

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití her ve výuce německého jazyka se zaměřením na rozvoj psaní
Using games in teaching German with focus on development of writing
skills

Denisa Albertová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N AJ-NJ

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Využití her ve výuce německého jazyka se zaměřením na rozvoj psaní* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 14. 4. 2019

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí práce PhDr. Pavle Nečasové, Ph.D., za všeobecnou pomoc, cenné rady a trpělivost poskytnuté při psaní této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Elišce Svobodové a celé Základní škole Jeremenkova, kde mi byl umožněn výzkum práce realizovat. Poděkování patří také mé rodině, která mi byla velkou oporou.

ABSTRAKT

Předmětem zkoumání diplomové práce je možný rozvoj písemného projevu v německém jazyce skrze didaktické hry u žáků základních škol.

Teoretická část zasazuje písemný projev do oblasti cizojazyčné didaktiky a popisuje jeho důležité aspekty, jako jsou vývoj, funkce a přínos ve výuce cizího jazyka. Dále se soustředí na pojetí písemného projevu ve Školním vzdělávacím plánu vybrané základní školy, kde byl výzkum práce realizován. Také představuje hry jako možnou výukovou metodu, která je zacílená na rozvoj psaní. V souvislosti s hrami se zabývá hodnocením, rolemi učitele, významem her ve výuce a jejich klasifikací.

Praktická část se věnuje samotnému výzkumu práce. Nejprve popisuje písemné hry, které dělí na tři fáze – přípravné, výstavbové a strukturující, a které mají žáky v jejich písemném projevu postupně rozvíjet. Z navržených her bylo vybráno 6 her, jež byly s žáky prakticky ověřeny. K praktickému ověření možného rozvoje písemného projevu u žáků vybrané školy sloužily dvě výzkumné metody, metoda experimentální a dotazníková.

Cílem práce bylo zjistit, zda navržené hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků dané základní školy.

Z výsledků výzkumu je patrné, že písemné hry přispěly k celkovému rozvoji písemného projevu žáků vybrané školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

němčina jako druhý cizí jazyk, řečové dovednosti, písemný projev, didaktická hra, písemné hry, aktivizační výuková metoda

ABSTRACT

The thesis deals with possible progress in writing in German of students at secondary schools by the use of didactic games.

The theoretical part sets writing in context of language didactics and describes its significant aspects such as development, functions, and contribution to teaching a foreign language. It also focuses on conception of writing in the school educational plan of secondary school, at which the research was done. Then, it introduces games as a possible activating teaching method aimed at development of writing and describes their evaluation, roles of teacher, purpose, and classification.

The practical part is devoted to the actual research. Firstly, it depicts writing games that are divided into three parts – preparing, building, and structuring, and designed to gradually develop writing of students. From these writing games, six were chosen to be practically verified at the secondary school. For this verification, two methods were selected, an experiment and a questionnaire.

The aim of the thesis was to find out whether the selected writing games contributed to the development of writing of students at the secondary school.

The results show clearly that the writing games contributed to the development of writing of the students at selected school.

KEY WORDS

German as second foreign language, language skills, writing, didactic game, writing games, activating teaching method

Obsah

Úvod	8
1 Pojetí písemného projevu ve výuce cizího jazyka	10
1.1 Vývoj písemného projevu	11
1.2 Písemný projev jako komplexní proces	14
1.3 Písemný projev a jeho funkce	17
1.4 Přínos písemného projevu	18
1.5 Písemný projev jako cíl a jako prostředek	20
1.5.1 Typologie cvičení na rozvoj písemného projevu jako cíle	22
2 Pojetí písemného projevu v německém jazyce na základních školách v pedagogických dokumentech	23
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	23
2.1.1 Další cizí jazyk a jeho pojetí písemného projevu v RVP ZV	24
2.2 Německý jazyk a písemný projev podle ŠVP vybrané školy	26
2.2.1 Očekávané výstupy v německém jazyce v písemném projevu	27
3 Hry ve výuce cizího jazyka	31
3.1 Hra jako výuková metoda	31
3.1.1 Využití aktivizačních metod ve výuce	32
3.2 Definice didaktické hry	33
3.2.1 Řízení hry a role učitele	35
3.2.2 Hodnocení hry	37
3.3 Přínos her ve výuce	38
3.4 Klasifikace her pro rozvoj písemného projevu	39
3.5 Postup při začlenění her do výuky	41
4 Praktické ověření vybraných písemných her	42
4.1 Popis jednotlivých písemných her	43
4.1.1 Přípravné hry	44
4.1.1.1 <i>Soutěž spisovatelů (Wettkampf der Schriftsteller)</i>	45
4.1.1.2 <i>Schody (Stufen)</i>	46
4.1.1.3 <i>Sloupečky (Spalten)</i>	47
4.1.1.4 <i>Nejlepší paměť (Das Beste Gedächtniss)</i>	49
4.1.2 Výstavbové hry	50
4.1.2.1 <i>Slovní věty (Wortsätze)</i>	50
4.1.2.2 <i>Hláskuji se (Ich buchstabiere mich)</i>	51
4.1.2.3 <i>Puzzlové věty (Puzzlesätze)</i>	52

4.1.3	Strukturující hry	54
4.1.3.1	<i>Dialog před televizí (Ein Dialog von dem Fernseher)</i>	54
4.1.3.2	<i>Vizuální diktát (Visuelles Diktat)</i>	55
4.1.3.3	<i>Příběh ze slov (Wortgeschichte)</i>	56
4.2	Popis ověřování vybraných písemných her.....	57
4.2.1	Průběh ověřování her zacílených na rozvoj písemného projevu	58
4.3	Analýza a vyhodnocení přínosu vybraných písemných her.....	59
4.3.1	Vyhodnocení výsledků písemného projevu žáků v grafech	65
4.4	Vyhodnocení výzkumu a diskuze k zjištěným faktům	72
	Závěr	74
	Resumé	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	79
	Seznam obrázků	82
	Seznam grafů	83
	Seznam příloh	84

Úvod

Předmětem zkoumání této diplomové práce je možnost rozvoje písemného projevu v německém jazyce skrze didaktické hry u žáků základního vzdělávání.

Písemný projev zaujímá nedílnou součást každé cizojazyčné výuky, avšak ne vždy je jasně stanovené, o jakou formu písemného projevu se ve výuce jedná. Dle Kasta (1999, s. 8) je nesmírně důležité, aby se v rámci výuky rozlišovalo mezi pojmy písemný projev jako cíl a písemný projev jako prostředek k dosažení jiného cíle. Schopnost diferenciaci těchto pojmů je ze strany učitele i žáků ve výuce cizích jazyků naprosto zásadní, pokud se má písemný projev u žáků pozitivně vyvíjet. Písemný projev jako cíl, na který je tato práce zaměřená, spočívá v tvorbě samostatných písemných celků. K schopnosti produkce těchto celků je potřebná znalost grafické podoby jazyka a alespoň elementární znalost gramatiky a slovní zásoby. Kromě toho je písemný projev jako cíl úzce spojen s mnoha dalšími dovednostmi, kterými musí žák disponovat, aby byl schopen vytvořit srozumitelný text. Z důvodu této komplexnosti činností, které písemný projev jako cíl zahrnuje, se může tato forma psaní zdát příliš náročná a pro žáky i učitele odrazující. Jedním z možných řešení, jak žáky přivést k psaní a přispět k celkovému rozvoji této dovednosti je skrze didaktické hry. Hry patří mezi oblíbené činnosti většiny žáků, jsou zábavným aspektem výuky, nenásilně podněcují k učení a přitahují žáky k dané problematice. Díky hrám je možné dosáhnout nejrůznějších didaktických cílů. Tato diplomová práce nabízí návrh her, které jsou zacílené na rozvoj písemného projevu. Cíl práce je prakticky ověřit, zda navržené písemné hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků vybrané školy.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V části teoretické jsou zahrnuty 3 kapitoly. První kapitola se soustředí na zasazení cizojazyčného písemného projevu do oblasti didaktiky. Dále pojednává o základních informacích týkajících se vývoje písemného projevu, definuje ho jako komplexní proces, zmiňuje funkce, které jsou s psaním ve výuce spojeny, a zdůrazňuje přínos, který tato dovednost v cizojazyčné výuce zaujímá. Druhá kapitola pojednává o kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, v jehož souvislosti popisuje požadavky na písemný projev v dalším cizím jazyce. Součástí druhé kapitoly je krátké

představení vybrané základní školy, na které je výzkum této práce realizován, a Školního vzdělávacího plánu se zaměřením na písemný projev v dalším cizím jazyce. Poslední kapitola z teoretické části se zabývá didaktickou hrou a jejím významem ve výuce cizích jazyků. Zahrnuje důležité aspekty hry, jako jsou role učitele, řízení hry či hodnocení, a také nabízí možnou klasifikaci písemných her, které jsou pro tuto práci důležité.

V praktické části práce je věnováno samotnému výzkumu her zacílených na rozvoj písemného projevu jako cíle. K zjištění faktů slouží dvě výzkumné metody, metoda experimentální a dotazníková. Navržené hry jsou pro účely této práce děleny do tří fází, jejichž názvy byly inspirovány Kastem (1999, s. 34). Pořadí jednotlivých fází her je pro výzkum této práce klíčové, neboť dodržení správného pořadí her žáky postupně připravuje na schopnost produkce samostatných textů, o kterou se v cizojazyčné výuce podle rámcového vzdělávacího plánu usiluje. Aby se požadovaný přínos písemných her při výzkumu prokázal, je jako první zvolena hra, jejíž cílem je rovnou produkce textu. Tato hra má za úkol zjistit, jak písemný projev žáků před začátkem experimentu vypadá. Následně se postupuje podle navrženého pořadí jednotlivých fází her. V první fázi her si žáci osvojí pravopis a slovní zásobu potřebnou pro další fáze hry, v druhé fázi si připomenou pravidla pro pořádek slov ve větách a začnou tvořit izolované věty, a v poslední fázi si žáci zopakují hru, kterou si předtím vyzkoušeli bez podpory těchto dvou fází. Písemné hry, které se ve výuce vyzkouší, se následně vyhodnotí a porovnají, přičemž hlavním ukazatelem přínosu písemných her jsou dvě získané verze poslední fáze písemných her, které stanoví, do jaké míry byli žáci i před působením těchto písemných her schopni produkce souvislého textu. V hypotéze práce se předpokládá, že druhá verze písemného projevu žáků, tedy písemný projev po ověření navržených písemných her, bude prokazatelně lepší. Jako podpora k ověření této hypotézy slouží ještě dotazníková metoda. Žáci mají na závěr experimentu zhodnotit, zda jim písemné hry produkci druhého souvislého textu nějak usnadnily, a také jestli písemné hry jejich celkový písemný projev nějak ovlivnily. Získané výsledky jsou zapracovány do grafů, které ukazují, zda byl cíl práce splněn.

Jako hlavní zdroje informací sloužily této práci publikace od Kasta (1999), Raimesové (Raimes 1983), Völzinga (1998), Polívkové (1963), Hanšpachové a Řandové (2006) a výše zmíněné kurikulární dokumenty.

1 Pojetí písemného projevu ve výuce cizího jazyka

První kapitola se zabývá vysvětlením pojmu písemný projev ve výuce cizího jazyka. Následující definice zařazuje písemný projev do oblasti didaktiky cizích jazyků a popisuje, co písemný projev ve výuce představuje a jaké jsou jeho hlavní rysy. Tyto definice jsou následně srovnány a blíže okomentovány.

„Psaní je složitá aktivní dovednost, a to nejen v cizím jazyce, ale i v mateřském jazyce. Psát znamená užívat grafické podoby jazyka k předání jazykové informace“ (Beneš a kol., 1970, s. 173).

„Písemný projev je aktivní řečová dovednost, již se užívá k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace¹“ (Hendrich a kol., 1988, s. 236).

Obě výše zmíněné citace uvádí, že písemný projev patří mezi aktivní řečové dovednosti a slouží k tomu, aby vyjádřil nějaký jazykový obsah. Citace od Beneše a kolektivu (1970) navíc poukazuje na to, že písemný projev je náročnou dovedností, a to i pro pisatele, kteří píšou v mateřském jazyce. Na tuto skutečnost navazuje Krumm (2007, s. 292), který na písemný projev nahlíží jako na nejtěžší řečovou dovednost, protože se za ní skrývá mnohem více, než se z finální podoby hotového textu může zdát. Krumm vysvětluje, že psaní zahrnuje mnoho kroků, které musí pisatel před psaním, během psaní i po psaní textu vykonat. Dále upozorňuje na to, že je důležité si uvědomit, že se náročnost při psaní v cizím jazyce ještě mnohonásobně zvýší, protože můžeme narazit na situaci, ve které nebudeme vědět, jak se dané slovo, které potřebujeme napsat, řekne nebo píše, jestli je to gramaticky správně, popřípadě jestli se to v konkrétním cizím jazyce dá takto vůbec vyjádřit.

Z výše uvedených informací vyplývá, že se pisatel při psaní musí soustředit na několik věcí najednou a neustále reflektovat nad vším, co doposud napsal. Také musí

¹ Řečové dovednosti ve výuce cizích jazyků představují: „*schopnost používat cizího jazyka za účelem komunikace, a to buď v oblasti zvukové nebo psané podoby jazyka, buď receptivním, nebo aktivním způsobem*“ (Beneš a kol., 1970, s. 117). Řečové dovednosti se v didaktických publikacích dělí na dvě skupiny. Dovednosti receptivní neboli pasivní a produktivní neboli aktivní. Do receptivních dovedností spadá poslech a čtení a do dovedností produktivních se zařazuje ústní projev a písemný projev. (Hendrich a kol., 1988, s. 186)

být vybaven alespoň základní znalostí o cizím jazyce, která mu umožňuje promítnout své myšlenky na papír a zrealizovat všechny kroky, které psaní zahrnuje.

Byrne (1988, s. 1) se na písemný projev ve výuce cizích jazyků dívá z dvou různých pohledů: rozlišuje mezi písemným projevem v užším slova smyslu a písemným projevem v širším slova smyslu. Základní pojetí písemného projevu pro něj představuje samotný „*akt, ve kterém dochází k formování grafických symbolů*“². V souvislosti s touto myšlenkou Byrne zdůrazňuje, že psaní nespočívá jen v pouhé schopnosti poskládat písmenka dohromady a vytvořit z nich slova. Je to především o schopnosti vyprodukovat „*řadu vět, které jsou uspořádány v určitém pořadí a spojeny k sobě určitým způsobem*“³, tak, aby vytvořily jednotný celek. Tato schopnost produkce delších větných celků vysvětluje pojetí písemného projevu v širším slova smyslu.

1.1 Vývoj písemného projevu

Následující kapitola se zabývá vývojem písemného projevu v cizím jazyce. Nejprve je zaměřeno na některé výukové metody a jejich pojetí písemného projevu. Dále jsou uvedeny významné faktory, které přispěly k rozvoji písemného projevu.

Problematice písemného projevu se v didaktice cizího jazyka začalo více věnovat od poloviny 80. let a především začátku 90. let dvacátého století. Do té doby byl písemný projev po dlouhé roky v mnoha publikacích a také v nejrůznějších metodách výuky cizího jazyka zanedbávaný. Oproti tomu na řečové dovednosti poslech a mluvený projev se ve výuce cizího jazyka nahlíželo jako na nesmírně důležité a klíčové pro rozvoj komunikační kompetence (Kast, 1999, s. 5).

Když se podíváme na začátky výuky cizích jazyků, byl to právě písemný projev, který stál v centru rozvoje výuky cizích jazyků. Od 17. století až do 19. století byla latina modelem pro výuku cizích jazyků. V tomto období se kladl důraz především na osvojování si gramatických pravidel skrze překladovou činnost

² Volně přeloženo z anglického originálu: „*act of forming these symbols*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

³ Volně přeloženo z anglického originálu: „*a sequence of sentences arranged in a particular order and linked together in certain ways*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

(Richards a Rogers, 2014, s. 4). Tento způsob výuky se systematizoval a v letech 1840 až do let 1940 byl v didaktice cizích jazyků známý jako tak zvaná gramaticko-překládová metoda, k jejímž hlavním významným zástupcům patří Seidenstücker a Plötz (Richards a Rogers, 2014, s. 6). Gramaticko-překládová metoda sice hojně využívala psaného projevu, ale pouze jako prostředek sloužící výhradně k upevňování pravidel daného jazyka, čímž negativně ovlivnila následný vývoj psaní ve výuce cizích jazyků (Bausch, Krumm a kol., 2016, s. 107).

V 80. letech 19. století se lingvisté Sweet, Viëtor a Passy zasloužili o reformu ve výuce cizích jazyků. Zvyšoval se zájem o zkoumání lingvistických disciplín, ve kterém hrála především fonetika důležitou roli. V roce 1886 byla založena mezinárodní fonetická asociace a došlo k systematizaci zvukové podoby jazyka ve formě internacionální fonetické abecedy. Mluvený projev se stal hlavním pilířem pro metody, které vznikly po gramaticko-překládové metodě. Mezi tyto metody patří například metoda přímá, audioorální a audiovizuální (Richards a Rogers, 2014, s. 9). Metody audioorální a audiovizuální začaly sice uznávat psaní jako jednu z dovedností, ale nekladly na ni takový důraz. Největší prioritou pro tyto metody bylo osvojení si mluvené stránky jazyka (Burwitz-Melzer, Mehlhorn a kol., 2016, s. 107).

V 70. letech dvacátého století se britští i američtí lingvisté shodli na tom, že rozvoj komunikace musí být cílem výuky cizích jazyků (Richards a Rogers, 2014, s. 85). Toto mínění ovlivnil z velké části sociolingvista Hymes, který zavedl termín „*komunikační kompetence*“ (kommunikative Kompetenz), a také pragmatici Austin a Searle, kteří se zabývali klasifikací řečových aktů a jejich významem pro komunikaci⁴. Předmětem zkoumání byly všechny jevy, které komunikaci mezi žáky ovlivňují. Zkoumali se především situace, za které komunikace vzniká, témata a texty, které podněcují žáky ke komunikaci, a také role, které žáci v komunikaci zaujímají (Kniffka, Siebert-Ott, 2007, s. 91-92). Díky rozvoji komunikativních metod se ve výuce začalo více pracovat s texty,

⁴ Řečové akty jsou základními jednotkami řečového jednání, které spolu s výpověďmi nesou nějaký konkrétní obsah a funkci, jež se objevují v různých formách, např. „výzva“ či „slib“ [online]. [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MLUVN%C3%8D%20AKT>

na které bylo nahlíženo jako na prostředky, které slouží k rozvoji komunikace⁵ (Burwitz-Melzer, Mehlhorn a kol., 2016, s. 107). Tuto myšlenku dále rozvíjí Völzing (1998, s. 47), který uvádí, že nástup komunikativní metody měl na výuku cizích jazyků velice pozitivní vliv, neboť ve středu zájmu již nestály izolované věty a slova, jako tomu bylo v předchozích metodách, nýbrž větší celky – dialogy. Dialogy se objevovaly především v mluvené podobě a jejich hlavním smyslem bylo se dorozumět. Ovšem v tomto období se stále více akcentoval mluvený projev, což mělo podle Völzinga na psaní velice negativní dopad: „*psaný projev úplně zmizel z očí*“ (Völzing, 1998, s. 48).

V 80. letech se situace pro písemný rozvoj ve výuce cizího jazyka začala postupně zlepšovat. Žákovy výkony se již neposuzovaly podle ostatních členů ve společnosti, jako tomu bylo v letech 70., ale do středu zájmu se dostal žák jakožto samostatné individuum. Předmětem zkoumání byly žákovy myšlenky, názory, přání a sny, což se velkým dílem promítlo i do didaktiky psaní (Schreibdidaktik). Objevují se termíny „*volné psaní*“⁷ (freies Schreiben), kterým se ve své knize *Spass beim Schreiben oder Aufsatzziehung?* (1980) zabýval Sennlaub, a „*kreativní psaní*“⁸ (kreatives Schreiben), který je převzat z amerického prostředí a který jako jedna z prvních německých autorek a autorů zkoumala Gabriele L. Rico (1987), (Steinig a Huneke, 2011, s. 129-130).

Pravděpodobně nejzásadnějším faktorem, který přinesl větší pozornost k psanému projevu ve výuce cizích jazyků, a který ve svých principech navazuje na myšlenky komunikativního přístupu k výuce cizích jazyků, je vznik Společného evropského

⁵ Mezi hlavní zástupce komunikativní metody řadíme: Communicative Language Teaching, Communicative Language Learning [online]. [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

Z pozdějších metod, které ze svých předchůdců vycházely, jmenujme Content Based Language Learning či Task Based Language Learning (Kniffka, Siebert-Ott, 2007, s. 97).

⁶ Volně z německého originálu: „*Man verlor das Schreiben völlig aus den Augen*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

⁷ „*Volné psaní je jedna z brainstormingových nebo reflexních metod, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému tématu/námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům. Volné psaní nám pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky a souvislosti*“ [online]. [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

⁸ Kreativní psaní neboli tvůrčí psaní je zaměřené na produkci textu, ve které hraje hlavní roli individualita a kreativita pisatele (Večerová, 2009, s. 23).

referenčního rámce pro jazyky (dále SERRJ)⁹. Tento argument podporují (Burwitz-Melzer, Mehlhorn a kol., 2016, s. 108), kteří tvrdí, že „*teprve se zavedením rozsáhlého pojmu pojednávajícím o kompetencích, někdy okolo začátku nového tisíciletí, se psaní začalo řadit mezi hlavní uznávané kompetence*¹⁰“. SERRJ stanovil 8 „*komunikačních výpovědních forem*“ (kommunikative Sprachverwendungsformen, communicative language activities), mezi které se řadí psaní a které získalo status produktivní a interaktivní dovednosti. Dalším důležitým aspektem, o který se SERRJ zasloužil, bylo rozčlenění cizího jazyka do šesti jazykových úrovní. Každá jazyková úroveň jasně určuje, co žák musí v dané úrovni v konkrétní řečové dovednosti splnit (Burwitz-Melzer, Mehlhorn a kol., 2016, s. 108). O úrovních v souvislosti s písemným projevem je blíže pojednáno v kapitole 2.1.1 *Další cizí jazyk a jeho pojetí písemného projevu v RVP ZV*.

SERRJ klasifikuje jazykové dovednosti žáků a používá se po celém světě. V českém kontextu slouží SERRJ jako obecný základ pro tvoření rámcových vzdělávacích programů (RVP) udávajících očekávané výstupy, které je každý žák na základních či středních školách povinný v daném cizím jazyce splnit¹¹.

1.2 Písemný projev jako komplexní proces

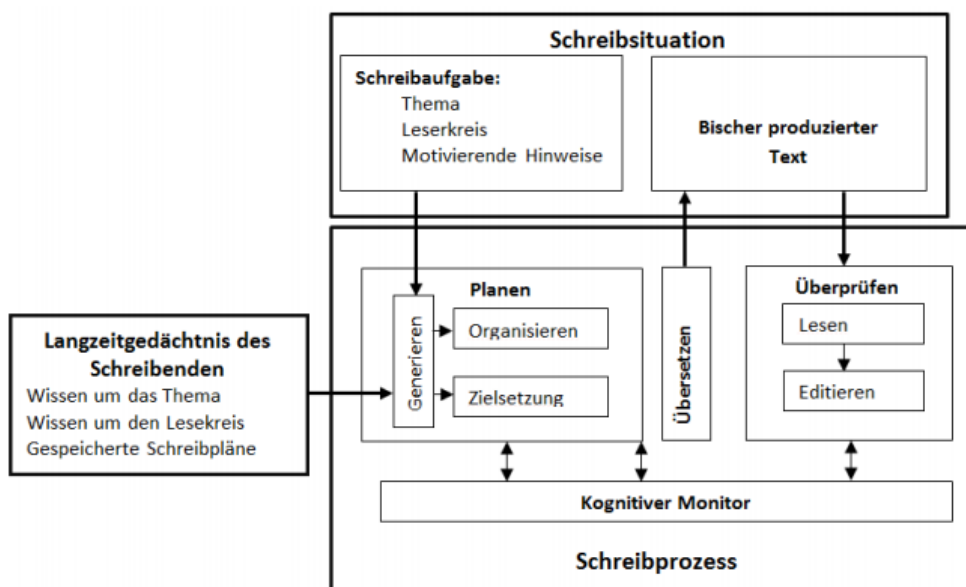
V první kapitole bylo nastíněno, že je psaní náročnou řečovou dovedností a že zahrnuje mnoho fází, které jsou s psáním spjaté. O této skutečnosti blíže pojednávají lingvisté Hayes a Flowerová, kteří v roce 1980 přinesli nové poznatky z psycholingvistiky (Savkova Aleksandrova, 2012, s. 14). Tyto poznatky zdůrazňují, že psaný projev

⁹ „je dokument vytvořený Radou Evropy, ve kterém jsou popsány 3 úrovně cizího jazyka, které se dále člení na 6 stupňů známé jako A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé stupně (jazykové úrovně) vyhodnocují a popisují jazykové kompetence, tj. míru zvládnutí cizího jazyka, ve 3 oblastech: porozumění, mluvení a psaní“ [online]. [cit. 2019-02-28]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>

¹⁰ Volně přeloženo z německého originálu: „*Erst mit der Ausrichtung an einem umfassenden Kompetenzbegriff etwa seit Beginn des neuen Jahrtausends stieg das Schreiben endgültig zu einer grundsätzlich gleichberechtigten Teilkompetenz auf*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

¹¹ Cambridge English [online]. [cit. 2019-02-28] Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>

je komplexní proces, ve kterém probíhá více činností najednou. Níže uvedený obrázek tyto činnosti popisuje.



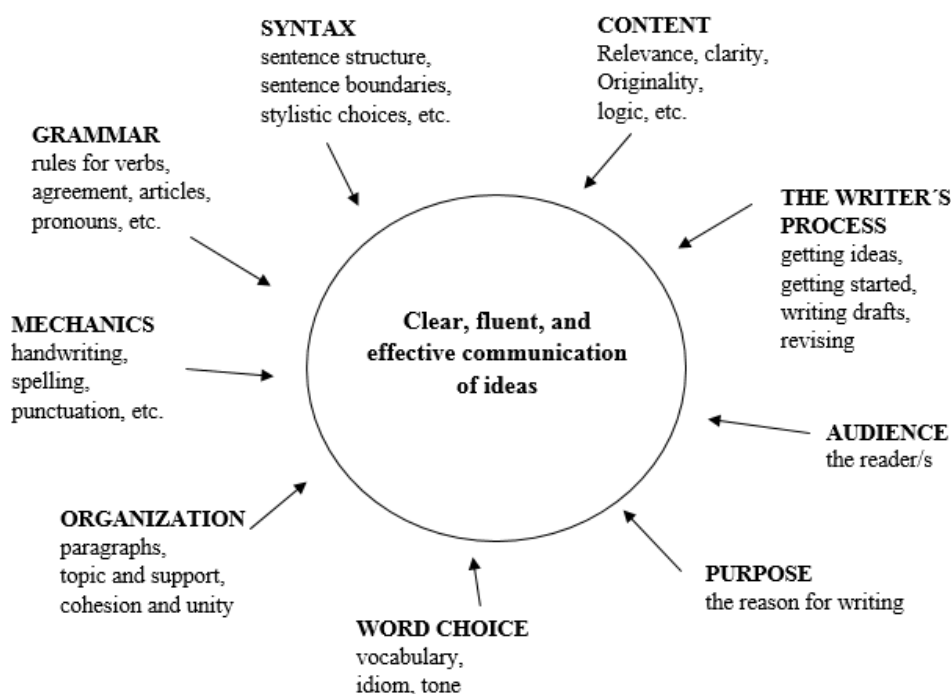
Obrázek 1: Model procesu psaní (Savkova Alexandrova, 2012, s. 14)

Model Flowerové a Hayese názorně vyobrazuje, jak komplexní a složitý proces psaní je. Jsou zde rozlišeny tři základní procesy psaní: plánování, translace a přezkum, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Dalšími body jsou dlouhodobá paměť pisatele a rysy samotné úlohy. (Chromý, 2014, s. 51)

Z obrázku lze dále vyčíst, že dlouhodobá paměť pisatele zahrnuje znalosti o daném tématu a čtenářích, pro které je text určený, a také osvojené strategie, podle kterých pisatel postupuje. Tento celek pak ovlivňuje první základní proces: plánování textu. Do rysů samotné úlohy spadá téma, čtenáři textu, a motivace, která pisatele k produkci textu přivádí.

Podobným modelem procesu psaní je diagram od autorky Raimesové (Raimes, 1983, s. 6), který ukazuje, s čím se každý pisatel musí před produkcí textu vypořádat a obsahuje podrobně všechny složky, které psaní zahrnuje.

Producing a Piece of Writing



Obrázek 2: Produkce textu (Raimes, 1983, s. 6)

Z diagramu vyplývá, že pokud chceme, aby došlo k zřetelnému, plynulému a efektivnímu sdělení myšlenek, musíme se zamyslet nad 9 body. Prvním bodem je výběr slovní zásoby, kterou pro daný text potřebujeme. Dalším bodem je účel neboli důvod k produkci textu. Dále musíme vzít v potaz příjemce, kterému se dostane text do ruky. Bodem čtvrtým je proces psaní (plánování a přezkum), který je podrobně popsán v předchozím modelu od Flowerové a Hayese. Poté musíme zohlednit obsah textu, tedy zamyslet se nad tím, zda má text logickou posloupnost, zda je pro nás sdělení relevantní a originální. Do dalšího bodu patří stylistické prostředky, struktura vět a spojení vět dohromady. Sedmý bod je velice důležitý, neboť do něj spadá znalost gramatiky. Tedy například členy, slovesa, zájmena, nebo časování sloves. Předposledním bodem je technika, do které patří náš styl písma, pravopis a interpunkce. A posledním bodem je organizace textu. Do této kategorie spadají odstavce, jejich členění a vnitřní provázanost textu.

Oba obrázky podtrhují skutečnost, proč je v didaktice nahlíženo na psaní jako na obtížnou dovednost a zdůrazňují fakt, který již v první kapitole nastínil Byrne (1988, s. 1), že „psaní znamená daleko více než jen převod hlásek a významů do písemné podoby¹²“ (Steinig und Huneke, 2011, s. 120).

1.3 Písemný projev a jeho funkce

Každý text představuje nějakou funkci, která je ovlivněná žánrem textu, záměrem pisatele textu a také adresátem, pro který je daný text určený. Z pohledu didaktiky výuky cizích jazyků není jednoznačné, která funkce je u písemného projevu funkcí hlavní a především, za jakým účelem by měl pisatel text tvořit anebo jestli má mít text vždy nějakého adresáta.

Z citace od Hendricha a kolektivu, která byla zmíněna v první kapitole, vyplývá, že se u psaní jedná o produktivní řečovou dovednost, která slouží jako prostředek komunikace.

Komunikační funkcí se zabývají Boettcher a kolektiv (1973, s. 29), pro které psaní představuje: „*komunikativní děj, ve kterém se pisatel, který má jeden konkrétní nebo více úmyslů snaží adresátovi nebo adresátům něco sdělit*¹³“. V souvislosti s touto citací se autoři zamýšlí nad tím, zda je možné tuto funkci ve výuce splnit. Popisují situaci, ve které žáci dostanou za úkol napsat dopis, přičemž jediným, komu se jejich text dostane do ruky, je učitel. Učitelovi je záměr textu dobře znám, neboť on sám je zadavatelem tohoto úkolu a proto se do středu zájmu nedostává samotný záměr pisatele, nýbrž forma a styl textu, který bude učitel kontrolovat a následně hodnotit. Podobně jediný opravdový záměr, který žáci při produkci tohoto textu mají, je dostat dobrou známku. Učitel úkol ohodnotí známkou a proces psaní je tímto definitivně ukončen. Není zde vytvořena žádná autentická situace, ve které by žáci dostali opravdovou zpětnou vazbu ve formě odpovědi na jejich text, a především zde není vytvořen žádný podnět ke komunikaci.

¹² Volně přeloženo z německého originálu: „*Schreiben bedeutet wesentlich mehr als ein Transfer von Lauten und Bedeutungen in Schriftzeichen*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

¹³ Volně přeloženo z německého originálu: „*eine kommunikative Handlung, in der ein Schreiber mit einer bestimmten Intention einem oder mehreren Adressaten etwas mitzuteilen versucht*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

Dosáhnout komunikačního děje ve výuce skrze psaní je sice možné, žáci si mohou vyměňovat dopisy mezi sebou, čímž dojde k zpětné vazbě¹⁴, která ve zmíněném příkladu od Boettchera a kolektivu nebyla dosažena, nicméně ne vždy je ve výuce nutné, aby měl text konkrétního recipienta a aby díky textu docházelo ke komunikaci mezi dvěma stranami.

Komunikační funkce není jedinou funkcí, která se ve výuce cizího jazyka v souvislosti s psaním objevuje a dá využít. Ingendhal (in Steinig a Huneke, 2011, s. 129), vyzdvihuje u psaní funkci heuricistickou, přičemž na psaní nahlíží jako na možnost, která může žákům přinést nové poznatky a také je může v jejich vývoji obohatit. Těmito poznatky se Ingendhal nechal inspirovat u ruského psychologa Wygotskiho, který se o psaní vyjadřuje následovně: *Psaní „je řeč myšlení, představ (...). Je to monologická řeč, rozhovor s bílým papírem (...). Psaná řeč nutí dítě, aby jednalo intelektuálně“*¹⁵ (in Steinig a Huneke, Wygotski, 1971, 224-228).

Právě tato funkce, která žáky intelektuálně rozvíjí je pro ně nesmírně důležitá, protože je obohacuje v mnoha oblastech, jak je zmíněno v další kapitole o přínosu cizojazyčného písemného projevu.

Další funkcí psaní může být také pouhá pomocná funkce, jako je tomu například při psaní si poznámek nebo zaznamenávání si vět při diktátu, ale v tomto případě slouží psaní jen jako prostředek k dosažení požadované struktury a obsahu, na které je při konkrétních aktivitách zaměřeno (Metzler, 2017, s. 300).

1.4 Přínos písemného projevu

Již v předchozích kapitolách byly nastíněny tři funkce, které písemný projev ve výuce cizího jazyka zaujímají. V této kapitole je podrobně zaměřeno na to, jaký přínos

¹⁴ V dnešní době internetu je také spousta možností, jak dosáhnout autentických situací, ve kterých žáci dostanou opravdovou reakci na jimi vytvořený text, např. prostřednictvím chatu, emailu nebo různých internetových diskuzích, ale většinou je tato činnost časově náročná a také vyžaduje konkrétní prostředky (Steinig a Huneke, 2011, s. 128).

¹⁵ Volně přeloženo z německého originálu: „*Sie ist eine Sprache im Denken, in der Vorstellung (...). Es ist eine Monolog-Sprache, das Gespräch mit einem weissen Blatt Papier (...). Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektuell zu handeln*“ (přeloženo autorkou diplomové práce).

má písemný projev pro žáky v procesu učení. Součástí této kapitoly jsou myšlenky a pohledy autorů, které se nad tímto fenoménem zamýšleli.

Raimesová ve své knize *Techniques in Teaching Writing* (1983, s. 3) zmiňuje hned několik důvodů, proč je psaní důležité. Prvním, spíše okrajovým, důvodem je ten, že žijeme v době, ve které je komunikace skrze psaní velmi rozšířená, a proto by se měli žáci v psaném projevu umět dorozumět. Pokud tuto dovednost nevyužijí přímo v budoucím pracovním prostředí, určitě se v životě setkají se situacemi, ve kterých se budou muset domluvit v psané formě. Dalším velice podstatným důvodem proč je dobré psaní do výuky cizích jazyků zařadit, je především ten fakt, že psaní má pozitivní vliv na učení žáků. Psaní totiž slouží k osvojování a upevňování gramatiky a slovíček, které se žák učí. Psaní také žákům umožňuje s jazykem experimentovat a pokoušet se vyjádřit věci, které by možná v mluveném projevu nevyjádřili. Tím, že žáci musí při procesu psaní neustále přemýšlet nad tím, jestli je text srozumitelný, co napsat dál nebo jak určité věci pojmenovat, dochází ke konstantnímu propojení očí, ruky a mozku, což je „unikátní způsob, jak utužit a posílit učení¹⁶“.

Tuto myšlenku podporuje Völzing (1998, s. 52-53), který vidí přemýšlení o jazyce, ke kterému nás psaní přivádí, jako naprosto klíčové. Vysvětluje, že na komunikativní rovině nás psaní upozorňuje na gramatické nebo lexikální deficity, které nám znemožňují se vyjádřit tak, jak bychom chtěli. Zároveň nás tyto deficity mohou přivést k tomu, abychom uvažovali o tom, v jakých oblastech jazyka ony nedostatky máme a následně na které oblasti jazyka se musíme více zaměřit. Z pohledu gramatického aktivuje psaní naše dosavadní znalosti a posouvá je o příčku výš, protože o nich vědomě přemýšlíme a aplikujeme je. Völzing se dále vyjadřuje, že nedostatek nebo úplné vynechání psaní ve výuce cizího jazyka má na žáky negativní dopad, protože nejsou schopni si logicky urovnat myšlenky a neumí vyprodukovat text, což je ve světě, kterému psaný projev dominuje naprosto nepostradatelné.

¹⁶ Volně přeloženo z anglického originálu: „unique way to reinforce learning“ (přeloženo autorkou diplomovou prací)

O přínosu psaní ve výuce cizího jazyka se podobně vyjadřuje (Krumm, 2003, s. 292): „*Psaní nutí na rozdíl od mluvení jednak k delší a intenzivnější reflexi o obsahu a způsobech ztvárnění textu a také vede k hlubšímu pochopení, uchopení a upevnění určité znalosti, čímž koná důležitou jazykovou funkci*¹⁷“

Dalším důležitým faktorem je vzájemné ovlivňování se více řečových dovedností. S psaním jsou propojené další řečové dovednosti, které se díky psaní trénují a rozvíjí.

Kast (1999, s. 21) poukazuje na výsledky studie z neuropsychologie, které pojednávají o tom, že žádná dovednost není v našem mozku izolovaná, naopak, že se vzájemně doprovází nebo probíhají současně. Například když žák píše, často si v hlavě říká, co napíše, a tak je psaní velmi úzce spojené s mluvením. Také u psaní a čtení vidíme jistou paralelu. Když žák něco píše, většinou si to po sobě celé přečte a při psaní procvičí i čtení. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby se nové jazykové znalosti zafixovaly psaním. Ovlivňuje to další dovednosti a pomáhá to k upevnění si látky.

Z kapitoly vyplývá, že písemný projev obohacuje žáka v mnoha směrech – přivádí ho k tomu, aby o jazyce přemýšlel, poukazuje na nedostatky v jeho znalostech, utužuje jeho vědomosti, dává mu možnost individuality a dostatek času se vyjádřit, což může být při mluveném projevu obtížné, a přispívá k rozvoji dalších řečových dovedností. Těmito faktory podporuje a povzbuzuje celkový proces učení.

1.5 Písemný projev jako cíl a jako prostředek

Kast (1999, s. 8) při svém výzkumu o roli psaní ve výuce německého jazyka poukazuje na to, že je nesmírně důležité si uvědomit rozdíl mezi „*psaním jako cíl*“ (*Schreiben als Ziel*) a „*psaním jako prostředek k dosažení jiného cíle*“ (*Schreiben als Mittel zum Zweck*). Tento rozdíl je možné vysvětlit na dvou konkrétních příkladech – psaní dopisu a vyplňování gramatického cvičení. Když dáme žákům za úkol napsat dopis, jedná se o psaní jako cíl. V tomto případě má psaní komunikativní hodnotu a hlavní

¹⁷ Volně přeloženo z německého originálu: „*Schreiben zwingt im Gegensatz zum Sprechen zu längerer und intensiverer Reflexion über Inhalte und Darstellungsweisen und führt so zu einer stärkeren Durchdringung, Umwälzung und Festigung eigener Kenntnisse und hat dadurch wichtige spracherwerbsfördernde Funktion*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

cíl tohoto úkolu, je se dorozumět. Naopak pokud žákům zadáme za úkol vyplnit písemně gramatické cvičení, slouží psaní ve výuce jen jako prostředek k dosažení jiného cíle, a sice osvojit si určité gramatické jevy (in Kast, Gerdes a kol., 1984, s. 13). Bez této složky psaní si pravděpodobně velice těžko dokážeme představit učení se cizích jazyků a zdá se být logické, že ji považujeme za převládající: „*že se při domácích úkolech, cvičení a testech píše, je jasné*¹⁸“ (Kast, 1999, s. 20).

Právě toto rozlišení a uvědomění si pojmů psaní jako cíl a psaní jako prostředek k dosažení jiného cíle nám usnadní orientaci v cílech, kterých chceme, aby žáci při plnění cvičení dosáhli a také kritérií, podle kterých je budeme v daných cvičení hodnotit (Hendrich a kol., 1988, s. 236)

O obou formách písemného projevu se dá říci, že mají pozitivní vliv na celkový proces učení. Pokud ale chceme docílit, aby byli žáci schopni samostatného písemného vyjadřování, je nutné do výuky začlenit cvičení na rozvoj „*písemného projevu jako jedné z cílových řečových dovedností*“. Hendrich a kolektiv (1988, s. 241) nás informují o dvou důležitých negativních aspektech, které se ve výuce v souvislosti s psaním objevují. Prvním bodem je skutečnost, že se řečových cvičení, tedy těch, které rozvíjí psaní jako cíl, objevuje ve výuce podstatně méně než cvičení jazykových, tedy sloužících jen jako prostředek k osvojování si jazykových jevů. Druhým bodem je neorganizovanost obou druhů cvičení. Žáci jsou na jedné stránce nuceni pracovat s izolovanými větami, na kterých si trénují gramatiku, a na druhé stránce se po nich dožaduje psaní úvah či vypravování. Tato jednostrannost cvičení pak oslabuje písemný projev žáků a demotivuje žáky k psaní. Možným řešením k propojení těchto dvou druhů cvičení jsou tak zvaná předřečová cvičení, „*v nichž se lexikální, gramatické a pravopisné jevy procvičují takovým způsobem, který se pokud možno co nejvíce přibližuje souvislejšímu písemnému projevu vyjadřování myšlenek*“ (Hendrich a kol., 1988, s. 241).

V této diplomové práci budou předmětem zkoumání cvičení, která rozvíjí písemný projev jako cíl, jichž je podle Hendricha a kolektivu (1988) ve výuce nedostatek. Cvičení

¹⁸ Volně přeloženo z německého originálu: „*dass bei Hausaufgaben, in Übungen und Tests geschrieben wird, ist klar*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

budou mít podobu her, o kterých bude blíže zmíněno v kapitole 3. *Hry ve výuce cizího jazyka*.

1.5.1 Typologie cvičení na rozvoj písemného projevu jako cíle

Kast (1999, s. 34) dělí psaní podle pěti druhů cvičení, přičemž vysvětluje, že ne vždy je klasifikace do jednotlivých druhů cvičení jednoznačná. Cvičení se navzájem doplňují a rozvíjí žáky v psaní textů, které jsou strukturované a obsahově bohaté. Do první kategorie počítá Kast „*přípravná cvičení*“ (vorbereitende Übungen), která spočívají v přípravě na produkci textu. Žáci si při těchto cvičení trénují a rozšiřují slovní zásobu, již znalost je naprosto klíčová pro tvoření textů. Tato cvičení dále aktivují dosavadní znalosti žáků a fixují pravidla pravopisu.

Druhá kategorie pojednává o „*výstavbových cvičení*“ (aufbauende Übungen), která žáky vedou nejen k produkci celých vět, ale především větších celků. Díky těmto cvičením si žáci procvičují jednotlivé lingvistické fenomény, jako například pravidla pro pořádek slov ve větě nebo pravidla používání spojek, které bývají často pro žáky při tvorbě textu problematické (Kast, 1999, s. 54).

Další kategorii jsou „*strukturující cvičení*“ (strukturierende Übungen). Na rozdíl od předchozí kategorie se u těchto cvičení již nejedná o osvojování si jednotlivých aspektů psaní, nýbrž o produkci textů. Důležitou roli zde hrají prostředky, které žáky k produkci textů podněcují. Mezi tyto prostředky patří různé novinové články, pracovní listy či obrázky (Kast, 1999, s. 87-99).

Čtvrtou kategorií je „*kreativní a volné psaní*“ (kreatives und freies Schreiben). Na rozdíl od dosavadních typů cvičení se tato kategorie liší tím, že není žákům striktně zadaná forma či obsah a k produkci textů jim neslouží žádná předloha. Finální podoba textů se odvíjí od jejich kreativity a individuality. Mezi klasické cvičení tohoto typu patří asociogramy (Kast, 1999, s. 126).

Do poslední kategorie patří „*komunikativní, cvičení vázající se k reálné komunikativní situaci*“ (kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen

bezogenes Schreiben), která připravují na komunikaci prostřednictvím psaní¹⁹. Do této skupiny cvičení patří například psaní dopisů, pohlednic, vyplňování formulářů nebo životopisů či psaní zpráv a komentářů (Kast, 1999, s. 139).

2 Pojetí písemného projevu v německém jazyce na základních školách v pedagogických dokumentech

Následující kapitola krátce představí kurikulární dokument Rámcový vzdělávací plán (dále RVP), ve kterém je soustředěno na postavení písemného projevu v dalším cizím jazyce. Druhá část této kapitoly pojednává o základní škole, která byla pro výzkum této práce vybraná. Hlavním záměrem v této části bude role písemného projevu v německém jazyce podle Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) této zvolené školy.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program (RVP) je závazný kurikulární dokument (2005) nejvyšší úrovně pro školství v České republice, jehož záměrem je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů jakožto pro žáky závazné k osvojení“ (Zormanová, 2014, s. 75).

Zjednodušeně lze říct, že RVP udává obsah učiva, který si musí žák v průběhu jednotlivých etap vzdělávání osvojit. Dle Zormanové (2014, s. 75) má každá etapa vzdělávání (předškolní, základní a střední) své RVP, které udávají tak zvané „*rámc*“, podle nichž se musí školy řídit.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) se dělí na čtyři části. Část A se věnuje systému kurikulárních dokumentů, jejich principům a vzdělávacím tendencím, které tento dokument podporuje. Část B obecně pojednává o charakteristikách základního vzdělávání, které zahrnují informace o školní docházce

¹⁹ Názvy jednotlivých cvičení byly přeloženy autorkou diplomové práce z německého originálu uvedeného v závorkách.

a organizaci, hodnocení a ukončení základního vzdělávání. Část C je nejobsáhlejší částí v programu, která podrobně popisuje vzdělávací cíle a klíčové kompetence, a stanovuje obsah vzdělávání, do kterého spadají vyučované předměty a průřezová témata. Poslední část programu, část D, informuje o vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami²⁰.

2.1.1 Další cizí jazyk a jeho pojetí písemného projevu v RVP ZV

Povinná výuka dalšího cizího jazyka byla zavedena ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2013 na všech základních školách: „*Další cizí jazyk je od školního roku 2013/2014 vymezen jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Škola zařazuje Další cizí jazyk podle svých možností nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin*²¹“.

Každá základní škola je tedy zavázána k výuce alespoň jednoho dalšího cizího jazyka, přičemž pokud se výuka zavede až od 8. ročníku, musí mít žáci výuku cizího jazyka 3 krát týdně, aby byla splněna výše zmíněná minimální časová dotace.

Žáci musí v dalším cizím jazyce dosáhnout minimálně úrovně A1, která je blíže určena podle SERRJ, o kterém bylo krátce zmíněno v kapitole 1.2. *Vývoj písemného projevu*. Podle úrovně A1 SERRJ žák: „*rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci*²²“.

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 16. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

²² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 17. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Jednotlivé jazykové úrovně jsou dále zpracovány v souvislosti s řečovými dovednostmi, přičemž z každé řečové dovednosti je podle konkrétní úrovně patrné, co by měl žák v dané dovednosti umět²³.

		A1	A2	B1
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.
		B2	C1	C2

Obrázek 3: Společné referenční úrovně (1. a 2. část)

Podle výše uvedených referenčních úrovní jsou v RVP ZV v části C v kapitole *Další cizí jazyk* stanoveny očekávané výstupy, které by měl každý žák v jednotlivých řečových dovednostech v požadované úrovni A1 splnit. Následující obrázek ilustruje očekávané výstupy minimální požadované úrovně A1 v psaní.

<p>PSANÍ žák</p> <p>DCJ-9-4-01 vyplní základní údaje o sobě ve formuláři</p> <p>DCJ-9-4-02 napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat</p> <p>DCJ-9-4-03 stručně reaguje na jednoduché písemné sdělení</p>

Obrázek 4: Očekávané výstupy – psaní (RVP ZV, 2017, s. 29)

²³ MSMT, SERRJ. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Z Obrázku 4 je zřejmé, že každý žák musí být schopen vyplnit formuláře o osobních údajích, reagovat na písemná sdělení a také vyprodukovat krátké texty o jednotlivých tématech, které se ve škole probírají. Mezi tematické okruhy patří například *rodina, volný čas a škola*.

Pro úroveň A2 v dalším cizím jazyce, která, jak bude vysvětleno v následující kapitole, je pro tuto práci v souvislosti s písemným projevem také důležitá, nejsou vypracované v RVP ZV očekávané výstupy. Důvodem je již několikrát zmíněný fakt, že každý žák musí v dalším cizím jazyce dosáhnout minimálně úrovně A1. Podle přehledu referenčních úrovní lze ovšem vyčíst, že v úrovni A2 je ve psaní kladen důraz na schopnost tvoření stručných poznámek a zpráv obsahující potřeby daného pisatele, a že daný pisatel by měl být zároveň schopný vyprodukovat krátký osobní dopis, například ve formě poděkování.

2.2 Německý jazyk a písemný projev podle ŠVP vybrané školy

Základní škola Jeremenkova je škola s rozšířenou výukou jazyků, která se nachází v městské části Praha 4. Škola má dlouholetou tradici výuky cizích jazyků a patří mezi fakultní školy mnoho vysokých škol, jako například Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která do školy posílá každoročně své studenty na praxi. Škola nabízí v současné době celkem 4 jazyky, jazyk anglický, německý, francouzský a španělský. Další cizí jazyk je na škole vyučován od 6. třídy. V této třídě si mohou žáci zvolit mezi 2 druhy zaměření – jazykové a informační technologie. Žáci, kteří si zvolí jazykové zaměření, mají povinnou rozšířenou výuku dalšího cizího jazyka dle jejich výběru. V případě této práce se v souvislosti s dalším cizím jazykem bude jednat vždy o německý jazyk. Ostatní jazyky si žáci mohou volit v rámci volitelných předmětů²⁴.

Podle ŠVP mají žáci výuku dalšího cizího jazyka 3 krát týdně a to v každém ročníku 2. stupně jazykové větve²⁵.

²⁴ *Zs Jeremenkova*. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <https://www.zsjeremenkova.cz/filozofie-koncepce-zamereni/>.

²⁵ Na základních a středních školách se z RVP tvoří školní vzdělávací plány (ŠVP), které jsou tvořeny konkrétní školou a které podrobně pojednávají o specifikách této konkrétní školy. (Zormanová, 2014, s. 75)

2. stupeň (jazykové zaměření)

	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník	celkem
2. světový jazyk	3	3	3	3	12

Obrázek 5: Dotace hodin 2. cizího jazyka v jazykové zaměření (ŠVP, 2016, s. 395)

Při této časové dotaci hodin se předpokládá, že žáci dosáhnou v 9. ročníku jazykové úrovně A2 podle SERRJ. Pro 6. a 7. ročník je stanovena úroveň A1 zatímco od 8. ročníku dále se očekávané výstupy a obsah učiva řídí již podle úrovně A2. (ŠVP, 2016, s. 395)

Největší důraz při osvojování dalšího cizího jazyka se klade na praktické využití jazyka „jako komunikačního prostředku“. Jazyk je rozdělen do 5 oblastí, ve kterých žáci své praktické dovednosti trénují. Mezi tyto oblasti patří „poslech, rozhovory, samostatný ústní projev, čtení a psaní“. Na dovednost psaní se váže cíl, ke kterému by podle ŠVP měli žáci v této dovednosti směřovat. Žáci by v dalším cizím jazyce měli být schopni „samostatně písemně zformulovat jednoduché sdělení (pozvánka, dopis, vyplnění formuláře apod.“ (ŠVP, 2016, s. 395).

Jednotlivé cíle spojené s psaním jsou podrobně zpracovány v očekávaných výstupech pro jednotlivé ročníky. Konkrétní výstupy každého ročníku se odvíjí od témat a obsahu učiva, které se v daných ročnících probírají.

2.2.1 Očekávané výstupy v německém jazyce v písemném projevu

Očekávané výstupy se v dovednosti psaní v jednotlivých ročnících podle úrovně, jak bylo výše stanoveno, liší.

V 6. ročníku se probírají základní témata, mezi které patří *Představování se, Já a moje rodina, Škola, Můj týden, Telefonování, Rodinné svátky* (ŠVP, 2016, s. 398-401). V těchto tématech se jedná především o to, aby měli žáci nějaké ponětí o grafické podobě německého jazyka, přičemž hlavní zaměření je především pravopis a slovní zásoba patřící k daným tématům²⁶. Toto tvrzení bylo vyvozeno z níže uvedeného obrázku.

Rodinné svátky	
Očekávané výstupy	
žák:	<ul style="list-style-type: none"> • seznamuje se s pravidly správné výslovnosti • čte a rozumí jednoduchým slovům a textům • uvědomuje si základní vztahy mezi zvukovou a grafickou formou jazyka • reaguje na jednoduché otázky a situace běžného života • reaguje na pokyny související s vyučovací hodinou • formuluje jednoduché otázky a odpovídá na ně • obměňuje pamětně osvojené dialogy • pracuje se slovníkem

Obrázek 6: Očekávané výstupy, 6. ročník - *Rodinné svátky* (ŠVP, 2016, s. 406)

V 7. ročníku je zaměřeno na témata: *Nákupy a vaření, Cesta za příbuznými, Volný čas, sport, Popis pokoje, města, Návštěva Prahy, Zdraví a nemoci, Odjíždíme* (ŠVP, 2016, s. 405-409), k nimž se očekává, že budou žáci schopni vyprodukovat krátké texty či dialogy. V tomto ročníku se také předpokládá, že žáci budou mít větší znalost písemného projevu, než tomu bylo v 6. ročníku. Přesné znění očekávaných výstupů lze vyčíst z následujícího obrázku.

²⁶ V popisování obsahu učiva pro šestou třídu nebyl písemný projev nijak konkrétněji zpracován.

Popis pokoje, města

Očekávané výstupy
žák: <ul style="list-style-type: none">• rozumí čtenému i slyšenému textu• správně čte jednoduché texty• vytváří krátké texty a mikrodialogy• pracuje se slovníkem• prohlubuje si znalosti v písemném projevu• rozšiřuje si znalosti o německy mluvících zemích• zapojuje se do různých projektů

Obrázek 7: Očekávané výstupy, 7. ročník – *Popis pokoje, města* (ŠVP, 2016, s. 407)

Učivo
slovní zásoba k danému tématu osobní zájmena, předložky se 3. a 4. pádem časování sloves muset a číst, práce s mapou, složeniny psaní dopisu , práce s plánkem města

Obrázek 8: Učivo, 7. ročník - *Popis pokoje, města* (ŠVP, 2016, S. 407)

U výše zmíněného očekávaného výstupu je písemný projev také blíže popsán v učivu, které zahrnuje schopnost psaní dopisu.

Osmý ročník zahrnuje témata: *Škola, Zvířata, Volný čas, Bydlení, Jídlo* (ŠVP, 2016, s. 412-417), ke kterým by se měl žák schopen písemně vyjádřit. Forma písemného vyjádření není v obsahu učiva konkretizována.

Škola

Očekávané výstupy
žák: <ul style="list-style-type: none">• čte a poslouchá s porozuměním rozsáhlejší texty• vyjádří se ústně a písemně k zadanému tématu• je schopen komunikace v různých životních situacích• obohacuje si slovní zásobu

Obrázek 9: Očekávané výstupy, 8. ročník – *Škola* (ŠVP, 2016, s. 413)

V 9. ročníku se probírají témata *Literární útvary, Komunikace, Oblečení, Cestování, Sport* (ŠVP, 2016, s. 421- 425), ve kterých se očekává, že úroveň projevu v psaní bude odpovídat úrovni A2.

Komunikace

Očekávané výstupy
žák: <ul style="list-style-type: none">• zvyšuje si úroveň písemného projevu• doplňuje si znalosti o německy mluvících zemích• spolupracuje na různých projektech• rozšiřuje si slovní zásobu• utvoří a vede dialog k danému tématu• čte se správnou výslovností a intonací• pracuje s různými informačními zdroji

Obrázek 10: Očekávané výstupy, 9. ročník - *Komunikace* (ŠVP, 2016, s. 422)

Učivo
seznámení se základními literárními útvary (pohádka, píseň, báseň, říkanka, jazykolamy...) dramatizace pokusy o vlastní tvorbu srovnání německých a českých pohádek Präteritum pravidelných sloves Präteritum nepravidelných sloves Präteritum modálních sloves

Obrázek 11: Učivo, 9. ročník – *Literární útvary* (ŠVP, 2016, s. 422)

Z obsahu učiva v souvislosti s tématem *Literární útvary* lze předpokládat, že se studenti pokouší utvářet své vlastní literární útvary.

I přesto, že očekávané výstupy spolu s konkretizací učiva nejsou v ŠVP základní školy Jeremenkova moc podrobně zpracované, z výše uvedených informací lze usoudit, že psaní hraje ve všech ročnících druhého stupně v dalším cizím jazyce, konkrétně v německém jazyce, důležitou roli, a že se požadavky na tuto dovednost s ročníky zvyšují. Od žáků se očekává, že si tuto dovednost psaní budou postupně osvojovat, přičemž v 6. ročníku to bude především v souvislosti se slovní zásobou, v 7. ročníku skrze psaní dopisu, v 8. ročníku by měli být žáci schopni se vyjádřit k různým tématům a v 9. ročníku vyprodukovat krátké literární útvary.

3 Hry ve výuce cizího jazyka

První kapitola nejprve zařazuje hry do oblasti didaktiky a definuje je jako jednu z výukových metod. Následně je vysvětlený pojem didaktické hra, jejímž hlavním rysem se budou podrobně věnovat jednotlivé podkapitoly. Další kapitola se pokusí odpovědět na otázku, jaký přínos mají didaktické hry ve výuce. Poslední kapitola se zabývá klasifikací her zacílených na rozvoj psaní. Podle vytvořené klasifikace písemných her se postupuje v praktické části této diplomové práce.

3.1 Hra jako výuková metoda

K zprostředkování učiva žákům je potřebná nějaká určitá metoda. Z pohledu didaktiky existuje mnoho metod, které je možné s žáky ve výuce použít. Každý učitel si z této široké nabídky metod, které v dnešní době existují, může vybrat tu, která mu s žáky vyhovuje nejvíce anebo může ve výuce kombinovat více metod. I přes velký výběr výukových metod, zůstávají převládajícími metodami v našem školství klasické metody²⁷. Podle Zormanové (2014, s. 134-135) jsou klasické metody, které se dále dělí

²⁷ Kotrba a Lacina (2007, s. 18) pod pojmem „*klasická výuková metoda*“ rozumí: „*monologickou frontální metodu z pozice učitele*“. Stejnou představu o tomto pojmu má Zormanová (2014, s. 134-135),

na slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, úzce spjaté s frontální výukou, pro kterou je charakteristická dominantní činnost učitele, který po většinu výuky vykládá látku. Jako hlavní nevýhodu frontální výuky zmiňují Kotrba a Lacina (2007, s. 22) pasivitu žáků, na které je nahlíženo jako na „*posluchače*“, kteří jsou do výuky zapojeni jen minimálně. V opozici ke klasickým výukovým metodám stojí inovativní metody, které se ve srovnání s těmi klasickými liší především v roli učitele a žáka: „*žák je ve výuce aktivním činitelem, převážně si sám vyhledává informace a samostatně je zpracovává, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, organizaci své práce i práce druhých lidí v týmu, rozvíjí své komunikační dovednosti, odpovědnost za vlastní práci, tvořivost, aktivitu, samostatnost, schopnost samostatného myšlení, tvořivé práce a samoučení*“ (Zormanová, 2014, s. 143).

Z citace je zřejmé, že skrze inovativní metody jsou žáci do výuky maximálně zapojeni a aktivně se podílí na všech složkách výuky, jako jsou například získávání informací či spolupráce s ostatními žáky. Velký důraz se v těchto metodách klade také na tvořivost a samostatnost žáků.

Zormanová (2014) dále dělí inovativní metody na aktivizační výukové metody a komplexní výukové metody. Pro tuto diplomovou práci jsou důležité aktivizační výukové metody, protože se do nich mimo jiné řadí i didaktické hry, které jsou předmětem zkoumání tohoto výzkumu²⁸. O didaktických hrách je podrobně pojednáno v kapitole 3.2. *Definice didaktické hry*.

3.1.1 Využití aktivizačních metod ve výuce

Podle Kotrby a Laciny (2007, s. 26) by měly aktivizační metody sloužit k oživení výuky, přičemž by ale měly dosáhnout stejného efektu, jako by tomu bylo skrze metody klasické. Tuto skutečnost lze ilustrovat na jednoduchém příkladu, který je převzat od Kotrby a Laciny a následně upraven pro potřeby této diplomové práce. Při práci s tématem památky Vídně je možné postupovat klasickou výukovou metodou, tedy zprostředkovat

kteřá v následující větě klasické metody blíže definuje. V této práci se v souvislosti s klasickou metodou mívá frontální výuka.

²⁸ Zormanová (2014, s. 143-154) řadí mezi aktivizující výukové metody dále: *diskuzní metody, metody situační, metody inscenační a metody heuristické a řešení problémů*.

žákům výčet památek „*pomocí monologického výkladu učitele*“. Výhodou při této metodě je uspořádanost a logická posloupnost předání informací žákům v krátkém čase. Ovšem daleko zábavnějším způsobem, jak žáky naučit památky Vídně, by bylo použití jedné z aktivizačních výukových metod, například didaktické hry. Žáci by si mohli pomocí pexesa osvojit znalosti dané problematiky, přičemž oni sami by byli v činnosti aktivní. Učitel by ale musel nejprve pexeso či jinou aktivizační výukovou metodu připravit a také na závěr vyhodnotit a znalosti žáků ucelit, což je časově mnohem náročnější než pouhý frontální výklad. Kotrba a Lacina dále vysvětlují, že pro dosažení stejného efektu, jako při zprostředkování učiva klasickou formou, je důležité, aby si učitel uvědomil, zda má pro zavedení aktivizační činnosti dostatek času a prostoru. Z tohoto důvodu a také kvůli skutečnosti, že ne každé učivo může být realizováno inovativní formou, by měly aktivizační výukové metody podle Kotrby a Laciny sloužit především jako doplněk vyučování, přičemž ideálním stavem je, když učitel obě zmíněné metody podle možností a okolností, co nejvíce kombinuje.

3.2 Definice didaktické hry

Význam slova hra není možné jednoznačně definovat, neboť jednotlivé disciplíny, psychologie, sociologie, pedagogika, či informatika, se na tento pojem dívají z jiného úhlu pohledu a spojují ho s odlišnými funkcemi (Jung, 2001, s. 202). Tato diplomová práce se zabývá pedagogickým pohledem na hru, tedy hrami ve výuce, které se odborně nazývají didaktické hry. Ovšem podobně nejednotná představa o hrách může panovat i mezi autory didaktických her. Pro některé autory představují hry všechny činnosti, které stojí v opozici k frontální výuce; jsou to činnosti, které jsou pro žáky zajímavé, alternativní, inovativní a zábavné. Podobně také z pohledu žáků může být představa o hře naprosto jiná. Na všechny hry mohou žáci nahlížet stejným způsobem jako na hry, které hrají sami v běžném životě, např. různé počítačové hry. Z těchto moderních digitálních her jsou zvyklí, že hlavní princip hry je tvrdé soupeření, ze kterého vzejde jasný vítěz. Tento fakt může způsobit ve výuce to, že „*hry bez vítěze*“, které se ve škole objevují, nemusí být tak lákavé (Meyer, 2000, s. 344).

Jaká je tedy definice didaktické hry a jaké principy jsou v ní důležité? Zjednodušeně můžeme říct, že se jedná o činnost: „*kteřá je buď vázána k dosažení konkrétního cíle, ten může být reálný nebo vymyšlený, anebo není účelově vázána a slouží k uvolnění, pobavení či rozptýlení jedné nebo více osob, pokud je to nutné, a která je dána předem stanovenými pravidly, které ale nemusí být striktně fixní*²⁹“ (Jung, 2001, s. 202).

Z citace lze vyvodit, že hra slouží k dosažení nějakého konkrétního cíle, který může být reálný nebo vymyšlený, ale zároveň může hra sloužit jen za účelem se pobavit a uvolnit se. Z toho vyplývá, že ne každá hra musí zahrnovat aspekt soutěžení a ne každá hra musí končit jasným vítězstvím jednoho z účinkujících. Hra je určena jak pro jednotlivce, tak pro více hráčů a je sestavena podle předem určených pravidel, které se mohou dále modifikovat.

Z pohledu cizojazyčné výuky je obzvlášť důležité, aby se na hře podílelo více spoluhráčů, aby hra tematicky i obsahově korespondovala s učivem žáků, a především, aby k učení skrze hru docházelo nenásilným a přirozeným způsobem. Hra by dále měla sloužit jako pomocný a motivující prostředek k osvojování si učiva a jakési oživení ostatních forem výuky, které se ve třídě objevují. Začlenění her do výuky by mělo navodit příjemnou atmosféru, ve které se žáci dobře cítí, a ve které dochází k přirozené interakci mezi žáky. Žáci díky propojení všech těchto složek hry rozvíjí sociální, intelektuální a jazykovou kompetenci zároveň (Jung, 2001, s. 203-204).

Heydová (Heyd, 1991, s. 153) nahlíží na didaktickou hru jako na prostředek, skrze který by se měli hráči něco naučit, a definuje následující vlastnosti hry:

- *„je vázána k stanovenému cíli;*
- *nepojí se s ní v realitě žádné tresty;*
- *je opakovatelná, může se kdykoliv přerušit a znovu začít;*
- *je otevřená, tzn. její konec není pevně uzavřený následuje explicitní pravidla, které se od hráčů mohou měnit;*

²⁹ Volně přeloženo z německého originálu: „*die sowohl zweckgebunden zur Erzielung eines realen oder imaginären Gewinns als auch zur zweckfrei zum Vergnügen, zur Entspannung, zum Zeitvertreib von einer Person oder auch mehreren Personen ggf. nach vorher festgelegten, aber durchaus veränderbaren Regeln oder auch ohne Regeln ausgeübt wird*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

- *musí bavit*³⁰.

Hra se tedy musí vždy vázat k předem stanovenému cíli, nesmí za ní následovat žádné tresty, je možné ji kdykoliv přerušit a znovu opakovat, je otevřená a její vyústění není fixně dáno, zahrnuje pravidla, která je možné měnit, a v neposlední řadě, musí žáky bavit.

Podle Průchy (1998, s. 48-49) je didaktická hra: „*Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení a závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům a skupině žáků, přičemž role pedagogického vedoucího má široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života*“.

Citace od Průchy (1998) zdůrazňuje kromě již zmíněných aspektů, které se shodují s výše uvedenou citací, jako jsou didaktické cíle, spontánnost hry, stimulace vědomostí či spolupráce při hře, další důležité faktory hry. Jsou jimi řízení hry a role učitele při hraní her a hodnocení her. Těmto faktorům je blíže věnováno v jednotlivých podkapitolách.

3.2.1 Řízení hry a role učitele

V kapitole 3.1.1 *Využití aktivizačních metod* se pojednávalo o větší náročnosti zavádění činností, které spadají pod aktivizační výukové metody. Tato náročnost je kladena především na učitele, který danou aktivitu, v konkrétním případě didaktickou hru, musí vymyslet či najít, připravit, zrealizovat a následně vyhodnotit.

³⁰ Volně přeloženo z německého originálu: „*es ist mit ausformulierten Lernzielen verbunden, es zieht keine Sanktionen in der Realität nach sich, es ist wiederholbar, kann jederzeit abgebrochen und neu begonnen werden, es ist offen, d.h. der Spielausgang ist nicht festgelegt, es folgt expliziten Regeln, die von den Spielern verändert werden können, es muss Spass haben*“ (přeloženo autorkou diplomové práce)

Kotrba a Lacina (2007, s. 29-33) v této souvislosti nahlíží na roli učitele jako na „*inovátora*“, který se nebojí zkoušet ve výuce nové, originální věci a je schopen tyto nové prvky ve výuce využít, i za cenu větší námahy, která je s tím spjatá. Další zmíněnou rolí je role „*režiséra*“. Každý učitel by měl být schopen rozhodnout jakou aktivizační činnost na základě dané třídy a jejich potřeb zavede a poté jak tuto činnost vést, tedy "režirovat".

S řízením hry souvisí role vedoucího a následně „*sudího*“, který by měl nestranně a nezávisle rozhodnout o výsledku hry (Kotrba, Lacina, 2007, s. 94-96).

Jung (2001, s. 203-204) v souvislosti s rolemi učitele při zavádění didaktických her zmiňuje roli „*vedoucího hry*“, ale zároveň poukazuje na to, že je důležité, aby učitel do průběhu hry příliš nezasahoval a neopravoval chyby, protože by tím mohl narušovat celkový dojem hry.

Další role učitele se mohou podle jednotlivých typů her lišit. Mezi nejběžnější role lze zařadit role „*facilitátora*“ neboli pomocníka, který žákům v průběhu celé hry v případě potřeby pomáhá a dohlíží na to, aby došlo k dosažení cílů, které se hrou zamýšlí. Mezi další role můžeme zařadit také role „*authority a prosazovatele*“ (authority and enforcer), který dohlíží na to, aby byl obsah hry zachován a kázeň žáků po celou dobu hraní udržena³¹.

Na kázeň žáků při hře navazuje Polívková (1963, s. 11). Vysvětluje, že kázeň žáků je při hrách obecně obtížnější zvládnout, protože se žáci při hraní her mohou příliš uvolnit a to může vést k velkému hluku, který může hru značně pokazit. Na druhou stranu usuzuje, že i sami žáci jsou si vědomi, že pokud budou při hře kázeň dodržovat, mohou se ze hry více těšit.

Pro úspěšné zavedení hry do výuky je tedy nutné, aby učitel podle potřeb svých žáků hru navrhl, aby si určil roli, kterou bude při hře zaujímat a také, aby dohlížel na kázeň žáků, která by hru mohla značně pokazit. Dodržováním všech těchto aspektů by se

³¹ *Games for learning* [online]. [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z: <http://www.gamesforlearning.se/games-conclusions/the-role-of-the-teacher/>

měl učitel snažit zrealizovat takovou hru, která by byla příjemným a zároveň obohacujícím zážitkem pro všechny žáky.

3.2.2 Hodnocení hry

Každá hra, která se ve výuce objeví, by měla mít jasně stanovená pravidla, podle kterých hru na konci vyhodnotíme. Polívková (1963, s. 12-13) rozlišuje typy her podle způsobů hodnocení. Hry řadí do tří následujících kategorií. První kategorií jsou hry, při nichž hodnotíme správnost odpovědi. Žáci mohou odpovídat buď každý za sebe nebo v týmech, ale také pomocí házení si míčku, vyvolávání se navzájem nebo po řadách, jako je tomu například u hry *Tichá pošta*. Další kategorií her podle hodnocení jsou závodivé hry. V těchto hrách je rozhodující faktor rychlost žáků, a proto se doporučuje tyto hry zavádět především v malých skupinkách, protože jinak by mohl být průběh hry příliš chaotický. Žáky je také možné rozdělit na dva týmy, které soutěží proti sobě. Důležité je však, aby v daném okamžiku odpovídal z každého týmu vždy jen jeden žák. Ten žák, který rychleji a pohotověji odpovídá, získává body. Závodivé hry bývají u žáků velice oblíbené, protože se hraje na body a z výsledku hry je patrné, kdo je vítězem hry.

Mezi závodivé hry lze zařadit například popisování slovíček či postav, různé hádanky, nebo také známou hru *Aktivita*.

Poslední kategorií her podle hodnocení jsou dle Polívkové (1963, s. 13) písemné hry³². Existuje mnoho způsobů, jak a podle čeho písemné hry hodnotit. Polívková se zaměřuje především na správnost pravopisu, který se díky hrám zautomatizuje a upevní. V hodnocení navrhuje následující postup bodování. Za každé správné slovo získává žák 2 body. Za slovo, které má malou pravopisnou chybu 1 bod.

V této diplomové práci je v písemných hrách aplikován u části her způsob hodnocení jako je tomu u závodivých her, tedy ten žák, který v časovém limitu dosáhne v písemné formě nejrychleji požadovaného cíle, vítězí, ale také způsob bodování, který Polívková navrhuje přímo u písemných her.

³² Termín *písemné hry* a *hry zacílené na rozvoj písemného projevu* se v této práci používají synonymně.

3.3 Přínos her ve výuce

Z výše uvedených citací zmíněných v kapitole 3.2. *Definice didaktické hry* vyplynulo, že jsou hry nejen zábavné a vysoce motivující, ale především, že žákům pomáhají k osvojení si učiva. Polívková (1963, s. 7-8) podrobně vysvětluje, jakou roli hry v procesu osvojování učiva mají. Tvrdí, že si žáci za pomoci her aktivují své dosavadní znalosti, automatizují učivo a cvičí logické myšlení. Dále vysvětluje, že se v průběhu her musí velice často pohotově a rychle reagovat, obzvláště u soutěžních her, což žákům simuluje situace z běžného života. Tato schopnost praktického využití jazyka je jeden z hlavních cílů cizojazyčné výuky, k jehož splnění mohou žákům právě hry pomoci. Výrazy, které se ve hrách objevují, nejsou izolované, ale zasazené do nějakého kontextu, což je dalším velice důležitým aspektem her. Celý tento proces vybavování si různých jevů je tedy mnohem složitější. Z tohoto důvodu je možné říci, že hry „*nutí žáky k myšlení v cizím jazyce*“. Polívková dále vysvětluje, že díky hrám dochází u žáků k trvalejšímu a hlubšímu osvojování si učiva, protože na rozdíl od ostatních aktivit, ke kterým musíme žáky nutit, mají žáci o hry sami od sebe zájem a aktivně se zapojují. Na tuto skutečnost navazují Kotrba a Lacina (2007, s. 40), kteří vysvětlují, že pokud žák určitou zkušenost sám prožije a spojí si jí s více smysly, je tato zkušenost daleko silnější a „*zanechá hlubší paměťové stopy*“.

Logicky lze také usoudit, že pokud je hraní her pro žáky příjemné a baví je to, učení jim jde snadněji. S tím souvisí následující citace od Pettyho (2013, s. 243), který se domnívá, že žáci mohou skrze hry „*dosáhnout takové kvality soustředění, jako u žádné jiné metody*“.

Kvalita soustředění žáků je ve výuce naprosto klíčová a je jasné, že pokud se žáci plně nesoustředí, dochází k velmi špatnému nebo žádnému přijímání nových znalostí. Podle Čapka (2016, s. 212-213) by měla hra doprovázet každé vzdělávání, protože je to činnost, která nás pohltí a zabaví, aniž bychom si uvědomili, že se při tom něco naučíme.

Právě tento silný prožitek, ke kterému při hraní her u žáků často dochází, je něco, co učitel může maximálně využít k dosažení nějakého didaktického cíle. Dle Pettyho (2013, s. 243) navíc platí, že hry jsou mezi žáky velmi oblíbené. Tento fakt pak celý

proces zavádění her usnadňuje. Většina žáků má hry ráda a ochotně je chce hrát, protože často zapomíná, že se při nich učí.

3.4 Klasifikace her pro rozvoj písemného projevu

Klasifikovat hry v oblasti didaktiky je poměrně složité, protože každý autor k dělení her přistupuje jiným způsobem a klasifikuje hry podle mnoha různých hledisek. Pro účely této diplomové práce je částečně použito dělení her podle Polívkové (1963), Kotrby a Laciny (2007) a Hladíka (2017). Dělení her je upraveno tak, aby korespondovalo s výzkumem, ke kterému tato diplomová práce směřuje. Některé aspekty klasifikace her byly pod vlivem potřeb této práce dále přeformulovány či doplněny.

Polívková (1963, s. 10) dělí hry na čtyři základní skupiny:

- *„hry, při nichž procvičujeme jednotlivá slova;*
- *hry, při nichž procvičujeme rychlé opakování a samostatné tvoření vět;*
- *hry konverzační, tj. hry ve formě rozhovoru žáka s učitelem nebo žáků mezi sebou;*
- *hry, při nichž odpovědi žáků mají formu souvislého vypravování“.*

Do samostatné skupiny počítá Polívková hry, které mají zvláštní samostatné zaměření, jako je tomu například u her k *„procvičení samostatného písemného projevu“*. Pod zmíněnou klasifikací her ale zdůrazňuje, že se kategorie her navzájem prolínají a doplňují.

Pro potřeby této práce se zaměříme na dělení her k procvičení samostatného písemného projevu, tedy psaní jakožto cíle, o kterém se podrobně psalo v kapitole 1.5. *Písemný projev jako cíl a jako prostředek*, na nějž částečně aplikujeme výše zmíněnou klasifikaci. Z této klasifikace vznikne následující dělení: všechny hry, které jsou navrženy v praktické části, slouží k rozvoji samostatného písemného projevu, přičemž se soustředí buď na procvičení jednotlivých slov, samostatných vět nebo souvislého vypravování.

Hry se v praktické části dále dělí podle míry interakce mezi zúčastněnými hráči, jak navrhnou Kotrba a Lacina (2007, s. 97), tedy na:

- „*neinterakční hry*;
- *interakční hry*“.

Neinterakční hry spočívají v tom, že hraje každý hráč za sebe a nedochází v nich k žádnému ovlivňování či spolupráci ostatních hráčů. Oproti tomu interakční hry jsou založeny na vzájemném působení hráčů, kteří mezi sebou komunikují a společně hru formují. (Kotrba a Lacina, 2007, s. 97)

Dalšími aspekty, které se u popisu her v praktické části objevují, jsou „*čas, jazyková úroveň a pomůcky*“. Tyto aspekty uvádí Hladík ve své publikaci *111 Her pro atraktivní výuku němčiny* (2017).

Co se týká jazykové úrovně her, všechny navržené hry jsou aplikovatelné pro mírně pokročilé žáky, přičemž základní formu jednotlivých her je možné lehce modifikovat v závislosti na potřeby jednotlivých ročníků.

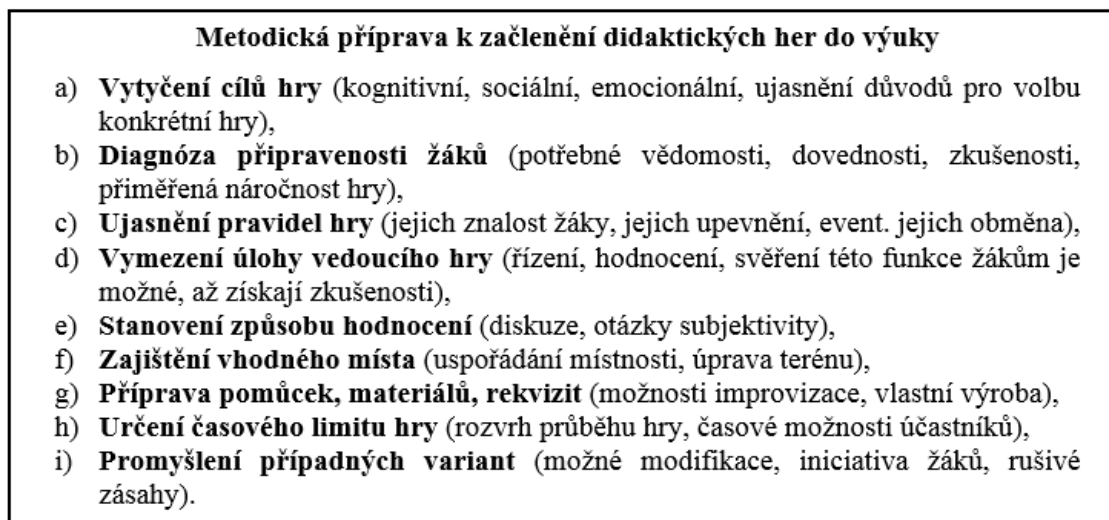
Hry jsou dále děleny do tří skupin, přičemž jednotlivé skupiny her korespondují s pořadím, ve kterém se hry během výzkumu práce ověří. Názvy těchto skupin her jsou částečně inspirovány typologií písemných cvičení podle Kasta (1999, s. 34), které bylo věnováno v kapitole *1.5.1 Typologie cvičení na rozvoj psaní jako cíle*. Z typologie cvičení podle Kasta jsou použity termíny „*přípravné*“, „*výstavbové*“ a „*strukturující*“, které jsou zkombinované s terminologií pro zaměření her podle Polívkové (1963, s. 10).

Z dosavadního dělení vzniknou hry na rozvoj písemného projevu, které spadají do tří skupin her s různým zaměřením:

- Přípravné písemné hry se zaměřením na procvičení jednotlivých slov,
- Výstavbové písemné hry se zaměřením na procvičení samostatných vět,
- Strukturující písemné hry se zaměřením na procvičení souvislého vypravování.

3.5 Postup při začlenění her do výuky

Maňák a Švec (2003, s. 129) uvádí, že pro úspěšné začlenění her do výuky je nutné dodržovat následující kroky, které s realizací her mohou pomoci.



Obrázek 12: Metodická příprava k začlenění her do výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 129)

Výše uvedený obrázek zdůrazňuje, že je nejprve nutné si uvědomit důvod pro zavedení konkrétní hry. V případě této diplomové práce se bude jednat vždy o hry, které jsou zacílené na rozvoj psaní u žáků a náš cíl bude buď produkce slov, vět či souvislého písemného vypravování. Podle náročnosti a obsahu her určíme, zda je daná hra pro žáky adekvátní, případně předučíme potřebné znalosti pro danou hru. Pravidla hry se několikrát stručně a jasně vysvětlí a následně se pomocí vyvolání jednoho žáka ověří, zda bylo vysvětlování hry srozumitelné. Jako vedoucí hry bude sloužit vždy sám učitel, který bude celou hru řídit, dohlížet na celkový průběh a následně ji vyhodnotí. Hodnocení hry bude probíhat vždy na závěr a bude korespondovat s předem stanovenými kritérii. Hraní her bude probíhat v klasických učebnách, ve kterých probíhá běžná výuka německého jazyka. V učebnách bude docházet k minimálním úpravám, jako je například změna zasedacího pořádku. Všechny navržené hry v praktické části budou zahrnovat veškeré materiály potřebné k realizaci her. Na začátku každé hry bude jasně stanovený časový limit, na který bude dohlížet vedoucí hry, tedy učitel. Hry je dále možno modifikovat podle potřeb dané skupiny a nápady na alteraci her ze strany žáků jsou vítané.

4 Praktické ověření vybraných písemných her

Předmětem zkoumání praktické části této diplomové práce je možný rozvoj písemného projevu žáků na vybrané základní škole. K ověření výzkumu slouží dvě metody, metoda experimentální a dotazníková.

Před popisem obou metod při praktickém ověření vybraných her zacílených na rozvoj písemného projevu je v souvislosti s experimentální metodou důležité zmínit, že v běžné výuce německého jazyka není možné dodržet striktní laboratorní podmínky, které experimentální metoda vyžaduje. Z tohoto důvodu jsou výsledky zjištění a jejich využití omezené. Autorka práce se navzdory této skutečnosti rozhodla tento omezený výzkum realizovat, neboť se domnívá, že výsledky výzkumu budou i přes limitované podmínky pro výuku německého jazyka přínosné.

Skalková (1983, s. 71) v souvislosti s experimentální metodou zdůrazňuje změny, ke kterým pod vlivem experimentu v konkrétní zkoumané problematice dochází. Tyto změny jsou v souladu s předem stanoveným výzkumným úkolem a hypotézou³³. Gavora (1996, s. 93) se o postupech experimentu vyjadřuje jako o „*experimentálním plánu*“, podle kterého se experiment řídí. Rozlišuje mezi třemi experimentálními plány, přičemž pro účely této diplomové práce je použit „*experimentální plán s použitím pretestu a posttestu*“. Gavora objasňuje, že pretest zjišťuje stav zkoumaného jevu před začátkem experimentu, přičemž se předpokládá, že se tento stav v průběhu experimentu změní. Pokud se tomu tak stane, se ověří prostřednictvím posttestu, který udává stav zkoumaného jevu po působení experimentu, tedy na konci experimentu. Podoba obou testů musí být pro úspěšné zaznamenání změn způsobených experimentem stejná.

V této diplomové práci se nebude jednat o podobu testu, nýbrž didaktické hry. Avšak princip zkoumání zůstane stejný.

³³ „*Pro pedagogický experiment je tedy příznačné, že badatel aktivně zasahuje do vzniku a průběhu studovaných jevů s cílem ověřit si hypotézy*“ Skalková (1983, s. 71). Hypotéza je „*výpověď, jejíž platnost se pouze předpokládá, ale je zároveň formulovaná tak, aby ji bylo možno potvrdit nebo vyvrátit*“ [online]. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hypot%C3%A9za>

Před samotným začátkem experimentu se s žáky vyzkouší jedna vybraná hra, jež ověří aktuální stav jejich písemného projevu. V této hře budou mít žáci za úkol napsat krátký příběh podle předem stanovených kritérií. Po tomto kroku se s žáky realizuje zbytek navržených her, jež mají žáky v písemném projevu postupně rozvíjet a zlepšovat ho. Po působení těchto her, tedy na konci experimentu, se znovu zopakuje hra, která se vyzkoušela před začátkem experimentu. Experiment vychází z hypotézy, že první verze hry zahrané před začátkem experimentu bude mít prokazatelně horší výsledek než verze hry po dokončení experimentu, protože na začátku experimentu nebyli žáci na hru řádně připraveni. Nebyla jim zprostředkována potřebná slovní zásoba a bez jakékoliv přípravy byli žáci vyzváni k poměrně složité dovednosti – produkci souvislého textu. Při porovnání dvou verzí té samé hry by mělo z experimentu vyplynout, jestli hry v průběhu experimentu písemnou produkci žáků nějak ovlivnily, případně jak.

Tato skutečnost bude podpořena ještě druhou metodou, a sice metodou dotazníku, kde budou mít žáci za úkol na konci experimentu zhodnotit, jestli se jim podruhé příběh tvořil lépe a pokud ano, tak proč³⁴. Součástí dotazníku budou dvě další otázky, které se žáků zeptají, zda je plnění písemných her bavilo a také jestli mělo plnění písemných her na jejich celkový rozvoj v písemném projevu nějaký vliv.

Cílem diplomové práce je prakticky ověřit, zda navržené písemné hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků na vybrané základní škole.

4.1 Popis jednotlivých písemných her

Před samotným průběhem výzkumu je nejprve potřeba představit několik písemných her, z nichž se následně vytvoří výběr her, jež se při experimentu s žáky ověří.

Následující kapitola je členěna do 3 podkapitol, které korespondují s jednotlivými fázemi her. Každá podkapitola princip her krátce představuje a popisuje, co je jejich

³⁴ Dotazník je nejčastěji používanou metodou, která slouží především k hromadnému sběru dat. Velmi důležitým aspektem dotazníků jsou typy otázek, skrze které je možné získávat informace Gavora (1996, s. 53-59). V této diplomové práci se objeví kombinace uzavřených otázek, ve kterých si dle Gavory žáci vybírají s předem určených možnostmi, a také otázek polouzavřených, kde se objevuje otázka s možnostmi, ale zároveň se k otázce ještě vyžaduje objasnění v podobě otázky otevřené.

cílem. Součástí jednotlivých her je stručný popis hry, přehled hry v bodech a na závěr ukázka hry. Stručný popis hry obsahuje hlavní cíl hry a další doplňující informace, které jsou pro danou hru důležité. Přehled v bodech informuje o čase, jazykové úrovni, o tom zda je hra určená pro jednotlivce či dvojice a dále také o pomůckách, a pravidlech hry³⁵. Ukázky jednotlivých her slouží pro lepší představení si konkrétní hry.

Všechny níže navržené hry jsou při praktickém ověření hodnoceny stejným způsobem, jako navrhuje Polívková (1963) v souvislosti se závodivými hrami v kapitole 3.2.2. *Hodnocení hry*. Z toho vyplývá, že všechny hry jsou realizovány formou závodu, tedy vítězem bude nejrychlejší žák, který splní hru podle předem stanovených kritérií. K ověření případného zlepšení souvislého písemného projevu v jedné vybrané hře z fáze strukturující bude sloužit bodové hodnocení od Polívkové (1963), jež je blíže popsáno v kapitole 3.2.2. *Hodnocení her*. Za každou správnou větu obdrží žáci v písemném projevu 2 body, za větu, která obsahuje jednu chybu, která nebrání v porozumění, dostanou žáci 1 bod. Za nesrozumitelnou či nečitelnou větu neobdrží žáci žádný bod.

4.1.1 Přípravné hry

První fází her jsou přípravné hry. Tyto hry mají žáky na psaní postupně zvykat a připravit je na hry náročnější, které budou po tomto typu her při praktickém ověření následovat. Hlavním zaměřením těchto písemných her je procvičování jednotlivých slov. Žáci si skrze hry aktivizují dosavadní znalost slovní zásoby, jež se žákům může hodit v dalších písemných hrách. Z toho důvodu bude obsahem většiny přípravných her taková slovní zásoba, kterou mohou žáci využít při hraní navazujících her.

Všechny přípravné hry byly převzaty od Hanšpachové a Řandové (2006, s. 139-141 a 145), přičemž pravidla některých her byla lehce modifikována.

³⁵ Jazyková úroveň potřebná pro uskutečnění her je pro všechny ročníky stejná, aby bylo možné experiment za stejných podmínek provést i v 6. ročníku. Z tohoto důvodu je jazyková úroveň her mírně pokročilí, přičemž od vyšších ročníků (8. a 9.) se předpokládá, že jejich písemný projev bude směřovat již k úrovni A2 a odpovídat obsahu učiva podle ŠVP (užití vedlejších vět, minulý čas,...).

4.1.1.1 Soutěž spisovatelů (*Wettkampf der Schriftsteller*)

Soutěž spisovatelů je záměrně stanovena jako první hra, protože je na přípravu velice jednoduchá a časově nenáročná. Vzhledem k tomu, že hra spadá do kategorie soutěžních her, může u žáků vyvolat potřebné napětí a vtáhnout je do děje hraní her, což může pozitivně ovlivnit další hry, které budou s žáky zahrány.

Hlavním cílem této hry je zautomatizování slovní zásoby žáků a uvědomění si kontextu, podle kterého žáci daná slovíčka zapisují. Žáci si díky této hře připomenou slovní zásobu určitých tematických okruhů, kterou delší dobu nemuseli používat. Pro účely této diplomové práce bude zvolen takový tematický okruh, jež slouží k aktivizaci slovíček, které budou žáci potřebovat při dalších písemných hrách v druhé a třetí fázi. Díky časovému limitu hry, který bude na žáky vyvíjet tlak, si žáci vyzkouší pohotovost svých reakcí, kterou budou potřebovat v mnohých situacích v běžném životě.

Mimo účely této diplomové práce je možné hru zařadit kdykoliv během výuky, když například vidíme, že žáci ztrácí pozornost anebo na konci hodiny, jako odměnu za to, že žáci hezky pracovali. Hru lze použít jako aktivizační činnost, která uvede žáky do dané problematiky, např. před představováním nové látky lze skrze hru ověřit, jaká slova už žáci znají, anebo jako formu opakování či utužování slovní zásoby.

- **Čas hry:** 5 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí³⁶
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka, čas
- **Vysvětlení hry:** Učitel zadá žákům nějakou tematickou oblast, např. *Adjektive*, *Tiere* nebo *In der Schule*. Úkolem žáků je, během časového úseku jedné minuty, napsat co nejvíce slov souvisejících s touto tematickou oblastí³⁷. Učitel do průběhu hry nezasahuje, jen pozoruje žáky a měří čas. Po uplynutí časového úseku hru ukončí. Žáci si spočítají

³⁶ Obtížnost hry je možné zvýšit tematickým okruhem, který zvolíme. Pro ilustraci můžeme se začátečníky určit téma *Slova, která v němčině znáš*, zatímco s pokročilými žáky můžeme zkusit téma jako například *V cirkuse* či další odborné okruhy.

³⁷ Čas je možné upravit podle potřeby žáků. Hru je možné hrát bez použití členů, které žáky mohou zdržovat a blokovat v napsání více slov. Při kontrole je vhodné, aby žáci členy k použitým slovům slovně doplnili.

napsaná slova a sdělí svůj výsledek. Žák s nejvyšším počtem slov vítězí a přečte svá slova nahlas. Ostatní žáci si škrtačí slova, která se s jejich slovy shodují. Na konci doplní žáci slova, která ještě nezazněla³⁸.

Adjektive	grau, hübsch, einfach, klug, niedlich, rot, klein, faul,...
Kleidung	Rock, Anzug, Kleid, Hose, Hemd, Mantel,...

Obrázek 13: Ukázka hry *Soutěž spisovatelů (Wettkampf der Schriftsteller)*

4.1.1.2 *Schody (Stufen)*

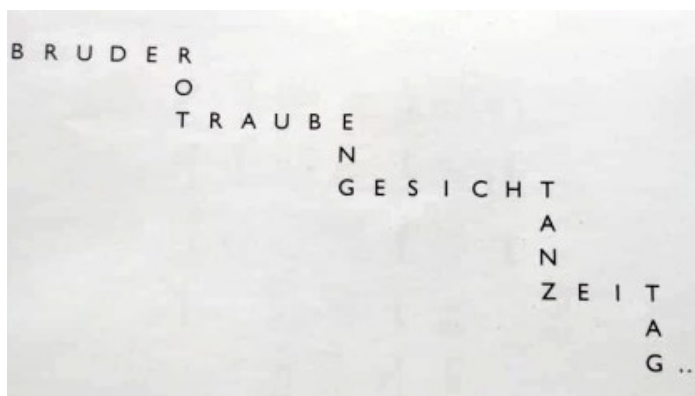
Následující hra je o něco málo náročnější a to jak co se týká přípravy hry, tak obsahu hry. Žáci musí v této hře na rozdíl od předchozí hry přemýšlet nad více slovy najednou. Také učitel si pro realizaci hry musí předem připravit nějaké slovo, od kterého se bude hra odvíjet. Hlavním smyslem této hry je napojování slov na předchozí slova, ovšem začínající písmenko každého nového slova je dáno koncovým písmenkem toho předchozího. Díky hře by se žáci měli procvičit nejen pravopis jednotlivých slov, ale také týmovou spoluprací, protože se při psaní slov budou střídat. Důležité při této hře je také přemýšlet dopředu a vymyslet takové slovo, které končí na písmenko, na které spoluhráč může lehce navázat. Tematický okruh slov není až na první počáteční slovo nijak daný, takže žáci mohou napsat všechna slova, která je na zadaná písmenka napadnou.

Podobně jako u předchozí hry se dá hra využít kdykoliv během hodiny, podle potřeby žáků i učitele.

- **Čas hry:** 5 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Interakční hra:** žáci pracují ve dvojicích
- **Pomůcky:** papír, tužka, čas

³⁸ Ukázka hry byla vytvořena autorkou diplomové práce.

- **Vysvětlení hry:** Učitel vyzve žáky, aby mu navrhli nějaké slovo. Dané slovo napíše na tabuli a vyzve opět žáky, aby vymysleli další slovo, které začíná na písmenko, na které předchozí napsané slovo končilo. Např. *Monat* a *Tisch*. Slovo ale nenapíše do řady, ale pod písmenko, kterým předchozí slovo končí. Stejným způsobem vyzve žáky ještě dvakrát, aby celkem nasbíral čtyři slova. Na tabuli se mu postupně vytvoří jakési "schody". Poté rozdělí žáky do dvojic a rozdá jim papíry, na kterých bude první zadané slovo. Úkolem žáků bude vymýšlet následující slova tak, aby navazovali na koncová písmena předchozích slov a tvořili u toho "schody". Žáci se mezi sebou budou po každém napsaném slovu střídat. Učitel do průběhu hry nezasahuje, jen pozoruje žáky a měří čas. Po uplynutí časového úseku hru ukončí. Žáci si spočítají napsaná slova a sdělí svůj výsledek. Žáci s nejvyšším počtem slov vítězí a přečtou svá slova nahlas. Ostatní dvojice poté také přečtou slova, která spolu vytvořily.



Obrázek 14: Ukázka hry *Schody (Stufen)*, (Hanšpachové a Řandové, 2006, s. 139)

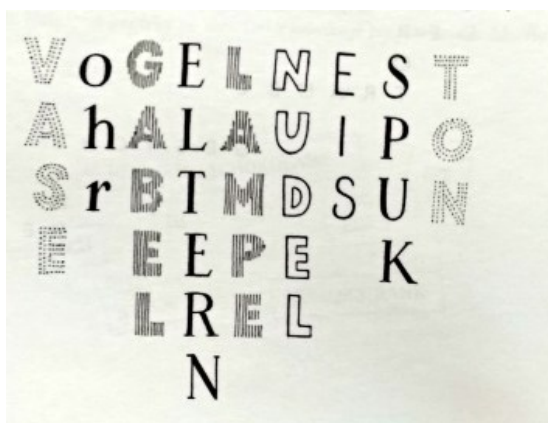
4.1.1.3 *Sloupečky (Spalten)*

Tato hra je předchozí hře *Schody* velice podobná. Žáci si v ní vybavují slova na předem stanovená písmenka, avšak místo do tvaru schodů formují slova do sloupečků. Dalším rozdílem je, že žáci při této hře pracují samostatně. Na učitele je kladeno více času na přípravu než v předchozích hrách, protože musí pečlivě ověřit, zda je možné slova na předem stanovená písmenka opravdu vytvořit. V ideálním případě by si měl před zavedením hry sám vyzkoušet, jakou námahu vybavování slov vyžaduje a následně zvolit obtížnost slova přiměřenou schopnostem daného ročníku.

Hlavním cílem této hry je opět oživení si slovní zásoby s důrazem na jazykovou pohotovost.

- **Čas hry:** 5 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel napíše na tabuli všem známé slovo, např.

Vogelnest. Poté vyzve žáky, aby vymysleli ke každému písmenku zadaného slova nějaké další slovo, které na konkrétní písmenko začíná. Učitel tato navržená slova píše do sloupečku. Tím žákům názorně ukáže, jak mají postupovat. Poté rozdá každému žákovi papír s jedním slovem, ten položí žákům lícem na lavici. Žáci musí počkat, než učitel rozdá papír ostatním. V okamžiku, kdy bude mít před sebou každý žák papír, mohou žáci začít. Jejich úkolem je vymyslet pod každé písmenko zadaného slova na papíru další slova, která na tato písmena začínají. Učitel třídu pozoruje a dohlíží na průběh hry. Žák, který první napíše všechny sloupečky, vítězí. Učitel hru ukončí a vyzve vítěze, aby své sloupečky třídě přečetl. Poté se zeptá ostatních žáků, jaká slova vymysleli na jednotlivá písmenka.



Obrázek 15: Ukázka hry *Sloupečky (Spalten)*, Hanšpachové a Řandové (2006, s. 140)

4.1.1.4 Nejlepší pamět (*Das Beste Gedächtniss*)

Nejlepší pamět obsahově trochu připomíná dobře známou hru *Země, město*, avšak hra je mnohonásobně ztížená tím, že žáci musí přemýšlet nad délkou slov, které je napadnou. Žáci si skrze tuto hru kromě slovní zásoby procvičí také paměť, protože si z ní musí vybavit slova podle přesně stanovených kritérií. Před začátkem hry musí učitel pořádně ověřit, jaké tematické okruhy zvolit, protože ne vždy je podle níže uvedených kritérií možné slova na daný tematický okruh vymyslet.

- **Čas hry:** 5 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel rozdá žákům tabulky³⁹, ve kterých budou pod sebe

nadepsány tematické okruhy, jako například: *Farben, Dinge im Haus, Essen und Trinken*. Úkolem žáků bude vyplnit řádky tabulky slovy, která se hodí do dané tematické oblasti. Zároveň ale musí při vyplňování slov dodržovat předem stanovený počet písmen, ze kterých se daná slova mohou skládat. Každý řádek konkrétního tematického okruhu pak tedy musí zahrnovat slovo na 3 písmena, 4 písmena, 5 písmen a 6 a více písmen. Učitel třídu pozoruje a dohlíží na průběh hry. Žák, který první vyplní celou tabulku, vítězí. Učitel hru ukončí a vyzve vítěze, aby řádky slov na různý počet slov třídě přečetl. Ostatní žáci si doplňují své tabulky slovy, které jim chyběly⁴⁰.

	3 Buchst.	4 Buchst.	5 Buchst.	6 Buchst. +
Farben	rot	blau	braun	orange
Essen/Trinken	Eis	Brot	Milch	Fleisch
Familienmitglieder	Oma	Sohn	Tante	Eltern

Obrázek 16: Ukázka hry *Nejlepší pamět (Das Beste Gedächtniss)*

³⁹ Další možností je, že si žáci tabulky sami nakreslí, což učiteli ušetří čas. V tomto případě se ale také musí počítat s tím, že příprava hry bude trvat delší dobu.

⁴⁰ Ukázka hry byla vytvořena autorkou diplomové práce.

4.1.2 Výstavbové hry

Výstavbové hry jsou zařazeny do druhé fáze her, ve kterých se žáci již nesoustředí pouze na slovní zásobu, ale na procvičování tvoření samostatných vět. Hlavním cílem těchto her je, aby si žáci uvědomili, jak se věty v německém jazyce tvoří a připomněli si základní pravidla slovosledu. Výstavbové hry jsou navrženy tak, aby žáky k tvoření vět podněcovaly. Vytvořené věty ale musí odpovídat předem stanoveným kritériím. Žáci si skrze hry mohou procvičit obsah, který se jim může hodit při realizování třetí fáze her.

Výstavbové hry budou zahrnovat celkem tři hry, které jsou částečně převzaty od Kasta (1999, s. 36-37) a od Hanšpachové a Řandové (2006, s. 138), přičemž některé hry byly autorkou této diplomové práce dále rozšířeny.

4.1.2.1 Slovní věty (*Wortsätze*)

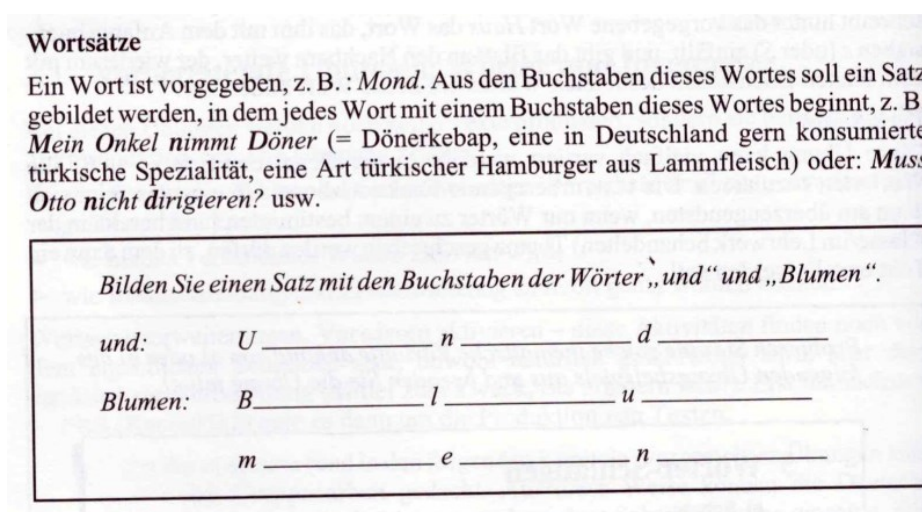
První výstavbová hra bude připomínat hry z první fáze písemných her, protože se v nich bude jednat o písmenka jednotlivých slov, která budou udávat počáteční písmenka slov, která musí žáci vymyslet. Jak už bylo zmíněno v úvodu výstavbových vět, žáci nebudou vymýšlet izolovaná slova, ale slova, ze kterých musí sestavit celé věty. V této hře se fantazii meze nekladou, a proto žáci mohou vymýšlet i věty nesmyslné. Hlavním cílem této hry je, aby žáci vyprodukovali gramaticky správnou větu.

Žáci budou při této hře pracovat ve dvojicích, protože je to první hra z druhé fáze a žákům se může zdát oproti předchozím hrám příliš náročná. Podpora druhého hráče se tedy může hodit.

- **Čas hry:** 5 minut⁴¹
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Interakční hra:** žáci pracují ve dvojicích
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel napíše na tabuli žákům slovo, kde ilustruje, jak bude následující hra probíhat, např. slovo *Mond*. Poté napíše na tabuli ukázkovou větu:

⁴¹ Učitel bude v průběhu hry žáky obcházet a pozorovat, jak tvoření vět žákům jde. V okamžiku, kdy uvidí, že je většina žáků hotová, hru ukončí. Odhadovaný čas na tři slova, tedy na vytvoření tří vět, je přibližně pět minut.

Muss Otto nicht dirigieren? a zeptá se žáků, podle čeho větu sestavil. Pokud žáci princip skládání vět nerozpoznají, bude jim učitelem vysvětlen. Poté učitel rozdává žákům papíry se 3 slovy v řádcích, na jejichž písmena musí žáci vymyslet nějaké věty. Věty mohou být otázky či oznamovací věty, ale každá věta musí obsahovat všechna písmena ve stejném pořadí, jako dané slovo z řádku obsahuje. Papíry položí učitel žákům na lavici lícem dolů a teprve v okamžiku, kdy rozdává papíry všem žákům, mohou žáci ve hře začít. Prvním 5 dvojicím, kterým se podaří vytvořit 3 věty podle předem stanovených kritérií jako prvním, vítězí. Učitel po skončení hry vyzve dvojice, aby přečetly své výsledky.



Obrázek 17: Ukázka hry *Slovní věty (Wortsätze)*, (Kast, 1999, s. 36)

4.1.2.2 *Hláskuji se (Ich buchstabiere mich)*

Hra *Hláskuji se* je výbornou úvodní aktivitou, pokud se učitel s žáky nezná. Skrze hru se mohou žáci mezi sebou představit a pomocí vytvořených vět sdělit ostatním něco o sobě. Pro účely tohoto výzkumu zavedeme hru až v druhé fázi, protože se v ní tvoří věty, což může být pro žáky, kteří nejsou na psaní ve výuce příliš zvyklí, obtížné. Hlavní cíl této hry je vymyslet pravdivé věty charakterizující daného žáka. Tyto věty se budou odvíjet od slov, která žáci nejprve musí na písmenka obsahující jejich jména vymyslet. Žáci budou při hře pracovat samostatně a budou psát věty sami o sobě.

- **Čas hry:** 5 minut⁴²

⁴² Učitel bude v průběhu hry žáky obcházet a pozorovat, jak tvoření vět žákům jde. V okamžiku, kdy uvidí, že je většina žáků hotová, hru ukončí. Odhadovaný čas na tři slova, tedy na vytvoření tří vět je přibližně pět minut.

- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel napíše na tabuli do sloupečku své jméno, např.

Bernd. Jednotlivá písmenka podtrhne a připíše k nim nějaké slovo, například *Brille, Eis, Reisen, Neugierig, Donostia*. Důležité je, aby žáci vymýšleli taková slova, která s nimi nějakým způsobem souvisí. Tuto souvislost pak žáci vysvětlí větami, které k těmto slovům vytvoří. Např. *Brille* a *Ich trage Brille*. Učitel rozdá žákům prázdné papíry, žáci si na ně pod sebe napíší své jméno a poté vymýšlí slova, z nichž tvoří věty. V okamžiku, kdy se podaří nejméně 5 žákům vymyslet věty ke všem písmenkům z jejich jména, učitel hru ukončí a vyzve dobrovolníky, aby své výsledky přečetly nahlas.

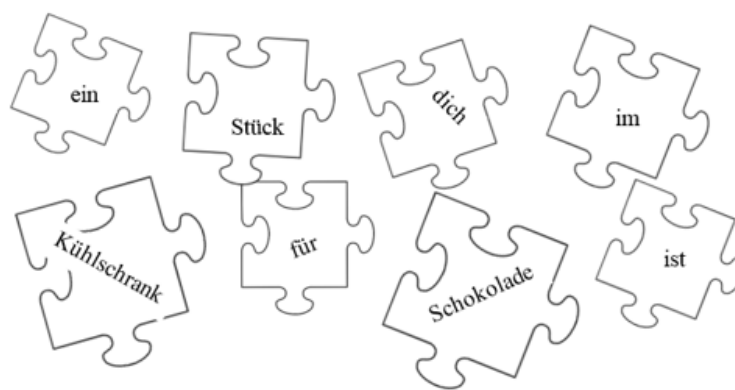
<i>Brille</i>	(trage ich)
<i>Enzensberger</i>	(les ich gern)
<i>Reisen</i>	(mach ich gern)
<i>Neugierig</i>	(bin ich)
<i>Donostia</i>	(schöne Erinnerungen an eine baskische Stadt)
–	und das sind meine Wörter.

Obrázek 18: Ukázka hry *Hláskuji se (Ich buchstabiere mich)*, (Kast, 1999, s. 36-37)

4.1.2.3 *Puzzlové věty (Puzzlesätze)*

Hra *Puzzlové věty* je jedinou her z této fáze, při které se žáci musí z předem stanovených slov rozhodnout, jak je poskládají, aby vytvořili smysluplnou větu. Hlavní cíl této hry je tedy zopakování si pořádku slov. K této hře byly pro účely této diplomové práce přidána ještě tři slova, na která žáci musí vymyslet další tři věty tak, aby alespoň trochu souvisely s větou předchozí. Tato hra je zvolena záměrně jako poslední z výstavbových her, protože žákům přibližuje princip hry, jež bude následovat ve třetí fázi. Z tohoto důvodu se bude obsah této hry modifikovat tak, aby žáky připravil na konkrétní hru z třetí fáze. Z toho vyplývá, že dalším cílem této hry je poskytnout žákům slovní zásobu či celé věty, jež mohou využít v poslední hře, která je čeká ve třetí fázi.

- **Čas hry:** 5 minut⁴³
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročili
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel napíše na tabuli na přeskáčku slova, z nichž je možné sestavit větu. Poté se zeptá žáků, jakým větným členem začíná každá oznamovací věta v němčině a jaký člen musí vždy následovat. Následně s pomocí žáků zkusí příkladovou větu z tabule poskládat dohromady. Dále vysvětlí žákům, že jejich úkolem bude sestavit jednu větu z puzzlí, ty obdrží na papíře, ale že zároveň papír bude obsahovat tři další slova, ze kterých musí žáci vytvořit další věty tak, aby navázali na větu, kterou složili. Pořadí vzniklých vět pak mohou přeskládat, aby jejich posloupnost dávala, co největší smysl. Prvních 5 žáků, kterým se podaří větu poskládat a doplnit k ní další 3 věty, vítězí⁴⁴.



+ die Mutter, der Hunger, die Torte

„Mutti, ich habe Hunger. Haben wir eine Torte?“ Die Mutter sagt: „Nein, das haben wir nicht. Aber Ein Stück Schokolade ist für dich im Kühlschrank.“

Obrázek 19: Ukázka hry *Puzzlové věty (Puzzlesätze)*

⁴³ Učitel bude v průběhu hry žáky obcházet a pozorovat, jak tvoření vět žákům jde. V okamžiku, kdy uvidí, že je většina žáků hotová, hru ukončí. Odhadovaný čas na tři slova, tedy na vytvoření tří vět je přibližně pět minut.

⁴⁴ Ukázka hry byla vytvořena autorkou diplomové práce.

4.1.3 Strukturující hry

Strukturující hry jsou poslední fází her navržených v diplomové práci. Jejich hlavním cílem je přivést žáky k produkci souvislého textu. Slovní zásobu, produkci vět a pořádek slov, jež si žáci osvojili v předchozích dvou fázích, mohou žáci využít při této formě her. V této fázi se také ověří, zda předchozí písemné hry měly nějaký pozitivní efekt na rozvoj písemného projevu žáků⁴⁵.

Strukturující hry jsou navrženy takovým způsobem, aby pomocí obrázků či předem zadaných slov motivovaly žáky k produkci krátkého textu. Tato fáze her bude zahrnovat celkem 3 hry, přičemž do samotného výzkumu této práce bude vybrána jen jedna.

Všechny níže uvedené hry se mohou realizovat v malých skupinkách, čímž je docílena jednodušší organizace hry a rychlejší vyhodnocení. Pro účely této diplomové práce byla konkrétní vybraná hra z této fáze určena pro jednotlivce. Důvodem této skutečnosti je nemožnost posoudit rozvoj písemného projevu ve skupinkách, protože by mohl být výsledek zkreslený (žáci by se nemuseli podílet na psaní stejným dílem či složení skupin by nemuselo být při zopakování hry stejné).

Hry, které budou zmíněné v této skupině her, byly částečně inspirovány Kastem (1999, s. 99), Spierem (1981, s. 116) a také hodinami didaktiky na Katedře anglického jazyka Pedf UK pod vedením Mgr. Karla Žďárka, Ph.D.

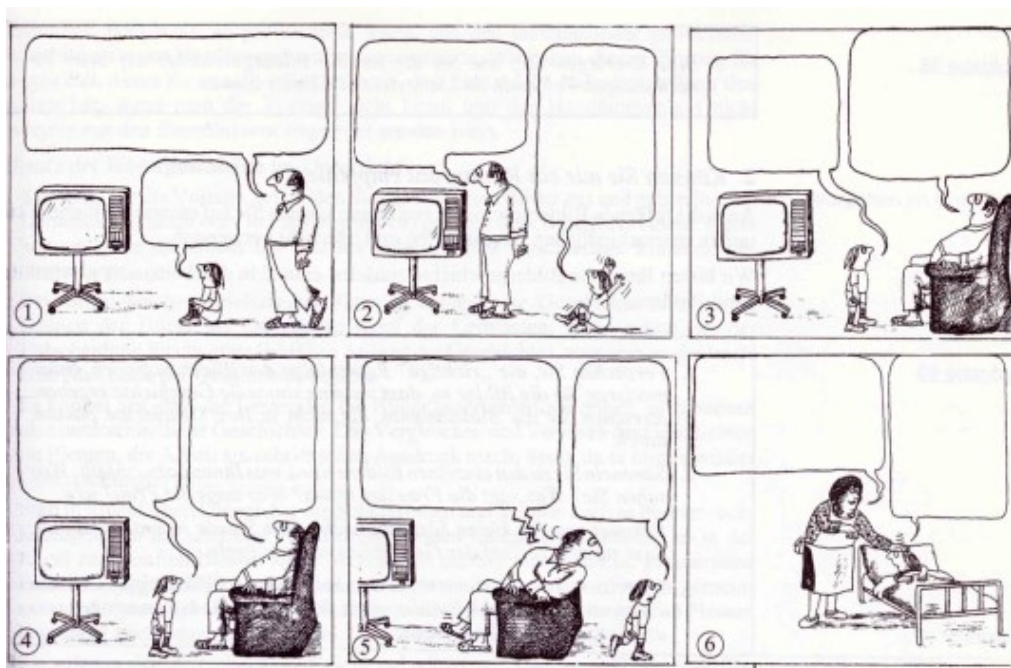
4.1.3.1 *Dialog před televizí (Ein Dialog von dem Fernseher)*

Hlavní principem hry *Dialog před televizí* je práce s komiksovými obrázky, které obsahují prázdné bubliny a které musí žáci vyplnit nějakým textem. Žáci se nejprve musí zamyslet nad všemi obrázky a určit si, jaký příběh by k těmto obrázkům mohli použít. Pečlivé prohlédnutí si jednotlivých obrázků je tedy velmi důležité.

- **Čas hry:** 15 minut

⁴⁵ Přesný postup výzkumu této diplomové práce bude zahrnovat následující kapitola 4. *Praktické ověření vybraných písemných her.*

- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí⁴⁶
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel ukáže žákům komiks, kterému chybí vyplněné dialogy. Vysvětlí žákům, že jejich úkolem je dialogy do komiksu vymyslet. Po zadání úkolu nechá žáky pracovat. Prvních 5 vyhotovených komiksů vyhrává.



Obrázek 20: Ukázka hry *Dialog před televizí (Ein Dialog von dem Fernseher)*, (Kast, 1999, s. 99)

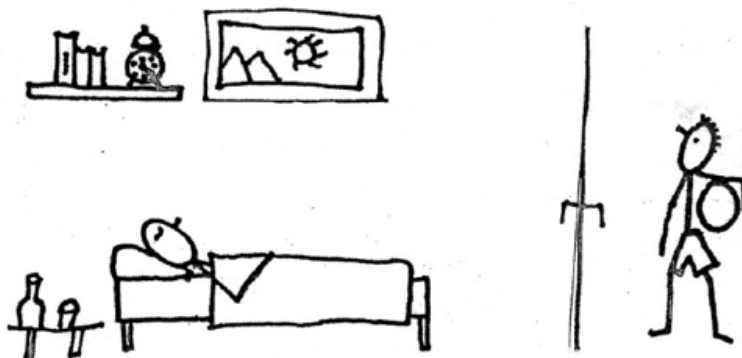
4.1.3.2 Vizuální diktát (*Visuelles Diktat*)

Vizuální diktát je aktivitou, jejíž ilustrace byla převzata od Spiera (1981, s. 116), avšak pravidla této hry byla vymyšlená autorkou této diplomové práce. Hlavním cílem této hry je ve skupinkách vymyslet takový příběh, který se hodí k zadanému obrázku.

⁴⁶ Hru je možné vyzkoušet i s mírně pokročilými, ale jednotlivé komiksové obrázky by bylo lepší zredukovat na polovinu.

Příběh může být sestaven pomocí velice jednoduchých holých vět, ale zároveň může obsahovat různé časy či přímou řeč.

- **Čas hry:** 15 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel rozdělí žáky do skupin a rozdá všem stejný obrázek. Úkolem každého žáka je vymyslet příběh k zadanému obrázku. Postup ukončení hry je stejný, jako u předchozí hry.



Obrázek 21: Ukázka hry *Vizuální diktát (Visuelles Diktat)*, (Spier, 1981, s. 116)

4.1.3.3 Příběh ze slov (*Wortgeschichte*)

Následující hra není na rozdíl od předchozích her určená žádnou obrazovou předlohou, ale jen slovy. To dává žákům větší svobodu experimentovat, protože žáci sice musí použít ve svém příběhu zadaná slova, ale kromě těchto zadaných slov mohou použít neomezené množství svých vlastních. Ze hry lze předpokládat, že příběhy jednotlivých žáků se mohou výrazně lišit, což může dělat hru poutavější a zábavnější. Žáci si totiž jistě rádi poslechnou, jak ostatní spolužáci příběh pojali, či rádi zhodnotí, jestli jejich příběh byl originálnější.

- **Čas hry:** 15 minut
- **Jazyková úroveň:** mírně pokročilí
- **Neinterakční hra:** žáci pracují samostatně⁴⁷
- **Pomůcky:** papír, tužka
- **Vysvětlení hry:** Učitel rozdá žákům papír s 10 zadanými slovy. Úkolem

každého žáka je vymyslet příběh, ve kterém použije všechna zadaná slova z papíru. Prvních 5 žáků, kteří budou s příběhem hotovi, vyhrává. Těchto pět žáků přečte své příběhy ostatním žákům nahlas⁴⁸.

Erfinde eine Geschichte in der du diese Wörter verwendest:

leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung.

Es war einmal ein Mann, der keine Familie hatte.

Er lebte allein und war sehr traurig. Er war 90 Jahre alt.

Heute hat der alte Mann Geburtstag. Er hat aber niemanden.

Die Kinder sehen den alten Mann in seinem Haus und kommen zu ihm zu Besuch.

Er bekommt einen Luftballon und Teddybär und die Kinder gratulieren ihm zum Geburtstag.

Es ist eine große Überraschung für den alten Mann.

Sie spielen Gitarre und singen.

Er ist endlich glücklich

Obrázek 22: Ukázka hry *Příběh ze slov (Wortgeschichte)*

4.2 Popis ověřování vybraných písemných her

K praktickému ověření her ve výuce německého jazyka na základní škole Jeremenova bylo vybráno celkem 6 her. Vybrané hry z kapitoly 4.1 *Popis jednotlivých písemných her* byly ověřeny ve všech ročnících 2. stupně jazykového zaměření. Požadavky na vybrané hry byly ponechány pro všechny ročníky stejné a byly stanoveny tak, aby je zvládli i žáci z 6. ročníku⁴⁹. Z toho důvodu bylo na základě ŠVP ZŠ Jeremenkova stanoveno téma *Geburtstag*, to se v ŠVP napříč ročníků v různých

⁴⁷ Hru je možné hrát i ve skupinkách, jako u předchozí hry, ale pro účely této diplomové práce bude hodnocen písemný projev každého žáka zvlášť a proto bude realizována v neinterakční formě.

⁴⁸ Námět na hru byl získán během hodiny Didaktika anglického jazyka II na Pedf UK, pod vedením Mgr. Karla Žďárka, Ph.D. Ukázka hry byla vytvořena autorkou této práce.

⁴⁹ Jedinou výjimkou byla hra *Puzzlové věty*, ve které se pro žáky z 6. ročníku odstranila puzzle s modálním slovesem *möchten*.

souvislostech několikrát objevuje. Kvůli této skutečnosti je většina vybraných přípravných a výstavbových her zaměřena na aktivizaci slovní zásoby v oblasti tohoto tématu, jež žáci při finální hře mohou využít.

Při praktickém ověření vybraných písemných her z výše uvedeného popisu, bylo k zjištění, zda mají výše uvedené hry na žáky v rozvoji psaní pozitivní vliv, nutné začít se zavedením jedné vybrané hry z třetí fáze her, která ověřila aktuální stav písemného projevu žáků. Ze strukturujících her byla zvolena kombinace her *Vizuální diktát a Příběh ze slov*. Úkolem žáků bylo vytvořit příběh z 10 zadaných slov, jako tomu je ve hře *Příběh ze slov*, ale jako podporu měli žáci k dispozici ještě obrázek, který jim s nápadem na příběh mohl pomoci. Cílem hry zůstala schopnost vyprodukovat souvislý příběh. Jako název hry byl použit výraz *Příběh z 10 slov*.

Po vyzkoušení této vybrané strukturující hry se přešlo k zavedení ostatních her v takovém pořadí, jež bylo navrženo v předchozí kapitole. Z kategorie přípravných her byly vyzkoušeny všechny výše popsané hry. Mezi tyto hry patřily *Soutěž spisovatelů*, *Sloupečky* a *Schody*. Do zvolených her k praktickému ověření z kategorie výstavbové hry patřily hry *Hláskuji se* a *Puzzlové věty*. Ze strukturujících her se v závěru experimentu zopakovala hra *Příběh z 10 slov*, podle stejných pravidel a kritérií jako na začátku výzkumu. Druhá verze této hry se porovnávala s první verzí a vyhodnotilo se, zda byl písemný projev žáků v druhé verzi hry lepší⁵⁰. K podpoření výsledku získaného z dvou verzí příběhů sloužil ještě závěrečný dotazník, kde žáci zhodnotili, zda písemné hry jejich písemný projev obohatily a především, zda pro ně díky hrám bylo psaní příběhu podruhé snadnější⁵¹.

4.2.1 Průběh ověřování her zacílených na rozvoj písemného projevu

Před začátkem všech her byla nejprve jasně a stručně stanovena pravidla hry a to nejprve v německém a poté v českém jazyce, aby bylo zajištěné, že studenti pravidlům hry rozumí. Tato skutečnost byla podpořena vyvoláním jednoho z žáků, který měl za úkol

⁵⁰ Žáci se o opětovném psaní příběhu dozvěděli až ve chvíli, kdy jim byl tento úkol zadán, aby se na psaní příběhu nemohli připravit, čímž by mohl být výzkum zkreslený.

⁵¹ Ukázka vyplněných dotazníků žáky je k nalezení v přílohách této diplomové práce, viz Přílohy 14 a 15.

pravidla hry ještě před samotným začátkem svými slovy zformulovat. Následně bylo všem žákům rozdáno písemné zadání hry (opět v obou jazycích) a také předkreslenou tabulku, či obrázek potřebný pro realizaci hry. Hry jednotlivých fází se vyhodnotily hned po skončení každé hry. Postup při hodnocení zůstal stejný, jak je zmíněno v předchozí kapitole 4.1 *Popis jednotlivých písemných her*. Všechny hry byly realizovány formou soutěže, přičemž nejrychlejší žák nebo někdy i více žáků, získalo plus. Tito žáci přečetli své výsledky nahlas, aby ostatní věděli, jak měl výsledek hry vypadat. Po čtení nahlas bylo učitelem upozorněno na případné chyby a pro lepší zapamatování byly zaznamenány tyto chyby na tabuli⁵². Plusy se v průběhu celého experimentu sčítaly a žáci, kteří nasbírali nejvíce plusů, získali na konci experimentu jedničku. Učitel do her vůbec nezasahoval, pouze dohlížel na jejich průběh a následně hry ukončil a určil vítěze. Všechny výsledky her byly od všech žáků či dvojic vybrány a uchovány. Dotazníky byly anonymní a pro označení písemných her byly zavedeny symboly, které si žáci zvolili a kterými označili všechny své hry. Výsledky her a dotazníky byly vyhodnoceny a následně zpracovány do grafů. Některé ukázky her jsou k nalezení v přílohách práce.

4.3 Analýza a vyhodnocení přínosu vybraných písemných her

Výzkum s žáky byl zahájen jednou vybranou hrou *Příběh z 10 slov*, která byla v popisu písemných her zařazena do strukturujících her. Úkolem žáků bylo vyprodukovat příběh na 10 zadaných slov, a to bez jakékoliv přípravy slovní zásoby, opakování pravidel či podpory učebnice nebo jiného zdroje. K dispozici měli žáci také obrázek, který je k vymýšlení příběhu mohl inspirovat⁵³. Tento obrázek žáci mohli, ale nemuseli využít. Jedinou podmínkou pro úspěšné dokončení hry, bylo vymyslet příběh, ve kterém se použije všech 10 slov *leben, Gitarre spielen, der Teddybär, keine Familie, der Geburtstag, alt, allein, bekommen, die Kinder, die Überraschung* a který bude obsahovat minimálně 15 vět. Prvních 5 příběhů dostalo od paní učitelky plus. Hra se tímto ukončila, ale ostatní žáci dostali ještě prostor dopsat myšlenku či příběh nějak ukončit.

⁵² Tento krok byl důležitý především po hře *Příběh z 10 slov*, protože byli žáci upozorněni na důležité chyby, kterým se tak při psaní stejného příběhu podruhé, mohli vyvarovat.

⁵³ Obrázek ke hře *Příběh z 10 slov* byl vytvořen pro potřeby této diplomové práce Marianou Lizarrigou Farias. Ukázka celé podoby hry je k nalezení v přílohách práce, viz Přílohy 6 -13.

Hlavním cílem této první hry bylo zjistit aktuální stav písemného projevu žáků. Všechny příběhy byly následně vybrány a vyhodnoceny. Při hodnocení se počítal počet vět, přičemž za každou správnou větu byly uděleny 2 body⁵⁴. To znamená, že žáci mohli za 15 vět obdržet 30 bodů. Za větu, která obsahovala jednu morfologickou, syntaktickou či lexikální chybu, obdrželi žáci 1 bod⁵⁵. Za větu, která obsahovala více než jednu chybu z výše zmíněných oblastí, nedostali žáci žádný bod. Za povedený příběh, který měl myšlenku a obsahoval nějakou zápletku, obdrželi žáci 5 bodů navíc. Naopak za písemný projev, který byl spíš než příběh pouhý popis nějaké osoby bez jakékoliv zápletky, bylo uděleno mínus 5 bodů. Maximální počet bodů tedy závisel na počtu správných vět a myšlence v příběhu⁵⁶.

In der kleine Hütte lebt ein alt mann.² Er hat Geburtsdag, aber nicht kommt.⁰ Er ist traurig.¹ ~~Er hat~~ ~~keine~~ Familie.² Nach er sitzt allein.⁰ Er hört eine Gitarre.² Er sieht ein Kinder mit dem Mutter.¹ Mutter spielt Gitarre.¹ Und kinder hat Teddybär.⁰ Ihn kommt für ihn Hütte.⁰ Ihn gibt er Teddybär.¹ Mann bekommt Teddybär.¹ Er ist glücklich jetzt.² Für mann ist groß Überraschung.¹ Alles bist Traum.¹ Mann ist jetzt nicht glücklich. ~~2~~ 2

16 vět
32/
18+5 = 23

Obrázek 23: Ukázka hry *Příběh z 10 slov* (1. verze)

⁵⁴ Za chyby, které žáci v daném ročníku nemohli znát, nebyly strženy žádné body.

⁵⁵ Mezi tyto menší chyby se počítal například chybný člen, pravopis či chybná pozice slovesa ve větě.

⁵⁶ Ukázka je původním textem jednoho z žáků. Text je přiložen včetně případných chyb, kterých se daný žák dopustil.

Výše uvedený obrázek je ukázkou hry *Příběh z 10 slov*, jejíž autorem je žák z 8. třídy. Žák napsal celkem 16 vět, za které mohl dostat maximálně 32 bodů. Příběh měl hezký nápad, protože na konci se čtenář dozvěděl, že ke starému opuštěnému pánovi, který má narozeniny, přijdou děti a dají mu dárky, byl jen sen. Starý pán tedy na konci příběhu zůstává nešťastný. Za tento nápad dostal pisatel 5 bodů navíc. Celkem obdržel 23 bodů. Co se týká slovní zásoby, nepoužil pisatel žádná slova související s narozeninami kromě těch, která byla v zadání.

Po jedné vyučovací hodině, ve které se zrealizovala tato výše zmíněná první hra, se přešlo k dalším písemným hrám. V průběhu přípravných a výstavbových her (hry zabraly celkem 2 vyučovací hodiny v každé třídě), měli žáci možnost se naučit novou slovní zásobu a připomenout si gramatiku, potřebnou v další fázi hry.

Skrze níže uvedené přípravné hry si žáci mohou osvojit slovíčka k tématu *Geburtstag*, jako jsou *der Luftballon*, *zum Geburtstag gratulieren*, *die Schokoladentorte*, *feiern*, ale také mohou narazit na mnoho dalších sloves, přídavných jmen či jiných slovních druhů, které je možné v psaní příběhu uplatnit⁵⁷.

Wettkampf der Schriftsteller/ Soutěž spisovatelů

Schreib möglichst viele Wörter zu diesem Thema. Du hast 1 Minute Zeit. Napiš co nejvíce slova k tomuto tématu. Máš na to jednu minutu.

Der Geburtstag	5 Geschenk, wünsche, Torte, glücklich, Glück, alt, prima, e Familie
Verben	wohnen, laufen, haben, sein, lieben, malen, singen, bekommen, kommen, kaufen, baden, kochen, verkaufen, lesen, rauchen,
Adjektive	blau, rot, gelb, gut, prima, schnell, schwarz schwarz, kalt, violet, lila, rosa,

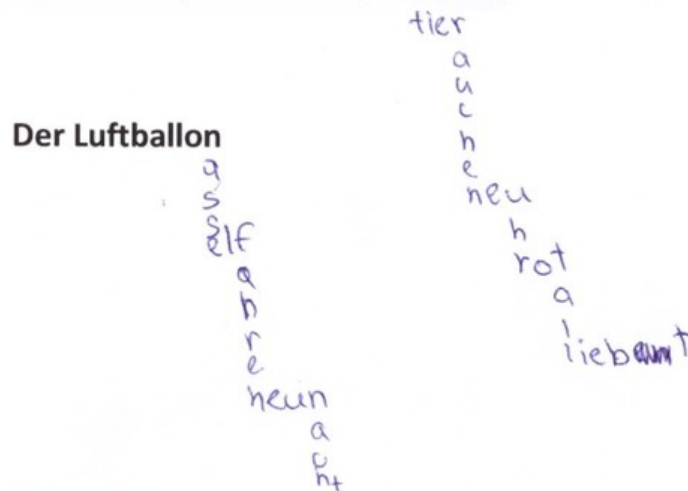
Obrázek 24: Ukázka hry *Soutěž spisovatelů* (přípravné hry)

⁵⁷ Ukázka je původním textem jednoho z žáků. Text je přiložen včetně případných chyb, kterých se daný žák dopustil. Tato skutečnost se týká všech následujících obrázků, které zachycují vyplněné hry žáky. Další ukázky přípravných her jsou k nalezení v přílohách práce, viz Přílohy 1-3.

Stufen/Schody

Schreib Wörter zu dem letzten Buchstabe des vorigen Wortes, bilde so Stufen aus den Wörtern.

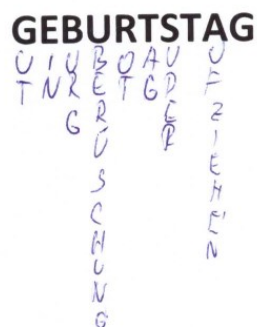
Napiš slova k poslednímu písmenku slova předchozího, sestav ze slov schody.



Obrázek 25: Ukázka hry *Schody* (přípravné hry)

Spalten /Sloupečky

Schreib Wörter zu jedem Buchstabe in dem Wort *Geburtstag*. Napiš slovo ke každému písmenu ze slova *Geburtstag*



Obrázek 26: Ukázka hry *Sloupečky* (přípravné hry)

Výstavbové hry sloužily k procvičení získané slovní zásoby, ale také k uvědomění si pořádku slov ve větách a k procvičení si psaní vět obecně⁵⁸.

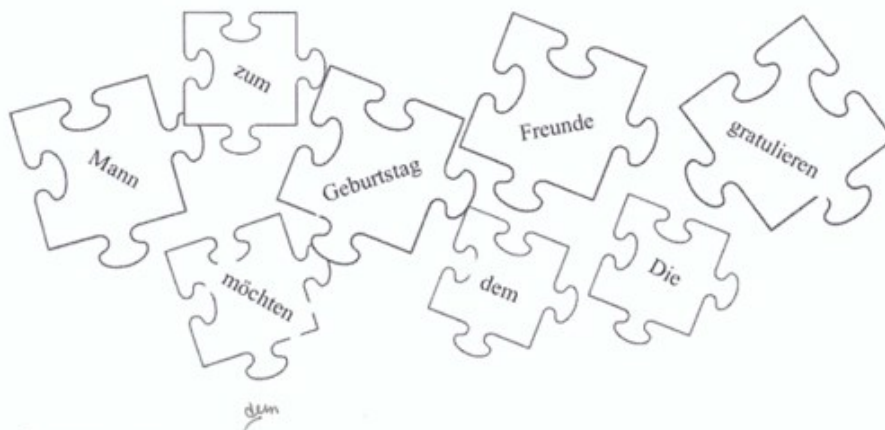
Ich buchstabiere mich / hláskuji se

Schreib deinen Namen senkrecht. Erfinde zu jedem Buchstaben ein Wort. Erfinde dann aus jedem Wort ein Satz, der über dich ist. Napiš své jméno svisle na papír. Ke každému písmenku vymysli jedno slovo. Z každého slova vymysli větu, která je o tobě.

Baden → Ich bade gern
 Alt → Ich bin nicht alt
 Rot → Ich liebe rot.
 Blau ~~am Mann~~ → Meine Tasche ist nicht Blau
 Ohne → Ohne dich kann ich nicht wohnen.
 Rücken → Meine Rücken tut mir weh.
 Auto → Meine Familie hat das Auto.

Obrázek 27: Ukázka hry *Hláskuji se* (výstavbové hry)

Bilde einen Satz aus den folgenden Puzzleteilen. Erfinde drei weitere Sätze aus den folgenden Wörtern die Schokoladentorte, Der Luftballon, feiern. Z následujících puzzlí sestav větu. Pak vymysli další tři věty z těchto slov die Schokoladentorte, Der Luftballon, feiern.



1. Die Freunde möchten Mann zum Geburtstag gratulieren
2. Die Freunde geben Mann die Schokoladentorte
3. Sie haben zwei gelb und ein blau Luftballon.
4. Sie feiern sein Geburtstag zusammen.

Obrázek 28: Ukázka hry *Puzzlové věty* (výstavbové hry)

⁵⁸ Další ukázky výstavbových her jsou k nalezení v přílohách práce viz Přílohy 4-5.

Po ověření všech těchto her (*Soutěž spisovatelů, Sloupečky, Schody, Hláskuji se a Puzzlové věty*) byli žáci vyzváni, aby se pokusili *Příběh z 10 slov* podle stejných pravidel a kritérií znovu napsat. Tentokrát k tomu byli vybaveni potřebnými znalostmi, a proto se předpokládalo, že žáci využijí všechny poznatky získané skrze hry a jejich písemný projev bude v druhém příběhu hodnocen více body, tedy bude prokazatelně lepší. Niže uvedený obrázek ukazuje, jak dopadl příběh stejného žáka po působení těchto výše zmíněných písemných her. Z obrázku je zřejmé, že byl žák ohodnocen více body. Dosáhl přesně o 7 bodů více, což souvisí hlavně s tím, že byl schopný napsat více vět. Důležité je, že ve větách použil slovní zásobu, která se procvičovala v hrách realizovaných před psaním druhého příběhu. Žák zde oproti první verzi příběhu užívá slova patřící do oblasti narozenin. Mezi tato slova patří například *die Schokoladentorte* a *feiern*. Žák zde dokonce použil celou větu z předchozí hodiny, kde se hrála hra *Puzzlové věty*. Této větě žák jen změnil podmět a použil ji v této formě: *Die Kinder gratulieren dem Mann zum Geburtstag*⁵⁹.

Der Mann ist allein.² Mit 17 (11)

Geschichte über ein Mann. Der Mann ist traurig und alt.²
 Er wohnt in der Hütte.² Er hat keine Familie.² Aber Er hat Geburtstag.²
 Aber kommt nicht. nicht kommen.⁰ Der Mann hat die Torte.² Die
 Schokoladentorte ist auf dem Tisch.² Er hört die Kinder.² Kinder
 kommt und sie hat Teddybär.⁰ Das bitter große Kinder Bittere
 spielen.⁰ Die Kinder kommt gratulieren dem Mann zum Geburtstag.²
 Für Kinder Mann ist große Überraschung.¹ Das Kinder gibt Mann der
 Teddybär.⁰ Mann bekommen der Teddybär.⁰ Jetzt Jetzt Mann bin
 glücklich.⁰ Und sie feiern ihm Geburtstag.¹ Alles war ein Traum.²
 Mann sitzen in dem Haus und er ist wieder traurig.¹ Das ist
 mein Geschichte.¹

21 vět
 $42 / 25 + 5 = 30$

Obrázek 29: Ukázka hry *Příběh z 10 slov* (2. verze)

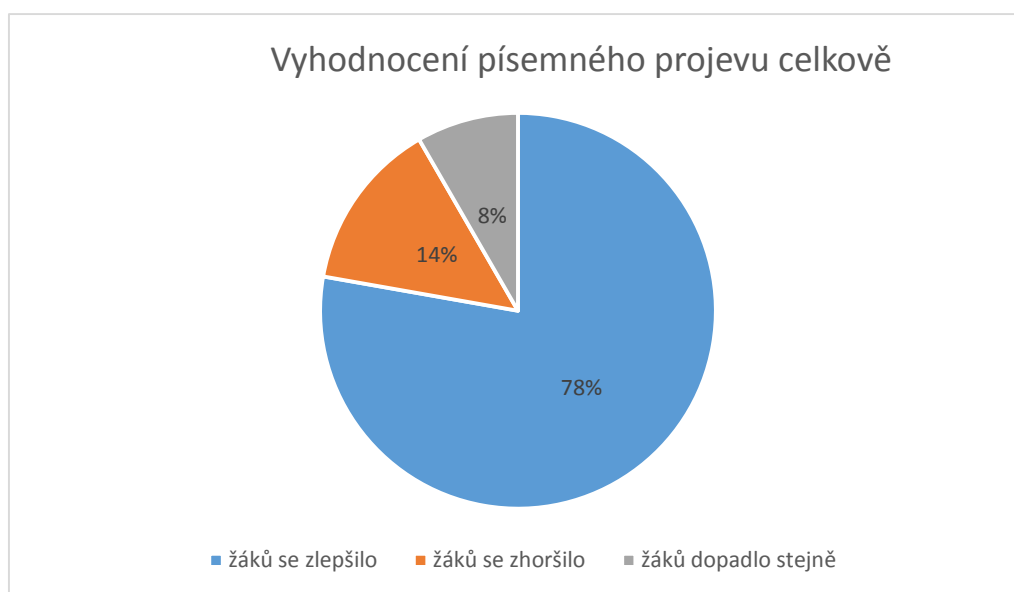
⁵⁹ Použitá slova, která byla žákovi zprostředkována skrze hry, jsou zvýrazněna zeleně. V přílohách práce, které ukazují tento typ hry, viz Přílohy 6-13 jsou slova zprostředkována skrze hry zvýrazněna také zeleně.

Příběh měl stejnou zápletku jako ten minulý, a proto za ni žák dostal opět 5 bodů navíc. Celkově tedy za druhý příběh získal 29 bodů. Příběh je delší, bohatší na slovní zásobu a má hezký nápad.

Žáci výzkum ukončili napsáním druhého příběhu a vyplněním dotazníku, ve kterém zhodnotili vyzkoušené písemné hry a porovnávali psaní těchto dvou verzí příběhu.

4.3.1 Vyhodnocení výsledků písemného projevu žáků v grafech

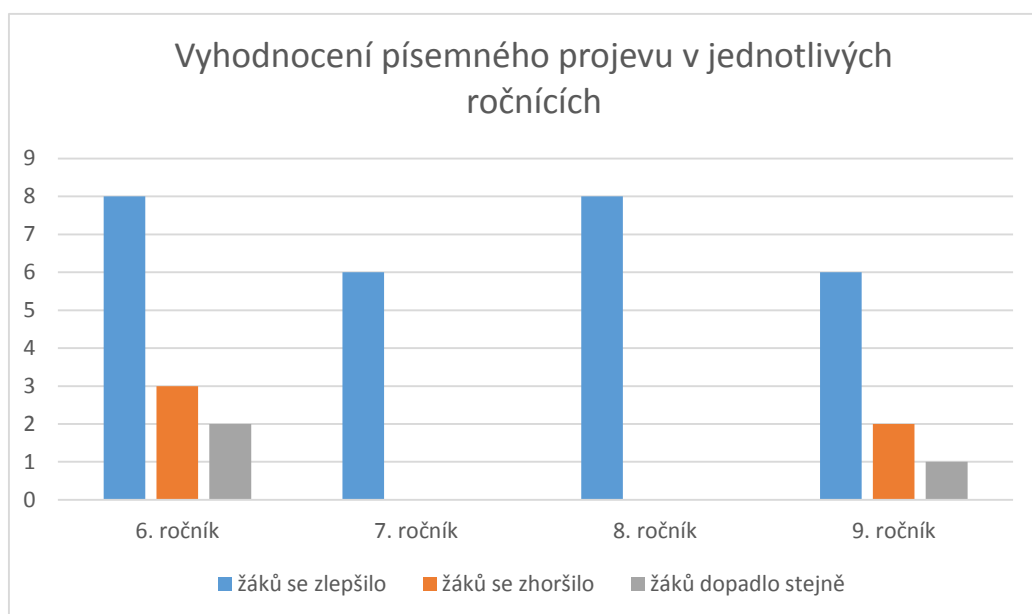
Písemné hry byly vyzkoušeny celkem s 36 žáky (6. až 9. ročník), přičemž vyhodnocení výsledku je vždy nejprve zobrazeno v rámci celku (procentuálně ve výšečových grafech) a poté v rámci jednotlivých ročníků (číslicemi ve sloupcových grafech). Výsledky písemného projevu po porovnání obou příběhů celkově ukazuje následující graf.



Graf 1: Vyhodnocení písemného projevu všech žáků po napsání druhého příběhu.

Z grafu lze vyčíst, že se většina žáků při psaní druhého příběhu zlepšila. Konkrétně 78 % žáků (28 žáků) se v písemném projevu v druhém příběhu zlepšilo, 14 % (5 žáků) se zhoršilo a výsledky 8 % (3 žáků) žáků byly stejné.

V rámci jednotlivých ročníků byly písemné projevy žáků ze 7. a 8. třídy nejlepší, neboť se v obou třídách při psaní druhého příběhu zlepšili úplně všichni žáci. V 6. třídě se z počtu 13 žáků zlepšilo 8 žáků (62 %), přičemž 2 žáci (15 %) dosáhli stejného výsledku jako v příběhu prvním a 3 žáci (23 %) se zhoršili. V 9. třídě se z celkového počtu 9 žáků zlepšilo 6 žáků (67 %). Dva žáci (22 %) dosáhli v druhém příběhu horšího výsledku a 1 žák (11 %) obdržel stejný počet bodů v obou verzích příběhu. Výše zmíněné výsledky pro jednotlivé ročníky ilustruje následující graf⁶⁰.

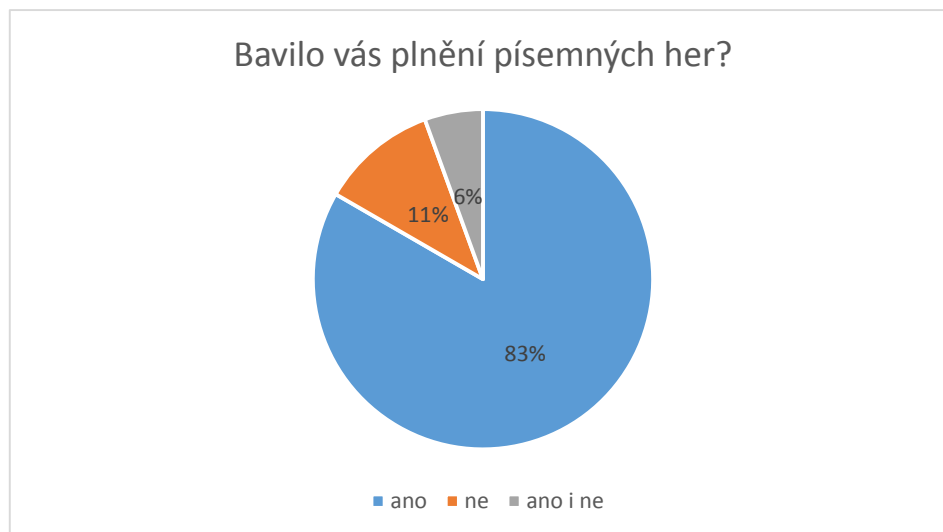


Graf 2: Vyhodnocení písemného projevu v jednotlivých ročnících

K vyhodnocení experimentu nesloužily pouze 2 verze příběhů, ale také dotazníky, ve kterých se měli žáci k výzkumu vyjádřit. Dotazník byl složen z 3 uzavřených otázek, přičemž odpověď na každou z otázek měli žáci ještě odůvodnit. První otázku a její

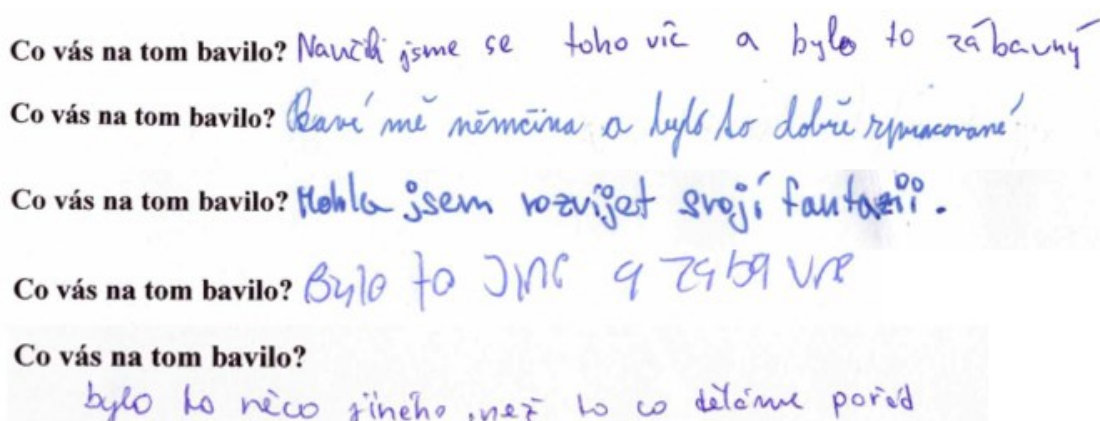
⁶⁰ V přílohách této práce jsou k nalezení příklady příběhů z každé třídy, a to jak příběhů, které dopadly lépe, tak i příběhů, jejichž hodnocení se zhoršilo nebo zůstalo stejné.

odpovědi znázornují níže uvedené grafy a to opět nejprve v rámci všech ročníků a pak pro každý ročník zvlášť.



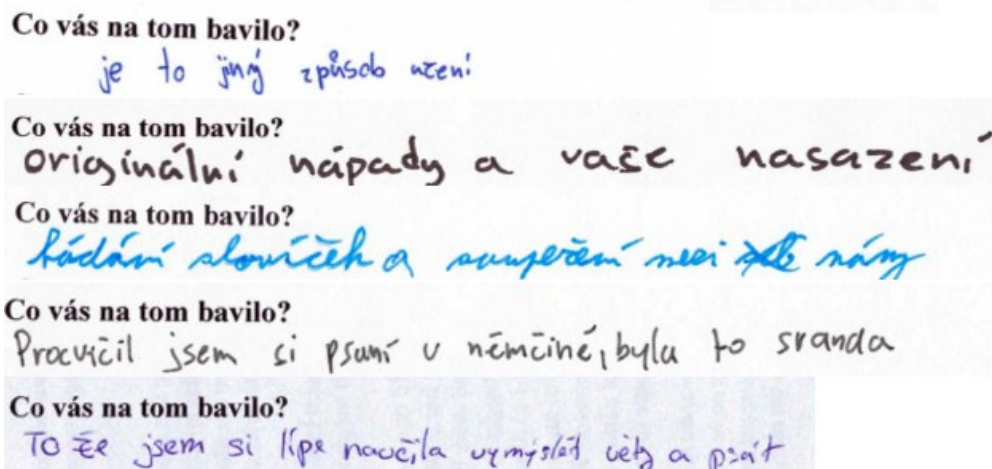
Graf 3: Odpovědi celkově na otázku: *Bavilo vás plnění písemných her?*

Z celkového počtu 36 žáků bavilo hraní her celkem 83 %, což je 30 žáků. Jedenáct procent žáků, tedy 4 žáky, hraní písemných her nebavilo, a 6 %, tedy 2 žáci, zakroužkovali obě varianty. V odpovědích, co žáky na hraní bavilo, se většina žáků shodovala. Jaké odpovědi napříč ročníků patřily mezi nejčastější, ilustrují následující 2 obrázky, které byly poskládány z jednotlivých částí dotazníku⁶¹.



Obrázek 30: Odůvodnění žáků k otázce: *Bavilo vás plnění písemných her?* (1. část)

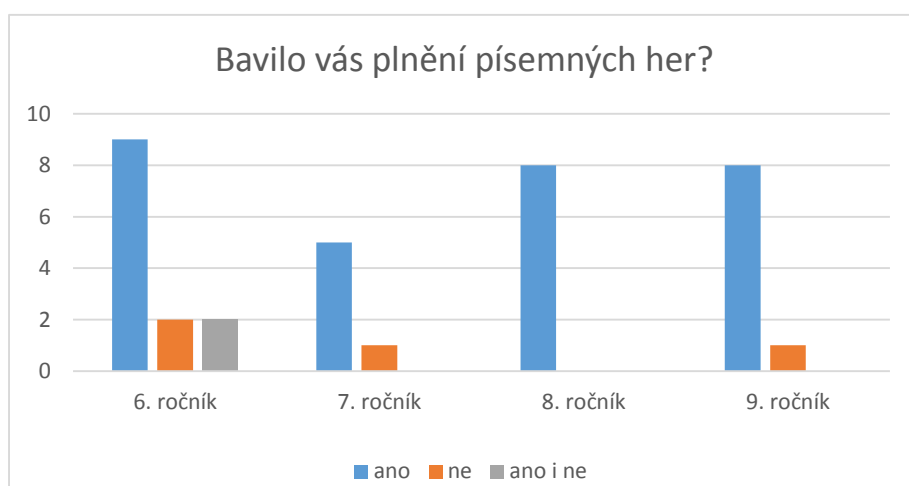
⁶¹ Ukázka celého dotazníku je k nalezení v přílohách diplomové práce.



Obrázek 31: Odůvodnění žáků k otázce: *Bavilo vás plnění písemných her?* (2. část)

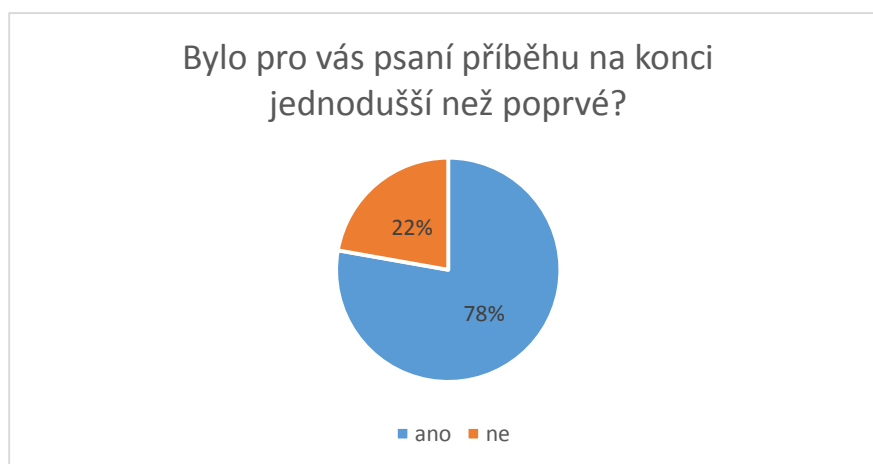
Z obrázků lze vyčíst, že žáky bavilo především to, že se jednalo u jiný způsob výuky, který jejich dosavadní výuku oživil. Dále se žáci shodují, že písemné hry byly zábavné, originální a zajímavé. Mnozí z nich také ocenili, že se skrze tyto písemné hry naučili nové věci, procvičili si psaní a rozvíjeli svou fantazii, což bylo jedním z hlavních záměrů těchto her.

V rámci jednotlivých ročníků bavilo plnění písemných her všechny žáky pouze v 8. ročníku. V 6. ročníku hry 2 žáky (15 %) nebavily a 2 žáci (15 %) zakroužkovali obě možnosti. V 7. (17 %) a 9. ročníku (11 %) hry až na 1 žáka bavily všechny žáky.



Graf 4: Odpovědi v jednotlivých roč. na otázku: *Bavilo vás plnění písemných her?*

U druhé otázky se žáci měli rozhodnout, zda pro ně psaní druhého příběhu bylo jednodušší než psaní prvního příběhu.



Graf 5: Odpovědi celkově na otázku: *Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?*

Celkově se shodlo 78 % žáků, což je 28 žáků, že ano, a 22 %, tedy 8 žáků, že jim psaní příběhu podruhé lehčí nepřipadalo. Níže uvedený obrázek uvádí důvody, které žáci v souvislosti s tím, že se jim podruhé psalo lépe, zmínili.

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

Viděla jsem více slovíček

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

all text, asi to bylo rychlejší a víc mi to dávalo smysl

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

~~PSAT~~ *POPSAT DĚJ*

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

porovnáním sledu

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

*- vymyslet si příběh
- slovosled*

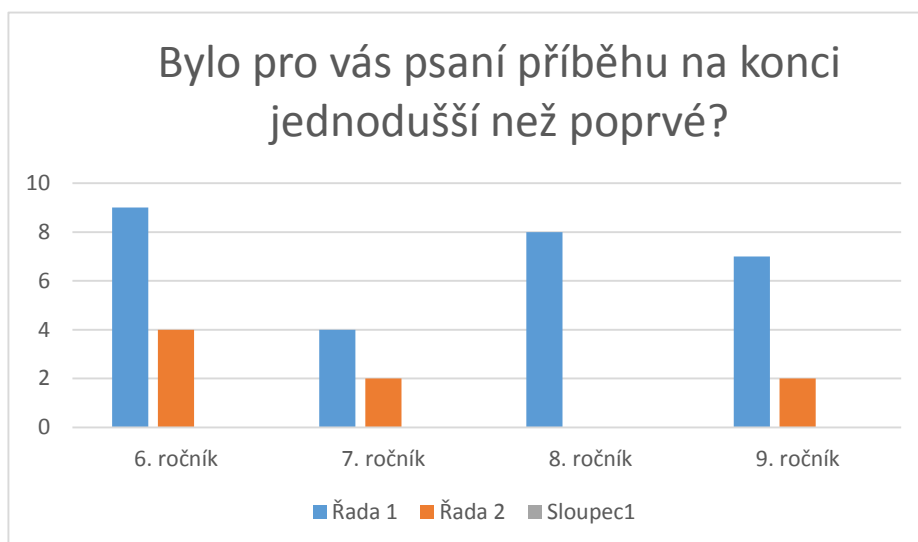
Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

Měla jsem víc slov, která jsem mohla v textu

Lépe se mi shlašovali

Obrázek 32: Odůvodnění žáků k otázce: *Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?*

V jednotlivých ročnících se na tom, že pro žáky bylo psaní druhého příběhu jednodušší, shodli stoprocentně pouze žáci z 8. ročníku. Všichni odpověděli, že ano. V 6. ročníku 4 (31 %) žáci s tímto výrokem nesouhlasili a v 7. (33 %) a 9. ročníku (22 %) to byli žáci 2, pro které psaní druhého příběhu nebylo snazší.



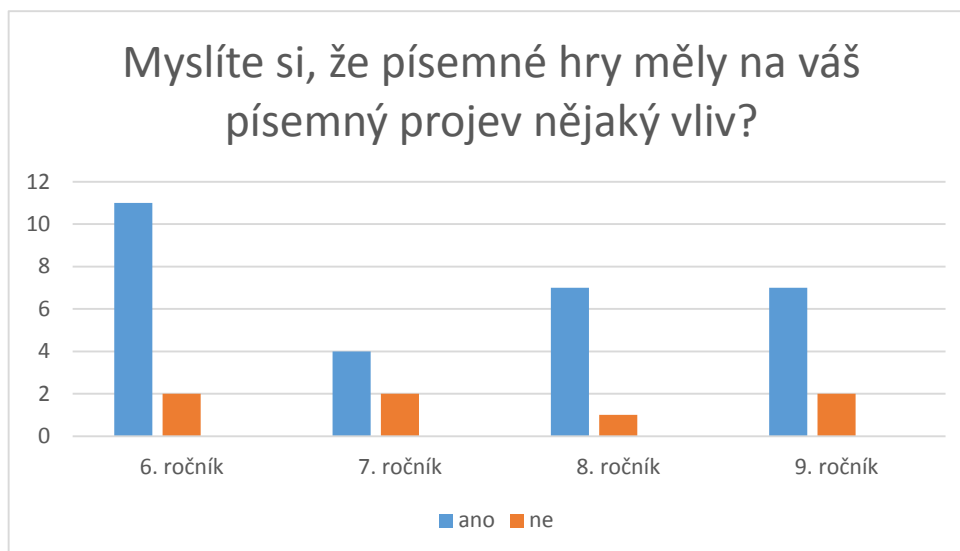
Graf 6: Odpovědi v jednotlivých ročnících na otázku: *Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?*

Poslední otázka zněla: *Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?* Pokud ano, vysvětlete. Při této otázce se shodlo více žáků, že hry psaní druhého příběhu ovlivnily.



Graf 7: Odpovědi celkově na otázku: *Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?*

Odpovědi jednotlivých ročníků se opět lišily. V 6. třídě to bylo 11 (85 %) ze 13 žáků, kteří zpozorovali v písemných hrách nějaký vliv na svůj celkový písemný projev. V 7. třídě 4 (67 %) z 6 žáků, v 8. třídě 8 (88 %) z 9 žáků a v 9. třídě 7 (78 %) z 9 žáků.



Graf 8: Odpovědi v jednotlivých ročnících na otázku: *Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?*

3) Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?

ano - ne

Pokud ano, vysvětlete: používá a lepší vyjadřování slov

Pokud ano, vysvětlete:

ROZVINUTÍ SLOVNÍ ZÁSOBY

Pokud ano, vysvětlete:

našli jsme se nová slovíčka

Pokud ano, vysvětlete:

haučí nás to ovládat gramatiku a psát "pravidla"

Pokud ano, vysvětlete: pomocí toho jsme rozvinuli svoji slovní zásobu.

Pokud ano, vysvětlete:

Nová slova

Pokud ano, vysvětlete:

Proložte jsem se cíla lépe skládat věty

Pokud ano, vysvětlete:

Někdy slovní zásoba

Pokud ano, vysvětlete:

zmi jsem slova díky těm hram

Obrázek 33: Odůvodnění žáků k otázce: *Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?*

Odůvodnění odpovědí na výše uvedenou otázku ilustruje následující obrázek.

4.4 Vyhodnocení výzkumu a diskuze k zjištěným faktům

Prvním krokem pro úspěšnou realizaci výzkumu bylo vybrání několika písemných her. Jako zdroj inspirací pro výběr písemných her sloužily publikace od Kasta (1999), Hanšpachové a Řandové (2006), a hodiny didaktiky na katedře Anglického jazyka a literatury. Vybrané hry byly následně popsány v kapitole 4.1 *Popis jednotlivých písemných her*, která slouží jako přehled několika písemných her, jež je možné využít s žáky v hodinách cizího jazyka. Všechny hry zahrnují potřebné informace o zavedení her do výuky, o pravidlech hry a také způsobu vyhodnocení těchto her. Pro potřeby výzkumu této práce byly hry rozdělené do tří fází – přípravné, výstavbové a strukturující. Tyto jednotlivé fáze byly navrženy tak, aby žáky v jejich písemném projevu postupně rozvíjely. Přípravná fáze je orientovaná na rozšíření slovní zásoby, výstavbová na tvoření samostatných vět a fáze strukturující na souvislý písemný projev. K ověření možného přínosu takto navržených her v písemném projevu žáků, bylo nutné nejprve zjistit aktuální stav písemného projevu žáků. K dosažení tohoto cíle byla zvolena jedna hra ze strukturující fáze, *Příběh z 10 slov*, ve které mají žáci za úkol napsat příběh. Po ověření této hry se ve výzkumu vrátilo zpět k ověřování her z fází přípravných a výstavbových, tedy přesně tak, jak bylo v kapitole 4.1 *Popis jednotlivých písemných her* navrženo. Po poslední hře z výstavbové fáze byla zopakována stejná hra z fáze strukturující, tedy hra *Příběh z 10 slov*. V závěru výzkumu se porovnaly obě verze hry *Příběh z 10 slov*, přičemž z analýzy těchto příběhů bylo patrné, jestli se písemný projev žáků díky hrám nějak zlepšil nebo ne.

Z grafů jasně vyplývá, že u 78 % žáků došlo k zlepšení jejich písemného projevu, neboť díky předem vyzkoušeným hrám používali bohatší slovní zásobu, byli schopni produkce více vět a s psaním v německém jazyce měli větší zkušenosti. Tyto argumenty podpořili sami žáci, konkrétně 78 %, kteří při vyplňování dotazníku u otázky „bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?“, napsali, že právě slovní zásoba a znalosti získané skrze hry jim psaní příběhu podruhé usnadnily. Žáků, jejichž příběhy dopadly po dokončení výzkumu hůře než poprvé, bylo 14 %. U některých z těchto žáků

bylo ovšem patrné, že psaní druhého příběhu vzdali. Mnozí z nich napsali daleko méně vět než poprvé, přičemž jako hlavní důvod této skutečnosti uváděli, že všechny své schopnosti vyčerpali již při psaní prvního příběhu. Osm procent žáků bylo hodnoceno stejně body v obou příbězích. Z jednotlivých ročníků dosáhla 7. a 8. třída nejlepších výsledků, neboť písemné projevy všech žáků se v obou třídách zlepšily. Úspěšnost experimentu byla v těchto třídách 100%. U žáků ze 6. ročníku došlo k zlepšení u 62 %, přičemž 23 % se zhoršilo a 15 % příběhů bylo hodnoceno stejným počtem bodů. V 9. třídě bylo dosaženo podobných výsledků jako v třídě 6.; 67 % žáků se v písemném projevu zlepšilo, 22 % se zhoršilo a 11 % žáků dopadlo stejně.

Při odpovědi na poslední otázku z dotazníku: „*myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?*“, se shodlo celkem 81 % žáků, tedy o 1 žáka více než u předchozí otázky, že ano. Žáci svoje rozhodnutí odůvodňovali tím, že si díky hrám osvojili psací "pravidla", že si rozvinuli slovní zásobu, lépe se v psaní mohou vyjadřovat či že si lépe uvědomují skladbu ve větách.

Z čísel uvedených v grafech je tedy patrné, že většina žáků se v psaní při druhém příběhu zlepšila, což je potvrzeno a odůvodněno také dotazníkem, ve kterém se skoro všichni žáci shodují na tom, že písemné hry měly vliv na jejich písemné projevy a tím pádem, že se jim podruhé psalo lépe. Z tohoto důvodu je možné usoudit, že hypotéza výzkumu, ve které se předpokládalo, že druhá verze souvislého písemného projevu žáků bude prokazatelně lepší, byla potvrzena. Cíl práce, tedy ověřit, zda navržené písemné hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků, byl splněn.

Důležité je také zmínit skutečnost, že 83 % žáků psaní formou her bavilo. Tento fakt přispívá k celkovému pozitivnímu dojmu z celého výzkumu a potvrzuje fakt, že metoda her ve výuce velmi dobře funguje a může přispívat k rozvoji řečové dovednosti psaní.

Závěr

Dle Kasta (1999, s. 8) zaujímá písemný projev ve výuce cizích jazyků dvojí postavení. Písemný projev jakožto prostředek k dosažení jiného cíle a písemný projev jakožto samotný cíl. První pojetí písemného projevu je neodmyslitelnou součástí každé cizojazyčné výuky, ve které žáci často píšou za účelem upevnit si gramatická pravidla či pravopis. Druhé pojetí písemného projevu spočívá v produkci samostatného souvislého textu, pro kterou musí žáci disponovat alespoň základní jazykovou znalostí. Písemný projev jako cíl byl předmětem zkoumání diplomové práce. Tento druh písemného projevu je dle Krumma (2007, s. 292) velmi obtížnou a komplexní dovedností, která zahrnuje mnoho kroků, jež musí pisatel před, během i po psaní textu učinit. Pisatel musí mít před začátkem psaní nějaký koncept či ideu, o čem bude psát, dále musí v průběhu psaní kontrolovat, jestli na sebe věty navazují a dávají smysl a v neposlední řadě si po sobě zhotovený text musí přečíst, aby si ověřil, že je srozumitelný.

Z těchto výše uvedených skutečností vyplývá, že psaní je složitou dovedností, která vyžaduje hodně úsilí, času a neustálé přemýšlení. Avšak právě toto neustálé přemýšlení, ke kterému psaní žáky podněcuje, má podle Raimes (1983, s. 3) pozitivní vliv na celkový proces učení, neboť si žák skrze psaní utužuje své dosavadní gramatické a lexikální znalosti. Kvůli tomuto přínosu, jež psaní na výuku cizích jazyků má, je velmi žádoucí, aby výuku doprovázelo co nejvíce a aby o něj žáci měli zájem.

Jedním z možných řešení, jak žáky k psaní jakožto cíli přivést, je skrze didaktické hry. Hry ve výuce nenápadně podněcují k učení, vzbuzují zájem žáků o danou problematiku a jsou příjemnou obměnou k ostatním metodám ve výuce.

Z tohoto důvodu byly předmětem zkoumání práce právě hry zacílené na rozvoj psaní. Cílem diplomové práce bylo prakticky ověřit, zda navržené písemné hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků vybrané základní školy.

Klíčovou rolí ve výzkumu práce hrály navržené písemné hry, které byly pro potřeby výzkumu děleny do třech fází – přípravné, výstavbové a strukturující, jež korespondují s pořadím při zavádění her do výuky. Toto pořadí bylo navrženo tak, aby hry žáky v jejich písemném projevu postupně rozvíjely. První fáze her (přípravná) byla založena na osvojování si slovní zásoby, druhá fáze her (výstavbová) žáky postupně

připravila na stavbu vět a upozornila je na důležité aspekty, jako je například pořádek slov ve větách, a třetí fáze her (strukturující) žáky podnítila k produkci samostatného strukturovaného písemného projevu. Výběr her (6 her) k praktickému ověření, byl navržen tak, aby se navzájem jednotlivé hry z výběru doplňovaly. Přípravné hry tak tedy měly připravit žáky na slovní zásobu, kterou bylo možné využít v dalších fázích her, a výstavbové hry obsahovaly celé věty, o které se žáci mohli opřít při produkci souvislého textu v poslední fázi her.

Pro ověření výsledků sloužily dvě výzkumné metody. První zvolenou výzkumnou metodou byla metoda experimentální, založena na principu porovnání jedné verze hry na začátku experimentu a druhé verze hry po experimentu. Samotný výzkum byl zahájen vyzkoušením jedné vybrané hry ze strukturující fáze her, konkrétně hry *Příběh z 10 slov*, která měla ověřit aktuální stav písemného projevu žáků skrze produkci příběhu. Poté byly s žáky ověřeny následující hry z přípravné fáze (*Soutěž spisovatelů*, *Schody*, *Sloupečky*) a výstavbové fáze (*Hláskuji se*, *Puzzlové věty*). Po působení těchto her byli žáci vyzváni k tomu, aby napsali znovu příběh, tedy zopakovali si hru *Příběh z 10 slov*. Druhá zvolená metoda, metoda dotazníková, sloužila k podpoření výsledků získaných metodou experimentální. Dotazník použitý pro tento výzkum byl složený ze tří uzavřených a tří polouzavřených otázek, jež měly žáky přimět k odůvodnění jejich rozhodnutí u otázek kroužkovacích. Získané dvě verze příběhů od každého žáka a dotazníky, které byly žákům rozdány na závěr experimentu, sloužily jako data k analýze a následnému vyhodnocení výzkumu.

Výsledky výzkumu prokázaly, že se většina žáků, z celkového počtu 36 žáků, při psaní druhého příběhu zlepšila, a to konkrétně 78 % žáků. Písemný projev těchto žáků byl v druhé verzi hry bohatší na slovní zásobu a obsahově delší. Tato skutečnost byla podpořena odpověďmi žáků v dotaznících, kde žáci souhlasili, že pro ně psaní příběhu bylo podruhé jednodušší. Na tomto faktu se shodlo opět 78 % žáků. Jako aspekty, které žákům psaní znatelně zjednodušily, byly zmíněné následující: rozšíření slovní zásoby, větší orientace ve skládání slov při tvorbě vět a také větší zkušenost s psaním v německém jazyce celkově. V poslední otázce z dotazníku se shodlo 81 % žáků, že měly ověřené písemné hry na jejich celkový písemný projev nějaký vliv. Většina z těchto 81 % žáků vidí rozšíření slovní zásoby jako hlavní faktor vlivu písemných her na jejich písemný

projev. Další otázka v dotazníku měla zjistit, zda žáky plnění písemných her bavilo. Na tuto otázku reagovalo 83 % žáků, že ano. Žáci se vyjádřili, že pro ně písemné hry představovaly oživení jejich běžné výuky, sloužily jako zajímavý a zábavný prostředek k učení, ale že se i skrze hry s písemným projevem v německém jazyce sblížili.

Na základě těchto poznatků lze dojít k závěru, že cíl práce byl splněn. Navržené hry přispěly k rozvoji písemného projevu žáků vybrané základní školy. Hypotéza práce byla v závěru práce potvrzena: žáci se ve svém projevu při psaní druhého příběhu formou hry prokazatelně zlepšili a dosáhli v něm lepších výsledků. Bez ohledu na příběh pak měla většina žáků pocit, že písemné hry pozitivně ovlivnily jejich celkový písemný projev a také, že je písemné hry bavily. Práce tedy dokazuje, že využití her ve výuce funguje a pozitivně ovlivňuje celkový proces učení.

Resumé

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Bedeutung der didaktischen Spiele im Deutschunterricht mit dem Schwerpunkt der Fertigkeit Schreiben. Nach Kast (1999, S. 8) hat die Fertigkeit Schreiben zweierlei Bedeutung. Schreiben als Mittlerfertigkeit, die das Erreichen eines anderen Zieles als des Schreibens selbst beabsichtigt. Dies gilt zum Beispiel bei der Ergänzung der grammatischen Übungen, in denen es sich um das Üben einer bestimmten grammatischen Form handelt. Und Schreiben als Zielfertigkeit, in der es um eine gesteuerte Textproduktion geht, und die im Fokus dieser Arbeit steht. Der Gegenstand der Untersuchung dieser Arbeit ist die mögliche Wirkung der didaktischen Spiele auf die Entwicklung des Schreibens als Zielfertigkeit bei den Schülern der Grundschule. Schreiben als Zielfertigkeit ist laut Krumm (2007, S. 292) eine sehr schwierige Tätigkeit, hinter der viel Mühe und Arbeit steckt. Eine eventuelle Lösung, wie man den Schülern diese anspruchsvolle Fertigkeit attraktiv vermitteln kann, sind didaktische Spiele. Didaktische Spiele erwecken das Interesse der Schüler an der bestimmten Problematik, ohne dass es den Schülern bewusst ist, dass sie dabei eigentlich lernen.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich den theoretischen Ausführungen der Fertigkeit Schreiben; er definiert die Fertigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und erläutert wichtige Elemente, wie Funktionen, die das Schreiben darstellt, die Bedeutung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht, und die Übungen, die mit dem Schreiben als Zielfertigkeit verknüpft sind. Ein weiterer Bestandteil der theoretischen Basis behandelt die Bearbeitung des Begriffs Schreiben im Rahmenplan und dann ausführlich im Schulplan der Grundschule Jeremenkova, in der die Forschung dieser Arbeit realisiert wurde. Die Grundlage des dritten Kapitels bilden die didaktischen Spiele, deren Definition, Bedeutung im Unterricht und mögliche Klassifikation erläutert werden.

Den zweiten Teil dieser Arbeit bildet die eigene Forschung, ihre Analyse und die Ergebnisse dieser Forschung. Dieser Teil ist der umfangreichste Teil der Arbeit und zugleich auch der wesentlichste. Die Arbeit bedient sich der empirischen Forschungsmethoden, konkret der Befragung und des Experiments. Vor der Beschreibung der Forschung, werden überblicksweise Schreibspiele vorgestellt, von denen zur praktischen Überprüfung 6 Spiele ausgewählt wurden. Die Spiele werden in

drei Phasen gegliedert, wobei die einzelnen Phasen mit der Reihenfolge bei der Überprüfung der Spiele zusammenhängen. Die erste Gruppe enthält die vorbereitenden Schreibspiele, in denen der Wortschatz geübt wird. Die zweite Gruppe stellt die aufbauenden Schreibspiele vor, die die Wortfolge und die Produktion der einzelnen Sätze schildern. In der dritten Gruppe, den strukturierenden Schreibspielen, geht es um die gesteuerte Textproduktion der längeren Abschnitte. Die Reihenfolge der einzelnen Gruppen sollte die Schüler langsam und stufenweise auf das Schreiben vorbereiten. Während der Forschung wurde absichtlich erst mit dem Spiel aus der letzten Phase begonnen, das die momentane schriftliche Äußerung der Schüler zeigte. Nach diesem Schritt wurde mit der vorgeschlagenen Reihenfolge fortgesetzt, wobei nach dem letzten Spiel aus der aufbauenden Phase die Schüler wieder zu der gleichen Aufgabe, zu dem gleichen Spiel aus der strukturierenden Phase, aufgefordert wurden. Die zwei Versionen der schriftlichen Äußerung der Schüler sollten die Hypothese bestätigen, dass die zweite Version der Geschichte, dank der Wirkung der Schreibspiele, nachweisbar besser wird. Zur Unterstützung dieser Hypothese diente auch die Umfrage, in der die Schüler selbst bewertet haben, ob die vorgeschlagenen Schreibspiele einen Einfluss auf ihr Schreiben gehabt haben.

Aus der Analyse lässt sich schließen, dass 78 % der Schüler ihre schriftliche Äußerung nach der Wirkung der vorbereitenden und aufbauenden Spiele verbessert haben. In der Umfrage haben 81 % zugegeben, dass die Schreibspiele einen positiven Einfluss auf ihr Schreiben gehabt haben. Man kann also zu dem Schluss kommen, dass das Ziel der Arbeit, die Darstellung der positiven Wirkung auf die Entwicklung des Schreibens bei den Schülern der Grundschule, erreicht wurde.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAUSCH, Karl-Richard, Hans-Jürgen KRUMM, Eva BURWITZ-MELZER, Grit MEHLHORN a Claudia RIEMER. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. UTB. ISBN 978-3-8252-8655-2.

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert. KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003. ISBN 3-7720-1709-6.

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST, Herbert. KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2007. ISBN-13: 978-3825280437

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

BOETTCHER, Wolfgang a kol. *Schulaufsätze – Texte für Leser*. Düsseldorf: 1973.

BYRNE, Donn. *Teaching Writing Skills*, London: Longman, 1988. ISBN 0-582-74651-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika, lexikon výukových a hodnotících metod*. Moravany: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X

HANŠPACHOVÁ, Jana a ŘANDOVÁ, Zuzana. *Němčina plná her*. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-109-3

Hedge, Tricia. *Writing*, Oxford: Oxford University Press, 1988. ISBN 0-19-437098-4

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HEYED, Gertraude. *Deutsch lernen, Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg GmbH and Co, 1991. ISBN 3-425-04373-0

HLADÍK, Petr. *111 her pro atraktivní výuku němčiny*, Havlíčkův Brod: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5211-2

HUNEKE, Hans-Werner a STEINIG, Wolfgang. *Sprachdidaktik Deutsch, Eine Einführung*. 4. vydání. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH a Co. KG, 2011. ISBN 978 3 503 12240 0

CHROMÝ, Jan. *Práce s empirickými daty, Příručka pro studenty Bc. studia ČJL*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2801-1

MEYER, Hilbert. *UnterrichtsMethoden II- Praxisband – Buch mit zwei didaktischen Landkarten*. Cornelsen Scriptor, 2000. ISBN: 3589208511

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

JUNG, Lothar. *99 Stichwörter zum Unterricht, Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Max Hueber Verlag, 2001. ISBN 3-19-007438-0

KAST, Bernd. *Fertigkeit Schreiben*. München: Goethe-Institut, 1999. ISBN 3 – 468 – 49666 - 4

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1

KNIFFKA, Gabriele a SIEBERT-OTT, Gesa. *Deutsch als Zweitsprache, Lehren und lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH and Co. KG, 2007. ISBN: 978-3-506-75720-3

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5METZLER,

SURKAMP, Carola. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Německo: J. B. Metzler, 2017. ISBN 9783476044747

RAIMES, Ann. *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press, Oxford 1983. ISBN 0-19-434131-3

RICHARDS, Jack C., ROGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2014. ISBN: 9781107675964

RICO, Gabriele L. *Garantiert Schreiben lernen*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1984. ISBN 3-498-05703-0

SAVKOVA ALEKSANDROVA, Plamena. *Der Einfluss von inhaltsbezogenen und ressourcenorientierten Schreibstrategien auf der Qualität von argumentativen Texten*. Vídeň: Univerzita Prof. Dr. Alfreda Schabmanna, 2012.

SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SPIER, Anne. *Mit Spielen Deutsch lernen*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1981. ISBN 3-589-20781-7

Školní vzdělávací plán ZŠ Jeremenkova [předáno v el. podobě vyučující německého jazyka Mgr. Eliškou Svobodovou] [cit. 17.1 2019]

POLÍVKOVÁ, Dorota. *Hry pro jazykové vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

VÖLZING, Paul-Ludwig. *Deutsch als Fremdsprache*. Essen: Die blaue Eule, 1998. ISBN 3-89206-867-4

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná Didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014 ISBN 978-80-247-4590-9

Internetové zdroje

Cambridge English [online]. [cit. 28. 02. 2019] Dostupné z WWW: <<https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>>

Czechency. [online]. Grepl, 2017. [cit. 17.1 2019]. Dostupné z WWW: <<https://www.czechency.org/slovník/MLUVN%C3%8D%20AKT>>

Games for learning [online]. [cit. 11. 10. 2018]. Dostupné z WWW: <<http://www.gamesforlearning.se/games-conclusions/the-role-of-the-teacher/>>

Lingvistika Praha. [online]. Zelinková, 2013 [cit. 17.1 2019] Dostupné z WWW: <<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182> >

MSMT, SERRJ. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. [cit. 27. 10. 2018]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/43792/>>

Respekt neboli [online]. Rutová [cit. 17.1 2019] Dostupné z WWW: <<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>>

Wikipedie. [online]. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z WWW: <<https://cs.wikipedia.org/wiki/Hypot%C3%A9za>>

Zs Jeremenkova. [online]. [cit. 11. 2. 2019]. Dostupné z WWW: <<https://www.zsjeremenkova.cz/filozofie-koncepce-zamereni/>>

Seznam obrázků

Obrázek 1: Model procesu psaní (Savkova Alexandrova, 2012, s. 14).....	15
Obrázek 2: Produkce textu (Raimes, 1983, s. 6)	16
Obrázek 3: Společné referenční úrovně (1. a 2. část)	25
Obrázek 4: Očekávané výstupy – psaní (RVP ZV, 2017, s. 29).....	25
Obrázek 5: Dotace hodin 2. cizího jazyka v jazykové zaměření (ŠVP, 2016, s. 395) ..	27
Obrázek 6: Očekávané výstupy, 6. ročník - <i>Rodinné svátky</i> (ŠVP, 2016, s. 406).....	28
Obrázek 7: Očekávané výstupy, 7. ročník – <i>Popis pokoje, města</i> (ŠVP, 2016, s. 407) .	29
Obrázek 8: Učivo, 7. ročník - <i>Popis pokoje, města</i> (ŠVP, 2016, S. 407)	29
Obrázek 9: Očekávané výstupy, 8. ročník – <i>Škola</i> (ŠVP, 2016, s. 413).....	30
Obrázek 10: Očekávané výstupy, 9. ročník - <i>Komunikace</i> (ŠVP, 2016, s. 422)	30
Obrázek 11: Učivo, 9. ročník – <i>Literární útvary</i> (ŠVP, 2016, s. 422).....	30
Obrázek 12: Metodická příprava k začlenění her do výuky (Maňák, Švec, 2003, s. 129)	41
Obrázek 13: Ukázka hry <i>Soutěž spisovatelů (Wettkampf der Schriftsteller)</i>	46

Obrázek 14: Ukázka hry <i>Schody (Stufen)</i> , (Hanšpachové a Řandové , 2006, s. 139) ...	47
Obrázek 15: Ukázka hry <i>Sloupečky (Spalten)</i> Hanšpachové a Řandové (2006, s. 140).	48
Obrázek 16: Ukázka hry <i>Nejlepší pamět (Das Beste Gedächtniss)</i>	49
Obrázek 17: Ukázka hry <i>Slovní věty (Wortsätze)</i> , (Kast, 1999, s. 36).....	51
Obrázek 18: Ukázka hry <i>Hláskuji se (Ich buchstabiere mich)</i> , (Kast, 1999, s. 36-37) ..	52
Obrázek 19: Ukázka hry <i>Puzzlové věty (Puzzlesätze)</i>	53
Obrázek 20: Ukázka hry <i>Dialog před televizí (Ein Dialog von dem Fernseher)</i> , (Kast, 1999, s. 99).....	55
Obrázek 21: Ukázka hry <i>Vizuální diktát (Visuelles Diktat)</i> , (Spier, 1981, s. 116)	56
Obrázek 22: Ukázka hry <i>Příběh ze slov (Wortgeschichte)</i>	57
Obrázek 23: Ukázka hry <i>Příběh z 10 slov (1. verze)</i>	60
Obrázek 24: Ukázka hry <i>Soutěž spisovatelů (přípravné hry)</i>	61
Obrázek 25: Ukázka hry <i>Schody (přípravné hry)</i>	62
Obrázek 26: Ukázka hry <i>Sloupečky (přípravné hry)</i>	62
Obrázek 27: Ukázka hry <i>Hláskuji se (výstavbové hry)</i>	63
Obrázek 28: Ukázka hry <i>Puzzlové věty (výstavbové hry)</i>	63
Obrázek 29: Ukázka hry <i>Příběh z 10 slov (2. verze)</i>	64
Obrázek 30: Odůvodnění žáků k otázce: <i>Bavilo vás plnění písemných her? (1. část)</i> ...	67
Obrázek 31: Odůvodnění žáků k otázce: <i>Bavilo vás plnění písemných her? (2. část)</i> ...	68
Obrázek 32: Odůvodnění žáků k otázce: <i>Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?</i>	69
Obrázek 33: Odůvodnění žáků k otázce: <i>Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?</i>	71

Seznam grafů

Graf 1: Vyhodnocení písemného projevu všech žáků po napsání druhého příběhu.....	65
Graf 2: Vyhodnocení písemného projevu v jednotlivých ročnících	66
Graf 3: Odpovědi celkově na otázku: <i>Bavilo vás plnění písemných her?</i>	67
Graf 4: Odpovědi v jednotlivých roč. na otázku: <i>Bavilo vás plnění písemných her?</i>	68
Graf 5: Odpovědi celkově na otázku: <i>Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?</i>	69

Graf 6: Odpovědi v jednotlivých ročnících na otázku: <i>Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?</i>	70
Graf 7: Odpovědi celkově na otázku: <i>Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?</i>	70
Graf 8: Odpovědi v jednotlivých ročnících na otázku: <i>Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?</i>	71

Seznam příloh

Příloha 1: Přípravná hra - <i>Soutěž spisovatelů</i>	85
Příloha 2: Přípravná hra - <i>Sloupečky</i>	86
Příloha 3: Přípravná hra - <i>Schody</i>	87
Příloha 4: Výstavbová hra - <i>Hláskuji se</i>	88
Příloha 5: Výstavbová hra – <i>Puzzlové věty</i>	89
Příloha 6: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (6. třída, 1. verze).....	90
Příloha 7: Strukturující hra - <i>Příběh ze 10 slov</i> (6. třída, 2. verze).....	91
Příloha 8: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (9. třída, 1. verze).....	92
Příloha 9: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (9. třída, 2. verze).....	93
Příloha 10: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (7. třída, 1. verze).....	94
Příloha 11: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (7. třída, 2. verze).....	95
Příloha 12: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (8. třída, 1. verze).....	96
Příloha 13: Strukturující hra - <i>Příběh z 10 slov</i> (8. třída, 2. verze).....	97
Příloha 14: Dotazník	98
Příloha 15: Dotazník	99

Příloha 1: Přípravná hra - Soutěž spisovatelů

Wettkampf der Schriftsteller/ Soutěž spisovatelů

Schreib möglichst viele Wörter zu diesem Thema. Du hast 1 Minute Zeit. Napiš co nejvíce slov k tomuto tématu. Máš na to jednu minutu.

Der Geburtstag	Feiern, feiern, Geschenke, bekommen, Teddybär, Überraschung,
Verben	heißen, bekommen, schlafen, gehen, kommen, vorbereiten, kaufen, einkaufen, sein, essen, trinken
Adj.	lustig, sch , groß, klein, dunkel, hell, ein bisschen, teuer, billig,



Wettkampf der Schriftsteller/ Soutěž spisovatelů

Schreib möglichst viele Wörter zu diesem Thema. Du hast 1 Minute Zeit. Napiš co nejvíce slov k tomuto tématu. Máš na to jednu minutu.

Der Geburtstag	Geschenke, Überraschung, Karte, Balon ^(mólie) , 4
VERBEN	Laufen, schreiben, singen, hören, schwimmen, malen, 6
ADJECTIVE	große, kleine, 2

Příloha 2: Přípravná hra - *Sloupečky*

Spalten /Sloupečky

Schreib Wörter zu jedem Buchstabe in dem Wort *Geburtstag*. Napiš slovo ke každému písmenu ze slova *Geburtstag*

GEBURTSTAG
e n l h o i t a c e
e a r t e a i h o
s o c e t r t i t e
t e s t a g

Spalten /Sloupečky

Schreib Wörter zu jedem Buchstabe in dem Wort *Geburtstag*. Napiš slovo ke každému písmenu ze slova *Geburtstag*

GEBURTSTAG
U I U B O A U O I
T N X E R T G D N
G C U S C H U R
O S C H U R

Příloha 3: Přípravná hra - Schody

Stufen/Schody

Schreib Wörter zu dem letzten Buchstabe des vorigen Wortes, bilde so Stufen aus den Wörtern. Napiš slova k poslednímu písmenku slova předchozího, sestav ze slov schody.

Der Luftballon

e
nenn
zehn
zu
viele
rechnen
ich

Stufen/Schody

Schreib Wörter zu dem letzten Buchstabe des vorigen Wortes, bilde so Stufen aus den Wörtern. Napiš slova k poslednímu písmenku slova předchozího, sestav ze slov schody.

Der Luftballon

e
u
nose
Frau
geburtstag
Kiel
Fisch
Krauchen

Příloha 4: Výstavbová hra - *Hláskuji se*

Ich buchstabiere mich / hláskuji se

Schreib deinen Namen senkrecht. Erfinde zu jedem Buchstaben ein Wort. Erfinde dann aus jedem Wort ein Satz, der über dich ist. Napiš své jméno svisle na papír. Ke každému písmenku vymysli jedno slovo. Z každého slova vymysli větu, která je o tobě.

S chlange Ich habe eine Schlange.
A pfel Ich mag Apfel.
Mutter Meine Mutter ist 42 Jahre alt.
Imbiss Ich habe ~~im~~ heute Imbiss.
Rot Meine T-shirt ist rot.
Aufheftbuch Ich habe im Schule Aufheftbuch.

Ich buchstabiere mich / hláskuji se



Schreib deinen Namen senkrecht. Erfinde zu jedem Buchstaben ein Wort. Erfinde dann aus jedem Wort ein Satz, der über dich ist. Napiš své jméno svisle na papír. Ke každému písmenku vymysli jedno slovo. Z každého slova vymysli větu, která je o tobě.

H-ein- Meiner Hund ist klein.
A-ber- Ich arbeite gut.
J-ahre - Ich ^{bin} 13 Jahre Alt.
D-ecember - Im dezember ich habe ~~ein~~ geschenke
A-ugust - Ich habe geburstas im August.

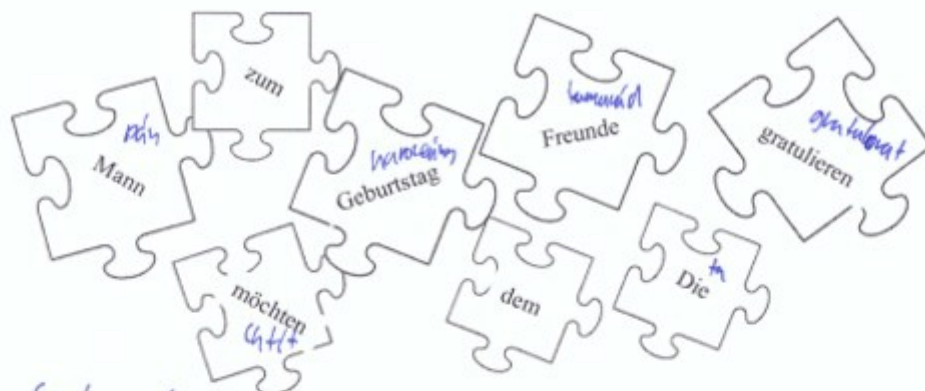
Ich buchstabiere mich / hláskuji se

Schreib deinen Namen senkrecht. Erfinde zu jedem Buchstaben ein Wort. Erfinde dann aus jedem Wort ein Satz, der über dich ist. Napiš své jméno svisle na papír. Ke každému písmenku vymysli jedno slovo. Z každého slova vymysli větu, která je o tobě.

ZUG - Ich fahre mit Zug gern.
U - Mutter - Ich habe unter die Tische unter Tisch.
ZÜCKER - Ich esse Zucker nicht gern.
ALT - Ich bin 13 dreizehn Jahre alt.
NICHT - Ich ~~hab~~ ~~habe~~ ~~mag~~ nicht gern.
APRIL - Ich habe das geburstas im April.

Příloha 5: Výstavbová hra – Puzzlové věty

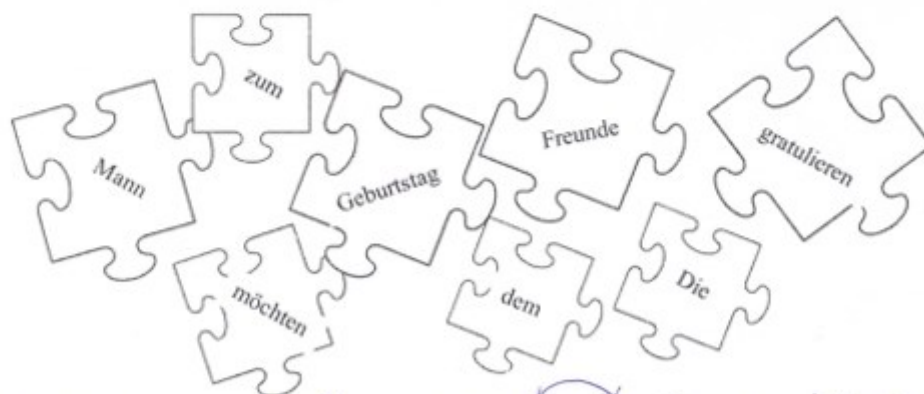
Bilde einen Satz aus den folgenden Puzzleteilen. Erfinde drei weitere Sätze aus den folgenden Wörtern die Schokoladentorte, Der Luftballon, feiern. Z následujících puzzli sestav větu. Pak vymysli další tři věty z těchto slov die Schokoladentorte, Der Luftballon, feiern.



Zum Geburtstag dem Mann möchten die Freunde gratulieren.
 Dem Mann gratulieren die Freunde zum Geburtstag.

Die Schokoladentorte ist gut
 Der Luftballon ist blau
 Ich feiere Geburtstag.

Dem Mann zum Geburtstag gratulieren die Freunde möchten



Die Freunde möchten zum Geburtstag dem Mann gratulieren.

Er bekommt die Schokoladentorte.
 Im Zimmer war viel Luftballons.
 Die Freunde feiern, viel Glück.

Příloha 6: Strukturující hra - Příběh z 10 slov (6. třída, 1. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov



Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Hallo, ich heiße David.²

Heute ist Opa Geburtstag!¹ Er ist siebzig Jahre alt.²

Wir haben Überraschung für Opa.²

Wir haben für Opa Geschenke.²

My Bruder spielt Gitarre für Opa.¹

Ich habe Teddybär für Opa.²

Er ist glücklich.²

8 vět

$$16 / 14 + 5 = 19$$

Příloha 7: Strukturující hra - Příběh ze 10 slov (6. třída, 2. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov



Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Hallo, ich heiße David.²

Heute ist Opa's Geburtstag.² Er ist sechzig Jahre alt.²

Er ist traurig.²

Wir haben Überraschung für Opa.²

Mein bruder hat Teddybär und Schokoladentorte

Opa ist glücklich?² Er hat new

Geschenk.⁰

8 vět

$$16 / 14 + 5 = 19$$

Příloha 8: Strukturující hra - Příběh z 10 slov (9. třída, 1. verze)



Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov

Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: *leben, Gitarre spielen, Teddybár, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. **Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.**



Hallo, Ich Heiße TOM². Ich Habe keine Familie².
Das ist so traurig². ABER Ich kaufe Teddybär².
Mein Freund Karel ist so alt². seine Kinder
sind allein². Ich Habe heute Geburtstag,
aber meine Freund not gratulieren¹. Das ist gr
Übe-
rraschung². Ich bekomme Katze². Das ist So Super². Ich
Habe Gut Freund². für mein Freund Ich Habe
flugzeug².

12 vět
22 / 23 + 5 = 28

Příloha 9: Strukturující hra - *Příběh z 10 slov* (9. třída, 2. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov



Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Das ist meine Familie.² Meine Kinder hat Geburtstag im March.^c
Ich habe Schokoladentorte^{und} Luftballon für er.²
Er bekommt Überraschung.² Mein Freund heute
kommen.^o Aber^o mein Freund habe keine Familie.^o Meine Kinder ist
zehn Jahre alt.^o Er bekommen new Teddybär.^o
Er kommen ins Haus.^o Er ist so glücklich.² Mein
Freund ist allein.² Aber wir haben gute Lärm.^o Ich
bringe Schokoladentorte.² Das ist das Ende.²

14 vět
 $28 / 14 + 5 = 19$

Příloha 10: Strukturující hra - Příběh z 10 slov (7. třída, 1. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov



Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. **Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.**



Der alt Opa ~~ist~~ hat Geburtstag. ² Eine Kinder sind ~~der~~ Geburtstag. ⁰ Der alt Opa ist ~~so~~ siebundsichzig Jahre alt. ² Er ist Rentner. ² Die Kinder Gitarre ~~spielen~~ ^{spielen}. ² Die Kinder sind dreizehn Jahre alt. ² Sie haben der Teddybär. ² Sie keine Familie. ⁰ Der Opa ~~ist~~ allein. ¹ Der Opa keine ~~Überraschung~~ Überraschung. ¹ Die Kinder bekommt der Teddybär. ⁰ Der Opa ~~lebt~~ in Berlin. ⁰ Die Kinder ~~lebt~~ in Prag. ⁰ Der Opa kommt aus der Schweiz. ² Die Kinder kommen aus ~~Deutschland~~ Deutschland. ²

15 vět

30/17

Příloha 11: Strukturující hra - Příběh z 10 slov (7. třída, 2. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov



Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Der Opa ist alt? Er hat ^{den} Geburtstag? Er hat keine Familie? Die Kinder Gitarre spielen? Der Junge hat den Teddybär und Luftballon? Der Opa ~~bekommt~~ bekommt ~~den~~ die Schokoladentorte? Sie haben die Überraschung? für den Opa. Der Opa lebt allein? Der Opa ist neunundsiebzig Jahre alt? Die Kinder sind dreizehn Jahre alt? Der Opa lebt ~~in~~ in die Stadt? Die Kinder ~~gratulieren~~ gratulieren dem Opa? Opa ist glücklich Die Kinder sind glücklich? Der Opa hat gute Laune?

14 vět

$$28/28 + 5 = (33)$$

Příloha 12: Strukturující hra - *Příběh z 10 slov* (8. třída, 1. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov

Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Ich bin dreizehn Jahre alt.² Ich habe keine Familie und ich lebe allein.² Zu meinem Geburtstag bekomme ich ein Teddybär.¹ Der Teddybär war eine Überraschung von meinem Kind.¹ Ich spiele Gitarre gern.² Ich habe ein Freund mein Hund Robert.² Das ist mein glücklich Leben.⁰

7 vět

14/10

Příloha 13: Strukturující hra - Příběh z 10 slov (8. třída, 2. verze)

Geschichte aus 10 Wörtern / Příběh z 10 slov

Erfinde eine Geschichte (mindestens 15 Sätze), in der du diese Wörter verwendest: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Das Bild kann eine Inspiration für deine Geschichte sein.

Vymysli příběh (nejméně 15 vět), ve kterém použiješ tato slova: *leben, Gitarre spielen, Teddybär, keine Familie, Geburtstag, alt, allein, bekommen, Kinder, Überraschung*. Můžeš se nechat inspirovat obrázkem.



Mein name ist Hubert.² Ich habe keine Familie und ich lebe allein.² Ich bin fünfzig Jahre alt und ich habe zwei Kinder.² Meine Kinder liebe mich seinen Mutter.⁰ Ich bin Brautigam.² Aber heute ganz anders.¹ Heute ich habe bekommen zwei Geschenke von meinem Kinder.¹ Ich habe bekommen der Teddybär und das Gitarre.¹ Ich spiele Gitarre gern.² Heute ist mein Geburtstag und ich bin glücklich.²

10 vět
 $20 / 15 + 5 = 20$

Příloha 14: Dotazník

Pro účely diplomové práce *Význam her ve výuce německého jazyka se zaměřením na rozvoj psaní*

PSANÍ SKRZE HRY VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA – DOTAZNÍK

1) Bavilo vás plnění písemných her?

ano – ne

Co vás na tom bavilo?

VYMYŠLENÍ SLOV

Co vás na tom nebavilo?

~~NE~~ ŽE JSEM BYL VĚDYČKY DRUHÝ 😊

2) Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?

ano – ne

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

~~PSÁT~~ POPSAT DĚJ

3) Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?

ano – ne

Pokud ano, vysvětlete:

ROZVÍTNÍ SLOVNÍ ZÁSOBY

Příloha 15: Dotazník

Pro účely diplomové práce *Význam her ve výuce německého jazyka se zaměřením na
rozvoj psaní*

PSANÍ SKRZE HRY VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA – DOTAZNÍK

1) Bavilo vás plnění písemných her?

ano - ne

Co vás na tom bavilo?

hádání slovíček a soupeření mezi třemi námy

Co vás na tom nebavilo?

2) Bylo pro vás psaní příběhu na konci jednodušší než poprvé?

ano - ne

Pokud ano, co pro vás bylo snadnější?

rozumněji sledu

3) Myslíte si, že písemné hry měly na váš celkový písemný projev nějaký vliv?

ano - ne

Pokud ano, vysvětlíte:

navíc jsme se naučili slovíčka