

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA**

**JAZYKOVÉ HRY PRO MLADÉ STUDENTY  
PODPORUJÍCÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI  
V ANGLICKÉM JAZYCE**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Zuzana Pechová**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Klečková Ph.D.

**Plzeň 2019**

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF ENGLISH

**LANGUAGE GAMES FOR YOUNG LEARNERS TO  
ENCOURAGE THEIR COMMUNICATION SKILLS IN  
ENGLISH**

THESIS

**Zuzana Pechová**

*Primary Education*

Thesis supervisor: Mgr. Gabriela Klečková PhD.

**Plzeň 2019**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 23. dubna 2019

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Chci poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Gabriele Klečkové Ph.D. a to nejen za odborné vedení mé práce, poskytování podnětů a rad, ale i za vstřícný přístup během celého psaní diplomové práce.

## **Abstrakt**

Pechová, Zuzana. Západočeská univerzita. 12. dubna, 2019. Jazykové hry pro mladé studenty podporující komunikační dovednosti v anglickém jazyce. Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Klečková PhD.

Tato diplomová práce se zabývá užitím jazykových her a aktivit pro podporu komunikačních dovedností mladých studentů v procesu učení se anglickému jazyku. Jazyková hra je útvar, který má dynamický charakter. Předmětem zkoumání je, jak žáci vnímají v daný okamžik, zda si prostřednictvím jazykové hry více osvojí anglický jazyk zábavnou formou. Diplomová práce propojuje teoretické poznatky o hře a řeči. Jejím vyústěním je výběr několika konkrétních jazykových her, které byly prověřeny v praxi a jejich vyhodnocení poskytlo výsledky týkající se zábavy a kognitivní efektivity zvolených her z pohledu žáků.

# Obsah

Prohlášení .....	4
Poděkování .....	4
Abstrakt .....	5
Obsah .....	6
Seznam grafů a tabulek.....	8
Seznam použitých zkratk .....	8
I. Úvod .....	1
II. Teoretická část .....	2
Hra .....	2
Spontánní hra.....	3
Didaktická hra.....	3
Mluvení.....	5
Mluvení dětí mladšího školního věku .....	7
Komunikace.....	12
Jazyková hra .....	13
III. Metody.....	17
Výzkumné otázky .....	17
Proces výzkumu.....	17
Místo výzkumu .....	18
Předmět zkoumání .....	18
Potřebné vybavení .....	19
Nástroje výzkumu.....	20
Dotazník .....	20
Pozorování .....	20
Použité hry.....	21

Vyhodnocení dotazníků.....	23
IV. Výsledky a komentáře .....	24
Hra Hangman – Šibenice.....	24
Hra Guess, who I am! - Hádej, kdo jsem! .....	26
Hra Change seats, if ... Vyměň si místo pokud ... ..	29
Hra I am not answering for myself – Neodpovídám za sebe.....	32
Hra Boats – Lodě.....	35
Vyhodnocení vnímané míry zábavnosti .....	37
Vyhodnocení vnímané míry kognitivní zátěže.....	39
V. Aspekty výzkumu .....	41
Pedagogická doporučení.....	41
Faktory ovlivňující výzkum .....	43
Návrhy na rozšíření výzkumu .....	43
VI. Závěr .....	45
Seznam použité literatury .....	46
Přílohy .....	48
Summary.....	49

## **Seznam grafů a tabulek**

Tabulka č.1: Složení žáků výzkumu.....	19
Tabulka č. 2: Hra Hangman-Šibenice.....	24
Tabulka č. 3: Guess, who I am! - Hádej, kdo jsem!.....	26
Tabulka č. 4: Change seats, if ... vyměň si místo pokud ... ..	27
Tabulka č. 5: I am not answering for myself - Neodpovídám za sebe.....	31
Tabulka č. 6: Boats – Lodě .....	34
Graf č. 1: Míra vnímané zábavy.....	36
Graf č. 2: Míra vnímané kognitivní zátěže.....	37

## **Seznam použitých zkratk**

IVP – individuální vzdělávací plán

DD – dětský domov



# I. Úvod

Komunikace je nezbytnou součástí života jedince a komunikace v anglickém jazyce se stala nezbytnou součástí profesionální výbavy současné generace. Nelze opomenout ani rozvoj osobnosti dětí a člověka vůbec a formování kladného vztahu žáků k cizím jazykům a kulturám. Anglický jazyk se stal součástí naší kultury díky potřebě rozumět moderním technologiím, dorozumět se za hranicemi, které je tak snadné překročit, ale i v České republice. Díky zahraničním investorům a obchodním společnostem, které v naší zemi působí, nás anglický jazyk obklopuje. Dále díky členství v Evropské Unii, migraci, pracovním příležitostem v zahraničí, výměnným studijním pobytům či pobytům au pair. S výukou anglického jazyka je potřeba začít již v mladším školním věku dětí. S budováním kladného vztahu k anglickému jazyku a probuzením touhy jej ovládat a komunikovat v něm lze ještě dříve.

Jednou z cest, jak podpořit rozvoj komunikačních schopností u dětí je hra. Umožňuje dětem osvojit si základní dovednosti komunikace v cizím jazyce cestou, která je baví, je pro ně přirozenou a na kterou se těší. Nutno zmínit, že děti se z velké části učí nápodobou a je tedy velmi důležité, aby samotní učitelé měli k anglickému jazyku a jeho výuce kladný postoj. Výuka zkrátka musí bavit obě zúčastněné strany. Hry dozajista obohacují žáky o poznatky, vědomosti, dovednosti ale i kladné pocity, vjemy a zkušenosti. V tomto ohledu má hra nezastupitelnou úlohu ve výuce, zvláště pak na 1. stupni základních škol. Mělo by být v zájmu všech pedagogů a lektorů anglického jazyka využívat hry ve výuce co nejvíce. Jako pedagog si kladu takový cíl, aby si žáci k anglickému jazyku vytvořili kladný vztah a neztratili touhu se v něm zlepšovat a rozvíjet. Využívání jazykových her a aktivit pro podporu komunikačních dovedností v procesu vzdělávání je užitečný nástroj.

V teoretické části se text věnuje rozboru hry a jejích specifíků ve výuce anglického jazyka. Text vysvětluje pojmy spontánní a didaktická hra a zmiňuje jejich důležitost pro žáky mladšího školního věku. Dále pak charakterizuje mluvení a komunikaci, zvláště v dětském věku. Na konci teoretické části se pojí obojí předešlé. Je vysvětlena jazyková hra a její přínos ve výuce anglického jazyka.

V praktické části jsou uvedeny některé hry, které mohou být používány k podpoře komunikace v anglickém jazyce. Dále obsahuje analýzu dat, které vycházejí ze souhrnu názorů žáků 1. stupně základní školy na míru zábavy a kognitivní zátěže her a na obecné využití her ve výuce anglického jazyka. V závěru je provedena analýza výsledků, která

hodnotí, zda užívání her při výuce anglického jazyka je přínosné a efektivní z hlediska podpory mluvení v cizím jazyce.

## II. Teoretická část

Teoretická část této diplomové práce se bude věnovat pojmu hra a jejím různým formám. Dále definuji mluvení a vývojová stadia řeči. Pro potřeby této diplomové práce je zmíněna a stručně popsána i komunikace. V poslední části teorie spojím předešlá témata a definuji jazykovou hru a její význam pro učení mluvení a komunikace v anglickém jazyce.

Žáky mladšího školního věku, tj. na prvním stupni základních škol, by měli být pro výuku anglického jazyka nadšení pro její variabilitu a hravost. Čapek (2015, s.25) tvrdí, že pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků. Pestré výukové metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace, základ pro zapojení žáků do smysluplné školní práce. Pokud chceme mít aktivně pracující třídu, musíme žákům předložit nabídku pestrých, zábavných a prakticky zaměřených aktivit. Pak pro nás pracuje efekt novosti, konformní procesy i to, že nejlépe člověk dělá ty věci, které ho baví.

### Hra

Pedagogický slovník definuje hru jako formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Hra má řadu aspektů, například kognitivní neboli poznávací, procvičovací, emocionální, sociální, pohybové, motivační, kreativní, fantazijní, rekreační, diagnostický či terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (např. hračky). Většina her má podobu sociální interakce a mají explicitně vyjádřená pravidla (daná dohodou aktérů, nebo společenskými konvencemi) (Průcha & Walterová & Mareš. 2003, s. 75).

Skupina autorů publikace *Games for Language Learning* uvádí, že hra je přirozený a běžně používaný prostředek sociální komunikace dětí. Skrze hru děti navazují vztahy se svými vrstevníky, je běžnou součástí jejich volného času. Hra je aktivita, která vybízí k aktivitě a zapojení se do činností. Často vyzývá k takové aktivitě, ve které si žáci hrají dohromady a obvykle spolupracují s ostatními (Betteridge & Buckby & Wright, 1984, s. 1).

## **Spontánní hra**

Nejpřirozenější formou hry je hra spontánní. „Spontánní činnost – hru – dítě realizuje z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a zájmů. Ze svého rozhodnutí ji dítě provádí buď individuálně – hraje si samo, nebo ve spolupráci s ostatními dětmi – ve dvojicích, menších skupinách“ (Krejčová & Kargerová & Syslová, 2015, s. 96). Vzniká tedy neřízeně a samovolně jako běžný a přirozený komunikační prostředek mezi dětmi. Jeden z nejdůležitějších autorů, který se zabýval hrou byl Jan Amos Komenský.

Podle Uhlířové (2003, s. 11) Komenský vidí nejvýznamnější hodnotu hry právě ve své spontánnosti. Chápe hru hlavně jako volnočasovou aktivitu, která dává dětem příležitost získat nějaké zkušenosti nejpřirozenějším způsobem. Ve hře vidí zdroj radosti, fyzickou a psychickou aktivitu a senzorický podnět, který obohacuje zkušenosti a znalosti dětí. Podle něj děti nesmějí vyrůstat izolovaně, bez společenské skupiny. Hraní her ve skupině posiluje živost, družnost a celkový rozvoj, děti se naučí správně a nezávisle jednat. Komenský si dobře uvědomoval význam her pro rozvoj myšlení dětí. Hra hraje již dle jeho názoru hraje důležitou roli nejen v intelektuální výchově, ale také v estetické, morální a tělesné výchově. Komenský si plně uvědomoval roli a význam hry ve škole. Učení ve škole může být stejně snadné a radostné jako hra. Říká, že ve hře musí být použitý pohyb, dobrovolnost, spontánnost a společný zájem hráčů. Hra musí být dobře připravená a pravidla musí být přijata všemi hráči. Dodává, že uspořádání a partnerství jsou charakteristické pro hru a zdůrazňuje, že každá hra musí být doprovázena příjemnými zkušenostmi při hraní a také po jejím skončení (Uhlířová, 2003, s. 30). Všechny tyto principy, které jsou typické pro hru, nám pomáhají učinit naše učení efektivní a neobvyklé, což jsou požadavky současné výuky. Jedním z prostředků, k dosažení takového učení, je vzdělávací hra. Repertoár her je velmi bohatý a běžně neexistují žádné intelektuální problémy či zábrany s jejich hraním. Na této skutečnosti je možno, či dokonce nutno, ve výuce stavět.

## **Didaktická hra**

Pokud jsou, v rámci této diplomové práce, objektem našeho zájmu mladší žáci, je potřeba si definovat pojem didaktická hra, která do tohoto věkového období patří. Nabízí se tedy dělení na hru spontánní, kterou jsme si již objasnili, a hru didaktickou a vzdělávací.

Čapek (2015, s. 218 ) ve své knize *Moderní didaktika* uvádí, že hra ve škole je edukační vždy. „Za nejlepší způsob edukace lze totiž považovat, když je žák zapojený do činnosti (která je zajímavá a baví ho) si ani neuvědomí, že odvádí dobrou školní práci.”

Pedagogický slovník (2003, s. 43) definuje didaktickou hru jako analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.

Didaktická hra je tedy metoda motivující žáky k aktivitě. Jsou to činnosti, ve kterých si žáci procvičují naučené znalosti a dovednosti, nebo je zdokonalují, při dodržování určitých daných pravidel.

Další pohled na didaktickou hru nabízí autorky Vališová a Kasíková (2007, s. 207). Zvláštním druhem didaktické hry je hra soutěživá, která je hrou didaktickou s rozdílem v jejím ukončení – soutěživá hra končí vždy vítězstvím jednotlivce či skupiny. Tyto hry zvyšují spád aktivit, spojují přirozeně požímanou a nezbytnou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností na konečném výsledku. Pro vítězství skupiny a pro posílení vlastního statusu je jednotlivec schopen značné mobilizace sil, zvýšení aktivity a snažení. Existují tedy hry založené na soutěži, jejich protikladem jsou hry založené na spolupráci. Zjednodušeně tedy můžeme hry rozdělit na hry soutěživé, kde každý hráč nebo soutěžní tým chce dosáhnout cíle jako první a stát se vítězem, a hry kooperativní, kde hráči nebo týmy spolupracují na dosažení společného cíle. Skupina autorů publikace *Games for Language Learning* na druhou stranu uvádí, že ve výběru a popisu jejich her zkouší minimalizovat soutěžení na vítěze a prohrávající, maximalizovat výzvy, kde každý cítí touhu se zapojit a udělat to nejlepší co dokáže. Pro někoho může být soutěž stimulační, pro jiného ovšem může být destruktivní, vyvolávat pocity úzkosti, tím, že prohrávající kategorizuje jako „ne dost dobré”. To ovšem nemusí být nutně pravda a nepomáhá jim to v dalším učení (Betteridge & Buckby & Wright, 1984, s. 2).

Zde je patrná důležitost role učitelů, aby správně vyhodnotili, s jakou skupinou dětí právě pracuje, jakou látku či slovní zásobu chtějí procvičit a upevnit, v jaké náladě

a fyzické kondici děti jsou. Role učitelů je, když jde o skupiny, nebo páry v akci, chodit od skupiny ke skupině, poslouchat je, přispívat, a pokud je nezbytné, tak i opravovat” (Betteridge & Buckby & a Wright, 1984, s. 3).

Pokud je žák zaujat hrou, tak mu časté opravování chyb brání v soustředění. Chyby a jazykovou úroveň je vhodné hodnotit až po skončení hry. Dále autor této publikace uvádí, že pokud žáci nejsou na práci ve skupině zvyklí, je potřeba začít s prací nejprve ve dvojicích a nechat žáky soutěžit proti učiteli. Až poté, pravděpodobně po několika týdnech, rozdělit děti do skupin a nechat je hrát hru mezi sebou (Betteridge & Buckby & a Wright, 1984, s. 4).

Didaktické hry ale můžeme třídit podle mnoha různých hledisek. Je mnoho možností dělení her. Vycházíme-li z faktu, že hra je činnost sociální a interaktivní můžeme je dělit z hlediska počtu účastníků. V publikaci *Games for Language Learning* autoři uvádí dělení her dle počtu zúčastněných na hry individuální, pro dvojice a pro skupiny (Betteridge & Buckby & a Wright, 1984, s. 3).

Další možné je dělení podle doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé), podle místa, kde se odehrávají (ve třídě, mimo třídu), podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby), podle toho, v jaké oblasti vzdělávání se pohybujeme (matematické, přírodovědné, jazykové hry atd.), již zmíněné soutěživé a spolupracující a mnoho dalších.

## **Mluvení**

Mluvení je neodmyslitelnou součástí lidského života. Je to základní prostředek mezilidské komunikace, který se vyvíjí od narození a používáme ho celý život. PaedDr. Eva Škodová ve svém odborném článku *Děti a mluvení* uvádí základní fáze vývoje řeči. „Vývoj řeči nelze odlišit od vývoje ostatních schopností člověka. Není proto možné rozvíjet dětskou řeč na úrovni, která by měla odpovídat věku, pokud celkový vývoj všech schopností a dovedností dítěte neprobíhá tak, jak bychom si představovali a přáli“ (www.zdrav.cz).

Následující popis vývoje řeči je založen na již zmíněném odborném článku již zmíněné autorky. Prvním komunikačním projevem dětí po příchodu na svět je křik, ten však ještě nevyjadřuje v prvních hodinách a dnech jeho náladu. Je pouze fyziologickým reflexem dýchacích a hlasových orgánů, které se uvádějí v činnost. Až později nabývá křik signálního významu. Koncem šestého týdne si děti, které mají uspokojené své základní

potřeby, začínají broukat. Broukání je na začátku poměrně jednoduché. K samohláskám se později přidávají další zvuky a začínají se objevovat i některé souhlásky. Kolem druhého měsíce si děti již dlouze a složitě "povídají". Postupně začínají napodobovat nejen své vlastní zvuky, ale i zvuky z okolí. Přejíždí tak do stadia žvatlání. Děti v tomto předřečovém období provádějí vlastně průpravná cvičení svých mluvidel pro pozdější schopnost artikulovat (vyslovovat). Děti začínají reflexně napodobovat zvuky, které slyší ze svých vlastních úst. Upevňují si tak spojení mezi sluchem a pohybem svých mluvidel. Současně se snaží napodobit zvuky, které slyší odjinud. Daří se jim to tím snáze, čím jsou tyto zvuky bližší jeho artikulačním schopnostem. Celé toto období autorka označuje jako předřečové období. Dříve, než děti začnou k dorozumění používat vlastního slovníku, již rozumí velkému množství slov. Svým žvatláním se snaží napodobit slyšená slova. Už zde se začínají projevovat chuť dětí komunikovat. Tento „apetit“ bychom měli co nejdříve udržovat a podporovat. Děti si tak zvykají navazovat s okolím kontakty pomocí řeči. Melodie lidské řeči a ostatní muzické faktory (síla, hlasitost, rytmus), které se při mluvení uplatňují, jsou důležitým informačním činitelem – mají také sdělovací význam. Melodie řeči je první prvek, který děti napodobují podle řeči svého okolí a který si rychle osvojí. První slova bývají jednoslabičná nebo dvouslabičná a zpočátku jsou tvořena opakováním stejných slabik (mama, baba, pipi, hamham apod.). Svá první slůvka dětí vyslovují pomalu. Opakování má pro další rozvoj řeči klíčový význam. Děti nejdříve opakuji jednoduché zvuky, později se učí opakovat jednotlivé slabiky a slova a konečně celé věty a složitější větné výrazy. Od samého začátku si opakováním osvojuje i melodii řeči a její intonaci. Ve druhém roce věku mohou děti v delším slově rozlišit nejvýše dvě slabiky, na které také slova zkracují. Mezi prvním a druhým rokem života se slovní zásoba výrazně zvětšuje a dále při normálním vývoji dětí narůstá. Mezi druhým a třetím rokem života mají děti nejzákladnější slovník výrazů vytvořen, jsou schopny se dorozumět a začíná své řeči používat podle vžitých gramatických principů. Vývoj řeči značně zrychluje vývoj myšlení, schopnost myslet zase výrazně ovlivní rozvoj dalších schopností. Důležitým prvkem ve vývoji řeči je stavba věty a její užití. Děti zpočátku tvoří věty jednoslovné (papat = dej mi jíst, mám hlad), dvouslovné (mimi hájá), postupně přidává další slova. Na děti bychom měli mluvit klidně a jejich vlastní řeč opravovat pouze příklady, bez upozorňování na chyby. Mezi čtvrtým a pátým rokem je pro děti nejdůležitější činností hra. Děti začínají kreslit. Kresba je v tomto věkovém období velmi důležitou činností. Zlepšuje se dále i sluchové vnímání – dochází k výraznému pokroku ve schopnosti rozlišovat jednotlivé

hlásky sluchem. Děti již dovedou rozlišit hlásky zvukově blízké a opravovat svou výslovnost. Kolem pátého roku by měl být vývoj řeči ukončen. Děti jsou již schopny užívat hovorovou řeč a vyprávět jednoduchý děj (www.zdrav.cz).

Zmiňované fáze vývoje řeči uvádím z toho důvodu, že fáze učení se cizímu jazyku jsou do značné míry podobné. To potvrzuje i autorka Lynne Cameron (2002, s.11) ve své publikaci *Teaching Language to Young Learners* svým tvrzením: „Porozumět přirozenému učení jazyka nám pomůže čerpání ze studií o procesu osvojování si prvního jazyka.”

### **Mluvení dětí mladšího školního věku**

Anglický jazyk je jazyk světový. Jeho prostřednictvím se domluvíme ve většině zemích světa. Anglický jazyk je proto vyučován na českých základních školách, možná na všech včetně škol speciálních. S výukou anglického jazyka se v českých školách začíná na prvním stupni základní školy, někde již od prvního ročníku. Pro účel této diplomové práce je potřeba si charakterizovat dovednosti, které je potřeba u dětí začít rozvíjet, když s výukou anglického jazyka začínají. Dovednosti, nutné k osvojení cizího jazyka, jsou poslech, mluvení, čtení a psaní.

První stupeň základní školy navštěvují žáci ve věku zhruba od 6 do 12 let. Dříve než se děti začnou anglický jazyk učit, jsou s ním již většinou nevědomě obeznámeny formou poslechu textů písní, anglických jmen z animovaných pohádek pro děti, názvy produktů z mediálních reklam, pokynů z počítačových her apod. Pokud probíhá výuka anglického jazyka již od první třídy, bývají obsahem hodin takové aktivity, které pomohou dětem se s jazykem ještě více seznámit a získat si k němu pozitivní vztah. Především jde o poslouchání a zpívání jednoduchých dětských písní, hraní her založených na poslouchání pokynů učitele či opakování jednoduchých frází, vybarvování obrázků podle instrukcí a tak podobně.

Autorka Sarah Phillips (1993, s. 7) ve své knize *Young Learners* uvádí, že způsob, jakým se děti učí cizímu jazyku, a tedy i způsobu, jak ho učit, samozřejmě závisí na vývojové fázi, ve které se dané dítě aktuálně nachází. Bylo by nesmyslné žádat děti, aby vykonaly úkol, vyžadující dovednosti, které ještě nemají, například vyhledávání trasy na mapě. Ovšem je potřeba si dát pozor i na druhou variantu, která také není v pořádku. „Na druhou stranu začátečníci ve věku 11 nebo 12 let nereagují dobře na aktivitu, kterou

považují za dětinskou, nebo dokonce pod svou intelektuální úrovní, i když je jazykově vhodná (například identifikace zvláštního tvaru poloviny obrazu)“ (Phillips, 1993, s. 7).

Phillips (1993, s. 7) dále zmiňuje obecné pravidlo, které předpokládá, že čím mladší děti jsou, tím lépe vstřebávají poznatky a lépe se učí. Mladší žáci reagují na výuku cizího jazyka v závislosti na tom, co dělají, nebo co s naučenou dovedností mohou dělat (jak ji mohou použít). Reagují na opravdový smysl, v němž spočívá použití jazyka. Výuka vyžaduje příjemné a stimulující zážitky. Je třeba se držet několika zásad, které je třeba mít při výuce anglického jazyka na paměti. Činnosti by měly být pro děti jednoduché, aby pochopily, co se od nich očekává. Úkoly by měly být v rámci schopností dětí a adekvátní jejich věku. Musí být dosažitelné, ale zároveň dostatečně stimulující, aby se žáci cítili spokojeni se svou prací. Činnosti by měly být z velké části založeny na ústní bázi.

Jak jsem již zmínila u velmi malých dětí budou poslechové aktivity zabírat převážnou část vyučovací hodiny. „Písemné aktivity by měly být používány pomalu a opatrně u mladších dětí. Děti ve věku šesti nebo sedmi let často ještě nemají zkušenosti s technikou psaní ve svém vlastním jazyce“ (Phillips, 1993, s. 7).

Čtení a psaní v mateřském jazyce se stále ukotvuje a fixuje. Prolínání těchto aktivit do výuky anglického jazyka by mohlo být pro děti matoucí a komplikované. Z vlastní zkušenosti vím, že druhy aktivit, které ve výuce malých dětí dobře fungují, jsou hry a písňe spojené s pohybem. Dále také činnosti a úkoly, které zahrnují barvení, stříhání a lepení. Jednoduché, repetitivní příběhy, opakující se mluvicí činnosti, které mají zřejmou komunikativní hodnotu mají při výuce také značný význam. Je zde řeč cca. o 1. – 2. třídě.

Jak děti rostou a vyvíjejí se, je možné do výuky zapojit více intelektuálních, motorických a sociálních dovedností. Autorka Phillips (1993, s. 8) tvrdí, že širší možnosti starších dětí by měly být plně využívány, přičemž se zachová filozofie toho, aby byl jazyk relevantní, praktický a komunikativní. To znamená rozvoj všech čtyř dovedností a využití široké škály témat, která by mohla dobře vycházet z jiných předmětů v učebních osnovách. Zaměření by mělo být i nadále na jazyk jako na komunikační prostředek, nikoli na gramatiku, ačkoli schopnost starších dětí vytvářet logická spojení může být využita. Můžete jim dát úkoly, ve kterých samy objevují jednoduchá gramatická pravidla, nebo můžete zaměřit jejich pozornost na strukturu jazyka, tak aby to žákům pomohlo formulovat gramatiku po svém. Je to součást procesu učení se učit. Je zřejmé, že pokud je aktivita příjemná, bude i lépe zapamatovatelná. Jazyk se „uchytí“ a děti budou mít radost a úspěch, který je bude motivovat k dalšímu učení. Tento cyklický proces vytváří pozitivní postoj



k učení se angličtině, což je možná jedna z nejcennějších věcí, které mohou učitelé prvního stupně základních škol předávat dětem. Děti se ve svých hodinách angličtiny učí více než „jen“ anglický jazyk.

Dále zmíněné činnosti a aktivity stimulují k celkovému vývoji dětí. Poslechové aktivity jsou velice důležité u dětí na prvním stupni základní školy. Poskytují bohatý zdroj, z nichž si děti začínají vytvářet vlastní představu o tom, jak jazyk zní a funguje. „Nechte děti poslouchat takovou úroveň anglického jazyka, který bude trochu převyšovat úroveň jejich dosavadního porozumění. Pomozte dětem porozumět významu pomocí používání obrázkových karet, mimiky a řeči těla a děti porozumí a rozšíří si své jazykové obzory vždy o kousek dál” (Phillips, 1993, s. 17). Téměř vždy bývá pravdou, že žáci rozumí více, než umí říct. Je tomu tak již při učení se mateřskému jazyku. „Studenti druhého jazyka mají také tzv. „tiché období”, ve kterém poslouchají jazyk kolem sebe, vnitřně si osvojují a formulují vlastní osobní gramatiku, kterou přizpůsobují a rozšiřují, když jsou vystaveni jazyku” (Phillips, 1993, s. 17). Autorka dále uvádí, že v tomto období je vhodné zařadit více neverbálních aktivit, nebo aktivit s minimem používaného jazyka, při kterých žáci poslouchají a předvádějí co rozuměli, aniž by byli rozptýleni tím, jak formulovat odpověď. Nabízí se domněnka, že poslech je záležitost nahrávek z CD, které jsou součástí výukových materiálů, učebnic či pracovních sešitů. Tyto nahrávky jsou důležité, navozují atmosféru příběhů, poskytují různé hlasy a přízvuky, ale učitelé jako zdroj poslechu jsou také velice důležití. Nabízejí skutečný, autentický a každodenní „materiál”. Existuje tedy dobrý důvod dávat žákům, tolik pokynů v anglickém jazyce, jak je to jen možné. Jako další výborný nástroj uvádí autorka vyprávění příběhů v anglickém jazyce, protože žáci mohou sledovat tvář učitele, jeho gesta a řeč těla, která jim pomůže rozumět (Phillips, 1993, s. 17).

Podobná specifika žáků mladšího školního věku ve výuce anglického jazyka uvádí i autorky Slattery a Willis v publikaci *English for Primary Teachers*. Tato věková skupina má svá specifika, na které je nutné brát zřetel ve výuce anglického jazyka. Autorky Slattery a Willis (2003, s. 5) tato specifika uvádí. Děti se v tomto období učí psát a číst ve svém rodném jazyce, rozeznávají rozdíl mezi skutečností a imaginací. Jsou schopny si naplánovat postup aktivity, kterou mají před sebou a umí spolupracovat s ostatními a učit se od nich. V tomto období jsou již spolehlivé a přebírají zodpovědnost za činnosti spojené s výukou ve třídě. Na těchto faktech je možné stavět při výuce této věkové kategorie. Autorky nabádají, abychom takto staré děti, v rámci výuky anglického jazyka, vedli k četbě jednoduchých textů, např. komiksů a nechávali je pochopit významy některých

slov. Není potřeba vysvětlovat detailně gramatické jevy, jen jednoduché jazykové jevy. Pokud chceme dětem přirozeně rozšiřovat slovní zásobu v anglickém jazyce, je potřeba užívat širší škálu jazykových výrazů jako vzor. Malé děti totiž říkají to, co slyší od ostatních a učí se výslovnost od osob ve svém okolí. Autorky dále zdůrazňují důležitost mluveného projevu s oporou, který je potřeba na začátku učení se cizímu jazyku (Slattery. & Willis, 2003, s. 43). Čím víc děti mohou poslouchat jazykový vzor, tím víc se aktivně učí a mohou opakovat to, co slyší. Děti poslouchají věty a rozumí jejich celkovému významu, i když ještě nerozumí jednotlivým slovům. Učitelé by měli mluvit anglicky hodně a vždy reagovat na to, co se snaží říct děti. Je důležité dodávat jim jistotu v projevu a zbytečně je nepřerušovat opravováním. Pokud budou učitelé dávat najevo dětem uznání za jakýkoli mluvený projev, byť sebekratší, velmi tím žáka podpoří v dalších pokusech o komunikaci v angličtině. V neposlední řadě je nutné používat aktivity, které jsou zábavné a mají smysl, cíl a ústí v něco, na co mohou být děti pyšné (Slattery. & Willis, 2003, s. 55).

Učit děti mluvit v cizím jazyce je velmi vděčné. Děti milují jednoduché konverzace, hraní příběhů, zpívání písniček a učení se krátkých frází zábavnou formou. „Děti silně reagují na hudbu a rytmus a učitelé zjistí, že jsou schopny se mnohem snadněji naučit říkanky a písničky než obyčejný mluvený text. Říkanky a básničky jsou užitečné i pro učení důrazu přízvuku a rytmu anglického jazyka” (Phillips, 1993, s. 17). Mluvení pomocí jednoduchých aktivit musí pokračovat a posouvat své hranice. Nicméně učitelé často shledávají mluvení jako dovednost náročnou k naučení, protože žáci musí překonat několik rozdílných prvků jazyka jako je slovosled, slovní zásoba, výslovnost, strukturu věty atd. To je důvod, proč je snadnější učit krátké fráze každodenního jazyka ve třídě jako pozdravy, žádosti, nebo otázky (Phillips, 1993, s. 38).

Dětem to poskytuje vnímat zvuk a rytmus jazyka bez starostí o to, co všechno musí zvládnout, když chtějí něco říct. „Čím jsou děti starší, tím lépe jsou schopni zacházet s cizím jazykem a učitelé mohou přidávat méně kontrolované aktivity jako je vyprávění příběhů, nebo shromažďování informací“ (Phillips, 1993, s. 38). Je důležité mít na mysli, že děti potřebují znát důvod k děláni aktivit, například kompletování obrázků, hledání informací či tvoření grafů. „Konečný výsledek je mnohdy důležitější motivační prvek než samotné téma” (Phillips, 1993, s. 38).

Obecně bývá problém, že žáci inklinují k používání vlastního jazyka. Často jsou frustrováni, že nedokáží úkol zvládnout v angličtině. Je na učitelích, aby vybral takové úkoly, které odpovídají žákovo schopnostem a ujistil se, že žák rozumí a úkol zvládne. Je

také možné si s žáky jasně definovat, kdy je možné vlastní jazyk použít a kdy nikoliv. „Pokud žák ví, že na konci úkolu bude mít pár minut “relaxace” ve vlastním jazyce, mnohem raději se snaží dodržet pravidla a zkusí úkoly zvládat v angličtině” (Phillips, 1993, s. 38).

Každé dítě se potřebuje naučit číst, ale kdy by se měl začít učit číst v anglickém jazyce? Autorka ve své knize uvádí několik kritérií, podle kterých by se měli učitelé řídit, než začne se čtením v anglickém jazyce ve své třídě. Je nutné vědět, jak dobře čtou ve svém rodném jazyce. Učitelé by měli zvážit, jestli se děti vůbec potřebují učit číst v angličtině v dané vývojové etapě. Další otázky, na které by si měli učitelé odpovědět jsou: Používají děti latinské písmo ve své rodné řeči? Vykazují děti zájem o čtení v angličtině? Co začnou děti číst: jednotlivá slova, věty, nebo krátké příběhy? (Phillips, 1993, s. 51). Jedna cesta ke čtení velmi malých dětí je číst jim nahlas příběhy z obrázkových knih. „Ukazovat jim psaná slova a obrázky, které učitelé čtou. Žáci si začnou asociovat zvuk a význam slova s psanou podobou” (Phillips, 1993, s. 51). Toto období je převážně obdobím automatizace, kdy děti automatizují počítání a čtení, např. učí se z paměti násobilku. V neposlední řadě je důležitý výběr čteného materiálu. Text musí být zajímavý a příjemný, aby je děti chtěly číst. „Příběhy jsou vždy populární, kdežto věcné texty jsou výborný způsob, jak spojit anglický jazyk s ostatními předměty.” (Phillips, 1993, s. 51) Autorka varuje před autentickým materiálem pro velmi mladé žáky. Ty obsahují idiomatické výrazy, které jsou pro ně složité (Phillips, 1993, s. 51). Pro děti mezi 10 a 11 rokem je možné vybírat složitější texty. „V tomto věku jsou děti schopné používat odbornou literaturu, zdroje encyklopedického a katalogového charakteru, což souvisí s úrovní čtení, která by měla být již na úrovni plynulého čtení s porozuměním” (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 109).

Pro zavedení psaní do výuky uvádí Phillips (1993, s. 62) podobná kritéria jako pro zavedení čtení. Jak dobře žáci píší v jejich rodném jazyce? Zda potřebují psaní v dané fázi výuky. Znájí žáci latinské písmo? Ukazují žáci zájem psát v anglickém jazyce? Bude systém pravopisu vážně zasahovat do výuky psaní v mateřském jazyce? Bude se po dětech chtít nápodoba a opis, nebo kreativita? Začnou psát jednotlivá slova, věty, nebo celé příběhy?

Rozvoj výše zmíněných dovedností by měl následovat v uvedeném pořadí. „Obecně je nejlepší jako první představit anglický jazyk skrze poslech a mluvení, poté čtení a nakonec psaní. Je důležité vyhodnotit potřeby a schopnosti našich žáků” (Phillips, 1993, s. 63).

Psaní je mnohem víc než technika k získávání a osvojování slov. „Psaní zahrnuje také kreativitu, pravopis, gramatiku, interpunkci, výběr vhodných slov, propojení věty a textové konstrukce. Starší žáci by měli mít nápady na obsah, měli by být sebekritičtí a upravovat svoji vlastní práci“ (Phillips, 1993, s. 63). Některé z těchto dovedností se děti učí při výuce jejich vlastního jazyka, ale jiné musí být vyučovány výslovně v hodinách anglického jazyka.

Lenka Hříbková vypožorovala, na základě testování žáků třetího ročníku, že „úroveň verbálního myšlení ve třetí třídě odráží posun v porozumění a orientaci v stále širších kontextech, do kterých děti vstupují. Současně je i patrný rozvoj schopností verbalizovat vlastnosti a vztahy mezi předměty a ději v těchto kontextech“ (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s. 112).

Z toho vyplývá, že většina dětí ve věku mladšího školního věku, zhruba od třetí třídy, chápe význam slov. Umí správně použít slova, se kterými se setkává. V tomto věku se zlepšuje paměť, vizuální a abstraktní myšlení. Lenka Hříbková ve svém výzkumu uvádí, že většina dětí ve třetí třídě dovede správně reprodukovat větu o 8–9 slovech. „Zapamatují si takové věty, které jsou svým obsahem představitelné, blízké jejich zkušenosti. Rovněž si zapamatují věty, které logicky a foneticky nejsou komplikované“ (Pražská skupina školní etnografie, s. 2005, s. 114).

Nunan (2000, s. 62) ve své knize uvádí několik typů pro výuku mluvení v anglickém jazyce obecně. Některé se však shodují s těmi pro mladší studenty. Jeden z nich je vytvářet modelové situace na různá témata komunikace a držet se vzorového scénáře, který lze popř. tematicky obměňovat. Dalším principem je pokoušet se číst literaturu v anglickém jazyce a pochopit základní myšlenky obsahového sdělení.

## **Komunikace**

Lidé jsou velmi společenské bytosti. Narozdíl od „pouhého“ mluvení je komunikace záležitostí sociální a interaktivní. Úloha komunikace v lidské společnosti je prioritní a nezastupitelná. Potřebujeme jeden druhého, abychom se vzájemně podporovali a chránili. „Sociální mozek je soustava funkčních okruhů, které vzájemnou spoluprací zajišťují to, že můžeme fungovat ve složité a úzce propojené společnosti. Vytváří schopnost komunikovat s ostatními, rozumět jim a udržovat si svou společenskou pozici mezi nimi“ (Matula, 2013, s. 31). To je hlavním cílem osvojení si jazyka jako takového.

„Slovem komunikace se označuje to, co mezi lidmi probíhá, když se navzájem o něčem informují, když spolu diskutují, řeší problémy, sdílejí, radují se, nebo se společně trápí, když spolu něco dělají, když se k sobě nějak chovají“ (Matula, 2013, s. 38). Pedagogický slovník definuje komunikaci jako sdělování a dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače (Průcha & Walterová & Mareš, 2003, s. 105).

V souladu s tématem této diplomové práce považuji za užitečné uvedení i definice didaktické komunikace. „Specifický typ pedagogické komunikace, jejímž cílem je učení“ (Průcha & Walterová & Mareš, 2003, s. 43). Hodiny anglického jazyka by měly poskytovat příležitosti ji procvičovat.

## **Jazyková hra**

Pro potřeby této diplomové práce je pro nás stěžejní hra ve výuce anglického jazyka. Cílem výuky jakéhokoliv jazyka je snaha o jeho praktické využití. Tato skutečnost vyžaduje efektivní nástroje a prostředky, k nimž patří i hry. Jazykové hry napomáhají vytvářet konverzační prostředí, i když pomocí umělého dialogu. Jazykové hry jsou velmi důležitým vyučovacím prostředkem, který je využíván ve výuce jazyků, tedy i ve výuce jazyka anglického. Jsou takové hry, při kterých je nezbytné používání řeči a skrze zadání a stavbu úkolu je možné se zaměřit na procvičení přesně toho, čeho je potřeba. Učení se cizím jazykům je těžká práce. Wrigt a spol. (1984, s. 2) uvádí, že se musí se vyvinout snaha rozumět, přesně opakovat, přizpůsobit se, a používat nové porozumění jazyku v konverzaci a psaném projevu. Tato snaha je povinná v každém momentě a musí být udržována dlouho. Hry pomáhají a podporují mnoha žákům udržet pozornost a vydržet pracovat. Hry také pomáhají učitelům vytvářet kontexty, ve kterých je jazyk užitečný a důležitý. Hry poskytují způsob, jak pomoci žákům k jazykové zkušenosti radši než pouhým studiem. Spousta her umožňuje používání jednotlivých oblastí jazyka mnohem víc než konvenční drilové cvičení. Mnoho her poskytuje opakovaný výskyt a používání jednotlivých jazykových forem. Hry vytvářejí emoce a přemýšlení v cizím jazyku je živou zkušeností.

Při jazykových hrách jde především o komunikaci. Jde nám hlavně o to, aby se žáci komunikace v anglickém jazyce nebáli, aby se nebáli chyb a měli dobrý pocit, že vše zdárně zvládnou. Hadfield (2001, s. 4) uvádí, že úspěšná komunikace je důležitější než správnost jazyka. Hra by podle něj měla být začleněna jako součást vzdělávacího plánu a nefungovat jen jako zábavná aktivita na konec vyučovací hodiny. Hry poskytují v mnoha případech více soustředěného procvičování než tradiční dril a co je důležitější, poskytují příležitosti skutečné komunikace, i když v rámci uměle nastavených podmínek. Zařazení her jako pevné součásti výuky umožňuje intenzivní procvičování cizího jazyka a nabízí souvislosti, ve kterých je jazyk používán. „Hry mohou také sloužit jako diagnostický nástroj pro učitele, kteří zaznamenává náročné oblasti a poskytuje odpovídající nápravnou akci” (Hadfield, 2001, s. 4).

Hadfield (2001, s. 4) dělí hry podle používané techniky na doplňování informací, hádání, hledání, spojování, výměna a shromažďování, kombinování a kartové hry, puzzle, řešení problémů, hraní rolí a simulační metody.

Pokud tedy akceptujeme, že hry poskytují intenzivní, užitečné a smysluplné procvičování cizího jazyka, potom by měly být zařazeny do výukových metod učitelů jako pevná součást výuky, a nejen jako výplň zbylého či volného času. Pro děti mladšího školního věku je hra důležitá. Nerozlišují hru spontánní a didaktickou. „Na uvedených skutečnostech je možné stavět v začátcích výuky anglického jazyka. Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují zralost dětí: například, jejich kultura, životní prostředí (město či venkov), pohlaví, očekávání vrstevníků a rodičů” (Philips, 1993, s. 5). Již jsem uvedla, že čím jsou děti mladší, tím rychleji se učí. Hlavním prostředkem učení se je nápodoba dospělých vzorů a autorit. Nejinak je to i s učením se anglického jazyka. Žáci prvního stupně reagují na cizí jazyk pozitivně, jsou zvědaví, co jim učení přinese, nebo co s cizím jazykem budou moci zažít. Žáci mladšího školního věku mají výhodu v tom, že jsou hraví a v zápalu hry snadno překonávají ostych a strach z neúspěchu. Obvykle jsou plni očekávání a těší se na aktivity, které pro ně učitelé připravili. Díky těmto faktům, prvotnímu nadšení a zvědavosti dětí, je velice snadné udržet motivaci a zájem žáků prvního stupně. Je důležité, aby žáky nepřestala výuka těšit a aby nepřišli o nadšení. Z výše uvedeného je patrné, že pokud žáky aktivita baví, snadněji se učí. Většina dětí ráda mluví, ale pro některé z nich se cizí jazyk může zdát příliš zastrašující. Caroline Nixonová a Michael Tomlinson, autoři několika titulů o učení anglického jazyka mladších studentů, sdílejí některé ze svých nejlepších tipů, jak přimět mladé studenty, aby se rozmluvili

([www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)). V hodinách anglického jazyka jsou děti někdy plaché a nechtějí se účastnit mluvení. Zmínění autoři ve svém webinaru uvádějí tzv. „terapii řeči“ a „terapii mluvení“. Mladí studenti potřebují fonickou (hláskovou) praxi, nebo také logopedii, aby se naučili, jak reprodukovat zvuky co nejpřesněji. Tato technika je produkována skrze uši a ústa. Dále uvádějí „terapii mluvení“, aby rozvíjeli svůj dialog a schopnost vyjadřovat myšlenky. Tato část je spíše kognitivní a je spojená s mozkem. Kombinace těchto dvou terapií, tedy kombinace správné výslovnosti a strategie vyjádřit se spolu s interakcí člověka umožňuje žákům účinně komunikovat ([www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)). Nixon a Tomlinson ukazují, že nejlepším způsobem, jak zapojit mladé studenty do mluvení je používání písní, protože hudební aktivity, zejména pokud jsou doprovázeny ilustracemi, mohou pomoci dětem cítit se uvolněně a méně znepokojeně. Volný pohyb po učebně, tanec nebo polohování také pomůže studentům zapamatovat si slova a jejich význam. Autoři vybízejí k tvoření choreografie k dané písni. Na základě vizuální inteligence, kterou děti ve věku od 6 do 12 disponují doporučují autoři písně podpořit barevnými obrázky. Jednak je důležité, aby aktivity byly dětem nanejvýš příjemné a také k nim lze skrze obrázky mluvit a používat je k porozumění učiva. Autorka uvádí, že děti ve věku 6–10 let jsou vnímavější a mnohem snadněji si osvojují hlásky a zvuky, zvláště podaří-li se nám je podat zábavnou formou. Pokud chceme, aby se žáci nebáli vyjadřovat v cizím jazyce, neměli bychom je příliš opravovat, zvláště pak pokud jde o přízvuk a nedokonalou výslovnost. To by mohlo žáky demotivovat k dalšímu mluvení. Dalším důležitým prvkem výuky anglického jazyka je bezpečné prostředí, kde se děti nebudou bát vyjádřit, i když někdy udělají chybu. Je důležité děti vést k tomu, že chyby k učení patří a nebudeme se za ně nikomu vysmívat. Každodenní používání slovní zásoby a jazyka v přirozené formě je nezbytné k osvojení cizího jazyka, například obyčejné hallo, thank you, sorry, don't worry, it's ok, nebo při kýchnutí odpovědět: „bless you“. Patří sem i procvičování reálných situací života. Například nákup zeleniny v obchodě. Tvořit se žáky nákupní seznamy a pak modelovat situaci v obchodě, kde zboží budou shánět, budou muset mluvit s „prodavačem“ a reagovat ([www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)).

Hlavní rozdíl mezi učením se cizího jazyka u dospělých a mladších žáků je, že děti jsou často nadšenější a živější studenti. Chtějí potěšit učitele, vrhají se na činnosti s radostí. Ztrácejí však také rychleji zájem a jsou méně schopni udržet si motivaci k úkolům, které jsou pro ně obtížné. „Z jazykového, psychologického a sociálního vývoje žáků vyplývají

důležité rozdíly a v důsledku toho musíme upravit způsob jakým vyučujeme cizí jazyk a činnosti ve třídě, které používáme” (Cameron, 2005, s. 1).

Vývojem dovedností dětí a používání mluveného jazyka se zabýval Lev Semjonovič Vygotskij. Autorka Lynne Cameron (2005, s. 6) ve své publikaci *Teaching Language to Young Learners* vychází z jeho výzkumu a uvádí, že děti jsou aktivními žáky ve světě plném ostatních lidí. Lidé hrají důležitou roli v pomáhání dětem se učit mluvit. Důležitým prostředkem k učení mluvení je hra a hraní si. Žáci tvrdě pracují na tom, aby pochopili smysl a účel aktivit, které po nich učitelé žádají. Pokud mají učitelé jasné požadavky a cíle, budou aktivity udělány mnohem efektivněji (Cameron, 2005, s. 21). Cílem učení se cizímu jazyku je jeho praktické používání. Uskutečnění tohoto cíle vyžaduje účinné prostředky, k nimž jednoznačně patří hry. „Význam a porozumění musí být na prvním místě. Pokud děti nerozumí mluvené řeči, nemohou se ji učit a dál rozvíjet své dovednosti” (Cameron, 2005, s. 36).

Jazykové hry pomáhají vytvářet uvolněné prostředí, ve kterém bývají žáci upoutáni dějem, mizí ostýchavost, někdy i nechuť k vyjadřování v cizím jazyku. Hry pomáhají vytvářet základy myšlení v anglickém jazyce. Podmínkou efektivního využití her je kvalitní příprava učitelů. Naopak se nevyžaduje zvláštní příprava od žáků, protože ti jen opakují daná slovní spojení, nebo rychle tvoří nová, avšak na základě připravených „vzorců”. Učitelé si musejí být vědomi proč hru do výuky zařazují a jaký cíl a účel tou danou hrou sledují. Hrou je možné pomoci dětem procvičit a ukotvit slovní zásobu, pěstovat samostatný hovor, prohlubovat porozumění mluvenému slovu. Opakováním písní a básní dochází k upevňování správné výslovnosti. V neposlední řadě jsou hry zábavné a žáci často ani nevnímají, že se učí. V následující části diplomové práce je problematika her zkoumána v kontextu prvního stupně základní školy. Zkoumá hry jednak z pohledu vnímané míry zábavy, tak i vnímané míry kognitivní zátěže



### **III. Metody**

V této části diplomové práce budou představeny metody výzkumu, který jsem provedla. Jsou zde definovány výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi. Následuje popis průběhu samotného výzkumu. Popis toho kde, kdo a jak byl testován je uveden dále. Následuje vyhodnocení odpovědí a závěr.

#### **Výzkumné otázky**

Pro tento výzkum jsem zformulovala výzkumné otázky, na které bych po ukončení výzkumu měla získat odpovědi: Pomáhají jazykové hry žákům k procvičování komunikačních dovedností? Pokud ano, které jsou efektivnější v podpoře k mluvení v anglickém jazyce? Která hra žáky nejvíc bavila? Má domněnka je, že děti preferují jakoukoli hru, jen proto, aby se prostě nemuseli klasicky učit. Jinými slovy, preferují zábavu před učením a míru zlepšení se v komunikaci v anglickém jazyce ignorují.

#### **Proces výzkumu**

Na počátku výzkumu jsem si vytyčila cíle, kterých bych chtěla dosáhnout. Cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat a zjistit, jak žáci mladšího školního věku vnímali do jaké míry je jazykové hry podporovaly ke zlepšení komunikačních dovedností. Zároveň jsem chtěla odhalit, u kterých her se žáci nejvíce bavili. Cíl byl tedy jednak praktický a přinesl výsledky, které budou využity k lepší kvalitě výuky anglického jazyka, ale i osobní, protože mě podle předpokladu, obohatil ve výkonu mého povolání učitelky anglického jazyka. Příprava spočívala převážně ve výběru her a sestavení dotazníku. Pro výzkum jsem vybrala a použila pět her zaměřených na komunikaci a podporu mluvení v anglickém jazyce. Kritérií výběru bylo několik. V první řadě bylo potřeba, aby hry bylo možno modifikovat na různá témata a gramatické jevy. Dalším kritériem byla kognitivní zátěž. Zvolila jsem hry od méně náročných na přemýšlení (více hravé, známé a zautomatizované) až po ty, kde se žáci museli nutně soustředit na dané téma. Ne všechny hry žáci znali. Některé z her znali velmi dobře, některé z nich hráli poprvé. Podoba jedné hry jim byla známá, ale ne ve spojení s anglickým jazykem. Hry jsem v jednotlivých třídách upravila „na míru“ aktuálně probíranému učivu. Testování pěti her nám v každé třídě zabralo dvě

vyučovací hodiny. Výzkum probíhal ve třídách, ve vyučovacích hodinách v časovém období od 1.4.2019 do 5.4.2019. Dotazováni byli žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku základní školy, na které působím.

Při první hodině jsem žákům stručně objasnila, z jakého důvodu budeme celé dvě vyučovací hodiny věnovat pouze hrám a co po nich budu vyžadovat, proč budou vždy po he vyplňovat dotazníček. Poté jsem přešla k samotné prezentaci her. Po představení první hry jsme zahájili proces. Formou krátkého a jednoduchého dotazníku zhodnotili žáci každou hru zvlášť hned po jejím ukončení.

### **Místo výzkumu**

Zkoumaným vzorkem byli žáci ZŠ a MŠ Hora Svaté Kateřiny, kde byl výzkum realizován. Jde o vesnickou školu v Ústeckém kraji, v Krušných horách, na hranicích s Německem. Do školy docházejí převážně děti z horských vesnic. Základní škola je specifická svou velikostí, horskými podmínkami, ale i tím, že ji navštěvuje velké množství dětí z místního dětského domova. Tyto děti mají obvykle různé hendikepy již při vstupu do základní školy, od emočního strádání, specifické poruchy učení po poruchy chování. I složení místního obyvatelstva, kde je velká skupina sociálně slabých občanů, přispívá k různorodým specifikům této školy. Kladem v dané situaci zůstává počet dětí v celé škole. Ve třídách je v průměru dvanáct dětí a pedagog je často ještě posílen o asistenta pedagoga. Aktuální počet žáků čítá celkem 95 z 1. i 2. stupně základní školy.

### **Předmět zkoumání**

Výzkum jsem prováděla ve třetím, čtvrtém a pátém ročníku. Vzhledem k velikosti školy a její kapacitě, nemá žádný ročník svou paralelní třídu. Tyto konkrétní třídy jsem si vybrala, protože jsem jejich učitelkou anglického jazyka a žáky znám. Anglický jazyk mají žáci této školy od první třídy. Vybrané třídy pro tento výzkum však učím prvním rokem. V prvním a druhém ročníku mají žáci anglický jazyk pouze jednou týdně a probíhá převážně formou her, písní, jednoduchých pracovních listů a opakováním jednoduchých frází. Ve třetí třídě začínají v anglickém jazyce i číst, psát a systematicky komunikovat.

Třetí třídu navštěvuje 13 žáků, z toho je 9 dívek a 4 chlapci. Složení třídy se několikrát změnilo příchodem nových žáků. Naposledy od druhého pololetí tohoto školního roku

2018/2019 přibyly 2 nové žákyně. Žákyně se tedy ještě trochu adaptují a je znát jistý ostych a strach z chyb, ze ztrapnění se. Jiné 2 žákyně ze třídy jsou z dětského domova. Anglický jazyk jako předmět mají žáci čtyřikrát v týdnu.

Čtvrtá třída je složena z 13 žáků, z toho je 11 dívek a 2 chlapci. Tato třída má anglický jazyk třikrát do týdne a v tomto složení fungují od první třídy. V této třídě došlo dříve k početním úbytkům, ne naopak. Čtvrtou třídu navštěvuje dívka s těžkým sluchovým postižením, které po celou dobu výuky pomáhá asistentka pedagoga a učivo má upravené podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). I zde jsou 2 dívky z dětského domova.

Pátá třída je nejpočetnější ze zmíněných a má nejvyrovnanější poměr dívek a chlapců. 16 žáků, z toho čítá 8 chlapců a 6 dívek. Z dětského domova (DD) jsou 2 chlapci. Tato třída má anglický jazyk čtyřikrát v týdnu. Složení je stabilní již několik let.

*Tabulka č.1: Složení žáků výzkumu*

	3. třída	4. třída	5. třída
dívky	9	11	6
chlapci	4	2	8
celkem	13	13	14
zvláštnosti	2 žákyně z DD	2 žákyně z DD 1 žákyně s IVP	2 žáci z DD

### **Potřebné vybavení**

K výzkumu, který byl realizován v rámci této diplomové práce nebylo potřeba žádné technické vybavení. Výzkum probíhal ve třídách, kde se anglický jazyk aktuálně vyučuje. Potřebné bylo tedy běžné vybavení tříd. Tabule, křídly, židle, psací potřeby. Každá z těchto tříd disponuje interaktivní tabulí, CD přehrávačem a počítačem, které jsou využívány ve výuce anglického jazyka za jiným účelem a k výzkumu nebyly potřeba. Výzkum vyžadoval přípravu her a vysvětlení pravidel či připomenutí pravidel ji známých her. Dále byly nezbytné dotazníky a vysvětlení způsobu záznamu odpovědí. Nutné tedy byly psací potřeby i za tímto účelem. Ani hry samotné nevyžadovaly speciální vybavení, krom zmíněného. Pro jednu z her jsem připravila tabulky s hrací plochou, abychom ušetřili čas přípravou v hodině.

## **Nástroje výzkumu**

Jako nástroje výzkumu jsem zvolila dotazník a pozorování. Literaturu týkající se přípravy dotazníků a jejich zpracování jsem prostudovala. Bylo však potřeba přizpůsobit formu dotazníků dětem mladšího školního věku. Předem bylo potřeba si zvolit jakým způsobem budou data porovnávány a vyhodnocovány. Nástrojem výzkumu je tedy dotazník a pozorování. „Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu” (Švaříček, & Šedřová, 2007, s. 142).

### **Dotazník**

Jednou z metod tohoto výzkumu je dotazování prostřednictvím dotazníku. Získávání informací formou dotazníků autoři publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, definují jako výzkum kvantitativní (Švaříček, & Šedřová, 2007, s. 13). Vzhledem k věku dotazovaných má skutečně jednoduchou podobu a možnosti vyjádření se. Dotazník obsahuje kvalitativní i kvantitativní odpovědi. Podobu otázek a možnosti odpovědí, popř. škálu vyjádření jsem vypracovala po konzultaci s vedoucí mé práce. Pomoc spočívala především v konzultaci vhodné formulace otázek a varianty vyhodnocovací škály. Otázky by měly být dostatečně široké, aby nevedly k vytlačení důležitých, nepředpokládaných jevů. Jde o popis toho, jak je hra vnímána a prožívána žákem mladšího školního věku. Žáky jsem požádala, aby vyhodnotili několik hledisek her. Prostřednictvím dotazování jsem zjišťovala, jak moc žáky hra bavila, jak moc se u ní naučili, nebo procvičili anglický jazyk a jak se při hře cítili. Žáci neodpovídali na klasické otázky, ale měli označit na stupnicové škále bod, který odpovídal jejich vnímání. Jedna z otázek měla na výběr odpovědi a jedna otázka byla otevřená a po žácích chtěla popisnou odpověď. Dotazník je v českém jazyce mimo jiné i proto, aby nedošlo k nepochopení otázek a získané odpovědi byly co nejpřesnější.

### **Pozorování**

Samotné zkoumání jsem podpořila vlastním pozorováním. Informace, které jsem získala z dotazníků jsem konfrontovala, nebo doplnila o vlastní poznatky z pozorování

žáků při aktivitách. Pozorování zmíněná publikace klasifikuje jako metodu kvalitativní (Švaříček, & Šedřová, 2007, s. 143). Metodu pozorování jsem zvolila, protože děti v daných třídách učím a znám. Víím, jaké jsou jejich možnosti, dovednosti a jak přistupují k výuce. Mohu tak porovnat případné změny a odchylky od normálu. Prostřednictvím pozorování je možné získat představu a evidenci o tom, co se v dané situaci reálně odehrává. Na základě kombinace použitých metod dotazníku a pozorování se jedná o smíšený koncept výzkumu.

## **Použité hry**

Během výzkumu bylo použito následujících pět her v uvedeném pořadí. Hry jsem vybírala s ohledem na jejich rozdílné cíle, různorodost prvků zábavy a gradující míru kognitivní zátěže.

### **Hra č.1 Hangman – Šibenice**

Šibenice nebo také Oběšenec je hádací hra pro dva či více hráčů, jejíž podstatou je snaha postupně po písmenech odhalit skryté slovo. Jeden z hráčů si vymyslí slovo a naznačí počet jeho písmen nakreslením odpovídajícího počtu prázdných políček. Ostatní žáci navrhnou písmena anglické abecedy, která by ve slově mohla být. Po každém návrhu žák u tabule zakreslí písmeno na všechny pozice, na kterých se v tajence vyskytuje, anebo, pokud se písmeno ani jednou v tajence nevyskytuje, nakreslí jednu čáru z obrázku panáčka na šibenici. Hádač „zvíťzí“, pokud uhádne tajenku dříve, než je jeho neúspěšnými pokusy obrázek šibenice dokreslen, jinak vyhrává hráč, který tajenku vymyslel. Cílem hry je opakování spellingu, anglické abecedy, procvičování slovní zásoby na dané téma a fixace psané podoby slova. Tuto hru děti hrají běžně a rády a dobře ji znají. Hru řadím mezi hry, kde je nutné spolupracovat k dosažení cíle, což je odhalení slova. Hra není pohybová, mimo hráče u tabule, který dané slovo vybírá a nabízí. Pro děti je odměnou právě tato pozice hráče.

### **Hra č.2 Guess what/who I am! - Hádej, co/kdo jsem!**

Tuto hru děti dobře znají. Vybraný jedinec se postaví před třídu a myslí si slovo daného tématu (pro kontrolu může napsat na zadní stranu tabule). Ostatní žáci mají za úkol pomocí YES/NO otázek zjistit na co žák u tabule myslí. Cílem hry je procvičení slovní

zásoby, správná tvorba otázek, odstranění obav z chyb. Z hlediska soutěživosti a pohybovosti je na stejné úrovni jako hra Šibenice.

Hra č.3 Change seats if ... - Vyměň si místo pokud...

Žáci si sednou do kruhu na židle, kde je ovšem o jednu židli méně, než je žáků. Jeden žák stojí uprostřed kruhu a řekne větu např. „Change seats if you like summer.” Ze židle se zvednou a přemístí všichni ti, kteří mají rádi léto. Podmínkou je neobsadit hned vedlejší židli. Kdo se nestihne posadit a nezbyde na něj židle, je opět v pozici „vyzyvatele” a musí vymyslet další větu začínající opět „Change seats if ...” Cílem hry je vymýšlet pohotově věty na dané téma, nebo danou gramatiku, např. minulý čas prostý (tvar sloves), sloveso like, sloveso can, have got ..., ztráta ostychu z mluvení, ztráta strachu z chyb při konverzaci, pohotovost mluvení. Tuto hru žáci neznali, museli jsme si ji nejprve vysvětlit. Hra je pohybová a nesoutěživá ve smyslu jednoho vítěze.

Hra č.4 I'm not answering for myself. - Neodpovídám za sebe.

Žáci se posadí na židle do dvou řad naproti sobě. V podstatě tak utvoří dvojice. Vyučující dotykem určí žáka, kterému položí otázku např. Do you like ice cream? Odpoví však druhý žák z dvojice sedící naproti. Odpovědět nemusí pravdivě, ale věcně správně. No, she doesn't like ice cream, she likes apples. Musí odpovědět vždy celou větou. Pokud se to povede, má dvojice bod, pokud ne, nemá. Učitelé musejí otázky klást dostatečně rychle a nahodilým dvojicím, aby byli žáci nuceni reagovat pohotově. Cílem hry je trénovat řečovou pohotovost. Tuto hru děti také vůbec neznaly a hrály ji poprvé. Hra není pohybová, ale je soutěživá, jde o vítěznou dvojici.

Hra č.5 Boats – Lodě

Jde o klasickou strategickou hru lodě pro dvojice, kde se do čtvercové sítě zakreslí 3-4 lodě různé velikosti, různým směrem, nesmějí se překrývat. Běžně jeden z hráčů určí pole výběrem kombinace řádku a sloupečku např. A5 a buď loď zasáhne, nebo ne. Hráči hrají, dokud protihráči „nezničí” celou flotilu. V této verzi je cíl stejný, ale řádky a sloupečky nejsou označeny písmeny a čísly. Do sloupců se označí osoby – zájmena, členové rodiny... v angličtině, do řádků vyplníme jednoduchá slovesa v infinitivu a určíme gramatický čas, ve kterém žáci musí tvořit otázky.

např.

	you	he	she	we	they
play tennis	▼				
go to school	▼				
work in the garden			▼	▼	▼

Gramatický čas, slovesa i osoby měníme a určujeme dle potřeby procvičení. Pokud určíme např. přítomný čas průběhový, bude otázka znít např. „Is he working in the garden?“ Pokud je loď zasažena, odpověď bude kladná: „Yes, he is“, pokud není, odpověď bude záporná: „No, he isn't“. Cíl hry je procvičení různých gramatických časů, procvičení správného kladení otázek a adekvátních odpovědí. Hra je velmi přemýšlivá, není pohybová, ale je soutěživá.

### **Vyhodnocení dotazníků**

Odpovědi žáků jsem analyzovala v rámci jednotlivých tříd, kde byli žáci dotazováni. Dotazníky z každé třídy jsem vyhodnotila zvlášť tak, že žáci třetí třídy tvořili jednu skupinu, žáci čtvrté třídy tvořili skupinu druhou a žáci páté třídy skupinu třetí. Důvodem byly rozdílné priority a nároky kladené na různé typy her, které byly ovlivněny věkem a vývojem žáků. Jinými slovy třetíáci jsou mnohem hravější oproti žákům páté třídy, kteří mají rádi výzvy a příliš jednoduché hry jim přijdou pod jejich úroveň. Hry jsem tedy vyhodnotila i vzhledem k věku žáků. Zaměřila jsem se na jednotlivé otázky dotazníků odkud jsem analyzovala jednotlivé záznamy žáků. Rozdělila stejné, či podobné záznamy. Jednoduchým součtem záznamů v jednotlivých skupinách a poté jejich vzájemným poměrem jsem je vyhodnotila formou grafů. Nejprve jsem tedy věcně hodnotila výsledky dotazníků. Poté jsem připojila hodnocení a postřehy vlastního pozorování, které potvrdily, či vyvrátily výsledky. Získané informace a poznatky jsem shrnula a vyhodnotila. Zaměřila jsem se na vnímanou zábavnost a kognitivní zátěž her vzhledem k učení a mluvení v anglickém jazyce. Zda by bylo jejich zařazování do vyučovacích hodin prospěšné vzhledem k učení se jazyku u dětí mladšího školního věku. Výsledkem je vyhodnocení

celkové efektivnosti použitých her. Ukázka dotazníku, který byl použit pro výzkum je uveden jako příloha.

## **IV. Výsledky a komentáře**




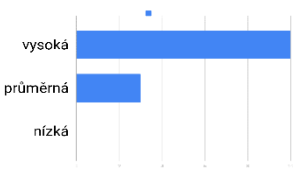
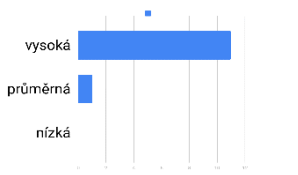
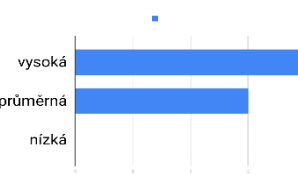
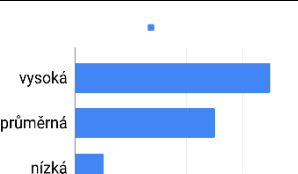
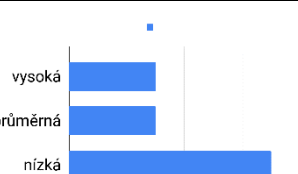
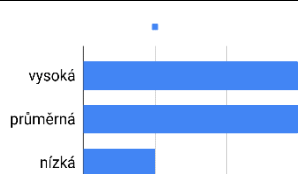
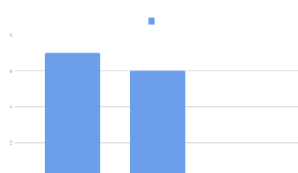
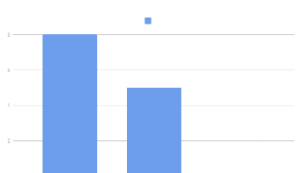
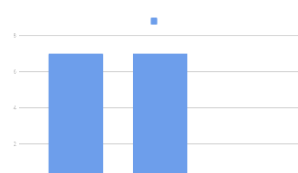
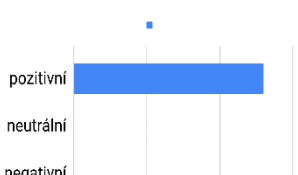
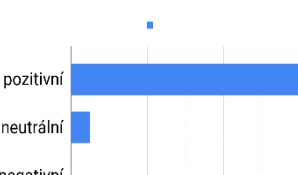
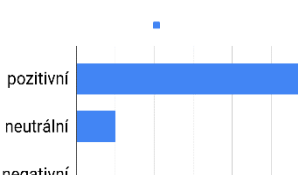
V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, jak výzkum probíhal. V této kapitole se budeme věnovat vyhodnocení a výsledkům výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit vnímanou zábavnost a kognitivní zátěž her vzhledem k učení a mluvení v anglickém jazyce mladších studentů. Nejprve pomocí tabulek a grafů budou prezentovány výsledky dotazníku, komentované mým pozorováním.

### **Hra Hangman – Šibenice**

V první tabulce shrnuji a kompletuji data z dotazníků, které děti vyplnily po odehrání hry Hangman – Šibenice. Třídy v tomto případě nedostaly určená témata slovní zásoby. Cílem bylo trochu ztížit a vyhnout se soustředění dětí pouze na jeden okruh slovní zásoby. Prvního jedince, který hru začal jsem vybrala já, poté šel k tabuli ten, který slovíčko odhalil jako první.



Tabulka č. 2: Hra Hangman-Šibenice

	3. třída 13 žáků	4. třída 13 žáků	5. třída 14 žáků
pohlaví	<p>• 4 chlapci • 9 dívek</p> 	<p>• 2 chlapci • 11 dívek</p> 	<p>• 8 chlapců • 6 dívek</p> 
míra zábavy			
míra učení			
požadovaná frekvence			
vlastní komentář			

### Výsledky dotazníků hry Hangman – Šibenice

Hru Hangman hodnotilo celkem 40 žáků. Stran zábavy hodnotilo 30 žáků hru hodně zábavnou, 10 žáků jako průměrně zábavnou. Nikdo nehodnotil hru jako nezábavnou. Hledisko míry učení při této hře hodnotilo 16 žáků jako užitečnou k učení, 14

žáků jako průměrně užitečnou a 10 žáků jako neužitečnou k procvičení anglického jazyka. 22 žáků by tuto hru chtělo hrát co nejčastěji a 18 žáků by ji chtělo hrát občas. Nikdo neuvedl, že by tuto hru nechtěl hrát nikdy. Při možnosti vyjádření vlastních pocitů při hře žáci nejčastěji uvedli komentáře typu: „Moc mě to baví. Líbilo se mi to. Mám radost. Je to dobrý. Byla to sranda. Vtipná hra. Neumím abecedu. Baví mě to, i když neumím abecedu v angličtině.“ Žádný žák se nevyjádřil ke hře v negativním smyslu či nelibě.

### **Vlastní pozorování hry Hangman – Šibenice**

Výsledky se liší v závislosti na ročníku, tedy na intelektuální vyspělosti dětí. Obecně lze říci, že čím mladší děti jsou, tím víc je hra baví a tím víc mají pocit, že se při hře učí. Žáci pátého ročníku sice hra baví a chtěli by ji hrát často, ale značná část z nich hodnotí hru jako průměrně užitečnou k procvičování anglického jazyka. Při vlastním pozorování jsem si všimla, že si rádi hrají, ale tato hra pro ně byla snadná a nenabízela žákům dostatečnou výzvu. Komentáře k ní byly vesměs pozitivní, což přisuzuji touze si ve vyučovacích hodinách hrát. Žáci jsou vděční za odklon od běžné výuky. To vyplývá i z požadované frekvence hraní této hry. Vnímání kognitivní povahy hry mě velmi překvapily výsledky hodnocení čtvrté třídy, kde je z komentářů zřejmé, že hra je sice zábavná, ale neužitečná pro učení. Tato hra je obecně na prvním stupni ZŠ oblíbená. Děti ji rády hrají v každém věku.

### **Vyhodnocení hry Hangman – Šibenice**

Hra je posuzovaná jako zábavná, avšak žáci vnímají schopnost procvičit učivo spíše jako průměrnou. Děti si uvědomují, že je to hra spíše méně edukačně náročná. Ve třetí třídě, kde se na naší škole děti teprve učí psát v anglickém jazyce, oceňují její význam v procvičování nové slovní zásoby a fixaci psané podoby slova.

### **Hra Guess, who I am! - Hádej, kdo jsem!**

Druhá tabulka prezentuje výsledky z dotazníků, které děti vyplnily po odehrání hry Guess, who I am! - Hádej, kdo jsem! Ani v tomto případě nedostaly třídy určené téma slovní zásoby ze stejného důvodu. Podmínkou bylo, že musí vybrat osobu, zvíře, nebo věc z okruhů již probrané slovní zásoby. Slovo pro kontrolu žák/yně napsal/a na zadní stranu

tabule. Prvního jedince, který hru začal jsem opět vybrala já, poté šel k tabuli ten, který slovíčko odhalil jako první.

Tabulka č. 3: *Guess, who I am! - Hádej, kdo jsem!*

	3. třída 13 žáků	4. třída 13 žáků	5. třída 14 žáků
pohlaví	<p>• 4 chlapci • 9 dívek</p>	<p>• 2 chlapci • 11 dívek</p>	<p>• 8 chlapců • 6 dívek</p>
míra zábavy			
míra učení			
požadovaná frekvence			
vlastní komentář			

## **Výsledky dotazníků hry Guess, who I am! – Hádej, kdo jsem!**

Hru hodnotilo celkem 40 žáků. Jako hru hodně zábavnou ji hodnotilo 30 žáků, 7 žáků jako průměrně zábavnou a 3 jako nudnou. Hledisko míry učení při této hře hodnotilo 27 žáků jako užitečnou k učení, 7 žáků jako průměrně užitečnou a 6 žáků jako neužitečnou k procvičení anglického jazyka. 28 žáků by tuto hru chtělo hrát co nejčastěji a 10 žáků by ji chtělo hrát občas. 2 žáci uvedli, že by tuto hru nechtěli hrát nikdy. Při možnosti vyjádření vlastních pocitů při hře žáci nejčastěji uvedli komentáře typu: „Baví mě to. Super hra. Bezva hra. Bylo to skvělé. Líbilo se mi to. Jsem happy. Byla to sranda. Je to vtipný. Zábavná hra. Výborný. Nejlepší hra. Přemýšlivé. Docela mě to nebavilo. Těžké hádání. Nešlo mi to uhodnout. Nešlo mi to. Nic neumím a nebavilo mě to. Tohle je nuda.”

## **Vlastní pozorování hry Guess, who I am! – Hádej, kdo jsem!**

Z výzkumu vyplývá, že jde o hru zábavnou i kognitivně užitečnou. Míra negativních komentářů je velmi nízká a přičítám je dětem s horším prospěchem z anglického jazyka. Pozorovala jsem, že se do hry zdráhají zapojit, protože nevědí jak, neumí položit otázku, nebo se bojí, že otázku položí špatně. Na rozdíl od Šibenice se hra nejméně líbila žákům třetí třídy. Myslím, že důvodem je vyšší nárok na přemýšlení a nižší na hravost. Žáci všech ročníků jsou schopni ocenit užitečnost procvičování anglického jazyka, zejména správného kladení otázek. Po prvních nesprávně položených otázkách a jejich nápravě se žáci poučili z chyb a zbytek hry kladli otázky správně. Největší pokrok zaznamenávám u dětí, které se nebojí chybovat a zkusí komunikovat i přes počáteční nejistotu. Zde se jasně ukazuje důležitost role učitele a pozitivní atmosféry ve výuce.

## **Vyhodnocení hry Guess, who I am! – Hádej, kdo jsem!**

Kognitivní míra hry je podceněna malou částí žáků čtvrtého a pátého ročníku. Na základě komentářů usuzuji, že jde o žáky, kteří si nevěděli rady s kladením otázek jako takovým, do hry se zapojovali minimálně a jejich role byla pasivní. Hru vnímám jako užitečnou z hlediska správného kladení otázek. Žáci na 1. stupni procvičují otázky v rámci jednotlivých gramatických celků např. sloveso have got, like, can, be ... V okamžiku, kdy mají pokládat různorodé otázky, významově rozdílné, často nad nimi přemýšlejí a dlouho

si formulují správnou podobu. Tato hra jim pomáhá si správnou podobu otázky zautomatizovat.

### **Hra Change seats, if ...Vyměň si místo pokud ...**

Tabulka č. 4 prezentuje výsledky týkající se hry Change seats, if ...Vyměň si místo pokud ... Tuto hru hrály všechny ročníky poprvé. Ve třetí třídě jsem určila téma: sloveso like/ not like a have got/not have got. Žáci vymýšleli věty typu: „Change seats, if you like/don't like ice cream, dogs, spiders, summer...” Podobně se slovesem have got: „Change seats, if you have got a dog, blue eyes, long hair ...“

Tabulka č. 4: Change seats, if ... vyměň si místo pokud ...

	3. třída 13 žáků	4. třída 13 žáků	5. třída 14 žáků
pohlaví	<p>• 4 chlapci • 9 dívek</p>	<p>• 2 chlapci • 11 dívek</p>	<p>• 8 chlapců • 6 dívek</p>
míra zábavy			
míra učení			
požadovaná frekvence			
vlastní komentář			

### Výsledky dotazníků hry Change seats, if ... Vymění se ten, kdo...

Tuto hru hodnotilo opět celkem 40 žáků. Zábavnost hry je velmi vysoká. 37 žáků hodnotilo hru vysoce zábavnou, 3 žáci jako průměrně zábavnou. Nikdo nehodnotil hru jako

nezábavnou. Hledisko míry učení při této hře hodnotilo 32 žáků jako užitečnou k učení, 6 žáků jako průměrně užitečnou a 2 žáci jako neužitečnou k procvičení anglického jazyka. 35 žáků by tuto hru chtělo hrát co nejčastěji a 5 žáků by ji chtělo hrát občas. Nikdo neuvedl, že by tuto hru nechtěl hrát nikdy. Při možnosti vyjádření vlastních pocitů při hře žáci nejčastěji uvedli komentáře typu: „Super. Sranda. Mluvili jsme anglicky. Nelíbilo se mi, že někdo schválně zdržuje, aby zůstal uprostřed, ale jinak se mi to hodně líbilo. Bylo to moc fajn. Dobrá hra. Moc moc líbilo. Very very good. Super, super hra. Líbilo se mi, když jsem mluvil. Víc jsme se poznali. Chtěla bych se zlepšit. Musel jsem rychle přemýšlet. Nešly mi rychle vymyslet věty, když jsem byla uprostřed. Strkali jsme se.“ Žádný negativní komentář nebyl zaznamenán.

### **Vlastní pozorování hry Change seats, if ...Vyměň si místo pokud ...**

Hra je spojena s pohybem a oproti ostatním hrám je tzv. akčnější. Na dětech bylo vidět nadšení a radost. V žádné třídě jsem nepostřehla vyloženě znuděné dítě. Občas byla vidět opatrnost a strach z fyzického nárazu, což potvrzují vlastní komentáře dětí. Jako opatření na příště bych volila větší prostor ke hře. Žáci všech ročníků hodnotí hru velmi vysoce v oblasti vnímané zábavy i prospěšnosti v učení. Preferovaná míra frekvence hraní této hry tvrzení potvrzuje. Děti bavilo, že komunikují v anglickém jazyce bez většího přemýšlení. Hra tzv. odsýpala a nedocházelo – až na výjimky – k časovým prodlevám. Zároveň byla pro žáky výzva vymyslet rychle a správně větu, kterou by nadzvedli ostatní ze židlí. Mile mě překvapili žáci čtvrtého a pátého ročníku, kteří si s větami dokázali hrát tak, aby lépe poznali své spolužáky. Oproti třetímu ročníku, kde žáci byli rádi již za správně řečenou větu a to, že rozpohybovávají třídu.

### **Vyhodnocení hry Change seats, if ...Vymění se ten, kdo...**

Hra je zábavná, poutavá a hodně komunikační. Děti nejsou pod tlakem výsledku, hru si užívají a snadno ztrácí zábrany při mluvení v anglickém jazyce. Ani prospěchově slabší žáci neměli tendence být pasivní, i když vyhledávali a vyžadovali oporu a pomoc učitelky.

## **Hra I am not answering for myself – Neodpovídám za sebe**

Výsledky vyplývající z níže uvedené Tabulky č. 5 jsou v mnohém odlišné od předešlých. Hru I am not answering for myself – Neodpovídám za sebe hrály děti také poprvé. Narozdíl od Change seats if you ...Vyměň si místo, pokud ... trvalo delší dobu vysvětlení pravidel a uskupení žáků. Žákům nebyla určena gramatická oblast ani okruh slovní zásoby. Důvodem bylo, že otázky jsem kladla já a byla možnost obojí regulovat dle potřeb procvičování jednotlivých vět a spádu hry. Ve třetí třídě jsem otázky a odpovědi směřovala k frázi She/he is wearing... Ve čtvrté a páté třídě jsem otázky střídala, abych přiměla žáky reagovat adekvátně na danou otázku. Např. Have you got...? No, he hasn't ... He has got.... Podobně se slovesy like, can, be atd. V páté třídě jsem navíc přidala otázky v minulém čase prostém.



Tabulka č. 5: *I am not answering for myself - Neodpovídám za sebe*

	3. třída 13 žáků	4. třída 13 žáků	5. třída 14 žáků
pohlaví	<p>• 4 chlapci • 9 dívek</p>	<p>• 2 chlapci • 11 dívek</p>	<p>• 8 chlapců • 6 dívek</p>
míra zábavy			
míra učení			
požadovaná frekvence			
vlastní komentář			

### Výsledky dotazníků hry *I am not answering for myself* – Neodpovídám za sebe

Hru hodnotilo opět všech 40 žáků. Jako hru hodně zábavnou ji hodnotilo 23 žáků, 8 žáků jako průměrně zábavnou a 9 jako hru nudnou. Hledisko míry učení hodnotilo 23

žáků jako užitečnou k učení, 10 žáků jako průměrně užitečnou a 7 žáků jako neužitečnou k procvičení anglického jazyka. 12 žáků by tuto hru chtělo hrát co nejčastěji a 19 žáků by ji chtělo hrát občas. 9 žáků uvedlo, že by tuto hru nechtěli hrát nikdy. Při možnosti vyjádření vlastních pocitů při hře žáci nejčastěji uvedli komentáře typu: „Docela dobrý. Zábava. Bavilo mě to, když jsme byli na řadě. Super. Radost. Bavilo mě odpovídat za kamarádku. Dobrý. Super. Nešlo mi to. Nevěděl jsem co říkat. Musel jsem dlouho přemýšlet. Nebavilo mě to. Nechtěla jsem přijít na řadu. Blbý. Odpovědi trvaly a ostatní rušili. Musela jsem hodně přemýšlet. Nuda.”

### **Vlastní pozorování hry I am not answering for myself – Neodpovídám za sebe**

Z odpovědí vyvozují, že hra nejméně nadchla žáky z třetí třídy. Odpovědi na otázky pojali čistě popisně, i když gramaticky správně. Okamžik, kdy se někdo nad odpovědí příliš dlouho zamýšlel, dával prostor k rušení ostatních. Vzhledem k tomu, že v této hře jde o pohotovost odpovědí, bude potřeba na příště domyslet preventivní opatření. Např. dát časový limit několika vteřin na vymyšlení odpovědi. Výsledky jsou však v rozporu s mým pozorováním. Během hry jsem nepostřehla výrazně znuděné, nebo demotivované žáky. Naopak jsem vnímala hru celkem pozitivně. Žáci čtvrté a páté třídy si s odpovědí uměli vyhrát. Pochopili, že jde o gramatickou a věcnou správnost odpovědi, ne však úplně o významový smysl. To dalo hře jiný rozměr a prostor pro vtipné okamžiky. Např. na otázku „Have you got a dog at home?” žák reagoval odpovědí: „No, he hasn't. He has got a big elephant in the livingroom.” apod. Další prvek, který mě zaujal a je v kontrastu je poměr uvedené míry zábavy a negativních komentářů v pátém ročníku. Pozorovala jsem, že se do hry zdráhají zapojit opět děti s velmi špatným prospěchem z anglického jazyka. Je možné, že hra, kde je nevyhnutelné vyjádření a komunikace v anglickém jazyce je proto frustruje a bavit je ani nemůže.

### **Vyhodnocení hry hra I am not answering for myself – Neodpovídám za sebe**

Hru vnímám jako velmi užitečnou stran procvičování pohotového přemýšlení a převodu odpovědi do 3. os. j.č. V počátcích osvojování si tohoto gramatického jevu mívají žáci problémy se správným vyjádřením, tato hra jim může efektivně pomoci zafixovat si správné podoby sloves v jednotlivých osobách.

## **Hra Boats – Lodě**

V poslední tabulce shrnuji a prezentuji odpovědi z dotazníků, které děti vyplnily po odehrání hry Boats – Lodě. Žáci hru znají dobře, avšak ne v souvislosti s anglickým jazykem. Tuto podobu si vyzkoušeli poprvé. Třídy v tomto případě dostaly jasně definované osoby (osobní zájmena) a jednoduchá, známá slovesa. Cílem hry nebylo vymýšlet kreativní otázky, ale otázky gramaticky správně položené. Třetí třída tímto způsobem procvičovala sloveso can, čtvrtá třída přítomný čas prostý a někteří v druhém kole přítomný čas průběhový. Pátá třída minulý čas prostý.

Tabulka č. 6: Boats – Lodě

	3. třída 13 žáků	4. třída 13 žáků	5. třída 14 žáků
pohlaví	<p>• 4 chlapci • 9 dívek</p>	<p>• 2 chlapci • 11 dívek</p>	<p>• 8 chlapců • 6 dívek</p>
míra zábavy			
míra učení			
požadovaná frekvence			
vlastní komentář			

### Výsledky dotazníků hry Boats – Lodě

I tuto hru hodnotilo opět celkem 40 žáků. Zábavnost hry je poměrně vysoká. 26 žáků hodnotilo hru jako zábavnou, 9 žáků jako průměrně zábavnou, 5 žáků hodnotilo hru jako nezábavnou. Hledisko míry učení při této hře hodnotilo 31 žáků jako užitečnou k učení, 8 žáků jako průměrně užitečnou a 1 žák jako neúčinnou k procvičení anglického

jazyka. 20 žáků by tuto hru chtělo hrát co nejčastěji a 16 žáků by ji chtělo hrát občas. 4 žáci uvedli, že by tuto hru nechtěli hrát nikdy. Při možnosti vyjádření vlastních pocitů během hry žáci nejčastěji uvedli komentáře: „Bavilo mě to. Dobrý. Procvičili jsme hodně otázky. Chytrá hra. Radost. Sranda. Šťěstí. Prostě super. Hodně jsem si procvičila otázky. Pomohlo mi to pochopit otázku. Nešlo mi to. Neuměl jsem si to zapisovat. Normální. Těžký. Moc dlouhý. Nemohl jsem najít ty lodě.”

### **Vlastní pozorování hry Boats – Lodě**

Hra je dost přemýšlivá. Pojí anglický jazyk se strategií hry samotné. Některým dětem dělalo problémy zaznamenávání úderů protihráči. Přestože většina dětí hru zná, někteří se zamotávali v zaznamenaných informacích. To jim hru komplikovalo, což je odrazovalo a demotivovalo v dalším pokračování. Oproti tomu na dětech, které zvolily vhodný systém byla vidět radost a zapálenost do hry. Někteří z nich stihli i 2 hry s pozměněným tématem. Při obcházení třídy jsem korigovala špatně pokládané otázky a po krátkém čase bylo znát zlepšení ve výkonu v tomto směru. Jako opatření na příště bych volila vysvětlení efektivnějšího záznamu strategické stránky hry, aby se děti vyhnuly chaosu. Příliš jsem se spolehla na to, že děti znají princip hry. Jsem mile překvapená, že žáci jsou schopni ocenit efektivitu učení této hry napříč tomu, že míru zábavy vnímají nižší.

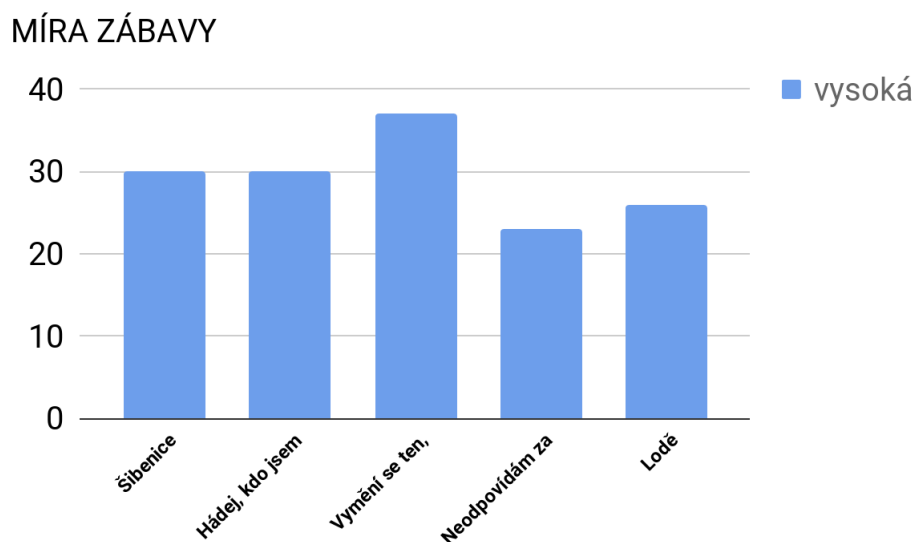
### **Vyhodnocení hry hra Boats – Lodě**

Žáci všech ročníků hodnotí hru velmi vysoce v oblasti vnímané prospěšnosti v učení. Nejméně však žáci třetí třídy, pro které byla hra náročná. V preferování této hry ve výuce se žáci shodují. Hra je velmi užitečná na procvičování správného znění otázek a krátkých odpovědí v různých gramatických časech. To si děti uvědomují.

### **Vyhodnocení vnímané míry zábavnosti**

Záměrem výzkumu bylo zaměření se na vnímanou zábavnost her použitých při výuce anglického jazyka. Následující Graf č. 1 shrnuje výsledky dotazníků čistě v této otázce.

Graf č. 1: Míra vnímané zábavy

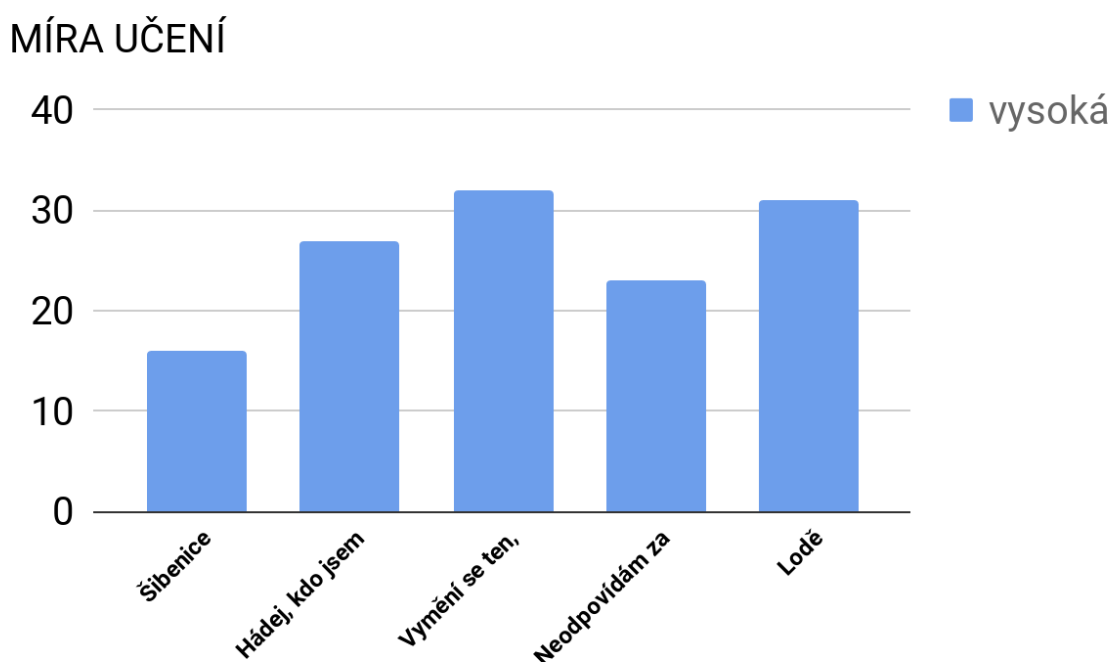


Graf č.1 ukazuje hledisko zábavy, kterou při hraní jednotlivých her vnímaly děti a jejich vzájemný poměr. Žáci vyhodnotili jako jednoznačně nejzábavnější hru *Change seats if ... Vyměň si místo, pokud ...* Hned poté jsou vyhodnoceny hry *Šibenice* a *Hádej, kdo jsem*. Na posledních dvou příčkách jsou hry *Neodpovídám za sebe* a *Lodě*, tedy hry náročnější na přemýšlení. *Šibenice* a *Hádej, kdo jsem* jsou pro mne překvapením, protože je žáci hrají celkem často a můj předpoklad byla jistá „ohranost“. Podobně mě překvapila hra *Neodpovídám za sebe* na posledním místě. Hra nabízí spoustu možností se vyjádřit a „vyřádit“. Žáci, kteří pochopili princip hry rychle, si také rychle začali s odpovědí hrát a hra měla odlišný ráz a spád. O něco lépe dopadla hra *Lodě*, která z mého pohledu zábavná moc není. Nenabízí možnosti improvizace a vtipu. Jednoznačně nejvíce se žáci bavili u hry *Vymění se ten, kdo ...*, což bylo patrné na první pohled. Děti se bavily tím, kolik spolužáků reagovalo na jejich výzvu. Žáci komunikovali v anglickém jazyce bez větších obtíží. Již jsem zmínila, že mě mile překvapili žáci čtvrtého a pátého ročníku, kteří si s větami dokázali hrát tak, aby lépe poznali své spolužáky. To dalo hře jiný hlubší rozměr. Je to pro mě další potvrzení toho, jak si děti rády hrají. Výrazným prvkem úspěšnosti je jistě i to, že hra je pohybová a nekonkurenční. Hru si užívali i žáci s jinak slabšími výsledky z anglického jazyka.

## Vyhodnocení vnímané míry kognitivní zátěže

Dalším záměrem výzkumu bylo zaměření se na vnímanou efektivnost her vzhledem k učení a mluvení v anglickém jazyce. Zda je jejich zařazování do vyučovacích hodin prospěšné vzhledem k učení se jazyku u dětí mladšího školního věku. Výsledkem vyhodnocení je Graf č. 2.

Graf č. 2: Míra vnímané kognitivní zátěže



Na Grafu č.2 můžeme pozorovat, jak žáci vnímali kognitivní hledisko hry. Žáci vnímali, že nejvíce se učí u hry Vymění se ten, kdo .... ovšem jen s mírným vedením. Hned po ní, s rozdílem jednoho hlasu, se nachází hra Lodě. Hru Šibenice žáci hodnotí jako nejméně užitečnou z hlediska procvičování anglického jazyka. Mé očekávání bylo to, že žáci nebudou schopni ocenit kognitivní stránku her. Jsem ráda, že jsem se mylila. Vidět je to např. na hodnocení hry Šibenice, která je hodnocená jako poměrně zábavná, ale míru učení nenabízí vysokou. Hra Lodě je z mého pohledu užitečnější k procvičení jistých gramatických jevů, než hra Vymění se ten, kdo.... Celkový úspěch této hry přisuzuji velkému nadšení z ní. Potěšilo mě vysoké hodnocení míry učení u hry Lodě, napříč míře zábavy. Při hraní jsem pozorovala velké zlepšení správného kladení otázek během krátké doby. Žáci, kterým obsahová stránka hry nedělala problémy stihli i druhou. Žáci, kteří se

delší dobu potýkali s pokládáním otázek nakonec pokládali otázky správně. Hru tedy velmi oceňuji jako didaktický nástroj. Podobný potenciál vnímám u hry Neodpovídám za sebe. Myslím, že žáci byli do jisté míry frustrováni tím, že ostatní čekali na jejich odpověď a také poslouchali, jak si s odpovědí za spolužáka poradí. Přisuzuji to tomu, že děti hrály tuto hru poprvé. Také soutěživý prvek – získání bodu – za správnou odpověď a odpovědnost za to, že žák hraje i za svého spolužáka přidalo na nervozitě.



## V. Aspekty výzkumu

Žáci hodnotili 3 hlediska hry. Zábavnost, míru učení se při hře a subjektivní pocit. Otázka požadované frekvence měla potvrdit míru vnímané zábavy. To poskytlo celkové hodnocení vnímání efektivnosti použitých her. Výsledky se liší v závislosti na ročníku, tedy věku, pohlaví a prospěchu z anglického jazyka. Výsledky výzkumu vypovídají o tom, že žáci vnímají hry ve výuce pozitivně. Jsou schopni ocenit zábavu i procvičování mluvení v anglickém jazyce formou hry. Nyní nabídnu několik pedagogických doporučení, která jsem vytvořila na základě získaných dat, dále objasním faktory, které výzkum mohly ovlivnit, a kapitolu zakončím představením návrhů, které by mohly budoucí výzkum rozšířit či poskytnout mu odlišné roviny.

### Pedagogická doporučení

Získaná data provedeného výzkumu podávají jasné důkazy o oblíbenosti her při výuce nejen anglického jazyka. Hry a aktivity by měly být skutečně hrami, měly by být zábavné a osvěžující. Nemělo by být cílem žáky nachytat a usvědčit z neznalosti. I prospěchově slabí žáci a žáci za běžných podmínek pasivní se do her zapojili a měli možnost zažít radost z vyučovací hodiny a pocit úspěchu. Zapojení se a výkon i u těch nejslabších žáků jsou potvrzením toho, že hra je vhodným didaktickým nástrojem pro procvičování anglického jazyka a pro podporu mluvení v něm. Hra je dětem velmi blízká a přirozeně je baví. Je zřejmé, že pokud žáci dělají něco rádi a s nadšením, pak je učení více efektivní a přináší pozitivní výsledky. Hravé výukové metody poskytují platformu pro všestranný rozvoj žáků a jsou důležitým prvkem motivace. Pokud chceme mít aktivní a pracující děti, musíme jim nabídnout pestré, zábavné a prakticky zaměřené aktivity.

Pokud bych měla hodnotit všechny tři skupiny jako celek, je nutné konstatovat, že rozdíl v přístupu a přijímání nového nebyl patrný. Obecně každé z dětí prožilo nadšení alespoň u jedné z her, hlásily se, byly aktivní a měli radost. Při porovnání jednotlivých her se míra nadšení dětí mírně liší. Každou ze skupin nadchl jiný typ hry. Předmětem zájmu tohoto výzkumu byly tři málo početné třídy (3. – 13 žáků, 4. – 13 žáků, 5. – 14 žáků). Nebyl tedy problém, aby se všichni vystřídalí a zapojili se. Pokud by šlo o početnější třídy s více žáky, pak by byla u některých her nutná jistá opatření. Vzhledem k tomu, že na

školách s početnějšími třídami se děti na výuku cizích jazyků dělí tak, aby maximální počet žáků ve třídě byl kolem dvaceti, nebyla by tato opatření nikterak výrazná.

U hry Šibenice bych na začátku hry určila předem daný počet žáků, který se tu danou vyučovací hodinu u tabule vystřídá. Kritérium výběru bych stanovila objektivním a nezaujatým kritériem, např. prvních 5 žáků z třídního seznamu. Další hodinu dalších 5 atd. Je možné tím předejít demotivaci dětí a toho, že se nebudou snažit hádat, protože by na ně stejně nepřišla řada. Podobné opatření lze volit i u hry Hádej, kdo jsem. Hru Vymění se ten, kdo... by potřebovala dostatečný prostor, aby si děti nepřekážely a nestrkaly do sebe ve snaze získat místo na židli. U hry Neodpovídám za sebe bych doporučila důkladnější přípravu učitelů. Bylo by nutné si připravit dostatečný počet otázek, aby hra nevázla na přemýšlení pedagoga. Také bych zvolila viditelný záznam získaných bodů. Učitel, ale i žáci v zápalu hry snadno ztratí přehled. Stávalo se, že žáci přemýšleli delší dobu nad odpovědí, nebo vůbec nevěděli co říct. Jako opatření na příště doporučuji určit časový limit několika vteřin k vyjádření. Hra Lodě není až tolik o počtu dětí ve třídě, protože děti hrají ve dvojicích. Mohlo by dojít k vyšší míře hlučnosti a rušení ostatních. Je potřeba, aby pedagogové nepřetržitě procházeli třídu, korigovali správnost odpovědí a hlučnost žáků. Také se mi osvědčilo mít v záloze dostatečné množství připravených tabulek pro žáky, kteří měli dohráno rychleji. Mohli tak hrát další hru, dokud hráli ostatní. Odpadly tak případné prodlevy, kdy jedna dvojice dohrála a zbytek času by jen pasivně sledovala ostatní. Zjistila jsem, že u her, kde jde o rychlost a pohotovost – Vymění se ten, kdo a Neodpovídám za sebe je mnohem složitější zasahovat do děje a „rušit“ děti opravováním gramatických chyb či výslovnosti. Doporučuji si dělat poznámky nejzávažnějších a nejčastějších chyb a probrat je se žáky po skončení hry.

Hry a aktivity by měly být vždy zaměřeny na osvojení konkrétní probírané látky, proto by je učitelé neměli o své vůli rozšiřovat o nevyžádanou slovní zásobu nebo gramatiku. Žákům by se měla předem jasně sdělit informace, jakou gramatiku nebo lexikum se nimi bude v dané aktivitě procvičovat. Může s nimi, popř. příslušné téma předem zopakovat. U her a aktivit, kde je to zapotřebí, mohou učitelé pomoci žákům tím, že předem napíše otázky, nebo příklady na tabuli. Když už je znát, že si žáci v průběhu aktivity zautomatizovali, může je smazat. Pokud pedagogové postřehnou, že hra probíhá nestandardně nebo že dochází k chybám, může studenty přerušit, pozastavit hru, a problém objasnit, případně napsat model komunikace na tabuli. Posledním doporučením je hlídat míru soutěživosti u jednotlivých her. Je na učitelích, aby správně odhadli povahu a složení

děti a přizpůsobili jim výběr her či modifikoval hry zmíněné. Soutěživou atmosféru vnímám pozitivně u těch her, kde jsou děti rozděleny na početnější družstva a nestojí ve hře samy za sebe. Jsou tak vedeny ke spolupráci a odpovědnosti za společný výsledek a nehrozí strach z neúspěchu. Učitelé během her a aktivit nezůstávají nečinní, ale monitorují, pomáhají s problémy, dodávají potřebnou sl. zásobu, případně ji zapisují na část tabule pod sebe a později ji zopakují nebo využijí k dalšímu procvičení. Mohou se samozřejmě také aktivně účastnit.

### **Faktory ovlivňující výzkum**

Jako hlavní faktory, které měly vliv na výzkumu, vnímám v oblasti časové dotace ověřování prospěšnosti her a také v tom, že ve výzkumu spoléhám na to, co sami žáci vnímají jako kognitivní a co ne čili na jejich subjektivní dojem. Výzkum sice podkládám svým pozorováním, ale nabízí se možnost nějaké formy ověření si prospěšnosti. Výzkum byl proveden během krátké doby – dvou vyučovacích hodin připadající na jednu třídu. Bylo ovšem potřebné hry odehrát „najednou“, aby děti měly možnost aktuálního porovnávání her. Delší prodleva mezi jednotlivými hrami by zkreslila intenzivní pocity a dojmy žáků z právě odehrané hry. Delší období „výuky“ touto formou by také vzhledem k okolnostem nebylo možné. Výsledky mohly být zkresleny momentálním rozpoložením, náladou či fyzickým stavem žáka. Jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. I vliv zábavy mohl mít vliv na hodnocení kognitivní užitečnosti. Silně vnímám i faktor osobnosti učitele. Je důležité umění hru představit a nutnost nadchnout pro ni, popř. se na začátek zapojit, aby děti ztratily ostych a měly vzor. V tomto ohledu je možné hru podpořit učitelovo nadšením, anebo zprotivit učitelovo nevhodným přístupem. Také počet zkoumaných žáků byl dosti nízký, šlo o málo početné skupiny, a i tento fakt by v konečné fázi mohl ovlivnit výsledky. Jako silně ovlivňující faktor vnímám soutěživý/spolupracující základ hry. Pokud hře dáme soutěživý podtext, několik jedinců se nadchne víc, ale většina dětí se dostane do stresu z podaného výkonu, a to by také jistě ovlivnilo hodnocení hry.

### **Návrhy na rozšíření výzkumu**

Hru tvoří souhrn několika prvků. Jednak jsou to pravidla, která je nutno dodržovat a dále nezávislý pozorovatel a rozhodčí, který by vždy dohlížel na dodržování oněch

pravidel hry. I přes daná pravidla je jazyková hra je útvar, který má dynamický charakter a pokaždé může získat jiný spád a rozměr. Každá hra by měla mít svůj cíl a záměr. Jazyková hra by měla pojit prvky zábavy a učení v daném okamžiku.

Pro rozšíření a prohloubení budoucího výzkumu se nabízí hned několik podnětů. Jednak se nabízí použít pro výzkum větší počet žáků. Dalším krokem by mohlo být naplánování delší časové dotace a sledovat vliv hry v delším časovém rozmezí. To by poskytlo možnost modifikovat stejné hry na větší množství tematických okruhů a gramatických jevů. Zajímavé výsledky by zcela určitě přineslo i testování před a po odehrání hry, nebo po určitém časovém období využívání hry ve výuce. Zajímavé by bylo také sledovat výsledky v rozvoji schopností komunikace mezi skupinami využívající hru jako didaktický prostředek a ty, které by mluvení procvičovaly jinou formou. Následně by došlo k porovnání výsledků. Tato kapitola představila pedagogická doporučení, která by pomohla zvýšit efektivitu používání daných her ve výuce a byla vytvořena na základě analýzy dat výzkumu. Odkrývá také hlavní faktory, které mohly ovlivnit průběh výzkumu, a nakonec předkládá návrhy k dalšímu prohloubení, nebo alternativě výzkumu.

## VI. Závěr

Diplomová práce je věnována výzkumu, který měl odhalit, zda jazykové hry pomáhají žákům k procvičování anglického jazyka, zejména, které hry jsou efektivní v podpoře k mluvení v anglickém jazyce a zároveň, které hry žáky nejvíc baví. Má domněnka na začátku výzkumu byla, že žáci budou ve vyučovací hodině rádi za jakoukoliv hru, protože preferují zábavu před klasickým učením a že míru zlepšení se v komunikaci v anglickém jazyce ignorují. Výsledky zkoumání ukázaly, že přínos jazykových her je zřejmý. Primárně nešlo o to změřit míru zlepšení komunikace v anglickém jazyce. To ani nebylo předmětem zkoumání. Šlo o to, jak to vnímají samotní žáci. Nyní si můžeme odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. Jazykové hry jednoznačně pomáhají žákům k procvičování komunikačních dovedností. Z výzkumu vyplynulo, že nejefektivnější hra v podpoře k mluvení v anglickém jazyce byla Vymění si místo ten, kdo... Jde o hru pohybovou, nekonkurenční a nesoutěživou. Hra poskytuje zábavu a vtip a děti při ní snadno ztratí zábrany ke komunikaci v anglickém jazyce. U jednotlivých her vyplynula jednoznačně i míra zábavy vnímaná dětmi. Jako nejzábavnější hra byla označována stejná hra Vymění se ten, kdo ... Ze získaných dat bylo také možné vyvodit, že mezi hrami nebyly ve výsledcích znatelné rozdíly. Což potvrzuje moji domněnku, že si žáci rádi hrají a výuku si rádi zpestří. Druhá část domněnky, že žáci míru zlepšení v komunikaci v anglickém jazyce ignorují se ukázala nepodložená. Žáci zjevně vnímají míru kognitivních funkcí jednotlivých her, dokážou je instinktivně rozpoznat a ocenit. Důkazem je vysoké hodnocení v této oblasti u hry Lodě, která však na žebříčku zábavnosti nedopadla nejlépe.

Závěrem bych chtěla zmínit, že teoretický základ pro tuto práci byl taktéž potvrzen. Děti se rády učí hrou. Hra je velmi užitečná a nepostradatelná metoda výuky. Žáci jsou hrou motivováni k lepším výkonům a výuka je baví. To by mělo být cílem každého učitele, zejména na 1. stupni základní školy. Mne osobně práce na tomto výzkumu obohatila, ukázala mi nové cesty a způsoby, možnosti a modifikace her, které lze použít v mnoha vyučovacích hodinách a v mnoha směrech anglického jazyka. Drobnými úpravami pravidel a zkušenostmi lze předejít i nekázní v hodinách, které se učitelé často obávají, a proto hry raději nehrají, nebo omezují na míru co možná nejnížší.

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat a zjistit jaké jazykové hry podporují žáky do zapojení a aktivity při procvičování komunikačních dovedností u žáků mladšího školního věku a zároveň odhalit, u kterých her se žáci nejvíce baví. To bylo splněno.

## Seznam použité literatury

Betteridge, D. Buckby, M. a Wright, A. (1984). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, L. (2005). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Čapek, R. (2015) *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, Pedagogika.

Hadfield, J. (2001) *Elementary communication games*. 8th impr. Harlow, Essex: Pearson Education.

Krejčová, V. Kargerová, J. a Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Vydání první. Praha: Portál.

Matula, Z. (Ed.). (2013). *Mozek a mezilidské interakce*. Dostupné z: [http://www.dmhk.cz/public/Image/sekce-tyt169/mozek\\_a\\_interakce\\_matula.pdf](http://www.dmhk.cz/public/Image/sekce-tyt169/mozek_a_interakce_matula.pdf)  
[cit. 13.3.2019]

Nixon, C a Tomlinson. M. (Ed.). Cambridge University press – *World of better learning*. Dostupné z: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/10/30/talk-talk-talk-hands-activities-improve-young-learners-communication/> > [cit. 22.3.2019]

Nunan, D. (2000) *Language teaching methodology: a textbook for teacher*. Harlow: Longman, Pearson Education.

Phillips, S. (1993) *Young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.

Průcha, J., Mareš, J. a Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál.

Slattery, M., Willis, J. (2003). *English for primary teachers: a handbook of activities and classroom language*. 5th impression. Oxford: Oxford University Press.

Škodová, E. (Ed.). *Zdraví a zdravotnictví – Děti a mluvení*. Dostupné z:  
<<http://www.zdrav.cz/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=21>

[cit. 10.3.2019]

Švaříček, R. a Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Uhlířová, J. (2003). *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vališová, A. a Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, Pedagogika.

## Přílohy

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku pro žáky

### HRA ŠIBENICE

1) Jsem dívka – chlapec (škrtni neplatné)

2) Označ na stupnici, jak moc tě hra bavila.



3) Označ na stupnici...jak moc si myslíš, že ti hra pomohla si procvičit (zlepšit) angličtinu.



4) Jak často bys tuto hru chtěl hrát?

---

*co nejčastěji*

*občas*

*nikdy*

5) Jak jsi se při hře cítil, co ti šlo anebo nešlo?

---



## Summary

This diploma thesis deals with using language games and activities to encourage the communication skills in learning the English language by young learners. The theoretical part of the thesis describes game and its specifics in teaching the English language. The text explains the terms spontaneous and didactic game and mentions their importance of games for young learners. Next, it characterizes speaking and communication, especially in childhood. The final section of the theoretical part connects games and learning English and it explains language game and its benefit for teaching the English language. The practical part contains analysis of data, where the views of primary school pupils on a degree of fun and cognitive challenge of games in English classes are summarized. Finally, there is an evaluation of the results, which give us the information whether using games are beneficial and effective in terms of encouragement of speaking a foreign language.