadá to, že máš talent na jazyky...

L.: No, tak angličtina mi jde nejvíc, tu už mám, jakože tak zažitou, že nepřemýšlím nad nějakým slovosledem nebo jak by to řekl Angličan a tak, ale jakoby nemám s tím nějak problém, že by mi to šlo třeba hůř nebo tak. Musím se jako víc učit, třeba na španělštinu nebo na tu němčinu, ale nijak jako extrémně tam nejsou rozdíly.

Já: Přijde španělština o hodně lehčí než francouzština?

L.: Jo.

Já: To je zvláštní, vid', přitom ty jazyky jsou podobný.

L.: Jsou podobný.

Já: Mohla tvou oblibu a um angličtiny ovlivnit i učitelka?

L.: Já nevím, učitelka na základce říkala, že mám fakt talent. *(směje se)* Nevím, teďka máme takovýho docela blbýho učitele, tak bych chtěla přestoupit do druhý skupiny, protože ty mají nejlepší učitelku na BiGy, takže bych se tam hrozně chtěla dostat.

Já: To určitě udělej.

L.: Ale nevím, učitelka tvrdí, že mám fakt talent, mamka taky tvrdí, že mám talent, tak nevím, asi na tom bude třeba něco... *(rozpaky)*

Já: Řekni mi víc o těch učitelích. V čem ti tenhle nevyhovuje a tamta je naopak skvělá? Proč bys k ní chtěla?

L.: Protože oni v tý druhý skupině už psali lekcovku, ta lekce má deset, patnáct stránek vlastně v učebnici a v pracovním sešitě a my jsme na nějaký druhý, třetí stránce a on na nás pořád mluví česky a zaved teď tu věc, že musíme říkat na začátku

hodiny nějaký novinky jenomže to nikomu vůbec nic nedá, protože všichni mluvěj přes sebe a prostě nic z toho nemáme.

Já: Proč, to nevyvolá jen jednoho?

L.: No, prostě, asi v tom má nějaký svůj systém já nevím, takže prostě ne. A je takovej, no, má blbou výslovnost, ono se to o něm taky jako říká. On učil i na vejšce.

Já: Máš nějaký příklad, co tě třeba fakt šokovalo?

L.: Ehm... Teď nevím, ale tak asi nemůže bejt zas až tak špatnej, když učil i na vejšce a vlastně teďka přišel na střední školu a je tam poprvé. Ale jako nějak spokojená s ním nejsem. No a ta druhá učitelka ta jde právě hrozně rychle a má právě i ... studovala výslovnost, má nějaký speciální obor, takže toho s ní proberou hrozně moc a ví přesně prostě jak se co vyslovuje a tak. Takže prostě ... mám ji ráda.

Já: Myslíš, že bys mi mohla říct, kdybys ty vedla hodinu, jak bys to dělala?

L.: Eeee, asi bych se snažila, jít co nejrychlejc.

Já: A třeba jenom cvičení z učebnice nebo prokládat to něčím?

L.: Ne, asi bych to prokládala, že s tý učebnice i z toho pracovního sešitu, snažila bych se do tý hodiny zahrnout nějaký mluvení i poslech, že by tam byl nějaký i něco z psaní, prostě nějak tak všechno dohromady, aby se to procvičilo, ale nebylo by toho nějak hodně v té hodině. Aby se to dalo stíhat. Takže asi tak.

Já: Jsi pro hodně úkolů?

L.: Z předmětů, který mě baví, jo. (smích)

Já: Tak, teď by mě zajímalo... Jelikož já studuju jazyky, myslím si, že v těchto předmětech je největší prostor pro různé hry a zábavnější styl výuky než jen výklad před třídou. Máte ve škole nějaký předmět, který je vyučován jinak než výkladem učitele?

L.: Někde je občas nějaká hra, ale je to spíš jen nějaká poznávačka, že jsme ve skupinkách a jsou tam různé obrázky a my se snažíme uhádnout, co je na obrázku za kámen nebo tak. Ale jinak nějaký hry tam nejsou.

Já: Máte nějakého učitele, s kterým tě jeho hodiny vyloženě baví?

L.: (déle přemýšlí) Hmm,..no..asi né.

Já: Fakt ne? Ani tělocvik?

L.: Ale jo, tak tělák je docela dobrej. Je pravda, že teď ho ještě furt trávíme venku, i když je takováhle zima. Ale jinak je to docela v pohodě. Většinou děláme to, co chceme my, takže hrajeme buď přehazku nebo volejbal nebo něco takovýho.

Já: Líbilo by se ti, kdyby i nějaké další předměty byly vyučovány v angličtině třeba?

L.: To bych brala, no. Já jsem nejdřív chtěla jít úplně někam jinam, kde bych se věnovala víc angličtině, ale zůstala jsem tady no.

Já: A byla jsi někde v cizině, kde jsi mohla využívat cizí jazyk?

L.: Jenom na dovolený, ve Španělsku, kde jsem mluvila víc anglicky než španělsky, ale jinak ne, třeba v Anglii nebo tak.

Já: A chtěla bys?

L.: Jo, moc.

Já: A kam?

L.: Určitě do Anglie, hlavně do Londýna. Mě se i líbí hrozně britskej přízvuk, takže i proto.

Já: Mluvíš s britským přízvukem?

L.: (směje se) Noo, zkusím to, ale používám spíš ten americkej. Já i hodně koukám na ty seriály, takže to mám spíš z toho pochycený.

Já: A díváš se na seriály s titulky nebo bez?

L.: Nejdřív se na to kouknu třeba bez titulků, já se teďka koukám na *Jak jsem poznal vaši matku*, a potom s anglickejma titulkama to skouknu, když tam je třeba něco, čemu nerozumím, tak abych věděla.

Já: A stalo se ti někdy, že jsi vůbec nerozuměla, o co jde, nebo sis celou situaci vyložila jinak a pak ses nestačila divit, když ses na to koukala s titulky?

L.: No, ne všemu rozumím, někdy jsem si myslela, že řekli něco, ale řekli něco úplně jinýho, ale zase nic tak zásadního.

Já: Teď se tě zeptám... Čteš v angličtině?

L.: Mám koupený knížky, ale ještě jsem nezačala. (smích)

Já: A jaký, to mě zajímá.

L.: Jedna je pohádková, nějaká Sněhurka, tu už mám hrozně dlouho. Pak jsem si chtěla koupit nějaké zjednodušené knížky, ale k tomu jsem se ještě nedostala. Pak mám Krtečka v angličtině, tu mám od kamarádky, a pak ještě něco, ale to si teď vůbec nemůžu vzpomenout co je. To je nějaký román nebo tak něco.

Já: A v češtině čteš?

L.: V češtině čtu, ale já u tý knížky nevydržím. (smích) Takže já přečtu třeba prvních pět kapitol, pak na chvíli přestanu a když se k tomu vrátím, tak už nevím přesně, co v těch kapitolách bylo ale už se mi to nechce číst znova. Takže začnu číst jinou knížku a dopadne to zase stejně. (smích) Takže když já nějakou knížku přečtu do konce tak to je fakt úspěch.

Já: Když přijdeš domů ze školy, co děláš nejdřív? Zajímá mě, v který části dne si děláš úkoly a učíš se.

L.: Já se učím pod stresem. Až na poslední chvíli. takže když máme psát písemku tak já se učít třeba až v jedenáct večer, takže... Anebo si to prostě před hodinou přečtu a umím to. A jinak...

Já: A to ti stačí.

L.: Jo mně to stačí, já to umím. Ale vlastně po tý hodině nebo testu mi tam nezůstane nic, no. No ale teda já se umím učít jedinečně takhle pod tlakem. Když bych chtěla začít třeba dva dny dopředu tak vůbec. To u toho musím bejt strašně dlouho, abych se to naučila.

Já: A píšete taky různé referáty na počítači?

L.: Občas jo.

Já: A dokážeš psát, aniž by tě něco rozptylovalo. Myslím tím hlavně sociální sítě.

L.: Ehm... Dřív vůbec, ale teďka už docela jo. My teďka máme hrozně pomalej internet, protože nám to nějak odpojili a my jsme to měli přes známý nebo já nevím... Ale takže mě se teď facebook ani pomalu neotevře, takže teďka už jsem si zvykla bejt bez toho.

Já: Dobře. (smích) Já budu opravdu skákat od tématu k tématu, jo...

L.: Jo, v pohodě.

Já: Máte ve třídě někoho, kdo tě tam štvě, koho bys tam nechtěla?

L.: Asi koho bych tam vyloženě nechtěla tak asi ne. Máme tam lidi s kterýma se třeba nějak extra nemusím, ale zase to jsou lidi, který by ve třídě chyběli, protože dělají třeba srandu nebo tak. Takže bych z ní nikoho nevyhodila, byť si s někým třeba úplně nerozumím.

Já: A máte tam někoho, kdo jiné hodně pomlouvá a směje se jim, atd.?

L.: Jo, ale je to spíš takový... my o sobě říkáme, že jsme hroznej kolektiv. My tam všichni do sebe docela hodně rejem. (smích) Ale ne, že by to třeba mysleli zle, ale prostě to všichni vědí, že se tam navzájem pomlouvaj. A prostě je to tam takhle nějak zavedený, no.

Já: Řeší se v tvém věku hodně to, jaký má kdo mobil a oblečení?

L.: Hodně.

Já: I víc než třeba v nižších třídách?

L.: (souhlasně přikyvuje, posmutněle)

Já: A je ti někoho u vás ve třídě líto, kvůli tomu, že si ho ostatní dobírají?

L.: Občas jo. Já nemám ráda lidi, který dělaj rozdíly mezi ostatníma a vždycky jsem byla taková, že jsem vycházela... se snažila vyjít se všema v tý třídě a mám třeba... tam jsme rozeskupinkovaný hrozně a já když se třeba nebavím s tou svojí skupinkou,

ale povídám si o přestávce s někým jiným, kdo nemá prostě třeba zrovna Apple nebo něco takovýho, tak na mě koukaj jakože: Vážně se s ním bavíš?

Já: Tyjo, to je hrozný.

L.: No, takže tam prostě nějaký pravý přátelství třeba není no.

Já: A o čem se lidé v tvém věku nejvíc baví? Jaká jsou hlavní témata?

L.: Ehm... Kluci, móda, a já mám třeba hrozně ráda Justina Biebera teďka už teda tolik ne, ale dřív jsem ho fakt měla hodně ráda...No a teďka mu vyšla nová písničku, o Seleně.

Já: O Seleně?

L.: No, oni se strašně milujou, ale prostě spolu nejsou. Ona o něm napsala písničku, že prostě co se s ním stalo, že už není jako dřív. A vždycky když zpívá tu písničku tak brečí. A on o ní napsal písničku hnedka, jak se rozešli no a teďka napsal druhou o tom, jak jí strašně miluje a že ví, že byl blbej, a že se prostě choval blbě, ale že doufá, že se vrátí zpátky a že ji hrozně miluje takže prostě tak. Takže to nechápu, proč nejsou spolu.

Já: A co ji teda udělal?

L.: To nevím. Nevím. On se prostě, asi hrozně změnil, ta sláva mu stoupla do hlavy, začal kouřit, začal prostě s drogama a bylo na něm hrozně vidět, že má neuvěřitelný ego. Takže si myslím, že tý Seleně to asi vadilo.

Já: A tobě to taky vadilo nebo vadí, jakožto jeho fanynce?

L.: Já jsem to... Dřív jsem se ho zastávala, protože to začalo tím, že vždycky byly videa že on někam přišel a lidi ho vypískali a i když mu předávali... když vyhrál náhrou cenu tak ten sál byl plnej lidí, nevím jak se tam dostali, ale prostě na něj začali bučet a tak. Takže si myslím, že i tohle s ním hodně hnulo, proto se na veřejnosti neukazoval, nosil černý brejle. A von začal chodit oblíkanej jako černocho a my jsme si všichni mysleli, že je to prostě jeho styl, ale potom byl někde na zápase a zase ho tam vypískali a byla fotka, kde mu bylo vidět pod ty černý brejle a on měl úplně rudý, zaslzený oči, takže to asi bylo i z těchhle důvodů. A že i dřív mu nadávali, že vypadal jako holka a buzna a tak, takže se snaží z toho dostat. A teďka se zase začal chovat jinak a oni mu zase nadávali, jak se to chová.

Já: Proč si myslíš, že ho tak nenávidí? Myslíš, že je to tím, že mu závidějí?

L.: Asi jo, no. Já třeba někoho slavnýho taky nemám ráda ne proto, že je slavněj, ale myslím si, že asi spíš jo no, nevím jakej jinej důvod by k tomu měli.

Já: Plánuješ jet na jeho koncert?

L.: Já už jsem tam byla.

Já: Jo? A kde?

L.: Ve Vídni, byla jsem tam vzadu... jakože je první část u podia, kde lidi stojej, a pak je druhá část, a já jsem se procpala až úplně k zábradlí až k tý první části. Takže jsem na něj docela viděla, nevím, jak daleko to mohlo bejt. Jsem od něj mohla bejt asi 3 metry jakoby od toho výstupku z podia,

Já: Nechal na sebe dlouho čekat?

L.: No, myslím, tam, že měl asi hodinu zpoždění. Některý lidi tam spali. Já jsem tam přišla asi ve dvě odpoledne. A začínalo to v osm.

Já: Umiš si představit být celebritou, být na jeho místě?

L.: Ne, neumím.

Já: Ale kdybys měla možnost s ním být, tak to jo?

L.: Já bych s ním asi, jako třeba kamarádka jo, ale že bych třeba ho měla mít jako přítele... Já bych asi nevydržela ten nátlak těch lidí, který by mě nadávali, který by nadávali jemu. To bych asi nezvládla.

Já: Víš něco o šikaně na vaší škole: Děje se tam něco takovýho?

L.: Teďka už ne. Když v šestý nebo... V šestý třídě tak tam byl jeden kluk, ten šikanoval už na základce, byly s ním hrozný problémy a ten tam byl nejlepší kamarád s jedním klukem ale potom, potom ho začal nějak nesnášet, nevím proč a začal bejt hrozně agresivní, takže ho třeba o přestávce začal škrtit nebo nevím co, o co se to snažil. Takže to potom už řešil i ředitel, a tak se jako teďka už se docela zklidnil, ale jinak se tam jako nijak neubližuje.

Já: A napadá tě, proč se ten kluk takhle choval?

L.: Já vůbec nevím. Jeho rodiče jsou spolu, mají... Možná jestli není rozmazlenej, protože má hrozně bohatý rodiče a má první poslední, nevím, tak možná tím. Ale on si doteďka si vlastně nabíjí ego tím, že někoho uráží. Takže nevím.

Já: A má ve třídě nějaký kamarády?

L.: Má tam kamarády, ale to jsou takový jako... Ale on se třeba kamarádí s jednou holčinou a ona je prostě taková hrozně od rány a ne, že spí s každým, ale je prostě taková to, a on na ni nadává, nejdřív, že je to hrozná kráva a tak a potom po tom za ni příleze a normálně se s ní baví a jí oblejzá a nevím co všechno. Takže to jsou takový kamarádi, který se s ním bavěj, ale nějak kamarádství pravý se tomu říkat nedá.

Já: Od kdy tví spolužáci chodí večer do klubů atd.?

L.: Někdo třeba vůbec, já taky nikam jako nějak nechodím, ale jsou tam v tý třídě tři, čtyři holčiny který chodí. Oni se baví hodně s pankáčema nebo jak se tomu říká... Takže ty choděj hodně, ty vymetaj úplně všechno, hlavně ta jedna. Ale jinak, jinak jako nikdo nechodí nějak extra.

Já: A je to pak vidět na školních výsledcích u těch holek?

L.: To ne, pařej někde, chlastaj, ale učeť se.

Já: Když se ve škole nudíš, co děláš?

L.: Snažím se usnout. (smích) Nebo né usnout, ale když sedím někde vzadu třeba a není na mě úplně vidět nebo některý učitelé to tolerují, já teď nevím proč, ale já ležím třeba celou hodinu na lavici, i když třeba poslouchám, to jo ale jim to prostě nevádí. U někoho třeba jo, to třeba, prostě koukám do blba a on hnedka co dělám, proč nedávám pozor. Nevím, ale zatím se mi podařilo jednou jakože fakt usnout. Jinak jako většinou vnímám. Nebo si kreslím do sešitu. Na mobilu většinou nic nedělám, takže buďto ležím na lavici nebo si kreslím do sešitu.

Já: A přijde ti to dobrý, že tohle učitelé dovolij?

Já: Asi moc ne no. Většinou ti, co to dovolí, si neumí tu třídu udržet, aby tam nikdo nepovídal, takže tam potom dávají pozor dva, tři lidi a nikdo z toho nic nemá no.

Já: A tobě osobně to tedy vadí, nebo ti to je jedno?

L.: Jako že by mě to nějak vadilo, to ne, ale třeba v angličtině to jo, to mi vadí, protože tam furt někdo nedává pozor a my se kvůli nim furt zdržujeme. Ale třeba v nějakým předmětu, kterej mě fakt nebaví, třeba já nevím... Ve fyzice no to ne, to máme přísnýho učitele a to mi moc nejde. Ale třeba v hudebce nebo já nevím, to by mi nevadilo.

Já: Jakých vlastností si na učiteli ceníš?

L.: Když není nějak zákeřej, nedělá naschvály, že si prostě na někoho zasedne, ale snaží se prostě vyjít vstříc. Když není takovej nudnej a nemluví monotónně, ale když je do toho učení nějak zažranej nebo tak zapálenej a snaží se to podat nějak tak aby to pochopili i ty lidi co to učí. Nemluví furt cizíma výrazama anebo je třeba i vysvětlí a asi když nejsou nějak extra přísný. Třeba minule, ne předminulej rok jsme měli na fyziku tak přísnýho učitele, že já jsem z něj byla úplně vyklepaná a když se mě na něco třeba zeptal tak byť jsem dávala v hodině pozor tak jsem z toho byla tak vyklepaná, že jsem nevěděla prostě.

Já: Děláš někdy ve škole, že děláš?

L.: Dělán. (smích) Většinou to je takhle se zápisky. Ale to není, že bych se chtěla třeba ulejšvat, ale prostě mi tam chybí třeba stránka, protože jsem chyběla a ještě jsem si to nedopsala a já musím něco psát, takže si tam jako tak čmáru do toho sešitu a dělám, že si píšu, protože si chci nejdřív doplnit to, co mi tam chybí a potom až si začít psát. Takže asi ták, no.

Já: Necháš se ovlivnit atmosférou ve třídě? Myslím tím, že když je to tak, že učitel se na něco zeptá a nikdo neodpovídá, je ticho tak co ty? I když třeba víš jak odpovědět, tak jsi taky radši ticho?

L.: Jo, přesně. Když všichni mluvěj, tak taky něco řeknu, ale když jsou ticho tak ne.

Já: Je něco, co tě štve na spolužácích v průběhu vyučování?

L.: Asi že třeba pokřikujou. Někdy je to třeba sranda, ale někdy je to jakože nepříjemný když tam dělaj celou hodinu bordel a neposlouchaj a já pak taky nic neslyším. Nebo třeba vedle mě spolužačka do mě pořád něco hučí a já se snažím dávat

pozor, hlavně ve fyzice. To potřebuju pochopit a ona je pak našťvaná, že ji neposlouchám.

Já: Matematika ti jde?

L.: Vždycky mi šla. Ale potom jsem měla takovou spolužačku, se kterou jsem neměla zápisy, neměla jsem se z čeho učit, pak jsem do toho byla čtrnáct dní doma, byla jsem nemocná a ty zápisy jsem si nedoplnila a takže jsem skončila s trojkou na vysvědčení. A teďka mi vlastně ty znalosti chyběj, abych pochopila další látku. Takže se snažím pochopit tohle a do toho se snažím doučit celej minulej rok, takže... V pololetí jsem vlastně měla ještě jedničku, až potom jsem to nějak...

Já: A co teďka děláte v matematice?

L.: Teďka jsme dobrali výroky a budeme, teda už dneska jsme měli začít, ale místo toho jsme hráli nějakou hru, že jsme měli proprat bednu a hromadu písku, takže jsme ještě nezačali. Nevím, jakej to mělo smysl. (smích)

Já: Kdybys mohla žít jenom podle sebe s dostatkem peněz... kde by to bylo a jak by sis to představovala?

L.: Bylo by to v Londýně nebo L.A. a asi ježiš, co bych dělala? Asi bych hodně cestovala.

Já: A uměla by sis představit vůbec nepracovat?

L.: Hmm, to bych asi nechtěla, to bych mně asi cvoklo, protože vím, že už když jsem doma dlouho a nic nedělám, nebo když jsem nemocná tak jsem doma a pak už mě z toho hrabe a hrozně bych chtěla někam jít. Já bych třeba chtěla vystudovat tu angličtinu někde a chtěla bych učit někde nebo tak. Hrozně bych chtěla překládat knížky

Já: A zkoušela sis to už sama?

L.: Ne. Noo, zkoušela jsem, teď si čtu sci-fi o Justinovi. A ona je v angličtině.

Já: Kdo to napsal?

L.: To píšou fanoušci. Tohle konkrétně jedna holka. A *Danger* se to jmenuje, je to celosvětově známý. I Justin o ní ví a píše to jedna holčina, myslím, že Američanka to je, a pak se to právě překládá do různých cizích jazyků, do slovenštiny třeba. To češtiny to překládá nějaká holka myslím, taky. A právě tak jsem to četla v tý slovenštině, a když už nebyly žádný další přeložený části, tak jsem to začala číst v tý angličtině a pak jsem se rozhodla, že to přečtu celý v angličtině. Takže jsem si to začala číst v tý angličtině a neumím to teda překládat úplně doslova, ale vím, o co tam jde.

Já: Co tě láká na L.A.? Proč zrovna tam?

L.: Protože mám, nevím prostě. Protože mi to tam přijde takový pohodový, je tam vlastně teplo a jsou tam hodně ty lidi na longboardech a asi i že tam jsou ty bohatý čtvrti. Já bych chtěla bydlet v bohatý čtvrti.

Já: Lákal by tě život amerických studentů, který je často prezentován v různých seriálech?

L.: Hmm, docela i jo.

Já: No takže, kdybys měla milion, jak bys s ním naložila?

L.: No kdybych měla milion tak bych ho nějak dobře investovala, nevím do čeho, abych z toho mohla mít třeba dva miliony.

Já: Dobrý! Ale něčím by sis radost udělala, ne?

L.: Ale jo, no to jo, třeba bych si koupila Apple, Iphone 5. A možná třeba něco od Prady, bych hrozně chtěla kabelku, třeba.

Já: Já jsem někde četla, že dnešní mladí považují za in mít rozbitý ten zadní skleněný kryt u Iphone...

L.: Jo? A o tom jsem teda neslyšela. Já co znám, tak si to spíš všichni hejčkaj. Ten jeden kluk u nás, ten zbohatlík problémovej, tak ten si ho sice nějak nehejčká, ale ještě jsem ho neviděla, že by s ním nějak třískal o zem, pavouka na tom taky nemá.

Já: Takže ty máš zkušenost spíš s tím, že si lidé kole tebe spíš vážej věci?

L.: Jo.

Já: Tak to je fajn. Co obecně nemáš ráda na lidech?

L.: Když nejsou upřímný. Když se prostě tvářej jaký jsou hrozný kamarádi a potom za zády pomlouvaj, a když se všeobecně přetvařujou.

Já: A ty sneseš upřímnost. I třeba až kritiku?

L.: Hm,.. myslím si, že jo.

Já: Máš nějaké tetování nebo chtěla bys mít?

L.: Nemám, ale hrozně bych chtěla. (smích) Já bych chtěla bejt potetovaná nejradši celá.

Já: Co tě nejvíc stresuje? Ve škole i obecně.

L.: Co mě nejvíc stresuje. (delší odmlka) Hmm, když něco neumím a máme toho učitele, kterýho se bojím.

Já: Jakým stylem probíhá zkoušení v angličtině u tebe ve skupině?

L.: Hm,... že učitel řekne slovíčko česky a my ho napíšeme anglicky.

Já: To je všechno? (velký údiv)

L.: No... (smích) S tou učitelkou minule jsme ještě měli ještě jakože lekcovky. Poslech tam teda nikdy nebyl, ale byla tam občas jakože gramatika, že jsme měli doplnit čas třeba nebo tak. A s tímhle jsme zatím psali jenom dva testy tak nevím, jako co bude dál.

Já: Aha, jasný. A ty bys byla klidně pro ústní zkoušení, vid'?

L.: Já bych byla klidně pro.

Já: A co ostatní?

L.: Hm, já si myslím, že ty by asi moc pro nebyly, no.

Já: Děláš si taháky?

L.: Měla jsem. Dvakrát? Třikrát? Ale já už to teď moc neřeším. Když neumím, tak neumím, dostanu špatnou známku a pak si to prostě opravím. Nevím, já se vždycky hrozně bojím, že na to někdo přijde, takže fakt jenom dvakrát nebo třikrát jsem ho měla.

Já: Jo. A proč sis ho dělala? Protože ses nestihla naučit, nebo protože jsi tomu nerozuměla, nebo...

L.: Protože jsem to právě třeba nestihla, bylo to dlouhý a některý slovíčka, bylo jich hodně, tak jsem si je vypsala. Anebo ve španělštině jsem si napsala na ruku gramatiku.

Já: Co bys ve škole úplně vyloučila?

L.: (po chvíli uvažování) Já bych nevyloučila asi vůbec nic.

Já: Tvým vzorem je kdo?

L.: Justin. (smích)

Já: Dokážeš definovat v čem?

L.: V tom, že měl prostě svůj sen a že to pro něj nebylo jednoduchý, že prostě chodil zpívat na ulici, aby měli peníze, a stejně se nevzdal a šel si prostě za svým. A když mu bylo šestnáct, tak on byl na koncertě Taylor Swift v Madison Square v New Yorku a on prostě řekl, že tu halu vyprodá. A ten manažer, co tam s ním byl, řekl: Jo, tak jo, vid', jednou možná. A on řekl ne, že prostě to vyprodá do roka. A vlastně někdy v těch patnácti, šestnácti to začínal bejt slavnej, a on prostě řekl takhle na začátku, že to vyprodá a opravdu to vyprodal. Asi během, no během chvíle. Já nevím, tu první asi během pár minut.

Já: A jak to s ním vlastně všechno začalo?

L.: Byl v nějaký soutěži a chtěl, aby to viděli i zbytek rodiny, který bydleli daleko a nemohli přijet, tak to pověsil na youtube ty videa aby to mohli vidět. No a všimnul si ho jeho nynější manažer a tak to vlastně teda začalo s ním.

Já: Jaký je tvoje největší životní přání?

L.: Životní přání? Hmm, asi... (přemýšlí) Asi... Já jich mám asi víc. Můžu jich říct víc?

Já: No jasně!

L.: Asi vystudovat angličtinu a pak se tím nějak živit, a dostat se hlavně pryč z Česka, nejlíp do toho Londýna. A já bych všeobecně chtěla mít hodně baráků, třeba i v New Yorku mít byt a tak a chtěla bych mít velkou rodinu, to je asi takový jakože největší.

Já: A umíš si představit, že by to nevyšlo?

L.: Neumím, vůbec. Já mám nějaký svůj sen a cíl, že se odsud dostanu a já prostě nežiju přítomností. Já žiju tím, že jednou se odsad' dostanu a jednou budu žít jinak. Takže si vůbec neumím představit, že tady zůstanu.

Já: A co rodiče na to? Ti znají tvoje plány?

L.: Mamka to ví všechno a i mě v tom podporuje, takže... A táta... s tátou se nevidám. Táta mě podporoval ve chvíli, kdy přišel na to, že ze mě bude právník a bude ze mě hodně peněz, žejo. Tak to mě podporoval. A potom jsem se s ním přestala vídat, takže nevím.

Já: A už ses n koukala, kam by ses mohla přihlásit na tu vysokou?

L.: Ne, ještě přesně ne. Vím, že bych chtěla do té Británie.

Já: Zajímá tě politika?

L.: Vůbec.

Já: Životní prostředí?

L.: No tak neházím pet flašky do papíru, ale že bych byla nějaký maniak to taky ne.

Já: Co děláš ve volném čase?

L.: Ve volném čase nic moc nedělám. (smích)

Já: Jo? Relaxuješ jenom?

L.: Já jsem hodně samotářská, nikam moc nechodím, teď jsem teda začala, trochu, ale jsem ráda sama. Většinou poslouchám písničky nebo tak. Dřív jsem hodně sportovala, dělala jsem závodní aerobic, ale pak jsem začala bejt hrozně líná, takže už ani necvičím nebo tak. Anebo se kouknu třeba na nějaký ten anglický film nebo tak.

Já: Jak bys chtěla vychovávat svoje děti, máš už o tom svou představu? Vzor tvých rodičů nebo úplně naopak?

L.: Asi jo... Tátu jakoby nemám, že jo. Ale asi jako máma jo. Nechtěla bych bejt jenom máma, ale spíš jako i kamarádka. A chtěla bych, aby měli, co potřebujou, ale ne první poslední, aby nebyly rozmazlený.

Já: Za co nejvíc utrácíš?

L.: Za oblečení.

Já: A necháváš se ovlivnit tím, co je moderní nebo máš svůj vkus?

L.: Nechávám se tím hodně ovlivnit. Ale ono co je v módě tak se mi líbí. Ještě se mi nestalo, že by se mi něco nelíbilo.

Já: Máš ráda ve třídě práci ve skupinkách?

L.: Moc ne... Já se neumím moc s nikým dohodnout. *(smích)* Můj názor je prostě nejlepší a s tím se nehne.

Já: A co hraní rolí, divadlo jako součást výuky?

L.: Já divadlo nesnáším, takže...

Já: A proč ho nesnášíš?

L.: Já jsem hrozně stydlivá.

Já: A v tvoji třídě myslíš, by byli lidé spíš pro nebo proti něčemu takovému?

L.: Myslím si, že tak půl na půl. Jsou tam lidi, který jsou stydlivý, ale jsou tam i vyloženě extroverti, který by pořád něco hráli. A dvě holky tam vyloženě chtěj bejt herečky, takže ty by to určitě uvítaly.

Já: Když někoho slyšíš říct chybu, třeba v té angličtině, co si pomyslíš?

L.: Ehm, pomyslím si: Ježíš co to řek za blbost, ale ne třeba že je blbej nebo tak. A většinou je to tak, že když někomu nejde něco, tak je dobrej v něčem jiným, třeba jeden kluk u nás, co mu angličtina vůbec nejde, je zas hrozně dobrej v matice, takže tohle neřeším.

Já: Co ti přijde na učitelích vtipný?

L.: Vtipný? Když máme staršího učitele a on se strašně snaží nám přiblížit, tak to je vtipný, ale zas na druhou stranu je to dobrý, že se snaží. Ale někomu to fakt prostě nejde. *(smích)*

Já: Měli jste už u vás ve třídě někdy někoho na praxi?

L.: Měli jsme, no. Na biologii a na zeměpis, myslím. Měli jsme a jedna byla docela dobrá, ale ty dvě byly takový, že tam byly poprvé, tak moc nevěděly co, no. Takový jako zakřiknutý, že si tam ani neuměly zjednat pořádek. Ale tak to je pochopitelný, když přijdou poprvé do třídy plný puberťáků a všichni tam přes sebe řvou.

Já: A co bys jim poradila, jak se v tu chvíli zachovat?

L.: Asi se jako nebát, ale zas na ně jako neřvat aby si neřekli: Ježíš, na to si tady hraje, nebo tak. Anebo prostě nějakou zábavnou formou. Já mám ráda učitele, který jsou v pohodě, který tam přijdou, a normálně si s náma i povídaj. A když někdo nedává pozor, tak jako ze srandy ho vyvolaj a potom řeknou, že si to jakože zapíšu, ale pak to nějak neřešej a neberou to nějak vážně.

Já: Jak se koukáš na učitelskou profesi obecně? Vážíš si učitelů?

L.: No, že bych si jich nějak vážila, to jako ne. Ale zase je obdivuju, že dokážou prostě s těma lidma vyjít, že vlastně si dokážou udělat v tý třídě pořádek, aniž by nějak řvali na někoho nebo tak.

Já: Dobře, tak jo, to by bylo asi vše. Děkuju.

