

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky



Využití her v hodinách anglického jazyka
(The use of games in English language teaching)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autorka:
Studijní obor:
Vedoucí diplomové práce:
Odevzdání diplomové práce:

Petra Papežová
A – D/ ZŠ
PhDR. Lucie Bétáková, MA, Ph.D.
listopad 2007

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem *Využití her v hodinách anglického jazyka* jsem vypracovala samostatně s použitím literatury uvedené v bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích
Dne 28. 11. 2007

Chtěla bych vyjádřit upřímné poděkování PhDr. Lucii Bétákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, užitečné rady a průběžné konzultace při vypracování mé diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zaměřuje na využití her v hodinách anglického jazyka. Teoretická část se věnuje na základě psychologických a pedagogických poznatků významu a podstatě her. Ukazuje její význam a následné využití ve výuce, poskytuje stručné dělení her z různých hledisek i metodické postupy k zapojení her do vyučovací hodiny.

V praktické části bylo rozpracováno několik plánů hodin anglického jazyka, které poskytují ukázkou možného zapojení her do výuky. V konečné reflexi práce poskytuje návody a rady pro další použití her.

ABSTRACT

My diploma thesis focuses on the use of language games in English lessons. The theoretical part concerns the importance of language games and the sequence in which they could be included in school lessons based on psychological and pedagogical knowledge. It tries to show their value in language teaching, involves a concise game division seen from different points of view and also offers methodological practice which demonstrates game integration in English lessons.

Several plans of English lessons were presented in the practical part to show language games inclusion in the classwork. In the final reflection the thesis provides additional instruction and advice for further game application.

Obsah

1. Úvod	8
I. Teoretická část	9
2. Hra	10
2. 1. Význam a podstata her	10
2. 2. Historický vývoj	12
2. 2. 1. Pojetí hry v díle J. A. Komenského	14
2. 2. 2. Vývoj her od 17. století	16
2. 2. 3. Historický přehled teorií her	18
2. 3. Hry v různých kulturách a jejich vzájemné prolínání	21
2. 4. Hra a její vymezení	22
2. 5. Význam her a jejich rozdělení	25
2. 5. 1. Podstata her podle J. Piageta	27
2. 5. 2. Dělení her podle J. Piageta	29
2. 5. 3. Psychoanalytické vysvětlení hry	30
2. 5. 4. Behaviorismus	32
2. 6. Věk a preference opakování – pozornost v souvislosti se hrou	34
2. 6. 1. Hry mladšího školního věku	36
2. 6. 2. Hry staršího školního věku	37
3. Hry ve výuce anglického jazyka	38
3. 1. Hry v rámci jazykového vyučování	38
3. 1. 1. Proč hry používat	38
3. 1. 2. Druhy jazykových her a jejich funkce	40
3. 1. 3. Metodické postupy při zapojení her	42
3. 2. Diferenciovaný přístup k žákům ve výuce jazyků	44
3. 3. Gramatické hry jako základní typ herních aktivit	46
3. 4. Využití gramatických her ve vyučovací hodině	47
3. 5. Tvorba plánu hodiny s využitím herních aktivit	48
II. Praktická část	49
4. 1. Plán hodiny 1	50

4. 2. Plán hodiny 2	59
4. 3. Plán hodiny 3	66
4. 4. Banka her	72
4. 4. 1. Animal habits	72
4. 4. 2. Hra s míčem	76
4. 4. 3. Memory game	78
5. Závěr	80
5. 1. Reflexe plánů hodin	80
5. 1. 1. Plán hodiny 1	80
5. 1. 2. Plán hodiny 2	82
5. 1. 3. Plán hodiny 3	84
5. 2. Závěrečné hodnocení práce	86
5. 3. Summary	87
6. Seznam literatury	89
Přílohy	91

1. ÚVOD

Diplomová práce by zabývá především způsobem využití jazykových her ve výuce anglického jazyka. Hra má v cizojazyčné výuce své opodstatněné místo, protože velmi přirozeným způsobem navazuje na předchozí herní aktivity, které děti provázejí již od narození. Práce se tak pokouší ukázat jejich důležitou funkci v rámci výuky, neboť právě hry jsou jedním z nezbytných motivačních činitelů, které udržují žákovu pozornost, aktivizují a mohou zvýšit i žákův zájem o daný předmět.

Z teoretického hlediska se tato diplomová práce věnuje podstatě her, kdy přináší poznatky o nezbytnosti her v životě člověka. Na základě psychologických aspektů se zamýšlí nad významem her v jednotlivých etapách lidského života a stručně představuje i různé teorie významných psychologů, kteří se fenoménu hry věnovali. Rozpracovává tak nejrůznější názory na podstatu her a jejich roli v souvislosti s utvářením osobnosti.

V návaznosti na pedagogické a didaktické zásady se teoretická část zaměřuje především na zahrnutí her do jazykové výuky. Zabývá se využitím her z hlediska věku žáků a informuje o vlivu herních aktivit na pozornost. Poskytuje také stručné rozdělení her, různá hlediska, podle kterých lze hry vnímat a členit, a potřebné informace pro pochopení podstaty a smyslu běžně používaných typů her.

Práce se též věnuje metodickému zapracování her do plánu hodiny, nabízí ověřená pravidla a zásady k uvedení jazykových her ve výuce. Jedna z kapitol se pak i stručně dotýká problematiky využití her při práci s žáky se specifickými poruchami učení. I pro tuto oblast herních aktivit práce poskytuje několik návodů a pravidel pro zapojení her do výuky těchto žáků.

Praktická část se zaměřuje na zapojení her do plánu hodiny v přímé souvislosti s předchozími znalostmi žáků, které odpovídají uvedeným lekcím učebnice *New Headway Elementary*. Jednotlivé plány hodin se zabývají zpracováním gramatických a výslovnostních her a her, které opakují a rozšiřují slovní zásobu. V závěrečné části práce upřesňuje způsob uvedení těchto her do praxe celková reflexe realizovaných plánů hodin, která zahrnuje i další rady a návody pro nejefektivnější možné využití her ve vyučovací hodině anglického jazyka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2. HRA

2. 1. Význam a podstata her

Motto: „Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén.“(Hanuš 2003: 5)

Na otázku co hra vlastně znamená, jaký má význam v životě člověka, zda je jeho nedílnou součástí, nebo jen okrajovým jevem pro zpříjemnění volného času a uvolnění energie, zda opravdu tvoří neodmyslitelnou součást vyučovacího procesu, nebo se bez jejího využití můžeme velmi dobře obejít existuje z různých hledisek hned několik odpovědí. Avšak můžeme říci, že obecnou lze přece jen podstatu her definovat. Hru jako „kus života na nečisto“ ovšem stále v rámci vyučovacího procesu vidí např. Hanuš (2003:16) takto:

„**Hra** ... je příležitostí pro aktivní učení se ze zkušenosti. Není pouhým zážitkem, který vzbuzuje emoce činností někoho jiného, **je prožitkem, který vyžaduje vlastní investici**. Investici bezprostředně vkládanou v podobě fyzického výkonu či duševního úsilí, překonávající meze zaběhnutých činností a naučených vzorů jednání. Naopak vyžaduje hledání vlastních řešení provázených rizikem nejistého výsledku ... Jak ve hře i v životě snášíme bezprostředně úspěchy i nezdary, ale především omyly mají v životě významnější dopady ... Aktivní hra musí být provázena námahou, často ve spojení s přímým nebezpečím, které ji provází. Hra (ostatně jako život) není jistou ani bezpečnou investicí.“

Na to že hry především v dětském věku tvoří nedílnou součást lidského poznávání, prožívání a přípravy poukazuje i Mišurcová (1980: 7), když tvrdí, že:

„Hra je součástí kultury od úsvitu dějin lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje jeho dětství a mládí. Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčítnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání. Výchovný význam hry pramení z funkce, kterou má pro utváření člověka činnost. Lidská bytost se formuje působením toho, co je jí vrozeno, vlivem prostředí výchovy a svou vlastní činností. Při hře se tak dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto je hra příležitostí, kdy jej můžeme lépe poznat a na tomto základě lépe vychovávat a vzdělávat.

Proto hledáme způsob a míru, jak dětskou hru ovlivňovat a její pomocí zprostředkovávat dětem kulturu společnosti, aby byly schopny pochopit její zákonitosti a osvojit si řád, který ji ovládá.“

Na význam herní činnosti lze pohlížet i z hlediska vývoje dítěte jako osobnosti. Podle Millerové (1978: 7):

„V kognitivním vyspívání v raném a předškolním věku je hra¹ neodmyslitelná od správného vývoje senzomotorických, exploračních, později symbolických a konečně i myšlenkových a řečových projevů.

Při sledování vývoje osobnosti nelze přehlédnout význam hry při konfrontování subjektu s fyzikálním i sociálním prostředím, tedy při utváření sebepojetí jako jádra osobnosti. Ale nejde jen o záležitost dětství a mládí, ale i dospělost a stáří, protože potřeba hry přetrvává v životě v nejrůznějších formách. Hře tedy přiznáváme kvalitativně různé funkce v různých situacích a větší či menší význam v chování a prožívání podle druhu hry, věkového, osobnostního a sociálního kontextu apod.

Hra zastupuje neodmyslitelnou roli též v rámci socializace jedince. V socializaci slouží hra podle úrovně vývoje – k navazování kontaktu s dospělými a později vrstevníky, ke kooperaci i soutěžení, modelování reálných sociálních situací, utváření rolí, zvnitřňování sociálních norem při podřizování se pravidlům hry apod.“

Důležitým faktorem, který je třeba při definici podstaty a významu hry zmínit, jsou její produkty, tedy to, proč hry používáme, v čem hlavně spočívá jejich primární základ. Hanuš (2003: 17) vidí hlavní jedinečnou úlohu her v tom, že:

„Okamžitým profitem ze hry jsou emoce, nicméně to, co je skutečně důležité jsou usazeniny v mysli, které zůstávají poté, co se emoce s uplývajícím časem mění na dojmy a vzpomínky.

Všemi smysly vnímané a často „protrpěné pocity“ přinášejí ony informace-signály, prožívané emoce se přetavují v hodnoty a praxi ověřované vzory jednání se do paměti ukládají jako jednotlivá zrnka. Ta znovu a znovu rozvířovaná aktuálními podněty (informacemi ze systému) – tvoří prvky onoho dynamického systému, který nazýváme individuální znalostí ... Jako taková je hra výchovou – poskytuje znalosti a zkušenosti, bezprostředně svázané s hodnotami. A je výchovou vždy, ať si to uvědomujeme a klademe za cíl či nikoliv.“

2. 2. Historický vývoj

¹ jako „dominantní činnost“ podle Leontějeva

O tom, že hra není výdobytkem moderní doby nemůže být pochyb. Hry existovaly už v dávných civilizacích a můžeme je v různé podobě nalézt i v těch nám dosud známých nejstarších kulturách, jak to dokládá i Hanuš (2003: 27):

„V archeologických vykopávkách dávných kultur nacházejí občas badatelé artefakty, jejichž účel nedokáží racionálně vysvětlit. K čemu sloužily? Když se nedá rozumně rozpoznat jejich účel, sahá se po vysvětleních iracionálních. K nim patří úvahy o účelech rituálních (náboženské obřady, kosmologické představy), ale také úvahy o tom, že daná věc sloužila jako materiální podklad hry.

Typickým artefaktem tohoto druhu v době novější je šestistěnná kostka, případně čtyřstěnná zvířecí kůstka jako její předchůdce.“

Podrobný rozpis vývoje her a jejich jednotlivých stadií podává ve své publikaci Millerová (1978: 9):

„Hra provází lidskou společnost od vzniku dějin. Doklady o tom nacházíme v archeologických vykopávkách i v pozdějších památkách literárních. Hry jsou také odedávna předmětem teoretických úvah. Skutečnost, že jejich důležitost je uznávána po tisíciletí, stejně jako fakt, že určité typy her jsou součástí kulturního prostředí a nástrojem výchovy nových generací po celé věky, nás vede k zamyšlení, jakým směrem se v historii ubíral jejich vývoj, co se měnilo a co má trvalou hodnotu.

Hra měla významné místo nejen v životě dětí, ale celé společnosti. V antice byly hry spojeny s náboženstvím a kultem bohů. Z nich se nejvíce proslavily hry olympijské a hry scénické, prováděné v obrovských přírodních amfiteátrech. Při výchově mladých Římanů se hra uplatnila do té míry, že školy, které jim poskytovaly elementární vzdělání, nesly název „ludi.“²

O původu výrazu slova hra a jeho spojitosti s dějinným vývojem se zmiňuje Bojar (1980: 23):

„Hráti – *to play* – má základ ve starogermánského *plega, plegan*. Přičemž ten, kdo znal hráti, byl starogermánsky nazýván *spielmannem*, ve středověku se proměnil v *ioculator, jongleur*, předchůdce dnešního baviče. Bez zajímavosti není ani skutečnost, že výraz *spielkind* – *speelkind* označoval v starogermánštině a později ve vlámštině „*dítě lásky*“ - tedy nemanželského potomka.

„O významné úloze hry v antické společnosti přinášejí svědectví i literární díla. Např. u vynikajících řeckých filosofů **Platóna** a **Aristotela** nacházíme myšlenky o funkci hry

² „ludi“ = hry

v lidském životě a o jejím využití ve výchově a vzdělání dětí a mládeže. Jako první upozornil na praktickou cenu hry Platón. I Aristoteles byl přesvědčen, že děti mají být povzbuzovány, aby ve hrách napodobovaly činnost dospělých, či se jinak rozvíjely.“ (Millerová 1978: 9)

Hra se tak nevytratila ani ve středověku. Naopak jak ukazuje Mišurcová a kol. (1980: 10) se dále rozvíjela a nabývala na významu, neboť se její podstatou začali zabývat i sami filosofové a myslitelé:

„Hře věnovali pozornost též středověcí myslitelé. Doporučovali, aby se děti z nejvyšších společenských tříd učily číst hravým způsobem, a to pomocí písmenek ze dřeva a slonoviny.

Důraz na názornost ve výchově a vyučování si vyžádal grafické zobrazování. Tak vznikly hry s obrázky, které měly zprvu napomáhat studiu heraldiky, jež byla důležitou součástí přípravy šlechticů. Pro potřeby žáků z měšťanských vrstev připravil Thomas Turner ve formě hry s kartami *Dialektiku v obrázcích*. Tato první didaktická hra byla vytištěna r. 1510 v Krakově a o sto let později v Paříži, kde byla rozšířena mezi mládeží i mezi dospělými širokých vrstev. Tak se hra zapojila do výchovy a stala se předmětem soustavného zájmu pedagogů.“

2. 2. 1. Pojetí hry v díle J. A. Komenského

Většinu základních problémů a struktur vyučovacího procesu vymezil a definoval již Jan Ámos Komenský.

Právě Komenský jako první skutečně pochopil vyučování ve smyslu procesu, který má své vnitřní zákonitosti. Ty je třeba respektovat, má-li se uskutečnit cíl „učiniti všechny všemu ... stručně, příjemně, důkladně.“ ... Komenský především vychází ze smyslového poznání jako pramene veškerého lidského vědění. Opírá se zároveň o zobecnění pokrokové pedagogické zkušenosti, jejímž prostřednictvím pronikly do jeho učení zřetele k psychologii žáků a jejich zvláštnostem.“ (Skalková – Procházková 1962: 33)

Proto se právě již v tomto raném období³ setkáváme s myšlenkou hry jako součásti, někdy dokonce hlavního faktoru podmiňujícího a napomáhajícího učení.

Na Komenského v souvislosti se hrou proto nesmíme zapomenout, což shrnuje i Mišurcová a kol. (1980: 10):

„Pozoruhodné názory na hru nacházíme v díle **J. A. Komenského**⁴ který ji začlenil do své pedagogické soustavy a objasnil její mnohostranné možnosti při výchově dětí a mládeže. Podal rovněž dobovou charakteristiku her, a to zejména ve svém spise *Svět v obrazech*.

Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek. U předškolních dětí spatřoval ve hře přirozený projev jejich činnosti, který jim přináší radost a potěšení. Hra slouží dětem jednak k pobavení, jednak k obohacení znalostí a rozvoji smyslů a myšlení.

Hravý způsob učení je pro předškolní věk vůbec nejpřirozenější: od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně převáděny k záměrné, účelné práci. u větších dětí je hra prospěšná pro tělesné zdraví a duševní činnost. Pro ně se doporučují pohybové a intelektuální hry⁵. Radost, typická pro hru by měla najít místo i ve škole, aby také učení bylo příjemné a zábavné.“

To, že Komenského názory na hru stále v podstatě platí dodnes potvrzuje a shrnuje i Šalková (1988: 7):

„Názory Jana Amose Komenského na vyučování jazyků jsou ve velké míře stále platné. Ve svém díle *„Nejnovější metoda jazyků“* doporučuje zařazování her do vyučování; hru

³ tzn. 16. - 17. století

⁴ J. A. Komenský (1592 - 1670)

⁵ hádanky, průpovídky, žerty

při vyučování považuje za snadný a příjemný způsob učení se praxí. Hra má být podle něho duševním potěšením, má mít kolektivní charakter, má být dobrovolně prováděna a obsahovat prvek soutěživosti, která žáky vede k touze po vítězství.“

2. 2. 2. Vývoj her od 17. století

Pojetí a pohled na využití a význam her ve vyučovacím procesu se po staletí různě a formoval.

„Podle vzoru pedagogických reformátorů, od **Komenského** v sedmnáctém století k **Rousseauovi**, **Pestalozzimu** a **Frobelovi** v osmnáctém století a na počátku devatenáctého století, učitelé stále více zastávali názor, že výchova musí vycházet ze zájmu dítěte a stupně jeho vývoje. Frobel zdůraznil důležitost hry v procesu učení.“ (Mišurcová a kol. 1980: 10)

„**J. J. Pestalozzi**⁶ především hlouběji propracoval psychologické základy vyučování a poznávací proces žáků při vyučování. V jeho názorech na vyučování se výrazně uplatňovaly společenské aspekty a základní cíl pedagogických snah, ... ,které ho vedly k vytvoření teorie elementárního vyučování.

Spolu s tím jeho výklad vyučování je budován na názorech filosofických, které čerpal z **Leibnitze** a **Kanta**. Při výkladu základního pojetí vyučování Pestalozzi především velmi zdůrazňoval smyslové vnímání jako první pramen poznání. Všechno vyučování má být proto založeno na pozorování, zkušenosti: „Prvním pramenem je sama příroda, s jejíž pomocí se náš duch propracovává od temných názorů k jasným pojmům.“⁷

Jak je zřejmé, Pestalozzi neulpívá pouze na smyslovém poznání, ale zdůrazňuje zároveň činnost abstraktního myšlení.“ (Skalková – Procházková 1962: 35)

V průběhu let se pak vyvíjely další postupy edukačních snah ve formě her. Mišurcová a kol.(1980: 10) podávají podrobný přehled tohoto procesu:

„Od sedmnáctého století tak vznikaly hry, které dětem přibližovaly gramatiku, dějepis, zeměpis, přírodopis, náboženství, morálku i vojenství. Obohacení do oblasti her vneslo osmnácté století, v němž se zrodilo nové pojetí dětství. Až do té doby byla totiž specifická dětství uznávána pouze do šesti až sedmi let. V tomto se dítě již začleňovalo do společnosti dospělých, aniž byl brán zřetel k jeho zvláštním potřebám; děti nosily stejný oblek, hrály stejné hry, účastnily se společenských zábav apod.

Od osmnáctého století se však začínalo utvářet povědomí o odlišnosti dítěte od dospělého a o specifčnosti jeho potřeb s ohledem na věk i osobitost každého dítěte. Hry se vědomě diferencovaly a využívaly se promyšleně při výchově dětí normálních i postižených. Zvláštní důraz byl kladen na využití hry v procesu učení, neboť hra umožňuje dítěti lepší

⁶ J. J. Pestalozzi (1746 - 1827)

⁷ J. J. Pestalozzi, Výbor z pedagogických spisů, Praha 1956, s. 68.

soustředění a usnadňuje rozvoj jeho schopností. Vedle důrazu na didaktickou funkci hry se v praxi prosazovaly názory, že hra má nejen poučovat, ale především poskytovat zábavu.

Od počátku dvacátého století, které je nazýváno „stoletím dítěte“, se zájem o hru v celém kulturním světě zintenzivňuje. Stoupající nároky na člověka v současném světě vedou k hledání prostředků, jak zvyšovat jeho vzdělání i zdatnost. Jedním z nástrojů, jak usměrňovat duševní vývoj dítěte, je hra.

Je proto předmětem studia různých věd (psychologie, pedagogiky, fyziologie, sociologie, kulturní antropologie, folkloristiky), které usilují o teoretické objasnění její podstaty i o praktickou aplikaci poznatků, k nimž dospěly prostřednictvím her a hraček ovlivňuje naše společnost výchovu mladé generace.“ (Mišurcová a kol. 1980: 12)

2. 2. 3. Historický přehled teorií her

Protože se fenoménem hry zabývala v minulosti stejně jako nyní nemalá skupina vědců, myslitelů, filosofů později také psychologů antropologů a sociologů mohla tak vzniknout poměrně široká škála nejrůznějších teorií, které se hrami zabývaly a pokusily se je vymezit, rozčlenit i definovat. Na to odkazuje i Millerová (1978: 16):

„První formulace teorií hry spadají do druhé poloviny 19. století a vznikly pod vlivem evoluční teorie. Platí-li, že hlavní aktivity živých tvorů jsou zaměřeny na uspokojování tělesných potřeb – a tedy uchování života a druhu – jakou funkci má hra? Původní, dosti naivní odpověď zněla, že má zotavit tělo po práci. Tato myšlenka se objevila náhodně již v 17. století, obvykle se však spojuje se dvěma německými mysliteli 19. století **Schillerem** a **Lazarusem**; oba napsali knihy o hře.

Další teorie vycházejí z prací **Schallera**, který se domníval, že hra obnovuje téměř již vyčerpané síly, a již zmíněného Lazaruse, jež proti sobě kladl hru, práci a nečinnost a obhajoval posilující účinky aktivního odpočinku.

Anglický filozof **Herbert Spencer** vypracoval teorii hry vycházející z představy o „přebytečné energii“. Podle této teorie se nervová centra užíváním narušují a potřebují určitý čas, aby se opět zrestaurovala.⁸

Podobná přirovnání používaly také psychologické teorie na počátku 20. století. Do té doby existovalo jen málo systematických studií dětí. Počátky dětské psychologie se hledají u **Preyera** a **G. S. Halla** a jeho „rekapitulační teorie hry“. Hall zde uvádí, že dítě znovu prožívá vývoj lidstva. Zkušenosti předků jsou předávány prostřednictvím genů a dítě ve hře znovu oživuje jejich zájmy a činnosti, a to v posloupnosti, v níž se objevily u prehistorického a primitivního člověka.“

O existenci dalších teorií her jako naplnění lidské podstaty přináší informace Inhelderová (1997: 59):

„Další teorii rozvinul **Karl Groos**, který chápal hru jako obecný impuls k procvičování instinktů, jež je úzce spojen s napodobováním. Hra je v tomto smyslu „sebevytvářením“ životních návyků. Učinil tak závažný objev, že totiž dětská hra má základní funkcionální význam a že není jen pouhým zotavením. To je ovšem pravda jen v případě, když tvrdíme, že hra jako každá obecná funkce je užitečná pro vývoj. Hodnota Groosovy teorie spočívá v tom, jak ukázala, že činnosti považované za bezúčelné a neúčelné by mohly

⁸ tj. tedy formou hry

mít závažný biologický smysl.“

Proč ovšem byly tyto teorie přehodnoceny a jejich smysl v pozdější době zanikl, nebo byl vyvrácen ukazuje opět Millerová (1978: 23):

„Uvedené pokusy o tvorbu teorie hry nebyly příliš úspěšné, a to převážně z toho důvodu, že se snažily definovat hru jako činnost s obecným jádrem a vlastnostmi, které ji odlišují od ostatních činností. Ve skutečnosti však každá teorie zdůrazňuje jen některý z jednotlivých aspektů hry.

Cesta k hlubšímu pochopení podmínek determinujících hru vyžadovala její začlenění do celkového rámce lidského chování, jež bylo nutno systematicky prozkoumat. Tento úkol se pokusila splnit psychologie.“

O dalších možnostech využití her se ovšem stále polemizuje a proto dnes můžeme sledovat hned několik linií, kterými se původní přetvořily či rozvinuly. Mezi neméně významné pojetí herní činnosti je třeba zmínit Huizingovu teorii založenou na prolínání her v kultuře a Cailloisovu teorii jak ji uvádí i Hanuš a kol. (2003: 33):

„**Johan Huizinga** je od sepsání své zásadní knihy⁹ až do dnešních dnů inspirující nejenom vyznačením formálních znaků hry a pokusem o její pokud možno vyčerpávající definování (vystihující všechny varianty hry), ale především akcentací vztahu hry a kultury.

Hra je v jeho pojetí nejenom starší, ale dokonce zakládající kulturní jednání. Kultura ze hry a ve hře vyrůstá.“

Huizingovo pojetí her v rámci kultury a jeho zpracování tohoto tématu tak ještě více rozkresluje a vysvětluje Šalková (1988: 6):

„Johan Huizinga se ve své knize¹⁰ zabývá podstatou a významem hry jako kulturního jevu. Autor považuje hru za kulturního činitele, hledá formální znaky i pravidla hry. Hře a soutěživosti připisuje funkci spoluvytváření kultury.

Hra je dobrovolná činnost a musí být dobrovolně přijata, avšak mít závazná pravidla. Je doprovázena pocitem napětí a radosti. Probíhá uvnitř pevně stanovených hranic času, prostoru a ve zřetelném řádu.“

Caillosova teorie naopak podle Hanuše a kol. (2003: 33) v mnohém Huizingu popírá a představuje i jiné možnosti definice:

„**Roger Caillos** na přelomu 50. a 60. let s Huizingou polemizuje, protože mu v jeho definici chybí prostor pro sázky a hazardní hry, jež přirozeně považuje za součást světa hry.

⁹ Z roku 1938

¹⁰ „Homo ludens – o původu kultury ve hře“

Co však je na jeho teorii nejzajímavější, to je svébytné klasifikace her do čtyř kategorií podle principu, který v nich převládá:

- agón (soutěž)
- alea (náhoda)
- mimikry (předstírání)
- ilinx (závrať)

Uvnitř každého kvadrantu dále rozeznává určitou hierarchii podle směru, jehož póly jsou *paidia* (volnost, rozjařenost, fantazie) a *ludus* (herní konvence, závaznost).

I tyto myšlenky se staly samozřejmou součástí takřka všech pozdějších teoretických úvah o hře.“

Jako poslední z možných modelů vnímání her uvádí Hanuš a kol. (2003: 33) úvahy filosofa **Ludwiga Wittgensteina**, který poukazuje na to, že přesnou definici tohoto termínu nelze vytvořit:

„Do filosofie zavádí pojem „jazyková hra“, jehož pomocí chce ozřejmit proces používání slov a jazyka ... Podle Wittgensteina není totiž při zkoumání hry bezprostředně viditelné něco společného všem hrám, ale spíše je patrná celá složitá síť podobností a příbuzností, navzájem se překrývajících a křížících, díky nimž slovu hra rozumíme při jeho používání. Pojem hra je tedy termín s rozplývavými okraji a nemá žádné pevné hranice, které by nám dovolovaly termín definovat.

Vidíme tedy, že jakýkoliv další pokus o definici můžeme chápat pouze jako snahu o přesnější přiblížení se základním rysům hry, ale že přímo z její podstaty plyne, že definitivně konečné a vše vystihující vymezení pojmu není a být nemůže. Vždy zůstane pouhou aproximací.“

2. 3. Hry v různých kulturách a jejich vzájemné prolínání

Skutečnost, že hra je nutným úvodem do života, jak tvrdí Millerová (1978: 24) lze dokázat tím, že děti si hrají na celém světě:

„Téměř v každé společnosti slouží hry jako prostředek vzdělávání. Přitom nejde jen o nácvik určitých dovedností, ale také o rozvoj schopností, které jsou důležité pro další práci a život. Každý národ má své hry, které se přenášejí z generace na generaci. Některé hry jsou rozšířené po celém světě, jiné jsou specifické pouze pro určité skupiny národů.

V současné době pozorujeme, že se vlivem rozvoje civilizace a v důsledku prolínání různých kultur uplatňují stále více hry cizích národů. Hry dětí cizích národů se využívají mimo jiné záměrně také v oblasti etnické výchovy, aby dětem přiblížily hudbu a tanec ostatních národů.“

Dále Millerová (1978: 25) upozorňuje na to, že hry tvoří též nezastupitelnou složku vyučovacího procesu a zauímají obzvláště důležité místo při výuce jazyků:

„Hry se uplatňují též hlavně při výuce cizích jazyků. Hry národa, jehož jazyku se učíme, nám pomáhají procvičovat výslovnost, obohatit slovní zásobu a zvýšit zábavnost a motivaci ve výuce.“

2. 4. Hra a její vymezení

„Přestože se všichni domníváme, že víme, co to hra je, podat její uspokojivou definici je velice obtížné. Lze ji charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama o sobě a na základě toho, že ji lze pozorovat u dětí i zvířecích mláďat (ale i u dospělých lidí i zvířat) se usuzuje, že má instinktivní základ, že je vrozená.

Hra má zjevně závažné důsledky pro všechny oblasti duševního života dítěte. Je nesprávné pohlížet na ni, a to i u starších dětí, jako na zbytečné maření času.“ (Fontana 1997: 50)

Polívková (1963: 8) definuje využití her v rámci vyučování takto:

„Často se setkáváme s tvrzením, že v hodinách jazykového vyučování, hlavně ve vyšších ročnících, není dost času na hraní. Tehdy musíme zohlednit hlavní zásadu a to, že hra musí být systematickým článkem vyučovacího postupu a jejím cílem má být procvičení probrané látky. Proto řídíme a upravujeme hry tak, abychom se pohybovali v oblasti probrané látky, ať pragmatické nebo konverzační.“

Toto tvrzení podporuje i Rixon (1991: 60): „There are hundreds of games that can be used in some connection with language teaching. They can be integrated with teaching so that they become a positive part of it rather than a time-filler or, worse, a time-waster.“¹¹

Ovšem je důležité upozornit, což opět potvrzuje i Fontana (1997: 50) na primární úlohu her, tedy vnímat to, proč si děti hry užívají a mají je rády:

„Na druhé straně nesmíme ovšem zapomínat na to, že hlavním cílem hry je prostě radost. Dítě se nepouští do hry s úmyslem zjistit, jak co funguje, nebo aby si zkoušelo dospělé role a cvičilo si představivost. Děti si hrají, protože je to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z jejich hlediska nepodstatné.“

Tuto myšlenku podporuje i Milerová (1978: 23), když uvádí Darwinovy názory a postoje a stejně jako Inhelderová cituje i Groosovy teorie:

„Hra může být užitečná, ale patří k ní i smích a legrace. Již **Darwin** poukazoval na to, jak často se děti při hře smějí. James Sully ve své práci¹² říká, že smích je příznakem hry a že je velmi důležitý pro sociální aktivitu, jíž se účastní více partnerů.

¹¹ Existují stovky her, které se dají využít při výuce cizího jazyka. Měly by být zakomponovány do vyučování tak, aby se staly pozitivní částí tohoto procesu spíše než jenom výplní času, nebo hůře, když budou natolik neefektivní, že se časem bude plýtvat zcela zbytečně.

¹² „The Essay on Laughter“ z roku 1902.

Karl Groos, profesor filosofie v Basileji, ve svých spisech¹³ ukázal, že ve hře se mohou uplatnit téměř všechny přirozené funkce organismu. Hlavním znakem hry je podle něho svobodná volba, kdy odpoutání se od běžných způsobů zacházení s předměty, látkami a myšlenkami je v pojmu hry přirozeně obsaženo. Spojuje to hru s uměním a jinými formami tvořivosti.“

O samotnou, těžko popsatelnou a zachytitelnou podstatu hry se pokusilo hned několik myslitelů, pedagogů i filosofů v různých časových obdobích. Jedním z nich je i teorie Hanuš a kol. (2003: 27), tvrdí že:

„Podstatou hry je **neurčitost, nejistota** o jejím výsledku. Podstatou hry je přítomnost čehosi, co jsme si zvykli nazývat náhodou. Ta způsobuje, že do hry vstupuje člověk jako hráč s neúplnou informací o jejím výsledku a tdy také možné výhře či prohře, výnosu nebo ztrátě ... Zdá se, že právě nejistota je faktorem X, který člověka jako hráče vzrušuje. Existují dokonce teorie, odvolávající se na neurofyziologii a anatomii mozku, genetiku člověka a antropogenezi, ... že hrát je člověku vrozeno ... je jeden ze směrů dokazování této skutečnosti se dovolává faktu, že hra je součástí edukace, výchovy už pro živočichy na subhumánní úrovni.“

O tom, že je nám příjemné v jakémkoliv věku hry hrát a používat, protože se tak skrýváme za „zástěrkou“ reality, kdy vlastně nic není doopravdy, se zmiňuje i Mišurcová a kol. (1980: 30):

„Termín „hra“ je snad nejvýhodnější používat ve smyslu adverbia, tedy ne jako pojmenování určité třídy, nýbrž pro popis, jak a za jakých podmínek se daná akce odbývá. Hra v sobě zahrnuje vztah ke skutečnosti. Na jedné straně představuje určitý odklon od skutečnosti: kouzelné slovo „jako“, „jakoby“ znamená, že se člověk vzdaluje do skutečnosti a současně si uvědomuje, že se na chvíli vymyká z vážného života.“

Ovšem i Mišurcová a kol. (1980: 31) upozorňuje na to, že, ačkoliv se ve hře vše promítá jen jako nístin reality, i tady není možné se obejít pbez pravidel a pevných mantinelů. Bez nich by hra ztratila smysl:

„Hra ovšem není libovolnou činností, má svůj řád. Probíhá v určitém čase a vymezeném prostoru, má pravidla závazná pro všechny účastníky hry, obsahuje prvky napětí a uvolnění.

Hra má význam nejen pro jedince, protože dává lidem možnost projevit se ve vzájemném styku a přitom vytvářet vazby, které mají jednak sociální, jednak kulturní

¹³ „O hře zvířat“ a „O hře člověka“

charakter, ovlivňuje vztah i formy soužití. protože se ve hře rozvíjejí všechny stránky dětské osobnosti, stává se významným prostředkem pedagogickým.“

2. 5. Význam her a jejich rozdělení

Požadavky kladené na psychology, aby prakticky poradili při problémech výchovy a chování, vedly k výzkumům možností využití hry především jako pomůcky pro výchovné, vzdělávací a terapeutické metody.

Z hlediska dělení her do různých kategorií existuje mnoho kritérií podle kterých je lze rozčlenit. Jedním takovým, jak tvrdí Rixon (1991: 60) může být i klasifikace, kterou si vytvoří sám pedagog:

„The most obvious way of classifying games from a language teacher`s point of view is according to the language they practice: listening games, spelling games, games to help students build vocabulary, games that bring in a structure or a function, and so on.”¹⁴

K tomu, že existuje hned několik možností, jak hry dělit se vyjádřil i Fontana (1997: 53), kdy si vybral několik psychologů, aby na jejich příkladech ukázal další možnosti a vyjadřuje se i ke způsobu využití těchto teorií ve školách:

„Dětský psycholog **Stern** rozdělil hru na individuální a sociální a každá z nich měla subkategorie.

- **Individuální hra:** Hra zahrnuje osvojování tělesných činností, např. běhání, skákání, zacházení s různými předměty v konstruktivních a destruktivních hrách a transformování předmětů a lidí ve fantazijních hrách.
- **Sociální hra:** Jde především o různé formy nápodoby nebo zápasu.

Dětská psycholožka **Charlotta Buhlerová** rozdělovala hry na funkční, fantazijní, pasivní a konstruktivní.

- **Funkční hry:** Využívají senzomotorický aparát dítěte. Podstata těchto her spočívá ve výkonu určité, poměrně primitivní funkce či dovednosti, jako je kopání nebo tleskání, může však zahrnovat i jemnější pohyby ruky.
- **Fantazijní hry:** V těchto hrách se něco předstírá nebo představuje. Děti dávají sobě nebo předmětům, s nimiž si hrají určitou roli.
- **Pasivní (receptivní) hry:** Jde o činnosti např. typu prohlížení knih; dítě naslouchá příběhu nebo sleduje události na obrázku.
- **Konstruktivní hry:** Obsahují kreslení hraní s různými přírodními materiály.

¹⁴ Nejpochoptelnějším způsobem dělení her z hlediska pedagogů je podle dovednosti, kterou v jazyce procvičují: poslechové hry, hry, které procvičují pravopis, hry napomáhající rozšířit žákům jejich slovní zásobu, hry, které poskytují vyzby a různé činnosti apod.

■ **Hry s pravidly:** Obsahují pevně stanovené „herní postupy“.

Školy podporují tento zájem tak, že nabízejí organizované hry jako součást vzdělávacího programu. Tyto hry obsahují v rostoucí míře nový prvek – **soupeření**. Jinak řečeno, nehrají si jen pro radost z činnosti samé, ale pro určení vítězů a poražených a také k docílení prestiže a zklamání, které jsou s těmito kategoriemi spjaty. S příchodem soupeření lze říci, že hra tak ztrácí něco ze své kvality nevážnosti a začíná vědomě sloužit ještě jiným psychickým funkcím.“

2. 5. 1. Podstata her podle J. Piageta

Naprosto jedinečné postavení v tomto směru má vývojová psychologie Jeana Piageta¹⁵. Jeho biologický trénink a zájem o filosofii, především o teorii poznání, ho přivedly ke studiu intelektuálního vývoje dětí (srov. Millerová 1978).

Posléze naopak, zvláště ve svých pozdějších výzkumech, užívá logických modelů k analýze svých zjištění o formách dětského myšlení v různém věku. Piaget se tak se tak snaží vykreslit podstatu těchto jevů, kdy se dozvídáme i o jedinečnosti hry v rámci rozvoje myšlení a kognitivních procesů. (Millerová 1978: 59)

„Piagetova teorie hry úzce souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Piaget postuluje dva procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: asimilaci a akomodaci. Tyto dva procesy se navzájem doplňují a ovlivňují.

Asimilace se vztahuje na všechny ty, kterými organismus mění přijímanou informaci při tom, jak ji zařazuje do svých reakčních schémat.

Akomodace znamená jakékoli přizpůsobování organismu vnějšímu světu, aby mohlo docházet k asimilaci informací. Intelektuální vývoj je výsledkem stálé aktivní kooperace mezi asimilací a akomodací.

O adaptaci skutečně „inteligentní“ jde tehdy, jsou-li tyto dva procesy „v rovnováze“. Není-li tomu tak, může převládat akomodace tj. přizpůsobení se objektu, nad asimilací. Výsledkem je nápodoba. Podobně může převládnout i asimilace – včleňování nového zážitku mezi dřívější a jeho přizpůsobení potřebám individua. Výsledkem je hra. Hra a imitace jsou integrální součástí vývoje inteligence, a procházejí tedy i stejnými stadii.“

Millerová (1978: 67) se nadále vyjadřuje i k tomu jak Piaget hry dělí a vnímá v souvislosti s intelektuálním vývojem dítěte:

„Piagetova teorie připisuje **hře** jasnou **biologickou funkci** – tj. aktivního opakování a experimentování, jimiž se „mentálně stravují“ nové situace a zkušenosti. Piaget rozlišuje mezi hrou jakožto opakováním již zvládnuté činnosti a opakováním aktivity, které má vést k jejímu pochopení.

Pro Piagetovu teorii jsou důležité tři základní postuláty:

- Intelektuální vývoj probíhá v určité **posloupnosti**; její průběh může být urychlen nebo zpomalen, avšak posloupnost sama nemůže být změněna zkušeností.
- Průběh vývoje **není kontinuální**, skládá se z řady stadií a každé z nich musí dítě plně

¹⁵ profesor na univerzitě v Ženevě a ředitel Rousseauova institutu.

absolvovat, než může kognitivní vývoj postoupit o další krok.

- Každá posloupnost může být vysvětlena na základě **druhu logických operací**, které se v ní uplatňují.

Co může činit největší potíže, nemusí být vždy příslušná logická operace, mnohdy je to spíš počet článků – položek daného úkolu.“

2. 5. 2. Dělení her podle J. Piageta

Podle teorie J. Piageta můžeme rozlišit tři hlavní kategorie hry. Čtvrtá tvoří přechod mezi symbolickou hrou a neherními činnostmi neboli „vážnými adaptacemi“.

Původní forma hry (srov. Millerová 1978), která se jako jediná vyskytuje už na senzomotorické úrovni (ale zčásti se udržuje i později), je hra „**hra cvičení**“. Nezahrnuje symboliku ani specificky herní techniku, ale spočívá v opakování (z pouhé radosti) těch činností, který se dítě dříve naučilo, aby se přizpůsobovalo prostředí.

Přehled následujících stádií v pojetí Piagetovy teorie dětské hry poskytuje Inhelderová (1997: 57)

„Potom přichází **symbolická hra**, která vrcholí mezi **druhým a šestým rokem** života. Symbolická hra znamená vrchol dětské hry. Je to ryzí asimilace, opakuje tedy a organizuje myšlenkové procesy s využitím již zvládnutých představ symbolů.

Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž zájmy a pravidla jsou mu cizí, jednak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe. Není s to uspokojovat své citové i intelektuální potřeby, když se vyrovnává s tímto prostředím, jemuž se dospělý člověk celkem snadno přizpůsobuje.

Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho **adaptace**. Pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je tedy nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“.

Na třetím místě se objevují **hry s pravidly**, kterými se děti učí od druhých. V období **od osmi do jedenácti let** jsou symboly a představy individua modifikovány spoluprací s jinými lidmi, a myšlení a užívání symbolů (zčásti i díky zmíněnému modifikování) se stává logičtější a objektivnější. Hra se nyní opírá o **kolektivní disciplínu a morální zásady** (čest), takže hry s pravidly nahrazují individuálně symbolické „hraní si na něco“ předchozího stadia.

Inhelderová (1997: 58) se dále vyjadřuje k významu posledního stádia rozdělení her, které přetrvává až do dospělosti a provází tak jedince téměř celý život:

„Ačkoli jsou hry s pravidly sociálně „adaptované“ a přežívají do dospělosti, stále se v nich ještě projevuje více asimilace než adaptace ke skutečnosti. Pravidla hry sice „legalizují“ uspokojení, které má jedinec ze svých senzomotorických a intelektuálních výkonů a vítězství nad druhými, avšak nejsou rovnocenné s „inteligentní“ adaptací ke skutečnosti.

Jak se vyvíjí život dítěte ve společnosti – význam her vzrůstá. Ze symbolické hry se konečně vyvíjí **konstruktivní hry**, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují k opravdovým adaptacím nebo k řešení problémů a k tvorbě.“

2. 5. 3. Psychoanalytické vysvětlení hry

Psychoanalýzu rozpracoval Sigmund Freud ke konci 19. a začátkem 20. století jako metodu léčení duševních nemocí. Hry se zde využívá náhodně jako prostředku pro přizpůsobení této techniky duševně narušeným dětem.

„Z Freudova výkladu fantazie a hry jako **projekce přání a reprodukování konfliktů a nepříjemných událostí** proto, aby je bylo možné zvládnout, vyplynula řada metod vyšetřování osobnosti, založených na předpokladu, že hra a fantazie prozrazují něco o vnitřním životě a motivaci jednotlivce. (Millerová 1978: 33)

2. 5. 4. Behaviorismus

Podstatu tohoto psychologického směru, který se po dlouhou dobu snažil na základě jasných pravidel lidského jednání určit a tedy definovat modely lidského chování a prožívání vidí Linhart (1971: 3) takto:

„V psychologii učení po desítky let převládal behaviorismus. V tomto období byla shromážděna četná data a byly vytvořeny obecné i dílčí teorie o procesech učení a jeho jednotlivých aspektech ... Behaviorismus, který vytvořil klasickou psychologii učení, jednostranně zdůraznil metodu *funkcionální analýzy*.

Podstatu této metody lze spatřovat v hledání činitelů (podmínek), kteří působí na výběr reakcí, a kteří mění pravděpodobnost jejich výskytu. Učení je např. pokládáno za proces, v němž se za daných podmínek zvyšuje pravděpodobnost určité formy chování.

K těmto podmínkám patří:

- kontiguita¹⁶
- posílení
- počet opakování
- různé druhy útlumů
- síla motivace

Funkcionální vztahy jsou tu formulovány do různých vět:

- Jestliže podnět a reakce se vyskytují současně, tvoří se mezi nimi spoj.
- Činitel, který mění pravděpodobnost určité formy chování je posílení.
- Mezi dvěma současně podanými podněty, jsou-li dosti silné, se tvoří obousměrná asociace.“

Jak tedy lze vypožorovat z již základních uvedených myšlenek, behaviorismus se především snaží **popsat a definovat podněty, které vyvolávají specifické chování**, ovšem hlavně v rámci učení. Pojem učení tak zahrnuje i systém edukačních prostředků, které se používají ve vyučovací proces. Behaviorismus se tak dotýká i využití jednotlivých aktivit v této činnosti a můžeme zde objevit i pokus o nový pohled na využití her jak jej vysvětluje ve své publikaci Millerové (1978: 43):

„Hlavní dopad, který měla teorie učení a behaviorismus vůbec na psychologii hry, byl v tom, že tento předmět vlastně přestal existovat. **Scholsberg** to roku 1948 vysvětlil velmi

¹⁶ plynulost

jednoduše: hra je zcela mlhavý, neužitečný pojem. Vztahuje se k aktivitám, které by měly být zkoumány odděleně.

Podle Schlosberga některé známé výsledky experimentů s učením vysvětlují různé druhy hry. Mnohé hry tak mohou být vysvětlovány tím, že člověk očekává pochvalu za svou zdatnost nebo jiné, sociálním učením vzniklé incentive. Poukazuje i na možnost, že některé druhy her spadají do kategorie chování vytrženého z přirozeného řetězce aktivit, kterými se zabývají etologové.

Názor, že pro hru není třeba hledat žádná jiná specifická vysvětlení než ta, která platí pro veškeré chování, se bohužel odrazil i v tom, že vzniklo jen málo experimentálních studií podmínek, za nichž se projevují různé druhy her.“

2. 6. Věk a preference opakování – pozornost v souvislosti se hrou

Děti dávají přednost jak změnám tak opakování. Obojí způsob vedení jim pomáhá v orientaci a soustředění. Pro co nejúspěšnější zvládnutí výuky, ať systémem her nebo bez nich, je tedy jednou z hlavních pedagogických zásad optimální **využití a udržení žakovy pozornosti**. Děti mají obecně rády opakování, avšak zdá se, že i na novost a rozmanitost reagují více než dospělí. Je známé (srov. Millerová 1978), že děti často ve volné hře přecházejí od jedné činnosti ke druhé. Individuální zvláštnosti, rozmanitost aktivit i předměty – to vše hraje samozřejmě důležitou roli. Obecně se k úloze pozornosti a jejího vývoje během dospívání vyjadřuje Millerová (1978: 146) takto:

„Je ovšem dobře známo, že se malé děti snáze rozptylují než starší. Do určité míry jsou jim podobné děti, jejichž inteligence nedosahuje normálního standardu; i ty se snadno rozptylují.

Starší děti se naučí rozlišovat více aspektů prostředí, ale také se naučí některým věnovat více pozornosti a jiným méně. Jejich pozornost je tedy selektivnější.“

Využití a udržení pozornosti nejen v rámci her, ale celého procesu vyučování zdůrazňuje s ohledem na jazykové vyučování Polívková (1963: 8):

„K pozornosti děti zpravidla nemusíme při hře vybízet. Účastní se hry aktivně, pracují se zvýšeným zájmem, a proto jsou všechny představy a dojmy, spojené se hrou, trvalejší a hlubší. Rychlé tempo hry, zájem a radost strhnou k samostatnému rozhovoru i méně odvážné žáky.

Pozorujeme, že se někdy doma připravují, že si vypisují slovíčka, která budou pro hru potřebovat atd., ve snaze, aby vynikli. Přesvědčí-li se, že mohou samostatně používat cizí řeči při hře, získají sebevědomí, které je pro hovor v cizí řeči nezbytné.“

Millerová (1978:156) poskytuje psychologický rozbor, na jehož základě vyvozuje zákonitosti a situace, ve kterých pozornost funguje zaručeným způsobem a lze ji tedy dobře z pozice učitele v edukačním procesu smysluplně využívat:

„**Pozornost** je ovlivněna hned několika faktory, které by měl učitel při výběru i realizaci jednotlivých herních aktivit brát na vědomí. Děti, resp. žáky přitahuje **novost a změny všeho druhu**. Cokoli nového, velkého, pestrého, hlasitého, co se pohybuje, létá, svítí, co je barevné, co náhle zavoní nebo je na omak drsné, je přiměje se zastavit, pozorovat, poslouchat, každopádně alespoň zpočátku.

Pokračující změny podporují udržení pozornosti: neexistují však žádná

experimentální studie, které by porovnávaly reakce dětí na nové předměty již známé, u nichž mohou být aktivní manipulací vytvářeny různé změny, nebo s reakcemi na objekty, které mohou být všelijak urovnávány, rozkládány na jednotlivé části nebo naopak skládány dohromady a vůbec ty, které v sobě zahrnují určitý problém.“

Dále se Millerová (1978: 157) snaží vykreslit aspekty pozornosti v souvislosti se složitostí výukové situace a jednotlivých úkolů:

„Další vlastnost, která přitahuje pozornost, je **složitost (komplexita) materiálu**, přičemž sám tento pojem je dosti „komplexní“. Může se vztahovat na počet různých aspektů předmětu, počet lomů, ohybů v obrázku, obtížnost pasáže nějakého textu pro určitou osobu, vyplývající z její nedostatečné znalosti jazyka atd.

Existuje ovšem také dost dokladů, že jedinec, pokud je úkol příliš složitý, to znamená tak nesnadný, že permanentně vede k neúspěchu, se mu bude obecně řečeno vyhýbat. Hra musí odpovídat schopnostem a možnostem dítěte.

Nejširší třídou vlastností, jež přitahují dětskou pozornost, je kategorie naučeného. Cokoli, co je pro dítě nějak významné – tj. co bylo odměněno nebo co je asociováno se závažnými událostmi, co je známé nebo v dané souvislosti pravděpodobné, má větší naději být zpozorováno než jiné podněty.

Co dítě zpozoruje, závisí samozřejmě i na zralosti celého jeho percepčního aparátu (včetně faktorů pozornosti a paměti), na dřívější diskriminační činnosti a myšlenkových „škatulkách“ (klasifikačním aparátu), které má k dispozici.“

2. 6. 1. Hry mladšího školního věku

V období mezi **šestým a jedenáctým rokem** života se vlivem školy a učení podstatně mění dětská osobnost po stránce duševní, tělesné i sociální. Hra přestává být hlavní činností dítěte a od základu se proměňuje.

Dítě si hraje s tím a na to, co má smysl. Jde tedy o hru plánovitou (srov. Houška 1991), pečlivě promyšlenou, která je propracována do podrobností a na místo fantastičnosti se v ní uplatňuje kombinační smysl, věcnost.

Hra je podle Mišurcové a kol. (1980: 94) v tomto období též rozlišována podle pohlaví a specifických požadavků chlapců a dívek:

„V tomto období je patrný i jistý rozdíl ve výběru her mezi hochy a dívkami. U chlapců převládají pohybové hry s prvky dobrodružnosti a bojovnosti. U dívek jsou v oblibě rytmické hry, ruční práce, hry s výraznými pečovatelskými prvky.“

Mišurcová a kol. (1980: 95) pak pokračuje v upřesnění typu her, které děti v tomto období vývoje používají nejčastěji:

„Velmi oblíbené jsou **hry dramatické**. Děti představují osoby svého okolí i literární postavy, dramatizují pohádky a příběhy a recitují verše, zpívají, tančí.

To všechno tedy může být smysluplně využito právě **při hodinách cizích jazyků**, kdy si děti touto formou obohacují slovní zásobu a cvičí si výslovnost, popř. jednoduchou gramatiku formou představení, recitací atd. velké oblibě se těší též hry intelektuální, které slouží podobnému cíli. Jde především o hlavolamy, rébusy nebo křížovky.

Své místo zde zaujímají i **hry stolní**, jako např. domino, nebo i různé **kolektivní soutěživé hry**. Školní věk je provázen hrou stejně jako učením. Hra je tu významným činitelem duševní hygieny. Je tedy správné hru v mladším školním věku nejen chápat, ale plně a promyšleně ji podporovat.“

2. 6. 2. Hry staršího školního věku

V období **od jedenácti do osmnácti let**, které zahrnuje přechod dvou problematických období dospívání¹⁷, se hra výrazně mění díky skutečnosti, že v pubertě dochází k plnému odlišení hry do práce. Hry v tomto stadiu zahrnují podle Mišurcové a kol. (1980: 96) především tyto aktivity:

„V prvních dvou letech přetrvávají ještě některé hry z předchozího období, ale po třináctém roce se kvalita hrové činnosti mění a po šestnáctém roce, v období adolescence, nabývá postupně charakteru her dospělých.

V období předpubertálním a pubertálním přestává při hře rozlišení mezi hrami chlapců a děvčat a převládají **hry kolektivní**.¹⁸ Ty odpovídají potřebě sociálního vyzrání v kolektivu, v němž se prohlubují též interpersonální vztahy.“

¹⁷ Pubescence a adolescence

¹⁸ Oblíbené jsou hry spojené s dobrodružstvím. V jazykových hrách se tak objevuje tematika hledání pokladu, odhalování tajemství apod.

3. HRY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

3. 1. Hry v rámci jazykového vyučování

Hra je fenoménem, který provází lidskou existenci od počátků až dodnes. Hry v rámci jazykového vyučování můžeme využít hned v několika oblastech. Herní aktivity zlepšují motivaci, vztahy mezi žáky, stejně jako atmosféru celé skupiny. Hry tak může učitel zařadit jako procvičení, opakování, nebo zpestření výuky. Jsou využitelné jak pro rozvoj jazykové výuky v gramatické části, slovní zásobě i výslovnosti, tak i pro komunikaci.

3. 1. 1. Proč hry používat

Hra jako možnost upevnění, či prohloubení učiva je v současné době zvláště v rámci jazykové výuky považována za důležitou součást vyučování. Důvodů proč hry v rámci jazykového vzdělávání využívat je mnoho, o některých z nich se ve své publikaci zmiňuje i Šalková (1988: 5):

„Hry při jazykovém vyučování významně aktivizují a motivují žáky. Jazykové hry navozují přirozenou situaci, pomáhají ostýchavějším žákům překonávat psychologické překážky při používání cizího jazyka a rovněž účinně zvyšují dobu, po kterou žák hovoří ve vyučovací hodině cizím jazykem.

Pomáhají vytvořit ve třídě přátelskou atmosféru, která uvolňuje jejich aktivitu, u mladších žáků vyvolávají jazykové hry radostný pocit z účasti ve hře a u všech věkových kategorií napomáhají vhodně zvolené hry k procvičování, upevňování a opakování jazykových znalostí. Lze je využívat pro všechny věkové skupiny a všechny stupně pokročilosti.“

O efektivitě a důležitosti her ve výuce cizích jazyků pojednává i Heindrich a kol. (1988: 356):

„Hry při vyučování cizím jazykům zařazujeme mezi efektivní cvičení převážně komunikativního charakteru. Posilují zájem o jazyk, zvyšují motivaci, která ve spojení se zdravou soutěživostí vede k vyšší aktivitě žáků a tím ke zvýšení jejich samostatnosti. Hry pomáhají navodit cizojazyčnou atmosféru a mají příznivý vliv na utváření přátelského vztahu mezi učiteli a žáky.“

Hra se tak stala nejen pomocným aspektem, ale samotnou metodou. Neslouží tedy v

mnoha případech již jen jako procvičení či zpevnění získaných znalostí, ale sama poskytuje jiný, obzvlášť pro menší děti a začátečníky, přijatelnější způsob předání informací.¹⁹ Důvody proč využívat hry jako metody hledala i Pechancová, Smrčková (1998: 25):

„Existuje mnoho důvodů proč zahrnout hry do vyučovacího procesu ... Různé typy her totiž jako jediné umožní dětem osvojit si přirozenou cestou a nenásilným způsobem gramatické jevy a snadněji dospět k pravidlům ... pro lepší přehlednost jsme další důvody shrnuly do následujících bodů:

HRY:

- umožňují procvičovat jednotlivé gramatické jevy bez uvědomělé pozornosti žáků
- slouží jako forma opakování, obohacování slovní zásoby s možností poskytnout odměnu
- rozvíjejí přirozenou zdravou soutěživost a fantazii
- mohou být použity k procvičování kterékoliv řečové dovednosti – čtení, psaní, poslechu, mluvení, nebo gramatických jevů
- zabezpečují maximální pozornost a soustředění žáků
- dávají příležitost k přirozeným činnostem spojeným s pohybem“

¹⁹ v rámci cizího jazyka např. gramatických jevů, fonetických zákonitostí apod.

3. 1. 2. Druhy jazykových her a jejich funkce

Možností jak hry členit je hned několik a z různých hledisek existuje mnoho kritérií, podle kterých hry dělit a definovat. Heindrich a kol. (1988: 356) přináší jeden ze základních postupů rozdělení jazykových her do tří odlišných skupin i s definicí jednotlivých možných aktivit:

- „Za prvé jsou to **jazykové hry, které nevyžadují zvláštní přípravu učitele**, nebo jen přípravu jednoduchou, např. pořídit seznam vhodných podstatných jmen, nastříhat lístky a napsat na ně otázky apod.
- Druhá skupina jazykových her **předpokládá předchozí přípravu učitele**, a to dosti náročnou, protože zahrnuje přípravu učebních pomůcek.
- Např. hra pro dvě skupiny žáků nebo pro dvojice vyžaduje přípravu dvou karet, na kterých je nalepeno několik podobných, avšak odlišných obrázků. Skupiny žáků vzájemnými otázkami zjišťují rozdíly. K těmto hrám patří i popis rolí na kartách. Pět až šest žáků obdrží kartu s popisem jednání a postoje osoby, kterou každý z nich představuje v určené situaci.
- Existují další možnosti, např.: učitel připraví pro dvojice nebo pro skupiny karty s obrázky k určitým tématům; obrázky mohou být položeny na hromádce zadní stranou nahoru; žáci si je berou a pracují s nimi podle učitelova pokynu. Takto lze nacvičovat gramatické jevy, osvojovat a upevňovat slovní zásobu, frazeologii apod.
- Třetí skupina her: u žáků všech věkových skupin se snažíme **zpestřit vyučování různými nápady**, které mohou navodit u žáků dojem, že jde o hru, ačkoli ve skutečnosti procvičujeme učivo na obvyklých cvičeních v učebnici. Patří sem např. využití hracích kostek při práci ve dvojicích nebo ve skupině. Můžeme použít jednu velkou hrací kostku nebo několik kostek běžné velikosti. Žáci po řadě házejí kostkou a podle učitelova pokynu provádějí cvičení.²⁰ Patří sem např. využití hracích kostek při

²⁰ Např. podle hozeného čísla odpovídá nebo plní předem daný úkol lichý nebo sudý žák; kontrast lichého nebo sudého čísla lze využít mnoha způsoby; např. učitel položí otázku nebo zadá cvičení; hozené liché číslo znamená, že žák odpoví kladně, sudé číslo znamená zápornou odpověď. Další možnosti pro liché a sudé číslo jsou nepřeborné, např. jednotné číslo – množné číslo, přítomný čas –

práci ve dvojicích nebo ve skupině. Můžeme použít jednu velkou hrací kostku nebo několik kostek běžné velikosti. Žáci po řadě házejí kostkou a podle učitelova pokynu provádějí cvičení. Např. kdo hodí větší číslo, začíná, nebo podle hozeného čísla posune figurkou na hracím plánu a zodpoví otázku, která odpovídá příslušnému políčku apod. Účinně lze využít kreslené závodní dráhy s autíčky nebo figurkami, které postupují podle čísla hozeného hrací kostkou. Žáci hází jednotlivá čísla a postupují na políčka, která představují různé úkoly jako např. odpověď na otázku, nebo vytvoření nějaké gramatické struktury. Pokud žák správně odpoví, postupuje dále. Vyhrává ten, kdo se první dostane do cíle.“

Kromě tohoto základního rozlišení lze hry řadit i v souvislosti s mnoha dalšími faktory. Heindrich a kol. (1988: 357) tak poskytuje i další pohled na členění her v rámci povahy jednotlivých aktivit:

„Mimo uvedené třídění můžeme rozlišovat hry podle jejich převažujícího charakteru, což usnadňuje učiteli výběr k procvičování daného učiva. Rozlišujeme tak hry převážně zaměřené:

- na procvičování gramatiky
- na procvičování slovní zásoby
- na procvičování zvukové stránky jazyka
- na konverzaci
- na společenskou zábavu atd.

Další možnost jak hry třídit přináší ve své publikaci Rinvolucri (1994: 3), kde se věnuje hledisku zařazení hry do vyučovací jednotky podle toho, ve které části výuky a hodiny vůbec hru použijeme:

- „diagnostically **before presenting a given structure** area to find out how much knowledge of the area is already disjointedly present in the group
- **after a grammar presentation** to see how much the group have grasped
- **as a revision of a grammar area**“

Rinvolucri (1994: 3) tak dále potvrzuje hypotézu a nezbytnosti her v v cizojazyčné výuce, když tvrdí:

„I do not use grammar games as a Friday afternoon „reward“ activity – I use them as a central part of the students learning process.“

minulý čas apod.

3. 1. 3. Metodické postupy při zapojení her

Výběr her a jejich zařazení ve vyučovací hodině je možné definovat z několika hledisek. Můžeme tak o herních aktivitách uvažovat v rámci jejich druhu (gramatické, komunikační, poslechové, dramatické apod.), časové náročnosti, i zapojení jednotlivých žáků (individuální, párové ve dvojicích, skupinové pro celou třídu) apod. Ovšem existují ověřené metodické postupy, jak tvrdí i Heindrich a kol. (1988: 358), které učiteli usnadní výběr a zpracování hry v co nejefektivnější podobě:

Ovšem pro správný efekt hry je nutné zvážit a promyslet podmínky za kterých bude hra ve vyučovací hodině uvedena. Učitel by měl tedy brát ohled na způsob uvedení her v souvislosti s probíranou látkou a podle toho ji zařadit do plánu hodiny. Několik stručných **pravidel a zásad pro výběr her** a uvedení jazykových her v hodině cizího jazyka přináší Šalková (1988: 14):

„Vhodně vybraná hra ... působí motivačně a je podnětem k užívání jazyka ke komunikaci.

- Předem musíme zvážit, zda hra odpovídá cíli procvičování určité látky v hodině a konkrétním podmínkám třídy, a to věku a životnímu prostředí žáků, stupni jejich jazykové pokročilosti a velikosti třídy.
- Hra má mít dobrovolný a spontánní charakter, žáci by ji měli hrát s chutí. Hry jsou většinou oblíbené u žáků všech věkových skupin. Jestliže však třída nemá zájem o hru, potom ji nezařazujeme.
- Do třídy je vhodná zvláště taková hra, do které se může aktivně zapojit co největší počet žáků.
- Pro úspěch hry je nezbytný pevný, přesný a dodržovaný řád. Pravidla musíme formulovat přesně, stručně a jasně. Proto mohou být podle stupně vyspělosti žáků sdělena i v mateřském jazyce.
- Třída může být rozdělena pro hry do stálých skupin nebo družstev, které by měly být vyrovnané počtem žáků i úrovní jazykových znalostí, aby kterákoliv skupina i družstvo mělo naději ve hře nebo soutěži zvítězit.
- Výsledky skupin nebo družstev zaznamenáváme. Žáky toto podněcuje k větší aktivitě ... vhodné jsou diagramy a záznamy různých typů na vývěsce či nástěnce.
- Hra ... by se neměla hrát až do únavy žáků. Rovněž je nutné hry střídát.

- Hra nepatří na úplný začátek hodiny. Její místo je uprostřed nebo na konci hodiny.“

Další ověřené metodické postupy, které může pedagog využít, a které učiteli usnadní výběr a zpracování hry v co nejefektivnější podobě, přináší ve své publikaci i Heindrich a kol. (1988: 358):

„Hry a herní činnost vyžadují dobrou organizaci. Učitel jazykovou hru připraví, stručně a jasně informuje žáky o pravidlech, která musí být při hře přesně dodržována. Učitel hru řídí, do průběhu hry však zbytečně nezasahuje. Řada her probíhá ve skupinách, které by měly být vyrovnané počtem žáků i úrovní jazykových znalostí, aby kterákoli skupina měla naději ve hře nebo soutěži zvítězit.

Vítězná skupina může být odměněna kladnými body, které učitel zaznamenává. Mladší žáky podněcuje k větší aktivitě, mohou-li sledovat bodový stav skupiny např. na diagramu nebo na záznamech různých typů na nástěnce s dlouhodobějším sledováním výsledků.“

3. 2. Diferenciovaný přístup k žákům při výuce cizích jazyků

Je všeobecně známo, že bychom na celém světě nenašli dvě naprosto identické lidské bytosti. Každý člověk je jedinečný a obzvlášť ve vyučovacím procesu je to jeden z nejdůležitějších faktorů, na který nesmíme v žádném případě zapomenout.

V rámci celé skupiny je proto klíčovou dovedností každého pedagoga umět rozlišit jednotlivé potřeby a dovednosti každého žáka individuálně a do jisté míry tomu tempo i způsob výkladu látky přizpůsobit. Je důležité si uvědomit, že nejen osobnost a poznávací potřeby se liší, ale především existuje velká diferenciací ve způsobu zpracovávání učiva jednotlivými žáky v závislosti na jejich paměti, schopnosti udržet pozornost, zaujatosti tématem a v neposlední řadě i na již dříve získaných znalostech a zkušenostech. O novém pojetí **diferenciovaného přístupu** se zmiňuje i Jelínek (1971: 46):

„V souladu se stoupajícími společenskými požadavky na znalost cizích jazyků vzrůstá význam diferenciovaného přístupu k žákům podle jejich schopností a zájmů. Problematika diferenciací má své opodstatnění zejména v reálné existenci individuální variability duševních vlastností různých žáků. Jde především o to, aby vyučování bylo přiměřené nejen pro průměrné žáky, ale aby byly vytvořeny vhodné podmínky umožňující maximální rozvoj všech žáků.“

Jelínek (1971: 47) dále pokračuje s rozбором tohoto přístupu ve formě jeho využití. Pro práci s rozlišením různých žáků a jejich schopností ve škole přináší ve své publikaci hned několik návodů:

„Konkrétní řešení otázek spjatých s diferenciací může být různé, přičemž je ovšem jiná situace na nižším a jiná na vyšším stupni. Jak známo, jde např. o využívání zájmové činnosti, o vytvoření soustavy nepovinných a volitelných předmětů, o dělení žáků na různé studijní větve, na třídy a skupiny podle jejich schopností, zájmů a zaměření a dále též o diferenciovaný přístup k žákům v rámci běžného třídního kolektivu.“

Pokud uvažujeme téma diferenciací jednotlivých žáků ve studijní skupině, nelze opomenout téma žáků se **specifickými potřebami**, které se označují často jako **SPU** – tedy specifické potřeby učení. V dnešní době se již nejedná o žádný okrajový jev, protože tento typ žáků se objevuje skoro na všech typech základních škol. I tyto děti jsou vybaveny k tomu, aby výuku cizího jazyka zvládly a byla pro ně přínosem.

Ovšem právě v tomto případě klíčovou roli hraje přístup učitele, který by měl být s tímto typem zvláštních vyučovacích potřeb žáků obeznámen natolik, aby byl schopen pro ně

ve třídě vytvořit přiměřené studijní klima. K této skutečnosti vztažené přímo na výuku anglického jazyka se vyjadřuje i Pechancová, Smrčková (1998: 5):

„Protože je cizí jazyk povinným vyučovacím předmětem, má i každý žák se SPU právo učit se ho v takových studijních podmínkách, které mu umožní dělat pokroky v rámci jeho poruchy a zažívat pocity úspěchu za poctivou práci a snahu. Záleží na učiteli, zda vytvoří takovou atmosféru, která bude žáky motivovat a umožní jim rozvíjet jejich schopnosti při vynaložení stejného úsilí jako u ostatních žáků.“

K těmto typům žáků by tedy měl pedagog přistupovat přiměřeným způsobem, kdy by měl být informován o podstatě těchto poruch, jak vznikají, jak na dítě působí a jak se liší vnímání, udržení pozornosti, či uchovávání poznatků u těchto dětí ve srovnání s průměrnými žáky ve třídě.

Jedním z možných a vítaných přístupů je zařazení her do plánu vyučovací hodiny. Hry představují totiž pro tyto žáky se SPU zvláštní nenáročný způsob přijímání a zpracování informací, upoutávají přirozeným způsobem pozornost nedávají natolik vyniknout odlišnosti jednotlivých žáků ve třídě. O výsledku svého pozorování informuje Pechancová, Smrčková (1998: 5):

„Nové typy her měly pro žáky motivační účinek. Jde o hry založené na řešení problémové situace, a tak rozvíjející schopnosti žáků. S největším úspěchem se setkaly jazykové úlohy napomáhající reedukaci psaní. Formou hry si tak žáci osvojovali dovednosti, které jim dělaly největší potíže.“

3. 3. Gramatické hry jako základní typ herních aktivit

Gramatické hry patří mezi základní způsoby a formy her, které lze při výuce cizího jazyka využít. Představují tak poměrně spolehlivý způsob procvičení jednotlivých gramatických jevů, stejně jako formu zpětné vazby, kdy může učitel velmi dobře a rychle zjistit, jak rychle a v jaké míře si žáci probranou gramatickou strukturu osvojili.

Hry jsou tak poměrně oblíbeným způsobem procvičování dané problematiky se zaměřením na konkrétní jev, kdy někdy ani sami žáci nezaznamenají, že ze strany učitele probíhá „kontrola“ toho, jestli vše bylo pochopeno správně, protože tento proces se uskutečňuje právě formou hry.

Rinoluceri (1994) uvádí v souvislosti s gramatickými hrami několik hlavních výhod, proč právě tento typ her využívat:

- Studenti přebírají zodpovědnost za to, jak si myslí, že se gramatika používá.
- Učitel může jednoduše zjistit co studenti vědí, aniž by se sám stal předmětem pozornosti.
- Důležitý je také kontext hry. Házení kostkou a argumentování odlehčuje a oživuje atmosféru ve třídě takovým způsobem, že většina žáků si neuvědomuje, že si v rámci kurzu nebo hodiny gramatiku procvičují.
- Každý náhle pracuje. Průměrná hra trvá 15-30minut, což je doba, po kterou jsou žáci plně zapojeni.

3. 4. Využití gramatických her ve vyučovací hodině

V rámci hodiny zaměřené na zpracování a procvičení dané gramatické problematiky zařazujeme hry jako ideální prvek výukového postupu, který zapojí všechny žáky a zábavnou formou zaujme většinu alespoň největší část vyučované skupiny.

Hry můžeme tímto způsobem do hodiny různě zařazovat a kombinovat je s jinými aktivitami. Většinou není v rámci výuky mnoho prostoru k tomu, abychom celou vyučovací hodinu věnovali pouze hrám, ovšem pokud herní aktivity přesně kopírují a doplňují tematický plán probírané látky, lze je vhodně využít jako opakování i v rámci celé vyučovací hodiny.

Hry bychom neměli používat k „vysvětlení“ nové látky (v tomto případě tedy gramatického jevu), ani jako způsob, jakým by žáci měli v rámci hry nové učivo pochopit. Hry můžeme zařadit ihned po vysvětlení toho, jak gramatická struktura funguje a ukázat tak její použití ihned na praktickém příkladě. Ovšem i v tomto případě musíme jako učitelé dávat poměrně velký pozor na správné použití nové struktury, kterou žáci ještě plně neovládají a hned zamezit vzniku prvních vážných chyb, které mohou být dále přenášeny a způsobí tak naprostou dezorientaci v základním použití nového jevu ve větě či sousloví.

Hry by měl tedy učitel do hodiny anglického jazyka zařadit až ve chvíli, kdy si je jist, že většina žáků ve skupině strukturu dobře chápe, což si může ověřit na řadě tzv. „drill exercises“²¹, která poskytují o znalostech žáků dostačující zpětnou vazbu.

²¹ drilová cvičení – automatické opakování a zařazování gramatického jevu do vět, sousloví apod.

3. 5. Tvorba plánu hodiny s využitím herních aktivit

Plán hodiny zaměřený na využití gramatických typů her (uvedených v praktické části) obsahuje jednotlivé typy aktivit, které je možné využít jako kompletní celek, tak jak bude uvedeno níže, tedy v rámci celého plánu v jedné vyučovací hodině.

Další možností je výběr pouze jednotlivých cvičení, která mohou být použity v souvislosti s typem probrané látky. Učitel tak může vybrat pouze aktivity, které jeho učební plán doplňují, nebo které odpovídají znalostem specifické skupiny žáků, které vyučuje.

Různé druhy níže uvedených herních aktivit se dají dobře kombinovat, nejsou tedy aktivitami navazujícími a tudíž nevyžadují žádný delší časový úsek, po který by učitel musel sledovat, jestli byly splněny příslušné kroky, které podmiňují další hru. Stejně tak jsou tyto plány přizpůsobeny k tomu, aby učitel mohl jednotlivé aktivity využívat v rámci jedné hodiny i z hlediska odlišného zaměření – poskytují tak prostor k využití gramatických her jako procvičení nových struktur, komunikačních her k prohloubení slovní zásoby nebo poslechových her k osvojení správné výslovnosti apod.

U jednotlivých her jsou v podobě krátkého komentáře také uvedeny variace použití, kdy lze hru velmi jednoduchým způsobem přizpůsobit i pokročilosti žáků a jejich odpovídajícím znalostem, nebo ji jinak upravit např. z hlediska časové náročnosti, nebo množství potřebných pomůcek či materiálů.

V rámci jednotlivých plánů her se objevují typy cvičení, která nazýváme tzv. Warming – up activity.

Warming–up activity, neboli „zahřívací“ aktivita je typem cvičení, které se zařazuje většinou hned na začátku vyučovací hodiny. Jedná se rychlý typ aktivity, která by neměla trvat déle než 10 minut a jejím hlavním cílem je upozornit žáky na začátek hodiny vyučovacího předmětu.

Protože se žáci ve škole musí vyrovnávat s poměrně rychlým „přestupem“ z jednoho předmětu do jiného²², je cílem právě těchto druhů cvičení žáky upoutat a efektivní formou jim dát prostor k tomu, aby si uvědomili začátek i odlišné zaměření vyučovací hodiny.

Smyslem této aktivity je zopakovat látku, kterou už žáci znají a ovládají, a proto budou schopni reagovat a postupovat podle dosavadních znalostí. Tento typ her by tedy neměl žáky nijak zvlášť nutit k dlouhému přemýšlení, vymýšlení variant a hledání řešení.

²² např. z matematického zaměření k humanitním předmětům, nebo výuce jazyků

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. 1. PLÁN HODINY 1

■ **Zaměření:**

Gramatické hry – přítomný čas prostý, minulý čas prostý

■ **Úroveň:**

Hodina je určena k procvičení přítomného času a minulého času prostého. Plán hodiny je určen pro **osmý ročník základních škol** a vychází z předpokladu využití učebnice **New Headway Elementary**.

■ **Zařazení:**

Plán hodiny se věnuje procvičení gramatických jevů, které by žáci měli ovládat po dokončení **8. lekce učebnice New Headway Elementary**. Předchozí znalost by tedy měla zahrnovat tento typ gramatických struktur:

Přítomný čas prostý, otázky a zápor, vazbu there is, there are, rozlišení some /any, ukazovací zájmena this/that, these/those, modální sloveso can/can't, minulý čas prostý slovesa to be – was/were, could, minulý čas prostý – pravidelná a nepravidelná slovesa, otázky a zápor, časové výrazy.

■ **Materiály, pomůcky:**

papírové kartičky, fixy, pracovní listy uvedené v jednotlivých aktivitách a příloze pod určenými názvy

■ **Počet žáků ve skupině:**

10 – 15

■ **Využití a cíle plánu hodiny:**

Plán hodiny se zaměřuje v rámci výuky prezentované danou učebnicí na jednotlivé procvičení již zvládnuté látky formou her. Cílem takto využitelné hodiny je ověření toho, jak žáci prezentovanou látku (tedy přítomný čas prostý a minulý čas prostý)

zvládli. Na konci hodiny by měli být schopni dobře používat gramatické struktury, rozlišovat mezi pravidelnými a nepravidelnými typy sloves a umět vytvořit správný tvar pro minulý čas a učitel tak díky výsledkům různých typů her získává zpětnou vazbu o tom, zda žáci dobře rozumí funkci gramatických jevů a umí je správně používat, tedy tvořit otázky, zápor a zařazovat strukturu do smysluplných vět.

Cílem hodiny je tedy informace, která učiteli ukáže, jak dobře žáci látku v rámci prvních 8 lekcí učebnice New Headway Elementary zvládli.

1 WARMING–UP ACTIVITY²³

- **Využití aktivity:** Warming–up activity, neboli „zahřívací“ aktivita, jak již bylo řečeno, je typem cvičení, které se zařazuje většinou hned na začátku vyučovací hodiny. Cílem je využití toho, co už žáci dobře znají, tudíž by mělo jít spíše o automatické vybavení struktury, učitel by se neměl v tomto typu cvičení snažit nutit žáky přemýšlet.

Po vstupu do třídy by tedy měl učitel žáky upozornit, jak bude dnešní hodina vypadat, stručně je seznámit s typy cvičení a hlavně zaměřením hodiny – tedy oznámit, že všechny aktivity, které budou v rámci hodiny probíhat se týkají již probrané látky – tedy hlavně přítomného a minulého času prostého.

Protože úkolem osmé lekce učebnice New Headway Elementary je minulý čas a procvičení jednotlivých struktur pravidelných a nepravidelných sloves, měl by učitel hned na začátku hodiny přistoupit k formě rychlého opakování formou roztřídění a určení tvarů sloves v minulém čase.

- **Cíl aktivity:**

Jednoduché cvičení by mělo rychle procvičit formu minulého času pravidelných a

²³ „zahřívací“ aktivita

nepravidelných sloves, která se žáci učili v osmé lekci. Nejedná se o skupinové cvičení, každý by tedy měl pracovat sám a v rámci společné kontroly na závěr aktivity by tak měl zjistit, kolik chyb udělal a zda danou gramatiku dobře ovládá.

1. Učitel napíše na tabuli několik sloves, která vybere podle slovní zásoby prvních osmi lekcí dané učebnice. Na tabuli by se měla slovesa objevit v základním tvaru, tedy infinitivu jako např.: **love, make, hate, sleep, smile, dance, read, write, smoke, die, listen, wear, watch, take** apod. Počet vybraných sloves záleží na učiteli a na časovém rozsahu, který chce v rámci této aktivity zachovat.
2. Učitel žákům vysvětlí, co je smyslem aktivity, tedy jak mají postupovat. Úkolem žáků je slovesa nejprve roztřídit do 2 skupin: na pravidelná (**regular**) a nepravidelná (**irregular**). Poté se žáci snaží v co nejmenším časovém limitu správně vytvořit formu slovesa v minulém čase – např.: love – loved, make – made apod.
3. Učitel během aktivity průběžně zjišťuje, jestli už jsou žáci hotovi a určuje tak tempo práce. Poté jsou jednotliví žáci vyvoláváni, aby přišli k tabuli a do již připravených sloupců regular / irregular vepsali sloveso ve správném tvaru minulého času. Ostatní žáci si vše opravují v sešitech a kontrolují, zda určený žák u tabule napsal strukturu správně.

2. HIDDEN IDENTITY²⁴

■ Zaměření:

procvičení slovní zásoby, přítomný čas prostý, přítomný čas průběhový: tvoření otázek a záporu

■ Typ aktivity:

²⁴Skrytá totožnost

řízený rozhovor, Yes/No otázky

■ **Téma:**

popis osoby

■ **Interakce:**

celá skupina versus jednotlivci

■ **Čas:**

5 – 10 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

tabule, křída, popř. papírové kartičky a fixy

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

začátek hodiny, aktivita číslo 1

■ **Slovní zásoba:**

vzhled, jednoduché vlastnosti, obecné informace týkající se popisu lidí – věk, rodina, zaměstnání, národnosti, státy, zájmové aktivity

■ **Cíl aktivity:**

V této aktivitě si žáci procvičují jak slovní zásobu tak gramatické jevy přítomného prostého a minulého prostého času. Mohou příležitostně využít i budoucí čas, pokud ho ovládají, ale jeho znalost není pro aktivitu podmiňující. Před začátkem činnosti by měl učitel seznámit žáky s tím, jakou gramatiku mají hlavně využívat a poskytnout jim orientační příkladové typy otázek a odpovědí, které jsou uvedeny níže. V rámci využití této aktivity je možné ji zpracovat i z hlediska mezipředmětových vztahů. Učitel se tak může např. informovat, které období žáci zrovna probírají v dějepise nebo literatuře a omezit výběr osobností pouze na určité historické nebo literární období.

■ **Průběh aktivity:**

Pedagog požádá žáky, aby se hned na začátku hodiny zamysleli nad slavnou

osobností, kterou by chtěli představovat. Učitel ovšem musí zdůraznit, že by se mělo jednat o osobu, která je zbytku třídy dobře známá, a o které má samotný žák dostatek informací, aby mohl odpovídat na dotazy ostatních.

➔ **Variace 1:** Učitel může připravit seznam osobností, o který ví, že je třída dobře zná a bude tudíž schopna snáze odhalit pravou identitu.

➔ **Variace 2:** Pro méně pokročilé žáky může být seznam osob, které by měly odhalit, zúžen jenom na osoby ze třídy, tedy na spolužáky. V tomto případě je nejméně pravděpodobné, že danou osobnost neuhodnou.

1. Ze třídy vybere učitel jednoho žáka. Může být vybrán losem, hodem kostkou apod. Tento způsob výběru je velmi efektivní i z toho důvodu, že je tak zachována zásada objektivnosti.
2. Vybraný žák se postaví nebo posadí před třídu. Je vhodné ho vyzvat k tabuli, nebo ho v rámci uspořádání jazykové třídy požádat, aby se postavil na jiné zřetelné místo.
3. Žáka představíme třídě jako významnou osobnost, kterou všichni znají a žáka požádáme, aby odpovídal na dotazy svých spolužáků pouze ano/ne.
4. Žáci se táží formou otázek uvedených výše v oddílu: Příkladové struktury. Výsledkem aktivity by mělo být správné zjištění totožnosti osoby, kterou určený jedinec představuje.

➔ **Variace 1:** Učitel může nechat aktivitu volný průběh – to znamená, že se frekvence dotazů řídí podle znalostí jednotlivých žáků, ovšem mnohem efektivnější je aktivita řízená. Je tedy určeno pořadí, ve kterém se žáci budou v otázkách postupně střídat, aby se nestalo, že bude někdo vynechán.

■ **Příkladové struktury:**

A: Are you a woman?

B: Yes.

A: Are you young?

B: Yes.

A: Do you live in the Czech republic?

B: No.

A: Were you born in the Czech republic?

B: Yes.

■ **Hodnocení obsahu a zaměření aktivity:**

Cílem tohoto typu cvičení není samotné odhalení identity hádané osoby. Pokud se nepodaří správně totožnost určit, není tím aktivita zmařena. Učitel sám by měl ovšem být schopen rozpoznat, kdy je třeba sérii otázek ukončit a skrytou osobnost odhalit, aby činnost neztratila smysl a byl dodržen časový rozsah. Mezi žáky je tento typ herní aktivity poměrně oblíben pro její nenáročnost. Tvoří otázky ne pro jejich správnou formu, ale pro získání informace, což zde představuje hlavní motivační aspekt. Učitel ovšem špatnou strukturu otázek opravuje a nutí žáky, aby správnou větu zopakovali.

V návaznosti na procvičení daných struktur je v plánu hodiny využitelná aktivita „Looking for a flatmate.“ Žáky učitel upozorní, o jaký typ hry se jedná, vysvětlí pečlivě pravidla a rozdá pracovní kopie.

3. LOOKING FOR A FLATMATE

■ **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby, přítomný čas prostý, minulý čas prostý: tvoření otázek

■ **Typ aktivity:**

řízený rozhovor

■ **Téma:**

zvyky, každodenní činnost

■ **Interakce:**

práce ve dvojicích

■ **Čas:**

20 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

pracovní listy – jeden pro každého žáka (uvedené v příloze pod názvem Looking for a flatmate

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

po warming up activity, aktivita číslo 2

■ **Slovní zásoba:**

slovesa: have, cook, get up, take, go, get back, do

podstatná jména: pet, car, hobbies, shower, work, home, dinner, evening, activities, weekend

■ **Cíl aktivity:**

Podrobný popis možnosti této hry podává ve své publikaci Zaorob a kol. (2001):

Tato aktivita představuje intenzivně řízené cvičení zamerané na přítomný čas prostý a to i formou otázek, které zahrnují 2. osobu jednotného čísla i sdělení ve formě 3. osoby jednotného čísla. Pro méně pokročilé žáky je to skvělá příležitost jak se o sobě navzájem něco dozvědět a mluvit o sobě zatímco se pokouší dvojice splnit určený úkol.

■ **Příkladové struktury (Zaorob a kol. 2001: 12):**

Fáze I: A: Do you have a pet? / Did you have a pet?

B: Yes, I do. I have a turtle. / Yes, I did a had a hamster, but he died a year ago.

A: What time do you ge tup?

B: I usually get up at 7:00.

Fáze II: T: Who do you prefer as a flatmate?

St: I prefer (name).

T: Why?

St: Because he / she cooks / doesn`t have a pet.

■ **Průběh aktivity: (Zaorob a kol. 2001)**

Fáze I:

1. „Představte téma týkající se sdílení bytu. Zjistěte, které problémy mohou lidé mít a co je důležité zkontrolovat předtím než si vyberete spolubydlícího.
2. Uved'te kontext a úkol studentům větami: Hledáte spolubydlícího. Budete se ptát dvou přátel, abyste se rozhodli, kdo bude vaším spolubydlícím.
3. Rozdejte pracovní listy a představte otázky, které se zadanou úlohou souvisí. Zdůrazněte správné použití pomocného slovesa *do*. Vyzvěte studenty, aby vymysleli další otázky k tématu a dovolte jim vynechat ty otázky, které nepovažují za důležité:

- Každý žák vyplní první sloupec tabulky informacemi o sobě.
- Ve dvojicích se žáci ptají navzájem, aby vyplnili druhý sloupec.
- Studenti si vymění dvojice a zopakují poslední aktivitu, aby vyplnili i třetí sloupec.
- Dejte studentům pár minut, aby se rozhodli, koho si vyberou za spolubydlícího a proč.

Fáze II:

1. S celou třídou vyhodnoťte výběr a důvody některých studentů. Využijte této příležitosti k upřesnění používání koncovky – s ve třetí osobě jednotného čísla.
2. Nechte studenty, aby svůj výběr a důvody výběru řekli třídě.

■ Hodnocení plánu hodiny:

Celý plán hodiny je rozpracován tak, aby se týkal opakování gramatiky, kterou poskytuje 1. - 8. lekce učebnice New Headway Elementary. V tzv. bance her (uvedena v závěrečné části práce) může učitel využít další možnost, jak hodinu rozplánovat. Aktivita č. 2 tak může být smysluplně nahrazena aktivitou uvedenou v bance her pod číslem 4. 4. 1. „Animal Habits“. Tak je vyučujícímu poskytnuta další varianta uspořádání hodiny, která se týká stejného zařazení, procvičuje a navazuje na probranou látku 8. lekce.

4. 2. PLÁN HODINY 2

■ **Zaměření:**

Slovní zásoba – 1. - 4. lekce učebnice New Headway Elementary

■ **Úroveň:**

Hodina je určena k procvičení slovní zásoby 1. - 4. lekce učebnice New headway Elementary. Plán hodiny je určen pro **sedmý ročník základních škol** a vychází z předpokladu využití učebnice **New Headway Elementary**.

■ **Zařazení:**

Plán hodiny se věnuje procvičení slovní zásoby, kterou by žáci měli ovládat po dokončení **4. lekce učebnice New Headway Elementary**. Předchozí znalost by tedy měla zahrnovat tyto okruhy slovní zásoby:

Countries, Everyday objects, Family, Food and drink, Jobs, Leisure activities

■ **Materiály, pomůcky:**

papírové kartičky, fixy, pracovní listy uvedené v jednotlivých aktivitách a příloze pod určenými názvy

■ **Počet žáků ve skupině:**

10 – 15

■ **Využití a cíle plánu hodiny:**

Plán hodiny se zaměřuje v rámci výuky prezentované danou učebnicí na zopakování již zvládnuté slovní zásoby formou her. Cílem takto vytvořeného plánu hodiny je zaměřit se na opakování slovní zásoby, kdy učitel může zábavnou formou velmi dobře zjistit, jak žáci daná slovíčka ovládají, jak rychle je dokáží zakomponovat do věty a zda znají jejich správné využití v rámci gramatické struktury a umí je do větného celku efektivně začlenit. Na konci hodiny by tedy žáci měli projít všechna cvičení zapojená

v plánu hodiny a tím učitele informovat o tom, jak dobře jednotlivá slovíčka nebo jednoduché fráze ovládají.

Cílem hodiny je tedy informace, která učiteli ukáže, jak dobře žáci především slovní zásobu v rámci prvních 4 lekcí učebnice New Headway Elementary zvládnou.

1. WARMING–UP ACTIVITY - ABECEDA

Využití aktivity: Na začátku hodiny může učitel zapojit jedno z těchto „rychlých cvičení“, která využívají slovní zásoby 1. - 4. lekce učebnice New Headway Elementary. Učitel by měl před začleněním tohoto plánu hodiny do výuky žáky požádat, aby si zopakovali danou slovní zásobu např. formou domácího úkolu.

■ Cíl aktivity:

Toto jednoduché cvičení by mělo účinně zopakovat slovní zásobu 1. - 4. lekce učebnice New Headway Elementary. Jedná se o skupinovou aktivitu, proto by měl učitel před samotným začátkem žáky vyzvat, aby se rozdělili do skupin po dvou až třech, nebo může tyto skupiny určit sám, popř. losem apod. V rámci společné kontroly na konci cvičení, každý žák ve skupině zjistí, kolik slov zná a ovládá.

1. Učitel si napíše karty s jednotlivými písmeny nebo může využít tabuli a křídlo. Poté, co se žáci rozdělí do skupin, vyzve je učitel, aby si připravili papír a tužku (stačí jeden pro celou skupinu).
2. Učitel zvedne kartu s písmenem nebo napíše písmeno na tabuli. Skupiny v časovém limitu píšou slova začínající požadovaným písmenem. (Záleží na učiteli, zda omezí výběr slov jen na první čtyři lekce, nebo obecně nechá žáky napsat jakékoliv anglické slovo, které znají.)
3. Vyhrává skupina, která napsala nejvíce slov. Učitel vystřídá několik písmen. Podle

počtu napsaných slov může přidělit body apod. (Šalková 1988)

4. Učitel může v rámci Warming-up activity využít i variaci, která zpracovává stejnou slovní zásobu a plně odpovídá první čtyřem lekcím dané učebnice. Obměna je uvedena v bance her pod jménem „Hra s míčem“ a číslem 4. 4. 2. Učitel tak může v rámci hodiny různě kombinovat nabízené hry, které mu nejvíce vyhovují.

2. SCRAMBLED WORDS²⁵

■ **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby

■ **Typ aktivity:**

skupinová práce

■ **Interakce:**

jednotlivé skupiny navzájem

■ **Čas:**

10 – 15 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

tabule, křída, papír, tužka

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

po warming – up activity, aktivita číslo 2

■ **Slovní zásoba:**

1 – 4- lekce New Headway Elementary

■ **Cíl aktivity:**

V této aktivitě si žáci opakují především slovní zásobu, kterou už by měli ovládat z prvních čtyř lekcí. Forma aktivity je skupinová, takže žáky motivuje i možnost zisku

²⁵ Přeházená slova

bodů, plusů, či známek. Protože jde o hru, která se zaměřuje na psanou podobu slovíček, slouží tedy hlavně k procvičení pravopisu, který tvoří neméně důležitou část výuky slovní zásoby. Žáci si díky převráceným písmenům ve větách lépe uvědomují správný pravopis a tento typ činnosti jim pomůže odhalit chyby ve spellingu²⁶, které žáci objeví ihned, jakmile nebudou schopni daná slova přepsat do správného tvaru. Před začátkem činnosti by měl učitel seznámit žáky s tím, že mají využívat pouze slovíčka 1. - 4. lekce a požádá žáky, aby se opět rozdělili do skupin, jako na začátku hodiny.²⁷

■ Průběh aktivity:

1. Pedagog sdělí žákům, co je cílem aktivity a požádá je, aby ve skupinách vybrali z prvních čtyř lekcí deset slov, ze kterých vytvoří tzv. scrambled words – tedy přeházená slova. Učitel by měl vysvětlit jasně, jak tato činnost bude probíhat a napsat na tabuli příklady, aby žáci věděli, jak mají postupovat.
2. Žáci podle učitelova příkladu ve skupinách vyberou a přetvoří daná slova. Poté, co jsou hotovi, požádají učitele, aby jejich slova zkontroloval. Když jsou všechny skupiny hotovy, určí učitel, které dvě skupiny si navzájem zamíchaná slova zadají.
3. Učitel požádá vždy jednoho zástupce dané skupiny, aby zpřeházená slova napsal na tabuli – takto postupují všechny skupiny a poté učitel zadá, který soubor slov je určen které skupině.
4. V časovém limitu se žáci snaží rozluštit a přetvořit slova do daného tvaru, tak aby byli schopni definovat, o která slova jde, a vyjádřit také jejich český význam.
5. Vyhrává skupina, které se jako první podaří rozluštit všechna slova a pokud se tak nepodaří v daném limitu (5 – 8 minut) žádná skupině, získává nejvíce bodů ta, která

²⁶ pravopisu

²⁷ Doporučuji skupiny z počáteční aktivity zachovat, pokud učitel rozděljuje body apod. Zachovává se tak spravedlivý součet, který žáci získali již v první hře.

uhodla nejvíce slov.

6. Učitel požádá jednotlivé skupiny, aby svá přepsaná slova napsaly vedle těch zamíchaných na tabuli. Ta skupina, která je autorem přeházených slov poté na tabuli napíše správný tvar slov, která se nepodařilo soupeřům uhodnout. Žáci tak získají ověřitelnou zpětnou vazbu, která potvrdí znalost významu a hlavně pravopisu jednotlivých slov.

■ **Příkladové struktury:**

ecin - nice

risste – sister

neriflyd – friendly

lohiptsa – hospital

sitturo - tourist

3. KIMOVA HRA

■ **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby

■ **Typ aktivity:**

skupinová práce, práce ve dvojicích

■ **Interakce:**

dvojice

■ **Čas:**

10 – 15 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

kartičky, tužka

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

aktivita číslo 3

■ **Slovní zásoba:**

1 – 4- lekce New Headway Elementary

■ **Cíl aktivity:**

V rámci této aktivity si žáci procvičují nejen jednotlivé významy slov, ale současně také postřeh a paměť. Smyslem této hry je rozeznat jednotlivé významy slov tak, aby vznikly vždy dvojice slovo a jemu odpovídající definice. Aktivita tak nutí žáky přemýšlet nad skutečným významem slova, které teď nevnímají jen jako překlad, ale vystihují jeho podstatu. Protože je hra časově limitována, jsou žáci aktivizováni i tímto tlakem okolností. Cílem je tedy umět slovo použít a uvědomit si jeho význam nejen jako překlad. Žáci si takto ověří, jsou-li schopni slova vůbec definovat, nejsou-li v přímé konfrontaci s českým překladem. Aktivita může být efektivně nahrazena též hrou uvedenou v bance her pod názvem Memory game a číslem 4. 4. 3, která odpovídá Kimově hře jak časově tak i identickým zaměřením.

■ **Průběh aktivity:**

1. Učitel si připraví sadu kartiček, na které napíše slova a jejich definice.
2. Rozdá sady kartiček se slovy a jejich definicemi žákům, které rozdělí do skupin nejlépe po dvou a žákům vysvětlí, že v co nejmenší časovém limitu musí přiřadit správné definice ke správným slovům. Slova vybere učitel ze slovní zásoby 1. - 4. lekce, tak aby žáci daná slova znali.
3. Jakmile se přihlásí první skupina, učitel vše zkontroluje a přidělí vítězné dvojici nejvyšší počet bodů. Body může kombinovat podle správnosti odpovědí i se známkami apod.
4. Jakmile jsou hotovy všechny skupiny, proběhne celková kontrola, kdy učitel vyzve

vždy zástupce každé skupiny, aby na tabuli napsal správné řešení buď podle označení 1c, 2a, apod., pokud slovům a definicím bylo přiděleno číslování, nebo žák napíše celá spojení.

➔ **Variace:** Učitel může žáky kromě správného přiřazení požádat, aby na daná slova poté vytvořili srozumitelné věty, kde by byly správně použity podle jejich přesného významu. Správně utvořené věty učitel opět ohodnotí body nebo výslednou známkou.

■ **Příkladové struktury:**

stamp – a small piece of paper that you buy and put on a letter to post it

dinner – the meal that you eat in the evening

undertaker – someone who makes arrangements for funerals

interpreter – someone who translates from one language into another one

beach – an area of sand near the sea where you can sunbathe

food - things that people and animals eat

school – a place where you go every day to learn new things

jogging – the activity or running slowly

■ **Hodnocení plánu hodiny:**

Tento plán je propracován pro využití v rámci opakovací hodiny pro výše určené lekce.

Nabízí možnost kombinace hned několika různých aktivit, které kopírují žáky osvojenou slovní zásobu. Jelikož většina aktivit probíhá ve dvojicích nebo ve skupině,

je dobré, aby si učitel vytvořil bodovací systém, jak je navrženo v jednotlivých typech

aktivit a během různých činností žákům ve skupině přiděloval odpovídající počet

bodů, který na konci hodiny sečte a oznámkuje. Učitel si tak může vytvořit

známkovací stupnici, kdy určí počet bodů pro jednotlivé známky, nebo si stanoví

pouze hranici bodů, která odpovídá známce 1 a podle toho, kteří žáci tohoto počtu

dosáhnou, udělí v rámci motivace jenom tuto známku.

4. 3. PLÁN HODINY 3

■ **Zaměření:**

Upevnění a procvičení výslovnosti probrané slovní zásoby

■ **Úroveň:**

Hodina je určena k procvičení výslovnosti slovní zásoby 1. - 12. lekce učebnice New Headway Elementary. Plán hodiny je určen pro **osmý ročník základních škol** a vychází z předpokladu využití učebnice **New Headway Elementary**.

■ **Zařazení:**

Plán hodiny je zaměřen především na procvičení slovní zásoby, kterou by žáci měli ovládat po dokončení **12. lekce učebnice New Headway Elementary**.

■ **Materiály, pomůcky:**

pracovní listy uvedené v jednotlivých aktivitách a příloze pod určenými názvy

■ **Počet žáků ve skupině:**

10 – 15

■ **Využití a cíle plánu hodiny:**

Plán hodiny se zaměřuje v rámci výuky prezentované danou učebnicí na procvičení výslovnosti již zvládnuté slovní zásoby formou her. Tento plán hodiny si klade za cíl zaměřit se na procvičení výslovnosti problémových slov a přiblížení možné výslovnosti grafémů žákům. Plán může být zařazen jako opakovací a procvičovací hodina po dokončení již uvedených lekcí. Součástí plánu je i seznámení s pravidly fonetického přepisu a procvičení výslovnosti souhlásek, samohlásek a tedy korespondence mezi psanou a mluvenou formou slov. Žáci se v rámci hodiny též učí pracovat se slovníkem, aby v případě neznámých slov byli schopni fonetický přepis správně interpretovat a převést ho tak do mluvené řeči. Plán hodiny tedy po stručném

úvodu pracuje s několika typy her, které může pedagog různě kombinovat. Plán se tak opět stává poměrně pružným a závisí jen na učiteli, které aktivity použije a jak jednotlivé hry zkomponuje dohromady. Cílem plánu je tedy hlavně orientace žáků na výslovnost. Plán má pomoci žákům soustředit se v této hodině hlavně na osvojení korespondence grafické a mluvené podoby, prohloubit a shrnout možnosti výslovnosti. Všechny aktivity poskytují dostatek příkladů, aby si žáci osvojili alespoň základní znalosti výslovnosti a interpretace fonetického přepisu.

1. WARMING–UP ACTIVITY

- **Využití aktivity:** Na začátek hodiny je dobré zařadit krátkou instrukci, která žákům přiblíží téma hodiny a pomůže jim se ve výslovnostních pravidlech lépe orientovat. Učitel žáky na začátku hodiny požádá, aby si otevřeli učebnici *New headway Elementary* na straně 143, kde je propracována tabulka s *Phonetic symbols*. Učitel vysvětlí anglické termíny *Consonant*²⁸, *Vowels*²⁹, *Diphthongs*³⁰. Učitel požádá jednotlivé žáky, které postupně vyvolává, aby pročetli všechna slova uvedená v tabulce. Vysvětlí, že v závorkách najdou žáci fonetický přepis, která odpovídá správné výslovnosti.
- **Cíl aktivity:** Aktivita navazuje na tabulku prezentovanou v učebnici. Pomáhá žákům v zamyšlení nad výslovností jednotlivých slov v okamžité konfrontaci s jejich psanou formou. Umožňuje žákům nevnímat slovo pouze podle jeho významu, ale poskytuje velký prostor k zamyšlení se nad možností výslovnosti písmen, jejich shluků a nad převodem psané formy do mluvené řeči.

²⁸ souhlásky

²⁹ samohlásky

³⁰ dvojhásky

1. Po přečtení a interpretaci jednotlivých souhlásek, samohlásek a dvojhásek učitel rozdělí žáky do menších skupin – po 3 až 4 žácích a požádá je, aby ke každému z hlásek a dvojhásek uvedených v tabulce vymysleli ještě další slovo, ve kterém se tato hláska či dvojhláska objevuje. Žáky by měl učitel upozornit, že mají využívat hlavně slovní zásoby v uvedených 12 lekcích.
 2. Učitel průběžně kontroluje, jak jednotlivé skupiny pracují a vnímá tak tempo každé skupiny. Když zjistí, že už jsou všichni hotovi, aktivitu ukončí a požádá jednotlivé skupiny, aby svá slova napsaly na tabuli, kterou již předtím učitel rozdělil do několika částí . Podle počtu správných slov, která skupina k jednotlivým hláskám vymyslela, učitel udělí členům skupiny body, plusy apod.
- ➔ **Variace:** Učitel nemusí jednotlivé skupiny během aktivity kontrolovat, ale určí časový limit, po jehož uplynutí aktivitu ukončí a podle počtu jednotlivých správných slov přidělí daným skupinám body.

2. BINGO

■ **Zaměření:**

procvičení výslovnosti a poslechu

■ **Typ aktivity:**

individuální práce

■ **Interakce:**

učitel versus celá třída

■ **Čas:**

15 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

pracovní list uvedený v příloze pod označením Bingo

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

po warming – up activity, aktivita číslo 2

■ **Slovní zásoba:**

1. – 12. lekce New Headway Elementary

■ **Cíl aktivity:**

V této aktivitě si žáci prohlubují a upevňují především poslech správné výslovnosti slov, která už by měli ovládat z uvedených lekcí. Forma aktivity je individuální, takže jednotliví žáci mohou být motivováni získáním bodů nebo plusů v případě, že budou jako první úspěšně hotovi. Tento typ hry představuje pasivní procvičení výslovnosti, neboť sami žáci daná slova nevyslovují, ale pouze poslouchají výslovnost učitele. Je tak eliminována špatná výslovnost, kdy žáci hned několikrát slyší, jak učitel slova opakuje. Mají tak možnost přímo konfrontovat dané zvuky s jejich psanou formou.

■ **Průběh aktivity (Hancock 2003):**

1. Okopírujte a rozstříhejte pracovní listy s kartami tak, že každou z nich dostane jeden student. Jsou zde karty na dvě hry. Druhá verze hry se skládá ze dvou listů.
2. Rozdejte připravené karty.
3. Čtete nahlas slova z jedné z karet v náhodném pořadí. Zaškrtněte slova, která jste přečetli, aby jste se vyvarovali toho, že je přečtete dvakrát. Požádejte studenty, aby si zaškrtnuli slova na své kartě, jakmile je uslyší.
4. Když hráč zaškrtně horizontální nebo vertikální linii na kartě, měl/a by zakřičet BINGO! Požádejte tohoto hráče, aby znovu přečetl slova v linii, která zaškrtnul, abyste zjistili, zda jsou tato slova mezi těmi, které jste přečetli. Tento hráč vyhrává.
5. Jestliže jeden hráč vyhrál, ve hře pokračujte, abyste umožnili ostatním žákům dosáhnout druhého a třetího místa.

➔ **Variace:** Připravte seznam 16 nebo 25 slov z vaší výuky. Ujistěte se, že obsahuje mnoho minimálních dvojic, což jsou slova, která se ve výslovnosti liší pouze jedním zvukem.

1. Požádejte žáky, aby si nakreslili mřížku s políčky buď 4 x 4, nebo 5 x 5.
2. Přečtěte slova ze svého seznamu a požádejte žáky, aby napsali slova do mřížky v náhodném pořadí. Mohou se v tomto bodě i zeptat na přesný pravopis, pokud si nejsou jisti.
3. Hrajte hru tak, jak je uvedeno výše.

3 SIMPLE SOUND MAZE³¹

■ **Zaměření:**

procvičení výslovnosti /i:/ v jednotlivých typech slov

■ **Typ aktivity:**

individuální práce, možno využít i práci ve dvojicích

■ **Interakce:**

individuální práce, nebo žáci ve dvojicích navzájem

■ **Čas:**

15 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

pracovní list uvedený v příloze pod označením Simple Sound Maze

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

aktivita číslo 3

■ **Slovní zásoba:**

1. – 12. lekce New Headway Elementary

³¹ Jednoduché zvukové bludiště

■ Cíl aktivity:

Aktivita je zaměřena hlavně na výslovnost /i:/ v jednotlivých slovech. Žáci díky znalosti správné výslovnosti hledají mezi těmito slovy správnou cestu z bludiště. Tato hra je tak zaměřena nejen na samotnou výslovnost, ale tento klíčový zvuk žák vnímá ve vzájemné propojenosti s pravopisem určených slov. Hra tak slouží k procvičení výslovnosti a osvojení základních pravidel výslovnosti především výše uvedeného zvuku. Učitel však může tuto aktivitu různě rozšířit a to např. formou fonetického přepisu, kdy žáky požádá, aby jednotlivá slova přepsali. Tímto se žáci zaměří na výslovnost slova jako celku a nebudou tedy úzce zaměřeni pouze na tento jev. Hra obsahuje i návod pro učitele k vytvoření podobných pracovních listů, které je možno využít v rámci aktuální slovní zásoby. Cílem aktivity je tedy maximálně procvičit a upevnit výslovnost pro žáky zábavným způsobem a poukázat tak na různé typy slov, ve kterých odlišné shluky hlásek nebo samohlásek mohou představovat stejně vyslovený zvuk.

■ Průběh aktivity (Hancock 2003):

1. Připravte kopii pro každého žáka ve třídě.
2. Každému žákovi dejte jednu kopii.
3. Vysvětlete, že smyslem hry je najít cestu od vchodu nahoře v levém rohu bludiště k východu v pravém dolním rohu.
4. Zdůrazněte fonetický symbol a příkladové slovo uvedené nad bludištěm a vysvětlete, že ve hře mohou žáci projít pouze políčkem, které obsahuje slovo s tímto zvukem.
5. Můžete se pohybovat od jednoho políčka k dalšímu horizontálně, vertikálně, ale ne diagonálně (rovně).
6. Když žáci skončí, zkontrolujte společně správnou cestu.
7. Jestliže jsou žáci seznámeni s jednotlivými slovy, požádejte je, aby slova foneticky

přepsali, možno i formou domácího úkolu.

➔ **Variace:** Můžete si vytvořit vlastní verzi bludiště, která bude zaměřena na slova z vaší výuky. Připravte si seznam 25 slov s jedním určitým zvukem a zapište je do mřížky tak, aby tvořily souvislou cestu od vchodu až k východu. Poté si připravte seznam slov, která tento zvuk neobsahují, ale vypadají, jako by tento zvuk obsahovala také. Napište je do zbývajících políček mřížky.

■ **Hodnocení plánu hodiny:**

Plán hodiny se zaměřuje na procvičení a upevnění výslovnosti nejen formou aktivit, které upřesňují správnou výslovnost jednotlivých hlásek nebo zvuků, ale zahrnuje i to, jak psané podobě odpovídá fonetický přepis a efektivně tak seznamuje žáky s pravidly fonetického přepisu, který poté budou schopni sami ovládat. Tuto znalost využijí hlavně při hledání výslovnosti neznámých slov ve slovnících, které fonetický přepis nabízejí a stejně tak napomáhají zlepšit odhad výslovnosti slov s podobnými grafémy. Žáci se tak formou aktivit zaměřených na typy výslovnosti seznámí v mluvenou formou slov v přímé konfrontaci s psanou formou, což představuje jeden z neúčinnějších způsobů výuky a procvičení výslovnosti a pravopisu.

4. 4. BANKA HER

Banka her poskytuje možnost, jak obohatit a dále rozšířit uvedené plány hodin. V jednotlivých plánech je tak vždy uvedeno, která z aktivit může být nahrazena jiným typem hry z banky her. Aktivity jsou uvedeny pod identifikačními čísly a proto poskytují učitelům větší prostor při výběru aktivit a uspořádání plánu hodiny. Všechny typy aktivit v bance her jsou využitelné v rámci uvedených plánů, což znamená, že odpovídají znalostem žáků uvedených v jednotlivých plánech.

4. 4. 1. ANIMAL HABITS³²

- **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby, přítomný čas prostý, minulý čas prostý

- **Typ aktivity:**

řízený rozhovor, popis

- **Téma:**

zvířata a jejich zvyky: obživa, trávení dne, nepřátelé, místo kde žijí

- **Interakce:**

individuální práce + dvojice

- **Čas:**

15 minut

- **Materiály, pomůcky:**

pracovní listy – jeden pro každého žáka (uvedené v příloze pod názvem Animal habits)

- **Zařazení v rámci hodiny:**

doplňuje plán hodiny č. 1, možno zařadit místo „Looking for a flatmate“

- **Slovní zásoba:**

³² Zvířecí zvyky

jména zvířat, druhy ovoce, zeleniny a lesních plodů, aktivity během dne, popis místa, kde zvířata žijí

■ **Cíl aktivity:**

Tento typ hry slouží hlavně k procvičení struktury přítomného i průběhového přítomného času a k obohacení slovní zásoby v rámci již uvedeného tématu. Hra je z části založená na individuální práci, která je pak propojena s komunikací ve dvojicích, které nejsou předem pevně určené a žáci je tak tvoří sami. Chodí po třídě a hledají potřebné informace. To jim umožňuje slyšet více variant a možností využití přítomného času prostého, stejně jako různých nových slov a nejsou tak omezeni jenom na žáka ve vybrané dvojici.

■ **Průběh aktivity: (Rinvoluceri 1994)**

1. Požádejte jednoho studenta, aby přišel k tabuli a stal se tak „třídním zapisovatelem“. On nebo ona tak zapisují na tabuli všechna zvířata, ptáky nebo ryby, které studenti vymyslí. Slova by měla být napsána všude po tabuli v neuspořádaném pořadí.
 2. Požádejte každého studenta, aby si vybral, ptáka nebo rybu, se kterým by se mohli identifikovat. Upozorněte, že by se měli vyvarovat psů, koček a dalších domácích mazlíčků.
- ➔ **Variace 1:** Požádejte každého studenta, aby nakreslil své zvíře. Požádejte je, aby obrázek zdvihli nad hlavu a napodobili zvuk, který vydává jejich zvíře/pták/ryba.
3. Rozdejte studentům vyplňovací listy. Studenti by je měli vyplnit samostatně – píšou jako zvíře, které si vybrali v *první osobě*.
 4. Vyzvěte studenty, aby vstali a chodili po třídě dokola. Sdělte jim, že by měli najít *vhodného* partnera a přečíst svoje vylněné údaje jeden druhému. Pro pavouka může být nebezpečné vytvořit pár se slepicí.

■ **Příkladové struktury:**

A (Spider): What do you normally eat?

B (Hen): I normally eat grass, corn, snails, beetles, spiders etc.

What do you normally eat?

A (Spider): I normally eat flies and small beetles too.

B (Hen): Where do you live?

A (Spider): I live in a web.

Where do you live?

B (Hen): I live in a hen-house.

5. Pak studenty požádejte, aby našli nejnebezpečnějšího partnera a znovu si přečetli své věty.

4. 4. 2. HRA S MÍČEM

■ **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby - protiklady

■ **Typ aktivity:**

rychlá reakce – jednotlivá slova

■ **Téma:**

protiklady

■ **Interakce:**

skupina versus jednotlivec

■ **Čas:**

10 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

míč, prostor ve třídě – třeba uspořádat lavice

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

doplňuje plán hodiny č. 2, možno zařadit místo Warming – up activity Abeceda

■ **Slovní zásoba:**

slovíčka 1. - 4. lekce

■ **Cíl aktivity:**

Tento typ hry je určen k aktivizaci žáků a rychlém procvičení jednotlivých slov. Učitel i tak poskytuje ihned zpětnou vazbu o tom, jak který žák jednotlivá slova ovládá a získá i potřebné informace, jak slovní zásobu ovládá třída jako celá skupina. Žáci si souběžně se slovní zásobou automaticky procvičují i jednoduchou strukturu otázek a záporu. Míč je zde využit pro zlepšení celkové atmosféry skupiny, protože příjemným způsobem nahrazuje např. ukazování prstem na dotyčného žáka. I uspořádání do kruhu

má své opodstatnění v rámci celé skupiny, protože umožňuje přímý kontakt mezi všemi členy navzájem, všichni na sebe dobře vidí a z kruhu není nikdo vydělen.

■ **Průběh aktivity:**

1. Žáci (společně s učitelem) se postaví v lavicích, ale spíše do kruhu. Učitel hodí míč jednomu žákovi a řekne jednoduchou větou např.: „*Is it white?*“
2. Žák chytí míč a odpoví zápořem a protikladem jako: „*No, it isn't. It's black.*“ a poté hodí dalšímu žákovi a zeptá se: „*Is it hot?*“ a dotyčný odpoví: „*No it isn't. It's cold.*“
3. Slova, ke kterým mají být určeny protiklady (měly by být vybrány podle slovní zásoby 1. - 4. lekce), může učitel vybrat již před začátkem aktivity a napsat je např. na tabuli. Žáci si poté z nabídky jednotlivá slova vybírají.
4. Aktivitu může učitel ukončit, když je dodržen počet slov, která byla na počátku hry určena, nebo ve chvíli, kdy se vystřídali nejméně dvakrát už všichni žáci.

■ **Příkladové struktury:**

night – day

long – short

tall – small

young – old / modern

morning – evening

sweet – bitter / salty

good – bad

4. 4. 3. MEMORY GAME

■ **Zaměření:**

procvičení slovní zásoby – slovní zásoba – leisure activities

■ **Typ aktivity:**

cvičení zaměřené na paměť

■ **Téma:**

leisure activities

■ **Interakce:**

skupina versus jednotlivec

■ **Čas:**

10 minut

■ **Materiály, pomůcky:**

tabule, křída

■ **Zařazení v rámci hodiny:**

doplňuje plán hodiny č. 2, možno zařadit místo Kimovy hry

■ **Slovní zásoba:**

slovíčka 1. - 4. lekce

■ **Cíl aktivity:**

Tento typ aktivity je zaměřen na procvičení slovní zásoby týkající se hlavně volnočasových aktivit, což je téma především 4. lekce, ale i v předchozích lekcích jsou tyto aktivity zmíněny. Tento typ hry podporuje rychlé reakce, kdy si žáci musí vybavit co nejvíce slov, která se týkají tohoto tématu a současně je velmi účinným způsobem procvičována i paměť. Jak žáci musí jeden po druhém stále opakovat již řečená slova, upevňují si žáci jejich správnou výslovnost a zároveň jsou nuceni si je mnohem lépe zapamatovat. Protože hra probíhá v jednotlivých skupinách, žáci si zároveň i pasivně,

tedy poslechem ostatních skupin, procvičují danou slovní zásobu.

■ Průběh aktivity:

1. Učitel žáky rozdělí podle počtu do skupin po čtyřech až pěti. Každé skupině přidělí jedno roční období a vysvětlí, že mají tři až čtyři minuty na to, aby si v jednotlivých skupinách promysleli volnočasové aktivity, které mohou v určených obdobích vykonávat.
2. Poté učitel jednotlivé skupiny vyzve, aby jeden po druhém začali ve skupině větou, kterou může napsat na tabuli: *In summer (spring, autumn, winter) I usually* a žáci jeden po druhém doplňují větu tak, že každý další žák k již řečené větě doplní další slovo, poté co ve správném pořadí zopakoval již všechna slova, která byla řečena před ním.
3. Učitel rozdělí tabuli do několika částí podle skupin jako např. A, B, C a průběžně zapisuje čárkami počet jednotlivých slov, která každá skupina správně řekla a zopakovala.
4. Skupina končí v momentě, kdy jeden ze členů zapomene či přehodí správné pořadí před ním již řečených slov, nebo ve chvíli, kdy člen skupiny, který je právě na řadě, neví další slovo nebo spojení, které by dále přidal.
5. Učitel takto „vyzkouší“ všechny skupiny a podle počtu přidělených bodů za jednotlivá slova nebo slovní spojení může udělit známky, nebo s body v rámci celé hodiny dále pracovat.

■ Příkladové struktury:

Žák 1: In summer I usually walk in nature.

Žák 2: In summer I usually walk in nature and I play football.

Žák 3: In summer I usually walk in nature, I play football and I swim.

Žák 4: In summer I usually walk in nature, I play football, I swim and I sunbathe.

5. ZÁVĚR

5. 1. Reflexe hodin

5. 1. 1. Hodina 1

Tato hodina, jak je uvedeno výše, je zaměřena na využití a zapojení gramatických her do vyučovací hodiny. V rámci této hodiny je hlavním cílem dále upevnit strukturu přítomného času prostého a minulého času prostého, ale i přítomného a času průběhového. Celkový plán vznikl již na základě předchozích zkušeností, kdy byly tyto hry ověřeny a vyzkoušeny v praxi a proto se už celý plán zaměřuje na výslednou a tedy nejefektivnější formou využití.

V průběhu warming-up activity, která se zaměřuje na rozlišení pravidelných a nepravidelných sloves se nejvíce osvědčilo rozdělit žáky do dvojic, protože takto malé skupinky poskytují nejvíce prostoru k práci všem žákům. Rozdělení do skupin po čtyřech a více žácích už nepřineslo očekávaný výsledek, protože se do práce nezapojili všichni žáci ve skupině.

Dalším problémem může být čas, který učitel žákům pro jednotlivé aktivity poskytne. Je lepší spíše stanovit časový limit, který učitel žákům předem oznámí např. pět minut a poté aktivita končí bez ohledu na to, jestli jsou žáci hotovi. Ovšem ve většině případů žáci práci stihnou, protože pokud hned na počátku znají limit, dokáží si práci lépe rozvrhnout a pracují tak efektivněji.

V rámci warming-up activity může učitel využít nabídnutých sloves a napsat je na tabuli v základním tvaru, ovšem pokud chce žákům práci trochu ztížit, může tato slovesa napsat v různých tvarech, tedy využít všech tří tvarů, která nepravidelná slovesa nabízejí a požádat žáky, aby slovo určili a ke každému tvaru rozepsali ještě dva další.

Aktivita, kterou jsem zařadila jako druhou, tedy Hidden Identity, se zaměřuje jak na gramatiku, tak na komunikaci. Již jsem zmínila její využití pro mezipředmětové vztahy, které může učitel dále rozvíjet. Sama jsem vyzkoušela omezit výběr v prvním případě na osobnosti z historie, kde se výběr zúžil na Habsburské panovníky na českém trůně, což odpovídalo probírané látce osmé třídy. Žák, kterého jsem vybrala měl možnost si vybrat z několika nabídnutých osobností. Tato hra ovšem předpokládala alespoň minimální znalost faktů, proto jsem o tom informovala žáky dopředu, aby měli možnost se připravit a informace si

zopakovat. Osobnostmi, které se pro tuto hru osvědčily, protože poskytly dostatek otázek i materiálu k odpovědím byla osoba Marie Terezie, Josefa II. a Rudolfa II. Žáci tak měli mnoho možností k použití minulého času prostého. Tomu odpovídaly i nejrůznější typy otázek:

- Did you live in the 18th century?
- Did you found a compulsory school system?
- Did you have many magicians at your court?
- Were you a madman?
- Did you have many children?
- Did you give many churches to the army?

Další výběr se týkal pouze osob ze školy, a to učitelů i žáků. V tomto případě měli žáci možnost využít hlavně přítomný průběhový čas např. v těchto typech otázek:

- Are you my classmate?
- Are you a teacher?
- Are you sitting in this classroom?
- Are you teaching history at the moment?
- Do you have dark hair?
- Do you teach biology?
- Are you old?

V rámci poslední aktivity, kde žáci mají hledat svého nejlepšího spolubydícího, bych chtěla upozornit na nutné řízení této aktivity učitelem. Učitel by měl mezi žáky aktivně procházet a radit jim s jednotlivými typy otázek, jak jsou uvedeny výše, protože jinak ve většině případů žáci při neznalosti slovíček, nebo když přesně neví, jak se vyjádřit, začínají mluvit česky. Tím aktivita ztrácí smysl, protože cílem je právě tvorba otázek. Pokud ovšem učitel aktivně žákům poradí, další otázky s podobnou strukturou již většinou dokáží vymyslet sami.

I v tomto případě bych doporučila stanovit časový limit, osvědčilo se to jako nejlepší způsob, kdy žáci přesně ví, kolik jim zbývá času a soustředí se tak pouze na zadaný úkol. Po doplnění potřebných informací by měl učitel zkontrolovat, zda všichni mají vyplněné aspoň nějaké informace a poté vyzvat žáky, aby přednesli svůj výběr třídě a řekli důvody tohoto výběru. Žáci především využívali tyto struktury:

- I prefer Monika as my flatmate because she cooks, she has a pet, she plays the guitar and she does not get up too early.

Žáci byli v této poslední hře velmi aktivní. Domnívám se, že výraznou roli zde sehrála tedy forma hry. To znamená, že se žáci mohli volně pohybovat po třídě. Velmi jim vyhovovalo, že nemusí sedět pevně na svých místech, což vytvořilo skutečně příjemnou atmosféru, která je pro takovýto typ her nezbytná.

5. 1. 2. Hodina 2

Tato hodina se zaměřuje na způsoby opakování slovní zásoby již uvedených lekcí formou her. Warming-up activity je zde využita k zopakování slovní zásoby, kterou již žáci mají ovládat, ovšem může být i dále rozšířena. Poté co žáky rozdělí učitel do skupinek, opět doporučuji práci pouze ve dvojicích, ale záleží na velikosti celé skupiny, určí písmeno, ke kterému žáci vymyslí co nejvíce slov.

Je možné omezit výběr slov pouze na zadané lekce, ale pro samotné žáky je to většinou velmi stresující, protože se po celou dobu této aktivity zabývají hlavně přemýšlením nad tím, která slova se v daných lekcích objevila a která ne. Je proto spíše účinné výběr slov neomezovat a vyzvat žáky, aby sepsali všechna slova, která znají.

Tento postup tak může vést i k obohacení slovní zásoby. Pokud některá skupinka použije slovo, které ostatní neznají, měla by je umět vysvětlit. V tomto případě je časový limit nezbytnou součástí celé aktivity. Protože se jedná hlavně o rychlý typ cvičení, doporučuji limit maximálně jedné minuty pro jedno písmeno. V případě, že chce učitel věnovat této aktivitě co nejméně času, může zadat všechna tři písmena najednou. Žáci to poměrně dobře zvládnou, ovšem u některých skupinek to vzbuzuje přílišnou nervozitu, obzvlášť pokud je počet slov odměněn plusy nebo body.

Také bodovací systém si učitel určí sám. Osvědčený je způsob udělování bodů podle pravidla tří. To znamená, že první skupina (s největším počtem správných slo) dostane tři body, druhá dva, třetí jeden. Tento systém může být využíván téměř ve všech typech skupinových her. Na konci hodiny se body sečtou, vítězná skupina může být oceněna známkou apod. Bodování tak velmi účinně funguje jako motivační aspekt her, kdy podporuje zdravou soutěživost.

Během hry nazvané Scrambled words je důležité dodržovat výše uvedená pravidla. Jedná se především o omezení výběru slov. Doporučuji uvést žákům např. pouze poslední dvě lekce učebnice jako oblast, ze které budou slova čerpat. Ve skupinách by měli vybrat 3 – 5

slov, což je maximální počet, protože jinak se hra protáhne do konce hodiny a výsledkem bude jenom vyčerpání žáků a demotivace k další práci. I v tomto případě by se měl učitel aktivně ujmout řízení aktivity. Je dobré průběžně zkontrolovat, která slova si žáci ve skupinách vybrali a jak je přepsali. Občas se stane, že skupina v přepisu vynechá nějaké písmeno a tím je identifikace tohoto slova pro ostatní skupiny prakticky nemožná. Učitel nemusí výběr slov nijak hlídat. Je dobře možné, že se stejná slova objeví u více skupin, ovšem každá skupina většinou zvolí naprosto odlišné zpřeházení písmen. Takže pak se pak nestává, že by se tato slova nějak podobala.

Učitel také musí hru řídit v tom, že určí, které skupiny si budou zadávat slova. I zde se nabízí několik variant. Můžeme skupiny rozdělit po dvou a požádat je, aby si zadaly slova navzájem, to znamená, že skupina, který zadává slova jiné skupině, zároveň hádá slova její. Další variantou je princip hodinových ručiček, kdy skupiny dokola vždy zadají slova např. skupině po pravé ruce. To znamená, že hádají slova jiné skupiny, než které slova zadali. Tato varianta je vhodná zvláště pro lichý počet skupin, které není možné rozdělit po dvou.

Jako velmi účinné se ukázalo psaní jednotlivých pomíchaných slov na tabuli, kdy na konci aktivity byly skupiny vyzvány, aby hned vedle napsaly správný tvar.

Musím zdůraznit, že tato hra je výlučně podmíněna výběrem slov z určitých lekcí. Není možné ji využít pro náhodná slova, protože možností je příliš mnoho a rozluštění slov se tak stává naprosto nemožným. Jako další možnost, jak zúžit výběr je omezit slova např. pouze na některé oblasti slovní zásoby jako food, my room, school, weather, clothes, characters apod. Takových možností je celá řada a dají se využít v rámci jakékoliv slovní zásoby.

Ačkoliv se tato aktivita může jevit jako obtížná, poměrně dobře umožňuje žákům zopakovat si pravopis jednotlivých slov. V případě, kdy nebudou vědět správný pravopis, nemohou být v rozluštění nijak úspěšní.

V této hře žákům napomáhá tedy hlavně nejen znalost samotných slov, ale i jejich pravopisu. I v tomto případě doporučuji určit časový limit. Pro pět slov by měly být dostačující tři minuty. Učitel nemusí trvat na tom, aby byla rozluštěna všechna slova. Po ukončení limitu jsou skupiny vyzvány, aby přepsaly svá slova na tabuli a jsou za to odměněny body. Bodování hrálo v této aktivitě opět jednu z důležitých rolí, takže žáci byli motivováni ziskem dalších bodů, zřejmě také proto, že tato aktivita byla zařazena v rámci hodiny jako poslední možnost jak body získat. Přepsat úplně všechna slova s podařilo pouze jedné z pěti skupin, ale ostatní čtyři byly také poměrně úspěšné, neboť i skupina, která skončila jako poslední určila tři slova z pěti, tedy většinu požadovaného počtu. Tato hra byla tedy zčásti

efektivní i v tom, že žáci byli nuceni během přemýšlení o slovech zaměřit svou pozornost hlavně na slovní zásobu posledních lekcí.

Kimovu hru považuji za poměrně ověřený a účinný způsob opakování slovní zásoby, protože učí žáky přemýšlet o významu slov. Eliminuje možnost, že když žáci zapomenou český výraz, už neví jak slovo dál využít nebo vysvětlit. V rámci této hry se mi osvědčilo i využití nejrůznějšího materiálu. Kartičky, které učitel vyrobí, může dále využívat pro další ročníky a skupiny, takže i způsob jakým jsou provedeny může na žáky motivačně zapůsobit.

Tato hra proběhla v sedmé třídě základní školy, takže kartičky byly přizpůsobeny věku těchto žáků. Je dobré využívat různobarevné papírky, barevné fixy a stejně tak si učitel může vytvořit i různé tvary kartiček, jako např. trojúhelníky nebo kolečka a do nich vepsat požadovaný text. Žáky práce s těmito materiály baví a nejrůznější barvy a tvary upoutávají pozornost.

Definice pro jednotlivá slova může učitel sám vymyslet, ale spíše doporučuji využít definic výkladového slovníku, které pak učitel upraví tak, aby žáci všechna slova v definici znali. Kimova hra je tak využitelná pro jakýkoliv okruh slovní zásoby a závisí jen na aktivitě učitel, jak ji zapojí do výuky.

5. 1. 3. Hodina 3

V této hodině se žáci zaměří na upevnění výslovnosti, která je opět prohloubena formou her. Hned v úvodní aktivitě se tak seznámí s fonetickými znaky, které se naučí správně rozeznávat a využívat. Před uvedením této aktivity je ovšem nezbytné, aby učitel vybral správné slovníky, se kterými poté budou žáci pracovat. Učitel by měl ve slovníku zkontrolovat, zda fonetické znaky prezentované učebnicí New Headway Elementary korespondují s fonetickým přepisem ve slovníku. Pokud učitel zjistí nějaké rozdíly, měl by na ně žáky upozornit před nebo během samotné aktivity.

Tato forma aktivity je tedy zcela zásadní, protože jak jsem se mohla přesvědčit, žáci se s tímto typem přepisu mluveného slova setkávají většinou poprvé.

Hra Bingo pak volně navazuje na upevnění výslovnosti, i když v tomto případě pouze pasivním poslechem. Žáci zde pracují samostatně, protože každý z nich dostane odlišný pracovní list. Nedoporučuji, aby byl pro čtení slov, která mají žáci zaškrtnout vybrán některý žák ze třídy. V rámci této hry je nutné, aby slova četl sám učitel a upevňoval tím správnou

výslovnost. Měla jsem možnost shlédnout tuto aktivitu, kdy učitel zapojil jako čtenáře jednoho žáky ze třídy, ale ten slova četl špatně, učitel ho neustále opravoval a žáci po chvíli vůbec nevěděli, která slova byla v jakém pořadí přečtena, tedy která z těch opravených platí a která ne.

Je také důležité, aby si učitel přečtená slova zapisoval tak, jak je přečetl za sebou. To většinou uvádí mnoho příruček o hrách, jenže nakonec učitel musí před třídou číst slova docela rychle, takže na zapisování nezbyvá vůbec čas. Proto doporučuji, aby si učitel udělal seznam a tedy pořadí slov v jakém je bude předčítat již před hodinou, což je vůbec nejlepší způsob, jak tuto aktivitu zpracovat.

Jako poslední hru jsem zařadila Simple sound maze, tedy bludiště se zvuky. Tato hra je využitelná jak ve dvojicích, tak individuálně. Ovšem pro žáky je vždy mnohem lepší, když nemusí pracovat sami. Toto bludiště pracuje se shluky samohlásek, jejich správná výlovnost vede žáka od vchodu k východu. V pracovním listu poskytuji pouze černobílou variantu, protože smyslem hry je vyznačit (opět žáci mohou využít barvy) správnou cestu. Žáci tak mají najednou možnost vnímat odlišnosti ve výslovnosti, kdy stejná skupina hlásek např. /ea/ se v jednom případě vysloví jako /i:/ - meat a v jiném jako /e/ - head nebo jako /ei/ - break.

Učitel navíc může již podle poskytnutého návodu dále vytvářet podobná bludiště se zaměřením na jakýkoliv zvuk. Pro mírně pokročilé, tedy skupinu, která pracovala v druhé lekci učebnice New Headway Pre-intermediate jsem v konfrontaci se slovní zásobou využila výslovnost hlásek jako /j/ - jako např. ve slovech, kdy jako: use, pain, few, tutor, pay, unable, why, noisy.

Učitel tak opět může vítěznou skupinu ohodnotit počtem bodů apod. Za důležité ovšem považuji, aby následně byla správná cesta mezi slovy přečtena nahlas a popř. mohou být tato slova zapsána ve správném pořadí na tabuli. Učitel by měl dát prostor žákům k dotazům ohledně výslovnosti slov, která zaškrtili špatně. Je dobré, pokud má učitel dostatek času, aby postupně byla přečtena všechna slova v bludišti, aby si žáci správnou výslovnost upevnili.

Všechny hodiny jsou založeny na osobní zkušenosti a byly vyzkoušeny v příslušných typech tříd, v rámci zařazení výuky podle probraných lekcí, jak je uvedeno výše. S plány těchto hodin koresponduje i banka her, kde jsou uvedeny variace her, kterými může učitel aktivity nahradit, aniž by byl narušen cíl a hodnoty celého plánu hodiny.

5. 2. **Zavěrečné hodnocení práce**

Diplomová práce se zaměřila především na využití her v hodinách anglického jazyka. Teoretická část práce přiblížila především význam her z psychologického i pedagogického hlediska a uvedla tak základní orientaci v historii her, jejich dělení a významu herních aktivit v životě člověka. Druhá část teorie hry se pak už přímo zaměřila na využití her ve výuce anglického jazyka. Poskytla dostatek informací pro obecnou orientaci v této problematice, společně s psychologickými poznatky a znalostmi z oboru didaktiky.

Praktická část se úzce zaměřila na využití gramatických her, výslovnostních aktivit a her na opakování slovní zásoby.

Jednotlivé plány hodin byly v této části práce propracovány tak, aby bylo možné je prakticky použít ve výuce hlavně sedmých a osmých ročníků základních škol. Využití plánů v praxi je podmíněno prací žáků základních škol s učebnicí *New Headway Elementary*. Ovšem i v případě, že učitel používá jiný typ učebnice, může tyto plány přizpůsobit své výuce, neboť různé obměny her jsou poskytnuty v bance her a plány též obsahují návody na vytvoření vlastního typu cvičení s využitím odlišné gramatiky nebo slovní zásoby.

Cílem práce tedy je představit možnosti praktického využití her ve vyučovací hodině, kdy, jak již bylo řečeno v teoretickém úvodu, by hry neměly sloužit učiteli pouze jako výplň času v hodině, nebo aktivita za odměnu. Práce se tak snažila ukázat různorodé využití her v jednotlivých oblastech cizojazyčné výuky, kde se hry mohou stát efektivní součástí vyučovacího procesu, neboť hlavně jejich motivační stránka působí na žáky velmi pozitivně. Umožňuje jim vnímat jazyk nejen jako systém slovíček a gramatických jevů, ale jako způsob přirozené komunikace. Hry tak lze zapojit do hodin samozřejmě i jako prvek rozvoje komunikace, což je další velmi účinný způsob jejich využití.

Práce tak poskytuje učiteli praktický návod a ukázkou možného zpracování her, podle kterého může učitel již dále postupovat, neboť velké množství dalších her a aktivit nalezne v příručkách uvedených v seznamu literatury.

Práce se zároveň snažila zdůvodnit, proč mají hry hlavně v jazykové výuce své nezastupitelné místo, a objasnit, jak hry žáky motivují, aktivizují a vytváří pro žáky ve třídě příjemnou atmosféru. Pokusila se prokázat, že každý pedagog, který má zájem vyučovat anglický jazyk efektivně, by měl být se zařazením her do výuky dobře obeznámen a aktivně se na jejich realizaci podílet.

5. 3. Summary

My diploma work focuses mainly on the usage of language games in English language teaching. The whole work is divided in two basic parts. In the theoretical sections I tried to explain why games are so important in English language learning and also tried to provide teachers with some useful methodological advice. The work aims to point out that games take serious part in the language teaching and that is why teachers should not use them only as time-fillers or as award activities.

According to the psychological knowledge games are indispensable in human life. Playing games is a very natural activity for most children. As reputable psychologists say we learn how to live and behave in society through games. In a brief history of using games I attempted to show that people in ancient times used games above all to entertain themselves and to enjoy life as well as to teach their children how to survive. The whole wisdom of life was handed down in generations largely through games.

Since these times the role of games has developed. Games were apprehended as a very useful part of human life which helps people to learn things in playing games. This idea has been upgraded in thoughts and theories of a famous philosopher and educator Jan Amos Komensky. He considered games to be a perfect method how to help children to educate themselves in a very positive and motivating way. This idea has not changed since this era. On the contrary his thoughts and methods were widely spread especially in Central Europe.

Nowadays games are also used in education above all because of their motivating features. The theoretical part also concentrates on the Piaget's and other psychologists' understanding of the game role in classwork. All of them find the importance of using games especially in foreign language teaching. This passage provides a large spectrum of implications which divide games in several groups according to their usage, topic of the game (communication games, pronunciation games, vocabulary games, grammar games), age of the learners etc.

The second part of the theoretical section attends to the methodical rules which should help teachers to cope with some difficulties conducted with the integration of games into the English lessons. The methodology targets the principles of creating an effective English lesson comprising different types of games. As pointed in the theoretical part, games should not be used for presenting new grammar or vocabulary.

Teachers should explain new word or grammatical rules before they try to work with

games in their lessons. Language games should be used especially as the principal part of revision, when teachers are sure that learners have a good command of grammar or new vocabulary.

The practical section provides a set of various lesson plans where games take the main part. Each of the plans refers to one specific area of the English language (grammar, vocabulary, pronunciation).

All the plans are designed for the seventh and eighth grades of the lower secondary school. Their use is mainly determined by the language presented in the New Headway Elementary textbook. By all means the plans can be easily adapted to the presented grammar, vocabulary or pronunciation because of a lot of variation is incorporated in the plans. Each plan also contains variations which enable to adapt game usage to the knowledge of the students and different types of textbooks.

Other alternatives and variations are involved in the bank of games. Brief descriptions of the games are involved in each plan because some games in the bank of games can effectively replace the ones given in the lesson plan.

The first plan shows how teachers can handle grammar games, which take the crucial part in this plan. In particular they are used for revision of present simple and past simple tense.

The second plan tries to show how to deal with vocabulary through games. Games included in the plan mainly revise and increase the vocabulary of particular lesson in a set of activities which can even be completed with variations in the bank of games. These games also create a very positive and supportive atmosphere when learners usually do not feel so much stress as in the common English lessons. Teachers should certainly use games because of this reason.

The final plan deals with the pronunciation games. The most common pronunciation rules are introduced to the students in this plan as well. Their pronunciation as well as listening are practised through different types of games when learners are forced not only to listen to the right pronunciation but also to produce it.

The conclusion of the whole work contains a brief reflection of each plan and offers many useful instructions for teachers to show them how to improve their lessons and make language teaching more effective.

6. SEZNAM LITERATURY:

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.

HANCOCK, M. *Pronunciation games*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HANUŠ, R. a kol. *Fenomén hry. Teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003.

HEINDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1988.

HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989.

HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1977.

HOUŠKA, T. *Škola hrou*. Praha: Nakladatelství Tomáš Houška, 1991.

INHELDEROVÁ, B., PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.

JELÍNEK, S. a kol. *Aktuální problémy metodiky cizích jazyků*. Praha: SPN, 1971.

LINHART, J. *Kapitoly z psychologie učení, myšlení a tvořivé činnosti*. Praha: SPN, 1971.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language learning*. Cambridge: Cambridge university press, 1984.

MILLEROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V., *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.

NELEŠOVSKÁ, A. *Jak se děti učí hrou*, Havlíčkův brod: Grada, 2004.

PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998.

PHILIPS, S. *Ressource books for teachers: Young learners*, Oxford: Oxford University Press, 1993.

- POLÍVKOVÁ, D. *Hry pro jazykové vyučování*. Praha: SPN, 1963.
- RINVOLUCRI, M. *Grammar games*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RIXON, S. *How to use games in language teaching*. London: Macmillan Publishers, 1991.
- SKALKOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, J. *K základům vyučovacího procesu*, Praha: SPN, 1962.
- ŠALKOVÁ, M. *Hry při vyučování cizím jazykům*, Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1988.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti v dospívání*. Praha: SPN, 1987.
- ZAOROB, M., L., CHIN, E. *Games for Grammar Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

III. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Looking for a flatmate





Bingo

Simple sound maze

Animal habits



Facts

 have a pet
 have a car
 have any hobbies
 cook

You	Student A	Student B

Daily routine

 get up
 take a shower 
 go to work
 get back home
 have dinner
 evening activities
 weekend activities

You	Student A	Student B



BINGO 1			
bad	boot	pet	beat
part	bed	fat	paid
food	feet	boat	bird
bit	but	fit	put

BINGO 4			
pet	beat	boot	part
paid	boat	fat	bad
put	bed	feet	bit
bird	but	fit	food

BINGO 2			
bit	food	part	bad
but	feet	bed	boot
bird	boat	fat	pet
fit	paid	put	beat

BINGO 5			
part	bad	bit	food
pet	fat	but	feet
boot	boat	bed	bird
beat	paid	put	fit

BINGO 3			
beat	paid	pet	boot
bed	put	part	feet
boat	bird	bad	fat
bit	fit	food	but

BINGO 6			
fat	paid	beat	pet
boot	put	bad	bed
food	bird	part	fit
feet	but	bit	boat

B15

Bingo Game 2 Sheet 1

BINGO 1	fought	feet	chin	sick	taught
	chick	she	share	cheat	thin
	seat	short	tea	sort	fee
	thought	fair	sin	chair	fin
	tin	thick	see	tick	sheet

BINGO 2	taught	thin	fee	fin	sheet
	sick	cheat	chin	share	sort
	tea	chair	sin	tick	she
	feet	fought	see	chick	short
	seat	fair	thought	thick	tin



BINGO 3	sheet	tick	fin	see	chair
	fee	thick	sin	sort	thin
	tin	fair	tea	cheat	taught
	thought	short	share	sick	seat
	she	chin	chick	feet	fought

BINGO 4	sheet	tick	see	sin	chair
	fin	thick	fair	tin	thought
	fee	thin	taught	sort	cheat
	sick	tea	share	chin	short
	she	feet	seat	chick	fought

BINGO 5	she	share	cheat	sort	chair
	sin	fair	short	tea	fought
	feet	chin	sick	taught	chick
	seat	thought	tin	thick	see
	tick	sheet	fin	fee	thin

BINGO 6	tin	thick	thought	seat	chick
	fought	feet	see	tick	sheet
	fin	fee	thin	taught	sick
	fair	chin	she	share	cheat
	short	sin	tea	chair	sort



B8 Simple sound maze Puzzle 1 /i:/ (see)

tea	these	meat	meet	main
like	this	friend	complete	hear
scene	sheep	eat	need	fit
TV	ship	it	year	pain
feel	fill	night	head	fly
seat	read	please	right	fine
sit	dead	street	break	smile
cheap	sea	me	fight	sin
feet	bear	beer	nine	sign
bean	teach	tree	east	meal

Completion sheet (You will need 1 per student.)

I normally eat

At night I

I am afraid of

When I have to move I usually

If I want to find a mate, I

I don't eat

..... is/are afraid of me.

During the day I

I live in

My mother taught me to

My young usually live in/on/under

I normally live for