

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Rubnerová

2014

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

Bakalářská práce

Hra ve výuce cizích jazyků

vedoucí bakalářské práce: Mgr. Kateřina Vychopňová

autor bakalářské práce: Jana Rubnerová

obor studia: Fj - Pg

rok dokončení práce: 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Hra ve výuce cizích jazyků* vypracovala samostatně. Použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury.

V Praze 10. 4. 2014

.....
Jana Rubnerová

Název: Hra ve výuce cizích jazyků

Anotace: Bakalářská práce se zabývá metodou didaktické hry a její aplikací do vyučovacího procesu. Blíže se zaměřuje na využití her při výuce cizích jazyků. Ukážeme že je to jeden ze způsobů, jak zábavnou formou získávat a procvičovat nové dovednosti a znalosti. Práce ukazuje, jak zacházet s motivací a jak za pomoci hry motivovat. Přibližuje pozitivní přínos hry v cizojazyčných hodinách, ale i možné obtíže s ní spojené. Popisuje průběh hry a atmosféru vhodnou k jejímu použití.

Klíčová slova: hra, didaktická hra, žák, motivace, atmosféra

Titre: Le jeu en classe de langue étrangère

Annotation: Le mémoire de licence se focalise sur la méthode du jeu didactique et son application dans le processus de l'enseignement. Il se concentre sur l'utilisation des jeux dans l'enseignement des langues étrangères. Il le présente comme l'une des manières d'apprentissage qui permet par une forme divertissante, d'acquérir et de réviser les nouveaux savoir-faire et les nouvelles connaissances. Ce mémoire présente la façon de travailler avec la motivation et comment motiver par le jeu. Il montre les avantages associés au jeu en classe de langue étrangère aussi bien que les difficultés les plus fréquentes. Il décrit le déroulement du jeu et l'atmosphère qui y est propice.

Mots Clés: jeu, jeu didactique, élève, motivation, atmosphère

Title: A game in foreign language lessons

Abstract: The bachelor's thesis deals with the method of a didactic game and its application into an educational process. To be more specific, it focuses on the use of games during the lessons of foreign languages. A game is one of many ways to acquire and practise new skills and knowledge by an entertaining form.

The thesis demonstrates how to work with motivation and how to motivate pupils by means of games. Not only does it highlight the positive contribution of a game to the foreign language classes but also some possible difficulties that may arise.

It also describes the process of a game and an atmosphere that is suitable for its use.

Key words: game, didactic game, pupil, motivation, atmosphere

OBSAH

Úvod	1
1. Hra	3
1.1 Vyučovací metody.....	4
1.2 Didaktická hra.....	5
2. Motivace	9
2.1 Rozvíjení motivace žáků pomocí aktualizací jejich potřeb.....	12
2.1.1 Potřeby poznávací.....	12
2.1.2 Výkonové potřeby.....	13
2.1.3 Sociální potřeby.....	13
2.1.4 Principy zvyšování motivace.....	14
2.1.5 Demotivující činitele učení.....	14
2.2 Účinky motivace a tvořivosti.....	15
3. Hra při výuce cizích jazyků	18
3.1 Hlavní aspekty hry.....	19
3.1.1 Nástroje.....	19
3.1.2 Struktura hry.....	19
3.1.3 Prostředí.....	20
3.1.4 Atmosféra.....	21
3.2 Přínos hry při výuce cizích jazyků.....	21
3.3 Možné obtíže při hraní her.....	24
3.4 Průběh hry.....	28
3.4.1 Před začátkem hry.....	28
3.4.2 V průběhu hry.....	30
3.4.3 Po skončení hry.....	31
4. Atmosféra vhodná ke hře	33
4.1 Podvádění.....	34
4.2 Rozdělení hráčů při skupinové hře.....	36
4.3 Odměny a tresty.....	37
Závěr	40
Seznam použité literatury.....	41

Úvod

Téma bakalářské práce – *Hra ve výuce cizích jazyků* – jsem si vybrala, protože se stále častěji využívají hry při výuce cizích jazyků. Užívání této metody není však stále samozřejmostí. V dnešní době jsou cizí jazyky pro každého nezbytností, a proto by jejich učení mělo být co nejefektivnější. Hra usnadňuje osvojení si cizího jazyka tak, aby studenty samotné učení bavilo a aby se naučili jazyk správně používat. Výuku hrou lze aplikovat v každém předmětu, záleží na zkušenostech a kvalitě pedagoga a na třídě jako takové. Učitel jazyků má bezesporu velkou výhodu, protože má k dispozici rozsáhlé množství her (např.: jazykové karty, pexesa, kvízy), které se dají aplikovat na téměř veškerou probíranou látku.

Sama ve výuce často didaktické hry používám. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že se mi jejich užití v mnohém vyplácí. Nejenže studenty tato metoda baví, ale také se díky ní mnohému naučí. Pomáhá při upevňování již naučené látky, ale také při osvojování látky nové. Motivuje i méně zdatné studenty k lepšímu výkonu. Přesvědčila jsem se o tom, jakým způsobem je hra v hodinách nápomocná. Studenti při hraní ztrácejí ostych používat cizí jazyk, nebojí se udělat chybu ani si ji opravit. Při skupinových hrách se daleko snáze tvoří dobrý kolektiv a pozitivní atmosféra vhodná k učení.

V této práci se zaměřuji na využití her na druhém stupni základní školy a na střední škole, protože tato výuková metoda se zde příliš nepoužívá. Většinou se omezuje jen na děti mladšího školního věku.

Hrou budeme rozumět nejen hry kolektivní a skupinové, ale i individuální. Zahrnuje veškeré činnosti herního charakteru jako pexeso, bingo, společenské hry atd., ale i křížovky, přiřazování obrázků, skládání vět za pomoci kartiček a mnoho dalších.

Tato práce se zaměřuje pouze na teoretické zvládnutí didaktické hry, nevěnuje se popisu jednotlivých her ani dramatizaci. Snaží se obhájit hru jako výukovou metodu, která by měla být běžnou součástí výuky cizích jazyků. Ukazuje jak pozitivní dopad, tak i obtíže s ní spojené. Poukazuje na možnosti, které tato metoda skýtá.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř částí. V první části je vysvětlen pojem hra a didaktická hra a jejich místo ve vyučovacích metodách.

V druhé části je objasněn pojem motivace a jak je možné díky hře motivovat studenty k lepším výkonům. Ukážeme si, jaké jsou základní sekundární potřeby, jak zvýšit motivaci, ale i nemotivující činitele při výuce. Krátce nastíníme, jaký je vztah mezi motivací a tvořivostí.

Ve třetí části se věnujeme hře při výuce cizích jazyků a hlavním aspektům této činnosti. Popíšeme, jaký přínos má hra při výuce a s jakými obtížemi se můžeme setkat při jejím uplatnění. Zobrazíme průběh herní aktivity a na co je třeba se při něm zaměřit.

V poslední části vysvětlíme, jak navodit atmosféru tak, aby byla k využití této metody vhodná. Poukážeme na nejčastější problémy s tím spojené.

1. Hra

Slovo hra je používáno v mnoha významech. Jak ale ho vymezit? Co je to vlastně hra? Hra je především činnost pro jednoho nebo více lidí, která nemusí mít žádný hlubší smysl, má za cíl radost nebo relaxaci.¹

Psychologický slovník (Hartl 2000, s. 195-196) definuje hru jako jednu ze základních lidských činností. Je to činnost smyslová, motivovaná především prožitky, provázena pocitem napětí a radosti, má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci a duševní zdraví.

Čáp (2007, s. 284) vymezuje tento termín: *„Psychologové, pedagogové i představitelé jiných oborů se pokoušeli hlouběji pochopit a vysvětlit hry, vytvářeli různé teorie her. V průběhu svého vývoje byla hra chápána jako projev přebytku energie; jako nácvik, sebeutváření, příprava pro produktivní život dospělého; jako projev vrozených motivačních tendencí člověka, jako prostředek odreagování napětí. Každá z těchto teorií vystihla některý dílčí aspekt hry.“*

Dle Průchy (2007, s. 92-93) je hra tvořena mnoha faktory, jako jsou motivace, kreativita, představitivost, poznávání, procvičování, relaxace, pohyb, emoce, socializace, diagnostika a terapie.

Hra je obecně chápána jako velmi důležitá činnost pro vývoj a rozvoj dětí i dospělých. Hra, práce a učení jsou tři základní činnosti člověka, které od sebe nelze oddělit. Provází člověka po celý život, i když je především spojena s dětstvím a dospíváním. V dnešní době už se hra nepovažuje za promarněný čas, který by se dal využít jinou užitečnější činností, jako je práce nebo učení (Čáp 2007, s. 284-285).

Dětská hra je pro dítě velmi důležitá, neboť se jejím prostřednictvím učí poznávat svět a předměty kolem sebe a rozvíjet své schopnosti. Hra ze začátku naplňuje celý život dítěte. Postupně, jak dítě roste, se přidávají jiné činnosti, jako práce a učení (Mlejnek 1995, s. 12). V dnešní době má hra nezastupitelné místo i v životě dospělého, kterému slouží především jako relaxace po práci. Hry se v dnešním světě používají i jako prostředek stmelování jak školních, tak pracovních kolektivů. Díky tomu se snáze utvářejí vztahy v kolektivu a také se zefektivňuje práce v něm. Hra tedy neodmyslitelně patří do života každého z nás (Čáp 2007, s. 285).

1.1 Vyučovací metody

Abychom mohli hru lépe zařadit do vyučovacího procesu, přiblížíme si vyučovací metody. Definujeme, co jsou vyučovací metody a jak jsou klasifikovány. Představíme didaktickou hru a blíže ji popíšeme.

Průcha (2007, s. 355) definuje vyučovací metodu jako činnost učitele, která vede žáka k zvládnutí daného vzdělávacího cíle. Pomocí vyučovacích metod jsou uskutečňovány úkoly, jež má vyučování splnit.

O využití vhodné vyučovací metody rozhoduje učitel, který zohledňuje nejrůznější faktory, jako je věk studenta, probírané učivo atd. Setkáváme se s různými druhy vyučovacích metod, přičemž je vhodné je mezi sebou střídat a kombinovat. Není vhodné používat stále tutéž metodu, protože to studenty nemotivuje. Zvolením vhodné metody se učitel snaží ve studentech probudit zájem o probíranou látku (Skalková 2007, s. 183).

Neexistuje jednoznačně daná klasifikace výukových metod, protože každý autor je dělí podle různých kritérií. Podrobněji se podíváme na klasifikaci podle Maňáka a Švece (2003, s. 42), kteří dělí výukové metody na klasické a aktivizační.

Klasické výukové metody se dělí, dle autorů na:

- *metody slovní* (vysvětlování, vyprávění, rozhovor, přednáška, práce s textem);
- *metody názorně-demonstrační* (předvádění a pozorování, práce s obrázkem, instruktáž);
- *metody dovednostně-praktické* (napodobování, vytváření dovedností).

Aktivizační metody

Jsou takové metody, které aktivně zapojují studenty do učení. Uplatňují problémový přístup k učení a mají často hravý charakter. Podporují u studentů kreativitu myšlení, samostatnost a flexibilitu.

Autoři je dělí na:

- metody diskusní;
- metody heuristické, řešení problémů;
- metody situační;

- metody inscenační;
- didaktické hry.

1.2 Didaktická hra

Dále se budeme věnovat didaktické hře jako jedné z výukových metod. Budeme-li dále používat termín hra, budeme mít na zřeteli hru didaktickou, tedy takovou, jež má za cíl rozvinout dovednosti hráče samotným průběhem herní aktivity. Hra bude tedy mít vždy jasně definovaný smysl a stejně tak i pravidla. Bude mít dané nástroje, strukturu, kontext a atmosféru (Průcha 2007, s. 51).

Průcha (1998, s. 48-49) definuje pojem hry následovně: *„Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v 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. Předností didaktické hry je její stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje zaangażovanost 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.“*

Hrou a jejím využitím ve vzdělávání a výchově se zabývali již Komenský (2003), (1874) nebo Montessori (2012). Její využití není při výuce zcela samozřejmé. Dle Houšky (1993, s. 64) existuje vžitá představa, že nástupem do školy končí čas her a začíná čas práce, tedy učení. Práce je však něco, co dělat musíme, kdy hraje roli především vnější motivace (i když nás samozřejmě může bavit, a tudíž motivovat vnitřně), kdežto hra je činnost, která nás baví a při níž zapojujeme motivaci vnitřní (Houška 1993, s. 65). Hra nám tedy ve výuce pomůže jako žádná jiná činnost mobilizovat aktivitu dětí a studentů, je tedy jednou ze základních metod výuky. V průběhu hry se studenti učí organizovat vlastní činnost, spolupracovat s ostatními a osvojovat si určité komunikační dovednosti (Silva 2008, s. 13-14).

Než se začneme věnovat využití hry ve výuce cizího jazyka, podíváme se na její postavení ve výuce obecně. Podle Houšky (1993, s. 65) je hra odsunuta jako učení se

v druhém plánu. Dle autora tedy nejprve dochází k osvojení si určitých znalostí, a pak teprve k jejich následnému uplatnění ve hře.

Zastávám však názor, že lze tento proces obrátit. Nejen pomocí hry upevňovat či procvičovat již nabyté dovednosti, ale i dovednosti a znalosti získávat. Hra by měla vždy respektovat určité zákonitosti. Učitel je vždy jejím iniciátorem, přestože účastníci mohou přicházet s novými nápady a podněty, on je ten, který aktivitu vede a dohlíží na její průběh (Houška 1993, s. 65). Účastníci ji musí hrát dobrovolně a rádi, aby plnila jeden ze svých účelů, tedy vnitřně motivovat hráče k výkonu, a tím k získávání a procvičování dané znalosti. I zde, stejně jako při celém procesu učení, hraje důležitou roli učitel a jeho motivace. Pokud herní aktivita učitele nebaví, nebude bavit ani studenty, a naopak, pokud je učitel správně motivován, může správně namotivovat i studenty. Dalším aspektem jsou jednoznačná a jasná pravidla a jejich dodržování (Vanthier 2009, s. 57-59). Samotný herní proces ovlivňují ještě další prvky, o kterých se zmíníme v kapitole *Hra při výuce cizích jazyků*.

Didaktická hra vždy slouží k naplnění určitého didaktického cíle. Při zvolení hry je důležité držet se určitých pravidel. Dle Kotrby (2007, s. 96-97) a Vanthier (2009, s. 57-59) musíme :

- brát ohled na věk a individuální zvláštnosti dítěte;
- vycházet ze znalostí a zájmů dítěte;
- volba hry musí odpovídat prostředí, pomůckám a metodám;
- mít dobrou organizaci a jasně daná pravidla;
- zhodnotit hru.

Klasifikace didaktické hry

Didaktickou hru lze klasifikovat podle mnoha hledisek. Zvolila jsem klasifikaci podle Dyšinského (1972, s. 144), pro objasnění dělení uvádím vlastní vysvětlení a příklady her pro užití ve výuce cizích jazyků.

Dělení didaktické hry na základě:

1. cílů

poznávací (vzdělávací, učební)

Poznávací hra je taková, při které si studenti osvojují nové dovednosti. Díky ní se naučí něčemu novému, a to buď v jejím průběhu, nebo před začátkem hry samotné (např.: bingo se slovesy, karty mají z jedné strany obrázky a z druhé napsané sloveso).

kontrolní (prověřovací)

Kontrolní hrou si studenti procvičují již probrané učivo. Hra pomáhá upevnit dříve získané znalosti a dovednosti (např. *povolání*, přiřazování názvu k obrázku).

2. reakcí

pohybové

Pohybové hry jsou takové, při nichž se žáci přemísťují v prostoru. Musí být vždy zohledněn prostor, který je k dispozici (např. *rodina*, žáci pomocí otázek hledají své rodinné příslušníky).

klidné

Klidnou hrou je myšlena ta, kterou studenti realizují v lavicích nebo v kruhu a není k ní potřeba pohyb (např. *pexeso*, bingo).

3. počtu hráčů

individuální

Individuální hry plní každý student sám. Podporují samostatnost a jsou spojeny s rozumovým úsilím (např. křížovky, přiřazování obrázků).

skupinové

Jsou určeny pro skupiny dvou a více hráčů a mají často soutěžní charakter (např. *Aktivita*).

kolektivní

Při kolektivních hrách se zapojuje celá třída, nemusí to však znamenat, že mají soutěžní charakter (např. výše zmíněná *rodina*).

4. tempa

na rychlost

Hry na rychlost jsou vždy pevně časově vymezeny. Na jejich realizaci je dán určitý čas a po jeho uplynutí hra končí (např.: *ovoce a zelenina*, přiřazování obrázků).

na kvalitu

Jsou zaměřeny na správné splnění úkolu, nikoliv na rychlost, jakou byl úkol

splněn. Vyhodnocuje se jeho provedení (např. *Qui es-tu?*).

5. počtu aplikací

specifické (jedinečné)

Specifické hry jsou takové, kterým jejich pravidla neumožňují měnit jejich obsah. Jsou vhodné pro jeden okruh učiva (např. *země Evropy*).

univerzální (nespecifické)

Univerzální hry jsou opakem her specifických, protože je můžeme uplatnit pro různé okruhy učiva (např. křížovky, pexesa, bingo).

Nastíněná klasifikace nám umožňuje uvědomit si, jak široké možnosti má tato vyučovací metoda. Každá zvolená aktivita pak spadá pod několik kritérií. Například hra *Rodina* může být zároveň hrou kontrolní, kolektivní, na kvalitu a hrou specifickou.

Hra je tedy jeden z prostředků, jak si osvojit probíranou látku, má často socializační charakter, a může být, pokud se s ní pracuje správně, velkým přínosem ve výuce jakéhokoli předmětu.

2. Motivace

Motivace hraje důležitou roli v celém vyučovacím procesu, stejně tak jako v životě člověka. V této kapitole se zaměříme na vymezení pojmu motivace, na její druhy, popíšeme jak s nimi pracovat, aby vedly k lepším výkonům žáků ve třídě. Zaměříme se přitom na využití her a jejich možnosti.

Motivaci se věnuje celá řada autorů, jako např. Nakonečný (1997); Kolman (2012), Lokšová (1999); Pavelková (2002); Hrabal (2010). Budeme převážně čerpat z posledních tří jmenovaných, kteří se zaměřují na motivaci žáků při výuce.

Pojetí motivace není jednoznačné. To, co motivuje jednoho člověka, nemusí zdaleka motivovat druhého. Dle Lokšové (1999, s. 10): *„Pojem motivace patří mezi pojmy, které teoretici označují jako hypotetické konstrukty.“* Není to tedy něco konkrétního, na co si můžeme sáhnout, ale prostředek, díky níž se snažíme vysvětlit, proč byl např. úkol napsán pečlivě nebo proč byl naopak odbytý. *„[...] , pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, proč někdo něco dělá (nebo nedělá) a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal). Motivace má dynamizující, aktivizující a usměrňující funkci.“* (Lokšová 1999, s. 10)

Jedním se způsobů dělení motivace je její členění z hlediska soudobé psychologie (behaviorální přístup, humanistický přístup a kognitivní přístup). Žádná z těchto teorií však nepodává ucelený pohled na složitý systém lidské motivace. Budeme se tedy přiklánět ke stanovisku, že je motivace řízena všemi třemi přístupy (Lokšová 1999, s. 10-11). Chápeme ji jako: *„[...] souhrn činitelů, které podněcují, energetizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.“* (Lokšová 1999, s. 11)

Dle Pavelkové (2002, s. 12-13) může motivace člověka vycházet buď z **vnitřních pohnutek** (potřeby), nebo z **vnějších pohnutek** (incentiva). Vnější i vnitřní pohnutky mohou být jak pozitivní tak negativní.

Pro lepší porozumění pojmu potřeb a incentiv citujme ještě jednou Lokšovou a Pavelkovou: *„Potřeby se projevují pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu (homeostázy) organismu. Mohou být vrozené nebo naučené.“* (Lokšová 1999, s. 12). *„Incentiva jsou vnější podněty (jevy, události, názory,*

nejrůznější předměty a podobně), která mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.“ (Pavelková 2002, s. 13)

Jednotlivé potřeby neexistují v životě člověka izolovaně. Základem jsou **potřeby primární** (fyziologické), které jsou vlastní všem živým organismům, a **potřeby sekundární** (psychické), jež jsou charakteristické pro člověka a jejichž rozvoj je dán společenskými faktory (Lokšová 1999, s. 13). Existují různé teorie potřeb, asi nejznámější je Maslowova hierarchie potřeb nebo Alderferova teorie ERG (z anglických slov Existence, Relatedness a Growth 1972). První skupina Existence se vztahuje k poskytování základních požadavků na materiální existenci člověka. Zahrnuje položky, které Maslow řadil mezi potřeby fyziologické a potřeby bezpečí. Druhou skupinu tvoří potřeby sociální (Relatedness). Jedná se o touhu lidí udržovat důležité osobní vazby. Tyto sociální cíle potřebují ke svému dosažení mezilidskou komunikaci a patří k Maslowovým sociálním potřebám a vnější části úrovně uznání a úcty (esteem classification). Alderfer odděluje potřeby růstu (Growth), vnitřní touhy osobního vývoje. Ty obsahují vnitřní části Maslowovy úrovně uznání a úcty spolu s potřebami seberealizace.²

Motivační zaměření osobnosti vzniká na základě vytvoření individuální hierarchie potřeb. Podle Lokšové (1999, s. 14): *„Poznání motivačního zaměření žáka umožňuje přiměřeně ho motivovat a optimálně působit na rozvoj nebo změnu struktury jeho motivace k učení.“* Zdroje motivace učební činnosti jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové (Pavelková 2002, s. 23).

Při motivování žáků ve třídě je třeba rozlišovat mezi **vnější a vnitřní motivací**. Jak uvádí Pavelková (2002, s. 16-17) k vnitřní motivaci dochází, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé bez vnějšího podnětu. Při vnější motivaci člověk vykonává určitou činnost pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Vnější i vnitřní motivace jsou vzájemně propojeny. Pro učitele by měla být při práci s motivací hlavní snaha dosáhnout u žáků vnitřní motivace (Lokšová 1999, s. 15).

Dle mého názoru nám při užití hry může rozdělení vnější a vnitřní motivace v mnohém pomoci. Máme-li novou skupinu nebo pokud s hrou jako s výukovou metodou začínáme, je jednodušší použít vnější motivaci. Studenti budou hru hrát pro něco, tedy s vnějším motivem (odměna). Když je hra bude bavit, nebude při jejím dalším použití vnější motiv zapotřebí, neboť ji budou hrát jen pro radost z ní. Hra, jak si ukážeme dále, je jedním z dobrých motivačních prostředků, který nám může pomoci i při klasickém

vyučování. Vztahu mezi vnitřní a vnější motivací se budeme dále věnovat v podkapitole *Účinky motivace a tvořivosti*.

Dle Pavelkové můžeme vnější motivaci rozdělit (2002, s. 20-22) na:

1. Externí motivaci

Je určována pouze vnějším motivem, tedy odměnou nebo trestem. Žák vykonává určitou činnost jen proto, že musí (známka, chce se vyhnout konfliktu s rodiči atd.). Tato složka vychází z vnitřních zdrojů žáka nejméně.

2. Regulace pasivně převzaté

Základ je z venku převzatý, nicméně není vnitřně akceptovatelný, má však subjektivní podtext (pocit viny, sociální ocenění). Student chodí včas do hodin, aby se necítil špatně. Přesnost není jeho vlastním vnitřním motivem chování.

3. Identifikovaná regulace

Vzniká, když student přijme danou hodnotu za svou, chápe smysl vykonávání učební činnosti. Předmět se učí i doma, protože je to pro úspěch v něm nezbytné. I když je toto chování regulováno zevnitř, jedná se o vnější motivaci, protože studentovým motivem jsou dobré známky, nikoliv předmět sám o sobě.

4. Integrovaná regulace

Je nejvyšší složkou vnější motivace, která je již plně integrována do osobnosti studenta.

Podle Lokšové (1999, s. 18) vyjmenujeme motivační činitele, které podněcují výkonnost žáka:

- poznávací potřeby a zájmy,
- potřeba výkonu,
- potřeba vyhnout se neúspěchu a dosažení úspěchu,
- potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže.

Vnějšími činiteli jsou školní známky, odměna a trest, vztah žáka k jiným lidem.

Hra může být, dle mého názoru, jak vnitřním, tak vnějším činitelem a může přinést

i slabším studentům motiv tam, kde předtím nebyl. Např. student je v daném předmětu podprůměrný, ale ve hře se mu podařilo vyhrát, tím se může motivace z úspěchu přenést na celý předmět.

Herní aktivitu lze zvolit i jako odměnu. Když budou studenti dobře pracovat, můžeme ji slíbit. Lokšová však zdůrazňuje (1999, s. 19), že odměny mohou mít negativní motivační účinek, pokud motivují studenta k získání nějaké hodnoty (materiální či sociální), namísto rozvoje zájmu o učení samotné.

Existují i faktory, které mohou školní výkon negativně ovlivnit. Patří sem především nuda a strach ve vyučování (Hrabal 2010, s. 163-171).

Jak uvádí Hrabal (2010, s. 163-169) nuda má ve vyučování dva hlavní zdroje. Prvním z nich je subjektivně pociťovaná monotónnost vyučovacích hodin, druhou pak subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu. Učitel musí volit takové vyučovací prostředky, kterými negativní motivaci zabrání. Hra je v tomto případě jedním z vítaných a velmi efektivních prostředků, jak výuku zpestřit.

Daleko citlivěji musí učitel nakládat se strachem. Student, který se při hodinách bojí přihlásit nebo jen odpovědět na položenou otázku, může mít pro své chování mnoho důvodů. Učitel by měl vždy brát ohled na charakter a zvláštnosti každého studenta a měl by umět odbourat negativní pocit strachu (Hrabal 2010, s. 169-171). I v tomto případě může hra pomoci odbourat stresovou atmosféru a navodit pocit uvolnění.

2.1 Rozvíjení motivace žáků pomocí aktualizací jejich potřeb

Dle Lokšové (1999, s. 25) je aktualizace nebo-li probouzení potřeb jednou z nejúčinnějších způsobů zvyšování motivace studentů k učení. Máme na mysli především metody poznávací, výkonové a sociální.

2.1.1 Potřeby poznávací

Dle Pavelkové (2002, s. 23) jde o sekundární potřeby, z nichž v rozhodující míře vychází vnitřní motivace k učení. Jde o potřebu získávání nových poznatků a o potřebu vyhledávání a řešení problémů. Jestliže se je daří nabídnutou činností při vyučování probudit, učební činnost se pro žáka stává vnitřně motivovanou činností.

Jednou z metod, jak poznávací potřeby probudit, jsou **problémové úlohy**, při jejichž řešení se rozvíjejí schopnosti a myšlení žáků, rozšiřují se jejich vědomosti, formuje se osobnost (Kotrba 2007, s. 82-83). Problémové úlohy lze zadávat i jako didaktické hry, je však nutné u žáků formovat specifický přístup k jejich řešení (Janovcová 1988, s. 111). Žák musí úlohu nejprve analyzovat, poté hledá její strukturní zvláštnosti, řeší ji a po nalezení správného řešení udělá její zpětnou analýzu. Úloha se stává problémovou, jen když v žákovi vyvolá vnitřní konflikt, který ho aktivuje k poznávací činnosti. Pro zadávání problémových úloh platí, že musíme poznat osobnost žáka, vytvořit vhodné podmínky pro jejich realizaci, definovat cíle a jejich podstatu, poskytnout žákovi možnost spolurozhodování, prezentovat je jako zajímavý úkol. Snažíme se je představit tak, aby vedly k uspokojení vyšších potřeb žáka. Především těch, které jsou uspokojovány přátelskými kontakty s ostatními a potřeby uznání a seberealizace. Úlohy samy mají motivovat žáky k tomu, aby je řešili. Měly by být dostatečně náročné, aby byly pro žáky výzvou, a tím rozvíjely jejich osobnost (Kotrba 2007, s. 82-83).

2.1.2 Výkonové potřeby

Jak shodně uvádí Pavelková (2002, s. 26-27) a Hrabal (2010, s. 158-161), výkonové potřeby jsou snahou dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu, vznikají již při výchově v rodině. Na dítě by měly být kladeny adekvátní nároky a svým okolím povzbuzováno k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Důležité je posilovat pozitivní chování s ohledem na osobnost žáka, a to jak ve školním prostředí, tak doma. Učitel volí takové úlohy, které mírně převyšují znalosti a dovednosti žáka tak, aby ho správným způsobem motivoval k jejich plnění a aby pak následná pochvala měla smysl. Rozvíjí se tak nejen žákův výkon, ale i sebedůvěra.

2.1.3 Sociální potřeby

Sociální styk je důležitou složkou veškeré činnosti dítěte. Sociální potřeby hrají z hlediska žákova školního výkonu velmi důležitou roli. Jedná se především o potřebu pozitivních vztahů a potřebu sociálního vlivu, tedy prestiže (Hrabal 2010, s. 154). Učitel může významnou měrou tyto potřeby ovlivnit, a to především dobrou učební atmosférou, která podporuje pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky, ale také mezi žáky samotnými (Lokšová 1999, s. 33).

I zde vyzdvihneme význam hry, která nám napomůže k utváření dobrých vztahů

a k vytvoření pozitivní atmosféry při vyučování.

2.1.4 Principy zvyšování motivace

Je důležité, aby žáci po splnění určité úlohy dostali zpětnou vazbu, přičemž pozitivní výkony by měly být upevňovány a chyby eliminovány. Při práci s chybou jedná učitel vždy s ohledem na osobnost žáka (Lokšová 1999, s. 34). Vhodné je reagovat právě u her, neboť chyba nebývá brána tak závažně.

Lokšová (1999, s. 34-35), v této souvislosti, zdůrazňuje:

- **Správné stanovení cílů** výuky, aby je žáci přijímali za své a měli pocit, jako by si je stanovili sami.
- **Používání tvořivých úloh**, aby žák měl možnost jednat tvořivě a došlo k seberealizaci.
- **Kombinace metod** typu problémového učení a didaktických her, které nám umožní zaujmout a motivovat větší množství studentů.
- **Demokratický styl vedení kolektivu** tak, aby žáci měli prostor k sebevyjádření, zkoumání příčin svých úspěchů a neúspěchů. Patří sem také pozitivní atmosféra a vztahy ve třídě, které vedou k lepší skupinové kooperaci.
- **Učitel pomáhá žákům hledat smysl jejich práce ve škole**, a to především na základní škole. Pokud žáci ve své práci vidí smysl, je pro ně daleko více motivující.

2.1.5 Demotivující činitele učení

Demotivační činitele při výuce jsou takové faktory, které zabraňují vytvoření motivace nebo ji omezují. Nedochozí k vytvoření správného motivačního prostředí.

Lokšová (1999, s. 35-36) uvádí jako nejvíce demotivační tyto činitele:

- **Autokratický styl vyučování a výchovy**, kdy učitel nařizuje a rozhoduje a žáci pouze pasivně přijímají. Ve třídě převládá strach a obavy nad radostí a humorem, memorování je častější než rozmýšlení. Je třeba rozlišovat mezi autokratickým a autoritativním přístupem. Lokšová (1999, s. 35) vysvětluje rozdíl mezi autokratickým a autoritativním stylem takto: „V autokratické třídě učitel cíle a pravidla shora určí, žákům je nezdůvodňuje a tvrdě je prosazuje. V autoritativně

řízené třídy jsou požadavky společně stanoveny a odpovědnost za ně je sdílená; je vytvářen prostor pro postupný růst autonomie dětí.“

- **Strnulost vyučovacích metod** a s ní spojená fádnost vyučování, která nepodporuje tvořivost, nerozvíjí fantazii ani originalitu myšlení a řešení problémů. Velké množství informací, které je žák nucen vstřebat, o nichž neví jak je uplatnit.
- **Příliš velký důraz na školní známky**, kdy na žáka není brán individuální ohled a hodnotí se jen pomocí testů a písemných prací.
- **Velký důraz na soutěživost**, tedy neustálé srovnávání s nejlepšími žáky ve třídě. Problému přílišné soutěživosti, který může nastat právě při používání her, se budeme věnovat v kapitole *Možné obtíže při hraní her*.

2.2 Účinky motivace a tvořivosti

Lokšová (1999, s. 36) zdůrazňuje význam vnitřní i vnější motivace při procesech tvořivosti žáků. Vnitřní motivace má pozitivní dopad na rozvoj tvořivosti, naopak vnější motivace působí na tvořivost negativně. Žáci, kteří jsou motivováni pouze vnějšími faktory, jsou v řešení problémů méně tvořiví než žáci motivovaní vnitřně. Dle autorky: „*Existuje významný vztah mezi vysokou úrovní vnitřní motivace činnosti a vysokou úrovní tvořivosti.*“ (Lokšová 1999, s. 36).

Vnější motivací, jak uvádí Pavelková (2002, s. 55), může být například odměna, která však může odvracet pozornost od řešení úlohy, protože se žák koncentruje na její získání a ne na samotné řešení úkolu. Odměna má tedy většinou negativní efekt na tvořivost. Pozitivně může působit, pokud ji zvolíme velmi citlivě a jako sekundárního činitele (Lokšová 1999, s. 37).

Dle Lokšové (1999, s. 37), se tvořivost také snižuje, pokud je úkol vykonáván pod tlakem nebo je-li brán jako práce. Pozitivní dopad na tvořivost má činnost, která je brána jako hra a je spojena s pocitem sebeuspokojení a radosti.

Pro rozvoj tvořivosti je podstatná atmosféra volnosti, při níž má člověk pocit svobody a realizuje činnost bez obav z externího hodnocení výkonu (Lokšová 1999, s. 38).

Metody rozvíjení motivace

Metod, jak zvyšovat motivaci žáků k učení, je mnoho a je jen na učiteli, které metody zvolí a do jaké míry je bude při hodinách využívat (Lokšová 1999, s. 43).

Již několikrát jsem zmínila hru a vyučování hrou, jež motivačně využívá zejména soutěživost, radost ze hry, uvolněnou atmosféru a nezávislost. Mezi hry řadím i soutěže. V souvislosti s nimi je však důležité mít na paměti i jejich negativní dopad, zejména pokud vyhrává stále stejná skupina (Jankovcová 1988, s. 102). Problematikou odstranění negativního dopadu soutěže a správného rozdělování studentů do skupin se zabývá kapitola *Atmosféra vhodná ke hře*.

Mezi metody rozvíjející motivaci patří problémové úlohy, o nichž jsme se zmínili v podkapitole *Rozvíjení motivace žáků pomocí aktualizací jejich potřeb*. Dle Kotrby (2007, s. 82-83) vyvolávají zájem o problém, alternativní řešení, tvoření hypotéz, aktivitu a zpětnou vazbu.

Dalšími metodami jsou podle Lokšové (1999, s. 43-45):

- dramatizace činností (která je velmi vítaným prostředkem při výuce cizích jazyků, nicméně tato práce se jí blíže nezabývá),
- rozmanitost ve vyučování,
- tvořivost,
- imaginace,
- kooperativní vyučování a učení,
- koncentrace pozornosti,
- využívání informačních fondů,
- brainstorming,
- regenerace sil,
- uplatňování principu hierarchie cílů a mnoho dalších.

Při volbě vhodné motivační metody by měl učitel znát, které z motivů a potřeb jsou v individuální hierarchii daného studenta dominující. K tomu slouží diagnostikování motivace k učení, která pomůže zvolit metody tak, aby byly v co největší míře pro studenty motivující. Můžeme využít následujících dotazníků: Kozékiho (1976, 1979) dotazník

motivace k učení, číselný trojúhelník nebo jednodušší posuzování motivačních činitelů (Lokšová 1999, s. 39-43).

V této kapitole jsme vysvětlili pojem motivace, a jak je důležité, aby s ní učitel uměl správně pracovat. Rozdělili jsme a popsali vnější a vnitřní motivaci a to, jakým způsobem působí na člověka. Pro vyučovací proces je významné, aby u studentů došlo k rozvoji vnitřní motivace, a tím k takovému zájmu o probíranou látku, který bude usnadňovat naplnění vyučovacích cílů. Vyjmenovali jsme základní potřeby a jejich vztah k utváření motivace, protože právě při jejich naplňování dochází k rozvoji motivace, která dále podněcuje vytváření nových potřeb. Analyzovali jsme rozvoj a zvyšování motivace u žáků v procesu učení a to, jakými metodami ji lze podpořit. Zdůraznili jsme, jaký význam má hra a jak je možností jak ji zařadit do motivačního procesu.

3. Hra při výuce cizích jazyků

Při procesu vytváření didaktik cizích jazyků se na hry myslelo jen okrajově, a když tak jen jako na hru rolí, kdy se student ocitá v určité situaci a má patřičným způsobem zareagovat na daný podnět (např. v obchodě). Hraní rolí je nedílnou součástí výuky každého cizího jazyka, nemůžeme se však orientovat pouze na tento druh aktivity.

Podíváme-li se na *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (SERRJ), i zde má hra roli pouze okrajový význam. Zmínku o hrách nalezneme v kapitole 4 *Užívání jazyka a uživatel/student jazyka*: „*Hravé užívání jazyka a užívání jazyka při hrách je často důležitou součástí jazykového učení a rozvoje, ale neomezuje se pouze na oblast vzdělávací.*“ (SERRJ 2001, s. 57). Dále je zde uvedeno několik příkladů, které mohou být využity ke hře. Společenské a jazykové hry jsou rozděleny na hry společenské (např. Scrabble), individuální aktivity (např. hádanky) a slovní vtipy a hříčky (např. v reklamách) (SERRJ 2001, s. 57). Tento dokument se dále hrami a jejich využitím nezabývá.

Na trhu se v současné době objevuje řada publikací, které se hrami a jejich využitím ve výuce cizích jazyků zabývají. Pro příklad uveďme Butter – *100 aktivit her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků* (2013) nebo Eibenová – *Hry ve výuce francouzštiny* (2013). Jedná se však o publikace, které se věnují pouze výčtu jednotlivých herních aktivit, bez teoretického základu.

Pokusme se tedy vymezit hru a její využití ve výuce cizích jazyků. Jak již bylo řečeno, hra má ve výuce své pevné místo (Houška 1993, s. 64). Její využití při výuce cizích jazyků má velký potenciál (Janovcová 1988, s. 99). Nesmíme také opomenout její význam socializační (Hartl 2000, s. 195). Správně připravená hra a dobře motivovaná skupina se při hraní hry snadno sblíží a vytvoří si k sobě kladný vztah, který usnadní proces výuky jazyka (např.: ztráta ostychu při mluvení cizím jazykem). Tento proces však ovlivňuje celá řada faktorů. Některé faktory může učitel ovlivnit, pracovat s nimi (např. motivace), jiné faktory jsou pevně dány (např. počet žáků ve třídě).

3.1 Hlavní aspekty hry

Uvedme čtyři hlavní aspekty, které se projevují v každé hře a s nimiž při používání hry jako výukové metody musíme počítat. Jsou to (1) nástroje, (2) struktura hry, (3) prostředí a (4) atmosféra. Předkládáme rozdělení podle Silvy (2008), protože se mi zdá nejlepší. Atmosféře je dále věnována celá kapitola, proto ji zde zmíníme pouze okrajově.

3.1.1 Nástroje

Dle Silvy (2008, s. 15-16) jsou prvním aspektem nástroje, tedy to, co potřebujeme k samotnému hraní. Účelem nástrojů je naplnit funkci hry. Mohou to být jak věci přímo k hraní určené (např.: kostky, karty), nebo ty, které pro hru prvotně určeny nejsou (např.: hrnek, fix). Nástroj je určen buď pro hraní jedné konkrétní hry, nebo v lepším případě je víceúčelový a učitel ho může použít při různých aktivitách. Nástroje by měly být z odolného materiálu, protože je budeme používat opakovaně. Některé můžeme zakoupit v obchodě, buď jako hry již určené k výuce, nebo jen jako materiál, který učitel přetvoří. Učitel si samozřejmě může nástroje vyrobit sám, musí však mít na paměti, že tato činnost je nesmírně časově náročná a vyžaduje jistou dávku šikovnosti. Důležitou stránkou je také, jak nástroj vypadá. Učitel by neměl podceňovat estetickou stránku, protože když se bude daný nástroj studentům líbit, budou ho chtít používat. Musí vypadat tak, aby s ním student chtěl hrát. Dobrá hra, která bude špatně esteticky zpracovaná, nebude mít takový úspěch jako hra s dobrým estetickým zpracováním. Tento aspekt her bývá často podceňován, což můžeme vidět například na některých jazykových pexesech, kdy nás už samy obrázky od hry odrazují.

3.1.2. Struktura hry

Dalším aspektem je struktura hry. Ta je dána pravidly, která jsou pro každou hru jedinečná. Musí být vždy jasná, dobře vysvětlená a dodržovaná. Jak uvádí Kotrba (Kotrba 2007, s. 96) učitel je určuje před samotnou hrou, musí je mít dobře promyšlená a umět je pokud možno jednoduše vysvětlit. Obecným trendem jsou jednoduché hry s jednoduchými pravidly s tím, že čím je hra jednodušší, je i lepší (Houška 1993, s. 65).

Zastávám názor, že tomu tak nemusí být nezbytně. Pokud učitel volí hru na deset minut, pak by vysvětlování složitých pravidel zabralo příliš času a samotná hra by nebyla úspěšná. Pokud je však aktivita koncipována na celou vyučovací hodinu, pak je naopak její

složitost přínosem. Pravidla volíme s ohledem na věk účastníků hry a na jejich schopnost se na hru koncentrovat (Kotrba 2007, s. 95).

Pravidla můžeme podle Kotrby (2007, s. 96) pojímat z různých rovin. V první řadě jako specifická pravidla k určité jedinečné hře. V druhé řadě to, jak každý jednotlivý hráč pravidla vnímá a jaké volí strategie. Pokud bude mít učitel tuto individuální rovinu na zřeteli, může pozorováním skupiny mnohé získat. Například zjistí, jak jednotliví studenti na hru reagují, jakou roli si při hře určili nebo jaké volí herní strategie. Může následně zvolit jiný způsob hry, modifikovat pravidla nebo dát i prostor pro tvorbu hry nové (Silva 2008, s. 19).

Z pohledu Silvy (2008, s. 17) je poslední, ne však zanedbatelná, rovina obecných a kulturních pravidel, která je určována místem a kulturou, v níž žijeme. Mohlo by se zdát, že tato rovina je pro nás zanedbatelná, nicméně i když žijeme v České republice a naše kultura se opírá o anticko-křesťanskou tradici, setkáváme se ve výuce jazyků s mnoha cizinci, kteří pochází z jiného kulturního zázemí. A nejen to, i každá rodina má svou specifickou kulturu, proto bychom tuto rovinu měli mít vždy na zřeteli. Jedná se tedy o individuální i kolektivní kulturu, která je sdílená, proto volíme takové herní struktury, které nebudou působit kontroverzně (např.: symboly).

3.1.3 Prostředí

Dalším aspektem, který úzce souvisí s výše zmíněnou kulturou, je aspekt prostředí. Myslíme tím nejen prostředí jako takové, tedy třídu, ve které se hra odehrává, ale také veškeré aspekty sociokulturní. Tedy celé společenské prostředí, v němž žijeme (Silva 2008, s. 17).

Učitel musí volit takové hry, které odpovídají věku a znalostem účastníků i jejich momentálnímu psychickému a fyzickému stavu. Důležité jsou vztahy mezi jednotlivými účastníky, hra je může jak posílit, tak i oslabit. Dle Janovcové (1988, s. 102) by měl být prostor otevřen diskuzi, jak se daná hra líbila, jak ji zlepšit, případně i jaké hry volit do budoucna. Prostředí by mělo být k hraní her příznivé.

3.1.4 Atmosféra

Čtvrtým, a jak uvádí Silva (2008, s. 18-19) nejdůležitějším, aspektem při hraní her je atmosféra. Studenti musí mít o hru zájem, musí je bavit, aby se odehrála správně. Bez herní atmosféry se hra stává pouhým cvičením. K tomu, aby bylo dosaženo správné

atmosféry, je třeba, aby učitel své hře věřil a byl jí sám nadšen. Pokud není, nemůže ho předat nadšení studentům a hra nebude taková, jaká by měla být. Je nutné, aby žáci ve hře mysleli, aby hrát chtěli. Žák se hry aktivně účastní, neměl by pouze pasivně přijímat, co se kolem děje, aniž by se sám zapojil. Účastníci musí být ve hře, aktivně se na ní podílet, aby mohla splnit svůj didaktický účel (viz kapitola *Atmosféra vhodná ke hře*).

Musíme mít na paměti, že se tyto čtyři aspekty se vzájemně ovlivňují, a aby bylo dosaženo správného pojetí hry, je nutné, aby byly ve vzájemné rovnováze. Pokud nebude dosaženo správné atmosféry, hra není realizovatelná vůbec. Atmosféra je tedy nejdůležitějším faktorem (Silva 2008, s. 14-15).

3.2 Přínos hry při výuce cizích jazyků

Podle Silvy (2008, s. 24-25) hra představuje tři hlavní přínosy. Prvním je přínos hnací, tedy to, že hra a její hraní žene její účastníky k výkonu, motivuje je k dosažení výsledku. Hra účastníkům umožňuje, aby lépe pochopili své schopnosti, a motivuje je, aby zlepšovali své výkony, rozvíjeli a překonávali své schopnosti.

Dále se jedná o přínos citový, který je velmi nosný. Každý hráč zažívá při hře pozitivní pocity, které ho motivují k dalšímu hraní. Kdyby pocity během hry byly negativní, hru by hrát nechtěl. Kromě této individuální roviny je hra nesmírně přínosná právě v socializaci s druhými. Při hře musí účastníci často vzájemně spolupracovat, učí se postupovat při práci, vyjednávat, sdílet úkoly, ale také umět se vyhybat určitým nežádoucím situacím. V neposlední řadě je hra také účinným prostředkem pro předávání kultury (Silva 2008, s. 25).

Posledním je přínos kognitivní, kdy jsou účastníci součástí poznávacího procesu, a to ať už se jedná o hru novou, nebo již hranou. Hra pomáhá při zvládnutí řešení problému, když se účastník snaží vyřešit nějakou obtížnou herní situaci. Může napomoci k lepšímu rozvoji myšlení, k rozvoji komunikačních kompetencí, ale také naučit se pracovat s časem (Silva 2008, s. 25).

Mluvíme-li o hře ve výuce, je zcela v kompetenci učitele, aby si stanovil, jaký přínos hra skýtá: « [...] *il revient donc à l'enseignant de déterminer les avantages qui l'intéressent et d'évaluer le jeu envisagé afin de vérifier que ce dernier possède bien les caractéristiques désirées.* » (Silva 2008, s. 25).

Podívejme se blíže na pedagogický přínos hry. Jak již bylo řečeno, jedním z hlavních přínosů je rozvoj práce ve skupině (Kotrba 2007, s. 96). U tohoto bodu bych se ráda zastavila, neboť práce ve skupině a obecně kolektivně zadávané úkoly jsou jednou z Achillových pat českého školství. Z vlastní zkušenosti vím, že studenti nejsou na tento druh práce zvyklí, a pokud k němu dojde, práci pouze rozdělí na jednotlivé části, aniž aby spolu efektivně spolupracovali. Hra, při níž se všichni musí zapojit a kdy záleží na každém jednotlivém účastníkovi, může v tomto směru pomoci i při řešení jiných kolektivních úkolů, neboť podporuje nejen myšlení, ale také pozorování, a tím i kritické myšlení. Pomáhá v analýze problému a v hledání nejvhodnější strategie k jeho řešení (Silva 2008, s. 25).

Jak uvádí Silva (2008, s. 26), pokud účastník při hře udělá chybu, použije špatný tvar slovesa nebo si splete slovíčko, nebývá chyba při dobré herní atmosféře brána jako selhání. Dle mého názoru stejná chyba, která by se objevila v průběhu klasického vyučovacího procesu, bývá studentem brána daleko vážněji, a i když si chybu opraví, může to vést k vytvoření bloku, kdy student raději nebude říkat nebo dělat nic, aby se chyby nedopustil. Při hře převažuje atmosféra a snaha vyhrát nebo být nejlepší, a tudíž není na studenta vyvíjen takový tlak. Podmínkou je, že si žák chybu uvědomí a opraví, protože jinak může přijít o výhodné postavení ve hře.

Jak jsme se již zmínili, hra nám napomůže ke zmírnění někdy napjaté vyučovací atmosféry. Pokud je probírána obtížná gramatika, krátká hra na závěr hodiny odlehčí atmosféru a pomůže procvičit obtížný gramatický jev způsobem, který studenty bude bavit. I ten, který se v průběhu hodiny nezapojoval a o probíranou látku nejevnil zájem, může být právě díky hře donucen se probíraným tématem zabývat (Silva 2008, s. 26).

Nechci tím říci, že by se žák měl do hry nutit. Sama ho zaujme právě proto, že je to hra, a fakt, že se jí procvičuje látka, o níž předtím nejevnil zájem, je jaksí pro účastníka posunut do pozadí. Mnohdy je ochotný se díky hře o probíranou látku začít zajímat. Hra nám tedy napomůže k oživení hodiny. Autorka uvádí: « [...] *elle peut aider à briser la monotonie de séance toujours semblables et introduire d'utiles repères mnémotechniques.* » (Silva 2008, s. 26).

Silva (2008, s. 27) zdůrazňuje, že použití her pomáhá nejen ke zlepšení atmosféry vyučovacích hodin, ale také může zrušit určité bloky, které se ve třídě vyskytují. Můžeme

zde mluvit jak o vztahové rovině, tedy o odstranění bloku, kdy učitel nedokáže přimět třídu k efektivní práci, nebo o vztahy mezi jednotlivými studenty. Narážíme zde opět na socializaci a vytváření pozitivních vztahů v kolektivu hráčů. K odstranění bloku může dojít i v rovině individuální. Student, který se při hodině příliš neprojevuje, protože je stydlivý a nechce se před ostatními vyjadřovat, může být stržen herní atmosférou a při hře se plně projevit, což mu bude nápomocné i při klasickém vyučování. Při hře se mohou naplno projevit i studenti, které sice výuka baví, ale nepatří mezi nejlepší. Pro upřesnění uvedme tvrzení: « [...] *le jeu rétablit l'équilibre entrée les bons élèves et les cancrés* [...] » (Silva 2008, s. 27). Vyhrát mohou i ti, kteří daný předmět neovládají, což je zpětně motivuje k tomu, aby se jím více zabývali.

Z mého pohledu je tedy hra prostředek, který nám nejen umožní procvičit danou látku, ale také přitáhnout studenty k jazyku, který je předtím třeba nebavit. Pokud učitel při výuce jazyka používá jen standardní materiály jako učebnice a slovníky, zdaleka nedosáhne takových výsledků jako ten, který bude hodiny prokládat zábavnou a tvůrčí činností, jako jsou právě hry. Vše však závisí na správném vysvětlení a podání dané hry, která nikdy nesmí pouze bavit. Každý učitel jazyka by si měl uvědomit, co vyžaduje, aby studenti uměli, a volit takové prostředky, které mu to co nejefektivněji umožní.

Pro výuku cizích jazyků je nezbytné, aby se student uměl v daném jazyce co nejlépe vyjadřovat. Největší potíže pak činí především mluvený projev, protože studenti, děti, ale i dospělí se před sebou vzájemně stydí cizí jazyk používat (Weiss 1983, s. 7). Pokud budeme mít hru dobře postavenou, podaří se nám nejen ostych odstranit, ale i zábavnou formou procvičit situace, do kterých se účastník může v reálném životě dostat (Caré 1978, s. 90).

Vyjmenovali jsme tedy, jaká pozitiva nám hra při výuce může skýtat. Užití her však není jednoduchý mechanismus a nebyli bychom zcela objektivní, pokud bychom nezmínili i mnohá úskalí, se nichž se při používání této výukové metody dozajista setkáme.

3.3 Možné obtíže při hraní her

V předchozí kapitole jsme probrali hlavní přínosy, které nám hraní her při výuce jazyků může poskytnout. Použití této metody ovlivňuje mnoho aspektů. Pokud vše zvládneme dobře, hra nám bude při výuce jenom přínosem, nesmíme však tyto aspekty nikdy podceňovat a musíme myslet na nejrůznější okolnosti, které nám průběh hry mohou zkazit, a tím narušit její pedagogický přínos. Protože stejně jako, může být hra pro výuku nosná, může i výuku poškozovat. Hra musí vždy splnit funkci, pro kterou byla v danou chvíli zvolena.

Vyjmenujme si nyní některé obtíže, se kterými se zcela určitě setkáme, pokud budeme chtít hru ve výuce využívat. Budeme vycházet převážně ze Silvy (2008, s. 28-35). Pokusíme se také nabídnout možná východiska a možnosti, jak daným situacím předcházet.

Největší úskalí při používání her vidí Silva (2008, s. 28) v jejich odklonu od výuky. Tedy moment, kdy je hra pouze zábava a ne jako učební prostředek. Musíme mít neustále na paměti, že i když se studenti dobře baví, neznamená to, kdy hra probíhá tak, jak jsme ji naplánovali. Hra zároveň musí bavit, ale zároveň také přinášet pedagogické výsledky. Špatně provedená hra nám i další výuku může znemožnit. Myslím, že k těmto situacím nejčastěji dochází, pokud volíme hru novou, kterou nemáme ještě ověřenu. Samotná hra může být dobře naplánovaná a promyšlená, její uvedení do praxe se však setká s neúspěchem. Většinou se tak stává v případě, že jsou pravidla hry komplikovaná a hra je dlouhá. Není také dobré zkoušet nové hry na dosud neznámé skupině, která na tento způsob práce není zvyklá. Pokud bychom neozkoušenou hru chtěli s takovou skupinou realizovat, můžeme si být téměř jistí, že neuspějeme. Mohlo by dokonce dojít k vytvoření bloku na jakoukoli herní aktivitu, a ten se nám bude velmi těžce odstraňovat.

Novou skupinu je proto třeba postupně připravovat a učit hry používat tak, aby se při hraní cítila příjemně. Volíme proto raději hry krátké, s jednoduchými a jasnými pravidly, která si během chvíle všichni osvojí (Silva 2008, s. 28). Ani vysvětlení hry by proto nemělo být příliš dlouhé. Je také dobré volit hry, jež účastníci znají a ke kterým mají kladný vztah (např.: pexeso). Jejich pravidla lze pak snadno modifikovat, aniž by se účastníci hře bránili.

Je však nutno dodat, že i hra, která není didaktická, nám může být ku prospěchu, a to hlavně pokud ji budeme brát jako prvek upevňování vzájemných vazeb (Silva 2008, s. 28).

Jak již bylo řečeno, hra musí v první řadě bavit samotného učitele, aby byla nastolena správná herní atmosféra. Toto tvrzení zdaleka neplatí jen pro herní aktivity, ale pro výuku obecně. Ať učitel volí jakoukoli aktivitu, musí si jí být v první řadě jistý on sám. Pokud tomu tak není, aktivita nebude mít zdaleka takový účinek, jaký by měla mít (Silva 2008, s. 29).

Skupinu potřebujeme pro zvolenou hru nadchnout, abychom dospěli k vytyčenému cíli. Jsme-li učitelé, které hraní her příliš nebaví, ale přesto v nich vidíme nezbytnou pomůcku pro výuku jazyků, volíme hry, které mají určité parametry. Jak bylo řečeno výše, hra má mít jasná pravidla a neměla by být dlouhá. Dle Kotrby (2007, s. 97), můžeme volit hry všeobecně známé, musíme si však dát pozor, aby s nimi účastníci neměli negativní zkušenosti. Nová krátká hra v sobě zahrnuje i prvek neznámého, který je pro účastníka lákavý. Ideální je známé a neznáme hry kombinovat.

Podle Silvy (2008, s. 29) se při užívání her jako součásti výukového procesu často setkáváme s negativními reakcemi okolí, kterému tato metoda může připadat neseriózní. Okolím zde máme na mysli nejen pedagogické, ale především to, které se skládá z rodičů studentů nebo ze studentů samotných. Jak již bylo několikrát řečeno, hra je jedním z prostředků, které by učitel při výuce měl používat (Petty 2006, s. 188). Právě kombinace nejrůznějších aktivit nám může zaručit ten správný výsledek.

Zdůrazněme zde znovu, že hra musí být vždy promyšlená a musí vést k procvičení nebo naučení nějakého jazykového jevu. Nezbytné je vždy na konci hry shrnout, co jsme danou hrou procvičili. Musíme si být vždy jistí tím, co hra účastníkům přinesla a měli bychom to být schopní srozumitelně vysvětlit i člověku, který se dané hodiny neúčastnil. Je nezbytné umět si danou činnost obhájit (Jankovcová 1988, s. 102).

Jedním z dalších argumentů proč hry nepoužívat je, podle Silvy (2008, s. 29), že hrou se spotřebuje příliš mnoho času, který by se dal využít lépe. Zde opět poukážeme na několik již zmíněných argumentů. Jak tvrdí autorka, v první řadě hra nemusí být dlouhá: « [...] , il existe des jeux qui prennent que deux ou trois minutes, et qui peuvent contribuer à changer radicalement l'attitude des élèves face à l'apprentissage. » (Silva 2008, s. 29).

Hrou tedy můžeme nejen procvičit danou látku, ale také navodit atmosféru vhodnou k výuce. Můžeme jí také nahradit jinou aktivitu, která se nám nejeví jako příliš přínosná.

Častým problémem je také uchylování se k používání mateřského jazyka namísto jazyka cílového (Silva 2008, s. 30). Důvody k tomu mohou být dva: studenty daná aktivita nebaví, a proto se raději v mateřském jazyce baví o něčem jiném, nebo je naopak baví, ale nemají dostatečnou slovní zásobu, aby v cizím jazyce vyjádřili vše, co chtějí nebo ke hře potřebují. V prvním případě jsme skupinu špatně namotivovali a nyní budeme jen velmi obtížně hledat cesty jak z problémů ven. Proto je dobré těmto situacím předcházet. V druhém případě, kdy studenty hra baví, je nezbytné jim pomáhat. Než začneme vůbec užívat hry jako výukový prostředek, musíme studentům dodat nezbytný herní slovník, tedy je naučit výrazy, které se budou při hrách opakovat. Vhodné výrazy nalezneme např. v Caré (1978, s. 13-27). Také není od věci v rychlosti zopakovat, který aspekt jazyka budeme při hře používat, tedy na co je hra zaměřena.

Za používání mateřského jazyka můžeme studenty penalizovat, a tím je vlastně nutit používat jazyk cizí. Studenti si pak navyknou na to, že se jim nevyplatí používat mateřský jazyk a budou se víc snažit vyjádřit, co potřebují, v jazyce cizím. Nechceme, aby zde vyznělo, že během klasické výuky studenti mluvit cizím jazykem nemusí. Mělo by být jasně definováno, kdy student může mateřský jazyk použít a kdy ne. Sankcionování během klasické výuky by mohlo být pochopeno špatně (Buttner 2013, s. 31-34).

Chybou by také bylo užívat hry pouze pro procvičení slovní zásoby, případně mluveného projevu. Pokud bychom se omezili jen na tyto dvě disciplíny, nevyužili bychom plně možnosti herních aktivit. Formou hry lze totiž procvičovat všechny složky cizího jazyka (Silva 2008, s. 31).

Dalším aspektem, jak uvádí Silva (2008, s. 31-32), je zapojení všech studentů, protože i když se nám podaří nastolit dobrou herní atmosféru a vybrat již předem vyzkoušenou hru, nemusí se nám podařit oslovit všechny zúčastněné. Tento jev je poměrně běžný, není v našich silách připravit pokaždé hru, která zaujme všechny studenty. Máme několik možností, jak se studentem, který se odmítá hry účastnit, pracovat. V první řadě bychom se měli snažit motivovat ho (např.: odměna), aby se hry účastnil, ale nesmíme ho do hry nutit. Pokud se nám tedy nepodaří ho přesvědčit, musíme mít v záloze jiné

možnosti, jak ho do hry nepřímo zapojit. Je třeba mít promyšlené vedlejší role. Student může zapisovat body nebo být rozhodčím, a tím se hry nepřímo účastnit. Je totiž možné, že váhavější studenti se budou chtít zapojit až při jiné aktivitě. Není však dobré tyto vedlejší role přímo studentům nabízet, protože naším cílem je, aby si procvičovanou dovednost osvojili všichni.

Měli bychom umět také rozpoznat v jakém rozpoložení, ať už psychickém, nebo fyzickém se třída nachází, a podle toho zvolit vhodnou aktivitu. Budeme tedy přihlížet i k tomu, v jakou denní dobu se hodina odehrává. Pokud je třída psychicky unavena, zvolíme hru s jednoduššími pravidly, a to takovou, která není statická, tedy tu, u níž se studenti pohybují. V opačném případě zvolíme hru s minimálním pohybem, jejíž pravidla však mohou být komplikovanější. Stejně tak budeme nakládat s denní dobou, v dopoledních hodinách použijeme aktivitu složitější, v odpoledních pak raději jednodušší. Vše záleží na našem správném odhadu situace (Silva 2008, s. 32-33).

Dle Silvy (2008, s. 33-34) nesmíme podceňovat ani parametry učebny, tedy herní prostor, který bývá v malých jazykových třídách často velmi omezen. Toto prostorové omezení pro nás nesmí být překážkou. Zdůrazněme, že limitovaný prostor nesmí omezovat naše úsilí, neboť i v malém prostoru se dají hrát nejrůznější hry. Nejenže můžeme prostor částečně upravit (odsunout lavice a židle), ale hlavně bychom měli být schopní zvolit takovou hru, která se do prostoru hodí nebo ji upravit tak, aby mu vyhovovala.

Herní aktivity by nikdy neměly narušovat okolní výuku. Hluk je jedním z vedlejších efektů hlavně úspěšných her. Studenti se vžijí do svých rolí a ani si neuvědomí, jak jsou hluční. Je proto dobré zvolit si signál, kterým dáme jasně najevo, aby se studenti ztišili. Tento signál si domluvíme před začátkem hry (Silva 2008, s. 34).

Nastínili jsme tedy hlavní obtíže, které mohou být s používáním her spojeny. Mohlo by se zdát, že množství úskalí, která s sebou hraní her přináší, jsou rozsáhlejší než přínosy. Mezi ty však patří i ten nejdůležitější: díky hře se nám může podařit motivovat i studenty, kteří o cizí jazyk neměli zájem. Dosáhneme tedy toho, že je bude bavit nejen si hrát, ale současně se také učit, a tedy mít o cizí jazyk zájem. Každý učitel by měl mít za

cíl, aby o jeho předmět měli studenti zájem, aby ho studovali rádi, což stojí za veškeré obtíže s tím spojené.

3.4 Průběh hry

3.4.1 Před začátkem hry

Před začátkem plánování hry je nutné, abychom si stanovili cíl, kterého chceme dosáhnout. Musíme mít na paměti, co s danou skupinou probíráme kterou složku bychom chtěli za pomoci hry procvičit a také proč budeme volit právě herní aktivitu. Nesmíme také opomenout, ve které skupině hodláme hru použít. Tyto dva hlavní aspekty nejsou však jediné, které musíme zvažovat. Jak říká Silva: « *Il se peut également que le jeu soit compatible avec le public et les objectifs, mais que d'autres raisons fassent hésiter le professeur : l'existence d'autres outils performants pour atteindre le but recherché ; des difficultés pour mettre en place le jeu de façon adéquate pour des raisons de temps, d'espace, de budget, d'état d'esprit [...]* »(Silva 2008, s. 35)

Pokud jsme si dostatečně promysleli veškeré zmíněné aspekty, zvolíme vhodnou hru. Pokud jich máme k dispozici více, sestavíme jejich seznam, z něhož vybereme tu, která nám bude vyhovovat nejvíce. Tedy takovou, která bude vhodná pro stanovený cíl, ale i pro skupinu, s níž pracujeme. Zvolenou hru pak podrobíme analýze s ohledem na zvolené cíle a pedagogický přínos. V tomto směru se mi jako nejvhodnější jeví seznam otázek, jeý nabízí Weis (2002, s. 10), s jejichž pomocí lépe určíme vhodnou herní aktivitu.

1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. À quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoirs-faire entrent en jeu ?
5. Qu'apport cette activité en termes d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupe ?
7. Est-ce une activité: - convergente ? (production guidée)
- divergente ? (production ouverte)
- qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux ?
(production libre)

8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. À quel moment peut-on la proposer: - au cours d'une leçon,
- à la fin d'une leçon,
- à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois: - telle quelle ?
- avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. À quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ?

Tyto otázky jsou jakousi kostrou, které se můžeme držet, abychom se ujistili o svém výběru nebo naopak abychom ho přehodnotili. Neznamená to ovšem, že musíme na všechny otázky odpovědět kladně. U dobře zvolené hry budou pozitiva převažovat nad negativy. Dle Silvy (2008, s. 36-37) nesmíme zapomínat na fakt, že i když my sami hru hrát chceme, nemusí to znamenat, že splňuje naše pedagogické cíle. Rozmyslíme si, v které části hodiny chceme hru použít a pečlivě si připravíme její uvedení. Rozhodneme, zda budeme na začátku zmiňovat její cíl nebo zda ho zahrneme do závěrečného shrnutí. Není totiž vždy nutné uvádět naše cíle na začátku, občas bývá přínosnější, aby si studenti objevili sami cíle a na závěr nám je sdělili. Zvážíme také, zda na úvod hry zopakujeme základní herní slovník, případně i jiné nezbytné prostředky. Stanovíme minimální a maximální počet hráčů ve skupině, upravám herního prostoru a také zda materiály nezbytné ke hře předáme před nebo až po vysvětlení pravidel. V některých případech bývá nezbytné rozdat materiály před objasněním pravidel, jindy je vhodnější předat je až po vysvětlení. Materiály mohou totiž studenty rozptylovat, a vysvětlení pravidel pak bude zdlouhavé (Silva 2008, s. 36-37).

3.4.2 V průběhu hry

Jak jsme již zmínili, je nutné nastolit dobrou herní atmosféru (viz následující kapitola). Měli bychom tedy zvážit všechny faktory, které vstupují do hry, tedy také psychický a fyzický stav studentů (Silva 2008, s. 38).

Pokud je pro hru důležité rozdělit studenty do skupin, měli bychom mít dopředu stanoveno, jak rozdělení provedeme. Zda je necháme, aby se do skupin rozdělili sami,

nebo je rozdělíme podle předem připraveného klíče. První jmenovaný případ není zdaleka vhodný pro všechny typy aktivit, protože skupiny pak bývají nevyvážené a navíc samo rozdělení je poněkud zdlouhavé. Pokud bude studenty do skupin rozdělovat učitel, měl by mít dopředu určeno, jakým způsobem to bude provádět (losování, rozpočítání atd.) tak, aby bylo rozdělení objektivní a zároveň citlivě zvolené vzhledem k typu aktivity (Weis 2002, s. 12-13). Rozdělování do skupin se podrobněji věnujeme v následující kapitole.

Měli bychom se vždy ujistit, zda všichni zúčastnění dobře porozuměli dané aktivitě a jejím pravidlům (Kotrba 2007, s. 96). Dobré je položit několik kontrolních otázek, a tím se ujistit, že pro správný průběh hry je vše připraveno. Jak tvrdí Silva (2008, s. 38): « *Il s'agira donc de constituer les équipes selon les procédures préalablement choisies, d'attribuer ou faire attribuer les différents rôles prévus, puis de lancer le jeu.* »

Učitel by měl studentům také sdělit, jaká bude jeho role v průběhu hry. Většinou je to role rozhodčího, který bedlivě sleduje průběh hry, dohlíží na správné dodržování pravidel hry a také má neustále na paměti cíl zvolené aktivity (Jankovcová 1988, s. 101). Neměl by však žáky v průběhu hry soudit ani nijak zneužívat svého postavení, či svých znalostí. Studenti musí učiteli důvěřovat, že průběh hry bude zcela podle pravidel a tedy objektivní. Neznamená to však, že pokud jedna skupina výrazně zaostává za ostatními, neměl by jí učitel pomoci. Pokud je jedna skupina pozadu, je možné, že ji hra přestane bavit a hru začne sabotovat. Je proto třeba zvolit takové prostředky, které jí pomohou dostat se zpět do hry. Učitel jim může sám poradit, pak ale své jednání musí obhájit před ostatními skupinami nebo jim také pomoci nebo může slabé skupině určit pomocníka ze skupiny silnější. V tomto případě musí obě strany souhlasit. Můžeme také spojit dvě slabší skupiny, pokud jsou ostatní skupiny silné a tyto dvě jim nestačí (Silva 2008, s. 38-39).

Jak zdůrazňuje Silva (2008, s. 38-39), musíme vždy umět pohotově reagovat na danou situaci, protože jedna a ta samá hra, kterou použijeme v různých skupinách, bude mít pokaždé odlišný průběh. Tento fakt je pro nás velmi důležitý, protože právě onou různorodostí můžeme hru snadno modifikovat a měnit, vytvářet její různé varianty.

Pokud je hra jednou nastavena, není vhodné v jejím průběhu měnit pravidla ani hru příliš ovlivňovat. Důležité je také hru dohrát, i když se nejeví jako příliš povedená. Je tedy nutné mít na paměti cíl hry a ten dodržet. Ukončit hru předčasně lze, pokud studenti vyrušují. V tomto případě si to však musíme dobře rozmyslet. Hru jsme totiž zvolili za

nějakým účelem a ten chceme naplnit. Je tedy nutné si u nepovedené herní aktivity klást otázky, proč tomu tak bylo, abychom podobné chyby příště neopakovali. I nepovedená aktivita nám může v mnohém pomoci, nesmíme se proto nechat několika neúspěchy odradit, protože průběh každé hry je jiný, a i když měla jedna hra u jedné skupiny úspěch a splnila námi stanovené pedagogické cíle, nemusí tomu tak být u skupiny jiné (Silva 2008, s. 38-39).

3.4.3 Po skončení hry

Konec hry neznamená, že skončilo veškeré její pedagogické využití. Je proto nezbytné hru vždy dobře časově rozvrhnout, aby nám zbyl čas na její závěrečné zhodnocení (Silva 2008, s. 39). V této fázi hru nejen vyhodnotíme, ale také shrneme a zrekapitulujeme její pedagogický přínos. Pokud jsme studentům dopředu neřekli, co si danou aktivitou procvičí, na konci hry jim klademe otázky, co si hrou osvojili a co se naučili. Je proto možné nechat objasnění našeho pedagogického záměru až na závěr herní aktivity.

Podle Silvy (2008, s. 39-40), pokud byl pedagogický záměr hry objasněn již na jejím začátku, necháme studenty, aby hru a její přínos nejprve sami shrnuli, aby se vyjádřili k tomu, co jim hra přinesla a které její části jim připadaly obtížné a proč. I tato část může mít svá pravidla. Na začátku hry studentům řekneme, že na jejím konci každá skupina (nebo jednotlivec) shrne svou roli a čeho bylo dosaženo. Tyto postřehy je možné vypsát na tabuli, a tím graficky znázornit průběh hry a dosažené cíle. Pokud jsme ji umístili na začátek hodiny, můžeme na ni navázat probíráním dalšího učiva s ní spojeného, případně nechat studenty, aby si vypsali důležitá fakta, která se hrou naučili.

Můžeme nechat prostor pro vymyšlení dalších variant hry. Jak uvádí Silva (2008, s. 40): « *L'enseignant consacra aussi un moment de l'après jeu à étudier les adaptations éventuelles à introduire dans les parties à venir. Il s'interrogera donc sur les améliorations à apporter aussi bien à la démarche ludique qu'à la démarche pédagogique.* »

V této kapitole jsme shrnuli průběh hry, co by jí mělo předcházet, jaký by měl být její průběh a jaké kroky učinit na závěr. Chceme zdůraznit, že správné rozvržení herního času a jeho dodržení je vždy nesmírně důležité. Často se stává, že nemáme dostatek času

pro její závěrečné zhodnocení. Vysvětlení pravidel nebo její průběh nám zabralo více času, než jsme předpokládali. Toto zhodnocení je nesmírně důležité, a je proto na každém učiteli, aby si herní aktivitu rozvrhl takovým způsobem, který umožní nejen její hladký průběh, ale také její závěrečné zhodnocení.

4. Atmosféra vhodná ke hře

Jak již bylo řečeno, bez vhodné herní atmosféry není hra proveditelná. Je nutné vytvořit uvolněnou atmosféru, a to nejen pro hraní her, ale také pro správný průběh vyučovacího procesu. Protože pokud se nám povede nastolit ve třídě pozitivní klima, budou s námi studenti daleko ochotněji pracovat, ať už zvolíme jakoukoli vyučovací metodu. Toto klima by mělo být charakterizováno pocitem důvěry, student by měl učiteli důvěřovat. Právě pocit důvěry s sebou nese i jistotu, že student nebude souzen, pokud udělá chybu. Máme na mysli takové prostředí, ve kterém se studenti nebudou bát chybu udělat, a tím pádem se ani stydět si ji opravit nebo učiteli sdělit, že něčemu nerozumí. Pozitivní atmosféra by měla vést studenty k vlastní iniciativě, ke kreativě a spontánnosti, ale také k toleranci vůči ostatním. Tolerance a dobrý vztah nejen mezi učitelem a studenty, ale také mezi studenty mezi sebou, jsou nesmírně důležité. V takové atmosféře se studenti budou nejen cítit dobře, ale také proces učení bude daleko snazší. Pro nastolení takové atmosféry ovšem neexistuje žádný zaručený recept. Tato kapitola je zaměřena na vytvoření vhodné atmosféry ke hře, nicméně považují za důležité zdůraznit přínos pozitivní atmosféry i během klasické výuky.

Dle Silvy (2008, s. 78) je hrám jako prostředku, který používáme při výuce, často vyčítáno, že samy o sobě navozují atmosféru soutěživosti, která se do školního prostředí nehodí. Pojem soutěživost je často spojován s moderní společností, kde se každý musí umět prosadit a kde se ten, který to neumí, ocitá na jejím okraji. Nechceme proto při hře navozovat napjatou atmosféru a zacházet do negativní sféry pojmu soutěžení. Jak říká autorka: « *Certes, nous vivons dans un univers social concurrentiel, mais dans le cadre ludique il devient possible l'explorer différents rôles et de vivre des expériences sans les pressions fonctionnelles du monde hors jeu.* »(Silva 2008, s. 78).

Máme k dispozici velké množství herních aktivit, které nemají soutěžní charakter. Můžeme volit takové aktivity, které mají imitační či improvizáční charakter, nebo aktivity, které podporují spolupráci. Hra v našem pojetí neznamena pouze aktivitu, která se hraje na body a při níž je jednoznačně daný vítěz a poražený. Neznamena to ani, že soutěžní hry vynecháme úplně, protože právě hra, při níž lze vyhrát, je tím lákavější. Právě

kombinováním her soutěžních a nesoutěžních dosáhneme té správné atmosféry, kde bude mít pojem soutěžení pozitivní charakter (Silva 2008, s. 78).

Zaměříme se nyní na hry soutěžní, při nichž je nutné hlídat současně mnoho faktorů. Především si uvědomme, že ve škole pracujeme s adolescenty, jejichž psychika je velmi křehká, a proto musíme velmi šetrně nakládat jak s těmi, jež prohráli, tak i s těmi, kteří vyhráli. Atmosféra by měla být příznivá jak pro výherce, tak pro poražené, musíme předcházet jak negativním reakcím z prohry, tak i přílišnému vychloubání z výhry (Silva 2008, s. 78). Pokud skupinu neznáme dobře, budeme při hře pečlivě zkoumat reakce jednotlivých účastníků, abychom s nimi mohli dále pracovat. Do budoucna je dobré znát reakce našich studentů, abychom věděli, jak kdo na výhru či prohru reaguje, a podle toho je dokázali motivovat, aby je hra, i když prohrají, bavila i příště.

V kolektivní hře, jak tvrdí Jankovcová (1988, s. 100), je výhra i prohra brána daleko lépe než-li ve hře, při níž každý hraje sám za sebe. Výhra je ve skupinové hře sladší než v individuální, protože ji sdílíme se svými spoluhráči, a stejně tak prohra ve skupině není tak tíživá jako prohra jednotlivce.

Osobně si myslím, že v individuálních hrách není potřeba zdůrazňovat, kdo hru prohrál, ale pouze kdo ji vyhrál. V některých případech může právě prohra v individuální soutěži velmi špatně působit na psychiku, a proto není nutné zdůrazňovat nebo zjišťovat, kdo byl poslední. U her, kdy každý hraje sám za sebe, nám stačí vyhlásit několik studentů, kteří se umístili na předních místech. Pokud je prohra viditelná a stigmatizující, je nutné reagovat a buď nevyhlašovat vítěze vůbec, nebo změnit pravidla tak, aby bylo hodnocení zcela odlišné. Vše se musí odehrát takovým způsobem, aby si studenti nebyli ničeho vědomi a nejlépe ještě v průběhu hry samotné.

Když nebudeme při hodinách používat jen jeden druh hry, nebude se nám stávat, ani v kolektivní ani v individuální hře, že budeme mít vždy stejné vítěze i poražené. Každý student tudíž v průběhu školního roku několikrát zakusí, jaké je to vyhrát, ale i prohrát (Silva 2008, s. 79).

4.1 Podvádění

Jak tvrdí Silva (2008, s. 80), jednou z věcí, která nám může herní atmosféru narušit, je právě podvádění nebo porušování herních pravidel, jež nám může znepríjemnit celý

průběh hry. Jak jsme se již zmínili, ve výuce cizího jazyka je důležité nemluvit mateřským jazykem, ale právě jazykem, který je třeba si osvojit. Za porušení tohoto pravidla udělujeme lehké sankce, které jsou studentům dopředu známé. Vzhledem k tomu, že u jakékoli hry, kterou budeme používat, bude platit zákaz používání mateřského jazyka, budou studenti přesně vědět, jaká sankce bude následovat.

Podvádění znamená porušení předem jasně daných pravidel hry. Student, který se snaží herní pravidla obejít, se většinou snaží zlepšit si postavení ve hře nebo vyhrát, z čehož vyplývá, že ho hra jako taková baví. Stanovíme si tedy jisté sankce, které studentovi udělíme v závislosti na hře, kterou hrajeme (odebrání bodů, vynechání jednoho kola, posun o několik míst dozadu atd.). Je důležité, abychom bedlivě sledovali průběh hry a na podvádění okamžitě reagovali. Drobné podvádění nám pak průběh hry nenaruší, a předejdeme tak i případné rozepři mezi studenty (Silva 2008, s. 80-81).

Podle Silvy (2008, s. 80-81), mohou při podvádění nastat dvě situace, které je nutné řešit podrobněji, a to pokud je hráč verbálně či fyzicky agresivní vůči jiným hráčům nebo když vyvolává rozhořčení u hráčů, kteří nepodvádějí. V obou případech je nutné hru přerušit a promluvit si s jejími účastníky o pravidlech a nutnosti jejich dodržování. Rozebereme důvody, proč jsou pravidla stanovena právě takovým způsobem a proč je důležité je dodržovat. Snažíme se rozvinout diskusi o tom, za jakým účelem jsou daná pravidla pro hru nezbytná, a proč je pro správný průběh hry nezbytné je dodržovat. Je nezbytné se bavit také o vzájemné toleranci jednotlivých spoluhráčů, o vzájemném respektu během hry, ale i mimo ni. Pokud se nám podařilo problém vyřešit, můžeme se vrátit zpět ke hře, do fáze, kde byla hra ukončena, pokud je to možné, nebo hru opakovat. Nepodaří-li se nám problém odstranit, můžeme problémového hráče ze hry vyloučit nebo hru zcela ukončit. Vzniklý problém je třeba vyřešit, a to buď individuálně s problémovým hráčem s tím, že se budeme snažit odhalit důvody jeho chování, nebo pokračováním v diskusi s celou třídou. V obou případech jednáme s největší opatrností vzhledem k emoční křehkosti zúčastněných. Podobné problémy nesmí vést k zanevření na hru jako na učební metodu (Silva 2008, s. 80-81).

I když je učitel tím, který pravidla hry a jejich dodržování stanovuje a hlídá, měl by je zároveň umět co nejlépe měnit tak, aby si účastníci hry nevšimli, že se tak děje. Nadneseně řečeno, učitel by měl být tím, kdo umí podvádět nejlépe, s cílem udržet dobrou herní atmosféru tak, aby účastníky hra neustále bavila, aby byli stále ve hře. Učitel udržuje

hru v rovnováze nebo činí opatření, aby ji zpět do rovnováhy dostal. Snaží se, aby byly síly vyváženy. Dosáhne toho například tím, že protáhne čas, který je na aktivitu určen s tím, že čas ještě nevypršel, nebo čas naopak zkrátí. Rozdělíme úkoly tak, aby na zdatnějšího studenta vyšla těžší aktivita a na méně zdatného aktivita lehčí. Jak již bylo řečeno, když jedna skupina ve hře zaostává, snažíme se jí nenápadně pomoci tak, aby si ostatní skupiny ničeho nevšimly. Vše záleží na hře a někdy je dobré pravidla porušit, abychom dosáhli didaktického cíle (Silva 2008, s. 82).

4.2 Rozdělení hráčů při skupinové hře

V této části ukážeme několik postupů, jak rozdělit hráče do skupin tak, aby byl průběh hry vyrovnaný. Správné rozdělení hráčů do skupin je často klíčové pro nastolení vhodné herní atmosféry. Podle Weisse (2002, s. 12-13) můžeme skupiny utvářet třemi způsoby:

- přímé určení učitelem,
- dobrovolné určení,
- náhodné určení.

Přímé určení učitelem je výhodné z hlediska vyváženosti skupin, protože učitel ví nejlépe, na jaké úrovni je každý ze studentů, a může tak vytvořit vyrovnané skupiny. Toto rozdělení nenapomáhá vytvořit dobrou herní atmosféru. Učitel tím demonstruje svou nadřazenost. Studenti s takovým rozdělením většinou nebudou souhlasit s tím, že je nespravedlivé. Budou upozorňovat na to, že jedna skupina je silnější než druhá, že učitel dal své oblíbence do jedné skupiny nebo že nechtějí hrát se svými skupinovými spoluhráči.

Dobrovolné určení je takové, kdy si studenti sami zvolí, s kým chtějí být ve skupině. Dobrá herní atmosféra je tím tedy zachována. Problémem je, že se studenti do skupin budou většinou rozdělovat stejně podle vzájemných vztahů ve třídě, a tím vytvoří nevyvážené skupiny. Budeme-li volit pouze tento způsob, budou vyhrávat a prohrávat stejné skupiny, a tím se sníží nejen motivace ke hře u slabších skupin, ale také celková atmosféra.

Při náhodném určení sice nastolíme dobrou herní atmosféru, ale vytvoříme většinou nevyvážené skupiny. Tento způsob je pro většinu nedidaktických her nejběžnější, a proto se i při hraní didaktických her hojně využívá. Náhodné určení je neobjektivnější z pohledu

studenta. Zabraňuje stížnostem z řad účastníků a je většinou velmi rychlé. K dispozici máme široké spektrum možností jak studenty rozdělit: rozpočítávání, házení kostkou, tahání krátké slámky, rozpočítávadla atd. (Silva 2008, s. 83).

Pro každou hru, jak uvádí Silva (2008, s. 84), je vhodný jiný způsob rozdělení skupin. Stejně jako nelze používat jeden herní model, nelze používat ani jeden způsob rozdělení. Ke každé hře se hodí jiný způsob a je nezbytné je mezi sebou střídat. Učitel, který rozděluje třídu sám do skupin, by měl žákům vysvětlit, proč tak činí a jak je to ke hře potřebné. Když si studenti sami volí své skupiny, je na učiteli, zda jim prozradí, o jakou hru půjde před jejich rozdělením nebo až po něm. Náhodné určení je vhodné jen pro určitý typ aktivit.

Správným rozdělením se snažíme zamezit tomu, aby vyhrávala nebo prohrávala stále stejná skupina nebo stále stejní studenti. Omezíme tím také negativní účinek soutěže. Hra tím bude přitažlivá i pro méně zdatné studenty a bude je motivovat k výkonu (Silva 2008, s. 84).

Jako nejefektivnější se podle Weisse (2002, s. 13) jeví kombinace všech tří způsobů. Učitel určí kapitány týmů a ti si sami volí své další členy nebo losují, koho budou mít ve skupině. Kapitán by měl být student, který dokáže ostatní motivovat ke hře a zároveň, který rozumí obsahu hry.

Jak také uvádí Petty (1996, s. 184-186) náhodný výběr je nejoblíbenější způsob všech účastníků a bývá málokdy zpochybňován. I zde má učitel mnoho možností jak ho ovlivnit. Bude volit takový způsob, aby byly skupiny vyvážené. Například, když sám bude losovat jména, může skupiny určit tak, jak chce, a tím zamezí případné nelibosti z přímého určení.

Rozdělení do skupin, ať zvolíme jakýkoliv způsob, nesmí zabrat moc času. Čas chceme věnovat hraní hry, nikoliv ho strávit tvořením skupin. Rychlost je v tomto ohledu jedním z důležitých faktorů, proto je možné určit časový limit k vytvoření skupin. Ten je nutný, pokud si studenti určují skupiny sami (Petty 1996, s. 184-186).

4.3 Odměny a tresty

Začínáme-li hru jako výukovou metodu používat nebo máme-li novou skupinu, která na ni nebude zvyklá, bude studenty velmi zajímat, jaká bude následovat odměna. Odměna je ze začátku to, co studenty bude ke hře motivovat. Naším cílem je naučit studenty, aby hru hráli jen pro dobrý pocit ze samotného hraní (Jankovcová 1988, s. 111). Protože ne za všechno musíme být nutně odměňováni. Představíme některé způsoby, jakými lze odměňovat. Podle Silvy (2008, s. 86) máme po ukončení hry dvě možnosti:

- odměnit vítěze,
- úkol pro poražené.

Začneme druhou z těchto možností. Drobným úkolem pro poražené má Silva (2008, s. 86) na mysli například smazání tabule, zvednutí židlí za ostatní nebo uklizení herních pomůcek. Osobně si myslím, že tento způsob není příliš vhodný, protože může vyvolat posměch skupiny a radost z aktivity se velmi snadno vytratí. Pokud ho budeme chtít i tak použít, je třeba dobře znát studenty a vztahy mezi nimi. Úkol nesmí studentům příliš vadit, nesmí být pro ně zátěží ani fyzickou, ani psychickou. Jednou z možností je, aby si poražená skupina sama zvolila, co udělá pro ostatní (např. zvedne za ně židle). Zbytek třídy a učitel pak za provedení úkolu poděkují.

Odměň pro vítěze nebo pro vítěznou skupinu může být mnoho. Mohou to být drobné dárky (např.: samolepky, časopis, čokoláda), diplom nebo odměna symbolická, tedy uznání vítězství ostatními hráči (např.: potlesk). Dle mého názoru je právě odměna symbolická tou nejlepší, protože podporuje zároveň dobré vztahy ve třídě. Nepovažuji za důležité používat k odměně hmotné věci, protože právě pochvala od učitele nebo od spolužáků je daleko větším přínosem. Pochvala totiž nejen uspokojí, ale také motivuje k dalším výkonům, a to nejen ve hře, ale v celém procesu učení a v životě vůbec. Hmotnou odměnu můžeme použít při mimořádných příležitostech, jako je hra na konci pololetí nebo před vánočními svátky (Silva 2008, s. 86).

Není třeba zdůrazňovat, že nevhodnou odměnou jsou drahé dárky nebo peníze, ale ani ohodnocení známkou, která se studentovi započítá do studijních výsledků. Hra je pro studenty lákavá i proto, že nijak neovlivňuje jejich studijní průměr. Vstupují do ní osvobozeni od svých známek a studijních výsledků. Všichni studenti mají na začátku hry stejné šance ve hře uspět a po jejím skončení se výsledek opět smaže, a i když prohráli,

mohou v další hře vyhrát. S tímto názorem se shoduje tvrzení autorky: « *Il est important que les joueurs commencent le jeu libres d'anxiété et qu'ils le finissent sans le sentiment d'avoir une quelconque dette à éponger.* » (Silva 2008, s. 86).

V této kapitole jsme ukázali, jak je dobrá atmosféra ve třídě důležitá nejen pro hraní her, ale i pro celý vyučovací proces. Navození vhodné atmosféry nám umožní nejen používat tuto výukovou metodu, ale také usnadní výuku. Studenti se při hodinách budou cítit uvolněně, a tím snadněji pracovat. Výuka bude probíhat v přátelském prostředí a osvojení cizího jazyka bude o to efektivnější. Ukázali jsme, jak pracovat s hrami soutěžního charakteru, jak rozdělit studenty do skupin a jak eliminovat negativní efekty. Poukázali jsme na některá problémová místa, jako je podvádění, která by mohla i dobře nastavenou atmosféru narušit, a navrhli jsme postupy, jak je vyřešit. Popsali jsme jak pracovat s odměnami a jak nalézt takové, které budou pro naši práci vhodné.

Závěr

Ukázali jsme, že hra by měla být jednou ze základních metod používaných během vyučování. Hra podporuje zvýšený zájem o učební činnost, studenti mají příležitost k samostatnému myšlení a práci. Tato metoda také napomáhá k jejich všestrannému rozvoji. Díky ní získávají studenti nové poznatky, učí se hledat správná řešení, ale také spolupracovat s ostatními. Probouzí zájem o daný jazyk a motivuje je k lepším výkonům. Zařazením hry do vyučování zvyšujeme kvalitu výuky a zájem studentů o daný jazyk.

Cílem této práce bylo obhájit používání této metody během výuky, a to zejména pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední, kde se stále málo využívá. Tento cíl byl splněn, jelikož jsme ukázali, jak široký potenciál hra má a jak s ní lze pracovat. Vyzdvihli jsme význam motivace a jak s ní díky hře lépe pracovat. Ukázali jsme pozitiva, ale i možné obtíže při jejím použití. Navrhli jsme možná řešení obtíží a jak jim předcházet. Zdůraznili jsme význam pozitivní atmosféry a její přínos v běžné výuce.

Jak jsem již zmínila v úvodu, sama jsem se mohla přesvědčit o pozitivním dopadu této metody, která nám zábavnou formou pomůže i při zvládnutí obtížného učiva. Hra by se tedy neměla omezovat pouze na mladší školní věk, měla by být součástí každé výuky a u osvojování cizích jazyků o to víc.

Cílem každého učitele je správně naučit svůj předmět. Mělo by být samozřejmostí správně motivovat studenty tak, aby je předmět bavil, aby o něj měli zájem. Atmosféra při hodinách by měla být uvolněná a přátelská, aby se studenti cítili příjemně a snáze si osvojili učivo. Ve všech těchto ohledech je pro nás hra přínosem.

Seznam použité literatury

BUTTER, A. *100 aktivit her a učebních strategií ve výuce cizích jazyků*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0203-3.

CARÉ, J.M., DEBYSER, F. *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette/Larousse, 1978
ISBN 2-01-005038-X.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DIŠINSKIJ, E.A. *Igroteka matematiceskogo kružka* Moskva: Prosveščeniye, 1972.

EIBENOVÁ, I., EIBENOVÁ, K., VAVREČKA, M. *Hry ve výuce francouzštiny*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPD, 1989. ISBN 80-04-23209-4.

KOLMAN, L. *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde, 2012. ISBN 978-80-7201-892-5.

KOMENSKÝ, J.A. *Dveře jazyků otevřené*. Praha: Paseka, 2003. ISBN 80-7185-613-4.

KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika analytická*. Praha: Urbánek, 1874.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

NEKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academie, 1997. ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: UK Pedf, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SILVA, H. *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE international, 2008. ISBN 978-2-09-035349-5.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE international, 2009. ISBN 978-2-09-035348-8.

WEIS, F. *Jeux activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette, 1983. ISBN 2-01-015788-5.

WEIS, F. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette, 2002. ISBN 978-2-01-155205-1.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0404-4.

Hra. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2014-02-07 [vid. 2014-04-10]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hra>

Clayton Alderfer. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2013-10-23 [vid. 2014-04-18]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Clayton_Alderfer