

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**AKTIVIZAČNÍ FUNKCE DIDAKTICKÉ HRY
VE VÝUCE ANGLIČTINY NA 1.ST.ZŠ**

**The Activating Function of a Didactic Game
in the Foreign Language Education
at Primary School**

Vedoucí diplomové práce

PhDr. Helena Hejlová Ph.D.

Autor diplomové práce

František Žák

Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Karlově univerzitě v Praze v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze, 9. března 2011

František Žák

Poděkování

Děkuji paní doktorce Hejlové za podnětné připomínky, lidský a konstruktivní přístup a nemalý objem času věnovaný mým nápadům.

Anotace: Práce se zabývá využitím aktivizační funkce didaktické hry jako výukové metody v hodinách angličtiny na prvním stupni. Hledá argumenty pro její použití, možné překážky při její plnohodnotné aplikaci a navrhuje překonávání těchto překážek. Výzkumná část objevuje využití didaktické hry v praxi, jak oblíbené jsou různé hry používané ve školách a jejich vazbu na výukový cíl, bez něž by postrádaly hry své využití v hodině. Zjišťuje, že rozdílné hry mají v různém věku různou oblibu a různé vnímání vazby na výukový cíl.

Klíčová slova: aktivizační funkce didaktické hry, výukové metody, výukový cíl, angličtina;

Abstract: The thesis focuses on using the activating function of a didactic game as a method in the English lessons at primary school. It looks for the arguments supporting using the game at school, the obstacles causing problems using it and suggests possible solutions. The research part seeks different usage of didactic games in real environment, different favour of particular types of games and their relationship to the educational aim. There are found connections between children's age and their positive feelings towards different kinds of games and their ability to reach the educational aim.

Keywords: activating function of didactic games, educational methods, educational aim, English;

Obsah

Obsah.....	4
Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Cestou necestou aneb výukové metody jako výukové cesty.....	8
1.1 Výběr metody.....	8
1.2 Funkce metod.....	9
1.3 Aktivizační funkce metod.....	13
1.4 Funkce hry v životě dítěte.....	15
1.5 Proměny hry v životě dítěte.....	20
2 Mluvte děti, mluvte aneb specifika výuky angličtiny na prvním stupni základní školy.....	24
2.1 Výukové cíle cizích jazyků.....	24
2.2 Teorie osvojování jazykových dovedností.....	26
2.3 Metody přímé a nepřímé.....	27
3 Angličtina na hřišti vzdělanosti aneb využití didaktické hry na hodinách angličtiny.....	29
3.1 Obtíže zapojení hry do výuky a jejich překonávání.....	29
3.2 Klasifikace didaktických jazykových her.....	32
4 Pojdme si hrát aneb shrnutí teoretické části.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 Informace o výzkumu.....	40
6 Prezentace výsledků výzkumu.....	47
6.1 Oblíbené typy her.....	49
6.2 Vazba na výukový cíl.....	56
6.3 Aplikace didaktické hry v hodině angličtiny.....	59
6.4 Přehled her.....	61
7 Proměny efektivní aktivizace žáků didaktickou hrou.....	73
Závěr.....	77
Použitá literatura.....	80
PŘÍLOHY	83

Úvod

Pro někoho může využití hry při výuce angličtiny na prvním stupni znít jako zbabělý útěk od kvalitních metod, pro někoho spíše jako vyplnění času alespoň trochu smysluplně a někdo může používat hru jako zabavení hyperaktivních dětí ve své třídě. Použití didaktické hry však není cílem dobrého učitele, ale cestou. Cestou, kterou děti dobře znají a po které se rády procházejí. Pokud tedy už učitel stojí na rozcestí, kde však všechny cesty vedou k touženému cíli, proč nezvolit trasu podle přání dětí?

Sám na sobě jsem mohl zažívat – a to i v dospělejším věku – jak například počítačová hra dokáže člověka zaujmout natolik, že nevnímá čas, nevnímá okolí, hlad, ani jiné potřeby. Jak je možné, že takováto fiktivní činnost, virtuální realita, zaujme člověka natolik, že opomene životně důležité činnosti? Později jsem upozoroval, že prvky tohoto uchvácení se netýkají pouze počítačových her, ale také jiných her a zábavných činností, při kterých se člověk zkrátka dobře baví. Co se týče činnosti učení, bývá zde situace většinou opačná. Pozornost patří čemukoliv jinému, jen ne učivu.

Jelikož jsem osobně velký zastánce didaktických her, rozhodl jsem se vytvořit tuto shrnující a argumentační metodiku k používání didaktických her ve výuce angličtiny.

Cílem práce je vytvořit syntézu různých zdrojů, ať už jsou to odborné texty týkající se psychologie, pedagogiky, výukové materiály pro učitele angličtiny, sbírky her pro výuku angličtiny apod. a nalézt skrze ni specifičnost pro aplikaci a pro postupy používání her v praxi cizojazyčné výuky.

Cílem praktické části je nalezení využití didaktických her v hodinách angličtiny ve školní praxi. Výzkum na pěti

základních školách odhaluje přehled nejoblíbenějších her žáky prvních, třetích a pátých tříd a jejich motivy pro oblibu konkrétních her. Zjišťuje názor žáků na hry, které jim nejvíce pomáhají se učit. Hledá, jak se liší tento žebříček oblíbenosti od domněnek učitelů, kteří hry ve třídách zadávají. Vyjmenovává principy, které dotázaní učitelé vnímají jako klíčové při aplikaci didaktických her a které napomáhají efektivnímu učení. Na základě zjištěných dat odvozuje souvislosti mezi jednotlivými typy her a jejich vazbou na cíl v jednotlivých třídách prvního stupně.

Abych nabídl nejprve širší pohled na situaci, začínám teoretickou část popisem výukových metod obecně a jejich funkcí ve výukovém procesu. Dále na základě psychologických poznatků o psychickém vývoji dětí argumentuji možnosti použít hru jako výukovou metodu a za podpory výzkumů vyhledávám aktivizační prvky her v konkrétních věkových obdobích. Znalost těchto rozdílů v různých vývojových stupních vidím jako užitečný nástroj pro volbu efektivní hry. Jelikož však didaktická hra není cílem hodiny, nýbrž cestou, je potřeba znát výukové cíle hodin angličtiny. Stručný přehled výstupů tak, jak jej požaduje RVP ZV, nabízím v kapitole druhé. Dosažení těchto výstupů si žádá i systematického využití metod a především přístupu učitele k učivu a právě zde mohou být až překvapivě úspěšné právě didaktické hry a to hned z několika důvodů. Tyto důvody konkrétně popisují stále v druhé kapitole a s jejich pomocí tak hledám ideální prostředí pro aplikaci didaktické hry. Aby však tohoto úspěchu a správného aktivizujícího efektu mohla dosáhnout, je potřeba vypořádat se s některými obtížemi, které jsou popsány v kapitole poslední. Jako část jejich možného řešení nabízím vlastní klasifikaci her.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cestou necestou aneb výukové metody jako výukové cesty

Výukové metody mají ve výukovém procesu nezastupitelnou roli. Ve všech lidských činnostech lze sledovat jistou trasu směřující k danému cíli. Maňák (2003) tvrdí, že úspěšnost a bezpečí této cesty, z řečtiny metody (meta-hodos), jsou dány několika podmínkami: jasně vymezený cíl, dostatek směrodatných informací o podmínkách postupu a připravenost na případné komplikace. Výukovou metodu tedy autor vidí jako cestu žáků, kteří jsou podporováni a vedeni svým učitelem. Cílem jejich cesty je pak osvojení daných výchovně-vzdělávacích obsahů.

1.1 Výběr metody

Volba a podoba metody je závislá na mnoha aspektech. Jedním z nich je celková koncepce výukového procesu, která výrazně ovlivňuje podobu metod a především náhled na vztah žáků s učitelem. Maňák (2003) zmiňuje čtyři hlavní modely koncepcí, které se v historii uplatňovaly a které přinášely do školní praxe nový pohled na výuku. Model **pedeutologický** je koncepcí osvícenského racionalismu, kde dítě je objektem. Učitel je rozhodující činitel, který na žáka – objekt - cílevědomě, systematicky a důsledně působí. Metody, v tomto modelu používané jsou metody předváděcí, znázorňovací a logicky správné vysvětlování. Po tzv. kopernikovské revoluci přichází nová koncepce. Do středu vzdělávacího procesu se v modelu **pedocentrickém** staví žák. Učitel je zde pouze poradce a facilitátor. Žáci mají možnost pracovat a samostatně docházet k poznání, například na základě úkolů. V tomto modelu navíc své místo může už najít i právě didaktická hra, neboť jde vstříc psychologickým vlastnostem žáka. Nevýhodou tohoto modelu je

však úzký rozsah osvojených poznatků, na což reaguje **interaktivní** (komunikativní) model. Středem vzdělávacího procesu je zde vzájemná spolupráce učitele se žákem. Počítá se také s aktivní účastí žáka, avšak není zde ponechán sám sobě, nýbrž je mu učitel partnerem, který citlivě usměrňuje jeho úsilí. V nové době se však rýsují nové problémy, na které je potřeba v koncepci reagovat. Jsou to jevy jako *„ochrana přírody, nový způsob myšlení, zvládání nárůstu informací, překonání konzumního způsobu života, vytváření celoplanetární kultury a etiky apod.“* (Maňák, 2003, s.11) V reakci na tyto cíle může být vhodnou koncepcí **humanisticko-kreativní** model, který má za cíl celkovou kultivaci člověka. Nejde zde pouze o osvojování vědomostí a dovedností, ale spíše o spojení kognitivní, emotivní i konativní oblasti osobnosti žáka. Metody používané v tomto modelu sledují především posílení jeho samostatnosti a odpovědnosti.

Jednotlivé koncepce vymezují prostor výukových aktivit učitele a žáka a udávají tak charakter výukovým metodám použitých v procesu vzdělávání. Maňák (2003) ale zdůrazňuje, že tato určenost metody daná konceptem není absolutní. Metoda, jako samostatná jednotka, může mít v různých konceptech různá uplatnění, funkci a frekvenci.

1.2 Funkce metod

Různorodost výukových metod dává učiteli do rukou mocnou zbraň, neboť díky rozdílným přístupům k žákovi a učivu může učitel nacházet nejvhodnější způsob, jak dosáhnout cíle. Aby tento způsob našel, je potřeba být si vědom různorodých funkcí metod a znát cíl, kterého chce dosáhnout.

Orientace na cíl je dle Maňáka (2001) nezbytným prvkem každé metody. Cíl je totiž hlavním determinantem veškerého

edukačního dění. Udává požadovaný výstup a vytyčuje prostor pro ty metody, které nejefektivnějším způsobem zprostředkují jeho dosažení. K úspěšnému a efektivnímu dosažení daného cíle je však potřeba jeho podrobné specifikace, přesného vymezení, určení a konkretizace. Metoda tak plní funkci zprostředkovatele, který daný obsah nechá transformovat a zpracovávat učitelem a žáky, dokud nedojde k jeho interiorizaci a osvojení žákem. Není to však jediná funkce, kterou metody disponují.

Výuková metoda sice plní v edukačním procesu nezastupitelnou roli - „*je prvkem systému, který systém uvádí v život a realizuje jej*“ (Maňák, 2001, s.6). Ale přestože, jak Maňák (2001) dále upozorňuje, jsou v publikacích a literatuře uváděny podrobné přehledy a klasifikace metod, v běžné pedagogické praxi tuto mnohotvárnost najdeme zřídka. Škála metod je zde významně omezena. Nezřídka se stává, že učitel, ve snaze co nejrychleji se přiblížit cíli, metodu uchopí spíše jako transmisní prostředek k mechanickému zprostředkování učiva, bez věnování sebemenší pozornosti jejím ostatním funkcím. Ačkoliv je zprostředkování vědomostí a rozvoj dovedností jedním z nejvýraznějších funkcí výukových metod, měl by učitel využívat i dalších funkcí.

Dle klasifikace metod Maňáka (1997), kde kritériem třídění je fáze výchovně-vzdělávacího procesu, tedy kdy přesně je metoda užita, můžeme sledovat u jednotlivých metod různé funkce, které do procesu přináší. Je v nich vyjádřen také jistý vztah žáka k učivu, neboli povaha učební činnosti žáka. Nejprve metody **motivační**, jejichž hlavní funkcí je žáka motivovat, jeho vztah k učivu vytvořit, nasměrovat jeho myšlenky na učivo a vytvořit pocit nerovnováhy, která se vrátí do svého klidného stavu až po poznání nepoznaného. Jinými slovy vyvolat potřebu

poznat učivo. Dále mají metody již zmíněnou **expoziční** funkci, kterou žákovi učivo zprostředkovávají. Po expozici učiva je potřeba najít metody s funkcí **fixační**. Těmito metodami se děti utvrzují v tom, co už znají, učivo je fixováno. Hra zde může opakování výrazně usnadnit, neboť strhává pozornost sama na sebe. Jiné metody mají funkci **diagnostickou**. Jejich úkolem je zjistit úroveň osvojení učiva a dát tak zpětnou vazbu jak žákům tak učiteli o procesu učení. I zde se dají hry využít avšak pokud žáci vědí, že cílem hry je získat hodnocení, může pro ně hra ztratit na atraktivitě – cíl je zde jasně viditelný – a přestává tak být hrou. Opak tvoří hry soutěživé, kde je naopak cílem prokázat množství svých znalostí. Další důležitou funkcí je pak funkce **aplikační**, kde žáci využívají svých poznatků v jiných oblastech, čili nehodnotí pouze paměťovou stránku poznání učiva, ale celkové pochopení a schopnost využití v praxi a dále schopnost myslet. Kromě těchto funkcí, které se vztahují převážně ke struktuře hodiny, existují však ještě další, které se prolínají víceméně všemi metodami a nabízejí ještě o něco širší pohled na výukové metody. Tyto funkce se vyznačují vztahem k procesu učení.

Jednou z nich je například funkce **komunikační** (Maňák, 2001), která umožňuje smysluplnou a efektivní interakci učitele a žáka. Bez této funkce by vlastně nemohlo dojít k naplnění smyslu interaktivního modelu a z hlediska didaktiky cizích jazyků ani využití přímých metod (viz kapitola 3.2), tolik důležitých pro správný rozvoj komunikačních kompetencí (viz kapitola 3.2). Tato funkce má tedy přímou vazbu na osvojování minimálně jedné z šesti **klíčových kompetencí** (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní) (Rámcově vzdělávací program

pro základní vzdělávání – dále jen RVP ZV, 2007). všechny tyto kompetence lze rozvíjet pouze v aktivní činnosti, avšak různé metody rozvíjejí různé kompetence v odlišné míře. Je proto nezbytné metody střídat.

Funkce, kterou se tato práce zabývá hlouběji, je funkce **aktivizační**. Jejím prostřednictvím se žáci „*motivují, učí se ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a myšlení*“ (Maňák, 2003). Dle Horáka (1991) nelze apriori říct, že některé metody aktivizující jsou a některé nejsou. Jestli metoda bude podněcovat a udržovat aktivitu žáků, závisí na mnoha okolnostech. Každá didaktická metoda, je-li užita ve vhodný okamžik a správným způsobem, může přispívat k aktivizaci učebních činností žáků a jejich výsledků. To se vztahuje i na metody, které jsou obyčejně předmětem výčitek pro jejich monotónnost, stereotypnost, šablonovitost a z toho plynoucí pasivitu žáků. Za jistých předpokladů může i například jindy monotónní slovní metoda účinně aktivizovat. Přesto existují didaktické metody, které skýtají účinnější potenciál úspěšné aktivizace.

Další kapitola vyjasňuje, co přesně aktivizace žákova učení znamená, jaké je její použití v edukačním procesu a nastiňuje potřebu žákovy aktivity pro kvalitnější osvojení učiva.

1.3 Aktivizační funkce metod

Pojem aktivizace nabízí spoustu vysvětlení a lidé z různých oborů a zaměření mohou interpretovat význam tohoto slova rozdílně. U ekonomů mohou aktivní trhy vyvolávat naprosto jiné emoce, než představa aktivní lito-sférické desky geologa. Co přesně však znamená pojem „aktivizace“ pro pedagoga a jaké různé aspekty ovlivňují učitelův výběr právě pro aktivizační metody? Aktivizace žáků se dostává do popředí moderních škol a snaží se tak nahradit tradiční školní praxi. Ústředním tématem se tak stává aktivní učení.

Z biologického hlediska Maňák (1998) popisuje pojem aktivita člověka jako „obecnou vlastnost člověka“ v roli činitele, který se neustále vyrovnává s narušením rovnováhy prostředí okolo něj. Vedle aktivity ještě autor rozlišuje pojem aktivace. Ten vystihuje celkovou připravenost organismu k činnosti - *„psychofyzický stav, jehož základem je biotická aktivita člověka, který má tendenci udržovat optimální úroveň stimulace“*. Podle Nakonečného (in Maňák, J. 1998) je tento stav aktivace podmínkou pro dobré sebecítění a pracovní schopnost. Snížený stav aktivace je potom pocíťován jako nuda.

S pojmem aktivace je neodlučitelně spjat i pojem motivace. Neboť, jak popisuje Čáp (2001), je to právě motivace, co dodává našim činnostem a chování energii - aktivizuje a zároveň směřuje. Jednotlivé motivy jsou pak popsány jako aktualizace potřeb organismu, ve snaze udržet stav rovnováhy - homeostázy. K aktivaci žáků je pak dobré znát potřeby, se kterými se ve škole můžeme setkat a jejichž podnícení vyvolá náležitou reakci. U dítěte mladšího školního věku jsou to zejména: **„potřeba činnosti, jeho zvědavost, radost ze získání dovedností, výkonová motivace, potřeba získat**

úspěch a uznání za výkon“ (Čáp, 2001). Také zde snadno vzniká zájem o nové věci. Všechny tyto potřeby lze právě hrou snadno aktualizovat a správnou motivací dosáhnout aktivace a s tím související pozornosti, která je v tomto věku stále časově významně omezena. Jak je vidět dále, správná motivace však nepřináší pouze krátkodobý úspěch ve smyslu dosažení žákovy pozornosti, ale kvalitnější proces učení přináší především dlouhodobější změny žákovy kognitivní struktury.

Znalosti biologického původu aktivace lze užitečně uchopit a použít na poli pedagogickém, zvláště při pedocentrickém pohledu na výuku. Jak již bylo zmíněno výše každá doba přináší různé požadavky. Podle Gracmenové (2007) nestačí, aby cílem dnešního vzdělávání v době informační exploze bylo pouze žákovy poznání a holé získání informací a hotových poznatků, jak tomu bylo v tradiční škole. Přestože jsou tyto poznatky součástí kulturního bohatství společnosti a navíc autorka uznává, že člověk nemůže ve svém dětském věku projít znovuobjevením ani malé části vědění, které shromažďovaly generace vědců, učenců a umělců před ním, nedochází zde k **objevování a zkoumání** a tedy znalosti takto nabyté nemívají dlouhého trvání. Navíc nemají pro žáka žádný užitek, neboť chybí jakékoli souvislosti mezi dříve poznaným a novou informací. Taková transmisní výuka, kde se pouze přesouvají encyklopedické znalosti a kde nedochází k procesu vlastního objevování, ztrácí na efektivitě, neboť zde zkrátka schází přirozená zvědavost žáků.

Gracmenová (tamtéž) dále upozorňuje na důležitost vnímání lidského vývoje. Jedinec nevchází do školy jako nepopsaná deska, ale přináší si v sobě systém představ a poznatků. Aby došlo k procesu učení, musí tento systém, označovaný jako **prekoncept**, podrobovat konfrontaci s novými

informacemi. V samotném poznávání pak navazuje na dřívější poznatky, doplňuje je a rozvíjí, nebo je může i odmítnout. Je tedy potřeba, aby subjekt dovolil vnější realitě vstoupit do své kognitivní struktury. Jak s ní dále naloží, už závisí na úrovni jeho poznání. Pokud žák neshledává žádné propojení mezi svým prekonceptem a novou informací, může pro něj ona informace ztratit smysl, a tak ji nadále není schopen použít, či ji úplně zapomene. V takovém případě nedochází k žádnému rozvoji: schází zde rozvojetvorný potenciál nebo je pro žáka nový poznatek příliš vzdálený.

Ve škole, kde žáci mají poznatky objevovat a je si osvojovat, jsou tedy doporučovány a realizovány didaktické přístupy, při kterých dochází k propojení jednotlivých prvků poznání právě za pomoci aktivního učení. V takové škole je pak aktivizace samotného žáka bezpodmínečně nutná. Učitel by tedy měl zvažovat, jak konkrétní metody, které při svých hodinách používá, podporují aktivní učení žáků, jak je aktivizují. Tato myšlenka ukazuje mimo jiné také na hru, která je pro mladší školní věk dítěte stále ještě výrazně dominantní aktivitou a tedy disponuje aktivizační funkcí.

1.4 Funkce hry v životě dítěte

O využití hry ve výuce se vždy vedly debaty, zda je opravdu vhodná, či ne. V posledních desetiletích však převládající názor o její užitečnosti a použitelnosti přichází i do hlavního proudu výukových postupů a hra si tak získává své místo v hodinách všech předmětů a to nejen na prvním stupni. Přestože se může zdát, že intuitivně na hře není co zkazit, když už učitel zařazuje hru do výuky, měl by vědět, proč tak činí. Ve vývoje dítěte plní hra různé funkce a paralelně s tím se mění i její podoba, což by měl učitel vnímat a flexibilně se

přizpůsobovat. Přesto lze u různých autorů nalézt mnoho společných znaků, kterých se lze držet a které hru dělají hrou. Z toho se vyvíjí i rozvojetvorný potenciál her.

Hra tvoří dítěti vlastní svět. Proč přesně se děti ke hrám utíkají tak často? Čím je hra příjemnější než práce nebo učení? Přesto, že tyto otázky mohou znít poměrně jednoduše, odpovědět na ně výstižně znamená najít klíč k dětem. Optimální odpovědi mohou být slova Vágnerové (2005), která píše o dvou typech her. První, symbolická hra dětem nabízí prostředí, ve kterém se vyznají, které jim **slibuje jistotu**. Dítě je jinak nuceno neustále se přizpůsobovat podmínkám okolí, kterým však nerozumí. V symbolické hře si dítě vytváří realitu, která se přizpůsobuje jemu samotnému a jeho potřebám. A přestože jsou tu pravidla, která mohou dětem potíže, tvrdí Čáp (2001), že dítě si je vědomé toho, že jejich neakceptování, mu může přinést sociální vyloučení, ztrátu přízně lidí, se kterými je mu dobře nebo ztrátu hry samotné. Jako druhý typ her uvádí Vágnerová (tamtéž) hru tématickou, která dětem **umožňuje prožití různorodých rolí**, dokonce i negativních, které jim například nejsou v reálném životě dovoleny. Vyzkoušení si těchto rolí děti jednoduše láká.

O něco širší pohled nabízí Němec (2002), zabývající se spíše výchovnou funkcí her, který rozvíjí Komenského přesvědčení, že „hra je metoda libá“ a nastiňuje hned několik důvodů nezbytnosti její přítomnosti v raném věku. Hra děti zkrátka **baví**. Při střídání pracovních činností s hrou, je to právě hra, co děti zaujme. S její pomocí se i ty nejprotivnější povinnosti mohou proměnit v zábavu. Dále hra **umožňuje prožívat**, člověk se v ní stává aktivním tvůrcem nového děje. Je zde odkázán na své schopnosti, případně na schopnosti svých přátel a spoluhráčů. Tyto zažité zkušenosti jsou navíc

podstatné pro osobnostní rozvoj. Dále autor tvrdí, že hra je pro děti **činností přirozenou**. Bez možnosti hrát si může dítě strádat, a to dokonce i v budoucnu. Pro výuku cizího jazyka bude pravděpodobně důležitým znakem hry možnost **zprostředkování rolí**. Děti mohou na sebe brát role, se kterými by se v reálném životě nesetkaly a nebo se cvičit v rolích, do kterých se v budoucnu dostane, což může právě být konverzace v cizím jazyce. Dále pak hry **umožňují simulaci**. Děti mají možnost vyzkoušet si vzorce chování, které potřebují znát v případě, že se ocitnou v reálné situaci, kdy bude potřeba reagovat jistým stylem, např. fráze, slova a vyjádření pocitů.

Přestože si děti hrají především z důvodů uvedených výše a pro hru samotnou, neuvědomují si, že hra má přirozeně nedozírné následky pro jejich osobní rozvoj. Tento **rozvojetvorný potenciál** her, který jakoby se stával zbraní v rukou pedagogů nebránících se použití didaktických her při vyučování, lze sledovat u mnoha stránek osobnosti. Čáp (2001) podává jejich velice výstižný seznam. V pohybových a konstrukčních hrách si děti rozvíjí **vnímání a senzomotorickou koordinaci**, v říkankách, básních a písních si cvičí **paměť**, jejich **fantazie** je rozvíjena pomocí různých her se stavebnicí a hrách námětových nebo tvůrčích, jako hry na prodavače, na pilota apod. Při různých deskových hrách, jako jsou např. domino nebo dáma, se při uplatnění analýzy, syntézy, srovnávání a předvídání tahů protivníka rozvíjí **myšlení**. Při všech typech her si dítě osvojuje mnoho **vědomostí** a poznatků o životě a o světě. Dále si pomocí her cvičí **soustředění pozornosti**, a to díky hrám, které jsou výrazně citově zabarveny a silně motivující. Při takových hrách je dítě schopno soustředit se mnohem déle, než při kterékoli jiné činnosti. Při hře se navíc vynořuje mnoho překážek, které

dítě musí překonávat. Jsou jimi např. drobné neúspěchy, nedostatek materiálu, rušivé zásahy druhých dětí či vlastní únava. Překonáváním těchto překážek si dítě rozvíjí **vytrvalost** a **sebeovládání**, dále pak v případě společných her **iniciativu**, **rozhodnost** a další **volní vlastnosti**. Zde ještě navíc přichází mnoho příležitostí k získání zkušeností z různých sociálních rolí, dítě se učí, jak **řešit konflikt**, jak správně **komunikovat**, **spolupracovat** a další interakční postupy.

Přestože by se mohlo zdát, že hra má tu moc rozvíjet děti **všestranně**, upozorňuje Čáp (tamtéž), že ne všechny děti mají stejné dispozice k hraním jednotlivých her. Může se jednat o materiální či technické předpoklady, nebo zkrátka o neznalost některých typů her. Dále je možné sledovat rozdílnou oblíbenost jednotlivých her. Zatímco některé děti, především ty pohybově nadané, preferují spíše pohybové hry, dávají jiné děti přednost hrám intelektuálním, kde mohou uplatnit své nadání. Má-li si dítě vybrat, zda hru skupinovou nebo individuální, i zde různé děti vybírají podle svých předchozích zkušeností. Mělo-li předtím úspěch v komunikaci s ostatními, bude i nyní tihnout ke hře skupinové a naopak. Tak se dále rozvíjí spíše v oblastech, které jsou již relativně rozvinuté a ostatní oblasti jsou tímto zanedbávány.

Z hlediska didaktických her v angličtině je ještě namístě zmínit teorii **afektivního filtru**, který je součástí Krashenovy humanistické teorie (Curtain, 1988), která přiřazuje velký vliv na osvojování jazyka emocionálnímu stavu žáka, jeho vztahu k probírané látce. Pokud děti (nebo i dospělí) se cítí při učení nepříjemně nebo stísněně, jejich mozek těmto přichozím vjemům staví do cesty jakýsi blok. Tento blok je zdvižen v případě úzkosti, nízkého sebevědomí nebo nedostatku motivace. Dobrá motivace, zdravé sebevědomí a uvolněná atmosféra

naopak tento blok snižují. Tak nějak by tedy mělo prostředí výuky cizího jazyka vypadat a právě hra tyto možnosti nabízí. Můžeme jí přiznat i tuto prostou funkci uvolnění atmosféry.

Jelikož je hra metoda „odlehčená“, její výhodou je především navození příjemné atmosféry, je na místě zde zmínit ještě teorii **komfortní zóny**, o které hovoří Činčera (2007). Podle této teorie má každý člověk tzv. komfortní zónu. Pokud něco dělá a tato jeho činnost se pohybuje v rozmezí této zóny, nepřináší mu tato činnost žádný stres, avšak ani žádné učení. Pokud však ve své činnosti musí vystoupit za hranice komfortní zóny, vstupuje tak do zóny učení. Pokud takovouto zvladatelnou výzvu přijme a uspěje, pak se na základě pozitivních zkušeností jeho komfortní zóna rozšíří. Pokud však činnost vyžaduje překročení i této zóny učení do míst, kde člověk není schopen výzvu zvládnout a s nejvyšší pravděpodobností selže, pak může dojít ke zmenšení vlastní komfortní zóny a sníží se i důvěra ve vlastní dovednosti. Tento pohled při aplikaci na hry výstižně vystihuje mantinely pro hru v daném okamžiku tak, aby hra nepřestala být činností především zábavnou a aktivizační. Naopak lze sledovat, že i ve hrách lze do této zóny učení vkročit a pokud žák výzvu přijme, může i skrze takovou hru docházet k učení, čímž hra získává další významný argument pro její využití jako metody ve výuce.

Výhody, které hra jako výuková metoda do výuky přináší tímto ještě nekončí. Maňák (2003) mimo jiné ještě zmiňuje, že učení při některých hrách může zapojovat hlavu, srdce i ruku, tedy kognitivní, afektivní i motorickou stránku osobnosti a dochází tak k celostnímu učení. Navíc může hra rozvíjet i takové stránky psychiky, které jsou jinak opomíjeny, jako představivost, imaginaci či prožívání. Dále podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost dětí.

1.5 Proměny hry v životě dítěte

Přestože se učitel může naučit pracovat s hrou v třídě jedné, může být nemile překvapen, jaké reakce vyvolá stejná hra ve třídě jiné, např. úspěch hry „Bingo“ v třetí třídě a její kategorické odmítání v třídě páté. Tyto drobné i razantní skoky, dané psychickým, ale i fyzickým vývojem dítěte mohou rapidně ovlivnit **aktivizační funkčnost her**. Zachytit konkrétní změny myšlení a popsat, co od hry očekávají jednotlivé ročníky, však není úkol nikterak snadný. Nedávná studie Pražské skupiny školní etnografie (2005) však může být dostatečným průvodcem k hlubšímu pochopení této problematiky.

Kategorizace her, kterou PSŠE (2005) používá, se odvíjí od charakteristiky her podle Cailloise (Pražská skupina školní etnografie, 2005). Ten jmenuje čtyři základní charakteristické znaky her. U různých her pak převažuje různý znak. První kategorií je **agon**, který se vyznačuje soutěživostí. Tyto hry mají jasný cíl, po jehož dosažení hra končí. Důležité je porovnávání výsledků, ať už průběžných, či konečných, které umožňují zvyšovat prestiž vítězů. Proto je však dbáno na dodržování pravidel a jejich porušení je těžko odpustitelné, může znamenat i porážku. Stejně jako předčasný odchod ze hry, například kvůli únavě, nebo nudě. Hry tohoto typu najdeme spíše v prostředí páté třídy, neboť děti v první třídě se s prohrou osobnostně ztotožňují. Postupně však začínají přicházet na chuť pravidlům a ve druhé třídě se již pouze zřídka vysmívají poraženému, neboť hrají spíše proto, že se chtějí bavit a dokáží lépe vnímat hranici mezi realitou a hrou. Ve třetí třídě přibývají hry, ve kterých děti měří své intelektuální schopnosti. Ve čtvrté a páté třídě již mají hry typu agon dominantní postavení, přestože jsou mnohdy hrány především pro společné pobavení. Další kategorií

jsou hry s prvkem **alea**. Zde účastníci hry dávají výsledky do rukou osudu, náhody a tím se vzdávají své vůle. Šanci zde mají děti, které jinak prohrávají, neboť žák nerozhoduje o ničem. Nemusí to být však pouze hry soutěživé, ale i předvídání budoucnosti nebo odhalení pravdy. Tyto hry se v první a druhé třídě vyskytují zřídka, protože děti v tomto věku nedokáží docenit funkci náhody a mnohdy si takové výsledky berou osobně, např. rozpočítávání do družstev. Postupně však děti získávají nadhled a relativnost náhody začínají vnímat. Třetí kategorií pak jsou hry typu **mimikry**, tzv. napodobování. Zde zpravidla pravidla nebývají nebo nemají alespoň takovou váhu. Důležité je téma, na které pak děti improvizují podle své fantazie. Protože zde není vítěze, trvají tyto hry obvykle déle. Nedochozí zde k odvetě, avšak děti touží vystřídat si role a tím se třeba pomstít. Tento prvek mimikry je také ve hrách s publikem, kde děti například předvádí necvičenou scénu, nebo pantomimické hádání zvířat, činností. Hry tohoto typu jsou výrazné především u dětí mladších, tj. 1.-3. třída. Děti si hrají na různé instituce (banka, obchod, rodina atd.), či náhodné situace. Ve druhé třídě navíc napodobovací hry získávají pevnější strukturu, takže děti dokáží déle rozvíjet své role a zhluboka je naplňovat. Ve třetí třídě už tyto hry mohou získat nádech dlouhodobějších projektů. Naopak v páté třídě se s mimetickou hrou takřka nesetkáme, maximálně v podobě napodobování televizních soutěží, kde však jde spíše o soutěživost. Poslední kategorií jsou hry typu **ilinx**. Tímto prvkem závratě, nebo opojení, děti opouštějí reálný svět, dostávají se do světa, který neovládají. Skupinově tak mohou např. při hře na slepou bábu zažívat paniku, pocit strachu, či vytržení. S touto formou hry v nejčistší podobě se setkáme pouze v první třídě (např. lechtání se, točení se kolem osy).

Později se již jediné objevuje v kombinaci s jinou formou a transformuje se do „atrakcí“ typu kolotoč, horská dráha, rychlá jízda autem apod.

Kromě tohoto vývoje v rámci základní klasifikace her lze sledovat ještě další změny, týkající se různých jiných hledisek. Zatímco v první třídě má ještě dospělý člověk možnost do hry vstoupit jako participant, již v druhé třídě tuto možnost dostane pouze v případě, že děti potřebují pomoc. Ve třetí třídě již pak bývá zásah učitele chápán jako školní záležitost, bránící hře. Prvek kooperace a tvoření hráčských kolektivů se mění od počátečního libovolného seskupování, přes důsledné vyhýbání se spolupráce s některými jedinci až k vytváření stabilizovaných hráčských skupin. Lze také sledovat jistou změnu v přístupu k herním pravidlům. Zatímco v první třídě jsou chápána spíše jako překážka a jsou znatelné tendence si je zlehčovat, ve třídě páté se můžeme setkat s jejich zneužíváním v neprospěch slabších či zkrátka ve prospěch svých. Skrze svou roli ve hře získávají děti moc nad ostatními, kteří se musí držet pravidel. Trendovitost hraní některých her začíná být sledovatelná až ve čtvrté třídě. Zatímco v první třídě si děti osvojí jakékoliv hry a přidávají je vděčně do svého portfolia, v třídě druhé je znatelná dominantní hra, v jejíž prospěch ustupují po jistou dobu ostatní do pozadí. Objevují se tu již také hry vymyšlené nebo spíše obměny her starých. Ve třetí třídě jsou oblíbené hry na papíře, hry s překvapivou pointou a svoji pozici již mají hry dané televizním a módním trendem, mizí zde hry s hračkami. Pokud se hračky ve hře objeví končí většinou jejich destrukcí. Ve čtvrté třídě mohou některé hry narazit na odpor pro svou dětskost. Svě místo zde získávají hry napodobující kulturní nabídky dospělých, napodobování televizních soutěží či komerční hry. V páté třídě je již možné se setkat s genderovým

rozdělením, děti se v tomto věku inspiroují po hrách starších teenagerů, prosazují svou identitu.

Hra tedy opravdu pro děti znamená mnoho. Je to způsob, kterým se ve světě realizují, kterým žijí. A přestože se tohoto způsobu života nakonec vzdají (Čáp, 2001) a v mladistvém věku budou již hry považovat za něco překonaného, zkušenosti z her získané již budou tvořit podstatnou část jejich osobnosti. Hra je tedy legitimní součástí dětského rozvoje a učitel se nemusí bát využít její aktivizační funkce při výuce. Pro její využití ve škole je zde však malý háček. Pro děti je cílem hrové činnosti hra sama. Na druhou stranu didaktická hra je metoda, která vede k cíli. Staví se tu na misky vah didaktický cíl a vnitřní účel hry. Při hledání rovnováhy v napjatém vztahu těchto dvou prvků pokračujeme vytyčením didaktických cílů.

2 Mluvte děti, mluvte aneb specifika výuky angličtiny na prvním stupni základní školy

Výuka jazyka na prvním stupni základní školy má jistá specifika. Nejde pouze o další z předmětů, kde prvotním cílem je získat vědomosti a znalosti, ale více, než kde jinde, je zde kladen důraz především na komunikaci, neboť učit se jazyk nelze za jiným cílem, než komunikačním, ať už jde o příjem nebo předávání informací textem či slovem. Výuka cizího jazyka je pak ještě ozvláštněna dalšími aspekty, které mohou situaci zkomplikovat, či naopak ulehčit. Významnou úlohu zde hraje porovnávání s osvojováním jazyka mateřského.

2.1 Výukové cíle cizích jazyků

Ke správnému použití výukové metody (didaktické hry), je důležité vědět, k jakému cíli výuka směřuje. Jelikož v rámci školní reformy vešel v roce 2001 v platnost RVP ZV, který jasně určuje požadované výstupy výuky cizímu jazyku i na konci prvního stupně ZŠ, měly by tyto požadavky být jedním z pilířů pro volbu metod. V tomto oficiálním dokumentu jsou požadované výstupy rozděleny podle tří dovedností.

V prvním období (1.-3.-třída) jde především o dovednosti **receptivní**, a to „*rozlišit grafickou a mluvenou podobu slova, pochopit obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění a používat abecední slovník učebnice*“. Z dovedností **produktivních** je cílem, aby žák vyslovoval a četl foneticky správně, zatím alespoň v přiměřeném rozsahu slovní zásoby. Už zde je požadavek alespoň základních **interaktivních** dovedností. Žák by měl být schopen rozumět jednoduchým pokynům a větám a adekvátně na ně reagovat. Tyto dovednosti jsou spíše orientační, tedy nezávazné.

Na konci druhého období jsou však požadavky již závazné a o něco rozsáhlejší. Z receptivních řečových dovedností se očekává, že žák:

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

Na poli produktivních dovedností žák:

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

Z interaktivních dovedností se očekává, že se žák:

- aktivně zapojí do jednoduché konverzace, pozdraví a rozloučí se s dospělým i kamarádem, poskytne požadovanou informaci

Tyto očekávané výstupy jsou výrazně prakticky zaměřeny, což umožňuje jejich snadnější hodnocení. Dále RVP nabízí *učivo jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů na konci druhého období. Okruhy dané pro první stupeň jsou zaměřeny na základní komunikační dovednosti. Jsou to „pravidla komunikace (e.g. pozdrav, poděkování), jednoduchá sdělení (e.g. adresa, blahopřání), tématické okruhy (e.g. domov, rodina) a příroda a počasí (e.g. tradice, zvyky). Dále slovní zásoba (synonyma, antonyma, význam slov v kontextu) a základní*

gramatické struktury a typy vět a základy lexikálního principu pravopisu slov (i.e. věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu a pořádek slov ve větě)“.

Ke všem zmíněným výstupům si lze představit alespoň jednu hru, kterou by bylo možné výstupu dosáhnout, čili bychom zde těžko hledali argument proti využití didaktické hry jako výukové metody. Je však dále potřeba znát jistá specifika osvojování cizího jazyka dětmi na prvním stupni.

2.2 Teorie osvojování jazykových dovedností

Výběr metody při výuce cizímu jazyku je ovlivněn nejen kurikulem, učivem, cílem hodiny apod., ale navíc jsou zde důležitá specifika týkající se poznatků o osvojování cizí řeči a dále o jejím propojení s osvojováním jazyka mateřského. K správnému uchopení didaktické metody je důležité znát proces osvojování cizího jazyka. Přes obrovský posun v poznávání této problematiky v průběhu dvacátého století a i dříve existuje stále spousta nejasností a nevyjasněných poznatků. Přesto však existují teorie, kterým je věnována větší pozornost a na jejichž základě se provádějí další výzkumy.

Z pohledu didaktiky cizího jazyka je významná teorie způsobu učení se cizímu jazyku amerického lingvodidaktika a psychologa S.D.Krashena, který (v Harmer, 2001) rozlišuje dva způsoby učení: **učení** (learning) a **osvojování** (acquisition). Jazyk, který si „osvojujeme“ podvědomě, je ten, který jsme schopni použít ve spontánní konverzaci, neboť je okamžitě dostupný, kdykoliv ho potřebujeme. Na druhé straně jazyk získaný „učením“, který je studován jako gramatika a slovíčka, není dostupný pro spontánní použití. Může však posloužit jako tzv. monitor toho, co je osvojeno a používáno jako výstup.

Rozsáhlejší terminologii v tomto ohledu používá Choděra

(2006). Při procesu osvojování jazyka zmiňuje dva druhy vědomostí. **Vědomost „o“ jazyce** je vědomý poznatek, explicitně přijatý, kde se výraz s významem zprostředkovává s oporou o mateřský jazyk. Na rozdíl od ní je **vědomost „z“ jazyka** podvědomá, neuvědomovaná, implicitní a spíše praktická. Je zde přímé spojení výrazu s významem, označujícího s označeným.

Od vědomostí „o“ jazyce proces osvojování vede k tzv. primárním dovednostem, jako je čtení a psaní, kde není vyžadována rychlá reakce. Tento druh dovedností je však pouze přechodný, nedokončený. Aby byly splněny komunikativní požadavky RVP a podmínky cizojazyčného učení, je bezpodmínečně nutná přítomnost i vědomostí „z“ jazyka. Ty se postupně, častým opakováním, transformují v návyky, které automaticky a neuvědomovaně uzpůsobují jedince k použití vědomostí „z“ jazyka. Použití návyku je pak označováno jako sekundární dovednost, která je vlastně cílem praktické výuky cizího jazyka. Je zde tedy Choděrou nastíněn jistý proces od primárních dovedností k sekundárním, kde je potřeba se zpočátku opřít o mateřský jazyk a použít jej k překladu a k tzv. aha-zážitku. Autor však zdůrazňuje potřebu tento opěrný systém včas opustit, aby nebyl zdržován onen přechod v návyky. Jelikož jde však o rozdíly mezi uvědomovanými a neuvědomovanými procesy, jejichž hranice je velice tenká, je tato problematika velmi komplikovaná.

2.3 Metody přímé a nepřímé

Na základě těchto teorií Choděra (2006) dále třídí metody podle toho, jak dalece se přibližují cíli („*míra aproximace metody k cíli*“). Na jedné straně spektra se tak nachází **metody přímé**, které očekávaný výstup předznamenávají. Jsou tedy

založeny na komunikaci učitele se žákem v cílovém jazyce, vedou k cíli přímo. Na druhé straně jsou **nepřímé metody**, které vedou k výstupu oklikou. Zde se komunikace v cílovém jazyce odkládá, příprava na ni je tu prioritou.

Přímé metody jsou mnohdy chápány jako obdoba osvojování si jazyka mateřského. Choděra (2006) však upozorňuje, že toto chápání není platné zcela, neboť mateřskému jazyku se dítě učí náhodně, spontánně a v neformálním procesu, zatímco učení se druhému jazyku je již záměrné, formální a řízené. Mateřský jazyk je pro dítě první verbální zkušenost, zatímco cizí jazyk dalším dorozumívacím prostředkem.

Protože u dětí na prvním stupni nemůže ještě učitel počítat s rozvinutým abstraktním myšlením, musí se více spoléhat na metody přímé, na vědomosti „z“ jazyka. Přestože různé komunikační metody se zdají být ideální a dostačující přímou metodou, upozorňuje Choděra (2000) na jisté nedostatky. A to především z toho důvodu, že komunikace ve třídě cizojazyčné hodiny je v jistém smyslu fiktivní. Deficit této komunikace spočívá v tom, že u komunikátora chybí záměr a u příjemce účinek. Nemá motiv a cíl, nesděluje význam a smysl. Je zde pouze odříkáván rozhovor, čtou a poslouchají se texty, aniž by žáci prožívali účinek sdělení. Není výrazem vztahů, nesděluje afekty, city, volní projevy, potřeby, postoje. Zanedbává prostředky paraverbální (povzdech, smích aj.) a nonverbální (gestiku, mimiku aj.). Všechny tyto komunikační nedostatky mohou být překonány jednoduchým způsobem a tím je hra. U dětí na prvním stupni hra navíc vykazuje výrazné aktivizační funkce, čímž se stává železkiem v ohni učitele angličtiny.

3 Angličtina na hřišti vzdělanosti aneb využití didaktické hry na hodinách angličtiny

Použití hry ve výuce není nápad nikterak nový. Tuto tendenci můžeme vidět už v přístupu Jana Amose Komenského, který mimo jiné ve svém díle ze sedmnáctého století mluví o škole jako o hřišti vzdělanosti (in Němec, 2002). Přestože ve starém pojetí školy mohla být hra chápána jako nechtěný prvek na vážné půdě vzdělávacích institutů, můžeme se dále setkat s teoriemi, že hra je neodlučitelný prvek lidského života a to i v dospělém věku, kde se významně podílí na kulturní tvorbě lidstva, viz např. J. Huizinga (2000). Tak jako tak, je všeobecně známo, že hra je činnost příjemná. Pokud učitel tento fakt správně uchopí, může mu výrazně pomoci ve výukovém procesu. Měl by však dbát určitých pravidel při jejich zadávání, průběhu i hodnocení, úrovně psychického vývoje dětí ve své třídě apod. Tato kapitola pojednává právě o tom, jak lze její aktivizační funkci využít a neztratit při výuce angličtiny.

3.1 Obtíže zapojení hry do výuky a jejich překonávání

Přes všechny zmíněné důvody, proč je hra v životě dítěte důležitá (kap.1.2), dostane-li se do prostředí školy, podmínky pro její využití se výrazně změní. Zde již nestačí, aby hra samotná byla cílem, ale stává se zde spíše metodou, cestou, po které se žák k cíli dostane, aniž by o tom věděl. Takový stav může situaci výrazně zkomplikovat.

Didaktická hra je totiž vázaná na výukový cíl a je mu podřízena (Nelešovská, 2005). V takovém vztahu lze sledovat jisté napětí mezi dvěma póly: spontánní chování, uvolnění, svobodná volba a vlastní zájmy na straně jedné a proti nim výukový cíl. Když činnost nalézá cíl sama v sobě, stává se tím hrou (Maňák, 2005). Výuka je na druhé straně jasně cílově

orientována. Chce-li učitel hru použít k dosažení výukového cíle, a najít tak kompromis mezi těmito dvěma póly, měl by se vyvarovat těchto dvou extrémů: **přílišné sledování cílů** do takové míry, že se vytratí smysl hry a žák přestane činnost vnímat jako hru (tzv. didaktizace her) anebo **nadměrná volnost hry** tak, že se vytratí výukový cíl. Je také možné, že přestože hra neporušuje pravidla, avšak je až příliš zábavná, děti získávají pocit, že je velmi snadná, přestávají si tak fixovat vjemy z ní získané a nedochází tak k žádnému učení. Maňák (tamtéž) tak dochází k závěru, že to, k čemu by učitel měl v tomto smyslu směřovat, je „**organické a přirozené sepětí hry a učení**“ (s.127) neboť tyto dvě složky jsou spolu výrazně provázány. Pokud je hra ve výuce použita, musí mít svůj cíl, aby tak přispívala k rozvoji kompetencí žáků. Tím pádem sice něco ze své spontánnosti, svobody a nevázanosti na cíl ztrácí, avšak většinu znaků hrových činností si zachovává, takže si její cílovou orientaci a zaměřenost žáci ani neuvědomují a hrají hru převážně pro požitek ze hry. Cílová orientace se tak musí dostat do souladu s vnitřním účelem hry.

Tato problematika - kolísání mezi dvěma póly, kde větší přiblížení se k jednomu z nich může znamenat ztrátu aktivizační funkce didaktické hry – však nenechává pedagogy chladnými a můžeme tak v literatuře najít množství pravidel, instrukcí a doporučení, jak správně postupovat při zapojování didaktické hry do výukového procesu, tedy účinně aktivovat a motivovat děti a zároveň dosáhnout vymezených výukových cílů anglického jazyka. Následující popis zásad a pravidel je syntézou pravidel autora zabývajícího se výukovými metodami J. Maňáka (2003) a tří autorů knih o výuce cizích jazyků, Choděra (2000), Šalková (1988) a Curtain (1988). Hlavní zásadou je, že hra je **dobrovolná** činnost, děti ji hrají s chutí.

Pokud děti o hru nemají zájem, je lepší ji nezařazovat. Učitel dále musí vědět, jaké jsou **cíle** hry (kognitivní, sociální, atd.). Hra musí odpovídat **jazykové úrovni** žáků, děti potřebují jazyku v ní použitému rozumět, jedině tak ho budou chápat jako užitečný a použijí jej ke komunikaci. **Komunikace** ve hře by měla probíhat v angličtině. Výjimku tvoří zadávání pravidel, neboť ta jsou velmi důležitou složkou hry, a proto mohou být vysvětlena v mateřském jazyce. Tato **pravidla** musejí být pevná, stručná a jasná. Je také nutné vymezit **úlohy vedoucího** hry, který dohlíží nejen na dodržování pravidel, ale také hru řídí a hodnotí. Hry by měly být pokud možno **snadné** k hraní, aby děti neztrácely pozornost na učivo. Je lepší opakovat krátké hry ve více kolech, není však vhodné opakovat jednu hru víckrát v jedné hodině, či dokonce ještě další den, a to i přesto, že by to děti vyžadovaly. Ztratila by tak na motivaci a zájmu dětí. Také je užitečné hru **ukončit** ve chvíli, kdy děti ještě chtějí hrát, tedy dříve, než se pro ně stane únavnou. Učitel by také měl hru uspořádat tak, aby **všechny děti** byly po celou dobu zapojeny. Měly by tedy mít možnost zapojit se do hry podle své úrovně, což někdy umožní **rozdělení do skupin** tak, aby každá skupina měla šanci na výhru. Je vhodné zapojit **soutěživost**, výsledky mapovat, což děti probouzí k větší aktivitě. Tato soutěživost by však neměla dosahovat takové síly, aby děti odcházely se špatným pocitem ze třídy. Dobrý efekt mají hry, ve kterých celá třída soutěží proti stejnému protivníkovi (například mimozemšťan, fiktivní postava), kde se mohou stát výherci všichni, i učitel. V takovém případě dochází ke společnému prožívání radosti a žáci mají možnost se tak mezi sebou sblížit. Takovéto kooperativní hry jsou svým způsobem i soutěže mezi družstvy, kde je na jedné straně vyžadována spolupráce ve skupině, ale soutěživost mezi družstvy. Vyhodnocování

známkou při hře není na místě, smysl zde má hra samotná, přesto je však nutné předem stanovit **kritéria hodnocení** a určení časového limitu. Dále by hra měla sloužit spíše **k procvičování** a **k opakování**, nikoliv k naučení nově probírané látky, neboť by nutné učitelovy zásahy do hry, např. kvůli špatně naučené výslovnosti, zbytečně narušovaly plynulost hry. Své ovoce přináší **pojmenování** her. Děti přistupují s úctou ke hrám, u kterých znají název, jsou schopny si o nich povídat i po škole, případně si je v budoucnu vyžádat.

Dodržování těchto pravidel může učiteli přislíbit jisté zázemí a pomoci mu tak najít systém, s jehož pomocí pak aplikace her ve výuce získá na suverenitě a efektivitě. Přesto je však důležité neztrácet flexibilní postoj a v případě nutnosti vědět, jakým směrem ze zaběhlých kolejí vyjet. K tomu všemu může ještě učitel pomoci roztrdit si svůj seznam her do kategorií.

3.2 Klasifikace didaktických jazykových her

Přestože tzv. škatulkování někdy může vést k neschopnosti „myšlení mimo krabici“ a rozvíjení vlastní představivosti, na druhou stranu pomáhá učitelům ve výběru hry tak, aby se do souladu dostal obsah hry s cílem učitele. Asi těžko lze najít takovou kategorizaci, která by vystihla požadavky všech učitelů angličtiny, neboť zde hrají roli i takové aspekty, jako je oblíbenost her konkrétní třídou, dostupné prostředky, schopnost učitele s hrami pracovat apod. Jisté obecné třídění, které může být odrazovým můstkem pro vlastní třídění učitelů, však můžeme nalézt u různých autorů.

Léty ověřené třídění, podle kterého je koncipována většina učebnic a příruček pro učitele, je třídění podle dovedností, které jsou rozvíjeny. V angličtině jsou to **poslech, mluvení,**

čtení a **psaní** a dále podkategorie v každé z nich **gramatika** a **slovní zásoba**. Touto kategorizací by měly být pokryty veškeré aspekty výuky angličtiny. Pro praktické užití her ve výuce však nemusejí mít náležitý efekt. O něco konkrétnější třídění didaktických her můžeme tedy najít např. u Jelínka (1976), který dělí jazykové hry na **hry zaměřené na zvukovou a grafickou stránku jazyka, lexikální hry, gramatické hry a konverzační a kompoziční hry**. Tato dvě předchozí třídění se výrazně orientují na cíl, či dovednost, které lze ve hře dosáhnout. Jelikož však je tato orientace dětem skrytá, neboť, jak bylo řečeno výše, pro děti je cíl především hra samotná, je možné dále třídít hry podle provedení či motivu.

Toto třídění již děti vnímají a může tak výrazně ovlivnit úroveň jejich aktivizace, neboť jsou zde viditelné důvody, pro které je hra pro děti zábavná. Jde tedy o kategorizaci her podle herního motivu a průběhu hry. Jako příklad může posloužit třídění, které ve své knize „*Angličtina plná her*“ použila Hanšpachová (2005). Ta používá názvy, které nejen popisují, ale i zároveň motivují. V kategorii **„angličtina pohybem“** nalezneme hry, které využívají výrazně motorické složky osobnosti a tím dávají prostor principu *inlinx*, což znamená, že tyto hry pravděpodobně budou mít větší potenciál úspěšnosti spíše v nižších třídách, nejvíce v první. Podobnou kategorií jsou **„rytmické a hudební hry“**. Jejich propojenost z hudbou a rytmem z nich tvoří velmi lákavé hry. Navíc zde není velký důraz na pravidla. Úspěšným prvkem zde může být například zpívání či recitování českých písní a básní, přeložených do angličtiny. Tím se, pro mnohé už nudná píseň, může stát absolutně novou zábavou. Svoji nevázaností na pravidla se těmito hrám přibližují i **„výtvarné hrátky se slovíčky“**, ve kterých se děti mohou realizovat kreslením a vytvářením

různých výtvorů. I zde převažuje principilinx, ve smyslu požitku z realizace. Jistě zde bude tlak na obměnu těchto her, děti v páté třídě nebudou kreslit zvířata, ale spíše tvořit větší výtvarné celky. Dalším okruhem jsou hry napodobovacího charakteru, „**oživlá slovíčka – pantomima a dramatizace**“. U her tohoto typu sledujeme výrazně se vyskytující princip mimikry. Úspěšné by tedy měly být zejména ve třídě první až třetí, avšak pokaždé v jiné podobě. Dle výzkumu (kap. 1.6) by témata v první třídě neměla být nijak složitá, děti nejsou ještě schopny role tak rozvíjet. Naopak již ve třídě druhé mohou být např. hádaná slovíčka složitější, komplexnější. Velice lákavý je okruh „**učíme se všemi smysly**“. V této kategorii jsou hry využívající i jiné smysly, než pouze zrak a sluch, jak tomu většinou bývá. Mohou zde tedy být hry s využitím chuťových buněk, čichu a hmatu, či využití sluchu jiným způsobem, než jen přijímání slov, například tikání budíku, počítání cinkajících mincí. Myslím, že jde spíše o průřezovou oblast, hry s tímto motivem budou pravděpodobně oblíbené v kterékoliv třídě, neboť je zde prvek dobrodružství, zážitku. Kategorie „**stolní hry a karty vlastní výroby**“ se vzdaluje od kategorií předchozích, neboť je pravým opakem her pohybových. Pohyb se zde vyskytuje v malé míře, do popředí se dostává intelektuální složka. Z toho vyplývá i předpoklad, že tyto hry budou více oblíbené spíše ve starších ročnících. Stejně tak i kategorie „**křížovky, kvízy, hlavolamy**“. Většinou se jedná o obdoby kvízů, které děti znají z českého prostředí, tedy není potřeba učit se nová pravidla. Výhodou těchto her je i jejich ověřitelnost správnosti, tedy lze je použít i pro hodnocení. Trochu netradiční se může zdát kategorie „**jazykové hry s tajemstvím**“. Hry tohoto typu totiž mohou být zařazeny do jakéhokoliv jiného okruhu, avšak vyskytuje se tu jistý prvek tajemství. Ten hru

orientuje výrazně na princip alea a ilinx, čímž hru posouvá od her soutěživých blíže k dětem v prvních až třetích třídách. Následující tři kapitoly nabízejí hry k osvojování dovedností mluvení, čtení a psaní, tedy **„mluvím, mluvíš, mluvíme“**, **„čtení pro radost“** a **„psaní jako hraní“**. Stojí za povšimnutí, že u her s mluvením většinou chybí prvek soutěživosti. Nejspíš je důvodem snížení afektivního filtru a cíleného využívání slov jako přenašeče informací, nikoliv jako nástroje k výhře. Předposlední kategorií jsou **„hrátky s abecedou“**, které napomáhají procvičování pojmenování anglických písmen. Jelikož jde opět o kategorii, třídící hry podle cíle, nikoliv podle motivu, jejich oblíbenost žáky bude záviset na konkrétním typu hry a na provedení. Stejně je na tom i závěrečná kategorie **„zábavné opakování učiva“**. Zde autorka navrhuje několik her, které jsou univerzálně použitelné pro procvičení slovní zásoby, dají se použít kdykoliv.

Jelikož i toto třídění zahrnuje oba zřetele, tedy členění podle cíle i podle motivu, chybí zde klasifikace, která by pomohla hry třídít podle úrovně aktivizace, které jsou schopny u dětí probudit. Tato úroveň je závislá především na hlavní herní činnosti, nikoliv na výukovém cíli. Rozhodl jsem se proto vytvořit třídění vlastní, ovšem za pomoci toho, které používá Hanšpachová (2005). V tomto mém třídění jsou hry děleny na hry **pohybové, napodobovací, stolní, kvizové, rytmické a hudební, výtvarné, konverzační** a **hry dobrodružné**. Tyto kategorie podle mého názoru mohou pokrýt všechny hry, které se ve výuce objeví a jsou seskupeny podle aktivizačního prvku. Někomu tedy více vyhovuje se při hře pohybovat, někomu sedět u stolu a přemýšlet, někdo rád zpívá a recituje, někdo se raději výtvarně projevuje a někdo vyhledává tajemno a dobrodružství. U všech těchto typů her je ještě možno určit **úroveň**

soutěživosti a **kooperace** a tím hru učinit přitažlivější, ať už snižováním či zvyšováním této úrovně, přičemž největší potenciál k soutěživosti mají pravděpodobně hry pohybové, stolní a kvizové.

Tabulka 1: Typizace her dle motivu

Pohybové hry
Napodobovací hry
Rytmické a hudební hry
Výtvarné hry
Kvizové hry
Stolní hry
Konverzační hry
Dobrodružné hry (hry s napětím)

Soutěživost
Kooperace

S oporou o výzkumy Pražské skupiny školní etnografie (2005) se můžeme domnívat, že děti v první třídě budou mít raději hry pohybové, napodobovací, rytmické a hudební, kvůli oblíbenosti principu mimikry a ilinx, děti starší pak spíše hry stolní, kvizové, výtvarné a dobrodružné, kvůli principu agon a kombinaci principu ilinx s jinými. V důsledku začlenění agonu i do kategorie her napodobovacích či pohybových lze očekávat, že je možné „povýšit“ tyto hry i pro 5.ročník. Na druhé straně lze předpokládat, že přidáním pohybového či napodobovacího prvku do stolních her a kvízů lze některé hry „ponížit“ a zpřístupnit i ročníkům nižším. Tato provázanost motivů her a jejich dopad na aktivizaci dětí při výuce je námětem pro praktickou část, jejímž úkolem je právě zjistit oblíbenost herních motivů dětmi v průběhu prvního stupně a využívání těchto motivů učiteli.

4 Pojd'me si hrát aneb shrnutí teoretické části

V teoretické části se ukázalo, že didaktická hra své místo ve výukovém procesu má, neboť tvoří podstatnou část dětského života, napomáhá dětskému rozvoji v mnoha oblastech, jako jsou paměť, myšlení, fantazie, senzomotorická koordinace, vědomosti, soustředění, vytrvalost, sebeovládání, iniciativa, rozhodnost, vůle, řešení konfliktů, komunikace a spolupráce, pomáhá překračovat hranice komfortní zóny a přijímat výzvy učení, a protože ji děti přijímají jako zábavnou činnost, je možné je s její pomocí aktivizovat a dosáhnout tak u nich aktivního učení, které je tolik žádané. V hodinách angličtiny navíc snižuje afektivní filtr, navozuje příjemnou atmosféru a vytváří prostředí, ve kterém je možné komunikovat. takže se děti nemusí bát mluvit anglicky, což je k osvojování jazyka velmi důležité.

Přesto však neexistuje jednotný názor na využití hry v angličtině a mnoho rodičů a i někteří učitelé mohou chápat hru jako pouze oddechovou činnost, při které se děti nic nenaučí. I tento názor může v jistých případech být pravdivý a to proto, že zde je jisté napětí mezi přílišnou volností hry a její didaktizací, které může končit nedosažením cíle ať už z důvodu ztráty směru nebo nedostatečné aktivizace žáků.

Existují zde však jistá pravidla při aplikaci těchto her, která by měl učitel dodržovat, aby se výukový cíl v barvitě provedení hry neztratil nebo nebyl dětmi odmítnut z důvodu nedostatečné motivace. Je zde důležitá příprava, jasnost cíle, správně určená obtížnost, průběžná organizace v průběhu hry, zapojení všech dětí, jejich včasné ukončení a závěrečné hodnocení. Zároveň u her existují pravidla, která dodržují žáci při průběhu hry samotné a jejichž pomocí lze výukového cíle

dosáhnout. Ta by měla být přísně dodržována a kontrolována. Je potřeba dbát věkové a individuální rozdílnosti žáků a dle toho uzpůsobovat výběr didaktických her tak, aby jejich aktivizační funkce dosáhla správného efektu, aby děti dostatečně bavila a tak pro ně byla činností především dobrovolnou.

Úkolem praktické části je zjistit, do jaké míry hra děti aktivizuje pro dosažení výukového cíle a které hry děti nejvíce aktivizují v různých ročnících.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Informace o výzkumu

Výzkumná sonda se zaměřila na využití didaktické hry v angličtině na prvním stupni v pěti základních školách v hlavním městě Praze. Šlo o výzkum zjišťovací, použita byla kombinace kvalitativních (pozorování, rozhovory) a kvantitativních (dotazníky, analýza her) výzkumných postupů. Výzkum byl proveden v prvních, třetích a pátých třídách, které vnímám jako záchytné body v průběhu prvního stupně. Vytyčil jsem si následující **výzkumné otázky**:

1. Existují rozdíly mezi naplněním aktivizačních funkcí her v průběhu prvního stupně?
2. Jak je možné udržet rovnováhu mezi hravostí a vazbou hry na výukový cíl v různých ročnících?
3. Které oblíbené hry a typy her napomáhají v jednotlivých ročnících nejlépe dosáhnout výukového cíle?

Z těchto otázek vplynuly následující **výzkumné úkoly**:

1. Na základě zkušeností učitelů angličtiny a žáků prvního stupně zjistit, jak rozdílné jsou hry a aktivizační prvky her používaných v angličtině v prvních, třetích a pátých ročnících.
2. Nalézt vztah mezi úrovní zábavnosti typů her i her konkrétních a jejich potenciálu dosáhnout výukového cíle. V souvislosti s tím shromáždit návrhy učitelů, jak správně didaktickou hru v angličtině použít, aby mohlo k dosažení výukového cíle dojít.
3. Vytvořit přehled her, které se v praxi používají, mají u dětí oblibu a potenciál dosáhnout výukového cíle.

Pro zjištění zkušeností učitelů jsem použil jednak **metodu řízeného rozhovoru** (viz úkol 2), aby bylo možné hlouběji obsáhnout konkrétní problémy a aby se učitel lépe orientoval v kontextu problému. Pro řízený rozhovor jsem si připravil následující otázky (celý dotazník - viz příloha **Dotazník pro učitele** – list 1 a 2):

1. **Kolik času věnujete didaktickým hrám v této třídě? Vyjádřete v procentech. Které hry hrajete v této třídě nejčastěji?** - viz úkol 3; v souladu s otázkou č.1 dotazníku pro žáky; slouží k vytvoření přehledu funkčních her;
2. **Proč?** - viz úkol 3, v souladu s otázkou č.2 dotazníku pro žáky; slouží k nalezení aktivizačních prvků jednotlivých her;
3. **Pomáhají podle Vás hry dosáhnout výukové cíle, který si vytyčíte?** - napomáhá k přemýšlení o odpovědi na otázku č.4;
4. **Máte nějaká pravidla pro aplikaci didaktických her v angličtině, která Vám pomohou zaručit dosažení výukového cíle?** - viz úkol 2; otázka slouží ke shromáždění návrhů učitelů pro správnou aplikaci didaktických her;
5. **Máte nějaké vlastní členění her, které by vám pomohlo použít hru ve správnou chvíli? Podle čeho je třídíte?** - viz úkol 3; hledá jinou typizaci her, než typizaci uvedenou mnou, v kapitole 3.2;

Dále jsem použil **metodu dotazníku** - viz příloha Dotazník pro učitele – list 2, pro přiřazení bodů různým druhům her, podle názoru učitele na úroveň zábavnosti daného typu her v dané třídě a jejich potenciálu k dosažení výukového cíle (viz úkoly 1 a 2).

Pro zjištění zkušenosti dětí jsem použil metodu dotazníku - viz příloha **Dotazník pro žáky** – list 1 a 2, abych mohl zjistit názory většího počtu žáků. Pouze v prvních třídách jsem

dotazník vyplnil za pomoci řízeného skupinového rozhovoru vedeného podle struktury dotazníku, neboť by pro žáky těchto tříd byl ještě příliš složitý. Vypustil jsem pouze otázku č.2, protože by zjišťování trvalo příliš dlouho a to by ohrozilo vzácnou pozornost dětí. Ostatní otázky jsem doplňoval stejně jako v třetích a pátých třídách. Žáci se po položení otázky hlásili, a to buď oběma rukama (stejná hodnota jako ANO), jednou rukou (stejná hodnota jako NEVÍM) nebo se nehlásili (stejná hodnota jako NE). Výsledné kvantily jsem pak zapsal k jednotlivým otázkám. Na otázku č.9 jsem vybíral z těchto her a z her použitých v otázkách 3 – 8. Postupně se mohl každý přihlásit víckrát.

Otázky pro žáky byly následující:

1. **Vzpomeneš si na některé hry, které hraje v angličtině?** – viz úkol 3; napomáhá vytvořit přehled her;
2. **Jaká hra tě v angličtině nejvíc baví? Proč?** – viz úkol 1 a 3; zjišťuje aktivizační prvky konkrétních her v různých ročnících;
3. **Baví tě soutěže o vítěze?** – viz úkol 1; napomáhá určit úroveň aktivizace soutěžními prvky her v různých ročnících;
4. **Baví tě hlavolamy?** – viz úkol 1; napomáhá určit míru aktivizace kvizovými hrami v různých ročnících;
5. **Baví tě hry, při kterých se vychází z lavic?** – viz úkol 1; napomáhá určit míru aktivizace pohybovými hrami v různých ročnících;
6. **Baví tě hry, při kterých si s ostatními povídáš anglicky?** – viz úkol 1; napomáhá určit míru aktivizace konverzačními hrami v různých ročnících;

7. **Baví tě anglické písně, říkanky a básničky, u kterých se tancuje nebo pohybuje tělem?** – viz úkol 1; napomáhá určit míru aktivizace hudebními a rytmickými hrami v různých ročnících;
8. **Baví tě hry, při kterých se kreslí nebo maluje?** – viz úkol 1; napomáhá určit míru aktivizace výtvarnými hrami v různých ročnících;
9. **Při kterých třech hrách se nejvíce naučíš anglicky?** – viz úkol 2; napomáhá hledat vztah zábavnosti jednotlivých her s dosažením výukového cíle; viz úkol 3; napomáhá vytvořit přehled funkčních didaktických her;
10. **Když hraješ hru v hodině angličtiny, chceš se potom víc učit anglicky?** – viz úkol 2; napomáhá hledat vazbu hry na výukový cíl, kterým je zde vytváření kladného postoje k výuce angličtině;

Dále jsem jednotlivé třídy při hodinách angličtiny pozoroval, abych zjistil případné další podstatné prvky, které by mohly ovlivnit výsledky průzkumu (viz úkoly 1, 2 a 3).

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Podmínkou bylo nalézt školy, kde se vyučuje angličtina již od první třídy.

Na úrovni škol tvořilo výzkumný vzorek pět základních škol na území hlavního města Prahy, které jsou charakterizovány níže. Všechny pět škol je plně organizovaných, nikoliv pouze první stupeň. Na těchto školách to bylo dohromady 12 učitelů, deset žen z nichž z toho jedna rodilá mluvčí vyučující třetí třídu a dva muži, z nichž jeden rodilý mluvčí vyučující pátou třídu. K identifikaci jednotlivých škol použiji označení počátečních pěti písmen abecedy přiřazených školám podle data, kdy jsem výzkum na školách prováděl.

Samotný termín výzkumu byl vybírán podle toho, kdy je angličtina vyučována ve všech třídách střídavě tak, abych stihl během jednoho dne provést výzkum ve všech třech třídách a nenarušoval tak vyučování ve více dnech. V každé třídě jsem provedl pozorování právě jedné hodiny, na jejímž konci či začátku, dle možností a dohody s učitelem, jsem provedl dotazníkovou metodu, případně řízený skupinový rozhovor v prvních třídách. Jednotlivé třídy jsou pojmenovány podle ročníku a školy (např. 3.E). Tabulka 2 ukazuje přehled počtu žáků zúčastněných ve výzkumu.

Tabulka 2: Počty žáků v jednotlivých třídách

Třída	1.A	3.A	5.A		1.B	3.B	5.B		1.C	3.C	5.C
Počet žáků	9	8	16		16	15	11		10	20	11
		Třída	1.D	3.D	5.D		1.E	3.E	5.E		
		Počet žáků	11	10	10		14	13	13		

Celkový počet žáků v jednotlivých třídách byl:

- ♣ 1.třídy – 60 dětí
- ♣ 3.třídy – 66 dětí
- ♣ 5.třídy – 61 dětí

Dohromady se výzkumu zúčastnilo 187 dětí a 12 učitelů.

Charakteristiky jednotlivých škol

Tato charakteristika se odvozuje z hlediska výuky angličtiny.

Škola A byla jedinou soukromou školou z vzorku. Děti se zde učí anglicky od první třídy, avšak rodilý mluvčí vede hodiny angličtiny až od druhé či třetí třídy, čili se zde apriori nepočítá s tím, že by děti navštěvovaly před vstupem do školy mateřskou školu s výukou angličtiny. Čeští vyučující jsou aprobovaní učitelé na výuku prvního stupně, avšak požadavek pedagogického vzdělání není aplikován na rodilých mluvčích. Ti pedagogové být nemusejí a v žádném z mých příkladů ani nejsou. Počet dětí ve třídě 1.A byl 9, učitelka je Češka, s aprobací na výuku na prvním stupni se zaměřením na angličtinu. S dětmi mluvila při hodině většinou anglicky, jen v při vysvětlování složitějších pokynů přeložila později do češtiny. V 3.A byl počet dětí 8, učitelka pochází z Velké Británie, při výuce mluvila jedine anglicky, stejně jako učitel v 5.A, který pochází z USA. V jeho hodině bylo výjimečně přítomno 16 dětí, neboť byly spojené dvě skupiny z důvodu nepřítomnosti jiného učitele.

Škola B je školou s rozšířenou výukou jazyků. Ve třídách, které jsem navštívil, učili čeští učitelé aprobovaní na první stupeň, zaměření na angličtinu, tzn. nemají svoji vlastní třídu. Školu však často navštěvují rodilí mluvčí a jako hosté zde s dětmi hovoří. V 1.B byl učitelem muž, snažil se mluvit na děti anglicky, avšak ty málokdy rozuměly, tedy potřetí vždy řekl větu česky. Počet dětí byl 16. Ve 3.B bylo přítomno 15 dětí, jejich učitelka se snažila používat angličtinu stále, avšak někdy byla nucena vyjádřit myšlenku v češtině. Učitelka 5.B mluvila česky při hodině zřídka, počet dětí v její třídě byl 11.

Ve **škole C** působí jeden rodilý mluvčí ve všech třídách, avšak pouze v třetině hodin. Rodiče si mohou za hodiny s rodilým mluvčím připlatit a tím své děti zařadit do jiné skupiny. Hodiny, které jsem navštívil, však byly vyučovány českými učiteli, s aprobací na první stupeň a zaměřením na angličtinu. Učitelka v 1.C učila prvním rokem, ostatní dvě učitelky déle než deset let. Počty dětí ve třídách: 1.C – 10, 3.C – 20 (spojené obě poloviny), 5.C – 11.

Škola D je další školou s rozšířenou výukou jazyků. Škola pořádá jazykové kurzy pro Cambridgeské zkoušky (KET, PET, FCE, CAE)¹, avšak rodilí mluvčí zde na prvním stupni neučí. Angličtina se učí od první třídy, někde i dvě hodiny. Všechny tři hodiny angličtiny, které jsem navštívil, byly vedené stejnou vyučující, tedy jsem měl příležitost sledovat proměny přístupů jedné vyučující v rozdílných třídách. Její aprobací je první stupeň, zaměření na angličtinu. Počty žáků ve třídě byly: 1.D – 11, 3.D – 10, 5.D – 10.

Škola E je také školou s rozšířenou výukou jazyků. Není zde však ani jeden rodilý mluvčí. Děti se učí anglicky od první třídy. V hodinách 1.E a v 3.E, které jsem navštívil, vyučovala stejná učitelka. Má svou vlastní třídu, avšak učí ještě angličtinu v těchto dvou třídách. Počty dětí byly 1.E - 14 a 3.E – 13. V 1.E byl přítomen jeden handicapovaný žák s asistentkou. Učitelka 5.E má aprobací na druhý stupeň, přesto vyučuje i děti v pátých třídách. Počet dětí ve třídě byl 13.

¹ Key English Test, Preliminary English Test, First Certificate in English, Certificate in Advanced English

6 Prezentace výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu prezentuji v následujícím pořadí. Nejprve se zabývám oblíbeností her a to jak na straně dětí, tak domněnkami učitelů o oblíbenosti jednotlivých typů her. Tyto dvě informace nakonec porovnávám. Zmiňuji tři hry nejčastěji zmíněné jako nejoblíbenější v každém ročníku, proměnu oblíbenosti mezi jednotlivými ročníky a přehled všech prvků a důvodů, které žáky motivují dané hry hrát. Z dotazníku pro učitele zde prezentuji pouze hry kvizové, pohybové, konverzační, hudební a rytmické a výtvarné, neboť pouze tyto kategorie byly zároveň předmětem výzkumu mezi žáky a lze tak snadněji sledovat rozdíly.

Dále se zabývám v kapitole 6.2 vazbou hry na cíl. Opět je zde nejprve prezentován názor žáků a poté názor učitelů. Není zde však uvedeno porovnání výsledků, neboť zde se otázky pro žáky neprolínaly s otázkami pro učitele. Zde vidím drobný nedostatek svého výzkumu. Pokud by se měl podobný výzkum v budoucnu opakovat, při kvantitativním výzkumu doporučuji ke každé otázce rovnou připsat i podotázku: „Naučíš se při těchto hrách anglicky?“ se stejnými možnostmi (Ano, Spíše ano, Nevím, Spíše ne, Ne).

V kapitole 6.3 prezentuji všechny rady, které učitelé uvedli jako své principy a pravidla pro dosažení efektivní aktivizace vedoucí k výukovému cíli. Vzhledem k tomu, že některé jejich nápady se prolínaly, nevypisuji všechny, ale vytvářím skupiny principů, které se vzájemně prolínají.

Kapitola 6.4 přináší shrnující přehled her, které se ve výzkumu objevily, a tedy se ve školách hrají, s využitím typizace her navrženou v kapitole 3.2 (viz tabulka 1). U některých z nich je připsán možný postup pro ukotvení hry v

různých ročnících, podle rad, které jsem od učitelů během rozhovorů získal.

Tabulka 1: Typizace her dle motivu

Pohybové hry
Napodobovací hry
Rytmické a hudební hry
Výtvarné hry
Kvizové hry
Stolní hry
Konverzační hry
Dobrodružné hry (hry s napětím)

Soutěživost
Kooperace

6.1 Oblíbené typy her

Hlavní součástí dotazníku vyplňovaného žáky prvních, třetích a pátých tříd bylo zjištění oblíbenosti jednotlivých typů her na základě klasifikace navržené v kapitole 3.2 (viz tabulka 1). Pro snížení množství otázek a pro snadnější chápání typů her dětmi jsem se však pokusil ještě snížit jejich počet a to rozdělením her na:

- ♣ **hlavolamy** – zástupné označení pro hry **kvizové**, před vyplněním dotazníku jsem vždy ještě tento pojem ústně rozšířil pojmy: křížovky, luštěnky, kvízy, hry, u kterých se musí přemýšlet. Jde i o hry **stolní**, neboť i pro ně je typické zapojení především rozumu, nikoliv pohybu;
- ♣ **hry, při kterých se vychází z lavic** - zástupné označení pro hry **pohybové** a **napodobovací**, tvoří protipól hrám **stolním**, při kterých se z lavic nevychází;
- ♣ **hry, při kterých si s ostatními povídáš anglicky** - zástupné označení pro hry **konverzační**;
- ♣ **anglické písně, říkanky a básničky, u kterých se tancuje nebo pohybuje tělem** - zástupné označení pro hry **hudební** a **rytmické**;
- ♣ **hry, při kterých se kreslí nebo maluje** – zástupné označení pro hry **výtvarné**;

Chybí zde kategorie her dobrodružných, neboť se domnívám, že by nebyla dostatečně pochopena a tedy by zbytečně zabírala pozornost dětí.

Nad těmito kategoriemi se ještě rozprostírá princip soutěživosti, který se dá uplatnit v kterékoliv další kategorii.

Chybí tu princip kooperace, kterým jsem se ve své práci nezabýval. Vidím tento princip jako buď opak soutěživosti nebo její rozšíření, jako tomu je v případě soutěže mezi družstvy. Tento kooperativní princip vnáší do hry spoustu nových příležitostí a pohledů, vynechal jsem jej tedy, abych zvýšil pozornost k již zmíněným kategoriím, neznamena to, že bych jej pokládal za nepodstatný.

Žáci kroužkovali u jednotlivých kategorií, zda je hry baví. Možností bylo pět: Ano, Spíše ano, Nevím, Spíše ne, Ne (viz příloha „Dotazník pro žáky“). Při výpočtu výsledků jsem počítal odpověď ANO za 4 body, odpověď SPÍŠE ANO za 3 body, odpověď NEVÍM za 2 body, odpověď SPÍŠE NE za 1 bod a odpověď NE za 0 bodů. V tabulce 3 jsou zapsány součty všech bodů, dva nejoblíbenější typy v každém ročníku jsou vyznačeny šedě:

Tabulka 3: Součet bodů oblíbenosti

	1.tř.		3. tř.		5. tř.	
Kvizy	142	59%	209	79%	171	70%
Pohybové	218	91%	226	86%	227	93%
Konverzační	133	55%	201	76%	165	68%
Hudební a rytmické	168	70%	165	63%	154	63%
Výtvarné	192	80%	228	86%	188	77%

Můžeme zde jasně sledovat oblíbenost her v jednotlivých třídách. Ve všech třídách získaly nejvíce bodů hry pohybové a výtvarné. Nelze však vidět skoky oblíbenosti mezi ročníky, z důvodu rozdílného počtu žáků. K přesnějšímu určení těchto skoků přikládám průměrné hodnocení zaokrouhlené na dvě desetinná čísla v tabulce 4. Vyznačeny šedě jsou hodnoty daných her v ročníku, ve kterém získaly nejvíce bodů. Kvizové, konverzační a výtvarné hry získaly nejvíce bodů ve třetí třídě, hudební a

rytmické v první a pohybové hry získaly ve všech třídách téměř shodný počet bodů, avšak nejvíce v první a páté třídě:

Tabulka 4: Průměrné hodnocení oblíbenosti her žáky

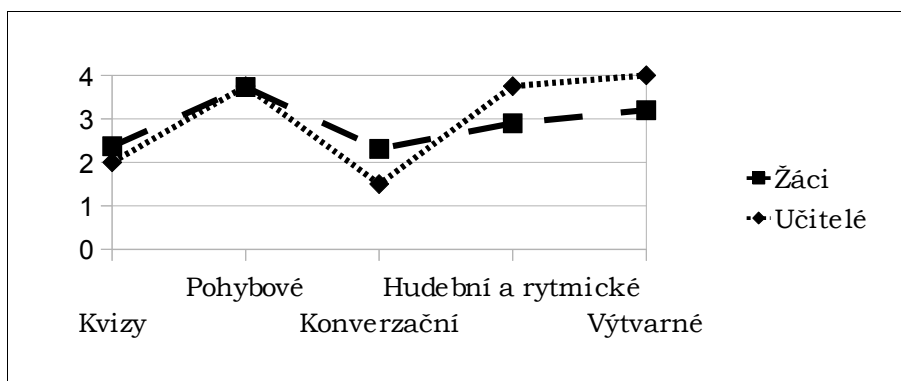
	1.tř.	3.tř.	5.tř.
Kvizy	2,37	3,19	2,79
Pohybové	3,73	3,37	3,72
Konverzační	2,31	3,07	2,72
Hudební a rytmické	2,9	2,39	2,54
Výtvarné	3,21	3,47	2,99

Opačným pólem výzkumu byl odhad učitelů o oblíbenosti jednotlivých her žáky. Učitelé měli na výběr z pěti bodů: 4, 3, 2, 1, 0, přičemž 4 označuje nejvíce bodů a dále N v případě, že nemají s hrou zkušenost nebo zkrátka nevědí (viz příloha „Dotazník pro učitele“). Vyznačeny šedě jsou hry v ročníku, ve kterém získaly nejvíce bodů (tabulka 5), tedy pohybové, hudební a rytmické a výtvarné v první třídě, kvizové ve třetí třídě a konverzační v páté třídě:

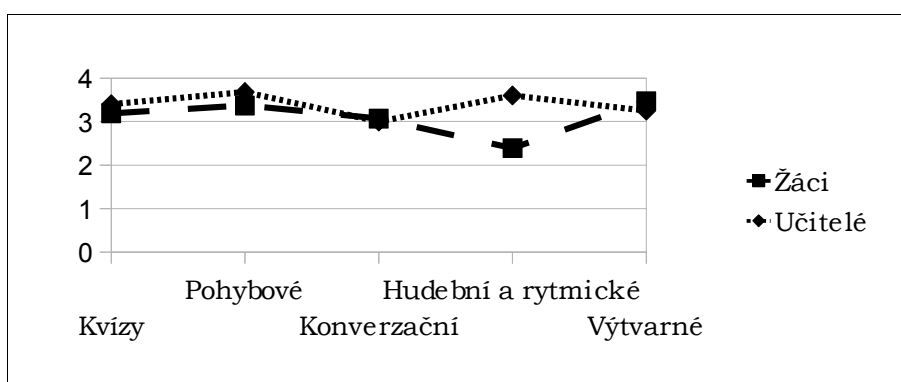
Tabulka 5: Průměrné hodnocení oblíbenosti her podle učitelů

	1.tř.	3.tř.	5.tř.
Kvizy	2	3,4	3
Pohybové	3,75	3,68	3,4
Konverzační	1,5	3	3,2
Hudební a rytmické	3,75	3,6	3,6
Výtvarné	4	3,25	2,8

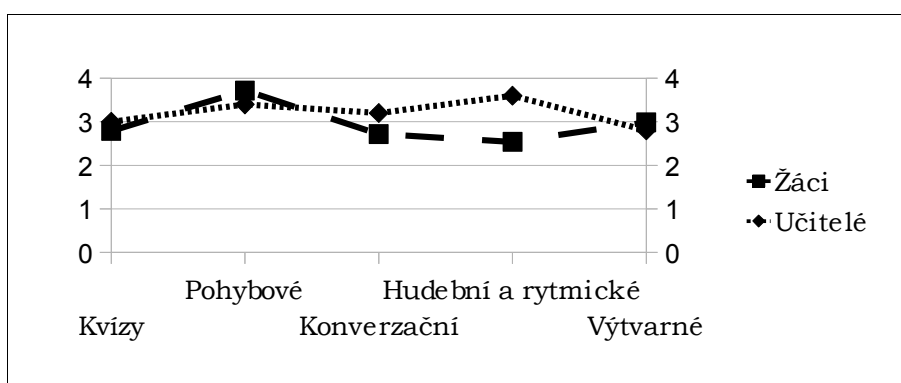
Výsledky jsou překvapivě shodné se zjištěnou oblíbeností her žáky, pouze u hudebních a rytmických her lze sledovat jistý rozkol (viz ilustrace 1-3). Ve všech třech ilustracích jsou použity průměry odpovědí jednotlivých tříd v poměru s průměry názorů učitelů jednotlivých ročníků:



Ilustrace 1: Obliba her v 1.třídě



Ilustrace 2: Obliba her ve 3.třídě



Ilustrace 3: Obliba her v 5.třídě

Obliba konkrétních her se v různých ročnících také lišila. Tabulka 6 ukazuje tři nejoblíbenější hry v každém ročníku podle toho, kolikrát se vyskytla hra v odpovědi na otázku: „Která hra tě nejvíce baví?“ (viz příloha Dotazník pro žáky). Zajímavé je sledovat posun hry Bingo a inteligenční nároky jednotlivých her.

Tabulka 6: Tři nejoblíbenější hry v každém ročníku

1.třída	
Musical Chairs	
Bingo	
Please, Mr. Crocodile	
3.třída	
Bingo	
Hangman	
What is it?	
5.třída	
Simon Says	
Kufr	
Guess-game	

Dalším prvkem ovlivňujícím oblíbenost hry je soutěživost. Ta byla zjišťována otázkou: „Baví tě soutěže o vítěze?“ (viz příloha „Dotazník pro žáky“). Výsledky z jednotlivých tříd ukazuje tabulka 7. Nejvíce bodů získaly soutěže v první třídě:

Tabulka 7: Oblíbenost soutěží

	1.třída	3.třída	5.třída
Soutěživost	3,68	2,98	2,95

Odpověď učitelů na otázku, zda baví děti soutěže s vítězem byla ve všech případech jasná: „Baví. V každé třídě.“

Dalším cílem (úkol č.1) bylo nalézt prvky, motivy, které děti nejvíce táhnou pro hraní konkrétních her. Odpověď měla být nalezena podotázkou „Proč?“ v otázce „Která hra tě nejvíce baví?“ (viz příloha Dotazník pro žáky, otázka č.2). Následující odstavce přinášejí souhrn všech odpovědí. V závorkách jsou uváděny počty dětí, které konkrétní důvod uvedly. Pokud závorka chybí, byl důvod zmíněn jedním žákem.

Podle výsledků výzkumu hrají děti **v první třídě** hry rády, pokud mohou tančit (zmíněno v rozhovorech 1x), pohybovat se (1x), povídat si nebo pokud jsou ve hře zvířátka a pokud se vypadává. Dále se objevil i motiv učení: „*Musím u toho přemýšlet, takže budu mít výkonnější hlavu.*“ Čtyři děti uvedly jakodůvod, že se učí při hře anglicky. Obávám se však, že tato odpověď byla silně ovlivněna mou úvodní řečí o spojení hry s učením. V prvních třídách však většinou děti nebyly schopné důvod vymyslet, proto většinou odpověděly pouze „*nevím*“.

Děti **v třetí třídě** uvádějí své důvody pro hraní her tak, že je to pro ně zábava (14x), že se něco naučí (14x) a musejí přemýšlet (2x), že jsou v konkrétní hře dobří (4x), mají rády karty (3x), mohou se pohybovat (2x), být ve skupinách, povídat si anglicky, rády spelují (3x), zpívají, počítají, píší, hádají, spojují a předvádí. Soutěže jsou zde oblíbené proto, že jsou na body, vypadává se či nabízejí možnost vyhrát. Některé hry jim imponují tím, že jsou „*dobré*“, tajemné, kouzelné, rychlé, napínavé (2x), zajímavé, srozumitelné, že „*se při nich řve BINGÓÓÓ!*“, „*vybere se člověk, který bude sežrán*“. Objevuje se zde i motiv relaxace: „*Nemusím při ní přemýšlet.*“ Najdeme tu i touhu po individuální práci, „*můžu házet po kom chci*“, „*hrají sám za sebe*“.

V páté třídě se nebálo uvést motiv zábavy více dětí (17x),

zábavným prvkem může být, „*když má někdo předvést LOVE*“, „*jak nikdo nedává pozor*“, že „*se hodně zasmějeme*“. Motivem je i možnost se něco naučit (14x), potřeba přemýšlet (2x) a dávat pozor (2x) či cvičení reflexů. Dále se děti mohou při hře pohybovat (8x), rády pantomimicky předvádí, tančí, kreslí, vyplňují, mají rády kostýmy, hraní povídek a rozdělení do družstev. I zde se vyskytuje motiv relaxace „*neučíme se*“ (2x) a individualizace „*zasáhnu do hry, kdy chci*“. Hra může imponovat, pokud je promyšlená, zajímavá a napínavá. I v páté třídě se objevuje obliba soutěží (2x), možnost získat jedničku, avšak přibylo zde uvědomění si role náhody, „*je to o náhodě*“ (2x) či naopak možnost ovlivnit výsledek hry zvládnutím učiva, „*když umím slovíčka, vyhráváme*“. Objevila se možnost využití hry ke zjištění svých dovedností, „*zjistím, jak to umím*“. Zajímavým motivem je vědomí, že „*paní učitelka je ráda, že se něco naučíme*“.

6.2 Vazba na výukový cíl

Vnímání vazby hry na výukový cíl dětmi byl zjišťován otázkou: „Při kterých třech hrách se nejvíce naučíš anglicky?“ V následující tabulce je seznam her, které se vyskytly v dotaznících nejčastěji. Sloupec U vyznačuje, kolikrát byla hra dětmi uvedena jako odpověď na tuto otázku. Hodnota ve sloupci Z ukazuje, kolikrát byla hra uvedena v odpovědi na otázku č.2: „Která hra tě nejvíce baví? Proč?“. V tabulce 8 můžeme sledovat, které hry jsou na školách nejoblíbenější a které hry děti považují za nejlepší cestu k angličtině. Jsou zde zmíněny pouze hry, které se vyskytly v dotaznících více, než pětkrát. Kompletní přehled her i s jejich popisem je vypsán v kapitole 6.4. Zkratky v prvním sloupci naznačující typy her, jsou zde uváděny pro snadnější vyhledání konkrétní hry v přehledu her, kde jsou hry řazeny právě podle typu. Čísla v závorkách za jmény her značí, ve kterých třídách se daná hra a její alternativy objevily.

Tabulka 8: Oblíbenost a vazba hry na cíl podle žáků všech tříd

Typ	Hra	Z	U
St	Bingo (1,3,5)	29	31
Hud	Písňe (1,3,5)	2	24
Ko	Hry, při kterých se mluví anglicky (1,3,5)	0	22
Poh	Simon Says (1,3,5)	22	20
Kv	Guess-game, Vocab Competition (5)	7	18
Ko	Kufr, Rufers Dufers (3,5)	9	14
Poh	Pantomima, Charades, Miming, Cards (1,3,5)	7	14
Ko	What is it? Have You Got a ... ? (3)	7	13
St	Pexeso, Pairs (1,3)	3	11
Kv	Word Snake, Slovní kopaná, Word Tennis (5)	1	10
St	Bang (5)	0	10
Na	Drama activities (3,5)	5	9
Kv	Quizzes (1,3,5)	3	9
Ko	Questions in the Box, Questions and Answers (5)	2	9
Výtv	Popis obrázků (5)	3	7
Kv	Počtář (3)	1	7
	Psaní na tabuli (3)	2	6
Kv	Hangman, Shark (3,5)	8	5
Kv	Skládání komiksu (3)	2	5
Hud	Musical Chairs (1,5)	10	1

Legenda:

- Z počet dětí, které hru zmínily jako nejzábavnější
- U počet dětí, které zmínily hru jako jednu mezi třemi, při kterých se nejvíce naučí anglicky
- Poh pohybové
- Na napodobovací
- Hud hudební a rytmičné
- Výtv výtvarné
- St stolní
- Kv kvizové
- Ko konverzační
- (1,3,5) třídy, ve kterých hra byla alespoň jednou zmíněna

Větší pozornost si zaslouží písně, neboť jako prostředek k výuce angličtiny byly v třetím ročníku uvedeny v tomto směru v každé třídě alespoň třemi dětmi, na rozdíl od prvních a pátých tříd, které pravděpodobně nepovažují písně za výuku nebo si nevzpomněly (viz tabulka 9).

Tabulka 9: Hudební hry a jejich vazba na výuku angličtiny podle žáků

	1.třída	3.třída	5.třída
Hudební hry	1	19	4

Názory učitelů na to, jak které typy her pomáhají dosáhnout výukového cíle, se vzájemně výrazně liší a průměrné hodnoty jsou tak víceméně stejné. Přesto zde však některé shody v názorech nalezneme. Průměrné hodnocení je vyznačeno v tabulce 10. Šedě jsou zvýrazněny hodnoty, u kterých se učitelé ve většině shodli, a tedy se i vymykají průměru.

Tabulka 10: Vazba hry na cíl podle učitelů

	1.třída	3.třída	5.třída
Pohybové	3,75	3	3,2
Napodobovací	4	3,5	3,4
Stolní	2	3,2	2,67
Kvizové	2	3,4	2,5
Hudební a rytmičné	4	3,4	3,4
Výtvarné	3,5	3,2	2,2
Konverzační	3,5	3,8	3,6
Dobrodružné	3,25	2,8	3,5

Na otázku: „*Pomáhají podle Vás hry dosáhnout výukové cíle, který si vytyčíte?*“ odpovídali všichni učitelé shodně, že ano. Za pozornost stojí například dodatek učitele ze školy B, že v angličtině je hlavním cílem mluvit anglicky, takže ať už dělají cokoli, tak pokud mluví anglicky, cíl je naplněn. Také se objevil názor, že záleží na dítěti, avšak z 50ti procent ano.

6.3 Aplikace didaktické hry v hodině angličtiny

Součástí dotazování učitelů bylo i zjišťování základních principů, které učitelé vědomě dodržují při aplikaci didaktické hry v hodinách angličtiny, aby dosáhli co největšího efektu učení a hra tak neplnila pouze relaxační funkci. Mnozí učitelé nebyli schopni své myšlenky zformulovat, přesto však každý z nich alespoň jeden princip nakonec vyslovil.

Mezi principy, na které si vzpomněli učitelé ze všech tří tříd a které se většinou shodují s principy uvedenými v kapitole 3.1, patří **jasné zadání pravidel předem** a to i přesto, že například děti v první třídě je obtížné donutit si pravidla vyslechnout. V takovém případě dle dotázaných nevdí pravidla vysvětlit česky. Dále se objevil názor, že není třeba se bát pravidla v průběhu hry měnit, pokud se objeví komplikace. Dalším velkým principem je zajištění toho, aby každý mohl pracovat, **aby všichni byli zapojeni**. Místo vypadávání lze tedy například získávat trestné body.

Více učitelů se také shodlo na tom, že hru je dobré zadávat až tehdy, když **bezpečně ovládají gramatiku** použitou ve hře a stoprocentně znají slovní zásobu, není dobré používat hru na novou látku. Je dobré hru **předvést** s někým, kdo chápe rychleji. Osvědčilo se **opakovat hry** častěji, děti se pak dokáží méně soustředit na pravidla a více na angličtinu, když už hry znají.

Ve **využití soutěživosti** se učitelé příliš neshodnou. V první třídě se objevil názor, že soutěž je obtížná pro učitele, neboť děti příliš touží vyhrát, nedají se ukočírovat a opomíjejí angličtinu. Je tedy údajně lepší číst knihy, zpívat písně a poslouchat příběhy. Jiná učitelka třetí třídy naopak považuje soutěž za výbornou metodu a sama po dokončení soutěže vítěze

odměňuje bonbonem. Více učitelů nemá vyhrazený názor, pouze podotýkají, že pokud soutěž má být použita, nesmí být na úkor vztahů mezi dětmi, neboť tyto vztahy vlastně napomáhají i anglické konverzaci. Především ztrátě vztahů navrhuji buď rozdělení do skupin, aby tak i slabší měli šanci vyhrát, nebo dát za cíl překonat sám sebe. Především stále zdůrazňovat, že není důležité vyhrát. Vyhodnocením soutěže tak může být například dotazník nebo zjištění nové informace.

Objevila se shodná tendence hry **zjednodušovat** a odhadnout dobu trvání a připravit se na to, že někteří budou dříve hotovy nebo je hra začne nudit.

Shodným principem je i **používání angličtiny**. Více učitelů se shodlo i v tom, že je důležité mluvit při hře anglicky, co nejvíce angličtinu do hry vměstnat a omezit češtinu, či ji úplně zakázat. Pokud je hra dobře udělaná, děti ani nejsou nuceny česky mluvit a tím se dosáhne hlavního cíle, mluvit anglicky.

Dále se objevily principy, které v teoretické části zmíněny nebyly. Je údajně vhodné **omezit počet pomůcek**, neboť „čím více pomůcek, tím méně angličtiny“, **zaměstnat všechny smysly**, tj. psát, mluvit a číst, **zajistit bezpečnost**, **využít práci s médii**, **použít aktivní prvek**, jako třeba vycházení z lavic či zajistit, **aby se skupiny nerušily**. Pokud už je hra použita pro relaxaci, je třeba **zajistit možnost pasivního vnímání**. V neposlední řadě by měla hra dítěti **dávat smysl**, měla by **být užitečná**.

6.4 Přehled her

Dotazníková metoda přinesla mimo jiné i výstižný přehled her (viz úkol č.3), které děti ve školách hrají a které jako hry přijímají. Jsou zde jak hry, které se hrají ve více třídách, tak hry, které se hrají ojedinele, ať už pro konkrétní zvýšený zájem dětí ve třídě nebo přesvědčení učitele o jejich efektu na osvojování jazyka. Pro přehlednost jsem rozdělil tyto hry podle klasifikace, kterou jsem navrhl v teoretické části práce. Původním záměrem bylo navrhnout i jiné třídění podle inspirace učiteli. Jelikož však při výzkumu žádný z učitelů na mou otázku, zda má vlastní členění her, neodpověděl kladně, uvádím zde klasifikaci vlastní, neboť se mi při výzkumu osvědčila a shledávám ji jako velice praktickou. Jde tedy o hry **pohybové, napodobovací, stolní, kvizové, hudební a rytmické, výtvarné, konverzační a dobrodružné**. V jednotlivých kategoriích pak následují za sebou podle oblíbenosti.

Tento přehled může být výhodným vodítkem začínajících učitelů při zadávání didaktických her v angličtině, neboť jde o hry osvědčené, oblíbené a vedoucí k výukovému cíli. Navíc u některých her navrhuji alternativní řešení pro různé ročníky, aby se míra aktivizace zvýšila dle potřeb konkrétního ročníku, snížil se či zvýšil práh soutěživosti.

6.4.1 Pohybové hry

Hry, ve kterých hlavním motivem je pohyb. Děti se pohybují po třídě, pohybují tělem na místě, chodí, tleskají, hází míčkem, vytvářejí skupiny nebo něco hledají.

Simon says

Hra, při které učitel dává různé příkazy a zadává úkoly. Např. „Simon says, raise your hand!“. Žáci mají za úkol jeho

příkaz vykonat a tím dají najevo, že rozumějí. Pokud však učitel příkaz řekne bez použití formule „Simon says“, příkaz neplatí a děti jej nesmějí vykonat. Pokud tak učiní, vypadávají.

Tuto hru lze hrát v jakékoliv třídě, podle obtížnosti lze měnit úkoly, mohou být například delší, složené z několika za sebou jdoucích úloh. Vypadávání tvoří hru sice napínavou, nicméně tím ubývá počet aktivních dětí. Někteří učitelé tedy například dávají dětem více „životů“, aby hra byla atraktivní stále pro všechny. V okamžiku, kdy některý z žáků nemá ani jeden život, hra končí.

Musical Chairs

Uprostřed místnosti stojí židle v počtu o jednom menším, než je počet žáků. Žáci chodí okolo židlí a poslouchají anglickou píseň, případně zpívají také. Ve chvíli, kdy učitel hudbu vypne, musejí si všichni posedat na volné židle. Žák, který nenajde volnou židli, vypadává. Do dalšího kola se jedna židle odstraní a pokračuje se stejným stylem.

Velké množství dětí zde vypadává a tak ubývá počet aktivně zapojených dětí. Navíc je zde velká míra soutěživosti, která odvádí pozornost od angličtiny. Někteří učitelé upravují hru tak, že skončí ve chvíli, kdy už zbývá např. pět finalistů.

Telefon, Tleskačka

Děti sedí na židlích, na lavicích, v kruhu či po celé třídě a telefonují si mezi sebou. Jejich úkolem je tlesknout dvakrát rukama a dvakrát lusknout (jinde pleskáním do nohou, dupáním). Při tleskání řeknou své jméno a při lusknání jméno volaného. Tím vytočí jeho číslo. Volaný se hned stává volajícím a stejným způsobem volá dalšího. Jména, kterými si děti volají jsou anglická slovíčka, která si tímto procvičují, např. jídlo, ovoce, zvířata apod. V případě překažení rytmu se buď

vypadává ze hry nebo ztrácí „život“.

Poznej poslepu

Děti mají zavázané oči a mají poslepu poznat, který předmět před ně spolužák postavil. Žádné body nezískává. Dokud neuhodne, nesmí si sundat pásku.

Please Mr. Crocodile

„Please Mr. Crocodile, may we cross the water, to see your lovely daughter, in a cup and saucer?“ zeptají se děti jednoho vybraného žáka, který v roli krokodýla odpovídá: „Yes, if you are wearing something blue.“ V tu chvíli zaútočí a chtějí-li se ostatní před ním zachránit, musejí se dotknout něčeho modrého, v nejlepším případě toho, co mají na sobě za oblečení. Příští kolo hrají zase všichni, ale ti, kteří byli chyceni si počítají trestný bod.

Pro správné využití angličtiny je důležité donutit děti říkat frázi opravdu celou.

Míček

Děti si házejí míček, každý, kdo ho chytne, musí říct anglické slovíčko, které se v poslední době učili. Potom hodí míček dalšímu. Málokdy se stane, že by někdo žádné slovíčko nevěděl, v takovém případě ztrácí „život“.

Molekuly

Stejně jako česká verze: učitelka řekne číslo a děti musejí rychle vytvořit skupiny (molekuly) v počtu, který jim byl zadán. Číslo je v tomto případě řečeno anglicky.

Navigace

Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice má zavázané oči, druhý jej anglicky naviguje. Případným zpestřením této hry

může být například hledání lístečků či věcí, nebo utíkání před spolužákem. Zde však hrozí při velkém napětí rezignace na mluvení anglicky.

Běhačka

Každé dítě dostane od učitelky anglické slovo a to si pamatuje. Potom všechny děti běhají, chodí po třídě, avšak v okamžiku, kdy učitelka vysloví jeho/její slovo, musí si sednout a hra pro něj končí.

6.4.2 Napodobovací hry

Hry, ve kterých je úkolem napodobování věcí, činností, vlastností, pocitů, dějů, zvířat. Svým způsobem i zde je jde o pohyb, je však výrazně specifický právě prvkem mimikry.

Miming, Charades, Cards, Pantomima

Hra, ve které učitel jednomu žákovi zadá slovo, které má beze slov předvést. Ostatní pak hádají, které slovo předvádí. Tato hra se dá použít v kterémkoliv ročníku, záleží především na obtížnosti slov, zda děti budou dostatečně aktivizováni. Slovo bývá napsáno buď na kartách, v učebnici, či z druhé strany tabule, nebo mu jej učitel pošeptá.

U této hry se mohou vystřídat všichni, výhodou je, že se hry účastní celá třída. Prvek soutěživosti je možné přidat tím, že hrají dvě skupiny proti sobě a pokud skupina své slovo neuhodne v časovém limitu, nezískává bod.

Drama activities, Na obchod

Nejrozmanitější hry typu „role play“ neboli „hraní rolí“. V české literatuře se setkáváme s pojmem „inscenační hry“ (Nelešovská, A., Spáčilová, H. 2005). Zde je autorem scénáře buď učitel nebo si jej děti vytváří sami, případně je převzat z učebnice či jiné literatury. Děti mají za úkol držet se svých rolí

a v nich ve spolupráci s ostatními předvést scénku.

Na některých školách cvičí žáci během pololetí jednu velkou scénku, kterou pak nakonec zahrají při společném večeru, kterého se účastní i rodiče dětí.

ZOO Game

Jednoduchá hra, kde se po říkadle: „I go to the Zoo and I see ...“ předvede patřičné zvíře. Zvířata předvádí všechny děti najednou.

6.4.3 Hudební a rytmické hry

Při těchto hrách je hlavním motivem buď hudba nebo rytmus. Patří sem nejrůznější říkanky, básničky, písně, ukazovačky a taneční hry. I tyto hry jsou výrazně pohybové, avšak rytmus či hudba mohou být v různých ročnících chápány jinak a děti k nim i jinak přistupují (viz Ilustrace 1-3).

Tanec

Nemá smysl rozepisovat detailně jednotlivé písně, neboť jsou většinou vzaty z konkrétních učebnic a děti mnohdy do dotazníku ani nepsaly jejich název, pouze „tancování“. Jména tanců, které se vyskytly, jsou: Princess Sheriff (Chatterbox), Robots (Chatterbox), Who stole the cookies (Chatterbox).

Při tanci mají možnost se zapojit všichni

Poslech hudby

Na škole E se v páté třídě používá hudba jako kulisa pro činnost, ve které není podstatná komunikace. Pokud děti tedy píšou samostatnou práci nebo malují, poslouchají přitom zároveň anglickou hudbu.

6.4.4 Výtvarné hry

Angličtina na pozadí her, při kterých se vyžaduje malování

či kresba obrázků.

Popis obrázků

Dětem je zadáno téma, na které mají něco nakreslit. Jejich úkolem je potom anglicky obrázek popsat. Postupně se vystřídají všechny děti, je však potřeba dodržovat pravidla naslouchání. Toho lze také dosáhnout tím, že se učitel postupně ptá dětí na obsah obrázku jejich spolužáka.

Hádej, co kreslím

Děti jsou rozděleny do dvojic. Jeden z nich kreslí věc, kterou buď sám vymyslel, nebo dostal za úkol nakreslit. Druhý musí uhodnout, kterou věc kreslí a musí ji anglicky říct nahlas.

Obrázkový slovník

Děti si samy vytváří svůj obrázkový slovník do kterého postupně zapisují nová slovíčka. Pokud nevědí, jak slovo nakreslit, mohou použít výjimečně český výraz. Tato práce je i použitelná pro domácí přípravu.

Vybarvi

Děti vybarvují jednotlivá pole. Každé pole má číslo, symbol, slovo (název barvy). Děti vybarvují jednotlivá pole podle klíče. Výsledkem je vybarvený obrázek, který se s polí skládá.

Děti pracují samostatně, tedy každý je stoprocentně zapojen. Tyto obrázky jsou k nalezení buď v učebnicích nebo na internetu, či jinde.

6.4.5 Stolní hry

Tato kategorie her již vyžaduje vyšší míru soustředění, abstraktního myšlení a paměti. Jsou zde jasně dána pravidla, většinou nejde o kreativní práci, ale o systematický postup k vítězství. Svou úlohu zde však může hrát i náhoda. Nevýhodou

těchto her může být obtížná použitelnost pro celou třídu, děti tedy hrají ve dvojicích či skupinách. Učitel tak musí více hlídat dodržování pravidel používání správného anglického výrazu.

Bingo

Nekonečně rozmanité využití nabízí tato hra, jejímž hlavním rysem je náhoda. Děti dostanou nebo si vytvoří kartičky s čtvercovou sítí 3x3, 4x4 nebo i více. V jednotlivých polích jsou zapsána čísla, slova, výrazy, věty, otázky, odpovědi nebo i obrázky. Učitel pak náhodně vybírá (buď losuje nebo vymýšlí na místě) jednotlivé výrazy, otázky nebo odpovědi a děti si je ve svých sítích vyškrtávají. Ve chvíli, kdy mají v řadě, sloupci nebo diagonále řadu tří, čtyř nebo více (záleží na typu hry) slov či výrazů, vyhrávají a mohou vykřiknout „Bingo!“.

Výhodou této hry je její proměnlivost dle náročnosti. Navíc prvek náhody nabízí možnost výhry i dětem, které obvykle soutěže prohrávají.

Pexeso, Pairs

Děti hrají ve dvojicích či skupinách. Na stole před nimi leží kartičky otočené obrázky dolů. Děti se postupně střídají a mají možnost odkrýt dvě kartičky, řeknou nahlas, co je na nich za obrázky, zapamatují si je a otočí je zpět obrázkem ke stolu. Ten, kdo otočí při svém kole dva stejné obrázky, může si je vzít a hraje znovu. Kdo má na konci hry nejvíce párů, vítězí.

Děti si při této hře procvičují i paměť a pokud si pamatují především zvukovou stránku slov, mohou si tak lépe fixovat anglická slovíčka.

Bang, Uno

Každý hráč drží v ruce několik karet se slovíčky, drží je však tak, že nevidí na jednotlivá slovíčka. Hráči se střídají a

každý vždy přihodí doprostřed na hromadu kartu z vrchu svého balíčku. Položí ji na hromadu slovem vzhůru a musí nahlas říct anglický výraz pro ono slovo, které tímto odhalil, či český výraz pro anglické slovo apod. Pokud navrch přihodil kartu se slovem „Bang“ nebo „UNO“ (záleží na typu hry), bere všechny karty a začíná další kolo.

Házení kostkou

Nejrůznější hry s použitím hrací kostky. Výhodou těchto her je princip náhody, tedy zde znovu získávají rovnou šanci i děti jindy prohrávající.

6.4.6 Kvizové hry

Hry s nejvyšším požadavkem na uvažování, myšlení, soustředění a procvičování paměti a minimální možností pohybu. Motivem těchto her je právě potřeba přemýšlet nad úkolem, překonání překážky správným využitím znalostí a logických operací. Tyto hry je možno hrát jak individuálně, tak ve skupinách, jak soutěžně, tak kooperativně.

Quizzes

Křížovky nejrůznějších druhů, osmisměrky, hřebenovky, spojovací hry (spojte: drive – a car, have – dinner, etc.), přesmyčky, bludiště, spojování bodů, hledání rozdílů, hledání správné koncovky, doplňování textu, psaní na tabuli, testy. U všech těchto her existuje většinou jediné řešení, které si děti mohou lehce ověřit např. nalezením tajenky, avšak hra již není hratelná znovu, neboť děti odhalí její náplň.

Hangman, Shark

Děti dosazují na slepá políčka písmena. Pokud hádané písmeno ve slově není, učitel nakreslí malou část výsledného obrázku (šibenice, žraloka). Pokud děti neuhodnou tolikrát, že

obrázek je kompletní, prohrály. V případě žraloka je jejich spolužák, kterého na začátku vyberou, sežrán.

Guess-game, Vocab Competition

Děti jsou rozděleny do dvou družstev. Stojí ve dvou zástupech. První dva v řadách soutěží, snaží se najít odpověď na otázku učitelky. Kdo první řekne správnou odpověď, získává knoflík a vhodí jej do misky. Tu předá svému spoluhráči za sebou a postaví se na konec řady. Na další otázku odpovídají dva další. Takto se mohou prostrídat až několikrát.

Rozdělování dětí do týmů je zde na bázi náhody. Děti si losují mezi dvěma knoflíky různé barvy a řadí se podle barvy do družstev.

Sice je zde vyžadován jistý pohyb, nicméně hlavním motivem je odpovědět správně na otázku, tedy test paměti.

Skládání komiksu

Učitelka rozstříhá komiks z učebnice nebo pouze věty v něm použité. Děti mají za úkol je seřadit tak, jak dávají příběhu smysl.

Slovní kopaná, Word Snake, Word Tennis

Děti si posílají buď papír nebo ústně říkají anglická slova. Každý řekne slovo, které začíná na poslední písmeno předchozího slova. Takto buď vytvoří na papíře hada, který se skládá ze slov na sebe navazujících posledními a prvními, nebo postupně každý ve třídě řekne nějaké slovo.

V případě ústní varianty je zde velká pravděpodobnost, že ne všechny děti budou po celou dobu aktivně zapojeny.

Počtář

Jde o propojení angličtiny s matematikou. Učitelka dává žákům příklady v angličtině a děti je počítají. Takováto obměna

počítání může být aktivizující i pro starší děti, pro které by jinak příklady na sčítání byly moc jednoduché.

Jde o individuální hru, lze ji navíc použít jako test, děti zde poměřují své schopnosti s ostatními.

Spelling

Děti mají za úkol hláskovat slovo. Pokud slovo hláskuje správně, získává bod. Kdo má na konci nejvíce bodů, vítězí.

Hádanky, Riddles

I hádanky se mohou objevit v hodinách angličtiny. Jde většinou o malé veršované básně, které si děti rády pamatují, aby je mohly položit svým kamarádům či příbuzným.

Klepání

Učitelka čte věty, nebo si je vymýšlí. Děti mají rozeznat, kdy jsou věty pravdivé. Pokud je shledají nepravdivými, zaklepají pěstmi do lavice a učitelka přestane číst. Mají pak za úkol věty říct správně.

What's missing

Děti se snaží zapamatovat co nejvíce věcí na seznamu, obrázku, stole, v košíku apod. Učitel pak jednu věc odebere a ptá se: „What's missing?“. Děti musejí odpovídat, která věc chybí. Lze hrát na týmy či jednotlivě.

Práce s obrázkem

Učitel má velký obraz na tabuli nebo pracuje s obrázky, které mají všichni v učebnici. Ptá se děti otázkami vztahující se k obrázku, co mohou najít, co tam chybí, kdo tam je apod. Děti jednotlivě odpovídají. Na základě toho se pak dá dále odvíjet příběh, mohou hledat spojitost s realitou apod.

6.4.7 Konverzační hry

Hry, při kterých je hlavním motivem interakce s ostatními, mluvené slovo, skládání větších větných celků, kladení otázek, odpovídání na otázky, zkratka sdělování informací a jejich výměna.

Kufr, Rufers Dufers

Úkolem soutěžících je popsat anglicky hledané slovo. Lze soutěžit ve dvojicích nebo v družstvech. Lze hrát spíše s pokročilejšími dětmi, avšak není nemožné hrát i v první třídě. Je však třeba nedávat příliš těžká slova. Aby se do hry zapojil opravdu každý, je možné nechat jednoho člověka říkat a ostatní hádat. Tím si všichni udržují pozornost.

What is it? Have you got ... ?

Použití obrázkových karet nebo předmětů lze nalézt u všech druhů her. V tomto případě učitel nebo každý z žáků má sadu karet s obrázky a ostatní hádají, kterou kartu má, použitím frází „Is it a ...? Have you got a ...?“. Tázaný hráč odpovídá „Yes I do.“ nebo „Yes, I have.“ Tato hra je především na procvičování těchto frází, ale i na procvičování slovíček na kartách.

Questions and Answers, Question in the Box

Hra na otázky a odpovědi, kde si děti vytahují otázky z krabice a jejich úkolem je na ně odpovědět. Otázky mohou nabývat humorného charakteru nebo mohou směřovat na konkrétní osobu. Tato hra je většinou používána jako úvodní „rozehříváčka“. Otázky může pokládat i sám učitel nebo děti navzájem.

Who is it?

Jeden z hráčů představuje slavnou osobnost nebo někoho jiného ze třídy a ostatní hádají, o koho jde. Mohou se ho ptát otázkami, na které je možno odpovídat pouze ano nebo ne. Tázaný odpovídá celou větou, tedy:

„Yes, I do/have/did/etc.“ „No, I don't/haven't/didn't/etc.“

Je důležité, aby děti již uměly klást otázky, případně použití minulého času.

Tichá pošta

Děti sedí ve dvou řadách na židlích. Učitel řekne prvním z nich větu. Ti mají za úkol rychle ji sdělit sousedovi, ten zas svému sousedovi a tak dále, až zpráva dojde k poslednímu. Ten ji napíše na papír. Pokud je zpráva správně, získává družstvo bod.

6.4.8 Dobrodružné hry

Jinými slovy „hry s napětím“. Myslím v tomto případě jiné napětí, než soutěživost. Jde o dobrodružné příběhy, tajné zprávy, skrytá překvapení, tajné úkoly, počítačové hry, čtení příběhů. V dotaznících se tyto hry vyskytovaly především ve formě čtení a překladu příběhů.

7 Proměny efektivní aktivizace žáků didaktickou hrou

Důvody pro oblíbenost hry se v různých třídách někdy liší, jindy jsou podobné či dokonce shodné. Pokud učitel je schopen rozlišit důvody dětí pro hru, může pak lépe určit, která hra bude mít aktivizující účinek vyšší. Z hlediska interpretace údajů je důležité brát na zřetel, že děti v prvních třídách nejsou ještě tolik schopné rozlišit, proč je hra baví či nebaví, případně do jaké míry se při ní učí či neučí, a přestože ani v páté třídě nejsou analytické schopnosti dětí přímo dokonalé, již lépe dokáží vyslovit své pocity a myšlenky.

Výzkumné úkoly 1 a 2 se vzájemně doplňují a překrývají. Následující interpretace výsledků výzkumu se snaží najít odpověď na oba tyto úkoly.

V první třídě v oblibě jednoznačně zvítězily hry pohybové, výtvarné a hudební. Učitelé si toto podle výzkumu (viz tabulka 5) uvědomují a nezatěžují prvňáky kvízy ani hlavolamy. Přesto se zde objevily některé stolní hry a to ve formě her Pexeso a Bingo. Učitelé zde mírně přecenily oblibu výtvarných her, které u dětí nezískaly více bodů, než hry pohybové, jak se učitelé domnívali. Výsledky výzkumu podpírají domněnku učitelky, u které jsem měl možnost sledovat hodiny ve všech třech třídách (1.D, 3.D, 5.D) že zatímco **pohybové a výtvarné hry jsou pro mladší děti velmi zábavné a napomáhají soustředění a učení, starší děti už jsou spíše schopné se soustředit při kvízech a konverzaci a pohyb jejich soustředění naopak ruší**. Děti samy v prvních třídách nebyly většinou schopny rozlišit, při kterých hrách se nejvíce naučí anglicky. Nejvíce ze všech ročníků zde děti přijímají soutěže s vítězem (viz tabulka 7). Z mého pozorování se domnívám, že tato touha je především způsobena tím, že děti nevnímají hrozbu prohry a pokaždé vidí

šanci zvítězit. Až později si začínají všimnout, že někteří jedinci vítězí častěji. Jelikož touha po soutěži je vynikajícím aktivizačním prvkem, může ji učitel v žácích zachovávat a udržovat střídáním soutěží tak, aby vždy měl možnost každý a aby tak požadavky soutěže byly pokaždé jiné. Tím se k výhře střídavě dostávají různí žáci a jejich touha zvítězit má šanci zůstat silnější, než strach z prohry.

V třetích třídách se pohybové a výtvarné hry stále těší největší oblibě, avšak hry hudební a rytmické klesly pod úroveň obliby her kvizových a konverzačních, tedy až na dno, ze kterého už ani v páté třídě nevstanou. V tomto ohledu učitelé výrazně hudební a rytmické hry přecenili, když odhadovali jejich oblibu ve třetí třídě za největší. Zajímavé však je, že minimálně tři děti v každé třídě třetího ročníku uvedly písně jako hry, při kterých se nejvíce naučí anglicky. Tak rozsáhlé pozitivní hodnocení nezískala žádná jiná hra. Tento rozkol mezi oblibou a přesvědčením žáků o efektivním učení skrze hudební a rytmické hry nasvědčuje faktu, že již **ve třetím ročníku žáci písně nepřijímají jako zábavu, ale pouze jako výukovou metodu**, a tedy se do zpívání či tance musí nutit. Na druhou stranu je možné (viz Ilustrace 2), že **učitelé natolik spoléhají na aktivizační funkci písní a básní, že se již nestarají o dobrou motivaci a tedy organizaci zpívání v hodině nepřikládají takovou váhu, čímž mohou tuto jejich funkci redukovat, až potlačit**.

Výsledky obliby her v pátých třídách jsou zajímavé především proto, že žádný typ zde výrazně nezískal avšak ani neztratil. Kromě her výtvarných se hodnoty ostatních typů her ustálily ve středové pozici mezi hodnotami prvních a třetích ročníků. Přestože výtvarné hry klesly na minimální hodnotu, stále jsou dětmi přijímány jako druhé nejoblíbenější. Tento

mírný vzestup pohybových a sestup kvizových her může být způsoben tím, že zatímco v první třídě je hra přítomna téměř všude, **v pátém ročníku je hra už více používána pouze jako málo frekventovaný relaxační prostředek a dětem tak začíná chybět, protože uvítají jakoukoliv jinou činnost, která se netýká sezení v lavici.** Pouze málokdo si totiž dovolil u otázky č.5 (viz Dotazník pro žáky) zaškrtnout jinou odpověď, než „ANO“. V jiných otázkách naopak děti pátých tříd odpovědi „ANO“ šetřily (průměrně 3x ANO a 0,5x NE na člověka) a nejčastější odpovědi tak bylo „SPÍŠE ANO“ a „SPÍŠE NE“, čímž rozdíly v odpovědích nebyly tak velké, na rozdíl od třetího ročníku, kde průměr stahovali dolů jedinci zaškrtaující odpověď „NE“ (průměrně 4x ANO a 0,7x NE na člověka). Děti v třetích třídách tak byly ve svých odpovědích radikálnější. Ve vztahu na učivo ztratilo podle žáků páté třídy Bingo, kde je výrazným prvkem náhoda, na efektivnosti (3.tř. - 21 hlasů, 5.tř. - 10 hlasů), naopak Simon Says vidí děti v pátých třídách jako nejefektivnější hru, kterou se něco naučí (3.tř. - 3 hlasy, 5.tř. - 17 hlasů). Důvodem této změny může být **chápaní náhody jako neovlivnitelného faktu a tedy malou spojitost s osobním vývojem. Objevují se také argumenty „když umím slovíčka, vyhráváme“ a „zjistím, co umím“, které jasně ukazují pochopení vztahu hry a učiva daných jedinců.** Hodně bodů také získaly hry založené na hraní rolí. Podle učitelů se děti v páté třídě nejvíce naučí při hrách konverzačních, hudebních, pohybových a napodobovacích, čímž se shodnou s názorem žáků, výtvarné hry zde podle nich ztrácí význam. Přesto jsou například úspěšně aplikovány na škole E při hře „Popis obrázků“ (viz Seznam her).

Za zmínku stojí i absence některých didaktických principů, které učitelé při přípravě, organizaci a hodnocení

didaktických her dodržují. V rozhovorech s učiteli nebyla zmíněna znalost cíle hry učitelem, včasné ukončení, požadavek dobrovolnosti hry a její případné zrušení, pokud žáci nejsou motivováni, její včasné ukončení a pojmenovávání her. Buď je učitelé nepokládají za důležité nebo je zkrátka mají natolik vžitě, že je podvědomě aplikují neustále.

Závěr

Využití didaktické hry v angličtině se může zdát snadno aplikovatelnou výukovou metodou. Přestože děti vnímají hravou činnost velice pozitivně a jako snadnou, jsou zde jistá rizika a pro učitele přináší tato situace neméně nároky a požadavky, ať už na přípravu, průběh či výsledné hodnocení hry.

Cílem této práce bylo zjistit, co je pro žáky prvního stupně na hrách tak lákavého, najít a vyjasnit vztah mezi hraním a výukou a vytvořit přehled her, které jsou současně v zábavnosti a ve schopnosti dosáhnout výukového cíle osvědčené učiteli i žáky. Výsledkem prvního úkolu, nalézt motivy dětí pro hru, je žebříček nejoblíbenějších her a obsáhlý přehled prvků a motivů, které žáci u hry očekávají a které je aktivizují. Pokud učitel učivo vtěsná mezi tyto prvky, reálná šance aktivizovat děti se znatelně zvýší, neboť zaujme jejich pozornost. Na příkladu hudebních a rytmických her, jejichž oblibu dětmi učitelé výrazně nadhodnotili, se ukázalo, že pouhý motiv někdy nestačí, že je zde důležitý i učitelův přístup. Dále se prokázalo, že v pátých třídách si děti pohybových her váží více, což může být důsledkem nízkého používání her ve výuce učiteli. Navíc tento typ her učitelé i žáci hodnotí jako velmi efektivní pro dosažení výukového cíle, takže své místo jistě ve výuce má.

Ve vztahu k druhému výzkumnému úkolu přináší tato práce přehled nejefektivnějších her, jejich proměnu v čase mezi jednotlivými ročníky a rozsáhlý přehled didaktických principů, které mají učitelé vyzkoušené a jež používají pro dosažení výukového cíle. Tento přehled chápu jako ověřený časem. Začínajícím učitelům může znalost takovýchto postupů, v kombinaci s principy navrženými v teoretické části, usnadnit dosažení výukových cílů a uchránit je neúspěchů. U žáků páté

třídy se navíc objevuje vyšší vnímání vazby na výukový cíl a tedy s tím související potřebu obměny herního rejstříku.

Výsledkem třetího výzkumného úkolu je obsáhlý přehled didaktických her používaných v angličtině. Nejde pouze o jeho statistickou hodnotu. Tento přehled nabízí učitelům opěrný systém her, ze kterých lze hodiny angličtiny budovat. Každá hra nabízí žákům něco jiného, a tak správným kombinováním her z různých kategorií lze snadněji udržovat tolik vzácnou dětskou pozornost.

Osobní přínos diplomové práce pro svoji kariéru učitele vidím na jedné straně v samotném procesu zpracovávání a dále ve výsledném textu a výsledcích výzkumu. Četba odborné literatury, syntéza poznatků, diskuze s vedoucí práce, hodiny pozorování, komunikace s žáky a učiteli a výsledné zpracovávání dat formovalo mé vnímání reálného světa školství, já sám jsem musel přetvářet své postoje a hodnoty týkající se prostředí třídy. Výsledek práce, tedy přehled didaktických her, přehled motivů žáků k hraní i přehled didaktických principů při organizaci her určitě sám využiji při výuce a budu na nich dále stavět. Domnívám se, že jej mohu i doporučit svým kolegům, jako funkční.

Přes všechny teoretické poznatky, které jsou velmi důležité a nezbytné pro uchopení tématu didaktické hry, je nutno neopomenout specifický prvek hry, kterým je hravost. Mírně odlehčené názvy kapitol snad pomohly čtenáři této práce odpoutat se od přehnaného teoretizování, neboť pokud je hra brána příliš vážně, může se dříve nebo později vytratit i nadšení žáků ze hry a učitel tak ztratí silný hnací motor svých svěřenců, neboť *„podstata hry je v její schopnosti pobláznit“* (Huizinga, 2000).

Použitá literatura

- CURTAIN, Helena Anderson. (1988) *Languages and children, making the match: foreign language instruction in the elementary school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ČÁP, JAN. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál. ISBN 80-7178-463-X
- ČINČERA, Jan. (2007) *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1974-0
- GRECMANOVÁ, Helena. URBANOVSKÁ, Eva. (2007) *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN: 80-85783-73-8
- HANŠPACHOVÁ, Jana. Ř. ŘANDOVÁ, Zuzana. (2005) *Angličtina plná her*. Praha:Portál. ISBN:
- HARMER, Jeremy. (2001) *The Practice of English Language Teaching (3rd edition)*. Essex:Longman. ISBN: 0-582-40385-5
- HENDRICH, Josef. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HORÁK, František. (1991) *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-003-7
- HOUŠKA, Tomáš. (1991) *Škola je hra*. Praha:Tomáš Houška. ISBN:80-900704-9-3
- HUIZINGA, Johan (2000) *Homo ludens*. Praha:Dauphin. 80-7272-020-1
- CHODĚRA, Radomír. (2000) *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava:Ostravská univerzita. ISBN: 80-7042-157-6
- CHODĚRA, Radomír. (2006) *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha:Academia. ISBN:80-200-1213-3
- JANÍKOVÁ, Věra. Emocionální aspekty ve výuce cizím jazykům. *Cizí jazyky*. č. 2, roč. 47, 2003/2004, s.53-55.

- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. (2009) *Školní didaktika*. Praha:Portál. ISBN: 978-80-7367-571-4.
- KOTRBA, Tomáš. (2007) *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno:Společnost pro odbornou literaturu Barrister and Principal. ISBN: 978-80-87029-12-1
- LOKŠA, J. & LOKŠOVÁ, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál isbn: 80-7178-205-X
- MAIDMENT, S., ROBERTS, L. (2009). *Happy Street*. Oxford:OUP ISBN:0-19-433833-9
- MAŇÁK, Josef. (1997) *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU. ISBN: 80-210-1549-7
- MAŇÁK, Josef. (1998) *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno:Masarykova univerzita. ISBN:80-210-1880-1
- MAŇÁK, Josef. *Funkce metod ve výuce. Pedagogická orientace. č.3, r.2001, s.4-7*
- MAŇÁK, Josef. (2003) *Výukové metody*. Brno:Paido. ISBN: 80-7315-039-5
- MANNINOVÁ, Jolana. *Tvorivost a didaktická hra vo vyučování. Pedagogická orientace. č. 3, roč. 2001, s. 11-17.*
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Aktivizující metody výuky. Moderní vyučování. č. 5, 1999, s.8-9.*
- MOYLES, J. (2005). *The excellence of Play*. Berkshire: Open University Press.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. (2005) *Didaktika primární školy*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1236-5.
- NĚMEC, Jiří. (2002) *Od prožívání k požitkářství*. Brno:Paido. ISBN:80-7315-006-9
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (2005)*Psychický vývoj dítěte od 1. do 5.třídy*. Praha: Karolinum ISBN:80-26-0924-X

- SCOTT, W. A. & YTREBERG, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.
- SHIPTON, Paul. (2002) *Chit Chat*. Oxford:OUP ISBN: 978-0-19-437826-0
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. (2005) *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-942-9.
- STERN, H.H. (1967) *Foreign Languages in Primary Education*. London: Oxford University Press.
- STRANGE, Derek (1989) *Chatterbox*. Oxford:OUP. ISBN: 0-19-432431-1
- ŠALKOVÁ, Marie. (1988) *Hry při vyučování cizím jazykům*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. VACÍNOVÁ, Marie. (2001) *Základy psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- VÁGNEROVÁ, Marie. (1996) *Vývojová psychologie I*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN:80-7184-317-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. (2005) *Vývojová psychologie I. (Dětství a dospívání)* Praha:Karolinum. ISBN:80-246-0956-8
- VÁROSIOVÁ, Karla. Aktivity na hodinách anglického jazyka v 1. a 2. ročníku ZŠ I. *Cizí jazyky*. č.1, ročník 47, 2003/2004 s.28-29.
- VÁROSIOVÁ, Karla. Aktivity na hodinách anglického jazyka v 1. a 2. ročníku ZŠ II. *Cizí jazyky*. č.2, ročník 47, 2003/2004 s.70-71.

PŘÍLOHY

Dotazník pro žáky – list 1

1. Vzpomeneš si na některé hry, které hraje v angličtině?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Jaká hra tě v angličtině nejvíc baví? Proč?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dotazník pro žáky – list 2

3. Baví tě soutěže o vítěze?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

4. Baví tě hlavolamy?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

5. Baví tě hry, při kterých se vychází z lavic?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

6. Baví tě hry, při kterých si s ostatními povídáš anglicky?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

7. Baví tě anglické písně, říkanky a básničky, u kterých se tancuje nebo pohybuje tělem?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

8. Baví tě hry, při kterých se kreslí nebo maluje?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

9. Při kterých třech hrách se nejvíce naučíš anglicky?

.....
.....
.....

10. Když hraješ hru v hodině angličtiny, chceš se potom víc učit anglicky?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

Dotazník pro učitele – list 1

Tato práce se zabývá **mírou aktivizace dětí** pomocí didaktických her, sleduje **vztah mezi hrou a výukovým cílem** a **napětí** mezi přílišnou didaktizací hry ve prospěch cíle na straně jedné a její přílišnou volností ve prospěch aktivizace na straně druhé.

6. **Kolik času věnujete didaktickým hrám v této třídě? Vyjádřete v procentech.** (How much time do the children play in your lessons? How many percent?)
7. **Které hry hraje v této třídě nejčastěji?**
(Which games do you use most often in this class?)
8. **Proč?** (Why?)
9. **Pomáhají podle Vás hry dosáhnout výukové cíle, který si vytyčíte?**
(Do the games help you reach your educational aim?)
10. **Máte nějaká pravidla pro aplikaci didaktických her v angličtině, která Vám pomohou zaručit dosažení výukového cíle?**
(Do you have any rules, which help you succeed in reaching the educational aim?)
11. **Máte nějaké vlastní členění her, které by vám pomohlo použít hru ve správnou chvíli? Podle čeho je třídíte?**
(Do you sort the games you use, to help you choose the appropriate one at the right moment? What is the criteria of your sorting?)

Dotazník pro učitele – list 2

Zakroužkujte prosím, jak byste ohodnotil/a

- oblíbenost těchto her dětmi v této třídě
- míru aktivizace k učení (které je nejvíce směřují k učení)

Typizace her:	Zábava	Pomáhají učení
Pohybové	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Napodobovací	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Stolní	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Kvizové	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Rytmické a hudební	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Výtvarné	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Konverzační	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Dobrodružné	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N

Circle the number which represents your opinion, please:

- how children like the game
- how does the game help them learn

Games classification:	Amusing	Learning
With movements	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Imitating games	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Board games	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Quizzes	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Rhythm and music	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Artistic	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Talking	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N
Adventurous	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N	4 – 3 – 2 – 1 – 0 – N

Vyplněný dotazník 3.D – list 1

Dotazník o využití hry v angličtině

1. Vzpomeneš si na některé hry, které hraje v angličtině?

malování, hraní s míčem,
spívání, posídání.

2. Jaká hra tě v angličtině nejvíc baví? Proč?

Mě se líbí hra s míčem
protože můžeme mluvit anglicky,
a házet míč komu chceme!

Vyplněný dotazník 3.D – list 2

3. Baví tě soutěže o vítěze?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

4. Baví tě hlavolamy?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

5. Baví tě hry, při kterých se vychází z lavic?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

6. Baví tě hry, při kterých si s ostatními povídáš anglicky?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

7. Baví tě anglické písně, říkanky a básničky, u kterých se tancuje nebo pohybuje tělem?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

8. Baví tě hry, při kterých se kreslí nebo maluje?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

9. Při kterých třech hrách se nejvíce naučíš anglicky?

hrat s míčem házet a říkat
anglický slovo.

10. Když hraješ hru v hodině angličtiny, chceš se potom víc učit anglicky?

ANO – SPÍŠE ANO – NEVÍM – SPÍŠE NE – NE

Vyplněný dotazník 5.A - list 1

Dotazník o využití hry v angličtině

1. Vzpomeněš si na některé hry, které hraje v angličtině?

Charades - hra, při které se člověk snaží pantomimou...

sdělit ostatním, co si myslí (např. Snow White)

Ruffers Dufess - člověk si sedne zády k tabuli;

kde je slovo, a ostatní se snaží mu ho vysvětlit

Word Snake - hra na nějaké téma - jeden napíše

slovo týkající se téma (např. MOBA) -

a další musí navázat na poslední písmeno
(také v MODERN) PŘÍKLAD: T-SHIRTIE

2. Jaká hra tě v angličtině nejvíc baví? Proč?

Charades, protože je to legrace když

~~ostatní~~ vám ostatní nerozumí

co myslíte a Ruffers Dufess

protože je to legrace a

zábava snažit se poznat co ostatní

chtějí vysvětlit

Vyplněný dotazník 5.A – list 2

3. Baví tě soutěže o vítěze?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

4. Baví tě hlavolamy?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

5. Baví tě hry, při kterých se vychází z lavic?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

6. Baví tě hry, při kterých si s ostatními povídáš anglicky?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

7. Baví tě anglické písně, říkanky a básničky, u kterých se tancuje
nebo pohybuje tělem?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

8. Baví tě hry, při kterých se kreslí nebo maluje?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE

9. Při kterých třech hrách se nejvíce naučíš anglicky?

...Při Vocab Competition (napisat co nejvíc
Ruffers Duffers (slov)
...Word Snake

10. Když hraješ hru v hodině angličtiny, chceš se potom víc učit
anglicky?

ANO - SPÍŠE ANO - NEVÍM - SPÍŠE NE - NE