

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Katedra anglického jazyka**

**Diplomová práce**

**PODPORA MLUVENÍ U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ**

**Dagmar Kozlová**

**Plzeň 2023**

**University of West Bohemia**

**Faculty of Education**

**Department of English**

**Thesis**

**SCAFFOLDING SPEAKING IN YOUNG LEARNERS  
CLASSES**

**Dagmar Kozlová**

**Plzeň 2023**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni dne 25.6. 2023*

.....

Dagmar Kozlová

## PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Gabriele Klečkové, Ph.D., za její trpělivý přístup a podnětné rady při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat žákům, kteří se zúčastnili výzkumné části práce a své rodině za jejich podporu.

## ABSTRAKT

Kozlová, Dagmar. University of West Bohemia. June, 2023. Scaffolding speaking in young learners classes. Supervisor: Mgr. Gabriela Klečková, Ph. D.

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi podpory žáků při výuce anglického jazyka. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou uvedeny možnosti podpory mluvení, které byly již popsány v dostupné literatuře. Dále jsou zde definována specifika vývojových etap, ve kterých se děti prvního stupně základních škol nacházejí. V praktické části práce je popsán akční výzkum, který jsem realizovala v rámci výuky anglického jazyka na základní škole. Na základě poznatků získaných pozorováním žáků při výuce mluvení, jsem navrhla několik aktivit s cílem žáky podpořit právě v této oblasti výuky. Z velké části mé poznatky kopírovaly již známá fakta, která jsou uvedena v první části práce. Objevilo se i několik specifíků, která se dále ještě lišila dle toho, o jakou konkrétní skupinu žáků se jednalo.

<b>I.</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>2</b>
	Výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ .....	2
	Specifikace žáka 1. stupně .....	2
	Podmínky učení u žáka 1. stupně .....	3
	Jak se učí žáci 1. stupně jazyk .....	5
	Vlastnosti žáků mladšího školního věku, které ovlivňují jejich učení .....	6
	Fáze učení druhé jazyka .....	6
	Mluvení v cizím jazyce .....	7
	Souvislost mluvení a poslechu .....	7
	Základní komunikační kompetence .....	8
	Hodnocení mluveného projevu .....	8
	Výuka mluvení u žáků mladšího školního věku .....	9
	Mluvení žáků s ohledem na vývojový stupeň .....	10
	Jednotlivé dovednosti v oblasti mluvení u žáků mladšího školního věku .....	11
	Podpora v počáteční fázi výuky mluvení u žáků mladšího školního věku .....	12
	Opatrovnická řeč .....	12
	Výrazy pro komunikaci ve třídě .....	13
	Důvod mluvit.....	14
	Organizační formy realizované při výuce mluvení .....	14
	Další možnosti podpory .....	17
	Využití písní a básniček v souvislosti s výukou mluvení .....	17
	Využití vizuální podpory .....	18

Hra a její postavení ve výuce .....	18
Hraní rolí .....	19
Shrnutí teoretické části .....	21
<b>III. METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	22
Cíle výzkumu a motivace k provedení výzkumu .....	22
Účastníci.....	22
Popis výzkumu a využití nástroje .....	23
<b>IV. VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	24
Výsledky pozorování skupiny č. 1 .....	24
Reakce na poznatky o skupině č. 1 .....	25
Výsledky pozorování skupiny č. 2 .....	26
Reakce na poznatky o skupině č. 2 .....	26
Výsledky pozorování skupiny č.3 .....	28
Reakce na poznatky o skupině č.3 .....	28
<b>V. ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	30
<b>VI. ZÁVĚR</b> .....	31
POUŽITÁ LITERATURA.....	32
PŘÍLOHY .....	34

## I. ÚVOD

Mluvení se mnohdy stává pro žáky nejtěžší a zároveň nejméně oblíbenou částí při výuce anglického jazyka. Faktorů, které mohou tyto pocity vyvolávat, bychom mohli vyjmenovat mnoho. Nejčastěji je uváděn stud, strach z chyby nebo chybějící motivace. Při správném uchopení výuky může dojít k opaku a žáci mohou začít mluvit anglicky velmi přirozeně a beze strachu. To, jaký vztah k učení jazyka budou žáci mít, můžou učitelé do velké míry ovlivnit. Vše začíná u celkového vztahu k učení jazyku a nalezení motivace. Konkrétně aktivní mluvení, je až jedním z vrcholů celého ledovce. Základem je vždy správná motivace a pozitivní vztah. Při budování vztahu k učení jazyka jsou žáci ovlivněni nejen učitelem, ale i prostředím ve kterém žijí. Velký vliv na motivaci učít se jazyk má uvědomění si potřeby, nabýt tuto schopnost. Nejčastěji touto motivací může být návštěva zahraničí, kde se žáci s potřebou mluvit anglicky přímo setkávají. V dnešní době je získávání této motivace lehčí než v minulosti. Nejen že cestování je dostupné, ale anglický jazyk se objevuje všude kolem nás. Děti přirozeně vnímají, že angličtina je součástí našeho života a setkáváme se s ní v různých formách každý den. Žák, který je pozitivně motivován má mnohem větší šanci, že bude v učení úspěšný.

Jak jsem již uvedla výše, hlavním tématem této práce je podpora mluveného projevu v hodinách anglického jazyka. V teoretické části bude tedy nejen definován samotný mluvený projev, ale konkrétní podmínky, které by měli být při výuce splněny, aby docházelo k efektivnímu učení.

K úspěchu může vést nejen respektování všech specifík výuky mladých žáků, ale také využívání všech možných prostředků, které mohou výuku usnadnit jak učitel, tak hlavně žákům. Aktivní učitel se vždy snaží najít cestu, jak dosáhnout se svými studenty vytouženého cíle, ale není na to sám. V dnešní době je mnoho možností, kde tipy k výuce mluvení, aktivit a výukové materiály čerpat. V posledních letech vzniká snaha o sdílení zkušeností a nápadů mezi učiteli angličtiny.



## II. TEORETICKÁ ČÁST

### **Výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ**

Dle RVP se anglický jazyk vyučuje již na 1. stupni. Je ale na uvážení školy, zda do svého ŠVP zapracuje tento předmět od prvního ročníku nebo až od ročníku třetího. Stále více škol se přiklání k první variantě. Tedy výuky cizího jazyka již od startu školní docházky. V prvním a druhém ročníku se jedná o hodinovou dotaci jedné hodiny týdně. Od třetí třídy se tato hodinová dotace navyšuje na 3 - 4 vyučovací hodiny v jednom týdnu. Tomuto schématu odpovídá i rozložení a rozsah učiva. V prvním období uvádí RVP šest výstupů, které jsou zaměřeny na řečové dovednosti. V druhém období jsou výstupy rozděleny na čtyři následující části: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, psaní a mluvení.

Velká část 1. i 2. období je tedy zaměřena zejména na komunikační schopnosti.

Vzhledem k tomu, že mluvení je hlavní součástí tématu této práce, uvedu několik konkrétních výstupů.

CJ-3-1-02 zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal

CJ-5-2-01 se zapojí do jednoduchých rozhovorů

CJ-5-2-02 sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

CJ-5-2-03 odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá (RVP 2017, s. 25)

### **Specifikace žáka 1.stupně**

Žák 1. stupně prochází dvěma dílčími fázemi vývoje. Po celé trvání těchto fází dochází k důležitým vývojovým procesům a myšlení žáků se rychle mění. Škola v tomto období hraje velkou roli a žáka dále rozvíjí. Správný přístup k žákům je zde nezbytný. Žáci se učí pracovat s chybou a přijímat ji. Dále se formuje jejich sebevědomí, umění sebehodnocení a sebepřijetí. Nachází se ale zároveň v období, kdy jsou schopni efektivního učení a získávání zkušeností. Pro začátek výuky je tedy ta nejvhodnější doba (Vágnerová, 1999).

První fází je raný školní věk, který je pro děti zlomový. Dochází k velkým vývojovým změnám, ale i změnám životních situací. Jedná se období od nástupu do školy až po 9 let věku dítěte. Děti nastupují do školy, což sebou přináší mnoho změn. Školu vnímají jako velkou autoritu, a proto ji staví ve svém pohledu na svět na velmi vysokou pozici. Zpočátku může být pro nové žáky školy těžké si na změny, které v souvislosti s nástupem do školy souvisejí, zvyknout. Jak již bylo uvedeno, dochází i k vývojovým změnám, které ovlivňují myšlení dětí. Výsledkem těchto změn je schopnost hlubšího učení a možnost dalšího rozvoje (Vágnerová, 1999).

Způsob myšlení, který se objevuje u dětí v raném školním věku definoval ( J.Piaget, 1966), jako fázi konkrétních logických operací. Z této definice tedy můžeme v přístupu k žákům přistupovat.

Jako druhou fází považujeme střední školní věk. Navazuje na předchozí období a končí přechodem na druhý stupeň. Stejně jako v prvních letech školní docházky i zde dochází k vývoji myšlení (Vágnerová, 1996).

### **Podmínky učení u žáka 1.stupně**

Vzhledem k rozdílnosti každého jedince nemůžeme jasně definovat, ve kterém věku je start výuky cizího jazyka nejvhodnější. Neexistuje žádná studie, která by prokazatelně vhodný věk určovala. Každý jedinec se ve vhodné vývojové fázi pro výuku cizího jazyka nachází jindy. Co ale můžeme definovat přesněji, jsou podmínky učení. Ač i v tomto případě jsou podmínky učení pro jednotlivé žáky specifické. Vytvoření správných podmínek pro učení, je velmi důležité a úzce souvisí s každou částí výuky jazyka. Tedy i s výukou mluvení. Abychom zajistili správné podmínky, musíme se nejprve zaměřit na konkrétní žáky a jejich potřeby. Učitelům cizích jazyků může být při vytváření výše uvedených podmínek nápomocno tzv. C-Wheel. Jedná se o osm klíčových podmínek, díky kterým, se výuka a samotné učení stává efektivnější (Read, 2007).

Jako jedna z těchto klíčových podmínek je uváděna souvislost. Zejména nejmladší žáci potřebují vnímat jazyk v souvislostech. Při výuce by se tedy nemělo jednat pouze o izolovanou výuku cizího jazyka, ale o komplexní zapojení žáků do situací, kde je jazyk využíván. Nejen, že je poté výuka pro žáky přirozenější, ale také lépe chápou, jak mohou cizí jazyk využít a jsou motivovanější. Ke splnění této podmínky nám může napomoci zařazení situačních her, gest či vizuální podpory (Read, 2007).

S předchozí podmínkou souvisí následující a tou je propojenost. Podobně jako u komplexnosti, se jedná o propojení cizího jazyka s reálnou situací. Ale také o propojenost v rámci jedné a více lekcí. Výuka na sebe musí navazovat a jednotlivé části lekcí musí být propojeny tak, aby v nich žáci spatřovali smysl. Propojovat výuku cizích jazyků můžeme i s dalšími předměty (Read, 2007).

Stejně, jako přechází dvě podmínky spolu velice úzce souvisely, tak i tato je s nimi propojena. Jedná se o souvislost. Žáci potřebují, aby hodina byla rozložena tak, že na sebe jednotlivé části a aktivity navazují a nejsou roztrženy. Nesmíme ale zapomenout, že hodina nesmí žáky zahlcovat. Žáci by měli jednotlivé části hodiny vnímat jako jednotlivé dílky, které jsou nezbytné k sestavení celého obrazu – cíle hodiny (Read, 2007).

Dalším z podmínek je výzva. Výuka může být efektivní pouze tehdy, kdy jsou žáci motivováni. Jedním ze způsobů, jak žáky motivovat, je jejich postavení před výzvou. Úkoly tedy musíme tvořit tak, aby pro žáky výzvou byly. Větší množství jednoduchých úkolů žáky začne nudit a jejich motivace a chuť do učení se rychle vytratí. Na straně druhé bychom žáky neměli stavět před úkoly, které jsou pro ně příliš těžké a nezvládnou je samostatně plnit. Toto opět povede k demotivaci a neprobudí v žácích touhu po učení. Je tedy velice podstatné zvolit vhodnou úroveň náročnosti. V této oblasti je vhodný individuální přístup, protože pro každého žáka může být úroveň vhodné náročnosti jiná (Read, 2007).

Zvědavost považujeme za jednu z dalších podmínek, která by při výuce měla být splněna. Úkolem učitele je v žácích probudit zvědavost, která bude opět motivací učit se jazyk. Probudit touhu v žácích není jednoduché, a ještě těžší může být ji udržet. V každém žákovi může probouzet zvědavost jiný podnět (Read, 2007).

Péče je další podmínkou, na kterou bychom se měli zaměřit. Tato podmínka je důležitá zejména při práci s malými žáky. Úkolem učitele je vytvořit ve třídě takové prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a bezpečně. Velmi důležitý je osobní vztah mezi žákem a učitelem. Ten se lépe buduje při výuce, která probíhá individuálně. Ve velkých kolektivech je složitější s každým žákem navázat osobní kontakt a probudit v něm důvěru. Musíme si ale najít příležitost, kdy tyto vztahy s žáky navázat. Žák potřebuje cítit, že může učiteli důvěřovat. Pouze v případě, že nám žák důvěřuje a přijme nás, mu můžeme poskytovat správnou podporu v učení a posouvat ho dál. K pozitivnímu vztahu k učiteli i celé výuce může napomoci tzv. pozitivní řeč. Jedná se o zaměření se na pozitivní reakce, kterými žáky hodnotíme. Vždy by tyto pozitivní reakce měli převažovat nad těmi negativními. I toto může

mít vliv na to, že se žák bude v hodině cítit dobře a bude motivován do dalšího učení (Read, 2007).

Již v předchozí podmínce byla zmiňována důležitost kladného vztahu mezi učitelem a žákem. Neméně důležitý je i pozitivní vztah mezi žáky v celém kolektivu. Cílem je vytvořit takový kolektiv, ve kterém se žáci budou cítit bezpečně a nebudou se bát pracovat a udělat chybu. Dále je důležité, aby žáci byli schopni společně komunikovat a spolupracovat na společném cíli. Žáky k těmto schopnostem musíme vést a probouzet je v nich (Read, 2007).

Poslední z podmínek, která je součástí c-wheels je kreativita. Každé dítě přichází do školy s potenciálem, který můžeme při práci s ním rozvíjet. Udržení a rozvoj kreativity u žáků musíme podporovat a dbát na to, aby v žácích vydržela co nejdéle. U starších žáků se totiž často kreativita vytrácí. Měli bychom žákům umožnit, aby se jejich kreativita dále rozvíjela. K tomu je nezbytné zachovat jim např. možnost samostatného rozhodování, vpustit humor do výuky a vytvářet situace, které ke kreativitě vybízí (Read, 2007).

### **Jak se učí žáci 1. stupně jazyk**

Děti mladšího školního věku se učí druhý cizí jazyk mnohem přirozeněji, než jejich starší spolužáci a dospělí studenti. Proces učení zde probíhá podobně, jako při učení mateřského jazyka. Děti se učí zejména nápodobou slyšených slov a frází. Velmi dobře dokáží odposlouchat správnou výslovnost a perfektně ji napodobit. U malých studentů se přímo nabízí výuka pomocí her a aktivit, které děti považují za zábavné. Žáky velmi snadno motivujeme a vzbudíme v nich nadšení. Mnohdy tak můžeme docílit toho, že se dítě učí, aniž by si to přímo uvědomovalo. Hranice, kdy dítě je schopno takto přirozeného učení je opět individuální. Překročením této hranice považujeme okamžik, kdy žák začne vnímat výuku jazyka jako mechanické vědomé učení jednotlivých slov a gramatiky. V tomto období také mnohdy dochází ke ztrátě motivace (Dunn, 2008).

Jak již bylo zmíněno výše, učení druhého jazyka je u nejmladších žáků velmi podobné učení jejich mateřské řeči. Je tedy vhodné pro žáky vytvořit takové prostředí výuky, které jim bude co nejvíce napodobovat situace, ve kterých se mateřský jazyk učili. Jedná se zejména o přirozené využívání druhého jazyka v běžných situacích, které jsou dětem blízké. Dále bychom měli dbát na to, abychom používali daný cizí jazyk před žákem co nejvíce, a to i v případě, že celé frázi dítě samostatně nerozumí. Vhodné je k těmto frázím využívat vizuální

podněty, kterými mohou být např. gesta, obrázky, reálné předměty. Žákům tak pomůžeme k tomu, aby nám porozuměli a nemusíme k tomu využívat překlad do mateřského jazyka (Shin & Crandall, 2014).

### ***Vlastnosti žáků mladšího školního věku, které ovlivňují jejich učení***

Abychom mohli žáky efektivně učit, tak musíme co nejlépe znát specifické vlastnosti, které k mladšímu školnímu věku patří. Je jimi například spontánnost a absence studu. Do výuky tedy můžeme zařadit básničky nebo zpěv písní. Další vlastností, která se většinou u starších žáků už neobjevuje, je obliba předstírání. Žáci v tomto věku rádi hrají různorodé role a předstírají fiktivní situace (Shin & Crandall, 2014).

U zařazování fiktivních situací, bychom si měli být vědomi toho, že dítě do určité vývojové fáze neumí rozlišit fikci a realitu. Je uváděno, že tohoto rozlišení nejsou schopni žáci přibližně do sedmi let věku. Dalším specifikem, které se u takto malých žáků objevuje je výrazná sebestřednost (Ytreberg & Scott, 1990).

I přes skutečnost, že se u žáků mladšího školního věku objevuje často sebestřednost, mají rádi společnost kolektivu. Proto je pro tyto žáky vhodnější výuka v kolektivu než ta individuální. Vhodné je také zařazování her, při kterých dochází k interakci s ostatními žáky. Výraznou vlastností, která ovlivňuje podobu výuky, je relativně krátké udržení pozornost. Žáci vyžadují pestrou výuku a nevydrží se delší časový úsek věnovat jedné aktivitě. Doporučené časové intervaly mezi jednotlivými aktivitami jsou pět až deset minut. Pozornost žáků můžeme upoutat také rozmanitými pomůckami. Vzhledem k tomu, že žáci v tomto věku mají rádi pohyb, je vhodné zařazení aktivit, u kterých s pohybem pracujeme (Shin & Crandall, 2014).

### ***Fáze učení druhého jazyka***

U některých žáků se objevuje tzv. tichá fáze, při které žák pouze poslouchá a vnímá naši řeč. Nereaguje však na otázky a ani neopakuje slova. Tato fáze nemusí nastat u každého žáka. Učitel by neměl tuto fázi narušovat a nechat žáka vnímat nový jazyk pouze sluchem. Toto fáze pomalu přechází v období, kdy žáci začínají opakovat první slova a fráze. Vše probíhá formou nápodoby a žáci přesně opakují to, co slyšeli od svého učitele. Žáci mohou slova a fráze říkat v situacích, se kterými mají tato slova spojeno, ale i naprosto náhodně. Kvalita nápodoby bývá často velmi kvalitní, a to včetně výslovnosti a intonace hlasu. Následně

přichází fáze, ve které již žáci dokážou spojit naučená slova. Z počátku se jedná například o spojení podstatného jména s přídatným jménem. Dále žáci začínají doplňovat naučené fráze vhodnými slovy (Dunn, 2008).

### **Mluvení v cizím jazyce**

Ústní komunikace je obousměrný proces mezi mluvčím a posluchačem (Byrne, 1991, s 8). Mluvením vyjadřujeme své myšlenky pomocí slov. Snažíme se tak druhou osobu popř. více osob oslovit a předat jim požadovanou informaci. Jedná se o komunikaci v konkrétním jazyce, kterým může být buď náš rodný jazyk či jazyk cizí (Hornby, 1995).

Mluvení v rodném jazyce je pro nás velmi přirozené. S cizím jazykem je to mnohdy složitější. Svůj rodný jazyk a zejména jeho mluvenou část se učíme již v raném věku a jedná se o proces, který je z velké části přirozený. U cizího jazyku je to mnohdy komplikovanější. Zvláště dospělí studenti mohou někdy dávat přednost psané formě jazyka před tou mluvenou. A to v cizím i rodném jazyce. Mluvená a psaná forma jazyka se od sebe v mnohém liší. Největším rozdílem je fakt, že v psané formě máme většinou možnost kontroly a zpětné opravy. Při mluvení naopak chybu, kterou vyslovíme, již zpět nevrátíme. Dále máme na promyšlení vyslovených slov a slovních spojení velmi málo času. Což je další faktor, díky kterému vnímáme mluvení často jako komplikovanou dovednost. (Nunan, 2003).

### ***Souvislost mluvení a poslechu***

Mluvení je velmi vázána na neméně důležitou disciplínu, a tou je poslech a porozumění. A to hned z několika pohledů. Obsah řeči musí být srozumitelný tak, aby předávanou informaci posluchač rozpoznal. Nejedná se pouze o správnou slovní a gramatickou stavbu ústního projevu. Nedílnou součástí mluvení je i výslovnost a intonace. Dále nemůžeme opomenout ani mimiku a celkovou řeč těla. Jak již bylo uvedeno, mluvení je většinou proces probíhající mezi dvěma aktéry, z čehož jeden je posluchačem a na základě poslechu může opět na náš projev slovně reagovat. Na poslechu je založena i celková schopnost mluvení. Ani v mateřském jazyce se bez poslechu svého okolí nenaučíme mluvit. V cizím jazyce to platí také. Velká část naší mluvené angličtiny je nápodoba již slyšených slov a frází. Odposloucháváme nejen stavbu věty, ale i intonaci a výslovnost. Nápodoba je naprosto stěžejní při výuce studentů 1. stupně (Byrne, 1991).

Již z výše uvedených vět je zřetelné, že mluvení v cizím jazyce je komplexní dovednost, která je spojením několika dílčích schopností, při jejichž spojení vzniká plynulá a efektivní konverzace.

### ***Základní komunikační kompetence***

Za základní komunikační kompetence je požadována plynulost a přesnost. Dosažení těchto kompetencí se tedy stává cílem studentů i učitelů. V okamžiku, kdy dojde ke splnění obou těchto kompetencí, je mluvený projev považován za zdařilý.

Plynulosti dosáhneme tehdy, když je náš ústní projev souvislý a neobsahuje zbytečné pauzy a nadbytečné informace. Nesplnění této podmínky vede k tomu, že řeč je pro posluchače špatně pochopitelná a nedojde k porozumění (Byrne, 1991).

Druhou komunikační kompetenci, tedy přesnost, splníme v okamžiku, kdy je mluvený projev nejen plynulý, ale neobsahuje ani chyby, které porušují pravidla daného jazyka. Je tedy třeba volit vhodná slova, dodržovat pravidla gramatiky a v neposlední řadě umět správnou výslovnost (Yuan & Ellis, 2003).

### ***Hodnocení mluveného projevu***

Na hodnocení mluveného projevu můžeme pohlížet z několika pohledů. Tím prvním je pouhá imitace. V tomto případě se jedná pouze o opakování určitého mluveného úseku. Mluvčí je tedy nejprve jen posluchačem a až poté, se snaží projev zopakovat. Vzhledem k tomu, že je text pouze opakován, nedochází zde z pravidla k chybám v oblasti slovní zásoby a gramatiky. Důraz se klade na kontrolu výslovnost, kterou mluvčí musí správně napodobit. Dalším pohledem na hodnocení je tzv. *intensive*. Mluvčí již pouze neopakuje mluvený projev, ale krátkou část projevu tvoří sám. Je zde tedy již nutná znalost slovní zásoby a gramatiky, která se plynule spojí se správnou výslovností. Jak již bylo řečeno, jedná se o menší mluvené úseky s podporou např. dokončování vět (Brown, 2004).

Dále můžeme jmenovat další náročnější způsoby hodnocení. Jedním z těchto způsobů je *responsive*. Jedná se o tvorbu mluveného projevu, kde je již nutná interakce. Jedná se např. o rozhovor mezi osobami. Mluvčí tedy musí nejen ovládat všechny výše uvedené schopnosti, ale musí být schopný reagovat na momentální situaci. Složitější formou výše uvedeného je

interaktivní způsob hodnocení. V tomto případě se již nejedná pouze o jednoduchý rozhovor mezi dvěma osobami, ale může se zde vyskytnout osob více a do situace mohou zasáhnout i další okolnosti. Mluvčí si tedy svým mluveným projevem musí být jistý a ovládat ho tak, aby byl schopný reagovat i v takto ztížených podmínkách. Poslední variantou je monolog. Zde se mluvčí musí spolehnout jen sám na sebe a předvést komplexní bezchybný projev (Brown, 2004).

### **Výuka mluvení u žáků mladšího školního věku**

Již jen zmínka o učení cizího jazyka, v nás evokuje představu plynulého mluveného projevu. Naučit žáky mluvený projev je jeden ze základních cílů, kterého by měl učitel dosáhnout. Důležitým faktem je, že výuka mluvené formy jazyka je pro nejmladší studenty přirozená a vnímají ji jako další jednoduchý prostředek, jak se vyjádřit. Z pohledu těchto žáků se tedy nejvíce mluvení jako nejtěžší úkol (Ytreberg & Scott, 1990).

I pro samotné žáky je mluvení v cizím jazyce jednou z největších motivací, se kterou na hodiny přicházejí. Představují si, že velmi rychle budou mluvit cizím jazykem stejně, jako tím rodným. Reálný proces není sice takto rychlý, ale měli bychom motivaci žáků podpořit a umožnit jim, aby se již v úvodních hodinách naučili jednoduchá slova a fráze. Vhodné je tedy již v úvodu zařazovat krátké pozdravy a představení a ukázat jim, že do určité míry mohou opravdu mluvit v cizím jazyce okamžitě. Odcházejí tak z hodiny s vědomím, že jim cizí jazyk jde a mohou se svými novými vědomostmi pochlubit například svým rodičům. Budujeme takto jejich sebevědomí, které je ve výuce mluvení v cizím jazyce velmi podstatné (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

Stejně jako v rodném jazyce, tak i při učení cizího jazyka nejmladší žáci vnímají jako hlavní prostředek komunikace mluvenou formu jazyka. V mluvení spatřují nejjednodušší způsob, jak se vyjádřit. V počáteční fázi se jedná o učení velmi podobným způsobem, jako se učili svůj rodný jazyk. Děti poslouchají své okolí a snaží se opakovat to, co slyší ve svém okolí. Jednotlivá slova a fráze si spojují s předměty a situacemi a začínají je vhodně používat. Nedochozí zde k vědomé správné gramatické a větné stavbě fráze. Žáci se snaží opakovat fráze tak, jak je slyší, a to včetně výslovnosti a přízvuku. K tomuto procesu však může docházet jen tehdy, kdy je poslouchaný vstup pro žáky snadno zopakovatelný. V případě, že žáci uslyší několik vět v jednom celku, nedokážou již vše správně zopakovat a neporozumění tomu, co žákům sdělujeme, je může demotivovat (Cameron, 2001).



### *Mluvení žáků s ohledem na vývojový stupeň*

Jak již bylo zmíněno v části zabývající se definováním žáka prvního stupně základní školy, je důležité při práci s takto starými žáky brát ohled na vývojovou fázi, ve které se žáci nachází a na její specifika. Při výuce mluvení bychom se měli zaměřit zejména na specifika, která souvisí s touto oblastí výuky. Jedním z hlavních znaků, kterým se nejmladší žáci vyznačují, je mluvení v krátkých větách. Obecně lze říci, že to, čeho nejsou žáci vzhledem ke svému věku schopni v rodném jazyce, nemohou zvládnout v jazyce cizím. A nemůže to být ze strany učitele ani po nich vyžadováno. Žáci mají tendenci zkracovat věty jen na nejnutnější délku. Jen málokdy tvoří souvětí a přidávají doplňující informace. Dále bychom měli snížit své očekávání v oblasti výslovnosti. Je pravdou, že nejmladší žáci výslovnost velmi dobře naposlouchávají a opakuji ji, ale opět platí pravidlo propojení s rodným jazykem. I v rodném jazyce totiž žáci mají s výslovností některých hlásek problém a musí navštěvovat logopeda. Tyto hlásky se mohou objevit i v cizím jazyce. Učitel by měl i s touto skutečností počítat. (Nunan, 2003)

Společně s vývojovým stupněm se mění i témata, která jsou pro žáky zajímavá. Pokud učitel chce udržet žákovu pozornost a probouzet v něm motivaci k učení, i toto je důležitý faktor. Výběr tématu, ke kterému se budou vázat aktivity, které s žáky plánujeme by měl kopírovat jejich zájmy. Abychom téma vhodně zvolili, je nutné se o zájmy žáků dostatečně zajímat. Jako jedno z témat, která jsou u dětí stále populární můžeme jmenovat zvířata. Často ale nestačí pouze obecné povídání o zvířatech. Pokud chceme žáky opravdu v úvodu hodiny motivovat, sdělme jim například zajímavost, která pro ně bude poutavá. Dále může být motivační příběh, či informace, kterou jim o zvířátkách prozradíme až po splnění dalších úkolů. Žáci v této vývojové fázi mají rádi záhady, které dávají prostor jejich fantazii (Slattery & Willis, 2006).

Pro úvodní hodiny je jedním z nejvhodnějších témat představování žáků a sdělování informací o jejich okolí a zálibách. I v rodném jazyce děti rády mluví o sobě a svém životě. Takto osobní téma je vhodné také proto, že informace, o kterých žáci mluví jsou jim velmi dobře známé a nemusejí tak věnovat větší úsilí přemýšlením nad faktickým obsahem toho, o čem mluví. Otevírá se tak prostor pro rozvoj samotného jazyka (Slattery & Willis, 2006).

### *Jednotlivé dovednosti v oblasti mluvení u žáků mladšího školního věku*

Často je uváděno, že výuka všech dovedností v oblasti mluvení je pro nejmladší žáky mnohem snadnější, než pro starší studenty. Ve skutečnosti tomu tak není. Jedinou dovedností, která je pro žáky mladšího školního věku lépe vstřebatelná a rychle se jí učí, je bezesporu výslovnost. Tu žáci z velké části naposlouchají a poté je s vysokou úspěšností napodobují. Jak již bylo naznačeno v předchozí podkapitole, i ve výslovnosti žáci samozřejmě budou chybovat. Nejčastěji se jedná o chyby související s hláskami, které jsou pro žáky těžko vyslovitelné. V tomto ohledu musíme být tolerantní a nevytvářet na žáky tlak. Časté opravování chyb ve vyslovování jednotlivých slov a hlásek může vést k demotivaci žáků. Důležité je si také uvědomit, že v určitých chvílích dítě není schopno výslovnost opravit. Špatnou artikulaci a výslovnost může totiž ovlivnit například i výměna mléčného chrupu (Nunan, 2003)

Obecně lze ale říci, že výslovnost je opravdu dovednost, ve které jsou nejmladší žáci velmi dobří. Pokud bude kladen důraz na správně vyslovená slova a hlásky, bude dítě motivováno k dalším pokusům o mluvení. Žákům můžeme také napomáhat v rozvoji výslovnosti zapojením vhodných aktivit. Doporučované jsou ty aktivity, kde jsou opakovány stejné fráze. Žák si je naposlouchá a má šanci je opakovat a zlepšovat se v nich (Slattery & Willis, 2006).

Výslovnost by neměla být učena izolovaně. Cílem je naučit žáky souvislou řeč, proto se nezaměřujeme jen na izolované hlásky, ale procvičujeme je zařazené do celých frází. Jak již bylo zmíněno, není dobré zaměřovat se jen na to, co žákům nejde, ale problémovou část procvičovat společně s tím, co žákům jde. V neposlední řadě je samozřejmě zpětná vazba, která je žákům poskytována. Je dobré vyzdvihnout to, v čem jsou žáci dobří. A nezaměřovat se na chyby, kterých se dopouštějí. Těch ale bývá u nejmladších žáků z pravidla opravdu málo (Nunan, 2003).

Další dovedností, kterou žáci k mluvení potřebují, je ovládnutí slovní zásoby. Žáci často opakují slova a fráze, které slyší, spojují si je s konkrétními předměty a tím se učí. Ne vše ale žáci odposlouchají a zopakují jen poslechem naší řeči. Například pokud se chceme věnovat konkrétnímu tématu a mluvit o něm, potřebují žáci znát konkrétní slovní zásobu. Musíme tedy se slovy žáky seznámit a napomoci jim s jejich naučením. Při zavádění nových slov musíme mít na paměti, že nejmladší žáci nemusejí vždy umět psát a slova si musí zapamatovat ve zvukové podobě. Platí, že i u žáků, kteří číst umějí, je vhodnější zavádět nejprve slovo v jeho zvukové podobě a až poté v té psané (Slattery & Willis, 2006).

Nestačí ale slovo jen vyslovit a nechat ho žáky zopakovat. Žákům musí být jasný význam slov. Proto je vhodné využívání vizuální podpory. U slov, která představují názvy věcí, se může jednat o konkrétní předměty. U abstraktnějších slov lze využít gesta a obrázkovou podporu, která dané slovo představuje. Jak již bylo zmíněno, slova by měla souviset s konkrétním tématem, které s žáky probíráme. Mezi slovní zásobu, která je považována za vhodnou pro žáky mladšího školního věku patří například barvy, čísla, rodina či domácí zvířata (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

### **Podpora v počáteční fázi výuky mluvení u žáků mladšího školního věku**

Jak již bylo naznačeno výše, nemůžeme předpokládat, že žáci budou v počátečních fázích výuky samostatně tvořit věty z jednotlivých slov. Většina mluveného projevu je v této chvíli opakování frází, které žáci slyší a postupně si je spojují s jednotlivými situacemi. Žáky bychom měli nejprve učit takové fráze, které snadno zopakují a zapamatují si. Mezi ty první patří určitě pozdravy. Ty se zpravidla zařazují v úvodní hodině a poté se opakují každou hodinu. Na pozdravy můžou navazovat zdvořilostní fráze, které se využívají při setkání dvou a více osob (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

### ***Opatrovnická řeč***

Výše uvedené fráze můžeme žáky učit cíleně a vědomě. Žáci se ale učí i jen přirozeným posloucháním naší mluvy. Zvláště u nejmladších žáků je velmi vhodné využívání opatrovnické řeči. Která je jednou z těch nejpřirozenějších. Jedná se o řeč, kterou mluví většinou matka k dětem. Děti se na základě opatrovnické řeči učí i svůj rodný jazyk, proto je vhodné využít tento způsob i při výuce cizího jazyka. Opatrovnická řeč spočívá zejména v tom, že matka či učitelka, mluví mnohem více než dítě a dítě naše slova poslouchá a vnímá. Dále se snažme v rámci rozhovoru s dítětem vytvořit prostředí a situaci, ve které se děti cítí dobře a není na ně vytvářen žádný tlak (Slattery & Willis, 2006)

Jedná se o mluvení během běžných činností, s kterými se dítě během dne setkává. Dětem opakujeme fráze, které byli již proneseny. K udržení pozornosti dítěte můžeme využívat jednoduchých otázek. Na tyto otázky nemusíme vyžadovat jasnou slovní odpověď. V tuto chvíli nám stačí i neverbální reakce dítěte. Rozpoznáme tak, že dítě nás vnímá a poslouchá naše slova. Další ze zásad, je kladná reakce na jakýkoliv projev dítěte. Neměli bychom tedy

dítě napomínat, že udělalo chybu. Většinou se jedná o první pokusy mluveného projevu dítěte, proto bychom měli být velmi tolerantní a dítě nedemotivovat. Můžeme po něm ale špatně vyslovené slovo zopakovat správně, aby dítě mělo možnost naposlouchat správný tvar slov. Poté lze pokračovat v rozhovoru doplněním toho, co děti říkají. Popřípadě můžeme klást další otázky, které úzce souvisí s momentální situací. Celá naše mluva by měla být složena pouze z krátkých slovních spojení a měla by obsahovat opakující slova, která souvisí s procesem, ve kterém se dítě právě nachází. Například pokud staví z kostek dům, měla by být hlavní slova kostka a dům. (Slattery & Willis, 2006)

### ***Výrazy pro komunikaci ve třídě***

Tento způsob mluvy můžeme znát pod názvem „classroom language“. Jak už název napovídá, jedná se o jazyk, který se používá ve třídě. Konkrétně jsou to fráze, které se v hodinách často opakují. Jedná se o další možnost, jak žákům zprostředkovat mluvenou formu angličtiny přirozeně a smysluplně. Nejedná se ale jen o jednostranný mluvený projev učitele.

„Classroom language“ zahrnuje celkovou komunikaci ve třídě. Mluvcím tedy může být jak učitel, tak žák. (Hartingerová, Hood, Hurtová & Lánská, n.d.).

V hodině tak přirozeně vzniká soubor ustálených výrazů, který je často využíván. Žáci se tento soubor vět velmi snadno naučí a dokážou ho postupně i samostatně zařazovat do svého mluveného projevu. Může se jednat i o fráze, které používají zejména žáci. Například otázka, zda může žák odejít na toaletu nebo omluva zapomenuté pomůcky. Opakování ustálených frází se žáci v mluvení stávají sebevědomější a procvičují si správnou výslovnost a intonaci. Důraz klademe na to, aby vyslovované fráze byli vhodně přiřazeny k situaci. V opačném případě, by si žáci mohli jednotlivé fráze fixovat ve špatném kontextu. (Slattery & Willis, 2006).

V počáteční fázi výuky se bez mateřského jazyka žáků neobejdeme a v úvodu bude spíše převažovat nad jazykem, který žáky právě učíme. Jak bylo již výše uvedeno, nejprve zařazujeme fráze, jako jsou pozdravy a jednoduché zdvořilostní věty. Postupně poté fráze přidáváme. Novou frázi bychom však neměli zavádět tak, že ji žákům čistě přeložíme.

V zavádění nových frází se doporučuje využívání gest, mimiky nebo reálných předmětů. Žákům tak dokážeme význam věty přiblížit i bez překladu. Dále napomáhá již zmíněné správné zařazení do situace. Například u pokynu, který vybízí k posazení, naznačíme rukou, aby se žáci posadili. Žáci takto pochopí, že právě řečená fráze znamená posad'te se a poté

když si podobným procesem projdou několikrát, budou schopni frázi samostatně správně využít. Jako pomůcku k porozumění jednotlivým pokynům můžeme využít obrázkovou podporu. Pokud se ani pomocí pomůcek a gest nepodaří žáky navést na správný význam, je na místě využít překladu. O překlad můžeme ale například poprosit žáky, kteří již výrazu porozuměli (Hartingerová, Hood, Hurtová & Lánská).

### ***Důvod mluvit***

Proto, aby žáci v hodinách mluvili, jim musíme dát důvod. Pokud pro žáky nevytvoříme situace, které je vybízí k mluvení, může se často stát, že žáci budou jen pasivně poslouchat. Fází, kdy žáci jen poslouchají si sice projít musí, ale měl by postupně nastávat progres. K vytvoření motivace mluvit, nám mohou pomoci hry, písně, příběhy. Těmto jednotlivým způsobům motivace se budu podrobněji věnovat v následující části. Ke vzniku důvodu mluvit nám mohou napomoci například i správně položené otázky. Pokud žákům položíme otázku, na kterou je možno odpovědět pouze ano či ne, automaticky nepodněcuje žáky k pokusu o delší mluvenou větu. Otázka na žáky působí nudně a nejsou pro ně motivační. Naopak, když zvolíme otázku, která se ptá například na vlastnosti jednotlivých předmětů, pro žáky je nejen otázka atraktivnější, ale i vybízí k rozmanitější odpovědi (Trowbridgeová, n.d.).

### ***Organizační formy***

Součástí plánu hodiny by měly být i organizační formy, se kterými chceme během hodiny pracovat. Správně zvolené organizační formy práce mohou velmi přispět k zefektivnění výuky mluvení. Žák k rozvoji mluvení potřebuje interakci. Pokud tedy chceme, aby se žák v mluvení rozvíjel musíme zvolit takovou organizační formu, která interakci umožňuje. Základními organizačními formami, které jsou často při výuce mluvení využívány, jsou aktivity ve skupinách či ve dvojicích. Každá z těchto forem nabízí různé možnosti aktivního zapojení žáků (Byrne, 1991)

Je třeba ale zmínit, že u nejmladších žáků nemusí být zmíněné organizační formy vhodné. Do věku sedmi let, se totiž u dětí stále může projevovat silný individualismus a spolupráce se spolužáky bude spíše kontraproduktivní. Vhodnější je postupně zavádět práce ve dvojicích a poté zařadit i ty skupinové (Byrne, 1991).

Práce ve dvojicích je žákům bližší proto, že se jedná stejně jako u rozhovoru mezi nimi a učitelem k interakce mezi dvěma osobami. To není ale jedinou výhodou. Pro učitele je u této formy organizace aktivit výhodné i to, že dvojice se oproti skupinám rychleji tvoří a organizují v průběhu jednotlivých aktivit. Nejsnadnější vytvoření dvojice, je spojení žáků, kteří spolu sedí v lavici. Nepochází tak k přesunu žáků a můžeme hned navázat samotnou aktivitou. Radost žákům udělá určitě i možnost, rozdělit se do dvojic samostatně dle svých preferencí (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

Skupinová práce nabízí interakci hned s několika spolužáky. Z pravidla se ale setkáváme se situací, že ne všichni žáci se zapojují stejnou měrou. Může zatím stát například stud, který žáci pocíťují před spolužáky. Skupinová práce však tento stud do určité míry eliminuje, protože členů skupiny je podstatně méně, než když se žák musí aktivně zapojovat před celou třídou. Zejména ve chvíli, kdy se žáci ve skupině ocitnou se spolužáky, kterým důvěřují, získají při mluvení větší jistotu. Oproti práci v rámci celé třídy mají také ve skupinách více šanci k vlastnímu projevu a vyjádření svých myšlenek. V neposlední řadě se od svých spolužáků ve skupině mohou učit (Slattery & Willis, 2006).

Aby byly aktivity ve skupinách efektivní, je zde podstatná role učitele. Nejen, že aktivita musí být vhodná k realizaci formou skupinové práce, ale neméně důležité je i složení skupiny. Při volbě aktivity musíme mít na paměti, že by měla umožnit zapojení všech členů podobnou měrou. To do určité míry můžeme dále ovlivnit počtem žáků, který do jednotlivých skupin dáme. Z pravidla se jedná o pět, až osm členů jedné skupiny. Dále je vhodné vytvořit maximálně šest skupin. Při větším množství skupin, již nebudeme mít plnou kontrolu nad dění ve skupinách a nebudeme moci žákům poskytnout dostatečnou podporu. Kromě počtu žáků ve skupině učitel může ovlivnit i to, jací žáci spolu ve skupině budou. Jednou z možností je, že žáci jsou například rozlosováni. To nám však nemusí vždy vyhovovat, a proto můžeme přistoupit k rozdělení dle našeho uvážení. Většinou se učitel rozhoduje na základě povahy a schopností žáků, tak aby vznikla skupina, která bude nejen pracovat, ale její členové budou mít možnost se dále rozvíjet. I při vhodném vytvoření skupin, však mohou nastat problémy, které budou podrobněji rozebrány v následujících odstavcích (Byrne, 1991).

Velmi diskutovatelnou situací, která může ve skupinové aktivitě zaměřené na rozvoj mluvení nastat, je příliš časté využívání mateřského jazyka. Je přirozené, že když se žáci nachází ve skupině se svými spolužáky a nemají nad sebou permanentní dozor učitele, tak se uchylují k pomoci formou mluvení v mateřském jazyce. Pomáhají si tak v situacích, kdy neví, jak se v cizím jazyce vyjádřit. S tímto častým problémem můžeme společně s žáky pracovat.

Základním opatřením, které můžeme jako učitel udělat, je správná volba aktivity. Pokud bude obtížnost zvolena tak, že žáci budou ovládat všechna potřebná slova a fráze, potřeba zabruslit do jejich rodného jazyka, pomine. U žáků, kteří se již s daným cizím jazykem již nějakou dobu setkávají je důležité rozvíjet schopnost pomoci si jinými slovy či frázemi. Stejně jako v rodném jazyce můžeme určitou informaci sdělit několika způsoby, je tomu tak i v jazyce cizím. Naučme je tedy, že pokud neví určité slovíčko, je zde často možnost najít jinou cestu, jak se vyjádřit (Byrne, 1991)

Skupinovou práci může zaručeně narušit žák, který odmítá pracovat. Není ale důvod kvůli tomuto riziku skupinovou práci nezařazovat. Žák s výše popisovanou povahou se ve většině případů takto chová i při jiných formách výuky a skupinová práce ho v některých případech může naopak motivovat k aktivnějšímu zapojení. V oblasti chování žáků ve skupině se také můžeme pozastavit u rizika nekázně žáků a zvýšené hlučnosti. Ano, i toto může nastat, ale nemělo by nás to odradit. Nekázeň se nejčastěji objevuje z důvodu, že žáci nejsou na skupinovou práci zvyklí a neví, jak se při ní chovat. V okamžiku, kdy bude tato forma výuky zařazována častěji, lze očekávat zlepšení (Byrne, 1991)

Konkrétně zlepšení docílíme tak, že žáky seznámíme s pravidly, která budou skupinovou práci provázet. Vzhledem k tomu, že nad všemi skupinami nemůžeme mít plnou kontrolu, pravidla pro práci ve skupinách pomohou nejen nám, ale i žákům. Jedním z pravidel může být signál, který znamená, že mají žáci práci přerušit a poslouchat pokyny učitele. Tímto signálem může být například zvednutí ruky učitele, či zvukový signál. V souvislosti s přílišnou hlučností při práci, si můžeme nastavit pravidlo, jak se žáci mezi sebou budou ve skupinách bavit. Komunikace ve skupině by měla být vždy na takové úrovni hlasitosti, že se sice navzájem slyší žáci, kteří spolupracují, ale zároveň neruší své spolužáky v ostatních skupinách (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

Učitelé často na skupinové práce nahlížejí jako na málo efektivní metodu. Hlavním obavou je jejich časová náročnost. Je pravdou, že skupinové práce mohou být časově náročnější, ale fakt, že při nich žáci aktivně komunikují a uvádějí své nabyté schopnosti do praxe, je mnohem významnější a vyvažuje nevýhodu v podobě časové náročnosti (Byrne, 1991).

## **Další možnosti podpory mluvení**

V předchozích kapitolách jsou uvedeny stěžejní body, které vedou k podpoře mluvení u žáků prvního stupně. Níže uvedu několik dalších možností, které můžeme jako učitelé v hodinách aplikovat.

### *Využití písní a básniček v souvislosti s výukou mluvení*

Hned v úvodu můžeme uvést jeden z hlavních důvodů, proč zařazovat písničky a básničky do výuky. Žáci je mají jednoduše velmi rádi a téměř vždy s takovouto aktivitou jako učitelé sklídíme úspěch. S tím jde ruku v ruce fakt, že žáky motivujeme. V první řadě je využívání písniček a básniček uváděno v souvislosti s výukou poslechu. Jak je ale již uvedeno v předchozích kapitolách, poslech s mluvením úzce souvisí, takže i písničky a básničky najdou při výuce mluvení své využití. Žáci poslouchají text a postupně ho dokáží opakovat. (Brewster, Ellis & Girand, 2002).

Neopomenutelnou výhodou zde je, že písně zpíváme zpravidla skupinově s doprovodem nahrávky, tudíž žáci nejsou stavěni před situací, kdy musí mluvit samostatně. U většiny žáků tak opadá částečně stud. Stejně jako tomu bylo u prvních slov, která se žáci v cizím jazyce naučili, tak i písničky a básničky velmi rádi zpívají a recitují svým rodičům. Pokud zařadíme do výuky správně zvolenou píseň či básničku, žáci ji budou schopni svým rodičům zopakovat a automaticky se u nich zvýší sebevědomí. Jedná se o další malý krůček k plynulému mluvenému projevu (Sue Clarke, n.d.).

Jak vybírat správnou píseň či básničku? Nejen, že žáky musí zaujmout, ale obsahovaná slovní zásoba by měla z části zahrnovat to, co žáci již umí. Text, ve kterém žáci nerozumí žádnému slovu, bude působit příliš náročně a žáky nezaujme. Zároveň by však měl zůstat prostor pro nová slova, která budou jejich mluvený projev dále rozvíjet (Jo Budden, n.d.).

Dalším kritériem pro výběr je tematické zařazení písně. To by mělo odpovídat zájmům žáků. V neposlední řadě bychom při výběru písně či básničky měli brát v úvahu, že i melodie, popřípadě rytmus, je stěžejní pro to, aby žáky náš výběr zaujal a splnil očekávané cíle. Zde platí pravidlo, že v jednoduchosti je krása. Proto jsou nejvhodnější písně s jednoduchou opakující se melodií. Nejen, že je pro žáky chytlavější, ale budeme se moci zaměřit více na obsahovou část

Po správném výběru následuje samotná realizace aktivity, kterou plánujeme. Jak již bylo uvedeno, základem aktivit s písněmi a básničkami, je poslech. Žáci mladšího školního věku vše velmi rádi opakují. Není tomu jinak ani u těchto aktivit. Velmi brzy se tedy začnou ke



zpívání nebo recitaci přidávat a opakovat po nás, popřípadě nahrávce. Poté, co se žáci začnou přidávat a správně opakovat, můžeme aktivity dále rozvíjet a zpestřovat. Žáky tak bude daná aktivita bavit déle a prodloužíme čas, kdy procvičují svůj mluvený projev. (Slattery & Willis, 2006).

### ***Využití vizuální podpory mluvení***

Jak již bylo zmíněno, je důležité, aby si žáci spojili jednotlivá slova a fráze s reálnými předměty a situacemi. K tomu nám často napomáhají obrázky. Ty mají ve výuce mluvení velmi široké využití.

Obrázky při výuce mluvení mají nejčastěji dvě hlavní role. Tou první, je role motivační. Barevné obrázky jsou pro děti lákavé a podporují jejich zájem o dané téma ve výuce. Tou druhou rolí, je samozřejmě přímá interakce s mluvením (Cameron, 2001).

Kromě jednoduchých obrázků, můžeme využít i obrázkové knížky, které navíc obsahují příběh, se kterým můžeme dále pracovat. Ty jsou vhodné zejména pro nejmladší žáčky. Zpočátku mohou dané obrázky jen sledovat a poslouchat naše vyprávění. Postupně se ale rádi zapojí. Během našeho čtení nasávají vše, co je řečeno a postupně po nás začnou opakovat a snažit se zapojit do vyprávění. V očích malých studentů je velmi motivační fakt, že pracují s opravdovou knížkou. Při výběru knížky, se kterou chceme s dětmi pracovat, bychom měli brát ohled na to, aby příběh byl jednoduchý a bylo možné ho vyprávět pomocí jednoduchých vět, které budou pro děti dobře vstřebatelné. Dále je samozřejmě důležité samotné téma, které by mělo odpovídat pohlaví a věku žáka. Kromě samotného příběhu se nabízí i práce s jednotlivými obrázky, kdy můžeme žákům na jejich základě klást otázky a vyzvat je k diskuzi (Dunn, 2008)

### ***Hra a její postavení ve výuce***

Hra je v životě dítěte velmi hluboce zakotvena. Děti se s ní setkávají od narození a pomáhá jim v jejich rozvoji. I ve školním prostředí je výborným nástrojem pro rozvoj jednotlivých schopností ve škole. Můžeme ji tedy skvěle využít i při výuce mluvení.

Učení je pro žáky samo o sobě náročné, naším cílem je jim tento proces usnadnit a podpořit jejich učení. Hra výuku nejen usnadní, ale pro žáky se tak stane zábavnější a zvýší jejich motivaci. Díky hře se často podaří žáky vtáhnout do situací, které jsou blízké realitě.

Odpoutají se tak od teoretické stránky výuky, která mnohdy ve výuce převažuje. I s hrou je ale potřeba zacházet správně a vhodně ji do výuky zařazovat. Některé hry jsou zároveň postaveny na soutěžení, na které ne všichni žáci reagují kladně. Vhodné je tedy volit takto zaměřené hry s předchozím rozmyslem a brát v potaz i vývojové stadium, ve kterém se žáci mladšího školního věku nacházejí. Při samotné hře je důležité, aby žákům opravdu nabízela možnost mluveného projevu. Docílíme toho nejen správným výběrem hry, ale i správným vysvětlení instrukcí, které budou pro žáka srozumitelné a nebude tápat z důvodu nepochopení hry. I při dodržení všech výše uvedených zásad se může stát, že daná hra nebude některým žákům sedět a fungovat v rámci rozvoje mluvení. Toto je velmi přirozené, existuje totiž velmi široká škála druhů her, které jsou zaměřeny na různé styly učení. V souvislosti se skutečností, že každému vyhovuje jiný styl učení, vyhovuje každému žákovi i jiný druh hry (Wright, Betteridge & Buckby, 2012)

V kontextu s výukou mluvení můžeme dělit hry na dvě základní skupiny. Tou první jsou hry zaměřené na přesnost. Konkrétněji je přesnost mluveného projevu popsána v předchozích kapitolách. U nejmladších žáků se zaměřujeme zejména na přesnost v oblasti slovní zásoby a výslovnost. Dále mohou být hry směřované na plynulost mluveného projevu. V tomto případě se jedná například o dramaticky zaměřené hry, které jsou nejčastěji realizovány v menších skupinkách žáků (Byrne, 1991).

### ***Hraní rolí***

Jedná se o formu dialogu, který ale neprobíhá v reálné rovině. Při rolové hře žáci mluví z pozice fiktivní osoby. Získávají tak jinou identitu, která jim dává možnost rozvinout jejich fantazii. Pro žáky je hraní role často osvobozující a cítí se komfortněji. V ideálním případě se žáci do role plně vcítí a vytrácí se u nich stud. V rolové hře se vždy objevuje několik postav, což dává velký prostor pro interakci mezi žáky. Správná volba tématu rolové hry, připraví žáky na situace, ve kterých se mohou ve svých životech ocitnout. V očích žáků tak více přiblížíme teoretickou výuku k realitě (Liontas, 2018)

Ne všechny role mohou být ale žákům příjemné. Přesto, že se jedná pouze o fiktivní roli, měli bychom při rozdělování konkrétních rolí přemýšlet o tom, komu jaká role bude sedět. V případě, že žákovi je daná role nepříjemná, snažíme se mu vybrat takovou, která bude vhodnější. Zvýšíme tak míru efektivnosti této metody rozvoje mluvení (Byrne, 1991)

Volba konkrétní podoby rolové hry se odvíjí od věku žáků. U těch nejmladších je vhodné každému roli přesně definovat a volit jednoduchou situaci, která se nebude dále rozvíjet. Takovouto situaci může být například jednoduchý nákup u stánku se zmrzlinou. Ve vyšších ročnících můžeme dát dětem větší svobodu a prostor pro jejich fantazii. Jedná se tedy o situace, které vybízí k delšímu dialogu, který může probíhat mezi více osobami a nemá do detailu danou strukturu (Ytreberg & Scott, 1990).

Jednodušší formy rolové hra mají jasně danou počáteční situaci a popřípadě i fráze, kterou situace začíná. Žáci tak vědí, čím začít, ale zároveň to částečně omezuje jejich fantazii. Další možností je zadání několik bodů, které musí rozhovor obsahovat. Tato forma je stejně jako ta následující vhodná pro žáky, kteří dokáží samostatně tvořit věty a reagovat na situaci. Jednou z nejvolnějších forem je pouhé vysvětlení situace, která se mezi žáky odehraje. Konkrétní fráze jsou již plně na žácích (Byrne, 1991)

## **Shrnutí teoretické části**

Na proces učení má vliv mnoho aspektů. Abychom žáky při výuce mluvení co nejefektivněji podpořili, je důležité tyto aspekty respektovat a zohledňovat je při plánování výuky. Jedním z nejdiskutovanějších tématem v této oblasti je vhodný věk pro start výuky cizího jazyk. Ten nelze ale přesně definovat, protože každé dítě se vyvíjí odlišně a nemůžeme jej posuzovat takto obecným údajem, jako je věk. Od vývojové fáze a jejích specifik se odvíjí, jak se žáci učí a co pro učení potřebují. Jedná se o širokou škálu podmínek, při jejichž splnění se stává proces učení efektivní. Jedná se například o vhodné prostředí pro výuku a to materiální i mentální. Soubor podmínek je zpracován v tzv. C-Wheel, které vypracovala Carol Read (2007).

Při samotné výuce mluvení je zejména v prvních lekcích důležitá vhodná motivace žáků. Jednou z nejvýraznějších motivací pro nejmladší žáky je pocit, že jim učení jde velmi rychle a bez obtíží. Tento pocit v nich vyvolává zejména to, když již z úvodních hodin odcházejí se znalostí jednoduchých slov a frází. Nejčastěji se jedná o pozdravy, představení či jednoduché písničky. Vytvořit správné podpůrné prostředí pro nejmladší žáky napomáhá bezesporu zapojení opatrovnické řeči do výuky či využívání rozmanitých pomůcek. Důležitou roli má i maskot, který žáky hodinou provází a může být i partnerem pro první mluvené fráze. Poté, co žáci projdou počátečním obdobím, přecházíme do fáze, kde se jako učitelé snažíme motivaci žáků udržet a udělat pro ně výuku mluvení zábavnou a podnětnou pro jejich další rozvoj.

V následující části, se budu věnovat výzkumu zaměřenému na zefektivnění výuky mluvení v jednotlivých ročnících prvního stupně

### III. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila akční výzkum. Tento přístup si v oblasti vzdělávání klade za cíl zlepšit konkrétní části pedagogické praxe. V tomto případě se jednalo o výuku mluvení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni. Výzkum se postupně dotkl prvního až čtvrtého ročníku základní školy.

#### **Cíle výzkumu a motivace k provedení výzkumu**

Během výuky anglického jazyka na prvním stupni jsem si všimla, že mluvený projev je velmi často pro žáky, napříč prvním stupněm základní školy náročnou disciplínou. Nemají tuto část výuky cizího jazyka v oblíbenosti, a to i přes to, že je to jeden z hlavních výstupů jazykových hodin. Začala jsem pocíťovat potřebu tuto skutečnost více prozkoumat. V rámci výzkumu jsem si kladla jednu stěžejní otázku. Jaké formy podpory zvolit a jak je zakomponovat do výuky. Cílem výzkumu tedy bylo navrhnout a vyzkoušet si vhodné formy podpory žáků tak, aby se zefektivnila výuka mluvení v hodinách anglického jazyka a tyto formy reflektovat s ohledem na zapojení dětí.

#### **Účastníci výzkumu**

Výzkum probíhal v Základní škole Blatnice, kde jsem po dobu tří let vyučovala anglický jazyk, a to napříč několika ročníky. Výzkumu trval po dobu pěti měsíců a vybrala jsem si pro něj následující tři skupiny žáků.

Nejmladší skupina a zároveň také nejméně početná čítala deset žáků, ve věku šest až sedm let. Jednalo se o skupinu začátečníků, která se s výukou anglického jazyka setkává pouze v rámci kroužku. Kroužek se konal pouze jednou týdně a výuková jednotka trvala šedesát minut. Tuto skupinu jsem vedla formou tandemové výuky.

Další skupinou byla 3. třída, která měla anglický jazyk zařazen v rámci školní výuky. Jednalo se o začátečníky, kteří měli výuku jazyka zařazenou ve výuce první rok. Hodinová dotace tohoto předmětu byla 3 hodiny. Žáků zde bylo celkem 14.

Poslední třídou, která se účastnila mého výzkumu, byla skupina žáků ze 4. ročníku. Hodinová dotace zde byla vyšší než v předchozím ročníku, a to 4 hodiny týdně.

## Popis výzkumu a využití nástroje

Základním nástrojem tohoto výzkumu bylo pozorování, které mělo za cíl zaznamenat, jak se žáci při aktivitách zaměřených na mluvení chovají a přesněji definovat možné překážky, které stojí mezi žáky a aktivním mluvením v hodinách anglického jazyka. Pozorování probíhalo po dobu pěti měsíců. Své poznatky z pozorování jsem si postupně zaznamenávala do pedagogického deníku, který jsem si po dobu výzkumu vedla. Informace jsem si zapisovat vždy, po vyučovací hodině. Nejčastěji se jednalo a zaznamenávání konkrétních situací, u kterých jsem vyzorovala, že jsou žákům nepříjemné a stávají se tak překážkou pro mluvení. Dále jsem se zaměřila i na situace, kdy jsem naopak viděla, že jsou žákům příjemné a cítí se v nich jistěji. Zaznamenávala jsem i několik poznatků mé kolegyně, se kterou jsem vedla některé hodiny v tandemu. Tyto poznatky považuji za velmi cenné, protože tandemová kolegyně prožívá danou výuku společně se mnou, ale i tak může na některé věci nahlížet jinak a její konstruktivní kritika může výuku i mě posunout dále.

V další fázi výzkumu přišel na řadu brainstorming zaměřený na návrhy zlepšení výuky. Jako hlavní kritéria pro tvorbu aktivit jsem brala v úvahu všechny poznatky, které jsem si zaznamenala. Zápis poznatků jsem si vedla pro každý ročník zvlášť, protože ještě před zahájením pozorování, jsem si byla vědoma toho, že žáci procházejí vývojovými změnami a poznatky se tedy budou nejspíše lišit. Bylo tedy nutné, abych na každou z těchto skupin, nahlížela individuálně. Návrhy byly zaměřeny zejména na nové aktivity, které na straně jedné eliminovaly zjištěné překážky a zároveň využili určitých specifíků, které se mi podařilo na základě pozorování zaznamenat. Při přípravě konkrétních aktivit, jsem čerpala inspirace i na sociálních sítích a portálech, které jsou zaměřeny na sdílení tipů mezi učiteli, napříč celým světem. Návrhy byly následně realizovány v praxi přímo ve výuce. Realizace neprobíhala pouze v jedné vyučovací hodině, ale byl to opět dlouhodobější proces, který mi poskytl možnost pozorovat, jak mnou navrhované a realizované podpory ve výuce fungují. V neposlední řadě jsem opět zařadila reflexi hodiny, kde došlo k analýze toho, zda došlo ke zlepšení a nový přístup je efektivnější než ten původní. Konkrétní výsledky celého výzkumu, jsou uvedeny v následující části této práce.

## IV. VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následujících částí této práce je podrobněji rozebrán průběh akčního výzkumu. Ten byl rozdělen na základě zkoumaných skupin na tři části. V každé části jsou uvedeny zjištěné poznatky, které jsem získala v rámci pozorování. Následuje popis konkrétních návrhů podpory a aktivit. V neposlední řadě, je uvedena také reflexe.

### **Výsledky pozorování skupiny č. 1**

U první skupiny se jednalo o tandemovou výuku, která se při vzdělávání takto malých žáků osvědčila. Ve skupině se nachází žák, který trpí poruchou autistického spektra. I z tohoto důvodu je tedy tandemová výuka výhodou.

Významným specifikem této skupiny žáků byla skutečnost, že část žáků ještě neuměla číst a psát. Bylo tedy nutné celou výuku této skutečnosti přizpůsobit a zařazovat takové metody a aktivity, které tuto schopnost nevyžadují. O to více zde však byl kladen důraz na mluvené slovo a poslech.

Z pozorování mého a mé kolegyně vyplynulo několik zásadních poznatků.

Jednou ze základních aktivit, kterou jsme pravidelně s žáky v hodině dělali, bylo pojmenovávání obrázků popřípadě předmětů. U žáků často docházelo k tomu, že nechtěli nahlas danou věc popsat, a to i přes to, že se jednalo o slovo, které dobře znají. Děti se v této situaci často viditelně styděly, což se projevovalo i na jejich neverbálním projevu.

V tomto případě jsem se rozhodla, že se pokusím odbourat strach a stud, který žákům způsobuje samostatné mluvení, či pouhé vyslovení slova. Zároveň jsem chtěla využít i toho, že žáci v tomto věku rádi říkají básničky a zpívají písničky. Jedná se totiž o situaci, kde se hlasově projevují všichni dohromady a naopak je to pro ně aktivita, která je baví a mají ji rádi. Prvním cílem pro budoucí hodiny bylo tedy připravit takovou aktivitu, kde se tyto dvě skutečnosti propojují a dosáhnout tak toho, že žáci ze společného mluveného projevu, při kterém se cítí komfortně, přejdou plynule do projevu samostatného.

Další důležitý poznatek mi sdělila má kolegyně při rozhovoru, který jsem s ní v rámci tohoto výzkumu vedla. Všimla si, že i přes to, že žáci neradi samostatně mluví, tak se situace mění, když mluví z pozice maňáska. V úvodu hodiny jsem s maňáskem na prstě žáky zdravila a pokládala jim například otázku, jak se mají. Často při této aktivitě docházelo k tomu, že žáci

na ruku chtěli také maňáska a sami od sebe poté z pozice maňáska začali mluvit. V takovéto situaci žáci mluvili samostatně a bez studu. Poznatek, že žákům maňásek či maskot může napomáhat pro mě nebyl nový a byl již zmíněn i v teoretické části. Každopádně tento impulz mé kolegyně, která zjistila, že tuto metody objevili žáci v podstatě sami a přirozeně ji využívali, mě vedla k tomu, abych potenciál maňásků více využila i v průběhu hodiny a nejen na jejím začátku.

### **Reakce na získané poznatky u skupiny č. 1**

Na základě výše uvedených skutečností, jsem navrhla konkrétní aktivity, které měly za cíl žáky vhodně podpořit v jejich mluveném projevu.

První aktivitou byla hra Little mouse, little mouse. Popis a nákres této hry je uveden v příloze č. 1

Aktivita splnila cíl rozmluvit všechny žáky společně a v závěru došlo k tomu, že jeden žák mluvil samostatně. Malými krůčky jsem se tedy přesunuly k mluvenému projevu bez podpory. V první části žáci odříkali básničku společně a v poslední části odpovídal samostatně jeden žák. Vzhledem k tomu, že mluvení bez podpory předcházela projev s oporou, kterou zde představovali samotní spolužáci, byl pro jednotlivce přechod snadnější. Dále se v této aktivitě potvrdilo tvrzení, které je uvedeno již v teoretické části, že nejmladší žáci velmi dobře opakují fráze, a to včetně správné výslovnosti a intonace. Aktivita žáky bavila a všichni chtěli přijít na řadu hned několikrát. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky, kteří jsou začátečníky, zopakovala jsem si s nimi ještě před zahájením aktivity slovní zásobu, tak aby si v ní žáci byli jisti a nebyla pro ně překážkou. Konkrétně se zde jednalo o barvy a myšku. Barvy žáci již ovládali, takže se zde jednalo opravdu jen o zopakování. Po celou dobu aktivity jsem pracovala s myškou vystříženou z papíru, tímto byl tedy splněn i můj další cíl, kterým bylo využití vizuální podpory.

Druhou aktivitou byla hra Knock, knock, who's ther? Popis a nákres této hry je uveden v příloze č. 2

I zde bylo cílem, aby žák z mluveného projevu s podporou přešel k tomu samostatnému. Oproti předešlé aktivitě byla fráze, kterou žák říká samostatně delší. I v tomto případě jsem pozorovala posun žáků. Pro některé žáky bylo delší samostatná věta již obtížnější a oproti předchozí variantě byli více nejistí. I přes tuto skutečnost všichni žáci cvičení zvládli a bylo



pro ně viditelně přirozenější, než když by samotnému popisu viděného předmětu nepředcházela společná otázka.

Třetí aktivitou byla hra s maňásky. Popis této aktivity je uveden v příloze č. 3

Samotné hře předcházelo opakování přídavných jmen, která lze v souvislosti se zvířátky použít. Aktivita byla úspěšná a maňasci opravdu odbourali strach žáků. Opět se zde potvrdilo, že takto malý žáci stud ztrácejí při dramatizaci a tímto směrem zaměřených aktivitách. Zejména kluci tuto aktivitu pojali jako divadelní představení a velmi se do svých rolí vcítili.

### **Výsledky pozorování skupiny č.2**

V této skupině byli zejména žáci, kteří jsou jen o rok starší, než byly žáci ve skupině předchozí, objevilo se tedy mnoho situací, kdy žáci reagovali podobně. Protože se jednalo u většiny žáků o první rok, kdy se s výukou cizího jazyka setkávají, byla zde patrná velká počáteční motivace.

Žáci této skupiny stále dobře reagovali na aktivity, které byly zaměřené na dramatizaci či zpěv. Nestyděli se a rádi se aktivně zapojovali. Na rozdíl od skupiny mladších žáků, se zde výrazně změnilo chování při aktivitách, kdy měli žáci například krátkou větou pojmenovat obrázek. Neobjevil se zde stud a žáci naopak rádi mluvili o něčem, co bylo v jejich blízkosti přítomné a mohli se tedy o vizuální podporu opřít. Naopak v situacích, kdy měli obsah věty vymýšlet bez vizuální podpory, měli s mluveným projevem problémy a někteří žáci dokonce odmítali mluvit. Setkala jsem se i s případem, kdy mi při všech podobných výzvách k mluvení bylo odpovězeno pouze neverbálně, a to pokrčením rameny.

Výsledkem sledování je tedy několik stěžejních faktů, o které jsem se opřela a připravila několik aktivit zaměřených na rozvoj mluvní, které žáky podpořily v jejich dalším učení.

### **Reakce na získané poznatky u skupiny č. 2**

Na základě výše uvedených skutečností jsem navrhla konkrétní aktivity, které měly za cíl žáky vhodně podpořit v jejich mluveném projevu.

První aktivitou byl hod kostkou. Popis a nákres této aktivity, je uveden v příloze č. 4

Před samotnou aktivitou proběhlo rychlé zopakování fráze I like / I don't like. Poté jsem žáky seznámila s hrací kostkou. Pojmenovali jsme si jednotlivé obrázky a hra mohla začít. Všichni

žáci se do aktivity zapojily. Po odehrání prvního kola dokonce žáci chtěli hrát i s druhou kostkou, kterou jsem měla připravenou. Na té byly další obrázky jídla. Odehráli jsme tak ještě jedno kolo. Můj cíl byl v tomto případě poskytnout žákům záchytný bod, kterého se v rámci svého mluveného projevu mohou držet. Jednalo se o aktivitu, která byla dle mého názoru velmi snadná a vhodná pro úvod hodiny. Eliminovala jsem tak situaci, kdy žáci nechtějí vymýšlet samotný obsah věty a neřeknou tak vůbec nic. Jediné, o čem museli zde žáci rozhodnout bylo, zda dané jídlo mají či nemají rádi. U dvou žáků došlo k situaci, kdy si nemohli vzpomenout na jednotlivá slovíčka. V těchto případech jsem žákům poradila. Nechala jsem je ale, aby poté celou frází poctivě zopakovali.

Druhou aktivitou byl rozhovor mezi zvířátky. Popis a nákres této aktivity je uveden v příloze č. 5

Záměrem bylo využít zjištěné skutečnosti, že u žáků jsou stále oblíbené aktivity s dramatizací. Použila jsem tedy stejné pomůcky, jako u skupiny mladších žáků a aktivitu modifikovala. Děti zde měly prostor pro vlastní realizaci. Zároveň jim zde bylo ale oporou, že mohly využít fráze, které dobře znaly. Během rozhovorů jsem žáky obcházela a pokud někdo z žáků potřeboval, tak jsem mu pomohla. Za velký úspěch považuji, že došlo k zapojení opravdu všech žáků a třída projevila zájem o opakování této aktivity v dalších hodinách. Rozhodně podobnou hru s žáky zopakují, protože lze snadno modifikovat a zaměřit na různé obsahy rozhovorů.

Třetí aktivitou byla desková hra na téma Easter. Popis a nákres této aktivity je uveden v příloze č. 6

Zde jsem si vytyčila několik cílů. Tím prvním bylo samozřejmě rozmluvení žáků, ale také jejich motivace. Tu představovala nová slovíčka, která se díky hře naučili. Vzhledem k tomu, že jsem s touto skupinou pracovala v době před Velikonocemi, toto téma se přímo nabízelo. Zároveň zde byla opět žákům poskytnuta určitá vizuální podpora. Hra je vhodná pro menší skupinky žáků. Vytvořila jsem tedy skupinky po 3-4 dětech a hra mohla začít. Herních plánů i figurek jsem si připravila několik, tak aby skupinka měla vše potřebné k dispozici. Díky malému počtu se všichni žáci několikrát prostřídali a nikdo se nenudil. Žáci nejčastěji používali k popisu obrázků již zafixované slovní spojení – this is....Poté pojmenovali obrázek. U každé ze skupinek jsem se zastavila a poradila jim například, jak obrázky popsat podrobněji. Bohužel jsem v této vyučovací hodině byla sama a nemohla jsem být stále přítomna u všech skupinek žáků.

### **Výsledky pozorování skupiny č. 3**

Hned první specifikum, které jsem si během výuky začala uvědomovat, byla celková změna chování žáků. Ti už ve čtvrté třídě postupně ztrácejí dětské nadšení, se kterým se v předchozích letech pouštěli do všech aktivit. To se odráží na celkové motivaci a samozřejmě i na samotných aktivitách, které se zaměřují na rozvoj mluvení.

Jedním z cílů, které jsem si ve výuce této skupiny vytyčila, bylo tedy zvýšení motivace žáků a to tím, že zařadím aktivity, které budou odpovídat věku žáků a budou pro ně poutavé.

Zároveň jsem musela při plánování následujících hodin brát v potaz další fakt a tím je téměř úplné vymizení ochoty účastnit se aktivit, které jsou zaměřeny na dramatizaci a zpěv.

Vzhledem k poznatkům z předchozích skupin jsem se úmyslně zaměřila na to, jak žáci reagují v okamžiku, kdy jim zadám mluvený projev, ke kterému jim neposkytnu konkrétní obsah mluvených frází. Dle očekávání jsem se nesetkala ze strany žáků s pozitivními ohlasy. A i když nedošlo k přímému odmítnutí, tak na dětech bylo velmi znát, jak je jim situace nepříjemná. Na základě tohoto zjištění, se mým dalším cílem stalo připravit aktivity pro žáky tak, aby jim byla určitá opora v tomto směru poskytnuta, ale zároveň jim nabylo tzv. vše naservírováno a měli na výsledném obsahu svůj podíl.

### **Reakce na získané poznatky o skupině č. 3**

Na základě výše uvedených skutečností, jsem navrhla konkrétní aktivity, které měly za cíl žáky vhodně podpořit v jejich mluveném projevu.

První aktivitou byla hra s lístečky. Popis a náčrt této aktivity je uveden v příloze č. 7

V tomto případě jsem se zaměřila především na to, aby žáci byly dostatečně motivováni a aktivita pro ně byla atraktivní. Tentokrát jsem za tímto účelem zvolila aktivitu, kde žáci soutěží, kdo dříve uhodne slovo, které má na čele. Oproti předchozím skupinám jsem se zde již nebála zvolit soutěže, protože žáci v této skupině jsou schopni pracovat i se situací, kdy prohrají. Při samotné aktivitě se žáci zapojovali velmi aktivně. Po několika kolech nastala situace, kdy někteří žáci nevěděli, jaké otázky mají ještě položit. Rozhodla jsem se tedy, že nechám ostatní žáky, aby pomocí krátkých vět dané slovo popsali. V závěru tak uhodli své slovo všichni. Aktivita se ujala a v následujících hodinách jsem jí začala využívat v úvodu hodin. Je skvěle modifikovatelná na další tematické okruhy.

Druhou aktivitou byla hra konverzační hra Questions and answers. Popis a nákres této aktivity je uveden v příloze č. 8

Tuto aktivitu jsem opět připravovala s ohledem na poznatek, že žáci potřebují být vhodně motivováni. I zde byla motivací soutěž. Žákům jsem během hry měřila čas, za který jsou schopni projít všechny kartičky. Dále jsem tuto aktivitu lehce usnadnila tím, že obsah jednotlivých otázek a odpovědí nemuseli žáci vymýšlet. Pro úspěšné zvládnutí bylo nutné, aby otázkám i odpovědím dobře rozuměli a dokázali tak zvolit správné pořadí, ve kterém kartičky číst. Dále si při této aktivitě fixovali znění a výslovnost daných vět. Vzhledem k tomu, že žáci věty četli, byl zde částečně eliminován strach ze samostatného mluveného projevu. Velmi dobře zde zafungovala motivace v podobě soutěže a žáci vyžadovali opakování této aktivity, za účelem zlepšení výsledného času.

Třetí aktivitou byla další konverzační hra a to konkrétně „What am I?“. Popis a nákres této aktivity, je uveden v příloze č. 9

Žáci opět pracovali s formou vizuální podpory na kartičkách. V tomto případě se však nejednalo jen o čtení již napsaných vět. Žáci sice měli na kartičce určitou podporu v podobě obrázku a osnovy popisu, ale samotné věty tvořili samostatně. Kartička žákům vytvořila opět potřebnou oporu a žáci díky tomu vytvářeli věty, aniž by si uvědomili, že většina obsahu mluveného projevu je na nich. Nejednalo se zde o aktivitu, kde bych cíleně vyhlašovala vítěze nebo žáci pracovali v určitém měřeném časovém úseku. Přirozená soutěživost se v žácích i projevila v podobě chtění uhodnout dané zvíře co nejrychleji a za pomoci co nejméně nápověd. Byl zde tedy splněn můj cíl žáky vhodně motivovat a poskytnout jim takovou formu vizuální podpory, která jim vytvoří odrazový můstek pro jejich mluvený projev.

U několika žáků nastala chvíle, kdy už nevěděli, jak dále zvíře popsat. V tomto případě jsem jim poradila, co dalšího by se mohli říci. I tak ale nastala situace, kde zvíře nebylo uhodnuto. Zpětně musím uznat, že některá zvířata byla na popsání pro žáky opravdu těžká. Při příštím zařazení kartiček do výuky jsem tedy některé zvířata vyřadila a nechala žáky hrát pouze s omezeným počtem karet.

## V. ZÁVĚR VÝZKUMU

Z výzkumu vyplynulo několik zásadních poznatků na základě kterých, vzniklo několik aktivit, jejichž cílem je podpoření žáků a zefektivnění výuky mluvení.

### **Doporučení vyplývající z výzkumu**

V rámci výzkumu jsem došla k mnoho poznatkům o tom, jak se žáci při mluvení v hodinách anglického jazyka chovají a jaké k němu mají postoje. Většina aktivit, které jsem poté navrhla z části kopírovali to, co již bylo uvedeno v teoretické části. I tak dle mého názoru přinesl tento akční výzkum několik důležitých závěrů. Tím prvním, je značná specifická žáků dle vývojových fází, jejíž respektování je při výuce mluvení stěžejní. Je tedy třeba uvědomovat si, pro jakou věkovou skupinu je hodina připravována. Dále z celé praktické části vyplývá fakt, že pokud jsou žáci v aktivitách zaměřených na mluvení pasivní, existuje zde téměř vždy možnost, jak vhodnou formou podpory tuto skutečnost zvrátit.

### **Omezení výzkumu**

Vzhledem k tomu, že můj akční výzkum probíhal jen ve třídách, ve kterých jsem měla možnost působit, nejedná se o vypovídající údaje, které by platili obecně u všech žáků. Věřím ale, že některé mé poznatky mohou být inspirací i pro další učitele. Během výzkumu jsem se ještě více utvrdila v názoru, že každá třída je jiná a to co funguje v jedné třídě, nemusí fungovat v té druhé. Nemusí se vždy jednat o věkovou diverzitu žáků, ale i paralelní třídy mohou reagovat odlišně.

### **Další otázky vyplývající z výzkumu**

Jak již bylo několikrát zmíněno, velkou roli v tomto výzkumu hrála rozdílnost jednotlivých zúčastněných tříd. Vývojových specifík žáků jsem se v práci dotkla, ale další otázkou, kterou bychom si v tomto ohledu měli pokládat, je konkretizace dalších faktorů, které způsobují rozdílnost chování různých skupin žáků. Dle mé zkušenosti, se může chování skupiny žáků měnit i na základě toho, zda ve skupině daný den některý z žáků chybí. Každý žák je osobnost a mění klima třída. Právě toto klima má velký vliv na stud a reakce žáků. Jsem tedy tohoto názoru, že i toto bychom měli v otázce podpory mluvení žáků zmínit.

## V. ZÁVĚR

Aktivní využívání mluveného projevu je s jedním hlavních cílů při výuce všech cizích jazyků. A není tomu jinak ani při výuce anglického jazyka na základních školách. Je tedy důležité se na něj zaměřit. Často se tato disciplína stává u žáků neoblíbenou částí hodiny. Podpora mluvení v hodinách anglického jazyka je tedy velmi důležitá.

Na základě těchto skutečností, jsem se rozhodla na toto téma vypracovat diplomovou práci, jejímž cílem bylo nejprve shrnout v teoretické části možnosti podpory mluvení u žáků prvního stupně základních škol a poté v rámci akčního výzkumu analyzovat slabá místa výuky mluvení v mých hodinách a následně se zaměřit na volbu vhodných forem podpory.

To, že je podpora mluvení dnes vnímána jako důležitá, odráží i to, kolik na toto téma bylo již zaměřeno literatury. S těchto dostupných zdrojů jsem čerpala v rámci psaní teoretické části a vznikl tak rozmanitý soubor toho, jaké formy podpory lze v této oblasti zvolit. A to jak z pohledu vhodného prostředí pro výuku, tak konkrétních aktivit, které lze do výuky zařadit.

V praktické části poté došlo k propojení teoretických poznatků s reálnou situací. Velkou roli zde hrálo pozorování žáků, na základě kterého byly poté vhodné formy podpory voleny.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o akční výzkum, který se zaměřoval pouze na malý vzorek žáků, nelze zjištěné skutečnosti zobecňovat a brát je jako vypovídající údaje o situace ve třídách prvního stupně základních škol. Největší vliv, měl tedy tento výzkum a celá diplomová práce na mou osobu a způsob výuky, který realizuji ve svých třídách.

Je ale velmi pravděpodobné, že v mnoha dalších třídách by byla situace velmi podobná a tato práce tedy může být nápomocna i dalším učitelům.

Závěrem lze jistě říci, že výuka cizích jazyků je obecně velmi aktuálním tématem, a tak lze očekávat, že se didaktika výuky anglického jazyka a konkrétně oblast podpory mluvení bude v budoucnosti nadále vyvíjet.

## POUŽITÁ LITERATURA

- Brewster, J., Ellis G. & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide*. (5. vyd.). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Budden, J. (n.d.-a). Using music and songs. British Council.
- Byrne, D. (1991). *Teaching oral English*. Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Clark, S. (n.d.). *Kids and Songs*. British Council.
- Crandall, J. (2014). Teaching young learners English. National Geographic learning.
- Dunnová, O. (2008). *LearnEnglish family*. British Council.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2003). *The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing*. *Studies in Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Hartingerová, Hood, Hurtová, & Lánská. (n.d.). *Try it with us*. Oxford University Press.
- Hornby, A. S. (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*: Oxford University Press
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*.
- Liontas, J. I. (2018). *The Tesol Encyclopedia of English language teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Read, C. (2007). *500 activities for the primary classroom*. Macmillan Publishers.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). Teaching English to young learners. Longman. Shin, J. K., &
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.

Trowbridgeová, (n.d.). *Kids and speaking*. British Council.

Vágnerová, M. (1999). *Vývojová Psychologie*. Karolinum.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2012). *Games for language learning*. Cambridge University Press.



## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Popis a nákres aktivity

Little mouse, little mouse are you in the.....Těmito slovy začíná otázka, kterou děti kladou malé myšce.

Průběh aktivity: Otázku pokládají všichni společně s učitelem. Žák, který je na řadě, ukáže na jeden domeček a samostatně doplní větu. Poté se podívá učitel nebo některý z žáků do domečku a zjistíme, zda myška v domečku je, či není.

#### Pomůcky:

domečky

myšička vystřižená z papíru

#### Slovní zásoba:

barvy

mouse, little



## Příloha č. 2: Popis a nákres aktivity

Knock, knock who's there? Jedná se o aktivitu, která je založena na společném mluveném projevu.

### Průběh aktivity:

Jeden žák přistoupí k papírovému domečku a zaklepe na dvířka. Celá třída sborově pronese uvedenou otázku. Samotný žák poté otevře dvířka chaloupky a samostatně popíše to, co v chaloupce vidí. Např. There is a dog.

### Pomůcky:

domeček z kartonu

plyšová zvířátka



### Příloha č. 3: Popis aktivity

Tell me something about yourself. V této aktivitě se žáci promění ve zvířátko, které si vylosují.

#### Průběh aktivity:

Zvířátka jsou v podobě maňásků. Maňáska si všichni dají na prst a od té chvíli mluví z pozice tohoto zvířátka.

#### Příklad rozhovoru:

učitel: Tell me something about yourself.

žák: I'm big./I'm dangerous./I'm cute

#### Pomůcky:

maňáska na prst

#### Slovní zásoba:

přídavná jména

#### Příloha č. 4: Popis a náskres aktivity

Hod kostkou – jedná se o jednoduchou aktivitu, kdy žáci hází kostkou z kartonu. Na každé straně kostky je obrázek jídla. V tomto případě se jedná zejména o základní druhy ovoce a zeleniny.

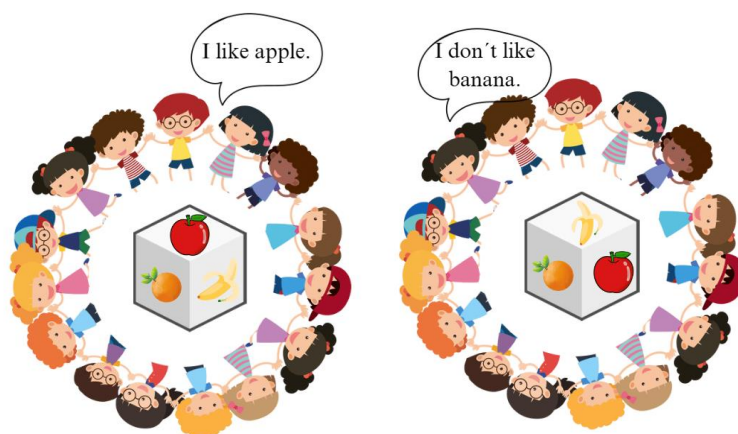
Popis aktivity: Žáci sedí v kruhu. Jeden žák vždy hodí kostkou a na základě tohoto, jaký obrázek mu na kostce padl, doplní větu: I like.../ I don't... Například pokud na kostce padne obrázek jablka a žák ho má rád, řekne větu I like apple.

Pomůcky:

papírová kostka

Slovní zásoba:

ovoce a zelenina



## Příloha č. 5: Popis a náskres aktivity

Rozhovor mezi zvířátky – Žáci se za pomoci maňásků promění v jednotlivá zvířátka, která mezi sebou vedou rozhovor.

Popis aktivity: Každý žák si vybere maňásku, kterého si umístí na ruku (můžeme využít i prstové maňásky). Poté se žáci rozejdou po třídě a navážou rozhovor s dalším spolužákem. Rozhovor je veden z pozice zvířátka, která mají žáci na ruce. Poté, co si žáci vymění několik frází, mohou se přesunout a zahájit rozhovor s dalším spolužákem. Žáci chodí po třídě a konverzují až do okamžiku, kdy si promluví se všemi.

### Pomůcky:

maňásci (na ruku/na prsty)

### Slovní zásoba:

zvířátka



## Příloha č. 6: Popis a nákres aktivity

Easter game – jedná se o deskovou hru, která má za úkol žáky nejen rozmluvit, ale také seznámit s novými slovíčky

Popis aktivity: Hra je vhodná pro menší skupinky žáků. Pomocí hrací kostky a figurek, se žáci posouvají po hracím poli. Pokud hráči stoupnou na políčko s obrázkem, musí popsat to, co na obrázku vidí.

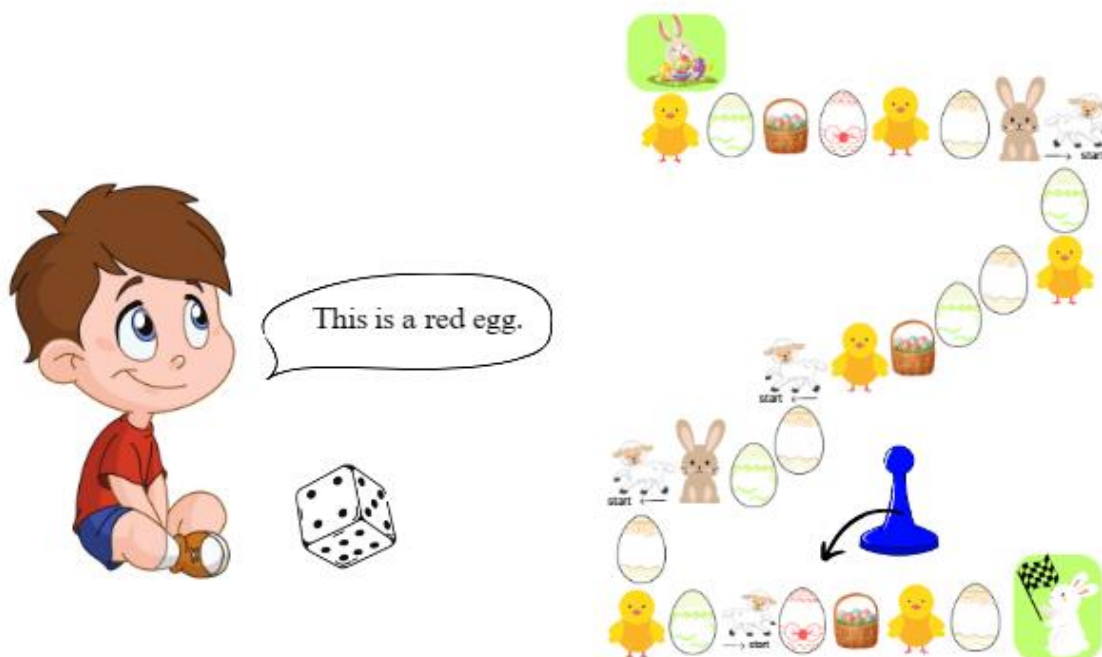
### Pomůcky:

figurky a kostka

hrací deska (lze vytisknout a zalaminovat)

### Slovní zásoba:

Velikonoce (bunny, egg, lamb...)



## Příloha č. 7: Popis a nákres aktivity

Lístečkovaná – jedná se o jednoduchou aktivitu, která lze dělat bez dlouhých příprav.

Popis aktivity: Každý ze žáků dostane lísteček se slovem. Nalepí si ho na čelo tak, aby sami nepřečetli, co na něm je napsáno. Poté si všichni žáci sednou do kruhu a hra může začít. Každý žáků může položit v jednom kole jednu otázku, na kterou lze odpovědět ano či ne. Úkolem žáků je uhodnout, jaké slovo mají na čele napsané.

### Pomůcky:

lepící lístečky

### Slovní zásoba:

školní potřeby



## Příloha č. 8: Popis a nákres aktivity

Questions and answers – konverzační aktivity,

Popis aktivity: Každý žák dostane kartičku, na které je napsána jedna otázka a jedna odpověď'.  
Úkolem žáků je reagovat včas na otázku, na kterou mají odpověď' na své kartičce. Žáci se musí tímto způsobem dostat až ke kartičce, kde je označen konec hry.

Pomůcky:

zalaminované kartičky





## Příloha č. 9: Popis a nákres aktivity

What am I? – aktivita inspirovaná hrou Já mám, kdo má.

Popis aktivity: Každý žák obdrží kartičku, na které je napsáno, v roli jakého zvířete bude vystupovat. Úkolem žáků je ostatním sebe popsat tak, aby uhodli, v jaké roli jsou. Pomoci jim může osnova popisu, která se také na kartičce nachází. Žáci při aktivitě chodí po třídě a tvoří dvojice, ve kterých pracují. Poté, co oba žáci ve dvojici uhodnou daná zvířata, kartičky si vymění a přesunou se k dalším spolužákům, se kterými ještě nebyli ve dvojici.

Pomůcky:

zalaminované kartičky

