

Univerzita Karlova v Praze

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav: Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství češtiny jako cizího jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Karolína Kaprasová

**VYUŽITÍ JAZYKOVÝCH HER VE VÝUCE ČEŠTINY
JAKO CIZÍHO JAZYKA PRO DĚTI**

**USE OF LANGUAGE GAMES IN TEACHING CZECH
AS FOREIGN LANGUAGE TO CHILDREN**

2015

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. a panu prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za vstřícný přístup, odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytli. Děkuji také respondentům, kteří mi odpověděli na dotazník: bez jejich pomoci by tato práce nemohla být odevzdána. Velké poděkování patří také mému příteli a rodině, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali a pomáhali mi, kdykoli bylo potřeba.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Liberci dne 16. 8. 2015

Karolína Kaprasová

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje analýze repertoáru jazykových her nalezených v učebnicích cizích jazyků – češtiny, angličtiny a němčiny – pro děti mladšího školního věku, a zkoumání využití jazykových her v jejich výuce, jež je provedeno dotazníkovým šetřením.

V první části je na základě odborné literatury popsána problematika hry jako takové, její význam pro ontogenetický a osobnostní vývoj každého jedince. Pozornost je zde také zaměřena na existující typologie hry a určení vhodné klasifikace, podle níž budou herní aktivity nalezené ve vybraných učebnicích tříděny.

Herní aktivity jsou ve druhé části rozřazovány podle příslušnosti k jednotlivým typům vybrané klasifikace a doplněny o detailnější popsání z hlediska jazykových rovin (fonetická, lexikální a gramatická) a lingvistických prvků, jež je možno těmito aktivitami procvičovat.

Dotazníkové šetření, analyzované ve třetí části práce, sleduje, zda a v jaké míře učitelé cizích jazyků herní aktivity s ohledem na jejich užitečnost a efektivnost využívají ve své výuce.

Klíčová slova: didaktická hra, jazyková hra, učebnice cizích jazyků, fonetická rovina, lexikální rovina, gramatická rovina

Abstract

The thesis deals with an analysis of language game repertory found in textbooks of foreign languages – Czech, English and German – for children of primary school age, and with a research of the use of language games in classes, which is conducted by means of a questionnaire survey.

The first part contains a description of the issue of a game as such, its importance for ontogenetic and personality development of each individual based on specialized literature. The attention here is also concentrated on the existing game typologies and on defining appropriate classification according to which the game activities found in the selected textbooks will be sorted.

The game activities are, in the second part, classified by belonging to the individual types of the selected classification and they are supplemented with a more detailed description in terms of language levels (phonetic, lexical and grammatical) and linguistic elements which can be practised through these activities.

The questionnaire survey analysed in the third part of the thesis monitors if and to what extent teachers of foreign languages use game activities in their classes with regard to their usefulness and efficiency.

Keywords: didactic game, language game, textbooks of foreign languages, phonetic level, lexical level, grammatical level

Obsah

1. Úvod.....	11
2. Teorie hry.....	12
2.1 Význam hry pro celkový vývoj jedince	13
2.2 Typologie her	14
2.3 Didaktická hra	14
2.4 Druhy didaktických her.....	16
3. Jazykové hry	22
3.1 Specifikace podoby didaktické hry	24
3.2 Druhy jazykových her	25
3.2.1 Návrh klasifikace pro analýzu učebnic pro výuku cizího jazyka dětí.....	28
4. Rozbor jednotlivých učebnic podle zvolené klasifikace.....	31
4.1 Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky	31
I. Hry třídící, uspořádávací.....	32
II. Hádanky	33
III. Pátrací hry	33
IV. Spojovací/přiřazovací hry	33
V. Etiketovací hry	33
VI. Vyměňovací hry	34
VII. Rolové hry	34
VIII. Hry s písmeny	34
IX. Hry doplňovací.....	35
X. Deskriptivní hry	35
XI. Kreativní hry	35
4.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit	36
4.1.2 Hodnocení nalezených aktivit	36
4.2 Dobrý den, paní učitelko!.....	37
I. Hry třídící, uspořádávací.....	38
II. Spojovací/přiřazovací hry	39
III. Etiketovací hry	39
IV. Doplňovací hry.....	40
V. Deskriptivní hry	40
VI. Kreativní hry	40
4.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit	41
4.2.2 Hodnocení nalezených aktivit	41
4.3 Domino 1.....	43
4.3.1 Domino 1, učebnice	44
I. Hry třídící, uspořádávací	44
II. Hádanky	44
III. Spojovací/přiřazovací hry	45
IV. Etiketovací hry	45
V. Doplňovací hry.....	46
VI. Deskriptivní hry	47

4.3.1.1	Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	48
4.3.1.2	Hodnocení nalezených aktivit	48
4.3.2	Domino 1, pracovní sešit	49
I.	Hry třídící, uspořádávací.....	49
II.	Pátrací hry	49
III.	Spojovací/přiřazovací hry	50
IV.	Etiketovací hry	51
V.	Hry s písmeny	51
VI.	Doplňovací hry.....	52
VII.	Kreativní hry	53
4.3.2.1	Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	53
4.3.2.2	Hodnocení nalezených aktivit	54
4.4	Učím se česky	54
I.	Hry třídící, uspořádávací.....	55
II.	Hádanky	55
III.	Spojovací/přiřazovací hry	56
IV.	Etiketovací hry	56
V.	Hry s písmeny	57
VI.	Hry doplňovací.....	58
VII.	Deskriptivní hry	58
VIII.	Kreativní hry	59
4.4.1	Procentuální zastoupení nalezených aktivit	60
4.4.2	Hodnocení nalezených aktivit	60
4.5	Angličtina pro 3. ročník	61
4.5.1	Angličtina pro 3. ročník, učebnice	62
I.	Hádanky	62
II.	Etiketovací hry	63
III.	Hry s písmeny	64
IV.	Deskriptivní hry	64
V.	Kreativní hry	65
4.5.1.1	Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	65
4.5.1.2	Hodnocení nalezených aktivit	65
4.5.2	Angličtina pro 3. ročník, pracovní sešit	66
I.	Hry třídící, uspořádávací.....	66
II.	Spojovací/přiřazovací hry	66
III.	Etiketovací hry	67
IV.	Hry s písmeny	68
V.	Hry doplňovací.....	68
VI.	Deskriptivní hry	69
VII.	Kreativní hry	69
4.5.2.1	Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	70
4.5.2.2	Hodnocení nalezených aktivit	70
4.6	Start with click new 1.....	71
4.6.1	Start with click new1, učebnice	72

I. Hry s informační mezerou.....	72
II. Hádanky	72
III. Pátrací hry	73
IV. Etiketovací hry	73
V. Rolové hry	75
VI. Hry doplňovací.....	75
VII. Deskriptivní hry	75
VIII. Kreativní hry.....	76
4.6.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	76
4.6.1.2 Hodnocení nalezených aktivit	76
4.6.2 Start with click new 1, pracovní sešit	77
I. Hry třídící, uspořádávací.....	77
II. Hádanky	78
III. Pátrací hry	78
IV. Spojovací/přiřazovací hry	78
V. Etiketovací hry	79
VI. Hry s písmeny	79
VII. Hry doplňovací.....	80
VIII. Deskriptivní hry.....	81
IX. Kreativní hry	82
4.6.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	83
4.6.2.2 Hodnocení nalezených aktivit	83
4.7 Ene mene.....	84
I. Hry třídící, uspořádávací.....	85
II. Spojovací/přiřazovací hry	85
III. Etiketovací hry	86
IV. Hry s písmeny	87
V. Hry doplňovací.....	88
VI. Deskriptivní hry	88
VII. Kreativní hry.....	89
4.7.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit	89
4.7.2 Hodnocení nalezených aktivit	90
4.8 Start mit Max 1.....	90
4.8.1 Start mit Max 1, učebnice	91
I. Pátrací hry	91
II. Spojovací/přiřazovací hry	92
III. Etiketovací hry	93
IV. Hry s písmeny	95
V. Hry doplňovací.....	95
VI. Deskriptivní hry	96
VII. Kreativní hry	96
4.8.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	98
4.8.1.2 Hodnocení nalezených aktivit	98
4.8.2 Start mit Max 1, pracovní sešit	99

I. Hry třídící, uspořádací	99
II. Spojovací/přiřazovací hry	100
III. Etiketovací hry	101
IV. Hry s písmeny	101
V. Hry doplňovací.....	102
VI. Deskriptivní hry	103
VII. Kreativní hry	103
4.8.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit.....	104
4.8.2.2 Hodnocení nalezených aktivit	104
5. Dotazníkové šetření mezi učiteli cizích jazyků	106
5.1 Analýza získaných dat.....	106
6. Závěr	117
Seznam literatury	122
Seznam obrázků.....	127
Seznam tabulek	129
Seznam příloh	130
Přílohy.....	131

Seznam zkratk užitých v textu

a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
atp.	a tak podobně
cit.	citováno
např.	například
přeprac.	přepracovaný
př. n. l.	před naším letopočtem
rozš.	rozšířený
tj.	to je
tzn.	to znamená
s.	strana
vyd.	vydání

1. Úvod

Český jazyk se stále více stává „prostředkem multietnické komunikace“¹, neustále narůstá počet dětí na základních a středních školách, jejichž mateřským jazykem není čeština, a s tímto trendem roste také potřeba nejen češtinu popsat z gramatického, lexikálního i funkčního hlediska², ale také najít vhodné vyučovací metody a efektivní formy a způsoby výuky podložené adekvátními a kvalitními učebnicemi češtiny jako cizího jazyka, jež by odpovídaly popisům Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a zohledňovaly by potřeby cílových skupin.

Z této skutečnosti vychází i tato diplomová práce: jejími cíli je analýza uplatnění jazykových her v učebnicích cizích jazyků – češtiny, angličtiny a němčiny – pro děti mladšího školního věku, a zkoumání využití jazykových her v jejich výuce.

Práce se opírá především o analýzu repertoáru jazykových her nalezených v jednotlivých učebnicích češtiny jako cizího jazyka a v učebnicích angličtiny a němčiny jako cizího jazyka, a o dotazníkové šetření, jenž bude sledovat, zda a v jaké míře učitelé cizích jazyků herní aktivity s ohledem na jejich užitečnost a efektivnost využívají ve své výuce.

Tato diplomová práce sestává ze tří částí: v první části je pozornost zaměřena na teoretickou problematiku hry jako takové, její význam pro ontogenetický a osobnostní vývoj každého jedince a zmapování existujících typologií hry, jejichž součástí jsou mimo jiné také hry jazykové, a určení vhodné klasifikace, podle níž budou nalezené herní aktivity ve vybraných učebnicích ve druhé části této práce tříděny. Třetí část je věnována sběru dat dotazníkovým šetřením mezi učiteli cizích jazyků a jejich analýze.

Cílem práce je zmapovat přítomnost a četnost jazykových her ve vybraných učebnicích a popsat je nejen z hlediska příslušnosti k jednotlivým typům vybrané klasifikace, ale také z hlediska jazykových rovin a lingvistických prvků, jež je možno těmito aktivitami procvičovat.

¹ Hasil, 2003, s. 260.

² Hasil, 2003, s. 260.

2. Teorie hry

Hra je přirozenou součástí ontogenetického a osobnostního vývoje člověka; u předškolního dítěte hra zabírá většinu dne, v dalším vývoji se čas věnovaný hře sice zkracuje, ale i přesto má hra v životě člověka stále své místo³. Již pravěké historické nálezy (na českém území např. archeologické vykopávky z Věstonic) dokládají přítomnost předmětů užívaných ke hře (např. chrastítka, keramické panenky a hlavičky zvířat atp.).

Tato spontánní činnost, pozorovaná nejen u lidí, ale také u některých vyšších živočichů, vedla řadu vědců ke snaze o definování hry, její podstaty a k hledání jejího významu.

V odborné literatuře bývá jako první, kdo se problematikou hry zabývá, uváděn Platón, dalšími, kdo se teoretickými otázkami týkajícími se hry zabývali, byli např. J. A. Komenský, J. J. Rousseau či B. Froebel, velký rozmach úvah o podstatě hry a jejího významu nastal ale až v 19. století, kdy především psychologové přispěli k rozvoji poznání hry a jejího možného uplatnění ve školním vzdělávání. Teorii hry a chápání její role v životě člověka následně výrazně ovlivnil ženevský psycholog J. Piaget tím, že spojil podobu hry s úrovní intelektuálního vývoje dítěte.⁴

V novodobé odborné literatuře najdeme řadu definic, např. Průcha a kol. (2008) v *Pedagogickém slovníku* hru definují jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. ... Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi).“⁵

Čáp (1993) ve své publikaci *Psychologie výchovy a vyučování* zdůrazňuje aspekt pravidel: „mnoho her má pravidla, bez jejichž dodržování není hra možná, popřípadě vede ke konfliktům a přestává uspokojovat účastníky. Tato pravidla jsou zvláštní: nejsou totiž dána čistě zvenčí, nýbrž dítě se samo účastní při jejich tvoření ... Jsou to pravidla vnější a obecná, zároveň však také vnitřní a vlastní. Když je jedinec nedodrží, dostává se do konfliktu se sociální skupinou i sám se sebou, v daném případě třeba s motivací pokračovat

³ Čáp, 1993, s. 301.

⁴ Opravilová, 2004, s. 4.

⁵ Průcha a kol., 2008, s. 75.

v zajímavé hře, ve styku s kamarády ...“⁶ a dodává, že hru jedinec realizuje dobrovolně, bez donucení zvenčí, s vnitřní motivací a silným uspokojením.⁷ Přestože Čáp vyzdvihuje důležitost pravidel, na začátku citace se objevuje ono „mnoho her“, což znamená, že ne všechny hry mají pravidla, s čímž souhlasí i Caillois (1998), který ve své publikaci *Hry a lidé* zdůrazňuje právě tuto skutečnost; podle něj existuje řada her, které se pravidly neřídí, např. taková hra s panenkami, na zloděje a četníky, na lokomotivu atp. předpokládají volnou improvizaci, tudíž žádná pevně stanovená a závazná pravidla nemají. Z tohoto důvodu Caillois rozděluje hry mezi ty s pravidly a mezi ty, co patří do oblasti fikce.⁸

Shrneme-li tedy poznatky těchto autorů, můžeme říct, že hra je spontánní činnost, kterou dítě provozuje dobrovolně, bez donucení zvenčí, a která mu poskytuje radost a požitky z činnosti samotné. Ač se dospělým na první pohled nemusí zdát, že hra má nějaký smysl a řád, není tomu tak; dítě o svém počínání má jasno, vychází ze skutečných zážitků, které ale dle svých možností kreativně dotváří.⁹ Existuje také řada her, které se bez pravidel neobejdou, dítě je musí dodržovat, pokud chce být součástí hrající si skupiny. Z tohoto důvodu můžeme tvrdit, že hry jsou buď fiktivní, kdy si děti hrají „na něco“ a „jako by“, nebo mají hry pravidla, a tedy je v nich nutné dodržovat určité konvence.

2.1 Význam hry pro celkový vývoj jedince

V minulosti se objevovaly názory, že hrou se ničeho nedosahuje, že je to marnění času, což potvrzuje i výrok významného anglického pedagoga Pettyho: „Za mých školních let bylo učení pokládáno za vážný a obtížný proces. Pokud se vůbec někdy ozval z některé učebny smích, učitelé, kteří šli kolem, zlobně a podezíravě nahlíželi dovnitř.“¹⁰ Tento pohled na hru je dnes již překonán; podle Fontany (2003) jakékoli prožívání radosti jedinci přináší fyziologický a psychologický prospěch¹¹, a i v dalších odborných publikacích autoři uznávají, že právě hrou se dítě mnohému může naučit: různé typy her kladou požadavky na různé psychické procesy a vlastnosti. Takto můžeme rozvíjet např. vnímání a senzomotorickou koordinaci, paměť, fantazii, myšlení, soustředění pozornosti¹², schopnosti socializace a komunikace, dále hra poskytuje možnost vyzkoušet si různá řešení situací, konfliktů, zážitky úspěchu, ale i prohry, obohacuje citové prožívání,

⁶ Čáp, 1993, s. 301.

⁷ Čáp, 1993, s. 302.

⁸ Caillois, 1998, s. 30-32.

⁹ Opravilová, 2004, s. 9.

¹⁰ Petty, 1996, s. 243.

¹¹ Fontana, 2003, s. 50.

¹² Čáp, 1993, s. 301.

prostřednictvím hry dítě také posiluje své zájmy, naplňuje své potřeby, učí se vztahům mezi lidmi, poznává jejich role a v neposlední řadě získává pozitivní vztah k činnosti jako takové¹³. Z tohoto výčtu jasně vyplývá, že hra je pro vývoj a rozvoj člověka zásadní a rozhodně by se neměla opomíjet.

2.2 Typologie her

Z výše uvedených definic je patrná variabilnost a mnohotvárnost možností pojetí hry jako takové, proto není překvapením, že existuje také řada pokusů o bližší klasifikaci a utřídění her, ve kterých autoři zohledňují a upřednostňují různé aspekty. Pro tuto práci je nejdůležitější, že se v klasifikacích objevuje také hra didaktická, která se odlišuje tím, že je vytvářena záměrně, s primárním cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti a duševní schopnosti dítěte.¹⁴

2.3 Didaktická hra

Význam hry jako adekvátního a užitečného prvku ve školním vzdělávání v poslední době nabývá na váze; snaha začlenit didaktickou hru do vyučovacího procesu se tedy zvyšuje.¹⁵ Důvod k této změně je celkem jednoduchý: odborníci si uvědomili, že hra, která je hlavním prostředkem výchovy a vzdělávání u dětí předškolního věku, pomáhá v přestupu dítěte do školy, kde jsou na něj najednou kladeny nové nároky, čekají ho nové povinnosti a úkoly; zde je pak hra pro dítě známým elementem, a díky svému propojení spontánní činnosti se záměrným vzdělávacím působením dítě ovlivňuje motivačně a pomáhá mu zvládnout nový režim a učivo¹⁶. Toto lze jednoduše shrnout konstatováním, že „kam si dítě chodí hrát, tam chodí rádo.“¹⁷

V *Pedagogickém slovníku* se můžeme dočíst, že „didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. ... Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost,

¹³ Sochorová, 2011, s. 1, 6.

¹⁴ Sochorová, 2011, s. 4-5.

¹⁵ Sochorová, 2011, s. 10.

¹⁶ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 19.

¹⁷ Santlerová, 2006, s. 3.

spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.¹⁸

Prostřednictvím didaktických her se žák učí koncentraci, pozornosti, samostatnosti, schopnosti komunikace, argumentace, diskuze¹⁹, dodržování pravidel, což podporuje jeho socializaci a sebekontrolu, a díky nenásilně vyvolanému spontánnímu zájmu o daný problém žák rozvíjí své kognitivní myšlení,²⁰ zároveň se učí „aktivně odpočívat a regenerovat psychické síly“.²¹

Činčera (2007) považuje hru za komunikační médium, které pomocí aktivity ukazuje na zachycení určitého fenoménu ať již studenty, nebo učiteli, a poukazuje na hluboký existenciální rozměr hry jakožto jedincova nástroje k hledání a vytváření vlastní interpretace světa a k nalezení svého místa v tomto světě.²² S tímto tvrzením souhlasí také Šikulová s Rytířovou (2006), které vedle psychického a fyzického rozvoje dítěte, jenž je právě didaktickou hrou reflektován, zdůrazňuje i fakt, že didaktická hra učitelům pomáhá identifikovat a pozorovat to, co dítě ze světa kolem sebe přijalo²³, jak dané situace a informace chápe a pojímá. Petty (1996) zase zdůrazňuje touhu žáků po tom být aktivní, dokládá to výzkumem zpracovaným Hebditchem (1990), který dotazníkovým šetřením mezi jedenáctiletými až osmnáctiletými žáky Gillinghamské školy zkoumal, jakému stylu vyučování dávají žáci přednost. Petty z tohoto výzkumu vyvozuje, že čím aktivnější a zainteresovanější žáci ve vyučování jsou, tím více je výuka baví.²⁴

Dalo by se tak zjednodušeně říci, že „výchovný význam hry pramení z funkce, kterou má pro utváření člověka činnost.“²⁵ S tímto souhlasí také Forišek a Steinová (2010), kteří ve svém článku *Didactic Games For Teaching Information Theory* pracují s názorem, že hra je skvělým způsobem, jak studenty aktivovat a zapojit do vyučovacího procesu; při hře naráží na problémy, jež potřebují být vyřešeny a díky přirozené touze hrát hru co nejlépe, je o motivaci k práci a k aktivnímu vzdělávání postaráno.²⁶

Někteří autoři didaktickou hru chápou jako prostředek tvořivého vyučování, které má podle Lokšové, Lokše (1999) dva hlavní znaky: novost a užitečnost, což v praxi

¹⁸ Průcha a kol., 1998, s. 48.

¹⁹ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 19-21.

²⁰ Sochorová, 2011, s. 11.

²¹ Sochorová, 2011, s. 20.

²² Činčera, 2007, s. 27.

²³ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 23.

²⁴ Petty, 1996, s. 113.

²⁵ Mišurcová a kol., 1980, s. 7.

²⁶ Forišek; Steinová, 2010, s. 3.

znamená, že se žáci učí nalézat za pomoci různých úloh nová řešení a nové možné postupy, aplikovat neotřelé nápady atp. Metoda tvořivého vyučování využívající didaktickou hru operuje s předpokladem, že hra je pro žáky zábavnější a že je intenzivněji zapojuje do vyučovacího procesu, čímž dochází i k zohledňování individuálních dispozic a vloh jednotlivých žáků.²⁷

Autorky Šikulová a Rytířová ve své publikaci *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení* (2006) uvádějí souhrn znaků, jimiž se didaktická hra vyznačuje:

- strukturovaný charakter – je organizovaná učitelem a sleduje konkrétní výchovně-vzdělávací cíl,
- promyšlenost činnosti s jasnými pravidly,
- využitelnost především v etapě motivační nebo fixační, pro procvičování a opakování učiva,
- možnost účinného využití i v etapě kontrolní, učitel na základě výsledků kontroluje a evaluuje žákovy znalosti a dovednosti – tzn., že hra má diagnostickou funkci
- možnost podpory rozvoje tvořivého myšlení.²⁸

Nelze tedy přehlédnout, že didaktická hra se od běžné hry liší; aby didaktická hra byla úspěšná, musí mít stanovený učební cíl, pravidla musí být jasně vymezena, stejně tak její obsah a místo ve struktuře hodiny. Učitel by si dopředu měl vše řádně připravit: měl by zohlednit věk žáků, kognitivní úroveň a jejich zkušenosti²⁹, dbát na vyrovnanost skupin, neměla by chybět ani zpětná vazba učitele vzhledem k výsledkům žáků/skupin.³⁰ Pro učitele didaktická hra mimo jiné skýtá možnost nenásilnou formou buď fixovat a opakovat vědomosti a dovednosti již v minulosti získané a osvojené, nebo zjišťovat úroveň žákových vědomostí a dovedností; v tomto případě tedy slouží ke kontrole a evaluaci.

2.4 Druhy didaktických her

Z předchozích odstavců je zřejmé, že didaktické hry zahrnují celou řadu různorodých aktivit, mohou se zaměřovat na rozvoj odlišných dovedností a vědomostí a pomáhat si k tomu variabilními způsoby, druhy činností či všemožnými pomůckami.

²⁷ Sochorová, 2011, s. 11-12.

²⁸ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 21.

²⁹ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 23.

³⁰ Sochorová, 2011, s. 12-13.

Činčera (2007) ve své publikaci zmiňuje dva modely, jak je možné s didaktickou hrou pracovat:

- užití hry jako prostředku pro opakování látky – jednoduché hry typu křížovky, domino, kufr, atp.
- užití hry jako motivace k výkladu – aktivity simulující určitý obecnější princip, kdy po hře následuje reflexe průběhu hry a shrnutí důležitých informací, které hra přinesla, poté na tento „úvod“ navazuje vlastní výklad.³¹

Jankoncová (1988) didaktické hry klasifikuje podle:

- doby trvání – hry krátkodobé a dlouhodobé,
- místa konání – hry ve třídě, v přírodě, na hřišti,
- převládající činnosti – osvojování vědomostí, upevňování dovedností, hraní rolí,
- hodnocení – kdo hodnotí? Učitel nebo žák? Sledujeme kvalitu nebo kvantitu? atp.³²

Podle obsahu didaktické hry můžeme vydělit hry se zaměřením na:

- jazykový rozvoj
- logicko-matematický rozvoj
- rozvoj vědeckého poznání
- rozvoj pohybu
- rozvoj esteticko-hudebních schopností
- rozvoj organizačně-řídících schopností

Jiné dělení se řídí tím, co didaktická hra rozvíjí:

- rozvoj senzomotoriky
- rozvoj paměti
- rozvoj myšlení
- rozvoj komunikace
- rozvoj tvořivosti
- rozvoj kooperace

³¹ Činčera, 2007, s. 94-95.

³² Šikulová; Rytířová, 2006, s. 21-22.

Dále můžeme didaktické hry dělit podle toho, v jaké části vyučovacího procesu tyto hry použijeme:

- hry motivační
- hry poskytující získávání nových znalostí a zkušeností
- hry sloužící k upevňování znalostí.³³

Santlerová (2006) upozorňuje, že ve školách jsou používány především metody **heterodidaktické**, to znamená takové hry, při nichž je činnost dítěte vedena a organizována učitelem, přitom se často zapomíná na metody **autodidaktické**, v nichž dítě vlastní samostatnou činností dochází k novým poznatkům. Tato metoda je založena na poznatcích italské lékařky Marie Montessoriové.³⁴

Vedle tohoto dělení Santlerová rozpracovala další klasifikaci didaktických her, která byla primárně zaměřena na výuku čtení a psaní:

- hry k rozvoji smyslového vnímání – zrakové, sluchové a hmatové vnímání,
- hry intelektuální – rozvoj paměti, pohotovosti, představivosti, pozornosti,
- hry k rozvoji řeči – artikulace, slovní zásoba,
- hry k rozlišování hlásek a písmen,
- hry se slovy,
- hry na kontrolu porozumění.

Šikulová a Rytířová toto dělení rozšiřují o další tři body:

- hry podporující sebepoznání a sebedůvěru dítěte,
- hry podporující spolupráci
- hry rozvíjející tvořivost.³⁵

Ačkoli všechny uvedené klasifikace operují v obecné rovině třídění didaktických her, můžeme tvrdit, že až na pár výjimek lze výše zmíněné možnosti konkretizovat s ohledem na výuku cizích jazyků. Jako příklad můžeme blíže analyzovat klasifikaci didaktických her podle Santlerové, která je primárně zamýšlena pro výuku čtení a psaní:

- **kategorie her k rozvoji smyslového vnímání** (hry senzomotorické) je dále rozdělena na hry zrakového, sluchového a hmatového vnímání, cílem je zjistit

³³ Sochorová, 2011, s. 13.

³⁴ Santlerová, 2006, s. 9.

³⁵ Šikulová; Rytířová, 2006, s. 22-23.

míru rozvoje smyslů žáků a případně odhalit a diagnostikovat eventuální skryté smyslové vady. Autorka zde navrhuje řadu jednoduchých her typu skládání kostek podle předlohy, rozlišování zvířecích zvuků či počtu písknutí, rozeznávání tvarů různých předmětů hmatem atp.

Předpokládáme, že veškerá hypotetická existence tohoto typu vad by tedy měla být odhalena v prvním ročníku ve výuce mateřského jazyka, proto můžeme říct, že tato kategorie z hlediska výuky cizího jazyka je irelevantní,

- **kategorie her intelektuálních**, ve které, jak Santlerová píše, se klade důraz na hry rozvíjející myšlení, tedy např. jde o hádanky, skládanky, rébusy, příběhy s otevřeným koncem atp., a na hry rozvíjející pozornost, paměť, pohotovost, tvořivost. Tento typ didaktických her se dle našeho názoru hodí takřka do jakéhokoli vyučovacího předmětu, to znamená i do výuky cizích jazyků; hravý a zábavný element v procesu učení děti aktivuje, motivuje a zároveň je nenásilnou formou vzdělává,
- **kategorie her k rozvoji řeči** – hry, které se týkají artikulace, slovní zásoby a obsahu sdělení, ale i neverbální komunikace a gest, zcela jasně nemůžeme ve výuce cizích jazyků vynechat; položit správné základy ať už mateřského, tak i cizího jazyka, je naprosto nezbytné pro další jazykový rozvoj, a provádět to nenásilnou hravou formou je více než na místě,
- **kategorie her k rozlišování hlásek a písmen**, ve které v počáteční fázi jde hlavně o upevňování spojení hlásky a písmene, tedy hlásky slyšené (foném) a hlásky psané (grafém). Je jistě patrné, že tento typ didaktických her je důležitý i ve výuce cizích jazyků, čím dříve si učitel uvědomí, jaké nedostatky a možné chyby lze předpokládat na základě rozdílnosti abeced obou jazyků, tím snáze a lépe může s žáky pracovat. Vztáhneme-li výše napsané konkrétně např. na situaci v českých základních školách, kde se mohou objevit vietnamští žáci, bylo by zajisté pro učitele dobré vědět, že takový žák např. neslyší rozdíl mezi hláskou *c* a hláskou *s*, či má obtíže s rozeznáváním měkkčených konsonantů, a proto by bylo potřeba s těmito nedostatky vietnamských žáků pracovat od začátku, čemuž by právě mohly být didaktické hry sloužící k rozlišování hlásek a písmen nápomocné,
- **kategorie her se slovy**, která se zaměřuje na zautomatizování čtení slov, kde mohou zpočátku dělat obtíže hlavně víceslabičná slova, slova se skupinou konsonantů či se slabikotvorným -l a -r, změkčeným -ě a slabik -di, -ti, -ni. Zde

zjistíme můžeme říct, že tato úskalí českého jazyka budou bezpochyby činit obtíže i nerodilým mluvčím, proto nalézáme opět nutnost přítomnosti didaktických her s tímto zaměřením i ve výuce češtiny jako cizího jazyka,

- **kategorie her na kontrolu porozumění** – porozumění je podle Santlerové jednou z nejdůležitějších složek ve výuce čtení; generalizuje názor, že pokud dítě čte špatně, pravděpodobně textu nerozumí.³⁶ U výuky cizích jazyků se dle našeho názoru nedá úplně předejít tomu, aby nějakému slovu z textu dítě nerozumělo, proto je potřeba v první řadě zohlednit cíle, s jakými se žák cizímu jazyku učí, v jakém se nachází prostředí a jaká je jeho výchozí úroveň daného jazyka, a podle toho bychom dále koncipovali texty a didaktické hry na procvičování. Pokud žák nerozumí takřka žádnému slovu, je jasné, že proces výuky musí projít určitým vývojem: žák se nejprve musí naučit rozlišovat hlásky, základní slovní zásobu, aby dále bylo na čem stavět a bylo možno přejít ke čtení textu s porozuměním. Přesto bychom ani tyto didaktické hry neměli vynechávat; Santlerová navrhuje pár jednoduchých aktivit, které by se určitě při výuce cizího jazyka daly využít. Jsou to např. tyto: žák přečte určité slovo, učitel ho změní, žák musí prokázat porozumění tím, že na nový předmět ukáže (oko – okno); žák dostane „nákupní seznam“ a má podle toho z obrázků na magnetické tabuli vybrat ty správné; každý žák dostane dopis v obálce s krátkou výzvou, kterou má za úkol splnit (Otevři okno!, Jdi za dveře!, ...), atp.³⁷

Z tohoto podrobnějšího rozboru vidíme, že dělení didaktických her podle Santlerové je využitelné i ve výuce cizích jazyků, nejen ve výuce čtení a psaní. Co se týče přidaných bodů Šikulové a Rytířové, můžeme konstatovat, že nabytí sebedůvěry a sebepoznání je pro dítě učit se cizí jazyk velmi důležité; pokud by dítě nemělo dostatečnou víru v sebe, nebylo by pravděpodobně schopné se aktivně zapojovat do výuky cizího jazyka, jeho plachost by ho limitovala především v hlasitém projevu, čímž by se proces učení stěžoval. Jak mnohé odborné publikace již dokázaly, naučit se kooperaci je v dnešním světě nezbytné a využití tohoto způsobu výuky v hodině cizího jazyka je účinné; nejen že se žáci učí aktivně hrou, zároveň se eliminují nežádoucí jevy, které by plynuly např. z kompetitivního modelu vyučování; z kooperace mají užitek všichni, neboduje pouze

³⁶ Santlerová, 2006, s. 11, 16, 18, 21, 27, 37, 40.

³⁷ Santlerová, 2006, s. 40-41.

jeden na úkor druhých³⁸. Poslední přidaná kategorie zmiňuje tvořivé vyučování, jehož úkolem není pouze práce s informacemi a jejich vyhledáváním; mělo by žáky vést k samostatnosti a k hledání alternativních řešení problémů, tudíž i tuto kategorii je nezbytné rozvíjet v co možná v největší míře a v nejvíce směrech.

³⁸ Kasíková, 2007, s. 184.

3. Jazykové hry

Učení se cizím jazykům tu je odpradávná: již před 3000 lety př. n. l. se objevuje výuka sumerštiny pro Akkády, kteří mluvili semitsky. Vývoj výuky cizích jazyků jde přes starověký Řím, středověk až do současnosti³⁹, kdy nabývá nových rozměrů, a to díky vzrůstající multikulturalitě společnosti, prolínání kultur a mezinárodní spolupráci mezi jednotlivými státy. Novodobé uspořádání světa, v němž mnoho států otevírá své hranice a umožňuje tím jednodušší pohyb obyvatel, příliv zahraničních investorů a vznik nadnárodních firem, prohlubuje potřebu změnit priority ve výuce cizích jazyků, a to tak, aby mohla být vedena aktivní komunikace mezi jednotlivými státy, spolupráce a tolerantní dialog. Chceme-li dosáhnout možnosti efektivní výměny zkušeností a národních hodnot, je nezbytné dobré ovládnutí dvou nebo více cizích jazyků. Není tedy překvapením, že společenská potřeba učení se cizímu jazyku od raného věku stoupá⁴⁰ a k dosažení tohoto cíle je nutné využít jakékoli metody, jež se ukáže jako účelná a přínosná.

V návaznosti na výše uvedený teoretický rozbor dělení didaktických her podle Santlerové (viz kapitola 2.4), hraní her za přínosné rozhodně považovat můžeme, a to i ve výuce cizích jazyků: Hendrich (1988) ve své publikaci *Didaktika cizích jazyků* konstatuje, že hraní her je efektivní prvek ve výuce cizích jazyků, zdůrazňuje užitečnost těchto aktivit hlavně vzhledem ke komunikačnímu charakteru, který je potřebnou, a dalo by se dokonce říct i nezbytnou, součástí učení se cizímu jazyku. Podle Hendricha didaktické hry posilují zájem o jazyk, zvyšují motivaci, zároveň pomáhají navodit příznivou a přátelskou atmosféru mezi žáky a učitelem.⁴¹ Pro Pettyho (1996) jsou didaktické hry ve výuce cizích jazyků vynikající a přínosnou vyučovací metodou právě z toho důvodu, že „hry v lidech vyvolávají obrovskou touhu komunikovat.“⁴² O komunikaci mluví také Birova (2013), která zohledňuje hlavně komunikaci užitečnou a běžnou v reálném životě; podle ní metody využívající hry jako strategie v jazykovém vzdělávání jsou užitečné v tom, že mohou brát v úvahu volné učební aktivity, které studentům nabízejí možnost trénovat a užívat jazyka s praktickým účelem a využití jejich kreativních dovedností v příjemné atmosféře. Podle ní je toto hlavním důvodem skutečnosti, že většina studentů různého věku má ráda hry.⁴³

³⁹ Hrdlička, 2001, s. 11.

⁴⁰ Lekova, 2004, s. 28.

⁴¹ Hendrich, 1988, s. 356.

⁴² Petty, 1996, s. 196.

⁴³ Birova, 2013, s. 4.

Další nepopiratelnou výhodou her v jazykové výuce je fakt, že hry učitelé pomáhají vytvořit kontext, v němž je jazyk užitečný a smysluplný. Studenti se chtějí účastnit vyučování a za účelem toho musí rozumět, co ostatní říkají nebo píšou a musí mluvit nebo psát, aby dokázali vyjádřit svůj pohled na věc či poskytli určitou informaci. Hry také procvičují všechny dovednosti (čtení, psaní, poslech, mluvení) ve všech stádiích učení se (prezentace, opakování, nová spojení a volné užití jazyka) a ve všech možných typech komunikačních úloh (povzbuzování, kritizování, dohadování, vysvětlování atp.).⁴⁴ Sørensen a Meyer vedle výhody her jako možností, jak cvičit dovednosti v rámci specifického systému obsahující myšlení a zároveň hraní si, vyzdvihují také fakt, že hry mohou poskytovat příležitosti jít za „manipulativní“ přístup výuky a přesáhnout tak tu oblast učení se, které závisí na memorování či poskytování správných odpovědí.⁴⁵

Autorky Hanšpachová a Řandová (2006) nevidí užitečnost didaktických her pouze v motivačním faktoru, který hry ve výuce podporují a zvyšují, ale také ve skutečnosti, že se dítě hraním her učí často bezděčně, nenásilně si osvojuje nová slovíčka a snadněji proniká do zákonitostí základní gramatiky. S názorem o bezděčném učení za pomoci her pracují také Sørensen a Meyer, kteří na základě tvrzení Kossutha (1987) ve své studii konstatují, že při hraní her člověk nepřemýšlí o jazyce, kterého při dané hře užívá, ale pouze o svém jednání a o možnostech, kam by text mohl vést, a dodávají, že by v tomto smyslu mohly být hry pákou k přechodu od osvojování založeném na drilování k osvojování založeném na kontextu.⁴⁶ Hanšpachová a Řandová dále doplňují, že první setkání s výukou cizího jazyka je pro následující postoj dítěte k učení se jazyku určující: „jestliže je dítě zavaleno stresující záplavou nových slovíček a trápí se nezvladatelnou složitostí mluvnice, kterou ještě často komplikuje odlišný pravopis a výslovnost, přestane se na výuku cizího jazyka těšit“⁴⁷, čemuž bychom jako učitelé měli předejít, třeba právě hrou, pestrou výukou spojenou s pohybovou, výtvarnou, rytmickou či smyslovou stránkou, ale také zapojováním rodičů do výukového procesu jejich dětí.

Přesto by ale výuka hrou neměla sklouznout k povrchnosti či nepřesnosti; důsledky takové výchovy by se mohly nevhodně odrazit na vědomostech a dovednostech dětí a daly by se v pozdějším věku jen obtížně napravovat. Hanšpachová a Řandová ve své publikaci *Němčina plná her* pracují také s předpokladem, že rozvoj řeči a paměti podporuje propojení např. s dramatizací, nová slovíčka je dobré spojovat s gesty, mimikou či různými

⁴⁴ Wright a kol., 2009, s. 1.

⁴⁵ Sørensen; Meyer, 2007, s. 561.

⁴⁶ Sørensen; Meyer, 2007, s. 561.

⁴⁷ Hanšpachová; Řandová, 2006, s. 9.

druhy pohybu. V této publikaci autorky nabízí řadu ozkoušených a ověřených her, jež rozvíjí různé dovednosti, všechny ale kladou důraz na smyslovou výuku, která pomáhá v zapamatování si nového učiva.⁴⁸

3.1 Specifikace podoby didaktické hry

V této fázi je nezbytné blíže specifikovat, co přesně budeme považovat za didaktickou hru, abychom vybrané aktivity z učebnic pro výuku cizích jazyků mohli dále podrobit detailnější analýze.

Jak již bylo ukázáno v předešlé kapitole zabývající se typologií didaktických her, můžeme tvrdit, že co autor, to trochu jiné pojetí toho, co vlastně didaktická hra je, a domníváme se, že nebude zcela irelevantní, když tuto skutečnost shrneme konstatováním, že za didaktické hry se dá považovat různorodá škála aktivit zohledňující variabilní funkce a dovednosti, které se hraním rozvíjí, a jejich klasifikace závisí na úhlu pohledu daného autora; pro některé autory je důležitým faktorem obsah didaktických her, lokace a časová dotace, místo ve vyučovacím procesu (hra žáky motivuje, poskytuje získání nových znalostí nebo znalosti upevňuje), či rozhoduje převládající činnost (hrajeme hry s pravidly, osvojujeme si nové vědomosti nebo využíváme role?) nebo oblast vědomostí a dovedností, jež se didaktickými hrami rozvíjí. Žádná z těchto typologií ale přesně nepopisuje a neurčuje samotnou podobu her – hrají se ve skupinkách, v párech nebo se jedná o individuální práci či o práci ve třídě vedenou učitelem? Tato nekonkrétnost v přesnějším určení didaktických aktivit nahrává variabilitě možných kritérií, podle nichž bychom určili dané aktivity jako didaktické hry. Wright a kol. (1979) ve své publikaci *Games for language learning* nabízejí širokou škálu aktivit, které jsou klasifikovány jako didaktické hry; nejedná se pouze o činnosti skupinové, párové či individuální, ale jsou zde zahrnuty i takové aktivity, kde učitel v podstatě frontálně pracuje se třídou, např. učitel na krátkou chvíli studentům ukáže obrázek, ti mají říct, co viděli; učitel má celou dobu dialog pod kontrolou, protože sám klade otázky (*Co jste viděli?, Kolik těch ovcí bylo?, atp.*), čímž studenty vede ke gramatické oblasti jazyka, která se má procvičovat a zároveň předznamenává činnost, kterou poté studenti mají provádět v párech. I v takovéto činnosti nalzáme hravý aspekt: učitel pracuje s obrázkem, díky krátké časové dotaci, kdy studenti obrázek vidí, motivuje jejich poznávací a paměťové schopnosti, a pomocí chytrých otázek

⁴⁸ Hanšpachová; Řandová, 2006, s. 10-11.

následně se studenty procvičuje gramatiku, aniž by si to uvědomovali, což je, jak jsme se již zmínili výše, klasickým projevem didaktických her.

V další části této diplomové práce proto budeme ve vybraných publikacích hledat hry, jež splňují tato kritéria: uspořádání studentů může být různé – od skupin (týmů) až po jednotlivce či celou třídu pracující společně, může jít jak o samostatnou práci (ať už ve skupinách, dvojicích nebo u jednotlivců), tak i práci vedenou učitelem. Všechny aktivity musí obsahovat hravý aspekt (obrázky, karty či jiné předměty, role, kreslení, řešení problému, pantomima, jazykové/slovní hříčky, hádanky, písničky, komplementace slovíček, atp.).

Tyto typy aktivit budeme hledat a následně klasifikovat v publikacích pro děti-cizince začátečníky (A1 – A2), navštěvující první stupeň základních škol v přibližném věku 7 – 12 let, a pro porovnání budeme také pracovat s publikacemi zabývajícími se výukou jiného jazyka než českého (němčina, angličtina, francouzština).

3.2 Druhy jazykových her

Nyní je třeba si stanovit, do jakých kategorií nalezené herní aktivity budeme dělit. Jak poznamenává Hrušková (2010), „existuje spousta kritérií, podle kterých bychom mohli hry ve výuce jazyků třídit“⁴⁹ a nejedná se o lehký úkol, protože se kategorie často překrývají⁵⁰, přesto zde můžeme uvést několik typologií.

Jedna z možností, jak herní aktivity dělit, je třídění podle jednotlivých řečových dovedností (čtení, psaní, mluvení a poslech), které se jimi zdokonalují a procvičují. Tuto možnost Hrušková považuje za nejjednodušší a nejpraktičtější, ačkoli dodává, že ani u tohoto způsobu dělení hranice nejsou ostré; některé aktivity procvičují dovedností více.⁵¹ Stejný typ klasifikace zmiňuje také Kara (2009), který rozvoj čtyř základních jazykových dovedností považuje za jeden ze základních principů výuky cizích jazyků, a dále poznamenává, že hry pomáhající s rozvojem těchto dovedností se opírají a jsou zdokonalovány řadou podpurných dovedností, jako je například znalost elementárních slovíček a gramatiky⁵². Tyto „podpurné dovednosti“ bychom všeobecně mohli nazvat jazykovými rovinami (zvuková a grafická podoba jazyka, lexikum, gramatika, pragmatika), které mohou konkrétní jazykové hry blíže specifikovat.

⁴⁹ Hrušková, 2010, s. 2.

⁵⁰ Jacobs [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupný z: <http://wenku.baidu.com/view/d0fd5b693968011ca2009122?fr=prin>

⁵¹ Hrušková, 2010, s. 2.

⁵² Kara, 2009, s. 16-17.

Jacobs ve svém článku *Using games in language teaching* zmiňuje dvě možnosti klasifikování jazykových her podle Hadfieldové (1999): ta první rozděluje jazykové hry do dvou typů: lingvistické a komunikační hry. Lingvistické hry se soustředí na správnost, jako je např. určení korektního antonyma. Hry komunikační se na rozdíl od her lingvistických soustředí především na úspěšnou výměnu informací a nápadů, např. identifikace rozdílů mezi dvěma obrázky, které jsou sice podobné, ale ne úplně stejné. Ačkoli je správnost jazykového užití stále důležitá, je až za dosažením komunikačního cíle. Druhá taxonomie, jež Hadfieldová ke klasifikaci jazykových her používá, má mnohem více kategorií, u nichž, stejně tak jako u her lingvistických a komunikačních, hranice nejsou ostré, a proto některé hry obsahují prvky více než jednoho typu. Dělení vypadá následovně:

- **hry třídící, uspořádávací** – jedná se o hry, kde mají studenti např. soubor karet s odlišnými výrobky a musí je utřídit podle toho, v jakém obchodě je mohou pořídit,
- **hry s informační mezerou** – ve hrách tohoto typu má jeden člověk, nebo více lidí, informaci, kterou ostatní nemají a potřebují ji k doplnění svého úkolu. Např. jedna osoba má kresbu, její partner má za úkol vytvořit podobnou kresbu za pomoci poslechu popisu od osoby s obrázkem. Hry s informační mezerou mohou zahrnovat jednosměrnou informační mezeru (např. popis kresby jedním z partnerů) nebo dvojsměrnou, kde má každý svou vlastní unikátní informaci (např. hledání rozdílů na podobných kresbách),
- **hádanky** – jedná se o variantu her s informační mezerou. Jedním z nejlepších příkladů tohoto typu her je „20 otázek“: jeden člověk si myslí slavnou osobu, místo nebo věc, ostatní mohou položit 20 ano – ne otázek, které by měly vést k odhalení správné odpovědi,
- **pátrací hry** – tyto aktivity jsou jednou z variant her s dvojsměrnou informační mezerou, kde každý poskytuje a zároveň hledá informace. Jedná se o hry typu: „Najdi někoho, kdo je dobrým příkladem ...“. Studenti dostanou tabulku, chodí po třídě a kladou otázky tak, aby našli vhodné odpovědi (např. hledají studenta, který je vegetarián ...), které si následně doplňují do tabulky,
- **spojovací / přiřazovací hry** – v těchto hrách studenti potřebují najít shodu pro slovo, obrázek nebo kartu, např. pexeso,
- **etiketovací hry** – jsou formou her spojovacích, ve kterých studenti přiřazují štítky/popisky a obrázky,
- **vyměňovací hry** – v těchto hrách studenti vyměňují karty nebo další předměty či nápady,

- **deskové hry** – např. scrabble, atp.,
- **rolové hry** – zde Hadfieldová konkretizuje, že se jedná o hraní rolí, které neodpovídají reálným rolím v životě studentů (např. student představuje zubaře), dále zmiňuje pojem simulace, kde se jedná o role, které student v reálném životě hrát může (např. zákazník v restauraci).⁵³

Lee (1965) ve své knize *Language - Teaching games and contests* navrhuje třídění her podle jednotlivých prvků, které jsou potřeba ke zvládnutí cizího jazyka a které jsou danou hrou primárně rozvíjeny a procvičovány:

- orální hry
- hry procvičující výslovnost
- hry procvičující čtení a psaní
- hláskovací hry
- mix – hry se nesoustředí na procvičování pouze jednoho prvku jazyka.⁵⁴

Podle Valíkové se jazykové hry dají třídit s ohledem na různá kritéria:

- věk žáků
- zapojení žáků
- procvičované řečové dovednosti
- stupeň pokročilosti žáků
- jazykový cíl.

Jazykový cíl Valíková dále rozpracovává a třídí na:

- hry zaměřené na zvukovou a grafickou stránku jazyka
- lexikální hry
- gramatické hry
- konverzační hry
- kompoziční hry
- jiné.⁵⁵

⁵³ Jacobs [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupný z: <http://wenku.baidu.com/view/d0fd5b693968011ca2009122?fr=prin>

⁵⁴ Lee, 1965, s. 5.

⁵⁵ Valíková [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupný z: svp.muni.cz/download.php?docId=217.

Uvedené klasifikace zcela zřetelně naznačují, že existuje celá řada možností, jak lze jazykové hry třídit. Nejčastěji je zmiňováno dělení podle čtyř jazykových dovedností (poslech, mluvení, psaní a čtení), to je ale těžko určitelné pouze na základě učebnic, ve kterých často chybí zadání i případná metodika poskytující návod, jakými způsoby s jednotlivými aktivitami pracovat, a tudíž je víceméně pouze na učiteli, jak dané činnosti pojme a jakou dovednost se jimi rozhodne procvičovat.

Friederike Klippel (1980) ve svém článku *Games with aims – Classification and adaption of foreign language teaching games* navrhuje tabulku, která uvádí výukový cíl a zároveň i cíl konkrétní hry; oba tyto cíle jsou dále rozděleny do subkategorií; výukový cíl uspořádaný v řádku zahrnuje čtyři jazykové dovednosti a čtyři jazykové prvky (lexikum, gramatika, fonetika a pragmatika), cíl her uspořádaný ve sloupci se skládá z různých typů činností, jako jsou např. popisování, hláskování, uspořádávání a srovnávání atp., takže je možné hru definovat podle obou kritérií⁵⁶. Toto uspořádání považujeme za přínosné, protože, jak už bylo několikrát zmíněno, je těžké hru zařadit pouze do jedné kategorie; díky této tabulce máme možnost se na cíl a účel hry podívat z více hledisek, která nám při výběru vhodných her s ohledem na konkrétní dovednosti, které chceme rozvíjet, budou více nápomocná.

3.2.1 Návrh klasifikace pro analýzu učebnic pro výuku cizího jazyka dětí

Jak již bylo výše zmíněno, Klippelova tabulka má velký potenciál, a proto jsme se jí nechali inspirovat: klasifikace jazykových her je primárně založena na třídění podle jednotlivých typů aktivit, jež je doplněno a upřesněno z dalšího úhlu subkategorie jazykových prvků, z nichž byla pouze vynechána pragmatika, jež by byla těžko definovatelná v jednoduchých herních aktivitách pro děti začínající se učit cizí jazyk.

Čtyři jazykové dovednosti jsme vynechali, a to z toho důvodu, že v některých učebnicích, se kterými je pracováno, chybí zadání specifikující zaměření aktivit z hlediska těchto dovedností, tudíž je velmi těžké určit, zda autor/autorka zamýšlel/a u jednotlivých aktivit zaměření na rozvoj určitých jazykových dovedností, a mohli bychom se tedy pouze mlhavě domýšlet, jaké řešení by bylo asi „správné“; např. kdybychom v učebnici našli aktivitu, kde dítě má doplnit název určitého objektu zobrazeného na obrázku a není k tomu žádná jiná instrukce, je těžké určit, jaký byl z ohledu k jazykovým dovednostem autorův

⁵⁶ Klippel, 1980, s. 409-410.

záměr – cvičíme především psaní nebo následně mluvení? Těmto dohadům bychom se rádi vyhnuli, a proto byly jazykové dovednosti vynechány.

Cíle hry byly upraveny podle prostudovaných učebnic; základ byl převzat od Hadfieldové (1999), kde jsme některé popisky mírně rozšířili:

- **hry třídící, uspořádací** – jedná se o hry, kde mají studenti např. soubor karet s odlišnými výrobky a musí je utřídit podle toho, v jakém obchodě je mohou pořídit, či sem můžeme zařadit hry, ve kterých studenti určují, co mezi danou množinu předmětů nepatří, atp.,
- **hry s informační mezerou** – ve hrách tohoto typu má jeden člověk, nebo více lidí, informaci, kterou ostatní nemají a potřebují ji k doplnění svého úkolu. Např. jedna osoba má kresbu, její partner má za úkol vytvořit podobnou kresbu za pomoci poslechu popisu od osoby s obrázkem. Hry s informační mezerou mohou zahrnovat jednosměrnou informační mezeru (např. popis kresby jedním z partnerů) nebo dvojsměrnou, kde má každý svou vlastní unikátní informaci (např. hledání rozdílů na podobných kresbách),
- **hádky** – jedná se o variantu her s informační mezerou. Může se jednat o klasické hádky, v nichž má student podle daných indicií za úkol uhádnout správnou odpověď, či o hry, ve kterých si jeden člověk myslí slavnou osobu, místo nebo věc, ostatní mohou položit 20 ano – ne otázek, které by měly vést k odhalení správné odpovědi,
- **pátrací hry** – tyto hry jsou jednou z variant her s dvojsměrnou informační mezerou, kde každý poskytuje a zároveň hledá informace. Jedná se o hry typu: „Najdi někoho, kdo je dobrým příkladem ...“. Studenti dostanou tabulku, chodí po třídě a kladou otázky tak, aby našli vhodné odpovědi (např. hledají studenta, který je vegetarián ...), které si následně doplňují do tabulky,
- **spojovací / přiřazovací hry** – v těchto hrách studenti potřebují najít shodu pro slovo, obrázek nebo kartu (např. pexeso), či jednoduše k sobě přiřadit jednotlivá slova / slovní spojení, která spolu nějakým způsobem souvisí (např. ve cvičení přechylování, spojit mužskou a ženskou podobu daného slova, antonyma, české slovo spojit s jeho překladem),
- **etiketovací hry** – jsou formou her spojovacích, ve kterých studenti přiřazují štítky/popisky a obrázky,
- **vyměňovací hry** – v těchto hrách studenti vyměňují karty nebo další předměty či nápady,

- **rolové hry** – pomáhají žákům připravit se a zkusit způsoby komunikace z hlediska hrané role, ať už jsou reálné (student v restauraci, cvičí si specifickou formální komunikaci objednávání) či ne (student představuje např. lékaře).

Na základě rozboru jednotlivých učebnic byly vynechány hry deskové, jež neměly zastoupení, nicméně ostatní body klasifikace nepokryly všechny nalezené herní aktivity, proto jsme ji rozšířili o několik bodů:

- **hry s písmeny** – jedná se o aktivity, ve kterých si děti procvičují a fixují podobu slov v cizím jazyce, např. tím, že slova skládají z pomíchaných písmen, či je hledají mezi dalšími písmenky (osmisměrky,...),
- **hry doplňovací** – hry vyžadující kompletaci zadání, např. doplňování ručiček do hodin podle popisu, křížovky, doplňování chybějících slov do písničky, koncovek nebo písmen,
- **deskriptivní hry** – hry založené na popisu obrázku, na percepci, co na konkrétním obrázku studenti vidí a dokážou z toho vyvodit správné odpovědi,
- **kreativní hry** – aktivity rozvíjející znalosti a dovednosti pomocí kreslení, malování, vybarvování, manipulací s předměty (dám panenku na stůl), dále také předváděním, zpíváním, můžeme sem ale zařadit i aktivity, které vyžadují samostatné sestavování odpovědí, kde se od studenta očekává, že bude schopen utvořit konkrétní tvary, věty atp., ať už za pomoci daného příkladu, či bez něj. Zde se předpokládá produkce jazyka na základě předešlých znalostí, kdy je student podle dříve naučených vzorů a základních gramatických šablon schopen vytvořit zcela novou, gramaticky správnou odpověď.

4. Rozbor jednotlivých učebnic podle zvolené klasifikace

Pro výběr učebnic češtiny jako cizího jazyka určené věkové kategorii odpovídající prvnímu stupni ZŠ nebylo z důvodu nízkého výskytu učebnic tohoto druhu stanoveno žádné striktní kritérium; do analýz byly zahrnuty všechny učebnice, které výše uvedenému popisu odpovídaly a obsahovaly herní aktivity: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (2011), *Dobrý den, paní učitelko!* (2008), *Domino* (2010) a *Učím se česky* (2012), z nichž jedinou učebnicí schválenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro rok 2014/2015 je učebnice *Domino*.

Naopak učebnice anglického, francouzského a německého jazyka potřebovaly jasné a velmi specifické kritérium, jelikož oproti učebnicím češtiny je těchto učebnic mnoho: proto bylo určeno, že budeme pracovat pouze s českými autory a s učebnicemi, jež byly uvedeny v doložkách MŠMT pro rok 2014/2015 jako vhodné edukační materiály. Kvůli těmto kritériím byl eliminován francouzský jazyk, jenž neodpovídal zvolenému postupu výběru, učebnic angličtiny a němčiny ale stále bylo více, proto posledním krokem bylo prohledání knihoven a zjišťování dostupnosti učebnic v nich. Na základě tohoto postupu byly vybrány dvě učebnice angličtiny: *Angličtina pro 3. ročník základní školy* (2013) a *Start with click new 1* (2007), a dvě učebnice němčiny: *Ene mene* (2003) a *Start mit Max 1* (2000).

4.1 Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky⁵⁷

První analyzovanou publikací není typická učebnice, nýbrž metodika pro učitele, kteří mají ve třídě děti s jiným mateřským jazykem než českým. Metodika do našeho výběru byla zařazena na základě doporučení, jež, jak rozbor ukázal, plně odpovídalo kritériu přítomnosti herních aspektů v jednotlivých aktivitách.

Autorka do této publikace vložila své vyzkoušené postupy, metody a aktivity, jež jsou od začátku založené především na předpokladu, že děti přicházející do první třídy neumí číst ani psát (a cizinci neumí ani česky), a tudíž prvním z úkolů učitele je naučit je to.

Metodika není zaměřená na specifickou jazykovou ani věkovou kategorii, naopak vychází ze statistických údajů uvádějících počet obyvatel minoritních skupin žijících na území České republiky, díky nimž předpokládá multikulturní složení dětí ve třídě.

Hned v počátku učitele nabádá, aby si zjistili informace o mateřském jazyce dítěte (a sama v úvodu nabízí stručná fakta o těch nejběžnějších cizích jazycích objevujících se ve

⁵⁷ Gjurová, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 127 s.

školách).⁵⁸ Informace o strukturách mateřštiny dětí-cizinců jsou důležité z hlediska fonetického; správná artikulace a korektní výslovnost je nesmírně důležitá pro úspěšnou komunikaci.⁵⁹

Autorka pracuje s předpokladem, že dítě ovládající jiný jazyk bude navštěvovat školu s českými vrstevníky, díky čemuž bude snazší tyto děti vzdělávat i v oblasti sociokulturní, která je nedílnou součástí života v jakékoli zemi a její ovládní a chápání podmiňuje začlenění do majoritní společnosti.⁶⁰ Zároveň je ale i pro učitele nesmírně důležité pochopit, jak funguje kultura onoho dítěte, jaké jsou jeho zvyky a jak ovlivňují osobnost dítěte, a s těmito informacemi pracovat tak, aby vznikly co nejmenší komunikační bariéry. I tyto základní informace autorka v úvodu poskytuje.

Příručka díky předpokladu o dětské neznalosti písma a čtení začíná fonetickými cvičeními, která jsou nejprve neřečová⁶¹, postupně se přidávají aktivity procvičující lexikum a gramatickou rovinu jazyka. Aktivity jsou řazeny tematicky, vždy se snaží zohledňovat a reflektovat to, co děti právě prožívají.

Metodika se vyznačuje propojeností témat, důrazem na aktivní předávání vědomostí vedením dialogů, zadáváním pokynů, kladením otázek, multisenzorickým přístupem (čím více smyslů je zapojeno, tím lépe si dítě poznatky zapamatuje, navíc žákům poskytuje možnost vzdělávat se jejich stylem učení), prací s řadou pomůcek a zařazováním dramatizace do výuky.⁶²

I. Hry třídící, uspořádací

Tato publikace nabízí různé možnosti třídění: děti mohou třídít obrázky/slova podle začínajícího písmene, čímž si fixují psanou podobu zobrazeného lexika, nebo podle zájmen TEN – TA – TO / JAKÝ – JAKÁ - JAKÉ, čímž se žáci učí rozlišovat rody substantiv, jež jsou v české gramatice důležité, či mají třídít potraviny podle různých kritérií: začáteční písmeno, chutě (sladké, slané, ...), typ (zelenina, ovoce, pečivo, ...). Tyto aktivity mají z hlediska jazykových prvků za cíl rozvíjet především lexikální rovinu a gramatiku rodů. Výjimkou je obrázek s textem (viz příloha 1), kde děti mají k sobě dávat stejná substantiva pojící se s různými předločkami. Tímto uspořádáváním dává obrázek učiteli prostor, aby

⁵⁸ Gjurová, 2011, s. 7.

⁵⁹ Gjurová, 2011, s. 12.

⁶⁰ Gjurová, 2011, s. 8.

⁶¹ Gjurová, 2011, s. 27.

⁶² Gjurová, 2011, s. 25-27.

žákům začal vysvětlovat, jak se substantiva mění v závislosti na předložkách, se kterými se pojí, a kdy používáme které pády.

II. Hádanky

Jediná aktivita, vycházející z principu hádanky, je založená na poslouchání, identifikování a pojmenování zvuků, jež děti slyší. U dětí-cizinců je sluchový rozvoj velice důležitý, pomáhá např. rozlišovat krátké a dlouhé vokály, které jsou v češtině významotvorné, proto jakékoli cvičení podporující zlepšování fonemického sluchu je velmi užitečné.

III. Pátrací hry

Žáci z předešlé hry (pexeso: obrázek – pojmenování, hry etiketovací) mají před sebou různé obrázky školních pomůcek, které nyní využijí pro tento druh aktivity: děti se vzájemně ptají: „*Máš sešit?*“ a dotázaný odpovídá „*Ano, mám. / Ne, nemám.*“, čímž si procvičují jak lexikum potřebné ve školním prostředí, tak i gramatiku, konkrétně časování slovesa MÍT a s ním spojené změny v zakončení substantiva v akuzativu, zároveň také cvičí stoupavou větnou melodii u otázek zjišťovacích, jež je potřeba k rozpoznání od vět oznamovacích.

IV. Spojovací/přiřazovací hry

V této hře děti mají vytvářet antonymická vyjádření k daným adjektivům, slovesům a adverbium (*Skáče dolů. / Kyselý.*⁶³), čímž si děti rozšiřují slovní zásobu a učí se rozpoznávat jednotlivé slovní druhy.

V. Etiketovací hry

Aktivity tohoto typu jsou vždy založeny na různých obrázcích, které žáci mají pojmenovávat (viz příloha 2). Cílem je co nejrychleji a nejlépe naučit žáky co nejvíce slovíček, aby měli alespoň základní slovní zásobu (substantiva, adjektiva, osobní zájmena, číslovky, slovesa), a tudíž aby mohli co nejdříve minimálně v elementární rovině

⁶³ Gjurová, 2011, s. 122.

komunikovat v cizím jazyce, zároveň ale také dávají možnost k procvičování široké škály gramatiky: rody substantiv a s nimi související vhodná zakončení adjektiv, plurál substantiv (*dvě jahody, šest jahod*), párové orgány (*ruka - ruce, noha - nohy, oko - oči*), slovesa týkající se různých témat, např. oblečení: OBLÉKAT, OBOUT, ZAVÁZAT, ..., či řadové číslovky. Z tohoto popisu je patrné, že etiketovací typ her je zde ve většině případů brán více komplexně a procvičuje více jazykových rovin zároveň.

VI. Vyměňovací hry

V této aktivitě si žáci vyměňují různé věci: pastelky, lízátko, tužky ... tím způsobem, že první žák dá druhému jednu ze svých věcí a řekne to nahlas, druhý dá dvě, třetí tři ... čímž opět procvičují nejen lexikum (substantiva, číslovky), ale také gramatiku českého plurálu, případně rod substantiv ovlivňující podobu číslovky JEDEN, a pokud by učitel chtěl, mohl by také připojit časování slovesa DÁT, na to se ale autorka primárně nezaměřuje.

VII. Rolové hry

Ve dvou případech zde také nacházíme hry rolové: děti si hrají na doktora a nakupují v obchodech, kde si zkouší různé pozice, předvádí to, co lidé v takové pozici říkají a dělají, čímž se autorka z hlediska jazykových prvků snaží procvičovat lexikum (lidské tělo, potraviny ...), ale také gramatiku (otázky začínající tázacím zájmenem, akuzativ, časování sloves: *Co tě bolí? / Máte sešít?*), zároveň žáky-cizince učí běžné fráze (*Kolik stojí ten sešít? / Prosil bych jeden sešít.*), schopnost dekodovat sdělené informace a adekvátně odpovědět, typické vzorce chování v určitých situacích a porozumění nonverbální komunikaci (výraz tváře pacienta ...).

VIII. Hry s písmeny

Skládání a rozkládání slov na písmena nebo jejich slabiky je také důležitou součástí učení se cizímu jazyku, proto se některé aktivity zaměřují i tímto směrem. Děti si především fixují psanou podobu slova, dá se takto ale také cvičit fonetická rovina v případě, že učitel slovo přečte a žák ho musí z nabízených písmen složit. V některých případech se těmito aktivitami dá také procvičovat a rozšiřovat slovní zásoba: např. když učitel žákům zadá složit název měsíce, který začíná na konkrétní písmenko, nebo jim dá

pouze nějaká písmenka či označené dlouhé a krátké slabiky (-- - *máma*) a žáci sami musí vymyslet, jaká slova by se z nich dala utvořit.

IX. Hry doplňovací

Typický příklad tohoto typu aktivit – doplňování ručiček do prázdných ciferníků – nechybí ani zde. Děti si tím cvičí číselné lexikum i gramatiku (časování slovesa BÝT, rod a tvorba plurálu substantiva hodina, fixace genitivní podoby substantiva objevující se vedle číslovky 5 a více: *Je jedna hodina. / Jsou tři hodiny. / Je šest hodin.*).

X. Deskriptivní hry

Popisování obrázků se zde také několikrát objevuje, ať už mají děti samostatně říkat/psát, co vidí, jakou část obrázku dávají kam (*Na obrázek dám strom se zeleným listím. Vedle něj dám strom s hnědým listím.*⁶⁴), či odpovídat na otázky (*Kolik dětí je na obrázku? / Kolik z nich má brýle?*⁶⁵, atp.). Z hlediska jazykových prvků se procvičuje především širší škála lexika (substantiva; adjektiva; zájmena osobní v různých pádech: *nej, nich*; slovesa; předložky: *na, s, vedle*), také děti ale už musí mít nějaké základná povědomí o časování sloves, plurálu substantiv, znát základy pádů a jejich předložek (*Labuť je bílá a krásná. Má oranžový zobák. Plave na jezeře každý den. Umí také létat., ...*), aby byly schopné vytvářet korektní věty, tudíž si takovými deskripcemi fixují také gramatické struktury.

XI. Kreativní hry

Tato publikace nabízí nesmírně variabilní hry těžící z kreativity a představivosti dětí: řada z nich je založena na manipulaci s předměty (geometrické tvary, panenky), které využívají pohybu k popisování změn v jejich lokaci či podobě. Děti také často mají dělat různé aktivity podle zadání nebo pokynů: oblékání panenek, malování a skládání geometrických předmětů do různých soustav (domeček ...), dělání činností (*Jdi k tabuli. / Udělej šest dřepů.*⁶⁶), vymalovávat nebo ilustrovat podle básniček, ke kterým děti mají také vymýšlet nové rýmy. Ke konci publikace autorka nabízí sadu obrázků (viz příloha 3) podle kterých mají děti samy vymýšlet příběhy, což už vyžaduje zvládnutí složitějších gramatických struktur: časování sloves, předložky a pády, plurál a rody substantiv. Tyto

⁶⁴ Gjurová, 2011, s. 87.

⁶⁵ Gjurová, 2011, s. 121.

⁶⁶ Gjurová, 2011, s. 58.

obrázky se nacházejí na hraně s hrami deskriptivními, k nimž by se využít také daly, ale zadání „Vyprávěj.“ evokuje snahu o vymyšlení něčeho, co nevychází z pouhého popisu obrázku (*Anička a Tomík mají prázdniny. Jsou kamarádi. Chodí spolu do 3. třídy. Tomík chce hrát fotbal a Anička z toho má radost. X Na obrázku je holka a kluk. Kluk má míč. Holka se usmívá.*)

Autorka se také snaží využívat dalších smyslů: sluchu i chuti žáků: nahrávkami navozuje určité počasí a děti mají vymýšlet, jak je venku a jak se obléknou, antonyma cvičí pomocí chuti: dá dětem ochutnat čaj, jeden je studený, druhý teplý atp. Slovesa s dětmi občas autorka také procvičuje předváděním.

Zadání těchto her je rozmanité a zasahuje do fonetiky, lexika i gramatiky. Spolu s těmito jazykovými rovinami si dítě procvičuje různé dovednosti: porozumění zadání, poslouchání a porozumění tomu, co říká někdo jiný, porozumění textu, schopnost fabulovat a vést dialog.

4.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hádanky	Hry pátrací	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry vyměňovací
8 %	1,6 %	1,6 %	1,6 %	27 %	1,6 %

Rolové hry	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
3,2 %	9,5 %	1,6 %	6,3 %	38 %

Tabulka 1: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky

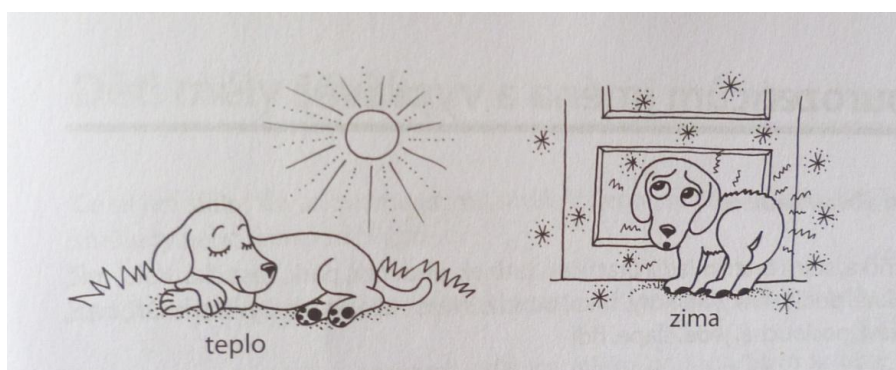
4.1.2 Hodnocení nalezených aktivit

Tato metodika nám nabízí mnoho různých činností, od nejjednodušších po složitější, založených na variabilních postupech a formách práce, díky čemuž máme možnost koncipovat hodiny tak, aby nebyly jednotvárné a nudné a abychom lépe udrželi pozornost malých dětí, které se snadno unaví.⁶⁷

⁶⁷ Gjurová, 2011, s. 25-26.

Rozmanitost nalezených aktivit vidíme i v tabulce zobrazující procentuální zastoupení jednotlivých aktivit: z naší klasifikace zde chybí pouze hry s informační mezerou, nejčastěji se zde objevují hry kreativní, které mají široký záběr, především také díky zapojování i jiných smyslů, než je zrak a sluch. Na rozdíl od jiných učebnic češtiny jako cizího jazyka zde vnímáme velmi pozitivně důraz kladený na fonetickou stránku a na výchozí předpoklad neznalosti psaní a čtení, se kterým se musí u malých dětí počítat. Díky tomu, že se nejedná o klasickou učebnici, ale o metodiku, je rozdíl i v prezentování cvičení: autorka popisuje, co udělá učitel a co má dělat žák; víme tedy přesně, jakého výsledku se pomocí těchto aktivit má dosáhnout, co se dítě má přesně naučit, atp.

Obrázků zde mnoho nenacházíme, ale ty, které slouží k popisování a vyprávění se zdají víceméně srozumitelné, horší je to s obrázkovým znázorněním adjektiv a adverbíí, u nichž by si pravděpodobně ani rodilí mluvčí nebyli jisti, co znázorňují, kdyby to tam nebylo česky napsáno (obrázek psa: pes spí /teplo, pes se bojí /zima).



Obrázek 1: Ukázka problematického obrázku, Gjurová, 2011, s. 123.

Za negativum této příručky by se dalo považovat to, že zde chybí přesné podoby cvičení (pouze na konci se objevují obrázky a říkanky), a pomůcky, které jsou nedílnou součástí takřka všech aktivit, si učitel musí shánět někde sám.

4.2 Dobrý den, paní učitelko!⁶⁸

Autorka svou publikaci zaměřuje na korejské děti. Tento didaktický materiál má napomáhat k integraci dětí-cizinců do běžné české třídy. Hlavním cílem je podpora vzdělávání korejských dětí bez zprostředkovacího jazyka; za pomoci obrázkových materiálů a pracovních listů se autorka snaží korejské cizince naučit co nejrychleji česky,

⁶⁸ Vojkovská, Pavlína. *Dobrý den, paní učitelko!* [online]. [cit. 6. 12. 2014]. Dostupný z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/annjong_hasejo_pani_ucitelko.pdf

aby se mohli bez problému zapojovat do českého vyučování. Dále si tato publikace klade za cíl pomáhat žákům-cizincům začít se co nejrychleji orientovat v odlišném kulturním prostředí, důraz je také kladen na řešení praktických a reálných situací, do kterých se dítě-cizinec může na české škole dostat.

Je využíváno nejen obrázků, ale také verbální a nonverbální komunikace (např. dramatizace problému, kresba, gestikulace ...), zařazením problematiky do kontextu (škola – co potřebuju / co mám na lavici ...).

Pracovní listy jsou rozřazeny do tematických oblastí (představování, škola, školní pomůcky, rodina, dopravní prostředky,...), informace jsou žákům předávány hlavně prostřednictvím obrázků, objevují se zde ale také jednoduchá slovní spojení a základní tematické fráze, která se díky obrázkovému doprovodu stávají pro žáky srozumitelnějšími. Některé pracovní listy jsou založeny na manipulačním charakteru: žáci vystřihují, lepí, spojují slova s obrázky atp. Příloha obsahuje pexesa, návrhy dalších jazykových her a výslovnost – zaměření na odlišnosti české a korejské abecedy a výslovnosti.⁶⁹

I. Hry třídící, uspořádací

Tento obrázek by se dal využít k herní aktivitě třídícího typu: vidíme zde několik obrázků tematicky se týkajících ročních období, které by děti mohly přiřazovat k výše uvedeným názvům jednotlivých měsíců v roce. Z hlediska jazykových prvků by si tím děti procvičily lexikum k danému tématu.



Obrázek 2: Ukázka třídící hry, Vojkovská, 2008, s. 52.

⁶⁹ Vojkovská, 2008, str. 57.

II. Spojovací/přiřazovací hry

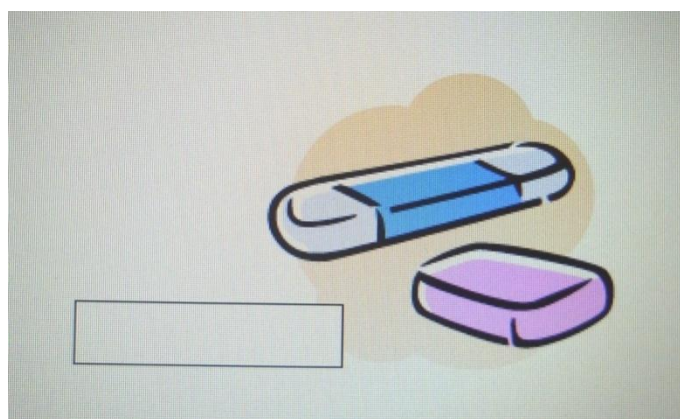
Jediná aktivita spojovacího typu, kterou v tomto materiálu nacházíme, je založená na spojování substantiva s vhodným slovesem⁷⁰:

Létá	žába
Skáče	pes
Mrkev jí	kočka
Mňouká	zajíc
...	

Z hlediska jazykových prvků tato aktivita primárně procvičuje lexikum: dítě musí vědět, co je např. žába, a zároveň tato aktivita může být přínosná v oblasti gramatiky, konkrétně by ji bylo možné využít k procvičování časování sloves.

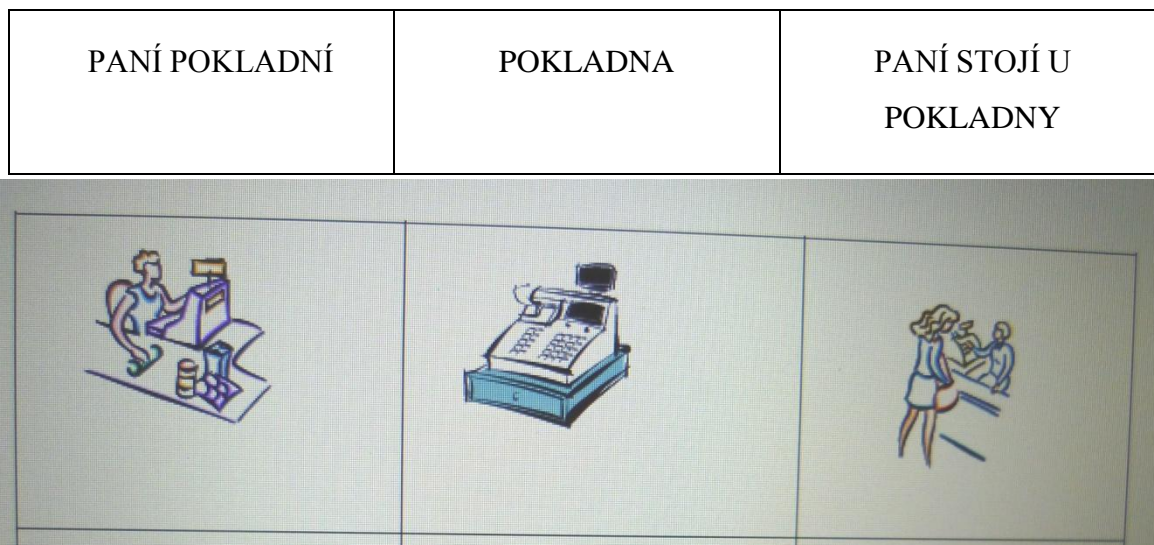
III. Etiketovací hry

Aktivity etiketovacího typu v tomto materiálu jsou převážně založeny na pojmenování obrázků nebo na spojování popisků s obrázky (buď substantivum – obrázek, nebo substantivum/adjektivum/sloveso – obrázek). Tyto hry jsou zaměřeny především na procvičování lexika: pojmenování zobrazovaných zvířat (*pes, králík, motýl, ...*), věcí, aktivit, zároveň ale etiketovací typ aktivit poskytuje možnost zaměřit se i na gramatickou rovinu (časování sloves: *mít, jet, kupovat, lézat, stát, ...*, shoda adjektiva a substantiva, pády a předložky).



Obrázek 3: Ukázka etiketovací hry, Vojkovská, 2008, s. 6.

⁷⁰ Vojkovská, 2008, s. 31.



Obrázek 4: Ukázka etiketovací hry, Vojkovská, 2008, s. 36-37.

IV. Doplnovací hry

Jediná aktivita tohoto typu vyžaduje komplementaci zadání: doplnit ručičky hodin podle zadání. Z hlediska jazykových prvků je aktivita zaměřena na lexikum i na gramatiku (časování slovesa BÝT, rod a tvorba plurálu substantiva hodina, fixace genitivní podoby substantiva objevující se vedle číslovky 5 a více: *Je jedna hodina. / Jsou tři hodiny. / Je šest hodin.*).

V. Deskriptivní hry

Tento materiál nabízí jediný obrázek, který by se dal využít k aktivitě deskriptivního typu: dítě by mělo popsat, kde co v zobrazeném pokoji je, čímž by si z hlediska jazykových prvků procvičilo jak lexikum k tématu bydlení (substantiva, slovesa, předložky, případně i adjektiva: *Kluk jí jahodovou zmrzlinu.*), tak i gramatiku bez/předložkových pádů: genitiv (*Vedle stolu je kluk.*), akuzativ (*Kluk jí zmrzlinu.*), lokál (*Na stole je kytky.*) a instrumentál (*Pod stolem je myš.*).

VI. Kreativní hry

Jedná se o aktivity založené v první řadě na malování: namalovat mámu, tátu, nebo dárek, který si žák přeje. Takto zadané aktivity zkoumají, zda žák dokáže porozumět zadání a zda zná konkrétní lexikum.

Do této kategorie ale také zařazujeme hry, které vyžadují tvorbu něčeho nového: zde má žák vytvářet své vlastní odpovědi na základě poskytnutého vzoru (*Bouda – V boudě žije pes. / Rybník – Žába žije u rybníka.*) k daným obrázkům (*veverka, jelen, medvěd*). Z hlediska jazykových prvků tato hra opět procvičuje komplexnější oblast žakových znalostí: dítě potřebuje znát vhodné lexikum (substantiva, slovesa, předložky), aby mohl podobnou větu vytvořit, zároveň musí disponovat dostatečnými gramatickými znalostmi (časování sloves, vazby předložek s pády podmiňující specifická zakončení substantiv).



Obrázek 5: Ukázka kreativní hry, Vojkovská, 2008, s. 32.

4.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
10 %	10 %	30 %	10 %	10 %	30 %

Tabulka 2: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Dobrý den, paní učitelko!

4.2.2 Hodnocení nalezených aktivit

Tento materiál obsahuje mnoho obrázků, kterými se žákům snaží napomáhat především k rozvoji a fixaci každodenního lexika, jež děti učící se nový jazyk obklopuje. Autorka se toto lexikum snaží dávat do kontextu, pomocí něj pomalu vysvětluje i gramatiku, která ale v herních aspektech není skoro zařazena, učiteli nenabízí moc způsobů

nebo pomůcek, jak tuto rovinu vysvětlovat, opakovat a dále rozvíjet, což by se dalo považovat za negativum. Příloha, která by údajně měla obsahovat fonetické rozdíly mezi českou a korejskou abecedou, se v nalezeném online materiálu bohužel nevyskytovala, a proto zde postrádáme také náměty k procvičování českého fonetického systému, který je nezbytně důležitý z hlediska správné artikulace a výslovnosti, a nějaká poslechová cvičení, jež by pomohla žákům-cizincům v rozlišování hlásek, slabik a slov.

Ačkoli je materiál na první pohled relativně hezký – obsahuje celou řadu barevných obrázků (i když jsou svým způsobem hodně specifické a pravděpodobně ne všem by se líbily) a různorodých grafických úprav – analýza ukázala, že není zas až tak moc variabilní a kreativní, jak by mohl být; polovina námi zvolených typů her zařazených v naší klasifikaci zcela chybí – jsou to hry s informační mezerou, hádanky, pátrací hry, vyměňovací hry, hry s písmeny a rolové hry.

Obrazový materiál je kromě jediné fotografie celý malovaný a domnívám se, že i pro děti z jiných zemí srozumitelný. Cílová skupina, tedy Korejci, se odráží i ve vyobrazování postav: některé jsou nositeli typických asiatských rysů.



Obrázek 6: Ukázka ilustrace materiálu, Vojkovská, 2008, s. 22.

Jediné, co by mohlo být pro malé děti pocházející z korejského prostředí trochu nečitelné, jsou aktivity spojené se sněhem a české slavení Vánoc, nicméně se domníváme, že v českém prostředí děti brzy přijdou na vše, co je s tímto obdobím spjato.

4.3 Domino 1⁷¹

Tato učebnice není primárně zaměřena na konkrétní národnostní menšinu; je určena všem jinojazyčně mluvícím dětem navštěvujícím české základní školy. Nejvhodnější je především pro věkové kategorie 6-8 let. Toto věkové rozmezí ovlivňuje podobu učebnice: zohledňuje žákovu minimální či dokonce nulovou znalost čtení a psaní a zaměřuje se na rozvoj názorného myšlení, které je založeno především na vnímání konkrétních předmětů, obrázků a na manipulaci s nimi. Cílem je tedy usnadnit dítěti-cizinci vstup do neznámého prostředí a pomalu a odborně vzdělávat žáka v českém jazyce; bez zprostředkovacího jazyka se žák cvičí v psaném, mluveném a čteném projevu od úplného začátku. Záměrem této učebnice je také poskytnout žákům-cizincům dostatek podnětů k co největšímu rozvoji jejich znalostí a dovedností. Učebnice si v neposlední řadě klade za cíl usnadnit i práci učitelům, kteří s takovouto situací ještě například nikdy nepřišli do styku; nabízí jim řadu krásných aktivit a nápadů, jak s žáky-cizinci pracovat.

Učebnice je postavena na obrázkovém materiálu pokrývající tematické okruhy podporující osvojování souvisejících lexikálních oblastí a komunikačních dovedností v reálném kontextu, zároveň je ale kladen důraz i na osvojování gramatických struktur, především prostřednictvím opakování a dávání do tematických souvislostí. Některé části pracovního sešitu jsou založeny na manipulačním charakteru: žáci vystřihují a skládají domina a různá písmenka, malují a vybarvují.

Škodová také doporučuje, aby učitel svým žákům od první lekce zakládal portfolio, které reflektuje žákův postup v osvojování jazyka, ačkoli má v počátku především obrázkový charakter. Na konci roku učitel do portfolio žákům napíše, co se naučili, jak postupovali a snažili se, což následně slouží jako reflexe a zpětně dohledatelné informační záznamy o jednotlivých žácích.⁷²

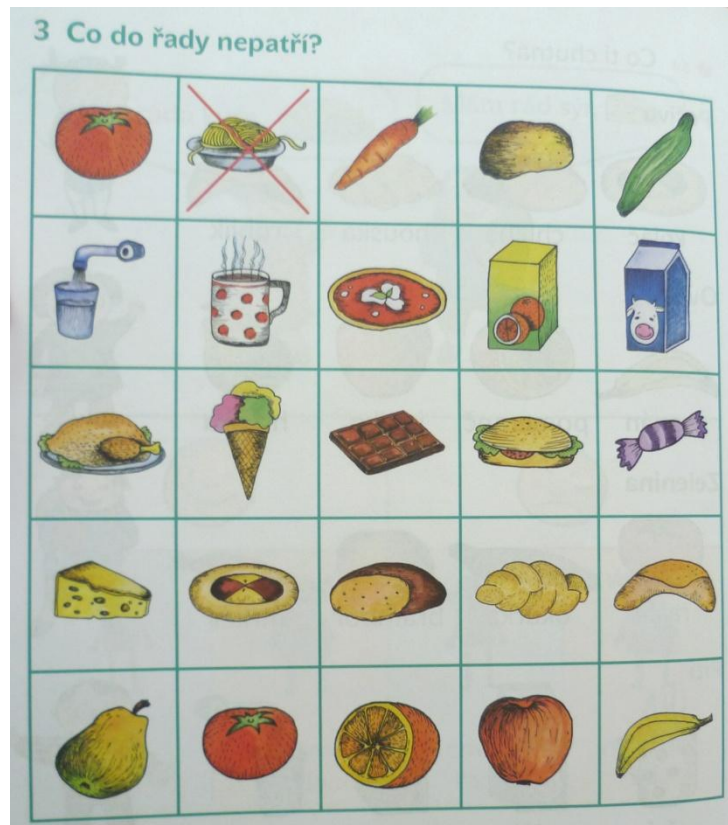
⁷¹ Škodová, Svatava. *Domino : český jazyk pro malé cizince 1, učebnice*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2010. 83 s.

⁷² Škodová, 2010, s. 5, 7-8.

4.3.1 Domino 1, učebnice

I. Hry třídící, uspořádací

V těchto aktivitách žáci mají buď přiřazovat obrázky pod nadřazený pojem (roční období, jaké aktivity děláme) nebo vyškrtnout z roviny předmětů ten, který tam z nějakého důvodu nepatří.



Obrázek 7: Ukázka třídící hry, Škodová, 2010, s. 56.

Děti si tím cvičí analytické myšlení; musí si uvědomit, co obrázky spojuje a který je tedy ten nesprávný, zároveň si procvičují lexikum i gramatickou rovinu, především pak časování různých sloves: DĚLAT, HRÁT, DÍVAT SE, LYŽOVAT, PLAVAT, MALOVAT, ČÍST, BRUSLIT, JEZDIT, a fixují změny v pojmenování ročních období ve spojitosti s adekvátními předložkami (jaro – na jaře, léto – v létě, ...).

II. Hádanky

Žák dostane čtyři popisky na základě nichž má pojmenovat správné zvířátko. Tento popis je z hlediska jazykových prvků vhodný k procvičování jak lexika, tak i jednoduché

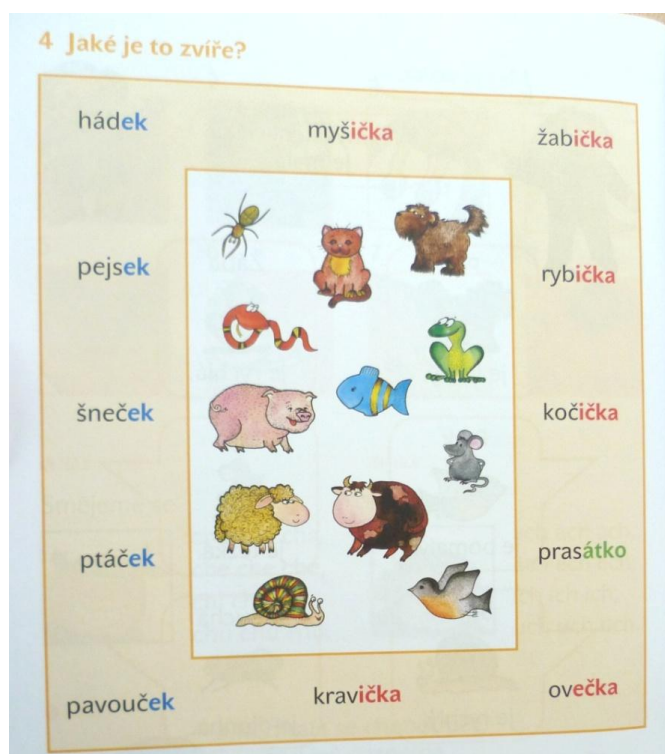
gramatiky, konkrétně rodů substantiv ovlivňujících koncovky adjektiv a konstrukce MÍT RÁD + substantivum v akuzativu a časování slovesa JMENOVAT SE.

III. Spojovací/přiřazovací hry

Tyto aktivity se propojují různými způsoby: buď pomocí čar, po kterých má dítě jet, aby zjistilo odpověď na otázku „Kde je?“, tzn. v jaké místnosti školy se nachází jednotliví zaměstnanci (viz příloha 4), nebo k sobě přiřazuje čísla a nápisy, které spojuje stejná barva (např. 7 – zelená). Aktivity mají rozvíjet a fixovat jednoduché lexikum (barvy, substantiva k tématu škola), zároveň by se zde také dalo mluvit o možnosti procvičování gramatické struktury lokálu (*Kde je paní učitelka? – Je ve třídě.*)

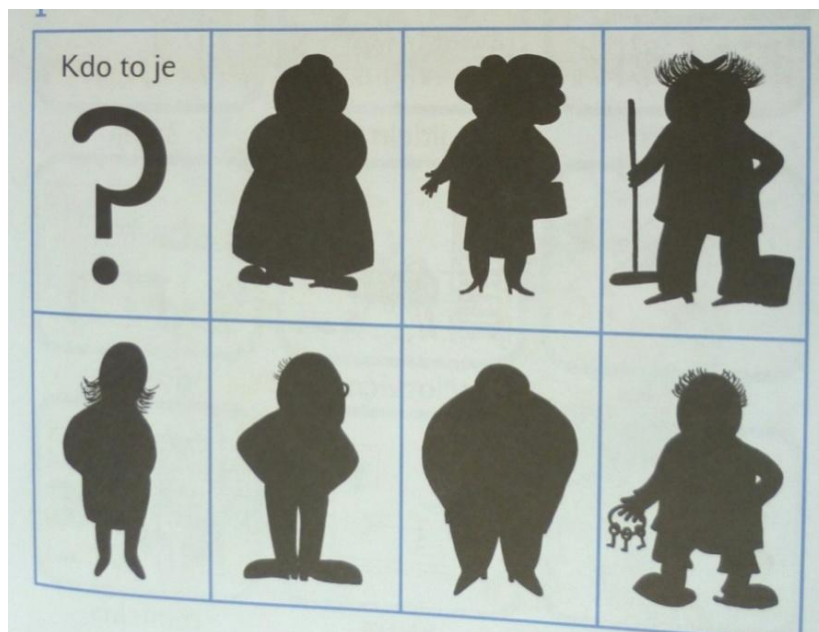
IV. Etiketovací hry

Tento typ aktivit má v popisu propojování obrázku s pojmenováním a nejinak je to i v *Dominu*, kde se nám nabízí různé způsoby: pojmenování činností, předmětů ve třídě, členů rodiny, částí těla, jídla, oblečení, zvířátek:



Obrázek 8: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 74.

Dále přiřazování jmen/názevů povolání k jednotlivým postavám podle výřezů určitých specifických rysů nebo siluet:

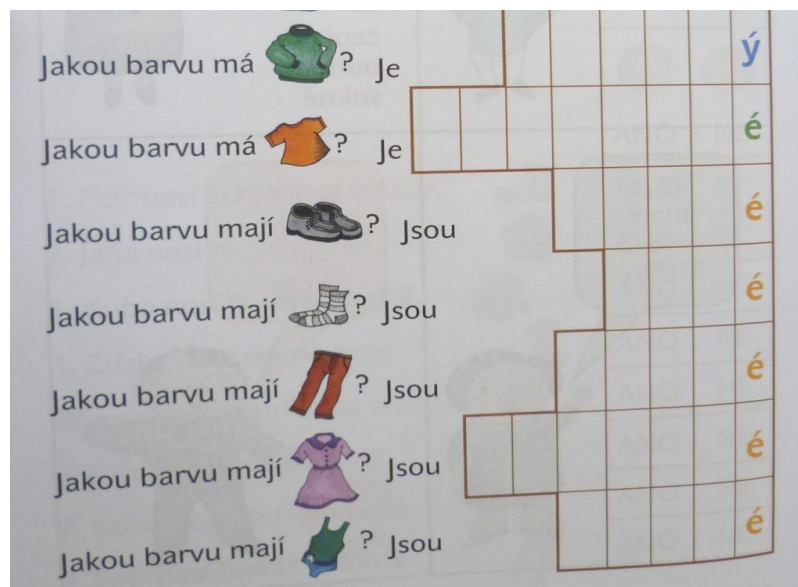


Obrázek 9: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 9.

Nacházíme zde také např. propojování postaviček s barevnými čísly na základě poslechu. Všechny tyto aktivity primárně procvičují, fixují a prohlubují znalost tematického lexika (substantiva: *paní učitelka, tabule, krk, ...*; číslovky; slovesa: *být, mít, jíst, pít*), zároveň ale do nich lze zapojit i rovinu gramatickou (rody substantiv; zakončení adjektiv podle rodu substantiv: *malá pusa, malý nos*; časování sloves; směrová adverbia; plurál substantiv; MÍT + akuzativ, MÍT RÁD + akuzativ, JÍST + akuzativ: *Mám rád zmrzlinu. / Rád jím zmrzlinu.*, dativ: *K obědu jím kuře a piju džus.*).

V. Doplnovací hry

Žáci v těchto aktivitách mají doplňovat koncovky slov nebo na základě obrázků doplnit, jakou barvu má namalované oblečení. V obou případech dochází k procvičování jednoduchého lexika, pokud by ale učitel chtěl, mohl by u druhé hry žáky upozornit na změnu slovesa BÝT u určitých substantiv (*šaty, kalhoty, ...*), čímž by se už cvičila gramatika, minimálně časování tohoto slovesa v přítomném čase.



Obrázek 10: Ukázka doplňovací hry, Škodová, 2010, s. 66.

VI. Deskriptivní hry

Opět se nám nabízí různé způsoby práce s popisem obrázků: buď nechávat žáky jednoduše popisovat, co na obrázcích vidí, můžeme jim ale také zadat práci ve dvojicích, a to např. v případě aktivity popisu cesty po škole: holčička se ptá pana školníka, kde je šatna a pan školník ji odpovídá, děti by to mohly udělat stejně: vzájemně by si ve dvojicích kladly otázky a na základě obrázku by popisovaly cestu. Další varianta je nechat žáky popsat dvojice obrázků, ve kterých poté mají hledat rozdíly, nebo je nechat popsat netradiční obrázek (třidu vzhůru nohama, kde by následně měly také říct, co je špatně a kde by předměty měly být správně).



Obrázek 11: Ukázka deskriptivní hry, Škodová, 2010, s. 19.

Řada aktivit se nachází na pomezí s hrami etiketovacími: v případě, že by učitel po žácích chtěl pouze jednoduché pojmenování např. činnosti postaviček, pak bychom je měli zařadit spíše tam, nicméně se domníváme, že tyto velmi hezké a barevné obrázky nabízejí možnost k rozsáhlejší deskripci (*Anežka má fialovou bundu. Sedí na saních. Ráda sáňkuje,* viz příloha 5).

Deskriptivní typ aktivit opět v široké míře procvičuje lexikum, které je pro děti-cizince potřebné a se kterým denně přichází do styku (substantiva: *počítač, knihovna, třída, bunda, kalhoty*; adjektiva: *malý, velký, světlý*; číslovky; slovesa: *být, mít, nosit, malovat, ...*; adverbia: *uprostřed, dole, vpravo*; předložky: *na, vedle*), zároveň nám ale odkrývá možnost procvičovat obsáhlou oblast gramatiky, např. akuzativ (*Hanka má malé oči. /Nosím modrý svetr.*), lokál (*ve škole je ..., ve třídě je...*), genitiv (*vedle skříně je ...*) nebo instrumentál (*před tabulí je ...*) s jejich předložkami, rody substantiv ovlivňující zakončení adjektiv a časování sloves.

4.3.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hádanky	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry doplňovací	Hry deskriptivní
6,7 %	3,3 %	6,7 %	53,3 %	6,7 %	20 %

Tabulka 3: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Domino, učebnice*

4.3.1.2 Hodnocení nalezených aktivit

Učebnice *Domino* je plná herních aktivit, z tabulky zobrazující procentuální zastoupení jednotlivých aktivit v této publikaci vyplývá, že zřetelně převažují hry etiketovací a hry deskriptivní, přestože některé hry jsou na pomezí a je těžké je striktně zařadit do jednoho typu.

Podíváme-li se na klasifikaci aktivit z druhého úhlu pohledu, tj. jazykových prvků, zjistíme, že se autorka snaží rozvíjet jak tematicky zaměřené lexikum, tak i gramatiku, nebo minimálně dává učiteli prostor, aby gramatiku v aktivitách obsaženou využil k výuce a co nejvíce fixoval všemožné gramatické jevy (časování sloves, plurál a rody substantiv, zakončení adjektiv podle rodu substantiv, pády a předložky). Za negativum by se dalo považovat opomenutí fonetické stránky jazyka, která je pro malé cizince v počátcích výuky

nesmírně důležitá. Jak už bylo zmíněno v popisu učebnice, není zaměřena na žádnou jazykovou skupinu, přesto ale každý cizí jazyk má svá specifika, která by se v učebnicích tohoto typu zohledňovat měla.

Porozumění a rozvíjení znalosti slovní zásoby je podloženo krásnými barevnými malovanými obrázky, které zřetelně demonstrují zobrazené předměty, činnosti, části lidského těla, oblečení, atp.

Pozitivně hodnotíme to, že ačkoli stejně jako u ostatních učebnic chybí i zde určité typy her z naší klasifikace: hry s informační mezerou, pátrací hry, vyměňovací hry, rolové hry, hry s písmeny i kreativní hry, publikace tím nijak na své variabilitě a zábavnosti neztrácí.

Tato učebnice je propracovaná nejen v oblasti různých aktivit, lexika a obsahu, ale také v tom, že je vždy patrný alespoň primární záměr daného cvičení, přestože zde nemáme žádné složité pokyny. A pokud by učitel hledal inspiraci, nebo byl bezradný, Škodová sepsala i metodiku, do které se učitel kdykoli může podívat a vycházet z ní.

4.3.2 Domino 1, pracovní sešit

I. Hry třídící, uspořádávací

Existují různé způsoby, podle kterých se jednotlivé prvky dají rozřazovat. Zde třídíme buď podle rodu substantiv, nebo podle příslušnosti k ročním obdobím. V prvním případě děti pojmenovávají rodinné příslušníky a řadí je do sloupečku s ženskou nebo mužskou siluetou podle jejich rodu. Zde dochází k procvičování lexika, ale také k fixaci rodového rozlišování, okrajově tato aktivita naráží také na slovo tvorbu u přechylování (kamarád – kamarádka). Druhá aktivita by se dala rozdělit na dvě části, kde pouze první by patřila do tohoto typu her, jež slouží především k rozvoji analytického myšlení: dítě obrázky podle určitých společných znaků rozděluje a přiřazuje k sobě (lyže a sánky potřebují sníh = můžeme to dělat pouze v zimě). Druhou část, v níž děti mají pojmenovávat zobrazené činnosti, řadíme mezi hry etiketovací (viz příloha 6).

II. Pátrací hry

V tomto typu her musí žáci zjišťovat různé informace o druhých: buď si zapisují jejich telefonní čísla, čímž si procvičují číselné lexikum a fixují otázku „Jaké máš telefonní

číslo?“ a odpověď „Moje číslo je... / Mám číslo ...“, nebo od svých spolužáků mají zjistit, zda jídla/zvířata namalovaná v tabulce mají/nemají rádi/líbí se jim. Aktivitu procvičují především lexikum čísel, potravin, zvířat (tedy substantiva, číslovky, zájmena a slovesa), můžeme opět ale zapojit i gramatickou jazykovou rovinu: časování slovesa MÍT a BÝT, konstrukce MÍT RÁD + akuzativ + zohlednění rodu (rád – ráda) a LÍBIT SE + dativ zájmena + nominativ substantiva (*Libí se ti myš?*), tvar posesivního zájmena podle rodu substantiva, zápor, nebo tvorba otázek doplňovacích začínajících tázacím zájmenem a tvorba otázek zjišťovacích vyžadujících stoupavou melodii na konci, jíž se odlišují od vět oznamovacích. Tento typ aktivit je specifický také tím, že je potřeba, aby děti vstaly ze svých míst a chodily po třídě, čímž se do výuky zapojí i pohybová stránka.

Z důvodu chybějících popisů u aktivity s obrázky jídel bychom mohli tvrdit, že hru striktně do pátracích her řadit nelze; první fáze aktivity, v níž si žáci musí umět sami pojmenovat obrázky, by se dala považovat za hru etiketovací, důležitější je podle našeho názoru ale prvek „ptaní se ostatních“, proto byla tato aktivita zařazena do her pátracích.

III. Spojovací/přiřazovací hry

V těchto aktivitách k sobě děti musí přiřazovat mužské a ženské tvary určitých povolání (*učitel – učitelka*), v nichž je zdůrazněna ženská koncovka, tudíž zde je kladen důraz na gramatickou stránku a slovo tvorbu, přesto se tím procvičuje i lexikum. Dále např. spojují slovo neutrální a významově stejné slovo v deminutivu (*bratr – bratříček*), nebo cvičí pomnožná substantiva (*šaty, plavky*) pojící se s 3. osobou plurálu slovesa BÝT. Tyto aktivity nabízí rozšiřování slovní zásoby (především deminutiva – zde nejde o gramatickou rovinu, spíše se autorka snaží poukázat na slova, která dospělí mohou používat při komunikaci s dětmi), důraz je ale kladen i na gramatiku přechylování, a tedy problematiku odlišnosti rodu mužského a ženského, a podobu slovesa BÝT v určitých případech (zde učitel pravděpodobně dítěti nevysvětluje důvod, ale vede je k naučení se celé gramaticky korektní struktury).

IV. Etiketovací hry

Žáci v těchto aktivitách přiřazují pojmenování pro zobrazené předměty, lidi, činnosti, které dělají, ať už na základě vlastní invence a znalosti slov, tak i na základě poslechu nebo výběru z nabídky. Často se zde také objevuje upravené domino s kartičkami obrázků – popisem/substantivum – adjektivum/slovesa – obrázek, z nichž mají děti vytvářet souvislou řadu na sebe navazujících prvků:



Obrázek 12: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 53.

Nalezené aktivity jsou obecně zaměřené na procvičování tematického lexika (škola, rodina, denní režim, jídlo, lidské tělo, ...), pouze v některých případech by se také dalo mluvit o rozvíjení znalostí z gramatické jazykové roviny (rody substantiv a zakončení adjektiv: *rychlá kočička, hezké prasátko*; časování sloves: *jíst, spát, oblékat se*; při pojmenování činností jednoduché pády: *Markus se dívá na televizi. / Markus píše domácí úkol. / Vladimír jede na kole.*; konstrukce MÍT RÁD + akuzativ ...).

V. Hry s písmeny

Nejčastější jsou tyto způsoby práce: žáci skládají z nabídnutých písmenek různá slovíčka, hledají je mezi dalšími písmeny nebo musí přeházet písmenka v již utvořených slovech tak, aby z toho vzniklo správné české slovo (*labute – tabule*). V jediném případě se také vyskytuje skládání částí slov z širší nabídky. Všechny tyto aktivity slouží k fixaci

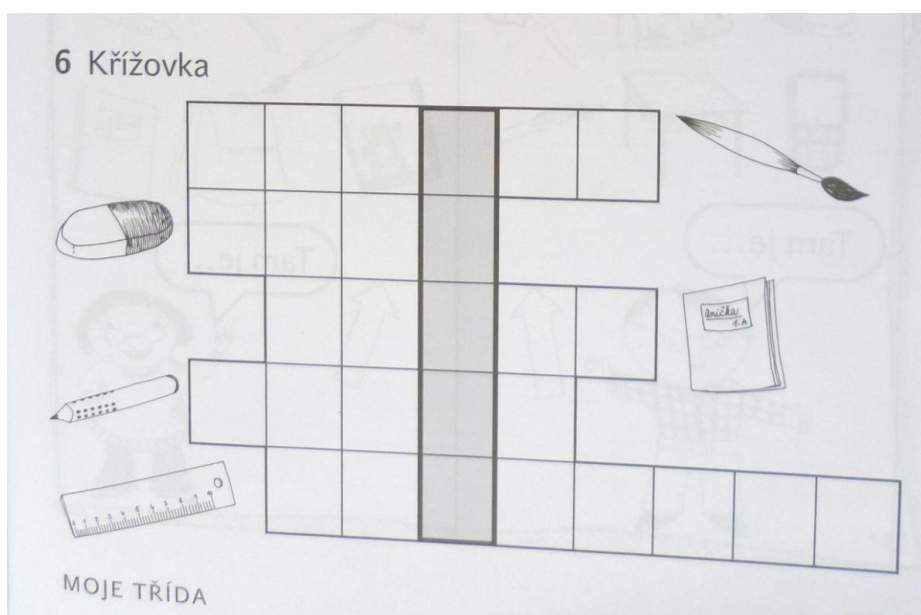
grafické podoby lexika a také k jejich procvičování, protože ne vždy jsou slovíčka, která žáci mají hledat mezi dalšími písmenky, doslovně nabídnuta (mají tam např. pouze obrázek):



Obrázek 13: Ukázka hry s písmeny, Škodová, 2010, s. 56.

VI. Doplnovací hry

Časté jsou různé druhy křížovek a vyplňování tajenek:



Obrázek 14: Ukázka doplňovací hry, Škodová, 2010, s. 23.

Dále se objevuje také dokreslování hodinových ručiček do prázdných ciferníků hodin podle zadání a doplňování správných gramatických koncovek, které už nepovažujeme za hry s písmeny: zde je potřeba komplementace zadání podle určitého nabídnutého vzorce.

Z hlediska jazykových prvků jde především o procvičování a fixování lexika, u hodin se procvičuje i gramatika (časování slovesa BÝT, rod a tvorba plurálu substantiva hodina, fixace genitivní podoby substantiva objevující se vedle číslovky 5 a více: *Je jedna hodina. /Jsou tři hodiny. /Je šest hodin.*), poslední popsany druh aktivit obrací pozornost na problematiku slovo tvorby s ohledem na rod (*ředi – tel, vychovatel – ka*).

VII. Kreativní hry

Až na ojedinělý výskyt hry bingo drtivě převažuje malování všeho možného, co autorku s právě probíraným tématem napadlo. Řada lekcí začíná malovacím portfoliem, kde žáci mají malovat to, čemu se následně daná lekce bude věnovat, díky čemuž se procentuální výskyt tohoto typu her značně zvyšuje. Primární cíl, který můžeme v těchto aktivitách najít, je zkoumání porozumění zadání, následně máme za předpokladu popisu toho, co žák namaloval, možnost procvičovat lexikum a jednoduchou základní gramatiku např. zakončení adjektiv podle rodu substantiv, využití správného posesivního zájmena s ohledem na rod substantiva, ke kterému se váže, časování sloves a využití pádů (*To je moje škola. Jmenuje se ... Je hezká a velká. Je tam třída. Mám hodně spolužáky. / To je moje paní učitelka. Má hnědé vlasy a oči. Je mladá, hezká a hodná*), nicméně takovéto hypotetické popisování by už náleželo do her deskriptivních. Již zmíněné bingo procvičuje pouze lexikum týkající se nějaké konkrétní oblasti (barvy, dny v týdnu, jídlo ...).

4.3.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hry pátrací	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry kreativní
3,2 %	4,8 %	6,3 %	30,2 %	17,5 %	14,3 %	23,8 %

Tabulka 4: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Domino, pracovní sešit

4.3.2.2 Hodnocení nalezených aktivit

Pracovní sešit je zřetelně propojen s učebnicí, některé typy her z naší klasifikace, již v ní chyběly, se v hojně míře objevují zde, což vnímáme jako pozitivum. Ona propojenost je výhodná v tom, že můžete libovolně využívat cvičení z obou knih a kontinuita výuky nebude narušena, vše k sobě pasuje a navazuje na sebe. V podstatě celý pracovní sešit je založen na herních aktivitách, které jsou variabilní a hezky zpracované a podané. Na procentuálním znázornění zastoupení jednotlivých aktivit je vidět, že pokrývají skoro celou naši typologii; přesto jsou zde typy, které převažují, a to jsou hry etiketovací, hry s písmenky, doplňovací a kreativní hry. Naopak zcela chybí hry s informační mezerou, hádanky, rolové hry, hry vyměňovací a deskriptivní. Považujeme trochu za škodu přemíru malování, které vytěsnilo další možnosti kreativních her, jež mohou obsáhnout široký záběr, jak jsme si mohli všimnout např. v metodice *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Naopak je dobré, že autorka do pracovního sešitu zařadila pátrací hry, které žáky přinutily vstát, pohybovat se a komunikovat spolu vzájemně.

Sama autorka v úvodu píše, že aktivity jsou zaměřeny na lexikální stránku, a je to znát: tematická slovíčka se opakují v různých typech aktivit tak, aby si je žáci co nejlépe zapamatovali a zafixovali jejich psanou podobu. Porozumění a rozvíjení slovní zásoby je opět podpořeno bohatým obrázkovým materiálem, tentokrát, jak je u pracovních sešitů zvykem, černobílým. Gramatika je s hrami také spojená, není ale vysvětlována přímo, pouze dětem poskytuje možnost zautomatizování určité struktury spojené se slovesy či jednotlivými tématy, přesto na druhou stranu učitelé nabízí i možnost se do gramatiky ponořit poněkud hlouběji, pokud to uzná za vhodné.

Stejně jako u učebnice opět postrádáme zaměření na fonetickou rovinu, stejně tak poslechová cvičení, kterých bylo v obou částech *Domina* poskrovnu.

4.4 Učím se česky⁷³

Učebnice je určena dětem mladšího školního věku, není ale zaměřena na konkrétní národnostní menšiny, což znamená, že nezohledňuje specifika určitého jazyka. Hlavním cílem je co nejrychlejší integrace dětí-cizinců do českého školního prostředí, kterého se tato učebnice snaží docílit výukou bez zprostředkovacího jazyka, jenž je nahrazován

⁷³ Svobodová, Jana. *Učím se česky 1*. 1. vyd. Liberec : Harry Putz, 2012. 88 s.

bohatým obrázkovým zobrazováním všech potřebných slovíček dokreslovaných dialogy obsahující frekventované základní fráze objevující se ve škole.

Učebnice má upřesňující název pracovní, to znamená, že vše je obsaženo v jednom svazku. Ten je založený na tematických okruzích potřebných pro dítě-cizince, který se dostane do nového prostředí a musí se v něm začít vzdělávat; vychází tedy z jeho reálných a aktuálních potřeb, připravuje ho na možné situace, do kterých se toto dítě každý den může dostávat, a dává je do kontextu (Jsem ve škole. Potřebuji tyto věci. Pracuji tady takové profese ...).⁷⁴

Každá problematika je několikrát opakována, dítě si ji procvičuje různými způsoby a formami práce, aktivity jsou založeny jak na verbální komunikaci (Řekni, co máš v tašce. Vytvoř dialog s kamarádem.), tak i na neverbální komunikaci (Namaluj obrázek.).

Koncepce této učebnice vychází z předpokladu, že pro dítě je v počátcích nejdůležitější naučit se co nejvíce každodenního lexika, na toto lexikum pomalu připojuje základní jednoduché gramatické struktury. Na konci každé lekce je také připojeno okénko s výslovností, čímž nám autorka dává najevo, že na fonetickou stránku jazyka by učitel také neměl zapomínat.

I. Hry třídící, uspořádací

Děti třídí množiny prvků podle několika kategorií: oblečení nebo měsíce podle ročních období, potraviny podle toho, zda jsou k jídlu nebo k pití, a zvířata, která děti mohou vidět v ZOO a která naopak mohou mít doma. Všechna tato uspořádací cvičení procvičují základní lexikum, jež děti obklopuje, a rozlišování nadřazených a podřazených pojmů.

II. Hádanky

Hádanky mají v této publikaci jednotnou podobu: vždy je nabídnut nějaký popis (člověka, zvířátka, ...) a děti mají uhádnout, kdo/co to je. Postavy děti poznávají na základě obrázků, zvířata pouze podle jejich dominantních rysů (*Které zvíře má dlouhý krk?*⁷⁵). Z hlediska jazykových prvků je cílem pravděpodobně hravou formou procvičovat především lexikum (substantiva, adjektiva, tázací zájmena, číslovky, slovesa), u popisu postaviček se lze také zaměřit na gramatickou rovinu: můžeme zde dobře procvičovat rody

⁷⁴ Informace z: <http://neoluxor.cz/ucebnice/ucime-se-cesky-1-pracovni-ucebnice--179479/> [online]. [cit. 16. 6. 2015]

⁷⁵ Svobodová, 2012, s. 82.

substantiv, na kterých závisí zakončení adjektiv, časování slovesa BÝT a MÍT, plurál substantiv (*4 nohy*), tvorba doplňovacích otázek.

III. Spojovací/přiřazovací hry

Jediná hra tohoto typu je založena na tvorbě antonym. Procvičuje se tím lexikem i gramatika: adjektiva, ke kterým mají žáci vymýšlet antonyma (*malý* - ... /*hubená* - ...⁷⁶), mají barevně zdůrazněné koncovky, které děti upozorňují na problematiku rodů v češtině, jimiž je ovlivňováno zakončení adjektiv.

IV. Etiketovací hry

Většinou mají žáci pouze jednoduše pojmenovávat, co vidí na obrázku: školní předměty, jídlo, činnosti, části těla ..., tzn. především substantiva a slovesa (*číst, malovat, bolet*). Nacházíme zde ale i aktivity, které vychází z informací a znalostí získaných již dříve: seznamujeme se s hlavními protagonisty učebnice, jsou nám představeni, poté máme rozhodnout, zda se tato postavička jmenuje tak a tak, pokud ne, máme ji pojmenovat správně (viz příloha 7), nebo např. podle obrázku vánočního stroměčku děti mají napsat, o jaký měsíc v roce se jedná.



Obrázek 15: Ukázka etiketovací hry, Svobodová, 2012, s. 45.

⁷⁶ Svobodová, 2012, s. 56.

Pokud by tyto informace a znalosti děti neměly, nebyly by schopné správně odpovědět. Autorka se tím snaží rozvíjet komplexnější myšlení, snaží se žáky vést k tomu, aby získané informace uměli dát do správných souvislostí. Z hlediska jazykových prvků tento typ her rozvíjí a fixuje lexikum.

V některých případech se tyto hry propojují s hrami kreativními: žáci mají něco namalovat a následně vypsát konkrétní předměty, které namalovali:



Obrázek 16: Ukázka etiketovací hry, Svobodová, 2012, s. 28.

V. Hry s písmeny

Přehazováním písmenek do správných slov či osmisměrkou, u níž chybí zadání hledaných slov, si žáci procvičují základní lexikum, fixují jeho psanou podobu a prokazují znalost slovíček k zadanému tématu (škola, rodina).



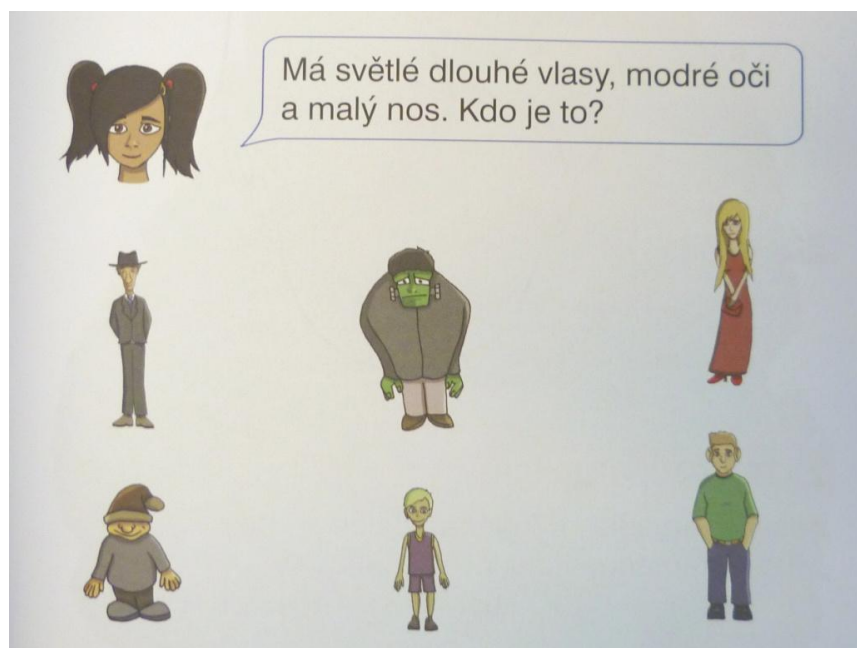
Obrázek 17: Ukázka hry s písmeny, Svobodová, 2012, s. 18.

VI. Hry doplňovací

Hry doplňovací většinou vyžadují jednoduchou komplementaci základních slovíček: názvů měsíců, dnů, zvířat ..., v nichž máme poskytnuté alespoň začáteční písmeno. Trochu složitější variantou je samostatné vymýšlení názvů činností, které žáci dělají v daném časovém rozmezí (např. dopoledne), nebo doplňování koncovek v adjektivu podle rodu substantiva. Je patrné, že až na poslední dvě jmenované aktivity jde vždy primárně o procvičování a fixování lexika (substantiva: *kuře, žirafa, počítač, úkol, prosinec...*; adjektiva: *krátký, malý, silný*; slovesa: *být, mít, jíst, hrát, dívat se, číst, ...*). U činností žáci píší slovesa v 1. osobě singuláru, takže je musí umět vyčasovat, u koncovek adjektiv autorka žákům poskytuje barevné rozlišení (rod mužský = modrá, rod ženský = červená, rod střední = zelená), které by jim v úvodu do této gramatické problematiky mělo napomoc si tyto struktury zapamatovat.

VII. Deskriptivní hry

Učebnice nám nabízí několik obrázků, které děti mají samy popisovat, především se jedná o obrázky lidí, na nichž si trénují specifické lexikum i gramatiku rodů substantiv, podle nichž se mění zakončení adjektiv, a časování slovesa BÝT a MÍT. Tyto popisy zasahují do hádanek: jeden žák popisuje vybraný obrázek a ostatní hádají.



Obrázek 18: Ukázka deskriptivní hry, Svobodová, 2012, s. 57.

Další aktivity zasahují do her kreativních: žáci nejprve malují svou školu/třídu, následně ji vlastními slovy popisují. Jediná aktivita, která by se dala považovat za čistě deskriptivní je založená na popisu toho, co kde je ve škole (*Kde je jídelna? – Jídelna je v prvním patře. / Jídelna je napravo.*), ale chybí obrázek, takže by se aktivita dala použít pouze v případě, že by učitel přinesl nějaké vlastní obrázky, nebo na základě školy, kde se žáci učí. Pokud bychom tuto aktivitu jedním z možných postupů opravdu s žáky vyzkoušeli, pak bychom cvičili vedle lexika také již trochu komplexnější gramatiku lokálu s jeho předložkovými vazbami, směrová adverbia, tvorbu doplňovacích otázek začínajících vhodným tázacím zájmenem a časování slovesa BÝT.

VIII. Kreativní hry

Zcela jasně v této kategorii převažuje malování a vybarvování obrázků. Ojediněle mají děti vytvářet dialogy nebo hádanky podle vlastní invence, namalovat svůj rodokmen nebo zazpívat písničku „Hlava – ramena – kolena – palce ...“ Malováním a vybarvováním se zkoumá porozumění zadání a procvičuje jednoduché lexikum v různých tematických oblastech (škola, rodina, čísla, barvy, lidské tělo, zvířata, oblečení). Tvorba dialogů a hádanek (vymyšlení popisu zvířete podle vlastní invence) je již o něco složitější: v prvním z nich mají žáci tvořit komunikaci mezi dvěma dětmi z učebnice a mají pravděpodobně cvičit rozdíl mezi vykáním a tykáním. Cvičí tím časování sloves v. 2. osobě singuláru a plurálu a základní komunikační fráze, které se každému cizinci hodí. V druhém dialogu založeném na hledání osoby ve škole (*Kde je pan ředitel? – Je v ředitelně.*) si žáci cvičí gramatiku lokálu. Popisy zvířat rozvíjí znalost gramatiky rodů, časování sloves BÝT a MÍT, plurál substantiv a MÍT RÁD + akuzativ (*Má čtyři nohy. Má bílou srst. Má ráda trávu.*)

4.4.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hádanky	Hry spojovací	Hry etiketovací
7,1 %	5,3 %	1,8 %	32 %

Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
3,6 %	9 %	9 %	32 %

Tabulka 5: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Učím se česky*

4.4.2 Hodnocení nalezených aktivit

I tato učebnice učitelům a žákům nabízí mnoho hezkých barevných aktivit, kterým podle procentuálního znázornění zcela zřetelně dominují hry etiketovací a kreativní. Tento výsledek je logickým vyústěním směřování učebnice, pro kterou je prioritou lexikální rovina; ta se nejnázne procvičuje propojováním obrázků s jejich pojmenováním, a díky tomu, že každé dítě velmi rádo maluje, objevuje se nám tady také vysoké procento her kreativních, jež dětem dávají za úkol malovat podle zadání a následně namalované popsat. Z naší klasifikace v učebnici úplně chybí pouze čtyři kategorie: hry s informační mezerou, pátrací, rolové a vyměňovací hry, což hodnotím z hlediska variabilnosti publikace kladně.

Co se týče negativ, zaměření her na lexikum je určité dobré, přesto tam chybí více variabilní hry zabývající se fixováním gramatických struktur; pokud už se objeví, většinou se věnují problematice rodů, okrajově se nám zde objevuje lokál nebo akuzativ, časování sloves se převážně omezuje jen na BÝT a MÍT, což se nám zdá nedostačující i na úroveň A1: v češtině znalost sloves z důvodu jejich potřeby ve větných konstrukcích představuje velmi důležitou složku značně rozšiřující schopnost komunikace. Je dobře, že autorka pamatuje také na fonetickou rovinu jazyka, její prezentace je ale čistě v podobě výkladové, autorka nám bohužel nenabízí jedinou hru/aktivitu, kterou bychom po vyložení pravidel (např. měkčení di, ti, ni) do hodiny mohli zařadit na procvičení, což je škoda, protože se domníváme, že děti si pouhým sdělením pravidel tuto problematiku nezapamatují a nějaká cvičení jsou rozhodně potřeba.

Mohli bychom tvrdit, že tato nerovnoměrnost v zaměření aktivit by časem učitele přiměla dělat si nějaká cvičení sám nebo tuto učebnici zkombinovat ještě s jinou, nicméně z hlediska lexikální roviny je učebnice *Učím se česky* přínosná a hezky zpracovaná, barevné obrázky jsou ve většině případů snadno identifikovatelné (je možné, že pro některé národy by opět mohl být problematický vánoční stromek), díky čemuž je učení se slovní zásoby jednodušší a zábavnější.

4.5 Angličtina pro 3. ročník⁷⁷

Učebnice a pracovní sešit jsou určeny dětem začínajícím se ve 3. třídě ZŠ učit anglický jazyk. Vzhledem k dominantnímu postavení angličtiny ve světě je pro každé dítě velkou výhodou jeho znalost. S ohledem na stávající situaci je cílem publikace položit stabilní a korektní základy tohoto cizího jazyka, ze kterých děti budou moct čerpat a dále na nich stavět. Tyto základní znalosti a dovednosti jsou podle autorky založené především na cvičení poslechu a výslovnosti (mluvení); autorka se snaží, aby si děti co nejdříve zvykly na anglický fonetický systém a aby neměly obavy mluvit před ostatními. Ovládnutí korektní výslovnosti, umění poslouchat a dekodovat slyšené a v neposlední řadě neostýchat se promluvit cizím jazykem jsou klíče k úspěšné komunikační výměně. Fonetická rovina a dovednosti poslechu a mluvení jsou rozvíjeny především na široké platformě různých slovíček, jejichž znalost je také nedílnou součástí onoho výše zmiňovaného jazykového základu.

Učebnice i pracovní sešit jsou rozděleny do třiceti krátkých tematických lekcí, v nichž převažuje obrázkový materiál, jenž pro děti neumějící z cizího jazyka skoro nic, vytváří srozumitelný kontext a pomáhá pochopit základní lexikum, jež je procvičováno herními aktivitami. Oproti učebnicím češtiny jako cizího jazyka zde není stanovený cíl co nejrychleji a nejúspěšněji zařadit cizince do neznámého prostředí cizího jazyka; zde se celá třída učí nový cizí jazyk, proto zadání a pokyny k úkolům jsou pouze v češtině a na konci obou svazků najdeme také anglicko-český slovníček, ve kterém nesmí chybět i výslovnost.

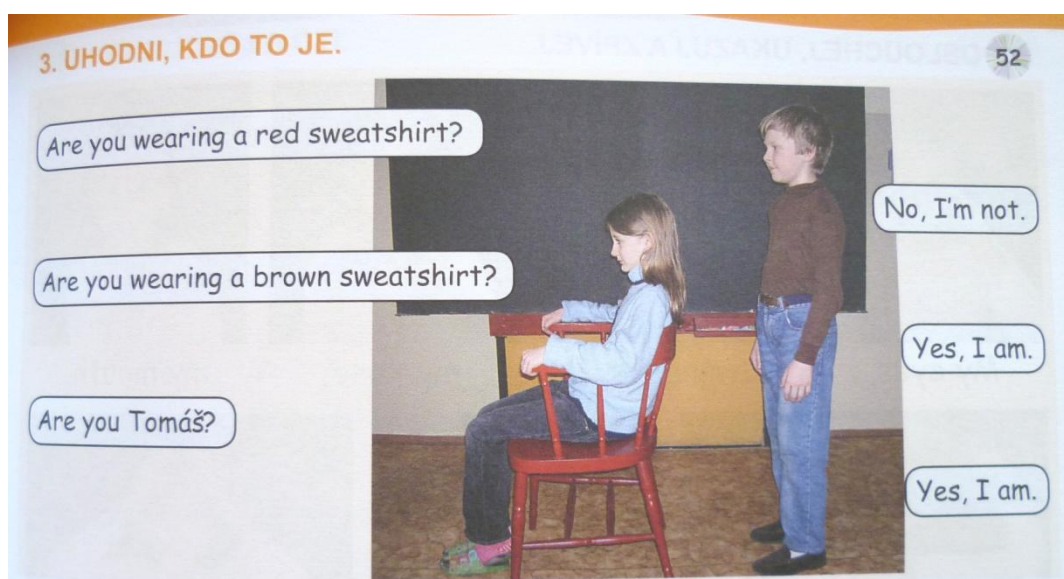
⁷⁷ Zahálková, Marie. *Angličtina pro 3. ročník základní školy, učebnice*. 2. vyd. Praha : SPN, 2013. 80 s.

4.5.1 Angličtina pro 3. ročník, učebnice

I. Hádanky

Hádanky v této učebnici využívají dvou možných postupů: v prvním z nich si jeden žák vybere z nabídky obrázků a řekne jeho signifikantní rysy, podle nichž ho má druhý poznat, uhádnout, o jaký obrázek se jedná; druhý způsob využívá práce ve dvojicích: jeden žák sedí na židli, druhý si stoupne za něj, ten, který sedí má pomocí otázek uhodnout, kdo za ním stojí. Tato možnost má určité limity: v první řadě může být kontraproduktivní, pokud na otázky odpovídá onen konkrétní žák, protože zda-li jsou děti už nějaký čas spolu ve třídě, mohou se poznat po hlase, proto by se dalo navrhnout, aby na položené otázky odpovídaly všechny děti, čímž by se tomuto problému předešlo, nicméně by ale na druhou stranu tato aktivita byla časově náročnější, pokud bychom chtěli, aby seděli a kladli otázky všichni žáci.

Z hlediska jazykových prvků dochází k procvičování lexika (substantiva: *girl, boy, sweater, pen*, adjektiva: *brown, dark, red*, zájmena osobní: *I, you, is*, zájmena tázací: *who, what*, slovesa: *to be, to wear*) i elementární gramatické roviny: děti se učí tvořit otázky s prohozeným slovosledem a neurčitým členem před substantivem (*Are you a girl?*), i otázky začínající tázacím zájmenem (*What is it?*) a kladné nebo záporné odpovědi (*Yes, I am. / No, I am not. / It is a pen.*), dále také procvičují podobu present continuous (*Are you wearing ...?*).



Obrázek 19: Ukázka hádanky, Zahálková, 2013, s. 35.

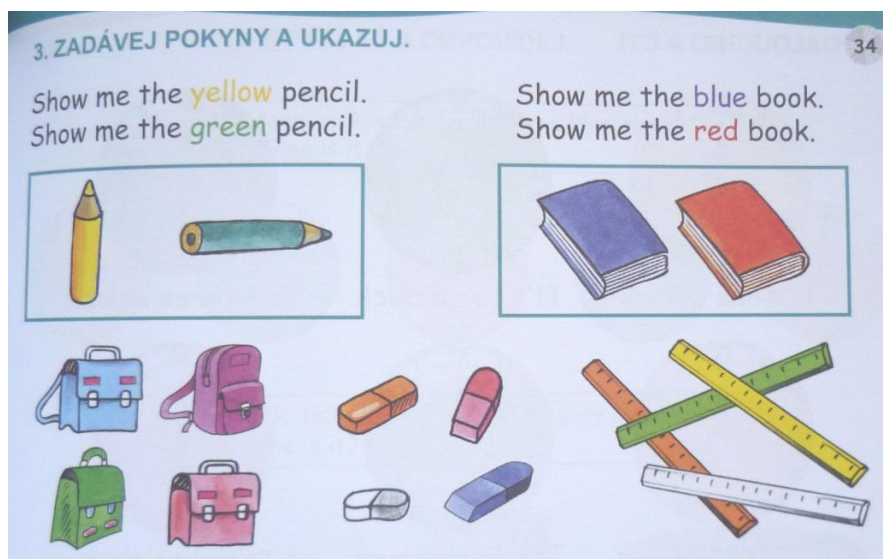
II. Etiketovací hry

I u her etiketovacích nacházíme různé způsoby práce: klasické pojmenování obrázků, barev, říkání kolik je hodin, podle poslechu ukazovat na obrázky, připojování adekvátních krátkých popisů z nabídky k obrázkům, odpovídat na otázky TRUE – FALSE podle obrázku, nebo určování, kolik prstů spolužák ukazuje a kolik teček je na kostce.



Obrázek 20: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 12.

Z tohoto krátkého výčtu je vidět, že autorky v rámci jedné kategorie nabízí více možností: nechávají děti pracovat samostatně, pouští poslechy nebo zadávají práci do dvojic, cvičí i zadávání pokynů (*Show me... /Look at the ...*) a porozumění pokynům i stručným popisům (*This bag is big.*⁷⁸).



Obrázek 21: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 21.

⁷⁸ Zahálková, 2013, s. 27.

Všechny tyto formy práce rozvíjí různé dovednosti a schopnosti (fonematický sluch, schopnost pracovat bez pomoci nebo naopak spolupracovat), rozličné tematické lexikum: škola, barvy, čísla, hodiny, Vánoce, oblečení, jídlo, zvířata, části těla (tzn., že procvičují především substantiva: *pen, ham, mouth*, adjektiva: *small, big, blue*, číslovky, slovesa: *to be, to wear, to look, to sleep, to want, to eat*), nezapomínají ani na gramatickou stránku, ačkoli je u tohoto typu her méně významná a její výskyt je nižší (plurál: *eight stars, five rolls, ...*, hodiny, význam a používání předložek *on/in*, present continuous: *Sue is wearing a blue T-shirt*.⁷⁹)

III. Hry s písmeny

Jediná aktivita, která by se dala zařadit do této kategorie, je rozpoznání slov na základě hláskování (*blackboard, potatoes, trousers*⁸⁰,...), čímž si děti cvičí anglickou abecedu a dovednost poslechu, fixují také psanou podobu slov, jež je od způsobu, jak se slova vyslovují, odlišná.

IV. Deskriptivní hry

Děti samy musí krátce popisovat např. barvy krabic (*This box is light green*⁸¹), vzhled školních předmětů (*The green book is big. The orange book is small.*), oblečení a nakonec trochu složitější obrázek vyžadující popis činností lidí.



Obrázek 22: Ukázka deskriptivní hry, Zahálková, 2013, s. 55.

⁷⁹ Zahálková, 2013, s. 35.

⁸⁰ Zahálková, 2013, s. 59.

⁸¹ Zahálková, 2013, s. 11.

Všechny tyto aktivity vyžadují adekvátní znalost lexika a základních gramatických pravidel, např. časování slovesa TO BE, poslední obrázek už potřebuje širší znalost gramatiky, především present continuous (*Grandpa is watching TV. Grandma is eating cake.*).

V. Kreativní hry

V kreativních hrách nacházíme písničky, říkanky, bingo, předvádění (pokyny, činnosti) nebo úkoly vyžadující samostatnou tvorbu vět podobných vzorům. Témata pokrývají rodinu, barvy, čísla, školu, jídlo, části těla. Písničky a říkanky pomáhají dětem v nácviu anglické výslovnosti, pravidelný rytmus a rýmy dětem zábavnou formou přibližují fonetickou stránku jazyka a také napomáhají k odbourání studu: když zpívají všichni, není slyšet případné chyby, tudíž se žádné dítě nemusí bát se zapojit. Předvádění je vždy spojeno s tím, že děti mají říct, co umí (*I can play tennis.*⁸² / *I can jump like a cat.*⁸³), čímž si fixují gramatické struktury I CAN a LIKE ve významu přirovnávacím, a zároveň se učí uvědomit si, co umí, zhodnotit své schopnosti a hravou formou je předvést ostatním. Aktivity založené na tvorbě podobných vět vyžadují elementární znalost gramatiky a gramatických struktur (časování slovesa TO BE: *My name is... / I am nine. / This is Jane. / She is nine.*; použití struktury TO HAVE GOT, přítomnost neurčitých členů: *I have got a pink bag.*).

4.5.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hádanky	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry deskriptivní	Hry kreativní
7,6 %	45,5 %	1,5 %	6 %	39,4 %

Tabulka 6: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Angličtina pro 3. ročník, učebnice

4.5.1.2 Hodnocení nalezených aktivit

Učebnice je na první pohled barevná, plná obrázků, které převažují nad textem, tabulka procentuálního zastoupení aktivit nám ale při bližším prozkoumání ukázala, že

⁸² Zahálková, 2013, s. 43.

⁸³ Zahálková, 2013, s. 51.

z hlediska typů aktivit učebnice není moc variabilní: zcela jasně převládají hry etiketovací a hry kreativní, hádanky, deskriptivní hry a hry s písmeny se nevyskytovaly ve vysoké míře, navíc zcela chybí více jak polovina aktivit z naší klasifikace: hry třídící, hry s informační mezerou, pátrací hry, spojovací, vyměňovací, doplňovací a rolové hry. Ačkoli učebnice neposkytuje nepřeborné množství různorodých aktivit, jsme spokojeni s tím, že se snaží pracovat odlišnými způsoby a rozvíjí více dovedností: děti často pracují ve dvojicích, což prohlubuje schopnost kooperovat, naslouchat jeden druhému a snažit se společně adekvátně zvládnout zadaný úkol, dále autorky nezapomněly na fonetickou stránku jazyka, na kterou je soustředěna relativně velká část aktivit, a zařazují také pohybové aktivity, které děti zcela určitě baví.

Vzhledem k úrovni A1 většina aktivit rozvíjí především lexikální stránku jazyka, která je ale adekvátně široká a zohledňuje potřebná každodenní témata. Aktivity věnující se gramatické rovině zde také nechybí, nicméně jde opravdu jen o lehký nástin naprostých základů (učebnice končí u present continuous).

Výhradu máme k obrazovému materiálu, především k fotografiím: tento aspekt považujeme za nepovedený, ne z hlediska srozumitelnosti, ale z hlediska estetického, a absenci angličtiny v zadávání úkolů považujeme za největší zápor této učebnice.

4.5.2 Angličtina pro 3. ročník, pracovní sešit

I. Hry třídící, uspořádací

V těchto aktivitách děti třídí substantiva buď do kategorií čísla, barvy, škola, nebo třídí části těla podle jejich počtu (*one, two, ten*). Z hlediska jazykových prvků dochází k procvičování lexika, u částí těla by se dalo také zaměřit na plurál substantiv, jenž se v nabídce slov objevuje (*knees*), ale primárním cílem je opakování slovní zásoby. Výhodou těchto aktivit je také zaměření na rozvoj analytického myšlení dětí, které musí slova rozřazovat podle určitých společných prvků.

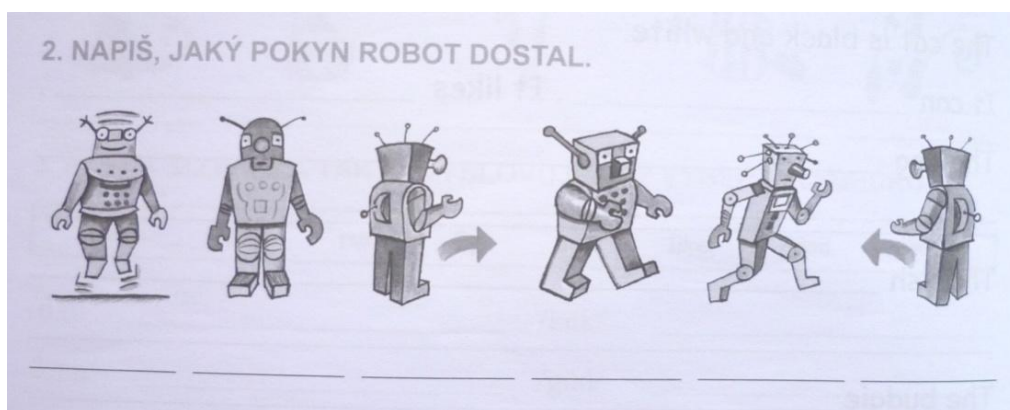
II. Spojovací/přiřazovací hry

Nejčastěji zde mají děti spojovat slova s jejich fonetickým prepisem, což se zatím ještě v žádné učebnici neobjevilo a vypovídá to o silném zaměření na výslovnost spojenou s grafickou podobou slov. Tyto aktivity pokrývají všechna témata: pozdravy, národnost, školní potřeby a školní okolí (*playground, gym*), barvy, čísla, denní režim (*lie, sleep*),

Halloween, Vánoce, rodinu, hračky, části těla, oblečení, dny v týdnu, sport, jídlo, slovesa pojící se s pokyny ve škole (*stand, listen, take, draw,...*), s vařením a jídlem (*cook, eat, drink, peel, cut, make, ...*) a se zvířaty (*fly, run*). Pouze poskrovnu zde jsou aktivity využívající spojování anglických a českých ekvivalentů (*Otevři si knížku – Open your book.*⁸⁴) nebo spojování otázek a odpovědí. Propojováním překladů nebo otázek a odpovědí si děti drilují jednoduché věty a porozumění.

III. Etiketovací hry

Nejčastěji mají žáci pojmenovávat, případně přiřazovat, slova nebo stručné popisky k různým tematickým obrázkům (školní potřeby, barvy, pokyny, Vánoce, hračky, oblečení, části těla, zvířata, jídlo, činnosti), čímž dochází k procvičování lexikální roviny, především substantiv a sloves (*book, ruler, candle/s/, teddy bear, hair, nose, tomatoes, write, draw, jump, ...*), z gramatického hlediska by se zde dalo zaměřit pouze na problematiku plurálu substantiv, a to jen v omezené míře. Dále žáci např. píší, kolik teček je na dominu, říkají, kolik je hodin, určují, zda jsou obrázky malé nebo velké a také počet zobrazených předmětů, čímž opět dochází k opakování lexika (substantiva, adjektiva, číslovky, slovesa) a fixují plurálovou podobu substantiv.

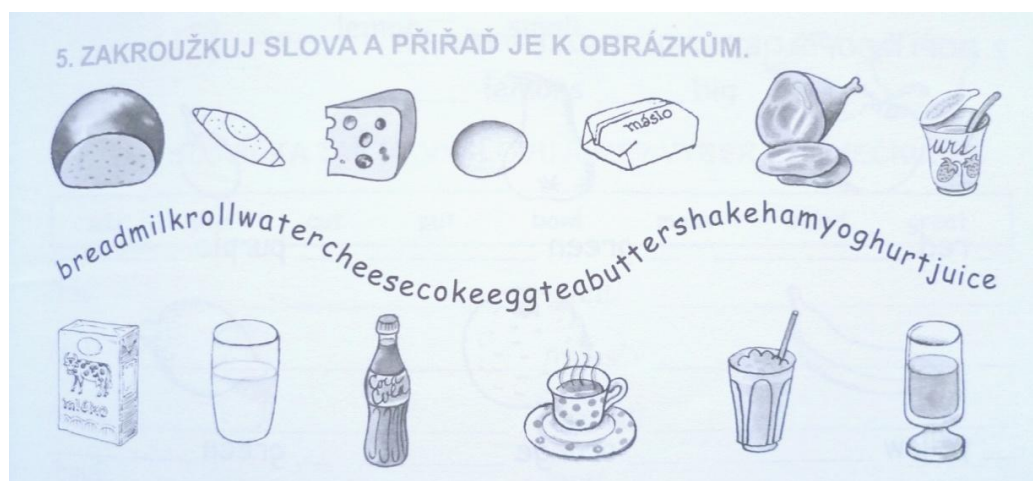


Obrázek 23: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 52.

⁸⁴ Zahálková, 2013, s. 5.

IV. Hry s písmeny

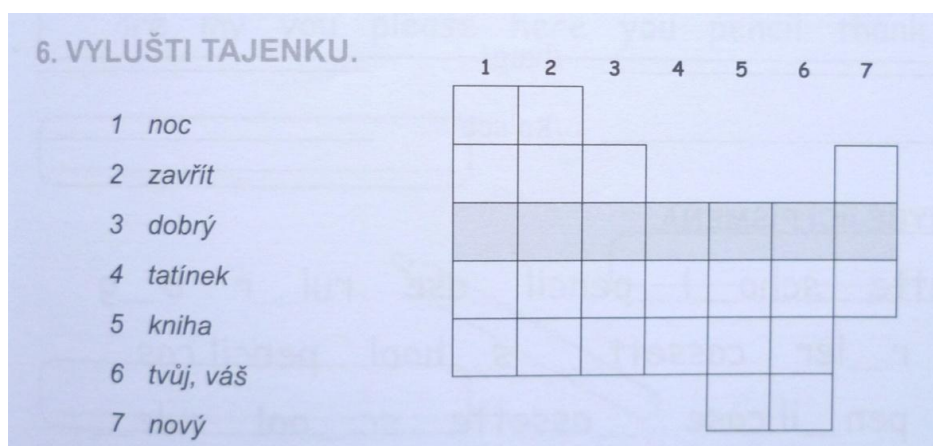
V těchto aktivitách děti hledají slova ve dvojsměrkách, mezi písmenky a také je tvoří z přeházených písmen. Fixují si tím psanou podobu barev (adjektiva) pokynů (slovesa), čísel (číslovky), oblečení (substantiva) a jídla (substantiva). Pokud by následně učitelé říkali, jaká slova našli/vytvořili, cvičila by se i fonetická stránka jazyka.



Obrázek 24: Ukázka hry s písmeny. Hra zasahuje do dvou typů; nejprve do her s písmeny, přiřazování nalezených slov k obrázkům už patří do her etiketovacích, Zahálková, 2013, s. 45.

V. Hry doplňovací

Ve hrách doplňovacích žáci dopisují chybějící písmena nebo doplňují křížovky, aby získali tajenku. Tyto aktivity jsou zaměřené na lexikální stránku jazyka, na její fixaci a procvičování. Tematické zaměření je opět širší: pozdravy, jména, národnosti, školní potřeby, dny v týdnu, čísla, hračky, jedna křížovka má zajímavý mix:



Obrázek 25: Ukázka doplňovací hry, Zahálková, 2013, s. 7.

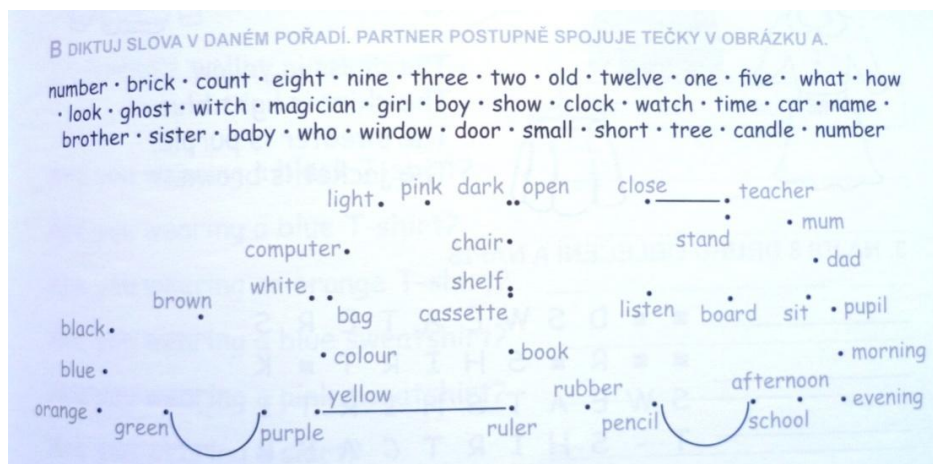
Proto můžeme říct, že kromě převažujících substantiv se nám zde v malé míře objevují i adjektiva, slovesa, posesivní zájmena.

VI. Deskriptivní hry

Tyto aktivity jsou založené na popisu: děti popisují svou rodinu, kterou nejprve namalovali (hry kreativní), stromeček, své oblečení, zvířátka, činnosti lidí na obrázku a svou školu. Popisy přechází od úplně jednoduchých (*This is my family. I have mom, dad and brother. / My nose is small.*) po složitější (*The white kitten is sleeping. / He is sitting and playing with robot.*), které již vyžadují kromě znalosti lexika (substantiva, adjektiva, osobní zájmena, slovesa, spojky...), časování slovesa TO BE a TO HAVE a plurálu substantiv, dále také alespoň základní znalost present continuous a struktury I LIKE / I DON'T LIKE, jež je nabídnuta u zadání popisu jejich školy.

VII. Kreativní hry

V pracovním sešitě převažuje vybarvování a malování, které v učebnici zcela chybělo. Děti vybarvují buď podle svého uvážení, častěji ale podle popisu, malují různé věci a lidi: rodinu, své školní potřeby, vánoční stromeček, své oblečení a svou školu. Malováním autorky zkoumají schopnost porozumět zadání, občas mají děti popsat, co namalovaly (hry deskriptivní). Dále zde najdeme různorodé aktivity: hru bingo s nabídkou slov (škola, rodina, věci, části těla, ...), aktivity vyžadující samostatnou tvorbu vět (např. napsat, co kdy jí a pije: *On Wednesday I eat ... and I drink ...*), zadání, aby žáci vytvořili novoroční přání, jsou tu také písničky a říkanky a aktivita, která je založena na práci dvojicích: jeden žák čte slovíčka, druhý mezi nimi dělá čáru, která po správném spojení vytvoří nějaký obrázek.



Obrázek 26: Ukázka kreativní hry, Zahálková, 2013, s. 33.

Těmito různorodými aktivitami si žáci procvičují výslovnost, lexikum (substantiva, slovesa: *to eat, to drink, to be, to have, ...*) a gramatické struktury (vhodné předložky: *On Monday* – ne *In/at Monday.*; plurál: *I eat eggs.*).

4.5.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
1,3 %	31,1 %	27,2 %	4,4 %	4,4 %	6,3 %	25,3 %

Tabulka 7: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Angličtina pro 3. ročník, pracovní sešit

4.5.2.2 Hodnocení nalezených aktivit

Jak je vidět z procentuálního zobrazení nalezených aktivit, pracovní sešit je variabilnější než učebnice: díky zaměření na fonetickou stránku jazyka jsme v pracovním sešitě našli enormní výskyt her spojovacích, jež v učebnici zcela chyběly, dále také narostl počet her etiketovacích a vysoko se drží také hry kreativní, které se zde věnují převážně malovacím aktivitám. Vyskytl se zde také typ třídící a doplňovací, což znamená, že v pracovním sešitě nebyly zastoupeny pouze tyto kategorie: hry s informační mezerou, hádanky, pátrací, vyměňovací a rolové hry.

Z nalezených aktivit je zřejmé, že učebnice a pracovní sešit spolu velice dobře koordinují, jeden svazek doplňuje druhý, což vede k rozvíjení široké oblasti znalostí a dovedností. Ačkoli by se spojování fonetické a grafické stránky slov mohlo zdát přehnaně časté, výhodou je vysoký výskyt různého lexika, u kterého sice nejsou žáci vedeni ke znalosti jejich významu, věříme ale tomu, že učitel takové věci žákům řekne, čímž jim dá možnost rozšířit svou slovní zásobu, především v oblasti sloves, kterým se aktivity nevěnovaly až tak naplno, a zde se jich objevilo mnoho (*peel, cut, count, turn, sim, need, can, ...*). Jako pozitivní vnímáme také snížený výskyt fotografií; obrazový materiál, převážně černobílý a kreslený, působí mnohem lépe. Co naopak považujeme za krok zpět oproti učebnici, je skoro úplná absence aktivit vyžadujících spolupráci dvou nebo více žáků, ale to z hlediska propojenosti obou knih není zas až takový problém.

Jako negativum bychom ale označili striktně české zadávání úkolů, k nimž není anglický ekvivalent. Řada aktivit se sice zabývá dáváním pokynů, ty ale v této fázi zcela chybí, což je nepochopitelné.

4.6 Start with click new 1⁸⁵

Učebnice a pracovní sešit jsou určeny českým dětem, které se ve 3. třídě ZŠ začínají učit anglický jazyk. Publikace si klade za cíl především pomoci dětem s jejich začátky v učení se angličtině zábavnou formou, motivovat je k dalšímu učení a položit pevné a stabilní základy pro budoucí vzdělávání se v tomto jazyku. Na rozdíl od učebnic češtiny jako cizího jazyka není cílem děti začlenit do jinojazyčného prostředí, proto, ačkoli je ve výuce cizího jazyka doporučováno nepoužívat žádného zprostředkovacího jazyka, se zde objevují pokyny, slovní zásoba i základní gramatická pravidla v angličtině i češtině a na konci učebnice i anglicko-český slovníček.

Učebnice je zpracována v souladu s požadavky formulovanými v Rámcovém vzdělávacím programu a na základě komunikační metody se snaží rozvíjet všechny čtyři základní řečové dovednosti, zároveň jsou ale do učebnice zakomponovány i informace nejazykového charakteru (geografické informace, cestování, informace o domácích zvířatech ve Velké Británii, jak slaví Britové Vánoce, ...).

Jednotlivé lekce jsou rozděleny do úvodu, sedmi tematických kapitol (moje třída, moje rodina, ...), které jsou dále rozděleny do menších oddílů, a závěrečného procvičování. Každá lekce má podobnou strukturu: začíná nějakým obrázkem předznamenávajícím téma, které je pak dále děleno do oddílů zakončených krátkých shrnutím buď slovíček, nebo gramatiky. Toto shrnutí dětem napomáhá si uvědomit, jaké lexikum by po probrání daného oddílu měly znát a jakou novou gramatiku se naučili. Témata zcela odpovídají úrovni A1, stejně jako podoba cvičení, která jsou zaměřena na slovní zásobu a elementární gramatické struktury, jejichž korektní znalost podmiňuje úspěšnost dalšího učení.

Bohatý obrazový materiál skládající se z malovaných obrázků, komiksů i fotografií pomáhá dotvářet kontext, do něhož jsou jednotlivé tematické lekce zařazeny.

⁸⁵ Šádek, Jiří; Karásková, Miluška. *Start with click new 1, učebnice*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2007. 80 s.

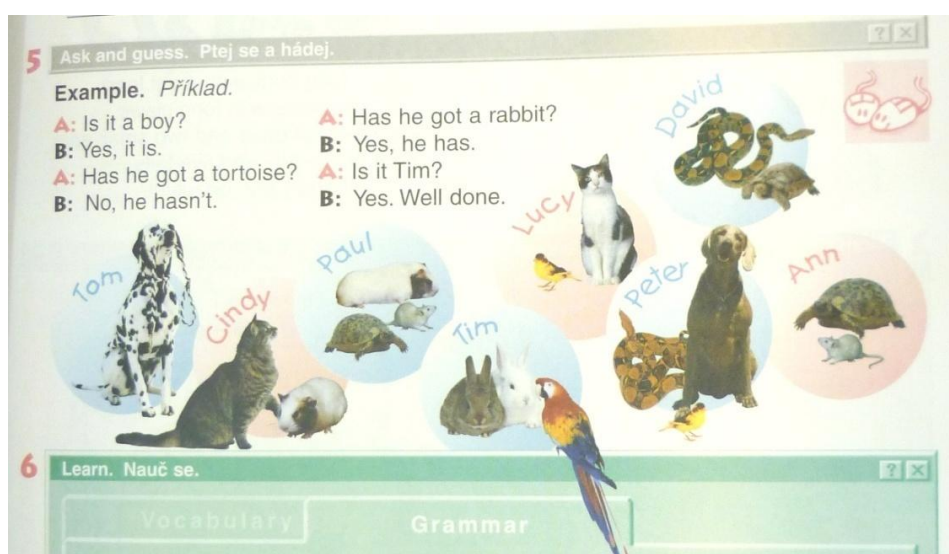
4.6.1 Start with click new1, učebnice

I. Hry s informační mezerou

Typickým příkladem tohoto typu s dvojsměrnou informační mezerou jsou dva obrázky pokoje, které žáci ve dvojicích mají popisovat a porovnávat, co mají jinak. Oním popisováním sice aktivita zasahuje do her deskriptivních, ale nejdůležitějším rysem her s informační mezerou je nutnost kooperace, bez které nikdy nezískáme správnou odpověď, a ta je tady velice důležitá: jediné za pomoci spolužáka zjistíme, co je na našem obrázku jinak než na jeho, proto byla aktivita zařazena do tohoto typu. Nutné je, aby žáci uměli předměty na obrázku pojmenovat, proto opět můžeme říct, že je zde procvičováno lexikum na elementární úrovni (znalost substantiv, která používáme každý den: *chair, table, wardrobe, bed, computer, ...*), stejně tak ale potřebují umět vytvořit alespoň jednoduché věty (*Pod židlí je míč.*), ve kterých je potřeba správného vyčasování slovesa TO BE, užití předložky s vhodnou gramatickou strukturou, členy a slovosledem (*The ball is under the chair. – ne Under the chair is the ball.*).

II. Hádanky

Učebnice nám nabízí jednu aktivitu tohoto typu. Děti pracují ve dvojicích, jedno z nich si vybere obrázek domácího mazlíčka s napsaným jménem majitele, a druhé dítě má otázkami zjistit, o koho se jedná.



Obrázek 27: Ukázka hádanky, Šádek; Karásková, 2007, s. 61.

Tímto dochází k procvičování jak lexika, konkrétně substantivních pojmenování zvířat, která můžeme mít doma, tak i jednoduché gramatiky: dítě si cvičí tvorbu elementárních otázek s typickým prohozeným slovosledem (*Is it boy?*) a odpovědi kladných i záporných (*Yes, it is. / No, it is not.*) spolu se slovesem TO BE a TO HAVE ve třetí osobě singuláru.

III. Pátrací hry

Hry pátrací jsou založeny na dvojsměrné informační mezeře, tedy na hledání a poskytování různých informací, jako jsou například telefonní čísla dětí, jejich oblíbená hračka, domácí mazlíček, věk, adresa, odkud jsou nebo počet sourozenců. Zařazení pátracích aktivit do výuky přináší hodně výhod: v první řadě nabourají klasickou podobu vyučovací hodiny, ve které žáci jenom sedí, protože je potřeba zjišťovat informace od ostatních donutí vstát, což hodinu oživí. Dále nám poskytují nenásilnou a zajímavou formou procvičovat různorodé oblasti; vždy je potřeba nějaká otázka (jež má v angličtině jiný slovosled a jiná pravidla než věta oznamovací) a srozumitelná odpověď. Máme tu např. otázky: *What is your telephone number? / Where are you from? / Have you got a cat?*, které pracují s tázacími zájmeny nebo pouze s prohozeným slovosledem. Stejně tak odpovědi jsou opět variabilní: *My number is ..., I am from ..., No, I haven't got a cat.* Tyto otázky a odpovědi na ně jsou gramatickým základem (časování slovesa TO BE, nezbytná přítomnost osobních zájmen, členy, zápor), který každé dítě určitě někdy využije, proto je důležité je drilovat a opakovat co nejrůznorodějšími způsoby.

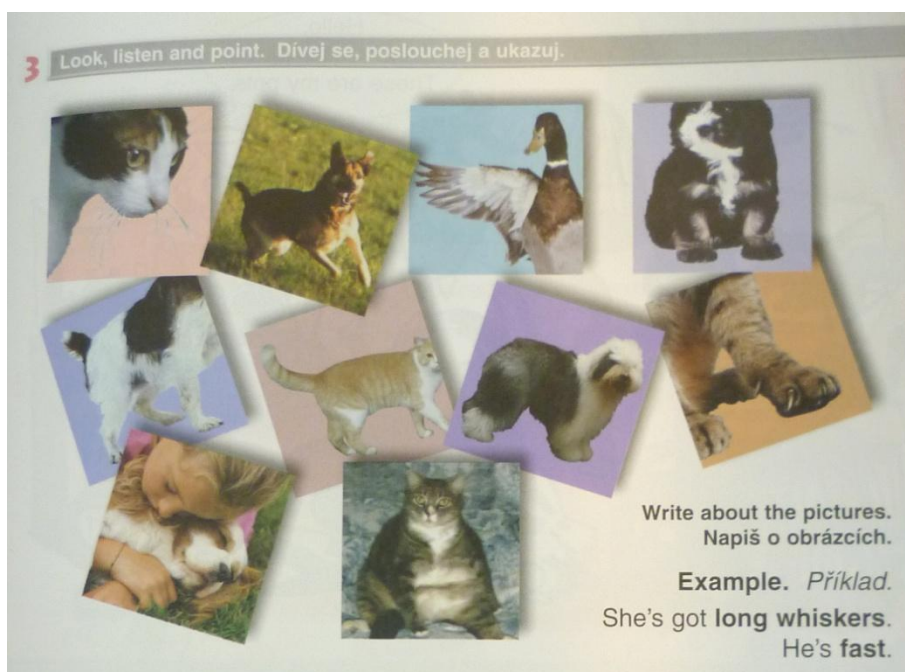
IV. Etiketovací hry

Princip přiřazování pojmenování k obrázkům je poněkud změněn tím, že základem je zde především sluchový vjem, to znamená, že děti ve většině případů poslouchají různá slova, nejčastěji substantiva, nebo stručnější popisy, a ukazují na obrázky, k nimž slovo patří, nebo označují TRUE-FALSE. Tematické oblasti jsou někdy patrné, např. čísla, barvy, školní pomůcky, zvířata, někdy se ale jedná o takový mix, jenž nemá žádnou zřetelnou souvislost:



Obrázek 28: Ukázka etiketovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 9.

Ačkoli se tyto aktivity zaměřují na jednoduché pojmenování předmětů, některé aktivity patří částečně do této kategorie a částečně do her deskriptivních, protože děti občas mají obrázky následně zevrubněji popsat.



Obrázek 29: Ukázka etiketovací a deskriptivní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 59.

Zaměření na prohlubování znalosti fonetické a lexikální roviny je zřetelná, o gramatické rovině u tohoto typu by se dalo mluvit pouze v poslechovém cvičení, které má do sebe vedle jednoduchého pojmenování zobrazovaného předmětu zakomponovaný plurál (*Five chairs.*).

V. Rolové hry

Na konci učebnice jsou děti vyzvány, aby si zkusily zahrát podobnou scénku podle vzoru: jeden žák bude policista, druhý chlapec, kterému se něco stalo (ztratil se mu pes) a potřebuje od policisty pomoc. Tato hra rozvíjí schopnost reagovat adekvátně vzhledem k situaci, v níž se mohou ocitnout. Ten, který hraje policistu, si zkouší roli dospělého člověka, který má určitou zodpovědnost a podle toho se musí chovat. Zadání je sice takové, aby žáci zkusili přehrát to, co mají v učebnici napsané, domníváme se ale, že by se to dalo využít i k tvorbě vlastního podobného dialogu, který by dětem pomohl v prohlubování získaných znalostí v oblasti lexikální a gramatické (např. *I don't know, where I am. I need to get to the station. Can you help me?, ... atp.*).

VI. Hry doplňovací

Děti doplňují chybějící písmenka ve slovech, čímž si fixují grafickou podobu anglických slov, nebo na základě poslechu doplňují, kde je právě teď maminka, Tom, pes Bud,... čímž opět dochází k rozvoji sluchového vnímání, porozumění, prohlubování znalosti lexika a fixování jedné z nejzákladnějších gramatických větných konstrukcí spolu s problematickými členy (*Maminka je v kuchyni. / Mother is in the kitchen.*).

VII. Deskriptivní hry

Jak už bylo zmíněno u her etiketovacích, několikrát měla jedna aktivita dvě úrovně: nejprve pojmenovat, co je na obrázku, následně ho víc popsat, ale máme tu i hry čistě deskriptivního charakteru. Žáci mají popisovat např. obrázek vánočně vyzdobeného pokoje, zvířata, nebo se snažit popsat pozici různých předmětů vůči sobě, čímž si procvičují opět širokou tematickou oblast lexikální roviny a různorodá gramatická pravidla. Jedna aktivita zasahuje do her kreativních: děti se mají namalovat a následně popsat. Co se týče lexikální roviny, ta v těchto případech nezůstává pouze u substantiv, jak tomu je většinou zvykem, ale otevírá se zde možnost takřka pro všechny slovní druhy: adjektiva, zájmena (*This is a blue present. / The girl is happy.*), slovesa, předložky (*The black cat is sitting on the yellow present.*), číslovky (*It is two o'clock.*), a i gramatická oblast je relativně široká: členy (*This is a blue present.*), present simple (*The girl is happy.*), present continuous (*The black cat is sitting on the yellow present.*), problematika hodin (*It is two o'clock.*).

VIII. Kreativní hry

V některých učebnicích dominuje u tohoto typu malování a vybarvování, zde je to zpívání písniček, což celkově odpovídá viditelnému zaměření na sluchové vnímání a porozumění slyšenému. Pravidelný opakující se rytmus a refrén jednoduchých písniček dětem napomáhá v tréninku výslovnosti, která je z hlediska komunikace zásadní. Hudební doprovod má další výhodu a tou je, že děti se nemusí tolik stydět a bát se, že udělají chybu, protože to ani nemusí být slyšet.

4.6.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry s inf. mezerou	Hádanky	Hry pátrací	Hry etiketovací
1,9 %	1,9 %	7,7 %	28,8 %

Hry rolové	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
1,9 %	5,8 %	13,5 %	38,5 %

Tabulka 8: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Start with click new 1*, učebnice

4.6.1.2 Hodnocení nalezených aktivit

Když se podíváme do tabulky procentuálního zobrazení aktivit objevujících se v této učebnici, zjistíme, že díky opětovné přítomnosti písniček, mají hry kreativní s přehledem nejvyšší zastoupení. Druhým nejčastějším typem aktivit byly hry etiketovací, které zde ale byly prezentovány poněkud jinak: základ byl ve sluchovém vnímání. Tento posun hodnotíme pozitivně; potřeba rozvíjení poslechových dovedností některé učebnice opomíjejí, nicméně cvičení mohla být variabilnější: pokud se dětem pokaždé řekne, jak se v cizím jazyce pojmenuje ten a ten předmět, nenutí je to úplně samostatně přemýšlet a lovit z paměti slovíčka, která by měly znát i bez pomoci poslechu. Čísla u ostatních typů aktivit nejsou nijak vysoká, úplně nám tu chybí hry třídící, spojovací, vyměňovací a hry s písmeny, důvodem je pravděpodobně vyšší zaměření učebnice na výklad a prezentování témat s ohledem na existenci pracovního sešitu, v němž bude na opakování více místa.

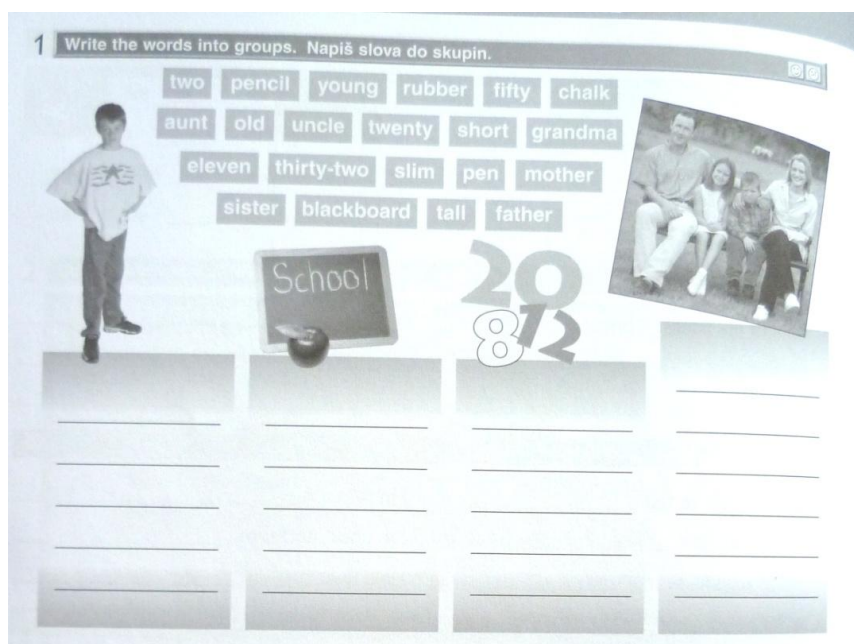
Ačkoli se jedná o učebnici pro úroveň A1, pozitivním jevem je systematické procvičování a fixace lexika i jednoduché gramatiky podpořená komiksy a různými dalšími texty v úvodech jednotlivých lekcí: žák je tedy od začátku vsazen do anglické jazykové struktury, což mu opravdu napomáhá začít přemýšlet v tom jazyce, tvořit věty s jiným slovosledem a vyvarovat se negativnímu transferu z češtiny. Tomuto trendu škodí pouze dvojjazyčné pokyny a shrnutí probraného učiva.

Barevné obrázky a fotografie dotváří srozumitelnost sdělovaných informací a napomáhá dítěti se učit. Protože autoři jsou Češi, českým žákům by porozumění obrazovému materiálu nemělo dělat žádný problém, nicméně z hlediska tematického zaměření lekcí nerozumíme některým obrázkům prezentovaným spolu, nevidíme mezi nimi žádnou souvislost a ani si nedokážeme nějak logicky odůvodnit, proč by dítě mělo hned v úvodu umět např. slovo aligátor, se kterým se jen stěží kdy dostane do kontaktu (viz hry etiketovací, s.).

4.6.2 Start with click new 1, pracovní sešit

I. Hry třídící, uspořádací

V pracovním sešitě nacházíme dva způsoby třizení: buď mají žáci z nabídky substantiv a adjektiv slova rozřazovat do čtyř kategorií: jací jsou lidé (*slim*, ...), čísla, škola a rodina, nebo naopak vyřazovat slova, která do řádků nepatří.



Obrázek 30: Ukázka třídící hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 32.

Zde se objevují až na adjektivní pojmenování vlastností stejná témata jako ve cvičení prvním, přidávají se také barvy, zvířata a části domu (*door, window, ...*). Těmito aktivitami si žáci opakují slovní zásobu a cvičí si analytické myšlení; slova rozřazují nebo vylučují podle společných prvků.

II. Hádanky

V této aktivitě žáci pracují ve dvojicích, jeden z nich si z nabídky vybere jméno a věk (*Jane, 10*), druhý má za pomoci otázek uhodnout, o koho se jedná. Jednoduchou hádankou se procvičuje elementární lexikum (substantiva: *girl, boy*; čísla) a základní gramatické struktury otázek a odpovědí s jejich typickým slovosledem, časování slovesa TO BE, zápor, přítomnost osobních zájmen a členů (*Are you a girl? – No, I am not. / Yes, I am.*)

III. Pátrací hry

V této aktivitě mají děti mezi svými spolužáky najít ty, kteří mají bratra, sestru, modré kolo, playstation, psa, křečka a přítele na dopisování. Cvičí si tím lexikum i gramatickou rovinu: tvorbu otázek se slovesem TO HAVE na začátku věty, odpovědi s osobním zájmenem na začátku věty, časování tohoto slovesa, přítomnost členů a drilují strukturu HAVE GOT/HAVEN'T GOT. Děti se touto aktivitou učí dovednosti kooperace, vzájemné komunikace, navíc součástí je také pohyb, proto je vhodné zařadit něco takového ve chvíli, kdy vidíme, že děti se nudí nebo už nedokážou udržet pozornost; pátrací aktivita jim pomůže se zaktivizovat a zároveň hravou formou procvičit slovní zásobu i gramatiku.

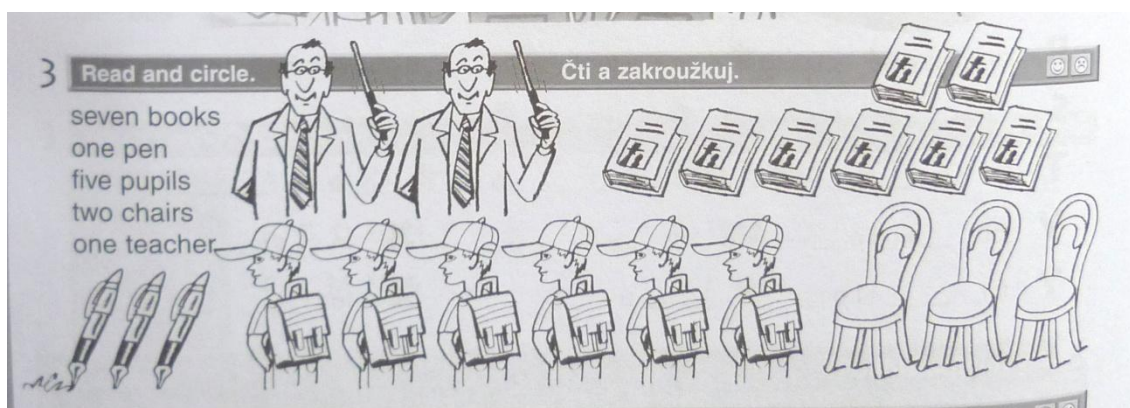
IV. Spojovací/přiřazovací hry

Nejčastěji mají děti spojovat otázky s vhodnými odpověďmi, dále spojují např. pozdravy (*Good morning! - Good morning!*), data a události (*December 25 – Boxing day*), jež zohledňují trochu odlišné tradice, anglické a české ekvivalenty (*milk – mléko*) nebo adjektiva s vhodnými substantivy (*light blue – eyes*). Jde především o znalost lexika (substantiva, adjektiva, číslovky, slovesa, osobní zájmena, přivlastňovací zájmena: *her, your*, tázací zájmena: *how, what, ...*) a základních frekventovaných vět a frází, se kterými se děti ve výuce mohou často setkat, a tudíž by měly umět co nejrychleji a nejsprávněji reagovat. U spojování otázek a odpovědí by se samozřejmě dalo zaměřit i na gramatiku: konstrukce otázek (prohozený slovosled nebo tázací zájmeno na začátku) a vět

oznamovacích, časování slovesa TO BE, ale domníváme se, že autorkám jde hlavně o vytvoření správných spojů, které děti vedou k automatickému reagování bez většího přemýšlení (*How old are you? – I am 10.*)

V. Etiketovací hry

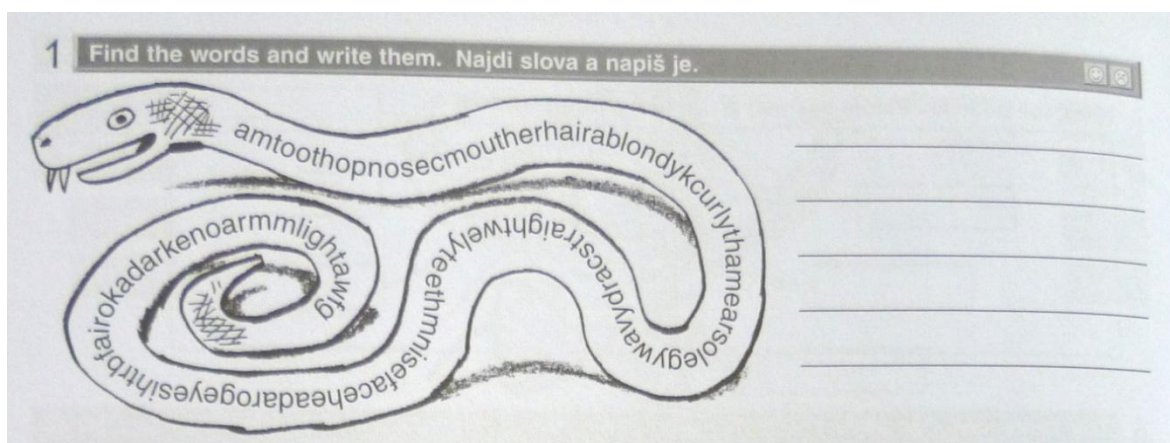
V těchto aktivitách mají žáci pojmenovávat nebo přiřazovat slova k obrázkům z různých tematických oblastí: barvy, čísla, škola a školní potřeby, zvířata, bydlení, nábytek, části těla, jídlo. Většinou se jedná o substantiva, pouze omezeně mají děti k sobě dávat vhodný obrázek zobrazující substantivum a k němu vhodné adjektivum (*raven – black*), čímž si primárně opět procvičují slovní zásobu potřebnou v každodenním životě. Gramatická rovina se procvičuje sporadicky: v jednom cvičení mají děti zakroužkovat napsaný počet obrázků (*seven books*, na obrázku jich je ale osm, dítě jich dá kroužku pouze sedm), což děti upozorňuje na změnu substantiva v plurálu, sami ale nic takového tvořit nemají; ve druhém cvičení už autorky děti nechávají samostatně psát plurálové formy poté, co spočítají obrázky.



Obrázek 31: Ukázka etiketovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 18.

VI. Hry s písmeny

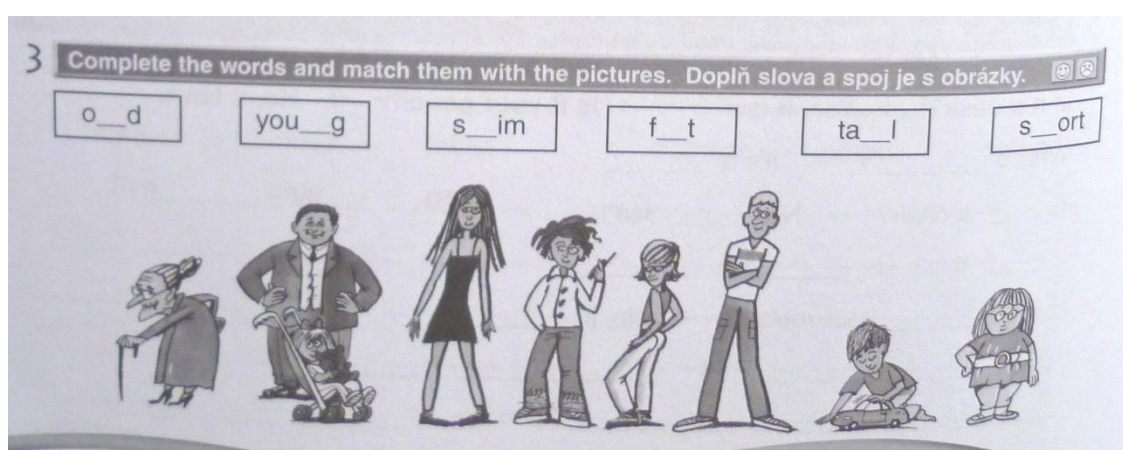
V tomto typu her děti nejčastěji slova hledají mezi jinými písmeny, ať už jsou psány v jednom řádku, nebo v dvojsměrce. Méně častá je druhá možnost: tvorba slov z přeházených písmen, nicméně i tu zde můžeme najít. Tímto způsobem je procvičováno variabilní lexikum, především substantiva, adjektiva a čísla, tématem je rodina, škola, bydlení, zvířata nebo lidské tělo. Dochází především k fixování grafické podoby slov a také se cvičí jeho znalost, protože žáci většinou nemají žádnou nabídku.



Obrázek 32: Ukázka hry s písmeny, Šádek; Karásková, 2007, s. 52.

VII. Hry doplňovací

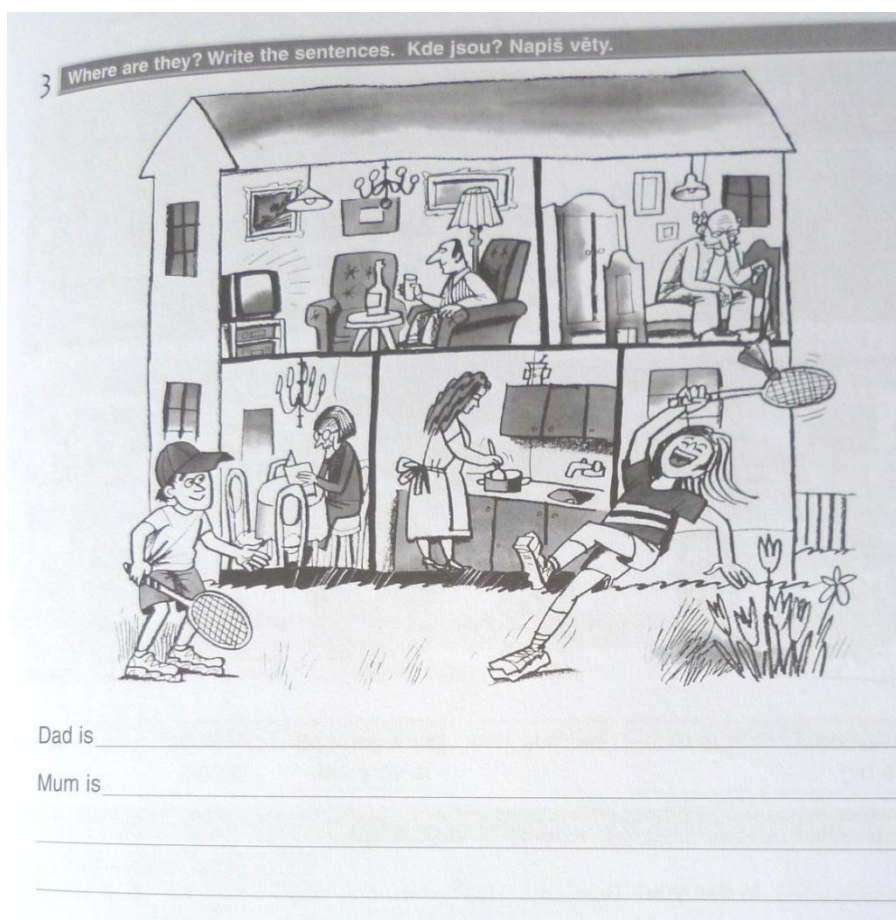
V těchto aktivitách děti nejvíce doplňují chybějící písmena do slov pokrývajících všechny již zmíněné tematické oblasti procvičující znalost především substantiv a adjektiv. Cílem doplňovacích aktivit je fixace psané podoby lexika, pokud by učitel poté chtěl, aby žáci slova četli nahlas, docházelo by také k procvičování výslovnosti, jejíž zvládnutí ovlivňuje srozumitelnost žákova projevu a komunikační úspěšnost. Dále zde nacházíme např. křížovku, doplňování slov do písničky nebo cvičení zaměřené na přiřazování částí slov k sobě, která jsou ale tak zvláště roztržená, že se zde nedá mluvit o zaměření na slovtvorbu (*playst – ation*), takže si děti opět cvičí grafickou podobu, jsou ale zároveň donuceny zamyslet se, jaká slova s těmito začátky znají a jak je správně doplnit.



Obrázek 33: Ukázka doplňovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 26.

VIII. Deskriptivní hry

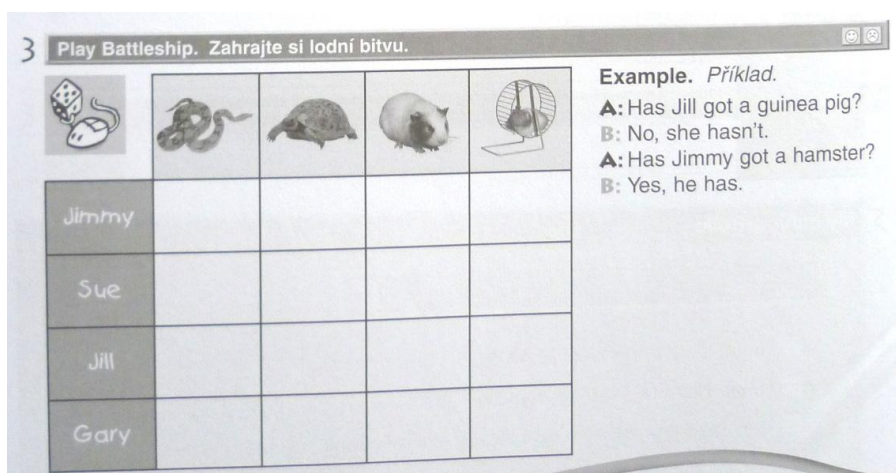
Aktivita deskriptivního typu většinou přímo souvisí s hrami kreativními: děti nejprve malují, následně svůj obrázek popisují. Témata jsou opět různorodá: popisují sebe, svého kamaráda, svou rodinu, různé předměty, rozdíly mezi obrázky nebo na jakém místě v domě se nacházejí členové rodiny a co tam dělají. Aby žáci dokázali správně popsat zobrazené, musí ovládat komplexnější znalosti: potřebují mít dostatečnou slovní zásobu a zároveň i být vybaveni znalostmi z roviny gramatické. Jedině v takovém případě jsou schopni tvořit korektní věty (*I am Jane. I am 9 years old. I have a long dark hair, small mouth and brown eyes. I have a cat. His name is Toby. ... / Dad is in the living room. He is watching TV.*), které zohledňují anglická gramatická pravidla (časování sloves TO BE a TO HAVE, nezbytná přítomnost subjektu představovaného buď substantivem nebo osobním zájmenem, použití vhodného času, přítomnost členů, slovosled adjektiv a substantiv, využití posesivních pronomín s ohledem na rod substantiva, předložky on/in, atp.).



Obrázek 34: Ukázka deskriptivní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 35.

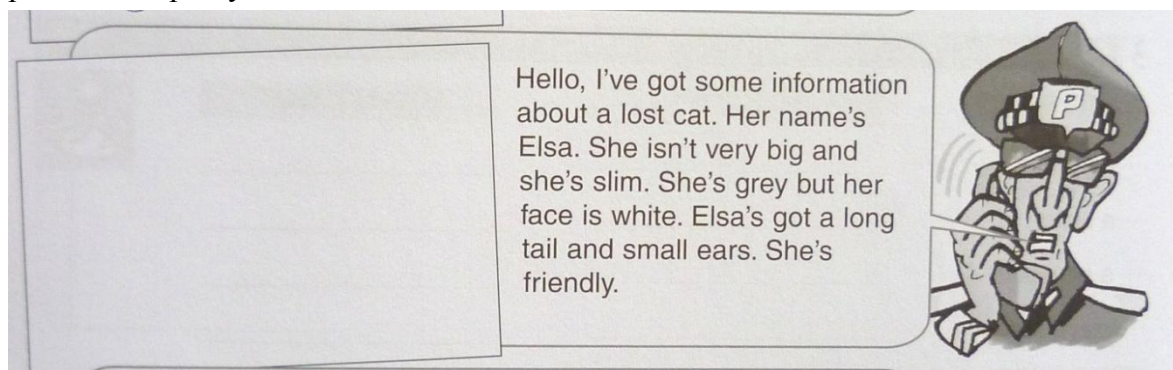
IX. Kreativní hry

Děti v těchto aktivitách především vybarvují a malují, sem tam se objevuje hra bingo nebo nějaká říkanka/písnička/hledání rýmů, kterých se ale oproti učebnici v pracovním sešitě vyskytuje minimálně. U malování je buď zadané téma (namaluj svého kamaráda) nebo mají malovat podle popisu (text nebo poslech). Aktivitami zaměřenými na malování autorky zkoumají, zda žáci rozumí zadání (a tedy lexiku a jednoduchým textům), tyto aktivity ale většinou dále přecházejí do her deskriptivních, čímž se otevírá i možnost cvičit gramatiku (viz hry deskriptivní). Oblíbená je také hra bingo, která se zde občas objevuje. Obdoba hry „Lodě“ se jako jediná zaměřuje trochu i na gramatiku: do sloupečku si žáci napíší jména dětí, vodorovně pak namalují zvířátka a ptají se, pokud se strefí, udělají křížek. Procvičuje se tím tvorba otázek a odpovědí se slovesem TO HAVE ve 3. osobě singuláru, jenž se od ostatních osob v přítomném čase liší.



Obrázek 35: Ukázka kreativní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 64.

Témata pokrývají oblasti, kterým se věnuje učebnice: barvy, čísla, školní potřeby, rodina, kamarádi, bydlení, zvířata, lidské tělo a nabízí nám trochu jiné opakování slovní zásoby a porozumění psaným textům.



Obrázek 36: Ukázka kreativní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 72.

4.6.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hádanky	Hry pátrací	Hry spojovací	Hry etiketovací
1,3 %	0,7 %	0,7 %	5,9 %	20,4 %

Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
7,2 %	12,5 %	10,5 %	40,8 %

Tabulka 9: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Start with click new 1*, pracovní sešit

4.6.2.2 Hodnocení nalezených aktivit

Stejně jako v učebnici i v pracovním sešitě zřetelně dominují hry kreativní, zde to je ale zapříčiněno přítomností mnoha malovacích a vybarvovacích aktivit, které mají za úkol zkoumat porozumění zadání a jsou jakýmsi odrazovým můstkem pro aktivity typické pro hry deskriptivní, tedy k popisům obrázků. Vyšší zastoupení mají dále hry doplňovací a hry etiketovací, naopak zcela chybí hry s informační mezerou, pátrací, vyměňovací a rolové hry.

Ačkoli by se podle procentuálního zastoupení dalo čekat, že pracovní sešit je velmi nápaditý a variabilní, přemíra malovacích cvičení vyústila k neustálému opakování témat (zadání *Namaluj a popiš svého kamaráda* se v sešitě objevilo alespoň 4x), což se ve výsledku zdá jako naprosto zbytečné; autorky si mohly vybrat z mnoha dalších věcí, které by děti měly místo svého kamaráda malovat. Ostatní aktivity si v podstatě udržují obdobnou podobu, jakou měly v učebnici, nicméně některé jsou hezké a užitečné, jiné ve spojitosti s učebnicí celkem zbytečně se opakující (např. neustálé doplňování chybějících písmen zasazených do podobného lexikálního rámce), přesto tyto dva svazky fungují společně: jeden hodně procvičuje fonetickou stránku jazyka, druhý klade důraz na učení se malováním a hravými aktivitami.

Zadávání cvičení jako v učebnici jsou dvojjazyčná a vzhledem ke cvičením, k nimž se vážou, jsou hodně různorodá, nicméně se domníváme, že by šla udělat jednodušeji a

alespoň v pracovním sešitě postupně vynechávat český překlad. Čeština se objevuje i na konci každého oddílu, kde autorky v rámečcích shrnují, co by žák už měl umět. Jednotlivá shrnutí považujeme za dobrý nápad; žákům tato miniportfolia, jak je to nazýváno, napomáhají k revizi vlastních znalostí, k uvědomění, co ovládají dobře a co by ještě potřebovali zopakovat.

Obrázky jsou zde jak je zvykem černobílé a kombinují fotografie s kreslením. Ona černobílost podporuje všemožné vybarvování, jehož je pracovní sešit plný, což děti určitě baví. To, co obrázky zobrazují, je vždy patrné a zřetelné, takže by s rozpoznáváním žádné dítě nemělo mít problém.

4.7 Ene mene⁸⁶

Učebnice je určena k výuce žáků začínajících se v nižších ročnících ZŠ učit německý jazyk. Cílem publikace je žáky pokud možno co nejpřirozenější cestou odpovídající výuce mateřského jazyka seznámit s jeho fonetickou a grafickou podobou a zajistit znalost elementárního lexika a komunikační dovednosti s minimálním zaměřením na gramatickou rovinu jazyka. Poznatky a dovednosti se autorky žákům snaží předat všemi cestami: auditivní, vizuální, smyslovou i pohybovou, a různými metodami (cyklické opakování, znázorňování, předvádění, ...) vedou žáky k učení se a zapamatování si nových znalostí s cílem probudit a prohlubovat zájem o německý jazyk a vytvořit si k němu pozitivní vztah.

Co se týče koncepce, učebnice je rozdělena do devíti tematických oblastí (pozdravy, rodina, Vánoce, roční období, placení, ovoce a zelenina, jídlo a pití, moje tělo, oblečení), po jejichž probrání by měli být žáci přibližně na úrovni A1⁸⁷. *Ene mene* se skládá ze dvou svazků: učebnice pro žáky a pro učitele (metodika); učebnice pro žáky plní také funkci pracovního sešitu, na konci je obrázkové jazykové portfolio, jež shrnuje probrané učivo.

Učebnice pro žáky i metodika obsahují řadu barevných malovaných obrázků, již pomáhají ve vytváření srozumitelného kontextu a napomáhají ve výuce lexika pokud možno bez zprostředkovacího jazyka.

⁸⁶ Jankásková, Miluše; Ulbert, Karla; Dusilová, Doris. *Ene mene*. 1. vyd. Praha : Polyglot, 2003. 64 s.

⁸⁷ Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. XIV, XV.

I. Hry třídící, uspořádací

Žáci třídí obrázky buď podle příslušnosti k ovoci – zelenině, nebo poslouchají, co říká učitel a třídí slyšená slova týkající se především tématu rodina podle pozice vybraných písmen (učitel se ptá: „*Kde slyšíš M? – Wo hörst du M?*“ a žáci ukazují čísla značící začátek /1/, prostředek /2/ a konec /3/ nebo odpovídají: *am Wortanfang / in der Wortmitte / am Wortende*). Těmito aktivitami si fixují a procvičují psanou podobu slov, cvičí svůj sluch, lexikální rovinu zaměřenou převážně na substantiva a také porozumění otázce a schopnost stručně odpovědět.

II. Spojovací/přiřazovací hry

Aktivita spojovacího typu nenabízí úplně „klasické“ propojování (mužská a ženská podoba substantiv, antonyma ...), pracují spíše s fonetickou a grafickou stránkou slov: žáci spojují slova, která zní stejně či která se rýmují, nebo hledají stejné slovo, z nichž jedno je napsané velkými písmeny a druhé malými (*OPA – Opa*). U těchto aktivit není důležité, zda žáci slovům rozumí, primárně se soustřeďují na prohlubování schopnosti správně vyslovovat, slyšet podobnost/rozdílnost mezi slovy a cvičit obě grafické podoby, u nichž je u substantiv také potřeba dávat pozor na psaní velkých začátečních písmen.



Obrázek 37: Ukázka spojovací hry. Spojte rýmující se slova, např. Mutter – Butter. Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 34.

III. Etiketovací hry

Většinou etiketovací aktivity nejsou založeny na jednoduchém přiřazování pojmenování k obrázkům; žáci mají za úkol na základě toho, co slyší, obrázky zvedat a ukazovat učiteli. Tento způsob práce je opět jasně orientovaný na poslechovou dovednost, na schopnost detekovat slova v mluveném projevu a spojit si je s konkrétním významem, což žáci demonstrují právě oním ukazováním obrázků. Poslechově zaměřené jsou i další aktivity tohoto typu: každý žák má obrázek, pokud slyší, že ho učitel řekl, vstane a vymění si místo s druhým pojmenovaným obrázkem, dále např. křížkují obrázky, které neslyšeli.



Obrázek 38: Ukázka etiketovací hry, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 19.

Pojmenování obrázků nebo přiřazování názvů / stručných popisů samozřejmě také nechybí, stejně jako snaha zapojit i další smysly odrážející se např. v aktivitě, ve které žák píše číslo prstem na záda druhého, ten ho má poznat a pojmenovat.

Etiketovací hry převážně slouží k procvičování lexika (rodina: *Mutter, Vater*; jídlo: *Banane(n), Apfelsine*; hračky: *Teddybär*; Vánoce, Velikonoce, části těla: *Mund, Nase, Bein*; oblečení: *Hose, Socke(n)*; bydlení; činnosti, ...), zde tomu není jinak, přidává se k tomu ale také výrazná orientace na poslechovou dovednost. Gramatická rovina se objevuje pouze u obrázků představujících nějakou činnost, kterou mají děti pojmenovat, což vyžaduje schopnost časovat pravidelná slovesa LESEN: *Lisa lies. / Max und Moritz*

lesen.⁸⁸, MACHEN, SPRINGEN, SINGEN, teoreticky by se učitel také mohl zmínit o tvorbě plurálu substantiv (*Banane/n/*), k tomu ale metodika nevyzývá, stejně tak autorky po žácích nechtějí používání členů u substantiv, proto bychom mohli říct, že kromě aktivit využívajících znalosti časování elementárních pravidelných sloves končících na -EN se tu žádné další aktivity vyžadující znalost určitého gramatického úseku neobjevují.

IV. Hry s písmeny

Nejvíce jsou v této učebnici zastoupené aktivity zaměřené na hláskování/slabikování zadaných slov, pouze jednou děti slova hledají mezi dalšími písmeny a skládají z přeházených písmen slovo, což zcela koresponduje se zaměřením učebnice na fonetickou stránku jazyka a její důsledné rozvíjení, dvěma posledně zmiňovanými aktivitami dochází k fixování grafické podoby slov. Z hlediska jazykových prvků je procvičována znalost základního lexika – substantiv (rodina: *Oma, Opa*; ovoce: *Äpfel*; zelenina: *Tomate, Kartoffel*; pozdravy, dny v týdnu, jídlo, ...).



Obrázek 39: Ukázka hry s písmeny, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 42.

⁸⁸ Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 29.

V. Hry doplňovací

Nacházíme zde pouze jeden způsob práce: doplňování chybějících písmen: jména *T__mo*⁸⁹, oblečení: *blus__*⁹⁰, pozdravy, rodina, jídlo, ... tedy jde převážně o substantiva, ačkoli se sem tam objeví i např. adjektivum (*grün, gute*) nebo číslovky (*fünf*).



Obrázek 40: Ukázka doplňovací hry, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 61.

VI. Deskriptivní hry

Žáci popisují buď svou rodinu, kterou nejprve měli namalovat (hry kreativní) nebo popisují obrázky v učebnici: co dělají hlavní protagonisté knížky, co dělají husy nebo Steffi Graf. Všechny tyto aktivity vyžadují znalost lexika (substantiva: *Vater, Mutter*; adjektiva: *schwarz, blau, gut*; osobní zájmena: *ich, wir*; posesivní zájmena: *meine, deine*; tázací zájmena: *was, wie, wer*; slovesa) a základních gramatických struktur, především časování pravidelných sloves SEIN, HEISSEN, MACHEN, SINGEN, LESEN, SPRINGEN, SPIELEN, SCHWIMMEN, tvoření otázek s tázacími zájmeny na začátku (protože se učitel často ptá a vyžaduje to i po žácích): *Wie heisst dein ...?*⁹¹ a odpovědí: *Mein mutter heisst*

⁸⁹ Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 58.

⁹⁰ Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 61.

⁹¹ Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 14.

VII. Kreativní hry

Hry kreativní jsou založeny především na zpívání a práci s písničkami a říkadly, jež využívají pevného pravidelného rytmu k cvičení výslovnosti a také pomáhají zbavovat děti strachu z mluveného projevu v cizím jazyce: výslovnost si zkouší ve skupině, kde případná chyba nemusí být ani slyšet, tudíž se mohou všichni bez obav aktivně zapojit. Dále děti často vybarvují různá slova, písmenka, předměty, většinou bez instrukcí, tedy podle sebe, někdy ale mají vybarvit např. členy podle příslušnosti k rodům (*der* – modrá, *die* – červená) nebo ovoce podle popisu, většinou ale tyto aktivity působí poněkud zbytečně, jelikož v metodice se nikdy neobjevuje, že se učitel ptá na barvy, které žáci použili, atp. a vypadá to, že si děti jen tak bez nějakého většího cíle vymalovávají. Snaha zapojit jiné smysly a formy aktivit se odráží v aktivitách využívajících třeba předvádění, poznávání se po hmatu, chození z jedné mety na druhou, dokud učitel neřekne stop, a pak odpovídat na otázky, jež jsou napsány na kartičkách na každé metě. Nechybí ani bingo, oblékání loutek podle zadání, nebo malování.

Tento vyčerpávající popis nalezených aktivit se vedle fonetické stránky zmíněné výše zaměřuje především na procvičování lexika (substantiva: *die Katze, der Opa, der Mund*; adjektiva: *gut*; číslovky; slovesa: *schlafen, schwimmen, ...*) a porozumění jednoduchým pokynům, otázkám a odpovědím, z gramatického hlediska je pozornost kladena na rozlišení rodů substantiv, podle nichž mají děti vybarvovat slova/členy, na časování sloves jsou zaměřeny aktivity předvádění: děti poznají ukazovanou činnost a časují ono sloveso (*Ich schwimme, du schwimmst, ...*) i otázky z kartiček na jednotlivých stanovištích, kde si děti cvičí i tvorbu otázek s vhodným tázacím zájmenem (*Ich wohne in Prag. – Lisa, wo wohnst du?*).

4.7.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
0,9 %	1,8 %	37,1 %	3,6 %	3,2 %	2,3 %	51,1 %

Tabulka 10: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Ene mene*

4.7.2 Hodnocení nalezených aktivit

Jak můžeme v tabulce procentuálního výskytu aktivit vidět, kvůli neustálému opakování písní a říkadel učebnici zřetelně dominují hry kreativní následované hrami etiketovacími, další typy jsou zastoupeny poskrovnu a zcela chybí hry s informační mezerou, hádanky, pátrací, vyměňovací a rolové hry.

Tato publikace není tradiční učebnice cizího jazyka, učebnice pro žáky je sama o sobě nefunkční, nalezneme v ní jen obrázkový materiál takřka bez textu, zadání k aktivitám chybí, tudíž je naprosto nevhodná pro samostudium a pro učitele nepochopitelná bez metodiky, již si k ní bezpodmínečně musí koupit. To považujeme za velké negativum. Dalším negativem je neustálé opakování totožných cvičení klidně i čtyři lekce za sebou, což ani děti snad už nemůže bavit (neustálé ukazování obrázků na stejné poslechy, hraní domina a zpívání stejných písní), z čehož plyne malá variabilita a nuda, což je opravdu škoda; být některých cvičení o půlku méně na úkor nějakých alespoň trochu odlišných aktivit, byla by to velmi povedená učebnice s hezkými srozumitelnými barevnými obrázky. Co se týče tematické oblasti, absence tématu škola, kterému v ostatních zde analyzovaných učebnicích je věnována vysoká pozornost, je relativně překvapující.

Nicméně nenacházíme zde pouze negativa, kladnou stránkou této učebnice je zaměření na fonetickou a grafickou rovinu jazyka, která může být hlavně v počátcích problematická a potřebuje pravidelné a odborné procvičování. Pozitivní je také snaha vést vyučování jako dialog, co nejvíc komunikativní cestou pokud možno bez zprostředkovacího jazyka, přesto celkově *Ene mene* považujeme za slabší učebnici, již nejvíce škodí ona samostatná nefunkčnost svazku pro žáky a podrobné opakující se popisy aktivit v metodice, při jejímž striktním využití by hodiny byly málo variabilní, a tudíž by bylo potřeba výuku doplňovat i z jiných zdrojů.

4.8 Start mit Max 1⁹²

Učebnice a pracovní sešit jsou určeny českým dětem začínajícím se na prvním stupni učit německý jazyk. Za hlavní cíl si učebnice klade především motivovat děti k učení a vést je k získání správných základů. Na rozdíl od učebnic češtiny jako cizího jazyka, které mají za cíl co nejrychleji děti začlenit do českého prostředí, což má podporovat učení se cizí řeči bez zprostředkovacího jazyka, tato učebnice využívá faktu, že autorky mluví

⁹² Fišarová, Olga; Zbranková, Milena. *Start mit Max 1, učebnice*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2001. 87 s.

stejným jazykem jako děti, jimž je učebnice věnována; nalézáme zde proto nejen německá zadání, pokyny a poučky, ale také jejich české ekvivalenty, a na konci německo-český slovníček.

Podoba cvičení a jejich struktura vychází z požadavků formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu a na základě komunikační metody se snaží rozvíjet všechny čtyři základní řečové dovednosti.⁹³

Probíraná problematika je trochu netradičně rozdělena pouze do čtyř obsáhlejších lekcí, o nichž nelze tvrdit, že jsou tematicky zcela jednotné, nicméně nepokrývá natolik širokou oblast, spíše dává prostor systematickému opakování základního lexika a gramatických struktur, s nimiž se děti mohou setkat v reálném životě (škola, rodina, ...), což zcela odpovídá záměru autorek vytvořit u dětí pozitivní vztah k jazyku a získat stabilní a správné elementární znalosti.

Jako všechny jazykové učebnice pro tuto věkovou kategorii i tato je plná širokého barevného obrázkového materiálu, který využívá jak malovaných obrázků, tak i barevných fotografií, které dětem napomáhají pochopit lexikum a vytváří srozumitelný kontext, do kterého jsou cvičení a aktivity zařazeny.

4.8.1 Start mit Max 1, učebnice

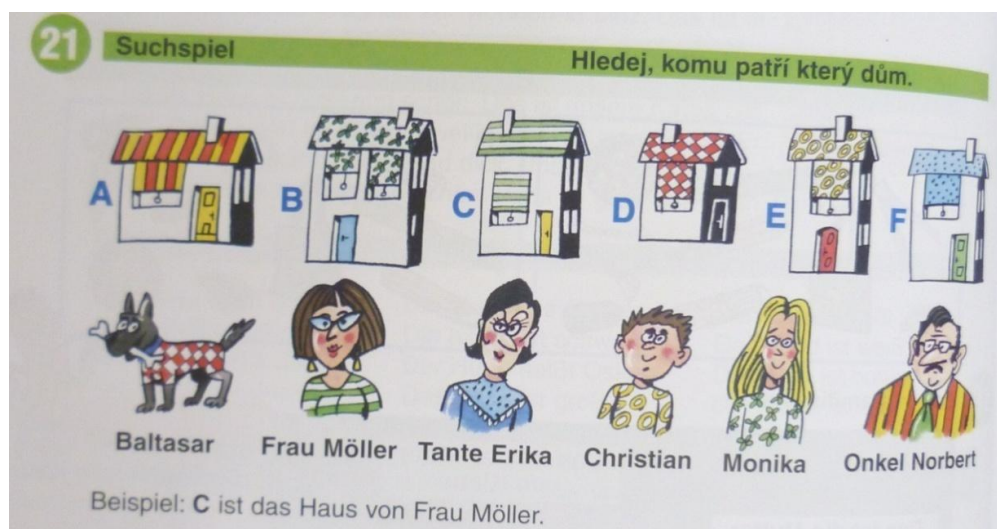
I. Pátrací hry

V jediné aktivitě tohoto typu každý žák dostane kartičku, kde je napsáno jméno člověka, v jakém městě bydlí a z jakého státu pochází. Existují vždy tři kartičky, které dohromady dávají rodinu (mají stejné příjmení, bydlí ve stejném městě a pochází ze stejného státu). Úkolem dětí je tyto dva další najít: říkají *Ich heisse ... / Ich bin...* a ptají se: *Wie heisst du? / Wo wohnst du? ...*, čímž si cvičí základní slovní zásobu (osobní a tázací zájmena, slovesa), zároveň ale také musí vytvářet gramaticky správné otázky začínající vhodnými tázacími zájmeny, korektní slovosled v otázkách a odpovědích (*Wo wohnst du? – Ich wohne in Prag.*), dále se zde lze zaměřit na časování sloves SEIN, HEISSEN, WOHNEN v různých osobách (děti by mohly střídat tykání a vykání).

⁹³ Informace z <http://ucebnice.heureka.cz/start-mit-max-1-audio-cd-k-ucebnici-2ks-fisarova-o-zbrankova-m-specifikace/#section> [online]. [cit. 6. 7. 2015]

II. Spojovací/přiřazovací hry

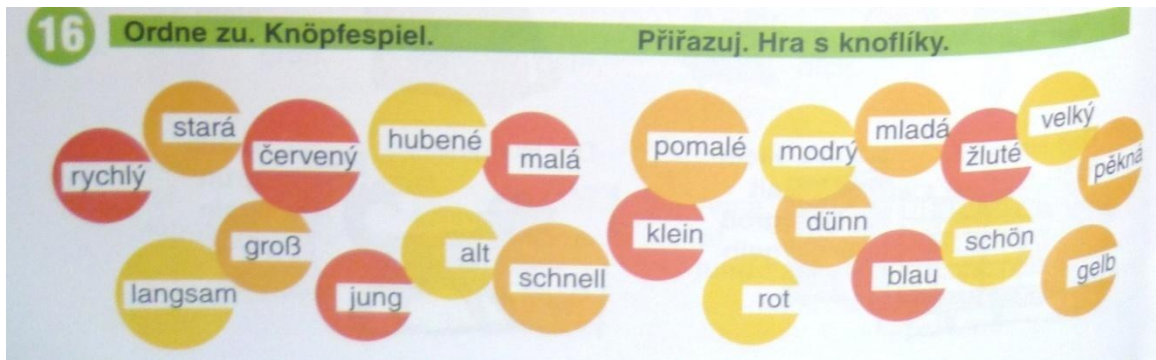
V tomto typu aktivit mají žáci za úkol propojovat informace, které spolu nějakým způsobem souvisí: nejčastěji autoři využívají bilingvnosti učebnice; žáci mají za úkol spojovat slova nebo věty v češtině s jejich německými ekvivalenty. Další podoba aktivit, která se zde objevuje vícekrát, je antonymické propojování. Jedno cvičení také rozvíjí analytické myšlení: děti mají na základě stejných prvků rozhodnout, kdo bydlí ve kterém domě, čímž také fixují jednoduchou větnou konstrukci: *C ist das Haus von...*, ve které je nutné umět vyčasovat sloveso SEIN a přidat vhodný člen.



Obrázek 41: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 36.

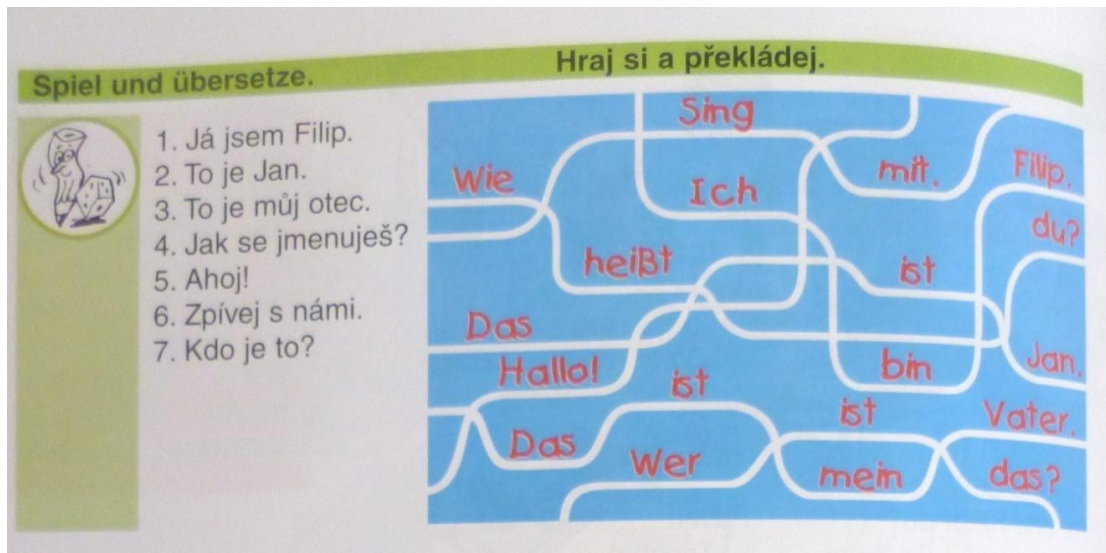
Z hlediska jazykových prvků nejvíce dochází k procvičování lexika: především adjektiv (*gross, schnell, jung*), která jsou vhodná pro aktivity založené na hledání a označování opozit, dále se zde cvičí adjektiva barev, názvy měsíců a ročních období, najdeme zde ale i procvičování a fixování pokynů: *Piś! – Schreib! / Otevři seřit! – Das Heft auf! / Nech toho! – Lass das!*⁹⁴,... V této fázi žákům není sděleno, jak vytvářet imperativ, ani to, že adjektiva se mohou měnit podle rodu substantiv a ne/přítomnosti členu: v jednom cvičení je žákům nabídnuta česká a německá verze, v českých slovíčkách se rod mění, německá slova zůstávají neměnná.

⁹⁴ Fišarová; Zbranková, 2000, s. 58.



Obrázek 42: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 34.

Jediný případ, kde by se dalo trochu zaměřit i na gramatickou rovinu, je tvoření německých vět z nabídnutých slov, které odpovídají české větě vedle: *Já jsem Filip.* – *Ich bin Filip.* / *Jak se jmenuješ?* – *Wie heisst du?*,..., kde se procvičují elementární gramatické struktury vět oznamovacích a otázek, časování sloves SEIN, HEISSEN a členy.








Obrázek 43: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 18.

III. Etiketovací hry

Tento typ aktivit se zaměřuje na rozvíjení znalostí v oblasti lexikální, nejčastěji mají děti na základě obrázků jednoduše pojmenovávat školní potřeby, členy rodiny, domácí zvířata nebo různorodé předměty používané po slovese SPIELEN: *das Piano, die Gitarre, die Karten, das Domino*, Jedná se tedy o důsledné rozvíjení znalosti substantiv s jejich členy, pouze v omezené míře se setkáváme s aktivitami pracujícími se základními adjektivy (*klein, schwarz, jung, schnell, gross, dick* ...): žáci na základě obrázků mají označit, které odpovědi jsou správně a které špatně.

13 Was ist richtig? Was ist falsch? Co je správné? Co je špatné?










Beispiel: Die Katze ist klein. Ja, richtig.
Die Katze ist blau. Nein, falsch.

Die Katze ist		klein blau weiß schwarz	Der Ball ist		jung klein schwarz blau
Das Auto ist		rot schnell alt dünn	Die Tasche ist		blau rot dünn klein
Das Haus ist		klein alt groß gelb	Der Hund ist		braun grün klein dick

Obrázek 44: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 33.

Jak je vidět, tematická oblast nacházející se v těchto aktivitách, stejně jako oblast lingvistická, je relativně omezená. Zaměření na rovinu gramatickou nacházíme v aktivitě, jež slouží k procvičování plurálu substantiv (*Auf dem Bild sind neun Hefte.*) a také v již zmíněné aktivitě založené na slovesu SPIELEN, ve které děti mají kromě označení předmětů také časovat toto sloveso:

3 Spiel mit! Hraj si s námi!

ich		ich spiele		ich spiele Fußball
du		du spielst		du spielst Tennis
er (Peter)		er spielt		er spielt mit den Steinen
sie (Tina)		sie spielen		sie spielen Klavier
es		es spielen		es spielen Karten

Obrázek 45: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 47.

IV. Hry s písmeny

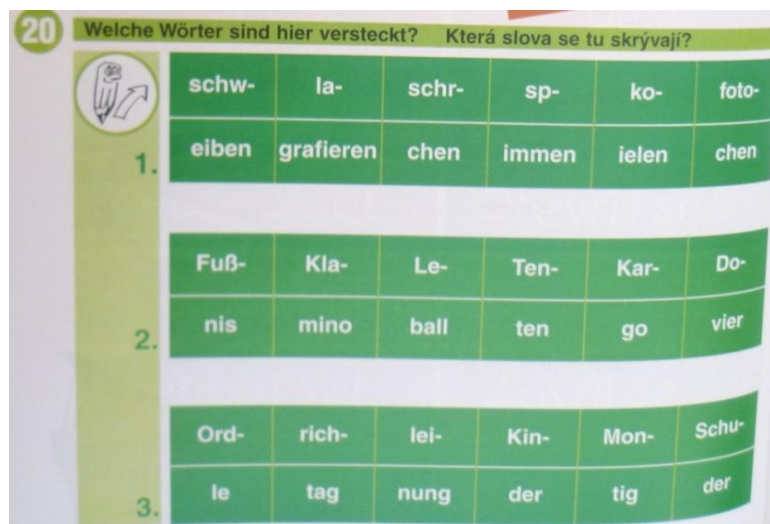
Nejčastěji se objevují dva způsoby prezentace těchto aktivit: žáci buď hledají slova mezi dalšími písmenky, nebo je tvoří z přeházených písmenek. Aktivity jsou opět zaměřeny na lexikální rovinu: dny v týdnu, názvy měst, členové rodiny, školní potřeby, tudíž děti procvičují hlavně substantiva. Znalost lexika si děti také rozvíjejí dvosjměrkou, ve které hledají různé věci, které Max dostane k narozeninám (*der Hund, das Buch, ...*). Za gramatické procvičování by se dalo považovat skládání slovesa WOHNEN ve 3. osobě singuláru z přeházených písmen, dalším gramatickým prvkem je přiřazování členů k substantivům složených z přeházených písmen (*das Bild*). Posledně zmíněná aktivita by se dala považovat částečně i za hru etiketovací: dětem ve skládání slov pomáhají jejich vyobrazení, přesto primární je činnost skládací, obrázky mají podle našeho názoru sekundární pomocnou funkci.



Obrázek 46: Ukázka hry s písmeny, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 29.

V. Hry doplňovací

Aktivity, které nacházíme v této učebnici a můžeme je zařadit do her doplňovacích jsou založeny na jednoduché komplementaci variabilních slov: děti si tím cvičí lexikální rovinu zasahující do různých tematických oblastí a fixují psanou podobu cizích slov, jako jsou např. dny v týdnu, členové rodiny, německá jména, čísla a základní adjektiva (*klein, schnell, schön*) a adjektiva barev (*schwarz ...*), nebo slova mají skládat z různých částí, čímž se autorky snaží zaměřit také na slovtvornou stránku jazyka a fixují si tak grafickou podobu základních sloves, sportů a frekventovaných slovíček (*der Montag, die Kinder, richtig ...*).



Obrázek 47: Ukázka doplňovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 60.

Gramatickou rovinu tento typ aktivit zcela vynechává: zakončení adjektiv samo o sobě stejně jako v češtině ovlivňuje rod substantiv a v němčině navíc ještě ne/přítomnost členu, zde ale žáci mají doplňovat pouze písmenka uvnitř slov a na předchozích stránkách v gramatickém okénku nejsou možné změny vůbec zmíněny.

VI. Deskriptivní hry

V této učebnici se objevuje pouze jediný obrázek, který je vhodný pro deskriptivní typ her: děti na základě obrázku mají popsat, kde se nachází míč a mají „pokračovat“, což by mohlo znamenat, že ve dvojicích si vzájemně dále budou zadávat různé předměty a budou muset říkat, kde se nacházejí. Z hlediska jazykových prvků dochází k procvičování jak lexika na téma školních potřeb a vybavení školy, tak i gramatické roviny: děti potřebují znát směrová adverbia a základní gramatické struktury (rody substantiv odrážející se v použití členů, časování slovesa SEIN), aby dokázaly vytvořit věty typu „*Der Ball ist unten links.*“, „*Der Stuhl list auf dem Tisch.*“ atp.

VII. Kreativní hry

Aktivita tohoto typu se vyznačují velkou různorodostí. Autorky nejčastěji využívají básniček, říkadel a zadávají dětem, aby se pokusily vytvářet rýmy na různá slova a témata, jako jsou např. německá jména či základní adjektiva (*dünn, klein, ...*). Vedle těchto básniček, říkadel a rozpočítadel se zde objevují také jazykolamy a písničky. Všechny tyto aktivity slouží k nácviku výslovnosti; využívají pravidelného rytmu, který žákům pomáhá,

a rýmů napovídajících znění dalších slov. To, že autorky po dětech chtějí rýmy vymýšlet, napovídá, že kladou důraz také na samostatné myšlení a na to, aby si děti uvědomily, jak funguje výslovnost v tomto cizím jazyce. Zároveň se tak ale rozvíjí i lexikální rovina.

Nicméně nechybí ani cvičení zaměřená na gramatickou rovinu: žáci mají sami vytvářet rozhovory o jejich rodině (*Das ist meine Familie. Ich habe eine Schwester. Sie heisst Jana. Sie ist 12 Jahre alt.*) nebo o tom, kam půjdou a co budou dělat, u nichž se mohou inspirovat daným vzorem, či mají vytvářet libovolné věty z nabídnutých slov, u nichž tentokrát už není předloha žádná. U těchto aktivit žáci musí umět časovat základní pravidelná slovesa SEIN, HEISSEN, HABEN, MACHEN, LESEN, SCHWIMMEN, SPIELEN, SCHREIBEN, GEHEN, používat správné členy před substantivy, fixují konstrukci *am Samstag* nebo konstrukci typu *Ich habe leider keine Zeit*.

19 Finde 5 Sätze. Najdi 5 vět a napiš je do sešitu.

Schreibst	du	gern	wir	Ordnung.
→ Ina	→ malt	Briefe?	machen	Hund.
Ich	gern.	Am	Samstag	einen
spiele	heute	Gitarre.	Peter	hat

Obrázek 48: Ukázka kreativní hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 60.

Na časování sloves autorky vymyslely jakousi „kostku“, kterou si žáci nejprve mají vyrobit, tu následně roztočí a podle toho, jaké osobní zájmeno padne, utvoří správnou formu slovesa.

5 Würfelspiel Hra s kostkou

Udělej si s Maxem kostku!

wir kochen

kochen

Obrázek 49: Ukázka kreativní hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 48.

I tato učebnice zařazuje aktivitu využívající dalšího smyslu: děti mají poznávat po hmatu různé předměty a pojmenovat je, a také zařazuje pár aktivit, které jsou spíše „jen tak pro zábavu“: mají si např. vytvořit masku na karneval či hrát divadlo.

4.8.1.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry pátrací	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
1,6 %	12,7 %	28,6 %	11 %	8 %	1,6 %	36,5 %

Tabulka 11: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Start mit Max 1, učebnice

4.8.1.2 Hodnocení nalezených aktivit

Tato učebnice dostává svému názvu a svému zaměření, tedy snaze o pokrytí elementárního základu, což se odráží ve výskytu jednotlivých aktivit: drtivě převažují hry etiketovací, které slouží především k výuce a fixaci lexika, a hry kreativní, jež často pracují s fonetickou stránkou jazyka. Učebnice s ohledem na pracovní sešit nenabízí jedinou aktivitu, která by od dětí vyžadovala malování či vybarvování, na druhou stranu kreativní stránka je zde podporována jinými činnostmi, jako je např. tvorba karnevalových masek.

Přestože dvě kategorie z naší klasifikace převažují, i tak je z procentuálního zobrazení patrné, že učebnici variabilnost nechybí; postrádáme zde pouze hry třídící, hry s informační mezerou, hádanky, vyměňovací a rolové hry, což je rozhodně pozitivní. Přítomnost češtiny v zadáních i ve cvičeních a poučkách je dvojsečné: dalo by se to považovat za negativum; přítomnost mateřského jazyka dětí je nenutí zas až tolik přemýšlet samostatně o zadání a práci jim ulehčuje, nicméně na druhou stranu vzhledem ke snaze děti neodradit od učení, je přítomnost češtiny relativně omluvitelná, ačkoli to je proti všeobecným tendencím příklánějším se k učení cizího jazyka od začátku bez zprostředkovací řeči. Přičteme-li k tomu i řadu hezkých herních aktivit založených na překladech, nevnímáme to až tak záporně, pouze v zadávání by se tomu autorky mohly snažit vyhnout.

Z hlediska jazykových rovin a lingvistických prvků převažuje zaměření na slovíčka (substantiva a adjektiva) potřebná ve školním a každodenním životě žáků, méně se

objevují aktivity věnované gramatické rovině, přestože jinak se v učebnici gramatická pravidla v rámečcích objevují, což je škoda, protože i gramatické struktury se dají hezky cvičit hrou.

Co se týče obrazového materiálu, nedomníváme se, že by pro děti byl nečitelný, i vzhledem k národnosti autorek a cílové skupině, které je učebnice určena. Kombinace obrázků a fotografií je klasická pro západní učebnice, tudíž není překvapení, že i české autorky tento trend dodržují.

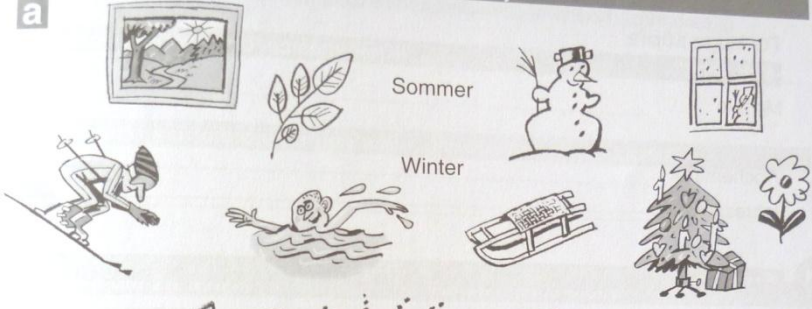
4.8.2 Start mit Max 1, pracovní sešit

I. Hry třídící, uspořádací

V třídících aktivitách se přiřazují slova k různým nadřazeným pojmům podle určitého společného rysu, nejčastěji se jedná o řazení substantiv/obrázků podle členů (tedy podle jejich rodů) a podle ročních období, případně podle měsíců. V druhém případě jsou aktivity trochu variabilnější, protože neřadíme pouze substantiva či obrázky, ale také i popisy činností, tudíž se nám tu vedle lexikální roviny otevírá také rovina gramatická (Petr plave., Hrajeme tenis., Děti hrají fotbal.⁹⁵,...), ve které máme prostor věnovat se slovesům a jejich časování:

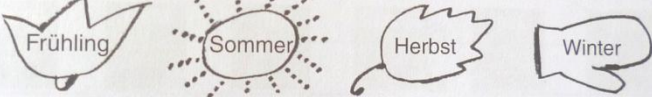
10 Ordne zu. Přiřazuj.

a



Sommer Winter

b



Frühling Sommer Herbst Winter

Juli April September Mai März Juni Januar Oktober Dezember

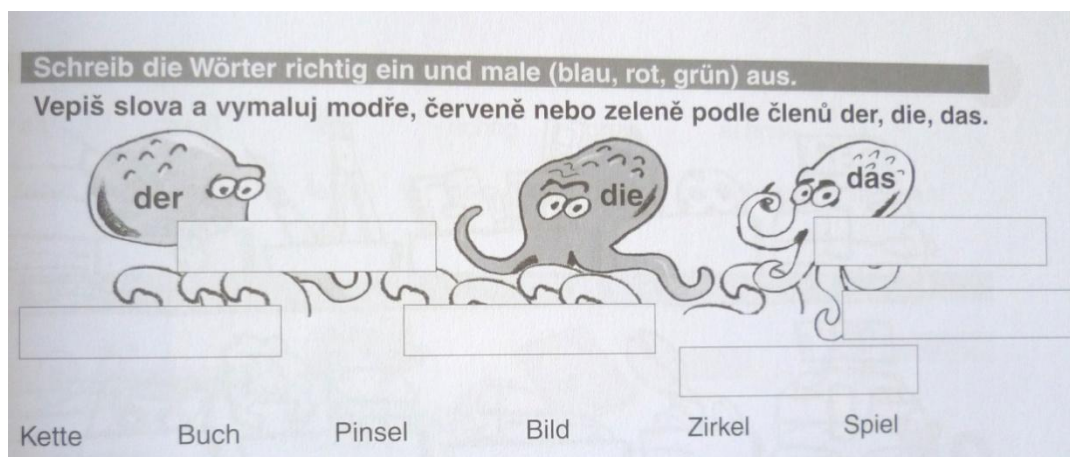
c

Peter schwimmt.	im Sommer
Wir spielen Tennis.	im Winter
Ina bekommt Geschenke.	im Herbst
Die Kinder spielen Fußball.	im Frühling
Ich habe Geburtstag.	

Obrázek 50: Ukázka třídící hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 49.

⁹⁵ Fišarová; Zbranková, 2000, s. 49.

Tato aktivita je zajímavá tím, že část patří do třídících her a část (vybarvování) řadíme do her kreativních:



Obrázek 51: Ukázka třídící hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 21.

Dále se tu objevují témata rodina, hlavní města, barvy, čísla, ... všechny tyto oblasti ale opět slouží pouze k prohlubování a fixování znalostí lexika, nicméně tento typ her je přínosný i z jiného hlediska: pomáhá rozvíjet analytické myšlení, učí děti si dávat určité informace do souvislostí a propojuje podřazené a nadřazené pojmy.

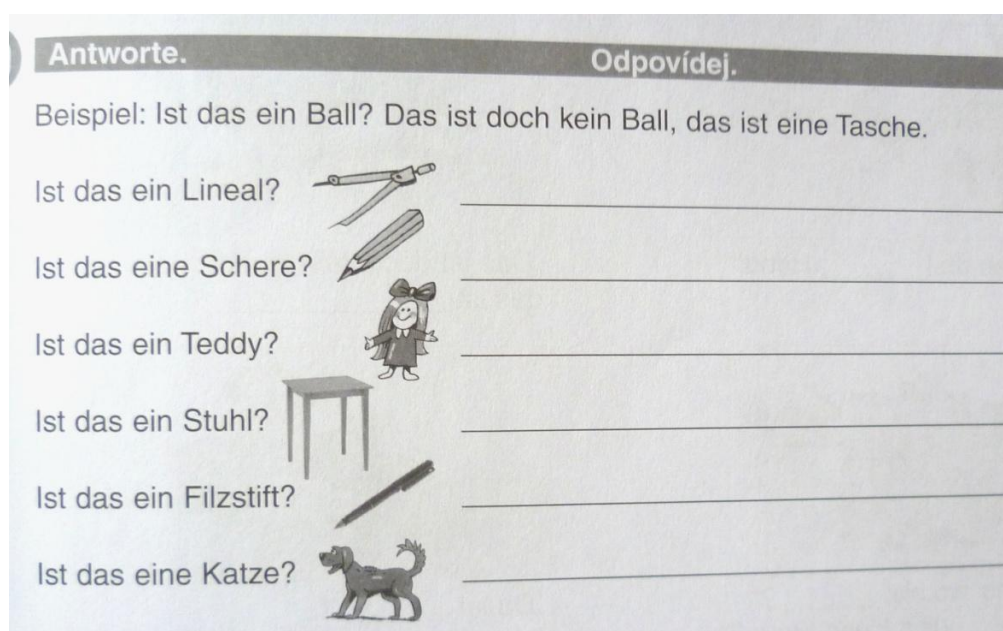
II. Spojovací/přiřazovací hry

Nacházíme zde různé možnosti spojování: stejně jako v učebnici se i v pracovním sešitě využívá spojování německého a českého ekvivalentu, antonymické přiřazování, dále žáci hledají k otázkám vhodné odpovědi, nebo na základě poslechu rozhodují, kolik je kterému dítěti let, komu jaká věc patří, atp. Aktivity spojovacího typu mají relativně široký záběr jak z hlediska jazykových prvků, tak i z hlediska lingvistického: od lexikální roviny zaměřené na základní substantiva (členové rodiny, dny v týdnu, čísla, školní potřeby, domácí zvířata), adjektiva (*jung, alt, gross, klein, chvarz, weiss*), číslovky (*zehn*) po gramatickou rovinu, ve které se objevují pravidelná slovesa SEIN, LERNEN, GEHEN, MACHEN, SPIELEN, TURNEN v určitém tvaru, jež jsou zakomponována do jednoduchých frekventovaných vět (*Wo ist David?, Das ist nicht die Schwester von David.*⁹⁶), jimiž si děti cvičí porozumění.

⁹⁶ Fišarová; Zbranková, 2000, s. 26.

III. Etiketovací hry

Děti v těchto aktivitách mají pojmenovávat obrázky, přiřazovat popisky k obrázkům, či říkat, kolik je hodin, čímž si rozvíjí a fixují svou znalost substantiv, adjektiv a číslovek, a tudíž jde tedy opět o lexikální zaměření cvičení. Nacházíme zde také aktivitu, v níž se objevují známé české osobnosti a jedna zahraniční (Mr. Bean) a děti je mají poznat a napsat jejich jména (Dáda Patrasová, Jaromír Jágr, Karel Gott, ...). Gramatická rovina zde ale také nechybí: žáci cvičí německý zápor, číslovku EIN z hlediska rodů substantiv, k nimž se pojí, nebo plurál substantiv.



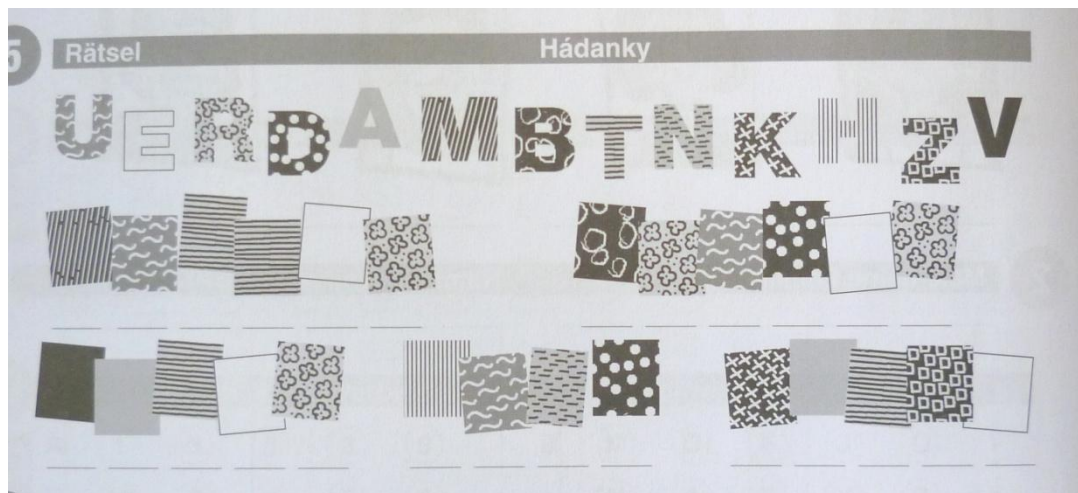
Obrázek 52: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 27.

Některá cvičení (např. na plurál substantiv) se v takřka stejné podobě opakují: na konci lekcí jsou testy, které procvičují probranou látku.

IV. Hry s písmeny

Slova se zde nejvíce hledají mezi dalšími písmeny, ať už v jednom řádku či v dvojsměrce, pouze dvakrát děti skládají slova z přeházených písmen. Dvojsměrky jsou ztíženy tím, že dětem nejsou nabídnuta žádná slova.

Kreativnější verze těchto aktivit jsou založeny na písmenkách, jež mají svůj signifikantní „potisk“, který dětem určuje, která písmenka si z nabídky mají vybrat, aby vytvořily tajenku.



Obrázek 53: Ukázka hry s písmeny, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 12.

Všechny tyto aktivity primárně prohlubují znalost lexika, které se v různorodých obdobách objevuje v učebnici a pracovním sešitě: dny v týdnu, měsíce, roční období, barvy, německá jména, pozdravy, školní potřeby, členové rodiny, čísla. Z tohoto výčtu je patrné zaměření na znalost substantiv. Co se týče gramatiky, je tady pouze jediné cvičení, které se věnuje i této rovině: děti skládají z přeházených písmen slovesa LACHEN a WEINEN v určených osobách, čímž si cvičí jejich časování, fixují psanou podobu s jejich změnami s ohledem na osobu a fixují koncovky pravidelných sloves končících ne -EN.

V. Hry doplňovací

Většinou mají děti za úkol jednoduchou komplementaci slov, ve kterých nějaká písmena chybí, dále vyplňují křížovky a ručičky do ciferníků hodin podle zadání. Všechny tyto aktivity mají opět za cíl fixovat grafickou podobu slov, která nelze jednoduše odvodit na základě poslechu. Tematicky se aktivity věnují opět všemu již výše zmíněnému: pozdravy, dny v týdnu, měsíce, čísla, členové rodiny, k nimž se v jednom cvičení připojují i adjektiva. Ve všech těchto případech schází písmena uvnitř slov, pouze v jednom cvičení

se pozornost obrací také na časování sloves podle daných osob: chybí sufixy (*ich spiel*__, *er schreib*__,⁹⁷ ...).

VI. Deskriptivní hry

Pracovní sešit nabízí tři obrázky: jeden vyžaduje prostorový popis za pomoci směrových adverbii (*Der Stuhl ist unten links.*), druhý se skládá z pěti částí, ke každé mají žáci napsat, co dívka a chlapec ten den dělají (*Am Montag Silke macht Hausaufgaben, Klaus hört Musik.*) a poslední dává prostor obsáhlejšímu popisu (*Helen hat Geburtstag*) a je necháno na samotných dětech, aby něco vymyslely (*Auf dem Tisch ist eine Torte mit Kerzen. / Die Katze ist unter dem Tisch. / Der Hund ist neben dem Tisch. / Der Bruder hat ein Geschenk in der Hand., ...*). V poslední aktivitě tohoto typu mají děti nejprve malovat svou rodinu (hry kreativní), poté ji popsat.

Tyto aktivity již od žáků vyžadují značnou adekvátní znalost lexika i gramatických struktur a dochází k procvičování celé řady prvků: substantiv (*Der Stuhl*), směrových adverbii (*unten, oben*), časování sloves v přítomnosti, prepozic pojících se s určitými gramatickými strukturami (*auf, neben, mit*). Žáci v těchto aktivitách prokazují komplexnější znalosti a schopnost spojit to, co se naučili, do korektních vět.

VII. Kreativní hry

V hodnocení učebnice k tomuto pracovnímu sešitu bylo u her kreativních postrádáno malování a vybarvování, to se ale v hojně míře objevuje zde: děti malují svou rodinu, sebe a své město, činnosti, jež dělají v létě/zimě, ... a vybarvují nápisy barev, podle poslechu čísla a písmenka. Autorky také pracují s komiksem, do něhož děti mají podle svého uvážení a fantazie doplňovat dialogy, dále z nabídky slov vytváří věty, hrají bingo nebo tvoří rýmy. Aktivity mají široký záběr: od jednoduchých cvičení zkoumající porozumění zadání (vybarvi, namaluj ...) až po komplikovanější úkoly, ve kterých mají děti sami fabulovat, vyprávět a vytvářet rozhovory, což klade nároky na jejich komplexnější znalosti a schopnost propojit lexikum s gramatickými strukturami (časování sloves, rody substantiv, prepozice pojící se s určitými gramatickými strukturami, ...).

⁹⁷ Fišarová; Zbranková, 2000, s. 36.

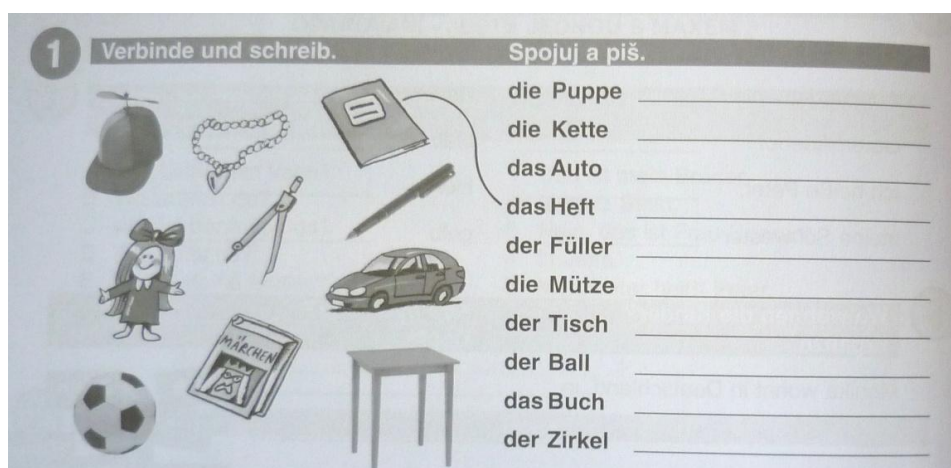
4.8.2.1 Procentuální zastoupení nalezených aktivit

Hry třídící	Hry spojovací	Hry etiketovací	Hry s písmeny	Hry doplňovací	Hry deskriptivní	Hry kreativní
10,4 %	12,5 %	18,8 %	12,5 %	11,5 %	4,2 %	30,2 %

Tabulka 12: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, *Start mit Max 1, pracovní sešit*

4.8.2.2 Hodnocení nalezených aktivit

Stejně jako v učebnici i v pracovním sešitě dominují hry kreativní, ačkoli jsou tentokrát založené především na malování, které v učebnici zcela chybělo. Z hlediska zaměření této publikace, která si dává za cíl poskytnout dětem pevné základy, není překvapením, že druhým nejpočetnějším typem aktivit jsou hry etiketovací využívané především k rozvíjení, prohlubování a fixování znalosti lexikální roviny v elementární podobě zaměřující se především na substantiva, adjektiva, číslovky a slovesa. Vzhledem k tomu, že úroveň A1 je spíše agramatická, je tento výsledek logický, nicméně k výběru lexika mám určité výhrady: není tematicky propojené, zobrazované předměty spolu častokrát nesouvisí (či já osobně mezi nimi nevidím souvislost), což je poněkud jiný trend, než který se objevoval v učebnicích češtiny jako cizího jazyka; lekce v nich byly relativně striktně koncipovány s ohledem na téma. Oblast pojímající lexikum nám navíc vůči poměru cvičení přišla navíc omezená a málo široká.



Obrázek 54: Ukázka lexikálního mixu, *Fišarová; Zbranková, 2000, s. 20.*

Nicméně tomuto pracovnímu sešitu se nedá upřít variabilnost cvičení a neustálá přítomnost herního aspektu, jenž děti určitě baví, cvičení jsou krátká (i tři, čtyři na jedné stránce), takže není čas nudit se; aktivity můžete rychle střídat, navíc je pracovní sešit dobře propojený s učebnicí a vhodně ji rozšiřuje a obohacuje. Vůbec tedy nevádí, že chybí hry s informační mezerou, hádanky, pátrací, vyměňovací a rolové hry.

Poslechová dovednost procvičovaná herními aktivitami se zde nachází bohužel omezeně, naopak pozitivně hodnotíme shrnutí probrané látky na konci každé lekce a připravené testy.

Ilustrace jsou klasicky černobílé, oproti učebnici postrádají fotografie, což ale pracovní sešit nijak neochuzuje. S jejich srozumitelností díky národnosti autorek a cílové skupiny by neměl být problém.

5. Dotazníkové šetření mezi učiteli cizích jazyků

V této části diplomové práce jsou analyzovány výsledky z dotazníkového šetření mezi učiteli cizích jazyků týkajícího se využívání herních aktivit ve vyučovací praxi. Dotazník obsahoval 8 otázek škálového i popisného charakteru, pomocí nichž jsme se snažili zjistit, jakou důležitost učitelé přikládají herním aspektům ve výuce jednotlivých jazykových rovin (výslovnost, slovní zásoba, gramatika) a základních řečových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení), zda hry považují za efektivní a užitečný způsob v učení se cizímu jazyku a zda herní aktivity do své výuky zařazují. Popisné otázky měly za cíl získat konkrétnější názory respondentů na ne/užitečnost her ve výuce cizích jazyků, mapovaly zkušenosti respondentů se zařazováním her do výuky a zaměřily se také na ne/dostatečnost výskytu her v učebnicích a na zdroje, ze kterých učitelé hry nejčastěji čerpají.

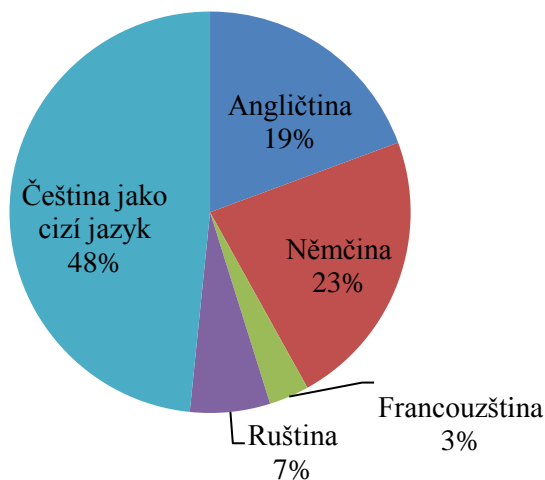
Dotazník byl distribuován přes email, osloveno bylo 51 základních škol, které byly vybírány na základě seznamu škol poskytujících bezplatné vzdělávání pro děti z Evropské unie, 20 poboček neziskových organizací zabývajících se vzděláváním cizinců a 2 jazykové školy nabízející mimo jiné výuku češtiny jako cizího jazyka, a nakonec byli o odpověď požádáni také mí známí vyučující cizí jazyk na základních a středních školách a kolegové z magisterského studia, kteří s výukou dětí mají zkušenosti. Dotazník vyplnilo 31 respondentů, z nichž 21 učitelů učí na základních školách, 4 učitelé jsou z neziskových organizací, 1 z jazykové školy a 5 dotazníků vyplnili mí kolegové a známí.

5.1 Analýza získaných dat

1. Který cizí jazyk/ které cizí jazyky vyučujete?

Vzhledem k distribuci dotazníků, jež cílila na školy a organizace poskytující výuku češtiny jako cizího jazyka, není překvapením, že nejvíce respondentů (15, tj. 48%) uvedlo jako svůj vyučovací předmět češtinu jako cizí jazyk. Druhou nejpočetnější odpovědí byl německý jazyk (7, tj. 23%) následovaný anglickým jazykem (6, tj. 19%), ruský jazyk se objevil dvakrát (tj. 7%) a francouzský jazyk pouze jednou (tj. 3%).

ROZDĚLENÍ PODLE VYUČOVANÝCH PŘEDMĚTŮ

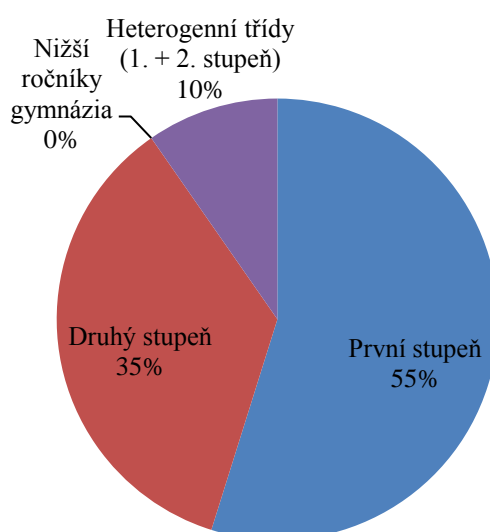


Obrázek 55: Graf rozdělení dotázaných podle vyučovaných předmětů

2. Uveďte, kde vyučujete

Nejvíce respondentů (17, tj. 55%) učí na prvním stupni základní školy, na druhém stupni učí 11 respondentů (tj. 35%), 3 respondenti (tj. 10%) odpověděli, že učí v heterogenních třídách, tedy děti různých věkových kategorií odpovídajících prvnímu i druhému stupni (dvakrát se to týkalo češtiny jako cizího jazyka, jednou německého jazyka). Na nižších ročnících gymnázia neučí nikdo z respondentů.

ROZDĚLENÍ RESPONDENTŮ PODLE VĚKOVÉ KATEGORIE VYUČOVANÝCH DĚTÍ



Obrázek 56: Graf rozdělení respondentů podle věkové kategorie vyučovaných dětí odpovídající 1. nebo 2. stupni ZŠ a nižším ročníkům gymnázia

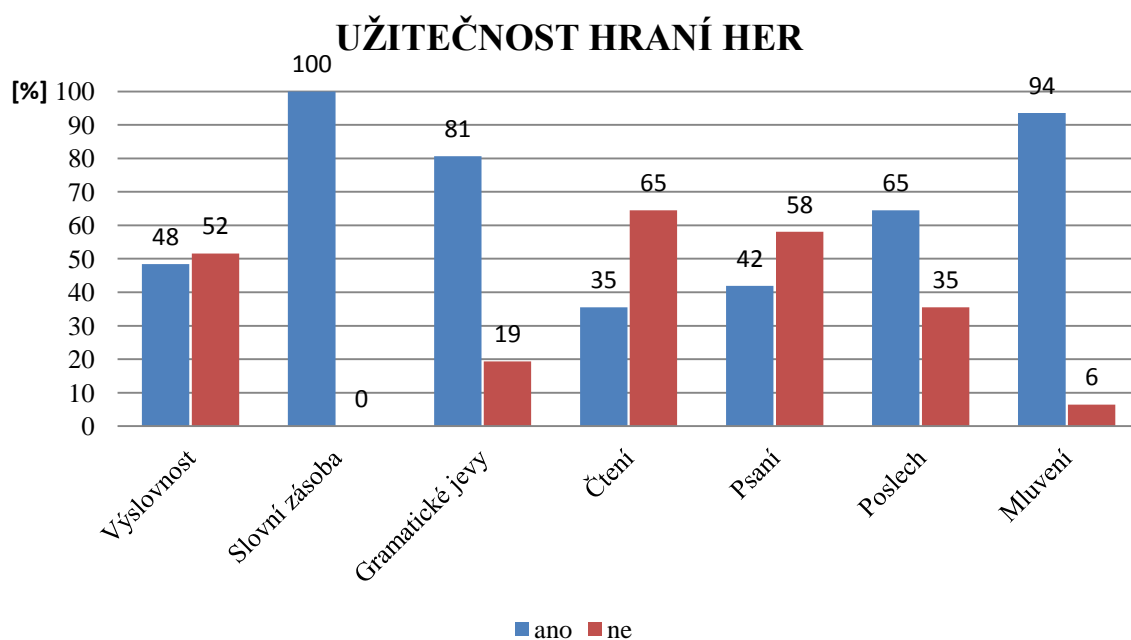
3.1 Považujete hraní her za užitečné a efektivní ve výuce

V této otázce respondenti odpovídali ano – ne ohledně jejich názoru na užitečnost her ve výuce. Ve výslovnosti hry považuje za užitečné 15 respondentů (tj. 48%) a za neužitečné je označilo 16 respondentů (tj. 52%). Je zajímavé, že ačkoli fonetická a grafická podoba slov se v němčině a angličtině liší, 5 respondentů vyučujících němčinu ze 7 se domnívá, že nácvik výslovnosti hravou formou užitečný není, 6 respondentů vyučujících angličtinu se rozdělili přesně na půl: 3 odpověděli ano a 3 ne. Z 15 respondentů vyučujících češtinu 8 nepovažuje hry na výslovnost za užitečné, což by mohlo být z hlediska nejpočetnějších minoritních skupin (Vietnamci, Ukrajinci) problematické: vietnamština je tónový jazyk s naprosto odlišnou strukturou a odlišnými hláskami, takže Vietnamci neslyší např. rozdíl mezi hláskou *c* a hláskou *s*, špatně rozeznávají měkké konsonanty, atd., ukrajinština je sice češtině bližší, tito žáci ale např. zaměňují hlásku *u* za *y* a mají také problém s výslovností českého *g*, jež čtou jako *h*, a pokud učitel nebude výslovnost dostatečně procvičovat, komunikační úspěšnost může být nižší.

Zjištění, že slovní zásobu všichni respondenti (tj. 100%) pokládají za užitečnou, plně koresponduje s analýzami učebnic, jež byly nejvíce orientovány na procvičování a rozvoj znalostí z oblasti lexikální roviny, jejíž zvládnutí je v počátcích učení se cizímu jazyku zásadní.

Hry ve výuce gramatických jevů považuje za užitečné 25 respondentů (tj. 81%), 6 respondentů (tj. 19%) odpovědělo záporně.

Nižší orientace učebnic na rozvoj řečových dovedností čtení a psaní se odráží i v odpovědích respondentů: hry ve výuce čtení považuje za užitečné 11 respondentů (tj. 35%) a 20 (tj. 65%) respondentů ne, u psaní odpovědělo ano 13 respondentů (tj. 42%) a ne 18 (tj. 58%). Čísla u řečových dovedností poslechu a mluvení, jež jsou stejně jako výslovnost v počátcích důležité, stoupají: hraní her u poslechu považuje za užitečné 20 respondentů (tj. 65%), 11 (tj. 35%) ne, u dialogu a monologu odpovědělo ano 29 respondentů (tj. 94%) a ne 2 (tj. 6%).



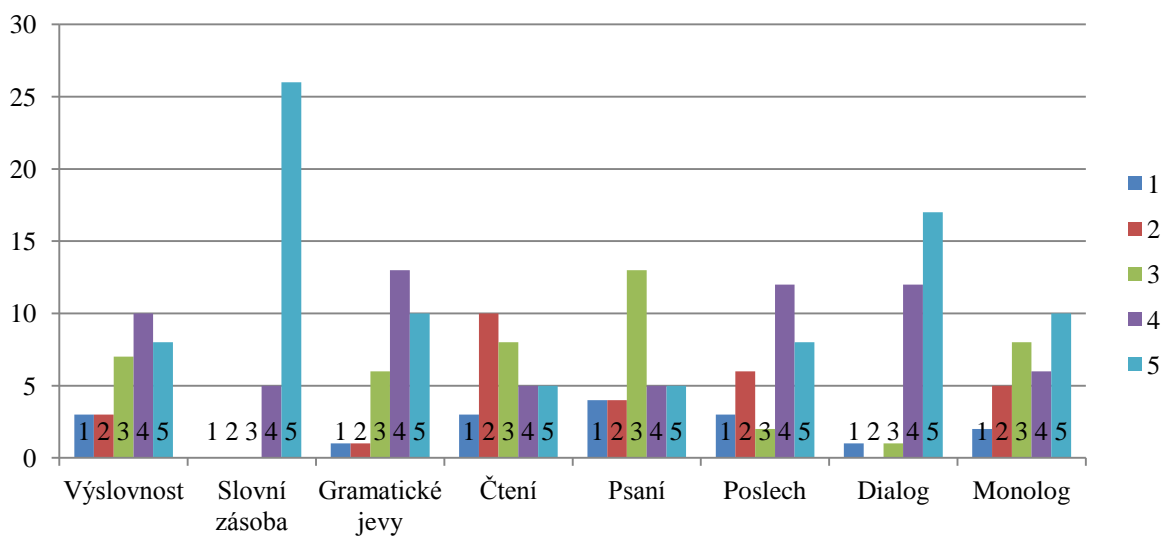
Obrázek 57: Graf procentuálního porovnání užitečnosti her ve výuce uvedených jevů a dovedností

3.2 Prostřednictvím škály, prosím, označte, jak moc jsou podle vás hry užitečné ve výuce. (1 = minimální důležitost – 5 = vysoká důležitost)

Grafy škálového typu byly vytvořeny dvěma způsoby: v prvním grafu byla spočítána četnost výskytu jednotlivých čísel na ose (1-5) a pro větší přehlednost byla následně sečtena všechna čísla v jednotlivých kategoriích a vydělena celkovým počtem 31 respondentů, což nám dalo průměrné hodnocení kategorií.

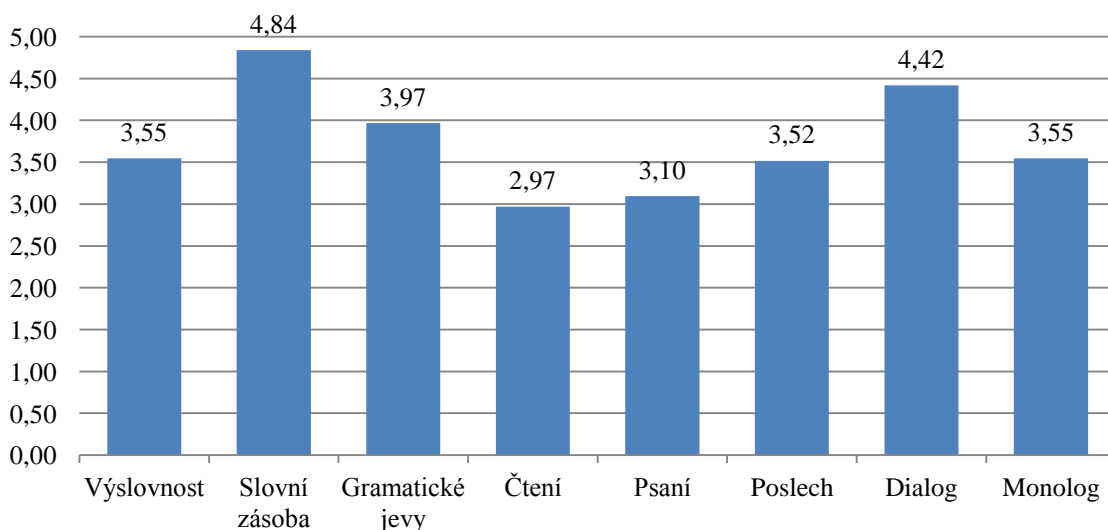
Průměrné hodnocení ukazuje, co již bylo uvedeno výše: slovní zásoba a dialog korespondují s agramatickou podobou výuky založenou na získávání základů v podobě užitečných slovíček, u nichž není nejdůležitější umět je napsat, ale dokázat je použít k elementární komunikaci, ať už s učitelem či spolužákem. Ona orientace na mluvení je poněkud v rozporu s označením nižší důležitosti u výslovnosti: pokud žáci nebudou schopni korektně vyslovovat, úspěšnost komunikační výměny může být zbytečně nižší, nicméně vedením aktivního dialogického vyučování by se pravděpodobně tomuto problému také dalo předejít.

DŮLEŽITOST HRANÍ HER ČETNOST JEDNOTLIVÝCH BODOVÝCH HODNOCENÍ



Obrázek 58: Graf četnosti bodového hodnocení popisujícího důležitost hraní her v uvedených jevech a dovednostech

DŮLEŽITOST HRANÍ HER PRŮMĚRNÉ HODNOCENÍ



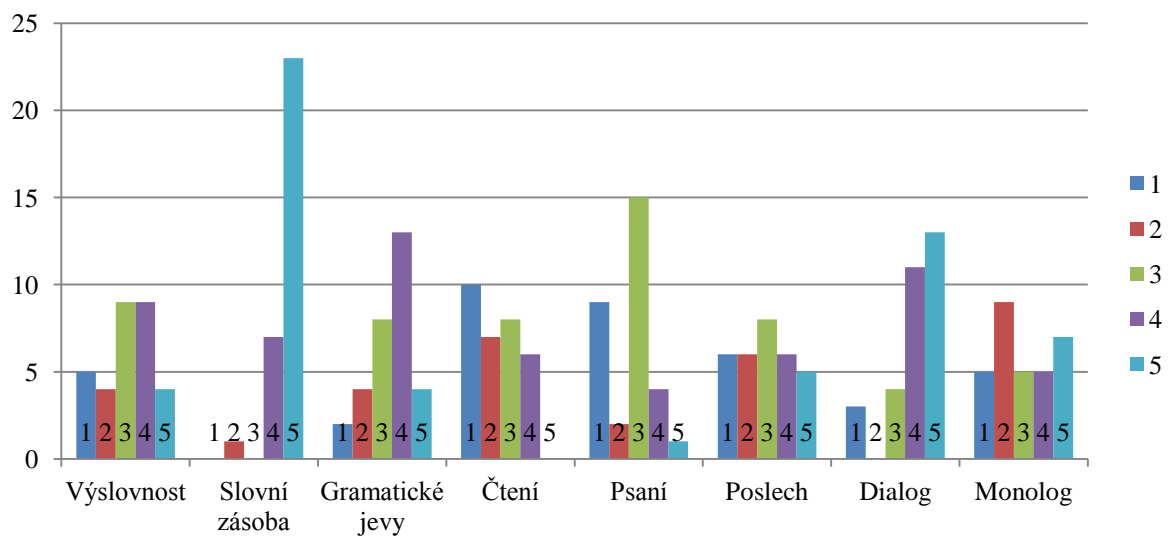
Obrázek 59: Graf průměrného bodového hodnocení popisujícího důležitosti hraní her v uvedených jevech a dovednostech

**4. Prostřednictvím škály, prosím, uveďte, jak často používáte hry ve výuce.
(1 = minimálně – 5 = velmi často)**

Grafy škálového typu byly vytvořeny dvěma způsoby: v prvním grafu byla spočítána četnost výskytu jednotlivých čísel na ose (1-5), a pro větší přehlednost byla následně sečtena všechna čísla v jednotlivých kategoriích a vydělena celkovým počtem 31 respondentů, což nám dalo průměrnou četnost výskytu konkrétních herních aktivit ve výuce respondentů.

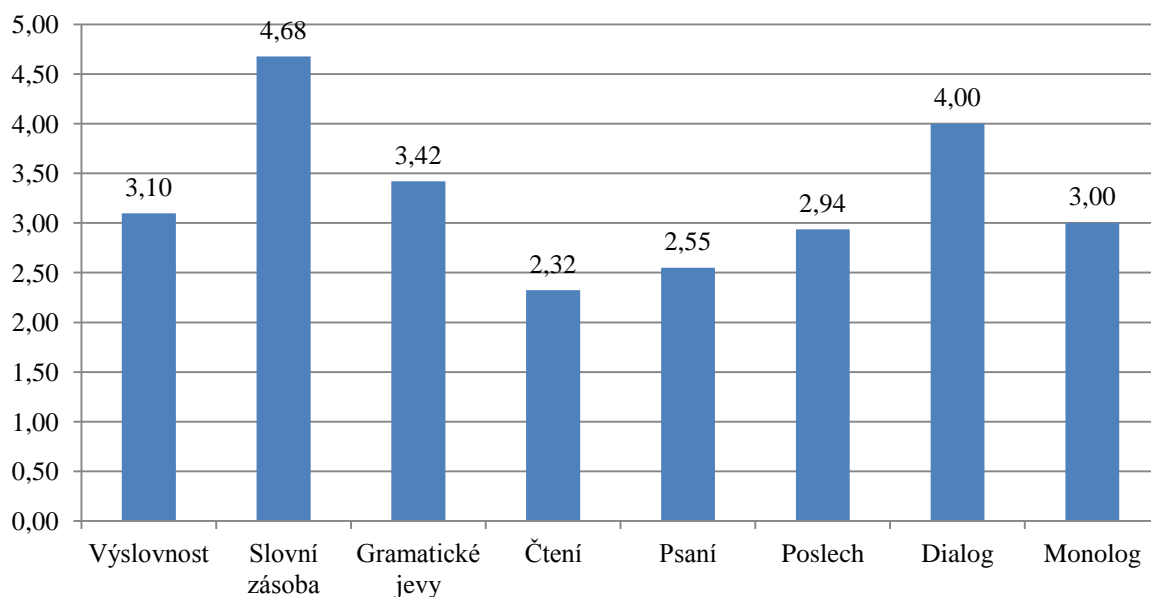
Snaha o poskytnutí kvalitních základů cizího jazyka je reflektována vysokým výskytem her na slovní zásobu a řečovou dovednost mluvení, konkrétně dialogu, jenž podporuje i zlepšování výslovnosti a řečovou dovednost poslechu.

**MÍRA VYUŽITÍ HER VE VÝUCE
ČETNOST JEDNOTLIVÝCH BODOVÝCH
HODNOCENÍ**



Obrázek 60: Graf četnosti bodových hodnocení popisujícího míru využití her v uvedených jevech a dovednostech

MÍRA VYUŽITÍ HER VE VÝUCE PRŮMĚRNÉ HODNOCENÍ



Obrázek 61: Graf průměrného bodového hodnocení popisujícího míru využití her v uvedených jevech a dovednostech

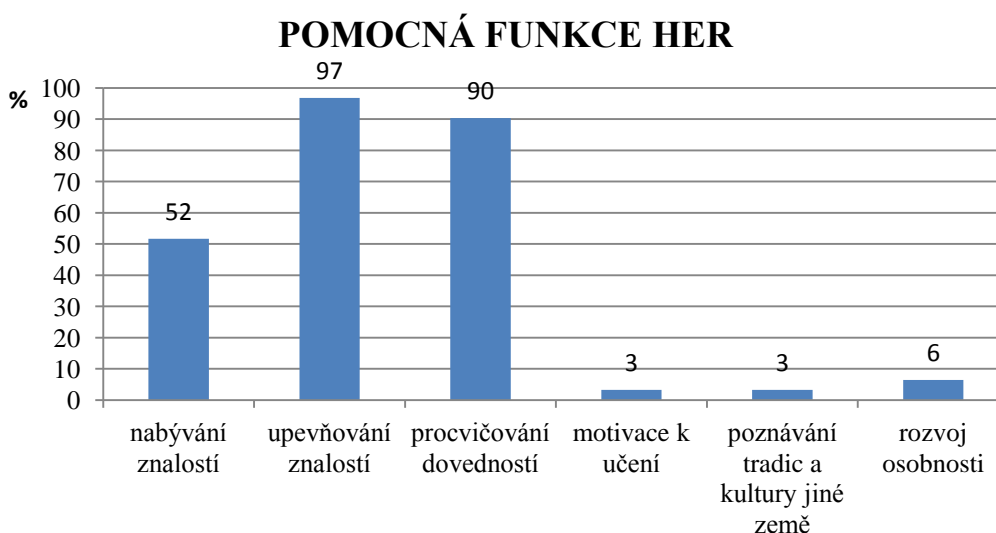
5. Uveďte, jaké máte zkušenosti s využíváním her ve výuce cizího jazyka.

Hraní her děti baví a učitelé poskytují možnost dětem vzdělávat, aniž by si toho všimly. Toho si jsou vědomi i respondenti: všichni odpověděli, že s hraním her ve výuce cizího jazyka mají velmi dobré zkušenosti, 28 respondentů (tj. 90 %) herní aktivity běžně zařazuje do výuky a považuje je za užitečnou součást každé hodiny, 10 % respondentů využívá her pouze jako doplňku výuky nebo jako odměnu za aktivní účast žáků na výuce a dobře udělanou domácí přípravu. Za největší klady zařazení herních aktivit do výuky respondenti považují tyto aspekty: motivace k učení, procvičování látky zábavnou formou (děti si ani neuvědomují, že se učí), vytváření pozitivního vztahu k jazyku, dále tyto aktivity pomáhají prolomit stud a jazykovou bariéru, díky čemuž se chtějí zapojovat i děti pasivnější, či takové, které stále moc nerozumí, což potvrzují slova jednoho z respondentů: *Hra je často jediným komunikačním prostředkem mezi mnou a mými žáky, protože chybí zprostředkovací jazyk. Hra je velmi důležitá, zvláště pro děti na dolní hranici školní docházky a pro 1. stupeň. Pomáhá prolomit ostých i jazykové bariéry. A nakonec nesmíme také zapomenout na schopnost těchto aktivit dávat cizí jazyk do kontextu, čímž se ho učí používat v reálné situaci, adekvátně reagovat.*

Vedle těchto pozitiv se zároveň také ale objevují upozornění, že by učitelé neměli zapomínat aktivity obměňovat, být kreativní a mít je pořádně připravené s ohledem na cílovou skupinu a na to, jakého výsledku chtějí dosáhnout.

6. Domníváte se, že hry pomáhají v nabývání znalostí, upevňování znalostí nebo v procvičování dovedností?

Podle 16 respondentů z 31 (tj. 52%) jsou hry užitečné při nabývání znalostí, jež ale musí být řádně připraveno tak, aby žákům nová látka byla podána přehledně a jasně; špatně koncipovaná hra v této fázi by mohla zapříčinit zafixování špatného pravidla, což by se později složitě napravovalo. Skutečnost, že opakování a upevňování znalostí hrou formou je pro žáky zábavnější a může být tím pádem i efektivnější, než kdyby své znalosti procvičovali suchým drilováním, se odráží i v odpovědích: 30 respondentů z 31 (tj. 97%) se domnívá, že hry pomáhají v upevňování znalostí, a že hry pomáhají v procvičování dovedností, si myslí 28 respondentů z 31 (tj. 90%). Možnost přidat jiné oblasti využili čtyři respondenti: jeden (tj. 3%) si myslí, že hry pomáhají v motivaci k učení, další (tj. 3%), že hry pomáhají v poznávání tradic a kultury jiné země a dva respondenti (tj. 6%) se domnívají, že hry napomáhají k rozvoji osobnosti.



Obrázek 62: Graf procentuální četnosti kladných odpovědí z hlediska užitečnosti hraní her v uvedených dovednostech

6.1 Doplňte, v čem podle vás hry v jednotlivých bodech pomáhají.

28 respondentů z 31 (tj. 90 %) uvádí, že herní aktivity nejvíce pomáhají v upevňování znalostí, konkrétně v oblasti slovní zásoby, důležitý je aspekt „hraní si“, který vytváří pozitivní atmosféru ve třídě a díky citovému prožitku si žáci probíranou látku lépe zapamatují. Herní aktivity podle respondentů vedou také *k zapojení všech žáků a následně k tomu, že i slabší žáci mají pocit úspěchu a i ti se naučí a pochytí slovní zásobu*, k rozvíjení dovednosti kooperace i k rozvoji osobnosti žáků.

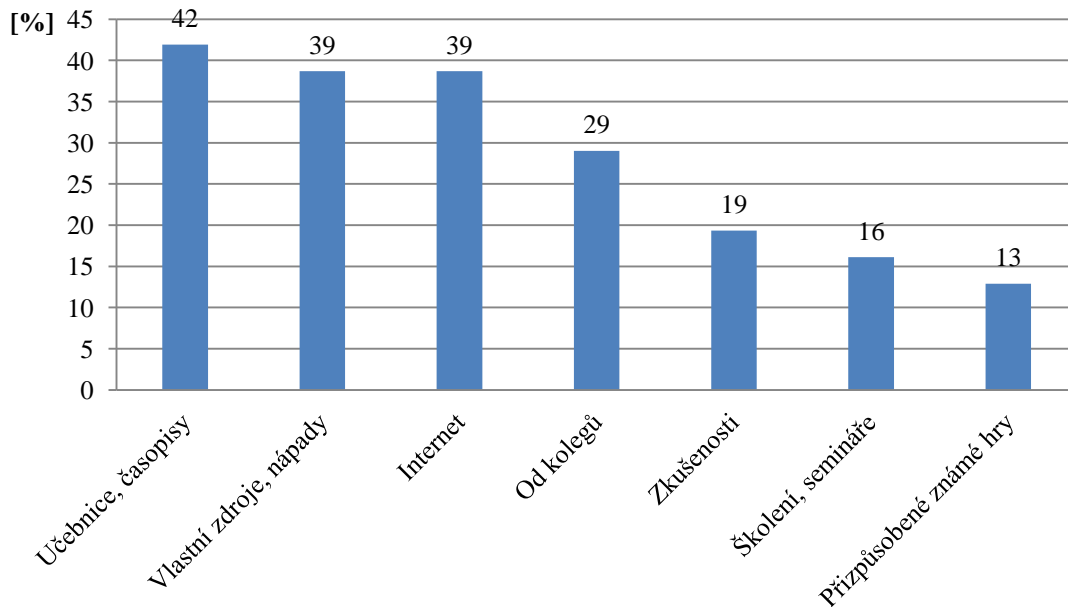
6.2 Doplňte, v čem podle vás hry v jednotlivých bodech nepomáhají.

Herní aktivity podle respondentů příliš nepomáhají při výuce psaní, nejsou příliš užitečné při nabývání nových znalostí, nedají se jimi vysvětlovat složité gramatické struktury a nejsou dobré v případě, že žáci ještě nemají dostatečně zažité znalosti potřebné ke korektnímu zvládnutí dané aktivity.

7. Z kterých zdrojů čerpáte hry?

Užitečnost her ve výuce cizích jazyků a nedostatečné pokrytí herních aktivit v učebnicích se odráží také v rozmanitých odpovědích na zdroje, z nichž učitelé vhodné aktivity čerpají: nejčastěji sice respondenti zmiňují jako svůj zdroj učebnice, knihy, časopisy (13 z 31 respondentů, tj. 42%), nicméně internet a vlastní zdroje, nápady jsou těšně za nimi: v odpovědích se objevily 12x (tj. 39%), od kolegů se inspiruje 29% (tj. 9 z 31 respondentů), z vlastní zkušenosti čerpá 19% (tj. 6 z 31 respondentů), na školení/seminářích získává nápady 16% (tj. 5 z 31 respondentů) a 13% (tj. 4 z 31 respondentů) přizpůsobuje známé hry vlastním cílům.

ZDROJE HER



Obrázek 63: Graf procentuální četnosti využití uvedených zdrojů dat

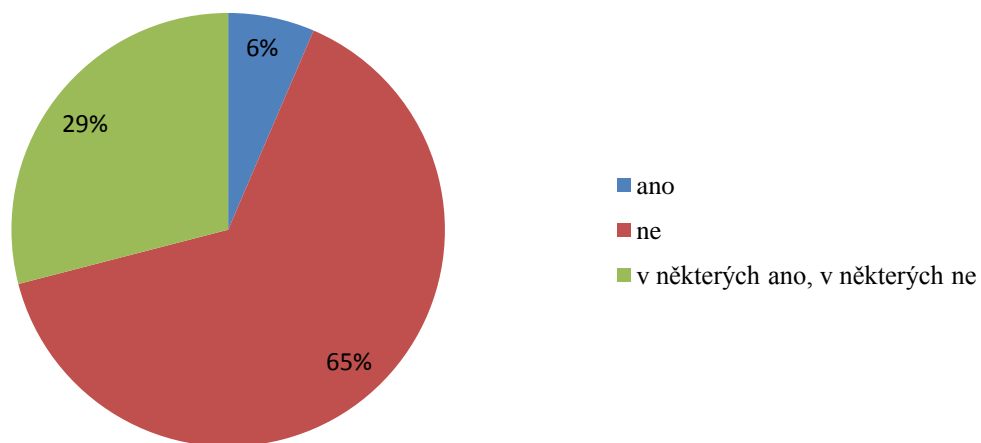
8. Pokládáte podněty k herním aktivitám v učebnicích za dostačující? Ano/ ne a v čem?

Učebnice z hlediska výskytu herních aktivit nepovažuje za dostačující 20 respondentů (tj. 65%), z odpovědí se můžeme dozvědět např. že *podněty jsou často příliš "školometské", nemluví jazykem dětí, pro které jsou určeny, atp.*, 6 respondentů (tj. 6%) se naopak domnívá, že podněty v učebnicích jsou adekvátní, především pak v učebnicích anglického jazyka: *V učebnicích Angličtina 3; 4; 5, které používám, jsou tyto aktivity dostačující, pro lepší vysvětlení jsou zde reálné fotografie.* 9 respondentů (tj. 29%) uvedlo, že záleží na druhu učebnice, jedna respondentka píše, že *v těch nových jsou dobré nápady.*

Naše analýzy vybraných učebnic ukázaly, že výskyt herních aktivit v nich není nijak ojedinělý, což je v rozporu s názory většiny respondentů. Nicméně se můžeme domnívat, že rozdíl mezi našimi zjištěními a vysokou nespokojeností respondentů s četností a kvalitou her v učebnicích cizích jazyků může být zapříčiněn odlišným pojetím toho, co je hra a co už ne: díky naší širší specifikaci her založené v podstatě na jakémkoli hravém aspektu (obrázky, karty či jiné předměty, role, kreslení, řešení problému, pantomima, jazykové/slovní hříčky, hádanky, písničky, komplementace slovíček, atp.) učebnice

nedostatečně nepůsobí, nicméně na druhou stranu nemáme žádné informace, jak se podle rozebíraných učebnic v reálné hodině učí.

MÍRA DOSTATEČNOSTI HER V UČEBNÍCÍCH



Obrázek 64: Graf míry dostatečnosti využití her v učebnicích

6 Závěr

Předmětem této práce bylo zmapování přítomnosti a četnosti jazykových her ve vybraných učebnicích a popsat je nejen z hlediska příslušnosti k jednotlivým typům vybrané klasifikace, ale také z hlediska jazykových rovin a lingvistických prvků, jenž je možno těmito aktivitami procvičovat.

Popisování jednotlivých herních aktivit ve vybraných učebnicích nutně musela předcházet teoretická část, na jejíž bázi byla určena vhodná klasifikace obsahující dvanáct kategorií, jejichž základ byl převzat od Hadfieldové (1999) a rozšířen ve svých popisech:

Hry třídící, uspořádací jsou založené na třizení podle společných vlastností jednotlivých prvků; **hry s informační mezerou** představují aktivity vyžadující kooperaci mezi žáky, z nichž buď každý má svou unikátní informaci, nebo pouze jeden z nich, a musí spolupracovat, aby byli schopni společně splnit zadání; **hádanky** vyžadují, aby žák podle daných indicií uhádl správnou odpověď, nebo dává žákům za úkol indicie samostatně vymýšlet pro ostatní žáky; v **pátracích hrách** každý žák poskytuje a zároveň hledá informace („*Jaké je tvoje telefonní číslo?*“); **spojovací/přiřazovací hry** využívají hledání shody pro slovo, obrázek nebo kartu (např. pexeso), či jednoduše k sobě přiřazují jednotlivá slova / slovní spojení, která spolu nějakým způsobem souvisí (např. ve cvičení přechylování, spojit mužskou a ženskou podobu daného slova, antonyma, české slovo spojit s jeho překladem); **etiketovací hry** k sobě přiřazují štítky/popisky a obrázky; **vyměňovací hry** slouží k vyměňování předmětů či nápadů; **rolové hry** pomáhají rozvíjet různé způsoby komunikace adekvátní z hlediska hrané role.

Přidané kategorie jsou čtyři: v **hrách s písmeny** žák skládá slova z přeházených písmen, hledá slova mezi písmeny, jejich cílem je primárně fixace grafické podoby slov; **hry doplňovací** komplementují zadání, např. doplňování ručiček do hodin podle popisu, křížovky, doplňování chybějících koncovek nebo písmen; **deskriptivní hry** jsou založeny na popisu obrázku vyžadujícího samostatnou produkci vět; **kreativní hry** jsou aktivity rozvíjející znalosti a dovednosti pomocí kreslení, malování, vybarvování, manipulací s předměty (dám panenku na stůl), předvádění, zpívání, dále tyto aktivity podporují schopnost fabulace a vytváření příběhů.

Do výše uvedených kategorií byly třizeny herní aktivity nalezené ve vybraných učebnicích pro věkovou kategorii 6-11 let úrovně A1: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (2011), *Dobrý den, paní učitelko!* (2008), *Domino* (2010) a *Učím se česky* (2012), *Angličtina pro 3. ročník základní školy* (2013) a *Start with click new 1* (2007), *Ene mene*

(2003) a *Start mit Max 1* (2000) a dále byly blíže popisovány z hlediska jejich zaměření na jednotlivé jazykové roviny (fonetická, lexikální a gramatická rovina) a lingvistické aspekty (např. plurál substantiv, rody substantiv, časování sloves, ...), k jejichž procvičování těmito aktivitami dochází.

Obecně bylo zjištěno, že ve všech publikacích převažují hry etiketovací a hry kreativní (až na učebnici *Domino*, kde kreativní hry chybí), což vzhledem k úrovni A1, jež je spíše agramatická, a k věku dětí, je logický výsledek: pomocí etiketovacích her se nejsnáze procvičuje variabilní lexikum a kreslení/zpívání písniček je zábavnou aktivitou pro všechny malé děti, pomocí nichž si prohlubují své schopnosti porozumět zadání a rozvíjí své sluchové dovednosti a výslovnost, navíc pro učitele jsou tyto aktivity vděčným „narušitelem“ případné nudy nebo nepozornosti dětí. Naopak nejnižší zastoupení pouze s jediným výskytem ve všech učebnicích dohromady mají hry s informační mezerou a vyměňovací hry a rolové hry se vyskytly třikrát. Jako nejvariabilnější z hlediska naší klasifikace se ukázala metodika *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (2011), v níž chyběly pouze hry s informační mezerou, naopak nejméně variabilní byla učebnice *Angličtina pro 3. ročník základní školy* (2013), která je nicméně vhodně doplňována pracovním sešitem obsahujícím více herních aktivit z naší klasifikace, takže by se dalo tvrdit, že z tohoto hlediska je nejméně variabilní materiál *Dobrý den, paní učitelko* (2008), v němž zastoupení aktivit obsáhlo pouze půlku stanovených kategorií a nemá žádný doplňující pracovní sešit. Agramatickou podobu úrovně A1 potvrzují všechny učebnice, v nichž převažuje zaměření na lexikální rovinu (substantiva, číslovky, adjektiva, osobní a posesivní zájmena a základní slovesa) pokrývající obdobná témata, jež jsou součástí každodenního života dítěte: pozdravy, škola, školní pomůcky, barvy, čísla, moje rodina, dny v týdnu a měsíce, roční období, Vánoce, jídlo, oblečení, moje tělo, zvířata a činnosti.

Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky (2011) se snaží rozvíjet všechny řečové dovednosti, větší pozornost je ale věnována rozvoji poslechu a mluvení. Formou práce u jednotlivých aktivit je ale hodně často samostatná činnost nebo frontální výuka, jež využívá kladení otázek nebo zadávání úkolů učitelem, které žáci následně plní, čímž se práce založená na kooperaci dostává do pozadí: děti-cizinci tak ztrácejí možnost se učit hravou formou od svých českých spolužáků. *Dobrý den, paní učitelko!* (2008) postrádá poslechová cvičení, herní aktivity stejně jako v *Češtině jako cizí jazyk pro začínající školáky* jsou založeny především na samostatné práci. Několik cvičení vyžaduje znalost určité gramatiky, vysvětlení či nějaká elementární cvičení zaměřená tímto směrem ale v materiálu zcela chybí: děti nejsou vedeny si hravou formou procvičovat např. časování

sloves; cvičení předpokládají, že to děti umí a že jim to učitel už vysvětlil. *Domino* (2010) se snaží rozvíjet především porozumění slovům / jednoduchému textu, práce ve dvojicích tu sice úplně nechybí, ale přesto i tady je jí málo: aktivity jsou spíše zaměřené na samostatnou práci s obrázky, na čtení/doplňování/spojování/malování, čímž si žáci nerozvíjejí komunikační dovednosti či schopnost kooperovat. Ani *Učím se česky* (2012) nemění trend učebnic češtiny jako cizího jazyka, v nichž je nedostatek poslechových, kooperačních a komunikačních cvičení: žáci především opět doplňují a etiketují obrázky: tvorba několika elementárních minidialogů je nedostačující. Nízký důraz ve všech analyzovaných učebnicích češtiny na fonetickou a komunikační stránku jazyka je překvapivý: jestliže je cílem začlenit dítě do cizího prostředí, nestačí k tomu pouze, aby rozumělo; potřebuje se hlavně naučit komunikovat, vyjadřovat v počátcích alespoň základní myšlenky, přání, postřehy, v čemž mu ale tyto učebnice z hlediska nalezených herních aktivit nejsou vždy nápomocné. Obecným doporučením pro vyučovací praxi by tedy bylo, aby se učitelé pokusili vymyslet či vyhledat aktivit rozvíjející tyto v učebnicích nedostatečně zastoupené dovednosti, vytvořit pro děti vlastní materiály a zařazovat je do výuky pokud možno co nejčastěji.

Naopak *Angličtina pro 3. ročník základní školy* (2013) i *Start with click new 1* (2007) ve svých herních aktivitách plně využívají potenciálu práce ve dvojicích vyžadující kooperaci a komunikaci v cizím jazyce, obsahují řadu poslechových cvičení a písniček zaměřených na porozumění i výslovnost. *Ene ene* (2003) ve své učebnici pro učitele vede vyučující k vysoce komunikativnímu pojetí výuky, které ale řídí více on než žáci samotní, každopádně je na mluvení a porozumění slyšeného kladen velký důraz, naopak se nevěnuje porozumění psanému textu, což by z hlediska odlišné fonetické a grafické podoby jazyka mohl být problém. *Start mit Max 1* (2000) se svým pojetím podobá učebnicím češtiny: je méně zaměřen na komunikační cvičení, upřednostňuje samostatnou práci, poslechů je zde sice hodně, ale většina z nich se netýká herních aktivit.

Rozdíl mezi učebnicemi češtiny jako cizího jazyka a těmi jinojazyčnými spočívá také ve formulovaných cílech odrážejících se v práci se zprostředkovacím jazykem: učebnice češtiny jsou zaměřeny na výuku dětí s jiným mateřským jazykem, které se začínají vzdělávat v českém prostředí. Cílem těchto učebnic je co nejrychleji děti-cizince zapojit do neznámého prostředí, zpřístupnit jim základní lexikum a pomoci jim orientovat se v reálných každodenních situacích, do nichž se dostávají. Naopak učebnice angličtiny a němčiny jsou věnovány českým žákům učícím se v českých školách cizí jazyk: zde odpadá ona nutnost naučit žáka co nejrychleji základy cizího jazyka, bez nichž by v cizím

prostředí velice špatně fungoval; proto se autoři v učebnicích nebrání používání češtiny, tedy mateřského jazyka žáků, jímž jim zprostředkovávají zadání cvičení, pokyny k práci i např. gramatické poučky a překlady lexika. Přestože si učebnice češtiny dávají za úkol pomoci dítěti zařadit se do majoritní společnosti zprostředkováním alespoň základních znalostí cílového jazyka, výše uvedená bližší analýza bohužel ukázala, že jeho důležitá součást, jež determinuje úspěšnost komunikace – fonetická rovina – je opomíjena: aktivity věnované stabilnějšímu procvičování foneticky v nich mají nízké zastoupení; pouze *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (2011) počítá s dětskou neznalostí fonetického systému cizího jazyka a poskytuje vhodné aktivity k jeho rozvoji. Naopak učebnice anglického i německého jazyka (možná vycházející i z dlouhodobější praxe vytváření učebnic těchto jazyků) si uvědomují důležitost dobrého ovládnutí artikulace a výslovnosti, což podporují řadou aktivit (poslechy u her etiketovacích, spojování grafické a fonetické podoby slov, mnoho písniček a říkanek, ...).

Lingvistický aspekt je v učebnicích češtiny jako cizího jazyka zastoupen především rodovým rozlišováním substantiv, s nímž souvisí sufixy adjektiv, plurálem substantiv a časováním sloves a užíváním konstrukcí MÍT + akuzativ a MÍT RÁD + akuzativ a jednoduchým lokálem s předložkou v; učebnice angličtiny jako cizího jazyka se nejvíce zaměřují na časování slovesa TO BE, plurál substantiv, tvorbu otázek zjišťovacích s prohozeným slovosledem (*Are you a boy?*) a otázek doplňovacích (*How old are you?*) využívajících tázacích zájmen, používání předložek ON /IN a present continuous; v učebnicích němčiny se objevovaly především tyto lingvistické prvky: rody substantiv odrážející se ve členu, časování sloves, tvorba otázek zjišťovacích s prohozeným slovosledem (*Bist du ein Junge?*) a otázek doplňovacích (*Wie alt bist du?*).

Učebnice jsou zajímavé i po obrazové stránce: učebnice češtiny jako cizího jazyka obsahují pouze kreslené obrázky, naopak učebnice angličtiny a němčiny až na *Ene mene* (2003) více či méně povedeně kombinuje fotografie s obrázky.

Dotazníkové šetření mezi učiteli cizího jazyka obsahovalo osm otázek mapujících vyučovací jazyk, věkovou kategorii vyučovaných dětí, názory na užitečnost a efektivnost her ve výuce cizího jazyka, a zda a v jaké míře učitelé hry ve svých hodinách využívají. Dále nás zajímalo, v jakých oblastech výuky mohou hry pomáhat, z jakých zdrojů učitelé hry čerpají a zda jsou spokojeni s hrami prezentovanými v učebnicích.

Nejvíce respondentů vyučuje češtinu jako cizí jazyk a převažovala věková hranice odpovídající prvnímu stupni základních škol. Hraní her ve výuce slovní zásoby označilo za užitečné nejvíce respondentů, nejméně jsou hry podle respondentů užitečné ve výuce čtení

a psaní, čemuž odpovídaly i odpovědi týkající se aktivního používání her učiteli v těchto oblastech. 30 z 31 respondentů se domnívá, že hry nejvíce pomáhají v upevňování znalostí a nejméně užitečné jsou při výuce nové látky. Ze zdrojů se nejčastěji objevovaly učebnice, dále internet a vlastní nápady. Takřka třetina všech dotázaných (20 respondentů) není spokojena s hrami v učebnicích, myslí si, že jsou nedostačující, někdy dokonce neadekvátní pro cílovou skupinu. 6 respondentů je spokojeno s učebnicemi, a to konkrétně s angličtinou, zbytek se domnívá, že některé jsou relativně dobré, ale rozhodně ne všechny.

Tato diplomová práce ukázala, že při širší specifikaci her založené v podstatě na jakémkoli hravém aspektu (obrázky, karty či jiné předměty, role, kreslení, řešení problému, pantomima, jazykové/slovní hříčky, hádanky, písničky, komplementace slovíček, atp.) se herních aktivit dá v učebnicích nalézt hodně, nicméně ne všichni chápou hru v takto širokém pojetí, což se odrazilo také na výsledcích dotazníkového šetření, v němž většina respondentů existující učebnice označila za nedostatečně vybavené herními aktivitami.

Seznam literatury

Primární literatura

FIŠAROVÁ, Olga; ZBRANKOVÁ, Milena. *Start mit Max 1, pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2001. 88 s. ISBN 80-7238-066-4.

FIŠAROVÁ, Olga; ZBRANKOVÁ, Milena. *Start mit Max 1, učebnice*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2001. 87 s. ISBN 80-7238-110-5.

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2011. 127 s. ISBN 978-80-7367-837-1.

JANKÁSKOVÁ, Miluše; ULBERT, Karla; DUSILOVÁ, Doris. *Ene mene 1, kniha pro učitele*. 1. vyd. Praha : Polyglot, 2003. 64 s. ISBN 80-86195-25-2.

JANKÁSKOVÁ, Miluše; ULBERT, Karla; DUSILOVÁ, Doris. *Ene mene 1, kniha pro žáky*. 1. vyd. Praha : Polyglot, 2003. 64 s. ISBN 80-86195-24-4.

SVOBODOVÁ, Jana. *Učím se česky 1*. 1. vyd. Liberec : Harry Putz, 2012. 88 s. ISBN 978-80-86727-27-1

ŠÁDEK, Jiří; KARÁSKOVÁ, Miluška. *Start with click new 1, pracovní sešit*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7238-572-0

ŠÁDEK, Jiří; KARÁSKOVÁ, Miluška. *Start with click new 1, učebnice*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2007. 80 s. ISBN 978-80-7238-571-3

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino : český jazyk pro malé cizince 1, pracovní sešit*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2010. 91 s. ISBN 978-80-7357-583-0

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino : český jazyk pro malé cizince 1, učebnice*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2010. 83 s. ISBN 978-80-7357-582-3

ZAHÁLKOVÁ, Marie. *Angličtina pro 3. ročník základní školy, pracovní sešit*. 2. vyd. Praha : SPN, 2013. 72 s. ISBN 80-7235-321-7.

ZAHÁLKOVÁ, Marie. *Angličtina pro 3. ročník základní školy, učebnice*. 2. vyd. Praha : SPN, 2013. 80 s. ISBN 978-80-7235-525-9.

Sekundární literatura

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé : maska a závrať*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8

HANŠPACHOVÁ, Jana; ŘANDOVÁ, Zuzana. *Němčina plná her*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. 174 s. ISBN 80-7367-109-3

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988. 498 s.

HRDLIČKA, Milan. Nad dějinami výuky cizích jazyků. In: *Přednášky z XLIV. běhu Letní školy slovanských studií*. 1. vyd. Praha : FFUK; 2001, s. 159-173. ISBN 80-7308-004-

LEE, William Rowland. *Language - Teaching games and contests*. 1. vyd. London : Oxford University Press, 1966. 166 s.

MIŠURCOVÁ, Věra a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 143 s.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1

SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. 1. vyd. Brno : Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993. 49 s.

ŠIKULOVÁ, Renata; RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 156 s. ISBN 80-247-1361-6

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino : Český jazyk pro malé cizince 1, metodika*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2010. 71 s. ISBN 978-80-7357-584-7

VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-1734-0

WRIGHT, Andrew a kol. *Games for language learning*. 2. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 212 s. ISBN 0-521-27737-X

Online zdroje

BIROVA, Ilka Lyubenova. Game as a Main Strategy in Language Education. *American Journal of Educational Research* 1.1 [online]. 2013, 7-11 [cit. 2014-02-21]. Dostupné z: <http://pubs.sciepub.com/education/1/1/2/>

FORIŠEK, Michal; STEINOVÁ, Monika. *Didactic games for teaching information theory*. [online]. 2010, [cit.2014-02-06]. Dostupné z: <http://people.ksp.sk/~misof/publications/2010hry.pdf>

Heureka: nakupujte s přehledem [online]. Heureka: © 2000 [cit. 2015-07-06]. Dostupné z: <http://ucebnice.heureka.cz/start-mit-max-1-audio-cd-k-ucebnici-2ks-fisarova-o-zbrankova-m/specifikace/#section>

HRUŠKOVÁ, Dana. Hry ve vyučování jazyků. In: *Články.rvp.cz* [online]. 2010, [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/I/7873/hry-ve-vyucovani-jazyku.html/>

JACOBS, George. *Using games in language teaching*. [online]. 2013, [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: <http://wenku.baidu.com/view/d0fd5b693968011ca2009122?fr=prin>

KARA, Mehmet. *Games in the teaching of foreign languages*. [online]. 2009, [cit. 2014-01-03]. Dostupné z: http://eprints.ibu.edu.ba/313/1/ISSD2009-Education-2_p16-p20.pdf

KLIPPEL, Friederike. *Games with aims – Classification and adaption of foreign language teaching games*. [online]. 1980, [cit. 2014-07-19]. Dostupné z: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/8885/1/8885.pdf>

LEKOVA, Branimira. A lingua-didactic model for foreign language education of preschool children. *Trakia Journal of Sciences, Vol. 2, No. 4* [online]. 2004, 28-31 [cit. 2014-02-19]. ISSN 1312-1723. Dostupné z: http://tru.uni-sz.bg/tsj/Volume2_4/A%20LINGUA-DIDACTIC%20MODEL-za_potv.ot_G.pdf

Neoluxor knihkupectví [online]. [cit. 2015-06-16]. Dostupné z: <http://neoluxor.cz/ucebnice/ucime-se-cesky-1-pracovni-ucebnice--179479/>

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. In: *Články.rvp.cz* [online]. 2011, [cit. 2014-01-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

SØRENSEN, Birgitte Holm; MEYER, Bente. *Serious Games in language learning and teaching – a theoretical perspective*. [online]. 2007, [cit. 2014-02-21]. Dostupné z: <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf>

VALÍKOVÁ, Hana. *Jazykové hry ve výuce španělštiny*. [online]. [cit. 2014-01-05]. Dostupné z: svp.muni.cz/download.php?docId=217

VOJKOVSKÁ, Pavlína. *Dobry den, pani ucitelko!* [online]. 2008, [cit. 2015-07-03].

Dostupné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/annjong_hasejo_pani_ucitelko.pdf

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka problematického obrázku, Gjurová, 2011, s. 123.	37
Obrázek 2: Ukázka třídící hry, Vojkovská, 2008, s. 52.	38
Obrázek 3: Ukázka etiketovací hry, Vojkovská, 2008, s. 6.	39
Obrázek 4: Ukázka etiketovací hry, Vojkovská, 2008, s. 36-37.	40
Obrázek 5: Ukázka kreativní hry, Vojkovská, 2008, s. 32.	41
Obrázek 6: Ukázka ilustrace materiálu, Vojkovská, 2008, s. 22.	42
Obrázek 7: Ukázka třídící hry, Škodová, 2010, s. 56.	44
Obrázek 8: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 74.	45
Obrázek 9: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 9.	46
Obrázek 10: Ukázka doplňovací hry, Škodová, 2010, s. 66.	47
Obrázek 11: Ukázka deskriptivní hry, Škodová, 2010, s. 19.	47
Obrázek 12: Ukázka etiketovací hry, Škodová, 2010, s. 53.	51
Obrázek 13: Ukázka hry s písmeny, Škodová, 2010, s. 56.	52
Obrázek 14: Ukázka doplňovací hry, Škodová, 2010, s. 23.	52
Obrázek 15: Ukázka etiketovací hry, Svobodová, 2012, s. 45.	56
Obrázek 16: Ukázka etiketovací hry, Svobodová, 2012, s. 28.	57
Obrázek 17: Ukázka hry s písmeny, Svobodová, 2012, s. 18.	57
Obrázek 18: Ukázka deskriptivní hry, Svobodová, 2012, s. 57.	58
Obrázek 19: Ukázka hádanky, Zahálková, 2013, s. 35.	62
Obrázek 20: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 12.	63
Obrázek 21: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 21.	63
Obrázek 22: Ukázka deskriptivní hry, Zahálková, 2013, s. 55.	64
Obrázek 23: Ukázka etiketovací hry, Zahálková, 2013, s. 52.	67
Obrázek 24: Ukázka hry s písmeny. Hra zasahuje do dvou typů; nejprve do her s písmeny, přiřazování nalezených slov k obrázkům už patří do her etiketovacích, Zahálková, 2013, s. 45.	68
Obrázek 25: Ukázka doplňovací hry, Zahálková, 2013, s. 7.	68
Obrázek 26: Ukázka kreativní hry, Zahálková, 2013, s. 33.	69
Obrázek 27: Ukázka hádanky, Šádek; Karásková, 2007, s. 61.	72
Obrázek 28: Ukázka etiketovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 9.	74
Obrázek 29: Ukázka etiketovací a deskriptivní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 59.	74
Obrázek 30: Ukázka třídící hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 32.	77
Obrázek 31: Ukázka etiketovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 18.	79
Obrázek 32: Ukázka hry s písmeny, Šádek; Karásková, 2007, s. 52.	80
Obrázek 33: Ukázka doplňovací hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 26.	80
Obrázek 34: Ukázka deskriptivní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 35.	81
Obrázek 35: Ukázka kreativní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 64.	82
Obrázek 36: Ukázka kreativní hry, Šádek; Karásková, 2007, s. 72.	82
Obrázek 37: Ukázka spojovací hry. Spojte rýmující se slova, např. Mutter – Butter. Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 34.	85
Obrázek 38: Ukázka etiketovací hry, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 19.	86
Obrázek 39: Ukázka hry s písmeny, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 42.	87

Obrázek 40: Ukázka doplňovací hry, Jankásková; Ulbert; Dusilová, 2003, s. 61.....	88
Obrázek 41: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 36.	92
Obrázek 42: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 34.	93
Obrázek 43: Ukázka spojovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 18.	93
Obrázek 44: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 33.	94
Obrázek 45: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 47.	94
Obrázek 46: Ukázka hry s písmeny, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 29.	95
Obrázek 47: Ukázka doplňovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 60.....	96
Obrázek 48: Ukázka kreativní hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 60.	97
Obrázek 49: Ukázka kreativní hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 48.	97
Obrázek 50: Ukázka třídící hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 49.....	99
Obrázek 51: Ukázka třídící hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 21.....	100
Obrázek 52: Ukázka etiketovací hry, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 27.	101
Obrázek 53: Ukázka hry s písmeny, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 12.	102
Obrázek 54: Ukázka lexikálního mixu, Fišarová; Zbranková, 2000, s. 20.....	104
Obrázek 55: Graf rozdělení dotázaných podle vyučovaných předmětů	107
Obrázek 56: Graf rozdělení respondentů podle věkové kategorie vyučovaných dětí odpovídající 1. nebo 2. stupni ZŠ a nižším ročníkům gymnázia	107
Obrázek 57: Graf procentuálního porovnání užitečnosti her ve výuce uvedených jevů a dovedností.....	109
Obrázek 58: Graf četnosti bodového hodnocení popisujícího důležitost hraní her v uvedených jevech a dovednostech	110
Obrázek 59: Graf průměrného bodového hodnocení popisujícího důležitost hraní her v uvedených jevech a dovednostech	110
Obrázek 60: Graf četnosti bodových hodnocení popisujícího míru využití her v uvedených jevech a dovednostech	111
Obrázek 61: Graf průměrného bodového hodnocení popisujícího míru využití her v uvedených jevech a dovednostech	112
Obrázek 62: Graf procentuální četnosti kladných odpovědí z hlediska užitečnosti hraní her v uvedených dovednostech	113
Obrázek 63: Graf procentuální četnosti využití uvedených zdrojů dat	115
Obrázek 64: Graf míry dostatečnosti využití her v učebnicích	116

Seznam tabulek

Tabulka 1: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky.....	36
Tabulka 2: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Dobrý den, paní učitelko!.....	41
Tabulka 3: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Domino, učebnice	48
Tabulka 4: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Domino, pracovní sešit	53
Tabulka 5: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Učím se česky	60
Tabulka 6: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Angličtina pro 3. ročník, učebnice	65
Tabulka 7: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Angličtina pro 3. ročník, pracovní sešit	70
Tabulka 8: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Start with click new 1, učebnice ..	76
Tabulka 9: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Start with click new 1, pracovní sešit	83
Tabulka 10: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Ene mene.....	89
Tabulka 11: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Start mit Max 1, učebnice	98
Tabulka 12: Procentuální zastoupení nalezených aktivit, Start mit Max 1, pracovní sešit	104

Seznam příloh

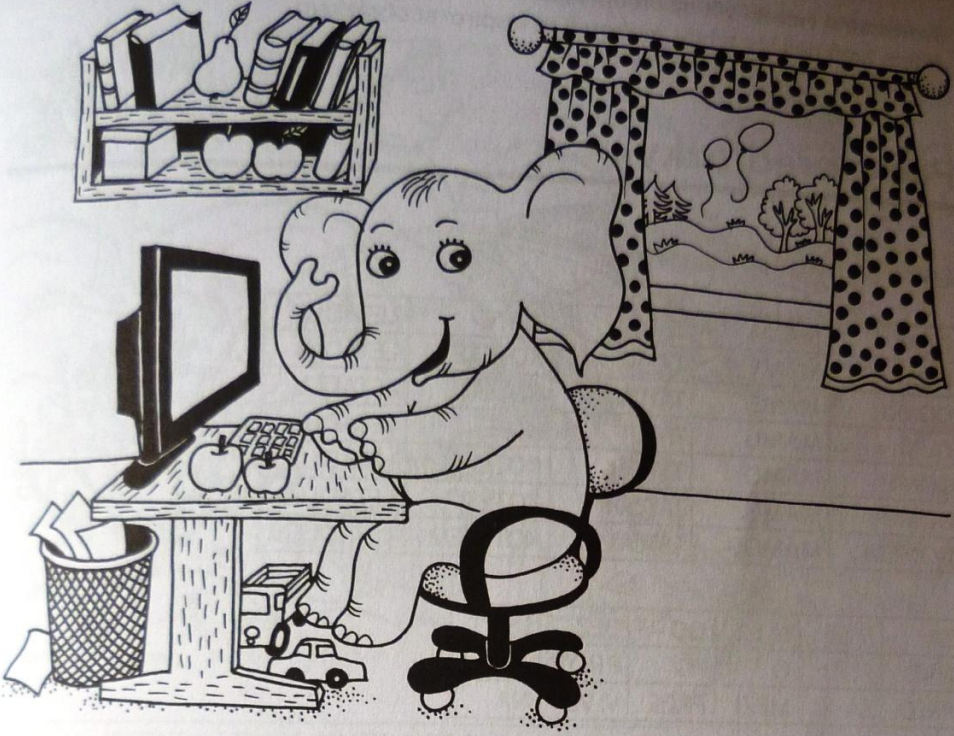
Příloha 1: Najděte stejná substantiva a dejte je k sobě. Pozorujte změny. Gjurová, 2011, s. 115.	131
Příloha 2: Spojte obrázky se slovesy. Gjurová, 2011, s. 118.....	132
Příloha 3: Vyprávějte podle obrázků. Gjurová, 2011, s. 124.....	133
Příloha 4: Tvořte otázky a odpovídejte. Škodová, 2010, s. 13.	134
Příloha 5: Podle obrázku říkejte, kdo co rád dělá. Škodová, 2010, s. 35.	135
Příloha 6: Podle obrázků říkejte, co děláte na jaře, Škodová, 2010, s. 32.....	136
Příloha 7: Na základě získaných znalostí určete, zda je to pravda. Svobodová, 2012, s. 9.	137

Přílohy

Příloha 1: Najděte stejná substantiva a dejte je k sobě. Pozorujte změny. Gjurová, 2011, s. 115.

Zvědavé slůně

(užití předložek, pády podstatných jmen)



Z obrázku se na nás dívá zvědavé slůně. Určitě na tebe vidí, proto vypadá tak nadšeně. Chtělo by vědět, o čem si Helča s Vénou povídají. V pokojíčku je slůně spokojené. U stolu má měkkou židli, za stolem se mu pěkně sedí. Před sebou má počítač, vedle počítače jsou dvě jablíčka. Jablíčka jsou i v policičce na zdi. Mezi dvěma knihami je hruška a dvě jablíčka jsou v policičce pod hruškou. Slůně si asi zrovna hrálo s autíčky. Má je na koberci pod stolem. Blízko stolu stojí koš na papír. Do koše slůně zahodilo nepovedené obrázky. Tři obrázky jsou v koši, jeden leží za košem. Po podlaze nesmí být rozházený papír. Pohodlné slůně bude muset vstát ze židle a natáhnout se přes stůl pro papír. Nepořádek patří do koše. V rohu pokoje má slůně okno se záclonkami. Na záclonkách jsou červené puntíky. Záclonky jsou kolem okna, pěkně ho lemují. Skrz okno jsou vidět stromy. Nad stromy se vznášejí dva balonky. Na obloze není ani mráček. Slůně půjde za chvíli s tátou a s mámou ven. Možná se s ním venku potkáš.

Vystřihvej zvýrazněná a podtržená slova. Srovnej je do dvou sloupců – vlevo, vpravo. Srovnej je tak, abys měl pod sebou různé tvary jednoho slova. Například: pod stolem, u stolu. Vyprávěj o svém pokojíčku, podtržená a zvýrazněná slova ti pomohou.

Obrázkový zásobník, náměty pro práci s obrázky

Co dělá táta? Vyber a spoj.



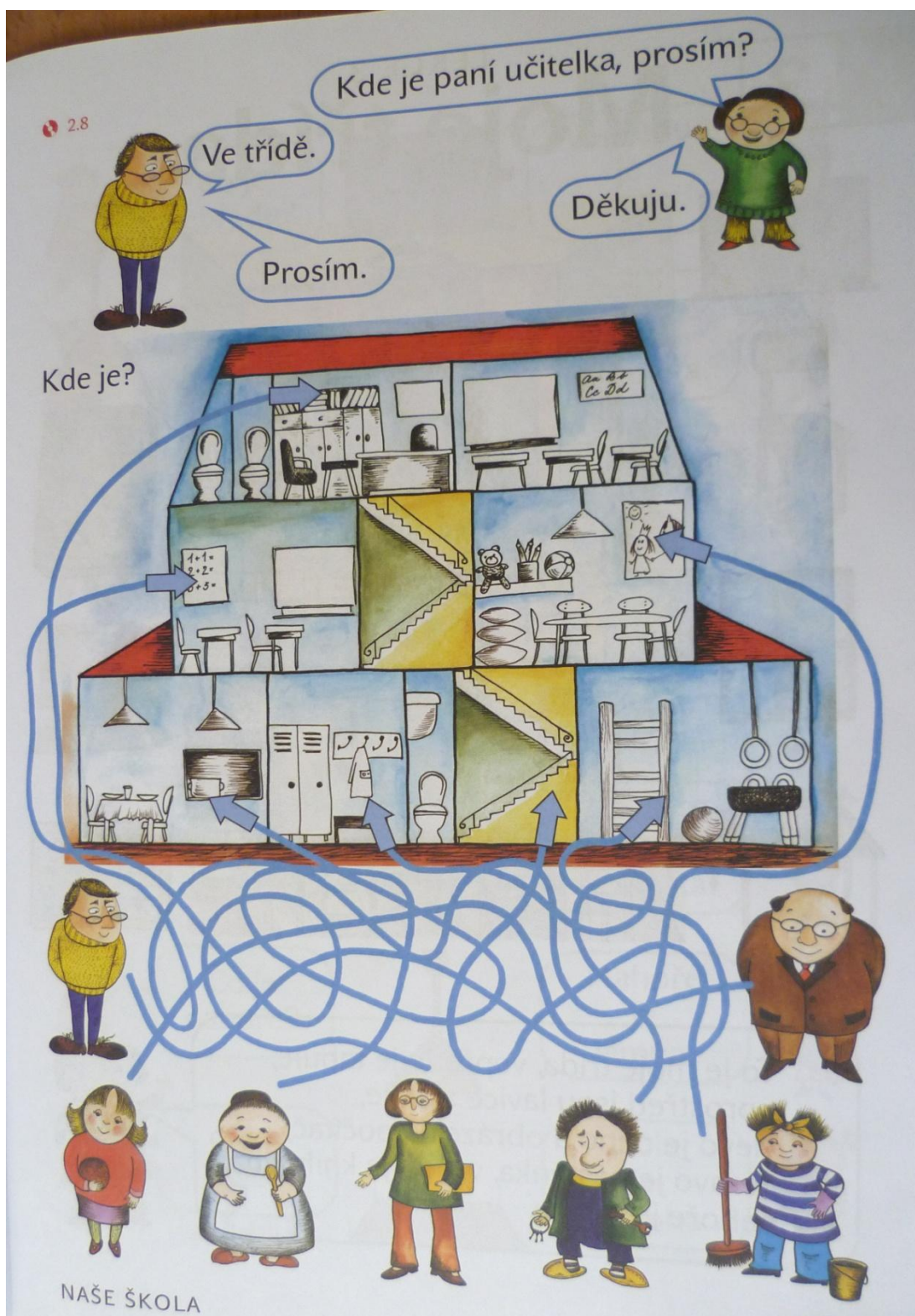
Pracuje, cvičí, řídí, spí, učí se, zlobí se, vaří, plave.

Dej sourozencům jména a vyprávěj

Pomohou ti slova v nabídce.

sestra, sestřička, starší bratr, mladší bratříček, tatínek, dědeček, park, cestička, kolo, míč, svačina, sukně, podkolenky, kalhoty, triko, bunda, svetr, velký, větší, vyrostl, měří, hází, chytá, vypráví, poslouchá, jede, šlape, řídí







6 Co děláš na jaře, v létě, na podzim, v zimě?

The central circle is divided into four quadrants with the following text:

- Top-left: v zimě
- Top-right: na jaře
- Bottom-left: na podzim
- Bottom-right: v létě

An arrow points from the 'na jaře' quadrant to a drawing of a child sitting at a desk with a computer. Other drawings include:

- Top-left: A child sitting at a table reading a book.
- Top-middle-left: A child flying a kite.
- Top-middle-right: A child painting at an easel.
- Top-right: A child playing soccer.
- Middle-left: A child swimming in a pool.
- Middle-right: A child sitting at a desk with a computer.
- Bottom-left: A child sledding.
- Bottom-middle-left: A child skiing.
- Bottom-middle-right: A child riding a bicycle.
- Bottom-right: A child sitting at a desk with a computer.
- Far right: A child sitting in a chair reading a book.

KDO TO JE?

● Kdo to je?

○ To je Lin Svan.



To je Nuri Limakov.



To je paní Dana Pokorná.



To je pan Hans Weber.



To je

DOPLŇ!

● Je to Jana?



○ Ano. / Ne.

To je

● Je to pan Weber?



○ Ano. / Ne.

To je

● Je to Pavel?



○ Ano. / Ne.

To je