



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

Využití her a soutěží ve výuce anglického
jazyka na 1.stupni ZŠ

Using games and competitions in teaching of
English at Primary School.



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Vypracoval: Kryštof Novotný

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

České Budějovice 2019



Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne

.....

Kryštof Novotný



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Poděkování: Tímto bych chtěl poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za její výraznou pomoc a cenné rady při psaní diplomové práce.



Anotace

Tématem této diplomové práce je využití her a soutěží ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Cílem diplomové práce je charakteristika role hry ve výuce anglického jazyka a její možné využití za účelem rozvoje klíčových řečových dovedností. Teoretická část se zabývá psychologickou charakteristikou mladšího školního věku, dále pak teorií hry a vývojovými stádii dětské hry. V posledním díle teoretické části práce popisuje jednotlivé druhy didaktických her. Praktická část se skládá ze dvou částí. Stěžejní první část předkládá didaktické hry, které jsou řádně komentovány z hlediska všeobecně vzdělávacích i jazykových cílů. Každá takto připravená hra byla začleněna do výuky a v závěru je reflektována z pohledu její efektivity. Druhá kapitola v praktické části práce představuje výsledky výzkumu, provedeného formou řízeného rozhovoru s vyučujícími anglického jazyka na prvním stupni základní školy, zabývajících se jejich zkušenostmi s využitím her v hodinách anglického jazyka.

Abstract

This Diploma Thesis deals with using games and competitions in teaching of English for the first level of primary schools. The aim of the thesis is to characterize the role of the game in English language teaching and its possible use in order to develop key language skills. The theoretical part deals with the psychological characteristics of the younger school age, then the theory of play and the developmental stages of children's play. In the last part of the thesis, there are described the different types of didactic games. The practical part consists of two parts. The first part presents didactic games, that are properly commented in terms of general educational and language objectives. Each of them was taught and reflected in terms of its effectiveness. The second chapter of the practical part presents the results of the research, which was conducted in the form of a guided interview with English language teachers at the elementary school, dealing with their experience in using English language lessons at primary school.



Obsah

OBSAH.....	6
1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1. TEORIE HRY	9
2.1.1. Charakteristika dětské hry	9
2.1.2. Obecný význam hry.....	10
2.1.3. Definice soutěže a význam hry pro dětskou soutěživost.....	11
2.1.4. Hra jako kooperační proces a důležitost spolupráce.....	12
2.1.5. Úloha emocí ve hře	13
2.1.6. Motivace ke hře a motivace hrou	14
2.1.7. Hravý rozvoj kreativity a úloha tvořivosti ve hře.....	15
2.1.8. Úloha spontánního chování v dětské hře	16
2.1.9. Definice didaktické hry.....	17
2.2. VÝVOJOVÁ STÁDIA DĚTSKÉ HRY	17
2.2.1. Dětská hra v kojeneckém věku.....	18
2.2.2. Dětská hra v batolecím věku.....	18
2.2.3. Dětská hra ve vrcholném předškolním věku	19
2.2.4. Vývojová stádia hry předškolního věku podle Mildred Partenové	19
2.2.5. Dětská hra v mladším školním věku.....	20
2.3. PSYCHOLOGIE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍ VĚKU	21
2.3.1. Definice pojmu „mladší školní věk“ a charakteristika žáka prvního stupně ZŠ.	21
2.3.2. Poznávací procesy v mladším školním věku.....	22
2.4. VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA.....	23
2.4.1. Výuka anglického jazyka na prvním stupni	23
2.4.2. Cíle cizojazyčného vzdělávání pro 2. období	24
2.5. HRY A SOUTĚŽE VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1.STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	25
2.5.1. Výuka výslovnosti.....	26
2.5.2. Slovní zásoba	26
2.5.3. Gramatika	27
2.5.4. Výuka interakce a rozvoj poslechu.....	29
1. PRAKTICKÁ ČÁST	31
2.1. PŘÍKLADY VYUŽITÍ HER A SOUTĚŽÍ V HODINÁCH	33
2.1.1. HRY PRO 3.ROČNÍK ZŠ.....	33



<i>PIGGY PIG</i>	33
<i>SNOWBALL FIGHTING</i>	35
<i>DOMINO</i>	37
<i>LETTERING</i>	39
<i>PICTIONARY</i>	42
<i>WH-QUESTION MATCHING</i>	44
<i>WHERE IS IT?</i>	45
<i>WHERE IS IT (part 2)</i>	48
2.1.2 HRY PRO 4.ROČNÍK ZŠ	49
<i>PLAY A SONG, PASS THE BALL ON</i>	49
<i>A FROG ON THE PLATE</i>	51
<i>THERE IS/ARE SPEAKING RACE</i>	54
<i>THERE IS/ARE BUFLING GAME</i>	55
<i>RUN & TELL</i>	57
<i>CAN YOU REMEMBER?</i>	58
<i>LEVEL OF ATTENTION</i>	60
<i>COPS & ROBBERS</i>	61
2.1.3 HRY PRO 5.ROČNÍK ZŠ	64
<i>HE JUMPS, I JUMP</i>	64
<i>SIMON, DON'T DO THAT!</i>	67
<i>INFINITIVE CARDS</i>	69
<i>GUESS MY PICTURE</i>	71
<i>THE MILL</i>	73
<i>SNAIL RACE</i>	74
2.2 VÝZKUM	76
2.2.1 <i>Prostředí výzkumu</i>	77
2.2.2 <i>Struktura rozhovoru</i>	77
2.2.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU	79
ZÁVĚR	82
BIBLIOGRAFIE	84



1. Úvod

Tématem této diplomové práce je Využití her a soutěží ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Téma vychází především z nastudovaných materiálů na téma her a soutěží v hodinách anglického jazyka, přičemž hry byly vyzkoušeny v odučených hodinách. Za tímto účelem byly hry často modifikovány.

V teoretické části se budu zabývat především psychologickou charakteristikou žáka mladšího školního věku a využití her v hodinách cizího jazyka určených pro tuto věkovou skupinu. Cílem teoretické části bude zejména určení významu her v hodinách a vhodnost jejich zařazení dle jazykových prostředků, které rozvíjejí (slovní zásoba, výslovnost, gramatika) a řečových dovedností (především mluva).

V praktické části představím několik příprav na hodiny s využitím her a soutěží, které popíšu z hlediska jazykových a všeobecně vzdělávacích cílů. Tyto přípravy následně reflektuji po jejich vyzkoušení v běžné výuce na prvním stupni ZŠ. V druhé části praktického oddílu zaznamenám výsledky řízeného rozhovoru s kolegy.

Cílem diplomové práce je shrnutí využití her a soutěží v hodinách a představení jejich co možná nejvhodnějšího zařazení do hodiny anglického jazyka. Smyslem práce by měla být reflexe použitých metod pro co nejširší spektrum učiva v hodinách anglického jazyka.

První inspirací mi byly vzpomínky na studium na gymnáziu, při kterém jsem se začínal seznamovat s užitím anglického jazyka. Pokaždé, když vyučující připravila nějakou nestandardní aktivitu, měl jsem pocit, že mi látku předává mnohem srozumitelněji a dokázal jsem jí déle udržet bez nutnosti větší domácí přípravy. Hlavním důvodem, proč jsem si dané téma vybral, byly zkušenosti a absolvovaná školení na dané téma, kdy jsem řešil především použití her tak, aby se mi podařilo zapojit všechny žáky a vytvořil jim představu o probírané látce, nebo jim upevnil látku již nabytou. Hlavní motivací je mi tedy zejména používání poznatků z diplomové práce ve své další praxi.



2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. TEORIE HRY

V první kapitole teoretické části shrnu nejčastější definice hry jako takové a budu se blíže věnovat dílčím aspektům dětské hry a zároveň cílům, které může dětská hra plnit. V poslední podkapitole se pokusím o vymezení pojmu didaktické hry.

2.1.1. Charakteristika dětské hry

Hru vnímáme jako činnost, jejíž primární funkcí je pobavit jejího účastníka. Jen těžko můžeme tedy žáka do hry nutit a zároveň doufat, že z ní bude stejně nadšený jako ze hry, kterou si vybere sám ve svém volném čase. Zároveň je ale hra přirozenou lidskou potřebou, kterou máme již od prvních měsíců věku.

Langmeier a Krejčířová přiznávají, že existuje mnoho snah o definici hry jako takové. Dle jejich výzkumu je nejčastějším způsobem definování hry zdůraznění míry libosti dítěte při fyzické nebo psychické činnosti (Krejčířová a Langmeier, 2018). To samé platí i pro hry dospělých. Hra tak tedy především plní funkci zábavnou a přináší jistá uspokojení, aniž by byl předem uložen jakýkoliv cíl. Podle Mišurcové je tak hra jakýmsi obrazem skutečnosti, který je věrný, ale přesto není její přesnou kopií. Jde mnohem více o zážitky a přání dítěte k dané situaci (Mišurcová, 1989). Mišurcová tím ale popisuje především hru nápodobou, což je dle ostatních jen jedna ontogenetická fáze dětské hry.

Sochorová dodává, že hru lze zároveň vnímat jako prostředek k rozvoji funkcí dětské psychiky, přičemž slouží zároveň (Sochorová, 2011):

- a) k uspokojování dětských potřeb
- b) rozvíjení duševních procesů
- c) navozování nových sociálních vztahů
- d) obohacování citového prožívání a regulace vnitřního psychického napětí,
- d) utváří cílevědomé zaměření dítěte.

Definice v pedagogickém slovníku výše zmíněné potvrzuje a zmíněná tvrzení doplňuje, když tvrdí, že hra je především jakákoliv forma aktivity, která je odlišná od práce a učení (Mareš, Průchová, Walterová, 2003). Dodává, že člověk si hraje celý život, avšak nejvýznamnější roli hraje hra v předškolním věku, kdy naprosto převládá nad ostatními



činnostmi. Hra má, dle pedagogického slovníku, hned několik aspektů, kterými jsou: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Přesto, že si může hrát i jednotlivec, dětská hra zahrnuje i hru skupinovou, kde může jít nejen o dvojice, ale i velké skupiny. Některé z her vyžadují hrací náčiní, kterým mohou být hračky ad. Důležitý je, dle autorů, téměř výhradně samotný průběh hry a ne její výsledek. Studium výsledků a hracích prostředků se zabývá teorie her.

Hru lze definovat i pomocí její typologie. Typy hry mohou být nejrůznější, což potvrzuje ve svém díle Krejčířová a Langmeier (Langmeier a Krejčířová, 2006 in Kuric, 1986). Při některých hrách jde o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách, jde tedy o **funkční typ hry**. Jiné hry jsou zaměřeny na konstrukci věcí ze specifického materiálu – **konstruktivní či realistický typ hry**. V jiných případech využívají děti předmětů v přeneseném významu a přeměňují svět podle svých představ – **iluzivní typ hry**, dodávají autoři (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V odborné literatuře se nachází celá řada rozdělení her podle různých hledisek. Například Kuric navrhl dělení her z hlediska jejich zaměření a vspělosti dětí (Kuric, 1986):

1. Hry funkční
2. Hry manipulační
3. Hry napodobovací
4. Hry receptivní
5. Hry úlohové
6. Hry konstruktivní

Typologii her se zabývají i další antropologové, filozofové, pedagogové, ale jak uvádí Langmeier, tyto pokusy o klasifikaci her nikdy nevystihují plnou rozmanitost a celý význam hry pro dítě (Langmeier a Krejčířová, 2006).

2.1.2. Obecný význam hry

Masarykův naučný slovník (kol. autorů, 1927) přisuzuje hře pouze rozptylující funkci. Tedy tvrdí, že hra je určena výhradně po pobavení bez hlubšího významu a rovněž zdůrazňuje, že se jedná o činnost, která je podřízena práci, čímž jde o činnost podstatně méně hodnotnou.

S předchozí publikací souhlasí i Huizinga, který tvrdí, že hra nepřináší žádný užitek a je to jen jakýsi únik z reálného života, který se uskutečňuje pro hru ve zvlášť vymezeném časovém úseku (Huizinga, 2000).



Proti vnímání hry jako bezvýznamné zábavy stojí názor francouzského sociologa Rogera Calloise, který tvrdí, že hra hraje významnou roli v lidské kultuře a zanechává po sobě kulturní dědictví v podobě pravidel a hraček. Takto můžou i hry typické pro různé civilizace charakterizovat jednotlivé kultury a jejich vývoj (Callois, 1998). Rovněž jí přisuzuje význam ve výchově, kdy se hrající člověk učí vzájemnému respektu a dočasné rivalitě. Pravidla hry pak vychovávají ke schopnosti budovat si určitý řád, který může být pro pozdější charakter klíčovým.

Fink připomíná, že většina snah o definování hry se ale shoduje v tom, že je hra především procedura, činnost a počínání (Fink, 1993). Nezbytnou složkou hry je aktivní účast, jelikož lze vyloučit existenci hry, které se nikdo neúčastní. Cílem hry tedy rozhodně není pasivita, jelikož tak by nebylo možné hru realizovat. Lze tvrdit, že zapojení hráčů nebo přihlížejících je rozhodující pro opravdovost hry.

2.1.3. Definice soutěže a význam hry pro dětskou soutěživost

Soutěž jako taková může být pak modifikací již existující hry, nebo může být primárně vytvořená s úmyslem porovnávat dovednosti, či podporovat přirozenou soutěživost člověka. Rozdíl mezi hraním a soutěžením definuje Pávek, který tvrdí, že hra je především organizovaným dějem bez zjevného cíle, čímž se liší od soutěže, která často může fungovat jako symbol rivality dvou nebo více stran, a to podle předem ujednaných pravidel průběhu (Pávek, 1963). Činčera naopak uvádí, že hrou je téměř vždy míněna soutěž, a to i přesto, že dítě nesoutěží proti fyzickému soupeři, protože je možné soutěžit proti jiným subjektům, kterými může být například nastavení hry, časový limit a podobně (Činčera, 2007).

Soutěživost se dle výzkumu Langmeiera a Krejčířové začíná u dětí vyskytovat již kolem třetího až čtvrtého roku věku (Krejčířová a Langmeier, 2018).

Mazal zdůrazňuje, že pro soutěživost je charakteristická specifická hra. Zejména u her sportovních je soutěživost jeden z hlavních herních znaků. U některých her může být ale soutěživost kontraproduktivní. Jsou to zejména hry, kde je důležitá i vážnost a provedení a převaha nad soupeřem tak není jediným rozhodujícím faktorem (Mazal, 2007).

Ze zkušenosti si dovoluji poznamenat, že děti mladšího školního věku hry baví, ale velkým rizikem je sociální vyčleněnost, výčitky slabším žákům, a dokonce i projevy agresivního chování. Svým žákům jsem musel několikrát zdůraznit, že jde pouze o hru a u některých her jsem musel přehodnotit hodnocení vítězného týmu a začal místo toho hodnotit pouze výkony jednotlivců. Tyto jevy se objevují především v pohybových hrách.



Přestože je soutěživost přirozenou lidskou vlastností, jak dokazují poznatky Langmeiera a Krejčířové, kteří zmiňují, že děti předškolního věku vykazovaly mnohem lepší výsledky v kolektivu, kdy se snažily postavit větší věže z kostiček (Krejčířová; Langmeier, 2018), podobné podporování dětí k podávání co nejlepších výkonů jsou často zavrhována. Zastánci této kritiky tvrdí, že bychom měli děti posuzovat podle vznešenějších vlastností, než jsou jen momentální výkony. Většina obecných testů navíc podle autorů nezobrazuje míru tvořivého myšlení (Krejčířová a Langmeier, 2018).

2.1.4. Hra jako kooperační proces a důležitost spolupráce

Spolupráce mezi dětmi je něčím, co dle mého názoru, musí učitel denně podporovat, a právě při hře se toho dá relativně snadno docílit. Jak bude ještě v této práci řečeno, kooperační hra se objevuje u dětí již v předškolním věku. V tomto bodě se ale podíváme na význam spolupráce při hraní her.

Mazal kooperaci definuje jako spolupráci za vidinou dosažení společných cílů. Podle něj jde o kooperaci pouze tehdy, když jedinec chápe, že do cíle dojde pouze za pomoci někoho, kdo téhož cíle dosáhne taktéž. Chápe tedy kooperaci spíše jako vzájemnost, ale nikoliv jako pomoc. Konec cesty za cílem i cesta samotná jsou tedy akceptovány všemi zúčastněnými daného úkolu nebo procesu. Každý ze členů skupiny profituje z práce a úsilí jednotlivce (Mazal, 2007). Jeho slova potvrzuje i server Cooperativegames.com, který zmiňuje benefity spolupráce jako kategorie her, kde se děti cíleně učí vlídnosti a férovému jednání za pomoci demonstrace zvýšené produktivity. Ona produktivita samotná přichází se vzájemnou spoluprací, a tudíž kooperaci můžeme vnímat jako klíčový bod základních sociálních a emocionálních dovedností s mnoha benefity, jako například sociální vztahy, úspěchy na budoucím pracovišti a klidné soužití ve větším kolektivu.

Podle Langmeiera a Krejčířové je důležité práci při spolupráci pečlivě sledovat a dohlížet na to, aby se některé děti nezačaly projevovat až příliš dominantně, což by mohlo vést i k přílišné podřízenosti zbytku. Toto chování může vést ke svádění kamarádů k negativním činům a k podřízenosti se prakticky čemukoliv bez jakéhokoliv kritického myšlení. V dětství bývají často přehlíženy, avšak právě v mladším školním věku jsou tyto problémy nejvíce znatelné. Krejčířová a Langmeier tak sice potvrzují Mazalovo tvrzení o důležitosti jedince ve skupině, ale rovněž upozorňují na rizika, která s sebou tento fenomén přináší (Krejčířová a Langmeier, 2018).



Chvoj vnímá kooperativní hry jako obměnu her nekooperativních. Dle něj nemají nový myšlenkový přínos, který je již vytvořen herním systémem. Klíčovým pro pochopení spolupráce je dle Chvoje pochopení smyslu uzavírání jakýchsi koalic ve hře. Zdůrazňuje, že kooperace ve hrách může být vynutitelná a někdy je to dokonce její podmínkou. To lze učinit například trestem za porušení spolupráce (Chvoj, 2013).

Při kooperativní činnosti ve třídě je dle Mazala důležité, abychom žáka povzbuzovali a dostatečně motivovali. Toho lze dosáhnout například vlídným hodnocením žáků. Mazal například navrhuje, aby byla dána žákovi vlastní možnost modifikace dané aktivity. S hráči tedy učitel do jisté míry komunikuje jako se sobě rovnými a je schopen řídit činnost nenápadně, přičemž cílí k strukturovanému procesu, zapojující většinu hráčů. Dalším důležitým aspektem kooperativní činnosti je podle Mazala dostatečná podpora autonomního řešení zadané činnosti. Všichni „hráči“ by měli mít dost prostoru a měli by mít dostatečnou podporu samostatného řešení. Nové nápady, které s činností souvisí, by měly být podporovány, a případně i prezentovány. Podpora samostatnosti a kooperace by měly být zhruba na stejné úrovni. Po ukončení aktivity je nedílnou součástí evaluace učitelem, ale i shrnutí vjemů ze hry ze strany dítěte (Mazal, 2007).

2.1.5. Úloha emocí ve hře

Každý učitel se setkal s emočními projevy nejen při hrách. Právě při těch ale dítě často vnímá pravděpodobně větší svobodu a dovolí si své emoce více projevit. I u ukázněných žáků se často setkávám s výkřiky během her, a dokonce i ti nejkliidnější čas od času projeví vztek nebo zklamání z výsledku sebe sama nebo svého spoluhráče.

Emoce významně ovládají schopnost sebeovládání, která může být pro řadu aktivit naprosto klíčová. To je zejména ze dvou důvodů. Tím prvním je *emoční reaktivita*, která závisí na míře psychického vývoje, ale také je přímo závislá na vrozeném temperamentu. Tím druhým je *volné ovládání emočních reakcí*, což je dovednost, kterou dokáže dítě ve školním věku už většinou plně ovládat, což vede k lepšímu záměrnému a plánovitému jednání. Kromě zmíněného vede tento jev i k lepší koncentraci na jednu vybranou činnost. (Krejčířová; Langmeier, 2018).

Špaňhelová dodává, že každý člověk je jiný, a tím pádem i jinak vnímá a projevuje emoce. Emoce vnímá jako citlivost vůči nově přijímaným podnětům, přičemž se s určitou citlivostí člověk již narodí. Velkou váhu ve vnímání emocí jedince má chování rodiny a nejbližších, které dítě napodobuje (Špaňhelová, 2006).



Na Špaňhelovou navazuje Zelinová, která ve své publikaci považuje za klíčovou hlavně znalost emocionálních skupin, a to proto, abychom mohli s emocemi pracovat, některým předcházet a případně ty negativní měnit na pozitivní. Hlavními skupinami podle ní jsou *hněv, smutek, strach, radost, láska, překvapení, odpor a hanba*. (Zelinová, 2011). Od mladého věku je dle Zelinové u člověka třeba rozvíjet znalost vlastních emocí, jejich kontrolu, vlastní motivaci, empatii a angažování se do emocionality ostatních. (Zelinová, 2011).

Hra tedy může sloužit k rozvíjení emocí už od raného věku. Zde jsou vhodné zejména hry podporující soutěživost, ve kterých jsou silné emocionální výlevy korigovány zúčastněným dospělým. Právě tak se dá ukázat, že vítězství nemusí být jediným kýženým cílem, ale lze zdůraznit i pomoc slabšímu, férovost průběhu hry, tolerance silnějších, slušnost k ostatním a celková kontrola nad svými emocemi jdoucí ruku v ruce se sebepoznáváním. Sochorová tak potvrzuje slova Zelinové a tvrdí, že všechny výše zmíněné schopnosti k rozvoji emocionality se dají rozvíjet právě hravým způsobem. (Sochorová, 2011). Sochorová tak souhlasí se Zelinovou v tom, že dané emoce mohou být jakýmsi ukazatelem psychiky jedince a hru vnímá jako jeden z prostředků, jak emoce korigovat a přeměňovat.

2.1.6. Motivace ke hře a motivace hrou

Nejen při hrách funguje pedagog do jisté míry jako motivátor. Velkým plusem hry ve výuce je fakt, že děti při povelu *let's play a game* samy zbystří a na hru se těší přirozeně mnohem více, než je tomu tak například u psaní zápisků a zkoušení u tabule. Motivace ke hrám je tedy celkem jednoduchá. V této části práce se chci primárně zabývat motivací hrou ke vzdělávání. V praxi to často musím dělat nenápadně a velmi citlivě, abych děti od hry samotné neodradil, nebo z ní neudělal jen jednu z dalších povinností.

Špaňhelová motivaci samotnou definuje jako pohnutku k další aktivitě za dosažením cíle. Rovněž ale upozorňuje na to, že může znamenat i utlumení dané činnosti. Záleží především na klíčovém motivu, který musí být pro subjekt natolik zajímavý, aby se snažil cíle dosáhnout (Špaňhelová, 2006). Zároveň zdůrazňuje to, že je nutné se na hru dívat zejména očima dítěte, aby motivace proběhla úspěšně. V opačném případě žák často dělá jen to, kam ho chceme navést a hra pro něj nemá takový emoční přínos. Je tedy důležité dětem nechat jakousi volnost v rozhodování (Špaňhelová, 2006).

S tvrzením Špaňhelové souhlasí Lengmeier a Křejičřiová, když tvrdí, že klíčovou motivací dítěte k učivu je především touha po vlastních objevech, tedy že dítě samo musí cíl hry chápat a chtít ho dosáhnout. Na podporu tohoto tvrzení autoři provedli experiment, kde se ukázalo,



že pouhý frontální výklad učiva byl nejméně úspěšný, co se týká udržení informací. Výuka s audiovizuálními podněty si sice vedla o něco lépe, ale ani jedna ze skupin nedosáhla výsledků žáků, kteří měli materiály a byli vyučováni heuristickou formou výuky, tedy že sami objevovali nové poznatky. (Krejčířová; Langmeier, 2018).

Mazal téma výběru hry a její provedení rozvádí více, když tvrdí, že zejména výběr hry, který by měl být takový, aby si děti chtěly hru i několikrát zopakovat, je klíčový. Hra samotná by pak v žácích měla zanechat co nejvíce po emoční i vzdělávací stránce. Mazal rovněž upozorňuje na to, že tento úkol není z nejsnadnějších a jen málokomu se opravdu povede (Mazal, 2007).

Podle Mazala se s nesnadným úkolem následně vypořádává Zelinová, která jako jeden z potřebných prostředků zmiňuje dobrou znalost dítěte. To vede k vytvoření úlohy na základě jeho možností a potřeb tak, aby hra nebyla ani příliš náročná a nebyla ani naopak příliš jednoduchá. Obojí může dítě celkem rychle demotivovat. Ideální je podle Zelinové sestavit více aktivit, z nichž si dítě může vybírat. Pakliže jim tuto možnost dopřejeme, upevníme tím jejich samostatnost a zodpovědnost spojenou s plněním úkolu. Ten lze ozvláštnit poutavým úvodem, který vyvolá v dítěti zájem, například hádankou, dramatizací a podobně (Zelinová, 2011).

Stranou stojí motivace žáků sportovním typem her, který slaví úspěchy zejména u dětí kolem jedenácti let věku. Ty jsou motivovány soutěživostí a mimo jiné i kontaktem se spoluhráči a soupeři. Stejná skupina dětí se vyžívá ve hrách na tajemství a podle Říčana jsou v nich dokonce schopnější než některá tajná sdružení z minulosti. Tyto děti jsou přitahovány temnějším prostředím, skupinovými symboly, jejichž význam je odhalen jen zasvěceným (Říčan, 2014).

2.1.7. Hravý rozvoj kreativity a úloha tvořivosti ve hře

V praktické části se pokusím kreativně modifikovat některé již existující hry. Jak ale rozvíjet kreativitu u dětí? Může dítěti navíc kreativní přístup pomoci při učení se anglickému jazyku? Na prvním stupni se často setkávám s kreativním tvořením vět a slov. Neučím tak dlouho, abych mohl své tvrzení dostatečně podložit, ale dle mého názoru se tento přístup a snaha o kreativní uchopení jazyka vyvinou v zájem o jazyk a zároveň i lepší výsledky zejména při konverzaci ve starším věku.

Většina pramenů, které jsem studoval, se shodla na tom, že kreativitu je dobré u dítěte rozvíjet a lze toho dosahovat i pomocí hry. Mazal dokonce vyjmenovává znaky kreativity, které jsou



k rozvíjení vhodné. Jsou jimi *fantazie, citovost, plynulost myšlení, rozmanitost pohledů na věc, představivost a originalita* (Mazal, 2007).

Dle Portmannové může hra významně pomoci při rozvoji kreativity, jelikož často uvrhá jedince do neznáma, ve kterém musí řešit nové úkoly způsobem sobě vlastním. Tím získává nové zkušenosti, aniž by se musel bát selhání, či dokonce špatného hodnocení. Nepřímo rozporuje tak předchozí tvrzení Langmeiera a Krejčířové o tom, že hra je převážně zábavnou činností, protože Portmannová klade důraz na využití hry k vlivu na učení a využívání intelektuálních schopností jedince. Pocit nenásilnosti a důrazu na zábavu je ale, dle Portmannové, nutné dítěti navodit pro jeho bezstarostné zapojení do hry. (Portmannová, 2004).

S konkrétním příkladem kreativní hry přichází Hundalová, která navrhuje použití neznámého předmětu, se kterým dítě pravděpodobně nepřišlo do styku. Dítě jej dostane na prozkoumání a heuristickou metodou se snaží předmět identifikovat. U mladších dětí je, vzhledem k jejich neznalosti každodenních předmětů, hra efektivnější. Pokud žák účel, ke kterému je předmět využíván, uhodne, třída zvolá na signál učitele *heuréka* (Hundalová, 2017).

Osobně bych tuto hru využil například na singulár nebo plurál, nebo tzv. *false friends*, tedy výrazy, které znějí jako česká slova, ale mají úplně jiný význam (např. *concrete*) za použití nápověd a věcných vodítek.

2.1.8. Úloha spontánního chování v dětské hře

Spontánnost je něčím, co dělá dětskou hru naprosto unikátní. Pokud dáme dětem prostor, který jsem již v práci zmiňoval, dostane se nám zajisté několika překvapení při netradičním řešení herních situací, a případně i spontánních vyjádření v anglickém jazyce.

Shneiderová tvrdí, že výhoda spontánních her je především v tom, že nevyžadují plánování, ale dokonce ani rozhodování o jejich postupu a dlouhé vysvětlování pravidel. Děti, které jsou momentálně zaměstnané něčím jiným, tudíž nemají moc prostoru hru odmítnout nebo se o průběhu hry hádat. Zároveň mohou být atraktivní i prostorem, ve kterém se hra odehrává a hry se dají dokonce hrát při chůzi. Hry, které shromáždila, nevyžadují ani žádné pomůcky, kromě papíru a tužky v některých případech (Schneiderová, 2013).

Pávková varuje, že existuje mnoho potencionálních narušitelů dětské spontánnosti. Tomu lze předejít vhodným výběrem her, které by měly rozvíjet vlastnosti a dovednosti, které spontánnost podporují, například lepší verbální i neverbální komunikace, vyrovnanost a jisté chování. Hry jsou tak, dle Pávkové, nejen prostředkem k poznání dosud nepoznaného, ale



především prostředkem k poznání sebe sama. (Pávková, 2002). V tomto tvrzení se tedy shoduje s Mazalem a Zelinovou především v důležitosti pečlivého výběru hry.

2.1.9. Definice didaktické hry

Pedagogický slovník didaktickou hru definuje jako obdobu spontánní dětské činnosti, která splňuje didaktické cíle, které ale žákům nemusí vždy být primárně zjevné. Pro didaktickou hru není škola nutně jediným možným prostředím, jelikož v podstatě záleží jen na nastavených pravidlech. Učitel zde může plnit různé úlohy, kdy se může ocitnout v roli pozorovatele, moderátora i rozhodčího. Dle autorů je hlavní předností didaktické hry zvýšení zájmu žáků o prováděné činnosti a zároveň rozvíjení kreativity, spontánnosti, kooperace a soutěživosti. Autoři rovněž připomínají, že některé hry se mohou blížit situacím z reálného prostředí. (Mareš, Průcha, Walterová, 2003).

Kárová víceméně nevyvrací tvrzení pedagogického slovníku, ale zobecňuje didaktickou hru tak, že si pod tímto pojmem podle autorky můžeme představit jakoukoliv hru s pravidly, která plní vzdělávací cíl. Subjekty tak poznávají a trénují dovednosti. Děti si přijímáním hotové didaktické hry rovněž rozvíjí osobnost a objevují sebe sama (Kárová, 1996).

Šikulková a Rytířová oproti tomu připomínají, že hra funguje jako socializační prostředek, tzn. začlenění dítěte do kolektivu. Autorky dále dodávají, že hra může být i nástrojem pro procvičování několika klíčových dovedností dítěte, a to od rozvoje vnímání, přes procvičování jemné motoriky, až po širší vědomosti. Učitelé na 1. stupni základní školy pak opakovaně využívají hry ve vyučovacích jednotkách především s cílem posilovat zájem žáků o učební látku, čímž zároveň procvičují a upevňují nové znalosti a dovednosti (Šikulková, Rytířová).

Bedson a Lewis tvrdí, že hra je pro děti základní stimulací ve výuce cizího jazyka. Hra má pravidla, která jsou děti schopné akceptovat. Díky hře děti musí komunikovat s okolím a zároveň experimentují a objevují. Hra směřuje k určitému cíli, kterého děti dosáhnou velice rychle a dobře (Bedson, Lewis, 1999). Dalo by se tedy říci, že autoři souhlasí s Šikulkovou a Rytířovou.

2.2. Vývojová stádia dětské hry

Lidská hra podléhá vývojovým stádiím stejně tak, jako všechny lidské procesy. Osobně jsem při hodinách z praktické části pozoroval především rozdíly ve verbálním vývinu, ale v některých případech byla znatelná i odlišná fyzická zdatnost a logické uvažování.



2.2.1. Dětská hra v kojeneckém věku

Za první hru lze považovat již rané opakování pohybů končetin, které se dítěti povedly již v prvním čtvrtletí věku. Kojenci si sice nehrají cíleně, ale dané pohyby opakují, jelikož zjistili, že jim jsou příjemné a považují je za vydařené. Stejný pocit úspěchu u nich může vyvolat i náhodně vydaný zvuk (Říčan, 2014).

2.2.2. Dětská hra v batolecím věku

Významný rozvoj zaznamenává hra již v prvním roku života, když plní nadále především explorační funkci, ale prozkoumávání hraček a prostoru je vyspělejší. Dítě do jednoho roku si hraje převážně manipulačně, ale pravidla hry si tvoří v jejím samotném průběhu.

Roční dítě už pracuje s tzv. *diferencovanými manipulačními schématy*, kdy si hraje s předměty v závislosti na jejich vlastnostech. Dítě se už věnuje základům funkční hry, kdy hřebínek přikládá k matčiným vlasům. Pískající hračku dovede zmáčknout, aby slyšelo kýžený zvuk; model auta dovede cíleně uvést do pohybu, a i když se mu to většinou na prvních pár pokusů nedaří, snaží se z kostek postavit věž (Krejčířová; Langmeier, 2018).

Hra je tedy už od raného věku nejvýznamnějším a vlastně i nejjednodušším způsobem zábavy a samotného vědomého jednání. Dle Langmeiera a Krejčířové hraje hra klíčovou úlohu v socializačním vývoji dítěte. Podle autorů by se dokonce obdobím hry dalo jednoznačně pojmenovat období předškolního věku, a to po celou dobu jeho trvání, jelikož je v tomto období hra neustálou činností dítěte (Krejčířová; Langmeier, 2018).

Stejný význam hře v tomto vývojovém období přikládá Říčan, který připomíná klíčové schopnosti subjektů. Batole si dokáže výrazně oblíbit zvuk a melodii. Právě v tomto věku již tedy lze mluvit o smyslových zábavách na vyšší úrovni. V batolecím věku už hry mívají jasnější účel a lze je, dle Říčana, třídit do tří stádií.

a) *Pohybové hry* mohou znamenat, že batole je schopné při trpělivém házení z dostatečné blízkosti chytit míč a cíleně s ním manipulovat (např. kutálením).

b) *Napodobivé hry* se projevují imitací konání dospělců, kterého bylo batole svědkem. Může tak tedy napodobovat uklízení, či česání vlasů.

c) *Symbolické stádium hry* je vyšším stádiem stádia předchozího. Dítě se již dokáže odpoutat od reality a stává se např. oblíbenou pohádkovou bytostí (Říčan, 2014).

Shodně s Říčanovým tvrzením je i podle Piageta symbolická hra vrcholem dětské hry. Odpovídá ze všech forem hry nejvíce základní funkci, kterou dětská hra má. Dítě není



svazováno světem dospělých a jejich normami, kterým zatím stejně nemůže rozumět. To samé platí pro fyzikální zákony světa. Pro dítě je tedy vhodné, aby se nesnažilo adaptovat do skutečnosti, ale naopak asimilovat skutečný svět ke svým potřebám a sobě samému, bez jakéhokoliv působení nátlaku a případných sankcí (Inhelder, Piaget, 2014).

2.2.3. Dětská hra ve vrcholném předškolním věku

Dalším přelom pro dítě představuje odloučení od rodičů. To zvládá bez většího rozrušení dítě kolem pátého roku věku (Giddens, 1999).

Jak jsem již zmínil, klasickým obdobím pro hru je věk předškolní. Předškoláci si dokáží hrát velmi intenzivně a zaujatě. Děti v předškolním věku jsou dokonce schopné stavět hru před všechen okolní svět, a tak mohou vykazovat dospělým nepochopitelné chování, kdy propuknou v hysterický pláč, smích, nebo si dokonce včas nedojdou na záchod i přesto, že s tímto už dávno problém nemají. Při hrách v předškolním věku je dítě již více cílevědomé a utváří si vlastní identitu. Ve hře se často odráží fyzický vývin, zejména co do stránky obratnosti a síly. Dítě už zvládne samo najít propriety, které bude ke hře potřebovat, a dokonce přizvat další účastníky. V předškolním věku dítě již upřednostňuje cílenou hru před experimenty typickými pro kojenecký a batolecí věk. V tomto věku jsou děti zároveň schopné námětových her, které Říčan považuje za jedny z vývojově nejdůležitějších. Námětové hry jdou často ruku v ruce se hrou na honěnou (např. četníci a zloději), ale mohou se odehrávat i na pískovišti (obrana paláců z písku) (Říčan, 2014).

Krejčířová a Langmeier se věnují hře v předškolním věku i z hlediska prostředku k duševnímu zdraví jedince. Jejich pohled jde v tomto případě stranou a poznatky, ve kterých se shodují s Říčanem, posouvají k další rovině, kdy nejde jen o ontogenetické sledování. Ve věku, který lze označit jako *vrcholný předškolní věk* (kolem pěti let) lze využít hru i jako formu psychoterapie, která může významně pomoci dětem, které projevují problémy při separaci od matky. Pakliže je dítě již schopné symbolické hry, má tak větší pocit, že celou situaci samo kontroluje. Například *aplikuje vakcínu panence a navrhuje její léčbu* (Krejčířová; Langmeier, 2018)

2.2.4. Vývojová stádia hry předškolního věku podle Mildred Partenové

V roce 1932 se vývojem hry zabývala americká psychologička Mildred Partenová, jejíž teorie o vývoji hry je dodnes považována za jednu z nejpřesnějších. Přesto, že následující autoři vyvrací tvrzení, že rozdělení Partenové jsou vývojová stádia, je to zároveň právě její



rozdělení, ke kterému se dodnes mnoho expertů přiklání. Teorii autorky jsem zařadil proto, že mi významně pomohla pochopit hru mladšího školního věku. (In Hughes, 2010).

Dle Partenové dělíme dětskou hru podle následujících vývojových stádií:

- a) *Osamělá hra (Solitary Play)* - Děti si hrají samy a pouze se svými hračkami, a to i pokud jsou obklopeny jinými dětmi. Toto stádium je typické pro děti do dvou let věku. Při pozorování subjektů Partenové vykazovala tyto známky více jak polovina pozorovaných zmíněné věkové skupiny.
- b) *Pozorovací hra (Onlooker Play)* - Dítě je schopné pozorovat hru jiného dítěte, a dokonce je schopné dojít až k otázkám na prováděnou činnost, nebo nabídne řešení problému. Nikdy se ale v rámci *pozorovací hry* samo nezúčastní hry někoho jiného. Tato fáze je typická pro děti kolem druhého roku věku.
- c) *Paralelní hra (Parallel Play)* – Děti si nadále hrají samy, ale vnímají jiné děti, kterými jsou obklopeny, a dokonce si mohou hrát se stejnými hračkami. Autorka studie přisuzuje toto stádium dětem od dvou a půl do tří a půl let.
- d) *Asociativní hra (Associative Play)* – Tato fáze může stále připomínat *paralelní hru*, protože dítě stále může sledovat vlastní dějovou linku. Je ale schopné využít zásahů z venčí a přítomnosti jiných dětí. Na řadu tak přichází sdílení, střídání tahů aj. Děti jsou schopny rovněž diskutovat o svých výtvorech a sdílet materiály metodou *něco za něco*. Věkem zařazujeme tuto fázi k třem a čtyřem letům života.
- e) *Kooperativní hra (Cooperative Play)* – Fáze je typická pro děti od čtyř let a znamená nejvyšší fázi sociálního dospívání. Hru můžeme nazývat kooperativní, pokud dvě nebo více dětí hraje hru za splněním společného cíle, nebo je možné cíle dosáhnout pouze tehdy, pokud každý z účastníků naplňuje správně svou určitou roli.

Paternová rovněž zdůrazňuje, že v souvislosti s věkem se mění i preference předmětů, se kterými si dítě hraje. To ale nemusí platit vždy. Např. oblíbenou pomůckou ke hraní v první zmíněné fázi je písek, kdy jej dítě přehazuje, dává do kyblíčku a z něj ho zase dostává pryč. Při kooperativní fázi ale děti v písku staví organizovaně cesty, pevnosti a tunely.

2.2.5. Dětská hra v mladším školním věku

V mladším školním věku se u dětí již rozvíjí smysl pro spravedlnost, který mohou získávat nevědomky od rodičů, a to i pokud se rodič nechtěně dopustí křivdy. Sama spravedlnost se tak stává mantinelem s významnou afektivní funkcí. Se smyslem pro spravedlnost jde ruku v ruce



chápaní pravidel. Děti do osmi let často přejímají pravidla od starších dětí a dospělých doslovně a vnímají je jako naprosto nedotknutelná. Starší jedinci už pravidla vnímají jako jakýsi prostředek k vyjednávání, a jsou tak schopny přistoupit na jejich modifikaci, pokud se na tom obě zúčastněné strany dohodnou (Inhelder a Piaget, 2014).

V období mladšího školního věku může navíc hra představovat významnou úlevu od školních povinností, které jsou pro dítě nové. Skrze hru ale můžeme dle Pávkové, vzhledem k chápaní pravidel, o kterých mluví Piaget a Inhelder, nenásilně vychovávat a vzdělávat. Kromě toho ale můžeme dítě skrze hru lépe poznat. (Pávková, 2002).

Žáci prvního stupně se věnují nadále hře velmi zaujatě a jsou schopni se do hry naplno ponořit. Náměty hry již jsou ale pestřejší a hry jsou, co do pravidel, složitější. Samotné náměty jsou také mnohem detailnější a realističtější. Děti mladšího školního věku jsou již dobře schopny hry ve stejnorodých skupinkách. Přítomnost kamaráda se často stává největší motivací pro hru samotnou (Kopecká, 2011).

Ve skupinkách ale nemusí zůstat pouze děti. V tomto období nadále přetrvává zaujatý charakter dětské hry a dospělý by neměl dětskou hru podceňovat. Podle Špaňhelové je však vhodné, když se do hry sám zapojí (Špaňhelová, 2006).

2.3. Psychologie žáka mladšího školní věku

V následující části se zaměřím na psychologii žáka specifické věkové skupiny, kterou mladší školní věk bezesporu je. Jako učitel na obou stupních ZŠ sleduji rozdíly mezi třídami v závislosti na věku téměř denně. Dle mého soudu je alespoň částečné pochopení dětské psychiky naprosto klíčové pro správný průběh vyučovací jednotky a herních aktivit jako takových.

2.3.1. Definice pojmu „mladší školní věk“ a charakteristika žáka prvního stupně ZŠ.

Jelikož je práce věnována využití her a soutěží výhradně pro první stupeň ZŠ, dovoluji si uvést pár definic dané věkové skupiny, často označované jako „mladší školní věk“.

Podle Říčana je to vcelku klidné období, které přirovnává k proudící vodě, která rozhodně není stojatou, ale nejde ani o prudké přejeje. Jde spíše o silný tok, který ale zvládneme regulovat. Období mladšího školního věku je tak jedno z nejklidnějších, ale zároveň i nešťastnějších období, počítáme-li vše, co přišlo před ním, a i to, co bude následovat. (Říčan, 2014) Dá se tedy počítat s tím, že dítě je připraveno podchycovat nové věci, ale je



na vyučujícím, aby určil správné množství a tempo, jakým jsou informace a dovednosti předávány.

Langmeier a Krejčířová souhlasí a připomínají, že jako toto období obvykle chápeme věk od zahájení školní docházky až po dobu kolem 11 let věku, kdy se začíná projevat i pohlavní dospívání jedince (Krejčířová; Langmeier, 2018).

Oproti tomu Readová uvádí, že mnoho institucí ve Velké Británii označuje pojmem „young learners“ všechny studenty, kteří ještě nedosáhli legální dospělosti. Rovněž se to týká těch, které máme povinnost nejen vzdělávat, ale i vychovávat (Readová, 2011). Rovněž ale připomíná, že termínem označujeme žáka, který nastoupí školní docházku (5-7 let) až do doby, kdy dosáhne věku přibližně 11 let. Pokud se rozhodneme tuto interpretaci akceptovat, musí zákonitě nastoupit další pojmenování pro následující období, které označujeme jako teenager nebo adolescent (Readová, 2011). V tomto je tedy zajedno s předchozími tvrzeními. Ze zkušenosti bych si dovolil zdůraznit, že zatímco pojem mladší školní věk může být věkově omezený, jeho charakteristika už tak jednoznačná být nemůže, jelikož se děti každým rokem vyvíjí rychleji, a tím je úkol pedagoga o něco složitější.

Jako ekvivalent tohoto tvrzení na našem území lze vnímat rozdělení školního věku podle Matějčka, a to na mladší školní věk (6-8 let) a střední školní věk (8-11 let) (Matějček, 2012). Langmeier a Krejčířová dodávají, že toto období bychom rovněž mohli označit jako věk strážlivého realismu. Žák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Tento charakteristický rys můžeme pozorovat v mluvě dítěte, jeho kresbách, písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře (Langmeier, Krejčířová, 2007).

2.3.2. Poznávací procesy v mladším školním věku

Pozornost

Zatímco někteří chápou pozornost pouze jako selektivní faktor (Nakonečný, 2013), Kopecká tvrdí, že u žáků mladšího školního věku postupně stále roste schopnost soustředění, kvalita stálosti, pozornosti a její rozsah. U dětí se výrazně rozvíjí aktivní pozornost (Kopecká, 2011)

Paměť

Paměť vnímá Nakonečný jako vyjádření komplexu vlastností a dějů, které se podílejí na vštěpování, uchovávání a vybavování zkušeností (Nakonečný, 2013).

Podle Kelnarové a Matějkové žáci mladšího školního věku dokážou v paměti uchovat to, nač zaměří svou pozornost. V prvních ročnících základní školy je však trvalost bezděčného zapamatování ještě větší, než zapamatování úmyslného (Kelnarová, Matějková, 2010).



Kromě trvalosti uchovávaných informací prochází vývojem i samotná kapacita paměti, která se během mladšího školního věku zvyšuje a děti si pamatují daleko více. Rychlost zpracování a zapamatování informací se zlepšuje mezi šestým a dvanáctým létem věku. Důležitou podmínkou kvalitativního rozvoje paměťových funkcí je zpracování informací, které jsou zcela neúčinné (Vágnerová, 1999).

Učení

Nakonečný tvrdí, že změny v psychice jsou vyvolávány několika možnými činiteli, jako je například zrání nervové soustavy, stárnutím a zkušeností. Autor dodává, že pojem učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky. (Nakonečný, 2013).

Nakonečný tak navazuje na Kopeckou, která charakterizuje učení jako proces získávání vědomostí, dovedností a zkušeností (Kopecká, 2011).

Podle Vágnerové si děti postupně osvojují různé strategie a učí se je i vhodnějším způsobem používat. Autorka dále dodává, že v tomto směru se může pozitivně projevit efekt učení, zkušenosti s podobnými úkoly a správným vedením učitele. (Vágnerová, 1999).

2.4. Výuka anglického jazyka

Výuka anglického jazyka dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (dále jen RVP) spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kdy samotné RVP uvádí, že tato oblast „*zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu*“ (RVP ZV, 2017, online). Základním cílem této oblasti je rozvoj komunikačních kompetencí, tedy vybavení žáka takovými dovednostmi a schopnostmi, aby byl schopen vnímat rozličná jazyková sdělení, adekvátně se vyjadřovat a reagovat. Výuka cizího jazyka pak má konkrétně napomoci žákům k pochopení odlišné kultury, snížit jazykové bariéry a dopomoci tak studentům lépe se v budoucím životě uplatnit v osobním i profesním životě i mimo hranice mateřského státu. Samotné RVP pak v závěru komentuje, že úspěšnost jazykového vzdělávání úzce souvisí s provázaností jazykové kultury do všech ostatních oblastí vzdělávání. K tomuto cíli mohou výrazně dopomoci právě hry na prvním stupni, které nenásilnou formou umožňují přesah od jazykového vzdělávání k reálnému životu anebo naopak ke světu imaginace a fantazie.

2.4.1. Výuka anglického jazyka na prvním stupni

Anglický jazyk na prvním stupni je dle platného RVP rozdělen do dvou období. Pro každé z těchto období stanovuje RVP cíle, které jsou pro první období pouze doporučené, pro druhé (konec pátého ročníku) již závazné. Pro první období je stanoven cíl pouze v rámci *Řečových*



dovedností, které lze shrnout do tří základních kategorií: žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, obsahu krátkého mluveného a psaného textu; žák zopakuje a použije krátká slovní spojení; žák přiřadí psanou a mluvenou podobu slova či slovního spojení a žák napíše krátké sdělení. V souhrnu lze říci, že v tomto období je klíčové zvládnutí základních komunikačních situací a vlastní jednoduchá řečová produkce (pozdrav, představení se, poděkování).

2.4.2. Cíle cizojazyčného vzdělávání pro 2. období

Pro druhé období 1. stupně jsou již cíle jazykového vzdělávání dle RVP závazné a více konkrétní. Jedná se o čtyři základní oblasti, kterými jsou:

poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní. Seřazení těchto oblastí plně koresponduje s obecně známým způsobem osvojování cizího jazyka, tedy od pasivního příjmu přes vlastní ústní reprodukci po čtení, a až v samotném závěru psaní.

Poslech s porozuměním je dle RVP jednou z klíčových oblastí pro výuku cizího jazyka. A je nezbytně nutné ve školním prostředí vytvářet vhodné situační kontexty, které dítěti pomohou uchopit zvukovou stránku jazyka a osvojit si tak i novou slovní zásobu, případně gramatiku. V tomto mohou být právě hry velmi vhodným prostředkem a nenásilným způsobem navozením potřebné situace či role.

Závaznými výstupy, kterých je nutné na konci pátého ročníku dosáhnout, pak jsou:

žák rozumí pokynům a otázkám učitele (například vykoná pohyb, ukáže na obrázek a podobně), žák rozumí slovům a jednoduchým větám (například seřadí obrázky, doplní znak nebo slovo) a žák rozumí poslechovému textu (je schopen zachytit klíčové informace, například o předmětech, zvířatech a podobně).

Úroveň očekávaných výstupů pro druhou oblast, *Mluvení*, pro druhé období prvního stupně, je definována třemi základními oblastmi, a to:

žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů, žák sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se osvojovaných témat a žák odpovídá na jednoduché otázky. Dle RVP se na prvním stupni jedná zejména o osvojení jednotlivých výrazů a krátkých slovních spojení (RVP ZV, 2017, online).

V oblasti *Čtení s porozuměním* již RVP definuje pouze dva závazné cíle, a to:

žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu a žák rozumí krátkým textům z běžného života. Kdy těmito texty je dle RVP myšleno pouze zvládnutí čtení jednoduchých pojmů a názvů, informačních tabulí a nápisů a důraz by měl být kladen především na



správnou výslovnost při čtení a pokud možno doslovnému porozumění čtených textů (lze i pomocí překladu).

Poslední, čtvrtá oblast očekávaných výstupů, *Psaní*, je již také definována pouze dvěma očekávanými výstupy, a to:

žák napíše krátký text a vyplní osobní údaje do formuláře. Vždy se však musí jednat o oblasti týkající se osvojovaných témat.

Pro všechny čtyři základní oblasti pak RVP uvádí učivo navrhované pro 1. stupeň základní školy. Mezi jednoduchá sdělení je zařazen pozdrav, poděkování, představení, přivítání, souhlas a nesouhlas. Jako doporučená slovní zásoba jsou uvedeny okruhy na téma barvy, čísla, rodina, škola, jídlo a nápoje, zvířata a části těla.

2.5. Hry a soutěže ve výuce anglického jazyka na 1.stupni základní školy

Hry a soutěže, jak již bylo zmíněno dříve v této práci, zauímají zásadní roli ve vývoji jedince takřka po celý jeho život. Její důležitost pro výchovně vzdělávací proces nalezneme u nespočtu autorů, stejně tak nalezneme jejich přítomnost i v doporučeních RVP, avšak pouze v upravené části pro žáky s potřebou podpůrných opatření. Velmi výstižně shrnuje roli hry ve výuce Choděra slovy: „*hra jako antropologický fenomén utváří učícímu se člověku zvláštní prostor svobody*“, ve kterém dochází k personalizaci, socializaci, enkulturaci a facilitaci (usnadnění učení) (Choděra, 2001). K téměř stejnému závěru dochází i Havířová, která uvádí, že hry a soutěže jsou od nepaměti aktivní, dynamický proces. Dobrá hra by měla být zábavná, poučná, ale měla by i rozvíjet lidskou osobnost. Při hře se dítě učí ovládat sebe sama, překonávat nepříjemné pocity při porážce a tlumit v sobě radost z vítězství. Hra má své místo ve společnosti i ve vývoji jedince, dodává autorka (Havířová, 2006).

Rámcový vzdělávací program konkrétně pojem hry neuvádí, ale herní prvky nalezneme v popisu jednotlivých klíčových oblastí a doporučeních, jak jich dosáhnout. Toto však pouze v poznámkách k úpravám očekávaných výstupů, tedy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrnými opatřeními. Zde nalezneme v části řečové dovednosti pro 1. období doporučení užívat ve výuce „*multisensoriální přístup zahrnující říkanky, rytimizace, písničky, jednoduché výtvarné, pohybové a pracovní činnosti vedené v cizím jazyce*“. Dále v oblasti poslechu s porozuměním nalezneme v doporučeních zmínku o použití *loutek* a dalších vizuálních pomůcek. Tyto mírné náznaky jsou však jedinou zmínkou o herních aktivitách napříč RVP ZV.



2.5.1. Výuka výslovnosti

Na prvním stupni základních škol se očekává, že na konci prvního období prvního stupně bude dítě vyslovovat foneticky správně v adekvátním spektru slovní zásoby. Žák dokáže i vhodně reagovat na jednoduché pokyny a otázky. Chápe jednoduchý a pečlivě vyslovovaný dialog a rozlišuje mluvenou a psanou podobu slova. V období druhém již žák chápe význam známých slov a dokáže porozumět i větám spojeným s danými tématy. Rozumí smyslu a obsahu podpůrných materiálů (audiovizuální materiály a časopisy) a dokáže je používat ve prospěch své práce. Dokáže číst nahlas a plynule texty, které obsahují již známou slovní zásobu (Bořek-Dohalská a kol., 2016). V praxi se mi příliš neosvědčila výuka za podpory zápisu fonetických znaků, to přikládám faktu, že žáci prvního stupně ještě nejsou zcela schopni abstraktního myšlení a tedy systém zástupných znaků je pro ně příliš složitý na uchopení a matoucí.

2.5.2. Slovní zásoba

Bez slov nelze vůbec a smysluplně komunikovat, protože slova mají velice široký okruh významů (McCarthy, 1990). Slovní zásobou v jazyce se tedy rozumí všechna slova, která se v daném jazyce používají. Slovo je v každém jazyce na statisíce, možná i více, záleží na bohatosti jazyka. Při učení se slovní zásobě v cizím jazyce se setkáváme s jednotlivými výrazy a frázemi, které nesou své významy. Výrazy bereme jako samostatně stojící jednotku mající nějaký význam. Fráze se skládá z více výrazů, které nelze od sebe oddělit tak, abychom zachovali původní význam (McCarthy, 1990).

Readová uvádí, že děti často posuzují svůj vlastní pokrok podle toho, kolik slovíček znají. Autorka dále dodává, že díky výuce slovní zásoby v prvních letech studia cizího jazyka děti velice rychle vidí pokrok, který u nich zvyšuje sebevědomí (Readová, 2007). Připomíná, že aby se dítě naučilo novému slovu v cizím jazyce, je důležité pochopit význam slova. Nejdůležitější k naučení se novému slovu v cizím jazyce je pochopení významu slova. Význam slova je odlišný a záleží hlavně na tom, zda se jedná o slovo, které vyjadřuje věc konkrétní, abstraktní anebo děj a činnost.

Readová dodává, že by se žák měl nejprve seznámit se zvukovou stránkou slova, poté s psanou formou a v neposlední řadě umět zařadit slovo do systému jazyka a následně ho umět použít (Readová, 2007).



„Děti se slovíčka učí velice jednoduše, „sají jako houby“. Jsou schopné slovíčka „nasáknout“ jako když houba saje vodu, naopak jsou schopní slovíčka zapomenout tak rychle, jako když houba vodu ztratí.“ (Readová, 2007).

Na 1. stupni základní školy se nová slovní zásoba zavádí především pomocí demonstrační metody, tzn. že názorně předvedeme význam zmíněného slova – pomocí obrázkových karet anebo reálných objektů. Nejjednodušším způsobem, jak přiblížit žákovi význam slova, je přeložit ho do jeho mateřského jazyka (McCarthy, 1990).

Zavedení nové slovní zásoby a její upevňování je klíčovou oblastí výuky anglického jazyka. Tedy tato činnost by měla pokud možno být pro děti co nejatraktivnější a zároveň efektivní z pohledu kýžených cílů. Hry a soutěže se v tomto jeví jako velmi přínosné. Vlastní praxe mi potvrdila, že si děti nové slovíčko lépe zapamatují, pokud ho mají spojené s obrázkem nebo činností. Existuje nespočet aktivit s obrázkovými kartami na procvičení slovní zásoby, lze je použít při frontální výuce, ale i při akčnějších hrách (*Jdi ke slonovi...*) (Hladík, 2013).

2.5.3. Gramatika

Nedílnou součástí každého jazyka je gramatika, pro výuku gramatiky volíme různé metody. Scrivener uvádí, že při výuce cizího jazyka mladšího školního věku se setkáváme s gramatickými metodami. Je důležité zvážit, jakou metodu učitel zvolí, jelikož nám každá z metod ovlivňuje veškeré další aktivity (Scrivener, 2011). Scrivener gramatické metody rozděluje následovně:

a) Gramaticko - překladová metoda

Tato metoda je z historického hlediska ta nejstarší. Vyučovací hodiny jsou vedeny v rodném jazyce a cizí jazyk je zapojen minimálně. Při této metodě převažuje čtení a překlad, slovní zásoba se zapisuje do slovníčku. Přednost má psaná forma před výslovností. Důraz je kladen na přesnost a gramatická pravidla (Scrivener, 2011). Tato metoda je s ohledem na vzdělávací potřeby a možnosti žáka prvního stupně tou nejméně vhodnou. Samotná gramatická struktura je pro žáky prvního stupně velmi abstraktní záležitostí a je pro ně téměř nemožné ji správně uchopit a aplikovat.

b) Komunikativní přístup

Komunikativní přístup uplatňuje při vyučování mnoho vyučujících. Gramatika je při této metodě vyučována induktivně. Přesnost při této metodě není důležitá. Prioritou je rozvinutí komunikační kompetence (Scrivener, 2011).



c) Audio – lingvální metoda

Při této metodě vyučující nevysvětlují, ale neustále opakují. Audio-lingvální metoda je založena na dialogu a poslechu (Scrivener, 2011).

d) Komunikativní jazykové vzdělávání

Při komunikativním jazykovém vzdělávání jsou prioritní pocity žáků a jejich snaha osvojit si cizí jazyk. Tato metoda není vhodná pro výuku dětí mladšího školního věku, protože si studenti sami volí obsah vyučovací hodiny (Scrivener, 2011).

e) Metoda celkové fyzické reakce - TPR

Tato metoda se nejvíce přibližuje osvojování mateřského jazyka. Je založena na principu poslechu a až poté přichází na řadu mluvení. Metoda celkové fyzické reakce je založena na pohybu. Je prokázáno, že děti se učí mnohem lépe, pokud získané informace propojí s pohybem. Vhodnou činností při této metodě jsou příkazy a pokyny učitele, které mají žáci předvádět (Scrivener, 2011).

Aby dítě zvládalo správně používat gramatické jevy, můžeme je procvičovat pomocí her. Jednou z her, která je založena na bázi TPR je například **Hugo Says** - Žáci plní úkoly toho dítěte, kterému je určena role Huga. Podmínkou pro splnění pokynu je začátek věty „Hugo says...“ Kdo úkol splní i přes to, že *Hugo says* nezazní, vypadává ze hry. *Vyhrává hráč, který zůstane v kruhu jako poslední. Jako příklad uvádím: Hugo says-Open your books! Hugo says-Stand up! Hugo says-Be silent!* (Hladík, 2013)

Další hra, která je vhodná na procvičování gramatických jevů je například **Witch**-čarodějnice zaklela několik slov a rozházela jejich části. Učitel potřebuje statečné žáky, kteří dokážou rozdělené složeniny znovu spojit tak, aby slova opět dávala smysl. U této hry existují další varianty: spojená slova mohou žáci použít ještě ve větách nebo v příběhu (Hladík, 2013).

f) Task-based learning approach – TBL

V TBL metodě často učitel nestanovuje jazyková pravidla. Lekce je založena na dokončení klíčového úkolu, který až následně objasní jazykový cíl. V lekcích jsou důležité zejména klíčové fráze. Klasické provedení této metody by se mělo skládat z následujících fází:
1) *Pre-task*: Vyučující uvede téma a zadá studentům jasné instrukce, které musí následovat, aby splnili úkol v následující fázi. Šikovnější studenti mohou již v této části odhalit, jaká jazyková pravidla budou zapotřebí. Tento postup nastíní studentům cíl hodiny. Studenti si zároveň mohou připravit poznámky, které lze následně využít při plnění úkolu.



- 2) *Task*: Studenti řeší úkol (obvykle v párech nebo skupinkách) za použití vlastních jazykových schopností, které učitel monitoruje a hodnotí.
- 3) *Planning*: Studenti si připraví krátký ústní nebo písemný projev, kterým zhodnotí zbytek třídy to, co dělali během předchozí části.
- 4) *Report*: Studenti prezentují a hodnotí hodinu. Vyučující může dát rychlou zpětnou vazbu.
- 5) *Analysis*: Vyučující zdůrazní relevantní postřehy z analýz provedených studenty.
- 6) *Practice*: Vyučující vybere jazykové jevy, které se objevily v hodině a se studenty je procvičuje jím zvolenými aktivitami.

(<https://www.teachingenglish.org.uk>)

g) Silent way

The Silent Way, jak název napovídá, spočívá zejména v tom, že kantor během výuky především mlčí. Právě tato skutečnost metodu *silent way* značně odlišuje od předchozích metod. Pojátkem všech výukových metod je ale ontogeneze. U této metody je to zejména doba osvojování si řečové dovednosti. Zastánci metody předpokládají, že dítě je stresováno, pokud je příliš vybízeno k mluvenému projevu, na který se necítí. (Choděra a kol., 2000).

2.5.4. Výuka interakce a rozvoj poslechu

Veteška a Tureckiová uvádějí, že komunikace v cizích jazycích obecně vyžaduje stejné znalosti a dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce. Autoři dále tvrdí, že pro komunikaci v cizím jazyce je nezbytná znalost slovní zásoby a funkční gramatiky. Základními dovednostmi pro komunikaci v cizím jazyce jsou především schopnost porozumět mluveným sdělením, zahajovat a ukončovat hovor a umět číst text a porozumět čtenému textu (Veteška, Tureckiová, 2008).

Hladík uvádí, že hry rozvíjející komunikaci spojují více činností dohromady. Aktivitami rozvíjející komunikaci procvičujeme slovní zásobu, gramatické jevy a v neposlední řadě i výslovnost (Hladík, 2013).

Hladík má konverzační hry založené zejména na hraní se slovy a neustálém mluvení. Dětská radost se tak často prolíná s původním záměrem učitele. Ten často není při hraní her vůbec poznat. Konverzační hry jsou zábavné, podporují komunikaci, porozumění a soustředění. Hravou formou je zde rozvíjena i slovní zásoba žáka, která probíhá souběžně s rozvojem konverzačních schopností (Hladík, 2013).



Jednou z her, která rozvíjí komunikační schopnosti je **Mystery envelope** -Vyučující několikrát prostříhne větší otvory do přední stěny obálky. Dovnitř obálky vloží učitel obrázek, který bude prostříhnutými otvory koukat. Okénka by měla být zvolena tak, aby bylo možné obrázek správně uhodnout. Těchto obálek si vyučující připraví hned několik. Cílem hry je dítě zaujmout natolik, že zapomene, že používá cizí jazyk. Při této hře se používají otázky jako *What is it?; What is in the picture?* (Hanšpachová, 2005, s.101).

Další hra na rozvoj komunikace se jmenuje **Word relay race**- Hra je jakousi obdobou tiché pošty. V tomto případě je ale nutné vytvořit minimálně dva zástupy žáků. Body vyhrává ta řada, jejichž slovíčko došlo na konec nezměněno. Stejný postup lze aplikovat i s větami, které si děti předávají štafetově. Hru lze hrát i tak, že poslední z řady musí slovo správně přepsat na tabuli (Hanšpachová, 2005, s.108).

Další hrou na rozvoj komunikačních dovedností v cizím jazyce uvádí Hladík- **Guess Where We Are!**- Při této hře vyučující vybere jednoho žáka, kterého pošle za dveře. Ostatní žáci se schovají po celé třídě. Žák, který byl na začátku hry poslán za dveře, přijde zpět a kladením *Yes/No questions* zjišťuje, kde se zbytek třídy schovává. Pokud se takto nepodaří hádajícímu polohu určit, mohou děti pomoci popisem svého okolí nebo žáků či jejich činností. *Děti používají například tyto otázky: Are you outside? Are you alone? Are you swimming? Are you drinking? Are you in a café?* (Hladík, 2013).



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

1. PRAKTICKÁ ČÁST



V praktické části budu prezentovat hry při výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. V první části budou chronologicky seřazeny přípravy na hodinu, kde se didaktické hry vyskytovaly. Na škole, kde působím, se angličtina vyučuje od třetí třídy. Hry budou v souladu s látkou podle RVP. Některé hry jsou ve zdrojích popsány pro druhý stupeň nebo nejsou určeny primárně pro výuku jazyka. V takových případech jsem si hry dovolil modifikovat pro účel výuky angličtiny, přičemž jsem zapsal originální znění hry.

Každá hra je metodicky komentovaná a sleduje určitý cíl výuky. Zároveň hra obsahuje komentář o reakci žáků a úspěšnosti hry, včetně návrhů na příští zlepšení průběhu, je-li potřeba. Tyto komentáře jsou ryze subjektivního rázu a vychází pouze z mé praxe. V mých třídách je vždy více jak 20 dětí, a proto jsem občas musel upravit systém nebo třídy rozdělit do více skupin, přičemž jedna měla samostatnou práci, zatímco druhá mohla hrát hry. Následně se samozřejmě skupiny vystřídaly.

V druhé části uvádím hry, které lze zařadit do hodiny nezávisle na tématu hodiny. Druhá část tedy obsahuje hry aktivační, opakovací a oddechové. V této části opět uvádím originální znění zadání hry, a pokud tomu tak bylo potřeba, uvádím i modifikaci, kterou jsem použil pro danou skupinu žáků.

Ve třetí kapitole praktické části diplomové práce zaznamenávám řízený rozhovor na téma využití her a soutěží ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy, který jsem vedl s kolegyněmi na mém pracovním působišti. Jejich odpovědi shrnuji do celků a snažím se sledovat sdílené zkušenosti, ale i rozdílné odpovědi tázaných.



2.1. Příklady využití her a soutěží v hodinách

2.1.1. Hry pro 3.ročník ZŠ

PIGGY PIG

Časová dotace: 20 minut

Téma hodiny: Abeceda (The Alphabet)

(citovat RVP/ŠVP)

Cíl hodiny: Procvičení anglických názvů písmen abecedy

Skupiny: Celá třída tvoří jednu funkční skupinu

Klíčové kompetence:

a) *Kompetence k učení:* Žák se učí několika různými způsoby. Reaguje na audiovizuální podněty, čímž je v tomto případě i jakýsi časový limit, který je graficky znázorněn na tabuli.

b) *Kompetence k řešení problému:* Žáci chápou, že cílem hry je uhodnout slovo dříve, než bude dokončena kresba na tabuli.

c) *Kompetence sociální a personální:* Žáci jsou schopni spolupracovat, nevykřikovat písmena a čekat, až na ně přijde řada. Pokud jim to učitel umožní, jsou schopni řešení problému ve skupině a navzájem se upozorňovat, jaká písmena již byla vyřčena, a které slovo by mohlo být cílem kola. Na nezdár spolužáka reagují vždy jen konstruktivní kritikou (např. opravou výslovnosti písmene).

Užité metody podle RVP: Frontální, reproduktivní, fixační, názorně demonstrační, didaktická hra.



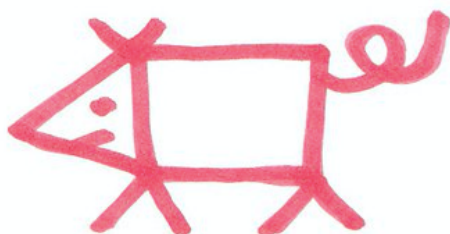
Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce. V tomto případě *Guess the letter; Your turn; Do you want to guess the word?*

Audiolingual Method: Vyučující opakuje klíčové fráze s důrazem na správnou výslovnost, a to tempem a jazykem, který je přizpůsoben potřebám žáků tzv. *Teacher talk*.

Task-based Approach: Vyučující názorně předvede jedno ukázkové kolo tak, aby žáci pochopili zadání a postup k vyřešení problému.

Původní zadání: Tato hra je ekvivalentem žákům známé *šibenice*, učitel (posléze žák, který předchozí slovo uhádne) napíše na tabuli vodorovné čárky odpovídajícím písmenům hledaného slova (např. _ _ _ _ _ , následně y _ l l _ w.) Žáci hádají písmeno abecedy, přičemž jej vyslovují podle pravidel fonetiky anglického jazyka, jak se naučili při předchozích hodinách. Namísto šibenice kreslíme část prasátka, pokud žák správné písmenko neuhodne, nebo jej špatně vysloví. (Hladík, 2013).



Obrázek 1: Zdroj: https://g.denik.cz/120/d1/zabava-nakreslete-prasatko-2_kafe-raw.jpg (cit. 2019-03-01)

Potřebná modifikace: Rozhodl jsem se udělat po prvním kole čtyři týmy po pěti dětech, kde každý tým měl svého mluvčího, aby žádné z dětí nemohlo mlčet a spoléhat na vykřikující spolužáky. Děti se vždy dohodly na písmenu, které vyslovil pouze kapitán. Hra v hodině měla prvky soutěže, kdy proti sobě stály předem rozdělené týmy.

Komentář průběhu: Zpočátku ne každý žák věnoval plnou pozornost průběhu hry, jelikož pravděpodobně spoléhali na vykřikující zaujaté hráče. K zapojení všech žáků jsem použil kartičky, které dostal každý žák po jedné (Betáková, Homolová, Štulrajterová, 2017, s.9). Pokud napověděl písmeno, které kapitán řekl nahlas, dal kartičku dolů a již se nemohl zapojit.



Každý z žáků se tak musel zapojit a napovídat výhradně v anglickém jazyce. Týmy se zároveň lépe kontrovaly.

SNOWBALL FIGHTING

Téma hodiny: Barvy (Colours)

Cíl hodiny: Seznámení žáků s pojmenováním základních barev v anglickém jazyce.

Skupiny: Celá třída

Časová dotace: 15 minut

Klíčové kompetence:

a) *Kompetence k řešení problému:* Žáci jsou si za pomoci učitele, který klade podpůrné otázky, schopni uvědomit si problém a dospět k řešení.

b) *Kompetence komunikativní:* Žák je schopen z promluvy a audiovizuálních podnětů vnímat pojmy, které jsou klíčové pro zvládnutí celého úkolu. Žák pochopí rozdíl mezi přáními a obecným konstatováním, což je klíčové ke správnému startu této aktivity.

c) *Kompetence sociální a personální:* Žáci jsou schopni počkat, až všichni jejich spoluhráči vypíší jednotlivá přání na papíry a respektují, že dříve hra nemůže začít. Během této doby na své spoluhráče nepokřikují a nekritizují případné pomalejší tempo ostatních dětí. Jsou si vědomi, že mají reagovat na informace na papírech a nikoliv na děti, které je hází.

Užité metody podle RVP: Frontální, reproduktivní, fixační, názorně demonstrační, didaktická hra.

Metody výuky anglického jazyka:



Direct Method: Vyučující zadá pokyny jasně a srozumitelně, např. *Write your wishes on the cards and rumple them.*, přičemž si v tomto případě může pomoci metodou TPR a předvést kroky hry.

Total Physical Response (TPR) – Vyučující předvádí psaní úkolu a následovně hození lístku s dobrovolníkem. Toto opakuje tak dlouho, dokud si není jistý, že všichni žáci úkolu rozumí a hra tak může začít.

Task-based Approach: Učitel obchází žáky a nahlíží do kartiček, které rozbalují. V případě nejasností je k dispozici a žákům je schopný poradit.

Původní zadání:

Žáci dostanou po jednom papíru, a který napíše své přání nebo věci, kterých litují. Následně je učitel vyzve, aby papír zmuchlali do tvaru kuličky. Za zvuků motivující hudby následně učitel vyzve žáky, aby se koulovali. Po nějaké době učitel žáky opět uklidní. Každému z nich přikáže, aby vzali jednu „sněhovou kouli“ ze země a rozbalili ji. Každý žák pak přečte vzkaz spolužáka za použití celé věty (Büyüksimkeşyanová, 2001).

Skupiny: Celá třída tvoří jednu funkční skupinu

Potřebná modifikace: V zadání je hra spíše oddechovou činností, která může pomoci při konverzaci v angličtině. Rozhodl jsem se tuto hru modifikovat tak, aby děti bavila, ale zároveň vyhovovala probírané látce. Na papírech byly předem předtištěné názvy barev, které si žáci vylosovali systémem „vyber kartu“, ty pak zmuchlali podle původního zadání a stejně tak se i koulovali. Po uplynutí „koulovací doby“ žáci posbírali každý po jedné kouli. Po předchozích zkušenostech s touto hrou jsem přidal dvě koule „do oběhu“, protože jsme si nemohli dovolit zdržení kvůli hledání papírků pod skříněmi apod. Na tabulích na obou koncích tříd byly nakresleny předměty daných barev (s popisky), které mi nakreslila kolegyně, zatímco žáci byli mimo třídu po dobu velké přestávky. Každý z žáků měl se svým papírkem běžet k odpovídajícímu předmětu. Pokud někdo z nich běžel k předmětu, který byl již obsazen, měl říci „*This is my colour*“. Následně jsem popsal barvu předmětu a žáci po mně větu zopakovali (např. „*The banana is yellow*“)



Komentář průběhu hodiny: Názvy barev se probíraly výjimečně dobře zejména díky vizuálním podnětům, pro které nikdo nemusí chodit daleko. Žáci třetí třídy se těšili, že už budou moci pojmenovat barvy i doma, před svými rodiči. Od začátku hodiny jsem tak mohl klást důraz zejména na správnou výslovnost. Nevýhodou této hry je příprava obrázků na tabuli. To by se dalo odstranit ve třídě, kde je k dispozici interaktivní tabule, přičemž by se promítly dvě stránky pro dvě skupiny, a to zejména kvůli bezpečnostním a prostorovým důvodům. Při této hodině jsem se setkal pouze s pozitivními reakcemi a nemohu říci, že by kterýkoliv z žáků nepracoval. Žáci si zároveň spojili barvy s předměty a podvědomě si tak mohli rozšířit slovní zásobu

DOMINO

Obrázek 2: zdroj:

https://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/numbers/numbers_1_100/Numbers_1_100_DOMINOES_FUL_452764/ (cit. 2019-03-13)

Časová dotace: 10 minut

Téma hodiny: Základní číslovky



Cíl hodiny: Žáci jsou seznámeni se základními číslovkami v anglickém jazyce, umí je používat jak ústně a se správnou výslovností, tak písemně se správným pravopisem.

a) *Kompetence k učení:* Žák si osvojuje novou slovní zásobu a doplňuje mezery v ní.

b) *Kompetence k řešení problému:* Žáci chápou pravidla hry domino a jsou schopni je dostatečně modifikovat tak, aby zvládli zadanou hru úspěšně absolvovat.

c) *Kompetence sociální a personální:* Žáci jsou schopni spolupracovat bez problému a bez okřikování. Jsou schopni splnit úkol v předem určeném čase a uvědomují si tempo svojí práce. Člen skupiny netáhne dříve, než je na něm řada a respektuje rozhodnutí spoluhráčů bez hlasitého opravování. Povolená je pouze taktivní a konstruktivní kritika.



Užité metody podle RVP: *Frontální, verbálně-reprodukční, fixační, didaktická hra*

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující zadává instrukce přímo a bez nutnosti vysvětlovat je v mateřském jazyce, např. *Match dots with the words.*

Task-based Approach: Vyučující pomáhá s řešením úkolu maximálně jednou názornou ukázkou.

Původní zadání:

Žákům rozdá učitel do skupinek kartičky na *domino*, kde bude na každé straně jedno číslo. Žáci musí vždy přečíst číslo, ke kterému kartičky přiřkládají podle pravidel hry *domino*. Aby byla hra větší výzvou, učitel připraví kartičky s tečkami počtem odpovídajícím číslu na jednu stranu a slovním tvarem číslovky na druhou stranu. Studenti následně musí připojovat kartičky s tečkami k těm se slovy (Vernerová, *datum vzniku článku neuvedeno*).

Potřebná modifikace: V tomto případě se lze držet původního zadání.

Fixace obsahu hodiny (10 minut): Každý člen týmu přečte dvě číslovky a přidá k nim český překlad. Učitel se doptává na předměty ve třídě (Např. *How many blackboards are here?*), přičemž na předměty ukazuje.

Závěr hodiny (5-7 minut): Vyučující společně s žáky zhodnotí hodinu a táže se žáků, co se naučili. V úplném závěru zadá domácí úkol.

Komentář průběhu: Žáky jsem vyzval, aby po přiřazení kartičky ihned přečetli název číslovky a řekli její český překlad. Poté, co tak učinili, měl zbytek skupiny vyslovit jednoduché *yes*, nebo *no*. Během hodiny jsem chodil po třídě a průběžně kontroloval práci žáků. Žádná skupina neskončila s chybnými výsledky. Domácím úkolem bylo nakreslení odpovídajícího počtu předmětů ke každé číslovce.



LETTERING

Skupiny: Celá třída uspořádaná do kruhu

Časová dotace: 15 minut

Téma hodiny: Slovní zásoba k nákupům (základní potraviny, hygienické potřeby, oblečení)

Cíl hodiny: Upevnit dříve pobíranou slovní zásobu

Užité metody podle RVP: *frontální, reproduktivní, názorně demonstrační, didaktická hra*

Klíčové

kompetence:

Kompetence k učení – Žák si opakuje výrazy k danému tématu a snaží se je třídit do skupin.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen jej samostatně řešit za pomoci užívání již naučených poznatků

Kompetence komunikativní – Žák své odpovědi čte zařazené do konverzačního celku.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující uvede příklad slova k danému tématu. V tomto případě jsem použil nové slovíčko *spatula* k tématu *cooking*.

Audiolingual Method: Na příkladu vyučující zopakuje klíčové otázky pro zvládnutí úkolu, např. *What word begins with „S“* – *Spatula*.

Total Physical Response (TPR) – Vyučující na tabuli předvádí slovní zásobu na čas. Žáci mají spojené reakce s fyzickým pohybem.

Task-based Approach: Vyučující zadává skupinový úkol nejdříve ve *cvičném* kole, aby žáci dobře pochopili jeho zadání.



Původní zadání: Rozložíme před se sebe deset karet s písmeny (písmeny vzhůru). Poté odhalíme jednu kartičku s tématy. Žáci se najednou pokoušejí napsat slova, která začínají na předem odhalená písmena. Když někdo takové slovo řekne, získá kartu s daným písmenem. Jakmile žákům slova dojdou, vyložíme nová písmena (Hladík, 2016).

Potřebná modifikace: Aby se lépe kontroloval průběh hry, každý žák dostane papír a tužku. Kategorie jsou omezeny pouze na věci, které lze dostat v obchodě a již jsme se o nich učili. Po odkrytí kategorie musí každý žák napsat co nejvíce slov na písmena, které učitel vyskládá před sebe, nebo promítne na projekční obrazovku. Po pokynu „*stop working*“ žáci přestanou pracovat a dají ruce za záda. Učitel zjistí, kdo má nejvíce výrazů („*Who has got more than ...*“) a žák svá slova přečte. Třída kontroluje, že vítěz má slova správně a ve správné kategorii. Zároveň se učitel ptá žáků, jestli všem výrazům rozumí. Hru vyhrává ten, který má nejvíce výrazů a dokáže je správně přečíst.

Komentář průběhu: Žáci byli přirozeně soutěživí zejména kvůli soutěžnímu charakteru hry. Vzhledem k vysokému počtu žáků jsme museli změnit třídu tak, abychom měli volný střed a nebyly kolem žádné lavice. Žáci tak mohli být rozmístěni tak, aby neopisovali a neradili si.

BLIND WORD-HUNTER

Téma hodiny: Slovní zásoba ke kapitole *My classroom*.

Cíl: Žáci jsou schopni pojmenovat předměty v běžné třídě na základě poznatků z předchozích hodin

Užité metody podle RVP: *Názorně demonstrační, sokratovská, reproduktivní, frontální, didaktická hra*

Klíčové

kompetence:

Kompetence k učení – Žák se učí několika různými způsoby. Reaguje na audiovizuální



podněty.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen je samostatně řešit za pomoci užívání již naučených poznatků

Kompetence komunikativní – Žák věci nahlas pojmenovává a poslouchá instrukce partnera z dvojice.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující předvádí ukázkového vodiče a lovce, přičemž komentuje průběh. Na pomoc si vezme jednoho dobrovolníka ze třídy.

Audiolingual Method: Vyučující klade otázky na předměty s důrazem na artikulaci.

Total Physical Response (TPR) – Vyučující klade důraz na fyzickou stránku věci, přičemž vodič musí všechny předměty osahat a nesmí je tipovat.

Task-based Approach: Žákům je v anglickém jazyce vysvětleno, který z hráčů má roli vodiče a který lovce slovíček.

Skupiny: Přímými účastníky hry jsou vždy pouze dva žáci. Ostatní mají zadanou samostatnou práci. Dvojice se průběžně střídají.

Časová dotace: 15 minut

Původní zadání: Žáci jsou roztrženi do dvojic, jeden z ní dělá „vodiče“ a druhý „lovce“. Vodič zaváže lovcovi oči a třikrát jej otočí dokola. Následně vodí lovce po třídě, a ten musí pojmenovávat předměty, na které mu vodič vede ruku. Pokud správně pojmenuje předmět česky, získává bod, když zná i jeho anglický název, dostává bod druhý. Vodič musí rovněž znát slova, na která vede lovcovi ruku. Pokud tomu tak není, sám dostává trestný bod. Vyhrává dvojice, která získala nejvíce bodů (Hanšpachová, Řandová, 2010).

Potřebná modifikace: Vzhledem k velkému počtu dětí, každá dvojice má dvě minuty na pojmenování co nejvíce předmětů. V posledních pěti minutách provede učitel shrnutí a



případně se táže na neoznačené předměty. Vodič buď odpověď schválí („*Yes, this is a desk*“), nebo jí naopak rozporuje („*No, this is not a desk*“)

Komentář průběhu: Pro žáky, kteří se momentálně vodění po třídě neúčastnili, jsem vybral cvičení v pracovním sešitě. Pro takzvané *fast finishers* jsem nakopíroval anglické omalovánky. Po uplynutí doby pro poznávání předmětů se každá dvojice vrátila zpět ke své práci. Žáci si fixují slovní zásobu zážitkovou výukou. Získávají tak zkušenosti se smyslovým vnímáním a jeho propojením s anglickým jazykem.

PICTIONARY

Cíl: Upevnění slovní zásoby

Potřebný čas: 20 minut

Skupiny: Třída rozdělena na dvě poloviny

Téma hodiny: Opakování slovní zásoby druhého pololetí

Cíl: Upevnit nabytou slovní zásobu

Užité metody podle RVP: *Frontální, verbálně-reprodukční, sokratovská, didaktická hra*

Klíčové

kompetence:

Kompetence k učení – Žák si opakuje výrazy za určené časové období.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen jej samostatně řešit za pomoci užívání již naučených poznatků.

Kompetence komunikativní – Žák věci nahlas pojmenovává a poslouchá instrukce partnera z dvojice.

Kompetence sociální – Žák pracuje v přiděleném týmu a je nucen spolupracovat, přičemž hra má charakter soutěže. Vyučující zdůrazní, že se žáci navzájem nekritizují a snaží se sportovně



hádat obrazce na tabuli. Po skončení kola se navzájem nekritizují a respektují případnou prohru.

Metody výuky anglického jazyka:

Audiolingual Method: Učitel anglicky nejdříve zopakuje pojmy *to draw, picture, word, guess, teammate...* s důrazem na správnou výslovnost.

Direct Method: Vyučující následně upřesní pravidla hry, přičemž si může pomoci i názornou ukázkou.

Task-based Approach: Učitel zadává úkol nejdříve těm, co kreslí, a následně žákům ve skupině spolu s pokyny a radami pro vyřešení. Žáci si nejdříve zkusí cvičné kolo a následně s pokyny a radami pracují po celou dobu soutěže.

Původní zadání: Učitel před hodinou připraví slovíčka a dá je do připraveného pytlíčku. Třídou rozdělí na dvě skupiny. V každém týmu vybere jednoho zástupce, kterému dá křídlo/fix a požádá je, aby si vybrali jedno slovo z pytlíčku. Jakmile si žák slovo přečte, začne jej kreslit na tabuli a jeho tým se snaží slovo uhádnout. První tým, který slovo uhádne, získá bod. Žák, který dokreslil, si vybere z týmu někoho jiného a ten jde kreslit místo něj. Postup se opakuje až do té doby, než jsou vyčerpána všechna slova (Lander, 2018).

Potřebná modifikace: V této hře jsme se drželi původního zadání. Všechna slova byla vybrána z kapitol učebnice od začátku druhého pololetí.

Komentář průběhu: Žáci se zdáli být motivovaní k dalšímu učení a pravděpodobně pochopili, že pár minut denně může být větším přínosem než dvouhodinové biflování před testem. Obzvláště kladně přijali soutěž s kreslením, které, jak mi bylo řečeno, mají zatím ze všeho nejradši.



WH-QUESTION MATCHING

Potřebný čas: 15 minut

Skupina: Celá třída rozmístěna do půlkruhu.

Téma hodiny: Anglická tázací zájmena

Cíl: Žáci by měli zvládnout používat tázací zájmena a pochopit jejich význam

Metody: *frontální, heuristická, názorně demonstrační*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje anglická tázací zájmena.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen samostatně přiřadit přiřazovat kategorie k tázacím výrazům, popř. uvést příklad slovíčka v kategorii.

Kompetence komunikativní – Žák věci nahlas pojmenovává a zařazuje je do kategorií a posléze i do vět.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Učitel předvede ukázkový příklad na žácích v prvních lavicích, přičemž pokyn zadává výhradně v angličtině.

Audiolingual Method: Vyučující se ptá klíčovými frázemi, které zároveň slouží jako příklad. Např. *Who are these people?* a intonací zdůrazňuje tázací výrazy a předmět věty.

Task-based Approach: Vyučující obchází skupiny a reaguje na jejich konkrétní kategorie a užitečnými pokyny směřuje skupinu k cíli.

Původní zadání: Učitel připraví tři papíry, kde je napsáno *people – who, actions – what a places – where* s odpovídajícími ilustracemi. Všem žákům pak rozdá kartičky, na kterých jsou podměty, přísudky a příslovečná určení místa. Kartičky rozdává po jednom studentovi a u každé se ptá, kam patří (*např. Home is a...?* a student odpoví *where*). Následně žákovi přečte



větu, kterou ze třech kartiček složil a ptá se na doplňující otázky spojené s ukazováním na kategorie, a tím pádem i na kartičky (*What is the baby doing?* Student odpoví *It is eating* apod.). Činnosti jsou dle zadání napsány již v průběhovém tvaru. Na konci se žák pokusí přečíst celou větu, kterou z kartiček složil (*The baby is eating in the school*) (Espinoza, 2018)

Potřebná modifikace: Hra v zadání je určena pro mladší rodilé mluvčí s poruchami učení. Pro náš účel jsem třídu rozmístil do půlkruhu. První, kdo mohl napovídat, byl soused. Pokud ani soused nevěděl, dostal prostor ten, který se první přihlásil. Tím byla zajištěna plná pozornost všech žáků. Hru jsem v dané modifikaci využil jako soutěž, kdy každý ze soutěžících žáků dostal bod za správně zařazenou kartičku, správně zodpovězenou otázku a tři body za správně přečtenou větu. Vyhrávají ti žáci, kteří mají na konci hry nejvíce bodů.

Komentář průběhu: Několik žáků již tázací zájmena znalo a mělo potřebu se se svými vědomostmi pochlubit. Při hodině jsem je musel opakovaně usměrňovat a látku jsem vykládal od základu a pro všechny.

WHERE IS IT?

Potřebný čas: 10 minut

Téma hodiny: Místní předložky *in, on, at*

Cíl: Žák správně používá místní předložky před podstatnými jmény.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje význam anglických předložek

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen propojit vizuální vodítko (podstatná jména v polohách procvičující dané předložky)



Kompetence komunikativní – Žák se nahlas ptá a odpovídá na otázky.

Kompetence sociální – Žák pracuje ve dvojici a hlídá odpověď svého partnera.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci předmětů a ukazování.

Audiolingual Method: Vyučující opakuje otázky na umístění objektu na obrázku s důrazem na správnou výslovnost, a to tempem a jazykem, který je přizpůsoben potřebám žákům, tzv.

Teacher's talk

Total Physical Response (TPR) – Vyučující předvádí simulaci obrázku na předmětech ve třídě a snaží se tak maximálně zapojit žáky. Pro dosažení kýženého efektu obchází žáky a předvádí ukázkové věty přímo na místech žáků a používá přitom předměty, které se vyskytují u nich na lavici (přemísťováním a komentováním)

Task-based Approach: Vyučující zadává dvojicím jasné pokyny, po shrnutí za pomoci předchozí metody

Původní zadání: Žáci dostanou předtištěný obrázek, na kterém jsou předměty, ke kterým budou vypisovat předložku. Pod obrázkem budou mít otázky a věty bez vyplněných předložek:



Obrázek 3: zdroj: autor (cit. 2019-03-14)

Where is the cat? – It's _____ the box (Harper, Pritchard, 2017)

Potřebná modifikace: Aby si děti osvojily předložky i v mluvené formě, rozhodl jsem se je rozdělit do dvojic. V nich se žáci střídají a jeden se vždy ptá a druhý vždy odpovídá. Na závěr se ptá vyučující a po třídě hází molitanový míček. Ten, kdo jej chytí, odpoví učiteli na jeho otázku.



WHERE IS IT (part 2)

Potřebný čas: 15 minut

Téma hodiny: Místní předložky *under, above*

Cíl: Žák správně používá místní předložky před podstatnými jmény

Klíčové kompetence a užití metody se nijak neliší od předchozí hry.

Původní zadání: Žáci dostanou předtištěný obrázek, na kterém jsou předměty, ke kterým budou vypisovat předložku. Po obrázku budou mít otázky a věty bez vyplněných předložek:



Obrázek 4: zdroj: autor (cit. 2019-03-14)

Where is the cat? – It's _____ the box (Harper, Pritchard, 2017)

Potřebná modifikace: Aby si děti osvojily předložky i v mluvené formě, rozhodl jsem je rozdělit do dvojic. V nich se žáci střídají a jeden se vždy ptá a druhý vždy odpovídá. Na závěr se ptá vyučující a po třídě hází molitanový míček. Ten, kdo jej chytí, odpoví učiteli na jeho otázku. Obrázek je téměř shodný s obrázkem předchozím a děti doplňují i nově naučené



předložky k nově přidaným předmětům. Předložky z předchozí lekce jsou rovněž nedoplněné, aby si je bylo dítě nuceno zopakovat.

2.1.2 Hry pro 4.ročník ZŠ

PLAY A SONG, PASS THE BALL ON

Skupiny: Třída tvoří jednu funkční skupinu

Časová dotace: 10-15 minut

Část hodiny: Začátek vyučovací jednotky

Téma hodiny: Hra je míněna jako aktivizující, a tak jí lze zařadit bez ohledu na téma hodiny.

Cíl hry: Aktivace a rozvoj řečových dovedností

Pomůcky: Seznam témat

Klíčové kompetence:

a) *Kompetence k učení:* Žák se učí nasloucháním zadaným otázkám a odpovědím soupeře, který v daný moment drží balónek.

b) *Kompetence komunikativní:* Žák je schopen z promluvy a audiovizuálních podnětů vnímat pojmy, které jsou klíčové pro zvládnutí celého úkolu. Rovněž je schopen porovnat různá tvrzení vzhledem k tématu a pozná, když se navzájem odlišují.

c) *Kompetence sociální a personální:* Žáci vnímají odpovědi spolužáků a přihrávají si balónek přiměřeně. Za případnou nesprávnou odpověď se nijak nevysmívají a naslouchají jí tak, aby



byli schopni spolužáka opravit. Uvědomují si, že na odpověď mají jen předem domluvený časový limit a balónek nezadržují déle, než je nutné

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující vyslovuje kategorie pouze v anglickém jazyce.

Audiolingual Method: Vyučující opakuje ukázky otázek a odpovědí s důrazem na správnou výslovnost a tempo adekvátní k věku žáků.

Total Physical Response (TPR) – Žák mluví pouze, pokud chytí balónek, který mu hodí jeho soupeř a pouze tehdy, pokud utichne hudba.

Task-based Approach: Učitel zadává úkol všem žákům společně. To, co je nejasné, přijde vysvětlit na příkladu v anglickém jazyce individuálně.

Původní zadání: Vyučující pustí píseň (ideálně nový popový hit, který je žákům dobře znám) a pošle plyšový balónek po třídě. Každý, kdo si vezme balónek, jej musí co nejrychleji poslat spolužákovi sedícímu vedle něj, nebo za ním. Jakmile vyučující stopne muziku, musí žák, který drží balónek, odpovědět na jednoduchou otázku, kterou mu dá vyučující. Celý proces se opakuje několik minut (Berezowski, 2017).

Potřebná modifikace: Aby všichni žáci udrželi pozornost, míček se neposílal k vedlejšímu místu, ale každý žák jej mohl hodit komukoliv. To, dle mého, zamezilo tendenci „vypínat“, kterou měli žáci na konci třídy až do doby, než se míček dostal do jejich blízkosti. Hra měla dvě kola, kdy při druhém kole si házející vymyslel na žáka, který míček chytil, úkol (*Např. Lie on the desk*). Pokud žák, který míček chytil, nevěděl odpověď na otázku, nebo v druhém kole nesplnil úkol, vypadl ze hry. Hra tak získala prvek soutěže, přičemž ten žák, který zůstal poslední, vyhrál.

Komentář průběhu: Žáci se často rozptylovali neúspěšnými pokusy na chycení míčku a někteří to dokonce měli potřebu komentovat. Vyšší koncentrace u dětí nastala v momentě, kdy ze hry začaly neúspěšné děti vypadávat.



A FROG ON THE PLATE

Úvod + motivace (10 minut): Učitel vysvětlí žákům, že slovní zásoba, která bude následovat, je součástí každého dne. Jako motivaci použije následující příběh, který žákům rozdá vytištěný:

*Malý chlapec v Londýně byl hladový a sám,
Snědl by vše, však ocitl se v zemi cizí.
I jeho břicho kručelo česky, povím Vám,
když v tom vidí pána, jak úrodu svou sklízí.*

*„Pane, pane, klobouk já Vám dám za rajče jedno rudé“
“What would you like to have, you lovely little boy?”
„Vudjů ne, snad brambor, mrkev nebo hrozno, byt' jen chudé“
“I don't understand you, friend. Here's your brand new toy.”*

*Ach, ta hračka tuze krásná, avšak z ní se najíst nemám šanci.
Snad fazolky, meloun, papriku, či jabko najdu si k dlabanci.*

Učitel se ptá na doplňující otázky *Proč zůstal chlapec nadále hladový? Vyjmenujete zeleninu, na kterou měl chlapec chuť? Najdete i nějaké ovoce? ...*

Téma hodiny: Opakování základní slovní zásoby spojené s jídlem a pokrmy (suroviny, ovoce, zelenina, nádobí...)

Cíl: Fixace základních druhů zeleniny, ovoce a určení jejich vlastností.

Metody: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, didaktická hra, heuristická*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje význam krátkých odpovědí a otázek a opakuje slovní zásobu.



Kompetence k řešení problému – Žák chápe, že kreslení jej zpomaluje a je tak časově výhodnější předměty psát v anglickém jazyce.

Kompetence komunikativní – Žák se nahlas ptá a odpovídá na otázky.

Kompetence sociální – Žáci spolupracují ve dvojicích.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci předmětů na talířích a jejich pojmenování.

Audiolingual Method: Vyučující opakuje klíčové fráze s důrazem na správnou výslovnost, a současně hra nutí k zapamatování si předmětů na základě vizuálních vjemů a opakování slovní zásoby.

Total Physical Response (TPR) – Vyučující zadává pokyny, které jsou pro žáky spojené s fyzickými aktivitami a vyžadují rychlé reakce, v tomto případě jde o co nejrychlejší běh k předmětům a propojení tak slovní zásoby s fyzickou reakcí.

Potřebný čas k průběhu hry: 15 minut

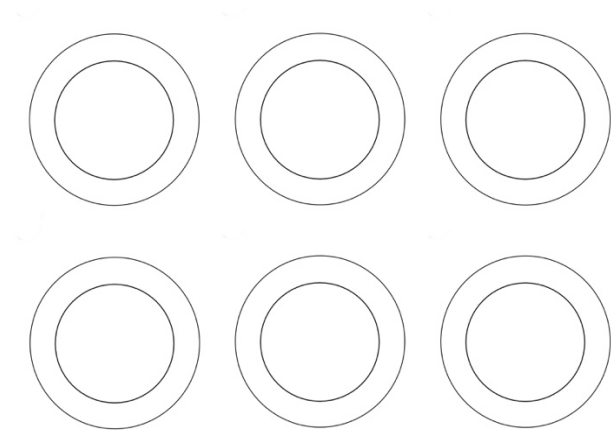
Skupiny: Dvojice (určuje vyučující)

Původní zadání: Vyučující rozloží na zem dvě řady po třech prázdných talířích. Na ně položí různé předměty, jejichž anglické názvy děti už znají. Učitel žákům vysvětlí, že jakmile pustí hudbu, mají čas (po který hudba hraje) na to, aby si zapamatovali co nejvíce předmětů na talířích. Po uplynutí časového limitu se děti otočí a snaží se namalovat co nejvíce předmětů na předem předtištěné talíře. Za správně nakreslený předmět na správném talíři, dostane žák dva body, za jeho správné označení v anglickém jazyce dostane další tři body. Maximem je tedy pět bodů za jeden předmět. (Hanšparová, Řadová, 2010)

Potřebná modifikace: Žáky jsem rozdělil do dvojic, jelikož cílem hry je určit co nejvíce slovíček, k čemu je měla spolupráce se spolužákem dovést. Z časových důvodů jsem žákům dal 2 minuty na zapamatování předmětů na správných talířích. Děti měly rovnou psát anglické výrazy, ale pokud si na nějaký nemohly vzpomenout, mohly jej nakreslit a vybarvit. Aby žáci



neměli možnost předměty dopisovat dodatečně, zakryl jsem všechny talíře předem připraveným prostěradlem. Byli předem upozorněni, že tento postup je ale zdrží a sníží jejich šanci na výhru. Na konci hry jsem se ptal otázkami „*Who has got more than.... on the first/second/third/fourth/fifth plate*“. Hra byla v hodině zároveň soutěží, kdy jsme po kolektivní kontrole předmětů spočítali, která dvojice určila nejvíce předmětů, a vyhlásili vítěznou dvojici.



Obrázek 5, zdroj: autor (cit. 04-10-2019)

Vyučující zadá domácí úkol, kterým je překlad básně z úvodu hodiny, jenž je předtištěn pod její českou podobou. Žák má za úkol doplnit chybějící slova:

*In Prague, there was a hungry little boy,
In foreign country, oh, he was there all alone.
His belly screamed in english, felt no joy,
when he saw a man working hardly to the bone.*

“*Sir, oh, Sir, I would give everything for a _____, that could feed me well*“

„*Co bys chtěl chlapečku, jak pomoci ti mohu?*“

“*No bys, but a _____, a _____ or _____, something I would eat or smell*“

„*Nerozumím. Pro hračku sáhnu do batohu.*“



„Oh, what a beautiful toy, but it is nothing tasty that I could eat,

I wish I could get a _____, a _____, a _____, or an _____ seed.“

Komentář průběhu: Žáci k soutěži přistupovali zodpovědně a ti, kteří nevěnovali slovíčkům na začátku příliš velkou pozornost, toho při hře litovali. Předem vytyčený čas pro dané aktivity se jevil jako dostatečný a reálný. Ve třídě, kde probíhala hodina, byli dva žáci s druhým stupněm pedagogické podpory. Bez problému se do hry zapojili a nezdáli se být přítěží svých dvojic. Nutno říci, že slovíčka si na každou hodinu připravují s lektorkou na doučování předem a z hodiny na hodinu.

THERE IS/ARE SPEAKING RACE

Časová dotace: 10 minut

Téma hodiny: Vazba *There is/are* v kladné oznamovací větě

Cíl: Žák je schopen použít vazbu *there is/are*, která následuje, se správně užitým neurčitým členem v oznamovací větě.

Metody: *Frontální, názorně demonstrační, silent way, verbálně-reprodukční, didaktická hra*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje význam krátkých odpovědí a otázek při použití vazby *there is/are*.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe otázku a dokáže na ni odpovědět za použití správné gramatické vazby a v co možná nejkratším čase.

Kompetence sociální – Žáci spolupracují ve dvou týmech a jsou schopni závodit k tabuli tak, aby se jejich odpovědi nekryly a žáci se nijak neodchýlili předem určenému pořadí.

Metody výuky anglického jazyka:



Direct Method: Vyučující se ptá jasně danou otázkou za pomoci vazby *there is/are*.

Task-based Approach: Vyučující vysvětlí pravidla závodu, která jsou platná po celou dobu soutěže.

Původní zadání: Žákům jsou kladeny otázky typu *How many girls are there in the classroom?* Ten žák, který se přihlásí nejrychleji a řekne správně větu za použití vazby, vyhrává. Hru je možné hrát i tak, že žáci běhají k tabuli a píší větu.

Skupiny: Celá třída (CASE, 2015)

Potřebná modifikace: Hodina probíhala ve skupině 20 žáků, a tak jedinou modifikací bylo rozdělení do dvou týmů, kdy jsem si vybral variantu s běháním k tabuli a psaním věty.

Komentář průběhu: Žáci látku po první hodině pochopili spíše teoreticky. Při fixaci látky měli stejně spíše tendenci říct *The window has a sticker on it* atd. Z toho důvodu jsem se snažil látku fixovat co nejefektivněji a zatím jsme nezabrousili do záporných a tázacích vět. Následná hra byla provedena jako soutěž dvou týmů.

THERE IS/ARE BUFFLING GAME

Časová dotace: (15 minut)

Téma hodiny: Vazba *There is/are* v záporné oznamovací větě

Cíl: Žák je schopen použít vazbu *there is/are*, která je následována správně užitým neurčitým členem v záporné oznamovací větě.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, silent way, verbálně-reprodukční, didaktická hra, heuristická*



Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje význam krátkých odpovědí a otázek, přičemž používá správné gramatické vazby a chápe význam sdělení.

Kompetence k řešení problému – Žák pozná nepravdivé tvrzení a je schopen úkol vyřešit jeho opravou.

Kompetence komunikativní – Žák naslouchá a následně nahlas opravuje nepravdivá sdělení.

Kompetence sociální – Žáci spolupracují ve dvojicích.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující navádí nepravdivými větami a jejich opravami v angličtině.

Task-based Approach: Učitel nejdříve zadá cvičné úkoly ve dvojicích. Zvládnutí těchto úkolů je klíčové pro pozdější zvládnutí celého zbytku hry.

Původní zadání: Žáci mají za úkol říkat věty, které jsou očividně nepravdivé jako např. *There is a green colour on the Czech flag*. Ostatní děti mají pak větu říct správně. Špatně přitom může být i počet sledovaných objektů, a tak děti využijí i kladnou oznamovací větu z poslední hodiny. Hru lze modifikovat i tak, že žáci vypíší 15 až 30 vět typu *There aren't any _____ in my bathroom at the moment*, kdy polovina informací je pravdivá a druhá nikoliv. Žáci pak musejí hádat, které věty nejsou pravdivé.

Skupiny: Celá třída tvoří funkční skupinu (CASE, 2015)

Potřebná modifikace: Jedinou potřebnou modifikací bylo rozřazení žáků do dvojic, kdy si nejprve zkoušeli říkat věty navzájem. Následně si každý z dvojice zkusil jednu větu před celou třídou.

Komentář průběhu: Žáci si látku upevnili a byli schopni použít kladnou i zápornou větu oznamovacího způsobu. Hra je velice bavila a byli překvapivě kreativní při tvoření lživých vět.



RUN & TELL

Téma hodiny: Vazba *there is/there are* v oznamovací kladné a záporné větě včetně tázacího způsobu

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: Kartičky s objekty, stopky

Cíl: Žák umí použít vazbu v kladné, záporné i tázací větě přítomného času

Metody: *Frontální, názorně demonstrační, silent way, verbálně-reprodukční, didaktická hra, heuristická*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje význam otázek na konkrétní předměty z jeho okolí.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen odpovídat pohybem k různým předmětům, a to v co možná nejkratším čase.

Kompetence komunikativní – Žák se nahlas ptá na předem připravené otázky a je schopen na ně zároveň odpovídat.

Kompetence sociální – Žáci reagují na otázku položenou spolužákem a vzájemně se respektují a nepřekřikují. V případě špatné výslovnosti při otázce si nic nevyčítají a jsou schopni chybu spolužáka opravit v klidu.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, silent way, verbálně-reprodukční, didaktická hra, heuristická*

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dá pokyn k přečtení otázky v anglickém jazyce.

Task-based Approach: Učitel v případě potřeby opakovaně vysvětlí pravidla hry a s pomocí cvičné kartičky předvede hru na příkladu.



Původní zadání: Žáci dostanou kartičky s objekty, které vyučující předem rozmístí po třídě. Následně se na něj každý musí zeptat *Is there a in the classrom?* Nebo *Are there any in the classroom?* Objekty ve třídě být nemusí, a tak může žák odpovědět i záporně. Dítě s kartičkou se vždy zeptá jen jednoho, a ten musí co nejrychleji k objektu běžet a ukázat na něj. Pakliže předmět ve třídě není, musí si tázaný žák sednout na zem. Učitel přitom stopuje čas. Celý postup se opakuje tři kola a na konci učitel zprůměruje časy a vyhodnotí ten nejlepší. (autor, 2019)

Komentář průběhu: Žáci reagovali velmi kladně na hru, kdy se museli hýbat po třídě. Část z nich jako by zapomněla, že se učí cizí jazyk a pokyny plnili naprosto přirozeně.

CAN YOU REMEMBER?

Skupiny: Celá třída tvoří funkční skupinu

Téma hodiny: Slovní zásoba na téma zvířata a jejich mláďata

Cíl: Žáci si osvojují novou slovní zásobu

Časová dotace: 5 minut

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, silent way, verbálně-reprodukční, didaktická hra, heuristická*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje novou slovní zásobu.
Kompetence sociální – Žáci naslouchají odpovědi soupeřů, aby byli schopni úspěšně splnit zadaný úkol.

Metody výuky anglického jazyka:



Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci konkrétní slovní zásoby.

Task-based Approach: Učitel zadává úkol žákům ve skupině spolu s pokyny a radami pro jeho zvládnutí, které vysvětlí na cvičném kole s tím, že to ještě nemá prvky soutěže.

Původní zadání: Vyučující hodí molitanový míček prvnímu žákovi a řekne jedno zvíře. Žák následně zopakuje řečené slovíčko a přidá vlastní ke stejnému tématu, v tomto případě zvíře. Poté žák hodí míček jinému spolužákovi, který musí zopakovat všechna řečená slovíčka a opět přidat vlastní. Ten, kdo řetěz přeruší, vypadává. Hra končí, když žáci nejsou schopni řetězec nadále navázat. (autor, 2019)

Komentář průběhu: Žáci byly velice kreativní a rychle dokázali přijít se slovíčky ke každé z kategorií. Větším problémem než samotná slovní zásoba, se jevílo udržení pozornosti, respektive zapamatování si slov, která byla řečena. Nejčastější chybou bylo prohození pořadí řečených slov, nebo nesmělost žáka k riskování, která se projevovala mlčením, a to i přesto, že další slovíčka si již žák pamatoval. Pokud nebylo nějaké z řečených slov ostatním dětem známé, třída jej měla zakázáno vysvětlovat v češtině. V takovém případě nějaký z žáků dostal možnost slovo definovat v angličtině, avšak až na jeden případ jej vždy musel definovat učitel. Tyto definice byly ve výsledku ve sto procentech efektivní.



LEVEL OF ATTENTION

Klíčové kompetence:

- a) *Kompetence k učení:* Žák si fixuje slovní zásobu na téma *mláďata*.
- b) *Kompetence k řešení problému:* Žáci jsou za pomoci učitele, který klade podpůrné otázky, schopni dospět k řešení zadaného úkolu.
- c) *Kompetence komunikativní:* Žák je schopen z promluvy a audiovizuálních podnětů vnímat slovní zásobu k danému tématu, která je klíčová pro zvládnutí celého úkolu. Rovněž je schopen nahlas určit případnou chybu a opravit ji.
- d) *Kompetence sociální:* Žáci jsou schopni ve skupině probrat úkol vlastními slovy, a to před zahájením práce na něm. Jsou schopni odpovídat odpovídající slovní zásobou co nejrychleji.

Užité metody podle RVP: *Frontální, reproduktivní, fixační, názorně demonstrační, didaktická hra.*

Metody výuky anglického jazyka:

Audiolingual Method: Vyučující vyslovuje názvy zvířat s důrazem na správnou výslovnost a v tempu odpovídajícímu věku a schopnostem žáků.

Total Physical Response (TPR) – Děti mají tentokrát fyzickou aktivitu spojenou s neúspěšnou odpovědí.

Task-based Approach: Vyučující zadává instrukce potřebné ke zvládnutí daného úkolu. Kontrast mezi správnou a chybnou odpovědí uvede příkladem na tabuli.

Původní zadání: Učitel nahlas říká názvy zvířat v anglickém jazyce a děti musí nahlas říkat mláďata k danému zvířeti. Jestliže nějaký z žáků řekne slovo chybně, učitel řekne *Lower level of attention – hop five times*. Děti si tedy na místě pětkrát vyskočí a hra může pokračovat dál. Celý proces lze opakovat až do úplného zafixování obsahu. (Elbenová a kol., 2013).



Potřebná modifikace: Vzhledem k větší skupině dětí (20 lidí) jsem skupinu rozdělil do čtyřech skupinek po pěti dětech. Abych si byl jistý, že slovíčka jsou řečena správně, každý žák říkal slovíčko individuálně. Skupinka získala bod, pokud jeden z jejích členů řekl slovo správně, když na něj byl tázán. Skupinka s největším počtem bodu vyhrála.

Komentář průběhu hodiny: Žáci se slovní zásobu naučili rychle a v průběhu hodiny. Hra jim pomohla s rychlou fixací, která tak probíhala volnou formou a soutěživost v průběhu hry se rovněž nezdála být na škodu.

Skupiny: Žáci jsou rozděleni do dvou polovin.

COPS & ROBBERS

Část hodiny: Začátek vyučování

Cíl hry: Aktivace slovní zásoby a vazby „have got“

Časová dotace: 15 minut

Klíčové kompetence:

a) *Kompetence k učení:* Žák reaguje na vizuální podněty na *flashcards*.

b) *Kompetence k řešení problému:* Žáci chápou zadání, užití slovní zásoby a pořadí, což jsou kompetence klíčové ke zvládnutí úkolu.

c) *Kompetence komunikativní:* Žák je schopen z promluvy a audiovizuálních podnětů určit a chápat názvy objektů a zeptat se na případné nejasnosti v anglickém jazyce.

d) *Kompetence sociální a personální:* Žáci jsou schopni vytvořit dvě funkční skupiny a navzájem se podporovat předem danými otázkami a odpověďmi, v případě, že skupina získá kartičku pro sebe. Případnou porážku týmu respektují a navzájem si ji nevyčítají.



Užité metody podle RVP: *Frontální, reproduktivní, fixační, názorně demonstrační, didaktická hra.*

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci *flashcards* s objekty.

Audiolingual Method: Vyučující zopakuje výrazy pro kartičky, které žáci opakují po něm. Náhodně vyvolává a ptá se na překlady/definice slov.

Total Physical Response (TPR) – Vyučující zadává pokyny, které jsou pro žáky spojené s pohybem pro kartu.

Task-based Approach: Učitel zadává úkol žákům ve skupině spolu s pokyny a radami pro jeho zvládnutí, se kterými následně žáci po celou dobu pracují. Vyučující pokyny opakuje pro obě skupiny zvlášť.

Pomůcky: Flashcards s objekty

Původní zadání: Vyučující nejprve rozdělí třídu do dvou polovin. Jedna polovina představuje policisty a druhá zloděje. Každá skupina si stoupne do řady naproti té druhé. Učitel následně rozdává žákům čísla a posadí je tak, aby žáci se stejnými čísly seděli ve stejné vzdálenosti od sebe tak, jak je uvedeno na příkladu níže. Mezi skupiny umístíme *flashcards* a na kraji necháme místo pro *vězení*.

Př.:

Cops	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Flashcards					<u>JAIL</u>				
Robbers	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Učitel vyhlásí objekt na kartičce a číslo, např. *propiska 4*



Zloděj se zmíněným číslem se snaží „ukrást kartičku“ s předmětem, který byl učitelem vyvolán, a to dříve, než jej policista se stejným číslem chytí. Pokud je *zloděj* úspěšný, zeptají se ho jeho spoluhráči: "*What have you got?*" a *zloděj* musí na otázku odpovědět: "*I've got a/an...*" Pokud *zloděje* chytí *policista*, musí mu *zloděj* kartičku odevzdat. Ostatní *policisté* se ptají žáka: "*What have you got?*". Ten následně odpovídá "*I've got a/an...*". Hra pokračuje až do té doby, kdy jsou všechny kartičky rozebrány. Tým, který má kartiček více, vyhrává. (Teach-This.com, 2018)

Potřebná modifikace: Samotný průběh hry jsem ponechal beze změny. Vysvětlení hry jsem provedl názorně, kdy jsem žákům vysvětlil pravidla hry za pomoci gestikulace a klíčové pojmy (*cop, robber, run, card, jail...*) jsem promítl na obrazovku v předem připraveném dokumentu s obrázky. Překlad pojmů a objektů nebyl nutný, jelikož karty byly vybrány tak, aby odpovídaly probrané slovní zásobě. Abych se ujistil, že ptát se bude každý žák, neptala se celá skupina, ale vždy jen jednotlivec sedící vedle aktivního hráče (po levé straně v případě *policistů*, a naopak v případě *zlodějí*). Celá třída měla možnost pomoci v případě chyby mluvčího.

Komentář průběhu: Děti se do hry rychle zapojily a reagovaly přirozeně. Vysvětlení probíhalo metodou TPR, a tak žáci neměli problém s pochopením zadání. I přes gestikulace jsem mluvil pomalu s důrazem na pečlivou výslovnost a ujišťoval jsem se otázkou *Do you understand?* Žáci měli za úkol tlesknout třikrát do rytmu *Yes, I do* nebo *No, I don't*. Po skončení hry jsem kartičky zamíchal a rozdál každému jednu. Následně odpovídali na otázku *What have you got?*



2.1.3 Hry pro 5.ročník ZŠ

HE JUMPS, I JUMP

Téma hodiny: Přítomný čas prostý v kladné oznamovací větě

Cíl: Žáci jsou schopni použít přítomný čas prostý v kladné oznamovací větě ve všech osobách.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická, hra*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje užívání koncovek významového slovesa ve třetí osobě, čísla jednotného, přítomného času prostého.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe oznamovací způsob přítomného času prostého.

Kompetence komunikativní – Žák vnímá kontext vět a následně je schopen sám věty tvořit.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující zadává pokyny v anglickém jazyce a zdůrazňuje užití koncovek -s a -es.

Total Physical Response (TPR) – Hra probíhá v otevřenějším prostoru a je vyžadována fyzická reakce. V tomto případě jde o manipulaci s popsanou pálkou.

Task-based Approach: Učitel zadává úkol žákům ve skupinách pokyny z předem připravených karet a zdůrazní rozdíly mezi pálkami. Obě pak použije na dvou příkladech.

Časová dotace: 10 minut



Pomůcky: Kartičky s dobře čitelnými větami v přítomném čase prostém, páčky na stolní tenis.

Původní zadání: K této je hře nutné využít větší prostor (např. školní chodbu). Žáci se rozdělí do dvojic, které si stoupnou za sebe. Učitel má předem připravené jednoduché věty v přítomném čase prostém, kde je vždy podtržítka za významovým slovesem a stojí na předem připravené cílové čáře (cca) tři metry od žáků. Každý z dvojice má v ruce páčku na stolní tenis, kde je lihovým fixem napsáno „s“ nebo „es“. Jakmile vyučující ukáže kartu, žáci musí ukázat učiteli správnou koncovku, nebo nechat páčku ležet v případě ostatních osob. Ten žák, který první ukáže správné řešení, přiblíží se skokem. Ten z dvojice, který se nedostal včas k cílové čáře, vypadává. Hra končí tehdy, když má třída jasného vítěze, který vyhrál všechna kola (autor, 2019)

Komentář průběhu hodiny: Žáci z českého jazyka ještě neměli osvojen pojem *osoba*, a tak jsem musel neustále používat její příklad. Domnívám se, že z tohoto důvodu bude potřeba klást větší důraz na gramatickou změnu ve třetí osobě čísla jednotného v přítomném čase prostém. Hra je ale vedla k většímu soustředění se na danou problematiku a reagovali soutěživě a relativně svižně. Vzhledem k větší skupině jsme využili pomoc asistentky a udělali „dvě dráhy“, jejichž vítězové se poté utkali spolu.

DO YOU LIKE?

Téma hodiny: Tázací věty v přítomném čase prostém.

Cíl: Žáci jsou schopni použít přítomný čas prostý v tázací větě ve všech osobách.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická, hra*

Klíčové kompetence:



Kompetence k učení – Žák si osvojuje pravidla pro tvoření otázek a odpovědí v přítomném čase prostém.

Kompetence k řešení problému – Žák umí gramaticky a významově správnou otázku v přítomném čase prostém a využít ji k řešení zadaného úkolu.

Kompetence komunikativní – Žák je schopen reagovat na kladené otázky a sám umí tvořit významově správné tázací věty.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci předmětů a ukazování.

Audiolingual Method: Vyučující klade pokyny zřetelně. V tomto případě uvede i několik příkladů za užití jmen žáků přítomných ve třídě.

Task-based Approach: Vyučující směřuje žáky k řešení úkolu v příkladových otázkách a odpovědích, přičemž dodržuje pořadí klíčové ke zvládnutí úkolu.

Časová dotace: 10 minut

Skupiny: Každý žák hraje sám za sebe proti ostatním spolužákům.

Původní zadání: Žáci dostanou minutu na vymyšlení otázek *Does he/she like ...* Následně vyučující určí dítě, které se první ptá spolužáka na otázku ve třetí osobě, čísla jednotného, přítomného času prostého. Dítě, které je tázáno, musí odpovědět *Who, who? Tell me who!* A na to tázající odpoví jménem v dané větě. Tázaný pak zkusí říct, zda má daný předmět nebo činnost osoba, o které se mluví, ráda. Tázající se osoby zeptá za použití otázky v přítomném čase prostém. Pokud se tázaný trefil, zůstává ve hře. Hra končí, když ve hře zůstává pouze jeden hráč, který se tak stává vítězem (autor, 2019).



Příklad:

A: *Does he like football?*

B: *Who, who? Tell me who!*

A: *Does Tomáš like football?*

B: *I think, he likes football.*

A: *Tomáš, do you like football?*

C: *Yes, I do.*

Komentář průběhu hodiny: Žáci měli otázky s „do“ v učebnici v předchozím ročníku, avšak čas tam nebyl vysvětlen. S otázkami ve třetí osobě se ale doposud nesetkali. Začátek hry tak byl poněkud pomalejší, ale následně se již všichni bez výjimky drželi v tempu. Pro mne překvapivými momenty bylo pomáhání si spolužáků navzájem, a to i přesto, že vítěz hry byl motivován jedničkou za práci v hodině. V závěru hodiny jsem si ověřil, že všechny děti látce rozumí bez problému.

SIMON, DON'T DO THAT!

Časová dotace: 10 minut

Téma hodiny: Záporné věty v přítomném čase prostém

Cíl: Žáci jsou schopni použít přítomný čas prostý v záporné větě ve všech osobách.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická hra*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje nová gramatická pravidla.



Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen jej samostatně řešit za pomoci užívání nově nabytých poznatků.

Kompetence komunikativní – Žák vnímá kontext vět a následně je schopen sám věty tvořit.

Kompetence sociální – Žák je schopen pracovat v určených funkčních skupinách.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující uvede příklad imperativu v anglickém jazyce.

Audiolingual Method: Vyučující opakuje přítomný čas prostý na příkladech všech způsobů, a to tak, aby příkladové věty zařadil do kontextu hry.

Task-based Approach: Vyučující předem zadá jedné funkční skupině zadání, přičemž uvede příklad, který jsem popsal pod zadáním hry.

Skupiny: Jedna třída tvoří funkční skupinu.

Původní zadání: Žáci dostanou minutu na vymyšlení činností, které lidé dělají pravidelně, a které od nich nechceme. Vzhledem k omezené slovní zásobě pomáhá vyučující s novými slovíčky. Následně vyučující určí dítě, které se první ptá spolužáka na otázku *What does Simon do?* Spolužák poví větu, z které udělá žák imperativ (v záporu) a následně sám řekne, že toto nedělá. Potom druhý žák promluví o Harrym, který činnost rovněž neprovádí. Hra končí po uplynutí časového limitu, nebo když si všichni žáci vyzkouší dostatek dialogů (autor, 2019).

Příklad:

A: *What does Simon do?*

B: *He smokes!*

A: *Simon, don't smoke! I don't smoke!*

B: *Harry doesn't smoke too.*



Komentář průběhu hodiny: Děti bez problému používaly věty v rozkazovacím i oznamovacím způsobu a ve všech osobách. Hra probíhala velmi svižně a bez větších zádrhelů.

INFINITIVE CARDS

Pomůcky: Balíček hracích karet na poker, kde je u každé barvy každá karta očíslovaná od jedné do třinácti.

Časová dotace: 15 minut

Skupiny: Třídu rozdělíme do čtyř skupin.

Téma hodiny: Procvičování vět v přítomném čase prostém

Cíl: Žáci jsou schopni použít přítomný čas prostý ve všech způsobech a osobách.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická, hra*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje tvorbu otázek se zadanými slovesy z tabule.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe tvorbu významově a gramaticky správných vět v přítomném čase prostém a dokáže aplikovat vypsaná slovesa v zadané hře.

Kompetence komunikativní – Žák vytváří věty s předem danými slovesy a přemýšlí o nich.

Kompetence sociální – Žáci jsou schopni spolupracovat ve skupinách karet stejné barvy.

Metody výuky anglického jazyka:



Direct Method: Vyučující dává pokyny za užití karet a vypsanych sloves v anglickém jazyce.

Audiolingual Method: Vyučující nejdříve přečte seznam sloves, která vypíše na tabuli až následně.

Task-based Approach: Učitel na tabuli stanoví hodnoty karet a vypíše k nim slovesa, se kterými žáci následně pracují.

Původní zadání: Nejprve určíme hodnoty karet, tam, kde by to nemuselo být jasné. V tomto případě jsou všechna esa po jednom bodu. Kluk je za jedenáct bodů, královna za dvanáct a král za třináct. Vyučující na tabuli napíše třináct sloves v základním tvaru a očísluje je od jedné do třinácti. Například:

- 1 – write
- 2 – buy
- 3 – study
- 4 – read
- 5 – eat
- 6 – drink
- 7 – jump
- 8 – sleep
- 9 – go
- 10 – walk
- 11 – run
- 12 – teach
- 13 – laugh

Poté učitel rozdává každé skupině všechny karty od jedné barvy (srdce, piky, káry a kříže) očíslované karty do skupinek, kde si karty žáci rozdělí. Děti mají zatím za úkol si vymyslet otázku, na kterou se zeptají svého spoluhráče ve skupině tak, aby obsahovala sloveso z tabule s odpovídajícím číslem. Zatím otázky nevyslovují, ale čekají na pokyn učitele. Hra začíná od dítěte, které dostalo eso. To umístí kartu doprostřed stolu a zeptá se všech žáků na otázku



s daným slovesem. Otázka by měla být otevřená, např. *Where do you study?* Yes/No otázky nejsou v tomto případě povolené. Pokračuje žák, který má kartu s následující hodnotou. Hra končí, až budou uprostřed stolu všechny karty (Cabal, 2018).

Potřebná modifikace: Kvůli slabším žákům bylo žákům povoleno používat otázky na yes/no, ale pouze v případě, že jejich spolužáci nebyli schopni odpovědět na původní otázku. I tak ale museli žáci odpovídat celou větou (*Yes, I study here...*)

Komentář průběhu hodiny: Děti bez problému používaly věty ve všech způsobech a osobách. Hra probíhala velmi svižně a bez větších zádrhelů. Zdálo se, že žáci chápou dobře pravidla použití daného času. Ze zkušenosti vím, že toho je častý problém, jakmile se přidá přítomný čas průběhový, a tak jsem se snažil tomuto problému v rámci možností předejít.

GUESS MY PICTURE

Časová dotace: 10 minut

Klíčové kompetence:

Pomůcky: Dva různé obrázky na každou dvojici

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická, hra*

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák si osvojuje nová gramatická pravidla.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe zadání a je schopen je samostatně řešit za pomoci užívání nově nabytých poznatků.

Kompetence komunikativní – Žák vnímá kontext vět a následně je schopen sám věty tvořit.

Kompetence sociální – Žáci jsou schopni spolupracovat v předem určených funkčních skupinkách.



Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující v anglickém jazyce zopakuje tvorbu *yes or no questions* and *answers*. Následný postup je žákům rovněž sdělen v anglickém jazyce.

Audiolingual Method: Vyučující opakuje otázky k obrázku, který je pověšený na tabuli.

Task-based Approach: Vyučující vymezí hranice otázek na *yes/no*.

Skupiny: Třída je rozdělena do dvojic

Původní zadání: Vyučující rozdělí třídu do dvojic. Každému z dvojice ukáže jeden obrázek, na který se má spolusedící ptát otázkami na *yes/no*. Celkem je povoleno patnáct otázek, během kterých buď obrázek uhodne nebo ne. Pro usnadnění práce je dobré využít obrázky z učebnice, se kterými již předtím děti přišly do styku (Cabal, 2018)

Potřebná modifikace: Pro názornost pravidel jsem nejdříve na tabuli pověsil obrázek, ke kterému jsem navrhl otázky, které bylo možné využít v rámci pravidel hry. Dětem bylo umožněno navrhnout otázku vlastní. Žáci byli rozděleni na dvě poloviny třídy, kde každá měla svého kapitána. Poloviny seděly tak, aby se navzájem mohly radit. Jedna polovina dostala obrázek a druhá se ptala. Každý z tázajících se části třídy měl k dispozici pouze jednu otázku. Kapitán kreslil obrázek dle odpovědí na otázky. Pokud byla položena špatně, třída mohla pomoci s její opravou. Po uplynutí otázek odevzdal kapitán výsledný obrázek vyučujícímu, který jej porovnal s obrázkem zadaným. Následně se skupiny vystřídaly a tázající se skupina dostala jiný obrázek.

Komentář k průběhu: Žáci spolupracovali v týmu, aby lépe udrželi pozornost. Již dříve se mi osvědčilo, že pokud soutěží dvojice, někteří mají tendenci nevěnovat se aktivitě, pokud u nich zrovna nestojí učitel. Pokud byla špatně položená otázka, vždy ji zvládl opravit někdo ze třídy a vyučující nemusel do průběhu aktivity výrazněji zasahovat.



THE MILL

Skupiny: Třída je rozdělena na dvě poloviny

Časová dotace: 10-20 minut

Část hodiny: Začátek vyučovací jednotky

Téma hodiny: Hra je míněna jako aktivizující, a tak jí lze zařadit bez ohledu na téma hodiny.

Klíčové kompetence:

a) *Kompetence k učení:* Žák se učí několika různými způsoby, především reakcemi spolužáků na dané téma.

b) *Kompetence k řešení problému:* Žákům jsou kladeny podpurné otázky, které by měly odstraňovat případné bariéry ve slovní zásobě k zadaným tématům.

c) *Kompetence komunikativní:* Žák je schopen z promluvy a audiovizuálních podnětů vnímat význam zadaného tématu a je schopen se k nim vyjádřit, pokud je tázán.

d) *Kompetence sociální a personální:* Žáci jsou si schopni pomoci v případě prodlevy v mluveném projevu. Navzájem naslouchají výpovědím k zadaným tématům a neskáčou si do řeči.

Užité metody podle RVP: *Frontální, názorně demonstrační, didaktická hra.*

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující roztrídí žáky v anglickém jazyce. Stejně vysvětlí pravidla hry.

Total Physical Response (TPR) – Žáci reagují na tlesknutí vyučujícího jako pokyn k posunutí kruhu (vystřídání partnerů).



Task-based Approach: Učitel zadá nejprve úkol a zadání zopakuje. Následně obchází diskutující dvojice a směřuje je ke zvládnutí zadaného úkolu.

Cíl hry: Aktivace a rozvoj řečových dovedností

Pomůcky: Seznam témat

Původní zadání: Žáci jsou rozděleni do dvou skupin. Toho lze docílit klíčem *první-druhý-první...* První polovina utvoří kruh, přičemž se všichni žáci otočí zády k jeho středu. Druhá polovina udělá kruh kolem kruhu, který vytvořila polovina první, přičemž každý žák stojí naproti žáku jinému. Jakmile jsou děti seskupeny do kruhů, zadá vyučující téma, o kterém se spolu musí dva naproti sobě stojící žáci bavit, dokud učitel netleskne. S tlesknutím vyučující zároveň změní téma a žáci ve vnějším kruhu se posunou ve směru hodinových ručiček o jednu pozici. (Hladík, 2016)

Komentář průběhu: Žáci si nejprve nevěřili na dialogy k daným tématům, a to i přesto, že šlo o témata z učebnice pro daný i předchozí ročník. Některým jsem tak musel poradit, jak by měli téma zpracovat (např. *Do you like animals? Which animal is your favorite? Apod.*).

SNAIL RACE

Téma hodiny: Přítomný čas průběhový v kladné oznamovací větě

Cíl: Žáci jsou schopni použít přítomný čas průběhový v kladné oznamovací větě ve všech osobách.

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: Figurky šneků, které si žáci vyrobili v hodinách pracovních činností, kartičky s písmeny A, B, C, obrázky představující lidské činnosti, závodní dráha o pěti stejných dílcích.



Užité metody podle RVP: *názorně demonstrační, verbálně-reprodukční, heuristická, didaktická*

hra

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení – Žák fixuje dosud probranou látku za pomoci audiovizuálních podnětů. V tomto případě se jedná o čtenou větu, jejíž psaná podoba je žákovi rovněž zobrazena.

Kompetence k řešení problému – Žák chápe, že pro úspěšné zadání úkolu je třeba vybrat jednu větu. Rovněž chápe pravidla soutěže a je schopen se jimi řídit.

Kompetence komunikativní – Žák je schopen konzultovat řešení v týmu jedné figurky.

Kompetence sociální – Soutěžící respektují pravidla soutěže a jsou schopni spolupracovat v týmech a respektovat vývoj soutěže bez zbytečných námitek.

Metody výuky anglického jazyka:

Direct Method: Vyučující dává pokyny v anglickém jazyce za pomoci figurky a příkladové věty.

Audiolingual Method: Klíčové fráze jako např. *move forward, that's not correct* ad. Jsou opakovány s důrazem na správnou výslovnost a tempo adekvátní k žákovým jazykovým schopnostem.

Task-based Approach: Vyučující jasně vytyčí pravidla soutěže a závodu (pro tuto hru byla použita dílkovaná dráha tak, aby se každý tým pohyboval stejnými kroky)

Skupiny: Třída je rozdělena do čtyř skupin.



Původní zadání: Žáci mají k dispozici předem vyrobené figurky šneků a kartičky, na kterých jsou písmena A,B,C, které slouží k rychlé odpovědi na otázku. Týmy soutěží každý s každým. Vyučující ukáže obrázek k určité činnosti a dá k němu zároveň i tři možnosti. Např.



- A) SHE DRIVING A CAR.
B) SHE IS COOKS.
C) SHE IS DRIVING A CAR.

Obrázek 6 dostupné na: www.rac.co.uk/driving-advice/17-things-your-driving-instructor-never-taught-you

Tým, který uhodne, se se šnekem pohne o dílek kupředu. Vyhrává ten tým, který se dostane nejrychleji k cílové čáře (autor, 2019)

Komentář průběhu: Žáci neměli problém s pochopením zadání ani udržením pozornosti v průběhu hry. V průběhu hodiny jsem kontroloval, zda žáci jen nezkouší položit kartičku, kterou mají po ruce. Hra posloužila k procvičení látky, avšak nelze ji považovat za hloubkové opakování látky. Celá hra byla koncipována jako soutěž týmů.

2.2 Výzkum

V této kapitole představuji výsledky výzkumu, který jsem vedl mezi kolegy. Tématem bylo použití didaktických her a soutěží v hodinách anglického jazyka. Výzkum probíhal formou řízeného rozhovoru, kdy šlo o výzkum kvalitativní. (Hendl, 2005). Cílem rozhovoru bylo nejen zjistit, jak často jsou ve výuce didaktické hry využívány na prvním stupni ZŠ Mukařov v hodinách anglického jazyka, ale i jaký je výsledný efekt použití hry ve vyučovací jednotce. Celkem bylo dotazováno pět vyučujících na prvním stupni ZŠ, přičemž 4 byli kvalifikovaní a jeden studující ve druhém ročníku VŠ s pedagogickým zaměřením. Rozhovor probíhal s každým vyučujícím zvlášť a výsledky rozhovoru slouží pouze pro použití v této diplomové práci, a to bez jmenování zúčastněných učitelů.

Výzkum měl zjistit, zda tázaní vyučující zařazují do výuky didaktické hry a soutěže, a pokud ano, zda tak činí v souladu s RVP. Dalším cílem výzkumu bylo zaznamenání zkušeností s didaktickými hrami a soutěžemi ve výuce vzhledem k tematickým plánům, odezvy dětí a rodičů.



2.2.1 Prostředí výzkumu

Výzkum byl proveden na ZŠ Mukařov, kde se v současné době vzdělává 655 žáků v devíti ročnících, přičemž anglický jazyk je vyučován od ročníku třetího. Výuka cizího jazyka probíhá převážně v kmenových třídách, kdy průměrný počet žáků na hodinu je 22. Výuka rovněž probíhá v počítačové učebně, je-li to vyučujícím umožněno, avšak učebna, která by byla určena výhradně pro výuku cizích jazyků, na škole není. V každé třídě je k dispozici zařízení na výuku s audio materiály. Vyučující mají k dispozici přenosná sluchátka a reproduktory k posílení šance porozumění poslechového materiálu pro žáky se sluchovými indispozicemi. Rozhovory pro tento průzkum byly prováděny s vyučujícími anglického jazyka, kteří učí na prvním stupni ZŠ Mukařov. Dva z tázaných učili ve školním roce 2018/2019 anglický jazyk na obou stupních.

Výuka na zmíněné základní škole probíhá podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „Škola pro život“.

Anglický jazyk je vyučován od třetí třídy, přičemž od této doby až po ročník osmý, je časová dotace anglického jazyka 3 hodiny. V ročníku devátém se anglický jazyk vyučuje čtyři hodiny týdně.

2.2.2 Struktura rozhovoru

Celkově bylo provedeno pět rozhovorů, přičemž na jeden rozhovor bylo připraveno deset otázek cílených na volnou formu odpovědi, kterou mohl tázaný dle libosti rozvést. Cílem otázek bylo zjistit četnost a účel využívání didaktických her v hodinách a popsat zkušenosti tázaných vyučujících. Předem navržené otázky zněly takto:

1. Jaká je celková délka Vaší pedagogické praxe?
2. Jaká je Vaše aprobace?
3. Jak vnímáte pojem *didaktická hra*?
4. Jak často, pokud vůbec, v hodinách didaktické hry využíváte?
5. Co si běžně od didaktických her v hodinách anglického jazyka slibujete?
6. Domníváte se, že je možné docílit stejných cílů ve výuce, aniž byste didaktickou hru někdy použili? Pokud ano, můžete hodiny bez her a s hrami stručně srovnat?



7. Pokud využíváte didaktické hry ve výuce, opakujete je pravidelně, nebo je volíte dle určitých faktorů (pokud ano, tak prosím, uveďte, o jaké rozhodující faktory pro použití her se jedná)?
8. Jak volíte skupiny při hraní didaktických her?
9. S jakou se setkáváte odezvou na hravé hodiny ze strany rodičů?
10. Můžete srovnat vzdělávání v dobách minulých (např. když jste sami plnili povinnou školní docházku) s přítomností, pokud mluvíme výhradě o užití didaktických her?
11. Je rozdíl v efektivitě soutěží a her bez vítěze?
12. Jaká je morálka v hodinách, pokud jsou děti rozděleny do soutěžních týmů?
13. Používáte v soutěžích i jinou motivaci než jen „pomyslný stupeň vítězů“?

Odpovědi na první otázku z mého pohledu mohou ovlivnit náhled na odpovědi další. Tuto otázku jsem do výzkumné části zařadil zejména pro srovnání a váhu některých otázek. Za podobným účelem jsem zařadil i otázku druhou, a to na aprobaci tázaného. Z mého pohledu je aprobace jedním z klíčových ukazatelů váhy názoru, stejně jako délka pedagogické praxe. Třetí otázkou jsem chtěl zjistit, zda jsou si všichni tázaní vědomi témat a chápou shodně cíl tohoto výzkumu. Čtvrtá otázka sloužila zejména ke zmapování četnosti využití didaktických her, jakožto předmětu tohoto výzkumu, v hodinách vedených tázanými vyučujícími, kdežto otázka pátá sloužila zejména k zaznamenání kýžených cílů při používání didaktických her. Šestá otázka cílila zejména na zkušenosti vyučujících, kdy bylo žádoucí srovnat hodinu bez použití didaktické hry s hodinou, kde je hra využita. Podobně cílena byla i otázka sedmá, kdy jsem, pro tuto část mé diplomové práce, potřeboval zjistit, podle čeho jsou vyučujícími tyto hry vybírány, pokud je nezařazují pravidelně (např. každé pondělí nebo každý úvod do nové látky). V osmé plánované otázce mne zajímalo dělení třídy do skupinek při realizaci didaktických her ve výuce. V deváté otázce bylo cílem zmapování reakcí rodičů na hraní her. Devátá otázka se tedy i nepřímou ptala, jestli chápou didaktickou funkci her i rodiče žáků. Desátá otázka byla zaměřena opět na zkušenosti kolegů s plněním cílů výuky. Ze zkušenosti vím, že se určitá část veřejnosti dívá na hry jako na něco, co zůstává ve školce, a proto jsem si chtěl ověřit, že hry mohou být naopak zařazeny jako prostředek k plnění tematických plánů v řádném termínu.



2.2.3 Výsledky výzkumu

Odpovědi na první z otázek výzkumu měly zjistit délku pedagogické praxe dotazovaných kantorů. Z dotazovaných je pouze jedna kantorka s praxí kratší než tři roky, a to konkrétně jeden rok. Nejdelší pedagogická praxe trvá deset let, přičemž z toho osm let má paní učitelka odučeno na jazykové škole. Zajímavé je, že věkově jsou všichni vyučující do čtyřiceti let věku.

Odpovědi na druhou otázku bylo vždy učitelství pro první stupeň základní školy, ale v jednom případě si tázaná vzdělání stále dodělává. Všichni ostatní mají státní závěrečnou zkoušku z anglického jazyka a literatury a vzdělání ukončeno magisterským titulem.

Třetí, více subjektivní, otázka, dala prostor tázaným vyjádřit se k termínu *didaktická hra* a k tomu, jak jej oni osobně vnímají. Většina dotazovaných se nezávisle na sobě shodla, že jde o hru, která má za účel zároveň látku naučit nebo alespoň procvičit. Při doplňující otázce na funkce, které by měla didaktická hra plnit, se většina shodla na tom, že didaktická hra je spíše oddechová. Poslední tázaná byla toho názoru, že didaktická hra by měla oddechově působit, ale myšlenkový proces by měl být stejně hodnotný, jako u ostatních činností ve třídě. Výjimkou by podle ní mohly být první měsíce výuky anglického jazyka na prvním stupni, v našem případě ve třetím ročníku základního vzdělávání.

Ve čtvrté otázce tázaní odpovídali velice různorodě. Všichni tázaní při výuce na prvním stupni občas hru zařadí, a proto mohl průzkum pokračovat bez problému dál. Odpovědi se ale jinak velice různily. První dotazovaná odpověděla, že hru zařazuje i několikrát měsíčně bez ohledu na to, ve kterém ročníku učí. Druhá tázaná hry zařazuje naopak v závislosti na ročníku, a tedy i stáří dětí. Třetí tázaná hry zařazuje pouze, pokud chybí hodně dětí nebo učí menší skupinu (to upřesnila jako skupinu pod patnáct dětí). Čtvrtá zařazuje hry alespoň jednou měsíčně a pátá pouze při opakování ve čtvrtletí. Pátá tázaná uvedla, že hru používá cca na měsíční bázi.

Pátá otázka kladla důraz na dílčí cíle didaktických her, které jsou kantory zařazovány. Zde se odpovědi příliš nelišily od odpovědí na otázku třetí. Tedy převládal názor, že didaktické hry mají zábavnou formou procvičit látku, nebo do nové látky naopak uvést. Při letošních skupinách se prý neosvědčilo zařazování didaktických her k nové látce, a tak všichni



tázaní uvedli právě fixaci látky probrané jako cíl pro letošní výuku. Vzhledem k tomu, že ještě loňský rok vnímali prý někteří dotazovaní situaci jinak, nelze tuto odpověď brát jako směrodatnou i pro další výuku.

Odpovědi na šestou otázku se velice různily. První tázaná tvrdila, že na tuto otázku nelze jednoznačně a obecně odpovědět, jelikož každá skupina má svůj charakter, a tak je možné, že zatímco v některé třídě hry fungují, na jinou platí jen a pouze drill a výhradně gramaticko-překladová metoda. Druhá a třetí tázaná se shodly v tom, že cílů výuky lze dosáhnout i bez didaktických her, avšak jejich absence ve výuce by mohla vést k nedostatečné fixaci látky, kdežto se vzpomínkou na hru si dítě může vybavit i její pravidla, stejně jako si vybaví pravidla gramatická a/nebo slovní zásobu. Čtvrtá tázaná využívá hry pouze tehdy, pokud je v plnění tematických plánů napřed, a tak se domnívá, že absence her ve výuce není nijak na škodu. Pátá tázaná se domnívá, že hry jsou zásadní k udržení motivace a pozornosti dětí, a tak není možné dosáhnout stejného cíle bez nich, jelikož skupina by se stala náročnější na vyučování s čímž souvisí i zvýšená náročnost časová.

Četnost a faktory využívání didaktických her byly předmětem sedmé otázky, a i zde se odpovědi relativně odlišovaly. První tázaná odpověděla, že didaktické hry využívá velice často a nemyslí si, že by pro ni byl rozhodující nějaký jednotný faktor. Co se týče opakování didaktických her, v jejím případě je to i několikrát měsíčně. Druhá dotazovaná kantorka uvedla, že jednoznačným faktorem je úroveň žáků, které momentálně vyučuje, tedy i předpoklad, že didaktickou hru bez problému všichni zvládnou a neobjeví se jí skupinka, která se bude spíše tvářit, že chápe, ale do hry se nijak aktivně nezapojí. Třetí jako klíčový faktor viděla pouze probíranou látku, kdy jsou, podle kantorky, tematické celky, které hru žádají, ale i ty, ke kterým se hraní her vůbec nehodí. Čtvrtá a pátá tázaná se shodly s předchozí tázanou a jako klíčový faktor pro využívání didaktických her ve vyučovací jednotce vidí především probíranou látku.

V osmé otázce se dotazovaní vyjadřovali k rozdělování žáků do skupin, ve kterých hry hrají. Všichni tázaní odpověděli, že nelze odpovědět obecně pro všechny didaktické hry, jelikož ty se různí pravidly a systémem hry. Rovněž všichni kantoři uvedli, že ne vždycky je směrodatné členění do skupin v případě hry, kdy máme v ruce zadání, jelikož autor logicky nemůže počítat s početností a úrovní žáků, a to jak jazykovou, tak mentální.



Devátá otázka se ukázala být velice zajímavá, jelikož každý z tázaných měl odpověď naprosto odlišnou od jeho kolegů. První kantorka uvedla, že rodiče vítají uvolněnější hodiny, jelikož děti se často cítí ve stresu a hry mohou být prostředkem k nervovému uvolnění, a tak mohou zároveň děti motivovat do hodin anglického jazyka. Druhá tázaná se s přímou odezvou rodičů nesešla, nicméně zdůraznila, že by jí pravděpodobně ani nepřikládala váhu, jelikož jí její praxe přesvědčila o tom, že by rodičův názor měl zůstat pouze u poradního charakteru. Třetí tázaná sice souhlasila s tím, že rozhodující slovo by měl mít vždy vyučující, a tak se na názor rodičů neptá, ale připomíná, že děti někdy nejsou schopny skrze obavy vyslovit svůj vlastní názor, a tak je ráda, když od rodičů slyší, že děti hry baví, nebo naopak oceňují, z různých důvodů, striktnější formu výuky. Čtvrtá tázaná uvedla, že fakt, že hry využívá pouze, pokud je v předstihu oproti tematickým plánům, je mimo jiné ovlivněna i právě zpětnou vazbou rodičů, kteří si stěžovali zřizovateli na to, že paní učitelka si s dětmi více hraje, než učí. Pátá vyučující velikou zpětnou vazbu zatím neměla, ale poznamenala, že už více rodičů bylo dětmi žádáno o hraní stejné hry, kterou hráli právě v hodině anglického jazyka.

K mému překvapení se odpovědi u desáté otázky nelišily, a to i přes lehký věkový rozdíl. Každá z tázaných odpověděla, že v jejich, ani v paralelních ročnících, se didaktické hry příliš nevyužívaly, a pokud by tuto skutečnost měly srovnat výhradně se svým stylem výuky, všechny (i ty, které hry nezařazují příliš často) se domnívají, že hry zařazují do výuky více, než tomu tak bylo za dob jejich vlastní školní docházky. Nutno dodat, že ne všichni tázaní měli na prvním stupni základní školy anglický jazyk, ale každý z nich měl alespoň jeden cizí jazyk.

Všichni dotázaní uvedli, že nelze přesně určit, jestli je rozdíl v efektivitě u soutěžních a nesoutěžních her znatelný. Vždy jde podle dotázaných přímo o hru samotnou a schopnost zaujmout. Vzhledem k tomu, že hry jsou žáky vždy vítány bez ohledu na jejich výsledek, dotázaní kolegové se nedomnívají, že je v soutěžích veliký rozdíl. Jedna z respondentek poznamenala, že při soutěžích může být na škodu hlasitější povzbuzování spoluhráčů.

Na dvanáctou a třináctou otázku se odpovědi rovněž nelišily. Odpovědi byly vždy na obě otázky zároveň, a tak je uvádím v jednom odstavci. Všechny tázané pedagožky odpověděly, že během her je obtížnější korigovat kázeň třídy, jelikož se, zejména na prvním



stupni, žáci mají tendenci projevovat hlasitě a pohltí je atmosféra soutěže. *Teammates* se hlasitě povzbuzují, nebo si naopak mají tendenci vyčítat chyby, které jejich tým brzdí od kýženého cíle. Jedna tázaná na to konto poznamenala, že je nutné na začátku hodiny vyjasnit nejen pravidla soutěže, ale rovněž zásady pracovní morálky, a to i za cenu, že soutěž bude předčasně ukončena.

K otázce motivace se každá z respondentek vyjádřila odlišně. První tázaná odmítla jakoukoliv motivaci, a to včetně známek, jelikož vnímá hry pouze jako prostředek k fixaci učiva. Druhá respondentka připustila, že děti často motivuje hvězdičkami na nástěnku, přičemž z jejich počtu na konci pololetí odvozuje částečně i známku na vysvědčení. Třetí kolegyně přiznala, že soutěže vždy končí hodnocením vítězů, přičemž je to řečeno žákům před zahájením soutěže, aby byly děti motivovány. Čtvrtá uvedla, že vzhledem k věku žáků si dovolí jako odměnu vítězům nabídnout bonbóny, přičemž tak poprvé učinila až po prvních třídních schůzkách, jelikož si uvědomovala potencionální riziko nespokojených rodičů. Pátá učitelka řekla, že hodnotí výkony dětí individuálně, a tak vítězný tým nezískává nic navíc. Její přístup mi byl nejbližší, jelikož děti motivuje k tomu, že pracují všechny a nespolehají jen na práci svého družstva.

ZÁVĚR

V této práci jsem se zabýval využitím her a soutěží v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Na základě studia zdrojů, které jsem měl k dispozici, jsem se v teoretické části zabýval nejprve teorií her, kdy jsem nejdříve popsal jejich obecný význam a klíčové vlastnosti ke zvládnutí procesu hry. Následně jsem se zabíral psychologickou charakteristikou žáka mladšího školního věku ve vztahu ke hrám a soutěžím a postupným ontologickým vývojem dítěte ve vztahu právě k soutěžím a hrám. V poslední části teoretického úvodu práce jsem se zaměřil na význam her a soutěží v cizojazyčné výuce, přičemž jsem rozebíral úlohy didaktických her a soutěží při výuce výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky a při rozvoji komunikačních dovedností na prvním stupni základní školy. Cíl teoretické části se povedlo splnit pomocí studia uvedených zdrojů.

V první části praktického oddílu práce jsem uvedl příklad několika her, které byly vyzkoušeny v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Tyto hry byly



vždy popsány z hlediska cílů jak jazykových, tak všeobecně vzdělávacích. Připravené hodiny odpovídaly RVP a ŠVP a byly zařazeny do běžné výuky v dané třídě. Průběh a závěr her byly reflektovány a výsledky zapsány do praktické části. V druhé části praktického oddílu jsem zaznamenal výzkum, který jsem provedl ve škole, kde působím. Výzkum probíhal řízeným rozhovorem mezi učiteli, kteří sdělovali, jak využívají her a soutěží v cizojazyčné výuce a za jakým účelem.

Celkově jsem vděčný za studium pramenů, které využívám a nadále využívat budu ve své praxi. Ať už jde o mapování vývoje dětské mysli nebo teorie hry v teoretické části, vše se mi zatím osvědčilo i v praxi, přičemž některé z poznatků mi pomohly pochopit přístup žáků ke hram, který jsem do té doby vnímal jen jako radost z toho, že nemusí psát do sešitů. Řízeným rozhovorem jsem zjistil, že je možné pojmout soutěže ve výuce odlišně a děti motivovat různým způsobem, a dokonce dosáhnout stejných výsledků. Všechny přístupy jsem odzkoušel i v praxi a vždy jsem dosáhl uspokojivých výsledků.



Bibliografie

1. ARNTSEN, T., *How to teach numbers*, dostupné na <https://busyteacher.org>, rok neuveden (cit. 2019-3-13)
2. BEREZOWSKI, I., *4 Awesome Warm Up Activities To Start Your Classes*, dostupné na <https://goldstarteachers.com>, 2017 (cit. 2019-6-13)
3. BETÁKOVÁ, L.; HOMOLOVÁ E.; ŠTULRAJTEROVÁ, M.; *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*, Praha: Wolters Kluwer, 2017, 120 s., ISBN: 978-80-7552-486-7
4. BETÁKOVÁ, L.; HOMOLOVÁ E.; ŠTULRAJTEROVÁ, M.; *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*, Praha: Wolters Kluwer, 2017, 120 s., ISBN: 978-80-7552-486-7
5. BOŘEK-DOHALSKÁ, M. a kol., 2016, *Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů*, Praha: Karolinum, 2016, 156 s., ISBN 978-80-246-3573-6
6. BÜYÜKSİMKEŞ, E., *Snowball Fighting in the classroom*, dostupné na <https://www.teachingenglish.org.uk> , 2010 (cit. 2019-3-13)
7. BÜYÜKSİMKEŞ, E., *Snowball Fighting in the classroom*, dostupné na <https://www.teachingenglish.org.uk> , 2010 (cit. 2019-3-13)
8. CABAL, C., *Low-preparation games to practise present simple questions in English*, dostupné na <https://www.britishcouncil.org>, 2018 (cit. 2019-3-13)
9. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
10. CASE, A., *15 fun games for the Present Continuous*, dostupné na www.tefl.net, 2008 (cit. 2019-3-13)



11. CASE, A., *15 fun games for the Present Simple/Present Continuous*, dostupné na www.tefl.net, 2010 (cit. 2019-3-13)
12. CASE, A., *There is/There Are Speaking Race*, dostupné na <https://www.usingenglish.com>, 2015 (cit. 2019-6-10)
13. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
14. ELBENOVÁ a kol., *Hry ve výuce angličtiny*, Brno: Edika, 2013, 180 s., ISBN 978-80-266-0208-8
15. ESPINOZA, F., *Teaching Kids to Answer 'Wh Questions'*, dostupné na <https://howtoaba.com/>, 2017 (cit. 2019-3-13)
16. ESPINOZA, F., *Teaching Kids to Answer 'Wh Questions'*, dostupné na <https://howtoaba.com/>, 2017 (cit. 2019-3-13)
17. FINK, E. *Oáza štěstí*, Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
18. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4
,H-Kn. Praha: Československý kompas, 1927. ISBN *neuveđeno*.
19. HANŠPACHOVÁ, J., ŘANDOVÁ, Z., *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*, Praha: Portál, 2005. 174 s. ISBN 80-7178-790-6.
20. HANŠPAROVÁ, J. a ŘANDOVÁ, Z.: *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*, Praha: Portál 2010, 176s., ISBN: 978-80-7367-708-4
21. HANŠPAROVÁ, J. a ŘANDOVÁ, Z.: *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*, Praha: Portál 2010, 176s., ISBN: 978-80-7367-708-4
22. HARPER K., PRITCHARD, G.: *Academy Stars 1 – Pupil's Book*, London: McMillan education 2017, ISBN 978-0-230-47770-4
23. HARPER K., PRITCHARD, G.: *Academy Stars 1 – Pupil's Book*, London: McMillan education 2017, ISBN 978-0-230-47770-4



24. HAVÍŘOVÁ, J., *Hry pro odpočinek a zábavu*, Praha: Grada Publishing, 2006, EAN: 24760056 (ebook)
25. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005., 407 s., ISBN 80-736-7040-2.
26. HENDRICH, J. a kol., *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 500 s., ISBN *neuvedeno*
27. HLADÍK, P., *111 her pro atraktivní výuku angličtiny*, Praha: Grada Publishing, 2013, 144s., ISBN: 978-80-247-4763-7
28. HLADÍK, P., *111 her pro atraktivní výuku angličtiny*, Praha: Grada Publishing, 2013, 144s., ISBN: 978-80-247-4763-7
29. HLADÍK, P., *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*, Praha: Grada Publishing, 2016, 144s., ISBN: 978-80-247-5840-4
30. HLADÍK, P., *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*, Praha: Grada Publishing, 2016, 144s., ISBN: 978-80-247-5840-4
31. <https://cooperativegames.com/benefits-of-cooperative-games-for-young-children/> , cit. (cit. 2019-20-02).
32. HUGHES, Fergus P. *Children, Play and Development*. Thousand Oaks: SAGE Publications., 2010, ISBN 978-1-4129-6769-3
33. HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. 2. vyd. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-7272-020-1.



34. HUNDAL Angela, B. *8 ideas for play that will boost your child's creativity*, dostupné na <https://babyandchild.ae/> (cit. 2019-21-02).
35. CHODĚRA, R.a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II.*, Ostrava: Ostravská univerzita, 196 s., 2000. ISBN 978-807-0421-574.
36. CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků – Úvod do vědního oboru*, Praha: Academia, 2013, 212 s., ISBN: 97-80-200-2274-5
37. CHVOJ, Martin, *Pokročilá teorie her ve světě kolem nás*, Praha: Grada Publishing 2013, 232 s., ISBN 978-80-247-8393-2
38. INHELDER, B.; PIAGET, J., *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014, 144 s., ISBN: 978-80-262-0691-0
39. JANÍKOVÁ, V., *Výuka cizích jazyků*, Praha: Grada Publishing, 2011, 200 s., ISBN: 978-80-247-3512-2
40. KÁROVÁ, Věra (1996). *Počítání bez obav*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-050-2.
41. KELNAROVÁ, J.; MATĚJKOVÁ E., *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada Publishing, 2010, 184 s., ISBN 978-80-247-3270-1.
42. KOLEKTIV AUTORŮ, *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí. Díl III.*
43. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011, 187 s., ISBN 978-80-247-3875-8
44. KREJČÍŘOVÁ D.; LANGMEIER, J.; *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2018, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
45. KURIC, J. a kol., *Ontogenetická psychologie*, Praha: SPN, 1986



46. LANDER, E., *10 best ESL Games for English Teacher Abroad, 2018*, dostupné na <https://www.gooverseas.com/blog/10-best-games-esl-teachers> (cit. 2019-3-13)
47. LANDER, E., *10 best ESL Games for English Teacher Abroad, 2018*, dostupné na <https://www.gooverseas.com/blog/10-best-games-esl-teachers> (cit. 2019-3-13)
48. LEWIS, G.; BEDSON, G., *Games for children*. Oxford: Oxford University Press, 1999, 150., ISBN 0-19-437224-3
49. MAREŠ; PRŮCHA; WALTEROVÁ, *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 400s 978-80-262-0403-9
50. MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2012, 143 s. ISBN 978-80-262-0202-8.
51. MAZAL, F.. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, 394 s. ISBN 978-80-8578-377-3.
52. MCCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 173 s. ISBN 0-19-437136-0.
53. MIŠURCOVÁ, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989, 143 s. ISBN *neuvedeno*
54. NAKONEČNÝ, M., *Lexikon psychologie. 2.*, Praha: Vodnář, 2013, 658 s., ISBN 978-80-7439-056-2.
55. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 80-7178-711-6
56. PORTMANN, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení*, Praha: Portál, 2004, 118 s. ISBN 80-7178-876-7



57. READ, C., *CAROL READ's ABC of Teaching Children*, dostupné na <https://carolread.wordpress.com/2011/07/25/y-is-for-young-learners/> (cit. 2019-02-02)
58. READ, Carol. *500 activities for the primary classroom*. Oxford: Macmillan Education, 2007, 321 s., ISBN 9781405099073
59. READ, Carol. *500 activities for the primary classroom*. Oxford: Macmillan Education, 2007, 321 s., ISBN 9781405099073
60. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6
61. SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011, ISBN 978-0230729841
62. SCHNEIDER, L. *Spontaneous Family Games: 28 Prop-free games to play with your kids on the spur of the moment*, edice pro Kindle, 2013, ISBN neuvedeno
63. SOCHOROVÁ, L., 2011, dostupné na <http://clanky.rvp.cz>. (cit. 2019-02-02; 2019-02-21).
64. ŠIKULKOVÁ, R.; RYTÍŘOVÁ, V., Praha: Grada Publishing, 156 s., ISBN 80-247-1361-6
65. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?* Praha: Mladá fronta, 2006, 125 s. ISBN 80-204-1513-0
66. Teach-this.com (konkrétní autor neznámý), dostupné na www.teach-this.com, 2018 (cit. 2019-12-25)
67. FROST, Richard, dostupné na <https://www.teachingenglish.org.uk/article/a-task-based-approach>



68. VÁGNEROVÁ, *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 1999, 524 s., ISBN 80-7178-308-0
69. VERNER, S., *10 Fun Games for Reviewing English Numbers*, dostupné na <https://busyteacher.org> (cit. 2019-3-13)
70. VERNER, S., *10 Fun Games for Reviewing English Numbers*, rok neuveden, dostupné na <https://busyteacher.org> (cit. 2019-3-13)
71. VERNER, S., *4 Excellent activities for using Comparatives and Superlatives*, rok neuveden, dostupné na <https://busyteacher.org> (cit. 2019-3-13)
72. VÍT, M., *Místní předložky IN, ON, AT*, dostupné na <http://helpforenglish.cz> , 2006 (cit. 2019-3-13)
73. VÍT, M., *Místní předložky IN, ON, AT*, dostupné na <http://helpforenglish.cz> , 2006 (cit. 2019-3-13)
74. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2011, 139 s. ISBN 978-80-262-0036-9