

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

**Rozvoj komunikačních dovedností prostřednictvím  
dramatických technik**

Developing Communicative Skills through Drama Techniques

Diplomová práce

Vypracovala: Barbora Žižková, 5. ročník ČJ-AJ/ZŠ

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2011

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích

26. dubna 2011

Barbora Žižková

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D za odborné vedení a pomoc při zpracování diplomové práce.

Dále děkuji Gymnáziu Písek, zvláště pak třídě 2.B, za možnost realizace výzkumu a dobrou spolupráci.

Barbora Žižková

## ANOTACE

Má diplomová práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností prostřednictvím dramatických technik.

V teoretické části se zabývám možnostmi využití dramatických technik ve škole obecně i přímo v hodinách anglického jazyka. Snažím se vysvětlit největší výhody a nevýhody využití dramatických technik. Zabývám se také rolovou hrou jako základní dramatickou metodou a opravováním chyb během dramatických technik. Následuje pak definice pojmu komunikační dovednost a vysvětlení, jak komunikační dovednosti definuje RVP a SERRJ.

V praktické části se věnuji nejprve charakteristice školy a třídy, ve které jsem prováděla výzkum. Následuje popis čtyř aktivit, které jsou založeny na dramatických technikách a zároveň jsou vhodné k rozvoji komunikačních dovedností u žáků. Mou snahou bylo, aby aktivity zapadaly do sylabu výuky dané třídy.

Cílem práce je ukázat teoretická východiska a praktické využití dramatických technik a zjistit, zda jsou dramatické techniky skutečně vhodné pro rozvoj komunikačních dovedností u žáků.

## ANNOTATION

My Diploma Thesis deals with developing communicative skills through drama techniques.

In the theoretical part I concern myself with the use of drama techniques at school in general and also in English lessons. I am trying to demonstrate the greatest advantages and disadvantages of using the drama techniques. I also deal with role play as a basic drama method and with correcting mistakes during drama techniques in the class. This is followed by the definition of the term communicative skill and explanation of how communicative skills are defined in the Framework Educational Program and in the Common European Framework of Reference for Languages.

The practical part deals with the characteristics of the school and the class in which I did my research. This is followed by the description of four activities that are based on the drama techniques and are also suitable for developing communicative skills. I was trying to fit these activities into the English syllabus of the particular class.

The aim of the Diploma Thesis is to show the theoretical basis and practical use of the drama techniques and to decide whether the drama techniques are really suitable for developing communicative skills of the students.

# OBSAH

<b>1 ÚVOD .....</b>	<b>- 1 -</b>
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>- 3 -</b>
2.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	- 3 -
2.1.1 Využití dramatické výchovy.....	- 5 -
2.2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	- 8 -
2.2.1 Rolová hra.....	- 10 -
2.2.2 Výhody a nevýhody využití dramatických metod ve vyučování.....	- 13 -
2.2.3 Opravování chyb .....	- 20 -
2.3 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE.....	- 22 -
2.3.1 Klíčové kompetence.....	- 23 -
2.3.2 Rámcový vzdělávací program .....	- 24 -
2.3.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	- 29 -
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>- 33 -</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY .....	- 33 -
3.2 ŠVP .....	- 34 -
3.3 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY .....	- 35 -
3.3.1 Skupina.....	- 35 -
3.3.2 Učebna .....	- 36 -
3.3.3 Způsob výuky.....	- 36 -
3.3.4 Učebnice.....	- 37 -
3.4 PRVNÍ AKTIVITA – LET ME TELL YOU SOMETHING ABOUT X .....	- 38 -
3.4.1 Výběr aktivity .....	- 38 -
3.4.2 Příprava a předcházející činnost .....	- 39 -
3.4.3 Zadání aktivity.....	- 39 -
3.4.4 Průběh.....	- 41 -
3.4.5 Zhodnocení.....	- 43 -
3.5 DRUHÁ AKTIVITA – IN A BOOKSHOP.....	- 45 -
3.5.1 Výběr aktivity .....	- 45 -
3.5.2 Příprava a předcházející činnost .....	- 46 -
3.5.3 Zadání aktivity.....	- 47 -
3.5.4 Průběh.....	- 49 -
3.5.5 Zhodnocení.....	- 50 -
3.6 TŘETÍ AKTIVITA – INTERVIEW WITH A HERO .....	- 53 -
3.6.1 Výběr aktivity .....	- 53 -
3.6.2 Příprava a předcházející činnost .....	- 53 -
3.6.3 Zadání aktivity.....	- 54 -
3.6.4 Průběh.....	- 56 -
3.6.5 Zhodnocení.....	- 58 -

3.7 ČTVRTÁ AKTIVITA – A HEART TRANSPLANT.....	- 62 -
3.7.1 Výběr aktivity .....	- 62 -
3.7.2 Příprava a předcházející činnost .....	- 62 -
3.7.3 Zadání aktivity.....	- 63 -
3.7.4 Průběh.....	- 65 -
3.7.5 Zhodnocení.....	- 68 -
<b>4 ZÁVĚR .....</b>	<b>- 73 -</b>
<b>5 SUMMARY .....</b>	<b>- 75 -</b>
<b>6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....</b>	<b>- 77 -</b>
<b>7 PŘÍLOHY .....</b>	<b>- 79 -</b>

# 1 Úvod

Má diplomová práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností prostřednictvím dramatických technik. Komunikační dovednosti jsou jednou z oblastí klíčových dovedností, jejichž rozvoj je velmi zdůrazňován v RVP, málokdo však ví, co si pod těmito pojmy představit a jak vlastně tyto dovednosti u žáků efektivně rozvíjet. Proto jsem se chtěla zaměřit na ukázání alespoň několika aktivit, které mohou pomoci právě rozvoji komunikačních dovedností u žáků.

Dramatické techniky jsem vybrala jako vhodné pro rozvoj komunikačních dovedností proto, že jsem si vzpomněla na hru Transplantace srdce, kterou jsem si vyzkoušela jako účastník jedné zážitkové akce. Pamatuji se, že jsem ji již jako účastník hodnotila velmi kladně díky tomu, že jsme byli nuceni hodně komunikovat ve skupině. Řekla jsem si proto, že dramatické techniky by mohly být vhodným způsobem, jak podporovat komunikační dovednosti u žáků. Tato aktivita, kterou jsem mimo jiné se žáky vyzkoušela, se pro mě tedy stala impulsem pro výběr tohoto tématu.

Cílem mé diplomové práce je ukázat teoretická východiska i praktické využití dramatických technik tak, aby byly účinně rozvíjeny komunikační dovednosti u žáků. Chci se zaměřit na takové techniky, které budou zapadat do sylabu výuky dané třídy a nebudou ji nijak narušovat. Tím chci ukázat, že dramatické techniky jsou využitelné pro různá témata a dají se upravovat podle potřeb učitele v konkrétní třídě. Pokouším se tak poukázat na jejich univerzálnost a široké možnosti využití. Chci také zjistit, zda je pravdivý můj předpoklad, že dramatické techniky jsou pro rozvoj komunikačních dovedností vhodné.

V teoretické části se zaměřím především na teorii dramatické výchovy a využití dramatických technik. Chci poukázat na hlavní výhody i nevýhody a úskalí, které dramatické techniky přinášejí. Chci se také zaměřit na teoretický základ opravování chyb během dramatických technik. Dále chci v teoretické části shrnout, jak jsou vymezeny komunikační dovednosti v RVP a SERRJ.

Cílem praktické části pak je ukázat, jak se dají dramatické techniky využít pro rozvoj komunikačních dovedností, ale i jiných cílů. Toho chci dosáhnout



zpracováním čtyř uskutečněných aktivit. Pokusím se uvést jejich zhodnocení s ohledem na to, do jaké míry opravdu naplnily předem stanovené cíle. Součástí zhodnocení pak bude i zpětná vazba od žáků v podobě odpovědí na předem stanovené otázky. Praktická část bude obsahovat i ukázky několika způsobů opravování chyb..

## 2 Teoretická část

### 2.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova jako vyučovací předmět má v naší republice poměrně malou tradici. Od 60. let 20. století byl tento předmět rozvíjen především jako předmět zájmové činnosti mimo povinnou školní docházku v lidových školách umění nebo v různých divadelních souborech. V 90. letech 20. století však se změnou politické situace začala dramatická výchova pronikat i do oblasti povinné školní docházky jako samostatný obor nebo jako metoda výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech. Toto pronikání však bylo spojené s velkou spoustou různých metod a koncepcí a bylo nutné vymezit dramatickou výchovu více.

Abychom se mohli blíže zabývat dramatickou výchovou, je třeba ji nejprve definovat. Valenta ji definuje takto:

Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností). Valenta (2008: 40)

Přičemž Valenta (2008) zdůrazňuje, že nejde čistě o rozvoj osobnosti, ale klíčovou roli má právě návaznost na určitý druh umění a ztotožňuje dramatickou výchovu s estetickou výchovou, která už má konkrétní zakotvení v českém školském systému. Dnes však již je dramatická výchova zakomponována v současném školském systému a Rámcový vzdělávací program<sup>1</sup> ji uvádí jako jeden z doplňujících vzdělávacích oborů, tzn. „oborů, které nejsou povinnou

---

<sup>1</sup> O Rámcovém vzdělávací programu ještě podrobněji viz níže.

součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují.“  
RVP ZV (2007: 87)

Marušák s tímto Valentovým pojetím dramatické výchovy souhlasí a dodává „Jako samostatný obor/předmět musí potom dramatická výchova naplňovat své cíle komplexně – tedy nejen v oblasti osobnostně sociální, ale také v oblasti umělecké.“ Marušák (2008: 7)

Můžeme tedy dramatické výchově rozumět jako oboru, který rozvíjí osobnost žáka, učí ho aktivně rozvíjet různé dovednosti stejně jako to mohou dělat jiné obory. Dramatická výchova však přejímá složku uměleckou z divadelního umění.

Divadlo se ale od dramatické výchovy podstatně liší a není možné zaměňovat oba pojmy. Divadlo jako takové je, jak vysvětluje Machková: „umělecký druh, uvědomělá tvorba, jejímž účelem a smyslem je sdělování divákovi.“ A dále pokračuje: „Divadlo se plně uskutečňuje jen v komunikaci s divákem, teprve v ní se jevištní práce stává divadlem, vzhledem k němu je celá struktura uspořádána, jemu je podřízena.“ Machková (1996: 22)

S tímto pojetím souhlasí i Valenta, který popisuje jeden ze základních rozdílů mezi dramatickou výchovou a divadlem za pomoci citace G. Boltona takto:

Jeden z těch nejzásadnějších rozdílů spočívá samozřejmě v účelu, který je u dramatické výchovy jednoznačně pedagogický. G. Bolton (in *Morgan*, 1992), říká: „Rozdíl mezi divadlem (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše proto, aby ‚to hnulo‘ s divákem (doslova: aby divák dostal kopanec – pozn. autora), zatímco v třídním dramatu proto, aby to hnulo s hráčem (účastníkem).  
Valenta (2008: 22)

V tomto duchu rozumí dramatické výchově i Way když říká:

Existují dva druhy aktivity, které nelze zaměňovat – jednou je divadlo a druhou je drama. Největší rozdíl mezi těmito dvěma aktivitami lze vyjádřit takto: „Divadlo“ se převážně týká komunikaci mezi herci a diváky, „drama“ se především týká zkušenosti zúčastněných bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky. Way (1996: 8)

Way zde místo termínu dramatická výchova používá termín drama, význam však je stejný v obou případech. Way (1996) pak také dodává, že děti převážně nejsou schopny komunikace s diváky, a proto je lepší se o ni nepokoušet příliš brzy, aby se tím jejich zkušenost nezneškodnovala.

Z výše uvedených charakteristik můžeme snadno odvodit, že v centru divadla je divák a dramatická složka divadla působí na něj, zatímco v centru dramatické výchovy je sám aktér (v našem případě žák) a působení pak směřuje k němu. Není tedy důležité, jestli při dramatické výchově vznikne inscenace s herci a diváky nebo jestli se bude jednat jen o hru nebo cvičení bez diváků, důležité je, že ten, kdo stojí v centru procesu, je sám aktér a činnost je zaměřena na jeho rozvoj. Cíl aktivity tedy musí směřovat k žákovi a to i tehdy, pokud vytvoří učitel s žáky v hodině například scénku nebo třídní představení. Ten, kdo si má z dané aktivity odnést nějakou zkušenost, má být především žák. V tomto případě je divák až na druhém místě a je třeba mít toto na paměti.

### 2.1.1 Využití dramatické výchovy

I hear and I forget.

I see and I remember.

I do and I understand

*Confucius<sup>2</sup>*

Toto čínské přísloví podstatě vystihuje největší výhodu využití dramatické výchovy ve škole, kdy děti se stávají hlavními aktéry výuky. Dramatická výchova zahrnuje do výuky prvek toho, že si děti mohou vyzkoušet něco, jak se říká, na vlastní kůži. Tento zážitek jim pak poskytuje pochopení, proč se danou věc učí. Vlastní zkušenost totiž pomáhá pochopení situace a souvislostí, pomáhá vcítění do ostatních a navíc poskytuje vyzkoušet si všemožné situace takzvaně nanečisto.

---

<sup>2</sup> Překlad: Slyším a zapomenu. Vidím a pamatuji si. Dělán a rozumím.

Podle Daleovy pyramidy učení (Cone of learning) si po dvou týdnech pamatujeme:

- 10% toho, co čteme
  - 20% toho, co slyšíme
  - 30% toho, co vidíme
  - 50% toho, co vidíme a slyšíme
  - 70% toho, co říkáme
  - 90% toho, co děláme a říkáme
- 
- } Pasivní vnímání
- } Aktivní vnímání

(<http://www.nigelpaine.com/blog/2008/10/31/learning-2008-charles-fadel.html>)

Ještě důkladněji si lze tuto pyramidu podle Edgara Dalea prohlédnout na obrázku č.1 viz příloha. Z této pyramidy jasně vyplývá, že nejefektivnější pro žákovu zapamatování je činnost, u které se může sám zapojit. Proto je dramatická výchova ideálním způsobem. Žáci se při ní účastní aktivit, sami něco vytvářejí, mají šanci zúročit předchozí znalosti i nově si je rozšířit. Sami žáci jsou aktéry a to je pro zapamatování naučeného velmi užitečné.

Aktivita žáků je v dramatické výchově klíčová, to podporuje Marušák (2008: 9), když říká: „Jedním ze základních principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. V centru pozornosti je hlavně péče o probíhající proces, v němž se dítě stává aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem.“ Děti prostřednictvím hry mohou zkoušet různé situace a tím kreativně docházet k formování názoru a pochopení a navíc si velmi dobře zapamatují, co se dozvěděli. Jak říká Way (1996: 7) hned v úvodu své knihy:

Odpověď na jakoukoliv otázku může mít dvojí formu – buď informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatu. Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „slepec je člověk, který nevidí“. Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“

Škola pak obvykle klade důraz na akademické vědomosti a zapomíná na smysl toho, proč by danou vědomost měli žáci mít. A právě dramatická výchova nám tento problém pomáhá řešit. Žáci si prostřednictvím vlastního prožitku lépe

uvědomí smysl toho, proč by mohli určitou vědomost či dovednost potřebovat popř. jak s ní naložit a dále mohou vnímat hru v rámci vyučování jako nácvik reálné situace a podrobně si ji vnitřně zpracovat. Děti často kladou otázku, proč by se měly učit zrovna to či ono a dramatická výchova jim dává odpověď. Pomáhá jim uvědomit si, že v běžném životě budou potřebovat využít hodně z toho, co se naučily ve škole. Mohou si tak lépe uvědomit souvislosti a případně i své vlastní klady nebo nedostatky. Výstižně to shrnuje Marušák:

Vědomí hry dovoluje experimentaci, aktivní zkoumání mezilidských vztahů, situací, charakterů a jednání; zároveň umožňuje hráči odstup, vystoupení, opakování, obohacování, reflektování, objektivizování a racionalizaci zážitku. Marušák (2008: 10)

Děti se prostřednictvím dramatické výchovy dostávají do popředí ve vyučování. To je jeden ze základních rozdílů oproti klasické výuce, kdy v popředí je učitel. Tento posun může být pro děti významný, protože mají šanci pro uplatnění své kreativity a různých stránek své osobnosti, které při běžné výuce nemají šanci proniknout na povrch. Marušák toto také poznamenává a říká:

Dětem je umožněna nejen spoluúčast, ale i spolutvorba. Potřeba vyjádření, exprese a tvorby vede k jinému způsobu práce s nalezenými skutečnostmi. Exprese je výzvou, která nutí ty, co tvoří, skutečnosti zpracovat, vyhodnotit a využít v činnosti. Marušák (2008: 13-14)

A jsme tak zpět u využití poznatků z prožitku v praxi. Žáci tak mají šanci si vyzkoušet to, co už ví, a porovnat to s novými poznatky, upravit si tak své vědomosti a to navíc formou, která dává prostor pro jejich vlastní vyjádření.

Dramatická výchova také umožňuje uplatnění žákům, kteří nevynikají během klasického způsobu vyučování, jenž neposkytuje prostor pro jejich talent. Mnoho žáků má například talent na umělecké disciplíny a při běžném vyučování nemají šanci tento talent prokázat a učitelé na ně mohou pohlížet jako na méně nadané nebo méně chytré žáky, což je samozřejmě chyba. Dramatická výchova jim umožní se ukázat a může jim tak pomoci se zvýšením jejich sebevědomí nebo zlepšit postavení ve třídě. Tato myšlenka se objevuje i u Wilsona, když mluví o žácích, kteří se mohou jevit jako slabší a nezapojují se do běžných aktivit v hodinách, které učitel využívá. „However, these same students have skills which

lie dormant. They may do any number of things well – act, sing, mime, draw – and they may be very quick-witted.“<sup>3</sup> Wilson (2008: 6)

Dramatická výchova navíc využívá spolupráci dětí. V různých aktivitách pracují děti jako tým. Musí se domluvit na postupu, něco společně vytvořit a pak svou práci společně prezentovat. Výhody skupinové práce jsou nesporné. I proto je skupinová práce jednou z nejlépe hodnocených metod výuky. Kooperace mezi žáky v dramatické výchově však nevyplývá jen ze skupinové práce. V dramatické výchově může být každý žák takzvaně sám za sebe a přesto tyto aktivity pomáhají rozvíjet spolupráci mezi dětmi a posilovat vztahy mezi nimi. I když žák vystupuje sám a ne ve skupině jako součást týmu, obvykle se ocitá ve stejné herní situaci jako ostatní nebo je ostatními sledován a hodnocen. Žáci si tak mohou předávat své osobní zkušenosti, které se mohou často velmi lišit, čímž se navzájem obohacují a jejich vzájemné vztahy ve třídě se upevňují. Marušák se vyjadřuje v podobném duchu a stručně, ale přesně vystihuje tuto myšlenku, když říká: „Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb.“ Marušák (2008: 14)

Z výše uvedených důvodů má dramatická výchova potenciál pro školní praxi. Využití je pak dvojího typu. Buď se dá dramatická výchova využít jako samostatný předmět, jak je to uvedeno v RVP, nebo se její metody a techniky dají použít jako vyučovací metoda v různých předmětech. Tento druhý způsob pak je ten, který nás zajímá.

## ***2.2 Metody a techniky dramatické výchovy***

Jak je uvedeno výše, náš zájem směřuje k využití dramatické výchovy jako metody ve vyučování ostatních předmětů, zvláště pak jazyka. Na otázky, co je to metoda a co je technika si teď odpovíme.

---

<sup>3</sup> Překlad: Navzdory tomu, ti samí studenti mohou mít dovednosti, které jsou nevyužité. Mohou mnoho věcí dělat dobře – hrát, zpívat, předvádět, kreslit – a mohou být velmi duchaplní.

Pojem metoda můžeme podle Valenty definovat takto:

Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl. Valenta (2008: 47)

Jednodušeji si pak tedy metodu představíme jako způsob nebo postup, který učitel volí pro učení žáků nebo jaký žáci využívají během učení. Řekneme-li tedy, že využíváme metody dramatické výchovy ve vyučování, znamená to, že využíváme postupy, které využívá primárně dramatická výchova.

Pojem technika definujeme také podle Valenty. Ačkoliv Valenta (2008) poznamenává, že někde pojem metoda a technika splývá, uvádí také, že nejlépe můžeme technice rozumět takto:

Technika je konkretizace metody, respektive operacionalizace metody. Metodou může být pantomima (základní princip činnosti) a technikou pak je „částečná pantomima“ (prováděcí podoba tohoto principu). Valenta (2008: 48)

Tato definice se dá opět vysvětlit jednodušeji a to tak, že můžeme rozumět metodám jako určitým postupům používaným při vyučování a technikám pak jako konkrétním způsobům využití těchto metod pro dosažení určitého konkrétního cíle.

S dělením metod a technik dramatické výchovy bývá obvykle problém, protože každý autor používá víceméně vlastní dělení. My si ale ukážeme dělení podle Valenty, protože je velmi komplexní a přehledné. Valenta tedy obecně třídí metody takto:

#### **A. Metody založené na principu hraní rolí:**

1. *Metody založené na úplném zobrazení hrou v roli*
2. *Metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli*
  - metody založené na zobrazení jen pohybem
  - metody založené na zobrazení (jen) řečí nebo zvukem



## **B. Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí.**

Tyto metody jsou založené na doplňujících aktivitách, pokud má hra diváka (reflexe, pozorování, interpretace atd.)

## **C. Metody, které nejsou založeny na principu hraní rolí**

1. *Obecné metody vyučování a výchovy* (dialogy, diskuze, práce s literaturou atd.)
2. *Metody specifické pro jiné předměty* (tvořivé psaní, tvorba nápěvů, pohybové aktivity atd.)
3. *Technická cvičení divadelně-dramatických dovedností* (hlasová, dechová, pohybová cvičení atd. )

## **D. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založeny na principu hraní rolí**

Tyto metody nejsou nezbytně nutné pro uskutečnění dramatické metody. Jedná se např. o různé rozechřívací aktivity, relaxační aktivity, různé hry apod.

Valenta (2008)

Existuje samozřejmě mnoho jiných způsobů dělení metod dramatické výchovy, toto dělení je zde uvedeno právě pro svou komplexnost. Dramatické metody pak můžeme dělit podle zcela jiných kritérií na metody verbální, pohybové, grafické, věcné atd. Není však možné se v této práci všemi druhy metod dramatické výchovy zabývat.

### **2.2.1 Rolová hra**

Jedna z nevýznamnějších metod v dramatické výchově je tzv. rolová hra neboli hra v roli popř. role play. Všechny tyto termíny jsou používány u různých autorů různě, ale mají v podstatě stejný význam. Pro zjednodušení budeme používat termín rolová hra. Valenta (2008) nazývá celou jednu svou kapitolu „Hra v roli jako hlavní metoda dramatické výchovy aneb základní kámen“. To, s jakou

důležitostí přistupují k rolové hře různí autoři, mě přimělo věnovat se jí ještě podrobněji.

Machková (in *Marušák*, 2008) vysvětluje:

Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého, a to fiktivně – „jako“, „jakoby“.

Marušák (2008: 12)

Rolové hře tedy můžeme rozumět jako základnímu kameni všech dramatických metod používaných ve výuce. Existuje mnoho definic rolové hry, které se liší v detailech toho, co ještě je rolová hra a co už je jiná metoda. Různí autoři však se vždy shodují na tom, že rolová hra je vhodná pro rozvoj osobnosti žáků. Uvedme si jen několik definic, které nám pomohou pochopit, o co se vlastně v rolové hře jedná.

V úvodu své knihy, která se celá zabývá různými technikami metody rolové hry, se Ladousse (2004) pokouší definovat rolovou hru (u něj role play) pomocí pochopení významu slov, ze kterých se název metody skládá.

Let us look at the words themselves. When students assume a 'role', they play a part (either their own or somebody else's) in a specific situation. 'Play' means that the role is taken on in a safe environment in which students are as inventive and playful as possible. <sup>4</sup>

Ladousse (2004: 5)

Ladousse (2004) také zdůrazňuje, že takováto aktivita by měla být pro děti zážitkem, který je bude bavit a nebude je děsit už proto, že při rolové hře není nutné mít klasické diváky ani kontrolovat žáky do detailu, protože jde o jejich vlastní zážitek. Oni tím pádem nemusejí mít strach z chyb nebo z veřejného vystoupení.

Velmi komplexní definici rolové hry poskytuje Valenta:

Hraní rolí = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně

---

<sup>4</sup> Překlad: Podívejme se na ta slova samotná. Když studenti předvádějí „roli“, tak hrají part (ať už svůj nebo někoho jiného) ve zvláštní situaci. „Hra“ pak znamená, že role je převzata v bezpečném prostředí, kde jsou studenti tak nápadití a hrají, jak je to jen možné.

vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem.

Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého. Valenta (2008: 53)

V této definici Valenta vyjadřuje hlavní rysy rolové hry velmi obecně, ale také celkem přesně.

Dalším rysem rolové hry je, že role mají určité roviny nebo jinak řečeno stupně podle úrovně identifikace žáka s rolí. Marušák (2008) uvádí tři roviny rolové hry: rovinu *simulace*, rovinu *alternace* a rovinu *charakterizace*. Valenta (2008) pak také přidává rovinu *autentických sociálních rolí* v rámci dramatu.

Podle Marušáka (2008) v rovině **simulace** hrají aktéři v podstatě sami sebe v nějaké neobvyklé nebo změněné situaci, na kterou mají reagovat.

V rovině **alternace** se mají žáci vžít do role někoho jiného, ale blíže nespecifikovaného (např. učitel, prodavačka, prezident).

Nakonec v rovině **identifikace** už se žák ztotožní s určitou konkrétní osobou (např. hraje Hamleta ve školním představení).

Valenta (2008) pak doplňuje, že je nutné brát v rolové hře v úvahu i rovinu **autentických sociálních rolí**, která má také vliv. Podle Valenty je důležitá i pozice žáka (jeho role) mimo hru. Např. Valenta uvádí, že na hru má vliv, zda je žák vůdčí ve skupině nebo naopak se nechává vést atd.

Tato kapitola je zde celkem důkladně rozvinuta proto, že rolová hra je skutečným základem ostatních dramatických metod, které ji často zahrnují a v jejichž centru se rolová hra nachází. Navíc v rolové hře můžeme vysledovat její velký potenciál pro výuku jazyka, protože ji můžeme využít jako prostředek zpestření výuky, aktivizující a motivační metodu pro žáky, způsob procvičování učiva i samotné výuky a to ve všech rovinách i úpravách této metody.

## 2.2.2 Výhody a nevýhody využití dramatických metod ve vyučování

Opusťme teď již úplně obecné možnosti využití dramatické výchovy ve škole a věnujme se tomu, jak mohou běžní učitelé využívat metod dramatické výchovy ve svých hodinách. Budeme se zaměřovat na výuku anglického jazyka, ačkoliv možnosti využití jsou velmi široké. Nabízí se mnoho otázek o tom, jaké jsou výhody využití dramatických metod v běžných hodinách. Zároveň však je zřejmé, že existují i jisté nevýhody, překážky nebo limity.

Výhody se převážně překrývají s výhodami obecného využití dramatické výchovy, ačkoliv zde je můžeme přesněji specifikovat pro naše účely – tedy výuku anglického jazyka. Jedná se o aktivity, které jsou z velké míry aktivizační a na děti mohou působit velmi motivačně. Děti jsou aktivně zapojeny do vyučování a podílejí se na spoluutváření hodiny a ocitají se tak v naprosto jiné roli. Tento důvod, proč zapojovat dramatické techniky do běžných hodin uvádí také Wilson:

Following the dictates of a course book and the requirements of an exam often mean that teachers become lecturers and providers of information, which can mean that students spend a lot of time only passively involved in the lesson. This situation can be improved by an activity that inspires students in a way that 'normal' class activities do not.<sup>5</sup> Wilson (2008: 5)

Aktivity jsou zaměřeny na přímý prožitek dítěte, což zvyšuje pravděpodobnost, že si žák danou informaci zapamatuje, jak jsme si ukázali na teorii Edgara Dalea.

Další výhodou je, že se mohou uplatnit i žáci, kteří se při běžných aktivitách nepříliš projevují z různých důvodů. Tyto metody pak mohou pomoci zlepšit jejich sebevědomí, protože rozvíjejí i jiné dovednosti než ty, které se ve školách běžně učí. Ladousse (2004) pak u rolové hry navíc dodává, že žáci, kteří mají problémy se sebevědomím, mohou mít problém s mluvením v hodinách o sobě samém, rolová hra jim tak podle Ladousse (2004) poskytuje jistou masku,

---

<sup>5</sup> Překlad: Dodržováním postupu v učebnici a požadavků ke zkoušce často znamená, že z učitelů se stávají přednášející a poskytovatelé informací, což pro studenty může znamenat, že stráví hodně času pouze pasivně zapojeni do hodiny. Tato situace se může zlepšit pomocí zapojení aktivity, která studenty podněcuje jiným způsobem, než to dělají „normální“ aktivity.

za kterou se mohou schovat: „These students are liberated by role play as they no longer feel that their own personality is implicated.“<sup>6</sup> Ladousse (2004: 7).

Dramatické metody navíc často využívají i skupinovou práci, která je obvykle velmi pozitivně hodnocena ve vztahu k rozvoji vztahů ve třídě a rozvoji spolupráce mezi žáky, navíc žáci musejí mezi sebou komunikovat a dospět k cíli jako skupina. Podle Maleye: „It has a positive effect on classroom dynamics and atmosphere, thus facilitating the formation of a bonded group, which learns together.“<sup>7</sup> Maley (2005: 2)

Jednou z největších výhod navíc stále zůstává možnost zkoušení si scén a příprava na možné reálné situace „nanečisto“, což jistým způsobem napoví žákům, proč se jazyk učit, protože nejde o školu nebo známky, ale především o to, jak ho využijí ve svém budoucím životě. Navíc, a to s tím úzce souvisí, tyto techniky uvádějí jazyk k životu. Ladousse poznamenává: „It enables them not just to acquire set phrases, but to learn how interaction might take place in a variety of situations.“<sup>8</sup> Ladousse (2004: 7) Maley k tomu navíc dodává: „By fully contextualising the language, it brings the classroom interaction to life through an intense focus on meaning.“<sup>9</sup> Maley (2005: 1). To znamená, že aby si děti skutečně porozuměly, jsou nuceny soustředit se na obsah toho, co říkají a jak to říkají, a to jim ukazuje skutečný smysl.

Všechny tyto důvody, proč je výhodné používat metody dramatické výchovy, již byly zmíněny, uveďme však ještě další, které by mohly být pro nás zajímavé. Z pohledu učitele se jedná o aktivity, které jsou často (rozhodně to ale neplatí o všech technikách) nenáročné na přípravu. Jak výstižně podotýká Maley: „It is low-resource. For most of the time, all you need is a roomful of human beings.“<sup>10</sup> Maley (2005: 2)

---

<sup>6</sup>Překlad: Tito studenti jsou rolovou hrou osvobozeni, jelikož už nemají pocit, že je jejich vlastní osobnost zmiňována.

<sup>7</sup> Překlad: Mají (myšleno dramatické metody) pozitivní vliv na dynamiku třídy a atmosféru a stejně tak na usnadnění formování pevné skupiny, která se učí dohromady.

<sup>8</sup>Překlad: Umožňuje jim to (myšleno dramatické techniky umožňují studentům) nejen osvojit si ustálená spojení, ale naučit se, v jakých možných situacích se interakce může odehrávat.

<sup>9</sup> Překlad: Plným uvedením jazyka do kontextu je interakce přivedena k životu skrze intenzivní soustředění na význam.

<sup>10</sup> Překlad: Je to (myšleno dramatické metody) nenáročné na materiál. Většinou jediné, co potřebujete, je třída plná lidských bytostí.

Navíc jsou tyto techniky velmi flexibilní, takže se dají upravovat podle třídy, úrovně žáků popř. probíraného tématu. Jak říká Ladousse:

A very wide variety of experience can be brought into the classroom through role play. The range of functions and structures, and the areas of vocabulary that can be introduced, go far beyond the limits of other pair or group activities.<sup>11</sup> Ladousse (2004: 6)

Z čistě jazykového hlediska pak také stojí za zmínku, že jednou aktivitou mohou být rozvíjeny prakticky všechny základní jazykové dovednosti: poslech, čtení, psaní, mluvení. Na tento fakt upozorňuje Maley:

It integrates language skills in a natural way. Careful listening is a key feature. Spontaneous verbal expression is integral to most of the activities; and many of them require reading and writing, both as part of the input and the output.<sup>12</sup> Maley (2005: 1)

Maley (2005) navíc dodává, že se jedná o aktivity, u kterých je kromě verbálního sdělení důležité i neverbální vyjádření a používání neverbálních prostředků a dramatické metody jsou účinným způsobem jejich procvičování (např. pantomima nebo gesta).

Výhody využití dramatických metod jsou tedy nesporné. Proti nim však stojí mnoho námitek v podobě jejich nevýhod. Nyní si je ukážeme, pokusíme se ale také dokázat, že ačkoliv se mohou zdát zcela oprávněné, nejsou nikdy nepřekonatelné a často záleží na pojetí učitele z hlediska toho, co je v dané chvíli pro žáky a jejich efektivní učení důležité. Držme se nyní Marušáka (2008), který podává nevýhody dramatických metod celkem přehledně.

První námitkou proti dramatickým metodám je podle Marušáka (2008) **časová náročnost**. S touto námitkou se pak vypořádává tak, že záleží na učiteli, jak je schopen zefektivnit proces hodiny, přípravy, průběhu i reflexe. Marušák k tomu dává radu: „K zefektivnění práce pomáhá jasné vědomí cíle, ohniska, provázanosti významů, stavby lekce a bohatá zásoba metod a zkušeností každého

---

<sup>11</sup> Překlad: Rolová hra může do hodin vnést velmi rozmanité zkušenosti. Škála struktur, funkcí a oblastí slovní zásoby, které mohou být uvedeny, dalece přesahuje možnosti jiných párových nebo skupinových aktivit.

<sup>12</sup> Překlad: Spojují (myšleno dramatické metody) jazykové dovednosti přirozenou cestou. Pozorné poslouchání je základním rysem. Spontánní jazykové vyjádření je společné pro většinu aktivit; a mnoho z nich vyžaduje také čtení a psaní ať už jako vstup nebo jako výstup.

pedagoga.“ Marušák (2008: 16) Navíc, když se probereme množstvím materiálů, které nabízejí různé dramatické techniky, je vidět, že existují sice aktivity časově poměrně náročné, které zabírají celou hodinu i více, jsou však ale i takové aktivity, jejichž realizace je otázkou 10 minut a tudíž naši přípravu na hodinu nijak časově nezatíží.

Marušák (2008) jako další nevýhodu uvádí **prostor**. S touto námitkou se lze vypořádat snadno. Marušák sice uvádí, že: „Mnozí učitelé odklizením lavic vytvářejí ve třídě volný herní prostor, což představuje organizační a fyzickou zátěž, navíc estetika takového prostoru je často nevalná.“ Marušák (2008: 17). Tato námitka je sice skutečně oprávněná, ale pakliže jsou školy, které prostě jiný prostor nenabízejí, je nutno se s tímto problémem vypořádat a děti zaujmout natolik, aby se dokázaly odpoutat od toho, že prostředí není ideální. Navíc jelikož v našem případě se nejedná o hodiny dramatické výchovy, ale o běžné jazykové hodiny, není tato námitka nejpodstatnější.

Dalším problémem, který je nutno řešit je podle Marušáka (2008) problematika **obsahu učiva**, který zpracováváme dramatickou metodou. Marušák (2008) říká, že co se obsahu týče, nejvhodnější náměty jsou takové, které řeší člověka nebo vztahy mezi lidmi popř. vztah člověka a okolního světa. Marušák (2008), ale řeší dramatické metody obecně a proto je toto jeho pojednání pro nás méně podstatné. Tohoto tématu se však dotýká i Ladousse (2004), který ho ale řeší z poněkud jiné strany. Co se obsahu týče Ladousse (2004) polemizuje, zda jsou dramatické metody vhodné jako **prostředek výuky nebo procvičování** naučeného. Pro něj však tyto dvě fáze jsou neoddělitelné a vidí možnost využití dramatických technik pro obě. Jak sám říká, jsou dvě možnosti, jak se mohou žáci učit jazyk pomocí dramatických metod:

Either students manage with the language they know, or they practice structures and functions that have been presented to them at an earlier stage of the lesson or the course in a free and uncontrolled way.<sup>13</sup>

Ladousse (2004: 9)

---

<sup>13</sup> Překlad: Buď studenti pracují s jazykem, který znají, nebo procvičují struktury a funkce, které jim byly předloženy v předchozí části hodiny či kurzu volným a nekontrolovaným způsobem.

Ladousse (2004) pak tyto dva způsoby práce vysvětluje tak, že oba slouží jinému účelu. U prvního jde v podstatě hlavně o to, aby si žáci uvědomili správné použití prezentovaného jazyka v kontextu. Ve druhé se jedná o aktivní proces, kdy dítě samo nakládá s odprezentovaným jazykem a důležitá je jeho vlastní aktivita, ne kontrola správnosti. Zásadní problém tedy můžeme najít v tom, že ať už chceme použít dramatické metody k vlastní výuce nebo pouze k procvičování, musíme si uvědomit náš cíl a zvolit odpovídající techniku. U Ladousse tedy neřešíme nejvíce obsah, ale spíše právně zvolený postup vzhledem k tomu, jaký jsme si stanovili cíl.

Dalším problémem, na který můžeme podle Marušáka (2008) narazit, je **počet žáků ve skupině** a celkově problematika skupinové práce. Můžeme ale snad říci, že tento problém nadbytečného počtu žáků ve skupině již dnes v hodinách jazyka není, třídy jsou obvykle rozdělovány na výuku jazyka do menších skupin. I tak ale můžeme narazit na problém např. rozdělování žáků do týmů popř. dvojic atd. To jsou ale spíš problémy skupinové práce obecně. Zajímavý je Marušákův (2008) návrh na to, jak zajistit, aby se všichni žáci podíleli na přípravě výstupu stejnou nebo alespoň přibližně stejnou měrou. Marušák navrhuje řešení:

Například určením „času pro postavu“ nebo „času pro hráče“ – pedagog zadá přesně stanovený časový okamžik, v němž hráč povídá o své postavě či o svém vnímání situace; po tuto dobu ho nesmí nikdo přerušit. Marušák (2008: 21)

Toto řešení může být celkem zajímavým námětem pro řešení tohoto problému a to nejen u dramatických technik, ale i u jiných aktivit, které pracují se skupinovou prací. Marušák (2008) v souvislosti s problematikou skupiny řeší také problematiku žáků s nízkým sociálním statutem, ke kterým je podle něj nutno přistupovat individuálně a starat se, aby byli plnohodnotnými členy skupiny. Navíc je podle něj důležitá práce učitele, který by měl být i během samostatné práce skupin žákům nablízku a měl by odpovídat na jejich dotazy a pomoci řešit problémy, které se vyskytnou. Marušák (2008) také pojednává o nutnosti stanovení pravidel chování, časového vymezení a reflexe po samotné aktivitě. O



tomtéž podstatě mluví i Ladousse a dává praktické rady pro učitele. K tomuto tématu se pak vztahují tyto:

Distinguish between noise and chaos. Noise is only a problem if the teacher next door complains.

Begin with pair work rather than group work.

Set a strict time limit and make every attempt to stick to it. <sup>14</sup>

Ladousse (2004: 12)

Tyto rady se, jak můžeme porovnat, v podstatě shodují s tím, co navrhuje Marušák. Samozřejmě ne do všech detailů, ale obecný základ vyznívá velmi podobně. Můžeme tak usuzovat, že se jedná o rady velmi praktické, protože pravděpodobně vychází z podobné zkušenosti.

Marušák (2008) dále nachází problém v **kázni dětí**. Zastává názor, že ve třídě, kde učitel příliš uplatňuje svoji autoritu direktivně formou trestů, je velmi obtížné praktikovat dramatické techniky. Marušák (2008) však navrhuje řešení, kterým by mělo být, že pokud po dětech chceme, aby se zapojily do procesu utváření hodiny a vznikla tak kreativní atmosféra, měli bychom je nechat se spolupodílet na vytváření pravidel či stanovení cíle. Žákům se tak prohlubuje důvěra v učitele i sebedůvěra, protože cítí, že učitel je skutečně respektuje a to je podle Marušáka (2008) základem spolupracující skupiny.

Marušák (2008) také naráží na námitku, že **děti obvykle nezvládají rolovou hru či jiné dramatické techniky**. Podotýká, že správně zvolená technika je otázkou zkušenosti dětí s podobnými technikami, ale i věkem dětí. Říká, že plná rolová hra je přirozenější pro mladší děti, které si tímto způsobem hrají normálně, spíše než pro děti v období puberty, které mohou mít s přijetím role problémy. Tento fakt pak úzce souvisí s vývojem dětí a i ten je nutno vzít v potaz při přípravě hodiny. Ladousse (2004) se také k tomuto problému vyjadřuje a říká, že je nutné žáky připravovat postupně na různé role, ale také, že lze volit různé typy rolí pro různé žáky tak, aby viděli význam toho, proč danou roli hrají. Rozhodně oba názory jsou velmi užitečné a pro případné problémy s tím, že žáci se nedokáží vžít do role je nutné je brát v úvahu, zamyslet se nad nimi a pokusit se

---

<sup>14</sup> Překlad: Rozlišujte hluk a zmatek. Hluk je problém jen pokud si stěžuje učitel odvedle; Začněte s prací ve dvojici spíše než se skupinovou prací; Stanovte přísný časový limit a pokuste se ho vždy držet.

žákům pomoci např. úpravou aktivity apod. Nutné je také, pokud mluvíme o hodinách angličtiny a o tom, zda jsou děti schopny zvládnout úkol, vzít v potaz jejich úroveň zvládnutí jazyka, aby nedocházelo k přechodům do mateřštiny. Tuto radu dává i Ladousse:

Do not use a role play that is too difficult or too emotionally loaded until your students are used to this activity. If you do, students will probably break into their native language. This is obviously more of a problem in monolingual classes. Do be tolerant of a minor intrusion of the native language if it is helping the role play along.<sup>15</sup>

Ladousse (2004: 12)

Marušák (2008) k tomuto tématu také vyslovuje obavy, že žáci často mají problémy s prezentací před diváky, proto navrhuje, aby se k žákům přistupovalo pokud možno individuálně a zvláště introvertním dětem bylo umožněno prezentovat výsledky své činnosti i jinak než veřejně. Navrhuje, že pokud není pro cíl aktivity veřejné vystoupení nutné, lze od něj také zcela ustoupit. Ladousse (2008) pak je ještě striktnější a dokonce říká, že aktivita by neměla mít diváky a dokonce i učitel by neměl vyvolávat pocit, že žáky sleduje. Pak ale Ladousse dodává, že pokud jsou žáci již dostatečně na aktivity zvyklí nebo jsou extrovertnější, veřejná prezentace nebo i natáčení může být zajímavou zpětnou vazbou a dá se tak mnoho naučit.

Na závěr, poslední, co Marušák (2008) zmiňuje jako nevýhodu, jsou **požadavky kladené na učitele**. Již jsme si řekli, že se často jedná o aktivity, které nejsou příliš náročné na přípravu, o to však musí být učitel pružnější a připravenější na změny, které mohou v hodině nastat. Navíc tím, že těmi, kdo tvoří hodinu jsou z velké míry děti, musí se učitel umět přizpůsobit popř. žáky navést správně zpět tam, kde je chce mít. To je největší zátěž kladená na učitele. A jak Marušák (2008) podotýká, tyto metody nemusí být zvládnutelné pro každého učitele.

---

<sup>15</sup> Překlad: Nepoužívejte rolou hru, která je příliš obtížná nebo příliš emocionálně zatížená, pokud na ni nejsou studenti zvyklí. Pokud tak učiníte, studenti pravděpodobně přejdou do svého mateřského jazyka. To je samozřejmě spíše problém tříd, kde všichni žáci mají společný mateřský jazyk. Buďte tolerantní k menším vstupům do mateřského jazyka, pokud to napomůže k dohrání role.

Největší klady i zápory dramatických metod použitých v hodinách snad již byly zmíněny. Tato práce nemá být reklamou na dramatické techniky, proto je nutno nevýhody a určité překážky zdůraznit a brát je v úvahu při přípravě hodiny. Učitel by si měl být vědom různých rizik, která mohou nastat, a pokusit se jim pružně přizpůsobit. Žádné z těchto překážek však nejsou zcela nepřekonatelné a pokud o nich víme, mnoho se dá učinit předem, abychom se jich vyvarovali.

### 2.2.3 Opravování chyb

Při výuce angličtiny vždy narazíme na chyby, které studenti dělají při mluvení. Před učitelem pak vyvstává otázka kdy, jak a do jaké míry tyto chyby opravovat. Je jisté, že děláním chyb je přirozenou součástí výuky jazyka. Jak ale studenty opravit, abychom je pokud možno neodrazovali od dalšího snažení? Na tento problém lze najít v literatuře několik názorů. Tyto metody, jak a kdy a do jaké míry je vhodné studenty opravovat je možné aplikovat i na výuku pomocí dramatických metod, protože z čistě jazykového hlediska se jedná o aktivitu, při které se žáci pokouší souvisle mluvit a účinně komunikovat. Na toto téma lze napsat celou práci a existuje mnoho literatury, která se jím zabývá, protože ale v této práci k tomu není prostor, pokusíme se pouze shrnout pár základních pravidel.

Když chceme opravovat chyby žáků, měli bychom vzít v potaz různé druhy chyb a zamyslet se, proč žák danou chybu udělal. Základní typy chyb jsou pak *slips, errors a attempts* (z důvodu terminologického nechávám názvy v angličtině). Ve svém článku Dawson vychází z knihy Juliana Edge a popisuje tyto chyby takto:

A slip, which is just a minor mistake from poor concentraion.

An Error, which is when a student has not understood or learned something which has been taught.

An attempt, which is when a student tries to communicate an idea which is beyond the limits of the language which has been studied at that stage.<sup>16</sup>

(<http://www.elccommunity.com/elt/docs/DOC-1056>)

Nejzásadnější jsou pak samozřejmě chyby typu *errors*, které vyžadují, aby byly opraveny a dovysvětleny.. *Attempts* jsou pak podle Dawsona (2009) doslova žádoucí, protože naznačují, že se žák snaží postupovat ve své úrovni osvojeného jazyka.

Dawson (2009) pak ve svém článku dává rady, jak postupovat, aby se žák necítil být opravováním chyb trestán, ale naopak, aby ho povzbudilo k lepším výkonům. Dawson (2009) říká, že bychom se měli vždy soustředit na chybu a ne na žáka, který ji udělal. Nestane se tak, že bychom studenta demotivovali. Liz Regan (2003) dokonce ve svém článku doporučuje, abychom zamaskovali, kdo chybu udělal tak, že něco pozměníme, aby se chybující žák necítil špatně. Jako příklad pak dává dvě věty: „Original error: I have been to Paris last year. = On the board: I have been to London last week.“<sup>17</sup> ([http://www.tefl.net/teacher-training/teaching-tip\\_11.htm](http://www.tefl.net/teacher-training/teaching-tip_11.htm))

Dawson navíc připomíná, že bychom měli změnit přístup k chybám a nerozumět jim jako selhání, ale jako postupu žáka na jeho cestě k osvojení si jazyka. Ostatně všichni známe slavné přísloví: chybami se člověk učí.

Co bychom si také měli uvědomit, a Dawson (2009) to také podotýká, je, že opravování chyb má daleko větší účinek, pokud necháme žákům dostatečný prostor, aby se opravili sami nebo navzájem mezi sebou. Po opravení chyby by pak mělo následovat zpevnění opakováním správného použití, aby si žáci zafixovali, co je správně, a ne chybu.

Existuje pak mnoho strategií, jak žáky na chyby upozornit, aby se sami opravili a nebyl tím narušen průběh hodiny, popř. byl narušen co nejméně. Je důležité, aby se žáci pokusili se opravit sami i aby si všímali chyb u svých

---

<sup>16</sup> Překlad: Slip je jen menší chyba vzniklá slabším soustředěním; Error je chyba vzniklá tím, že žák neporozuměl nebo se nenaučil něčemu, co již bylo odučeno. Attempt je chyba vzniklá tím, že se student pokouší vyjádřit myšlenku způsobem, který přesahuje limity stadia jazyka, ve kterém se student nachází.

<sup>17</sup> Překlad: původní chybná věta: Byl jsem v Paříži minulý rok. = Na tabuli: Byl jsem v Londýně minulý týden.

spolužáků. Zde nám bohužel prostor nedovoluje se těmto způsobům více věnovat, některé z možných si ale ukážeme v praktické části.

Tyto poznatky jsou aplikovatelné na jakékoliv aktivity, Ladousse (2004) se ale zabývá opravováním chyb během rolové hry, což je poměrně specifický případ, protože jak Ladousse (2004) podotýká, učitel by mohl svou neustálou přítomností a opravováním všech chyb narušit celý průběh aktivity. Je si ale také vědom, že některé chyby nemohou být opomenuty, a tak navrhuje, aby učitel na začátku vysvětlil studentům, že chyb se nemusí obávat, budou se řešit, ale až po průběhu aktivity samotné. Ladousse (2004) navíc předpokládá, že učitel bude předem schopen odhadnout, kde by studenti mohli dělat chyby a dopředu připravit nějaká doplňující cvičení, popř. učitel může připravit takováto cvičení do další hodiny na základě informací, které posbíral během aktivity. V žádném případě ale nedoporučuje, aby bylo do probíhající aktivity zasahováno. Obecně pak můžeme také říct, že záleží na cíli. Když nám záleží hlavně na správnosti toho, co žáci říkají, je vhodné je na chyby upozorňovat hned, pokud ale naším cílem je, aby žáci mluvili plynule a naučili se vyjádřit myšlenku, je lepší opravování nechat až po proběhlé aktivitě. Obě varianty jsou možné a svým způsobem platné. Musíme si proto vždy rozmyslet, co danou aktivitou sledujeme, a podle toho volit strategii opravování chyb.

### **2.3 Komunikační kompetence**

V této části teoretické práce se hodlám zabývat komunikačními kompetencemi, které jsou jednou částí klíčových kompetencí. Ty by měly být rozvíjeny u žáků na všech stupních a typech škol, jak to v současné době vymezuje především Rámcový vzdělávací program, který je závazný pro všechny školy v České republice.

### 2.3.1 Klíčové kompetence

Komunikační kompetence jsou v RVP (o RVP viz níže v další kapitole) zahrnuty mezi tzv. klíčové kompetence. Co se vlastně skrývá pod tímto dnes tak často používaným pojmem? Na tuto otázku můžeme najít odpověď v příručce Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Nejprve se pokusme pomocí této příručky odpovědět, co to znamená mít kompetenci.

Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.

Hučínová (2007: 7)

Příručka pak také definuje, co jsou to konkrétně klíčové kompetence:

Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně...

Hučínová (2007: 7)

Jak je vidět, tyto definice nejsou příliš specifické. V příručce se však dočteme, že je především důležité klíčové kompetence rozvíjet uceleně, komplexně a propojovat je v různých předmětech. Jako příklad špatného osvojení kompetencí je pak uveden případ, kdy žáci jsou schopni aplikovat gramatické jevy, které jsou základem úspěšné písemné komunikace, v různých cvičeních v rámci českého jazyka, nejsou však schopni je použít např. v zápiscích z fyziky, protože si tyto dvě dovednosti nejsou děti schopny spojit. Proto autoři zdůrazňují, aby rozvoji klíčových kompetencí byl věnován dostatečný prostor a aby byly rozvíjeny tak, že děti pochopí souvislosti na základě smysluplných aktivit. Navíc i jednotlivé klíčové kompetence je do jisté míry těžké oddělit, protože spolu úzce souvisí.

Které kompetence ale vlastně zahrnujeme mezi klíčové? RVP pro základní vzdělávání stanovuje jako klíčové kompetence tyto: *kompetence k učení*;

*kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. RVP G pak nahrazuje kompetenci pracovní kompetencí k podnikání.*

Tento výběr samozřejmě není nahodilý a RVP ho zdůvodňuje takto:

Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. RVP ZV(2007: 14)

V současné době je na rozvoj klíčových kompetencí ve škole skutečně kladen důraz, což je samozřejmě dobře, protože pomáhají dětem v přípravě na skutečný život ve škole, ale hlavně mimo ni.

Tolik tedy ke klíčovým kompetencím obecně, nyní se zaměříme na kompetenci komunikační (v RVP nazývána komunikativní) a ukažme si, jak ji vymezují jednotlivé dokumenty.

### **2.3.2 Rámcový vzdělávací program**

Než se začneme zabývat tím, jak komunikační kompetence vymezuje Rámcový vzdělávací program, bylo by vhodné pouze krátce informovat o tom, co je to Rámcový vzdělávací program. Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je součástí nově vzniklých kurikulárních dokumentů, které jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Tyto dokumenty stanovují závazné rámce vzdělávání žáků od 3 do 19 let na jednotlivých stupních.

Fungují pak na dvou úrovních. Na úrovni státní je to soubor Rámcových vzdělávacích programů – RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnaziální vzdělávání, RVP pro střední odborné vzdělávání a ostatní RVP (např. pro jazykové vzdělávání). Na školní úrovni si pak každá škola sestavuje vlastní Školní vzdělávací program (dále ŠVP), který podléhá závazným rámcům RVP na konkrétní úrovni, zároveň tak ale dává jednotlivým školám možnost větší autonomie a úpravy organizace výuky.

Nyní přikročme k vymezení komunikačních kompetencí. RVP pro základní vzdělávání stanovuje jako závazný výstup pro komunikační dovednosti obecně toto:

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

RVP ZV(2007: 15)

Toto jsou obecné výstupy platné pro všechny absolventy základních škol ve všech předmětech. Měly by tudíž být rozvíjeny ve všech předmětech se zvláštním důrazem na souvislosti, aby žák byl schopen aplikovat je ve všech komunikačních situacích.

Největší míra rozvoje komunikačních kompetencí však leží v oblasti vzdělávání **Jazyka a jazykové komunikace**, která má tři části: *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk a Další cizí jazyk*, který musí být školou vždy nabídnut jako předmět volitelný na druhém stupni. Celá oblast vzdělávání Jazyk a Jazyková komunikace pak směřuje k následujícím cílům v rozvoji klíčových kompetencí těmito postupy:



vede žáka k:

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání

RVP: (2007: 21)

Ve všech těchto postupech můžeme vysledovat rozvoj komunikačních kompetencí, jak již bylo ale řečeno, tyto postupy rozvíjejí i ostatní klíčové kompetence, protože tyto nejsou oddělitelné a vytvářejí jeden celek.

Oblast Českého jazyka a literatury se pak dělí na tři části: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova, přičemž rozvíjení komunikačních dovedností probíhá ve všech částech. Jednotlivé výstupy ve všech třech částech si pak lze vyhledat v RVP pro základní vzdělávání.

V oblasti Cizí jazyk stanovuje RVP, že očekávaná výstupní úroveň směřuje k úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (o něm viz. níže), v oblasti Další cizí jazyk pak k úrovni A1 podle tohoto rámce. Výstupy pro jednotlivé etapy si lze opět pročíst v RVP.

Protože praktická část mé práce je založená na odučených hodinách ve 2. ročníku 4-letého gymnázia, považuji za důležité uvést zde i cíle a postupy obsažené v RVP pro gymnázia.

RVP pro gymnázia si klade za cíl navázat na výstupy RVP pro základní školy, stavět na nich a dále je prohlubovat. Komunikační kompetence vymezuje takto:

Žák:

- s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu.
- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu.
- efektivně využívá moderní informační technologie.
- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje, je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci.
- prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem.
- Rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje, v nejasných nebo sporných situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

RVP G (2007: 9-10)

Jak již bylo uvedeno u RVP ZV, i zde se jedná o kompetence, jejichž rozvíjení je závazné ve všech předmětech. Opět se však dá předpokládat, že hlavní podíl na rozvoji komunikačních kompetencí bude mít oblast vzdělávání Jazyk a jazyková komunikace, která se skládá ze stejných částí jako u RVP ZV – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

V oblasti Českého jazyka a literatury se navazuje na znalosti ze základní školy, které jsou dále prohlubovány a rozšiřovány, důraz pak je kladen především na rozbor a interpretace různých typů textů – složitějších a správné zvládnutí různých komunikačních situací ze všech jazykových hledisek. Jednotlivé výstupy

ve všech částech si opět můžeme prostudovat v RVP a není nezbytně nutné je zde vypisovat.

V oblasti Cizí jazyk by měla výstupní úroveň směřovat k úrovni B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (k tomuto viz. níže). V tomto případě se předpokládá vstupní úroveň A2. V oblasti další cizí jazyk by měla výstupní úroveň směřovat k úrovni B1. Zde je očekávaná vstupní úroveň A1, pokud ale žák nemá možnost navázat na své předchozí vzdělání v cizím jazyce, začíná s výukou cizího jazyka podle možností školy jako začátečník, podmínkou však je, aby alespoň z jednoho cizího jazyka dosáhl min. úrovně B1, jak to udává RVP pro Gymnázia (2007). I v oblastech Cizí jazyk a Další cizí jazyk jsou stanoveny očekávané výstupy, které je možné prostudovat v RVP pro gymnázia (2007), a to včetně tematických okruhů, komunikačních situací a reálií dané země, které by měl žák ovládat.

Celá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace si i v v RVP G klade za cíl rozvíjet klíčové kompetence a to tím, že vede žáky k:

- vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samotného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání.
- zvládání pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování.
- utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit.
- porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery.
- tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti.

- vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka.
- formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.

RVP G (2007: 13)

Komunikační kompetence se zde opět prolínají s ostatními klíčovými kompetencemi, navíc jsou tyto výstupy značně teoretické a je jen na každé škole a každém učiteli, jak se je rozhodne rozvíjet, každopádně jsou však cílem, ke kterému by měla výuka Českého jazyka a literatury i Cizích jazyků směřovat.

Zde skončíme s RVP a v další kapitole se zaměříme na to, jak o komunikačních kompetencích pojednává Společný evropský referenční rámec pro jazyky.<sup>18</sup>

### 2.3.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou u cizích jazyků definovány jednotlivé výstupní úrovně závazné podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. (dále jen SERRJ) Co je to ale SERRJ? K čemu slouží, jak jednotlivé úrovně popisuje a jak definuje komunikační dovednosti potřebné pro určitou úroveň? Na tyto otázky se pokusíme odpovědět v této kapitole.

Co je to SERRJ?

Společná evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje

---

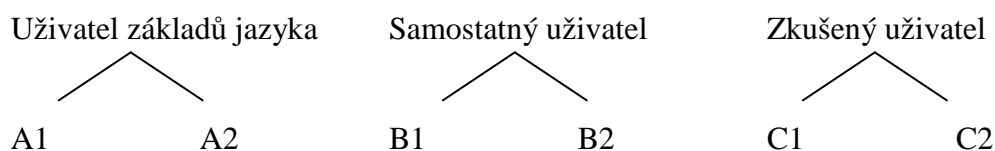
<sup>18</sup> Ke konkrétnímu ŠVP a jednotlivým cílům rozvoje komunikačních kompetencí v hodinách Jazyka a jazykové komunikace se vrátíme v praktické části.

úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentův každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.

SERRJ (2006: 1)

Jak můžeme vidět, SERRJ se pokouší sjednotit normy pro jazykové vzdělávání v Evropě tak, aby bylo možné uznávat ho univerzálně, vytvářet učebnice a ostatní materiály na mezinárodní úrovni. Navíc díky zavedení SERRJ, je velmi jednoduché stanovit, na jaké úrovni v jazyce se žák nachází, lze lépe odhadnout, jaké jazykové schopnosti a dovednosti ovládá, což značně napomáhá účinné komunikaci mezi státy Evropy a také pracovnímu i studijnímu uplatnění uchazečů v cizích zemích.

SERRJ rozlišuje 3 základní referenční úrovně ovládnutí jazyka, z nichž každá se ještě dělí na 2 další stupně:



Všechny úrovně pak jsou v SERRJ rozepsány ve všech možných schopnostech, znalostech a dovednostech, ve všech oblastech užívání jazyka. Tyto popisy jsou velmi důkladné a obsáhlé a lze si je důkladně prostudovat v SERRJ. Uvedme si zde jen globální charakteristiku dvou úrovní, které jsou pro nás nejdůležitější, a to A2 (což je výstupní úroveň, se kterou by žáci měli opouštět základní školu) a B2 (což je výstupní úroveň pro Cizí jazyk na gymnáziu).<sup>19</sup>

Uživatel jazyka na úrovni:

**A2:** Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.

---

<sup>19</sup> Celou tabulku, která poskytuje globální popis všech úrovní zařazují jako obrázek č. 2 v příloze

**B2:** Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.  
SERRJ (2004: 24)

Tady se skutečně jedná pouze o globální charakteristiku, SERRJ obsahuje velmi detailní popisy, nepovažuji však za nutné je zde uvádět.

SERRJ se také podrobně věnuje kompetencím uživatele jazyka. Dělí je na 2 větší celky: **Obecné kompetence a komunikativní kompetence.**

Mezi **obecné kompetence** uživatele jazyka podle SERRJ patří kompetence tohoto typu: znalost okolního světa, sociokulturní znalosti, interkulturální způsobilost, různé dovednosti a praktické znalosti, schopnost učit se, jazykový cit, ale i existenciální kompetence (jako je např. vnímání vlastní identity, poznání vlastní osobnosti).

Nás však přednostně zajímá, jak SERRJ pojímá **komunikativní kompetence**. To jsou podle Rámce všechny, které uživatel potřebuje pro využití jazyka ke komunikaci. SERRJ pak komunikativní kompetence dělí na tři větší skupiny: *Lingvistické kompetence, sociolingvistické kompetence a pragmatické kompetence.*

Mezi *lingvistické kompetence* pak patří používání správných tvarů a aplikace pravidel lexikálních, gramatických, sémantických, fonologických, ortografických i ortoepických. Jak má uživatel jazyka všechny tyto položky používat na všech úrovních je opět rozepsáno v přehledných tabulkách, které jsou součástí SERRJ.

Součástí *sociolingvistické kompetence* je schopnost zvládnout společenskou dimenzi jazyka, což jsou různé markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, znalost dialektů nebo i místních přízvuků atd. Zkrátka takové znalosti a

dovednosti, které nám umožňují přiměřenou a společenskou komunikaci. Opět v SERRJ najdeme tabulku, která důkladně popisuje jednotlivé úrovně jazyka, co se týče sociolingvistické kompetence.

**Pragmatické kompetence** jsou podle SERRJ poslední větší skupinou komunikativních kompetencí. Zde se jedná o to, aby uživatel jazyka uměl text správně organizovat, strukturovat a uspořádávat (*diskursní kompetence*), používat ke sdělení správných komunikativních funkcí (*funkční kompetence*) a aby uživatel uměl text vystavět tak, aby odpovídal interakci (*schopnost výstavby textu*). Je již samozřejmostí, že všechny tabulky obsahující tyto kompetence jsou v SERRJ k dispozici.

SERRJ je velmi důkladný, rozepisuje vždy konkrétní znalosti, schopnosti a dovednosti, navíc je velmi systematický. Oproti tomu RVP je daleko volnější, naznačuje jen jakési rámce, do kterých si mohou školy a učitelé dosadit. Myslím, že pro sestavování plánů výuky je pak vhodné kombinovat obě příručky. RVP nám poskytuje informaci, co je naší úkolem, a SERRJ nám pak ukáže konkrétně, čím máme tyto cíle naplnit. Metody, techniky a aktivity, které učitel použije, však již záleží na každém.

## 3 Praktická část

### 3.1 Charakteristika školy

Škola, ve které jsem dělala praktický výzkum své diplomové práce, je Gymnázium Písek. Tato škola má dlouhou tradici, byla založena již roku 1778 a prošlo jí mnoho významných osobností.<sup>20</sup> Škola sídlí na adrese Komenského 89, Písek a jejím zřizovatelem je Jihočeský kraj. Ředitelem školy je Mgr. Petr Pícha. Pedagogický sbor má okolo 60 členů, jejichž aprobovanost dosahuje téměř 100%. Na škole působí také výchovný poradce, metodik prevence, metodik environmentální výchovy, knihovnice a pedagogičtí asistenti (dle potřeby).

V současné době škola nabízí studium ve třech oborech: čtyřleté všeobecné gymnázium, šestileté dvojjazyčné (francouzské) gymnázium a osmileté všeobecné gymnázium. Škola má 22 tříd a okolo 650 žáků, kteří jsou vybíráni na základě přijímacího řízení.

Co se týče vybavení školy, škola má 5 budov, které jsou navzájem propojeny, škola navíc disponuje vlastními tělocvičnami, posilovnou, knihovnou, školní kantýnou a aulou. Každá třída má svou kmenovou učebnu. Zajímavostí může být, že všechny třídy mají možnost si svou učebnu vymalovat dle vlastní fantazie, čímž je dán velký prostor kreativitě žáků a škola je obohacena o veselé učebny, ve kterých je vyučování daleko příjemnější.

Kromě těchto kmenových učeben jsou však na škole také odborné učebny jazyků, fyziky, biologie, chemie, výpočetní techniky a multimediální učebna. Tyto učebny jsou plně využity a jejich vybavení se stále zlepšuje. Navíc škola je připojena k internetu a ve většině prostor je veřejná síť wi-fi, což žáci hojně využívají. Škola vlastní také několik interaktivních tabulí, které jsou opět v hodinách často využívány. Většina prostor školy je bezbariérová. Stravování je pak zajištěno v jídelně mimo areál školy (asi 200 m).

---

<sup>20</sup> Následující informace jsou dostupné z webu Gymnázia Písek a jejího ŠVP, tyto zdroje jsou uvedené v seznamu zdrojů.



Škola se zapojuje do mnoha projektů (např. Dreams & Teams, Comenius, EYP, Adopce na dálku a další), žáci školy se pravidelně účastní výměn studentů ve spolupráci s partnerskými školami v Belgii, Dánsku, Francii, Německu a Anglii. Gymnázium dále spolupracuje s mnoha organizacemi na Písecku. Studenti navíc vydávají školní časopis Šejkr. Žáci mají možnost využít celou škálu volitelných předmětů. Jejich skladba se pravidelně mění podle aktuálního zájmu žáků a možností školy. Mimo klasickou výuku jsou pro studenty také organizovány různé akce jako je adaptační kurz (pro nastávající žáky 1. ročníků), lyžařský a snowboardový výcvikový kurz, sportovně-turistický kurz, závěrečný kurz estetické výchovy a další. Žáci také pravidelně absolvují odborné exkurze a školní výlety.

### **3.2 ŠVP**

Vzhledem k nabízeným studijním programům má Gymnázium Písek tři školní vzdělávací programy – ŠVP pro nižší stupeň osmiletého gymnázia, ŠVP pro šestileté gymnázium a ŠVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupně osmiletého gymnázia. Já vycházím z ŠVP pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupně osmiletého gymnázia (dále už jen ŠVP GP) vzhledem ke třídě, ve které jsem výzkum prováděla. Všechny ŠVP jsou dostupné z webu Gymnázia Písek ([www.gymnapi.cz](http://www.gymnapi.cz))

Škola ve svém ŠVP uvádí, že její hlavní prioritou je důraz na kooperativní a partnerský vztah učitelů a žáků. Škola se také chce zaměřit na důkladný rozvoj klíčových kompetencí. Co se týče komunikačních kompetencí, podle ŠVP absolvent gymnázia má ovládat následující:

schopnost vyjádření vlastního názoru a jeho obhájení, umění naslouchat názorům druhých, tolerance, schopnost využívat všech prostředků komunikace, schopnost interpretace přijímaných informací. ŠVP GP (2009: 7)

Výuka Cizího jazyka je na Gymnáziu Písek vždy výuka anglického jazyka. Ve výuce ostatních cizích jazyků pak žáci volí mezi Němčinou a Francouzštinou. Podívejme se tedy, jak jsou stanoveny komunikační kompetence pro předmět cizí jazyk – anglický. V oblasti výchovně vzdělávacích strategií najdeme u komunikační kompetence toto:

- Zařazujeme metody, které žákům umožňují, aby porozuměli přiměřeně obtížnému sdělení a textu v anglickém jazyce
- Vedeme žáky k tomu, aby uměli anglicky zformulovat myšlenky na odpovídající úrovni
- Vybízíme žáky, aby využívali dovednosti osvojené v jazyce k navázání kontaktu či vztahu

ŠVP GP: (2009: 25)

Dále v popisu náplně předmětu Anglický jazyk najdeme popisy konkrétní látky a konkrétních dovedností, které mají žáci ovládat, protože se ale nejedná přímo o rozvoj komunikačních kompetencí, není nutné tento přehled zařazovat.

Tolik tedy k ŠVP a nyní se pojdme detailněji podívat na charakteristiku třídy.

### **3.3 Charakteristika třídy**

#### **3.3.1 Skupina**

Třída, ve které jsem měla praxi a prováděla výzkum ke své diplomové práci, je třída 2.B. Jedná se o **druhý ročník všeobecného čtyřletého gymnázia**. Ačkoliv v zadání diplomové práce je, že budu provádět výzkum na nižším stupni gymnázia, tento bod jsem nemohla realizovat, protože paní učitelka, která byla mojí zaštitující učitelkou, neměla žádné hodiny ve třídách nižšího stupně osmiletého gymnázia. Tuto třídu jsem vybrala proto, že v ní jsem měla během týdne nejvíc hodin, resp. byla to jediná třída, kde jsem učila všechny jejich hodiny angličtiny, což se mi pro můj výzkum zdálo nejvhodnější.

Jelikož se jedná o výuku anglického jazyka, neměla jsem celou velkou třídu, ale jen její polovinu tak, jak se dělí na výuku jazyků. Celá třída se skládá z 29 žáků, přičemž v mé skupině bylo **14 žáků**. Z tohoto počtu je **8 dívek a 6 chlapců**. Třída má tři hodiny angličtiny týdně. Úroveň žáků je podle učebnice mezi pre-intermediate a intermediate, čili podle SERRJ směřující k úrovni B1. Podle mého názoru jsou však žáci lepší v mluvení a poslechu, poněkud horší je jejich psaní a gramatika. Celkově se jedná o třídu relativně vyrovnanou, co se úrovně týče. Je zde několik žáků, kteří ostatní o něco převyšují a několik, kteří lehce zaostávají, rozdíly ale nejsou nijak značné a se třídou se dá pracovat vyrovnaně.

### **3.3.2 Učebna**

Výuka probíhá ve speciální učebně angličtiny. Učebna se nachází na patře, kde jsou pouze jazykové učebny. Ty odpovídají kapacitě jazykové skupiny okolo 15 žáků.

Učebna je vybavena interaktivní tabulí (s připojením k internetu), kterou jsme často využívali, přehrávačem kazet, CD a DVD, rádiem, televizí. Lavice jsou uspořádány do podkovy, což umožňuje, že všichni na sebe dobře vidí a mohou spolu tak lépe komunikovat. Ve třídě je navíc menší knihovnička v anglickém jazyce, ze které si žáci mohou půjčovat knihy, z těch pak pravidelně odevzdávají referáty. Žákům k dispozici jsou také slovníky, které jsou vždy volně k dispozici.

Zdi učebny jsou vyzdobeny tematicky k výuce angličtiny, jsou zde mapy a obrázky anglicky mluvících zemí a některé prezentace projektů zpracovávaných žáky

### **3.3.3 Způsob výuky**

Paní učitelka, která byla mou zaštiťující učitelkou, byla i mou učitelkou na gymnáziu, proto její hodiny a způsob výuky dobře znám.

Výuka probíhá **zásadně v angličtině**, žáci jsou od začátku vedeni, aby začali mluvit anglicky, jakmile vstoupí do třídy a přestali, jakmile odejdou. Ne vždy toto dodržují, ale obecně se dá říct, že paní učitelka je velmi důsledná a na své studenty stále mluví anglicky i mimo hodinu, pokud není vysloveně nutné něco probrat česky. Tento způsob výuky a hlavně přísná důslednost paní učitelky působí tak, že pro žáky se postupně stává komunikace v angličtině méně obtížnou a není takový problém dělat s nimi aktivity, kde je nutné, aby mluvili před celou třídou, protože obvykle jsou na to více navyklí.

V hodinách je kladen velký důraz právě na samostatné vyjadřování se v jazyce, žáci jsou skutečně nuceni mluvit. Ve třídě obvykle panuje přátelská a otevřená atmosféra. Žáci často diskutují s paní učitelkou o různých tématech týkajících se jejich aktuálního tématu výuky, ale často jsou vedeni i k diskuzím na téma aktuálních společenských problémů a událostí. Pokud se navíc stane, že žáci narazí na zajímavý problém a jsou pro diskuzi zapálení, pro paní učitelku obvykle nebývá problém hodinu upravit a dát žákům prostor, aby se všichni samostatně k problému vyjádřili. Od původního cíle hodiny se tak sice vzdálí, ale výsledek pak může být daleko lepší. Tohoto jsem byla několikrát svědkem při náslechových hodinách, pamatuji se na to dobře i ze svých studentských let. Z vlastní zkušenosti pak mohu říci, že tyto hodiny byly velmi příjemné a s odstupem času je hodnotím i jako velmi přínosné.

Paní učitelka navíc často využívá skupinovou práci a práci ve dvojicích, což působí tak, že žáci jsou na tento způsob vyučování zvyklí. To mi velmi usnadnilo práci při různých aktivitách, protože jsem se nemusela nijak zabývat organizací a mohla jsem se soustředit na konkrétní činnost.

Žáci v hodinách používají nejen učebnici a pracovní sešit, ale i různé jiné materiály, doplňková cvičení a občas pracují také s časopisem Bridge.

### **3.3.4 Učebnice**

Skupina používá učebnici **Maturita Solutions** od nakladatelství Oxford University Press. Učebnice je barevná, živá, dobře organizovaná a patří k ní také

zvukové nahrávky a pracovní sešit, který umožňuje větší procvičování probírané látky. Texty i obrázky v učebnici jsou moderní a podle mého názoru i odpovídají věku studentů, což zvyšuje atraktivitu učebnice pro žáky. Poměr aktivit na čtení, psaní, poslech i gramatiku je celkem vyvážený.

V době mé praxe třída dokončovala **Maturita Solutions Pre-intermediate** a to poslední lekcí, která byla zároveň celý měsíc naším tématem. Téma lekce je **The Written World**. Studenti se zabývají všemi možnými způsoby tištěných médií a vším, co s nimi souvisí (knihy, noviny, časopisy, spisovatelé, slovníky atd.). Tomuto tématu je přizpůsobená i slovní zásoba, ve které jsou probírány různé literární žánry, druhy médií, druhy knih, knihařství. Co se gramatiky týče, tato lekce se zabývá především pasivem, nejprve v přítomném prostém čase, pak i v ostatních.

### ***3.4 První aktivita – Let me tell you something about X***

#### **3.4.1 Výběr aktivity**

Tuto aktivitu jsem zvolila na úplný úvod mé praxe. Chtěla jsem se se studenty poznat, abych alespoň trochu zjistila jejich reálnou úroveň a zároveň abych se dozvěděla něco o nich. Existuje mnoho dramatických technik, které jsou zároveň vhodné pro seznamování, obvykle však jde o aktivity, které jsou zaměřené na úplně novou třídu, kde se žáci neznají. Já jsem však byla ve třídě, která společně fungovala celý školní rok, proto jsem vybrala takovou aktivitu, která na první pohled není čistě dramatická.

Je ale nutné upozornit, že ani u této techniky se nijak neodchylujeme od dramatických technik. Vlastně je to technika s drobnými úpravami přejatá od Maleye a Duffa – *Drama Techniques Third Edition (2005)*. Aktivita je zařazená do oddílu **Getting ready**. Autoři popisují aktivity v tomto oddílu jako takové, které připravují studenty na rozsáhlejší a složitější dramatické techniky. Zároveň

jsou to podle nich takové aktivity, které podporují důvěru a spolupráci studentů a pomáhají jim, aby se odreagovali od okolního světa a vnořili se do výuky. Maley (2005)

I to vidím jako důležitý prvek ve využití dramatických technik. Navíc aktivita není pro studenty nijak náročná emocionálně ani jazykově, proto volím postup od jednoduchého ke složitějšímu.

### **3.4.2 Příprava a předcházející činnost**

Příprava na tuto aktivitu není nijak obzvlášť nutná. Nejsou potřeba žádné speciální pomůcky ani předchozí znalost faktů atd. Jedná se o aktivitu, která je na přípravu naprosto nenáročná. Největší úsilí k přípravě této aktivity jsem vynaložila při jejím výběru. Dovolila jsem si však lehce pozměnit její zadání, nemyslím si však, že by to nějak uškodilo původnímu záměru.

Jelikož se jednalo o mou první hodinu a zároveň první kontakt se třídou, nepředcházela této aktivitě ani žádná jiná aktivita.

### **3.4.3 Zadání aktivity**

Jak jsem již uvedla, tato aktivita je převzatá s drobnými úpravami. Přesné zadání aktivity tak, jak ho udává Maley (2005: 31), lze najít v příloze jako Text č.1. Má úprava pak spočívá v tom, že Maley uvádí, že žáci mají zjistit vždy jednu informaci, já jsem zadala limit min. 5 otázek pro jednu osobu. Chtěla jsem se totiž o žácích dozvědět víc a zároveň jsem tak chtěla předejít tomu, že by si žáci vymysleli každý jednu otázku typu: *What is your hobby?* a ptali by se všech. Aktivita by se pak podle mě mohla stát jednotvárnou a neposloužila by mému záměru.

#### **Cíl**

Touto aktivitou se pokouším:

- *navázat kontakt se žáky,*
- *navodit přátelskou a spolupracující atmosféru ve třídě,*

- *zjistit (alespoň rámcově) jejich reálnou úroveň,*
- a v neposlední řadě *zjistit některé osobnější informace o žácích* – tento bod nijak nevyplývá z mé zvědavosti, ale souvisí právě s navázáním bližšího kontaktu se žáky. Komunikace se pak podle mě stává osobnější.

### **Jazyk**

Aktivita vede žáky k tomu, aby:

- *Formulovali otázky a odpovědi především v přítomném prostém čase*
- *Použili slovní zásobu týkající se okruhů já a moje rodina můj volný čas, škola atd.*
- *Při referování o ostatních správně použili 3. osobu jednotného čísla v přítomném prostém čase.*

### **Rozvíjené komunikační dovednosti**

Tato aktivita by měla rozvíjet následující komunikační dovednosti:

- *Žáci se učí navazovat kontakt s ostatními a vést komunikaci*
- *Správně volit otázky a způsob komunikace*
- *Učí se porozumět otázkám druhých a vhodně na ně reagovat*
- *Jsou schopni odpovědět na otázky týkající se jejich osoby a okolí*
- *Snaží se formulovat zjištěné informace a prezentovat je před ostatními.*

### **Čas**

15 - 20 minut

### **Přesné zadání**

Žáci mají za úkol zjistit co nejvíce informací od co nejvíce lidí. Mohou přitom chodit volně po třídě. Limit na zjišťování informací je 5 minut. Minimálně se však každého, s kým mluví, musí zeptat na 5 otázek. Mělo by se jednat o otázky týkající se jejich osoby. Po tomto časovém limitu studenti sedí v kroužku a referují o tom, co se dozvěděli o ostatních. Aktivita je navíc pojatá jako soutěž, kdo dokáže vyzpovídat nejvíc spolužáků, ten vítězí. Potom následuje ještě krátké doplnění informací, oprava chyb a otázky na zpětnou vazbu.

### 3.4.4 Průběh

Jelikož se jednalo o první hodinu i první aktivitu, bylo nejprve nutné se žákům představit. Po mém velmi stručném představení jsem žákům oznámila, že bych se s nimi ráda seznámila než spolu strávíme měsíc na praxi a požádala jsem je, aby si vzali své židle do volného prostoru mezi lavicemi a vytvořili kruh.

Poté jsem považovala za nutné je seznámit s tím, že tato aktivita a ještě některé další, které budeme společně dělat, budou součástí mé diplomové práce, která se bude zabývat využitím dramatických technik v hodinách angličtiny. Ujistila jsem je, že se nikde neobjeví jejich jména ani osobní údaje, což hodlám dodržet a požádala jsem je o souhlas, abych mohla během aktivit pořídit několik fotografií, které použiji. Všichni žáci souhlasili, neobjevil se tedy žádný problém, který by mi bránil v mém záměru.

Po tomto souhlasu ze strany žáků už došlo na zadání samotné aktivity. Vysvětlila jsem žákům zadání úkolu. Ujistila jsem se, že žáci rozumí zadání a vyzvala je, aby se zeptali pokud chtějí něco upřesnit. Žádný dotaz se však neobjevil, proto jsem je požádala, aby vstali, chvíli se volně procházeli v kruhu utvořeném ze židlí a pokusili si promyslet otázky, na které se budou ptát. Asi po necelé minutě jsem dala znamení: start.



*Žáci zjišťují informace o ostatních*



Žáci se poměrně rychle začali shlukovat a sesedat se (zřejmě z důvodu zapisování poznámek) do skupin a klást otázky. Jejich časový limit běžel. Já jsem procházela mezi nimi. Žáci si dělali poznámky s odpověďmi na otázky. Většina rozhovorů probíhala naprosto v pořádku. Jelikož žáci vědí, že při hodinách mají používat jedine angličtinu a tato aktivita nebyla pro ně nijak náročná, nestalo se ani, že by někdo z nich přešel do češtiny. Po většinu času si žáci přesedávali z místa na místo.

Po vypršení časového limitu jsem žáky vyzvala, aby se vrátili na místa v kruhu. Nastalo zjišťování, kdo dokázal vyzpovídat nejvíc lidí. Vítěz byl jasný, dokázal mluvit s 8 spolužáky. Všichni jsme mu společně zatleskali a vyzvala jsem ho, aby začal s představováním svých spolužáků. Poté jsme zjistili, kdo byl druhý atd. až všichni sdělili informace, které získali, a všichni žáci tak byli představeni.

Mezi nejčastější otázky patřilo: *How old are you? What is your hobby? Where do you live? Have you got any brother or sister? What is your favourite subject at school? Do you like English? What is your favourite colour?* atd.

Vždy poté, co někdo o někom referoval, jsem se ptala na otázku, zda chce dotyčný ještě něco o sobě doplnit. Ani jednou však nikdo žádnou informaci nedoplnil. Následovalo opravování chyb, které jsem zaznamenala. (O způsobu opravy viz. níže)

Žáci však byli přirozeně zvědaví i na mou osobu, proto jsem je nechala, aby se i mě zeptali na to, co je zajímavé. Otázky nebyly nijak odlišné. Jedinou zajímavější otázkou, která předtím nepadla by možná bylo: *Are you married?*. Z toho, že žáci projeví zájem o informace o mě usuzuji, že aktivita pro ně snad byla zajímavá a podařilo se mi žáky hned od začátku zaujmout

Potom následovala jakási zpětná vazba pro mě. Kladla jsem žákům otázky týkající se jejich pocitů atd. O tom však až níže v hodnocení průběhu aktivity. Poté jsem všechny vyzvala, aby se vrátili na svá místa a začali jsme s prací v učebnici, která již se této aktivity netýkala.

Ještě stojí za zmínku způsob opravování chyb. Jedná se o důležitou součást aktivity. Snažila jsem se držet pravidla, že do probíhající aktivity by nemělo být zasahováno. Proto jsem při zjišťování informací i referování nechala žáky mluvit bez zásahů. Dělal jsem si však poznámky o chybách, které jsem zaznamenala.

Poté jsem žáky požádala, aby se soustředili na to, co řeknu. Když se objeví nějaká chyba, jejich úkolem je ji opravit. Chyb nebylo mnoho a navíc jsem vybrala jen takové, které jsem považovala za nutné zmínit přede všemi. Např: ve větě: *She like reading*. Větu jsem přečetla s chybou. Žáci ji opravili a já jsem správně zopakovala, jak to má správně být a proč: *She likes reading – because it is third person singular*. Při chybě ve výslovnosti jsem požádala i žáky, aby po mě správnou výslovnost zopakovali. Chyby, které se objevili při této aktivitě, považuji především za „slips“ a neobjevila jsem žádnou, která by vyžadovala nějaká širší doplňující vysvětlování.

Tento způsob opravování chyb považuji za dobrý a užitečný, navíc si myslím, že se dá aplikovat na většinu aktivit (nejen dramatických), kdy žák souvisleji mluví a my ho nechceme vyrušovat.

### 3.4.5 Zhodnocení

Tuto aktivitu celkově hodnotím jako úspěšnou. Všichni žáci se shodně zapojili, nebyl nikdo, kdo by stál stranou nebo se nechtěl účastnit. Byl to můj první pokus o navázání kontaktu a spolupráce se třídou a považuji ho rozhodně za vydařený. Nyní se pojdme podívat na hodnocení blíže.

#### **Naplnění cílů:**

Můj osobní pocit je, že všechny cíle byly naplněny. Rozhodně se mi podařilo *navázat kontakt se žáky*. Ačkoliv jsem se bála, že nebudou plně spolupracovat, ukázalo se, že aktivita pro ně byla dostatečně zajímavá, aby se všichni zapojili.

Zjistila sem také několik *osobních informací* o žácích, ze kterých jsem si mohla udělat bližší obrázek o jejich osobnostech.

Pokud jde o *zjišťování úrovně žáků*, je pravda, že zde nejde přesně vystihnout, kdo jak na tom s jazykovou úrovní je po jedné aktivitě, navíc takové, která pro ně byla pravděpodobně až příliš jednoduchá. Mohu ale říci, že i po takovémto krátkém představení jsem si udělala stručnou představu, kdo je možná o něco pozadu a kdo naopak napřed.

Myslím, a je to samozřejmě můj subjektivní pocit, že jsem uspěla i ve stanoveném cíli *navození přátelské atmosféry*. Z aktivity žáků, jejich zapojení i reakcí jsem měla velmi příjemný pocit a i zbytek hodiny proběhl v příjemném duchu.

### **Rozvoj komunikačních dovedností:**

I v tomto bodě si trůufám říct, že žáci pracovali úspěšně. *Navazovali kontakty* mezi sebou, *volili správné otázky* týkající se tématu a hodící se k dané situaci, *odpovídali na otázky ostatních* a na závěr *poměrně úspěšně dokázali zformulovat a předat* ostatním to, co zjistili. Jejich jazyková vybavenost k této aktivitě byla naprosto dostačující.

Mohu tedy snad shrnout, že tato aktivita byla efektivní pro procvičení těch nejzákladnějších komunikačních dovedností, které by měl každý úspěšný uživatel jazyka mít.

### **Přesné zadání a čas:**

V tomto bodě nebylo nutné se nijak odchylovat. Zadání bylo dodrženo tak, jak to bylo připraveno a aktivita proběhla od začátku až do konce v pořádku. Pokud jde o čas, skutečný čas na realizaci aktivity byl o několik minut prodloužen než plánovaný. Jednalo se však zhruba o 3 minuty, což podle mého názoru není nijak dramatická odchylka.

### **Zpětná vazba:**

Po každé proběhlé aktivitě se snažím zapojit pár otázek na zpětnou vazbu od žáků. Kladení otázek na zpětnou vazbu probíhalo vždy formou diskuze se žáky, kdy měl každý možnost se vyjádřit. V tomto případě mě zajímaly hlavně odpovědi na následující otázky:

*Považujete aktivitu za obtížnou?*

*Co pro vás bylo nejtěžší?*

*Bylo pro vás obtížné referovat o zjištěných informacích před ostatními?*

*Jak jste se cítili, když o vás mluvil někdo jiný?*

Na otázku o obtížnosti aktivity téměř všichni odpověděli, že ne, že aktivita byla lehká, pouze jeden žák odpověděl, že byla OK. Na otázku, co bylo nejtěžší žáci odpovídali obvykle, že největší problémy měli s vymyšlením otázek, někteří odpovídali, že měli málo času. S prezentací před třídou žáci obvykle neměli

problémy, jen dvě dívky uvedly, že trochu obtížnější to pro ně bylo. A na poslední otázku byla shodná odpověď: dobře, normálně.

I ze zjištěných odpovědí usuzuji, že žáci neměli výraznější problémy s touto aktivitou ani v oblasti jazyka ani v oblasti osobnostní. Obvykle bylo hodnocení pozitivní.

Na závěr opět podotýkám, že považuji tuto aktivitu za jednoduchou (zpětně možná až příliš jednoduchou) a jsem si vědoma toho, že to není aktivita čistě dramatická, беру ji však jako účinnou pro mnou stanovené cíle i pro procvičení základních komunikačních dovedností a chápu ji jako předstupeň pro obtížnější aktivity. Pokud bych v takovéto nebo podobné skupině dělala opět tu samou aktivitu, bylo by potřeba ji udělat pro žáky trochu obtížnější. Toho by se dalo docílit tím, že žáci by museli klást nepřímé otázky typu: „*I wonder if...?*“, „*Can you tell me...?*“ atd., které jsou v běžné komunikaci celkem běžné a žákům obvykle dělají potíže.

### **3.5 Druhá aktivita – In a bookshop**

#### **3.5.1 Výběr aktivity**

Tuto aktivitu jsem vybrala z toho důvodu, že byla přímo součástí kapitoly v učebnici. Když jsem kapitolu procházela, potěšilo mě, že vidím rolovou hru jako součást výuky a proto jsem neváhala, abych ji zařadila. Nejedná se tedy o aktivitu, kterou bych vymyslela já nebo někde dohledávala.

Samotná rolová hra je zde navíc jako součást uceleně naplánované hodiny, takže jí předcházejí některé jiné nedramatické aktivity a hlavně text, který slouží žákům jako vodítko při tvorbě vlastního rozhovoru.

Zde již samozřejmě není pochyb, že se jedná o dramatickou techniku, neboť je to rolová hra. Stále ale ještě je poměrně jednoduchá a neměla jsem tak

strach, že by ji žáci nezvládli. Jak jsem již zmínila, chtěla jsem postupovat od jednodušších aktivit po složitější.

### 3.5.2 Příprava a předcházející činnost

Tato aktivita byla součástí ucelené hodiny o knihkupectví, nakupování knih a zjišťování informací v knihkupectví. Cílem této hodiny pak má být, aby žáci dokázali požádat o službu v knihkupectví – samozřejmě se dá znalost z knihkupectví přenést na jiný obchod.

Pokud jde o přípravu, na samotnou rolovou hru, je příprava pouze minimální. Problém, který je potřeba vyřešit, je, jaký klíčem rozdělit žáky do dvojic a kolik času vyhradit na jednotlivé části aktivit. Zde ani nemusíme počítat s nutností větší flexibility, protože žáci se mají řídit daným scénářem. Důležité je také vyřešit, jakým způsobem děti povedeme až k samotné rolové hře a právě v tom pak pomáhají aktivity, které jsou plánovanou součástí hodiny.

Samotné rolové hře předcházelo několik činností. Nedržela jsem se přesně popisu hodiny v učebnici, ale rozhodně mi pomohl, protože předcházející aktivity jsou pro zvládnutí této rolové hry důležité.

V této hodině bylo nejprve potřeba vyřešit organizační věci, kontrolu úkolu atd., až poté jsme mohli začít s první aktivitou. Tou bylo čtení a poslech textu, který uvádím jako obrázek č. 3 v příloze. Žáci měli po poslechu a přečtení textu odpovědět na otázky, které zjišťovali porozumění textu. To jsem ještě doplnila otázkami na porozumění slovní zásobě.

Následovala opět aktivita na slovní zásobu. Jednalo se o porozumění slovní zásobě z oblasti oddělení v knihkupectví, kdy žáci měli doplňovat různá oddělení jako např. *cookery*, *history*, *humour*, *science and technology* atd. do původního textu a tím ho pozměnit. Nechtěla jsem se však příliš této aktivitě věnovat, proto jsem žáky nechala jen vyzkoušet si ve dvojicích jeden až dva rozhovory. Zbytek oddělení (slovíček) jsme společně prošli, abych se ujistila, že žáci rozumí slovní zásobě a mají správnou výslovnost. (Žáci měli z předchozí

hodiny za úkol doma si slovíčka projít a zjistit jejich význam, abych tím urychlila průběh hodiny.)

Následující aktivita byla poslechová: jednalo se o poslech tří krátkých textů formou rozhovorů v knihkupectví, velmi podobných předchozímu textu. Žáci měli za úkol zjistit, který ze zákazníků si knihu hned odnesl domů a který ne. Text jsem pustila nejprve jednou. Žáci neměli problém odpovědět na otázku. Při druhém poslechu jsem vždy nahrávku po jednom rozhovoru zastavila a zeptala se na jednu nebo dvě doplňující otázky, aby se žáci soustředili víc na texty, protože samotné zadání cvičení bylo až příliš jednoduché.

Poslední aktivitou, která předcházela rolové hře bylo krátké cvičení na doplňování předložek do vybraných frází z textu. Toto cvičení, ačkoli bylo krátké, má také své opodstatnění, protože předložky dělají žákům často problémy a když se na ně nesoustředí, někdy je i vynechávají. Proto jsem i toto cvičení zařadila.

Následovala pak už samotná rolová hra. Žáky jsem rozdělila do dvojic jednoduše, nechtěla jsem, aby byli pohromadě tak, jak spolu sedí v lavici, proto tvořili dvojice s tím, kdo sedí vedle nich, ale z druhé strany. Takže dvojice vznikly jednoduše ale neobvykle. Popis samotné rolové hry následuje v další kapitole.

### 3.5.3 Zadání aktivity

Pro zadání aktivity jsem se skutečně držela přesně popisu v učebnici. Tam měli žáci zadaný přesný scénář, kterého se mají držet při vytváření jejich vlastního rozhovoru. Tento scénář uvádím jako obrázek č. 4 v příloze.

Jak jsem již uvedla, jedná se o **připravenou rolovou hru**. Navíc díky scénáři je to rolová hra, jejíž průběh je vlastně předem stanoven. Žáci jsou rozděleni do dvojic a připraví společně rozhovor, který poté přehrají před třídou. Je to typ rolové hry, který se nazývá **alternace**, tzn. žáci hrají roli někoho jiného, blíže nespecifikovaného. V tomto případě jsou role dvě: **zákazník, prodavač**.

## Cíl

Touto aktivitou se pokouším:

- Přimět žáky k tomu, aby si *fixovali slovní zásobu*
- Ukázat žákům, že *naučené fráze* mohou být pro ně užitečné tím, že je nechám *simulovat reálnou situaci*, se kterou se mohou setkat
- Zjistit, jak žáci *pracují ve dvojicích*, jaká úskalí může tato práce přinést.

## Jazyk

Pro úspěšné zvládnutí této aktivity žák musí:

- Ovládat *zdvořilostní fráze* jako: pozdravit, nabídnout pomoc, požádat o pomoc, a ovládat *jiné jazykové funkce* jako: zeptat se na cenu atd.
- Používat *slovní zásobu z oblasti knihkupectví, druhy knih atd.*
- *Otázky a odpovědi* převážně v přítomném prostém, budoucím a předpřítomném čase.

## Rozvíjené komunikační dovednosti:

- Žák používá *zdvořilostní fráze* vhodné pro danou situaci a prostředí
- Umí *zjistit informaci*, kterou potřebuje, a podle zjištění zareagovat
- *Vede rozhovor s druhým*, rozumí jeho reakcím a sám *vhodně reaguje*
- Jasně *vyjadřuje své požadavky*.

## Čas

15 minut

## Přesné zadání

Žáci jsou rozděleni do dvojic. Nejprve mají zhruba 5 minut na vytvoření rozhovoru podle daného scénáře. Pak mají asi 2 minuty, aby si rozhovor zkusili přeříkat, popř. naučit (přesné zadání v učebnici říká naučit se, ale já osobně nesouhlasím s učením se textů nazpaměť a tato aktivita podle mě na naučení se textu nazpaměť nestojí). Po třech minutách jednotlivé dvojice přehrají své rozhovory před ostatními.

### 3.5.4 Průběh

Po proběhnutí posledního cvičení, které předcházelo rolové hře, jsem žáky rozdělila do dvojic. Jak jsem již uvedla, žáci pracovali ve dvojicích. Vždy jeden pracoval s tím, kdo seděl vedle něj, ale na druhé straně než ten, kdo s ním seděl v lavici. Rozdělení do dvojic tak proběhlo rychle a bez složitého stěhování z místa na místo, nakonec se přesouval jeden jediný žák, což značně urychlilo průběh situace. Poté jsem jim oznámila, že mají za úkol sestavit rozhovor zákazníka a prodavače v knihkupectví podle scénáře, který mají v učebnici. Žáci znali svůj časový limit 5 minut na tuto činnost. Upozornila jsem je také, že si samozřejmě mohou rozhovor napsat nebo nemusí. Mohou si stanovit, jakou knihu budou shánět, zda si ji objednají nebo ne atd., zároveň se ale musí držet scénáře. Zeptala jsem se ještě, zda mají dotazy, žádné se neobjevily, takže žáci začali pracovat.

Během přípravy rozhovorů jsem procházela mezi dvojicemi a průběžně zodpovídala jejich případné dotazy a pomáhala jim opravovat chyby. Žáci pracovali dobře, všichni stihli připravit rozhovor v daném čase, někteří i rychleji.

Pak žáci pracovali na další části úkolu, kdy si měli společně rozdělit role a text si zkusit přehrát, popř. se ho tedy naučit. Do této části aktivity jsem již vůbec nezasahovala.



*Žáci si připravují rozhovor*



Poté jsem vyvolávala jednu dvojici po druhé, aby nám ostatním rozhovor přešli. Požádala jsem je, aby pokud možno text nečetli z papíru. Žáci však mohli zůstat v lavicích, i kvůli úspoře času, ale i kvůli tomu, že nepovažují za nutné aby stáli přede všemi. Podle mého názoru to nijak nepomáhá autentičnosti dané aktivity. Abych zajistila, že budou ostatní dávat pozor a navíc aby se studenti učili zaznamenávat chyby v řeči, požádala jsem vždy ostatní dvojice, aby si poznamenávaly chyby, které uslyší, a společně potom tyto chyby projdeme.

Žáci i tuto část zvládli dobře. Jejich rozhovory byly dobře připravené, nechybělo nic z formálních náležitostí, ani jazykové chyby se neobjevovaly nijak často. Co mě však trochu zklamalo (ačkoliv jsem to předvíдалa a vidím v tomto hlavní nedostatek této aktivity) bylo, že žáci dost často pouze vzali původní text a víceméně ho „okopírovali“, takže ho nijak zvlášť neobměnili. Všechny rozhovory tak byly celkem podobné. Nicméně to bylo dáno scénářem a textem, které žáci měli k dispozici.

Díky předloze v textu bylo skutečně málo chyb. I ty pak považuji hlavně za „slips“. Většina chyb se týkala vynechaných členů. Ve frázích se ale chyby neobjevovaly. Žákům se rozhodně nepodařilo zaznamenat všechny chyby, takže některé jsem musela zmínit já. Každopádně však bylo poznat, že všichni tak byli neustále zapojeni, víc se soustředili a snažili se chyby postřehnout. Stejnou metodou jako u předchozí aktivity jsem pak společně chyby opravili a zopakovali si správnou variantu, aby si žáci fixovali to, co je správně a ne chybu.

Po opravení chyb už opět následovaly jen otázky na zpětnou vazbu. O té však až ve zhodnocení.

### **3.5.5 Zhodnocení**

Tuto aktivitu hodnotím celkově jako celkem úspěšnou. Ačkoliv jsem od ní očekávala víc. Cíle, které jsem si stanovila, však byly naplněny a aktivita pro žáky snad měla prospěch. Nicméně některé nedostatky jsem očekávala a tato má očekávání se bohužel naplnila.

### **Naplnění cílů:**

Jak jsem již uvedla, všechny cíle aktivity byly naplněny. Žáci měli předem uvedenou *slovní zásobu*, kterou by si měli fixovat. Tím, že ji použili v souvislé řeči a srozumitelném spojení, si ji snad lépe zapamatovali. Alespoň v následujících hodinách se neukázalo, že by s ní měli problémy.

Žáci také *správně používali zdvořilostní fráze*, které jim mohou výrazně *usnadnit skutečnou komunikaci*. Tato simulovaná situace jim tak ukázala, jak a v jaké situaci tyto fráze využít.

*Práci ve dvojicích* hodnotím velmi pozitivně, žáci spolupracovali dobře a efektivně, všichni úspěšně sestavili své rozhovory, domluvili se na rolích a pak rozhovory předvedli. Existuje jistě mnoho způsobů, jak děti do dvojic rozdělit, tento byl velmi jednoduchý, ale považuji ho za efektivní, protože byl rychlý, nenáročný na přesuny a zároveň žáci spolupracovali s někým jiným než obvykle pracují ve dvojicích v hodině.

### **Rozvíjené komunikační dovednosti:**

Všechny *fráze žáci používali správně*. Dokázali požádat o pomoc i pomoc nabídnout, poděkovat, požádat o objednávku, požádat o osobní údaje zákazníka. S tím jsem byla naprosto spokojená.

Žáci *se vyjadřovali jasně*, bylo *rozumět jejich požadavkům*, *správně reagovali na svého partnera* a dokázali *vést rozhovor*, který je dovedl k požadovanému cíli. (V našem případě objednávání nebo neobjednání knihy.) Dokázali si říci o informaci, kterou potřebovali. *Dodržovali* při tom *společenské požadavky*, takže i tuto část cílů hodnotím jako úspěšně naplněnou.

### **Přesné zadání a čas:**

Rolová hra proběhla přesně podle plánu, žáci se drželi zadaných pokynů. Neměli problém s pochopením a úkoly splnili úspěšně. S časem neměli problémy, některým by snad stačilo času i méně. Celkově jsme tuto aktivitu stihli bez problémů v daném časovém limitu.

### **Zpětná vazba:**

Po této aktivitě mě zajímaly odpovědi žáků na tyto otázky:

*Považujete tuto aktivitu za obtížnou?*

*Umíte si představit, že byste takovou situaci zažili? Myslíte, že by vám pak tato aktivita pomohla se správně zachovat?*

*S čím jste měli největší problém?*

*Měli jste jako dvojice problémy při sestavování rozhovoru?*

Na otázku týkající se obtížnosti žáci shodně odpovídali, že byla spíše jednoduchá. Na další otázku žáci odpovídali, že si podobnou situaci představit umí, jako příklad uváděli např. nakupování hudby nebo sportovního vybavení. Žáci také připouštěli, že si myslí, že tato aktivita by v podobné situaci pro ně mohla být prospěšná. Na otázku, s čím měli největší problém, žáci odpovídali většinou, že s ničím, jen jedna dvojice řekla, že nemohli vymyslet, kterou knihu budou shánět. Na otázku ke spolupráci ve dvojicích odpovídali všichni, že problémy neměli, jen jedna dvojice (ta samá) odpověděla, že měli problém jen s tou knihou.

Tyto odpovědi mě vedou k názoru, že studenti tuto aktivitu zvládli dobře a hodnotí ji pozitivně.

Musím zopakovat, že tuto aktivitu jako celek hodnotím jako celkem úspěšnou. Bohužel se naplnilo mé očekávání, že pokud budou žáci mít předlohu v textu a scénář, který text téměř kopíruje, žáci v podstatě použijí původní text a jen velmi málo si toho přizpůsobí podle sebe. V tom vidím hlavní nedostatek této aktivity. Bohužel z mé zkušenosti mohu říct, že většina rolových her, které se v učebnicích objevují mají tento nedostatek. Žáci díky tomu mají poměrně malý prostor pro realizaci. Tato aktivita by se dala rozšířit tak, že příští hodinu by žáci měli za úkol předvést podobný rozhovor, tentokrát však bez scénáře a úvodního textu. Navíc by se dala upravit situace, žáci by se například nacházeli v jiném typu obchodu.

Naproti tomu i tato aktivita má svůj smysl. I když žáci nemají příliš prostoru si text upravit, alespoň jsou tím nuceni použít skutečně fráze a slovní zásobu, kterou chceme, aby použili. Tím přivádí k životu pro ně jinak mrtvé položky ve slovníčku. Navíc nestane se tak, že by žáci odběhli od tématu. Takže pokud jde o stanovené cíle, ať už v rozvoji jazyka nebo komunikačních dovedností, tato aktivita je naplňuje úspěšně.

## **3.6 Třetí aktivita – Interview with a hero**

### **3.6.1 Výběr aktivity**

Při výběru této aktivity jsem se snažila nějak navázat na úspěšnou diskuzi se žáky o druzích médií a o jejich vlivu na nás. Mým záměrem bylo, vymyslet takovou aktivitu, při níž by se žáci zamysleli nad druhem informací, které nám média přinášejí, a jaké informace mohou čtenáře, příp. diváky zajímat.

Proto jsem procházela knihy s navrženými aktivitami a u Wilsonovy aktivity, která se jmenuje Famous person interview jsem se částečně inspirovala k vymyšlení této aktivity. Prvotní nápad pocházel odtud, následná aktivita, kterou jsem dělala se žáky, byla celkem jiná. Tuto aktivitu nalezneme v knize *Drama and improvisation* od Kena Wilsona v oddíle *Classroom interaction and improvisation* – Wilson (2008: 46-47). Tuto aktivitu jsem si však natolik upravila, že z ní pochází prakticky jen prvotní impuls. Nicméně zadání této aktivity uvádím v příloze jako obrázek č. 5.

### **3.6.2 Příprava a předcházející činnost**

Příprava na samotnou aktivitu opět téměř není nutná, protože nejsou potřeba žádné pomůcky ani doplňující informace. Aktivita je však obtížnější v nárocích na přizpůsobivost učitele, protože aktivitu a celý její průběh utváří žáci sami a učitel musí být připraven téměř na cokoliv.

Náročnější pak je příprava na navazující činnost, kterou bylo opravování chyb. Žáci měli totiž za úkol přinést rozhovory přepsané. Já jsem pak přepsala všechny jejich úkoly do jednotné formy a vložila je do interaktivní tabule, aby je žáci mohli opravovat. Tato část aktivity je na přípravu náročnější, protože přepisování všech textů je práce zdouhavá, nicméně ji považuji za přínosnou. O tom si však blíže povíme až v zadání a zhodnocení aktivity.

Jak jsem již uvedla, aktivita navazuje na diskuzi, kterou jsme se žáky dělali předcházející hodinu. Jednalo se o diskuzi na téma druhy médií. Přinesla jsem pro žáky připravený obrázek na interaktivní tabuli pro vysvětlení rozdílu mezi tabloids a broadsheets. Chtěla jsem, aby zjistili, jaký je mezi nimi rozdíl. Žáci měli správně přiřadit názvy k obrázkům. Tento obrázek je k nahlédnutí jako obrázek č. 6 v příloze. Poté jsme diskutovali o druhu informací, které v jednotlivých typech médií nalezneme. Mluvili jsme také o míře serióznosti v jednotlivých médiích, diskutovali jsme o věrohodnosti informací a zdrojů. Řeč se také stočila na televizi a internet, poměrně dlouho jsme se bavili o bulváru a celebritách a pořadech založených na tématu život celebrit.

Tato diskuze byla velmi zajímavá a zábavná. Žáci projeví svůj vlastní názor, do diskuze se zapojovali a bylo znát, že je toto téma zajímavé. Původně jsem neměla v úmyslu věnovat se tolik tomuto tématu, ale když jsem viděla zaujetí žáků, rozhodla jsem se právě pro navazující aktivitu.

### 3.6.3 Zadání aktivity

I tato aktivita je založena na **připravené rolové hře**. Jedná se o stupeň rolové hry, kdy se žáci snaží vžít do role cizí osoby, tentokrát však již konkrétní. Jedná se tedy o **identifikaci**. Role jsou opět dvě: **moderátor a knižní hrdina**.

#### **Cíl:**

Touto aktivitou se pokouším žáky přimět:

- aby si uvědomili, *jaké informace se objevují v médiích*
- aby si vyzkoušeli, *jak tyto informace získat*
- aby dospěli ke společné *shodě ve dvojici*
- aby se naučili vnímat *a opravovat chyby v textu* – viz. opravování chyb
- aby se pokusili vžít do role někoho jiného – *aplikace složitější rolové hry*.

#### **Jazyk**

K úspěšnému zvládnutí této otázky musí žáci ovládat:

- Použití *zdvořilostních frází*

- *Otázky a odpovědi v různých časech*
- *Využití širokého spektra slovní zásoby*

### **Rozvíjené komunikační dovednosti:**

Aktivita by měla vést k rozvíjení těchto komunikačních dovedností:

- *Komunikace skrze média – rozpoznání druhů informací a práce s nimi*
- *Vytvoření postoje k informacím, které získáváme z médií*
- *Vedení rozhovoru odpovídajícího dané společenské situaci*
- *Žáci správně formulují otázky a vhodně reagují*
- *Spolupráce ve dvojici, dosažení shody, vytvoření společného výstupu.*

### **Čas:**

20+20 minut

### **Přesné zadání:**

Žáky jsem rozdělila do dvojic tím, že jsem jim rozdala čísla jedna až sedm, každé číslo se opakovalo dvakrát a dvojice se vytvořily ze stejných čísel. Tento způsob rozdělení žáků je náročnější na organizaci a přesuny ve třídě, dá se ale zvládnout. Zvláště pokud je častěji používána skupinová práce a žáci jsou na organizaci a přesuny zvyklí.

Žáci pak měli za úkol představit si, že jeden z nich je nějaká postava (hrdina) z jejich oblíbené knížky, druhý pak že je známá osobnost, která dělá s postavou rozhovor (moderátor). Žákům jsem připomněla naši diskuzi o pořadech o celebritách typu Show Jana Krause nebo Top Star Magazin a řekla jsem jim, ať si zkusí třeba představit, že k Janu Krausovi přijde na rozhovor Vinetou. Co si myslí, že by bylo předmětem jejich rozhovoru, na co si myslí, že by se moderátor v takovémto pořadu ptal a požádala jsem je, ať takový rozhovor připraví.

Žáci pak měli zhruba tři minuty, aby se dohodli, jakého knižního hrdinu budou zpovídat. Poté měli asi 7 minut, aby rozhovor připravili. Opět následovalo přehrání připravených rozhovorů.

Po proběhnutí celé aktivity žáci dostali ještě za úkol přepsat své rozhovory a na příští hodinu je přinést. Další hodinu následovalo opravování rozhovorů na

interaktivní tabuli tak, že žáci byli opět v původních dvojicích a opravovali vždy text jiné dvojice.

### 3.6.4 Průběh

Jak jsem již uvedla, rozdělila jsem nejprve žáky do dvojic pomocí čísel. Žáci se celkem rychle a organizovaně přemístili a já jsem jim zadala úkol. Žáky jsem seznámila s tím, že budou připravovat rozhovor moderátora s knižním hrdinou a dala jim nejprve tři minuty na vymyšlení hrdiny, se kterým chtějí rozhovor dělat. Tento úkol byl pro žáky poměrně obtížný. Byli ve dvojicích, ve kterých obvykle nebývají, a měli najít knihu, kterou oba dobře znají, aby mohli připravit rozhovor s hrdinou. Obešla jsem postupně všechny dvojice a téměř všechny skutečně měly problém. Zkusila jsem jim tedy pomoci tím, že pokud nemohou dospět ke knize, kterou oba znají, mohou si vzpomenout například na pohádku nebo knihu, která byla zfilmovaná. Toto jsem navrhla proto, že žáci měli skutečně problémy, aby něco vymysleli, nicméně většina dvojic se pak tento návrh rozhodla využít. Když konečně všichni dospěli k rozhodnutí, začal jim běžet čas na přípravu rozhovoru. To už pro žáky nebyl takový problém. Opět jsem postupně dvojice obcházela a průběžně jim pomáhala s chybami a jejich případnými dotazy. Žáci pracovali zaujatě a atmosféra byla velmi příjemná.



*Žáci přehrávají připravené rozhovory*

Po čase na přípravu došlo na přehrávání rozhovorů. Žáci měli obvykle své rozhovory napsané v bodech na papíře, ale požádala jsem je, aby mluvili co nejvíce bez čtení z papíru a aby mluvili pokud možno přirozeně. Rozhovory, které žáci připravili, byly velmi zábavné. Jejich plné znění tak, jak je žáci poté odevzdali za úkol, příkládám v příloze.<sup>21</sup> Objevil se rozhovor s Vlkem z Červené Karkulky i s Karkulkou, měli jsme také rozhovor se Sněhurkou, s Hermionou i samotným Harry Potterem, dál také s Frodem i Gandalfem. Všechny rozhovory byly skutečně vtipné a originální a společně jsme se všichni dobře bavili.

Po přehrání rozhovorů jsem se žáků ptala na několik otázek na zpětnou vazbu. Aktivita tím však neskončila, protože opravování chyb v tomto případě probíhalo jinou formou až v pozdějších hodinách.

Žáci měli přepsání rozhovorů za domácí úkol. Rozhovory nemuseli přepisovat doslovně, jak je odehráli, ale tak, jak jsou schopni je zaznamenat. Požádala jsem je, aby si představili, že některý bulvární plátek otiskne záznam rozhovoru z pořadu. Tento úkol mi žáci odevzdali další hodinu. Bohužel se stalo, že jedna dvojice úkol nesplnila, naštěstí však se mi podařilo získat jejich rozhovor včas, protože mi ho odeslali emailem. Musím konstatovat, že většina žáků prostě odevzdala jen pouhý přepis, jedna dvojice si však dala velmi záležet a zpracovala tento záznam skutečně pečlivě tak, jak bychom ho opravdu mohli najít v novinách nebo v časopise. Tento rozhovor je uveden jako obrázek č. 7 v příloze a velmi jsem ho ocenila. Je škoda, že některé dvojice přepis značně zkrátily oproti původnímu předvedenému rozhovoru, ale je to pochopitelné, protože žáci neměli rozhovory připravené doslovně a je pak těžké je reprodukovat.

Opravování chyb pak probíhalo další hodinu. Všechny texty, které jsem od třídy získala, jsem přepsala do jednotné formy. Jednou jako dokument, který jsem vytiskla, jednou jsem rozhovory vložila do interaktivní tabule. Žákům jsem rozdala do původních dvojic rozhovory tak, aby nikdo neměl svůj původní text. Požádala jsem je, aby se během 5 minut pokusili najít chyby v textu, který mají před sebou. Poté jsem je vyvolávala k interaktivní tabuli, kde žáci před ostatními

---

<sup>21</sup> Texty v příloze jsou ve formě obrázků, které jsem získala naskenováním textů, jak mi je žáci odevzdali, pouze dva jsou ve formě textu, ty jsem dostala emailem. Tam, kde byla viditelná jména žáků, jsem je úmyslně zakryla, aby byla zachována anonymita žáků, jak zněla má dohoda s nimi.



pomocí pera na interaktivní tabuli opravovali chyby. Všichni ostatní opravu sledovali, mohli ji doplnit a ptát se na doplňující otázky. Poučili se tak nejen autoři původního textu, ale i všichni ostatní.

### 3.6.5 Zhodnocení

Tuto aktivitu celkově hodnotím jako velmi zdařilou. Vše proběhlo hladce, žáci velmi dobře spolupracovali a vytvořili báječné rozhovory, u nichž jsme se dobře pobavili. Myslím, že žáci dobře pochopili smysl této aktivity. Velmi pozitivně hodnotím právě jejich aktivitu a zapálení do práce, je tedy vidět, že v tomto případě byl úspěšně naplněn hlavní motivační cíl dramatických technik – postavení žáků do centra vyučování jako hlavních tvůrců vyučovacího procesu.

#### **Naplnění cílů:**

Všechny cíle, které jsem si stanovila, se mi podařilo celkem úspěšně naplnit. Tato dramatická technika je *obtížnější formou rolové hry*, protože žáci se musejí vžít do konkrétní role a představit si, jak by jejich postava skutečně reagovala. Navíc právě představa nereálné situace (hrdina obživne a poskytuje rozhovor) je abstraktnější a klade tak větší nároky na žáky, to že žáci tuto aktivitu *zvládli velmi dobře*, je pro mě dobrá zpráva.

Co se týče cílů ohledně informací v médiích, i tady si troufám říct, že žáci *dobře pochopili smysl aktivity*. Usuzuji tak z povahy rozhovorů, kde se žáci zabývají soukromím jejich hrdinů případně nějakou senzační událostí ze života těchto knižních postav. Žáci si tedy pravděpodobně dobře *uvědomují, jaké druhy informací z médií získáváme*, a vzhledem k míře nadsázky, kterou v rozhovorech využili, lze také usuzovat, jaký *postoj k těmto informacím* zaujmají.

Pokud jde o *práci ve dvojicích*, žáci tento bod *zvládli*. Nejprve měli sice problémy dojít ke shodě ve dvojici při vybírání knižního hrdiny, poté co jsem jim však nabídla alternativu, žáci rychle zareagovali a úspěšně se shodli. Pokud mohu soudit ze sledování jejich práce, zapojovali se všichni zhruba stejnou měrou a jejich rozhovory jsou skutečně společnou prací. Nejsem si však úplně jistá, do

jaké míry se dokázali dohodnout *při zpracovávání domácích úkolů*. Bohužel musím říct, že tam asi spolupráce dvojice *nebyla úplně ideální*.

Mým posledním cílem bylo, aby si žáci vyzkoušeli *opravování chyb v textu*. K tomu skutečně došlo a navíc díky interaktivní tabuli byla tato aktivita velmi úspěšná, protože ostatní mohli sledovat všechny texty. *Žáci opravu zvládli celkem dobře*. Často objevili *většinu chyb*, některé chyby však byly samozřejmě „attempts“, tudíž byly po žáky těžko odhalitelné. Žáci také často chybovali v členech, které často chybně používali, někdy chyběly úplně. Další, v čem žáci často chybovali, byl rozdíl mezi minulým prostým a předpřítomným časem. Občas se objevovaly také chyby ve slovní zásobě nebo ve frázích. Další častou chybou, byl „spelling“ některých slov, často i základních. Další druhy chyb se objevovaly jen ojediněle a neopakovaly se častěji u více žáků.

Rozhodně tento způsob opravování chyb hodnotím jako přínosný a i pro žáky to byla nová a podle jejich reakcí i přínosná zkušenost.

#### **Rozvíjené komunikační dovednosti:**

Komunikační dovednosti, které by zde měly být rozvíjeny, se úzce prolínají s cíli, které jsem si stanovila pro tuto aktivitu. Žáci se zabývali *komunikací skrze média*. Měli se pokusit ukázat svůj postoj k určitému druhu informací, které získáváme. V tomto případě se jedná především o bulvární média. Jejich *postoj k tomuto druhu informací* i k takovému žánru médií byl z rozhovorů dobře patrný, za což jsem velmi ráda, protože to potvrdilo jejich názory z předcházející diskuze. Komunikace skrze média a získávání informací z médií je v současné době velmi složitý problém, protože si musíme vybírat takové informace, které jsou důvěryhodné a hodnotné. Tato aktivita měla žákům pomoci se vypořádat alespoň s částí toho nepřehledného množství - s bulvárem. Samozřejmě jsem si ale vědoma toho, že média a mediální výchova jsou daleko širší pojmy a je třeba je brát mnohem komplexněji, což by byl prostor pro celou práci. Tuto aktivitu beru jen jako stručný vstup do tohoto tématu a možný způsob, jak děti zasvěcovat do této složité problematiky zábavnou formou.

Žáci dobře zvládli vytvořit rozhovor tak, aby zapadal do tohoto žánru. Informace, které žáci získali, zapadaly do dané situace. To znamená, že žáci dobře *zvládli kladení a zodpovídání otázek vzhledem k situaci*.

Jak jsem již uvedla v hodnocení dosažených cílů, i *komunikaci ve dvojici* žáci zvládli *celkem úspěšně* a dokázali společně vytvořit výstup ve formě rozhovoru, později dokázali společně i opravit chyby v textu. Jediná situace, kde komunikace ve dvojici nebyla úplně ideální, bylo při zpracování domácího úkolu. Nicméně žáci dokázali, že zvládnou dojít společné shody a společně něco vytvořit, což je poměrně těžký úkol, co se týče komunikace.

#### **Přesné zadání a čas:**

V tomto bodě se nám podařilo dodržet naplánované časové vymezení. Pokud by měl učitel ještě prostor se této aktivitě věnovat v další hodině, což mě se nepodařilo, lze udělat ještě jednu navazující aktivitu k opravování chyb. Tou by mohlo být připravení doplňujících cvičení na témata, ve kterých žáci často chybovali. Tato cvičení by nemusela být nijak rozsáhlá, ale pokud by se objevovaly nějaké chyby častěji a bylo tak znát, že žáci mají s určitou oblastí větší problémy, bylo by to jistě velmi přínosné. Jak jsem již uvedla, můj čas ve třídě byl limitován a již jsem neměla možnost se dál této aktivitě věnovat, ale je to určitá možnost rozšíření.

Pokud jde o přesné zadání, zde nebyl žádný problém, žáci pracovali podle zadaných pokynů samostatně a vytvořili rozhovory, které splnily zadání.

#### **Zpětná vazba:**

I po této aktivitě jsem samozřejmě chtěla od žáků získat zpětnou vazbu, proto jsem jim položila několik otázek:

*Jak se vám tato aktivita líbila?*

*Jak jste se cítili ve svých rolích? Bylo těžké se vžít do role knižního hrdiny?*

*Co bylo pro vás nejobtížnější?*

*Bylo obtížné najít chyby v textu?*

Na otázku o tom, jak se jim daná aktivita líbila, žáci obvykle odpovídali, že velmi, že to bylo zábavné, což pro mě byla samozřejmě dobrá zpráva, nicméně jsem podobnou odpověď očekávala, protože jsem celou dobu sledovala jejich zapálení pro tuto činnost.

Na dotaz, jak se cítili ve svých rolích a jak se do nich dokázali vžít, odpovídali všichni, že to bylo dobré, že neměli problém vymyslet, jak by asi daná postava reagovala.

V otázce, co bylo nejobtížnější, už se však jejich odpovědi lišily více. Nejčastější odpověď byla – vymyslet, kterou knihou se budou zabývat. Žáků jsem se zeptala, proč si myslí, že to pro ně bylo tak těžké. Asi dva žáci přiznali, že málo čtou, většina se ale shodla na tom, že jejich zájmy, co se týče četby, jsou velmi rozdílné. Někdo čte fantasy, někdo horory, někdo jen doporučenou četbu, našla se však i výjimka dívky, která čte a píše poezii. Proto měli žáci ve většině případů problém se setkat v knize, kterou by oba dobře znali. Další, co jim připadalo na tomto úkolu obtížné, prý bylo právě opravování chyb. Několik žáků přiznalo, že je to pro ně velmi těžké. Je pravda, že podobný typ cvičení se v hodinách tak často nedělá a žáci na něj pravděpodobně nejsou dobře připraveni, navíc je také pravdou, že odhalit chyby je často celkem náročné i pro zkušenější uživatele jazyka.

Tímto mi žáci rovnou i zodpověděli mou poslední otázku o opravování chyb. Někteří žáci však odpovídali, že pro ně to nebylo tak příliš těžké. Že některé chyby byly jasné a nedělalo jim problém je odhalit. To ale svědčí o tom, že třída není úplně vyrovnaná v úrovni jazyka. Jak už jsem uvedla, tyto rozdíly nejsou nijak propastné, nicméně v takovémto druhu cvičení se obvykle projevují.

Celkově tedy tuto aktivitu hodnotím velmi pozitivně. Je pravda, že je časově náročnější, ale podíl práce žáků je natolik vysoký, že není pochyb o jejím přínosu. Navíc se jedná o aktivitu velmi zábavnou, takže žáci nemají pocit, že je z nich něco pracně dolováno. Rozhovory, které žáci vytvořili, a jejich originalnost jsou snad dostatečným důkazem. Navíc učitel má celkem široký prostor dozvědět se o žácích nenásilnou formou mnoho informací o jejich zájmech a postojích.

I způsob opravování chyb v tomto případě hodnotím jako efektivní, navíc takový, který nezasahuje do probíhající rolové hry, což je samozřejmě z hlediska metodiky dramatických technik správně.

## **3.7 Čtvrtá aktivita – A Heart transplant**

### **3.7.1 Výběr aktivity**

Již po ukončení praxe jsem dostala nabídku, odučit hodinu ve skupině, ve které jsem prováděla svůj výzkum, takže jsem neváhala a šanci využila. Nebyla jsem nijak vázaná na učebnici, protože to byla jakási hodina navíc, o kterou by jinak žáci přišli, kdybych ji nevzala. Proto jsem mohla zařadit prakticky jakékoliv téma. Vzpomněla jsem si na aktivitu, kterou jsem kdysi zažila jako účastník na jedné akci. Tato aktivita se jmenovala *Transplantace srdce* a byla založená rolové hře, na komunikaci ve skupině, obhájení si vlastního názoru a navíc byla podložena silnými emocemi, alespoň tak, jak jsem si ji pamatovala. Proto jsem zahájila pátrání na internetu a skutečně jsem tuto hru našla. Je dostupná z portálu Jeden svět na školách (uvedeno ve zdrojích).

### **3.7.2 Příprava a předcházející činnost**

Jak jsem již uvedla, tato hodina je hodina, která je suplovaná, tudíž je brána jako hodina navíc. Nebyla proto zapojena do kontextu jiných aktivit. Jedná se o aktivitu, která je ze všech již uvedených aktivit nejnáročnější na přípravu, ačkoliv ani tady není náročnost nijak obzvlášť vysoká. Je to však také aktivita, která je dost náročná na flexibilitu učitele a na organizační schopnosti, aby učitel zvládl ohlídat, jak se žáci podílejí, jestli nepřecházejí do mateřského jazyka atd. Proto je potřeba si ji důkladně promyslet.

První a jediná věc, kterou je potřeba vyřešit k přípravě materiálu, je přeložit původní zadání aktivity do angličtiny. Poté je potřeba vymyslet postup, jakým budeme hodinu organizovat. Je třeba sestavit pravidla účinné diskuze a dětem je vysvětlit – pokud možno by je měli žáci sestavit sami, je ale potřeba pro jistotu mít toto promyšlené. Poslední věc, kterou je nutné vymyslet, je, podle

jakého klíče žáky přiřadit do skupin. V tomto případě jsem použila losování čísel 1 – 3. Takže bylo ještě třeba vyrobit malé kartičky s čísly.

### 3.7.3 Zadání aktivity

V zadání této aktivity jsem se držela zadání, tak jak jsem je získala z internetu nicméně i zde jsem si ho trochu upravila podle sebe. Například jsem zrušila vedoucího skupiny tak, jak je prezentován v zadání, protože podle zadání vedoucí skupiny nezasahuje do diskuze, což rozhodně nebylo mým cílem. Navíc jsem vyměnila pořadí aktivit jak vést diskusi a zadání konkrétní situace. To, jak vést diskusi, jsme se žáky probrali ještě před samotným zahájením aktivity. Původní zadání uvádím jako text č. 4 v příloze.

Jedná se opět o **rolovou hru**, tentokrát však již **nepřipravenou**. Žáci jsou v roli od začátku aktivity až do konce, není zde žádný výstup před třídou a hra se utváří po celou dobu. Jedná se o rovinu rolové hry tzv. **alternace**, žáci se mají vžít do role **chirurgů**, kteří rozhodují o výběru vhodného kandidáta na transplantaci. Částečně se však také objevuje rovina **simulace**, protože do rozhodování žáků se samozřejmě promítá jejich vlastní osobnost. V centru našeho zájmu však tentokrát není klasická rolová hra, ale spíše **diskuze**, nicméně taková, kdy žáci diskutují v roli. Jedná se tedy o propojení dvou metod.

#### Cíl:

Touto aktivitu se pokouším přimět žáky :

- *Aby si uvědomili své hodnoty a postoje*
- *Aby se naučili naslouchat názorům ostatních a přemýšlet o nich, ale i vyjadřovat a popř. prosadit svůj vlastní názor*
- *Aby si vyzkoušeli diskusi v cizím jazyce*
- *Aby procvičovali práci ve skupině, která vede ke společnému výstupu.*

#### Jazyk:

K úspěšnému zvládnutí této aktivity, by žáci měli ovládat:

- *Výrazy pro vyjádření a obhájení vlastního názoru* typu: In my opinion..., I agree..., I disagree..., On one hand....on the other hand... atd.
- *Široké spektrum slovní zásoby* – v tomto případě zaměřené hlavně na společnost, vztahy ve společnosti, zaměstnání, atd.
- *Většinu času*

Tato diskuze se však může ubírat různými směry, proto je potřeba velmi široké spektrum jazykových znalostí a dovedností.

### **Rozvíjené komunikační dovednosti:**

Tato aktivita u žáků pomáhá rozvíjet následující komunikační dovednosti:

- Umí *formulovat své názory a prezentovat je* ostatním
- Umí *naslouchat názorům ostatních*, tolerovat je a *reagovat* na ně, *vhodně argumentují*
- Žáci dokáží *vést efektivní diskuzi*, ve které dojdou k závěru
- *Při práci ve skupině se žáci zapojují, pracují na shodě* ve skupině a *prezentaci společného názoru*.

### **Čas:**

45 minut.

### **Přesné zadání:**

Nejprve je nutno žáky seznámit s tím, že se tuto hodinu budou věnovat zajímavé aktivitě, ale ještě než začnou, je potřeba si stanovit pravidla. Žáky musíme seznámit s pravidly diskuze. Je dobré požádat žáky, aby vymysleli, co je potřeba v diskuzi dodržovat. Užitečné je však mít pravidla sestavena předem a společně k nim se žáky dojít. (Jedná se především o pravidla typu: Každý má právo na svůj názor a ostatní by ho měli respektovat; Pokud s někým nesouhlasím, neskáču mu do řeči, ale počkám až domluví a pak řeknu, proč nesouhlasím; Vždy se snažím objasnit, proč si myslím to, co si myslím; Každého nechám domluvit; Nepřekřikuji se s ostatními; S názorem skupiny by se měl dokázat ztotožnit každý, nikdo proto nemá mít pocit, že nebyl vyslechnut.) Tuto aktivitu je vhodné udělat jako brainstorming a případně doplnit. Pravidla pak píšeme na tabuli.

Poté by mělo následovat připomenutí výrazů a frází vhodných pro argumentaci, vyjádření názoru, vyjádření souhlasu, nesouhlasu atd. (*I think..., I*

*mean..., In my opinion..., On one hand...on the other hand..., I agree..., I disagree..., I feel...* atd.) Žáci opět mohou navrhnout své nápady, i zde je možné výrazy psát na tabuli, zvláště ty, které žáci tak dobře neznají.

Rozdělení do skupin probíhá formou losování. Žáci si losují kartičky s čísly 1-3, podle stejných čísel se pak přemístí do skupin. Rozdělení je tak spravedlivé a náhodné, což přináší klady i zápory. Může tak vzniknout výrazně silnější nebo slabší skupina, může se stát, že se sejdou žáci, kteří se nedokáží shodnout atd. Ale i princip náhody je důležitý. Žáci nemohou říct, že je někdo do skupiny přiřadil, pravděpodobnost, že vzniknou dvakrát po sobě stejné skupiny, je velmi malá a navíc často vzniknou skupiny velmi zajímavé svým složením.

Po přemístění žáků následuje zadání samotné aktivity. Žákům je řečeno, že jsou tým chirurgů v nemocnici a mají za úkol provést transplantaci srdce. Problém ale je, že srdce, které mají k dispozici, může dostat hned 8 pacientů. Tito pacienti mají stejnou šanci na přijetí orgánu. Srdce je však jen jedno a oni musejí vybrat správného pacienta. Správného je myšleno samozřejmě podle sebe a vlastních hodnot, není žádné předem stanovené správné řešení.

Po tomto zadání žáci dostanou seznam pacientů s informacemi. Tento seznam je uveden v příloze jako text č. 6. Žáci mají nejprve asi 3 minuty, aby si seznam pročetli a vybrali si svého „favorita“. Poté už následuje samotná diskuze. Ta by měla zabrat zhruba 15, maximálně však 20 minut. Žáci mají za úkol jako skupina vybrat jediného pacienta. S výběrem musí všichni souhlasit, poté následuje prezentace názoru jednotlivých skupin, popřípadě malá diskuze v rámci třídy. Pak následují již jen otázky na zpětnou vazbu.

### **3.7.4 Průběh**

Jak jsem již uvedla v zadání aktivity, žáky jsem nejprve seznámila s tím, že ještě před následující aktivitou musíme projít některá pravidla a další věci, které se nám budou během aktivity hodit. Možná je dobré na tomto místě uvést, že všechny aktivity, které probíhají v hodině, jsou v angličtině. Žáci mají občas



problémy s vyjádření, jsou ale zvyklí z hodin, pokusit se vyjádřit nějak jinak, učitel jim pak musí často pomáhat. Žáci se tak ale často přirozenou formou učí novou slovní zásobu nebo obraty, které do té doby neznali.

Začali jsme tedy s pravidly diskuze. Žáků jsem se zeptala, co si myslí, že by měli účastníci diskuze dodržovat. Žáci říkali své nápady a já jsem je psala na tabuli, až jsme společně dospěli ke všem pravidlům. Někdy jsem jim musela pomoci otázkami typu: „*Myslíte, že je dobré někoho přerušit, když mluví a vy s ním nesouhlasíte?*“. Žáci ale toto zvládli celkem rychle. Dále jsme se věnovali frázím a výrazům, žáci zde opět většinu výrazů ovládali, pro jistotu jsem je také ale napsala na tabuli, aby je žáci měli před sebou.

Poté jsem žáky obešla s pytlíkem, ve kterém byly kartičky s čísly, a požádala jsem je, aby se podle čísel přemístili do skupin. Skupiny byly tři. Náhoda nám skutečně přála a skupiny, které vznikly, byly zajímavé pro moje pozorování. Vznikla skupina, ve které byli tři chlapci a jedna dívka, další skupina, ve které byli čtyři dívky a jeden chlapec a poslední skupina, ve které byli tři dívky a dva chlapci. Vznikly tak dvě skupiny, ve kterých mělo vždy jedno pohlaví výraznou převahu a pak jedna skupina, kde byly síly téměř vyrovnané.

Žákům jsem zadala situaci. Seznámila jsem je s tím, že jsou chirurgové a mají vybrat jen jednoho pacienta po transplantaci srdce. Pak jsem jim dala 3 minuty, aby si seznam pročetli a vybrali si jednoho pacienta sami za sebe. Ke konci limitu jsem všechny obešla a zeptala se, jestli mají vybráno.

Všichni si vybrali, takže jsme mohli pokračovat k nejdůležitější části aktivity – k diskuzi. Žákům jsem řekla, že mají zhruba 15 minut, aby jako skupina dospěli k výsledku, se kterým se budou všichni cítit ztotožnění. Řekla jsem jim, ať nezapomínají dodržovat pravidla diskuze a používat výrazy, které jsme si na začátku hodiny uvedli. Navíc měli žáci ještě další úkol, co se týče opravování chyb. Ani tuto aktivitu jsem nechtěla nechat bez opravy. Žáci v této třídě jsou zvyklí, že během cvičení v hodinách si opravují chyby navzájem tak, že když slyší chybu, zasyčí. Ten, kdo mluví, tak ví, že chybu udělal a má se opravit. Pokud se nedokáže opravit sám, má ho opravit ten, kdo si chyby všimnul. Žáci tento způsob používají často, nebyla to pro ně tedy žádná novinka. Navíc ho považují za velmi dobrý. Žáci jsou tak nuceni poslouchat ostatní a přemýšlet. A i když není učitel

zrovna u skupiny přítomen, ty nejdůležitější chyby nezůstávají bez povšimnutí. Samozřejmě tato metoda není stoprocentní, protože žáci nemusí postřehnout všechny chyby, považují ji ale za přiměřenou vzhledem k aktivitě a jejímu cíli.

Během probíhající diskuze jsem žáky obcházela a bohužel jsem zaznamenala, že měli poněkud problém s vyjádřením se v angličtině. Je pravda, že jsem se již předem obávala, že aktivita bude pro ně příliš jazykově náročná a budou mít tendenci přecházet do češtiny. Tyto mé obavy se bohužel naplnily, nicméně i když žáci občas do češtiny přešli, většinu času vydrželi diskutovat v angličtině. Fungovalo i opravování chyb. Někdy jsem zaslechla chybu jen já, takže jsem musela dát signál k opravě já, ale i tak žáci poslouchali a snažili se ostatní opravovat. Souvislé vyjadřování názorů žáků tedy rozhodně nebylo bez chyb a někdy jim dělalo skutečně problém, ale vzhledem k obtížnosti aktivity myslím, že to zvládli celkem úspěšně.

Pokud jde o dodržování pravidel diskuze, žáci neměli větší problémy, snažili se i používat dané fráze a výrazy. Žáci si ve skupinách vzájemně naslouchali a snažili se postupně dojít k závěru.

Zajímavé však bylo pozorovat, jaké hodnoty žáci zastávají, a bylo i zajímavé pozorovat, jaké názory ve skupinách převažují. Ve skupině, kdy byla převaha dívek, se zcela jasně projevilo, že dívky do své role vkládaly daleko více emocí. Dívaly se na pacienty s typickou ženskou citlivostí. Hlavním argumentem pro ně bylo, zda se jedná o dítě nebo matku dítěte. Nejčastěji prosazovaly pacientku, která byla patnáctiletá, svobodná a těhotná, popřípadě jedenáctiletou dívku. Bylo také jasně poznat, že dívky mají s rozhodováním větší problém právě proto, že situace a role pro ně byla emočně velmi zatížená. Jediný chlapec ve skupině byl v tomto případě sám nerozhodný a proto přijal názor dívek za svůj, nakonec tedy skupina dospěla ke shodě a vybrala právě tu jedenáctiletou dívku, která se stala symbolem světového míru.

Naproti tomu skupina, ve které byla převaha chlapců, přistupovala k problému mnohem racionálněji. Důležitým faktorem pro ně byla prospěšnost daného pacienta pro společnost. Obvykle u nich vítězil vedoucí útulku nebo výzkumník léku na AIDS. Zde nastal problém, protože jediná dívka ve skupině nejprve nebyla ochotná přistoupit na názory chlapců a chlapci nechtěli vyslyšet

její názor. V této skupině jsem musela dokonce zakročit, protože to vypadalo, že dívka bude jednoznačně přehlasována a její názor nikdo nevezme v potaz. Proto jsem musela připomenout pravidla diskuze a společného výstupu. Nakonec všichni museli o něco ustoupit ze svého původního rozhodnutí. Skupina nakonec dospěla k rozhodnutí a vybrala čtyřicetiletého muže, který je blízko objevení léku na AIDS.

Skupina, kde byly síly poměrně vyrovnané, byla nejzajímavější, co se střetu těchto názorů týče. Uvedené rozdělení sil na emocionální dívky a racionální chlapce fungovalo i zde, nicméně díky vyrovnanosti museli žáci skutečně diskutovat a hodně se rozhodovat. Byla to také jediná skupina, která zcela vážně uvažovala i o pacientovi, o kterém nejsou informace. Nakonec se i jim podařilo dospět k závěru a vybrali dvaapadesátiletého vedoucího útulku pro bezdomovce.

Žáci nakonec úspěšně zvládli i prezentaci svého skupinového rozhodnutí. Vždy jsem vyvolala jednoho ze skupiny, kdo řekl, k čemu skupina dospěla a proč. Potom již následovaly jen otázky na zpětnou vazbu, které tentokrát zabraly o něco více času než obvykle, protože aktivita byla daleko náročnější než všechny předchozí. O zpětné vazbě si však povíme až ve zhodnocení.

### 3.7.5 Zhodnocení

Tuto aktivitu hodnotím jako úspěšnou. Bohužel se ukázalo, že diskuze v angličtině byla pro žáky poněkud obtížnější a místy přecházeli do češtiny. Většinou se mi podařilo toto ohlídat a pomoci jim, aby se vyjádřili v angličtině. Tyto přechody však považuji za největší nedostatek. Jinak aktivita probíhala celkem dobře a žáci se skutečně snažili překonat, zřejmě proto, že pro ně byla aktivita atraktivní svým tématem.

#### **Naplnění cílů:**

Cíle se podařilo naplnit. Žáci důkladně přemýšleli o výběru správného pacienta, což značí, že si *museli uvědomit priority ve svých hodnotách a postojích*, jinak by nemohli správně rozhodnout. Všichni pacienti byli něčím zvýhodněni a

něčím znevýhodnění a žáci skutečně museli zvážit mnoho hledisek, aby správně vybrali. Tento cíl tedy byl rozhodně naplněn. Dokonce u některých žáků jsem byla až překvapena, jak *zodpovědně k výběru přistupovali* a jak důsledně *zvažovali kritéria* svého výběru.

Podobně tomu bylo i u dalšího cíle, kdy se žáci měli učit *naslouchat názorům ostatních* stejně jako vyjadřovat a prosazovat svůj názor. I v tomto bodě žáci uspěli. Během mého pozorování v hodině jsem jen u jedné skupiny zaznamenala, že většina poněkud vyčleňovala jednoho člena, jehož názor neuznávali, ale po mém připomenutí pravidel se situace změnila. To, že nakonec všechny skupiny dospěly k jednoznačnému rozhodnutí, považuji za potvrzení, že diskuze probíhala, jak měla.

Pokud jde o cíl týkající se *diskuze v cizím jazyce*, bohužel musím znovu konstatovat, že zde cíl *stoprocentně naplněn nebyl*, protože jsem pravděpodobně přecenila schopnosti žáků a diskuze pro ně byla dost náročná. Téma je celkem závažné a rozsah jazykových znalostí a dovedností je velmi široký, aby je žáci dobře ovládali. Proto se tedy stalo, že občas přecházeli v diskuzi do češtiny. Musím ale říct, že ani těchto přechodů nebylo tolik a žáci se skutečně velmi *zodpovědně snažili diskutovat v angličtině*.

*Práce ve skupině* však probíhala *úspěšně*. Všechny skupiny *dospěly k výsledku* a dokázaly ho před ostatními odprezentovat. Na třídě je navíc poznat, že práci ve skupině používají celkem často a *s organizací práce ve skupině nemají žádný problém*.

### **Rozvíjené komunikační dovednosti:**

U rozvoje komunikačních dovedností opět navazujeme na obecné cíle této aktivity. Žáci se měli především *naučit formulovat své názory a prezentovat je ostatním*. V tomto ohledu žáci uspěli. Všichni se do debaty zapojovali a ačkoliv měli někdy problémy s vyjádřením v angličtině, všichni se *snažili svůj názor zformulovat tak, aby byl pro ostatní srozumitelný*.

Žáci se také *učili naslouchat názorům ostatních*. Museli zvážit názor někoho jiného, aby mohli popřípadě změnit nebo upravit ten svůj. Naslouchání ostatním bývá někdy velmi obtížné, zvláště v situacích, kdy jsme o své pravdě přesvědčeni a nechceme ustoupit. Připadá mi, že někdy je tato dovednost

opomíjena, a je podle mého názoru dobře, když se žáci učí i naslouchat ostatním místo slepého prosazování svého názoru. Často si totiž díky pohledu někoho jiného můžeme uvědomit, že jsme nezhodnotili všechna fakta. Proto jsem ráda, že *žáci se nepřerušovali, nepřekřikovali* a skutečně poslouchali názory ostatních. Jak jsem již řekla, kromě jedné skupiny, kde převažovala strana chlapců a jedna dívka byla v jejich skupině odstrčená. Opět ale musím s potěšením konstatovat, že když si žáci svou chybu uvědomili, nakonec svůj postoj k opačnému názoru upravili.

Pokud jde o samotný průběh diskuze, tak kromě již několikrát zmíněných přechodů do mateřského jazyka, *diskuze probíhala velmi dobře*. Všichni žáci *uvedli svůj názor a zdůvodnění* a potom začali vybírat pacienta tak, aby se shodli, postupně některé pacienty vyřazovali až dospěli k výsledku. S průběhem diskuze jsem byla velmi spokojená. Žáci *dodržovali pravidla*, která jsme si stanovili, snažili se i *používat jazykové výrazy*, které jsme na začátku uvedli.

*Při práci ve skupině, komunikace probíhala dobře, všechny skupiny dospěly k výsledku*, dokázaly své rozhodnutí vysvětlit ostatním a vybraly ze svého středu člověka, který výsledky odprezentoval. Všichni měli šanci se ve skupině vyjádřit a *zapojit se do vytváření společného výstupu*. I tuto část hodnotím pozitivně.

#### **Přesné zadání a čas:**

V tomto bodě nenastaly žádné problémy. Podařilo se nám splnit všechny naplánované aktivity. Žáci za mé pomoci sestavili pravidla, dokázali dát dohromady jazykové výrazy, které jsem chtěla, aby ovládali. Rozdělení do skupin proběhlo rychle a organizovaně. Žáci si zvládli vybrat svého pacienta a po diskuzi vybrali i svého pacienta ve skupině. Byla jsem spokojena i s jejich snahou o opravování chyb. Žáci se snažili chyby postřehnout, několikrát jsem slyšela signál o chybě z různých skupin. Samozřejmě žáci všechny chyby neregistrují, ale je dobře, že alespoň nějaké zaznamenali a považují tento způsob opravování chyb za příhodný vzhledem k aktivitě. Svoje skupinové rozhodnutí pak žáci dokázali zdůvodnit před ostatními. Nakonec již jen zodpovídali mé otázky na zpětnou vazbu.

Co se týče času, rozvržení na jednotlivé části aktivity bylo dobré a hodina měla rychlý spád. Jen na zpětnou vazbu by v tomto případě mohl být i větší

prostor, protože se jednalo o aktivitu celkem obtížnou. Aktivita byla náročná na jazyk, spolupráci, komunikaci i emoce. Proto při zpětné vazbě mluvili žáci víc než obvykle.

### **Zpětná vazba:**

Po proběhnutí všech částí aktivity jsem se žáků opět zeptala na několik otázek. Tentokrát mě zajímaly odpovědi na následující otázky:

*Jak jste se cítili v roli chirurgů?*

*Bylo pro vás obtížné vybrat pacienta? Proč? Případně proč ne?*

*Co pro vás bylo při výběru pacientů nejdůležitější? Zvažovali jste nějak například původ pacientů?*

*Co bylo v této aktivitě pro vás nejobtížnější?*

*Cítili jste, že vás a váš názor ostatní ve skupině respektují?*

*Jste spokojeni s výsledkem, ke kterému jste jako skupina dospěli?*

Na otázku o pocitech v roli chirurgů, žáci obvykle odpovídali, že se necítili příliš dobře. Když jsem se zeptala, proč to tak bylo, odpovídali, že měli pocit příliš velké zodpovědnosti a nechtěli by dělat takováto rozhodnutí ve skutečném životě. Jen asi dva chlapci odpověděli, že měli v roli dobrý pocit.

Na otázku o obtížnosti výběru pacientů, žáci odpovídali, že vybrat pacienta pro ně bylo obtížné, protože měli pocit, že by si srdce zasloužili všichni. Zvláště některé dívky odpovídaly, že se cítily až bezmocné, protože pro ně bylo těžké rozhodnout se mezi dítětem nebo těhotnou dívkou nebo mladou nemocnou dívkou, která živí svou rodinu. Bylo znát, že tyto studentky do aktivity vložily skutečně velké množství emocí. Jen jeden chlapec na tuto otázku odpověděl, že to pro něj těžké nebylo, protože měl pocit, že srdce si zaslouží všichni a proto mu bylo jedno, jaké rozhodnutí nakonec padne. Řekl, že ať by vybral kohokoliv, byl by rád, že srdce dostal právě ten či onen pacient. I tento názor považuji za velmi zajímavý.

Na otázku o kritériích výběru pacientů, dívky obvykle odpovídaly, že se řídily především svými pocity a srdcem. Chlapci pak obvykle odpovídali, že zvažovali hlavně přínos toho pacienta pro společnost. Byla jsem velmi potěšena, když žáci na otázku o původu pacientů shodně odpovídali, že původ nebo rasová příslušnost pacientů pro ně skutečně nehrála roli. Snad to vypovídá o toleranci

žáků k různým etnickým a menšinovým skupinám a jsem opravdu potěšena, že žáci přistupovali ke všem pacientům stejně.

Na otázku, co se žákům zdálo na celé aktivitě nejobtížnější, žáci odpovídali různě. Nejčastěji se asi objevovala odpověď, že nejtěžší bylo dojít ke společnému rozhodnutí. Někteří odpovídali, že pro ně bylo těžké vyjádřit se v angličtině, někdo odpovídal, že nejtěžší bylo vybrat samostatně pacienta. Jeden žák také odpověděl, že nejtěžší pro něj bylo ustoupit ze svého názoru. Tyto odpovědi se skutečně různily.

Když jsem se ptala, jestli měli všichni pocit, že je ostatní ve skupině respektují, dle mého očekávání pouze dívka ze skupiny s převahou chlapců uvedla, že ne. Zeptala jsem se ostatních ve skupině, jestli si uvědomují svou chybu. Odpovídali, že ano a že se později snažili svůj postoj upravit. Na to studentka uvedla, že to je pravda, že se později jejich postoj k ní zlepšil. Takže snad i v této skupině nakonec nikdo neměl pocit, že by jeho názor neměl váhu.

Na otázku o spokojenosti s výsledkem skupinového rozhodnutí všichni shodně odpovídali, že spokojeni víceméně jsou.

Mé celkové hodnocení této aktivity je velmi pozitivní. Byla jsem nadšená ze zapojení všech žáků. Je pravda, že jsem poněkud přecenila jejich jazykovou úroveň, i tak ale aktivita proběhla velmi dobře. Jsem toho názoru, že i přes některé problémy, které se během aktivity vyskytly, byla tato aktivita skutečně velmi úspěšná a i tak si myslím, že žáci opravdu překonali sami sebe.

Žáci diskutovali velmi efektivně a dodržovali pravidla. Jejich zapálení pro aktivitu bylo velmi vysoké. Všichni svou roli chirurga brali velmi zodpovědně a opravdu se snažili vybrat pacienta podle svého nejlepšího svědomí. Je tedy znát, že zvládli i poměrně obtížnou aktivitu, která je náročná ve vžití do role i v jazykových nárocích.

Zde skutečně velmi pozitivně hodnotím přínos této dramatické techniky. Bylo totiž skvělé, jak právě díky dramatičnosti této aktivity žáci zvládli diskuzi, která podle mého názoru převyšuje jejich reálnou úroveň. Jsem přesvědčená, že to, že žáci se dokázali vžít do své role, je důvodem, proč se jim podařilo uspět v diskuzi na takto závažné a náročné téma.

## 4 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala rozvojem komunikačních dovedností prostřednictvím dramatických technik. Mým cílem v teoretické části bylo ukázat teoretická východiska pro pozdější praktické využití dramatických technik. Zabývala jsem se především výhodami a nevýhodami využití dramatických technik. Vyšla jsem z obecného pojednání o dramatické výchově a dramatických metodách a technikách. Dále jsem považovala za užitečné pojednat detailněji o rolové hře, už proto, že byla hlavní metodou, kterou jsem využívala v praktickém výzkumu. Snažila jsem se také podat teoretický základ k opravování chyb během dramatických technik. Dalším předmětem zájmu pro mě bylo teoretické shrnutí pojetí komunikačních kompetencí podle RVP a SERRJ. Myslím, že cíle v teoretické části byly naplněny a teoretická část tak může úspěšně sloužit jako podklad pro pozdější praktický výzkum.

Jako cíl praktické části jsem si stanovila ukázat využití dramatických technik tak, aby sloužily k rozvoji komunikačních dovedností. K dosažení tohoto cíle jsem zpracovala čtyři odučené aktivity: *Let me tell you something about X*, *In a bookshop*, *Interview with a hero*, *A Heart transplant*. U těchto aktivit jsem si vždy stanovila dílčí cíle a to nejen obecné, ale i cíle právě v rozvoji komunikačních dovedností. Za nejúspěšnější pak považuji aktivitu *Interview with a hero*, která podle mého názoru přesně odpovídala reálné jazykové úrovni žáků. Nebyla pro ně příliš snadná ani příliš obtížná. Žáci byli pro aktivitu zapálení a vytvořili velmi kvalitní rozhovory. Všechny cíle se mi také podařilo touto aktivitou naplnit.

Při přípravě aktivit jsem se snažila postupovat od jednoduchého ke složitějšímu a to jak z hlediska jazykového, tak z hlediska náročnosti dramatické techniky i komunikačních dovedností. Bohužel poslední aktivitou jsem již poněkud přecenila schopnosti žáků, což průběh aktivity poněkud narušilo.

U každé aktivity jsem se také pokoušela uvést zvláštní způsob opravování chyb, který nebude zasahovat do probíhající aktivity a bude dané aktivitě odpovídat. Snažila jsem se o rozmanitost způsobů a postupů. Všechny uvedené způsoby považuji za efektivní. Je ale pravda, že poslední způsob uvedený



v aktivitě *A heart transplant* je poněkud obtížnější a je potřeba žáky na něj nechat zvyknout. Já jsem měla v tomto ohledu usnadněnou práci, protože žáci tento postup znali a nedělal jim problém.

Všechny aktivity úspěšně splnily požadavek na rozvoj komunikačních dovedností. Zaměřila jsem se především na rozvoj komunikačních dovedností, které se týkají navazování sociálních vztahů, běžné každodenní komunikace, komunikace skrze média a formulaci a obhájení názoru. Velký důraz jsem kladla také na podporu rozvoje komunikace ve skupině a ve dvojici.

Hlavním cílem celé práce bylo ukázat teoreticky i prakticky, jak lze využít dramatické techniky v běžných hodinách anglického jazyka tak, aby zapadaly do sylabu výuky dané třídy. Troufám si říct, že tento cíl se mi podařilo naplnit. Dramatické techniky, které jsem rozebrala v praktické části, zapadaly do programu třídy během mé měsíční praxe. Jen v první a poslední aktivitě jsem se odchýlila od tématu *The written world*. I tyto aktivity však měly ve výuce svůj prostor. První aktivita byla čistě seznamovací a celá první hodina byla pro seznámení se třídou vymezena. Poslední aktivita byla také z jiné oblasti, probíhala však v hodině, která byla suplovaná. Tuto aktivitu je vyloženě vhodné využít pro vyplnění takovýchto hodin, které obvykle končí jako promarněné.

Chtěla jsem také poukázat na flexibilitu dramatických technik. Myslím, že i zde jsem snad uspěla. Dramatické techniky, které jsem použila, jsem si vždy upravila tak, aby odpovídaly mým požadavkům a cílům. Jsem přesvědčena, že většina dramatických technik se dá podobným způsobem upravit tak, aby sloužila cíli, který si stanovíme.

Pokud jde o předpoklad, že dramatické techniky jsou vhodné pro rozvoj komunikačních kompetencí, z mého pozorování a zhodnocení výzkumu musím jednoznačně konstatovat, že dramatické techniky jsou rozhodně vhodným způsobem, jak rozvoj komunikačních kompetencí u žáků podpořit.

## 5 Summary

My diploma thesis can be divided into two main parts: the theoretical part and the practical part. In the theoretical part I focused on giving theoretical bases for the research in the practical part.

The theoretical part starts with the definitions of drama at schools and the difference between drama and theatre. This is followed by a description of the use of drama at schools and its main advantages. After that I focused on the methods and techniques of drama. Role play is considered to be the most important method in drama and I tried to give the basic information about it too.

The most important part is about advantages and disadvantages of using drama techniques in the English lessons. I tried to pick the most important points. The largest part was about disadvantages and difficulties that can appear. I attempted to summarize some ideas of how to deal with them.

Next part of the theoretical part is about correcting mistakes. I explained the differences between different kinds of mistakes. I emphasize the importance of not disturbing the drama technique when it is in progress.

Another section of the theoretical part deals with communicative skills. First I offered the definition of the term communicative skills and I explained the context of them within other key skills. Then I tried to give the overview of how communicative skills are described in the Framework Educational Program and in the Common European Framework of Reference for Languages.

In the practical part I start with the description of Gymnázium Písek, which was the school where I did my research. I also give the information of how communicative skills are described in “ŠVP” of Gymnázium Písek. After that I tried to describe the class in which I did my research. There is information about the group, the classroom, usual way of teaching in the lessons and also there is information about the book and the topic we dealt with during my teaching practice.

This description is followed by four activities which we did in the class. The first activity is called *Let me tell you something about X*. This activity focuses

on getting to know students in the class. It was a good activity to improve communicative skills to get and present information. Although this activity was too easy for the students the students liked it and of course they had no problems with it.

The second activity is called *In a bookshop*. This activity is one of the exercises in the course book. It is very useful to improve communicative skills needed for everyday communication. Students use the language which is used in a bookshop but this activity is transferable to another situation.

The next activity is called *Interview with a hero* and students should make an interview with their favourite book hero. This activity follows the discussion we had done with the students before. The activity focuses on communication through media and communication in pairs.

The last activity is called *A heart transplant* and it is a combination of a role play and discussion. Students are in roles of surgeons and they must choose the best patient for the transplant. The aim of this activity is in formulation and defence of the personal attitudes and feelings. The communication within the group is also important.

Every activity is followed by feedback questions for the students and is supplemented by ideas for correcting the mistakes. I always tried to define the aims for every activity and then assess if they were achieved. The research was done through observation during the classes and assessing the process afterwards.

In my opinion the aims of the diploma thesis were reached. I wanted to show some possibilities in using drama techniques in English lessons and to prove that drama techniques are suitable for developing communicative skills. Another aim was to choose the activities to fit in the syllabus of the class and to show that the activities can be modified according to the requirements of the teacher. I think I succeeded in reaching those aims.

## 6 Seznam použité literatury:

FALLA, T., DAVIES, P.A. *Maturita Solutions Pre-Intermediate Students Book*. Oxford: Oxford University Press, 2007

HUČÍNOVÁ, L. a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007

JEŘÁBEK, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

JEŘÁBEK, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007

LADOUSSE, G. P. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press, 2004

MACHKOVÁ, E. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. Praha : Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze, 1996.

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha : Portál, 2008.

MALEY, A., DUFF, A. *Drama Techniques Third Edition: A Resource book of activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha : ISV, 1996.

WILSON, K. *Drama and improvisation*. Oxford : Oxford University Press, 2008

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazyků, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004

*Školní vzdělávací program pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia,* Gymnázium Písek, 2009

### **Webové zdroje:**

PAINE, Nigel. *Nigel Paine.com* [online]. c 1998, last revision 31st of October 1998 [cit. 2010 – 11 – 23 ].

<<http://www.nigelpaine.com/blog/2008/10/31/learning-2008-charles-fadel.html>>

DAWSON, Nick. *ELT community* [online]. c 2009, last revision 31st of March 2010 [cit. 2011 – 26 – 03] . <<http://www.elcommunity.com/elt/docs/DOC-1056>>

REGAN, Liz. *Tefl.net* [online]. c 2003, [cit. 2011 – 26 - 03]. <[http://www.tefl.net/teacher-training/teaching-tip\\_11.htm](http://www.tefl.net/teacher-training/teaching-tip_11.htm) >

*Gymnázium Písek / oficiální stránky školy* [online]. c 2007, [cit. 2011 – 02 – 04]. <<http://www.gymna-pi.cz/> >

*Jeden svět na školách* [online]. [cit. 2010 – 25 – 10].

<[http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames\\_27.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames_27.pdf)>

## 7 Přílohy

### *Seznam příloh*

Obrázek č. 1 – Pyramida učení podle Edgara Dalea

Obrázek č. 2 – Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Text č. 1 – Let me tell you something about X

Obrázek č. 3 – In a bookshop: původní text

Obrázek č. 4 – In a bookshop: scénář

Obrázek č. 5 – Famous person interview: zadání původní aktivity

Obrázek č. 6 – Diskuze: motivační obrázek

Obrázek č. 7 – Interview žáci: Gandalf

Obrázek č. 8 – Interview žáci: Harry Potter

Obrázek č. 9 – Interview žáci: Harry Potter pokračování

Obrázek č. 10 – Interview žáci: Frodo

Obrázek č. 11 – Interview žáci: Snow White

Obrázek č. 12 – Interview žáci: Wolf

Text č. 2 – Interview žáci: Little Red Ridding Hood

Text č. 3 – Interview žáci: Hermione Granger

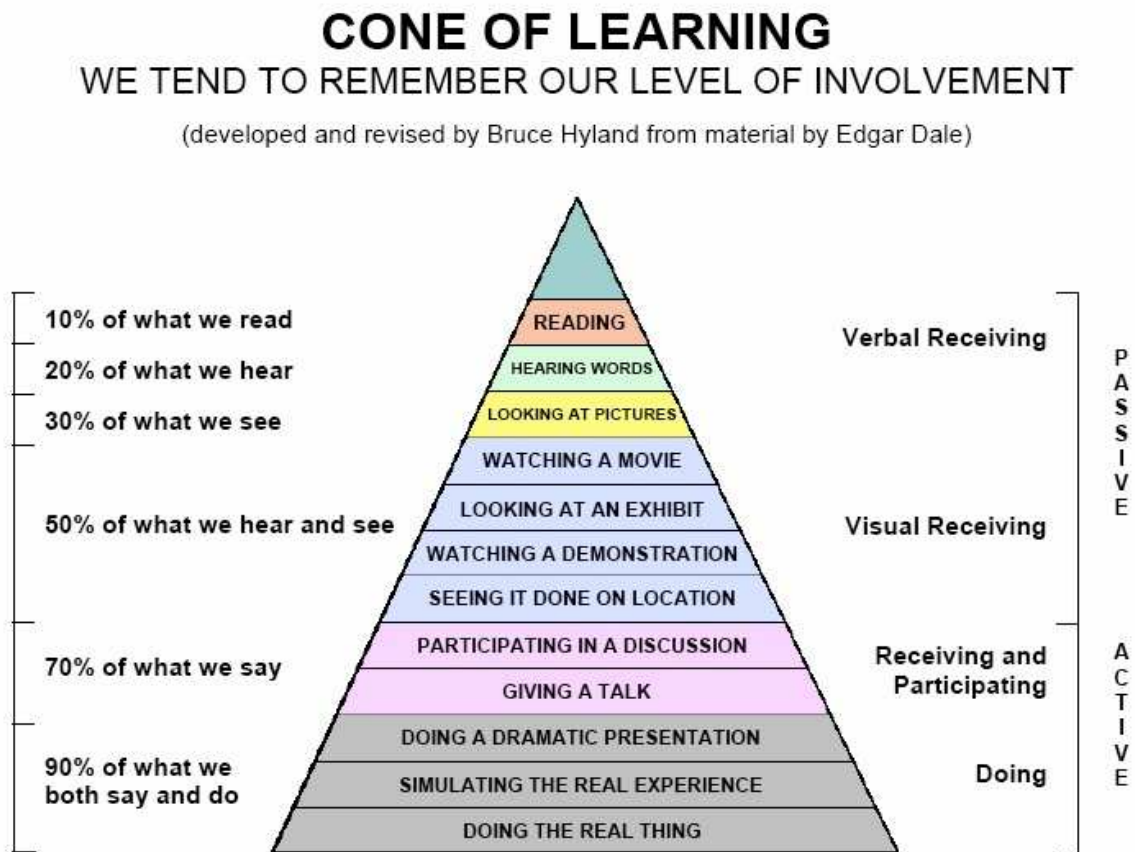
Text č. 4 – A Heart transplant: původní zadání

Text č. 5 – A Heart transplant: původní pracovní list

Text č. 6 – A Heart transplant: přeložený pracovní list

*Obrázek č.1*

**Pyramida učení podle Edgara Dalea**



Edgar Dale, *Audio-Visual Methods in Teaching* (3<sup>rd</sup> Edition). Holt, Rinehart, and Winston (1969).

(<http://www.nigelpaine.com/blog/2008/10/31/learning-2008-charles-fadel.html>)

## Obrázek č. 2

### Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zkušební uživatel	C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
	C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složité témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
Samostatný uživatel	B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
	B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
Uživatel základů jazyka	A2	Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ni a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
	A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

SERRJ (2004: 24)



## *Text č. 1*

### **Let me tell you something about X**

**Aim:** To facilitate mixing through the exchange of simple personal information

**Focus:** Eliciting information; reporting

**Level:** Elementary and above

**Time:** 10-15 minutes

#### **Procedure**

- 1 Students walk around the room mixing freely.
- 2 When you give the word, students all have to find out one piece of personal information from as many others as possible in the space of five minutes.
- 3 Students sit in a circle and report on what they found out.

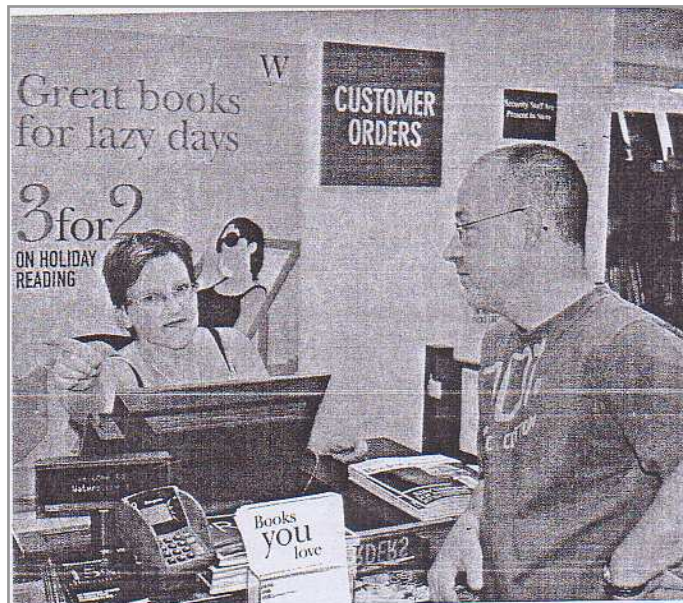
#### **Notes**

- 1 Stick to five-minute deadline. This helps to ensure that students do not get stuck in a long conversation with any one person.
- 2 You can make the activity competitive; the winning student is the one who has information about the largest number of students (which he or she can recall accurately!).

Maley (2005: 31)

*Obrázek č.3*

**In a bookshop – původní text**



Darren Good morning. I wonder if you could help me. I'm looking for a book called *Computing Made Easy*.

Shop assistant It'll be over there in the Science and Technology section.

Darren I've looked but I can't see it on the shelves.

Assistant Let me just check on the computer ... Do you know the name of the author?

Darren I think it's Hammond.

Assistant Ah, yes. No, I'm sorry, we don't have it in stock. But I can order it for you.

Darren Yes, please. How much is it?

Assistant £12.99.

Darren And how long will it take?

Assistant About a week or ten days.

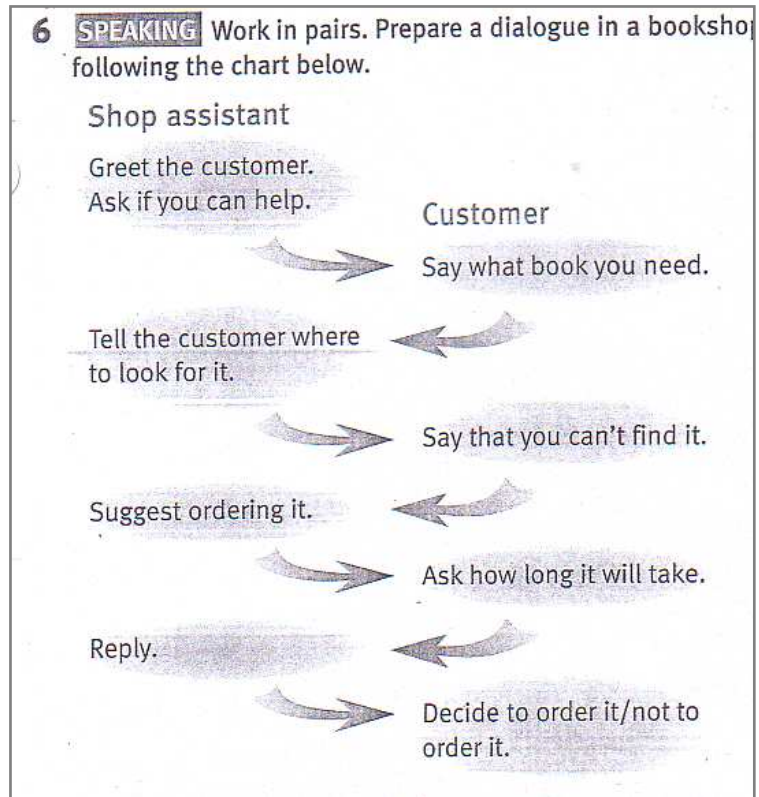
Darren That's fine.

Assistant OK, if I could just take some details ...

Falla (2007:100)

**Obrázek č.4**

**In a bookshop – scénář**



Falla (2007:100)

## Obrázek č.5

### Famous person interview – zadání původní aktivity

#### 2.8 Famous person interview

**Level** Intermediate +

**Time** 10–15 minutes

**Aims** To practise questions and answers. To provide a guessing game for other students in the class.

##### Preparation

No preparation is required for this activity. Points are involved, so you need to keep score on the board.

##### Procedure

- 1 Put the class in pairs. Ask each pair quietly to choose a famous person, someone that everyone in the class will have heard of. In a monolingual class who all live in the same town, this can be someone local, but encourage the class to think of people from other countries. Tell them that they should also invent a reason why the famous person is in your town.
- 2 Tell each pair to pretend that one of them is the famous person, and the other is a journalist. They are going to do a celebrity interview for the rest of the class but they won't use the name of the person during the interview. The aim of the activity is for the rest of the class to guess who the famous person is.
- 3 Each pair quietly practises some questions and answers that they can use. One of the things they can talk about is why the famous person is visiting your town. Walk round the class and listen to the

16 | Classroom interaction and improvisation

preparations, and remind them that they must not use the name of the person during the interview. For example, the interviewer doesn't start by saying *I'm talking to Brad Pitt about his latest film.*

- 4 When all the pairs are ready, ask for volunteers or select a pair to begin. Tell the rest of the class to listen. When someone thinks they know who the celebrity is, they put up their hand and say: *I know!* This is important—you should discourage students from mumbled names as they listen. If anyone says a name without first putting their hand up and saying *I know!*, they lose a point.
- 5 If someone says *I know!*, the interview pauses, and the student says who they think the celebrity is. If he/she is right, his/her team gets a point. If he/she is wrong, the team loses a point, and the interview continues until someone else puts up their hand.
- 6 Write the name of the teams on the board. As points are won or lost, add or subtract points from their scores.

##### Follow-up

This is another good activity for practising reported speech, either in a post-activity discussion or for written homework. Students can write details of one or more of the interviews.

**Example** *Laszlo interviewed Cameron Diaz. He asked her why she was here in our town and she replied that ...*

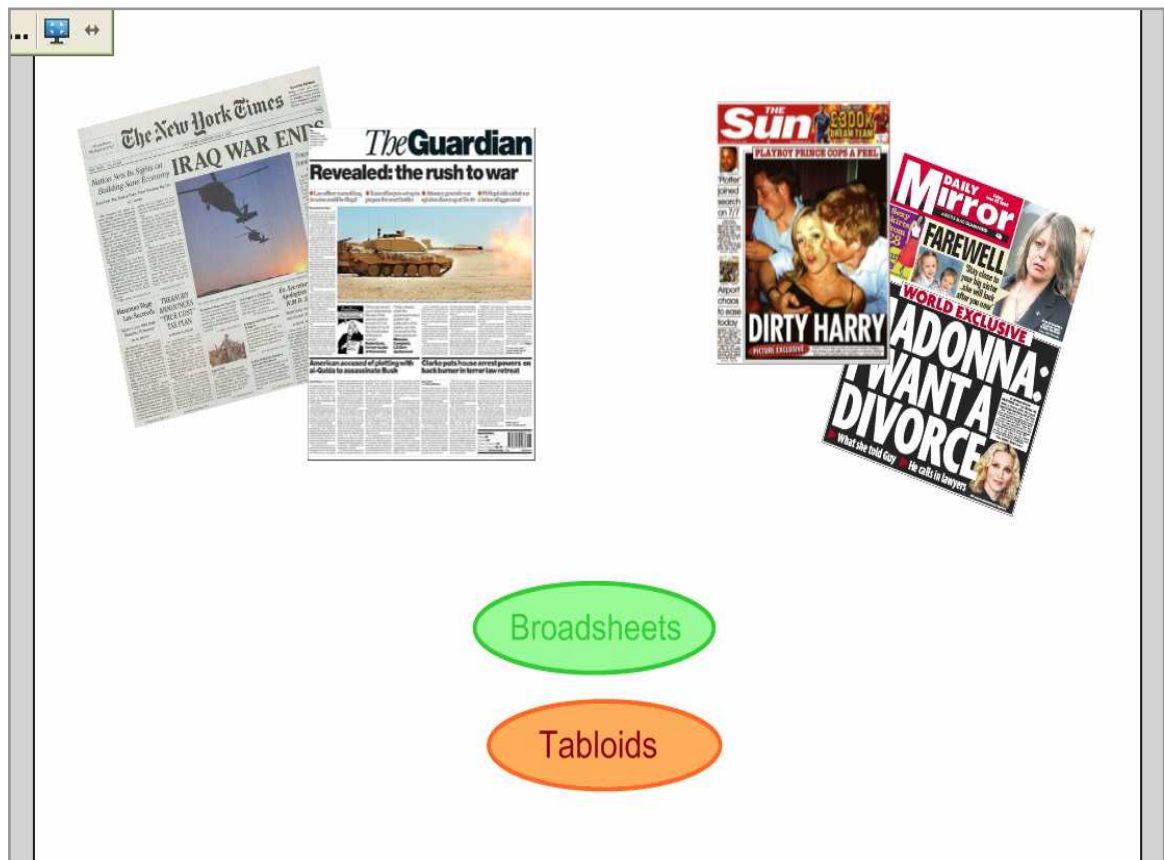
##### Comments

In my experience, some students go to great lengths to make it difficult for others to guess who the celebrity is. They often choose dead celebrities, or people who are the opposite sex, or cartoon characters. I think this is good, and any sense of frustration is shared and adds to the atmosphere. And again, the rest of the class listens intently to what is being said.

Wilson (2008: 46-47)

## Obrázek č. 6

### Diskuze – motivační obrázek



*Obrázek č. 7*

**Interview žáci – Gandalf**

*We present you dialogue from Friday's Jan Kraus show, with mighty wizard Gandalf.*

**Let's welcome here our another visitor, Gandalf!**

Thank you

**So, what is new in fantasy world?**

There are always many news in fantasy world. For example, Frodo was crushed by my horse, while cleaning it's horseshoes.

**Really? That is terrible!**

Well, nobody really cares, since he saved the world he was too bigheaded.

**Well, it's still not very nice what happened to him. And how is your horse doing? Did you brought it with you?**



No, I had to let him home, because when it crushed Frodo it was too dirty to take it to the show.

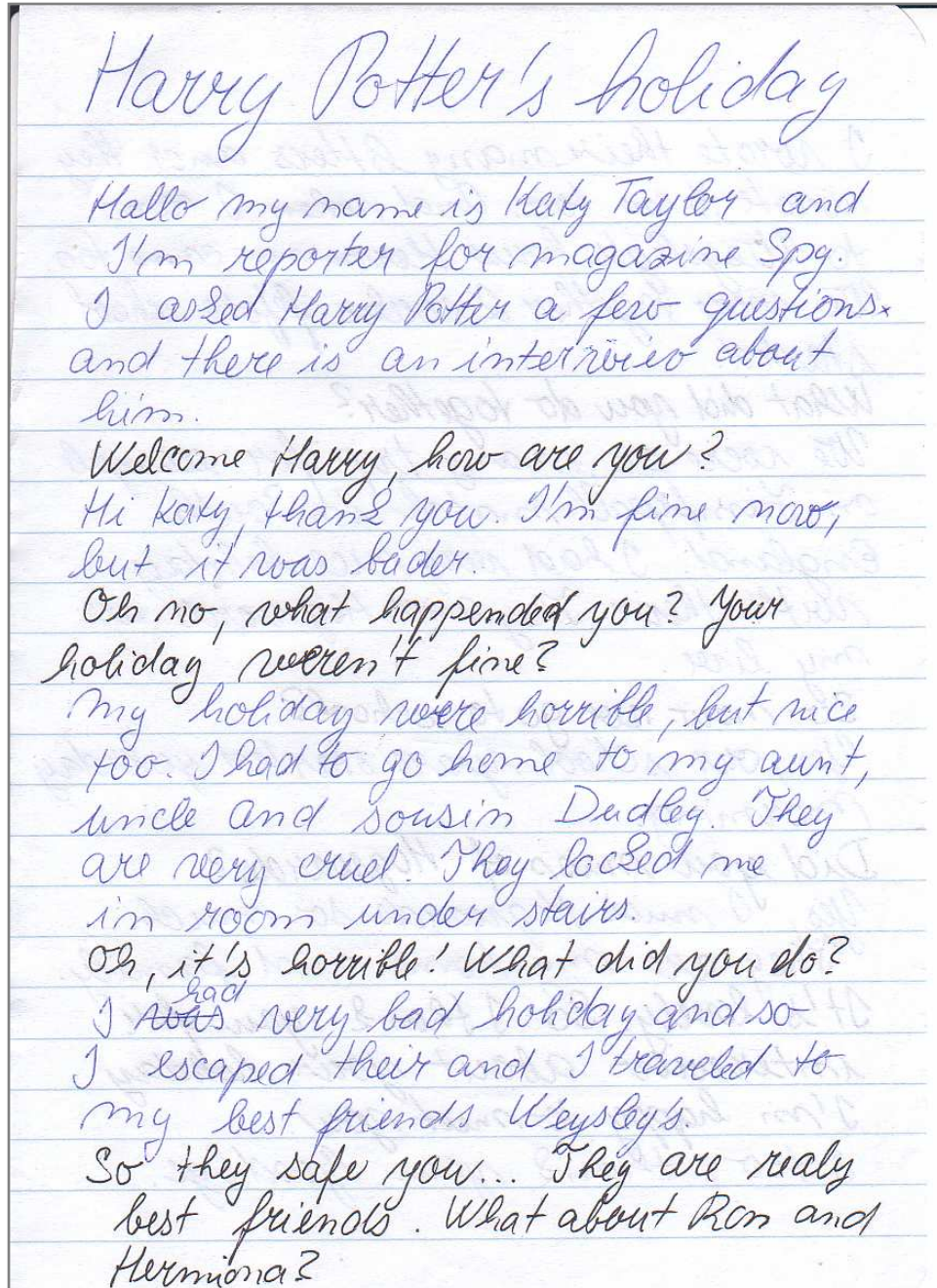
**Oh my god, that's disgusting**

Well, you must get used to this kind of stuff in fantasy world.

**So, thanks for your visit. Ladies and gentlemen, let's welcome here another visitor, Harry Potter!**

Obrázek č. 8

Interview žáci – Harry Potter



Obrázek č. 9

Interview žáci - Harry Potter (pokračování)

I wrote them many letters and they wrote to me too. And when I came to Weasley's house, Hermione came too. We were together 2 weeks before school started.

What did you do together?

We were on many trips for example on football match in South England. I had very nice holiday with them. They and Hogwarts are my life.

So now we go to school?

Yes, our school years started yesterday morning.

Did you miss of Hogwarts?

Yes, I miss Hogwarts so much.

They are my home and family.

It's lovely. So I thank you for interview about your holiday.

I'm happy to meet you.

I too, thank you. Goodbye.



## ***Obrázek č. 10***

### **Interview žáci – Frodo**

#### Interview with Frodo Baggins from The Lord of the Rings

Hello I am John and welcome to my show. Today we have here a special guest Frodo Baggins from The Lord of the Rings. Hi John, nice to meet you. So how did you enjoy your last adventure?

Yes, I enjoyed it very much, I have visited my old friend Aragorn. And what are you doing in your free time in Shire? I am writing chronicle about my journey and sometimes I grow vegetables and flowers. Which vegetables do you prefer to cultivate? I prefer carrots and potatoes. So, thank you for your time and see you next time bye. Bye.

## ***Obrázek č. 11***

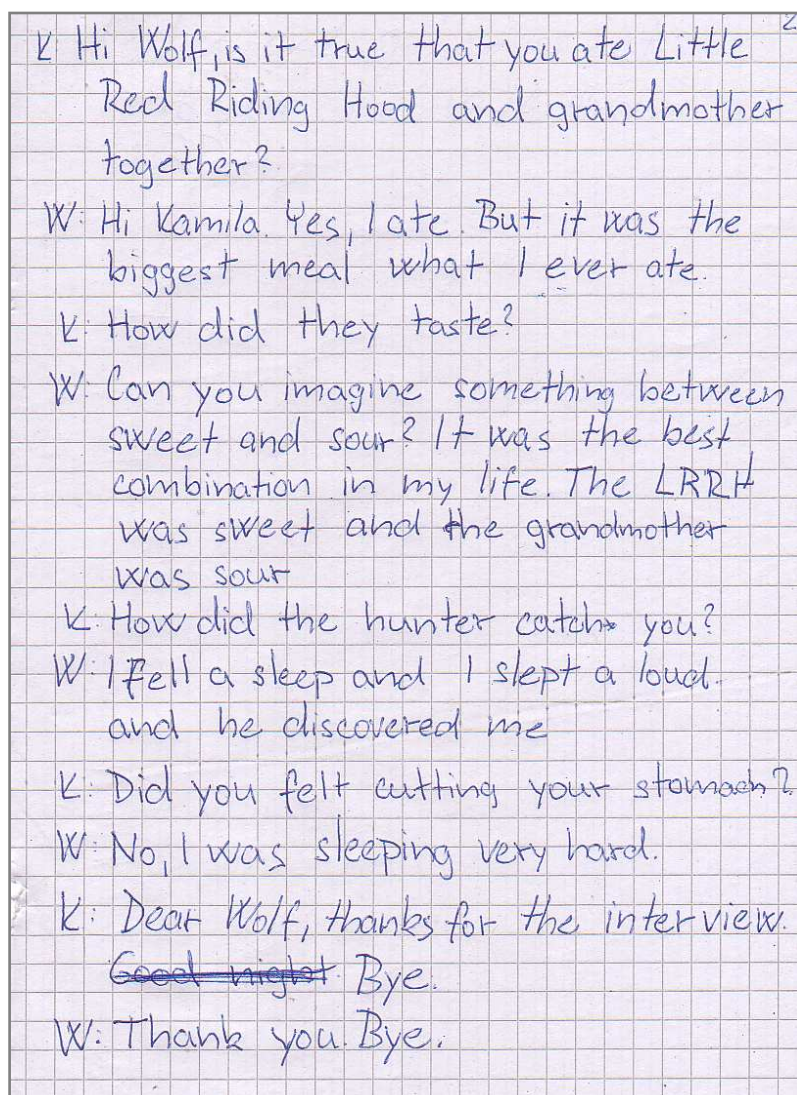
### **Interview žáci – Snow White**

#### **Snow White**

- What did you do yesterday?
- I was cleaning.
- And what about midgets?
- They are working all of day and when they came they eat everything.
- And what are you doing in your typical day?
- I must cook for midgets and clean in the house.
- How did you feel when you drunk a poison?
- I was very tired and I fall a sleep.
- And what about the woke?
- It was the best thing in my life!!!

## Obrázek č. 12

### Interview žáci – Wolf



## *Text č. 2*

### **Interview žáci – Little Red Ridding Hood**

**Moderator:** Welcome you in our program INTERVIEW WITH STAR.

Our guest today is Red Riding Hood.

Hallo you are a very popular doppelganger. How you perceive it?

**She:** Hallo. Yes I'm. My feelings are very mixed, but I already got used to.

**Moderator:** Can I ask you How much you get paid?

**She:** It is a secret!

**Moderator:** Oh yes..I understand. And what about your colleagues?

**She:** They are very conceited and jealous.

**Moderator:** Why?

**She:** Because I take more money than they.

**Moderator:** You not think that you get money for our program!

**She:** This is according to! Bye!

**Moderator:** Thank you for your interview. Good bye.

## *Text č. 3*

### **Interview žáci – Termione Granger**

*Welcome to this interview with one of the most famous character in Harry Potter – Hermione Granger.*

**1)The first question is:What do you think about your parents ,which aren't magic?**

I don't like this question. It is so hard for me cause many people tell about me bad words...

**2)What about your enemy, Malfoy?**

He?I think he is very stupid .He thinks that he is the best guy on the world but he is nothing.

**3)What about your friends?**

I love my friends. Im happy that i have my friends.

**4)What do you think about that Harry is chosen?**

Harry is very clever and nice boy. He is my friend.I'll help him with everything he needs.

**5)What subjekt do you like?**

I love all subjekt. I like Poisons and History of magic.

**6)What about your hobbies?**

## Text č. 4

### A Heart transplant – původní zadání

#### **VYBERTE SRDCE**

**Cíl:** využít schopnosti efektivní komunikace, nácvik naslouchání a mluvení, pochopit, že rozhodování je složité a že je třeba znát značné množství potřebných informací, uvědomit si faktory, které nás při rozhodování ovlivňují

**Čas na hru:** 30 minut

**Pomůcky:** pro každou skupinu pracovní list

**Průběh hry:** Třída se rozdělí na skupiny po 5–6 lidech, v každé bude pracovat mluvčí, který bude dohlížet na to, aby se dodržoval správný postup, a který nebude zasahovat do diskuze.

Vedoucí hry pak přečte nahlas situaci:

„Představte si, že jste tým chirurgů ve velké nemocnici. Jako komise musíte přijmout velmi důležité rozhodnutí. V tomto okamžiku máte jednoho dárce srdce a osm pacientů, kteří potřebují transplantaci srdce. Pokud víte, prognóza úspěšné transplantace je pro všechny pacienty stejná. Vaše komise musí vybrat, kdo srdce dostane. Máte 15 minut na to, abyste dospěli ke skupinovému rozhodnutí.“

Pak dostanou žáci ještě návod pro efektivní naslouchání: tvrzení musí být odpovědné, tzn., že se mluví v 1. osobě. Každá promluva se uvádí v tomto smyslu: Myslím..., Cítím..., Podle mého názoru..., Jak já to vidím..., To, co si myslím, je...

Moderátor dohlíží na to, aby byl tento návod přesně dodržován.

Dvě minuty před vypršením limitu upozorní vedoucí na to, že se blíží konec dohadování, poté jeden žák z každé skupiny seznámí ostatní s rozhodnutím i s postupem, který k němu vedl.

**Reflexe hry:** Probíhá vlastně už při prezentaci skupinových rozhodnutí, která je třeba vyargumentovat.

Vedoucí hry klade otázky typu: Koho jste vyřadili nejdříve? Jak jste postupovali? Které kritérium jste zvýhodnili? Jaké pocity jste při rozhodování zažívali? Co vás při hře řekvapilo? Jak jste pracovali ve skupině – měli jste hlavního mluvčího, nebo mohl každý projevit svůj názor? Změnili jste své postoje po seznámení se s řešením ostatních skupin?

([http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames\\_27.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames_27.pdf))

## *Text č. 5*

### **A Heart transplant – původní pracovní list**

Pracovní list: VYBERTE SRDCE

PACIENTI:

1. Sedmnáctiletá romská servírka, která nedokončila střední školu a je jedinou živitelkou své rodiny.
2. Patnáctiletá těhotná dívka, svobodná.
3. Středoškolák ruského původu, předseda třídy, který nedávno získal stipendium na lékařskou fakultu.
4. Čtyřadvacetiletá matka se třemi malými dětmi, vietnamská vdova, která v této zemi nemá žádné příbuzné.
5. Dvaapadesátiletý černošský náboženský vůdce, který vede útulek a kuchyň pro bezdomovce, kde se každý den stravují tisíce lidí.
6. Čtyřicetiletý vědec, který je blízko objevu léku proti AIDS a sám je HIV pozitivní.
7. Jedenáctileté děvče se Středního východu, které se stalo symbolem světového míru.
8. Pacient přeložený z malé venkovské nemocnice – žádné další údaje nejsou k dispozici.

([http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames\\_27.pdf](http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/pdf/jsnsfilmpdfgames_27.pdf))

*Text č. 6*

**A Heart Transplant – přeložený pracovní list**

1. A 17-year-old girl. She did not finish her school and she is the only person who makes money for her family.
2. A 15-year-old girl. She is pregnant and single.
3. A boy of Russian origin. He is a high-school student, a class monitor and he recently got the scholarship to study medicine.
4. A 24-year-old widow. She is from Vietnam. She has 3 children and no relatives in your country.
5. A 52-year-old man. He is black. He is a religious leader. He keeps a hospice and an eating-room for homeless people where thousands of people eat every day.
6. A 40-year-old man. He is a scientist and he is close to find medicine to stop AIDS. He is HIV positive.
7. An 11-year-old girl. She comes from the Middle East and she became a symbol of peace in the world.
8. A person who was transferred from a small local hospital. There is no other information.