

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Didakticky upravené pexeso ve výuce francouzského jazyka na 1. stupni ZŠ

Didactically modified memory game in French at the primary school

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Ondřej Hník, PhD.

Autor diplomové práce: Jana Korábová

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2012

Prohlašuji čestně, že jsem diplomovou práci na téma Didakticky upravené pexeso ve výuce FJ na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 8. března 2012

Poděkování

Děkuji PhDr. O. Hníkovi, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce. Jeho poznámky mne vedly k hlubším úvahám nad tématem a konzultace s ním byly vždy velmi motivující.

Děkuji Mgr. I. Kolouchové za trpělivé vedení během mé praxe, zejména za důvěru, kterou vkládala do mého pedagogického působení na její žáky. V reflexích hodin, při kterých jsem prakticky zkoušela, hry prezentované v této práci, mě vedla k novým pohledům na výuku. Společná zamýšlení, při kterých jsme diskutovaly o možných variantách, pro mne byla velmi cenná. Poděkování patří také jejím žákům, kteří mě motivovali věnovat se výuce francouzského jazyka na 1. stupni. Práce s nimi byla velmi radostná!

Děkuji Heleně Chocholouškové, která namalovala kartičky pexesa podle všech mých přání, požadavků a detailů. Díky jejím ilustracím dostaly kartičky duši a postavičky „vyběhly“ z teoretické práce do reálného světa. Děkuji také Tomášovi Koubkovi, který postavičky na obrázcích opět vrátil do podoby pixelů a vydatně mi pomáhal s úpravou celého dokumentu.

Abstrakt

Diplomová práce navrhuje novou strukturu pexesa, které je upravené tak, aby se mohlo stát součástí hodin francouzského jazyka. Diplomová práce pojednána ze širšího hlediska: kromě didaktiky cizího jazyka se dotýká i oblastí interkulturní výchovy či rozvoje klíčových kompetencí.

Teoretická část rozpracovává psychologická a didaktická východiska, ze kterých nová koncepce vychází a zabývá se přínosem hry ve výuce.

V praktické části jsou uvedené další hry, ke kterým je možné použít pexesové kartičky. Praktická část dále obsahuje reflexe her, díky nimž jsou hry modifikované pro efektivní výuku jazyka. V reflexích jsou rozvedené obecné didaktické otázky řešené při výuce cizího jazyka.

Klíčová slova

Didaktika cizích jazyků, výuka francouzského jazyka na 1. stupni ZŠ, hry ve výuce, rozvoj klíčových kompetencí, kooperace, výchova k toleranci.

Anotation

This thesis proposes a new structure of a memo game that is modified so it can be a part of a French class. It is discussed in wider perspective: besides the didactic of foreign language it touches also the intercultural domain or development of key competencies.

Theoretic part elaborates on psychological and didactic bases from which the new concept of the memo game arise. The benefit of playing games in classes is also specified.

Other games which can be played with the designed cards as well as reflections of these games are given in the practical part. These reflections allow the modified games to be more effective during French classes. Reflections also contain general didactic questions solved in the didactic of a foreign language.

Keys words

Didactic of a foreign language, French at the primary school, games in education, development of key competencies, cooperation, education for tolerance.

Obsah

1. Úvod a cíle	7
2. Teoretická část	
2.1 Zařazení her do výuky cizího jazyka	9
2.2 Učební styly a jejich rozvoj při hrách	12
2.3 Hry jako cesta rozvoje klíčových kompetencí	18
2.4 Rozvoj kooperativních a kompetitivních vztahů při hrách	21
2.5 Didakticky upravené pexeso	
2.5.1 Nová struktura pexesa umožňující jeho využití ve výuce	23
2.5.2 Volba postav s etickými cíli	26
2.5.3 Volba slovní zásoby	29
2.5.4 Analýza popisků	31
3. Praktická část	39
3.1. Popis her	40
3.2. Reflexe her	57
4. Závěr	64
5. Zdroje	65
6. Přílohy	68

1. Úvod

Každý, kdo hrál někdy pexeso s dětmi, ví, že děti pexeso zbožňují. Je to především díky jejich krátkodobé paměti, která jim umožňuje úspěch v této hře.

Ve své diplomové práci se zabývám pexesem, které jsem upravila tak, aby i pro žáky mladšího školního věku představovalo nejen zábavnou hru, ale zejména nástroj k učení.

Cílem teoretické části práce je najít psychologická a didaktická východiska a odpovědi na otázky, které vzešly během zkoušení her s žáky 1. stupně ZŠ. Je to zejména otázka se po podmínkách, za jakých se hry stávají didaktickou metodou, otázka významu her pro žáky a otázky celkového přínosu hraní her – tedy nejen rozvoje lingvistických dovedností žáků. Při hledání odpovědí vycházím zejména z konstruktivistického pojetí výuky.

Kromě didaktiky cizího jazyka se dostávám také do širších souvislostí. Důvodem je pojetí jazyka jako klíče k otevírání světa, který žáci jeho prostřednictvím poznávají. Dalším důvodem je snaha o celistvý rozvoj dítěte, který je zejména na 1. stupni klíčový. Hra má přesah do oblasti rozvoje kompetencí a cílem pexesa je také uvést žáky do problematiky interkulturní výchovy a výchovy k toleranci a proti rasismu.

V praktické části uvádím několik her, jejichž realizací se učitel s žáky dostává do různých vzdělávacích oblastí. K uvedení dalších her pro jeden výukový materiál mě vedla opět praxe, při které jsem se snažila, aby žáci mohli manipulovat s předměty, měli vlastní názorný obrazový materiál, vlastní pomůcky, atp., což bylo velmi náročné na přípravu. Cílem praktické části je proto vytvořit soubor her s různými didaktickými cíli, ke kterým učitel může využívat stále stejný materiál. Praktická část také obsahuje reflexe her, díky kterým byly některé hry upravené. V reflexích zaujímám na základě studia literatury vlastní stanovisko k mnoha obecně pedagogickým otázkám: zda uvádět na kartičkách výslovnost či ne, jakou formou prezentovat izolovaná slova na kartičkách, zda nechat hrát žáky v párech, apod.

Úvahy v reflexích jsou strukturované, a proto je možné najít v nich teoretická východiska i zvažované alternativy her.

Mým přáním je, aby tato diplomová práce našla praktické uplatnění při výuce francouzského jazyka a inspirovala učitele pro hraní si s žáky během hodin.

2. Teoretická část

2.1. Zařazení her do výuky cizího jazyka

Cílem této kapitoly je ukázat a argumentovat, proč a v jaké podobě má hra své důležité místo ve výuce cizího jazyka.

Ač je hra často spojována s osobností J.A. Komenského, mluvím-li v této práci o hře, nemyslím tím zpravidla dramtizaci, ale hru ve smyslu herní situace. Hra je prvkem, který žáci důvěrně znají ze svého života, a proto se při zařazování her do výuky cizího jazyka můžeme opřít o něco, s čím již žáci mají zkušenost. Učitel vychází ze struktur, které jsou žákovi vlastní a „pouze“ při jejich realizaci užívá cizí jazyk.

Hru můžeme proto vnímat jako prostředníka mezi světem dětí a světem cizího jazyka. V současné didaktice cizího jazyka pro 1. stupeň dáváme přednost komunikativnímu pojetí: jazyk chápeme jako prostředek pro poznávání nových národů a kultur. Prezентujeme-li žákům novou hru, dotýkáme se tím také kulturních kontextů: hrají stejné hry děti ve Francii, v České Republice a v Maroku? Jaká pořekadla, písničky a rozpočítávadla žáci svou hrou doprovázejí? Věnujeme-li se výuce cizího jazyka na 1.stupni, přizpůsobujeme výukové cíle věku žáků: žáci se učí o věcech, které je obklopují a v činnostech, které jsou pro ně aktuální. Právě hra je jedním z prvků, který může posílit zájem žáka o jazyk a motivovat ho.

Hendrich uvádí, že *„jazykové hry a soutěže tvoří v moderním pojetí nedílnou součást vyučování. Mnohá jazyková cvičení lze provádět hrou nebo herní činností, při níž využíváme zdravé soutěživosti žáků.“*¹ (Vhodnost zařazování soutěživého principu je rozpracována v kap. Rozvoj kooperativních a kompetitivních vztahů při hrách.)

Vanthier² uvádí trojí rozměr, který pro žáky hra představuje:

- a. rozměr samotného hraní
- b. rozměr jazykový a kognitivní rozměr a
- c. rozměr společenský.

¹ Hendrich, 1988, s. 314

² Vanthier, 2009, s. 57

Pro žáky má hra v sobě jistý přitažlivý prvek, neboť vždy nabízí možnost výhry. Žáci si hrou rozvíjejí své strategie a učí se překonávat obtížnosti a řešit různé situace. Hrou jsou také žáci vedeni k tomu, aby v jazyce reagovali a rozvíjeli tak spontánně svůj mluvený projev. A konečně, hra vede žáky k respektování pravidel a k budování vztahů mezi nimi a spolužáky.

Přestože se žáci často spokojí s hrou, která je pro ně atraktivní pro svou zábavnost, aby byla hra také účinným pedagogickým nástrojem, musí mít učitel promyšlené didaktické aspekty hry. Prezentováním didaktických cílů žákům u nich buduje metakognitivní znalosti.

Během své praxe jsem se setkala s žákem, který hru odmítal, neboť se chtěl ve škole učit.³ I žáci, kteří zrovna vstupují do školy a jsou plni očekávání, považují hraní si za aktivitu, která přísluší mateřské škole a předpokládají, že při vstupu se budou učit - „pracovat“ - jako je tomu ve světě dospělých.

Mezi dalšími metodickými postupy uvádí Hendrich⁴ zejména dobrou organizaci hry, zvážení velikosti skupin a zaznamenávání pokroku žáků.

Hra je učební metodou a jako taková má své strategie. Žáci se těmito strategiím učí a aby mohli zaznamenávat svůj pokrok, vyžadují hry opakování. Teprve hra, jejíž pravidla žáci dobře pochopili a při jejímž hraní se cítí jistě, vede k rozvoji učebních strategií. Modifikace sice mohou známé hře přidat na zajímavosti, Vanthier⁵ ale upozorňuje na problematiku pedagogického „zappingu“, kdy učitelé střídají příliš často jednotlivé aktivity, aniž by žáci mohli z hry vytěžit její maximum. Při rozvaze nad tím, kolik času hře věnovat, musíme do času také zahrnout čas na reflexi hry. Podle konstruktivistů je to právě při reflexi, kdy dochází k učení.

Učitel vede žáky k tomu, aby při hře komunikovali v cizím jazyce. Žáci si hrou osvojí slovní zásobu spojenou s hraním. Učí se v jazyce povzbuzovat spolužáka, vyzvat ho k hraní, pobídnout ho a pojmenovávat materiál, který při hře používají. Jelikož jde o pokyny a slovní zásobu, která se při hře stále opakuje, žáci si ji rychle a přirozeně osvojí.

³ Je možné, že šlo o „výjimku potvrzující pravidlo“, zejména proto, že šlo o chlapce, který byl na letním kurzu francouzštiny v marocké Casablance, kde si žáci silně uvědomují význam znalosti francouzštiny.

⁴ Hendrich, 1988, s. 358

⁵ Vanthier, 2009, s. 58

S tím je také spojená otázka, v jakém jazyce vysvětlovat hru. Jelikož je to samotná hra, která žáky uvádí do učebních situací, je důležité, aby všichni žáci porozuměli jejím pravidlům a cílům. Proto je vhodné vysvětlovat hru v mateřském jazyce⁶.

Didaktická hra je tedy výukovou metodou, která vyžaduje – stejně jako ostatní výukové metody – jasnou strukturu a je zařazena do celku s cílem, obsahem a didaktickými prostředky (pomůckami)⁷.

⁶ Vanthier, 2009, s. 59

⁷ Maňák, 2011, On line

2.2 Učební styly a jejich rozvoj při hrách

Cílem kapitoly je popsat jednotlivé učební styly žáků a aktivity, ve kterých se tyto styly rozvíjejí. Dále objasnit, proč se mají výukové činnosti střídát.

S měnící se společností se mění také požadavky na vzdělání a jednou z vůbec nejsložitějších otázek pro učitele je, jak připravit a čím vybavit žáky, kteří stráví většinu svého života v době, o které dnes nevíme vůbec nic. Školy mají snahu vybavovat se moderními technologiemi, aby žáci byli v této oblasti uživatelsky schopní. Hodin, ve kterých by žáci jen naslouchali učiteli a dělali si zápisky, případně jen četli cizojazyčné články a následně doplňovali cvičení, ubývá. Naproti tomu (vlivem moderní pedagogiky či konstruktivistických směrů) se v hodinách častěji objevují diskuse a práce s autentickými materiály, žáci pracují ve dvojicích či týmech a učitelé používají stále víc aktivizačních metod.

Výzkumy potvrzují⁸, že se žáci aktivizačními metodami naučí více. Také v praxi současné školy můžeme pozorovat, že se učitelé snaží činnosti střídát tak, aby byly jejich metody různorodé. Pokud se ale žáci učí efektivně aktivními metodami, proč bychom neměli při výuce používat jen tyto metody?

V roce 1983 přišel americký psycholog Howard Gardner (ovlivněný zejména J. Piagetem a jeho pojetím inteligence) s teorií mnohočetné inteligence. Gardner odmítá koncept inteligence jako jedné schopnosti lidské mysli a vymezuje sedm druhů inteligence : kinestetickou, interpersonální, verbálně-jazykovou, intrapersonální, vizuálně-prostorovou, hudební a logicko-matematickou. Každý jedinec disponuje všemi typy inteligence, ale každá z nich je rozvinuta v odlišné míře. Gardner⁹ tyto inteligence charakterizuje takto:

⁸ H. Kasíková odkazuje na výzkum Kotrby a Laciny z roku 2007 (in KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce . 1. Brno : Barrister a Principal, 2007. ISBN 8087029127.)

⁹ Charakteristika je uvedena podle Gardnera : Gardner, 1999, Dimenze myšlení. s. 103 – 292 a je vztažena na dětské publikum podle Gardnera : Gardnes, 1996, Les intelligences multiples. s. 31 – 43.

a. kinestetická

Žáci s vyvinutou kinestetickou inteligencí provozují rádi sportovní aktivity a vynikají v nich. Mají schopnost používat tělo jako prostředek sebevyjádření a velmi dobře ovládají pohyby svého těla. Snadno také napodobují gesta, mimiku, nebo způsob chování někoho druhého.

Učitelům se mohou jevit jako neposední, neboť mají potřebu neustále se pohybovat, či vrtět.

b. interpersonální

Převaha interpersonální inteligence umožňuje dobře vnímat pocity ostatních a vcítit se do nich. Mezi žáky jsou to děti, kterým se ostatní bez obav svěřují, nebo kteří působí jako usmiřovatelé při hádkách. Žáci mají zpravidla hodně kamarádů a působí ve skupině jako přirození vůdci, což jim vyhovuje. Mají rádi kolektivní hry a sporty a zapojují se i do mimoškolních činností.

c. verbálně-jazyková

Verbálně-jazyková inteligence zpravidla zajišťuje žákům úspěch ve škole : žáci rádi čtou, mají dobrou paměť na data, názvy či slovní zásobu. Svůj jazyk využívají kreativně – vymýšlí vlastní příběhy nebo varianty pohádek a básničky s fantazijními rýmy. Rádi píšou a bez obtíží vystupují před ostatními.

d. intrapersonální

Osoby s převažující intrapersonální inteligencí se projevují vlastní nezávislostí a vyhraněnými názory. Tito žáci preferují samostatnou práci, kdy výsledek záleží jen na nich a mohou se sami rozhodovat. Také mezi jejich zálibami převažují individuální činnosti. Popisuje se u nich silná vůle, žáci vždy splní zadaný úkol, nebo to, co slíbí. Jsou schopni zaujmout vlastní stanovisko, které může být odlišné od ostatních.

e. vizuálně-prostorová

Podstatou vizuálně-prostorové inteligence je schopnost vnímat vizuální stránku světa a vybavit si vjem i bez přítomnosti modelu nebo fyzického předmětu. Žáci se dobře orientují v mapách či náčrtcích. Hrají si s puzzle a mají často umělecké záliby: zručně a přesně portrétní, rádi modelují – v realitě i ve fantazii. Proto je učitel neřídka přistihne při denním snění. Žáci preferují místo výkladu obrázky, schémata a grafy.

f. hudební

Osoby s hudební inteligencí dokáží vykompenzovat nižší vyvinutou jazykovou inteligencí tím, že si jazyk upraví do rytmických vzorců. Pro žáky je nesrozumitelný monotónní výklad, při kterém se nemohou opřít o „melodii hlasu“ či rytmus. Učitel je může slyšet, že si při jeho výkladu tiše broukají, nebo si zpívají pro sebe.

Žáci často hrají na hudební nástroj a snadno si pamatují melodie písní. V cizím jazyce jsou citliví na přízvuk. Žáci nepotřebují pro učení klid, naopak rádi poslouchají hudbu i při učení.

g. logicko-matematická

Osoby s převahou logicko-matematické inteligence jsou obecně považované za úspěšné v testech IQ, neboť právě tento typ inteligence spolu s verbální a prostorovou se v testech nevíce zkoumá.

Vnímání jejich světa je skrze čísla, symboly, logické operace a znaky. Žáci jsou rychlí v aritmetických příkladech, vymýšlí experimenty a plánují různé strategie. Baví je logické hádanky a strategické hry. Učiteli pokládají otázky o původu světa či začátku počítání času.

Typy inteligence jsou obecně označované za „soubor vloh a schopností řešit určitý problém“¹⁰ a jako takové mají zároveň velký vliv na preferovaný učební styl a učební strategie žáků.

Vanthier¹¹ uvádí podle několika autorů, jakým způsobem bychom měli znalost Gardnerovy teorie aplikovat konkrétními aktivitami do praxe při výuce cizích jazyků. U každého typu inteligence popisuje, jakými metodami dítě rozvíjet a jaké úkoly by mu měl učitel připravovat. Následující tabulku přebírám z Vanthier¹², neboť jde o poznatky, které považuji pro současnou praxi za přínosné, a které dosud nebyly v češtině publikovány.

<i>Typ inteligence</i>	<i>Návrhy aplikace</i>
kinestetická	- manipulovat s předměty během učení

¹⁰ Kohoutek, R. : Vyučovací a učební styly a strategie [online]

¹¹ Vanthier , 2009, s. 25 - 29

¹² Vanthier, 2009, s. 25 - 29

	<ul style="list-style-type: none"> - vyrábět s dětmi hry - nechat děti hrát je s loutkami a promlouvat za loutky - nechat děti používat gesta a hrát - povzbuzovat děti ve vytváření živých obrazů, které vyjadřují jejich nápady - navrhovat činnosti, ve kterých se tančí a hrají scénky
interpersonální	<ul style="list-style-type: none"> - vytvářet vztahy důvěry - upřednostňovat práci ve skupinách nebo ve dvojicích - zavést vzájemné hodnocení - dopisovat si v rámci třídy s dětmi z frankofonní oblasti - zařadit komunikační aktivity (rozhovory, ankety, hry v rolích, představování textů, atd.)
verbálně-jazyková	<ul style="list-style-type: none"> - vytvořit centrum/ateliér pro psaní básní - požádat děti, aby popsaly, co se učí, aby shrnuly učivo vlastními slovy - nechat děti popsat logický sled příběhu - objevovat s dětmi nová slova zábavným a novým způsobem
intrapersonální	<ul style="list-style-type: none"> - povzbudit děti, aby promlouvaly o sobě - podporovat dětskou kreativitu - podporovat u dětí jejich osobnostní vyjadřování esteticky či tělesně - respektovat potřebu dětí vyžadujících více času na splnění úkolu - oceňovat dětské úspěchy - podněcovat děti, aby shrnuly, jak porozuměly zadání úkolu, nebo jak si vykládají určité pojmy - zavést sebehodnocení - dovést děti k uvědomění si vlastního pokroku
vizuálně-prostorová	<ul style="list-style-type: none"> - používat schémata a obrázky pro doplnění výkladu - zavést systém podtrhávání a symbolů, které odpovídají jazykové struktuře

	<ul style="list-style-type: none"> - rozpoznávat text dle obrysů slov - používat kaligramy - nabídnout objevování kultury skrze její umělecká díla - organizovat aktivity v prostoru (žáci vyprávějí před tabulí apod.) - používat obrázky a fotografie - zařadit do výuky jazykové deskové hry - nechat děti kreslit to, jak porozuměly psanému textu nebo mluvenému projevu
hudební	<ul style="list-style-type: none"> - začlenit písničky, říkadla, rozpočítávadla - vést děti k rytmizování (skandování) nových informací pomocí vytleskávání nebo vydupávání po slabikách slov - vysvětlovat novou látku s různou intonací a zabarvením hlasu - nechat děti objevit různé hudební nástroje z různých koutů světa i zvuky, které tyto nástroje vydávají - zadat dětem vytvořit nová slovy již existující a známé písničky - analyzovat s dětmi, která písmena se nachází v jednotlivých slovech - navrhnout dětem doprovodit příběh nebo básničku onomatopeickými zvuky, nebo hudebními nástroji
logicko- matematická	<ul style="list-style-type: none"> - neprezentovat novou látku izolovaně, ale s vazbami na to, co již znají - rozložit úkol na postupné činnosti : sledovat recept, vytvořit předmět podle návodu - nabídnout aktivity s rozstříhaným textem (puzzle) - vysvětlit u každé aktivity, k čemu konkrétně slouží a jaký má smysl - nabídnout hry vyžadující logickou dedukci a hádanky

V úvodu této kapitoly jsem si položila otázku, proč by měl učitel střídat činnosti i přesto, že psychologické výzkumy¹³ ukazují, že jsou to aktivizační metody, které vedou k efektivnímu učení.

Pokud hovoříme o střídání činností, máme na mysli zejména zařazování jiných činností než práci s učebnicí a výklad učitele. Učitelé snažící se o aktivní pojetí výuky tak mohou mít pocit, že při výborné hodině žáci „ani neotevřeli učebnici“, protože připravili velké množství různých aktivit, ve kterých žáci manipulovali s předměty, chodili po třídě, zpívali, apod.

Poznatkem Gardnerovy teorie ale je, že existují různé typy inteligence a s nimi spojené různé učební styly. Že tedy existují žáci, kterým vyhovuje učit se analýzou textů, doplňováním do logických a přehledných tabulek, psaním souhrnů. Tito žáci se budou pravděpodobně zapojovat do pohybových či jiných aktivit stejně jako jejich spolužáci, k efektivnímu učení u nich ale dochází při činnostech, které vnímáme jako aktivity patřící ke starému pojetí školy.

Ze zmíněných důvodů je důležité, aby učitel ve svých hodinách střídal (se zdůrazněním zastoupení všech typů) učební činnosti.

Právě hry považujeme ve výuce za zdroj rozmanitých aktivit. Žáci se během nich dostávají do různých situací a využívají odlišné typy inteligence. Jak jsem uvedla, každý jedinec disponuje všemi typy inteligence v různé míře. Rozvoj typů inteligence u každého člověka přitom bývá přirovnáván k broušení drahokamu : snažíme se dosáhnout odlesku ze všech stran – dítě rozvíjíme všemi typy úloh. Necháváme jej vyniknout v úlohách, které spadají do oblasti jeho typu inteligence, ale zároveň ho rozvíjíme v úlohách, které vyžadují zapojení dalších typů inteligence.

¹³ Zdroj viz výše

2.3 Hry jako cesta k rozvoji klíčových kompetencí

Cílem této kapitoly je uvést, čím a za jakých předpokladů mohou didaktické hry přispět k rozvoji klíčových kompetencí.

V proměně české školy se podle vzorů zahraničních kurikul objevil požadavek vymezit v cílech vzdělávání nejen vědomosti, ale též hodnoty, dovednosti, schopnosti a postoje,¹⁴ které se zdají být klíčové pro budoucí život žáků, bez ohledu na profesní dráhu jedince. Albert Einstein napsal : Vzdělání je to jediné, co v nás zůstane po tom, co zapomeneme vše, co jsme se naučili ve škole. Právě tak bychom s trochou nadsázky mohli vymezit soubor těchto požadavků, nazývaný jako klíčové kompetence.

Klíčové kompetence nejsou vyučovány v určitém předmětu, učitelé by je měli pojímat globálně a dlouhodobě se snažit o jejich dosažení. Ve správném rozvíjení klíčových kompetencí u žáků spatřuji dva předpoklady :

- a. učitel sám je osobnost, která může pro žáky vystupovat jako vzor, který sám disponuje těmito dovednostmi a
- b. učitel vytváří prostředí, ve kterém s dětmi reálně nebo modelově řeší situace, které společně reflektují.

V novém pojetí strukturovaných životopisů je vyžadováno kromě instituce, na které jsme se vzdělávali, uvádět také hlavní oblasti, které jsme svým vzděláním obsáhli. Napsat do životopisu, že jsme si během našeho studia hráli, by vyžadovalo trochu odvahy, přesto i hru považujeme za důležitý obsah vzdělání.

Na závěr jeden konkrétní příklad. Když se současná ředitelka české pobočky Googlu Taťána le Moigne zmínila při pohovoru, že se zabývá hrami pro děti a je autorkou deskových her¹⁵, místo bylo její. Ve společnosti Google je preferováno, když jsou lidé kreativní. Ovšem kreativita, stejně jaké získané klíčové kompetence se obtížně prokazují v životopise.

¹⁴ Tupý, 2005, s. 14

¹⁵ Dávej bacha, Nešťourej se v nose, Vadí? Nevadí! a další.

Které kompetence tedy rozvíjíme didaktickou hrou? (Znění cílů jednotlivých kompetencí pro základní vzdělávání je uvedeno v RVP.¹⁶)

Kompetence k učení

Při hraní her žáci rozvíjejí strategické myšlení, promýšlejí efektivní postupy a metody. Získané strategie využívají a znovu tříbí v dalších hrách. V diskusi o výsledku rozpoznávají vlivy náhody a vlastního úsilí a porovnávají, která cesta vede k efektivnímu cíli.

Při hrách vyžadujících zapamatování obrázku či jeho umístění žáci plánují, jak mohou svou paměť zdokonalit a v dalších hrách svou snahu hodnotí. Hledají vlastní styl, který jejich učení vyhovuje.

Kompetence k řešení problémů

Hry vyžadují kritické myšlení a neustálé ověřování správnosti našich postupů a hledání alternativních postupů.

Kompetitivně postavené hry předurčují opačný osud hráčům : jedni vyhrají, druhí prohrají. Žáci se učí přijímat prohru a zároveň volit mezi individuálním vztahem, spoluprací a kompeticí.

Kompetence komunikativní

Pravidla her, které jsou běžně známé mohou vysvětlovat místo učitele žáci, kteří hru znají. Žáci se tak učí srozumitelně formulovat myšlenku v logickém sledu a vyjadřovat se výstižně.

Při diskusi o nejefektivnější strategii žáci obhajují svůj názor. Zároveň se žáci učí naslouchat ostatním, přijímat jejich názory, argumentovat a na závěr je vyhodnocovat.

¹⁶ Tupý, 2005, s. 14 - 17

Kompetence sociální a personální

Žáci se učí volit, které situace je vhodné řešit samostatně a ve kterých je dobré spolupracovat. Při spolupráci respektují pravidla práce týmu a přijímají své role. Učí se respektovat spoluhráče a být ohleduplní k jejich výkonům. Učí se požádat o pomoc a sami ji nabízejí. Respektují a oceňují zkušenosti druhých a čerpají z nich poučení.

Při individuálních hrách si vytváří své sebepojetí, zažívají pocit zodpovědnosti za svou vlastní práci a budují svou sebeúctu.

Kompetence občanské

Žáci jsou při hrách v situaci, kdy přijímají pravidla hry a chovají se podle nich. Učí se zodpovědnosti: dokončují hru i v případě, že nevyhrávají. (Při konkrétních hrách uvedených v teoretické části se učí zacházet s odlišnostmi a vcítit se do situace ostatních lidí.)

Kompetence pracovní

Rozvoj pracovní kompetence při hrách spočívá zejména v dodržování pravidel a přijímání nových pravidel a v adaptaci na nová pravidla. Dále v přizpůsobování se novým podmínkám (jiná skupina ve které žáci hrají, jiný materiál použitý pro stejnou hru, apod.).

Mnohé z naznačených bodů můžeme vnímat jako samozřejmé a již na první pohled evidentní : žák respektuje pravidla, komunikuje se spoluhráči i protihráči, učí se rozhodovat samostatně i spolupracovat, vytváří si strategie, učí se přijímat prohru,

Význam her ve výuce pro rozvoj klíčových kompetencí spočívá zejména v tom, že vytváříme situace, ve kterých žáci musí používat strategie vedoucí k jejich rozvoji. Aby si žák osvojil všechny schopnosti popsané v RVP, musí se dostávat často do „problémových“ situací, které vyžadují řešení. Přínosem her je, že při nich také situace spontánně vznikají a žáci se tak učí reflexí autentických zážitků a nikoli analýzou hypotetických situací. Zároveň je zde přítomen zmíněný vzor učitele, který je pro žáky oporou.

2.4 Rozvoj kooperativních a kompetitivních vztahů při hrách

Cílem této kapitoly je vymezit kooperativní a kompetitivní vztahy a uvést zásady pro rozvoj těchto vztahů při hrách.

Známé heslo praví : není důležité vyhrát, ale zúčastnit se. Přesto ale mají hry náboj soutěživosti, která nás motivuje podat výkon, snažit se a bojovat. Takové hry označujeme jako hry kompetitivní. Při organizaci her, stejně jako při organizaci jakékoli jiné práce, můžeme z hlediska sociálních vztahů volit tři způsoby upořádání: kompetitivní, individuální a kooperativní.

V praxi české školy převažují hry s kompetitivní povahou, které jsou z psychologického hlediska často odsuzované. Hlavním argumentem je, že struktura her neumožňuje, aby vyhrálo několik dětí a úspěch jednoho je tak závislý na neúspěchu druhého (princip negativní vzájemné závislosti). Žáci se tak učí „ *těšit se z neúspěchu a chyb druhých, doufat v jejich prohru a jejich prohře napomáhat.*“¹⁷

Princip, který vylučuje strach ze selhání, podporuje důvěru žáků mezi sebou a upevňuje skupinu je popisován jako kooperativní vztah. Zde je mezi hlavními body zmiňován princip pozitivní vzájemné závislosti – tedy stejný osud pro všechny hráče a dále formování interpersonálních dovedností. To jsou zároveň hlavní přínosy kooperativního učení. Kooperace neznamená pouhou organizaci v týmech, ale vyžaduje takové zadání úkolu, ve kterém je kooperace vyžadována. Dalším z prvků kooperativního učení je, že každý jednotlivec má osobní zodpovědnost za společný výsledek a tím se zejména vymezuje kooperace od skupinové práce. Proto je u kooperativního učení vyšší produktivita u slabších i u nadaných žáků.

Mezi kooperativní činnosti můžeme zařadit např. Kimovu hru (spočívacíjí v zapamatování se předmětů) ve dvojicích, kdy se pár domluví na strategii, jak postupovat. Výsledek dvojice je závislý na práci obou jednotlivců a právě kooperativně stavěné hry nám přináší radost i ze samotného procesu hraní.

Přínos kooperativních her je tedy zjevný. Znamená to ale, že kompetitivní hry a činnosti mají ze školy zmizet?

¹⁷ Kasíková, 2007, s. 60

H. Kasíková uvádí následující podmínky, za kterých je kompetitivní vztah konstruktivní¹⁸:

- úkol je vhodný pro soutěž
- žáci mají naději v možnost výhry
- prohra i výhra jsou relativně nedůležité
- žáci mají možnost monitorovat s učitelem vlastní pokrok
- hra má jasně daná kritéria vítězství a svá pravidla
- rozvíjí se dovednost soutěžit a smysl pro fair play

Kompetitivní i kooperativní hry mají ve škole své místo. Mezi sociální kompetence žáka by měla patřit schopnost správně se v životě rozhodovat, ve kterých případech použijí kooperativní vztahy, kdy je pro něj výhodnější pracovat samostatně a které situace jsou naopak stavěné kompetitivně.

Hry umožňují žákům vyzkoušet si v bezpečném prostředí školy všechny modely. Učitel sice nebude pojmenovávat hru jako kooperativní činnost, ale může s žáky díky zažitým příkladům reflektovat, jaký je rozdíl mezi kompetitivní soutěží a kooperativní spoluprací.

¹⁸ Prezentováno H. Kasíkovou na semináři Didaktika (FF UK, LS 2011)

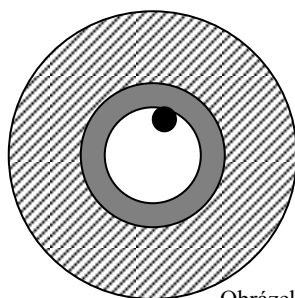
2.5 Didakticky upravené pexeso

2.5.1 Nová struktura pexesa umožňující jeho využití ve výuce

Cílem tohoto oddílu je definovat, čím je nová koncepce pexesa efektivní pro učení a proč se tedy tato podoba pexesa může stát součástí hodiny francouzského jazyka.

Pexeso je oblíbenou hrou všech dětí. Aby se mohlo stát didaktickou hrou, rozhodla jsem se pro jeho úpravu. V následující kapitole je popsáno, jakými zásadami jsem se při úpravě pexesa řídila a které psychologické teorie mě přitom vedly. Čerpám přitom zejména z konstruktivistického pojetí učení – teorie zóny nejbližšího vývoje a kontextualizace.

L. Vygotskij obohacuje psychologii o termín zóny nejbližšího vývoje¹⁹ (ZNV). Pro každé vývojové stádium dítěte můžeme určit jeho aktuální ZNV. Určení ZNV pro žáky je nezbytné, pokud usilujeme o maximální rozvoj každého dítěte. Poznání ZNV ovlivňuje zejména typ úloh, které dítěti zadáváme, a jeho motivaci :



Obrázek č. 1

legenda

černý bod – dítě
bílá část – zvládnutá úroveň
šedá část – zóna nejbližšího vývoje
šrafování – úroveň, na kterou dítě nedosáhne

Pokud zadáváme dítěti úkol, který se nachází v úrovni, kterou již obsáhlo, nebude mít dítě motivaci tento úkol řešit. Takový úkol pro něj nebude představovat patřičnou výzvu a jeho splnění mu nepřinese uspokojení. Případně mu řešení úkolu přijde triviální, takže nebude ochotný se jím zabývat.

Naopak při zadání úkolu, který je pro dítě příliš složitý a je nad rámec jeho současných možností (úkol je zacílen příliš daleko od žákovy zóny nejbližšího vývoje), bude mít žák tendenci úkol vzdávat.

Úkol musíme tedy vybírat z oblasti ZNV žáka, aby pro něj byl úkol dostatečně motivující a zároveň

¹⁹ Nákres je upravený podle Sternberga, 2002, s. 428 a z poznámek kurzu La psychologie d'apprentissage, ENCBW 2009/2010

zvládnutelný. Je možné, že žák takový úkol zvládne jen s pomocí, protože je z oblasti dovedností, které se teprve začíná učit.

Pexeso pro žáky představuje stále jejich oblíbenou hru, je ale upravené tak, aby jim přinášelo novou výzvu. Pexeso přináší žákům dva nové úkoly:

1. doplnit vhodně větu na kartičce jedním slovem tak, aby věta popisovala obrázek
2. vytvořit pomocí slova na kartičce větu, která bude popisovat obrázek.

Tato úprava vyžaduje od žáků znalost cizího jazyka, učení se stává interaktivním, a proto se pro žáky stává pexeso znovu zajímavou hrou. Sternberg popisuje, proč je Vygotského teorie pro učitele tak okouzující: „*Jeho síla spočívá v jeho zájmu zkoumat pod povrchem a pokusit se pochopit, jak to (děti) dělají.*“²⁰

Právě hloubka učení je dalším z prvků, které pexeso nabízí. Cílem nově vytvořeného pexesa je, že se dítě nesetkává s izolovanými slovy, ale vnímá je v kontextu věty. Další aktivity (uvedené v praktické části jako další hry, ke kterým lze využít pexesové kartičky) potom staví žáka do role, kdy slova používá v různých situacích.

Hendrich²¹ rozděluje slovní zásobu na aktivní a pasivní a přidává navíc termín potenciální slovní zásoby. Potenciální slovní zásoba je ta, se kterou se žák zatím nesetkal, ovšem je schopen jí porozumět díky kontextu. Proto také uvádí jako jednu ze zásad při získávání slovní zásoby prezentovat žákům novou slovní zásobu v kontextu – např. ve větě, ve které má nový výraz klíčové postavení. (Hendrich se také staví proti zkoušení slovní zásoby coby izolovaných prvků. Žák má sám vnímat, k čemu slovní zásoba slouží a proto má být zkoušen komunikativní formou.)

V přítomnosti potenciální slovní zásoby v hodinách také spatřuji cestu pro individualizaci, neboť pro některé žáky bude tato slovní zásoba představovat rozšíření jejich ZNV, pro jiné to bude slovní zásoba, kterou se v daném momentě nebudou zabývat. Například zmíní-li učitel na začátku hodiny datum a řekne název měsíce (v situaci, kdy třída ještě názvy měsíců nezná) někteří žáci nebudou tuto informaci vnímat, jiní – ti, kteří mají např. zkušenost z jiných jazyků (ze slovenštiny, angličtiny, apod.) učitelovo sdělení pochopí.

²⁰ Sternberg, 2002, s. 483

²¹ Hendrich, 1988, s.137

Vlivem kontextu se zabývali také konstruktivisté, kteří zastávají teorii, že vývoj dítěte postupuje zvenku dovnitř, čili vstřebáváním informací z kontextu vnějšího prostředí. Ve svých výzkumech dokázali, že „kontext výrazně ovlivňuje paměťové procesy kódování, ukládání a vybavování informace.²²“

Z těchto důvodů obsahuje toto didakticky zpracované pexeso na místo popisů obrázků celé věty, nebo slovíčka, u kterých učitel bude vyžadovat jejich použití ve větě.

²² Sternberg, 2002, s. 234

2.5.2 Volba postav pexesa s etickými cíli

Cíl oddílu může být vyjádřen mottem hry Vadi? Nevadí!: „Naučit děti zdravému sebevědomí je stejně důležité, jako vštípit jim umění tolerance a respektu k druhým, a to bez ohledu na vzájemné odlišnosti. Děti umějí být přísnými soudci. Pojďme jim společně ukázat, o co bohatší bude jejich život, pokud pochopí, že rozdíly a odlišnosti všeho druhu jsou jeho nezbytnou a krásnou součástí.“²³

Mezi cíle výuky patří cíle vzdělávací i výchovné. Hana Váňová, působící na KHV PedF UK, ve svých přednáškách upozorňuje, že výchovné cíle, které byly za minulého režimu zdůrazňované kvůli politickým účelům, jsou dnes právě kvůli této spojitosti opomínané. Vzniká pak v odborné i laické veřejnosti diskuse, zda výchova stále patří do školy, či zda přísluší rodině.

Při výuce cizího jazyka můžeme naplňovat mnohé výchovné cíle. Protože jazyk je nejen nástrojem komunikace, ale také slouží jako klíč k poznávání kultur a odlišností, jedním z cílů pexesa je ukázat žákům některé odlišnosti a vést žáky k toleranci těchto odlišností.

Žáci se v rámci jazykové výuky učí nejen daný jazyk, ale také realie dané země – jak se lidé stravují, jaké svátky slaví, jaké jsou jejich zvyky a jak tráví volný čas apod. Francouzština je jazykem celé frankofonní oblasti, kam spadají také země Maghrebu (Maroko, Alžírsko, Tunisko) a představuje proto zdroj interkulturních témat.

Zajímavou interkulturní zkušeností pro mne byla měsíční dobrovolnická stáž v marocké Casablance, kde jsem se setkala s místními učiteli, kteří toto téma řešili z opačné pozice. Nikoli jak vyučovat multikulturní výchově, ale jak si uchránit své vlastní tradice. Během letních kurzů jsem spolu s místními učiteli připravovala kurzy francouzštiny pro žáky primární školy. Místní učitelé se potýkali s velkým problémem již při výběru učebnic, neboť šlo často o francouzské edice, které byly v rozporu s muslimskou kulturou. V učebnicích byly prezentované evropské zvyky – stravovací, náboženské, i genderové a učitelé proto mnoho z těchto učebnic nechtěli používat.

²³ Vadi? Nevadí! Aneb nejsme všichni stejní (www.4bambini.cz)

Nicméně v českých rámcových vzdělávacích programech je mezi průřezová témata zařazena osobnostní a sociální výchova a výchova demokratického občana. Mezi cíli sociálního rozvoje je uveden mj. „rozvoj pozornosti v odlišnostech a hledání výhod v odlišnostech“²⁴. Dalším průřezovým tématem je multikulturní výchova, jejíž cílem je mj. „pomáhat žákům vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám...“²⁵ Společnými cíli těchto průřezových témat je výchova k toleranci, proti rasismu a xenofobii. Zejména xenofobie, označovaná jako nedůvěra k odlišnostem či odchylkám je živena stereotypy a předsudky²⁶. Morgenstern popisuje, jak těžké je měnit předsudky, pro jejich odolnost a stabilitu. Jako některé z podmínek pro možnou změnu uvádí rovnoprávné postavení zúčastněných.²⁷ Proto pexeso vede žáky k myšlence, že všechny děti (žáci s různými odlišnostmi) si mohou společně hrát.

Výchovným cílem pexesa je přispět k toleranci žáků k odlišnostem a k výchově proti předsudkům. Proto slovní zásoba ve větách a představené činnosti nejsou nahodilé: věty jsou uvedené čtyřmi dětmi, které pexesem provází.

Při výběru postav jsem se snažila reflektovat situaci v současné škole a ukázat diverzitu, kterou se dnešní třídy vyznačují. Každá z postav by měla představovat něco, co může činit děti v kolektivu odlišné. Proto má Luc zrzavé vlasy, Pierre je černoš a Lucie nemá drahé hračky a jezdí do školy autobusem. Jediná Claire se viditelně neodlišuje, nicméně zde se nabízí prostor pro učitele, aby se svými žáky o rozdílech diskutoval.

Na postavách v pexesu je ukázané, že přestože jsou někteří lidé na první pohled odlišní než my, mají stejné záliby či povinnosti. Každé z dětí má vlastní zájmy a má rádo rozličné věci tak, jako žáci ve škole. Pro žáky by mělo být snadné sestavit portrét každého dítěte a představit ho. Na základě této aktivity mohou najít jednu z postav, se kterou mají něco společného.

Kocourek uvádí, že učitelé jsou na rozpacích, zda je možné k toleranci vychovávat, jak a jaké aktivity používat.²⁸ Učitel může pexeso aktivně využívat

²⁴ Tupý, 2005, s. 92

²⁵ Tupý, 2005, s. 98

²⁶ Šišková, 2008, s.10

²⁷ Morgensternová, 2007, s. 75

²⁸ In Šišková, 2008, s.35

k dosažení těchto cílů a s žáky o odlišnostech diskutovat, navazovat na zkušenosti žáků, rozpracovat detailně portréty jednotlivých postav apod.

Domnívám se, že stejně tak je ale důležité i „přirozené prostředí žáka“. Tedy fakt, že kartičky představují postavy s odlišnostmi a je to běžné, aniž bychom o tom ve třídě mluvili a zvláště na tuto skutečnost upozorňovali. Šišková popisuje, jaký negativní vliv může mít krajní multikulturalismus: *„Přehnané upozorňování na existenci kulturních rozdílů, jejich přeceňování a zapomínání na kulturu vlastní může naopak vyvolat o to silnější xenofobní postoje a reakce.“*²⁹

Výchova do školy patří, realizování výchovy ale vyžaduje velkou citlivost učitele. Zároveň předpokládá jeho osobní hodnoty a zralost. Při výchově k toleranci je vhodné opírat se o reálné situace a vycházet z nich. Pexesové kartičky tedy obsahují něco, co můžeme nazvat jejich „skrytým kurikulem“³⁰ a to je jejich potenciál k výchově k toleranci.

²⁹ Šišková, 2008, s. 38

³⁰ Význam a důležitost skrytého kurikula pro školu vysvětluje Havlík (Havlík, 2002, s. 34)

2.5.3 Volba slovní zásoby

Cílem tohoto oddílu je zdůvodnit vybranou slovní zásobu.

Při volbě slovní zásoby pro popisky pexesa jsem vycházela z cíle hry, která bude používaná v hodinách francouzštiny, z cílů RVP pro vzdělávací oblast cizí jazyk pro 1. stupeň a z existujících a používaných učebnic.

Cílem hry je zejména zopakovat slovní zásobu získanou během výuky a upevňovat si s dětmi gramatické jevy a až v druhé řadě jde o získávání nové slovní zásoby. Předpokladem tedy je, že žáci slovní zásobu již znají a není pro ně nová.

V RVP je pro 1. stupeň uvedeno učivo, jehož slovní zásoba obsahuje jednoduchá sdělení (adresu, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluvu, žádost,) a tématické okruhy : domov, rodina, škola, volný čas, zájmové činnosti, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky , svátky a důležité zeměpisné údaje³¹. Věty obsahující tyto výpovědi se proto objevují v pexesu.

Podle zkušenosti ze 3 pražských ZŠ škol, které jsem navštívila a na kterých se vyučuje francouzský jazyk i na prvním stupni, jsem se v konečném výběru opřela o učebnici Alex et Zoé et compagnie³², kterou školy používají. Nicméně jedná se o základní slovní zásobu, která je uváděna i v dalších učebnicích pro daný věk³³.

Slovesa jsou používána v infinitivu a ve 3. osobě jednotného čísla, přesto se při aktivitách předpokládá, že děti budou slovesa používat ve všech osobách jednotného čísla. Mezi slovesy jsou zastoupena: avoir, être, danser, jouer, manger, nager, jongler, dessiner, chanter, regarder, aimer, prendre (prendre le bus), faire (faire du vélo), dormir, savoir, lire et mettre.³⁴

Z podstatných jmen jsou zastoupena slova: la banane, le ballon, le ski, le chapeau, le saxophone, la tortue, la flûte, le crayon, la télévision, le vélo, le livre, le chien, le bus, la poupée, le gâteau³⁵ a dále jsou uvedeny číslovky čtyři a osm. Další

³¹ Tupý, 2005, s. 27

³² Samson, 2001,

³³ Garabedian, 1991.

³⁴ Mít, být, tančit, hrát, jíst, plavat, žonglovat, malovat, zpívat, dívat se, mít rád, vzít si (autobus), dělat (jezdit na kole), spát, vědět, číst a oblékat se.

³⁵ Banán, míč, lyže, klobouk, saxofon, želva, pastelka, televize, kolo, kniha, pes, autobus, panenka, dort

číslovky a přídavná jména jsou používána v popisu obrázků, ale nejsou v překladu vysvětlena. Z přídavných jmen jsou to barvy (rose, vert³⁶) a z číslovek čísla do 5.

³⁶ Růžová, zelená

2.5.4 Analýza popisků

Cílem oddílu je konkrétně popsat a na příkladech ukázat, jakých jazykových kategorií se učitel s žáky při hraní této hry dotýká. V pododdíle je také uveden popis a překlad všech kartiček.

Při výběru popisků jsem se soustředila zejména na použití vhodné slovní zásoby a na cíle uvedených her. Dále jsem se snažila vytvořit z kreslených dětí postavy, se kterými se budou moci žáci ztotožnit. Jelikož k jednomu obrázku patří vždy dva popisky, důležitá byla také jasná identifikace: z každého obrázku musí být patrné, které právě jedno slovo prezentuje, ale zároveň jakou větou lze celý obrázek popsat.

Slovní zásoba pokrývá 1. díl učebnice Alex et Zoé (odůvodnění této učebnice uvádím výše). Mimo sloves, která popisují, co děti rády dělají a co umí dělat³⁷ jsem zařadila také 2 barvy a několik číslovek. Číslovky jsou prezentované zejména dvěma větami, které určují čas. Myšlenkou je, že tyto kartičky budou žákům sloužit k rozřazování ostatních kartiček podle toho, zda činnost na kartičce dělají ráno, nebo odpoledne.

Hry, ke kterým všechny kartičky slouží, mají rozličné cíle. Proto jsou mezi slovy, která obrázky představují, různé slovní druhy : podstatná jména slouží k hrám jako Kimovka a Ztracené kartičky, slovesa k Pantomimě či Hledání obrázku. Ze všech kartiček je nakonec možné složit příběh, který mohou děti vyprávět. Díky 4 postavám na kartičkách, kterými je celé pexeso provázené, lze také rozdělit kartičky a sestavovat příběh jen pro jednu z postav, pro dvojici, či příběhy dále variovat podle představivosti dětí i učitele.

Celé pexeso je tedy představené čtyřmi dětmi. Mým cílem bylo dát postavám na kartičkách duši, aby se staly mezi žáky oblíbenými. Co postavy mají rády? Co dělají? Hrají na hudební nástroj, nebo sportují? Dělají všechny aktivity, jako školáci. To

³⁷ Fráze jsou formulované vždy pozitivně, ale učitel může využít obrázky i pro nácvik záporu, zejména na správný slovosled u modálních sloves a sloves vyjadřující pocity, kdy se zápornky umísťují jen kolem prvního slova, které je ve tvaru osoby. V RVP je mezi učivem pro 1. stupeň uvedena mezi gramatickými strukturami také tvorba záporu a pořádek slov ve větě (Tupý, 2005, s. 27)

umožňuje popsat postavy na kartičkách, mluvit o nich, srovnávat děti s nimi a nacházet podobné zájmy.

Díky čtyřem jasným postavám má být také snadné poznat, že slovní zásoba se nevztahuje k osobám samotným, ale k věcem a činnostem, které děti na obrázku představují. (Například u kartičky, kde Claire drží 2 modré tužky se doplňuje slovo tužka a nikoli slovo oko, přestože Claire má také modré oči.)

Popisy kartiček, na kterých je uvedené představované slovo obsahují slovo v základním tvaru (podstatná jména v jednotném čísle a slovesa v infinitivu). U podstatných jmen je dále uveden člen určující rod jména. Tato slova se doplňují do vět na párových kartičkách ve správném tvaru (podstatná jména mohou měnit číslo, slovesa získávají tvar 3.osoby nebo zůstávají v infinitivu). Hraní pexesa tedy vyžaduje, aby žák modifikoval slova na kartičce a přemýšlel o jejich správném tvaru.

Na kartičkách s popisem slova není uvedena výslovnost. Vzhledem k cílům her se předpokládá, že žáci již slova znají a mají správnou výslovnost zažitou. Hendrich popisuje mezi metodickými principy, že „*poznávání zvukové podoby jazyka předchází před písemnou*“³⁸. Žáci na prvním stupni získávají novou slovní zásobu zejména imitací učitele, namísto toho, aby správnou výslovnost získávali z fonetického přepisu ve slovníku. Navíc zápis fonetické transkripce může být matoucí pro žáky se silnou vizuální pamětí. Všechny tyto aspekty mě vedly k rozhodnutí neuvádět na kartičkách fonetickou transkripci slov.

³⁸ Hendrich, 1988, s. 181

Didaktická analýza popisků

Při výuce cizího jazyka na prvním stupni obzvlášť platí, že klademe důraz na komunikativní pojetí. Mezi didaktickými zásadami se uvádí prioritá jazykové praxe před jazykovou teorií³⁹, kterou uplatňujeme zejména na prvním stupni, kdy žáci ještě nemají znalosti o struktuře (ani mateřského) jazyka. Všechny vybrané gramatické jevy, na které lze pexesem upozornit, patří mezi základní gramatické minimum, které žáci běžně používají ve svém mluveném projevu.

Při hře přistupujeme ke gramatickým jevům receptivně. Učitel žákům jev zpravidla nepojmenovává (zejména pokud žáci nemají zvládnutou teorii ve svém mateřském jazyce), přesto je vede ke správnému užívání. Učitel tak vytváří zásobu izolovaných jevů, ze kterých mohou žáci později vyvodit pravidla. Tento postup – od prekonceptu ke konceptu – je typický pro konstruktivistické pojetí výuky.

Pexeso pokrývá zejména problematiku členů (přítomnosti členů, členu určitého a tvary členu dělivého), množné číslo (tvoření množného čísla podstatných jmen, shodu s přídavnými jmény a tvarem slovesa), slovesné tvary (infinitiv) a slovosled.

1. Určitý člen

Členy patří mezi determinanty, které ve francouzštině doprovázejí podstatné jméno. Učitel na prvním stupni se setkává zejména s žáky, kteří se učí první cizí jazyk, a proto je důležité věnovat členům pozornost, jelikož pro řadu žáků jde o jejich první zkušenost s existencí členů.

Učitel může např. vybrat z kartiček jen ty, na kterých jsou samostatná podstatná jména a vyzvat žáky, aby našli klíč, podle kterého rozdělí slova do dvou skupin. Tak poukáže přirozeným způsobem na dělení podstatných jmen (a členů) na mužský a ženský rod.⁴⁰

Při hře žáci dále zjišťují, že se determinanty nekumulují.⁴¹

³⁹ Choděra, 1993, s. 51

⁴⁰ Pokud mají žáci dělení rodů zvládnuté již v mateřském jazyce, zjistí, že mu francouzské dělení neodpovídá: některá podstatná jména mají v jazycích opačný rod (ten banán / la banán), navíc francouzština „postrádá“ střední rod (kolo / le vélo)

⁴¹ Např. : Lucie dors avec sa poupée rose, kdy je člen nahrazený samostatným přivlastňovacím zájmenem

2. Tvary dělivého členu

Během hry se žáci seznamují s tvary dělivého členu pro rod mužský a ženský (du, de la⁴²). Dělivý člen zde není prezentován tradičně jako určení nepočítatelného jména (tekutiny, abstraktní pojmy, či popisy počasí), ale ve vazbách dvou sloves, se kterými se žáci setkají hned na počátku výuky francouzského jazyka. Je to ve vazbě slovesa „faire⁴³“ při označení nějaké činnosti („faire du sport.“) a se slovesem „jouer⁴⁴“ při vyjádření hraní na hudební nástroj („jouer de la flûte“).

Jde o receptivní osvojování gramatiky, proto je v obou případech použití dělivého členu naznačené v kartičce s větou. Ve hře jde o věty „Claire joue de la flûte.“ a „ Luc fait du ski.“

3. Množné číslo

Žáci během hry tvoří samostatně množné číslo podstatných jmen, která vhodně doplňují do vět. Na všech kartičkách jsou podstatná jména uváděna v jednotném čísle, neboť jde o základní tvar slova, který žáci najdou ve slovníku.

Přesto některé věty vyžadují, aby žáci :

- a. identifikovali, že je třeba použít množné číslo a
- b. následně sami vytvořili tvar množného čísla z jednotného.

Rozhodování žáků pro správné použití podstatného jména v množném čísle je podpořeno předcházející číslovkou, v některých případech množným číslem přídavného jména, ale zejména vždy obrázkem, který mají žáci správně popsat. (Tvar přídavného jména v množném čísle – tedy shoda přídavného jména s podstatným je další kategorií, do které jsou žáci uváděni.) V obou případech, kdy mají žáci tvořit množné číslo podstatného jména, jde o pravidelné tvoření(ballon, crayon⁴⁵), které se v psané podobě francouzštiny tvoří připojením koncovky „-s“.

Přestože je hra založena na párování kartiček, pokud dítě při hře otočí kartičku, na které je popsané slovo, učitel nechá žáky vytvořit libovolnou větu obsahující dané slovo a popisující obrázek. Tedy například při otočení kartičky „le bus/autobus“, která patří k větě „Lucie prends le _ _ _ pour aller à l'école “, nechá učitel popsat žáka

⁴² V případě, že podstatné jméno, před kterým člen stojí začíná souhláskou, nebo dyšným h

⁴³ dělat

⁴⁴ hrát

⁴⁵ Ballon, crayon, (Míč, tužka)

kartičku tak, jak vnímá obrázek sám žák. Žáci se tak mohou dostat k použití slovesa v osobách množného čísla, pokud obrázek popíše větou „ Les enfants prennent le bus pour aller à l'école⁴⁶.“

4. Tvary sloves

Kartičky, které obsahují samostatná slovesa, mají jejich tvar uvedený v základním tvaru, neboť právě v infinitivu se vyskytují slovesa ve slovníku. Při doplňování sloves do vět se žáci rozhodují o použití jejich správného tvaru. Pokud věta obsahuje modální sloveso (savoir⁴⁷), žáci použijí infinitiv.

Pokud žáci popisují kartičky, na kterých jsou uvedená samostatná slovesa, mohou si zvolit jejich použití:

- a. v infinitivu (s použitím modálního sloves ve větě⁴⁸, nebo ve větě v budoucím čase)
- b. v tvaru slovesa podle použité osoby (Claire danse avec Pierre./ Les enfants dansent ensemble). Žáci mohou obměňovat popis obrázků a dostávat se tak do situací, kdy používají různé osoby.

5. Slovosled ve větě

Francouzský slovosled je do značné míry pevný⁴⁹, podmět zpravidla předchází přísudek. Pro žáky na prvním stupni je důležité zejména fixovat samotnou přítomnost podmětu v oznamovacích větách.

Dalším specifíkem ve francouzském jazyce je postavení přídavných jmen. Ty se zpravidla staví za přídavné jméno (výjimky, zastoupené zejména často užívanými přídavnými jmény způsobují, že toto pravidlo mnohokrát „porušujeme“). Přídavná jména jsou v pexesu zastoupena barvami, žáci se tak v kontextu věty učí, kde jsou postavená přídavná jména popisující barvu.

Všechny věty vyžadují doplňování slova do věty, čímž se žáci učí vnímat, které slovo (který slovní druh) ve větě chybí. Čtením vět, které popisují obrázky, si fixují, jaký je slovosled ve francouzské větě.

⁴⁶ Děti jezdí do školy autobusem.

⁴⁷ vědět

⁴⁸ Žáci znají slovesa savoir (vědět), vouloir (chtít)

⁴⁹ Hendrich, 2001, s. 589

Popis kartiček

- | | |
|---|------------------------------|
| 1. Luc mange la _____. | 1. la banane / banán |
| 2. Luc jongle avec trois _____. | 2. le ballon / míč |
| 3. Luc fait du _____. | 3. le ski / lyže |
| 4. Luc met son _____ ⁵⁰ vert. | 4. le chapeau / klobouk |
| 5. Luc joue du _____. | 5. le saxophone / saxofon |
| 6. Claire dessine la _____. | 6. la tortue / želva |
| 7. Claire joue de la _____. | 7. la flûte / flétna |
| 8. Claire sait _____. | 8. chanter / zpívat |
| 9. Claire _____ avec Pierre. | 9. danser / tančit |
| 10. Claire a deux _____ bleus. | 10. le crayon / tužka |
| 11. Pierre _____ à la piscine. | 11. nager / plavat |
| 12. Pierre regarde la _____. | 12. la télévision / televize |
| 13. Pierre fait du _____. | 13. le vélo / kolo |
| 14. Pierre lit le _____. | 14. le livre / kniha |
| 15. Lucie aime le _____. | 15. le chien / pes |
| 16. Lucie prends le _____ pour aller à l'école. | 16. le bus / autobus |
| 17. Lucie dors avec sa _____ rose. | 17. la poupée / panenka |
| 18. Lucie mange un _____ au chocolat. | 18. le gâteau / dort |
| 19. Il est _____ heures. | 19. quatre / čtyři |
| 20. Il est _____ heures. | 20. huit / osm |

⁵⁰ Písmeno je rozepisované podle francouzského abecedního systému jako 2 hlásky. Podrobné vysvětlení proč jsem se přiklonila k tomuto zápisu je u hry „Francouzská abeceda na s.“

Překlad kartiček

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| 1. Luc jí | 1. la banane / banán |
| 2. Luc žongluje s třemi | 2. le ballon / míč |
| 3. Luc (lyžuje ⁵¹) | 3. le ski / lyže |
| 4. Luc si nasazuje svůj zelený | 4. le chapeau / klobouk |
| 5. Luc hraje na | 5. le saxophone / saxofon |
| 6. Claire maluje... . | 6. la tortue / želva |
| 7. Claire hraje na | 7. la flûte / flétna |
| 8. Claire umí | 8. chanter / zpívat |
| 9. Claire... s Pierrem. | 9. danser / tančit |
| 10. Claire má dvě modré... . | 10. le crayon / tužka |
| 11. Pierre... v bazéně. | 11. nager / plavat |
| 12. Pierre se dívá na... . | 12. la télévision / televize |
| 13. Pierre (jezdí na kole) | 13. le vélo / kolo |
| 14. Pierre čte | 14. le livre / kniha |
| 15. Lucie má ráda | 15. le chien / pes |
| 16. Lucie jezdí do školy | 16. le bus / autobus |
| 17. Lucie spí se svou růžovou | 17. la poupée / panenka |
| 18. Lucie jí čokoládový | 18. le gâteau / dort |
| 19. Je ... hodin. | 19. quatre / čtyři |
| 20. Je... hodin. | 20. huit / osm |

⁵¹ Vazba slovesa faire du ski, faire du vélo („dělat lyže“ – lyžovat, „dělat kolo“ – jezdit na kole)

3. Praktická část

Cílem této části je uvést soubor her, které mohou učitelé používat v hodinách francouzského jazyka.

V průběhu své praxe z francouzského jazyka v 3. a 4. ročníku ZŠ jsem hodiny připravovala s pedocentrickým zaměřením. Jak při činnostech vedených komunikativním pojetím, tak při aktivitách, jejichž cílem byla psaná produkce či čtení jsem se snažila, aby žáci mohli manipulovat s vlastním názorným materiálem.

Jednou ze stinných stránek reformního hnutí, ze kterého vychází myšlenka dostat dítě do středu zájmu a učinit z něj aktivní učící se bytost, je náročnost, kterou výuka představuje pro učitele. Právě příprava kartiček, karet s písmeny a dalšího materiálu pro žáky byla částí, která mi brala mnoho času i energie.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla k pexesu vytvořit soubor her a aktivit, ke kterým lze kartičky využít. Hry mohou být samozřejmě realizované i s jinými kartami, myšlenkou ale je, že k jednomu materiálu, který bude mít učitel k dispozici již připravený, bude existovat soubor různých her s různými cíli.

Dalšími aktivitami se žáci také dostávají do jiných vzdělávacích obsahů, než při hraní pexesa.

3.1 Hry s pexesovými kartičkami

Tento oddíl nabízí konkrétní hry, které mají být pro učitele nenáročné na jejich přípravu. Zároveň se ale jedná o hry, které uvádějí žáky do efektivních učebních situací.

Každá z her obsahuje krátkou legendu, ve které je poznamenaný počet hráčů, věk dětí, výběr kartiček (zda jsou pro hru vhodné kartičky se slovy, kartičky s větami, či pouze vybrané kartičky – například některé slovní druhy), doba na hraní a reflexi a případné pomůcky. Dále je uvedené, zda je hra vhodná i pro hraní s rodiči, kteří nemluví francouzsky. Případné úpravy pravidel pro hraní doma jsou zmíněné, stejně jako drobné modifikace her.

U her je dále popsán cíl podle RVP pro ZŠ a vzdělávací obsah hry, rozvíjené lingvistické i sociální kompetence a učební strategie.

Legenda her

Ve třídě / doma

- *ve třídě* : hra se může odehrávat ve třídě

- *doma* : hra se může odehrávat doma, pokud je třeba modifikovat pravidla, jsou úpravy popsány.

Počet dětí

Počet dětí udává, zda je možné hrát hru samostatně s rodičem, ve dvojicích či trojicích ve škole, nebo společně s celou třídou⁵².

Věk dětí/ úroveň

Pokud hry vyžadují některé specifické znalosti – například znalost abecedního systému, jsou tyto požadavky uvedené v úrovni.

⁵² Třídou myslím méně početnou skupinu dětí, než je celá třída. Na hodiny cizího jazyku jsou děti dělené do skupin.

Věk dětí je velmi orientační a mnoho her může mít variabilní úroveň – nejčastěji přidáním či odebráním kartiček ; prodloužením, respektive zkrácením časového limitu, výměnou kartiček se slovy za kartičky s větami, atp.

Výběr kartiček

-*kartičky se slovy* : Pro dobrý průběh hry je vhodné hrát s kartičkami se slovy (le ballon, la banane)

- *kartičky s větami*: Pro dobrý průběh hry je lepší hrát s kartičkami s větami.

(Luc joue du _ _ _ _ _ .)

Doba na hraní

Označuje orientační určení trvání hry, přípravy a reflexe.

Pomůcky

Obecně stačí k hrám pouze vybrané kartičky. Pokud hra vyžaduje některé pomůcky, jedná se o věci, které děti i učitel snadno naleznou ve svých penálech nebo ve třídě.

1. Pexeso

- ve třídě/doma
- věk : 6 +
- počet dětí : doma s rodiči/ve třídě ve dvojicích, ve dvojicích, ve dvou týmech
- celá sada kartiček
- 10 minut

Cíl

Žáci procvičují slovní zásobu formou hry a rozvíjí svou vizuálně - prostorovou inteligenci. Žák spolupracuje v týmu, respektuje pravidla a vytváří herní strategie.

Cíl dle RVP : Rozumí známým slovům a jednoduchým větám.

Vzdělávací obsah

Žáci jsou uváděni do problematiky slovosledu. U kartiček, do kterých doplňují vhodné slovo se zamýšlí, který slovní druh je možné doplnit. Při doplňování podstatných jmen a sloves se dostávají do oblasti morfologie : vybírají vhodný tvar, kterým mohou větu doplnit.

Průběh hry

A. Ve třídě

Děti rozdělené do dvou týmů sedí v kruhu okolo všech kartiček rozprostřených mezi nimi obrázkem dolů. Cílem hry je najít co nejvíce párů obrázků.

První tým začíná a otočí dvě kartičky. Děti popíší, nebo přečtou, co je na kartičkách : pokud otočí kartičku se slovem, pokusí se vytvořit se slovem libovolnou větu, která bude ilustrovat obrázek. Pokud otočí kartičku s větou, větu podle obrázku doplní.

Pokud jsou první dva otočené obrázky shodné, tým vyhrává tento pár kartiček, vezme si je k sobě a může pokračovat ve hře. Pokud jsou obrázky různé, otočí kartičky znovu obrázkem dolů a ve hře pokračuje druhý tým.

Hra končí ve chvíli, kdy jsou všechny páry nalezené a ve hře již nejsou žádné kartičky.

Když hra skončí, počítají týmy (francouzsky) své páry.

Učitel může požádat každý tým, aby ostatním pantomimicky předvedl, které kartičky vyhrál a druhý tým hádá. Žáci tak znovu pojmenovávají činnosti na kartičkách.

B. Ve dvojicích / doma

Pravidla nemusí být upravená : nehrajeme v týmech, ale ve dvojicích. Stejně tak je možné hrát hru doma s rodiči. Zde se klaním k „tradiční variantě“ hry, tedy s pouhým otáčením obrázků a hledání dvojic, neboť rodiče nemohou dětem kontrolovat správnou výslovnost.

Pokud ke hře ve dvojicích použijeme jen několik párů obrázků (5), může se stát hra aktivitou pro žáky, kteří jsou hotovi se zadanou prací (například po psaní testu, kdy se jim učitel nemůže věnovat a chce ve třídě udržet prostředí vhodné pro soustředění ostatních žáků.).

2. Hledání obrázku

- ve třídě
- věk : 7+
- počet dětí : ve dvojicích, celá skupina
- kartičky s větami
- 5 minut na hraní jedné partie

Cíl

Žák rozvíjí svůj verbální projev (popsuje obrázek, pokládá otázky), rozvíjí slovní a logicko-matematickou inteligenci.

Cíl dle RVP : Vytvoří odpověď na otázku. Odlišuje grafickou a mluvenou podobu slova.

Vzdělávací obsah

Žáci jsou hrou uváděni do tvoření otázek a používání kladných i záporných vět. Záporná věta vyžaduje upravit slovosled a žáci se tak učí, jak uspořádat zápornky ve větě s jedním i dvěma slovesy. Zápor „ne ... pas“ dále uvádí žáky do užívání odsuvníku (apostrofu) u vypouštěné hlásky „e“ v záporce „ne“. ⁵³

Průběh hry

A. *Popisování obrázku*

Na začátku hry si děti v kruhu představí všechny kartičky : každé dítě si vylosuje jeden obrázek a popíše jej různými způsoby.

Tuto hru mohou hrát děti ve dvojicích. Každá dvojice obdrží několik (5 – 9) kartiček podle úrovně a věku dětí a obě děti se posadí vedle sebe. První z dětí vyrovná kartičky před obě děti obrázkem nahoru. Mezi kartičkami si zvolí jednu, kterou nechá ležet mezi ostatními a začne ji popisovat jednoduchými větami : C'est une fille. / C'est un garçon./ Il fait du sport/⁵⁴ ... , aniž by použil přímý popis na kartičce.

Jakmile může druhé dítě jistě určit, o kterou kartičku se jedná, ukáže ji.

⁵³ Např. Elle n'a pas deux crayons bleus.

⁵⁴ Je to holka / Je to kluk/ Sportuje ...

Hru můžeme hrát také s celou skupinou, která sedí v kruhu : jedno dítě si v duchu zvolí kartičku a ostatní hádají podle jeho popisu, o kterou kartičku se jedná. Výhody a nevýhody hraní ve dvojicích oproti hraní s celou skupinou jsou uvedené v reflexích.

B. Kladení otázek

Hru můžeme hrát opět s celou skupinou, nebo nechat hrát děti ve dvojicích.

Pokud necháme hrát děti ve dvojicích, vezme si každá dvojice několik kartiček (5 – 9) podle věku a úrovně dětí a obě děti se posadí vedle sebe. První z dětí vyrovná kartičky před obě děti obrázkem nahoru. Mezi kartičkami si zvolí jednu, kterou nechá ležet mezi ostatními. Úkolem druhého je opět odhalit, kterou kartičku si jeho kamarád vybral, ovšem tentokrát sám klade otázky. Jakmile si je jistý o kterou kartičku se jedná, ukáže na ni. Se staršími dětmi můžeme rozvíjet strategické myšlení, jako při hře Sova⁵⁵.

Pokud hrajeme hru s celou skupinou, jedno dítě si opět myslí jednu kartičku a ostatní kladou otázky. Zbytek třídy také můžeme rozdělit na dva týmy, které kladou otázky střídavě. Opět můžeme hru u starších dětí rozvinout do hry Sova.

⁵⁵ Hra Sova : Matematická hra, při které děti určují pomocí kladení otázek jeden předmět ze skupiny předmětů. Děti jsou vedeny k tomu, aby položily co nejméně otázek a proto kladou vždy takovou otázku, která skupinu předmětů rozdělí na dvě poloviny. Místo postupného vylučování jedné kartičky po druhé tak přemýšlí, co mají které kartičky společného a jak správně položit strategickou otázku.

3. Kimova hra

- *Ve třídě/doma*
- *Věk : 6+ (pro vyšší ročníky přidáváme počet kartiček)*
- *Počet dětí : 1 / celá třída*
- *Kartičky se slovy (s podstatnými jmény)*
- *10 min. na hraní*
- *Papír a tužka pro každé dítě, šátek nebo velká čtvrtka na zakrytí kartiček, hodinky*

Cíl

Žák rozvíjí svou vizuální paměť a opakuje si slovní zásobu. Dále rozvíjí své učební strategie.

Cíl dle RVP : Reprodukuje ústně i písemně obsah přiměřeně obtížného textu.

Vzdělávací obsah

Žáci si v této hře fixují správné použití členů mužského a ženského rodu s podstatnými jmény.

Průběh hry

A. S kartičkami položenými na stole / na koberci

Pro tuto hru vybere učitel kartičky se slovy. Děti sedí v kruhu, učitel jim ukazuje vybrané kartičky, které děti pojmenovávají. Tím se učitel ujistí, že děti rozumějí slovům a umí je dobře vyslovit a zároveň vědí, co který obrázek představuje.

Když jsou všechny kartičky položené na koberci tak, aby každé dítě dobře vidělo, mají děti předem stanovený čas na to, aby si kartičky zapamatovaly. Čas určíme podle počtu kartiček a úrovně dětí (na 8 kartiček počítáme 30 vteřin). Když čas vyprší, přikryje učitel kartičky velkým papírem a úkolem dětí je napsat co nejvíc kartiček.

Když děti dopíší, znovu odkryjeme kartičky a děti samy odhalí, které kartičky jim chybí.

V reflexi se v mateřském jazyce bavíme o tom, které kartičky dětem chyběly. Byly to ty na kraji? Ty, jejichž význam zapomínají? Ty, které se jim nelíbí graficky? Apod. Také se děti ptáme, jaké strategie používají, když si mají kartičky zapamatovat. Mohou se tak také učit novou slovní zásobu? Při odpovídání respektuje všechny strategie a vedeme žáky k tomu, aby se učili naslouchat druhým.

B. S kartičkami rozmístěnými po třídě

Učitel může kartičky rozmístit po třídě. (V ideálním případě « vytyčí » kartičkami trasu, kterou děti prochází. Cílem není kartičky poschovávat. Naopak kartičky by měly být dobře vidět, aby je děti nemusely hledat, ale šly automaticky od jedné kartičky k druhé.).

Děti procházejí vlastním tempem tuto trasu vytyčenou kartičkami a snaží se zapamatovat si co nejvíce slov. Na konci všechna slova zapíší. Kontrola i reflexe probíhají stejně, jako u předchozí hry.

Děti mohou také procházet trasu po dvojicích a na konci společně sepsat, které kartičky si zapamatovaly. Budují si přitom strategie, které využijí u dalších kooperativních činností. V reflexi opět shrneme, jak se žákům pracovalo, v čem spočíval rozdíl při individuálním a kooperativním uspořádání a komu které uspořádání vyhovovalo.

4. Vyprávění příběhu

- ve třídě

- věk : 10+ (variantu C zařazujeme po zvládnutí určování času a hodin)

- počet dětí : ve dvojicích/ s celou třídou

- kartičky se slovy (nebo kartičky, kde vystupuje jen jedno z dětí; kartičky s nebo bez určení času)

- 10 minut na hraní

Cíl

Žák produkuje ústní projev podpořený kartičkami, rozvíjí slovní, intrapersonální inteligenci a inteligenci logicko-matematickou.

Cíle dle RVP : Obměňuje krátké texty se zachováním smyslu.

Vzdělávací obsah

Žáci se dostávají do role vypravěče příběhu. Zkouší si vyprávět příběh z jiné pozice, popisovat příběh někoho jiného a vžít se do jeho role. Vzhledem k povaze kartiček je zde také přesah do výchovy k toleranci a proti rasismu.

Průběh hry

A. S celou třídou

Děti sedí na koberci v kruhu a učitel před ně rozdá kartičky obrácené obrázkem dolů. Každé dítě si vybere jednu kartičku a první dítě představí svůj obrázek jako začátek příběhu. Ostatní na něj popisem své kartičky naváží. Děti mohou používat slova jako : midi, matin, après, parce que, ...⁵⁶ tak, aby na sebe příběh logicky navazoval.

Nakonec děti vypráví příběh znovu, ale srovnávají ho s vlastním pohledem, s použitím sloves « aimer, ne pas aimer, savoir, ne pas savoir,⁵⁷ » a tvoří tak věty : Claire joue de la flûte et moi aussi, je sais jouer de la flûte, mais je n'aime pas jouer de la flûte⁵⁸. A tak podobě.

⁵⁶ V poledne, ráno, potom, protože, ...

⁵⁷ Mám rád, nemám rád, umím, neumím

⁵⁸ Claire hraje na flétnu. Já umím hrát také na flétnu, ale nehraji ráda na flétnu.

Aby se děti nejprve seznámili s kartičkami, může učitel dát na začátku každému dítěti jednu kartičku a uprostřed koberece umístit kartičky s „budíky“. Děti budou třídit kartičky podle toho, co dělají ráno a co dělají odpoledne. (*A quatre heures Luc mange la banane*⁵⁹., ...)

B. Ve dvojicích/ ve trojicích

Hra má stejný průběh jako v předchozích pravidlech, ale je dynamičtější. Výhody a nevýhody hry v párech oproti hře s celou třídou najednou je rozebrán v reflexi her.

C. S určením času

Tuto variantu hrajeme s žáky, abychom si procvičili určování času. Děti sedí v kruhu a učitel každému z nich rozdá jednu kartičku. Podle činnosti představené na kartičce žáci popíší kartičku s určením času. (Např. : *Il est neuf heures, Lucie dors*⁶⁰.) Podle zdatnosti žáků vybírá učitel kartičky s slovem, nebo kartičky s větou. Respektujeme přitom didaktickou zásadu jednoho nového prvku. Pokud žáci kartičky již dobře znají, můžeme hrát hru s kartičkami se slovy, což je obtížnější varianta, neboť žáci tvoří vlastní věty. Pokud žáci kartičky neznají, necháme je pracovat s kartičkami s větami, aby se zamýšleli zejména nad určením času.

⁵⁹ Ve čtyři hodiny jí Luc banán.

⁶⁰ Je devět hodin, Lucie spí.

5. Francouzská abeceda

- ve třídě

- věk : 7+ (po zvládnutí abecedního systému v mateřském jazyce)

- počet dětí : s celou třídou zároveň

- kartičky se slovy

- 5 minut na hraní

Cíl

Žák se učí orientovat se ve francouzské abecedě formou hry.

Žák se učí vnímat chybu jako přirozený proces učení. Rozvíjí svou matematicko-logickou a verbální inteligenci.

Cíle dle RVP : Používá abecední slovník učebnice. / Používá dvojjazyčný slovník.

Vzdělávací obsah

Žáci rozlišují český a francouzský abecední systém. Objevují spolu s učitelem jejich shodné prvky a analyzují rozdíly. Nacházejí praktické využití znalosti francouzské abecedy – tj. dovednost hledat ve slovníku.

Průběh hry

A. Řazení kartiček

Každé dítě obdrží 5 kartiček. Děti mohou mít různé obrázky. Jejich úkolem je seřadit co nejrychleji slova na kartičkách podle abecedy.

B. Učitel, který dělá chyby !

Každé dítě obdrží balíček 5 – 10 kartiček (podle věku a úrovně dětí), všechny děti mají stejné kartičky. Děti si rozmístí kartičky na lavici tak, aby na všechny dobře viděly a snadno se v nich orientovaly.

Učitel diktuje kartičky v abecedním pořádku a děti je rovnají. Děti ale vědí, že i učitel se může splést (a u téhle hry se vždy jednou v každé partii splete) a proto dávají pozor na

každou kartičku , zda je správně umístěná. Jakmile některé dítě pozná chybu, prozradí ji a všechny děti si kartičku správně zařadí.

Hrou vedeme žáky k tomu, že chyba je považovaná za přirozený jev v procesu učení.

6. Pantomima

- ve třídě

- věk : 6+

- počet dětí : celá třída zároveň

- vybrané kartičky s popiskem (kartičky č. 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 14)

- 10 minut na hraní

Cíl

Žák rozvíjí svou pohybovou inteligenci a procvičuje si slovní zásobu formou hry.

Cíl dle RVP : Rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje.

Vzdělávací obsah

Určují-li žáci spolužákovi, kterou kartičku má popsat, dostávají se do kategorie rozkazovacího způsobu.

Žáci se učí vyjadřovat se tělem, pohybem a gesty.

Průběh hry

Děti sedí v kroužku na koberci okolo kartiček, které jsou otočené obrázkem dolů. Každé dítě si vybere jednu kartičku představí ji dětem pantomimicky. Ostatní hádají, co jejich spolužák ukazuje.

Kartičky také mohou být otočeny obrázkem nahoru. Dítě, které je uprostřed potom představuje kartičku, kterou mu ostatní vyberou.

Žáci se při předvádění kartiček střídají. První, kdo bude svou kartičku předvádět můžeme určit rozpočítávadlem⁶¹.

⁶¹Příklady rozpočítáadel uvádím v příloze.

7. Ztracené kartičky

- ve třídě/ doma
- věk : 6+
- počet dětí : ve dvojicích/ s celou třídou/ 1 dítě s rodičem
- kartičky se slovy
- 5 – 10 minut na hraní

Cíl

Žák rozvíjí svoji vizuálně-prostorovou inteligenci a buduje si strategie pro zapamatování si obrázků. Spontánně reaguje v cizím jazyce na vzniklou situaci. Žák se dostává do situace, kdy přemýšlí v cizím jazyce.

Cíl dle RVP : Rozumí jednoduchým pokynům a větám.

Vzdělávací obsah

Žáci se dostávají do situace, kdy si sami zakrývají oči, aby neviděli, kterou kartičku učitel obrací. Učí se tak zásadám faire play a poznávají, že pro radost ze hry musí respektovat pravidla.

Průběh hry

A. Ztracené kartičky

Tato hra se odvíjí ve dvojicích nebo s celou skupinou zároveň. Učitel (nebo jedno z dětí) ukáže ostatním 6 – 10 kartiček (podle věku a úrovně dětí) a jejich úkolem je dobře je po dobu 10 vteřin pozorovat a zapamatovat si je. Po 10 vteřinách si děti zakryjí oči a učitel obrátí jednu kartičku obrázkem dolů. Úkolem dětí je říci, která kartička chybí.

Učitel také může obrátit dvě kartičky zároveň.

I v případě, že hrajeme hru s celou skupinou může kartičky obracet jedno z dětí.

B. Přeskupené kartičky

Hra se odvíjí podobně, ale děti si musí zapamatovat kartičky a navíc jejich umístění. Když si děti zakryjí oči, učitel prohodí dvě kartičky, první přemístí na konec řady, atp. Děti musí odhalit, která kartička změnila své místo.

8. Loto

- ve třídě

- věk : 6+

- počet dětí : celá skupina zároveň

- kartičky s větami/ kartičky se slovy

- 5 minut na hraní jedné partie

- 4 fazolky/ žetony/ víčka... pro každé dítě, tabulka s černo-bílými obrázky (popsaná níže)pro každé dítě

Cíl

Žák rozvíjí porozumění mluveného projevu. Přiřazuje mluvený projev k psané formě a k ilustraci.

Cíle dle RVP : Rozlišuje grafickou a mluvenou podobu slova. Rozumí známým a jednoduchým větám ve vztahu k osvojovaným tématům.

Vzdělávací obsah

Tato hra je pro žáky zejména poslechovým cvičením. Učí se rozlišovat psanou a mluvenou podobu francouzštiny a navzájem je přiřazovat, což je navíc podpořeno obrázkem.

Průběh hry

Pro tuto hru si nejdříve musíme připravit tabulku⁶² 3x3, se kterou budou děti hrát. Do tabulky umístí učitel kartičky se slovní zásobou, kterou zvolil. Tabulku potom rozkopíruje pro každého žáka. Pokud má každé dítě připravenou tabulku a 4 fazolky, hra může začít.

Každé dítě si zvolí 4 obrázky, na které umístí své fazolky. Cílem hry je odstranit všechny fazolky z mřížky.

Učitel postupně diktuje věty popisující obrázky v tabulky a děti kontrolují, zda se strefil na jimi fazolkou označenou kartičku. Jakmile učitel řekne popis kartičky, na které má dítě položenou fazolku, může si dítě dát fazoli stranou. Kdo má jako první

⁶² Viz příloha č.2

svou tabulku bez fazolí, zvolá « Loto ». Ostatní řeknou, na kterých polích jim fazole zůstaly.

Hru také můžeme hrát s kartičkami se slovy.

Místo učitele může diktovat některé z dětí, aby se žáci dostávali do role promlouvajícího. Žáci odlišně reagují na diktování kartiček učitelem a diktování kartiček spolužákem. (Pokud diktuje slova na kartičkách spolužák, neostýchají se dožadovat se opakování věty či slova.)

9. Na krále

- ve třídě
- věk : 6+
- počet dětí : celá skupina rozdělená do dvou zástupů
- kartičky s větami, ve kterých chybí podstatná jména
- 5 minut na hraní jedné partie

Cíl

Žák spontánně pojmenovává obrázky a rozvíjí svůj postřeh.

Cíle dle RVP : Vyslovuje foneticky správně a ovládá slovní zásobu ve vymezených tématických okruzích.

Vzdělávací obsah

Žáci se hrou dostávají kompetitivní situaci, se kterou se učí pracovat.

Průběh hry

Hru hrajeme s pro děti známými obrázky. (Je důležité, aby žáci věděli, který obrázek co přesně vyjadřuje. Jako přípravu na hru si může každé dítě vylosovat jeden obrázek a popsat ho, nebo vytvořit větu s daným slovem.)

Skupina je rozdělená ve dvou družstvech seřazených v zástupech a hraje vždy první hráč družstva. Učitel ukáže prvním dvou žákům kartičku se slovem. Úkolem žáků je co nejrychleji obrázek pojmenovat. Žák, který první správně řekne název obrázku, získává kartičku pro své družstvo a oba žáci, kteří byli v čele zástupu se zařadí na konec. Hra pokračuje tak dlouho, než se vystřídají všichni hráči, nebo než vyčerpáme obrázky. (Jednu zvolenou variantu prezentujeme žákům v pravidlech.)

Na konci hry počítají společně týmy (ve francouzštině) své kartičky.

3.2 Reflexe her

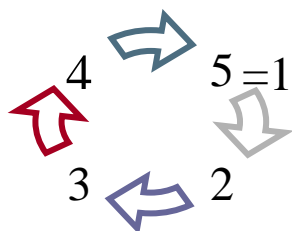
Cílem reflexí je odhalit, jaké alternativy jsem zvažovala a vysvětlit, proč jsem se přiklonila k variantám nabídnutých v popisech her. V úvodu oddílu je prezentován Korthagenův cyklus.

Hry jsem měla možnost vyzkoušet v rámci své průběžné praxe z francouzského jazyka na ZŠ Brána jazyků s žáky 3. a 4. ročníku.⁶³

Díky trpělivému vedení Mgr. I. Kolouchové jsem také reflektovala, jak by bylo možné hry upravit, aby byly efektivnější. V popisech her jsou uvedené již upravené popisy, které jsem modifikovala po reflexi. Uvedené reflexe jsou řazené chronologicky podle pořadí her. Zaměřila jsem se ale také na obecné poznatky, které jsou pro učitele otázkou i při dalších aktivitách⁶⁴ - jaký jazyk volit pro vysvětlování her, jak opravovat žáky apod.

Reflexe her jsem prováděla Korthagenovým cyklem.⁶⁵ Korthagenův cyklus vede učitele, aby v několika fázích strukturovaně promýšlel svou činnost (příčiny úspěchu a neúspěchu, okolnosti hry, apod.) a zvažoval její alternativy. K tomu učitelé pomáhají konkrétně formulované otázky.

Reflektivní Korthagenův cyklus



1. Pokus – reflektivní otázky :

Čeho jsem chtěla dosáhnout? Čemu jsem věnovala pozornost? Co jsem zkoušela?

⁶³ Žáci 3. ročníku mají francouzštinu prvním rokem a žáci 4. ročníku druhým rokem. Někteří žáci navíc navštěvují kroužek francouzského jazyka.

⁶⁴ Úvahy, které jsou společné pro víc her jsou uvedené jen u jedné z her, ale uvozené znakem+

⁶⁵ in Spilková, 2010, s. 221 - 223

2. Retrospektiva - reflektivní otázky :

Co jsem zamýšlela, jaký byl můj cíl a záměr? Co se skutečně událo? Co jsem dělala já? O čem jsem přemýšlela? Co jsem cítila? Co jsem si myslela, že udělají žáci? Co jsem si myslela, že žáci chtějí, cítí, co si myslí?

3. Realizace základních aspektů – reflektivní otázky:

Jak souvisí odpovědi s původními otázkami? Jak problém vidím nyní? Co jsem pochopila?

4. Hledání alternativ – reflektivní otázky :

Jaké alternativy mě napadají? Jaké mají výhody a nevýhody? Pro kterou se rozhodnu

5. Nový pokus (První krok nového cyklu)

Reflexe her

Hledání obrázků

Tuto hru jsem realizovala s kladením otázek. Cílem hry bylo připravit pro děti situaci, která vyžaduje produkci otázek, porozumění a logické odpovídání. Navíc dítě zapojuje logické myšlení při vyřazování jednotlivých obrázků. Děti pracovaly v párech.

Tato aktivita evokuje činnost, ve které se žáci zamýšlí nad logickým problémem (správně určit jednu kartičku z pěti) a přemýšlí a komunikují přitom v cizím jazyce. Myšlenkou tedy je, že nepřemýšlí o jazyce a jeho struktuře, ale přemýšlí přímo v jazyce. Při této aktivitě jsem do dětských projevů nezasahovala. Dětem se dařilo udržet francouzštinu jako komunikativní jazyk, přestože byl jejich projev s chybami. Někteří žáci se ujišťovali o svých zjištěních v češtině. Tyto žáky jsem motivovala, aby používali pouze francouzštinu.

+ Žáci byli při této aktivitě rozdělení do dvojic, takže každý využil čas k tomu, aby komunikoval v jazyce. Každý tak pracoval intenzivně, ale zároveň svým tempem. Přestože žáci dělali chyby, měli příležitost mluvit a formulovat své otázky. Projev, způsob kladení otázek i strategie byl zcela na nich. V tom spatřuji výhodu v rozdělení žáků do párů. Pokud by aktivita probíhala tak, že by si jeden z žáků myslel jednu kartičku a ostatní by kladli otázky, mohl by učitel kontrolovat, zda žáci mluví bez chyb, povzbuzovat je a případně ukazovat žákům další možnosti kladení otázek. Každé dítě by mluvilo méně, ale mělo by zpětnou vazbu, že mluví správně. Problémem je, že některé děti mluví bez chyb a tvoří v rozhovorech v párech správné věty, ale jejich kamarád jim nerozumí a děti samy znejistí, zda neříkají chyby. Nezáleží zde tedy ani tak na úrovni dítěte, jako na jeho charakteru a sebedůvěře. V tuto chvíli učitel nemohl zasáhnout.

Vhodnou kombinací by bylo ukázat si v kruhu několik vzorových ukázek, kde by učitel mohl upozornit na chyby a potom nechat pracovat žáky v párech. Hendrich⁶⁶ k této problematice doporučuje, aby na závěr některé skupiny předvedly, jak pracovaly.

⁶⁶ Hendrich, 1988, s. 313

K tomuto řešení se ale nepřikláním, neboť se zde nejedná o nácvik mluvní situace, ale o hru.

Abeceda

Znalost abecedy umožňuje žákům hledat ve slovníku neznámá slova nebo správně hláskovat (což využijí zejména při hláskování vlastního jména). Přestože si je francouzská abeceda s českou velmi podobná, děti jsou často zmatené, protože obě abecedy mají svá specifika. U dětí jsem pozorovala obtíže zejména při hledání slov, která začínají na „ch“ - například „chapeau“⁶⁷.

Vidím zde několik možných vysvětlení.

1. Samotná zvláštnost písmene „ch“

Písmeno „ch“ je české abecedě považované za jedno písmeno, naproti tomu ve francouzské abecedě se jedná o písmo „c“, kterému následuje písmeno „h“. (Z tohoto důvodu v kartičkách s větami slovo „chapeau“ nahrazeno sedmi čárkami.)

2. Výslovnost

Výslovnost některých francouzských hlásek je odlišná od českých. Dítě, které slyší slova „chapeau“, „crayon“, „quatre“ se musí nejprve zamyslet nad tím, jak se slovo píše. Nebude tedy hledat slovo „chapeau“ pod „š“, které ve francouzské abecedě neexistuje, ani pod „ch“, které je v české abecedě umístěné za hláskou „h“, ale pod písmenem „c“.

Cílem této aktivity je, aby se žák orientoval ve francouzské abecedě. Pozornost jsem věnovala slovům, která mohou být problematická kvůli jejich odlišné výslovnosti a zápisu.

+ Tato aktivita je představená jako soutěž. Pod vlivem pedocentrismu vyvstala otázka, zda soutěž patří do současné školy, zda by neměla být nahrazena aktivitami, které vedou ke kooperativním vztahům. Kasíková uvádí, za jakých podmínek může být kompetitivní vztah přínosný pro učení. Je to relativní nedůležitost výsledku, pozitivní klima, výsledek soutěže oddělený od hodnocení osoby. Pokud přistupujeme k soutěži s

⁶⁷ klobouk

těmito zásadami, dítě se navíc učí, že existují situace, ve kterých se i v běžném životě využívá kooperativní vztah, soutěživý přístup, nebo individualistické řešení.

Pantomima

Touto hrou jsem chtěla dosáhnout toho, aby děti spontánně popisovaly situaci, kterou vidí. Děti při popisu používají jednoduché věty, aby se nemusely soustředit na gramatická pravidla, či strukturu věty.

Jde o aktivitu, která je mezi dětmi oblíbená a lze ji hrát s libovolnou slovní zásobou (kterou uvedeme slovesy). Jediným poznatkem je, že je třeba přesně stanovit pravidla tak, aby děti věděly, zda se mohou cítit bezpečně při vykřikování názvů předváděné činnosti, nebo zda se mají hlásit. Dále určíme, zda budou děti předvádět své kartičky v pořadí, v jakém sedí v kroužku, či podle toho, kdo správně pojmenuje předváděnou aktivitu.

Domnívám se, že je zde vhodná nesoutěživá varianta, kdy nezáleží na pořadí, v jaké děti pojmenovaly předváděnou aktivitu. Tento pocit v dětech umocníme tím, že každý jednou předvádí svůj obrázek a děti se střídají tak, jak sedí v kroužku.

Pro určení prvního dítěte, které bude předvádět, je možné použít francouzská rozpočítávadla. Některé z nich jsou uvedena v učebnici Alex et Zoé, další představuje H. Vanthier.⁶⁸

Ztracené kartičky

Tuto hru jsem vyzkoušela s kartičkami, na kterých byla slovy napsaná čísla 11 – 20. Ta jsem v logické řadě srovnala a následně jednu až dvě otáčela. Touto aktivitou jsem chtěla dosáhnout toho, že děti budou čísla znát a že budou schopné doplnit jedno, které v řadě chybí. Aktivitu jsem zařadila hned v první hodině, kdy byly číslovky prezentovány. Dalším cílem opět bylo, že se děti nezamýšlí nad tím, jak se řekne daná číslovka, ale zapojují logické myšlení a spějí k uvažování v jazyce.

⁶⁸ Viz příloha č.3

Celá hra se zdála být pro děti velmi jednoduchá a proto jsem začala zakrývat dvě číslice najednou. To mě také přivedlo k myšlence, aby děti pracovaly v párech, přesto že tato organizační forma má vše popsané nevýhody (a výhody).

Zadání této hry je velmi jednoduché a proto vyvstala také otázka, zda vysvětlovat dětem úkol v češtině, či ve francouzštině. Úkol jsem vysvětlila nejprve francouzsky, ukazovala jsem přitom, že některou kartičku zakryji, apod. Nakonec jsem ještě zadání shrnula v češtině. Alternativou mohlo být požádat některé ze zdatnějších dětí, zda by zadání mohlo vysvětlit v češtině, pokud mu rozumělo ve francouzštině.

Jak je uvedeno výše, pro žáka je důležité, aby se při hraní cítil jistě a neváhal nad pravidly. Z tohoto důvodu se přikláním k vysvětlování v češtině. Hry, jejichž pravidla jsou pro žáky již známé, mohou vysvětlovat sami žáci.

Loto

Při této aktivitě děti prokazují, že rozumí mluvenému projevu. Protože děti v této aktivitě hrají samy za sebe, soustředila jsem se na to, aby každé dítě mělo dost času na určení kartičky.

Při další hodině jsem vyzkoušela variantu, kdy jedno z dětí diktuje popisy kartiček ostatním.

+ Otázkou je, jakým způsobem děti opravovat, pokud neformulují větu přesně. Jednou z možností je říct : Ano... a zopakovat větu správně. (Pokud děti řeknou větu chybně, většinou totiž nebrání ostatním dětem k porozumění, ale jedná se pouze o špatnou předložku, člen, apod.) K této variantě jsem se přikláníla, protože se domnívám, že i když je hra didaktickým prostředkem, měla by při ní převládat uvolněná atmosféra a děti by měly být zaměřené na průběh hrací aktivity a nikoli na gramatické struktury. Na konci hry upozorníme žáka na jeho chyby.

Zůstává ve mě však nejistota, zda si žáci chybu uvědomují a registrují, že jsem je opravila. Další možností je nechat dítě, aby našlo chybu samo, či aby se opravilo po našem upozornění (například dotazem, zda užíváme „le“ nebo „la“⁶⁹?).

⁶⁹ Ten nebo ta?

Na krále

Tuto hru jsem viděla na praxi z matematiky, ovšem hra byla často odsuzovaná. Důvodem bylo, že se zde preferuje rychlost a je příliš zdůrazněné soutěživé prostředí. Dalším faktem je, že při podobných hrách vyhrávají stále stejní žáci – tedy ti, kteří jsou zaměřeni právě na rychlost. Hru jsem chtěla sama vyzkoušet při hodině cizího jazyka, neboť se domnívám, že právě hry, které vyžadují rychlou reakci vedou k tomu, že si žáci slovíčka nepřekládají, ale automaticky pojmenovávají kartičku v cizím jazyce. Obeznamena s výtkami hry jsem proto věnovala zvýšenou pozornost zásadám, které uvádí Kasíková pro vhodné použití soutěží.

Hra se odehrávala svižně a žáci skutečně rychle odpovídali. Někteří (a mezi nimi byli také dobří žáci) nikdy neodpověděli jako první, naopak jsem u nich pozorovala snahu začít se soustředit (zavírali oči, měli semknuté rty, gestikulovali rukama). Z chování žáků bylo zřejmé, komu tato aktivita vyhovuje, a komu vůbec. Bylo viditelné již na první pohled, kdo by se potřeboval v klidu zamyslet a soustředit se v nesoutěživém prostředí.

Není nutné tuto hru z výuky odstranit (argumentem je zejména poznatek, že tato hra byla zábavná i pro žáky, kteří kartičky nezískávali, protože při každém kole vnímali soutěžení jako příležitost), učitel ale musí dodržovat popisované zásady pro efektivní soutěž (zejména relativní nedůležitost výsledku). Pokud bude učitel zařazovat tuto hru výjimečně, mohou z ní těžit všichni : žáci zaměřeni na rychlost sice budou pravděpodobně pravidelně vyhrávat, všichni se ale budou učit pracovat v situaci, která vyžaduje rychlé rozhodování a rychlou reakci.

4. Závěr

Diplomová práce představuje didakticky upravené pexeso, které staví žáka ve vyučování do aktivní pozice. Pexeso je upravené s respektováním psychologických poznatků a opírá se o konstruktivistické pojetí výuky.

Pexeso a uvedené hry jsou zaměřené na výuku cizího jazyka a žáci se během hraní dostávají do různých vzdělávacích obsahů. Kromě toho jsou pexesem rozvíjené klíčové kompetence. Při jejich rozvoji je vycházeno z konkrétních situací, které musí žáci během her řešit. Dále se žák během hry dostává do kompetitivních i kooperativních vztahů, ve kterých se učí pracovat. Celé pexeso je navrženo tak, aby uvádělo žáka do problematiky etické výchovy.

Pexeso a uvedené hry se mohou stát didaktickou hrou používanou během hodin francouzského jazyka na 1. stupni ZŠ.

5. Zdroje

- BELTZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2011. Východiska, metody, cvičení a hry. ISBN : 9788073679309
- BROSSARD, M., FIJALKOW, J. *Apprendre à l'école : Perspectives piagetiennes et vygostkiennes*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE BORDEAUX, 1998. ISBN : 286781214.
- DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S., WEISS, F. : *Pour un nouvel enseignement des langues*. CLE. 1983. ISBN : 209033259.
- DEFRANCE, B. *Le plaisir d'enseigner*. SYROS, 1997. ISBN : 2841463893.
- GARABEDIAN, M. *Trampoline*. CLE Internation, 1991. ISBN : 978-2190-33522-3.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha, Portál : 1999. Teorie rozmanitých inteligencí. ISBN : 8071782797.
- GARDNER, H. *Les intelligences multiples*. RETZ, 1996. ISBN : 2725616032.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN : 8071786357
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1988.
- HENDRICH, J. a kol. *Francouzská mluvnice*. Praha : Fraus, 2001. ISBN : 80-7238 – 064 – 8.
- CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků*. Apra, 1993. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní vyučování, kooperativní škola*. Portál, 2007. ISBN : 80-7367712-1.
- MIALARET, G. *Psychologie de l'éducation*. PUF, 1999. ISBN : 2130499732.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzibility*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN : 80- 246136-11.
- PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN : 80-72903924.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. ISV nakladatelství. Praha, 2001. Teorie-praxe-výzkum. ISBN : 80-85866-72-2.

- SAMSON, C. *Alex et Zoé et compagnie 1, Cahier d'activités*. CLE, 2001. ISBN : 2090338171.
- SAMSON, C. *Alex et Zoé et compagnie 1, Méthode de français*. CLE, 2001. ISBN : 2090338164.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN : 978-80-72904969
- STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. ISBN : 8071783765
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 2008. Multikulturní výchova v praxi. ISBN : 978-80-73671822
- TUPÝ, J., JEŘÁBEK, J. *Rámcová vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005. S přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2007. ISBN : 978-80-24717340
- VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE, 2009. ISBN : 9782090353488.
- VILLEPONTOUX, L. *Apprendre le langage à l'école*. PRIVAT, 1992. ISBN : 2708973347.

Internetové zdroje :

Rudolf Kohoutek : Psychologie v teorii a praxi [online] [cit. 2012-02-24]. Dostupné z :
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

RVP Metodický portál [online] Kasíková, H. Aktivizační metody. [cit. 2012-02-5].

Dostupné z :

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/Aktiviza%C4%8Dn%C3%AD_metody

RVP Metodický portál [online] Maňák, J. Aktivizující výukové metody. [cit. 2012-03-2]. Dostupné z :

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html/>

4bambini : Vadí? Nevadí! [online] [cit. 2012-02-20]. Dostupné z :
[http://www.4bambini.cz/hry/vadi-nevadi-aneb-nejsme-vsichni-stejni/.](http://www.4bambini.cz/hry/vadi-nevadi-aneb-nejsme-vsichni-stejni/)

6. Přílohy

Seznam příloh

1. Pexeso
2. Tabulka ke hře Loto
3. Rozpočítávací k hrám
4. Anketní tabulka
5. Hadi sestavení z vět pexesa



Claire joue de la



la flûte flétna



Claire a deux
--- leus.



le crayon tužka



Claire --- avec
Pierre.



danser tančít



Claire dessine la
---.



la tortue želva



Claire sait



chanter zpívat



Pierre --- à la
piscine.



nager plavat



Pierre lit le ---



le livre kniha



Pierre fait du ---



le vélo kolo



Pierre regarde la



la télévision telerize



Il est ---
heures.



quatre čtyři



Luc fait du _____



le ski lyže



Luc met son _____ vert.



le chapeau klobouk



Luc jongle avec trois _____



le ballon míč



Luc joue du _____



le saxophone saxofon



Luc mange la _____



la banane banán



Lucie aime le _____



le chien pes



Lucie mange un _____ au chocolat.



le gâteau dort



Lucie prends le _____ pour aller à l'école.



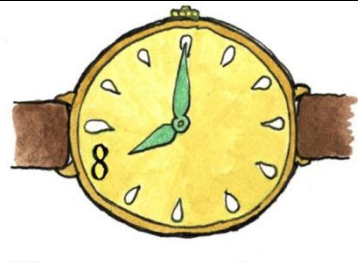
le bus autobus



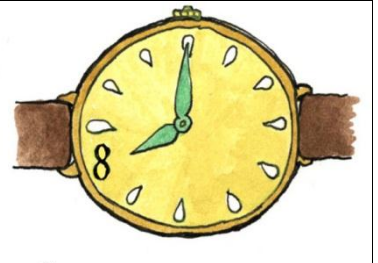
Lucie dors avec sa _____ rose.



la poupée panenka



Il est _____ heures.



huit osm

Příloha č. 2 Tabulka ke hře Loto

Loto!

Příloha č.3 Rozpočítávadla k hrám

1.

Am stram gram,
Pic et pic et collegram,
Bourre et bourre et ratatam,
Am stram gram, pique dame!

2.

Pêche, pomme, poire, abricot,
y en a une, y en a une,
pêche, pomme, poire, abricot,
y en a une de trop!

3.

U následujícího rozpočítávadla se s dětmi domluvíme, do kolika počítáme. Obměnou může být sestupné počítání od 10 do 1.









1 chat, 2 chats, 3 chats, 4 chats, 5 chats, 6 chats, 7 chats, 8 chats 9 chats, 10 chats...
mais le chat – c 'est toi!⁷⁰

⁷⁰ Další rozpočítávadla uvádí Vanthier na s. 84

Příloha č.4 Anketní tabulka

Anketní tabulka obsahuje obrázky představené v pexesu. Učitel ji může využít a udělat ve třídě s žáky anketu. Žáci mohou pokládat otázky různými způsoby, podle cíle, který si učitel stanoví. Zde uvádím některé příklady :

1. Cíl : Žák používá správné tvary sloves ve větách se slovesem aimer/ savoir a infinitivem.
Otázky : Tu aimes nager? Tu sais chanter?
2. Cíl : Žák formuluje větu v budoucím čase.
Otázky : Tu vas faire du ski? Tu vas dessiner?
3. Cíl : Žák správně používá sloveso apprendre s jeho vazbou apprendre à faire q.ch.
Otázky : Tu apprends à jongler?
4. Cíl : Žák vytváří otázku pomocí Est-ce que.
Otázky : Est-ce que tu aimes lire?

prénom								
.....								
.....								
.....								
.....								

Příloha č. 5 Hadi sestavení z vět pexesa

Následující list obsahuje věty, které žáci budou znát z her. Učitel může tento list využít jako doplňkovou aktivitu a zadat žákům rozličné úkoly - například :

- Přepiš tuto větu tak, aby byla slova v ní správně oddělená.
- Přečti si tuto větu (šifru) a předveď nám, co je na ní napsané (kromě vět určujících čas).
- Vymysli pro spolužáka podobnou větu (šifru).
- Najdi ve větě úplně nové slovo z písmen, která jsou v ní obsažená (Luc mange la banane : blague, bal, gel, an, ...).
- Vypiš z vět všechna podstatná jména. (V následující diskusi se žáků ptáme, jak podstatná jména poznají a můžeme se tak dostat k problematice determinantů.)

Lucmangelabanane.

Pierrenageàlapiscine.

Lucjongleavectroisballons.

Pierreregardelatélévision.

Lucfaitduski.

Pierrefaitduvélo.

Lucmetsonchapeauvert.

Pierrelitlelivre.

Lucjouedusaxophone

Lucieaimelechien.

Clairedessinelatortue

Lucieprendslebuspouralleràl'école.

Clairejouedelaflûte.

Luciedorsavecsapoupéerose.

Clairesaitchanter

Luciemangeungâteauauchocolat.

ClairedanseavecPierre.

Ilestquatreheures.

Claireadeuxcrayonsbleus.

Ilesthuitheures.

