

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra anglického jazyka

Diplomová práce

**Jak mohou didaktické hry rozvíjet komunikační
dovednosti žáků ve výuce anglického jazyka na I. stupni
ZŠ**

Ing. Petra Pourová

Plzeň 2022

University of West Bohemia

Faculty of Education

Department of English

Thesis

**Using Games to Develop Young Learners'
Communicative Skills in English Lesson at the Primary
School**

Ing. Petra Pourová

Pilsen 2022

PROHLÁŠENÍ

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

V Plzni dne 4. dubna 2022

.....
Ing. Petra Pourová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce Mgr. Šárce Karpíškové za odborné vedení mé práce, poskytování podnětů a rady. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za velkou podporu.

ANOTACE

Pourová, Petra, Ing.. Západočeská univerzita. 4. dubna, 2022. Jak mohou didaktické hry rozvíjet komunikační dovednosti žáků ve výuce anglického jazyka na I. stupni ZŠ.

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Karpíšková

Diplomová práce se zabývá výzkumem didaktických her rozvíjející komunikační dovednosti ve výuce anglického jazyka na prvním stupni. Teoretická část je věnována rozvoji jazykové komunikace, komunikačním dovednostem v anglickém jazyce v souladu s RVP a poukazuje na důležitost hry v životě dítě a v současném vzdělávání. Studie je dále zaměřena na didaktickou jazykovou hru, její cíle, požadavky, vedení a klasifikaci. Závěr kapitoly je věnován osvědčeným didaktickým hrám z praxe, které rozvíjí komunikaci. V praktické části jsou získána data prostřednictvím výzkumu rozhovoru, na jejichž základě jsou vyvozeny jeho závěry. Ty ukazují, že didaktické jazykové hry zaujímají svou velkou důležitost při rozvíjení komunikačních dovedností. Patří k nim zejména komunikační hry, které jsou využívány hlavně na začátku hodiny k procvičení učiva. V závěru práce jsou vyslovena pedagogická doporučení, dále jsou zmíněny faktory, které mohly šetření ovlivnit, a také jsou navrženy náměty k dalšímu, rozšiřujícímu výzkumu.

OBSAH

PROHLÁŠENÍ	i
PODĚKOVÁNÍ.....	ii
ANOTACE.....	iii
OBSAH.....	iv
I. ÚVOD	1
II. TEORETICKÁ ČÁST	3
Rozvoj jazykové komunikace	3
Ranný rozvoj řečových dovedností	3
Řečové dovednosti dítěte na počátku školní docházky	4
Rozvoj komunikačních dovedností dítěte v jazykové výuce na 1. stupni ZŠ	6
Rozvoj komunikačních dovedností v anglickém jazyce	8
Komunikativní kompetence v rámci RVP	10
Anglický jazyk v rámci Rámcového vzdělávání pro základní školy	11
Hra	12
Vymezení pojmu, charakteristické rysy, význam hry	12
Hra jako vyučovací metoda a prostředek výchovy na 1. st. ZŠ	14
Klasifikace dětských her	15
Hra v životě dítěte	16
Didaktická jazyková hra	22
Pojem, znaky, podstata didaktické hry.....	22
Cíle a požadavky didaktické jazykové hry.....	26
Výběr a vedení didaktických jazykových her	28
Motivace k didaktické jazykové hře.....	29
Hodnocení didaktických jazykových her	30
Klasifikace didaktických jazykových her	32
Závěr teoretické části	34
III. PRAKTICKÁ ČÁST	36
Popis vzorku.....	37
Výzkumný nástroj	37

Průběh výzkumu	39
IV. VÝSLEDKY VÝZKUMU A KOMENTÁŘE	41
V. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	54
Pedagogická doporučení do praxe vyvozená z výzkumu	54
Faktory ovlivňující výzkum.....	57
Návrhy na rozšíření výzkumu.....	57
VI. ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM ODKAZŮ	63
PŘÍLOHY	64
Příloha č. 1: Výzkumné otázky.....	64
Příloha č. 2: Komunikační hry	65
SUMMARY	75

I. ÚVOD

Úvodem této práce bych chtěla objasnit důvody, které mě vedly k výběru tématu týkajícího se didaktických her a jejich vlivu na komunikační dovednosti žáků na prvním stupni. Již několik let si buduji svou vlastní metodu, jak co nejefektivněji a nejzábavněji předat anglický jazyk dětem. Nejdříve jsem začala učením předškolních dětí, poté školních, v současnosti v komunitní škole, v které působím jako učitel a spoluzakladatel. Za ta léta jsem si potvrdila, že právě hravá forma je pro děti nejlepší motivací. Hra se stala nosnou metodou ve výuce a právě ta didaktická by měla být zařazena v každé hodině, zvláště anglického jazyka. Je důležitým pomocníkem učitelů. Díky ní si děti snadněji osvojují vědomosti a dovednosti, aniž by si většina z nich uvědomila, že se právě učí. Promyšlená, vhodně a nenásilně začleněná hra do jazykového vyučování zvyšuje dětské prožitky, přináší radost, štěstí, navozuje pozitivní atmosféru ve třídě a přispívá k budování kladného vztahu žáka k předmětu a učiteli. A jelikož se anglický jazyk v dnešní době vyskytuje všude kolem nás, je to světový jazyk, lidé si uvědomují jeho stále větší důležitost. Ukazuje se tedy jako velice žádané, aby se děti seznamovaly, nejlépe slyšely, tento jazyk co nejdříve. Potom se ho budou schopni naučit jako mateřský jazyk, tedy poslechem, napodobováním, sledováním, aktivitou, hrou. Aby si slovíčka zapamatovaly, potřebují angličtinu slyšet často. Je potřeba tedy stále více rozvíjet schopnost jednoduché komunikace, která je považována za hlavní cíl jazykové výuky. Současně musíme přizpůsobit veškeré prostředky, organizační formy a metody práce dětem tak, aby pro ně byly hodiny zajímavé a plné radosti. K tomu nám poslouží právě nejvíce komunikační hry.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá rozvojem jazykové komunikace a řečových dovedností u žáka na prvním stupni, zvláště se v ní zaměřuji na anglický jazyk a jeho ukotvení v RVP. Dále zde přibližuji hru jako vyučovací metodu, zmiňuji její důležitost v životě dítěte a v současném vzdělávání. Více se také zabírám didaktickou jazykovou hrou, jejími cíli, požadavky, vedením a její klasifikací. Její součástí je i soubor mnou osvědčených didaktických her, které rozvíjí komunikaci a mohl by přispět jako pomocný materiál při rozvoji komunikačních dovedností na prvním stupni ZŠ nejen začínajícím učitelům.

V praktické části je metoda výzkumu využita v rozhovorech u čtyř respondentů, jež jsou rozděleny do skupin dle délky praxe. Jeho cílem bylo zjistit, jaký význam kladou

učitelé na didaktické jazykové hry a jakým způsobem je využívají ve výuce, zvláště se zaměřuji na ty, které rozvíjejí komunikační dovednosti. Mapuji, jak často jsou hry využívány, v jakých částech hodiny, účelu, zda je jejich volba a zařazení závislá na velikosti či věku skupiny. Zjišťuji také preference komunikačních her v hodinách. Zjištěná data jsou popsána a komentována v další části, které logicky vyústí v doporučení určené učitelům. V závěru je přehled hlavních myšlenek a získaných informací.

II. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce je rozdělena do několika podkapitol, v nichž se postupně budeme zabývat v první části rozvojem jazykové komunikace u žáka na prvním stupni, rozvojem jeho řečových dovedností, zvláště se zaměříme na komunikační dovednosti ve výuce anglického jazyka. Dále se podíváme na to, jak je anglický jazyk zapouštěn v RVP. V druhé části blíže přiblížíme hru jako vyučovací metodu, zmíníme její důležitost v životě dítěte a v současném vzdělávání, zaměříme se také na klasifikaci dětských her. V třetí se budeme konkrétněji zaměřovat již na didaktickou jazykovou hru, její cíle, požadavky, výběr, vedení, hodnocení, motivaci a v neposlední řadě její klasifikaci. Součástí v příloze je také soubor mnou osvědčených didaktických her, které rozvíjí komunikaci a mohl by přispět jako pomocný materiál při rozvoji komunikačních dovedností na prvním stupni ZŠ nejen začínajícím učitelům.

Rozvoj jazykové komunikace

Jestliže jsou tématem diplomové práce didaktické hry, které rozvíjejí komunikativní dovednosti žáků ve výuce anglického jazyka na I. stupni, je třeba vymezit pojmy řeč, cizí jazyk – anglický jazyk, komunikativní dovednosti a hru.

Ranný rozvoj řečových dovedností

Podle Čápa, Mareše (2007) je řeč přirozeným projevem člověka a slouží ke komunikaci, dorozumění, sdělování a předávání zkušeností. Hartl (1993) vymezuje řeč jako dovednost člověka používat výrazové prostředky slovní (mluva, písmo) a mimoslovní (posunky, gesta, mimika, chování). Houška (1993) říká, že je řeč nástrojem dorozumění. Fontána (2014) zmiňuje, že bez řeči by si lidé nebyli schopni sdělit nic jiného než zcela jednoduché věci. Svět bez řeči by byl světem bez složitějšího myšlení. Řeč umožňuje dorozumívání mezi lidmi, a tím přispívá k lidskému vývoji, bez řeči bychom si nemohly předávat myšlenky. Podle Hartla (1993) je komunikace o dorozumívání se v situaci a sdělování myšlenek, emocí, postojů druhé osobě. Řeč umožňuje dorozumění mezi lidmi, a tím i přispívá k vývoji. Bez ní bychom nemohli předávat myšlenky. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, kdy si lidé sdělují informace a dorozumívají se.

Rozvoj řeči, jenž je vázán na sluch dítěte, je přirozeným, postupným a dlouhodobým procesem. Jeho počátky spadají do raného dětství. Děti lidskou řeč nejprve

pouze vnímají, později ji napodobují a nakonec vědomě používají. Dítě od narození preferuje zvuk lidského hlasu před kterýmkoliv jiným podnětem a dokáže identifikovat hlas matky. Od 4. měsíce věku začíná napodobovat zvuky - broukat. Mezi 6. a 8. měsícem věku vytváří první slabiky a tím trénuje mluvidla. Dítě začíná žvatlat. Jednotkou řeči je slabika. Brzy zjišťuje, že i tímto způsobem udržuje pozornost okolí. Významu několika málo slov začíná dítě rozumět v 8. – 10. měsíci věku. Kolem jednoho roku začínají děti vědomě používat první slova. Jejich slovník se velmi rychle rozrůstá a ve dvou letech se již objevují krátké, dvouslovné věty. (Vágnerová, 1997, s. 41)

Vývoj řeči v předškolním období je těsně spjat s růstem poznatků, zkušeností a s myšlením, s kterým se navzájem ovlivňují. Jazyk slouží jako prostředek zpracování informací a urychluje a zkracuje proces poznávání. Pomocí řeči se tvoří pojmy a ostatní logické formy myšlení. V předškolním období dochází k prudkému rozvoji řeči. Dítě má enormní zájem o řeč, velice dobře si osvojuje a tvoří jazykové formy, experimentuje se slovy, vymýšlí novotvary a slova citově zabarvená. Řečový projev se zdokonaluje v obsahu i ve formě. Fontana (2014) říká, že s růstem slovníku dítěte získává více příležitostí užívat slova při rozvíjení svého myšlení, což vede k další vývoji řeči. Když ještě mají děti ještě rodiče a učitele, kteří je povzbuzují, aby užívaly řeči k vyjadřování a sdělování svých citů, podpoří se tak i jejich emocionální vývoj.

Trpišovská (1998) uvádí, že nástupem do školy by dítě mělo zvládnout řeč tak, aby mu sloužila jako nástroj dorozumívání, komunikace a poznávání.

Řečové dovednosti dítěte na počátku školní docházky

Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné mluvit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Do první třídy by mělo dítě vstupovat do základní školy se správnou artikulací a s dostatečně širokou slovní zásobou, kterou aktivně používá nebo již pasivně rozumí. Mělo by být schopno vyjadřovat své myšlenky v gramaticky správných větách a popsat jednoduché situace či krátce vyprávět. Je přirozené, že existují mezi žáky od počátku školní docházky velké rozdíly v oblasti řeči i komunikace. Jsou dány zvláště podnětností prostředí a vrozenou dispozicí.

Některé děti mluví dříve než jiné, mají větší slovní zásobu a jsou komunikačně schopnější. Děti, které utrpěli v raném věku poškození CNS, či mají výrazně podprůměrný intelekt, mohou mít problémy s osvojováním řeči a řečových dovedností. Starší výzkumy

uváděly, že dívky začínají v průměru mluvit dříve než chlapci a jejich vývoj v řečové oblasti je rychlejší. Naopak současné studie poznatky z dřívějších let nijak ve výrazné míře nepotvrdily. Je to spíše záležitost individuální dispozice dítěte a rodinné péče.

„Rozvoj řeči i myšlení je závislý na sociální interakci a emocionální atmosféře prostředí." (Trpišovská 1998, s. 30). Ve školách se mnohdy můžeme setkat s dětmi, které pocházejí z nepodnětného prostředí, jež zanedbává rozvoj dětské řeči. Tato nedostatečná jazyková zkušenost a neopravování chyb ze strany rodičů má za následek nedostačující slovní vybavenost žáků, která pak vede k řadě problémů - děti nedokáží říct smysluplnou větu, vypadají hloupě, atp.

Úroveň rozvoje řeči a komunikačních dovedností nelze podceňovat. Značná část výuky je závislá na znalosti jazyka. „Pokud dítě nerozumí sdělení učitele, hůře se orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová." (Trpišovská, 1998, s. 44). Nejistě se cítí i v kontaktu se spolužáky. Často nezná význam slov, neumí vyjádřit své myšlenky, není mu rozumět, někdy bývá i zdrojem posměchu ve třídě skrze nedostatky v oblasti komunikace. Úkolem rodičů je tedy vybavit děti dostatečnou slovní zásobou a učit je správnému jazykovému vyjadřování. Pokud je dítě správně jazykově vybaveno, nemá komunikační problém s vyučujícím ani se svými vrstevníky. V opačném případě se dítě cítí nejistě a má strach.

Dítě v podnětném učebním prostředí tak bude mít větší motivaci k osvojení řeči než dítě, jež se ocitlo v prostředí málo podnětném. V prvním případě bude mít kolem sebe více toho, co lze zkoumat a chápat, a tím i větší nutnost často užívat slova a rozumět jejich správnému významu.

Během školní docházky se postupně vytváří syntaktická struktura řeči, roste slovní zásoba, slovník se obohacuje zejména o abstraktní pojmy, ale e i o jiné, méně běžné výrazy a slang. Na rozvoj slovní zásoby působí četba, která je spolu se psaním významným činitelem rozvoje jazykových dovedností. Mezi 6. a 11. rokem života se proto výrazně jazykové schopnosti rozvinou. Dítě si čtením značně rozšiřuje slovní zásobu, začíná používat odborné termíny a cizí slova. Pedagogové a psychologové jsou si vědomi tohoto momentu, proto je na základní škole věnováno jazykové výuce nejvíc prostoru a času. Prostřednictvím didaktických jazykových her, které poskytují dostatek stimulů - smyslových a verbálních zážitků, bezprostředních i zprostředkovaných zkušeností, se

stírají jazykové rozdíly mezi dětmi a rozvíjejí se jazykové schopnosti, které jsou podmínkou úspěšné školní práce.

Rozvoj komunikačních dovedností dítěte v jazykové výuce na 1. stupni ZŠ

K určujícím znakům všeobecné kulturnosti a vyspělosti absolventa základní školy patří dobrá úroveň jazykového vzdělání. K vzájemnému dorozumění a komunikaci lidí v různých sférách života je důležité osvojit si a užívat mateřský jazyk v mluvené i písemné podobě. Se schopností „vyjadřovat se správně“ je spjat také intelektový rozvoj žáka. Výuka cizích jazyků rozvíjí praktické komunikační dovednosti žáků a utváří širší pohled na současný svět a život lidí.

Je nezbytné vysvětlit na tomto místě dva důležité termíny - jazyková výuka a komunikativní (komunikační) kompetence. Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) je jazyková výuka v důsledku úlohy jazyka v lidské společnosti prioritní součástí učebních plánů mateřských, základních a středních škol. Ve všeobecném vzdělávání se realizují v povinném předmětu, jímž je mateřský jazyk, a v předmětu cizí jazyk. Tato výuka je zaměřena na vytváření jazykových dovedností. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) definuje komunikační kompetence jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřené k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Je složkou výuky jazyka mateřského a cizího. Z toho tedy vyplývá, že výuka jazyka, jako organizovaný a státem řízený proces, má svá specifika, která vycházejí z přirozeného vývoje řeči dítěte a ve vyučovacím předmětu respektují pedagogicko-psychologické zákonitosti.

Rámcový vzdělávací program pro základní školy (dále jen jako RVP, 2021) orientačně rozděluje vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí. Český jazyk a literatura patří spolu s cizím jazykem a dalším cizím jazykem do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Právě dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. RVP říká, „Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP 2021, s. 16). Mateřský i cizí jazyk mají složku jazykově výchovnou, v níž se rozvíjí mluvená řeč žáků.

Výuka jazyka českého i anglického se od sebe velmi liší. Mateřský jazyk se děti učí postupně od narození a s příchodem do školy jsou schopny tvořit srozumitelné věty a domluvit se s okolím. Jejich slovní zásoba se ve škole obohacuje, procvičují si správné tvary slov, hovoří plynule a svůj projev neustále zdokonalují. Řečové dovednosti se velmi rychle rozvíjejí. Avšak anglickému jazyku se většina dětí (mimo děti žijící v bilingvních rodinách) začíná cíleně učit až teprve ve škole. Obvykle se seznamují se slovy izolovanými, která jim nejsou blízká, protože je ve svém okolí běžně neslychají a nepoužívají. Často tedy rodiče svým dětem při učení nepomůžou, jelikož tento jazyk sami neovládají nebo ho úplně neznají. Děti jsou poté odkázány na výuku ve škole, a proto je jejich rozvoj řečových dovedností pomalejší. Z počátku se učí jednotlivá slovíčka a fráze zejména správně vyslovovat, posléze číst a psát. Není možné začínat ve výuce anglického jazyka s psaním a čtením, jak je tomu v českém jazyce, protože většina prvňáčků číst neumí a má celý rok na to, aby tuto dovednost zvládla. Navíc je čtení v angličtině oproti češtině velmi komplikované, proto se začíná nacvičovat později.

Dítě si osvojuje cizí jazyk přirozeně, stejně jako se naučí jíst příborem, když právě nemají po ruce lžičku. Učí se druhému jazyku zároveň se svým mateřským jazykem a nijak to neřeší. Nevadí jim, že něčemu nerozumějí. Napodobují to, co vidí a slyší, neomrzí je říkat jednu (pro nás dospělé nesmyslnou) říkanku pořád dokola, vystačí si s málem, které velmi kreativně využívají a rozvíjejí. A pořád dál nasávají další slova a výrazy, když jim k tomu dáte příležitost.

Pokrok v osvojování „nasávání“ anglického jazyka je velmi individuální. Řada rodičů má představu, že když má dítě angličtinu ve školce nebo v první či třetí třídě, za rok bude hovořit v plynulých větách. Některé děti mají delší dobu tzv. tiché období (silent period), kdy rozumí, ale nic neprodukuje. Vytvářejí si něco jako "zásobní sklad", který otevřou, až k tomu situace dozraje, až dostanou vhodný podnět. Dítě by nemělo být porovnáváno se starším sourozencem nebo dítětem od sousedů. Je dobré navozovat reálné situace, vytvářet situace pro použití anglických výrazů, které mají uloženy v paměti. Dítě potřebuje povzbuzení i ve chvíli, kdy se zdá, že mu to vůbec nejde. Vybudování dobrého vztahu k cizímu jazyku v rané fázi vývoje dětí je mnohem důležitější než počet slovíček, frází a básniček, které se dítě naučí a zapamatuje. Nejdůležitější je, aby se dítě nebálo jazyka a situací, v nichž nerozumí, a také aby se nebálo používat i primitivní jazykové prostředky ke komunikaci. Možnosti používání cizího jazyka ve škole jsou časově

omezené, rodiče tráví s dětmi mnohem více času než učitelé, a mají tedy na rozvoj jazykových dovedností malých dětí mnohonásobně silnější vliv než sebelepší učitelka. Neměli by ho promarnit a měli by s učitelkami a učiteli spolupracovat.

V současné době se do anglického jazyka včleňují průřezová témata, která umožňují další rozvoj osobnosti žáka, v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Velký důraz je kladen na pozitivní a přátelské klima, v němž se děti mají cítit bezpečně a nebát se slovně a písemně projevit. Hodiny mají být sestaveny tak, aby žáky bavily a podněcovaly k učení. Učitel by se měl snažit vyvolat u žáků aktivitu a tvořivost během vyučovací hodiny a pamatovat na to, že skrze citový prožitek se děti mnohemu snáze naučí.

Rozvoj komunikačních dovedností v anglickém jazyce

Počátky výuky cizího jazyka, v dnešní době hlavně anglického, spadají obvykle do období mladšího školního věku. Dítě se často začíná cizímu jazyku věnovat již v předškolním zařízení nebo formou zájmových kroužků, které obvykle nemají přesně rozpracovanou koncepci a odvíjejí se od plánů jednotlivých kurzů a lektorů. Proto ani zde nejsou dovednosti dětí při vstupu do školy srovnatelné. Ba právě naopak jejich zkušenosti jsou velmi rozdílné. Do první třídy tedy mohou nastupovat děti, které se s cizím jazykem nepotkaly, ale také ty, které jsou schopné plynule mluvit dvěma jazyky. Někteří se totiž s „cizím“ jazykem setkávají již od narození. Jedná se o děti narozené v bilingvních rodinách, jak již bylo zmíněno, kde jeden z rodičů je rodilým mluvčím jiného jazyka. Je proto pochopitelné, že by výuka anglického jazyka měla být diferencovaná a jednotlivé výukové postupy by se měly odlišovat v závislosti na zkušenosti, kterou dítě s cizím jazykem má. Na našich školách je to ovšem mnohdy obtížně realizovatelné.

Podle Slattery a Willis (2006) si děti mladšího školního věku osvojují pouze ty jazykové prostředky, které slyší ve svém okolí. Aby si slovíčka zapamatovaly, potřebují angličtinu slyšet často. Z důvodu, že je za hlavní cíl jazykové výuky považována schopnost jednoduché komunikace a také je v dnešní době na výuku jazyků kladen velký důraz, musíme přizpůsobit veškeré prostředky, organizační formy a metody práce dětem tak, aby pro ně byly hodiny zajímavé a plné radosti. Učitel má také využívat způsoby, které usnadní žákům naplnění všech stanovených cílů ve Školním vzdělávacím plánu.

Na počátku výuky jazyků jsou hlavními požadavky probuzení zájmu, vytváření pozitivního vztahu k předmětu a osvojování si zejména zvukové stránky jazyka. U dětí

mladšího věku bychom měli učivo zprostředkovávat hlavně hravou formou. Hodiny anglického jazyka mají být propojeny s hudební, výtvarnou, pohybovou, pracovní a dramatickou výchovou, protože vhodným zapojováním těchto činností se zvyšuje kvalita výuky. Zejména mladším dětem je navíc hravý způsob velmi blízký a silně je motivuje k učení či k opakování naučeného. Proto by měla být v každé hodině anglického jazyka mimo výše zmiňovaných výchov zařazena alespoň jedna didaktická jazyková hra, díky níž si žáci mohou látku procvičit či zopakovat. Učiteli slouží k motivaci a vysvětlení nového učiva. Dětem, kromě jiného, také k protažení a odpočinku.

Anglický jazyk na českých školách může být vyučován od první třídy, kdy hodinová dotace tohoto předmětu je jedna vyučovací hodina týdně, povinně pak od třetí třídy a v tomto případě je hodinová dotace tři hodiny týdně. V tomto věku jsou děti stále ještě velmi otevřené novým věcem, chtějí získávat informace a snáze se motivují. Mary Slattery (2006) říká, že mladší žáci a předškoláci se učí anglický jazyk stejným způsobem jako svůj rodný jazyk, tedy poslechem, napodobováním, sledováním a aktivitou. Děti přijímají slovní zásobu rychle a často se učí celé fráze a spojení, aniž by si to vůbec uvědomovaly. Žáci čtvrtého ročníku jsou schopni číst a psát, začínají si při učení jazyka vytvářet vlastní způsoby a strategie, které jim při učení pomáhají. Rozvíjí se logické myšlení, jsou schopni rozlišit realitu od fikce, umí spolupracovat s ostatními žáky (Slattery a Willis, 2006). Žáci v tomto věku se učí jiným způsobem než žáci starší či dospělí. Reagují na význam, ačkoli nerozumí jednotlivým slovům, způsob učení je spíše nepřímý než přímý a informace přijímají ze všech stran a podnětů. Jejich porozumění nepřichází pouze z vysvětlování a objasňování, ale vnímají i to, co slyší, vidí, mohou si osahat. Důležité je brát na zřetel délku schopnosti soustředit se, která u dětí tohoto věku činí asi deset minut. (J. Harmer, 2006) Učitel by měl být, z důvodu snižování koncentrace, schopen žáky znovu zaujmout a motivovat.

Často se zabýváme otázkou, kdy je vlastně nejlepší doba k tomu, aby se dítě začalo učit anglický či jiný cizí jazyk. Čím dříve je dítě vystaveno vlivu a působení cizího jazyka, tím lépe. Silnou stránkou malých dětí je jejich schopnost pochytit a zafixovat specifika výslovnosti, jejich mluvidla se stále vyvíjí, a tak se snáze naučí hláskám, které jejich vlastní jazyk neobsahuje. Testy ale ukázaly, že nejlepšími žáky jsou teenageři, jelikož jsou schopni delší koncentrace, mají lépe vyvinuty kognitivní schopnosti a svou osobní disciplínu. Pokud by se začátek výuky cizího jazyka měl odvíjet od poměru náklady

versus efektivita, pak je dle Penny Ur (1996) nejlepším a nejpřínosnějším věkem stáří 10 let.

Komunikativní kompetence v rámci RVP

Cílem vyučování v oblasti komunikace na 1. stupni základních škol je naučit žáky vyjadřovat se srozumitelně a výstižně ústní a písemnou formou. Výuka českému a cizímu jazyku v RVP ZV vychází z potřeby účelné komunikace. V tomto vzdělávacím programu je třeba v souvislosti s rozvojem komunikativních dovedností zmínit kompetenci komunikativní, která je stejně jako ostatních šest klíčových kompetencí nadpředmětová a prolíná se veškerým učivem.

Výstup komunikativní kompetence směřuje k tomu, že na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
 - naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
 - rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
 - využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
 - využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
- (RVP, 2021, s. 11)

Přestože komunikace prostupuje celým vzděláváním, rozvoj komunikativních schopností je rozvíjen především v prvních letech školní docházky v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jak již bylo řečeno, cizí jazyk (anglický jazyk) je také její součástí.

Anglický jazyk v rámci Rámcového vzdělávání pro základní školy

Podle RVP (2021) je cílem výuky anglického jazyka, aby žáci získali základ komunikace v cizím jazyce, zejména v oblasti zvukové podoby; osvojili si jednoduchá sdělení a základy pravidel komunikace v běžných každodenních situacích; slovní zásoba se rozšiřovala podle zaměření výuky.

RVP (2021) uvádí, že cizí jazyk napomáhá k chápání a objevování skutečností prostřednictvím mateřského jazyka. Je tak nabídnut jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v Evropě a ve světě. Díky osvojování cizích jazyků jsou snižovány jazykové bariéry a je zvyšována mobilita jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v budoucím studiu a pracovním uplatnění. Žáci mohou poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí a jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje se mezinárodní porozumění a tolerance.

Proces vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci získali zájem o studium cizího jazyka a měli k tomuto předmětu pozitivní vztah. Dalším cílem je pevně a trvale si osvojit zvukovou podobu tohoto jazyka a uvědomit si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou stránkou jazyka na podkladě řečových dovedností.

Aby žák mohl komunikovat v cizím jazyce, je třeba, aby na konci prvního a druhého období ovládal určité receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti, které nalezneme v RVP (2021). Žák má na konci 1. období (3. třída) správně foneticky číst a vyslovovat slova, jež se učí. Vycházíme z toho, že rozumí učitelovým pokynům a větám, reaguje na ně. Chápe obsah a smysl jednoduché konverzace dvou osob. Na konci 2. období (5. třída) rozumí známým slovům a jednoduchým větám. Vyhledává v jednoduchém textu informaci a vytváří adekvátní odpověď. Napíše krátké sdělení, které je gramaticky a formálně správně. Odpoví na sdělení a vyplní své základní údaje. Zapojuje se aktivně do jednoduché konverzace. Učivo anglického jazyka má obsahovat pravidla komunikace v běžných jednoduchých situacích. Proto se žáci učí pozdravit, představit, poděkovat. Učitelé je vedou k jednoduchým sdělením, jako jsou omluva, žádost, blahopřání aj. Rozšiřují si slovní zásobu o synonyma a antonyma. Věnují se tematickým okruhům např. rodina, škola aj. Na základě těchto dosavadních rozborů můžeme vytyčit následující cíle jazykové výuky v anglickém jazyce: pozitivní vztah k předmětu, rozšiřování slovní zásoby, osvojování si zvukové a grafické podoby jazyka, schopnost vyjádřit svou myšlenku, schopnost reagovat a domluvit se v běžných životních situacích, prezentování svých názorů bez trémy a

strachu, získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti, schopnost naslouchat a rozumět promluvám druhých lidí, vhodně na ně reagovat, zapojovat se do diskuse.

Učivo je v Rámcovém vzdělávacím programu vymezeno několika okruhy, jako je zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy a mluvnice. RVP přesně neurčuje, co se mají žáci učit. Určuje témata a oblasti, ve kterých by se žáci měli orientovat, o kterých by měli umět hovořit a utvořit si alespoň základní slovní zásobu.

Dále RVP ZV (2021) uvádí, že požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí jazyka. „Vzdělávání v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v mateřském jazyce a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání.“ (RVP, 2021)

Hra

V této kapitole se pokusím definovat pojem hra, její význam a rysy, klasifikovat dětské hry a analyzuji proměny her v jednotlivých etapách vývoje dítěte.

Vymezení pojmu, charakteristické rysy, význam hry

„Hra je pro dítě prací, je jeho povoláním, jeho životem.“

P. Kergomard

Hra je součástí kultury a provází člověka po celý jeho život. Naplňuje jeho dětství a mládí. Lze ji pozorovat u dětí i zvířecích mláďat, ale i u dospělých a zvířat. Hrou se zabývá několik vědních oborů, např. psychologie, pedagogika, filosofie, sociologie a antropologie. Jelikož se jí zabývá široké spektrum oborů, nenajdeme jednu nebo dvě univerzální definice, které by přesně vystihovaly, co hraje a jakou má funkci.

Psychologický slovník (Hartl, 1993) definuje hru jako jednu ze základních lidských činností (mezi které patří hra, učení, práce). „ Hra je provázena pocitem napětí a radosti; má proto pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci duševního zdraví. " (Hartl, 1993, s. 65).

„Hra má zjevně závažné důsledky pro všechny oblasti duševního života dítěte.“ (Fontana 2014, s. 50) Uvádí, že je nesprávné pohlížet na ni, a to i u starších dětí jako na

zbytečné maření času. Nesmíme zapomínat také na to, že účelem hry je radost. Dítě si hraje, protože ho to baví a ne s úmyslem zjistit, jak co funguje nebo aby si zkoušelo dospělé role. Učení, které ze hry vyplývá, je pro něj nepodstatné. Neměla by se hra pokládat za něco méně podstatné. Sice naše západní civilizace položila hlavní důraz na práci a činnosti vykonávané jen pro potěšení jsou pokládány jen za něco, co má malou hodnotu. Pro psychologa je důležité vše, co přispívá k psychickému zdraví jedince. Také učitel by měl dávat hře svou důležitost a nezlehčovat její význam. Fontana (2014) se zamýšlí, že je v pořádku, když žáci zjistí, že i dospělí si hry váží, a že tedy nemusí prožívat pocitu viny, že hrou marní čas, a že by se měli věnovat vážnějším věcem. Nesmíme zapomínat, že jedním z nejkratších a možná nejvýstižnějších vymezení duševního zdraví je definice Allportova (Fontana 2014, s.51): „Zdravý jedinec je ten, kdo dokáže úspěšně pracovat, hrát si a milovat.“

Valkounová, Daniš (2019) zmiňují, že hra děti rozvíjí v mnoha osobních i sociálních dovednostech, jako jsou rostoucí sebevědomí a samostatnost nebo komunikace a spolupráce s druhými.

Čáp, Mareš (2007) se zabývají hrou a jejími rozmanitými účinky na psychické stavy a procesy. Uvádí, že hrou rozvíjíme vnímání, paměť, fantazii, myšlení, vědomosti, pozornost nebo také zkušenosti v různých sociálních rolích.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 82) velice výstižně definuje hru jako „formu činnosti, která se liší od práce i učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení - je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. "

D. Fontana hovoří o povaze hry takto: „Po stránce sociální se hra vyvíjí od osamocené hry velmi malého dítěte (osamocené v tom smyslu, že pro ni není podstatná přítomnost druhých dětí) přes paralelní hru tříletých (kde si děti hrají vedle sebe a možná se vzájemně napodobují, avšak v podstatě si stále počínají jako jednotlivci) až po opravdu sociální hru normálních čtyřletých a pětiletých dětí, kde velká část činnosti probíhá v závislosti na interakci s vrstevníky. V každém z těchto stádií mohou ovšem dospělí hru iniciovat nebo se jí účastnit, avšak dokud dítě nedosáhne stádia sociální hry, bude na dospělého jen reagovat nebo ho napodobovat, nebude s ním interagovat tak, aby to bylo možno označit za partnerství ve hře“ (Fontana, 2014, s. 51–52).

„Hra má mnohostranné formativní účinky; formuluje schopnosti i volní vlastnosti, „smysl pro spolupráci“, „zdravé sebevědomí a pocit jistoty“, formuluje zdravého, šťastného člověka. “ (Čáp, 1980, s. 282).

Smysl hry je naplněn tehdy, když dítě prostřednictvím hry najde řešení vnitřně vytyčeného úkolu či problému a nalezne metodu a princip řešení. Hra není přesnou kopií skutečnosti, ale je v ní vyjádřen vztah dítěte k zobrazenému jevu, jeho zážitky a přání. V průběhu každé hry se uplatňuje celá jeho osobnost. Čáp, Mareš (2007) upozorňuje, že dítě se hrou mnohému naučí, připraví se pro práci a pro život.

Hra jako vyučovací metoda a prostředek výchovy na 1. st. ZŠ

Není to tak dávno, kdy bylo vyučování chápáno jako vážný a složitý proces. Pokud se stalo, že třída hučela nebo že byl ze třídy slyšet smích, ostatní vyučující se domnívali, že asi ve třídě není vyučující. Dnes už každý ví, že zajímavé, podněcující a aktivizující vyučování posiluje intenzivní zapojení žáků do výuky a zvyšuje jejich soustředění na probírané téma. Kladná motivace k práci ve vyučovací hodině vede k pozitivnímu vztahu k učení jako celku, ke škole, k učitelům, významně ulehčuje proces učení a často natrvalo ovlivňuje celoživotní zaměření jedince. Hra se stala nosnou metodou ve výuce.

Mazurková a Severová (1997) uvádějí, že mimořádně významným znakem her je skutečnost, že v jejich průběhu dochází k učení i k vývojovým změnám dítěte bezděčně, aniž si to dítě uvědomuje a aniž o to záměrně usiluje.

„Hra je přirozenou činností dítěte mladšího školního věku. Je aktivitou komplexního charakteru, při níž se uplatní a rozvíjí rozum, city, vůle, zkušenost, tvořivost i fantazie“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 172, 173). Autorky dále uvádějí, že hrou se dítě učí a poznává sebe a okolní svět. Jejím prostřednictvím se dále rozvíjejí i sociální vztahy mezi členy skupiny a vytváří se klima třídy. Hra má významnou motivační funkci. Při dodržení podmínek ve vyučovacím procesu má nesporný didaktický, pedagogický i psychologický účinek. Hra má i diagnostický účinek, díky ní zjistíme nejen stav vědomostí a dovedností žáků, ale i úroveň rozvoje citové, volní a sociální stránky dítěte a vztahy ve třídě.

Podle Kasíkové (2010, s. 60) je význam hry pro lidské učení dostatečně prokázán. V rámci vyučování plní hra funkci instrumentální, diagnostickou a existenciální. Dále se Kasíková zabývá charakterem her využívaných při výuce. Do světa hry pronikl model vysoké organizovanosti života dětí s důrazem na cíl, tlakem na hodnocení a snahou dostat

z jedince co nejlepší výkon. Toto však přináší do hry stres. Je potřeba změnit model, kdy vítězí pár účastníků, v systém kooperativní hry – hry sdílení, spolupráce, přijetí. Hry, kde vyhrává každý a žáci hrají s druhými, ne proti druhým. Kooperativní hry mají základní čtyři komponenty: kooperace, akceptace, začlenění a potěšení. Pokud je hra vybudována na těchto základech, není zraňováno sebepojetí dítěte a žáci nemají obavy z dalších příležitostí k účasti.

Při hře upevňujeme vztahy mezi žáky, zabýváme se komunikací, hodnotami, rozhodováním, různými formami lidského chování a jednání. Učitel by měl být v pozici nezávislého a nestranného rozhodčího. Rovněž posuzovat vhodnost hry pro konkrétní výchovný a vzdělávací cíl a přihlíží k věku a možnostem žáků. Hra by měla být zejména v nižších ročnících základní metodou. Hra, při níž je dítě aktivní, má možnost tvůrčího jednání a svobodné komunikace se spoluhráči.

Klasifikace dětských her

V odborné literatuře se objevuje velké množství různých třídění her. Někteří autoři se shodují, jiní naopak. Odborníci hru rozdělují např. podle schopností, které rozvíjí (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální hry), podle typů činností (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní hry), podle místa (interiérové a exteriérové) a podle počtu hráčů (individuální, párové a skupinové). Dalším dělením je potom hra chlapecká a dívčí a hry určené dětem podle věku.

Petty (1996, s. 188 – 202) se zabývá metodami aktivního učení a rozděljuje hry na univerzálně použitelné, mezi něž patří rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úkoly a seznamovací hry, na hraní rolí a scénářů a na simulační hry. Dále se podrobněji zabývá hrami pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností.

Naproti tomu Fontana (2014) popisuje třídění her podle Buchlerové podle jejich obsahu. Třídí je na hry: funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Postupně se s přibývajícím věkem dětí přidává ještě pátý typ her, jež obsahuje pevné herní postupy, tj. hry s pravidly.

Nejvhodnější pro pedagogické účely se mi líbí klasifikace od Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 173) :

- hry tvořivé (úlohové – námětové, dramatizační, konstruktivní)
- hry s pravidly (hry pohybové, didaktické)

Podstatou tvořivých her je odrážet okolní život, žáci si sami určují cíl, obsah a pravidla. Námětové hry mají za úkol rozvíjet náměty z běžného života. V podstatě se jedná o hry rolí. Dramatizační hry jsou specifickým druhem her na 1. stupni základní školy. Konstruktivní hry rozvíjejí představivost, pozorovací schopnosti, přibližují pracovní činnost, uplatňuje se práce s různým materiálem.

Hry s pravidly omezují do určité míry tvořivost dětí. Mají daný obsah, pravidla i postup. Někdy je velice těžké rozlišit hranici mezi hrami tvořivými a hrami s pravidly.

Hra v životě dítěte

Hra provází dětství v každé lidské společnosti a na každém stupni jejího vývoje. Původ hry je uložen ve zvláštních znacích lidské psychiky. Můžeme říci, že hra je specifickým projevem aktivity dítěte, vyvolaným a ovlivňovaným společenským prostředím.

Na lidskou psychiku má vliv také venkovní prostředí. Hra venku děti rozvíjí. To, co dříve bylo samozřejmou součástí dětství a nijak jsme se nad tím nepozastavovali, je dnes předmětem vědeckého výzkumu, jak uvádí (Valkounová, Daniš, 2019). Vědecké zkoumání ukazuje, že kontakt s přírodou posiluje fyzické zdraví a podporuje naši imunitu. Děti, které se pohybují v prostředí s větším množstvím zeleně, jsou méně často a kratší dobu nemocné, hrající si pravidelně venku mají také mnohem více pohybu a fyzické aktivity, které působí proti nadváze a obezitě. Kontakt s přírodou snižuje stres, úzkosti a deprese. Přítomnost v zeleni či pouhý výhled na ni zlepšuje pozornost a soustředění u dětí, to dále souvisí s lepšími výsledky ve škole.

„Pro dítě je hra jednou ze základních forem činnosti. Mnoho lidí se ale domnívá, že náleží výlučně dětem a jak dospívají, her ubývá. Též velká část lidí, bohužel i učitelů, ve hře spatřuje pustou ztrátu času. Neuvědomují si však, že rozdíl mezi prací a hrou je v tom, že hra je činnost, kterou vykonáváme, protože nás baví, práci vykonáváme pro nějakou vnější motivaci, pro odměnu.“ (Houška 1993, s. 64). Dle mého názoru to není úplně pravdou, mnozí dospělí mají rádi svou práci, mají vnitřní motivaci, mohou svou práci cítit jako poslání (např. učitel, lékař). Hra nenáleží pouze malým dětem, i když v předškolním věku má dominantní úlohu, ale člověk se jí zabývá po celý život. Je pro něho zdrojem poznání, procvičování, emocí, pohybu, motivace, tvořivosti a fantazie. Působí často jako prostředek socializace, rekreace či přímo terapie. Lidé by si měly hrát a děti už dvojnásob, je to znak opravdovosti a přirozenosti.

„Rozdíl mezi prací a hrou zpravidla necítí ani dospělí, pokud vykonávají činnost, která je baví a kterou chtějí sami od sebe dělat. Když si to uvědomíme, měli bychom se snažit si celý život, pokud to jde, jen hrát. Budeme při tom dosahovat lepších výsledků a především budeme šťastni. Musíme zkrátka konstatovat, že lidé by si měli hrát a děti by si měly hrát už dvojnásob. Není to znak nedostatečného vývoje, ale opravdovosti a přirozenosti. " (Houška 1991, s. 65). Děti mají potřebu si hrát. Je pro ně velmi motivující, když si mohou učení prožívat jako hru plnou dobrodružství, překvapení a legrace, proto učitel může a má využít her ve výuce.

Děti si hrají se všemi možnými věcmi, nejen s hračkami. Jsou např. obklopeny nejrůznějšími věcmi, jinými dětmi. Podle Mišurcové, Severové (1997) pravděpodobně pestrost obsahové náplně dětských her souvisí s tím, že se během hraní nejen baví, ale také jim působí radost učit se nebo poznávat něco nového. „Právě rozmanitost obsahové náplně her je předpokladem toho, že hry mohou významným způsobem přispívat k všestrannému rozvoji dětí. " (Mišurcová, Severová 1997, s. 43).

Mohlo by se zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách, ale skutečnost je složitější. Jak uvádí J. Čáp, Mareš (2007), různé hry mohou podporovat rozvinutí různých druhů psychických předpokladů, ale je třeba si uvědomit, že každé dítě nerealizuje všechny druhy her potřebné k formování všech aspektů osobnosti. Děti obvykle nemají vždy objektivní předpoklady (materiální, technické, prostorové apod.) pro všechny druhy a typy her. Jsou mezi nimi také značné individuální rozdíly. Některé děti preferují pohybové hry, jiné (pohybově méně nadané) se jim snaží vyhýbat a věnují se raději hrám zaměřeným na intelekt. Individuální preference pro určitý druh her často vedou k dalšímu rozvoji předpokladů u jedinců již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.

U mladistvých se později začíná objevovat chápání hry jako něčeho překonaného, spjatého s dětstvím, nad které se cítí již povzneseni. Často se prokazuje, že takto se chovají mladiství v přítomnosti vrstevníků, jinak se někteří z nich rádi zahrají i nějakou hru.

O hravých aspektech se mluví s účinností tehdy, když je jedinec realizuje bez donucení zvenčí, s vnitřní motivací, se silným uspokojením. Činnosti s hravými aspekty se efektivně využívají také v sociálně-psychologickém výcviku a v hraní rolí.

Jak již bylo řečeno, hra zaujímá důležité místo v životě člověka a provází ho celým jeho životem. V následujících kapitolách se tedy zaměřím na jednotlivá období dětství.

Pokusím se zachytit, jak si dítě hraje v období kojeneckém, batolecím, předškolním a zvláště pak v období mladšího školního věku.

Kojenec a batole. Hra dětí od nejranějšího věku má velký význam pro rozvoj mozku. Valkounová a Daniš (2019) zmiňují, že neurověda v posledních čtyřiceti letech přišla s objevem, kdy mozek není daná a neměnná struktura, ale rozvíjí se v průběhu našeho života. S většinou nervových buněk se již rodíme, ale většina spojů mezi nimi (synapsí) vzniká teprve po narození, různým typem zkušeností.

Z hlediska vývojové psychologie (Vágnerová, 2012) se hra vyvíjí podle přirozených zákonitostí. Období kojence a batole trvá od narození přibližně do tří let věku dítěte. V kojeneckém věku převládají zejména hry funkční, které spočívají v experimentaci s hračkami a vlastním procvičováním těla, proto zde nehovoříme o hře v pravém slova smyslu. První hračkou se pro dítě stávají prsty, nohy, dudlík, chrastítka apod. V tomto období vynakládá dítě veškerou energii na experimentování s předměty. Určitý úkon opakuje mnohokrát a je zejména uspokojené z činnosti samé, předmět je mu po obsahové stránce víceméně lhostejný. Je to pouze věc, s kterou může pohybovat, tlouci, může ji cupovat, ohmatávat, zahazovat, „ochutnávat“ apod. Důležitá a hlavní je činnost sama. V období mezi druhým a třetím rokem věku tzv. batolecím věku můžeme hovořit již o symbolické hře. Dítě napodobuje práci dospělých a hračka či předmět slouží jako náhražka skutečného předmětu, např. hadice na kropení trávy představuje hada apod. Hovoříme o tzv. hrách napodobivých. Valkounová, Daniš (2019) jmenují další oblíbené hry a to hry s vodou, pískem, blátem, lezení po kládě, vyhrabávání tunelů v písku, lesní běh aj. Uvádí, že v přírodě si každý najdou svou „hračku“.

Děti si v tomto období ještě nedokáží hrát spolu. Hrají si paralelně vedle sebe a hračky si spíše berou. Mnohé děti musejí mít právě tu hračku, kterou má jeho „soused“. Je důležité, aby děti v tomto období by měly mít hru volnou, spontánní a učitel by měl poskytovat jen široké spektrum příležitostí, z nichž si dítě bude vybírat podle svých sklonnů a své vývojové úrovně.

Období mezi prvním a třetím rokem je dobou nejintenzivnějšího vývoje řeči. Proto se hry s řečí objevují velmi často. Díky těmto hrám si dítě zlepšuje a osvojuje výslovnost, rytmus řeči, intonaci, získává chuť mluvit a učí se správně vyjadřovat. Děti mají zálibu v jednoduchých říkadlech, hříčkách se slovy a písničkách. Proto by se mělo malým dětem hodně zpívat, přednášet a předčítat.

Předškolní období. Toto období je nejdelší ze všech předchozích. Odpovídá věku od tří do šesti let, a lze jej z hlediska rozvoje hry označit jako velmi významné období. Novotná, Hříchová, Miňhová (2012) zmiňují, že hra je hlavní náplní dětské činnosti. Nazývají ho zlatým věkem. Může mít velmi mnoho podob a přináší dítěti emocionální uspokojení a také obrovský význam pro jeho další vývoj. Předškolák si již nehraje paralelně, ale věnuje se společným hrám s vrstevníky či s dospělými, převládají hry kooperativní. Role jsou rozděleny (dívka = maminka, chlapec = tatínek, hra na školu, na Popelku, obchod). Děti používají věty: „Ty jako přijdeš, ...“ V tomto období se hra vyznačuje spontánností, radostí a vážností. Dívky si hrají hlavně s panenkami, na domácnost aj. Naopak chlapce zajímají zbraně, technika, hrají si na bojovníky.

Dominantním prvkem v tomto období je touha poznat vše nové a to, co mu je příjemné opakovat. Díky tomu se dětská hra zdokonaluje a rozvíjí. Dítě si je vědomo, že hra není skutečná, ale jako skutečnost ji prožívá. Nevědomě si tak nacvičuje činnosti, které bude později potřebovat.

Děti si samozřejmě rády hrají také se slovy. Nepřebernou radost jim přinášejí opakovaná říkadla, rozpočítadla, jazykolamy, slovní hříčky a hádanky. Konkrétního materiálu existuje velmi mnoho a můžeme jej vyhledat v dětských časopisech, knihách, pedagogických příručkách atd.

Mladší školní věk. Začátek tohoto období je dán vstupem do školy, tedy zásadní životní změnou. Dítě v období mezi šestým a jedenáctým rokem věku již nemá tolik času na hraní, protože mu se vstupem do školy nastávají nové povinnosti. Hra je však stále významnou činností v jeho životě. Hry školáků se značně odlišují od her u předškoláků, jsou plánovité, pečlivě promyšlené a propracované. Ubývá magičnosti a fantastičnosti. Dítě si hraje na to, co má smysl. Hry plní svoji funkci, stávají se formou odpočinku. Hra pomáhá dítěti, aby si odpočinulo a načerpalo nové síly.

Typickými hrami v tomto období jsou pohybové kolektivní hry, které se vyznačují soutěživostí. Tyto hry jsou již promyšlenější a složitější. Většinou se zapojuje větší množství dětí, někdy i celá třída. Dětem se líbí stolní hry, jako jsou například Člověče, nezlob se!, karty, šachy aj. V současné době se dostává do popředí hraní počítačových her.

Hry dětí se na I. stupni základní školy ve vyšších ročnících stále proměňují. Bittnerová (Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy, 2005) velmi výstižně popisuje

fungování hry u dětí od první do páté třídy. Zaměřím se nyní na hry dětí, které převažují v jednotlivých ročnících.

Hra je pro dítě v 1. ročníku forma, která vstupuje do mnoha činností ve škole. Je všudypřítomná. Chce ji hrát s kýmkoliv a kdekoliv, mimo vyučovací hodinu, v době přestávek, i po vyučování v družině. Během vyučovací hodiny má charakter didaktické hry nebo má funkci relaxace. Při vyučování si také hraje hry, které jsou způsobem okamžitého a spontánního úniku žáka z reality učení. Podle Bittnerové (2005) převládají v první třídě především hry napodobivé a formalizované, jež jsou založené na pohybové složce. Velmi poutavé jsou pro děti hry tleskačí a taneční, při nichž převládají hry s jednoduchými pravidly, které jsou notoricky známy. Prvňáci přistupují ke hře dychtivě. Hrají hry nejen proto, že je baví, ale i pro radost, proto, že hru zvládli, že se intelektuálně nebo fyzicky vyrovnali druhým. Hraje pro ně především jeden ze způsobů pohybování se a uchopování reality. Prostřednictvím hry vyjednávají své pozice v rámci dětské skupiny a uvnitř ní komunikují. Pro děti je prohra při hře chápána obvykle jako osobní neúspěch. Při skupinových hrách, které upřednostňují, jim jde hlavně o osobní úspěch.

Bittnerová (2005) uvádí, že děti 2. ročníku si osvojují složitější, intelektuálnější a propracovanější hry, u nichž jsou kladeny vyšší nároky na postřeh, koordinaci a rozsáhlejší textovou složku (tleskačí hry). Stále oblíbené jsou napodobovací hry. Hraní her se postupně přesouvá do doby volna a relaxace. Herní aktivity probíhají většinou v době přestávek a po vyučování, např. ve školní družině. Ve výuce se objevuje hra didaktická, která rozvíjí obsah výuky. Skrze hru si děti upevňují společenské pozice a zkoušejí si různé role. Dokáží respektovat pravidla a snaží se kontrolovat vlastní emocionální nasazení při hře. Již dokáží lépe vidět hranici mezi realitou a hrou.

Děti 3. ročníku se setkávají s hrou v časech volna i v době vyučování. Tyto hry od sebe pojmově nerozlišují a k oběma zaujímají odlišný postoj. Hra přestává být otevřená pro děti z jiných dětských skupin, je pro ně důležité, s kým hru hrají, upřednostňují hru ve vlastní skupině do deseti hráčů. „Rozsah aktivního herního repertoáru dětí směřuje ve třetí třídě ke svému vrcholu.“ (Bittnerová 2005, s. 138) Děti jsou také rychle a rády připraveny přijímat nové hry bez ohledu na stáří a původ her. Největší podíl zaujímají tradiční formalizované hry. Velký význam mají hry založené na měření intelektuálních schopností dítěte (např. Piškvorky, Slovní fotbal), hry pracující s překvapivou pointou a hry rozvíjející pohybovou složku (Skákání gumy, Školky se švihadlem). Zaujímají je i hry s rozvinutou

slovní složkou. Oproti předchozím letům je kladen důraz na pochopení slovesné složky hry, kde osvojení nové hry závisí na pochopení textu. Velmi oblíbené jsou soutěživé hry, při nichž lze jednoznačně určit vítěze.

Ve 4. ročníku vedle hry začínají výrazně dominovat i jiné oblasti zájmu (četba, povídání si). Děti navazují na skladbu her, které si osvojili v nižších ročnících. V tomto věku se již neuplatňují klasické napodobovací hry. Preferují hry v malé skupině a herní skupinu si vybírají. Méně atraktivní jsou hry určené pro větší počet dětí. Oblíbené jsou především hry s rozvinutou slovesnou a pohybovou složkou, dále hry postavené na pointě a rozumových schopnostech. Hra se začíná využívat jako zdroj zábavy, pokud nikdo nepřijde s jiným programem.

Děti v 5. ročníku se věnují hrám zejména o přestávkách nebo po skončení školy. Hra je nadále přítomna ve vyučování jako hra didaktická. Děti hrají jen několik málo vybraných her z dřívějšího období. Dokáží si samy vyhledat nové hry v časopisech, publikacích, na internetu a samy hry vymýšlet. Oblíbenými hrami v tomto věku se stávají karetní (Kanasta, Prší, Vole, padni), komerční, stolní (Šachy) a počítačové hry. Hry, jež se těší oblibě, mají svůj vzor ve světě dospělých. K hračkám přistupují pátáci jako ke sběratelskému koníčku. Naopak s věcmi, které jsou určeny pro dospělé, zacházejí jako s hračkou. Příkladem může být hra s nožikem. Děti hrají jen několik tradičních formalizovaných her z dřívějších let. Oblíbenými jsou například kolektivní hry s málo rozpracovanou dramatickou zápletkou (např. Na babu, Mrazík), hry věštecké (Nebo-peklo-ráj) a soutěže (Piškvorky).

Hra v současném vzdělávání

V dnešní době se již snažíme ustupovat od tradiční, a pro žáky nezáživné, frontální výuky. Nejen, že tento způsob výuky je již zastaralý a měly by se hledat nové metody a postupy ve výuce, ale žádá si to i nová koncepce rámcových vzdělávacích programů, který klade důraz na samostatné myšlení žáků, samostatné vyhledávání informací, tvořivost, kreativitu, aktivitu, komunikaci atd.

K naplnění těchto bodů se využívá: motivace ve vyučování, mezipředmětových vztahů, projektové výuky, aplikace nových poznatků do praxe, didaktických her a dalších prostředků a postupů. Je samozřejmé, že jestliže chceme, aby byla výuka pro žáky přitažlivá, efektivní a aby si z ní odnesli co nejvíce poznatků a zkušeností, musí být

poutavá, přitažlivá, zajímavá a motivující. K dosažení těchto cílů se využívá mnoha postupů a metod práce.

Dobrym prostředníkem k tomu, jak se naučit řešit různé situace a úkoly, jsou i hry a jiná cvičení podporující kreativitu a tvořivost. Hrát si není jen zábava. V minulosti byl prokázán vliv her na učení.

Při hrách se klade význam na kreativitu, která při výchově, vyučování a vzdělávání už tradičně přichází zkrátka. Dá se využívat prostor, zkoušet neobvyklé možnosti, bavit se s napětím i uvolněně hrou, experimentovat beze strachu z chyb. Žáci i učitelé mohou poznat, jak je zábavné, když se upustí od ustrnulých pravidel a norem a místo toho je použijeme v legraci, obměníme je nebo tvořivě vymyslíme pravidla nová, na nichž se mohou podílet i žáci.

Hraní není pouhá dětská kratochvíle, jak si ještě stále někteří myslí. Hry totiž vyžadují aktivitu při jednání, odrážejí duševní procesy (strategii, logiku, řešení problémů, kreativitu, paměť), podporují komunikaci, na kterou je již v dnešní době dáván velký důraz, simulují sociální procesy (zkoušejí se nové role), obohacují životní zkušenosti, rozvíjejí osobnost, je při nich zábava.

Hra umožňuje učení, jehož ústředním bodem je poznávání, objevování, zkoumání. Učení podle určitých pravidel se při ní spojuje s učením, které je plné fantazie, tvořivosti, kreativity, aktivity. Při hře mohou žáci získávat nové životní zkušenosti bez obav ze selhání a ze špatného hodnocení. Je jasné, že kdo se cítí jistý, odváží se také nově myslet. Zábrany v učení mohou být odbourány a vytvářejí se nové návyky.

Didaktická hra je významným prostředkem k tomu, jak splnit kompetence a cíle, které vymezují dnešní rámcové vzdělávací programy, a má tedy ve vzdělávacím procesu svůj důležitý význam a opodstatnění. Více o didaktické hře jako takové v následující kapitole.

Didaktická jazyková hra

Pojem, znaky, podstata didaktické hry

Dětskou potřebu hrát si lze využít i k didaktickým účelům. Získáme tak didaktickou hru, kterou můžeme přirozeně zařadit do vyučovacích hodin. Hra, jak již bylo zmíněno, patří mezi potřeby dítěte. Ke hraní není zapotřebí žádná komplikovaná vnější motivace, a přesto jí děti vykonávají ze všech svých sil a schopností. Je pro ně totiž přirozenou

činností, která poskytuje poznatky a dovednosti, má v sobě prvky napětí, soutěživosti i překvapení, a tak pomáhá snadněji překonávat i největší obtíže při výuce. Její pravidla a způsob provedení mohou mít takovou podobu, že je mnohými žáky přijímána jako „pouhá“ hra, ne jako učení.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují didaktickou hru takto: „Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. 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“ (Průcha et al., 2009, s. 51).

„Didaktickou hru můžeme definovat jako seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle“ (Vališová, Kasíková 2011, s. 209).

„Hra je vedle práce a učení jednou ze základních forem činností. Na rozdíl od práce a učení se ale jedná o svobodně volenou aktivitu“ (Maňák, Švec 2003, s. 126).

Protože neexistuje žádná přesná a jednotná definice didaktické hry, není ani sestaven úplný přehled her. Někteří do této kategorie řadí vše, co patří k tvořivé, alternativní, seberealizační, zajímavé a přirozené činnosti prováděné ve škole. Maňák, Švec považují didaktickou hru za jednu ze základních činností, jejíž cíl a hodnotu má v sobě sama a je přizpůsobena pedagogickým cílům. Maňák, Švec (2003, s. 128) rovněž uvádějí, že hra sama o sobě nemá přesně vymezené didaktické cíle. Liší se tím od didaktické hry, která musí tuto skutečnost překonat. Didaktická hra by měla být na pomezí mezi hrou a učením. Učitel usiluje o přirozené sepejetí učení a hry. Nemělo by dojít k potlačení podstaty a smyslu hry, ale zároveň musí zůstat smysl a cíl vyučování. Didaktická hra tak ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti, aktivity jsou přizpůsobeny pedagogickým cílům. Zároveň by si ale hra měla zachovat většinu znaků hravé činnosti. Žáci si určité omezení dané usměrňováním k cíli při správném pedagogickém vedení mnohdy ani neuvědomují.

Houška (1993) charakterizuje didaktickou hru jako činnost, ve které žáci spontánně poznávají a realizují poznávací činnosti, a která způsobuje, že učení a poznávání probíhá nenásilně a jakoby ve druhém plánu.

Květoslava Santlerová (1993, s. 7) charakterizuje didaktickou hru jako „přirozenou činnost dítěte, která mu poskytuje poznatky a dovednosti formou hry a pomáhá překonávat i ty největší potíže při výuce“.

Didaktická hra je vhodným prostředkem k tomu, aby žáci dobře zvládli učivo, aby se těšili na výuku a získávali nové vědomosti a dovednosti přirozenou a příjemnější cestou. Proto zejména v 1. ročníku základní školy by měl být na motivaci a na hru kladen velký důraz. Didaktická hra nepřináší jen zábavu, nýbrž v žácích podporuje i snahu vyniknout. Zároveň podporuje jejich sebevědomí, sebeovládání a smysl pro spravedlnost (Santlerová 1993, s. 7).

Didaktické hry jsou charakteristické tím, že mají vždy určitý edukační cíl. K jeho plnění by mělo docházet hlavně vlastní činností žáků. Proto didaktickou hru řadíme mezi metody aktivizující. Žáci si osvojují určité dovednosti, vědomosti a zároveň dochází k plnění výchovných cílů. Díky didaktické hře se žáci učí řešit konkrétní problémy, adaptaci na nové podmínky.

Cílem didaktické hry je tedy rozvoj tvůrčích schopností dítěte, a to nejen v oblasti intelektuální, ale mimo jiné i v oblasti mezilidských vztahů. Hra může být velmi dobrým pomocníkem při rozvíjení sociálních vztahů, učí dítě spolupracovat a komunikovat s druhými, soucítit s druhými, žít s nimi, získávat kontrolu nad svým jednáním a také schopnost sebereflexe. (Santlerová 1993, s. 7).

Nelešovská, Spáčilová (2005, s. 174) o didaktické hře uvádějí: „Jedná se o hru, která má strukturovaný charakter. Je organizovaná učitelem a je podřízena didaktickému cíli. Jde o činnost s jasnými pravidly, což však nevyklučuje určitou dávku tvořivosti. Umožňuje spojovat spontánní dětskou činnost s cílevědomou prací a učením. Výhodou je, že poznávání a učení zde probíhají nenásilně, zábavnou formou.“

Didaktické hry jsou podle Nelešovské, Spáčilové zaměřeny na upevnování poznatků, dovednost jejich uplatnění, na rozvíjení rozumových schopností, rozvíjení smyslového vnímání. Zvyšují motivaci žáků a jejich aktivitu. Přinášejí dětem radost ze hry, podporují spolupráci, rozvíjí i sociální vztahy mezi žáky, a v neposlední řadě také komunikaci (2005, s. 174).

Podle Nelešovské, Spáčilové, (2005, s. 174) v didaktické hře můžeme rozlišit její základní prvky. Jsou to:

- úkol ve hře - je vhodné, aby byl zajímavý, přiměřený, aby sloužil didaktickému cíli
- činnost během hry - je vymezena, žák má pocit, že si hraje a neučí se
- pravidla hry - určují, co dítě může dělat, co ne, plní výchovnou funkci, odpovídají věku dětí, musí být konkrétní, jednoduchá, jasná
- výsledek hry - znamená řešení úkolu, hodnocení výsledku hry i jejího průběhu,
 - odměna – žáky pochválíme a spravedlivě ohodnotíme jejich výkon.

Didaktická hra je tedy edukační činnost, která směřuje k určitému didaktickému cíli a má daná pravidla, která musí být dodržena. Je třeba, aby měl učitel tyto hry předem řádně promyšlené. Pro žáky na prvním stupni ZŠ jsou důležité hry kooperativní, ve kterých se učí spolupracovat se svými spolužáky.

Didaktické jazykové hry jsou zdrojem motivace, podporují myšlení a rozumové úsilí, zlepšují koncentraci pozornosti. Dokáží mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost, dochází při nich k soustředění. Osvědčují se jako vhodný prostředek k tomu, aby žáci učivo dobře zvládli a těšili se na výuku, protože vyvolávají radost, práceschopnost, uspokojení a zájem o podobné činnosti, který může přispívat ke vzniku poznávacího zájmu o daný předmět, případně již vzniklý zájem upevňovat.

Didaktické jazykové hry mají též značnou hodnotu výchovnou. V prostředí školní třídy usnadňují navození příznivé situace k rozvíjení řečové činnosti žáků. Jsou nejen oddechovým prvkem, jehož včasné zařazení může uvolnit atmosféru a tím přispět k dalšímu zdárnému postupu, ale bývají často též pozvolným přechodem k práci a mnohdy i velmi efektivním cvičením zaměřeným na upevňování výslovnosti, slovní zásoby, gramatiky i pravopisu. Pomáhají překonat ostych a různé zábrany, jimiž děti často trpí při školním vyučování a při vyučování v cizím jazyce. Pomáhají vytvářet dobré prostředí a upevňovat mezilidské vztahy v kolektivu.

Za základní funkce didaktické jazykové hry považují: motivaci, relaxaci, výchovu, vzdělávání, získávání či fixace učiva. Podaří-li se tedy učení zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity.

Cíle a požadavky didaktické jazykové hry

Didaktické jazykové hry se od běžných dětských her liší tím, že mají předem stanovený výchovný a vzdělávací cíl. Podle Santlerové (1993) mají didaktické hry, oproti neřízeným dětským hrám, vždy určitý výchovně vzdělávací cíl, k jehož plnění by mělo docházet převážně prostřednictvím vlastní činnosti žáků. Proto patří mezi aktivizující metody. „Prostřednictvím didaktické hry se učí dítě řešit konkrétní problémy, konfliktní situace a učí se adaptovat na nové podmínky." (Santlerová, 1993, s. 7). Učí se respektovat pravidla hry a prohrávat.

Dlouhodobým cílem her je i rozvoj tvůrčích schopností dítěte ve všech oblastech, tedy i v oblasti mezilidských vztahů. „ Hra může velmi dobře pomáhat při rozvíjení sociálních vztahů, učit dítě komunikovat (verbálně i neverbálně), soucítit s druhými, spolupracovat, získávat kontrolu nad svým jednáním a schopnosti sebereflexe." (Santlerová, 1993, s. 7). Hra se může stát nástrojem k zviditelnění sociálních vazeb a zároveň i nástrojem k jejich vymezení a prosazení.

Santlerová (1993, s. 7, 8) uvádí, že aby bylo dosaženo stanoveného cíle didaktické hry, jsou její průběh a zákonitosti podřízeny určitým pravidlům, která odpovídají zákonitostem didaktiky. Mezi společné přednosti dětské i didaktické hry patří radost z vykonávané činnosti, svobodné rozhodování dítěte, společenský kontakt s ostatními žáky a celková příprava pro dospělost. Když si dítě hraje, nehraje si jenom „jako“, hraje si „doopravdy“. Celou svou osobnost věnuje hře a s maximální aktivitou a efektivitou se činnosti věnuje, z čehož vyplývají stejně maximální a efektivní výsledky této činnosti.

Didaktická jazyková hra se velmi osvědčila často i při doučování. Má žákovi usnadnit cestu k předmětu, který mu nejde. Pomáhá slabému dítěti překonat strach z chyb a nedostatků a „hráním" tyto nedostatky odstraňovat. Motivuje dítě k práci.

Aby jazyková hra byla dobrá a úspěšná, je nutné znát některé zásady a respektovat je. Nelešová, Spáčilová a Houška navrhli několik požadavků a pravidel na didaktickou hru, které se hodí i pro didaktické jazykové hry. Tyto zásady mi připadají velmi užitečné pro školní praxi, neboť se snaží postihnout všechny případné problémy, které by se mohly při realizaci vyskytnout. Poskytují jednoduché rady, jak se jim vyvarovat a docílit maximální efektivity každé hry.

Při hře dodržujeme pravidla (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 174 - 175):
respektujeme věkové a individuální zvláštnosti žáků, obsah hry musí být vhodně zvolen

vzhledem k pomůckám a metodám, jasné vysvětlení pravidel a dobrá organizace, vyhodnocení, jestli hra splnila stanovený cíl.

V knize „Škola je hra“ Tomáš Houška (1993, s.110-111) vytyčuje základní požadavky na jazykovou hru:

- Hry by měly pokud možno rozvíjet aktivitu, zájmy, fantazii a tvůrčí schopnosti. Do každé vyučovací hodiny by měl učitel zařadit alespoň jednu úlohu či hru, která bude kladně stimulovat tvořivost žáků.
- Hra musí mít jasný cíl, který dětem při hraní nezdůrazňujeme ani nepřipomínáme. Hra by měla počítat se čtyřmi základními typy dětí: sluchově mluvní typ (přibližně 30% dětí), hmatový a pohybový typ (přibližně 40% dětí), zrakový typ (přibližně 30% dětí), slovně pojmový typ (snadno se orientující ve schématech, vzorcích a tabulkách, přibližně 1%)
- Hra musí být přitažlivá. U malých dětí spojíme hru s pohybem či s příběhem. Děti samy musí mít zájem hru nebo cvičení provádět. Hra, kterou děti hrají proti své vůli, není hrou, ale ztrátou času.
- Vědomosti a dovednosti, které hrou rozvíjíme, musí navazovat na znalosti už ovládnuté. Hraní her musíme přesně a citlivě načasovat, aby se neminuly účinkem. Nelze přesně předepsat, jaké hry se kdy mají hrát — je nutné vycházet z konkrétní situace a úrovně dětí.

Doporučení Nelešovské, Spáčilové a Houšky, podle kterých lze rozpoznat dobrou didaktickou jazykovou hru, je třeba znát a při plánování jazykových hodin se zamyslet nad podmínkami správné realizace hry. Nutné je vycházet nejen z obsahu učiva, ale též ze zájmu dětí a jejich stylu učení. Opomenout nesmíme ani věkové zvláštnosti a pamatovat bychom měli na to, že i sebelepší hra se stává po čase nezáživnou.

Je nutné před jakoukoli hrou jasně a přehledně vysvětlit pravidla, nejlépe s názorným příkladem. Čím je více je hra určena mladším dětem, tím by měla být pravidla hry jednodušší. Pro jistotu je dobré si vždy ověřit další ukázkou, zda všemu rozuměli i nejmenší a nejpomalejší žáci. Nakonec je ještě vhodné zeptat se, zda všichni pravidla skutečně pochopili a nemají-li nějaký dotaz. Tak nejlépe totiž předejdeme hádkám a bezradnosti během hry. Stanovená pravidla je nutné v průběhu celé hry dodržovat. Za jejich eventuální porušení předem dohodneme a zveřejníme určité sankce.

Výběr a vedení didaktických jazykových her

Didaktickou jazykovou hru vybíráme podle stanoveného vyučovacího i výchovného cíle, věku a počtu dětí, individuálních jazykových schopností, dovedností žáků a jejich zájmům. Podle času, který můžeme hře věnovat, i podle prostředí, kde bude hra probíhat. Hra musí být zejména účelná a účinná.

Obsah hry musí odpovídat užitým pomůckám a metodám práce. Čím je skupina větší a méně organizovaná, tím volíme jednodušší a kratší hru. Naopak nejkomplicovanější hry hraje s malou skupinkou zkušených hráčů, které dobře známe.

Houška (1993) upozorňuje na určité zákonitosti, které by měla mít hra, při níž je dítě aktivní, tvořivé a svobodně komunikující se svými spoluhráči. Tato pravidla jsou také vhodná pro didaktickou jazykovou hru a patří mezi ně:

Učitel má být pouhým iniciátorem, který hru navrhne a v jejím průběhu do ní nevstupuje.

- Hra dětem v žádném případě nesmí být nucena. O tom, zda hru hrát, rozhodnou samy.
- Hra má zadaná pravidla tak, aby nedocházelo k nedorozuměním a aby plnila učitelem stanovené funkce.

Mladší děti rády hrají hry s prvky tajemnosti a záhady. Důležité je též vědět, že slabší žáci budou hrát raději ve skupině, zatímco nadanější a starší děti upřednostňují hry individuální. Učitel by se měl snažit do hry nejen zapojit, pokud možno, všechny žáky, ale dbát také na to, aby bylo každé dítě alespoň někdy při těchto činnostech úspěšné.

Pišlová (2008) zdůrazňuje nutnost před jakoukoli hrou jasně a přehledně vysvětlit pravidla, nejlépe s názorným příkladem. Čím je hra určena mladším dětem, tím by měla být pravidla hry jednodušší. Pro jistotu je dobré ověřit si další ukázkou, zda všemu rozuměli i nejmenší a nejpomalejší žáci. Nakonec je ještě vhodné zeptat se, zda všichni pravidla skutečně pochopili a nemají-li nějaký dotaz. Tak nejlépe totiž předejdeme hádkám a bezradnosti během hry. Stanovená pravidla je nutné v průběhu celé hry dodržovat. Za jejich eventuální porušení předem dohodneme a zveřejníme určité sankce.

Při výběru hry je třeba brát v úvahu následující poznatek. „ Čím jednodušší pravidla hry, případně čím jednodušší didaktické prostředky (herní plány apod.), tím větší naději má hra na úspěch. " (Houška, 1993, s. 66).

Po každé hře musí následovat vyhlášení výsledků. Pišlová dále doporučuje učitelům, aby si udělali vlastní zhodnocení hry, při kterém si mají odpovědět na několik otázek, jež vypoví o kvalitě dané práce: „Splnila hra účel? Hrály děti rády a s nadšením? Není třeba pravidla hry nějak upravit? Hrály děti poctivě? " (2008, s. 8).

Dobré je získané poznatky o vedení každé hry i chování dětí během ní zapisovat k jejím pravidlům. Podobné poznámky se budou hodit při následném opakování a postupně nás povedou ke zdokonalování jejich pravidel.

Do didaktické jazykové hry musí dospělý zasahovat velmi citlivě, nenásilně a taktně. Nikdy bychom neměli hru nevhodně přerušovat nebo ukončovat, zesměšňovat nebo ponižovat dítě, jež nezvládlo úkol nebo prohrálo. Při hře i po ní má mít dítě pocit uspokojení a radosti. Mělo by být posíleno jeho sebevědomí a smysl pro spravedlnost. Hra, při které prožívají děti nepříjemné pocity, či jsou dokonce stresovány, neplní svoji funkci a nemá smysl ji tedy do vyučování vůbec zařazovat.

Jak uvádí Dvořáková (2011) v současné době se těší všeobecnému uznání v oblasti výuky dětí přímá metoda, jež klade důraz na komunikaci, minimalizaci používání mateřštiny v průběhu hodiny a v absenci překladu. Význam slov je sdělován prostřednictvím vizuálních pomůcek (tj. obrázků a předmětů) a neverbálními prostředky. Jestliže žáci vědí, že učitel není rodilým mluvčím a hovoří česky, není pro takového učitele uskutečnitelné zcela eliminovat mateřštinu, zvláště u nejmladších žáků. Je naprosto reálné omezit její používání jen na některé specifické (složitě) situace. K těm bychom zařadily takové, jejichž vysvětlení by bylo v cílovém jazyce příliš náročné (např. diskuse o gramatice, srovnávání mateřského a cizího jazyka a pravidla neznámé hry) a dále „nebezpečné“, kam patří urgentní kázeňské problémy nebo konflikt mezi dětmi. Z tohoto vyplývá, že je tedy na místě k vysvětlení pravidel neznámé hry využívat i rodný jazyk.

Motivace k didaktické jazykové hře

Na počátku každé didaktické jazykové hry, kterou do hodiny naplánujeme, musíme děti krátce motivovat. „Motivace je aktivní zaměření činnosti na dosažení cíle nebo uspokojení činnosti. " (Pišlová, 2008, s. 14). Vzbuzení zájmu o činnost je jedním z rozhodujících momentů ve výuce. Děti těšící se na něco nového či pro ně zajímavého, plní úkoly s mnohem menším výdajem energie, čímž lze předcházet jejich únavě a nepozornosti.

Pišlová (2008) uvádí, že pro didaktické jazykové hry je příznačná krátkodobá motivace - verbální, vizuální či kombinovaná. Motivace by neměla chybět u žádné hry, neboť má velký podíl na výkonu každého hráče. Má vždy obsahovat nějaký nový prvek, být zvláštní, alespoň něčím jiná než byly motivace předchozí, nemá být dlouhá (maximálně 2- 5 minut).

Učitel si může vymyslet jako motivaci pohádkový příběh, který žákům převypráví; ukázat obrázek, vyprávět reálnou událost. Motivací může být i odměna a úspěch, který hra nabízí. Na druhou stranu také neúspěch a případný trest mohou působit velmi motivačně.

Hodnocení didaktických jazykových her

„Na konci každé hry nesmí chybět zhodnocení. Hodnocení můžeme rozdělit na průběžné, které se tvoří po dobu trvání hry, a hodnocení celkové, kterým každá hra končí. Nejčastěji se při hrách hodnotí pomocí kladných či trestných bodů. " (Pišlová, 2008, s. 15). Avšak nadměrné užívání trestných bodů je nesprávné, bere dětem chuť, protože poukazuje na jejich chyby, zápory a nechválí dostatečně jejich snahu a úspěšnost.

Dle Pišlové (2008) má větší přitažlivost pro děti také hodnocení, při kterém se hraje o něco konkrétního. Výhodné je v tom, že není třeba neustále připočítávat a odečítat body - děti vracejí a dostávají určité předměty (korálky, barevné lístky, žetony s čísly atd., použít lze téměř vše). Takové hodnocení je i lépe viditelné. Každý hráč ho může dobře sledovat. Většina cvičení se tak může změnit v napínavou, přitažlivou hru. Lze např. skládat razítka stromů v celý les, vybarvovat postupně políčka obrázku, šplhat prádelními kolíčky se jmény dětí nebo s jejich znaky po textilním centimetru, skládat obrázek či fotografie známé osobnosti.

Při hodnocení se můžeme inspirovat doporučením pro provádění hodnocení u metod aktivního učení D. Sitné (2009, s. 62): hodnotíme průběžně, často chválíme, konstruktivně a pozitivně (využití hodnocení k motivaci k další práci), více oblastí práce žáka (např. znalosti, dovednosti, komunikace, týmovou spolupráci, přínos pro pozitivní atmosféru ve skupině, apod.), k hodnocení použijeme různé techniky (tabulky, kresby, body, atp.), využijeme i negativní hodnocení k podpoře žáků, hodnocení formou prezentace výsledků práce, zařazujeme techniky sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků.

Jednou z forem hodnocení je sebehodnocení, které může být i součástí reflexe po hře. Sebehodnocení může být ústní i písemné. Každý sám si pokládá otázky a odpovídá na to, co mu hra přinesla nebo je možno též sebehodnocení zapisovat do záznamového archu.

Zařazení didaktické jazykové hry ve vyučování

„Hry v lidech vyvolávají obrovskou touhu komunikovat, a jsou tudíž vynikající vyučovací metodou.“ (Petty, 1996, s. 196). „Hru můžeme využít v každé fázi vyučovací hodiny.“ (Pišlová, 2008, s. 8). Během vyučování může hra posloužit jako úvodní motivace, při osvojování nového učiva, dále se uplatní velmi cenným způsobem při opakování a procvičování učiva. Učitelé primární školy často zařazují seznamovací hry, hry na soustředění pozornosti, hry na uvolnění a relaxaci žáků, na rozvoj smyslového vnímání, paměti rytmu, prostorové orientace, hry na představivost a tvořivost, své místo ve výuce si získaly i hry na vztahy ve skupině, tj. hry zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 175).

Dle Pišlové (2008) může motivovat žáky, být součástí výkladu. Využijeme ji hlavně při procvičování, opakování a někdy i prověřování znalostí žáků. Pro motivaci volíme krátkou, zábavnou, třeba i veselou hru, jež probudí zájem a touhu po poznání. Motivační hru hraje celá třída dohromady nebo naopak pouze jeden hráč, většinou ji nehodnotíme a hrajeme jen jedno kolo.

Při výkladu je vhodné použít takové hry, při kterých žáci řeší určitý problém, a potom ze svého postupu vyvozují správné řešení daného úkolu. Didaktickou jazykovou hru nejčastěji použijeme k procvičování a opakování učiva.

Dle názoru Pišlové (2008) přispívá hra k aktivizaci žáků, neboť upevňuje často delší dobu probírané učivo vždy jinak a pro děti zábavnou formou.

Šikovný učitel může udělat z každého cvičení hru nebo soutěž. „Zatímco při procvičování hrají vždy všichni žáci, při prověřování znalosti hraje většinou jen žák jeden.“ (Pišlová, 2008, s. 9). Žák prokazuje své dovednosti a znalosti, které při výuce získal, a učitel tak může při prověřování znalostí zhodnotit, jak žák danou látku ovládá.

Pro úspěch hry je ve vyučování důležitá její správná, předem promyšlená organizace. Pišlová (2008) upozorňuje na několik způsobů organizace hry při vyučování:

- Hry, při kterých hodnotíme správnost odpovědi – klidnější, za správnou odpověď získává hráč bod pro svou skupinu.

- Závodivé hry, při kterých bojujeme o rychlost odpovědi – pro menší kolektivy nebo třídu rozdělíme na menší skupiny, které závodí proti sobě-
- Písemné hry – nahrazují písemnou zkoušku, mohou psát na tabuli zástupci jednotlivých skupin, lze použít kolování listu papíru po lavicích, hráči na něj přepisují (štafeta).

Některé didaktické jazykové hry můžeme zařadit jako jednorázové, opakovat je nelze. Primární úlohou takovéto hry není pouze činnost hraní. Především je jejím úkolem naučit nové, něco vyřešit a pochopit. Opakovaně lze hrát didaktické jazykové hry, které mají za cíl upevnit staré poznatky, aktivizovat žáka a díky radikální změně činnosti, která při hře nastává, dopřát dítěti odpočinku.

Hra zařazená během vyučování má být pro děti také podnětem - mohou si ji znovu zahrát o přestávce, ve volném čase, na kroužku atd. V častém opakování všech zábavných a účinných her ve škole učitelům brání časové omezení výuky i velké množství nového učiva. Neznamená to ovšem, že nikdy žádnou hru nezopakuje. „Většinu her si však hráč stačí zahrát jednou a jen pár nejúspěšnějších (5-10 krát) opakujeme častěji, a to ne více než jednou za měsíc při přibližném počtu dvaceti až čtyřiceti her zahranych v této době.“ (Pišlová, 2008, s. 10).

Některé oblíbené hry můžeme zařadit do tzv. tradičních a hrát je pravidelně jednou za rok, vždy ve stejnou dobu např. na táborech, o Vánocích.

Klasifikace didaktických jazykových her

Didaktické jazykové hry můžeme třídit podle několika hledisek. Jedním z nich je věk žáků a jejich pokročilost. Dle mého názoru je však nelze striktně rozdělit podle tohoto kritéria. Jak je známo hry určené pro začátečníky si rádi zahrají i pokročilejší žáci a naopak - obtížnější hry určené dětem lépe ovládajícím jazyk, můžeme vhodně upravit pro počáteční výuku. Každou didaktickou jazykovou hru je možné navíc použít u různých věkových kategorií k nácviu rozličných jazykových jevů. Nutné je proto vybírat hru aktuálně podle potřeb a všech hledisek uvedených v kapitole Výběr a vedení jazykových her.

V pedagogických publikacích můžeme nalézt různé klasifikace didaktických jazykových her a členění didaktických her obecně. Pedagogové, kteří se věnovali ve svých publikacích didaktickým jazykovým hrám, řadí hry do různých skupin. Uvádím zde třídění

didaktických jazykových her pro výuku českého a anglického jazyka od několika autorů, kteří ovlivnili můj přístup k didaktickým jazykovým hrám a jejich klasifikaci.

Hanšpachová, Řandová (2005) dělí didaktické jazykové hry: angličtina pohybem, pantomima, dramatizace, stolní hry a karty, křížovky, kvízy, hlavolamy, rytmické a hudební hry, výtvarné hrátky se slovíčky, jazykové hry s tajemstvím, dále mluvím, mluvíš, mluvíme, čtení pro radost, psaní jako hraní, hrátky s abecedou, zábavné opakování učiva

Petr Hladík (2013) ve své knize rozděluje hry do šesti částí: aktivizující hry, seznamovací hry, konverzační hry, konverzační a gramatické hry, gramatické hry, hry pro rozvoj psaní.

Simona Pišlová (2008) didaktické jazykové hry dělí na: hry na cvičení čtení a psaní písmen, hry na cvičení výslovnosti, hry na cvičení pravopisu, hry na poznávání stavby jazyka, hry na rozvíjení slovní zásoby, hry rozvíjející stylistické dovednosti, jazykové hlavolamy a hádanky.

Jak uvádí Petty (1996), existují hry univerzální (rozhodovací hry, kvíz, soutěž, problémové úkoly, honba za pokladem, hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry), použitelné téměř pro každý předmět či téma. Většinu z nich mohou hrát žáci ve skupinách i jednotlivě hrají většinou ve skupinách, některé lze i individuálně. Dále Petty zmiňuje hraní rolí a simulační hry (příprava a provádění scénářů, následná diskuse, divadlo) a hry pro osvojování jazykových komunikačních dovedností (určování obrázků, příběhy, myslím si věc, zaměstnání, kostky, kartičky, stolní hry, záhadné předměty, tlumočnick, minuta, hraní rolí, co provádím).

Další dělení her respektuje trend moderní výuky spojený s dělením řečových dovedností na produktivní, receptivní a interaktivní dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Za produktivní řečové dovednosti se považuje mluvení a psaní, za receptivní čtení a poslech, interaktivní dovedností je komunikace. Hry pak mohou rozvíjet jednotlivé dovednosti. Některé hry by dle tohoto hlediska mohly spadat do několika kategorií zároveň.

Není jednoduché jednoznačně rozčlenit didaktické jazykové hry. Nutno podotknout, že zaměření jednotlivých didaktických jazykových her není vždy úplně jednoznačné. Různé gramatické hry nacvičují i látku lexikální, fonetickou nebo pravopisnou. Podobně se různé aspekty v té či oné podobě prolínají také ve hrách

lexikálních, pravopisných, fonetických i konverzačních a kompozičních. Hry kompoziční a konverzační upevňují také znalost slov, mluvnické a výslovnosti.

Na základě své praktické zkušenosti rozdělují hry do tří kategorií, a to na hry zaměřující se na rozvoj slovní zásoby, hry upevňující gramatické struktury a hry rozvíjející mluvení, neboť podobným způsobem strukturují své vyučovací hodiny. Ve své práci se budu zaměřovat na ty, které rozvíjí komunikaci (mluvení).

„Zatímco poslech a čtení zahrnují schopnost správně přijímat zprávy, a proto se označují jako receptivní dovednosti, mluvení a psaní na druhé straně zahrnují produkci jazyka a jsou označovány jako produktivní dovednosti.“ (Harmer, 2006, s.16)

Hry rozvíjející mluvení (speaking) pomáhají dětem ztratit zábrany a komunikovat v cizím jazyce. Navíc při standardní výuce ve škole bývá tato dovednost jedna z nejméně opomíjených. Při zařazení těchto her do výuky děti přestávají přemýšlet o správnosti své výpovědi, ale zaměří se na rozvíjení plynulosti výpovědi, která je nejpodstatnější pro reálnou komunikaci v běžném životě.

Chtěla bych poukázat na bohaté možnosti využití didaktických her na rozvoj vyjadřování a komunikace v anglickém jazyce. Vytvořila jsem tak soubor her pro výuku na 1. st. ZŠ, který by mohl přispět jako pomocný materiál při rozvoji komunikačních dovedností na prvním stupni ZŠ nejen začínajícím učitelům. Postupem několika let mé praxe vznikl vcelku dlouhý seznam didaktických her zaměřených na rozvoj komunikace. Takřka všechny hry byly v průběhu let vyzkoušeny v praxi. Soubor her včetně jejich popisu je součástí přílohy č. 2. Úkolem těchto her je naučit děti přirozeně, rychle a dobře se vyjadřovat a to jak písemně, tak ústně. V českém i anglickém jazyce můžeme využít podobných cvičení. V anglickém jazyce je však nutné vést žáky k tomu, aby využívali gramatiku, kterou znají, a nepouštěli se do složitějšího vyjadřování.

Závěr teoretické části

Na základě teoretické části lze říci, že didaktická jazyková hra je činnost, která obohacuje a zpříjemňuje výuku jazyků. Je to metoda, která směřuje k dosažení učitelem zadaných didaktických cílů. Má pozitivní vliv na rozvoj dítěte mladšího školního věku a rozvíjí jeho osobnost. Měla by tedy být na prvním stupni považována za jednu ze stěžejních vyučovacích metod v hodinách anglického jazyka. Měla by také být přítomna každou hodinu, neboť díky ní získává žák pozitivní vztah k předmětu, je motivován k dalšímu učení, ztrácí ostych a při vyučování je aktivní.

Hra je jednak zdrojem poznání, rozvíjí poznávací a citové procesy, ale také napomáhá k vylepšení sociální interakce a komunikace. Hra je pro žáky prvního stupně všudypřítomná, proto je dobré hru podporovat a v hodinách ji promyšleně využívat. Pokud učitel vhodně hru do výuky zapojí, je hra užitečná a účinná, a vytváří tak podmínky pro efektivní učení. Cílem didaktické jazykové hry je žáky konkrétní látku naučit, zopakovat či procvičit.

Pokud začleňujeme hru do výuky, je třeba respektovat její pravidla, strukturu a hru metodicky připravit. To je důležité proto, aby hrou byly naplněny výchovné a vzdělávací cíle a také aby hra přinášela radost dětem.

V pedagogické literatuře existuje mnoho třídění her na základě odlišných hledisek. Pedagogové v klasifikování her nejsou jednotní a přinášejí různá kritéria třídění. Ve své práci se zaměřuji na didaktické jazykové hry, které rozvíjí komunikační kompetence a zahrnují produkci jazyka, tj. produktivní dovednosti.

Vytvořila jsem tak soubor anglických didaktických her, které rozvíjí vyjadřování a komunikaci u dětí na 1. st. ZŠ. Tyto hry se mohou stát pomocným materiálem nejen začínajícím učitelům při rozvoji komunikačních kompetencí, tj. i dovedností.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zabývám výzkumem, který si klade za cíl zjistit, jaký význam kladou učitelé na didaktické jazykové hry a jakým způsobem je využívají ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Zvláště se zaměřím na ty, které rozvíjejí komunikační dovednosti. Pokusím se zmapovat, jak často je didaktická jazyková hra využívána, v jakých částech hodiny, k jakému účelu a zda je jejich volba a zařazení závislá na velikosti či věku skupiny. Dále se pokusím zjistit, které typy didaktických jazykových her jsou učiteli v hodinách anglického jazyka preferovány, a jaký mají názor na používání hry jako výukové metody v jazykovém vzdělávání. Zjištěná data budou poté analyzována.

V této kapitole jsou stanoveny hypotézy a k nim výzkumné otázky, které jsou předmětem rozhovoru. Následuje popis zkoumaného vzorku, výzkumného nástroje a popis procesu samotného výzkumu a jejich účastníků. Cílem rozhovorů s respondenty bude potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy prostřednictvím předem formulovaných otázek.

V návaznosti na prostudovanou literaturu a vlastní zkušenosti jsem stanovila tyto čtyři hypotézy:

- H1 Předpokládám, že učitel prvního stupně častěji používá didaktické hry v hodinách angličtiny než v jiných předmětech.
- H2 Předpokládám, že volba a zařazení didaktické hry je závislé na velikosti skupiny žáků (věku žáků).
- H3 Předpokládám, že učitel zařazuje didaktickou hru s cílem podpořit procvičení probíraného učiva než zpestřit výuku.
- H4 Předpokládám, že pravidla didaktické hry učitel vysvětluje převážně v českém jazyce.

V příloze č. 1 jsou uvedeny výzkumné otázky, které se váží k výše stanoveným hypotézám.

Popis vzorku

Rozhovoru se účastnili čtyři respondenti (tři učitelky a jedna studentka) z různých krajů republiky. Většinu jsem neznala osobně. Respondenty jsem si rozdělila do 4 skupin dle délky praxe:

První respondentka je studentka 4. ročníku 1. st. ZŠ na ZČU, 22 let, žije na malém městě, nemá žádnou praxi, jen doučuje, ráda by v budoucnu nejraději učila TV a HV, M, ČJ. Angličtina ji nikdy moc nešla, v současnosti je z ní ve studiu nadšená, je na mateřské dovolené. Druhý respondent je kvalifikovaná učitelka, 2 roky praxe, 32 let, která učí na 1. i 2. stupni ZŠ na malém městě. Dříve učila v jiném oboru, učí 3. až 9. třídu AJ na 1. stupni ZŠ, OV, mediální výchovu na 2. stupni. Třetí respondent je učitelka, 5 let praxe, 28 let, studuje 5. ročník 1. stupeň ZŠ na PEF ZČU, učí AJ 3.-5. třídu v malotřídní škole na vesnici, prvouku, TV, VV. Čtvrtý respondent je třídní učitelka, 33 let praxe, 58 let, učí AJ 3.-5. třídu, ČJ, M, prvouku na 1. a 2. stupni (občas) ve větší obci.

Výzkumný nástroj

K dosažení požadovaného cíle jsem použila kvalitativní výzkumné šetření, které bylo provedeno prostřednictvím rozhovorů (interview) s předem formulovanými otevřenými otázkami. Zvolila jsem si rozhovor proto, že mi umožnil být v přímém kontaktu s učiteli a verbálně i nonverbálně reagovat na jejich odpovědi. V případě nejasností mi mohl poskytnout bližší vysvětlení a následnými doplňujícími otázkami jsem tak získala přesné informace. K jeho přípravě jsem si velice pečlivě nastudovala literaturu týkající se přípravy hypotéz a správnou volbu stanovení otevřených otázek. Ujasnila jsem si tak přednosti částečně strukturovaného rozhovoru.

Rozhovor

Podle Chrástky (2016) je polostrukturovaný interview určitým kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Respondentů, se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění. Je to částečně řízený rozhovor, kdy jsou předem připravené dané soubory otázek, které musí odeznít, avšak jejich pořadí se může měnit. Tazatel může znění otázek pozměnit na základě znalostí respondenta, může také pokládat doplňující otázky. Při této variantě je zpracování získaných informací jednodušší než u nestrukturovaného rozhovoru.

Hendl (2005) říká, že polostrukturovaný rozhovor má předem daný soubor témat a volně přidružených otázek, ale jejich pořadí, volba slov a formulace může být pozměněna, případně může být něco dovysvětleno. Konkrétní otázky, které se zdají tazateli nevhodné, mohou být dokonce i vynechány; jiné naopak mohou být přidány. Polostrukturované rozhovory jsou flexibilnější a volnější než strukturované, ale jsou organizovanější a systematictější než nestrukturované rozhovory.

Podle Chrásky je velkou výhodou rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Můžeme tak sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh. Úspěšnost rozhovoru (interview) z velké části závisí na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry.

„Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem.“ (Průcha, 2009, s. 250)

Jako vhodný způsob provedení rozhovoru jsem zvolila videohovor. V době, kdy jsme nuceni minimalizovat fyzický kontakt s ostatními lidmi, je nutné, abychom se domlouvali i jiným způsobem. Současné technologie nám dovolují řešit tento problém právě pomocí tohoto nástroje. Vybrala jsem si tento způsob právě také z důvodu, že je to pohodlné, operativní a má to i mnoho dalších výhod. Pořádáním videohovoru se šetří čas, není třeba, aby všichni účastníci cestovali na jedno místo, do konference se můžeme připojit kdekoliv, kde je dostupný internet. Před začátkem samotného rozhovoru jsem si domluvila čas začátku. Nahrávací zařízení jsem měla nainstalované před začátkem rozhovoru.

Pro sběr dat jsem využila digitální nahrávku hlasu, která se dá snadno převést na takové formáty, která usnadní transkripci a analýzu. Nahraná fakta jsem přepsala a vznikl základní materiál. Ten se dále upravoval tak, aby bylo možné provést analýzu. Následovala transkripce textu a výběr jeho podstatných částí. Poté proběhlo tzv. kódování textu, což umožnilo s těmito informacemi dále pracovat. Tzv. barvení textu jsme použila v této fázi zpracování materiálu. Jedná se o vyznačení pasáží, které odpovídaly jednotlivým výzkumným otázkám. Při následném pročítání textu byla různými barvami označena všechna místa, která se jednotlivých hypotéz, na počátku výzkumu stanovených, týkala. To

usnadnilo orientaci v textu a jeho následnou analýzu. Tato forma zpracování je časově náročná, nicméně pro podrobné vyhodnocení nezbytná.

Průběh výzkumu

Pro předmět výzkumu jsme si vybrala respondenty, kteří byli ochotni se účastnit rozhovoru. Kritérium pro jejich výběr byla délka praxe. Jednou skupinou byla studentka, která v současnosti studuje čtvrtý ročník prvního stupně základní školy, ale nemá žádnou praxi. Dále jsem se zaměřila na učitele s dvouletou praxí, pětiletou a poslední skupinou je učitel s více jak dvacetiletou praxí.

Rozhovor s nimi byl předem naplánován přes videohovor na počítači. Je to pohodlné, operativní a má to i mnoho dalších výhod. Šetří se tím čas, nemusíme cestovat na jedno místo, do konference se můžeme připojit kdekoliv, kde je dostupný internet. Respondenti se mi buď sami ozvali na můj dotaz na skupinách, zaměřené na učitele na sociální síti, nebo je znám osobně a jsou příbuzní mých známých. Dotazovaní byli učitelé vyučující na prvním stupni základních škol, někteří učí i na druhém stupni. Rozhovory se uskutečnily během měsíce března 2022 prostřednictvím videohovoru. Metodou výzkumu byl částečně strukturovaný rozhovor obsahující 15 otevřených otázek, některé měly i podotázky (znění viz příloha č. 1). Před rozhovorem jsem si připravené otázky předtesovala u jednoho bližšího respondenta, který je také učitel a na základě jeho upravila nepatrně otázky.

V úvodu rozhovoru se snažím navodit příjemnou atmosféru a zmínit se o mé osobě, kde učím, jaké předměty a to stejné zjistit u respondenta. Důležité je také si s nimi popovídat o předmětu mé diplomové práce. V první otázce zjišťuji, jak je pro učitele důležité, aby žáci hráli didaktické hry již od první třídy v hodinách anglického jazyka. Ve druhé se ptám na četnost využití a typy her zařazovaných v jiných hodinách než je anglický jazyk. Ve třetí, čtvrté, páté a šesté otázce zkoumám, jestli typy a zařazení didaktických her má vliv na velikost skupiny a věk. V sedmé zkoumám, jaký je účel zařazení didaktických her v hodinách anglického jazyka, jejich četnost a v jaké části hodiny je zařazují učitelé nejčastěji. V osmé zjišťuji, které hry mají žáci nejraději, zvláště komunikační. V další otázce mě zajímá postoj učitelů právě k hrám komunikačním: jaké mají oblíbené komunikační hry a jak často je zařazují do hodin. V jedenácté otázce se ptám, jestli lze ještě nějakým způsobem rozvíjet komunikační dovednosti kromě hraní her. Ve třech dalších otázkách se ptám na četnost využívání anglického jazyka v hodinách, jeho

využití při vysvětlování pravidel, her a v jiných předmětech. V posledních dvou otázkách zjišťuji jaké osvědčené zdroje, materiály, webové stránky využívají učitelé při přípravě na vyučování a jestli preferují spíše zdroje v anglickém či českém jazyce.

V této kapitole jsem blíže charakterizovala metody výzkumu, stanovila cíle a hypotézy, popsala zkoumaný vzorek, nástroje a proces samotného výzkumu. V praktické části diplomové práce, kde rozebírám jednotlivá data, jsou výpovědi vyhodnoceny.

IV. VÝSLEDKY VÝZKUMU A KOMENTÁŘE

V této kapitole budou analyzována získaná data prostřednictvím rozhovorů. Výsledky buď potvrdí stanové hypotézy, nebo vyvrátí. Výpovědi budou vyhodnoceny. Následně budou vyvozeny závěry, které mohou být spolu se sepsanými didaktickými hrami dobrým pomocníkem při další práci učitele na prvním stupni základní školy. Výzkum byl prováděn u čtyř respondentů. Cílem rozhovoru bylo zjistit názor učitelů anglického jazyka na didaktickou jazykovou hru ve výuce, a jaké typy didaktických jazykových her, zvláště v hodinách anglického jazyka, využívají. Důležité bylo také vyhodnotit, za jakým účelem učitelé didaktické hry využívají a zda je jejich volba a zařazení závislá na velikosti či věku skupiny. Nakonec jsem se chtěla přesvědčit o tom, jak často je anglický jazyk v hodinách využíván a které osvědčené zdroje jsou využívány při přípravě na vyučování.

Se všemi respondenty se spolupracovalo výborně. Vždy byly obě strany spokojené a nejrady by si povídali delší dobu, než jsme si pro rozhovor stanovili. I když byl zpočátku pro starší kolegyni rozhovor celkem nepředstavitelný, nakonec všechny účastnice rozhovoru považovali tento rozhovor za inspirující. Stejným způsobem na něj nahlížím i já. Každý rozhovor trval kolem hodiny. Kromě odpovědí na výzkumné otázky jsme si také povídali o tom, co se nám na naší práci líbí, a došli jsme k závěru, že toto povolání je naše poslání a neměnily bychom. Pořád nás nabíjí, i starší kolegyni s 33 letou praxí, a děláme ji rády.

Dle předem otevřených formulovaných otázek v rozhovoru (viz příloha č. 1) a po jejich zodpovězení, se mohu blíže vyjádřit k předem stanoveným hypotézám: K první hypotéze se vztahují výzkumné otázky č. 1 a 2, které se ptají na důležitost hraní didaktických her žáků již od 1. třídy v hodinách anglického jazyka, dále zda-li se nějakým způsobem liší četnost využití a typy her zařazovaných v jiných hodinách než v AJ. Předpokládám v ní, že učitel prvního stupně častěji používá didaktické hry v hodinách angličtiny než v jiných předmětech.

Jak již bylo řečeno v teoretické části, na počátku výuky anglického jazyka jsou hlavními požadavky probuzení zájmu, vytváření pozitivního vztahu k předmětu a osvojování si zejména zvukové stránky jazyka. U dětí mladšího věku bychom měli učivo zprostředkovávat hlavně hravou formou. Kladná motivace k práci ve vyučovací hodině

vede k pozitivnímu vztahu k učení jako celku, ke škole, k učitelům, významně ulehčuje proces učení a často natrvalo ovlivňuje celoživotní zaměření jedince. Hra patří mezi potřeby dítěte, že k takové činnosti není zapotřebí žádná komplikovaná sekundární motivace, a přesto ji žáci vykonávají ze všech svých sil a schopností. Hra dokáže mobilizovat aktivitu žáků jako málokterá činnost, žáci se úžasně soustředí. Podaří-li se nám do hry zakomponovat učení, docílíme nejvyšší efektivity. Hra by měla být ve škole základní metodou. Uvádí se také, že v jejich průběhu dochází k učení i k vývojovým změnám dítěte bezděčně, aniž si to dítě uvědomuje a aniž o to záměrně usiluje.

Respondent 1 vše výše uvedené potvrzuje. Říká: „Když si děti hrají, nemají pocit, že se něco učí, baví je to. Když jsou zapálené do hry, více si toho pamatují. Je to pro ně zábavnější forma učení.“ Respondenti (1,2,3,4) souhlasně sdělují: „Didaktické hry mají zařazeny v každé hodině, hrají ve výuce nezastupitelnou roli“. Podle nich se dětem hra líbí, užívající si ji a pamatují si tak lépe probírané učivo. Respondent s dlouholetou praxí zmiňuje, že se žák při hře méně stydí a více komunikuje.

Dále již víme, že hodiny anglického jazyka mají být propojeny s hudební, výtvarnou, pohybovou, pracovní a dramatickou výchovou, protože vhodným zapojováním těchto činností se zvyšuje kvalita výuky. Zejména mladším dětem je navíc hravý způsob velmi blízký a silně je motivuje k učení či k opakování naučeného. Proto by měla být v každé hodině anglického jazyka zařazena alespoň jedna didaktická jazyková hra, díky níž si žáci mohou látku procvičit či zopakovat. Učiteli slouží k motivaci a vysvětlení nového učiva. Dětem, kromě jiného, také k protažení a odpočinku.

Studentka se k využívání didaktických her v jiných předmětech kromě anglického jazyka nemůže téměř vyjádřit, jelikož nemá žádnou praxi, jen občas doučuje soukromě jednotlivce. Myslí si, že je to závislé na tom, jaká třída to je.

Respondent 2 říká: „Jazyk vybízí k hraní. Je sám o sobě hravý. V žádném jiném předmětu, kromě českého jazyka, se nedá používat takové množství didaktických her.“ Sama vnímá, že v občanské výchově, kterou učí na druhém stupni základní školy, si moc nehrají, spíše pracují na různých projektech.

Respondent 3 využívá didaktické hry i v jiných předmětech. „Není jich tolik, jako v anglickém jazyce a jsou jiné.“ V prvouce, kterou učí, není na ně tolik času. Spíše je zařazuje na začátku hodiny k zopakování předešlé látky. Musí vyplňovat pracovní listy, pracují s učebnicí a pracovním sešitem. Vypovídá, že se musí řídit strukturou výuky dle

paní ředitelky, která má svou vizi. V tělesné výchově ji také někdy využívá, dokonce i anglicky.

Respondent 4 tvrdí: „Četnost zařazování didaktických her je konkrétně u jazyků větší než např. u matematiky, kterou učím.“ Zmiňuje český jazyk, u kterého používá stejné množství her jako u anglického jazyka.

Všichni respondenti považují využití didaktických her ve vyučování za velmi důležité. Bylo proto spíše jednoduché (kromě respondentky s dlouholetou praxí) se více s respondenty pobavit o jednotlivých otázkách k této hypotéze. Hypotézu lze potvrdit. Opravdu se dle respondentů častěji využívají didaktické hry v anglickém jazyce než v jiných předmětech. Zmiňují i český jazyk, který ke hře také vybízí. Respondenti sdělují, že jsou v jiných předmětech zařazovány jiné typy her. Studentka nemá zkušenosti v učení ve škole a mluvila o třídě jako takové. Vyjádřila závislost množství využívaných didaktických her na typu třídy. Respondentka s dvouletou praxí zmiňuje, že jen asi v českém jazyce je možné zařadit podobný počet didaktických her. Tvrdí, že sám o sobě je jazyk hravý, proto vybízí k častějšímu používání didaktických her. Sama učí další předměty jen na druhém stupni a jsou to výchovy. Uvádí se zde také další důvod, proč nejsou hry tolik využívány v jiných předmětech, a to je nedostatek času na hraní, jelikož musí vyplňovat učebnice a pracovní listy. Důležitým aspektem při dotazování v této části je zjištění, že mladší pedagog, ač 5 let praxe, učící v malotřídní škole, si nemůže tvořit strukturu hodiny dle sebe, ale musí se řídit podle toho, jakou má představu paní ředitelka. Ráda by totiž hrála v hodině i více her. Respondentka s dlouholetou praxí se nechtěla moc v této oblasti vyjadřovat, spíše stručně, musela jsem jí hodně pomoci, aby něco řekla. V rozhovoru se zdálo, že po dlouhodobé praxi již nerozlišuje, co je hra či aktivita. Jen zmínila, že má pocit, že v jiných předmětech není tolik her, uvedla např. matematiku. Pedagogové s kratší praxí a s chutí do učení prostřednictvím inovativních metod, her, velmi rádi zodpovídali otázky na toto téma. Dokázali se více rozpovídat. Stačilo jen něco zmínit a povídali ještě delší čas. Studentka spolu s pedagožkou s dlouholetou praxí odpovídaly velmi stručně. U studentky hrála role nedostatek praxe, v druhém případě se pravděpodobně respondentce do odpovídání nechtělo či v posledních letech již spadla do rutinních aktivit a her, které nedokáže popsat ani nějak zdůraznit. Ze získaných dat provedeného výzkumu bylo zjištěno, že učitelé využívají častěji didaktické hry v anglickém jazyce než v jiných předmětech, některé z nich přibližují k českému jazyku,

v kterém jsou hry také hojně využívány. Jsem osobně toho názoru, že didaktické hry se hrají v každém předmětu, jen musí člověk chtít a věnovat dostatek času přípravě na hodinu.

K druhé hypotéze se vztahují otázky č. 3, 4, 5 a 6., prostřednictvím kterých zjišťuji, co si myslí respondenti o tom, že didaktické hry u starších dětí se nemusí ve vyučování vyskytovat tak často, dále jestli je podle nich volba a zařazení didaktické hry závislé na věku žáků, ptám se v nich na velikost skupiny žáků, kterou respondent učí a zda-li se liší nějakým způsobem typy didaktických her a způsob jejich zařazení do vyučování v menší a větší skupině. Otázky se velmi často u jednotlivých hypotéz prolínají. Předpokládám v ní, že volba a zařazení didaktické hry je závislé na velikosti skupiny žáků (věku žáků).

V teoretické části je uvedeno, že didaktická hra je vhodným prostředkem k tomu, aby žáci dobře zvládli učivo, aby se těšili na výuku a získávali nové vědomosti a dovednosti přirozenou a příjemnější cestou. Proto zejména v 1. ročníku základní školy by měl být na motivaci a na hru kladen velký důraz. Je tedy důležité posuzovat vhodnost hry pro konkrétní výchovný a vzdělávací cíl a přihlížet k věku a možnostem žáků. Hra by měla být zejména v nižších ročnících základní metodou. Mezi dětmi jsou značné individuální rozdíly. Některé děti preferují pohybové hry, jiné (pohybově méně nadané) se jim snaží vyhýbat a věnují se raději hrám zaměřeným na intelekt. Individuální preference pro určitý druh her často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedinců již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají. U mladistvých se později začíná objevovat chápání hry jako něčeho překonaného, spjatého s dětstvím, nad které se cítí již povzneseni. Často se prokazuje, že takto se chovají mladiství v přítomnosti vrstevníků, jinak se někteří z nich rádi zahrají i nějakou hru.

V 1. a 2. třídě děti, dle prostudované literatury, ke hře přistupují dychtivě. Hrají hry nejen proto, že je baví, ale i pro radost, proto, že hru zvládli, že se intelektuálně nebo fyzicky vyrovnali druhým. Hra je pro ně především jeden ze způsobů pohybování se a uchopování reality. Prostřednictvím hry vyjednávají své pozice v rámci dětské skupiny a uvnitř ní komunikují. Ve 3. třídě hra přestává být otevřená pro děti z jiných dětských skupin, je pro ně důležité, s kým hru hrají, upřednostňují hru ve vlastní skupině do deseti hráčů. Zajímají je i hry s rozvinutou slovní složkou. Oproti předchozím letům je kladen důraz na pochopení slovesné složky hry, kde osvojení nové hry závisí na pochopení textu. Velmi oblíbené jsou soutěživé hry, při nichž lze jednoznačně určit vítěze. Ve 4. ročníku vedle hry začínají výrazně dominovat i jiné oblasti zájmu (četba, povídání si). Děti

navazují na skladbu her, které si osvojili v nižších ročnících. V tomto věku se již neuplatňují klasické napodobovací hry. Preferují hry v malé skupině a herní skupinu si vybírají. Méně atraktivní jsou hry určené pro větší počet dětí. Oblíbené jsou především hry s rozvinutou slovesnou a pohybovou složkou, dále hry postavené na pointě a rozumových schopnostech. V 5. třídě mají hry, jež se těší oblibě, svůj vzor ve světě dospělých. Děti hrají jen několik tradičních formalizovaných her z dřívějších let. Oblíbenými jsou například kolektivní hry s málo rozpracovanou dramatickou zápletkou.

Všichni respondenti kromě studentky, která nemá téměř žádnou praxi, mají zkušenost se skupinou do 20 žáků ve škole různého věku a mohou se tedy vyjádřit k této části výzkumu. Respondent 2 potvrzuje výše sdělené a říká: „Čím mladší učí děti, tím s nimi více hraje hry. Nevnímají, že se vlastně učí. Mladší se rádi předvádějí. Starší se i více stydí.“ Dle její výpovědi hry v hodinách u mladších ročníků (3., 4. třída) zaujímají 80-90% času výuky. Některé děti, zvláště 5. třída a starší, nemají rádi kreativní úkoly a hry, potom raději doplňují do učebnice cvičení.

Podobně se vyjadřuje Respondent 3 s pětiletou praxí, která se snaží s dětmi ve všech ročnících na prvním stupni hrát hry, avšak chápe, že nejsou pro každého ve vyšších ročnících. Sama uvádí: „Když máme u pátáků poslech, zvláště s rodilým mluvčím, kterého máme ve třídě, tak není potom už moc čas na hry.“ Je ráda za rodilého mluvčího mezi dětmi. Vnímá u dětí větší motivaci k učení, pomáhá jim k lepší výslovnosti jazyka. Zmiňuje také, že má ve třídě děti, které už nechtějí hrát hry, potom jim dá k vypracování pracovní listy. Typy didaktických her je podle ní závislé na věku žáků. Nemůže všechny hry, které používá u mladších žáků, použít u starších.

Studentka s úsměvem říká: „Kdyby se každá hra přizpůsobila věku žáků, tak by to mohla být pěkná sranda.“ Dle jejího názoru je to závislé na osobnosti učitele. Dále tvrdí, že s mladšími jde vše lépe a volba a zařazení didaktické hry je závislé na věku žáků.

Respondent 4 uvádí, že od čtvrté třídy s dětmi probírá hlavně gramatiku a vyplňuje cvičení v učebnici. Její výpověď se tak trošku shoduje se zmínkou Respondenta 2, který říká: „Starší učitelky mají pocit, že když si děti hrají, nemají čas se pak nic naučit.“

Je známo, že didaktickou jazykovou hru vybíráme podle stanoveného vyučovacího i výchovného cíle, věku a počtu dětí, individuálních jazykových schopností, dovedností žáků a jejich zájmům. Při hře je třeba dodržovat pravidla. Čím je více hra určena mladším dětem, tím by měla být pravidla hry jednodušší. Obsah hry musí odpovídat užitým

pomůckám a metodám práce. Čím je skupina větší a méně organizovaná, tím volíme jednodušší a kratší hru. Naopak nekomplikovanější hry hrajeme s malou skupinkou zkušených hráčů, které dobře známe. Hra dětem v žádném případě nesmí být nucena. O tom, zda hru hrát, by měly rozhodnout samy. Již také víme, že hry určené pro začátečníky si rádi zahrají i pokročilejší žáci a naopak - obtížnější hry určené dětem lépe ovládajícím jazyk, můžeme vhodně upravit pro počáteční výuku. Každou didaktickou jazykovou hru je možné navíc použít u různých věkových kategorií k nácvičku rozličných jazykových jevů. Nutné je proto vybírat hru aktuálně podle potřeb a všech hledisek. V odborné literatuře se objevuje velké množství různých třídění her. Jedním z třídění je podle počtu hráčů (individuální, párové a skupinové). Dalším dělením je potom hra chlapecká a dívčí a hry určené dětem podle věku. Důležité je též vědět, že slabší žáci raději hrají ve skupině, zatímco nadanější a starší děti upřednostňují hry individuální.

V návaznosti na výše zmíněné, se respondenti v této části výzkumu vyjadřují hlavně ke skupině žáků, kterou učí a také k typům a způsobům zařazení didaktických her do vyučování v menší a větší skupině. Studentka, která je na mateřské dovolené, má jen krátkodobou zkušenost s individuálním doučováním chlapce v 1. třídě. Za typickou skupinu žáků pro výuku anglického jazyka považuje počet 22. Sama si prošla své studium v dětství s početnější skupinou žáků. Většinou se u nich vyučovalo frontálně, mimořádně skupinově. Dle její výpovědi se liší volba a způsob zařazení didaktických her v menší a větší skupině. Dále tvrdí: „V menších skupinách jsou hry osobnější, ve větších méně.“

Respondent 2 učí zejména skupinku žáků mezi 10 – 18 dětí, od 3. - 9. třídy. Větší skupinu vnímá jako hodně náročnou a hlučnou. Považuje za štěstí, že učí v 5. třídě jen 5 dětí. Může si tedy dovolit s nimi hrát i jiné, více individualizované, hry, které nemůže využít u početnější skupiny. Sama ale uvádí, že si sama neuvědomuje, že by nějakou hru, kterou hraje u starších, nemohla využít u mladších. Většinou si potom třídu rozdělí do skupin nebo do dvojic.

Respondent 3 má zkušenost se všemi třídami na 1. stupni. Učí v malotřídní škole, má tedy možnost pracovat spíše s menšími skupinkami. Nejméně učí 6 dětí ve 3. třídě, kde využívá stejné hry v malé i větší skupině. 4. a 5. třídu učí pohromadě v počtu 12 žáků. Vypovídá, že samotnou hru nemění v jednotlivých skupinách, jen se trošku upraví k jejich prospěchu.

Respondent 4 se svou dlouholetou praxí uvádí zkušenost i s 24 žáky v jedné skupině (třídě). Momentálně učí 3.- 5. třídu se 14 nebo 15 žáky. Vnímá, že se velmi liší typy didaktických her a způsob jejich zařazení v menší a větší skupině. Větší skupinu, zvláště starších, rozděluje často do skupin.

Všichni respondenti se shodují, že je volba a zařazení didaktické hry závislé na věku žáků, i velikosti skupiny. Avšak studentka, která nemá zkušenost s učením větší skupiny žáků, kromě krátkodobého individuálního, ještě zmiňuje, že je vše závislé na osobnosti učitele. Ten by měl hru vždy umět přizpůsobit věku žáků. Jen tak mohou být obě strany spokojeny. To samé potvrzuje velmi nápaditá učitelka s dvouletou praxí (respondent 2), která říká, že neví o žádné hře, kterou by nemohla použít také u starších dětí. Hru se snaží přizpůsobit skupině, a když je potřeba, hlavně u starších, děti rozdělí do skupin nebo dvojic. Dle jejího názoru, je počet a typy her stejný v každém věku na 1. stupni. Podporuje také správně individualitu dítěte. Nemá-li zájem o hry, dá mu k dispozici jiné písemné úkoly. Větší část jejích hodin tvoří hry. Respondent 3 jednoznačně stojí s respondentem 4 za tím, že volba a zařazení didaktické hry je závislé na věku žáků. Respondent 3 však dokáže použít stejnou hru v různých velikostech skupin, dokáže ji přizpůsobit počtu. Respektuje stejně s respondentem 2 individualitu dítěte a dává mu prostor pro jiné činnosti, když není schopen zapojení do her. U respondenta 3 v 5. třídě hraje velkou roli vedle her také poslech, zvláště rodilého mluvčího z řad dětí. Respondent 4 je schopen si větší skupinu rozdělit, ale u starších skupin od 4. třídy již nehraje tolik didaktické hry, spíše doplňují cvičení v knize. Toto zjištění je dáno hlavně dlouholetou praxí, kdy se často učitel již nesnaží v pokročilém věku vymýšlet jiné hry a aktivity, které by zpestřily výuku žákům. Velmi podporuji tvrzení u studentky bez praxe, které se váže ke kvalitě vyučovací hodiny. Zmiňuje, že je vše závislé na osobnosti učitele. Oceňuji také mladé aktivní učitelky s praxí, které berou ohled na individualitu dítěte (zvláště starších dětí). Pro podporu motivace učení cizího jazyka považuji za velmi důležité tvrzení respondenta 3 a to je zapojení do výuky rodilého mluvčího z řad dětí.

Ke třetí hypotéze se vztahuje zejména otázka č. 7 a její podotázka, kde se dotazují respondenti, jestliže spíše využívají v hodinách angličtiny didaktické hry z cíle podpořit probírané učivo nebo zpestřit výuku. Dále se jich ptám, jak často je zařazují a v jaké části hodiny. Předpokládám u této hypotézy, že učitel zařazuje didaktickou hru s cílem podpořit procvičení probíraného učiva než zpestřit výuku.

V dnešní době se již snažíme ustupovat od tradiční, a pro žáky nezáživné, frontální výuky. Nejen, že tento způsob výuky je již zastaralý a měly by se hledat nové metody a postupy ve výuce, ale žádá si to i nová koncepce rámcových vzdělávacích programů, který klade důraz na samostatné myšlení žáků, samostatné vyhledávání informací, tvořivost, kreativitu, aktivitu a komunikaci. K naplnění těchto bodů se využívá: motivace ve vyučování, mezipředmětových vztahů, projektové výuky, aplikace nových poznatků do praxe, didaktických her a dalších prostředků a postupů. Je samozřejmé, že jestliže chceme, aby byla výuka pro žáky přitažlivá, efektivní a aby si z ní odnesli co nejvíce poznatků a zkušeností, musí být poutavá, zajímavá a motivující. Proto zařazujeme do výuky didaktickou jazykovou hru, která během vyučování může posloužit jako úvodní motivace, při osvojování nového učiva, dále se uplatní velmi cenným způsobem při opakování a procvičování učiva. Učitelé primární školy často zařazují seznamovací hry, hry na soustředění pozornosti, hry na uvolnění a relaxaci žáků, na rozvoj smyslového vnímání, paměti, rytmu, prostorové orientace, hry na představivost a tvořivost, své místo ve výuce si získaly i hry na vztahy ve skupině, tj. hry zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj. Může ale také pomoci žákovi usnadnit cestu k předmětu, který mu nejde. Pomáhá slabému dítěti překonat strach z chyb a nedostatků a „hraním“ tyto nedostatky odstraňovat.

Všichni respondenti se shodují na tom, že zařazují didaktické hry s cílem podpořit hlavně probírané učivo a hru zařazují spíše na začátku hodiny. Jen studentka bez praxe nevěděla, jak odpovědět, uvedla, že polovina jich slouží k procvičování a druhá ke zpestření. Kdyby učila, hry by zařazovala v průběhu celé vyučovací hodiny. Zmiňuje soutěživé hry, které se dají ve výuce využít. Sama však soutěživost úplně nepodporuje a tvrdí, že nemusí být pro každého. Již od svého dětství nemá kladný postoj k hodinám anglické výuky. Většinou její vyučování probíhalo frontálně. Měla pokaždé špatnou učitelku, která se věnovala jen lepším žákům a k těm slabším, ke kterým patřila ona, přistupovala nedůstojně. Až teprve na střední škole poznala, co to znamená hrát nějaké hry. Velmi ji právě zaujaly hry komunikační, které se týkaly nějakého tématu, a vzpomíná na ně doteď. Až v současnosti se razantně změnil její postoj k anglickému jazyku díky didaktice anglického jazyka na ZČU.

Respondent 2, který si najde pokaždé důvod na hru, uvádí, že zařazuje z 90% hry pro procvičení učivo, zbytek pro relaxaci, pobavení, zpestření. Sama říká: „Většina her je tu pro to, aby se něco naučili. Když jsou unavení, zahrajeme si např. pohybový diktát.“

Uvádí také: „Když chybí hodně dětí, tak s nimi spíše hraji hry. Určitě na začátku hodiny, abych je zaktivizovala, motivovala, k naladění.“ Snaží se zpočátku použít i vyšší tón hlasu, které děti podnítí k akci, k učení. Zmiňuje, že vše záleží také na její náladě a energii, často na dětech. Ve škole mají spíše pomalejší žáky, které nemohou dlouho a často psát, přizpůsobuje jim tedy program. Cítí, že nadanější trpí. Snaží se je využít jako pomoc pro slabší žáky. Často (přes 50%) zařazuje do výuky didaktické hry, které rozvíjí komunikační dovednosti. Každou hodinu zařazuje warm up (zahřívací) aktivity – k opakování, rozhovory, různé formy komunikace – užívá kartičky s konverzačními dialogy, špachtle s otázkami k tématu. Využívá v hrách hodně pantomimu. Žáci neustále nacvičují rozhovory od počátku, kdy zahájily výuku anglického jazyka. U malé skupiny dětí (5. třída), kde učí 5 kluků, hraje oblíbený domeček. Jednotlivý žák obdrží otázku a dle správnosti zodpovězení si kreslí část domečku. Respondent 2 uvádí, že do této hry může „schovat“ cokoli – opakování gramatiky, slovní zásoby, odpovědi na otázky. Uvádí hru s kostkou osvědčenou pro starší děti (od 4. třídy) do skupin či dvojic např. k procvičování průběhového času. Ptáme se otázkou s příslušným slovesem, které padne na kostce a poté se k němu vyjadřujeme kladně či záporně, jestli příslušnou kartičku u sebe máme. Vyhrájí si třeba i v komunikační hře, kdy jeden druhého naviguje ve třídě, v které jednotlivé lavice znamenají budovy ve městě.

Respondent 3 a 2 se shodují na tom, že hodina se musí správně prožít, hrát hry od začátku do konce. Mají pocit, že si hrají pořád. U respondenta 3 s pětiletou praxí také převažují hry komunikační pro procvičení učiva. Když zavádí novou slovní zásobu, využívá hry na začátku hodiny, uprostřed, i na konci. Stále si vyrábí nové flashcards, které používá při hrách a komunikaci. Velmi často na začátku vyučování hraje Mingling game. Využívá k ní právě různé komunikační karty či flashcards. Žáci se potkávají ve třídě a prostřednictvím obrázků, případně otázek na nich se ptají druhého. Vzájemně si odpovídají, vymění karty a jdou za dalším spolužákem. Procvičí si tak slovní zásobu, základní otázky a jejich odpovědi. Další oblíbenou komunikační hrou je: I have, who has, kde žáci komunikují a procvičují si prostřednictvím předem připravených karet slovní zásobu s vazbou „to have got“. Když potřebuje zaktivizovat skupinu, zařadí běhací diktát.

Respondent 4 upřednostňuje didaktické hry k procvičování učiva a zmiňuje: „Když je čas pro zábavu, tak hrajeme hry více.“ Většinou zařazuje hru na začátku hodiny k procvičení slovní zásoby, kterou žáci již znají. Uvádí, že hraje hry, jen neví, jak se

jmenují. Vzpomíná si na pexeso, využívá komunikační karty. Většinou využívá hry a aktivity, s kterými má dobrou zkušenost z minulých let. Považuje také za velmi důležité komunikační hry, hlavně v kroužku a s žáky hraje běhací diktát.

Respondenti kromě studentky se shodují na tom, že cílem zavedení didaktické hry ve výuce anglického jazyka je z větší části procvičení učiva. Respondent 1, který nemá praxi, stejný díl dává i cíli pro zpestření výuky. Již od dětství nemá dobrou zkušenost s učiteli v hodinách anglického jazyka. V současnosti však díky kvalitám učitele v hodinách didaktiky anglického jazyka se její názor postupně mění a začíná se osmělovat. Uvažuje v budoucnu vyzkoušet i výuku tohoto cizího jazyka. Nadšení respondenti 2,3 ze své práce uvádějí, že většinu času hrají hry, zvláště komunikační. Respondent s dvouletou praxí se snaží nejvíce zaujmout děti i svými zahřívacími aktivitami na začátku hodiny, měnícím se hlasem a energií. Různými způsoby se snaží žáky naladit na výuku, vymýšlí neustále nové věci a hledá nové podněty zvláště na anglických webových stránkách. Spolu s respondentem 3 berou každou hodinu jako výzvu něco inovativního vymyslet. Obě zmiňují oblíbené a osvědčené komunikační hry uvedené výše. Respondent s pětiletou praxí uvádí nejvíce oblíbenou hru Mingling game, kterou hrají téměř každou hodinu. Uvádí také, že stále rozšiřuje svou sbírku flashcards, které si často sama vyrábí. Respondent s dlouholetou praxí sděluje, že když je čas, hrají více hry pro zábavu. Nejčastěji hry zařazuje na začátku hodiny k procvičení učiva, které žáci již znají. Oba respondenti s kratší praxí se velmi rádi podělili i o své oblíbené hry, zvláště ty komunikační. Mě osobně velmi zaujala hra Mingling game, se kterou určitě obohatím svůj sborník didaktických her. Zatím se ukazuje, že možná právě proto, že jejich prvním výběrem po škole nebyla právě pozice učitele, je teď o to jejich láska a zaujetí k práci tak velká. Obě učitelky si svou kvalifikaci dodělali nedávno či ještě dodělávají. Respondent 4 naopak si moc nepamatuje názvy her, snaží se využívat hry, která má za ta léta osvědčené. Nemá zájem se již moc zajímat o nové metody, hry.

Ke čtvrté hypotéze se vztahují zejména otázky č. 11,12, 13, 15, prostřednictvím kterých zjišťují, jak často využívají anglický jazyk během vyučování, jestli ho zařazují i v jiných hodinách v komunikaci, při vysvětlování pravidel hry a na úvod hry. Mým velkým zájmem je také zjistit, zda-li čerpají materiály pro přípravu svých hodin z českých či anglických zdrojů a jaké mají osvědčené webové stránky, materiály. Jelikož se otázky často prolínají, mohu spíše zařadit do této části ještě otázky č. 8, 9, 10. Ptám se v nich

respondentů na typy her, které mají žáci nejraději, jestli jsou to právě ty komunikační, jaké oblíbené naopak mají respondenti a jak často je zařazují do hodin. Dále zjišťuji, jestli je pro ně důležité využívat pro rozvoj komunikačních dovedností ve vyučování ještě něco dalšího kromě hraní her. Předpokládám u této hypotézy, že pravidla didaktické hry učitel vysvětluje převážně v českém jazyce.

Jak již bylo řečeno v teoretické části, v současné době se těší všeobecnému uznání v oblasti výuky dětí přímá metoda, jež klade důraz na komunikaci a minimalizaci používání mateřštiny v průběhu hodiny. Význam slov je sdělován prostřednictvím vizuálních pomůcek (tj. obrázků a předmětů) a neverbálními prostředky. Považujeme také za důležité stále častěji rozvíjet mluvení pomocí komunikačních her, které pomáhají dětem ztratit zábrany a komunikovat v cizím jazyce. Při zařazení těchto her do výuky děti přestávají přemýšlet o správnosti své výpovědi, ale zaměří se na rozvíjení plynulosti výpovědi, která je nejpodstatnější pro reálnou komunikaci v běžném životě. V případě, že učitel není rodilým mluvčím a hovoří česky, není pro takového učitele uskutečnitelné zcela eliminovat mateřštinu, zvláště u nejmladších žáků. Je naprosto reálné omezit její používání jen na některé složité situace. K těm bychom zařadily takové, jejichž vysvětlení by bylo v cílovém jazyce příliš náročné (např. diskuse o gramatice, srovnávání mateřského a cizího jazyka a pravidla neznámé hry) a dále „nebezpečné“, kam patří urgentní kázeňské problémy nebo konflikt mezi dětmi. Z tohoto vyplývá, že je tedy na místě k vysvětlení pravidel neznámé hry využívat i rodný jazyk.

Respondenti se shodují na tom, že pravidla didaktické hry učitel vysvětluje většinou v českém jazyce. Vyjma studentky, která uvedla, že vzhledem k tomu, že neučí, nemůže odpovědět. Ona sama by využívala v hodinách spíše anglický jazyk, český jen v případě zadávání úkolů. Je toho názoru, že když jsou žáci zvyklí na konkrétního učitele, měli by rozumět i všem pokynům. Sděluje také o sobě, že nemá ráda, když na ní někdo mluví jen anglicky. V poslední době ji však didaktika na ZČU přináší hodně nových znalostí a dokáže si představit, že by učila malé děti. Přiznává, že si ráda hraje. Využívala by anglický jazyk i v jiných předmětech.

Respondenti 2 a 3 neustále využívají ve výuce anglický jazyk. Když žáci neporozumí, využijí gesta a až potom zařadí český jazyk. Zmiňují také shodně, že se někdy „zapomenou“ a začnou s dětmi mluvit česky. Respondent 2 zmiňuje, že 60% výuky učí v anglickém jazyce. Anglický jazyk využívá hlavně při vysvětlování gramatiky u starších

žáků a pravidel her, zvláště těch složitějších. Snaží se ho používat i v jiných předmětech, zejména v občanské výchově, kterou učí na druhém stupni, kde také pouští cizojazyčná videa. V přípravě na vyučování využívá anglické i české materiály. Z českých hlavně publikace ke hrám – např. 11 her, Angličtina plná her, využívá také skupinku na facebooku Učitelé +, odkud čerpá různé nápady na zkvalitnění výuky. Výuku ve 3. a 4. třídě si často staví podle sebe a čerpá materiály z různých internetových zdrojů. V 5. třídě je velmi spokojená s učebnicí Bloggers I.

Pro oba respondenty 2 a 3 je velkou inspirací paní lektorka Sylvie Doláková, od které čerpají řadu her a možnosti sebevzdělávání. Využívají shodně jako inspiraci internetové stránky: www.logosik.cz, www.teacherspayteachers.com, www.en.islcollective.com, www.wordwall.net, www.learnenglishkids.britishcouncil.org, www.liveworksheets.com. Dle jejich výpovědi se obě tyto učitelky velmi aktivně podílejí na dalším vzdělávání a neustále vyhledávají nové nápady a podněty pro hry. Velmi je inspiruje také www.pinterest.com.

Respondent 3 využívá český jazyk jen v případě, když zadává úkol v pracovním sešitě nebo při vysvětlování pravidel nových her. Nejčastěji ale hraje oblíbené hry, kde není třeba ani používat český jazyk. Stále si hledá nové a nové, ale většinou se vrací k těm osvědčeným. Anglicky jazyk využívá také v prvouce, tělesné výchově a v pracovním vyučování. Zde je to často iniciativa dětí, kdy si ony samy o něj řeknou. Ke své práci využívá anglické i české materiály. Kromě již zmíněných, využívá také pro inspiraci KAFOMET (KAtalog FOrem a METod práce), který obsahuje metodické materiály pro učitele. Učebnice využívá hlavně okrajově (Happy House, Listen and Play and Listen and Speak). Svěřuje se mi: „Aby byli spokojeni rodiče i paní ředitelka, píši do plánu vše, co je v učebnicích, ale většinou pracuji i mimo ní a občas si něco vyplníme. Některé rodiče si dokonce „kontrolují“ znalost svých dětí tím, že si s nimi dělají navíc cvičení a zkouší je.“ Shodně se k této důvěrné informaci vyjadřuje i respondent 2, a zdůrazňuje právě fakt, že hlavně rodiče vyžadují používání učebnic.

Respondent 4 s dlouholetou prací naopak učebnice využívá velmi často. U menších dětí často používá český jazyk, zejména když něco vysvětluje, zvláště nové didaktické hry. Anglický jazyk používá nejvíce v 5. třídě. V nižších ročnících vše přeloží a shrne. Jako jediný respondent během vzájemné komunikace uvedl vyučovací metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), kdy si v rámci integrované výuky předmětu a cizího

jazyka, žák osvojuje znalosti a dovednosti v obou předmětech současně. V tomto kontextu uvádí, že i když učí na jejich škole anglický jazyk až od 3. třídy, snaží se ho zvláště v prvních dvou ročnících používat v rámci hodin prvouky, českého jazyka, tělesné výchovy a matematiky. Jde spíše o základní slovní zásobu. Pro přípravu výuky využívá české i anglické zdroje. Zvláště uvádí: www.elt.oup.com, časopis R a R, na procvičení slovní zásoby aplikaci WocaBee. Ve výuce hodně využívá učebnice (Chit Chat1, 2, Project).

I když se v dnešní době ve výuce spíše prosazuje přímá metoda, při níž se používá minimum mateřského jazyka, respondenti potvrzují, že v praxi to tak není. Studentka nemůže z důvodu absence praxe toto potvrdit. Sama by však chtěla v budoucnu hlavně anglický jazyk používat, i když jí v dětství bylo nepříjemné, když na ní někdo mluvil jen anglicky. Respondenti 2,3, 4 se shodují na tom, že nejvíce český jazyk využívají zvláště při vysvětlování pravidel nových her, vysvětlování gramatiky (zvláště u starších) či zadávání úkolu do učebnice. Respondent 4 uvádí, že český jazyk hodně využívá u mladších žáků, zvláště v 1. a 2. třídě, kteří ještě nemají anglický jazyk (od 3. třídy). Často jim vše překládá, když nerozumí. Zmiňuje metodu CLIL, kterou využívá sama zvláště u opakování slovní zásoby mladších dětí. Anglický jazyk také využívají v hodinách respondenti 2 a 3. Respondent 2 hlavně u starších dětí na druhém stupni, kde učí občanskou výchovu a zařazuje do výuky často cizojazyčná videa. Respondent 3 ho využívá nejčastěji v prvouce, tělesné a pracovní výchově. Oba respondenti aktivně vyhledávají stále nové hry, vrací se i k osvědčeným. Využívají materiály v anglickém i českém jazyce. Respondent 2 a 3 využívají širší možnosti, zvláště na internetu různé webové stránky. Tvrdí, že učebnice mají spíše pro rodiče a jako „vodítko“ k probírání učiva. Respondent 4 připomíná tradičnější zdroje a často se obrací na učebnice.

V této kapitole byly představeny a popsány výsledky výzkumu, ke kterým se došlo prostřednictvím rozhovorů s respondenty. Následující kapitola je věnována pedagogickým doporučením, faktorům, které mohly výzkum ovlivnit a návrhům na další šetření.

V. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Z teoretické části vyplývá, že didaktická jazyková hra je činnost, která obohacuje a zpříjemňuje výuku jazyků. Je to metoda, která směřuje k dosažení učitelem zadaných didaktických cílů. Má pozitivní vliv na rozvoj dítěte mladšího školního věku a rozvíjí jeho osobnost. Je považována za jednu ze stěžejních vyučovacích metod v hodinách anglického jazyka a měla by být přítomna každou hodinu, neboť díky ní získává žák pozitivní vztah k předmětu, je motivován k dalšímu učení, ztrácí ostych a při vyučování je aktivní. Rozvíjí poznávací a citové procesy, ale také napomáhá k vylepšení sociální interakce a komunikace. Je pro žáky prvního stupně všudypřítomná, proto je dobré hru podporovat a v hodinách ji promyšleně využívat. Pokud učitel vhodně hru do výuky zapojí, je hra užitečná a účinná, a vytváří tak podmínky pro efektivní učení. Cílem didaktické jazykové hry je žáky konkrétní látku naučit, zopakovat či procvičit. Pokud začleňujeme hru do výuky, je třeba respektovat její pravidla, strukturu a hru metodicky připravit. To je důležité proto, aby hrou byly naplněny výchovné a vzdělávací cíle a také aby hra přinášela radost dětem. Správně využívané didaktické anglické hry v hodinách rozvíjí komunikační dovednosti.

Tyto informace byly důležité pro přípravu výzkumu a stanovení čtyř hypotéz, u kterých došlo k jejich potvrzení prostřednictvím rozhovorů s respondenty, jak je blíže popisováno v předešlé kapitole. Předpokládala jsem, že učitel prvního stupně častěji používá didaktické hry v hodinách angličtiny než v jiných předmětech, že volba a zařazení didaktické hry je závislé na velikosti skupiny žáků a věku žáků, učitel zařazuje didaktickou hru s cílem podpořit procvičení probíraného učiva než zpestřit výuku a v neposlední řadě, že pravidla didaktické hry učitel vysvětluje převážně v českém jazyce.

Nyní bych chtěla představit pedagogická doporučení, která jsem vytvořila na základě získaných dat, dále nastíním faktory, které mohly výzkum ovlivnit, a kapitolu zakončím představením návrhů, které by mohly vést k budoucímu rozšíření výzkumu.

Pedagogická doporučení do praxe vyvozená z výzkumu

V teoretické části vyplynulo, že hra je u dětí mladšího věku velmi důležitá a stala se nosnou metodou ve výuce. Učiteli slouží k motivaci, k procvičení probíraného učiva a k jeho vysvětlení. Dětem, kromě jiného, také k protažení a odpočinku. Je tedy kladen velký důraz na kvalitu osobnosti učitele. Ten by měl neustále pracovat na své osobě a svém osobním rozvoji, vyhledávat si nové metody, hry, možnosti, jak přiblížit žákovi výuku, jak

jí ztraktivnit. To, že se např. v matematice tolik hry nevyužívají je, dle mého názoru, ustrnutím na zažitých stereotypch. Hejného matematika dokonce vybízí celou hodinu hrát jen hry. Děti jsou nadšené z výuky a vůbec jim nevadí, že se učí, ony si totiž pořád hrají. Vše záleží na osobnosti učitele a vedení školy, jak se shodují výpovědi respondentů. Ten by měl umět hru přizpůsobit skupině i věku žáků, jak potvrzuje další hypotéza. Na tom se shoduje i studentka, která se často nemohla vyjadřovat k výzkumným otázkám používaných v rozhovorech, jelikož nemá téměř žádnou zkušenost s učením. U starší respondentky si vážím skutečnosti, že po tak dlouhé praxi dokáže ještě učit s energií. Dle výpovědi však je cítit, že má strach mluvit o tom, jak učí. Tvrdí sama, že se nemůže srovnávat s mladšími učitelkami, nezná moderní metody, hry. Chápu, že pedagog po tak dlouhé době ve své profesi ustrne a dále se nerozvíjí. Přesto si myslím, že kdyby byla více otevřená změnám a udělala si čas pro osobní rozvoj, mohlo by to přispět k lepší kvalitě výuky a oboustranné spokojenosti učitele i žáka. Didaktické hry, zvláště komunikační, se dají hrát kdykoli, jak potvrzují mladší učitelky s kratší praxí, které nadšeně hledají různé možnosti, jak výuku ztraktivnit, aby i ony byly spokojené ze svého výkonu a výuka byla více efektivní a atraktivní. Velice oceňuji jejich aktivitu v hodinách, zvláště i v souvislosti s vlastní výrobou učebních materiálů.

Učitelé zavádí didaktické hry spíše s cílem procvičit učivo, což je zájem každého pedagoga. Hru hrají každou hodinu, spíše na začátku výuky, kde se často věnují hrám komunikačním, někteří využívají hry k opakování probrané slovní zásoby. Snaží se žáky co nejvíce zaujmout, motivovat, někdy je to závislé i na jejich náladě. Učitelky s kratší praxí uvádějí, že hry hrají celou hodinu, zvláště u mladších, u starších více zařazují poslech. Pozitivně kvitují, že mohou využívat i přítomnost rodilých mluvčích mezi dětmi, napomáhá to k větší motivaci k učení u ostatních dětí. Velkým přínosem pro mě bylo rozšíření skladby hodiny o pro mě novou hru nazvanou Mingling game, která mě hlavně v oblasti komunikačních her velmi obohatila. Dle výpovědi ji získala učitelka s pětiletou praxí od paní lektorky Sylvie Dolákové, která pořádá mnoho didaktických kurzů v oblasti didaktiky anglického jazyka. Tato informace byla potvrzením toho, že ještě někde se mohou dále sebevzdělávat v této pro mě atraktivní a důležité oblasti. Velký přínos vidím, zvláště i pro vedoucí mé práce, která je učitelem dotazované studentky, že didaktika na ZČU jí pomohla změnit názor na předmět, který neměla jako dítě ráda. Anglický jazyk se tak stal pro ni atraktivním a tím také další výzvou a zájmem pro svou budoucí učitelskou dráhu.

Angličtina se vyskytuje v dnešní době všude kolem nás. Je to světový jazyk, bez kterého je těžké uspět v řadě atraktivních odvětví. Spousta rodin je již bilingvních (užívající dva jazyky) a lidé si stále více uvědomují důležitost tohoto světového jazyka. Některé děti jsou učeny přirozeně tím, že ho slyší vedle sebe, na některé je vyvíjen již od malička tlak, aby se v anglickém jazyce rozvíjeli prostřednictvím různých kurzů, často je využívají i on-line. Doporučuje se, aby děti začínaly s poslechem cizího jazyka co nejdříve. Když budeme od malička s dítětem pracovat tak, jak se má, naučí se ho stejně rychle jako svůj mateřský jazyk. Mladší žáci a předškoláci se učí anglický jazyk stejným způsobem jako svůj rodný jazyk, tedy poslechem, napodobováním, sledováním a aktivitou. Děti přijímají slovní zásobu rychle a často se učí celé fráze a spojení, aniž by si to vůbec uvědomovaly. Žáci čtvrtého ročníku jsou schopni číst a psát. Proto je důležité, aby anglický jazyk byl v hodinách co nejvíce využíván. Všichni učitelé napojeni na výzkum se ho snaží využívat v hodinách co nejčastěji. Někdy právě v případě vysvětlování pravidel nové hry či gramatiky musí použít český jazyk. Mladší učitelé s praxí využívají i různé jiné metody pomocí gest, aby žákům pomohli vysvětlit stávající situaci a nepromluvili česky. Starší učitelka již nemá tolik trpělivosti a překládá jim vše, co nerozumí. Velkou devizou v tomto směru vidím již zmiňované sebevzdělávání. Je potřeba stále pracovat nejen na rozvíjení didaktických metod, ale také na rozvíjení své vlastní komunikace v anglickém jazyce. Určitě by bylo vhodné pravidelně, např. v létě jezdit na studijní pobyt do anglicky mluvících zemí či se pravidelně setkávat s rodilým mluvčím, rozvíjet svou slovní zásobu a upevňovat své sebevědomí ve vystupování v cizím jazyce. Postupem času totiž každý ustrne na slovní zásobě, kterou využívá jen v komunikaci s dětmi ve škole.

Ráda bych zmínila doporučení z mé zkušenosti s učením anglického jazyka. Po deseti letech, kdy si buduji strukturu mé hodiny, jsem se přesvědčila o tom, že je nejvhodnější nepoužívat moderní technologie a postavit výuku na osobnosti učitele. Aby většina slovního vyjadřování, písní a básní šla z něho samotného. Jsem toho názoru, že elektronická média způsobují pasivitu na straně příjemce a tak zabraňují rozvoji fantazie, která je stěžejní pro zdravý vývoj dítěte i pro samotné učení. Děti na prvním stupni by měly být před elektronickými médii ve škole spíše chráněny. U mladších dětí by se měly využívat učebnice minimálně a spíše si vyhledávat vlastní zdroje. Vím z vlastní zkušenosti, že to stojí hodně času a energie navíc, ale jen tak předáme žákovi vše v takové podobě, z které toho získá nejvíce. V prvních dvou až třech letech je vhodné učit spíše audio-

orálně, z jazykových dovedností rozvíjet jen poslech a mluvení. Děti poslouchají, opakují, reagují, zpívají, recitují, hrají si a předvádějí. Převažuje sborová recitace podpořená adekvátní gestikulací a mimikou. Práci ve skupinách a individuální vystoupení zařazovat až později.

Faktory ovlivňující výzkum

Velkým limitem, dle mého názoru, bylo počet respondentů. Určitě by bylo vhodnější zvolit ke každé skupině, tj. dle délky praxe, alespoň jednoho dalšího respondenta. Výsledky by možná potom byly přesnější. Je pravda, že by to ale bylo spojeno s mnohem delším časem stráveným nad výzkumem. I během tohoto způsobu zpracování bylo potřeba mít dostatek času, zvláště být v naprostém klidu při nahrávání videohovoru. Ten oceňuji jako dobrou volbu, která je rychlá a stejně kvalitní, jako osobní setkání. Velkou výhodou je pohodlí domova. Výzkumné otázky, které byly spjaté k hypotézám, dost často nemohla studentka zodpovědět, jelikož nemá patřičnou praxi. Velmi často odpovídala podle své zkušenosti z dětství, které prožila po boku nekvalitních učitelů. Dále může ovlivnit výzkum rozhovor s učitelkou s delší praxí, která měla k technologiím respekt a v odpovědích byla velmi stručná, často jsem měla pocit, že odpovídá tak, jak by se asi mělo, a bála se říci skutečnou pravdu. V neposlední řadě je v dnešní době celkem náročné sehnat kvalitní respondenty, které učí anglický jazyk a byly by ochotni věnovat svůj drahocenný čas výzkumu k diplomové práci.

Návrhy na rozšíření výzkumu

Pro výzkum navrhuji rozšíření pro více respondentů, zvláště těch s delší praxí. Jsem toho názoru, že každý učitel je osobnost a ne všichni jsou stejní. Určitě by stálo za to, použít větší počet hypotéz a k nim také výzkumných otázek. Každá informace od dalšího učitele, zvláště těch aktivních s velkou energií, je pro mě a ostatní pedagogy v této oblasti cenná. Získané informace, hry a náměty bych dále poskytla ostatním učitelům pro zkvalitnění jejich výuky.

Bylo by dobré také výzkum provádět dlouhodoběji. Já osobně jsem velmi zvědavá na výpovědi dalších kolegů, kteří jsou také tak nadšení do své práce jako já. Zpětně mohu vyhodnotit každý rozhovor s respondentem jako velmi inspirující pro obě strany. Vzájemně jsme si předali zkušenosti a zdroje pro naše další sebevzdělávání. Sama jsem

cítila, že jsem je často obohatila nejen svou energií, ale také zkušenostmi, zvláště z mé praxe v oblasti výuky anglického jazyka.

Tato kapitola představila pedagogická doporučení, která byla vytvořena na základě dat získaných provedeným výzkumem, dále odkrývá faktory, které mohly mít vliv na průběh šetření, a nakonec předkládá návrhy k dalšímu výzkumu.

VI. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá výzkumem didaktických her rozvíjející komunikační dovednosti ve výuce anglického jazyka na prvním stupni. Cílem mého výzkumu bylo zjistit prostřednictvím rozhovorů, jaký význam kladou učitelé na didaktické jazykové hry a jakým způsobem je využívají ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Zvláště jsem se zaměřila na ty, které rozvíjejí komunikační dovednosti. Pokusila jsem se zmapovat, jak často je didaktická jazyková hra využívána, v jakých částech hodiny, k jakému účelu a zda je jejich volba a zařazení závislá na velikosti či věku skupiny. Zjistila jsem také, které typy didaktických jazykových her jsou učiteli v hodinách anglického jazyka preferovány, a jaký mají názor na používání hry jako výukové metody v jazykovém vzdělávání.

Výsledky zkoumání ukázaly, že všichni respondenti považují využití didaktických her ve vyučování za velmi důležité. Nejčastěji je zařazují v hodinách anglického jazyka, který považují za stejně hravý jako mateřský jazyk. Většinou se tak děje za účelem procvičení učiva na začátku hodiny, zřídka jen pro zpestření výuky. Respondenti s kratší praxí a s velkým zapálením do své práce využívají hry každou hodinu v celé její délce. Komunikační hry zaujímají větší část. Zmiňují také důležitost osobnosti učitele, který by měl umět hru přizpůsobit věku a velikosti skupiny. Z toho vyplývá její závislost na charakteru skupiny. Respondent s delší praxí hraje u starších ročníků hry podstatně méně, spíše se věnuje vyplňováním cvičení v učebnici, kterou upřednostňuje v průběhu celého vzdělávání na prvním stupni. Naopak respondenti s kratší praxí nadšeně hledají různé možnosti, jak výuku zatraktivnit. Využívají české i anglické zdroje, velmi často čerpají inspiraci z internetu pro výrobu vlastních materiálů a her. Velmi rádi sdílí své oblíbené hry, zvláště ty komunikační. Všichni se shodují na tom, že nejvíce český jazyk využívají zvláště při vysvětlování pravidel nových her, vysvětlování gramatiky (zvláště u starších) či zadávání úkolu do učebnice. Dále se ukazuje u respondentů s kratší praxí, kteří po škole původně měli jiný zájem než pracovat jako učitelé, že si stále jdou za kvalitou své práce. Jejich láska a zaujetí k práci je velká, neustále na sobě pracují a snaží se vymyslet hodinu pro děti atraktivní. Naopak respondent s delší praxí si pamatuje velmi málo názvy her, snaží se využívat hry, která má za ta léta osvědčené. Nemá zájem se již moc zajímat o nové metody, hry, má velký respekt k technologiím. Velký přínos vidím, zvláště i pro vedoucí mé práce, která je učitelem dotazované studentky, že didaktika na ZČU jí pomohla změnit

názor na předmět, který neměla jako dítě ráda. Anglický jazyk se tak stal pro ni atraktivním a tím také další výzvou a zájmem pro svou budoucí učitelskou dráhu.

Celý výzkum považuji pro mě za velmi inspirativní. Obohatila jsem se hlavně o další hry rozvíjející komunikaci. Potěšilo mě, že mladší pedagogové považují učebnici spíše za „vodítko“ během výuky a není jejich stěžejním materiálem. Jen to, co vychází z nás, s čím se sami ztotožníme, můžeme předat v té nejlepší kvalitě žákům. Proto je třeba stále na sobě pracovat. Posiluje se nám tak naše sebevědomí a my poté jsme schopni předávat informace žákům s mnohem větší energií a radostí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bittnerová, D. (2005). *Hra (Modrá a Šedá třída)*. In *Pražská skupina školní etnografie. Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- Dvořáková, K. (2011). *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na I. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Hadfield, J. (1999). *Beginners' communication games*. Harlow: Longman.
- Hanšpachová, J., Řandová, Z. (2005). *Angličtina plná her*. Praha: Portál.
- Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Budka.
- Hladík, J. (2013). *111 her pro atraktivní výuku angličtiny*. Praha: Grada Publishing.
- Houser, P. (2002). *Hry se slovy a jazykem*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Houška, T. (1993). *Škola je hra*. Praha: Tomáš Houška.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Lewis, C., Bedson, G. (2006). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mišurcová, V., Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
- Nelešovská, A. (2004). *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada.

- Nelešovská, A., Spáčilová, H. (2005). *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Novotná, L., Hříchová M., Miňhová J. (2004). *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pišlová, S. (2008). *Jazykové hry*. Praha: Fortuna.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SITNÁ, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Santlerová, K. (1993). *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. 2. vyd. Brno: Jitka Spiesová.
- Slattery, M., Willis, J. (2006). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Toth, M. (1998). *Children's games*. Macmillan Publishers Limited.
- Trpišovská, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně
- Ur, P. (1996). *A course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.
- Valkounová, T., Daniš P. (2019). *Nejlepší hry z lesních školek*. Brno. Albatros Media.

SEZNAM ODKAZŮ

Chmelařová, I. (2013). *Angličtina a děti v předškolním a mladším školním věku - tipy a triky pro učitele i rodiče*. Metodický portál RVP . Retrieved December 10, 2021, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17491/ANGLICTINA-A-DETI-V-PREDSKOLNIM-A-MLADSIM-SKOLNIM-VEKU---TIPY-A-TRIKY-PRO-UCITELE-I-RODICE.html>

Jeřábek, J., Tupý, J. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. Retrieved January 13, 2022, from <https://www.msmt.cz/file/56005/>

MŠMT. (2022). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Retrieved January 30, 2022, from <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Sochorová, L. (2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál. Retrieved December 11, 2021, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13271/DIDAKTICKA-HRAA-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Výzkumné otázky

1. Proč je podle vás důležité, aby žáci již od 1. třídy hráli didaktické hry v hodinách anglického jazyka?
2. Liší se nějakým způsobem četnost využití a typy her zařazovaných v jiných hodinách než v angličtině?
3. Co si myslíte o tom, že didaktické hry u starších dětí se nemusí ve vyučování vyskytovat tak často?
4. Je podle vás volba a zařazení didaktické hry závislé na věku žáků?
5. Jak velkou skupinu žáků učíte?
6. Liší se nějakým způsobem typy didaktických her a způsob jejich zařazení do vyučování v menší a větší skupině?
7. Za jakým účelem využíváte didaktické hry v hodinách Aj?
 - a) Upřednostňujete spíše účel podpořit probírané učivo nebo zpestření výuky?
 - b) Jak často je zařazujete v hodinách a v jaké části hodiny?
8. Jaké typy her mají žáci nejraději? Patří mezi ně hry, ve kterých se komunikuje?
9. Jaký zaujímáte postoj k využívání komunikačních her v hodinách Aj?
 - a) Jaké máte oblíbené a jak často je zařazujete do hodin?
10. Co je pro vás důležité používat pro rozvoj komunikačních dovedností ve vyučování kromě hraní her?
11. Jak často zařazujete během vyučování anglický jazyk?
12. Používáte ho také při vysvětlování pravidel a na úvod hry?
13. Využíváte ho i v jiných hodinách v komunikaci?
14. Jaké osvědčené zdroje, materiály, webové stránky využíváte při přípravě na vyučování?
15. Využíváte spíše materiály napsané v českém jazyce či anglickém?

Příloha č. 2: Komunikační hry

Hra POP

Doporučený věk 9+

Na stole či na zemi je vysypané množství „popcornu“ (malé kartičky ve tvaru popcornu). Na druhé straně je vždy nějaké anglické slovo (např. is, the, blue..). Na několika kartičkách je slovo „POP“. Jednotlivé kousky si žák postupně tahá jeden po druhém a musí utvořit na dané slovo větu. Jakmile větu utvoří gramaticky správně, kousek si ponechá. Může si také vzít kartičku se slovem „POP“, potom všechny dosavadně získané musí vrátit zpět. Vítězí ten, kdo jich má nejvíce. Hra rozvíjí komunikační dovednosti, rozvíjí čtení a učí se tvořit gramaticky správně věty.

Židličková - ZOO

Doporučený věk 7+

Děti sedí v kruhu na židličkách. Každý si vybere kartičku se slovem, na kterém je obrázek či název zvířete, např. tiger, giraffe atd. Slova společně několikrát zopakujeme, aby si všichni zapamatovali, která zvířata jsou ve hře. Učitel si stoupne doprostřed kruhu a říká: „I am in a zoo and I can see - a tiger and a bear.“ (Jsem v zoo a vidím tygra a medvěda). Děti, které představují tato zvířata, vstanou a musejí si rychle vyměnit místa s ostatními momentálně stojícími. Také učitel se snaží jednu z uvolněných židlí rychle obsadit. Uprostřed kruhu zůstane jedno z dětí, které si nestihlo sednout na volnou židli. Důležité je zapamatovat si všechna zvířata, aby se mohly vystřídat všechny děti. Někdy může ten, kdo stojí uprostřed vstoupit do hry výkřikem „Zoo!“ Pak musí vstát všichni a vyměnit si místo s někým jiným. Pro pokročilejší můžeme zvolit větu: „Yesterday, I was in the zoo and I saw:...” (Včera jsem byl v zoo a viděl jsem...) Tato hra se dá hrát i na jinou slovní zásobu. Pomocí hry rozvíjíme slovní zásobu a komunikaci.

Hádej, kdo jsem

Doporučený věk: 9+

Cílem hry je uhádnout soupeřovu postavu na základě pokládání otázek, na které se může odpovídat pouze ano nebo ne. Hra přispívá k rozvoji slovní zásoby v oblasti popisu těla a jeho vzhledu a dá se aplikovat v jakémkoliv cizím jazyce. Ideální je ji hrát ve dvojicích, ale dá se využít i ve skupinové práci. Jeden má kartu a postupně se děti ptají z jednotlivých skupin. Originál této hry, který se dá zakoupit, ale dá se využít i místo obličejů obrázky např. příšerek, které si můžeme nakreslit, vyrobit. Mohu karty s obrázky doplnit i o jiné informace jako např. oblíbený sport či zvíře. Díky tomuto vylepšení bude žák donucen pokládat kromě otázek typu: „Have you got.....?“ „Are you wearing.....?“ i otázky ve stylu „Do you play.....?“, a mohu si tak procvičit přítomný čas prostý. Výhodou dodatečného vylepšení je také procvičení si správných odpovědí. Ve svých hodinách ji se svými žáky používám velice často, neboť neznám jednodušší a atraktivnější způsob k osvojení problematiky přítomného prostého času. Hru zařazuji do výuky kvůli jejímu komunikačnímu rozvoji mezi učitelem a žákem. Žák musí gramaticky správně zformulovat myšlenku, poté naslouchat druhému a vyměňovat si společně informace ohledně popisu osob.

Kvarteto

Doporučený věk: 8+

Tato hra se dá zakoupit téměř všude. Abychom ji však mohli využít efektivním způsobem v hodinách cizího jazyka, je dobré si ji vyrobit podomácku. Domácí kvarteto bych hodnotila jako jeden z velmi dobrých nápadů, jak prověřovat znalost slovní zásoby různých tematických okruhů a zároveň si při tom procvičit tvorbu otázky a odpovědi: „Have you got....? Yes, I have x No, I haven't. Here you are. Thank you. Je možné mít kvarteto celé v angličtině, na každé kartě jsou pak umístěná tři další anglická slovíčka, které se snaží žák získat a doplnit si tak kvarteto. Někdy mohou být ostatní slovíčka napsána česky, aby si je žák musel sám během hry přeložit a více nad hrou přemýšlet. Hru lze hrát i ve skupinkách. U této hry se prověří žákovy strategie při řešení problémových situací, kdy se musí rozhodnout, jakou sadu kartiček bude sbírat. Procvičí si také čtení.

Kvarteto se hodí i k trénování paměti, protože v případě českých výrazů je dobré před samotnou hrou si veškerá slova společně přeložit. Tím docílíme aktivizaci potřebné slovní zásoby.

Poznejme se

Doporučení věk 8+

Je vhodné ji použít v úvodních, poznávacích hodinách. Pomůže tak žákům k poznání jejich zálib zábavnou formou. V kolečku se první žák představí a na počáteční písmeno svého jména vymyslí něco, co má rád. Pokračuje žák stojící vedle něj a říká, jak se jeho spolužák jmenuje a co má rád. Poté představí sám sebe. Průběh bude vypadat asi takto: „He is Sam and he likes strawberries. I am Petra and I like pears“. Na každého dalšího žáka se tedy zvyšuje nátlak, protože si musí zapamatovat všechny předchozí informace o svých nových kamarádech. Můžeme pokračovat dalším kolem a říkat, co děti nemají rádi. Ve výuce s jedním žákem hru lze pozměnit tak, že si s žákem postupně představujeme rodinu a kamarády a co mají a nemají rádi. Průběh hry je stejný jako pro skupinku. Touto hrou rozvíjíme hodně komunikaci, protože věty tvoříme jak kladné, tak i záporné věty v přítomném čase, který je naprosto nezbytný jako základ angličtiny. Památováním velkého množství informací si také trénujeme i paměť.

Námořní bitva

Doporučený věk 9+

Často ji hrajeme již od dětství pod názvem „Lodě“. Tato hra, která patří mezi nostalgické vzpomínky z dětství snad každého člověka, je známa také pod názvem „Lodě“. Námořní bitva se hraje ve dvojicích a vítězem se stává ten, kdo jako první potopí všechny protihráčovy lodě. Číslice a písmena jsem v hodinách anglického jazyka nahradila jmény a anglickými slovesy. Žák si tak může procvičit tvoření otázek a krátkých odpovědí v jakémkoliv gramatickém čase. Lze ji využít i procvičení průběhového času, jestli sloveso může použít v tomto čase nebo jen v čase prostém. Obměnou této slovesné varianty může být i bitevní hra s předložkami. Do levého sloupce se nakreslí krychle, do které se nakreslí

kulička v různých pozicích jako např. mezi, za, naproti apod. Horní lišta se může zužitkovat k procvičení slovní zásoby dle aktuálního učiva. Můžeme ji využít k procvičení školních potřeb. Otázky poté vypadají takto: „Is a pen in a box?“ „Are pencils in a box?“. Námořní bitva má úspěch i v ověření znalosti anglické gramatiky. Mezi sebou žáci navazují komunikaci v anglickém jazyce, při které si vyměňují důležité informace pro hru. Hra se soustředí na emocionální stránku dítěte a to, jestli zvládá uzнат porážku.

Kroužek

Doporučený věk 9+

Žáci sedí v kruhu, učitel poví začátek příběhu. Každý žák pak přimyslí jednu větu, čímž se příběh rozvíjí. Na konec se snažíme společně shrnout celý příběh. V kroužku se dá rozvíjet komunikace a také procvičovat gramatika současně. Např. jeden řekne: „I am wearing a blue T-shirt“. Druhý zopakuje to předešlé ve správném tvaru, tj.: He is wearing..... a přidá něco dalšího. Hrou si také žáci procvičují paměť a rozšiřují slovní zásobu.

Taboo

Doporučený věk 9+

Anglický název „Taboo“ je karetní hra, která prověří nejen slovní zásobu, ale také i vytváření ucelených a popisovacích vět v cizím jazyce a schopnost něco vysvětlit. Na kousek papíru napíšeme např. slovo „apple“. Pod něj sepíšeme tři slova, která jsou pro apple typická. Jako příklad uvádím: red, round, sweet. Čtecí varianta: ti nejmenší přečtou pouze tři typická slova a hádající musí vyslovit tučně zvýrazněné slovo. Při této variantě se dbá pouze na správnou výslovnost. Snadnější varianta: student má za úkol vysvětlit zvýrazněné slovo (aniž by ho ve svém popisování řekl) a musí ve své řeči použít všechna nápomocná slova z karty. Náročnější varianta: hra dostává svého jména – nesmí se použít žádné slovo napsané na kartičce. Tím, že žák přemýšlí nad slovíčky více do hloubky a snaží se obejít svůj přirozený způsob interpretování, při kterém by použil právě zmíněná

slova. Edukační pomůcka „Taboo“ se mi osvědčila jako jeden z nejužitečnějších způsobů, jak hravě a účelově zabavit studenta během výuky a zároveň vyzkoušet jeho ústní projev v cizím jazyce. Výborně se vyzkouší správný slovosled anglické věty, gramatické časy a v neposlední řadě rozsah žákovy slovní zásoby. Podporuje také kognitivní myšlení doplněné o kreativitu. Hra je založena na řešení problémové situace, neboť žák musí najít svůj vlastní způsob, jak zakázané slovo obejít. Zároveň musí ovládat svoje emoce, pokud se napoprvé nezdaří slovo vysvětlit. Důležité je podněcování k tvoření jednoduchých vět, u kterých můžeme být nápomocní a stimulovat tak komunikační interakci.

Activity

Doporučený věk 8+

Tato hra patří ke známým společenským hrám, která se zpravidla hraje na večírcích ve větší skupině lidí. Originál hry obsahuje hrací plán, který však pro účel hraní ve výuce cizího jazyka nepotřebujeme. Vyrobíme si kostku, kde budou tři obrázky: kreslení, pantomima a popisování. Každý pojem či obrázek tedy dvakrát. Dále je zapotřebí alespoň 40 karet. Na každou z nich napíšeme jedno anglické slovíčko. Hra začíná náhodným výběrem karty a následným hodem kostky, který nás informuje, zdali budeme pojem kreslit, vysvětlovat nebo předvádět pantomimou. Pokud protihráč hádanku uhodne, smí si kartu ponechat. Střídáme se do vypotřebování karet a vítězem se stává ten, který získal nejvíce karet. Představování slovíčka pomocí pantomimy může být výhodné pro ty, kteří si nejsou jisti svými mluvícími dovednostmi v cizím jazyce a využít tak svoji mimiku a gestikulaci. Na druhou stranu považují pantomimu za nejméně přínosnou činnost pro rozvoj cizího jazyka ze tří výše zmíněných možností. Je to ale určitě nejzábavnější forma interpretování v této hře. Při popisu musí žák zapojit nejen svoji kreativitu, ale také projevit znalost gramatiky, slovosledu a výslovnosti. Activity umožňují procvičit jak slovní zásobu, tak i celkovou znalost jazyka. Hraním této hry docílíme posílení komunikace mezi učitelem a školákem.

Příběhové karty (kostky)

Doporučený věk 10+

Hry s kartami či kostkami patří mezi těžší výukové aktivity, neboť žák potřebuje znát minimálně základní gramatické časy. Namalujeme si nebo vytiskneme jednoduché obrázky, které poskládáme do kostky. Těchto kostek si vyrobíme alespoň pět. Všemi pěti se hodí a příběh vymýšlíme na základě motivů, které nám padly. Snažíme se vytvořit poutavý příběh, do kterého zahrneme všechny obrázky z kostek. Fantazii se meze nekladou a žádný příběh není hodnocen jako špatný. „Story Cubes“ napomáhají žákově představivosti, kreativitě a největší přínos mají v použití správného gramatického času cizího jazyka. Rozvíjí také komunikaci.

Nakresli obrázek

Doporučený věk 9+

Ve hře se zvolí dva obrázky, přičemž ve dvojici má každý svůj vlastní, který druhému neukazuje. Pro mladší děti volím spíše jednoduché obrázky např. se zvířátky. Obrázek popisujeme co nejvíce detailně, neboť ten kdo poslouchá popisování, musí obrázek překreslit na papír. Na závěr si namalovaný obrázek porovnáme s originálem. Procvičí se zejména schopnost něco popsat, přičemž musíme být obeznámeni s předložkami v cizím jazyce, abychom předměty správně zakreslili. Dále také s vazbou „There is..., There are...“. Tato aktivita je významnou zkouškou žákovy pozornosti, a žák má tak možnost zjistit, jak dokáže naslouchat druhým. Náročnost naslouchání je o to ztížena, že konverzace probíhá v cizím jazyce. Podnětina je i kreativní stránka, protože každý maluje jiné obrázky dle svého vlastního uměleckého ducha.

Neposedné klubíčko

Doporučený věk 9+

Děti sedí na podlaze v kruhu. Učitel vloží jednomu do ruky klubíčko. Dítě si vybere někoho v kruhu a řekne o něm jednoduchou větu. Například: „Je chytrý." (He is clever). Poté uchopí pevně konec provázku a klubíčko pošle po zemi dotyčnému dítěti. Takto hru opakujeme několikrát po sobě, dbáme na to, aby se všichni vystřídali. Je důležité, aby děti držely vznikající síť nad podlahou, zatímco klubíčko se kutálí pod ní. Nakonec hráči opatrně vstanou a prohlédnou si, jakou pěknou síť upletli. Slouží k rozvoji týmové spolupráce a k procvičení jednoduchému popisu osoby.

1 minuta

Doporučený věk 8+

Rozmyslíme si témata, která napíšeme na kousky papíru. Měla by být jednoduchá k mluvení jako např. rodina, oblečení, zvířata aj. Minutu můžeme využít dvěma způsoby:

1) Způsob se slovní zásobou (snadnější), přesto je to zajímavé využití této aktivity. Během jedné minuty žák říká co nejvíce slovíček, která ho napadnou k danému tématu. Vypovídá to o žákovi, jak je schopný náhle reagovat na spontánní zadání a jaké má vyjadřovací schopnosti.

2) Způsob mluvení o vylosovaném tématu. Žák vede monolog a po uplynutí času se popřípadě doptáme na doplňující informace. Aby získal také zpětnou vazbu a ponaučení ze svých chyb, opraví chyby učitel. U mladších žáků se časový limit snižuje, aby na ně nebyl příliš velký nátlak.

Hra rozvíjí komunikační dovednosti.

AZ kvíz

Doporučený věk 8+

Učitel rozdělí žáky do dvou skupin. Na tabuli jsou písmena, záleží na učiteli, která a v jakém počtu. Za každou skupinu hovoří jeden zástupce. Ten vybere písmeno z tabule. Učitel přečte anglickou otázku vázanou k tomuto písmenu, žák má vymyslet gramaticky správnou odpověď (lze využít i pro zopakování slovní zásoby). Slouží k procvičení týmové spolupráce a komunikaci žáka.

Hraní rolí – divadlo

Doporučený věk 8+

Učitel rozdělí žákům role a nacvičuje si s nimi divadlo, např. The big beet. Každý musí odprezentovat svou část. Hraní divadla rozvíjí komunikační dovednosti, rozšiřuje slovní zásobu a procvičuje týmovou spolupráci.

Jazykolamy

Doporučený věk 9+

Učitel dětem řekne jazykolam, žáci se ho snaží říct správně bez chyby několikrát za sebou. Příklad jazykolamu: „How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood?“ Slouží k procvičování výslovnosti, komunikaci a paměť.

Slovní fotbal

Doporučený věk 8+

Žáci sedí v kruhu. Učitel řekne první slovo např. „pen“. Poslední hláska „n“, a tak žák, který má pokračovat musí vymyslet slovo, které začíná na „n“. Stejným způsobem se pokračuje dál. Hra slouží k rozvoji slovní zásoby a komunikaci.

Tichá pošta

Doporučený věk 8+

Dvě družstva dětí vysílají zprávu, kterou zadá učitel či zvolený žák. Je posílána šeptem z jednoho konce na druhý. Zpočátku je dobré posílat jednoduché krátké věty, postupně obtížnost zvyšovat. Tato hra rozvíjí komunikační dovednosti.

Pohybový „diktát“

Doporučený věk 9+

Po třídě je několik kelímků, v každém z nich je to samé - kartičky s větami. Žáci mají za úkol potichu a bez běhání dojít ke kelímku, vzít si jednu kartičku, tu si přečíst, zapamatovat si větu (Např. The pen is red.), poté se vrátit ke svému stolu a větu napsat na papír/do sešitu. Lze ji hrát také v týmu, kdy přečtenou větu diktuje z hlavy dalšímu žákovi. Vyhrává ten, kdo napsal všechny věty první s nejmenším počtem chyb. Lze pracovat ve skupinách či ve dvojicích. Hra rozvíjí čtení, procvičení slovosledu ve větě a komunikaci.

Řetězce

Doporučený věk 9+

Žáci sedí v kruhu. Učitel začne vyprávět příběh, v určitém okamžiku zastaví, a pak pokračuje ve vyprávění jeden žák po druhém. Každý má za úkol dokončit předchozí větu a začít novou, kterou sám vymyslí. Tuto větu však skončí přibližně uprostřed - navázat a domyslet ji musí další spolužák. Hra rozvíjí komunikační dovednosti.

Myslím si věc

Doporučený věk 9+

Žáci se dohodnou na jednom předmětu ve třídě, zatímco je jeden žák za dveřmi. Po návratu do třídy jim klade otázky a snaží se uhádnout stanovený předmět. Dbáme na to, aby otázky i odpovědi vymýšlely děti jako celé věty. To, co žák hádá, se může obměňovat - povolání, zvíře, osoba atp., Hra se může hrát i tak, že si předmět myslí jedno dítě. Ostatní se táží celými větami. Dotazovaný smí odpovědět pouze „YES - NO“. Žáci mají za úkol utvořit správně otázku, rozvíjí komunikaci.

Vymysli větu s pomocí kostky

Doporučený věk 9+

Každá dvojice má k dispozici kostku, na níž je uvedeno: Who, When, Where, Which, What, Why, dále slovesa (lze procvičovat časy) či slova na kartičkách, která by měla být použita ve větě. Žáci mají za úkol utvořit větu s větným spojením a se slovem, které si vylosují. Druhý z dvojice musí správně gramaticky odpovědět. Poté si otočí roli. Žák si v této hře procvičí tvoření vět a rozvíjí tak i komunikaci.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the research of didactic games developing communication skills in the teaching of the English language at the Primary school. The theoretical part of the thesis describes the development of language communication, communication skills in English and points to the importance of play in the life of a child and in current education. The study is further focused on the didactic language game, its goals, requirements, leadership and its classification. The conclusion of the chapter is devoted to proven didactic games from practice, which develop communication. In the practical part, through the research of the interview, data were obtained, on the basis of which its conclusions were drawn. These show that didactic language games are of great importance in developing communication skills. These include, in particular, communication games, which are used mainly at the beginning of the lesson to practice the curriculum. At the end of the thesis, pedagogical recommendations are made, the factors that may have influenced the survey are mentioned, as well as suggestions for further, expanding research.