



Jazykové hádanky ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Zuzana Milkesková

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.
Katedra anglického jazyka





Zadání závěrečné práce

Jazykové hádanky ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Mgr. Zuzana Mikesková**
Osobní číslo: P20C00009
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
Zadávající katedra: Katedra anglického jazyka
Akademický rok: 2020/2021

Zásady pro vypracování:

Jazykové hádanky mohou ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ plnit funkci aktivizujícího prvku, hry rozvíjející logiku, slovní zásobu, nebo i mluvení a čtení s porozuměním. Cílem práce je zjistit, zda je možné, vzhledem k předpokládané omezené úrovni slovní zásoby, logického myšlení a schopnosti číst s porozuměním a mluvit, jazykové hádanky do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ zařadit.

V teoretické části práce budou jazykové hádanky porovnány s dalšími aktivizujícími metodami pro rozvoj slovní zásoby, rozvoj čtení s porozuměním a mluvení v kontextu vývojových charakteristik žáků prvního stupně. Budou představeny základní charakteristiky jazykové hádanky a odbornou literaturou doporučené techniky jejich zařazování do výuky.

V praktické části pak na výzkumném vzorku žáků 1. stupně budou popsány odučené hodiny, ve kterých byly zařazeny jazykové hádanky pro rozvoj slovní zásoby a jazykové hádanky pro rozvoj čtení s porozuměním a mluvení. Bude poskytnuta reflexe, a to jak od žáků (dotazníkovou formou bude zjištěn vztah k jazykovým hádankám, pocíťovaný přínos, zda žáci od sebe jazykové hádanky odlišují podle typu či znalosti/dovednosti, kterou hádanky rozvíjí), tak od učitele (metoda observace). Práce bude shrnuta doporučeními pro využití jazykových hádanek ve výuce anglického jazyka na 1. stupni.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- DREKE, M., 2020. *44 Sprachrätsel-Spiele für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. ISBN 978-3-12-674150-7.
- DVOŘÁKOVÁ, K., 2011. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická. ISBN 978-80-7290-522-5.
- HALTUFOVÁ, L., 2011: *Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků. Diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.
- HENDRICH, J. A KOL., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-279-88
- SKUTIL, M. A KOL., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- VAVREČKA, M., FOLTOVÁ, H., EIBENOVÁ, K., EIBENOVÁ, I., 2013: *Hry ve výuce angličtiny. Jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0208-8.

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce:

2. února 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

29. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Zénó Vernyik, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. února 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

10. října 2021

Mgr. Zuzana Mikesková

Poděkování

Tímto děkuji paní PhDr. Ivě Koutské, Ph.D., vedoucí závěrečné práce, která mi byla nápomocna svými cennými radami po celou dobu tvorby závěrečné práce.

Další poděkování patří dětem třetí až páté třídy základní školy v Samotiškách, které se většinou s nadšením do mnou naplánované činnosti zapojily, a rovněž kolegyním, které mi ve svých hodinách umožnily hádankové aktivity s dětmi realizovat a přispěly i svými komentáři. Bez jejich pomoci by nemohla být uskutečněna výzkumná část závěrečné práce.

V neposlední řadě patří poděkování celé mé rodině za podporu a trpělivost během studia.

Anotace:

Závěrečná práce se zabývá problematikou použití hádanek ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Cílem práce bylo zjistit, zda je možné, vzhledem k předpokládané omezené úrovni žáků v oblasti slovní zásoby, logického myšlení, schopnosti číst s porozuměním a mluvit, zařadit jazykové hádanky do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Závěrečnou práci tvoří dvě stěžejní části. Jedná se o část teoretickou, která představuje základní rysy jazykové hádanky, snaží se vymezit místo pro jazykovou hádanku v rámci výuky cizích jazyků na ZŠ a s využitím odborných textů představuje jazykové hádanky jako jednu z aktivizujících metod pro rozvoj slovní zásoby, rozvoj čtení s porozuměním a mluvení v kontextu vývojových charakteristik žáků prvního stupně.

K dosažení cíle závěrečné práce, kdy chceme zjistit, zda je už na 1. stupni ZŠ možno do výuky anglického jazyka zařazovat jazykové hádanky, byla provedena jak rešerše relevantní odborné literatury, tak empirický výzkum. Byly popsány a na výzkumném vzorku žáků třetí, čtvrté a páté třídy 1. stupně ověřeny možnosti zařazení jazykové hádanky v různé obtížnosti a s různým zaměřením – pro rozvoj slovní zásoby, rozvoj čtení s porozuměním, rozvoj mluvení.

S využitím dotazníků byla zkoumána reflexe žáků třetí, čtvrté a páté třídy a metodou rozhovoru byla zkoumána reflexe učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Byl zjišťován vztah žáků k jazykovým hádankám, pociťovaný přínos, a také nás zajímalo, zda žáci rozlišují jazykové hádanky podle typu znalosti či dovednosti, kterou hádanky rozvíjejí. U učitelů nás zajímal jejich názor na použití jazykových hádanek ve výuce, zda hádanky do výuky zařazují, nebo by nově zařazovat chtěli, a v čem vidí jejich výhody, případně nevýhody. Výsledky jsou následně zobrazeny prostřednictvím grafů.

Shrnutí závěrečné práce zahrnuje doporučení pro využití jazykových hádanek ve výuce anglického jazyka na 1. stupni. Součástí práce je i seznam použitých zdrojů a přílohy.

Klíčová slova: jazyková hádanka, didaktická hra, jazykové (řečové) dovednosti, komunikativní přístup, aktivizační metody, cizojazyčná výuka.

Annotation:

The final work deals with the use of riddles in teaching English at the elementary school, or more precisely at the primary school level (the first to the fifth grade). The aim of the work was to find out whether it was possible - due to the expected limited level of vocabulary knowledge, logical thinking, the ability to read with comprehension and to speak - to include language riddles in the teaching of English at primary school.

The final work consists of two main parts. The first of them is a theoretical part, which presents the basic features of a language riddle. The goal is to define a place for a language riddle in foreign language teaching at primary school while using professional texts. It describes language riddles as one of the activating methods for vocabulary knowledge, reading comprehension and speaking skill development in the context of the developmental characteristics of the first-grade pupils.

In order to achieve the goal of the thesis, not only relevant professional literature review was carried out, but also an empirical research. The language riddles of different difficulty and with different focus were described and verified on the research sample of pupils of the third, fourth and fifth year of the primary school – for the development of vocabulary, the development of reading comprehension, the development of speaking.

With the use of questionnaires, the reflection of the third, fourth and fifth-year pupils was examined. The pupils' relationship to language riddles and the perceived benefits were examined, and we were also interested in whether the pupils distinguished between language riddles according to the type of knowledge or skill that the riddles develop. The method of interview was used to find out English language teachers' point of view. For teachers, we were interested in their opinion on the use of language riddles in teaching, whether they include riddles in teaching, or they would like to include them, and what they see as their advantages or disadvantages. The results are then displayed in graphs.

The summary of the final work includes recommendations for the use of language riddles in teaching English at the primary school. The work also includes a list of sources used and attachments.

Key words: language riddle, educational game, language skills, communicative approach, activating methods, foreign language teaching.

Obsah

Seznam grafů	10
Seznam použitých zkratk a symbolů	11
ÚVOD	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	14
1.1 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ z pohledu jazykového vyučování.....	14
1.2 Cíle ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ	15
1.3 Rozvoj řečových dovedností na 1. stupni ZŠ	16
1.4 Rozvoj jazykových prostředků	17
1.5 Organizační formy	17
2 Přístupy a metody ve výuce cizích jazyků	18
2.1 Komunikativní přístup	18
2.2 Úkolově orientované vyučování	19
2.3 Aktivizační (aktivizující) metody	20
2.4 Jazykové hádanky	22
2.4.1 Typy hádanek.....	23
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	25
EMPIRICKÁ ČÁST	27
3 Cíl závěrečné práce.....	27
4 Výzkumné otázky.....	27
5 Použité metody.....	27
6 Popis výzkumného vzorku a průběh výzkumu	28
6.1 Popis výzkumného vzorku	28
6.2 Průběh výzkumu	29
6.3 Popis jednotlivých hádanek a jejich použití.....	31
6.3.1 Písmenkové puzzle	31
6.3.2 Číselný diamant	32
6.3.3 Anagram (písmenkový salát).....	33
6.3.4 Osmisměrka	34
6.3.5 Křížovka	35
6.3.6 Hádání věku z říkanky.....	36
6.3.7 Logická hádanka	37
6.3.8 Řada / konference (mluvení)	38
7 Získaná data a jejich interpretace	39
7.1 Výsledky dotazníkových dat – žáci	39
7.1.1 Písmenkové puzzle	39

7.1.2	Číselný diamant	41
7.1.3	Anagram (písmenkový salát).....	43
7.1.4	Osmisměrka	44
7.1.5	Křížovka	46
7.1.6	Hádání věku z říkanky.....	48
7.1.7	Logická hádanka	49
7.1.8	Řada / Konference (mluvení)	51
7.1.9	Hádanka – co je hádanka a k čemu je?	54
7.2	Výsledky dat z rozhovorů s učiteli.....	56
DISKUZE		59
ZÁVĚR.....		61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		62
	Knižní zdroje	62
	Ostatní zdroje	64
SEZNAM PŘÍLOH		65

Seznam grafů

Graf 1 až 3: Typ hádanky Písmenkové puzzle	42
Graf 4 až 6: Typ hádanky Číselný diamant	44
Graf 7 až 9: Typ hádanky Anagram.....	45
Graf 10 až 12: Typ hádanky Osmisměrka.....	47
Graf 13 až 15: Typ hádanky Křížovka	49
Graf 16 až 18: Typ hádanky Hádání věku z říkanky.....	50
Graf 19 až 21: Typ hádanky Logická hádanka	52
Graf 22 až 24: 3x logická hádanka v páté třídě.....	52
Graf 25 až 27: Typ hádanky Řada / konference.....	55
Graf 28 až 30: 3x logická hádanka Řada / konference v páté třídě	56
Graf 31 a 32: Hádanka (podle žáků).....	57

Seznam použitých zkratek a symbolů

CLIL – Content and Language Integrated Learning (=Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka)

RVP – rámcové vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SERR (angl. CEFR) - Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Common European Framework of Reference for Languages)

ŠVP – školní vzdělávací program

ÚVOD

Potřeba umět jeden nebo více cizích jazyků v našem každodenním životě stoupá, neboť znalost jazyků otevírá dveře do světa a rozšiřuje pole profesního uplatnění a seberealizace. Je tedy přirozené, že i zájem o učení se cizím jazykům je stále větší. Současně do popředí vystupují požadavky na kvalitní cizojazyčné vzdělávání a na zvyšování efektivnosti učení se i vyučování cizím jazykům (Lojová, Vlčková 2011, s. 8). V rámci zkvalitnění cizojazyčného vzdělávání se do popředí výuky dostávají inovativní tendence, které doplňují a rozšiřují standardní obsah hodin anglického jazyka. Vedle zážitkového učení, hraní divadla, projektů a dalších to mohou být i jazykové hry, potažmo jazykové hádanky. Mohli bychom se zabývat rozdíly mezi pojmem hádanka a jazyková hádanka, v dalším textu jsou však tyto případné rozdíly opomíjeny a oba pojmy jsou stavěny sobě naroven.

Závěrečná práce se věnuje výběru a využití hádanek ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ. Hádanky obecně u dětí díky neznámému prvku vzbuzují zájem a touhu hledat odpovědi, a mohou pro výuku cizího jazyka znamenat přínos a otevřít novou oblast přirozeného použití jazyka. Pokud hádanku upravíme a uzpůsobíme věku, znalostem a jazykovým dovednostem dětí, můžeme nejen výborně procvičovat jazykové stavební prvky, ale i rozvíjet řečové dovednosti. Cesty vedoucí k řešení, které žáci zkouší, zase trénují kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a kompetence k učení a k řešení problémů, tak jak je definuje rámcový vzdělávací program a v návaznosti na něj i školní vzdělávací program.

Cílem závěrečné práce je zjistit, zda je možné, vzhledem k předpokládané omezené úrovni žáků v oblasti slovní zásoby, logického myšlení, schopnosti číst s porozuměním a mluvit, zařadit jazykové hádanky do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Kromě toho se práce pokusí předeštěřit a popsat různé druhy hádanek, nabídnout možnosti použití a využití, zjistit, jak žáci hádanky v hodinách vnímají a přijímají a zda rozlišují dovednosti, které jednotlivé typy hádanek rozvíjejí. Cíl práce bude naplněn pomocí žákovského dotazníku ve třech různých ročnících u dětí účastnících se výuky anglického jazyka, kde učitel využívá hádanky, a pomocí informací z rozhovorů s učiteli anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Na základě výsledků budou navrženy případné úpravy hádanek či postupů, které mohou další výuku s obsahem hádanek zkvalitnit.

Práce je rozdělena na dvě stěžejní části. V teoretické části je s využitím odborných zdrojů přiblížena problematika výuky cizího jazyka na 1. stupni základní školy, charakteristika žáka v koncepci vzdělávání na 1. stupni ZŠ a rozvoj řečových dovedností a jazykových prostředků. V souladu s tím jsou představeny nejen hádanky a možnosti jejich zařazení do cizojazyčné výuky dané věkové skupiny, nýbrž i aktivizační metody obecně. Empirická část obsahuje popis použitých hádanek a vyhodnocení praktického použití hádanek ve výuce anglického jazyka ve třetí, čtvrté a páté třídě základní školy z pohledu výzkumníka v roli učitele. Z pohledu žáků pak prezentuje a analyzuje výsledky dotazníku, který žáci vyplňovali po každé hodině anglického jazyka, kde byly využity hádanky. V závěru empirické části jsou analyzována data získaná z rozhovorů s učiteli anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, kteří výuku obohacenou o hádanky navštívili, sami vyzkoušeli nebo se s ní alespoň seznámili.

Hlavním přínosem a smyslem závěrečné práce je zjistit, jak žáci hádanky zařazené do výuky anglického jazyka vnímají a zda si uvědomují, které řečové dovednosti jim hádanky pomáhají rozvíjet, a jaký

postoj k použití hádanek zaujímají učitelé, zda je zařazují nebo hodlají zařazovat a jaké výhody případně úskalí s tím jsou spojená.

Na závěr jsou navržena opatření a úpravy, které by případné nedostatky vyskytující se při výuce využívající jazykových hádanek odstranily a výuku co nejvíce zefektivnily. Podstatné je rovněž zjištění, zda lze hádanky ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ použít.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Jazyková politika České republiky vychází z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské unie. V rámci ní byla v posledním desetiletí realizována řada opatření směřujících ke zlepšení úrovně jazykového vzdělávání a naplnění cíle, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat alespoň ve dvou dalších jazycích kromě mateřského (Coubalová, 2021).

Klíčovým slovem je tedy komunikovat, zvládnutí cizího jazyka proto není cílem, nýbrž prostředkem pro komunikaci, pro zvládnutí každodenních situací a pro sdělování informací v souvislosti s každodenním životem. Hádanky jsou jedním z prostředků, které komunikativní přístupy ve výuce cizích jazyků využívají. Svým charakterem uspokojují potřeby dítěte a tím, že současně dokáží naplnit cíle výuky anglického jazyka a rozvíjet klíčové kompetence, jsou vhodným prvkem cizojazyčného vyučování na 1. stupni ZŠ. Do řešení hádanek vstupují různé smysly, využívá se pohybu, zapojuje se práce s jazykem či jazyky.

V rámci většinou institucionalizovaného vyučování resp. učení pomocí instrukce, kde učitel zprostředkovává naučitelné znalosti žákovi, od něhož se očekává pozornost, soustředěnost, osvojení, procvičování a učení, se otázka, jak žák s učivem nakládá, jak informace zpracovává a jaké jsou možnosti pro efektivní a pozitivní ovlivnění procesu učení často ztrácí ze zřetele a nebývá ani tématem, ani obsahem vyučovacího procesu. Učení je však nutno chápat jako aktivní, konstruktivní, explorativní a sebeurčující proces, jen omezeně ovlivněný vyučováním s rozdílnými a individuálními výsledky. V centru dění by měly stát dovednosti a znalosti využitelné a potřebné v reálných situacích. Schopnost samostatného učení není jen jedním z obecných vzdělávacích cílů, nýbrž i pragmatickou nutností v dnešním rychlém světě, který mění okolní podmínky a často nás nutí zvyšovat si či zcela měnit kvalifikaci či povolání. Neúspěchy žáků nemusí nutně souviset s jejich omezenými schopnostmi, nýbrž nesprávným učením a používáním neefektivních strategií. Ruku v ruce s posilováním autonomie žáka jde i posílení autonomie učitele, který by měl být facilitátorem, žákům rádcem a partnerem. (Janíková 2007, s. 55-58).

1.1 Charakteristika žáka 1. stupně ZŠ z pohledu jazykového vyučování

Ve výuce cizích jazyků vycházejí metody a cíle z vývojových zákonitostí. Důležité místo v průběhu celého prvního stupně mají jazykové hry, protože se děti zapojují do činnosti bez přemýšlení o jazyce. (Dvořáková 2011, s. 32-33). Musíme si totiž uvědomit psychické a věkové zvláštnosti dětí mladšího školního věku, mezi které patří zvědavost, touha poznávat, hravost, pohyb, potřeba komunikovat, nápodoba. Tak si děti osvojují nové věci, tedy i základní jazykové struktury (Kastlová, Podepřelová in Martynková 2009, s. 24).

Zajímavé pojetí výuky cizího jazyka má Waldorfská pedagogika, která v první a druhé třídě jako hlavní učební mechanismus využívá schopnost dětí napodobovat. Děti jazyk vstřebávají a ukládají si jej do paměti. Teprve poté začínají využívat schopnost představitivosti a paměti, snaží se přesněji porozumět smyslu cizího

jazyka. Žáci jsou co nejdříve podněcováni k osvojení učebních strategií a postojů, které jsou obecně považovány za příznivé pro úspěšné osvojení cizích jazyků, např. řešení hádanek či vyjadřování se bez přesné znalosti všech potřebných slov. Od třetí třídy výuka staví na tom, že kognitivní schopnosti dětí nabýly nové kvality. Děti se chtějí učit náročnější texty a procvičovat nové struktury a slovní zásobu rozmanitými a zajímavými způsoby. Ve čtvrté třídě dochází z pohledu vývoje dítěte k velké proměně, k takzvané individualizaci. Učitel více zapojuje paměťové učení a větší pozornost je věnována porozumění, čtení a psaní. Mezi 8. a 12. rokem věku jsou mozkové struktury zodpovědné za řeč dostatečně zralé, aby snesly větší zátěž při zapamatování slovíček, textů a při porozumění gramatickým pravidlům. Děti si snadno osvojují slovní zásobu, když je vyučována v tematických celcích. Díky probírané gramatice se u dětí probouzí vědomé vnímání jazyka. Gramatika by měla být podávána v nezbytně nutném množství, nejlépe induktivním způsobem, který u dětí podporuje objevitelské tendence typické pro jejich věkovou skupinu. (Dvořáková 2011, s. 28-39).

Gardner na základě své teorie mnohočetné inteligence popisuje osm typů inteligence a tím pádem různé typy žáků. (Benešová, Vallin 2015, s. 64-65). Pro vizuální typ se z oblasti hádanek nabízí písemné hry se slovy, jako jsou křížovky, přesmyčky, doplňovačky aj. Logické hádanky řešené mluvením budou vyhovovat nejen auditivnímu typu, ale najde v nich zalíbení jak komunikativní typ, který se podle Brinitzer a kol. (2019, s. 137) učí při výměně názorů a informací s partnerem, tak kinestetický typ, protože potřebuje informace spojit s pohybovou aktivitou a tu mu tyto hádanky řešené v prostoru poskytnou.

Při volbě výukových materiálů a samotných úkolů postupujeme u podpory, pomoci a organizace práce tak, aby byl úkol výzvou, ale přesto zvládnutelný (Benešová, Vallin 2015, s. 89). Pojem úkol a s ním spojené úkolově orientované vyučování je podrobně popsáno v kapitole 2.2.

1.2 Cíle ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Při realizaci hodin anglického jazyka může být problémem nastavení cílů, které by mělo odpovídat nárokům daného ročníku jak z hlediska obsahu, tak z hlediska jazyka. Stanovené cíle by měly být reálné a naplň hodiny pečlivě promyšlená, aby k daným cílům vedla. Bloomova taxonomie cílů nám může pomoci rozhodnout, které části hodiny nebo typy aktivit budeme realizovat v mateřském jazyce a které v cizím (Benešová, Vallin 2015, s. 63, 88). Stejně tak nám při zvažování zařazení určité jazykové hádanky pomůže uvědomit si vhodnost dané hádanky, případně nás navede na její úpravu pro daný cíl.

Ve výuce cizích jazyků na 1. stupni ZŠ převládají vedle cíle komunikativního i cíle prožitkové (hlavně v prvních letech), sociální, obsahové, jazykové, pragmatické (co mají žáci umět) a kognitivní (co mají žáci vědět) (Dvořáková 2011, s. 110; Benešová, Vallin 2015, s. 87; Brinitzer a kol. 2019, s. 155). Při řešení jazykových hádanek je naplňována vždy pestrá kombinace jednotlivých cílů. Proto je používání hádanek velice přínosné. Žáci samostatně pracují, aplikují to, co se naučili a při tom intenzivně prožívají nastalou situaci, jazykově řeší předestřený problém, využívají toho, co umí a vědí. K různým cílům vedou různé cesty. Tuto rozmanitost jazykové hádanky splňují. Právě proto je ale důležité znovu a znovu srovnávat dosažené výsledky s vytyčenými cíli a na základě této reflexe plánovat další postup.

Jazykové hádanky dokáží přirozeným způsobem navodit atmosféru problému a jeho řešení a u žáků vyvolat jejich důležitost a převést na ně odpovědnost za způsob řešení. Při tom se musí domlouvat, vytvořit plán pro zvládnutí úkolu a tím pádem využívat různé strategie a případné špatné cesty revidovat a řešení opravovat.

1.3 Rozvoj řečových dovedností na 1. stupni ZŠ

„U jazykových dovedností se jedná o sadu dovedností, které každému jednotlivci umožňují účinně porozumět cizojazyčnému obsahu a zároveň ho produkovat a jsou nutné pro efektivní mezilidskou komunikaci. Receptivní [...] řečové dovednosti, mezi které řadíme poslech a čtení s porozuměním, [...] vycházejí z lidské potřeby a vůle přijímat nové poznatky a názory. Produktivní [...] řečové dovednosti, mezi které řadíme ústní a písemný projev, [...] umožňují aktivně vytvářet cizojazyčný obsah (sdělení) a dosahovat tak komunikačních cílů. Interaktivní jazykové dovednosti umožňují úspěšné zapojení do komunikace, jsou předpokladem efektivní spolupráce a dávají mluvčím možnost ovlivňovat se navzájem.“ (Kunčarová a kol. 2021, s. 20)

Obtížné při nácviu poslechu je fakt, že posluchač nemá vliv na to, co slyší. Ačkoliv se při osobním rozhovoru můžeme doptat, výzvou při poslechu je vždy jeho pomíjivost a bezprostřednost, kdy je zapotřebí slyšené současně dekodovat, zredukovat na podstatný obsah a informace si uložit. Člověk nemá čas obsažené prvky analyzovat ani si dohledat slovo nebo gramatickou strukturu (Brinitzer a kol. 2019, s. 25). Poslech s porozuměním nemusí být trénován jen s nahrávkami k učebnici, podnětem jsou i cizojazyčné instrukce učitele, dialogy se spolužáky a jiné. Také některé typy hádanek, např. logické hádanky řešené mluvením procvičují poslech s porozuměním, hodně bude záviset na metodice jejich prezentace.

Podle Brinitzer (2019) činí podíl mluvení učitele během vyučovací hodiny na základě mezinárodní studie 70 %, podíl mluvení žáků 30 %, což při délce vyučovací hodiny 45 minut a počtu 15 žáků ve skupině odpovídá jedné minutě na žáka. Z toho je patrné, že mluvení přichází v tradiční cizojazyčné výuce zkrátka. Mluvit se nenaučíme bez mluvení, proto je potřeba zvýšit podíl mluvení ve výuce. Kromě toho člověk v paměti nejlépe podrží to, co sám říká nebo dělá. Při nácviu mluvení se využívají scénáře, které využívají stejné či podobné jazykové prostředky v různých situacích. Jazykové prostředky je možné přizpůsobit jazykové úrovni žáků, takže mohou být využity už od úrovně A1 (Brinitzer a kol. 2019, s. 12, 13, 17). Řízené rozhovory jsou vhodným předstupněm volného mluvení jako vrcholného cíle cizojazyčné výuky. Tuto úlohu mohou vedle jiných cvičení sehrát i hádanky zaměřené na mluvení, kdy žáci s pomocí řečových rámců zjišťují neznámé informace, jako např. místo v řadě, zasedací pořádek a jiné. Řečové rámce žákům pomáhají komunikovat v angličtině v případech, kdy často sklouzávají k mateřskému jazyku.

Čtení většinou slouží pro získání informací o tom, co máme dělat, jindy z textu vyplývají další úkoly. V dobrých učebnicích najdeme i texty pro zábavu. (Kolková 1999, s. 68-69). Cílem je porozumět autentickým textům. Po čtení se nabízí celá řada kreativních aktivit, které mají důležitý vliv na paměť a připomenutí si čteného (Brinitzer a kol. 2019, s. 59). Předkládání hádanek z převážné většiny staví na čtení s porozuměním, které je předpokladem a výchozím momentem pro řešení a vyřešení dané hádanky.

Při psaní jsou žáci nejdříve vedeni k jednoduchým úkolům, které jsou zvládnutelné a rychle kontrolovatelné, jako napsat přání, pohlednici, záznamy v deníčku. Výhodou při nácvičení psaní je, že si tempo žáci určují sami a mají možnost použít slovník nebo příručku gramatiky (Kolková 1999, s. 72-74). V rámci jazykových hádanek dochází k nácvičení nejjednoduššího, reproduktivního způsobu psaní.

1.4 Rozvoj jazykových prostředků

Jazykové prostředky zahrnují ze systému studovaného jazyka slovní zásobu, gramatické prostředky, dále zvukovou stránku daného jazyka a grafickou podobu jazyka včetně pravopisu. Cílem rozvoje jazykových prostředků by měla být schopnost použít je v rámci řečových dovedností.

Při zavádění tematické slovní zásoby by učitel měl myslet na to, kde a jak by žáci mohli danou slovní zásobu potřebovat a využít. Slovní zásoba by také neměla být vyučována izolovaně, nýbrž v propojení, multisenzoricky a v kontextu. Nabízí se seskupování, klasifikace, strukturalizace a hierarchizace (Brinitzer a kol. 2019, s. 61, 71). Při hádankách dochází bezprostředním způsobem k upevňování slovní zásoby, hlavně u jazykových hříček typu anagramu, osmisměrek, křížovek apod. Současně je nacvičován pravopis.

Stejně jako slovní zásoba musí být gramatika zaváděna a nacvičována v kontextu, cyklicky a (inter)aktivně. I zde je potřeba mít na paměti, že prvně přijde mluvení, teprve pak gramatika. (Brinitzer a kol. 2019, s. 72, 77). Pro nácvičení a upevnění gramatických struktur můžeme využívat logické hádanky řešené mluvením, přičemž navíc použijeme řečové rámce. To žákům umožní zaměřit pozornost na výslovnost, a to jak na intonaci (rytmus, důraz, přestávky, melodii), tak na jednotlivé hlásky. Výslovnost je tak navázána na předchozí obsah výuky.

1.5 Organizační formy

Hádanky používané ve výuce využívají různé organizační formy:

- frontální výuku a individuální práci při prvotním seznámení se s logickými hádankami v písemné podobě či u jednoduchých hádanek na procvičení a upevnění slovní zásoby → Žáci mají možnost zaobírat se učební látkou, myšlenkově ji strukturovat a sepsat.
- práci ve dvojicích či trojicích při nácvičení dialogu a argumentace při řešení logických hádanek mluvením → Práce ve dvojicích oproti skupinové práci zvyšuje podíl mluvení jednotlivce, což je důležité hlavně u začátečníků. Je vhodná pro přípravu a nácvičení dialogů.
- skupinovou práci při řešení celoskupinové logické hádanky. → Vytvořením skupin se mluvení stává autentičtější a dochází k výměně myšlenek, diskuzi, vyslovují a akceptují se návrhy. Při správném fungování skupiny dosahuje skupina lepších výsledků, než by dosáhl každý jednotlivec zvlášť.

2 Přístupy a metody ve výuce cizích jazyků

Ve výuce cizího jazyka se prolínají různé přístupy, metody a techniky, s jejichž pomocí se snažíme dosáhnout jazykových cílů. „*Jednotlivé přístupy (approach) stojí na teoretickém pojetí podstaty jazyka a způsobu učení. [...] Metodou (method) pak rozumíme určitou sadu doporučení pro učitele i žáka. Učitel každá metoda dává návod, jak a jaké materiály a aktivity by měl při výuce používat. Pro žáka se metoda stává předlohou, jaký přístup a jakou roli ve výuce by měl zaujmout. Techniky pak představují jednotlivé praktické aktivity prováděné během výuky.*“ (Kunčarová a kol. 2021, s. 31-32)

„*Mezi základní a nejvlivnější metody cizojazyčného vyučování 20. století [...] jsou řazeny především gramaticko-překládová metoda, přímá metoda, audiolingvální či audioorální metoda, komunikativní metoda a alternativní metody vyučování.*“ (Zelinková 2013)

Z pohledu jazykových hádanek je ideální použít ve výuce komunikativní přístup, více viz samostatná kapitola 2.1.

2.1 Komunikativní přístup

„*Ačkoli se současné české kurikulární dokumenty (RVP ZV) v oblasti cizojazyčné výuky explicitně a jednoznačně hlásí ke komunikačnímu přístupu, výsledky naznačují, že základní principy komunikačního přístupu nacházejí cestu do výuky anglického jazyka poněkud obtížně. Identifikovali jsme značné rozdíly mezi učiteli ve vytváření příležitostí ke komunikačnímu procvičování cílového jazyka.*“ (Najvarová, Najvar 2011, s. 171)

Podle Zelinkové (2013) by komunikační metoda měla splňovat tři základní atributy. Komplexnost, kterou se myslí vzájemné doplňování řečových dovedností, adresnost jako orientaci na samotné účastníky komunikace a užitečnost, kterou se liší od gramaticko-překládové metody a přiklání se k pragmatickému pojetí jazyka, k praktické využitelnosti jazyka. Podobně se vyjadřuje Janíková a Píšová (2013, s. 31-34), které tvrdí, že „*jazyková kompetence zahrnuje lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou část a současně pragmatická, resp. sociolingvistická složka vyjadřuje schopnost žáka dohovorit se daným jazykem.*“

„*V rámci komunikačního přístupu se podle Littlewooda (1994) otvírá širší perspektiva pohledu na jazyk, který už není chápán jen ve smyslu výčtu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale zejména ve smyslu funkcí, které jazyk plní. V procesu vyučování je třeba rozvíjet komunikační dovednosti žáků, aby uměli vybírat takové jazykové prvky, které odpovídají jejich komunikačním funkcím v reálných situacích a reálném čase.*“ (Littlewood in Najvarová, Najvar 2011, s. 167). „*Komunikativní přístup nepředstavuje jednu metodu, jde spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. V rámci jednotlivých forem komunikativního přístupu panuje principiální shoda v otázce cíle, kterým je komunikativní kompetence, jednotlivé formy se však liší v představách o cestách k tomuto cíli.*“ (Häuslerová, Nováková 2008)

Pro rozvoj komunikační stránky jazyka hledá učitel takové formy práce, které budou děti dělat z větší části proto, že chtějí, a ne že musí, a které pro ně budou určitým způsobem potěšením a ne jen zátěží.

Upřednostňovány jsou tvůrčí úkoly, které jsou spíše než opakováním přípravou na další hodinu. Tematicky se může jednat o sestavení jídelníčku oblíbených jídel, kresbu výlohy obchodu s popisky, vymyšlení a zahrání malé scénky u snídaně, v autobuse apod., vytvoření koláže v rámci výuky reálií (Dvořáková 2011, s. 63). V rámci výuky anglického jazyka s využitím hádanek se může jednat o vymyšlení či nalezení hádanky nebo opisu slov, které se později dají použít například v křížovce.

Jazykové hádanky dětem často předkládají problémy, které je potřeba v přirozeném cizojazyčném prostředí řešit, ať už se jedná o odpověď na otázku, opis neznámého slova aj. Jazykové hádanky použité v praktické části byly upraveny s ohledem na věkovou skupinu žáků, jakož i na základě zkušeností z předcházejících hodin. Při použití jazykových hádanek k rozvoji mluvení se výše zmíněné řečové rámce přímo nabízejí, aby žákům poskytly potřebnou oporu při snaze komunikovat v anglickém jazyce.

2.2 Úkolově orientované vyučování

Alternativním přístupem je úkolově orientované vyučování, tzv. TBL (task-based learning). „V tomto typu vyučovacích hodin učitel předem neplánuje konkrétní jazykový obsah, který bude vyučovat. Vyučování je založeno na přesném úkolu, který mají žáci splnit. Studovaný jazykový obsah je určen situacemi (problémy), které nastanou během plnění úkolu. Výhodou je práce žáků bez neustálé kontroly učitele, při které využívají veškerý osvojený jazyk (nejen nově probíranou látku). Zároveň se žáci učí a procvičují jazyk, který bezprostředně potřebují ke splnění úkolu, který mají možnost aktivně využívat při komunikaci během plnění úkolu.“ (Kunčarová a kol. 2021, s. 34)

„Úkolově orientovaná výuka se v mnohém překrývá s komunikačním přístupem výuky cizích jazyků. TBL vychází z komunikační metody a řada úkolů se podobá komunikačním aktivitám. Jako u všech metod i u TBL se ozývají kritické hlasy. Hlavní obavy a výtky se týkají kvality produkováného jazyka. [...] Praktickým problémem může být i nedostatek materiálů, které si musí učitelé tvořit a vyhledávat sami. To vyžaduje jejich značnou kreativitu a je to časově náročné. [...] Učitel musí vybrat témata a úkoly, které studenty motivují, poskytují jim odpovídající intelektuální podněty a rozvíjejí cizojazyčnou komunikaci.“ (Vojtková 2014, s. 4)

Úkoly při úkolovém vyučování zabezpečují kontext, ve kterém se lépe aktivuje proces osvojování jazyka. Důraz je kladen na samotný úkol, při jehož řešení se jazyk stává nástrojem komunikace a pomáhá úspěšně splnit úkol. (Randáková 2017, s. 15) Podle Prahbu (1987, s. 46-47) i Ellise (2009, s. 14) můžeme úkoly dělit na tři skupiny – na úkoly s chybějící informací, úkoly vyžadující žákův názor či postoj a na úkoly vyvozovací. Samotný úkol jako plán práce podle Ellise (2009, s. 14) představuje plán žakovy aktivity soustředěné na porozumění a produkci sdělení. Může zahrnovat jakoukoliv z řečových dovedností, využívá žakových jazykových prostředků a schopností, vyžaduje zapojení kognitivních procesů a má definovaný výsledek.

Na základě výše zmíněných a definovaných skutečností, že úkolově orientovaná výuka se v mnohém překrývá s komunikačním přístupem výuky cizích jazyků, spadají hádanky do obou kategorií. V kapitole 2.4 budou popsány různé typy hádanek a bude patrné, že mezi nimi jsou hádanky (úkoly) s chybějící informací, s vyvozením řešení, či hádanky, které vyžadují žákův názor či nápad.

2.3 Aktivizační (aktivizující) metody

„Tradiční výukové metody se často označují jako direktivní, které nerespektují aktivitu a samostatnost žáků, a žák je v podstatě pasivním příjemcem. V současnosti se nejvíce prosazují tzv. aktivizující výukové metody. Aktivizace žáků v edukačním procesu znamená zaměření na rozvoj osobnosti, na růst kompetencí, na neustálé rozšiřování obzoru. Aktivita není finálním výsledkem edukace, ale prostředkem k trvalému růstu a nezbytným procesem zdokonalování osobnosti. Aktivita se přetváří v samostatnou práci, kdy žák, sice pod dohledem učitele, ale postupně stále více bez cizí pomoci zvládá výchovně-vzdělávací situace s cílem relativně úplného osvobození od přímého vedení a ovlivňování. Mezi tyto metody zařazujeme diskusní metody, heuristické metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry, práce s textem, mentální mapování a skupinové metody.“ (Kunčarová a kol. 2021, s. 35).

I podle Maňáka (2011) se tradičním výukovým metodám vytýkala direktivnost, nerespektování aktivity a samostatnosti žáků. Proto se hledaly nové přístupy, které by do popředí postavily aktivitu žáka. Ty jsou nazývány alternativními metodami. Důraz se klade na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení a na řešení problémů. Ačkoliv je k žákovi přistupováno individuálně, neznamená to, že výuka se mění v samoučení, učitel neustupuje zcela do pozadí. Funguje jako rádce a průvodce, což je náročná a obtížná úloha za předpokladu, že chceme, aby vlastního cíle dosáhl žák.

Aktivizační metody pomáhají překonávat tradiční postupy, podněcující zájem o učení, podporují a rozvíjejí intenzivní myšlení, jednání a prožívání. Tím dochází k uvědomělému učení postavenému na samostatnosti, flexibilitě a kreativitě. Základním předpokladem pro aktivizaci je zájem, který bývá u cizích jazyků spontánní díky novosti a určité exotice daného jazyka (Haltufová 2011, s. 18; Nekudová 2006, s. 12-13).

„Aktivizačními metodami jsou označovány metody, kdy je aktivita žáka zřetelná. Nejedná se pouze o myšlenkovou aktivitu, ale také o chování - samostatnost žáka v hodinách a spolupráce s učitelem. Rozvíjí zejména kritické myšlení a schopnost učit se. Žák je schopen přijímat nové informace, pochopit je a vlastními slovy interpretovat a předat dál. Tyto metody dovolují žákům účastnit se aktivně v hodině, učí se vyjadřovat své myšlenky, názory nápady, rozvíjí komunikativnost, umožňují řešit problémy a zpracovávat skupinové projekty, dosahovat lepších výsledků a zvýšit motivaci k samotnému učení.“ (Maňák, 2011)

Aktivizujících metod, postupů a jejich variant je velké množství. [...] Z tohoto důvodu Maňák (2011) rezignuje na jejich vyčerpávající klasifikaci, ale řadí je do několika skupin na základě jejich příbuznosti:

a) Diskusní metody – typická je vzájemná komunikace, rozhovory jako předstupeň diskuze, při níž si účastníci vyměňují názory na dané téma, argumentují, a společně docházejí k řešení diskutovaného problému.

b) Heuristické metody – jde o hledání strategie při řešení problémů na základě dostupných informací pomocí logických postupů. Nejjednodušší formou je *problémová otázka*, složitější je pak *projektová metoda*, která řeší

nějaký praktický problém tak, že využívá integrace učiva různých vyučovacích předmětů. Také *brainstorming* (bouře mozků, burza nápadů) je zaměřen na produkování nápadů vedoucích k řešení daného problému.

c) Situační metody – řeší problémy ze života; patří sem např. rozborová metoda, řešení konfliktních situací aj.

d) Inscenační metody – zpodobňují různé situace a role se vzdělávacím a výchovným záměrem. Ve škole se uplatňují *metody dramatické výchovy*.

e) Didaktické hry – zahrnují interakci, jsou to např. simulace různých aktivit, manipulace s předměty, hračkami, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a učební hry atd. Ve výuce jsou využívány také rozhodovací hry, kvízy, soutěže, hádanky, pokud sledují výchovně-vzdělávací cíle.

f) Práce s textem – nadále je nezbytné učit žáky číst s porozuměním, dělat si výpisky a orientovat se v množství informací. V současnosti je vhodné propojovat čtení a psaní s *kritickým myšlením*.

g) Mentální mapování – zapojeny jsou obě hemisféry, jde o grafické uspořádání myšlenek, o celkový pohled na osvojovanou problematiku, systémové myšlení a vytváření sítě vztahů.

h) Skupinové metody – spolupracuje několik žáků, osvědčená je *práce ve dvojicích*, která může přejít v *práci v malých skupinách*.

Hádanky jsou explicitně řazeny k didaktickým hrám. Podle zmiňovaných faktů a různých druhů hádanek zmíněných později však může stejně tak jít o práci s textem, diskuzi nad problémem a tím pádem i o heuristickou metodu, na základě spolupráce více žáků a řešení problémů ze života je můžeme zařadit i k situačním nebo skupinovým metodám.

Petty (1996, s. 188) v rámci metod aktivního učení doporučuje vedle her univerzálně použitelné kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry aj.

„Nevýhodou aktivizujících metod je doba potřebná k jejich uskutečnění. Je možné setkat se i s názorem, že učitelé nemohou ztrácet čas tím, že si budou s dětmi pouze „hrát“. Právě proto je nutné, aby pedagog obzvláště pečlivě vybíral, do které hodiny nebo části hodiny zařadí netradiční postup. Problémem se může jevit žákova předchozí zkušenost s pouze tradiční výukou. Na nové okolnosti a možnosti si musí učitel i žák teprve zvyknout.“ (Langhamerová 2007, s. 29)

Jak bylo řečeno výše, jazykové hádanky můžeme mezi aktivizující metody zařadit na základě více aspektů. Více o jazykových hádankách v kapitole 2.4.

2.4 Jazykové hádanky

Encyklopedie Brockhaus (in Reich 2003, s. 1) definuje hádanku jako označení pojmů nebo obsahů, které má posluchač či čtenář najít. Tam kde hádání ztrácí svou magickou, kultovní nebo sociologickou váhu, stává se hádanka jako společenská zábava hrou rozumu a vtipu, později také čistého vědění. Forma sahá od jednoduchých prozaických otázek po hádankovou poezii. Variantou jsou hádanky s přeskupením písmen (anagramy), přidáním nebo odebráním části (logogrify), čtením oběma směry (palindromy), s písmeny do kříže (křížovky), s čísly (aritmogrify), s obrázky (obrázkové hádanky) nebo jejich kombinace. Hádanky rozšířené mezi čtenáři časopisů a novin vyžadují hlavně kombinaci prvků vědění. Organizovaná soutěž v hádání se nazývá kvíz.

Výuková metoda hádanek se neomezuje jen na didaktiku. Pojem hádanka má staletou tradici. V běžném životě sloužila pro pobavení a zabavení a neměla nic společného s výukou. Člověk se i přes neznalost čtení a psaní bavil hrou se slovy, rozuměl obrazům skrytým v hádankách, chápal přenesený význam slov. Ústní podoba hádanky existovala hluboko v historii, písemná podoba je její mladší, neméně hodnotnou verzí. Při hledání řešení hádanek dochází k procesům tříbení mozku, zapojování mozkových závitů a tím zdokonalování myšlení. Ve frontální výuce byly hádanky zapovězené. Až v poslední době se začaly používat, hlavně za účelem ozvláštňení výuky. Hravých prvků hádanky se však dá využít systematicky a metodicky. (Reich 2003, s. 4; Kováčová 2009, s. 15, 17)

Žáci jsou při jazykové výuce často nespokojeni s tím, že se dlouhou dobu nezabývají náročnějšími úkoly. Hádanky představují jednu z možností, jak žákům předložit náročný úkol. Jedná se o aktivity, při kterých je nutné na základě jazykových znalostí, přemýšlení, pozorného čtení či naslouchání a kombinováním získaných informací najít správné řešení (Dreke 2020, s. 4). Jak již bylo zmíněno výše, tematicky můžeme hádanky zařadit různě, do kategorie her, situačních nebo diskuzních metod či problémových úloh (Haltufová 2011, s. 32; Chaloupková 2010, s. 16). Problémové postupy a metody jsou však – při všech svých kladech jako samostatné myšlení, samostatné vyjadřování, a tudíž komplexní pojetí jazykového vyučování – časově náročné, problémové úkoly nebývají dostatečně propracované a vyžadují dlouhou přípravu při modifikaci pro cílovou skupinu (Zormanová in Koutníková 2015, s. 8). V jazykové výuce se s pomocí hádanek dosahuje kompenzačního účinku, učební úspěch je zaručen, když herní forma podporuje učení. Učení s pomocí hádanek znamená procvičování díky provádění. (Reich 2003).

Podobně jako při realizaci výuky CLIL či při jiných nově zaváděných činnostech nebude ani u použití hádanek ve výuce angličtiny, hlavně u těch s cílem rozvíjet mluvení, efektivita vidět okamžitě. Jakákoliv inovace potřebuje dostatečný čas k tomu, abychom skutečně zaregistrovali výsledky úspěchu. I pomocí neměřitelné spolupráce, vysvětlování a formulování vlastních nápadů je rozvíjena efektivita vzdělávání. Na smysluplné použití hádanek ve výuce bychom měli nahlížet jako na dlouhodobý proces (Benešová, Vallin 2015, s. 81).

Pro obsah hádanek jsou na 1. stupni ZŠ využívána témata z jazykové výuky stavějící na každodenních zážitcích. Později vyvstává na základě výzkumů s CLIL možnost použít pro hádanky obsahy odborných předmětů a tím směřovat k smysluplnějšímu využití osvojovaného cizího jazyka a rozšiřování slovní zásoby.

Hádanky, podobně jako hry, u žáků rozvíjí motivaci a kognitivní dovednosti. Žák se nebojí mluvit, protože jde především o dorozumění se, ne o gramatickou správnost. V případě, že třídní učitel je zároveň vyučujícím cizího jazyka, mohou být hádanky zařazovány v rámci jazykových sprch (language showers). Model pravidelných sprch je uplatňován například na rakouských primárních školách. Jazykové sprchy, tak typické pro CLIL, jsou krátké aktivity v cizím jazyce zařazované do nejazykových předmětů, případně do času přestávek či volnočasových aktivit. Mají žákům pomoci uvědomit si jazykovou rozmanitost a díky nim by žáci měli zaujmout pozitivní postoj k různým kulturám. (Benešová, Vallin 2015, s. 18-19). *„Výuková hra může být označena za zdařilou, pokud se propojí motivující herní zážitek a dobrá znalost učebního obsahu a herní dění z perspektivy dítěte nebude zatlačeno účely výuky do pozadí.“* (Petillon 2013, s. 325)

Konstruktivní metodou využití hádanek či kvízů je na konci vyučovací jednotky, když žáci vytvářejí hádanku nebo kvíz pro jinou skupinu žáků (Reich 2003). *„Pokud je úlohou a cílem hádanek žáka něco naučit, platí zde Kantovy myšlenky, že poznávat můžeme něco, co se už dotklo našich smyslů a máme s tím nějakou zkušenost.“* (Kováčová 2009, s. 18)

Hádanky zvyšují pozornost žáků. Pro řešení jazykových hádanek žáci často musí využít znalostí z mezipředmětových vztahů. Pravidelné řešení logických hádanek zvyšuje schopnost myslet. Žáci musí logicky kombinovat, rozpoznat souvislosti a najít řešení. Trénink této dovednosti může mít pozitivní vliv na ostatní předměty.

Hádanky jsou mezi žáky oblíbeným, ale ve výuce jen zřídka používaným obsahem. Důvodem je obsah hádanek, který jen sporadicky koresponduje s obsahem výuky, a diskutabilní didaktický přínos. Výhodou je určitě schopnost vtáhnout žáky, protože děti jsou od přírody zvědavé. Zvláštností hádanek je anticipace vědění a dekodovacích technik žáků, aby žáci hádanku v ideálním případě vyřešili sami, bez pomůcek. K úspěchu vedou různé kognitivní strategie stavějící na kombinaci hypotéz, oproštění se od ukvapených předpokladů, redukci možností či emancipaci dosavadních zkušeností. Řešení hádanky v sobě skrývá dvojí pocit štěstí, hrdost při nalezení řešení vlastním úsilím, ale potěšení a uspokojení přináší i vhléd do tajemných hlubin klíče k odpovědím (Schneider 2020).

Knižní zdroje nejsou pro výběr hádanek většinou vhodné, protože hádanky v nich obsažené zabírají jen část publikací a nejsou specifické. Upřednostňuje se tedy hledání v internetových odkazech. Zde pod pojmem kvíz nebo hádanka často najdeme stránky, které nejsou primárně určeny pro výuku, ale nabízejí vhodné podněty. S dalším vymezením pojmu přidáním atributů jako „školní předměty“, „výuka“, „didaktika“, „logická úloha“, „luštění“ nebo „hlavolamy“, a to i v různých jazycích, získáme přístup k nepřebernému množství materiálů. Zde už opět závisí jen na chuti, úsilí a času učitele, jak s daným materiálem naloží a jak jej zakomponuje do své učitelské praxe.

2.4.1 Typy hádanek

Dreke (2020, s. 4) dělí hádanky následovně:

- křížovky a slabikové hádanky – jedná se buď o slovtvorbu nebo o tematickou slovní zásobu, upevňují psaní slov

- osmisměrky – zaměřují se na tematickou slovní zásobu nebo tvary sloves, upevňují psaní slov
- kombinační hádanky – vyžadují kombinování informací na základě detailního čtení a přemýšlení
- hádanky s určením pořadí nebo prostorového uspořádání, které se dále dělí na:
 - hádanky s hraním rolí – vyžadují od všech zúčastněných důkladné naslouchání
 - čtecí hádanky – k řešení žáci dospějí na základě důkladného čtení
 - logické hádanky – je potřeba vyřešit časový nebo prostorový problém
 - kriminální příběhy – je potřeba vyřešit kriminální případ

Moore (2018, s. 6) zmiňuje tyto typy hádanek:

- hádanky, u nichž jde o schopnost zapamatovat si
- hádanky, u nichž je potřeba vyřešit problém
- hádanky vyžadující kreativitu
- hádanky postavené na dobrém počítání
- hádanky, kdy je potřeba myslet „za roh“

Hádanky mohou být krátké, trvající minutu až dvě, až hlavolamy vyžadující více času. Hádanky staví na krátkých příbězích, hledání rozdílů, netradiční prezentaci důležitých faktů, slovních hříčkách, hrátkách s písmeny či čísly, nahlížení na problém z různých stran. Obzvláště obtížné hádanky vyžadují systematickou kontrolu velkého počtu možností, někdy je potřeba opustit vyšlapané cestičky řešení problému a rozluštit na první pohled zcela nahodilý vzorec. Takovéto hádanky se samozřejmě z pohledu jazykové obtížnosti nehodí pro 1. stupeň ZŠ (Moore 2018, s. 6-7).

Inspiraci pro další hádanky kromě konkrétních osmi v závěrečné práci zmiňovaných a vyzkoušených je možné hledat v publikacích Pospíšilové (2006), Jitky Suché (2014), Kalábové (2016) nebo Warner (2005). Samozřejmě je potřeba hádanky přetransformovat do angličtiny a upravit pro konkrétní použití. Také Petty (1996) v rámci her pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností představuje možnosti, jak u žáků vzbudit touhu komunikovat. Rovněž nabádá učitele k tomu, aby neměli strach hry, a samozřejmě i hádanky, sami vymýšlet. Žáci mohou popisovat obrázky, které ostatní nevidí, načež pak ostatní podle slyšeného hledají popisovaný obrázek. Společně mohou vyprávět příběh vystavěný na úvodní větě nebo učitel vypráví pantomimický příběh a žáci se pokouší pantomimu uhádnout a popsat (Petty 1996, s. 196).

Pro rozvoj slovní zásoby se nejlépe hodí křížovky, slabikové hádanky, osmisměrky a některé hádanky postavené na počítání. Pro rozvoj čtení s porozuměním se nejlépe hodí kombinační hádanky a logické hádanky v podobě pro čtení. Pro rozvoj mluvení se nejlépe hodí logické hádanky upravené do podoby pro mluvení a hádanky s hraním rolí.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Metody a cíle ve výuce cizích jazyků vycházejí z vývojových zákonitostí. Podle Dvořákové (2011) by žáci během učení se cizímu jazyku měli mít možnost vnímat jazyk v celé jeho šíři s maximálním zapojením smyslů a fantazie, tak získávají schopnost vyjádřit se jiným a odlišným způsobem než v mateřském jazyce a zažívají zvláštní pocit uspokojení z toho, co dokáží.

Najvarová a Najvar (2011) zmiňují, že české kurikulární dokumenty (RVP ZV) se v oblasti cizojazyčné výuky explicitně a jednoznačně hlásí ke komunikačnímu přístupu, zároveň však výsledky naznačují, že základní principy komunikačního přístupu nacházejí cestu do výuky anglického jazyka poněkud obtížně. Podle Vojtkové (2014) se komunikativní přístup v mnohém překrývá s úkolově orientovaným vyučováním. Oba přístupy využívají aktivizační metody, které pomáhají překovávat tradiční postupy, podněcující zájem o učení, podporují a rozvíjejí intenzivní myšlení, jednání a prožívání. Tím dochází k uvědomělému učení postavenému na samostatnosti, flexibilitě a kreativitě. Základním předpokladem pro aktivizaci je zájem, který bývá u cizích jazyků spontánní díky novosti a určité exotice daného jazyka (Haltufová 2011, s. 18). Aktivizačních metod je velké množství a didaktické hry, potažmo jazykové hry a jazykové hádanky se řadí právě do aktivizačních metod.

Hádanky jsou mezi žáky oblíbeným, ale ve výuce jen zřídka používaným formátem. Důvodem může být obsah již publikovaných či jinak předpřipravených hádanek, který jen sporadicky koresponduje s obsahem výuky. Výhodou je určitě schopnost vtáhnout žáky, protože děti jsou od přírody zvědavé. Zvláštností hádanky je anticipace vědění a dekodovacích technik žáků, aby žáci hádanku v ideálním případě vyřešili sami, bez pomůcek. K úspěchu vedou různé kognitivní strategie stavějící na kombinaci hypotéz, oproštění se od ukvapených předpokladů, redukci možností či emancipaci dosavadních zkušeností. Řešení hádanky v sobě skrývá dvojí pocit štěstí, hrdost při nalezení řešení vlastním úsilím, ale potěšení a uspokojení přináší i vzhled do tajemných hlubin klíče k odpovědím (Schneider 2020).

Jazykové hádanky z převážné většiny staví na čtení s porozuměním, které je předpokladem a výchozím momentem pro řešení a vyřešení dané hádanky.

Řízené rozhovory jsou vhodným předstupněm volného mluvení jako vrcholného cíle cizojazyčné výuky. Tuto úlohu mohou vedle jiných cvičení sehrát i hádanky zaměřené na mluvení, kdy žáci s pomocí řečových rámců zjišťují neznámé informace, jako např. místo v řadě, zasedací pořádek a jiné.

Jazykové hádanky dětem často předkládají problémy, které je potřeba v přirozeném cizojazyčném prostředí řešit, ať už se jedná o odpověď na otázku, opis neznámého slova aj. Problémové postupy a metody jsou však – při všech svých kladech jako samostatné myšlení, samostatné vyjadřování, a tudíž komplexní pojetí jazykového vyučování – časově náročné, problémové úkoly nebývají dostatečně propracované a vyžadují dlouhou přípravu při modifikaci pro cílovou skupinu (Zormanová in Koutníková 2015, s. 8).

Hádanky u žáků rozvíjí motivaci a přispívají k rozvoji kognitivních dovedností. Žák se nebojí mluvit, protože jde především o dorozumění se, ne o gramatickou správnost. Hádanky také zvyšují pozornost žáků. Pro řešení jazykových hádanek žáci často musí využít znalostí z mezipředmětových vztahů. Pravidelné řešení

logických hádanek zvyšuje schopnost myslet. Žáci musí logicky kombinovat, rozpoznat souvislosti a najít řešení. Trénink této dovednosti může mít pozitivní vliv na ostatní předměty.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Cíl závěrečné práce

Cílem závěrečné práce je zjistit, zda je možné, vzhledem k předpokládané omezené úrovni žáků v oblasti slovní zásoby, logického myšlení, schopnosti číst s porozuměním a mluvit, zařadit jazykové hádanky do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

4 Výzkumné otázky

Formulované otázky vycházejí z cíle závěrečné práce. Následující otázky byly zformulovány na základě mé vlastní zkušenosti jako učitele německého jazyka na střední a základní škole.

Byly zformulovány následující výzkumné otázky:

1. Je možné, vzhledem k omezené úrovni žáků v oblasti slovní zásoby, logického myšlení a schopnosti číst a mluvit, zařadit jazykové hádanky do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ?
2. Jaký mají žáci 1. stupně ZŠ k jazykovým hádankám vztah?
3. Jsou žáci 1. stupně ZŠ schopni rozlišit, které znalosti či dovednosti jednotlivé jazykové hádanky rozvíjejí?

5 Použité metody

Pro získání požadovaných údajů k dosažení cíle závěrečné práce byly použity následující výzkumné metody:

- a) sebereflexe učitele/výzkumníka
- b) analýza dotazníků pro žáky
- c) analýza polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími anglického jazyka na 1. stupni ZŠ

Reflexí se podle Nezvalové (in Hejlová 2005, s. 79-80) „rozumí cílené zpracování vztahu vlastní činnosti k plánovaným a uskutečňovaným vzdělávacím procesům, [...] které zahrnují etapu plánovací, řídicí a hodnotící.“ Reflexe může mít různé podoby. Jednou z nich je autoreflexe neboli sebereflexe. Cílem je získat potřebná data k obsahu, osobám, místu a času. Důležitá je schopnost reflektovat motivy svého jednání (Miovský 2006, s. 75-76). Výzkumník byl v rámci hodin anglického jazyka zároveň učitelem, proto pro zachycení průběhu hodiny a její analýzu zvolil sebereflexi.

„Metodou, která se nabízí pro mapování verbalizací názorů, pocitů a zkušeností dětí je metoda dotazníku. Problematika, která se s jeho tvorbou, zadáváním a vyhodnocováním spojuje, je problematika konstrukce takového kontextového rámce, v němž může být obsah otázek pochopen dětmi jako smysluplný, tedy zasahující skutečně jejich autentickou životní zkušenost nebo autentické porozumění pojmům. [...] konstrukcí dotazníkových položek zajistíme sladění našeho myšlenkového konstruktů, v němž

předpokládáme interpretovat dětské vidění světa (cíl výzkumu), s uvědomovaným tj. verbalizovaným vyjádřením dětí.“ (Hejlová 2006, s. 1)

Bezprostředně po každé aktivitě byl použit dotazník v papírové podobě (viz příloha A), který žáci vyplnili a který byl následně vyhodnocen. Dotazník je tvořen uzavřenými položkami, pouze někdy byly pro doplnění použity položky otevřené. Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány do tabulek, graficky znázorněny a výsledky jsou doplněny komentářem.

Pro zjištění názorů učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ zvolila autorka závěrečné práce jako další výzkumnou metodu polostrukturovaný rozhovor. Při přípravě na rozhovor je potřeba vytvořit si „*schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu několik otázek, jak by se [výzkumník] na danou skutečnost mohl ptát*“ (Švaříček, Šedová a kol. 2007, s. 162). Pořadí otázek pak podle potřeby a možností můžeme obměňovat. Necháváme si vysvětlit, jak účastník danou věc myslí a ověřujeme si správnost pochopení a interpretace (Miovský 2006, s. 159-160). Chráska (2007, s. 182) zmiňuje, že *velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat reakce respondentů na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh*. Rozhovor je tvořen 9 okruhy (viz příloha B: Rozhovor s učiteli – Okruhy otázek).

6 Popis výzkumného vzorku a průběh výzkumu

6.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl tvořen dětmi třetí, čtvrté a páté třídy ZŠ Samotišky. Výuka cizího jazyka byla oficiálně zahájena ve 3. třídě, některé děti mimo školu navštěvují kroužek cizího jazyka. Na základě analýzy nestrukturovaného rozhovoru s vyučující anglického jazyka tříd, které tvořily výzkumný vzorek, je možné jazykovou úroveň žáků jednotlivých tříd popsat následovně:

Třetí třída – 18 žáků – úroveň A0:

Žáci prošli první dva měsíce audioorálním kurzem, zvykali si na komunikaci a jednoduché pokyny v anglickém jazyce, zbavovali se ostychu reagovat, komunikovat.

Mezi dětmi jsou výrazné rozdíly, protože část dětí chodí na kroužek angličtiny; tyto děti mají osvojenou základní slovní zásobu z témat barvy, čísla, zvířata, jídlo, oblečení, části těla, členové rodiny. V hodinách byly tyto děti aktivnější, méně ostýchavé. Ostatní žáci se se stejnou slovní zásobou seznamovali v průběhu roku. Na konci školního roku je úroveň většiny dětí co do množství osvojených slovíček srovnatelná. Rozdíly jsou znatelné ve schopnosti číst slova, která děti viděly mnohokrát napsaná, s doprovodnou správnou výslovností.

Ve skupině jsou tři výrazně slabší žáci, kteří ale mají obtíže v učení i v českém jazyce. Na konci třetí třídy většina žáků dosáhla základů úrovně A1.

Čtvrtá třída – 15 žáků – úroveň A1 začátečníci:

U žáků v této třídě jsou velké rozdíly v dovednostech, některé děti chodí na kroužek angličtiny, proto jsou jejich znalosti odlišné od ostatních žáků. Rozdíly jsou také v úrovni čtení a mluveného projevu. Někteří žáci stále odpovídají jednoslovně, jiní žáci komunikují ve větách.

U dvou žáků je potřeba přihlížet ke zprávám z pedagogicko-psychologické poradny, není možné hodnotit písemný projev a případné chyby v něm, např. chybějící písmeno ve slově.

Žáci jsou aktivní každý podle svých možností, angličtina je baví. Na konci čtvrté třídy dosahuje většina žáků úrovně A1 – začátečník, někteří žáci A1 - pokročilí.

Pátá třída – 17 žáků – úroveň A1 pokročilí:

Skupina žáků, u které se v průběhu jednoho roku vystřídaly dvě vyučující, což bylo pro žáky náročné. Nyní je situace již stabilní, většina žáků má velmi dobré znalosti slovní zásoby, čtenářské dovednosti. Dovedou komunikovat, vést jednoduché dialogy v anglickém jazyce. Někteří gramatická pravidla zvládají při jednotlivých cvičeních, pokud však mají samostatně napsat souvislý text, na gramatiku často zapomínají.

Ve skupině jsou rovněž děti, které chodí do kroužku angličtiny, jejich dovednosti jsou znatelně lepší, slovní zásobu mají dobře zafixovanou. Ve třídě je žák s velmi dobrou znalostí angličtiny, pobýval nějaký čas v anglicky mluvící zemi.

Úroveň většiny žáků je na konci páté třídy A1 – pokročilí.

6.2 Průběh výzkumu

Sběr dat probíhal během dubna, května a června 2021 ve všech třech třídách prvního stupně s výukou angličtiny. Výuka anglického jazyka byla oficiálně zahájena ve 3. třídě. Jednotlivé hádanky byly zařazeny v každé třídě a následně žáky ohodnoceny prostřednictvím dotazníku. Celkem bylo použito osm různých hádanek. Písmenkové puzzle a anagram rozvíjející slovo tvorbu a upevňující psaní slov, číselný diamant jako typ kombinační hádanky postavené na kombinování informací a dobrém počítání rozvíjející dovednost psaní a mluvení, osmisměrka rozvíjející tematickou slovní zásobu a upevňující psaní slov, křížovka rozvíjející slovo tvorbu a vyjadřování, hádání věku z říkanky vyžadující kombinování informací na základě detailního čtení a přemýšlení, logická hádanka, kde se s pomocí čtení či mluvení řeší problém.

Při výběru hádanek jsme vycházeli z řečových dovedností a prostředků, které jsme chtěli u žáků rozvíjet a na základě zkušenosti a rešerší z nabídky jazykových hádanek. Podle věku a úrovně žáků byly hádanky modifikovány a upraveny. Vedle žáků se k jednotlivým hádankám a k jejich využití ve výuce angličtiny na 1. stupni vyjádřilo pět vyučujících angličtiny.

Záměrně byl volen stejný typ hádanek u různých věkových skupin, protože jsme předpokládali málo rozvinuté logické myšlení u 3. třídy a rozvinutější u 5. třídy, stejně tak jsme očekávali rozdíly v řečových dovednostech a jejich zapojení a využití při řešení hádanek.

Metodologicky se jednalo o smíšený výzkum využívající kvalitativní metody sebereflexe a polostrukturovaného rozhovoru kombinovaný s kvantitativní metodou dotazníku. Ke sběru dat bylo

přístupováno různě, vedle uzavřených otázek byly použity i otázky otevřené. Shromážděná data z dotazníků byla vyhodnocena kvantitativně i kvalitativně, rozhovory byly zpracovány analýzou kvalitativních dat a výsledky byly zobecněny na celý základní soubor včetně analýzy dat a diskuze k výsledkům.

Žáci věděli, že výuka je součástí výzkumu. Záznamy byly vedeny zapisováním popisných i sebereflektujících poznámek po skončení vyučování. Sebereflexi učitele a výzkumníka v jedné osobě u jednotlivých typů hádanek v kapitolách 7.1.1 až 7.1.8 doplnil strukturovaný dotazník žáků (analýza u jednotlivých typů hádanek v kapitolách 7.1.1 až 7.1.8), rozšířený o nestandardizované dotazování prostřednictvím otevřených a uzavřených, resp. dichotomických otázek u žáků (kapitola 7.1.9) a polostrukturovaný rozhovor vedený s učiteli cizího jazyka na 1. stupni ZŠ (kapitola 7.2).

Kvalita dat, jejich validita, byla zajištěna triangulací zdrojů dat (rozhovor s učiteli, dotazník pro žáky), metod (rozhovor, dotazník, sebereflexe) i přístupů (kvalitativní a kvantitativní přístup). Podle Švaříčka (2007, s. 202) myšlenka triangulace vychází z teorie topografického měření, kdy se k určení polohy neznámého body používají dva známé body. „*Je velmi pravděpodobné, že při triangulaci si budou některá data odporovat, nebo že získáme odlišné pohledy.*“ (Švaříček 2007, s. 204)

6.3 Popis jednotlivých hádanek a jejich použití

Ve výzkumné části byly ve třetí, čtvrté a páté třídě použity stejné typy hádanek, které byly v některých případech na základě věku a jazykových znalostí pro různé věkové skupiny drobně modifikovány.

6.3.1 Písmenkové puzzle

Cíl: Vybrat vhodná písmena a sestavit slovo.

Záměr: Aktivizovat žáky a nastartovat u nich proces tvoření anglických slov. Nechat žáky libovolně tvořit, vzájemně se povzbuzovat, doplňovat a pomáhat si při skládání, resp. psaní. Individuálně zopakovat slovní zásobu, procvičit psaní slov a upevnit znalost významu slov.

Materiál: Písmena celé abecedy na puzzle dílcích, alternativně na kartičkách. Ty je např. možné přichystat s žáky v rámci pracovního vyučování.

Rozvíjené dovednosti: Z řečových dovedností a jazykových prostředků se aktivita zaměřuje na produktivní řečové dovednosti psaní a mluvení při prezentaci vybraného slova z oblasti slovní zásoby, dále na poslech s porozuměním při kontrolních dotazech učitele a následně opět na mluvení, kde je samozřejmě dotčena i výslovnost.

Postup:

1. Učitel na zvláštním místě ve třídě umístí písmenka, většina písmen je obsažena několikrát.
2. Za účelem rozvoje spolupráce pracují žáci ve dvojicích a mají za úkol najít vždy jakékoliv anglické slovo, přinést ho k prezentačnímu stolu, poskládat ho (za to mohou dostat kartičku/bod) a zase písmena vrátit zpátky, tak aby byla k dispozici ostatním dvojicím.
3. Učitel přijímá jen správně psané varianty slov, u prezentovaných slov se navíc anglicky ptá, o co se jedná, zda o osobu, zvíře apod. Zjišťuje tak, zda jsou žáci schopni slova zařadit k nadřazeným pojmům.
4. Na konci aktivity dvojice anglicky hlásí získané body, učitel všechny pochválí a zdůrazní, že absolutní počet bodů není tak důležitý, jako systematická práce, dobré nápady a zařazení slov do příslušných kategorií. Při opakované aktivitě pak žáci mohou při sebehodnocení posoudit, zda se zlepšují, zda jim skládání slov jde už lépe od ruky.

Zdroj inspirace: Hra Křížovky (Dino) jako inspirace (viz příloha C).

6.3.2 Číselný diamant

Cíl: Vymyslet způsob, jakým postupovat při doplňování chybějících čísel diagramu. Určit hodnoty čísel v bílých polích.

Záměr: Procvičit číslovky, hlavně jejich písemnou podobu, a zautomatizovat jejich používání.

Materiál: Pracovní list (viz příloha D)

Rozvíjené dovednosti: Z řečových dovedností a jazykových prostředků aktivita nejvíce procvičuje čtení s porozuměním a psaní, mluvení se srozumitelnou výslovností pomáhá při verbalizaci postupů vedoucích k řešení. Poslech s porozuměním je zapojen v případě, že žáci pracují aktivně ve dvojicích nebo jako skupina s učitelem. Z oblasti slovní zásoby je aktivita zaměřena na oblast čísel a matematických operací, cesty vedoucí k vyřešení hádanky vyžadují logické myšlení, které současně rozvíjejí.

Postup:

1. Žáci od učitele obdrží pracovní list s diagramem, v němž jsou slovy vepsána čísla. Na základě daných podmínek uvedených v hádance musí žáci najít způsob, jak postupovat a jak přicházet na čísla, která je potřeba vepsat do bílých polí.
2. Učitel může žáky nechat pracovat samostatně, což ale může vést k chybám, které pak žákům znemožní dokončit úlohu. Pro možnost vzájemné kontroly se nabízí způsob práce ve skupinách, kde ale není zaručeno, že žáci budou mluvit anglicky.
3. Proto je asi nejlepší postupovat v plénu, vést žáky a pomáhat jim při provádění základních matematických operací v angličtině. Postupem času žáci převzímou úlohu učitele a sami vedou třídu při řešení jednotlivých částí diagramu.

Zdroj: Moore, D., 2018. Sherlock Holmes' Buch der Logikrätsel. (s. 49, aktivita Bis 25 zählen)

6.3.3 Anagram (písmenkový salát)

Cíl: Na základě nového uspořádání zamíchaných písmen vytvořit slovo k danému tématu.

Záměr: Aktivizovat slovní zásobu k danému tématu, procvičit hláskování, pracovat s psanou podobou slov.

Materiál: Seznam slov pro učitele (viz příloha E).

Rozvíjené dovednosti: Aktivita procvičuje všechny řečové dovednosti a kromě gramatiky využívá všech jazykových prostředků.

Postup:

1. Učitel napíše na tabuli a oznámí téma, ke kterému se bude vztahovat procvičovaná slovní zásoba. Na tabuli pak po jednom píše slova s přeházenými písmeny (levý sloupeček).
2. Každý žák si na tabulku nebo papír zapíše svůj tip, pak se oznámí správné slovo (pravý sloupeček). Následně učitel ukazuje na jednotlivá písmena a společně se třídou hláskuje (šikovní žáci hláskují samostatně), aby si žáci zkontrolovali, zda slovo napsali správně.

Zdroj inspirace: <https://www.raetselstunde.de/text-raetsel/anagramme/anagramm-001.html>

6.3.4 Osmisměrka

Cíl: Najít smysluplná slova a přiřadit je ke správnému nadřazenému pojmu.

Záměr: Z paměti vyvolat naučená slova a na základě jejich významu je zařadit do tematických skupin. Procvičit a upevnit si psaní probrané slovní zásoby.

Materiál: Pracovní list (viz příloha F), generátor osmisměrek suchsel.net

Rozvíjené dovednosti: Aktivita procvičuje a rozvíjí čtení s porozuměním, psaní, logické myšlení a slovní zásobu. Osmisměrka může sloužit k sebetestování a sebehodnocení.

Postup:

1. Žáci od učitele obdrží pracovní list s tabulkou s písmeny, ve které hledají a zatrhnávají vodorovně, svisle i diagonálně ukrytá slova. Nalezená slova přiřazují a zapisují k jednotlivým tematickým okruhům uvedeným pod tabulkou.
2. Učitel ve třídě vyvěsí seznam se všemi hledanými slovy. Sem mohou žáci nahlédnout, pokud už sami žádná slova nenacházejí. Tak mohou cíleně hledat chybějící slova a stále na nich zůstává zařazení slova do příslušné kategorie a procvičení psaní slov. Na jiné místo ve třídě učitel umístí list se správným řešením.
3. Žáci pracují samostatně, ve svém tempu, v případě potřeby mohou nahlédnout do listu souseda či využít vyvěšeného seznamu všech v tabulce obsažených slov. Po dokončení si žáci s řešením sami kontrolují správnost. Učitel může podle potřeby práci předčasně ukončit, jakmile je většina žáků hotová.

6.3.5 Křížovka

Cíl: Definovat a formulovat slova jinak.

Záměr: Naučit se definovat slova pomocí popisů, opisů, synonym a protikladů, na základě definic, popisů, synonym a protikladů najít hledané slovo.

Materiál: křížovka vygenerovaná z domácí práce žáků (viz příloha G, včetně příkladu žákovské práce), generátor křížovek <https://www.schulraetsel.de/>

Rozvíjené dovednosti: Aktivita rozvíjí čtení s porozuměním, psaní, logické myšlení a slovní zásobu, okrajově procvičuje poslech s porozuměním, mluvení, výslovnost. Stejně jako osmisměrka může i křížovka sloužit k sebetestování a sebehodnocení. Křížovka využívá strategie parafrázování textu, použití jednoduchých synonym.

Postup:

1. V rámci předpřípravy žáci luští křížovku nakreslenou na velkém papíře na zemi. Využívají při tom definice napsané na jednotlivých kartičkách (např. Colour of the sun. – First day of schoolweek. – An animal. Our best friend. atd.). Současně jsou na určitém místě ve třídě na čtverečkách velikosti políček v křížovce umístěna písmena, ze kterých jsou hledaná slova tvořena. Žáci do dvojic obdrží proužek s definicí, v hromádce písmen si vyhledají potřebná písmena a ta pak skládají na správné místo v křížovce. V rámci této předpřípravy se žáci seznamují s tím, jak se dá snadno a přesně popsat určité slovo.
2. Této zkušenosti pak mají využít v rámci domácí přípravy, kdy dostanou za úkol na papír napsat jednoduchou hádanku nebo 2-3řádkovou křížovku v angličtině. Při tvorbě tohoto úkolu využívají zkušenosti z předchozí hodiny.

Příklad hádanky: Má to 4 rohy a 4 nohy.

Hádat se dají zvířata, věci, osoby atd. Nápady mohou žáci v rámci propojení s učivem informatiky hledat i na internetu, ale smí použít jen slova nebo hádanky, kterým sami rozumí, v případě potřeby mohou přidat a pomoci 1-2 slovy s překladem. U křížovky nemusí být tajenka, ale hledané slovo musí být vedle vysvětleno anglicky. Některá písmena mohou být předepsaná.

Příklad části křížovky:

--	--	--	--

It is a drink. It is white.

3. Z přinesených nápadů učitel sestaví, případně s pomocí online nástrojů vygeneruje kompletní křížovku. Té pak využije v průběhu další výuky. Žáci ve dvojicích či trojicích nacházejí správná slova svisle i vodorovně, u těžších slov jim pomohou poznámky na tabuli. Alternativa: Ze stejných zadání se dají vygenerovat dvě prostorově různé verze křížovky, které po rozdání do lavic nabídnou partnerům druhý pohled na věc a poskytnou tak případnou nápovědu při hledání řešení.

6.3.6 Hádání věku z říkanky

Cíl: Analyzovat údaje z říkanky a určit věk jednotlivých osob a informace uspořádat do tabulky

Záměr: Zabývat se textem na různých úrovních (rytmus, významy slovních spojení, překlad, interpretace ilustrací), s využitím příkladů lépe pochopit text

Materiál: Pracovní list s úkoly (viz příloha H)

Rozvíjené dovednosti: Aktivita rozvíjí poslech a čtení s porozuměním, slovní zásobu a logické myšlení, méně pak výslovnost a mluvení, nejméně psaní.

Postup:

1. Žáci od učitele obdrží pracovní list, kde v rámci přípravné fáze poslechu a čtení postupně zpracovávají úkoly, které je připravují na následné určení pořadí osob z básničky.
2. Podle vlastního uvážení žáci pracují buď samostatně vlastním tempem nebo sledují doprovodné instrukce a nápovědy učitele a s jeho pomocí vyvozují závěry a volí odpovědi.
3. Žáci si na konci pracovního listu několikrát vyslechnou originální nahrávku říkanky. Vyslechnuté informace o věku jednotlivých osob třídí a seřazují do tabulky. Porozumění je možné podpořit souběžným čtením slyšeného textu.

Zdroj: Counting and Math Rhymes (<http://etc.usf.edu/>; nahrávka <https://etc.usf.edu/lit2go/66/counting-and-math-rhymes/3046/age/>)

6.3.7 Logická hádanka

Cíl: Na základě výroků vyvodit chybějící informace a zodpovědět položenou otázku.

Záměr: Nechat žáky podle vlastních preferencí či obtížnosti úlohy pracovat samostatně, v párech nebo ve skupinách. Procvičit čtení s porozuměním. Kombinovat čtené se zaznamenaným a vyvozovat závěry.

Materiál: Záznamový list s tabulkou (viz příloha I)

Rozvíjené dovednosti: Řešení logické hádanky vyžaduje logické myšlení založené na informacích získaných čtením s porozuměním při individuálním řešení, poslechem s porozuměním opřeným o písemný text při řešení s pomocí učitele, psaní při zapisování odpovědí, mluvení a výslovnost, pokud žáci plní úkol s využitím komunikace ve dvojici či trojici a slovní zásobu jako prostředek prezentace a řešení úkolu.

Postup:

1. Učitel na tabuli poznamená případná slova či slovní spojení, s kterými by žáci při práci mohli mít problémy.
2. Podle věku žáků a jejich zkušenosti s logickými hádankami např. z Hejného matematiky učitel volí organizační formu – práci v plénu, skupinovou práci, práci ve dvojicích nebo samostatnou práci. Samotné hádance mohou předcházet další aktivizující aktivity, jako například brainstorming. Tak si mohou žáci už předem společně a navzájem připomenout tematickou slovní zásobu (viz příklad v příloze J).
3. Žáci obdrží záznamový list s otázkou, tabulkou pro zapisování informací a soupis poskytnutých informací. Postupným a opakovaným čtením získávají a zapisují nezpochybnitelné informace, jakož i vyvozují ostatní skutečnosti, které zaznamenávají do tabulky.

Zdroj: Tým autorů nakladatelství Kohl, 2017. Ganz einfache Logikrätsel Englisch.

6.3.8 Řada / konference (mluvení)

Cíl: Na základě slyšeného se doptat a určit místo v řadě/kruhu.

Záměr: Nechat žáky s pomocí řečových rámců formulovat otázky a odpovědi, vést krátké dialogy. Procvičit poslech s porozuměním, akci a reakci při rozhovoru, vyloučených informací využít závěry.

Materiál: Lístek s informacemi o nové identitě. List s řečovými rámci. Existují tři verze s různým tematickým zaměřením či prostorovým uspořádáním. A sice verze Zmrzlina (řada), verze Aktivity (řada) a verze Konference (kruh). (viz příloha J)

Rozvíjené dovednosti: Hádanky řešené mluvením využívají strategie memorizace a opakování řečových rámců, při hledání řešení a vylučování nesprávných osob je aplikováno kritické myšlení a řízené objevování. Vyžadují logické myšlení založené na informacích získaných čtením s porozuměním, poslechem s porozuměním, mluvením, využívají slovní zásobu jako prostředek prezentace a řešení úkolu.

Postup:

1. Učitel s pomocí židlí nebo pěnových koleček využívaných v Hejného matematice ke krokování znázorní řadu (kruh či kruhy při konferenci). Učitel zdůrazní, že řešení úkolu spočívá v ústní prezentaci jednotlivých informací a cíleném doptávání se a odpovídání. Učitel si sám může přidělit roli a tím být účastníkem hry a z této pozice žáky vést a podporovat. Samotné hádance mohou předcházet další aktivizující aktivity, jako například brainstorming. Tak si mohou žáci už předem společně a navzájem připomenout tematickou slovní zásobu (viz příklad v příloze J).
2. Žáci na lístečku obdrží každý svůj text, který jim přiděluje novou identitu – věk a nějakou charakteristiku. Zároveň se z něj dozvídají, kdo se v řadě nachází před nimi a za nimi. Žáci jeden po druhém text bez přerušování přečtou, ostatní naslouchají a snaží se zapamatovat si co nejvíc informací.
3. Na základě těchto informací pak žáci společně řeší tuto úlohu. Naslouchají ostatním, ozývají se a předstupují, když se jich informace týkají. Dalším doptáváním zjišťují, zda místo patří opravdu jim, protože skutečnosti se v textech opakují víckrát a osoby se liší například jen věkem.
4. Poté se žáci cíleným doptáváním začínají utvrzovat ve svých domněnkách a závěrech, vylučovat nevhodné osoby u vícekrát se objevujících charakteristik a umisťovat osoby na správná místa v řadě. Zpětnými dotazy a odpověďmi kontrolují, že se rozhodli správně. Na tabuli nebo na zemi máme napsané stěžejní, stále se opakující údaje (in front of me / behind me), zároveň každý žák dostane papír s jazykovými prostředky potřebnými k vyřešení problému a odhalení pozice v řadě.

Zdroj inspirace: Vavřečka a kol., 2013. Hry ve výuce angličtiny. Jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky. (s. 43, aktivita 72: Fronta 1 (jednoduchá); Dreke, M., 2020. 44 Sprachrätsel-Spiele für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. (s. 14, aktivita 3: Vor der Eisdiele).

7 Získaná data a jejich interpretace

7.1 Výsledky dotazníkových dat – žáci

Jednotlivé hádanky byly použity ve třetí, čtvrté a páté třídě. Celkem bylo použito 8 různých typů hádanek. Z tabulky je patrný počet žáků v jednotlivých třídách účastnících se dané aktivity.

	3. třída	4. třída	5. třída
písmenkové puzzle	17	14	17
číselný diamant	17	11	17
anagram (písmenkový salát)	16	10	17
osmisměrka	15	10	17
křížovka	17	14	16
hádání věku z říkanky	16	10	17
logická hádanka	16	14	17
řada / konference (mluvení)	15	14	12 / 17

Pro rozbor dat získaných z dotazníků žáků byla použita metoda prostého výčtu. Metoda prostého výčtu je podle Miovského (2006, 222) „*metodou na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem*“. Vyjadřujeme tak kvantitativní vlastnost jevu, z které se ovšem dozvídáme něco o kvalitě.

7.1.1 Písmenkové puzzle

Sebereflexe:

Z mého pohledu učitele aktivita všechny žáky bavila. S největším nadšením ve trojicích sestavovali další a další slova žáci 3. třídy, nadšení z toho, že si je vybavují. Při špatném pravopisu se radili a snažili se přijít na chybu a tu opravit.

Žáci čtvrté třídy pracovali ve dvojicích, jeden žák upřednostnil samostatnou práci. Kdybych ho nutila do dvojice, nepracoval by vůbec. Takto sice nebyl zcela úspěšný co do počtu uznaných slov, ale spokojený se svým výkonem. Nosil velmi krátká slova, spíše zkratky, a ne vždy existující. O to více mne pak tento žák překvapil u logické hádanky, kde byl první hotový a nepotřeboval žádné nápovědy učitele.

Žáci páté třídy strhli bitvu o písmena a začali si je shromažďovat ve větším počtu, než bylo řečeno při vysvětlování. Úkol pojali velice soutěživě a ti, kterým se nedostávalo písmen, úkol bojkotovali do té doby, než jsem zjednala nápravu a lépe dohlédla na dodržování pravidel pro skládání vždy jen jednoho slova ve dvojici.

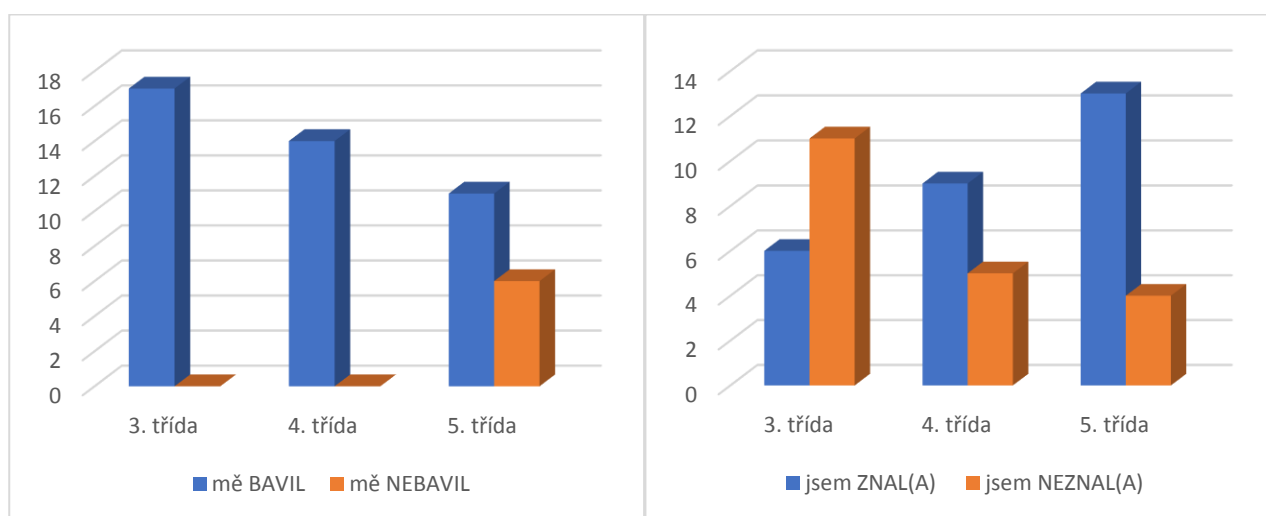
U všech tříd jsem se u předkládaných slov kontrolně ptala na kontext či kategorii, čímž jsem kontrolovala porozumění. Např. u slova „dog“ jsem se ptala, „What is it?“ (a očekávala jsem odpověď „a pet“/„It’s a pet.“), nebo jsem se ptala, „Is it a person?“ (a očekávala jsem odpověď „No. It is a pet.“).

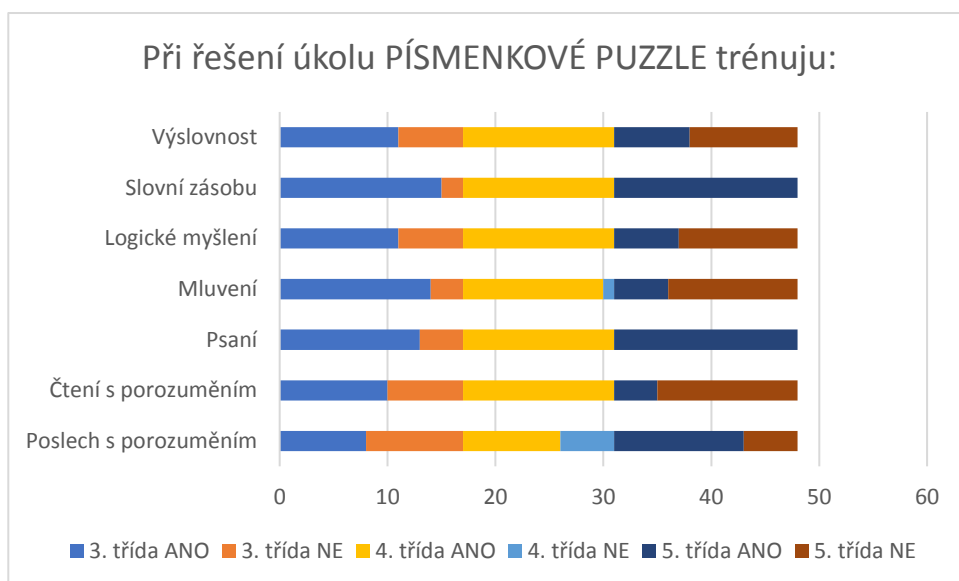
Analýza dat:

Data z dotazníku potvrzují můj dojem, že aktivita žáky bavila (viz graf 1). Negativně se vyjádřila třetina žáků páté třídy, což má nejspíš souvislost s popisovaným porušováním pravidel ze strany žáků, ať už k němu došlo z nepozornosti, z přílišného nadšení a soutěživosti nebo z možných nepřesností učitele při vysvětlování.

Typ úkolu znalo největší procento žáků páté třídy, následovali žáci čtvrté třídy a u žáků třetí třídy znala typ úkolu jen třetina. To koresponduje s věkem a zkušenostmi, které děti během své školní docházky sbírají a s čím se setkávají a seznamují (viz graf 2).

Z řečových dovedností a jazykových prostředků se aktivita zaměřuje na produktivní řečové dovednosti psaní a mluvení při prezentaci vybraného slova z oblasti slovní zásoby, dále na poslech s porozuměním při kontrolních dotazech učitele a následně opět na mluvení, kde je samozřejmě dotčena i výslovnost. Ze zmíněných oblastí není rozvíjeno čtení s porozuměním, což identifikovala většina žáků 5. třídy (viz graf 3). Stejně tak správně všichni žáci 5. třídy označili procvičování slovní zásoby a psaní. Také velká část žáků 3. třídy zaznamenala, že aktivita není zaměřena na čtení s porozuměním, ale ani ne polovina z nich zaregistrovala rozvíjený poslech s porozuměním. Což může být způsobeno faktem, že u nich jsem kontrolních dotazů pokládala nejméně. Jedním z důvodů byla jejich nízká úroveň porozumění, druhým důvodem byl velký počet žáků a velmi tvůrčí atmosféra s rychlým tempem, kterou jsem dotazy s velkou časovou prodlevou při porozumění a odpovědích nechtěla rušit. Žáci čtvrté třídy překvapivě bez kritického uvažování s výjimkou poslechu s porozuměním označili všechno.





Graf 1 až 3: Typ hádanky Písmenkové puzzle

7.1.2 Číselný diamant

Reflexe:

Tato aktivita žáky některé žáky bavila a některé ne. Nejsložitější bylo přijít na princip a pochopit způsob řešení. Učitel se s pomocí názorných schémat na tabuli snažil vysvětlit aktivitu anglicky, což prodlužovalo nástup samotné činnosti žáků a následující početní úkony, které se ani v mateřském jazyce netěší velké oblibě, tomu nijak nepomohly. Ačkoliv se čísla probírají jako jeden z prvních tematických celků, žáci je nemají zvládnuté dostatečně, a už vůbec je nemají zautomatizované, takže je pro ně těžké aktivně a po delší dobu pracovat s čísly. Aktivita byla učitelem z číselné podoby zadání přepracována a převedena do podoby slovní podoby čísel, žáci tedy museli číslo přečíst, v hlavě si ho překódovat do podoby, s kterou běžně pracují, vypočítat, rozhodnout se pro variantu rozložení součtu a jednotlivá čísla anglicky zapsat.

Žáci čtvrté třídy s úkolem pracovali jako první, pracovali pod vedením učitele a i tak jsme naráželi na problém zorientovat se v částech hádanky. Schéma totiž v originále nemělo písmena označující středy jednotlivých šestiúhelníků. I tak žáci čtvrté statečně a vytrvale bojovali a dvě třetiny aktivita bavila.

U žáků třetí třídy už bylo schéma doplněno o písmenné orientační prvky, proto už nedocházelo k problémům s místem, kterému se zrovna věnujeme. Jednotlivé šestiúhelníky jsme počítali společně, děti se hlásily, dílčí kroky a výsledky se zaznamenávaly na tabuli. Po několika úspěšných vyřešeních šestiúhelníku byli žáci vyzváni k tomu, aby sami řídili a na tabuli zaznamenávali početní operace, což se u mnohých žáků setkalo s nadšením, ačkoliv museli překonat ostych, případně najít odvahu k tomu, aby před tabulí něco prezentovali v cizím jazyce.

Žáci páté třídy dostali možnost řešit aktivitu samostatně ve dvojicích, bez vedení učitele. Čtyři žáci využili možnosti mít podporu a kontrolu ze strany učitele. Z mého pohledu si tyto žáci aktivitu užili nejvíc, protože samostatně pracující žáci často někde udělali chybu a úkol nebyli schopni dokončit. Navíc žáci pracující s učitelem jako rádcem byli nuceni mluvit a procvičit si tak aktivní používání číslovek a prohloubit tak

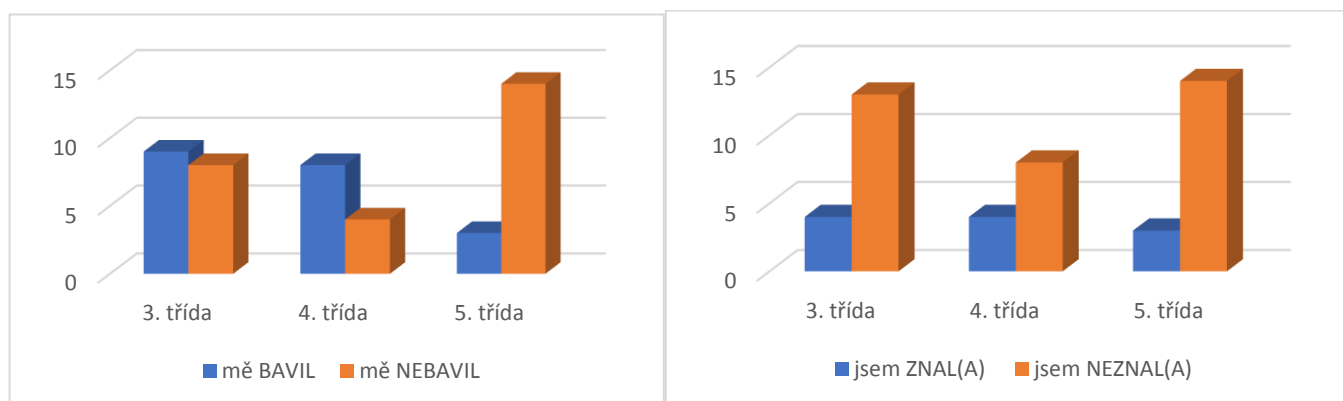
jejich automatizaci. Samostatně pracující žáci byli o tento rozměr ochuzeni, protože se při práci ve dvojicích nedonutili k tomu, aby úkol řešili s doprovodným mluvením, utíkali k češtině nebo pracovali individuálně.

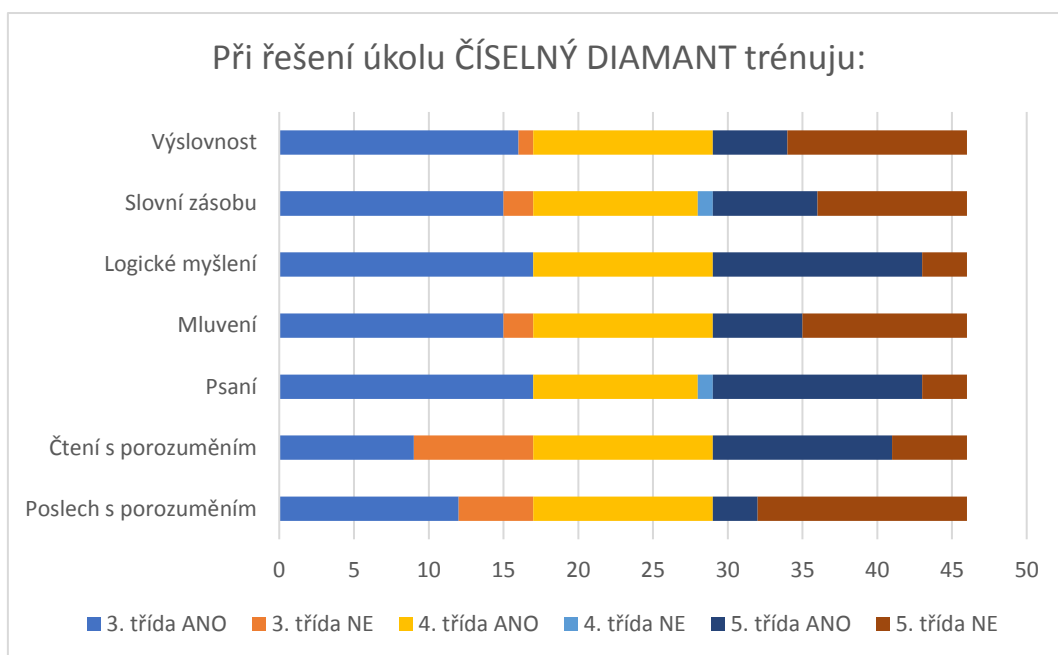
Analýza dat:

Tato aktivita žáky nijak výrazně nebavila (viz graf 4). Nejlépe ji hodnotili žáci čtvrté třídy, ti ale jako skupina byli nejvděčnějšími a nejpřístupnějšími konzumenty a testery hádankových aktivit. Nejhůře číselný diamant vyhodnotili žáci páté třídy, kde ze 17 žáků ji co do zábavnosti pozitivně hodnotili jen 3 žáci. Důvodem také může matematika, která je obecně méně oblíbená, anebo pro starší žáky příliš jednoduché početní operace, pokud úkol neřeší mluvením, ale jen počítáním v hlavě.

Většina žáků typ úkolu neznala (viz graf 5). Ani dotazovaní učitelé tuto aktivitu neznali.

Z řečových dovedností a jazykových prostředků aktivita nejvíce procvičuje čtení s porozuměním a psaní, mluvení se srozumitelnou výslovností pomáhá při verbalizaci postupů vedoucích k řešení. Poslech s porozuměním je zapojen v případě, že žáci pracují aktivně ve dvojicích nebo jako skupina s učitelem. Z oblasti slovní zásoby je aktivita zaměřena na oblast čísel a matematických operací, cesty vedoucí k vyřešení hádanky vyžadují logické myšlení, které současně rozvíjejí. Z grafu 6 je vidět, že v návaznosti na popis průběhu aktivity a odlišnost zadání a způsobu řešení v páté třídě se hodnocení žáků páté třídy v oblasti poslechu s porozuměním, výslovnosti a mluvení výrazně liší od hodnocení žáků třetí a čtvrté třídy, kteří pracovali pod vedením učitele. Zajímavé je, že žáci třetí třídy jasně zaregistrovali vysoký podíl mluvení vedoucí k vyřešení hádanky, tak jak byla zadána, ale jen asi polovina označila čtení s porozuměním jako rozvíjenou oblast, ačkoliv čísla byla napsána slovně. O tom, že procvičují psaní, když výsledky zapisují také slovně, nepochyboval ani jeden žák třetí třídy.





Graf 4 až 6: Typ hádanky Číselný diamant

7.1.3 Anagram (písmenkový salát)

Reflexe:

Tato aktivita žáky bavila. Hádanka patřila časově k méně náročnějším úkolům, ani její vysvětlení nezabralo mnoho času, typ úlohy žáci znají z učebnic. Žáci třetí a čtvrté třídy na mě působili, že si úkol užívají, žáci páté třídy ho brali více rutinně. Žáky zaujala podoba některých anagramů a s některými slovy si pohrávali jako s neologismy a zkoušeli je vyslovovat v podobě uvedené na tabuli. Podobně jako u číselného diamantu bylo patrné, že ačkoliv se při výuce angličtiny na prvním stupni velice záhy probírá hláskování a zvuková podoba písmen, žáci tuto problematiku nemají dostatečně zvládnutou a nad některými písmeny musí dlouho přemýšlet.

Ačkoliv bylo téma jednotlivých anagramů společné a předem dané, byli ve všech třídách žáci, kteří některá slova nerozluštili. Nejvíce překvapivé to je u žáků páté třídy, kteří se k tématu jídlo cyklicky vraceli každý rok.

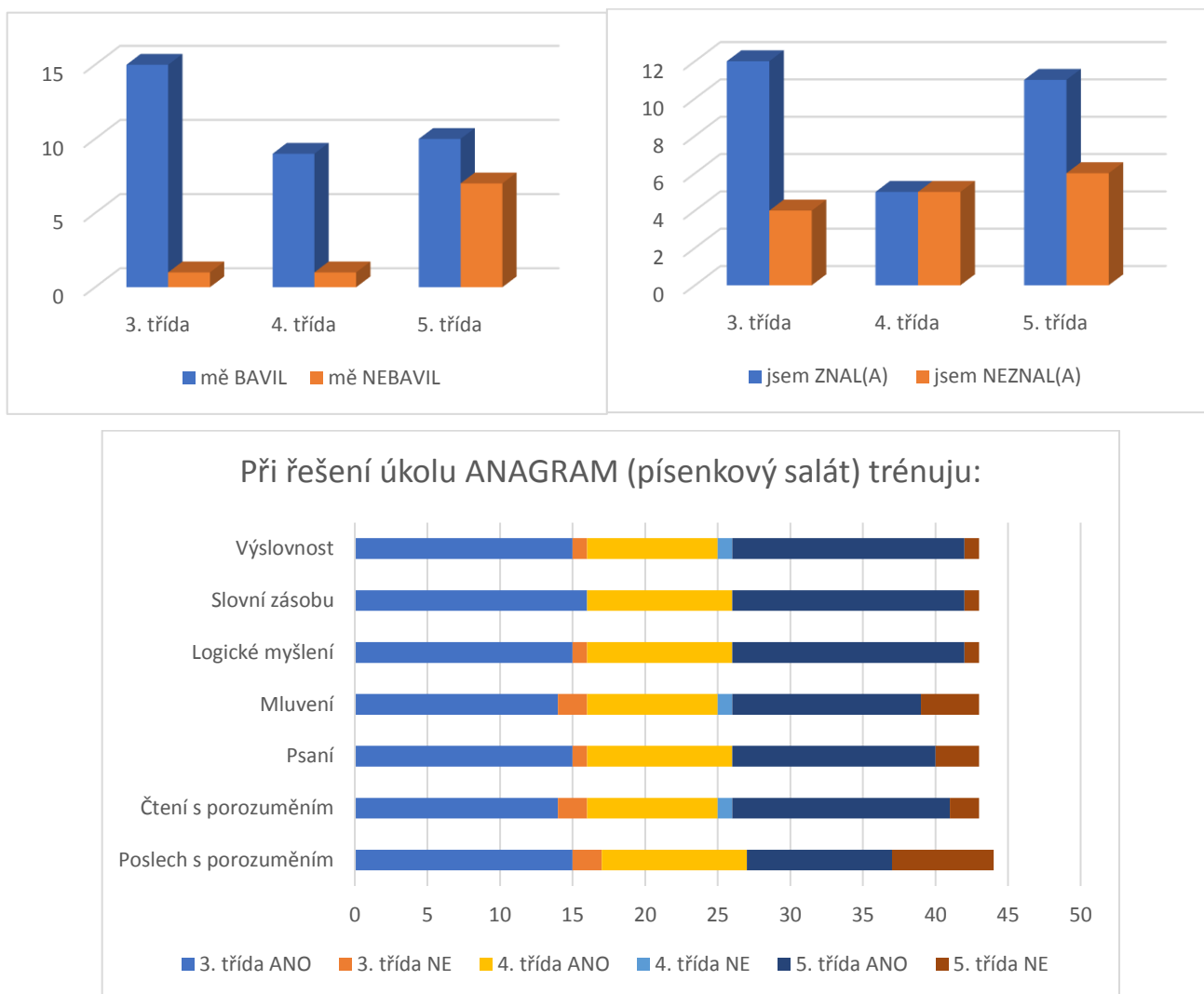
Analýza dat:

Dešifrování anagramů žáky většinou bavilo. Žáci páté třídy se negativně vyjadřovali nejvíce, přesto úkol bavil nadpoloviční většinu (viz graf 7). Nejlépe ji hodnotili žáci třetí třídy, pro které se i tematicky jednalo o prověření nedávno probírané slovní zásoby zábavnou formou, což se odrazilo na hodnocení.

Jak jsem předpokládala, typ úkolu většina žáků znala (viz graf 8). Trochu překvapivé je rovnoměrné rozdělení počtu žáků čtvrté třídy vzhledem k tomu, že je zařazován mezi úkoly v učebnicích a cvičebnicích.

Aktivita procvičuje všechny řečové dovednosti a kromě gramatiky využívá všech jazykových prostředků. Oblast gramatiky jsem při sestavování dotazníků nechtěně opomenula. Určitě by bylo zajímavé,

mít i tyto výsledky, protože se v praxi setkáváme s tím, že žáci učící se cizímu jazyku se považují za méně úspěšné právě pro to, že neovládají dost dobře gramatiku. V rámci cizích jazyků má však angličtina s ohledem na gramatiku, její složitost a nesrozumitelnost nejvýsadnější postavení, protože je obecně vnímána jako jazyk s jednoduchou gramatikou. Zjednodušeně řečeno téměř nečasuje, neskloňuje, nerozlišuje rody podstatných jmen. Poslech s porozuměním z procvičovaných řečových dovedností a jazykových prostředků nejvíce vyčlenili žáci páté třídy (viz graf 9), kteří již na angličtinu na základě svých několikaletých zkušeností s cizím jazykem nahlíží komplexněji a pod poslechem s porozuměním si s největší pravděpodobností představují souvislý text nebo alespoň věty, případně slova. Zatímco zde je poslech omezen na jednotlivé hlásky.



Graf 7 až 9: Typ hádanky Anagram (písmenkový salát)

7.1.4 Osmisměrka

Reflexe:

Do osmisměrky byly zahrnuty všechny tematické oblasti probírané v daném ročníku, takže každá třída měla svou vlastní verzi osmisměrky. Předpokládala jsem, že ačkoliv je osmisměrka obecně dost známý typ

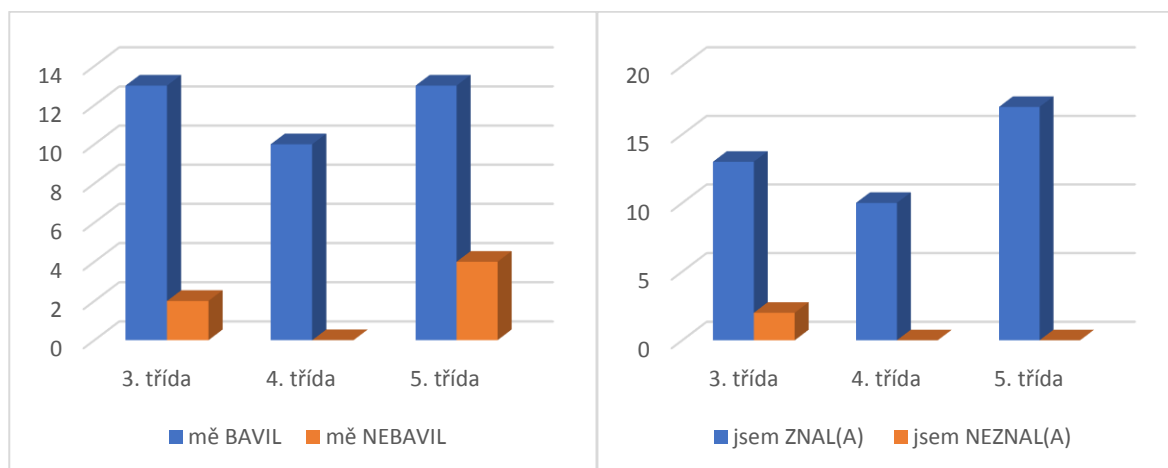
hádanky, mohla by žáky právě pro svou pestrost hledaných slov z různých tematických oblastí bavit. Po nalezení slova bylo za úkol slovo přiřadit do správné kategorie, k nadřazenému pojmu. Každý žák mohl při řešení postupovat individuálním tempem, po splnění celého úkolu si žáci sami zkontrolovali správnost podle správného řešení zavěšeného na odlehlem místě ve třídě. V případě potíží s nalezením některých slov mohli žáci využít nápovědy v podobě seznamu slov ukrytých v osmisměrce. S konkrétním slovem už pak mohli zapojit logické myšlení a systematicky hledat některé obsažené písmeno a kolem něj dohledávat další. Hádanka patřila časově k náročnějším úkolům, protože slov bylo díky za rok probraným tematickým celkům docela dost. Někteří žáci moc hezky pracovali s barvami, takže výsledky práce pak byly vizuálně velice přitažlivé a moc pěkně se vyjímalý v žákovských sešitech.

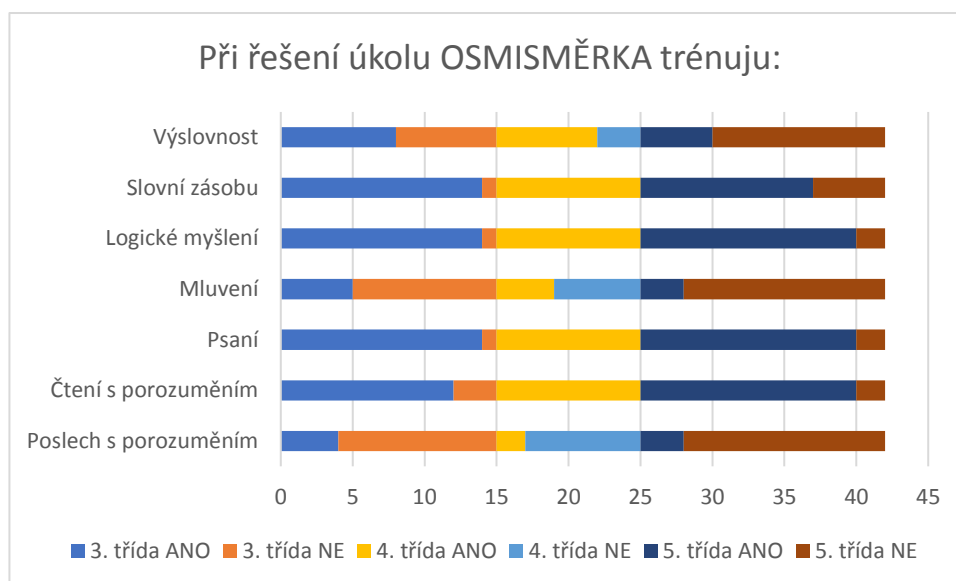
Žáci mnohdy objevili i jiné slovo, než učitel při generování osmisměrky zadal, což ukázalo, že pracovali pozorně a důsledně. Při zařazování do kategorií navíc projevíli kritické myšlení, když v některých případech zpochybnili učitelem vybranou kategorii a své pochybnosti zdůvodnili.

Analýza dat:

Údaje z dotazníků potvrzují učitelův dojem, že osmisměrka se žákům líbila. Jen 6 žáků z celkových 42 osmisměrka nebavila (viz graf 10). Stejně tak data z dotazníku korespondují s předpokladem učitele, že žáci hádanky typu osmisměrka znají. Ať už z učebnic nebo z domácího prostředí, pokud rodiče nebo prarodiče luští. Typ úkolu neznali jen 2 žáci z celkových 42 (viz graf 11).

Aktivita v podobě, v jaké byla žákům předložena, procvičuje a rozvíjí čtení s porozuměním, psaní, logické myšlení a slovní zásobu. Žáci všech ročníků tyto oblasti správně identifikovali. V nerozvíjených oblastech byl však zároveň překvapivě vysoký podíl žáků (mluvení 5 z 15, 4 z 10, 3 ze 17; výslovnost 8 z 15, 7 z 10, 5 ze 17) přesvědčen o tom, že aktivita rozvíjela i výslovnost a mluvení (viz graf 12).





Graf 10 až 12: Typ hádanky Osmisměrka

7.1.5 Křížovka

Reflexe:

U křížovky mě potěšilo, jak pěkné hádanky žáci páté třídy vymysleli či dohledali. Bylo vidět, že si domácí práci užili a byli hrdí na své výtvořky, protože k nim ještě něco doplňovali a ujišťovali se, jestli tomu rozumím. Některé hádanky byly hádankami v pravém slova smyslu, tak jak je známe z mateřského jazyka. Jednotlivé hádanky učitel zadal do programu na tvorbu křížovek a tak vznikla křížovka s 11 pojmy pro žáky třetí a čtvrté třídy a se 14 pojmy pro žáky páté třídy. Křížovka pro žáky páté třídy měla navíc dvě verze uspořádání hledaných slov, takže žáci v lavici mající každý jinou verzi si mohli navzájem pomáhat a logicky přicházet na písmenka do volných políček.

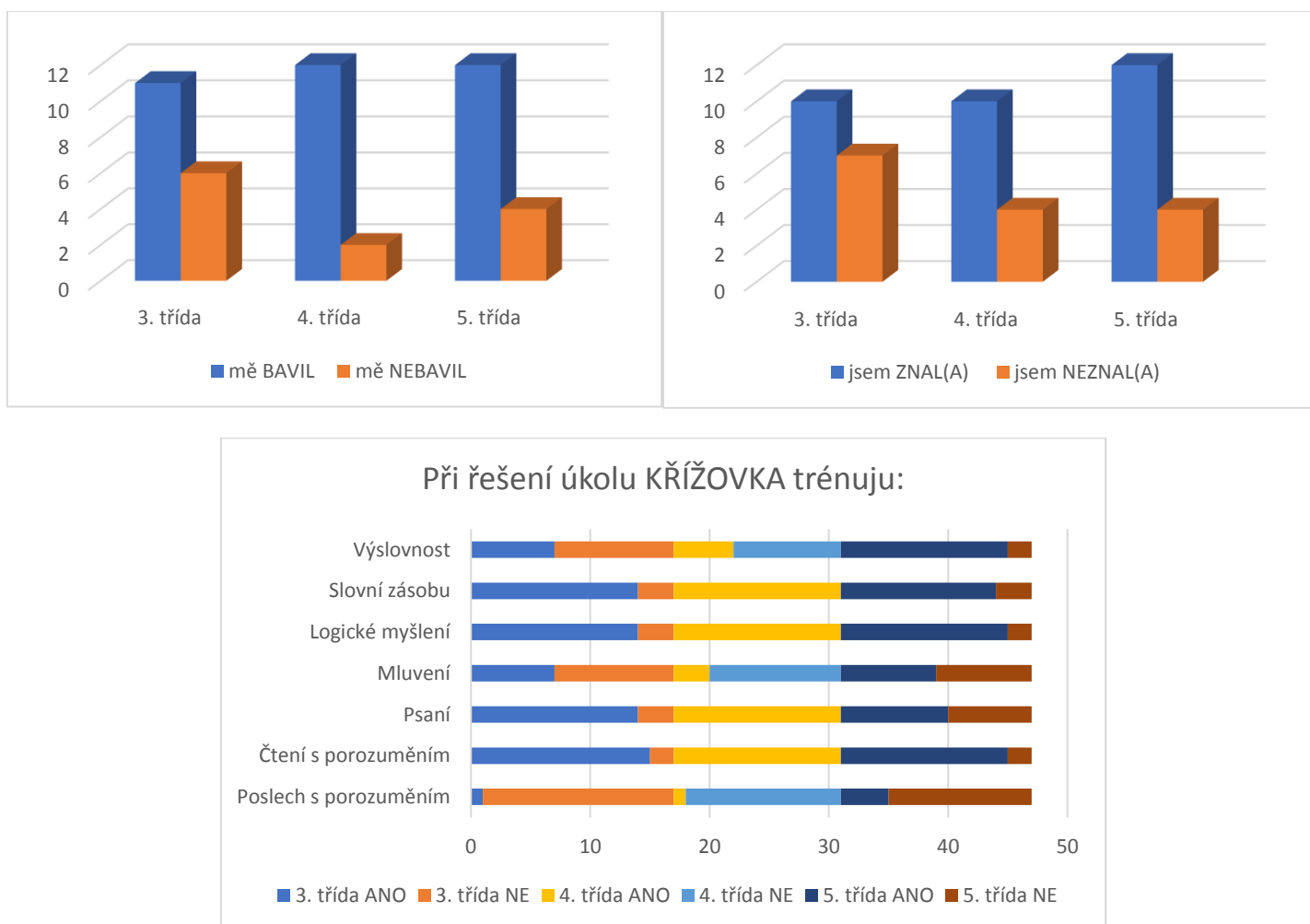
Žáci s křížovkami měli potíže, často nemohli přijít na hledané slovo, i když pracovali ve skupinách. Nejtěžší pro ně byly ty nejpovedenější hádanky, které popisovaly hledané slovo s využitím jinotajů. Za problém jsem považovala nedostatečné zkušenosti s prací s textem, kdy v rámci čtení s porozuměním nedošlo po přečtení k porozumění, k potřebné asociaci na základě zkušenosti. Myšlení dětí se mi jevilo jako rigidní, bez kreativity potřebné pro hledání řešení. Největší zádrhele byly ve třetí třídě, kde se žáci do práce pustili s vervou, ale naráželi na některá neznámá slovíčka, a i v případě, že všechna slovíčka z popisu znali, byli uzavření vůči dalším krokům, které by je dovedly k řešení. Jejich omezená slovní zásoba a malé zkušenosti s prací v cizím jazyce a s cizím jazykem jim znemožnily efektivní a uspokojivou práci.

Úkol byl těžký hlavně pro žáky třetí třídy (ale nejen pro ně), protože zatím nemají velkou zkušenost s celými větami a jejich dešifrováním (např. It is a building. People live here.), což u vět popisujících hledaná slova bylo zapotřebí. Většina si s těmi popisy ani při skupinové práci nevěděla rady. S ohledem na věk a délku výuky angličtiny pracují spíše s obrázky, které přiřazují k jednotlivým slovům. Pro úspěšné vyřešení jsme museli přejít k frontálně řízené aktivitě, kdy zůstali ve skupinkách, ale pracovali s podporou a pod vedením učitele.

Analýza dat:

Křížovka bavila žáky čtvrté a páté třídy. Přibližně třetinu žáků třetí třídy křížovka nebavila, což bylo patrné už v hodině. Byli hodně odkázáni na pomoc učitele, hodně se museli ptát a byli nespokojeni, že nemohou pracovat samostatně a zažívat úspěch z objevování řešení (viz graf 13). I tento typ hádanky žáci většinou znali, 32 z celkových 47 (viz graf 14). S narůstajícím věkem žáků se počet žáků, kteří aktivitu označili jako neznámou, snižuje. Mladším žákům buď zatím chybí zkušenost s křížovkami nebo schopnost aplikovat předchozí zkušenosti na novou oblast, oblast cizího jazyka.

Protože při řešení žáci využívali pomoc spolužáků a učitele, čímž docházelo ke komunikaci při prezentaci problémů a hledání řešení, aktivita mohla zasáhnout všechny řečové dovednosti a využít všech jazykových prostředků. V závislosti na jednotlivých žácích, jejich cestách k řešení a spolupráci s druhými jsou řečové dovednosti a jazykové prostředky zmiňovány v různém poměru, ale vesměs jsou zmiňovány jako používané a tím pádem procvičované. Nejzralejší hodnocení odevzdali žáci čtvrté třídy, kteří stoprocentně identifikovali rozvíjené oblasti, které převažovaly (čtení s porozuměním, psaní, logické myšlení a slovní zásoba) a okrajově procvičované oblasti (poslech s porozuměním, mluvení, výslovnost) zmínili v menší míře (viz graf 15).



Graf 13 až 15: Typ hádanky Křížovka

7.1.6 Hádání věku z říkanky

Reflexe:

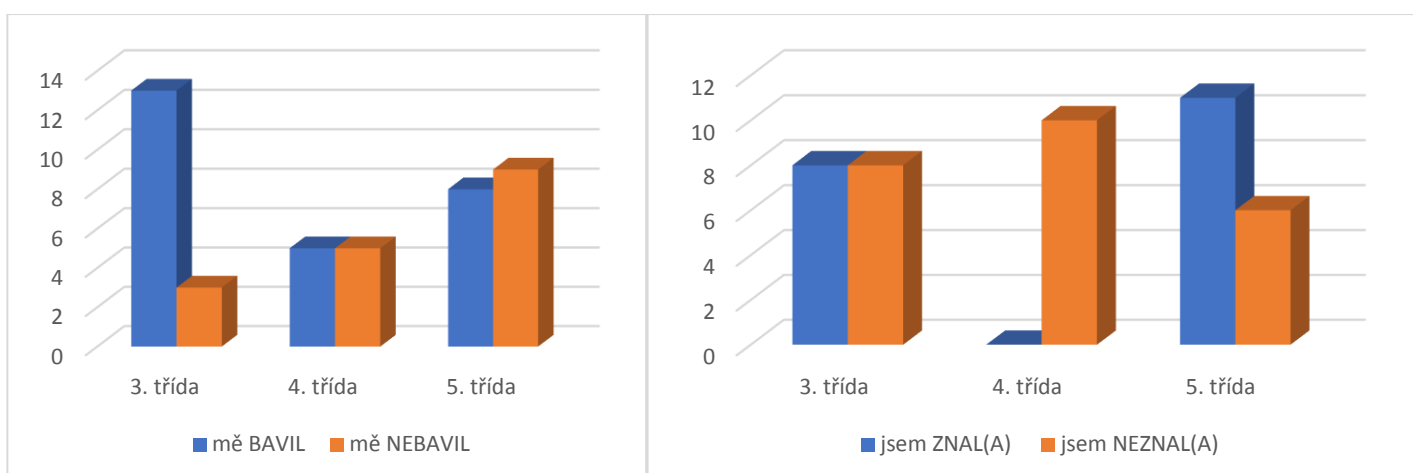
Originál pracovního listu byl umístěn v google formulářích, pro jednodušší práci ho učitel nachystal v papírové podobě, protože na škole nefungovalo internetové připojení v takové míře, aby všichni žáci ze třídy mohli být připojeni současně.

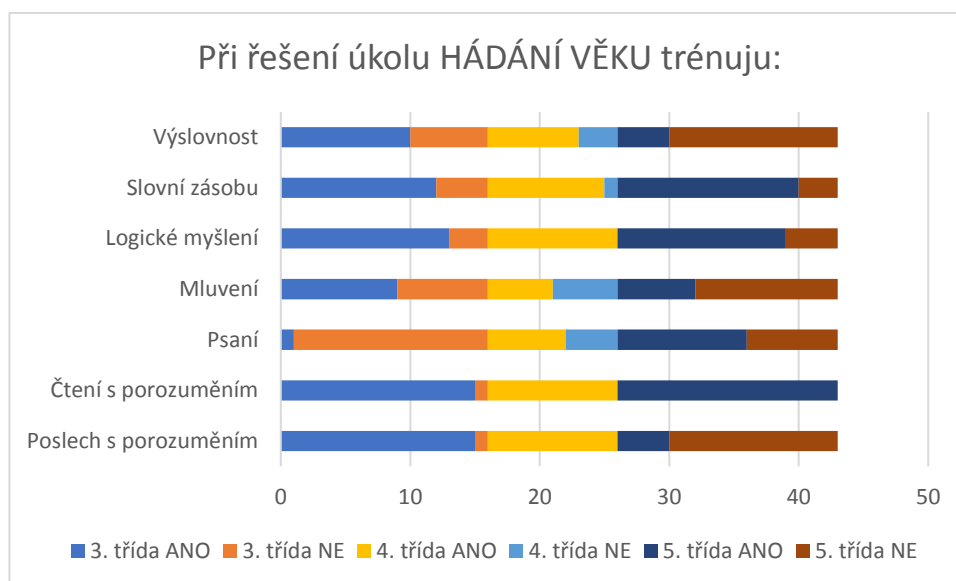
Práce se žákům dařila, byli překvapení, kolik jsou s podporou obrázků schopni porozumět. Největší problémy měli se seřazením osob od nejmladšího po nejstaršího, protože předpokládali, že čísla nad tabulkou znamenají věk, a to jim nesedělo s věkem v říkance. Tady tedy potřebovali pomoc učitele nejčastěji. Tento problém se týkal i žáků páté třídy.

Analýza dat:

Říkanka a hádání věku bavilo 13 žáků třetí třídy z celkových 16, u žáků čtvrté a páté třídy šlo jen o polovinu (viz graf 16). Alespoň polovina žáků třetí a páté třídy uvedla, že typ úkolu znali, z žáků čtvrté třídy typ úkolu neznal nikdo (viz graf 17).

Protože aktivita vycházela z poslechu říkanky z originální nahrávky (viz kapitola 6.3.6), dále se pracovalo s obrázky a jednotlivými sekvencemi textu, kompletním textem a seřazením osob podle věku, objevuje se v hodnocení velké procento pozitivních hlasů u poslechu a čtení s porozuměním, slovní zásoby a logického myšlení, méně pak při výslovnosti a mluvení, nejméně při psaní. Odpovědi se zaznamenávaly označením správné možnosti, k tréninku psaní téměř nedocházelo. O to překvapivější je v této oblasti hodnocení žáků čtvrté a páté třídy, kde 6 z 10 a 10 ze 17 žáků zaznamenalo, že při tomto typu hádanky rozvíjejí dovednost psaní. Nejlépe tuto skutečnost vyhodnotili žáci třetí třídy, kde se pro tuto možnost rozhodl jen 1 žák z 16 (viz graf 18).





Graf 16 až 18: Typ hádanky Hádání věku z říkanky

7.1.7 Logická hádanka

Reflexe:

Žáci u logické hádanky dostali za úkol s pomocí prezentovaných dílčích informací zkompletovat tabulku, aby zjistili odpověď na položenou otázku. Na základě zkušenosti z předchozí hodiny s žáky páté třídy, kteří si s úkolem i přes zkušenost s podobnými úkoly z Hejného matematiky nevěděli rady, a z důvodu, aby do časového rámce hodiny zapadly dvě aktivity, volil učitel u čtvrté a třetí třídy způsob práce s využitím řízených otázek, jimiž žákům pomáhal při čtení s porozuměním a při formulaci odpovědí. Tak žáci s pomocí učitele zažívali úspěch a aktivitu si užívali.

O výuku ve třetím a čtvrtém ročníku jsem musela žádat kolegyně, tudíž jsem byla omezena poskytnutým časem, ale s žáky páté třídy jsem měla možnost v rámci vlastní výuky udělat několik logických hádanek po sobě. Vše směřovalo k tomu, aby se seznámili s tímto typem logických hádanek a byli pomalu naváděni k tomu řešit tyto úlohy diskuzí v angličtině.

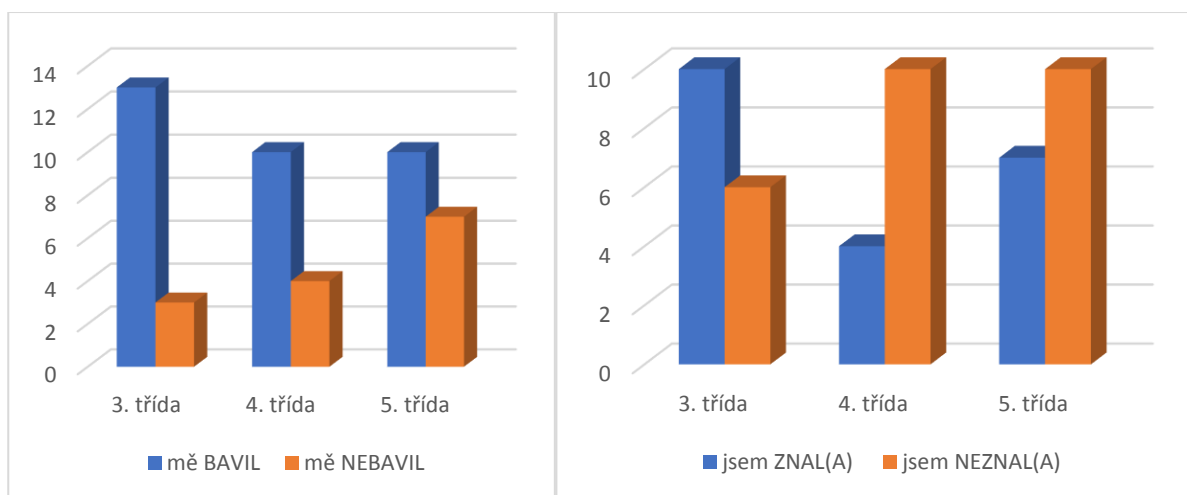
Pro přehlednost děti pracovaly s pastelkami (někteří žáci doplňovali i zjištěné údaje), zadané úlohy vyřešily a zároveň přišly na to, že v zadání druhé řešené úlohy chybí potřebný údaj, protože u jednoho hráče po vyřešení chybí barva kalhot. Jednalo se o stejný typ aktivity jako v minulé hodině, s malou časovou prodlevou. Cílem bylo zkusit řešit tento úkol ve dvojicích nebo trojicích s využitím mluvení, anglicky, pokud možno bez použití češtiny. Děti se ale nechávaly strhnout diskuzí, argumentace a vyvozování logických důsledků jim v cizím jazyce činilo potíže a vypomáhali si češtinou nebo do ní přecházeli zcela. Jakmile se ale seznámili s principy vedoucími k řešení takovýchto úkolů, samotný obsah a postupy jim nečinily problémy. Postupem času jsem i v mluvení zaznamenávala pokroky, jak bylo patrné u logických hádanek řešených mluvením ve skupině.

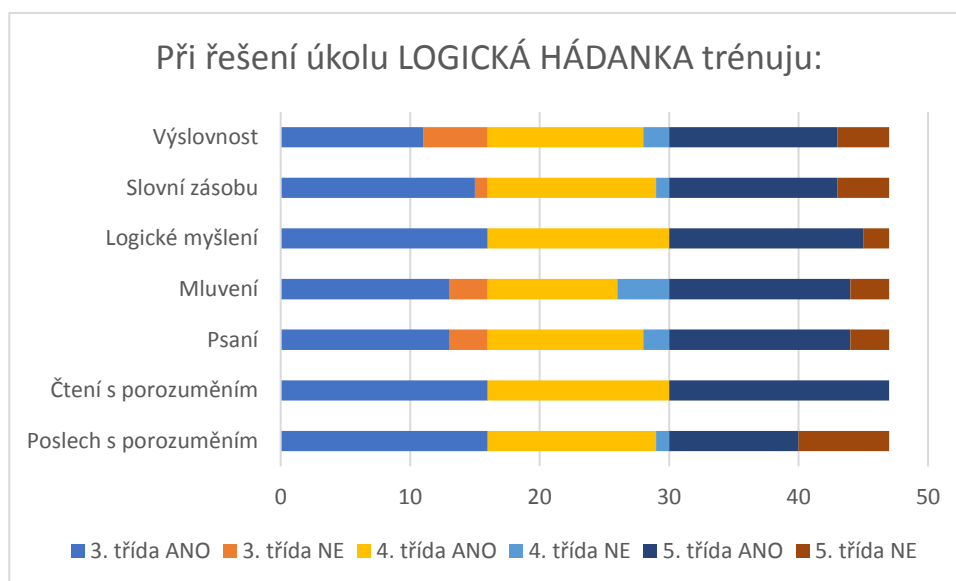
Analýza dat:

Logická hádanka bavila žáky všech tříd, kde byla zařazena. Podíl těch, které aktivita nebavila, se s věkem zvyšoval (viz graf 19). Oproti tomu logickou hádanku v poměru k celé třídě znalo nejvíce nejmladších žáků, 10 z 16 žáků třetí třídy, 4 z 14 žáků čtvrté třídy a 7 ze 17 žáků páté třídy (viz graf 20).

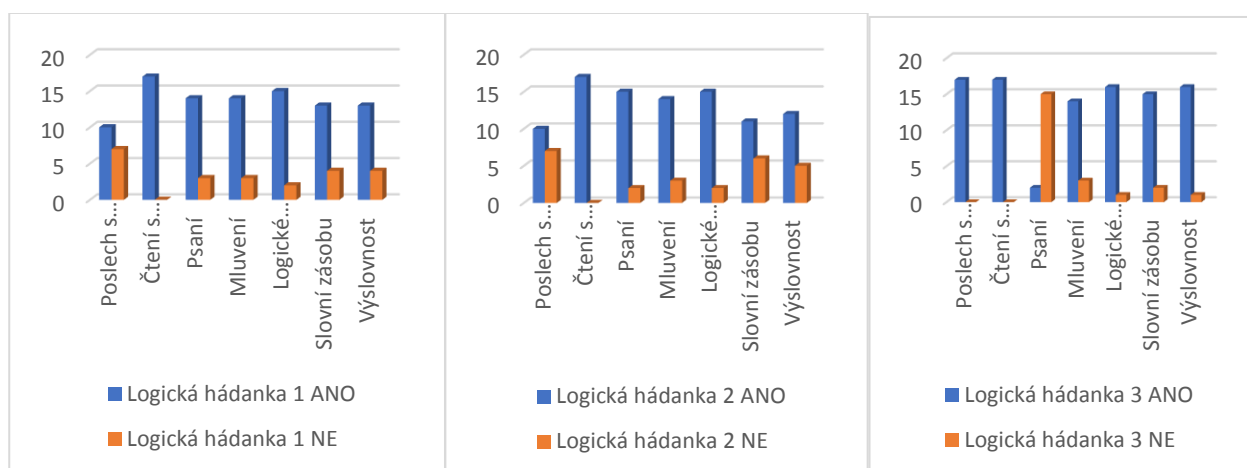
Řešení logické hádanky vyžaduje logické myšlení založené na informacích získaných čtením s porozuměním při individuálním řešení, poslechem s porozuměním opřeným o písemný text při řešení s pomocí učitele, psaní při zapisování odpovědí, mluvení a výslovnost, pokud žáci plní úkol s využitím komunikace ve dvojici či trojici a slovní zásobu jako prostředek prezentace a řešení úkolu. Žáci v dotazníku správně označili rozvíjené řečové dovednosti a jazykové prostředky. U žáků páté třídy se snížil počet žáků, kteří považovali za rozvíjenou řečovou dovednost poslech s porozuměním, což souhlasí s tím, že žáci páté třídy u první logické hádanky pracovali samostatně na základě čtení.

V porovnání tří logických hádanek použitých v pátém ročníku dvě hádanky žáky spíše bavily (10 ze 17 a 12 ze 17) a jedna (v pořadí druhá) spíše nebavila (9 ze 17). To ukazuje, že u logických hádanek rozhoduje i obsah hádanky. Horší výsledek mohl být ovlivněn také chybou v zadání, kterou žáci objevili, jak bylo zmíněno v sebereflexi. Z hodnocení je vidět, že ačkoliv se v průběhu použitých logických hádanek měnilo zadání a úkolem bylo řešit hádanky mluvením, podíl mluvení byl vysoký hned od první logické hádanky. U dalších, při mluvení zúčastněných oblastí se zvýšil poměr kladných a záporných odpovědí u poslechu s porozuměním, logického myšlení, slovní zásoby a výslovnosti (viz graf 22 až 24). Z důvodu toho, že se jedná o malé počty respondentů, a také proto, že se ukazuje, že žáci ne vždy dobře vyhodnotí procvičovanou dovednost, nepovažujeme tyto výsledky za zcela směrodatné. Za mnohem podstatnější považujeme faktor motivace, to, zda aktivita žáky baví, neboť tak budou mnohem otevřenější a aktivněji přistupovat k probíranému a procvičovanému učivu.





Graf 19 až 21: Typ hádanky Logická hádanka



Graf 22 až 24: 3x logická hádanka v páté třídě

7.1.8 Řada / Konference (mluvení)

Reflexe:

U této logické hádanky šlo o řešení mluvením, kdy každý žák nejprve přečetl svou roli a informace k místu v řadě a ostatní jen poslouchali. Následně bylo úkolem se doptáváním o zapamatovaných nebo nezapamatovaných informacích ujistit a podle nich zjistit, který žák se nachází na kterém místě v řadě. Místo osoby č. 8 je v řadě předem pevně dané, ale před aktivitou jsem to ale v páté třídě zapomněla zmínit a v řadě označit. Žáci úkol vyřešili i bez této zmíněné skutečnosti, postupovali logicky od první, respektive poslední osoby v řadě. Měla jsem obavy z toho, zda žáci budou schopni mluvením úkol vyřešit a zda vůbec budou mluvit. Mluvili hlavně aktivní žáci a bylo vidět, že si to užívají, že jsou rádi, že mají možnost něco s pomocí logického myšlení řešit a cizí jazyk používají tak nějak bezděčně.

Úkol se může zdát náročný na paměť, ale protože je cílem mluvení, není potřeba si vlastně nic pamatovat, protože na všechno se dá cíleně doptat. Právě pro dlouhý čas věnovaný čtení a faktu, že ve větší

skupině žáci při poslechu většího počtu osob nedávají moc pozor a nesoustředí se, jsem ve čtvrté třídě zvolila jiný postup.

Tentokrát jsem nezapomněla označit předem dané místo v řadě. Na základě tohoto předem určeného místa v řadě (v řešení označeno modrým kolečkem) a krajních míst, která se dají na kartičkách s „identitou“ dobře identifikovat, žáci hned začali úkol řešit. Text byl rozvržen pro celou třídu – tedy pro 15 žáků. Protože jeden žák chyběl, zaujal jeho místo učitel. Jedna doplňující informace je postavená tak, že je potřeba se učitele zeptat na jeho oblíbené číslo, aby se žáci ujistili, že se jedná o správnou osobu (informace na kartičce osoby č. 10 týkající se osoby před ní – oblíbené číslo učitele je 6). Ve třídě jsme z židliček postavili řadu, do které si žáci sedali, jakmile vyslechnutím ostatních informací a doptáváním se zjistili své místo v řadě. Na tabuli jsme tentokrát nepsali stěžejní, stále se opakující údaje (in front of me / behind me), ale každý žák dostal papír s otázkami vhodnými k použití pro odhalení pozice v řadě. Tyto otázky využívali jen někteří žáci, kteří se necítili moc jistě. Většina žáků už dokázala reagovat bez opory psaných otázek a své reakce a případné dotazy formulovali volně.

Dospěla jsem k názoru, že zpočátku – dokud žáci s logickými hádankami řešenými mluvením nemají zkušenosti – je lepší kartičky strukturovat tak, aby byly všechny stejné (1. vlastní osoba, 2. osoba přede mnou, 3. osoba za mnou) a s touto strukturou žáky seznámit. Hlavně nižší ročníky mají problém s vyjádřením dosud neautomatizovaných číslovek a jejich pozornost už nezvládá náročnou aktivitu se záměnou pořadí informací a špatně se pak na kartičce a v prostoru třídy orientují. Sama orientace v prostoru, v textu, číslovky a jejich pořadí jsou pro žáky 1. stupně ZŠ náročnými úkoly.

U starších nebo už zkušenějších, „ostřílenějších“ žáků (v závislosti na věku, zkušenostech a schopnostech žáků jednotlivých skupin) nemusíme u obsahu informací zachovávat jednotnou strukturu nebo můžeme zařadit i zajímavé a kreativní prvky. Např. u některé ze sousedních osob nezmíníme druhou informaci, takže při 2 nebo 3 osobách se stejnou aktivitou není možné se doptat i na druhou informaci a správnost umístění musí svým zpětným dotazem řešit poptávaná osoba.

Obecně je na 1. stupni dostačující, aby žáci plnili cíl této aktivity, tedy aby mluvili. Jistotu k tomu jim dodají stejná struktura údajů na kartičkách a jasné další informace u dvou či tří na první dojem stejných osob (např. 3x „is playing football“, ale různý věk).

Alternativou logické hádanky Řada řešenou mluvením byla hádanka Konference, kdy ve třídě pracovaly 3 skupiny vždy 5-6 osob současně. Jen ve třetí třídě jsem pracovala vždy s jednou skupinou „účastníků konference“, další dvě skupiny v tu dobu pracovaly samostatně na jiném úkolu.

Ve třídě jsme z židliček postavili tři ostrůvky, kam si žáci sedali, jakmile vyslechnutím ostatních informací a doptáváním se zjistili své místo v kruhu. Pro případ potřeby a jako podporu automatizace formulace otázek každý žák opět dostal papír s otázkami vhodnými k použití pro odhalení pozice v kruhu. Většina žáků už ale dokázala reagovat bez opory psaných otázek a své reakce a případné dotazy formulovali volně.

Analýza dat:

Aktivita zaměřená na mluvení žáky bavila, nejvíce žáky 5. třídy (viz graf 25). Předpokládám, že právě pro určitou inovaci, kdy hlavně aktivní a komunikativní žáci měli možnost použít to, co se už v angličtině

naučili, a mohli to předvést v dostatečné míře, pokud chtěli. Uzavřenější žáci mluvili, když prezentovali svou osobu a když byli tázáni.

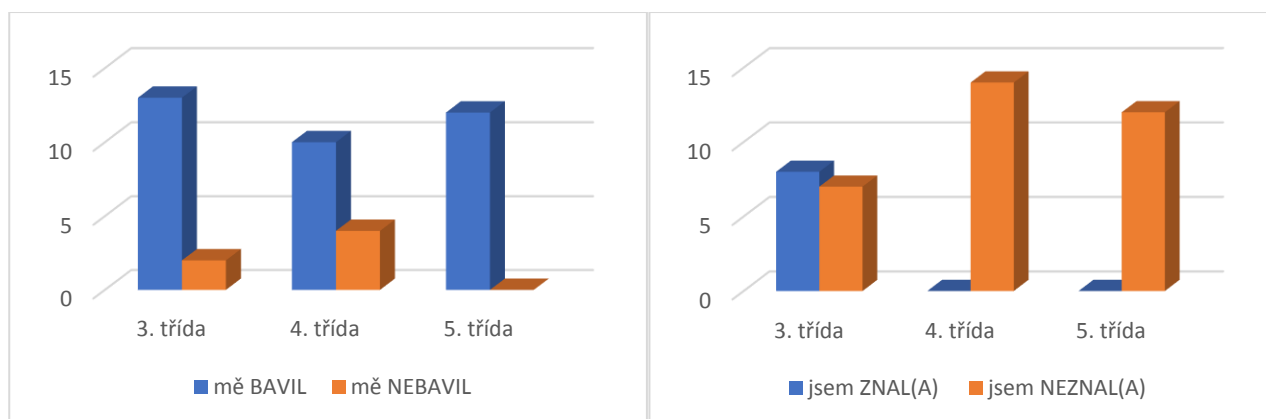
Z doplňujících komentářů a dojmů k logické hádance řešené mluvením s tématem zmrzlina (viz kapitola 7.1.8.1) vyplývá, že téměř všichni žáci aktivitu hodnotí velmi pozitivně, konkrétně vyzdvihují mluvení, z kterého měl učitel určité obavy. Jeden žák zmiňuje učitelem v reflexi zmíněný fakt, že mluvili jen někteří žáci. Aktivita opravdu nahrává aktivním, dost možná odvážnějším žákům. To ale jen zrcadlí skutečný život, kde se do diskuzí také zapojují aktivnější, komunikativní lidé. Právě takto postavené aktivity mohou učitelům pomoci naučit žáky komunikovat a žákům postupem času odebrat strach z mluvení. Jeden žák zmiňoval možnost procvičovat si angličtinu jinak, s aplikací Duolingo, ale zároveň vyzdvihl přednost hádanky řešené mluvením, a to samotné mluvení, které se s aplikací trénovat nedá. Tři osoby z dvanácti zmínily samotné téma, takže se potvrzuje, že téma může hrát při úspěchu aktivity velkou roli. Čím je pro žáky hmatatelnější, představitelnější, čím víc zapadne do jejich světa, tím lépe budou aktivitu vnímat a případně hodnotit. Jeden žák zmínil pomoc lístečků s řečovými rámci na podlaze, další zase pomoc spolužáků, když nevěděl. To je rozměr, který cvičení v učebnici málokdy zprostředkují.

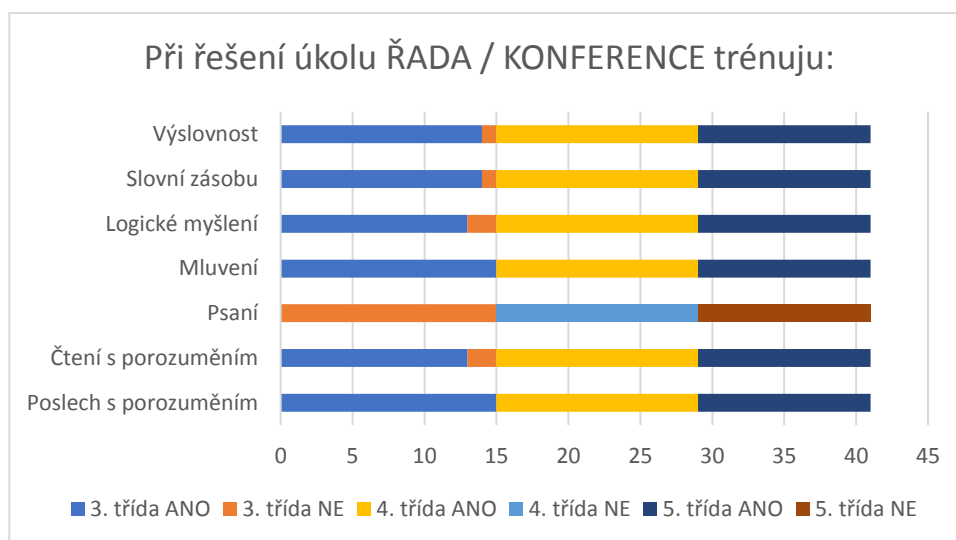
Žáci 4. a 5. třídy logickou hádanku řešenou mluvením neznali, o to více je překvapující odpověď žáků 3. třídy, kde více než polovina zaznamenala, že typ aktivity znali (viz graf 26).

Z procvičovaných dovedností a prostředků žáci všech zúčastněných ročníků správně vyloučili psaní a téměř stoprocentně označili všechny ostatní řečové dovednosti a jazykové prostředky (viz graf 27). Při prezentaci informací o své osobě a sousedních osobách se procvičuje čtení s porozuměním a současně poslech s porozuměním ze strany poslouchajících. Při řešení doptáváním a při hledání souvislostí mluvení, výslovnost a logické myšlení. Slovní zásoba se procvičuje a upevňuje tematicky podle obsahu dané logické hádanky.

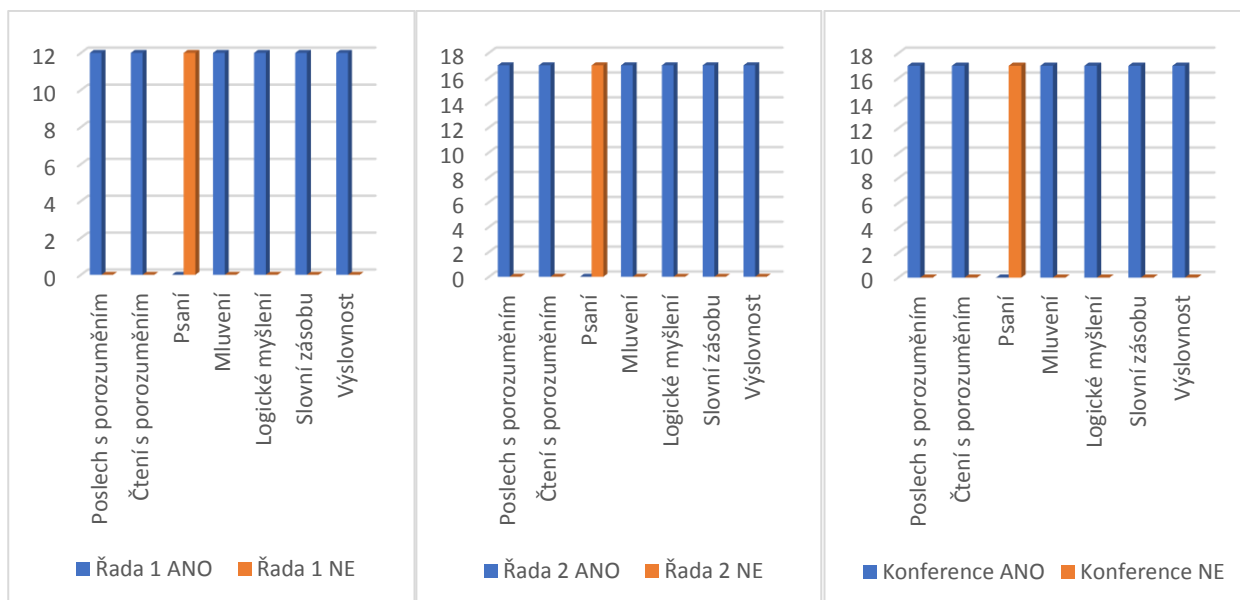
V porovnání tří logických hádanek řešených mluvením použitých v pátém ročníku dvě háranky žáky spíše bavily (12 ze 12 a 13 ze 17) a jedna (v pořadí druhá) bavila o něco více než polovinu žáků (10 ze 17). To opět ukazuje, že u logických hádanek může rozhodovat obsah háranky. Horší výsledek však mohl být ovlivněn atmosférou ve skupině, kdy z důvodu špatného počasí byla hodina tělesné výchovy přesunuta na jiný den a místo toho probíhala hodina angličtiny.

Z hodnocení je vidět, že žáci 5. třídy zcela jasně rozlišili rozvíjené a nezapojené řečové dovednosti a jazykové prostředky (viz grafy 28 až 30).





Graf 25 až 27: Typ hádanky Řada / konference



Graf 28 až 30: 3x logická hádanka typu Řada / konference v páté třídě

7.1.9 Hádanka – co je hádanka a k čemu je?

Učitele zpětně, po proběhlých hodinách angličtiny s hádankami, zajímalo, co si žáci představují pod pojmem hádanka, co se s hádankami mohou v angličtině naučit a jestli v sobě hádanky skrývají nějaká negativa. Proto bylo pro získání zpětné vazby k zařazení hádanek do výuky žákům položeno několik doplňujících otázek.

Dotazník, vyplněný 50 žáky, kombinoval otevřené otázky

- Co si představuješ pod slovem hádanka?
- V čem pro tebe hádanky v angličtině byly užitečné?
- Co jsi s nimi potrénoval(a), procvičil(a)?

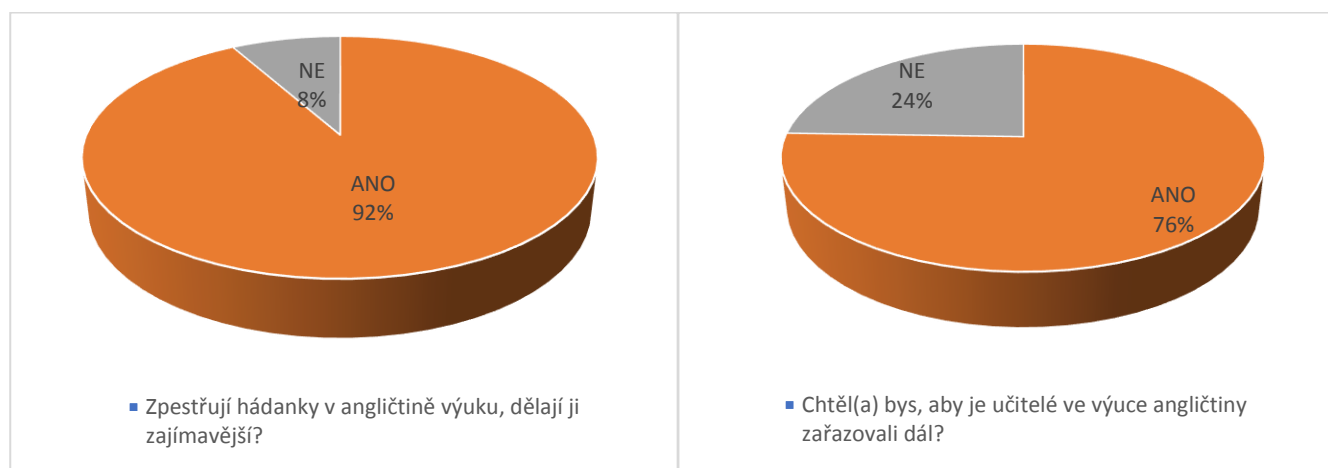
- Zlepšil(a) jsi se v něčem?
- Zdá se ti na hádankách v angličtině něco negativního?

s dichotomickými otázkami

- Zpestřují hádanky v angličtině výuku, dělají ji zajímavější?
- Chtěl(a) bys, aby je učitelé ve výuce angličtiny zařazovali dál?

Hádanka podle dotázaných dětí vedle logického myšlení nejčastěji znamená hlavně hádání, ať už se jedná o slova, věci, popisy, otázky, přičemž u otázek zmiňují přídomek zákeřná, záludná, zajímavá. Málo početné zastoupení – ale přesto stály v odpovědích na otevřené otázky za zmínku – mají radost, zábava a učení.

92 % žáků si myslí, že hádanky v angličtině výuku zpestřují a dělají ji zajímavější. 76 % žáků by si přálo, aby učitelé ve výuce angličtiny hádanky nadále zařazovali (viz graf 31 a 32).



Graf 31 a 32: Hádanka (podle žáků)

Žáci hádanky považovali za užitečné pro učení, výuka se jim zdála jiná, hravá. Podle vlastního vyjádření se naučili skládat slova na popis. Jen 6 žáků tvrdilo, že se v ničem nezlepšili. Zbylí žáci zmiňovali různé oblasti zlepšení, od obecného vyjádření, že se zlepšili v angličtině (zmíněno 10x), přes zlepšení ve slovní zásobě (29x), logickém myšlení (14x) po zlepšení výslovnosti, čtení (obě 5x). Z procvičovaných oblastí bylo zmíněno čtení, překlad, odpovědi, počítání, mluvení a dvakrát žáci zmínili procvičení různých věcí, respektive všeho.

Z negativních aspektů žáci většinou jmenovali „nic“ (41x). 10 žáků zmínilo, že někdy něčemu nemusí rozumět, což ale není jen problémem hádanek v angličtině, to se děje běžně při jakémkoliv předmětu, v jakémkoliv jazyce.

7.2 Výsledky dat z rozhovorů s učiteli

Pro rozbor dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli anglického jazyka jsem použila metodu vytváření trsů. Tato metoda podle Miovského (2006, 221) slouží k seskupení a vytvoření výkladu určitých výroků. „*Tímto procesem vznikají obecnější [...] kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny (trsů) je asociováno s určitými opakujícími se znaky*“. V průběhu seskupování významových jednotek vzniklo devět kategorií: přínos, úskalí, úpravy a opatření, variabilita, použití, k čemu se hodí, náročnost a inovativní, a další podkategorie.

Hádky jsou z pohledu učitelů vnímány jako přínosné, jako zábavná, zajímavá, oblíbená, nápaditá a hodiny obohacující činnost s výbornými náměty. V rámci této kategorie je zmiňováno obohacení a zpestření výuky, všestranné použití a současná možnost úprav hádanek zasazených do různých kontextů. Je zmiňováno propojení s jinými předměty, tedy mezipředmětové vztahy, a také logické uvažování. Přínos vidí tázaní učitelé v hravé formě, v zapojení dětí do aktivit díky motivaci, přičemž je zmíněna novost motivace. Vyzdvihováno je nestandardní uvažování, kreativita, nový styl práce a jiné aktivity, než jaké jsou v učebnicích a pracovních sešitech.

Jako samostatná kategorie se vynořila kategorie Inovativní, protože při seskupování významových jednotek se často objevovala slova jako novost, inovace, průkopnictví, nestandardní a to v souvislosti s motivací, obsahem, typem aktivit, metodami, stylem práce, uvažováním jak učitele, tak žáka. Konkrétně je zmiňován fakt, že obsah křížovky vytvářely samy děti a že se moc nepočítá s tím, že by děti na 1. stupni ZŠ byly schopné složitějších myšlenkových postupů v cizím jazyce.

Ze sociálních kompetencí učitelé vyzdvihují skutečnost, že hádky posilují třídní kolektiv, učí kooperaci a skupinové práci, přičemž ve skupině a třídě panuje příjemná a tvůrčí atmosféra. Nejen díky zmíněnému rozvoji kooperace pomáhají hádky při osamostatňování se, protože s využitím již naučeného podněcují samostatné myšlení a rozvíjí jiný způsob myšlení.

Jazykové hádky berou strach a stres z učení se cizímu jazyku, pomáhají odstraňovat strach z mluvení. Děti se při tom mohou pohybovat po třídě a všichni se mají možnost zapojit. Použití jazyka je při řešení hádanek vnímáno jako přirozené. Podkategorie hádanek jako vhodného prostředku pro vyvození nového tématu a nové slovní zásoby, jejího procvičování, upevňování a rozšiřování, a pro nácvik celých vět a tím pádem pro prohloubení znalostí cizího jazyka se překrývá s kategorií K čemu se hodí.

Mezi učiteli panuje přesvědčení, že hádky se hodí k mnoha věcem, protože hravou a nenásilnou formou prohlubují znalosti cizího jazyka. Jako rozcvička nebo pro různou práci se slovní zásobou, jak bylo zmíněno u přínosu a současně u zařazování hádanek, navíc k psaní, při mluvených hádankách k mluvení, nácviku, procvičení, opakování a upevnění vazeb a celých vět.

Někteří učitelé hádky používají nebo by používali pro obohacení a zpestření výuky, jiní hádky pro jejich nenásilnou, hravou formu, všestranné využití a propojení s jinými předměty (matematikou, logickým uvažováním...) zařazují pravidelně, v průměru 1x týdně z tříhodinové dotace. Pozitivně je hodnoceno to, že

hádky se bez problémů a úprav dají použít ve 3., 4. i 5. třídě, že je možné hádanku vzít a po nachystání materiálů na počet žáků použít.

K bezproblémovému zařazování hádanek přispívá jejich velká variabilita, to, že se dají různě uzpůsobit, upravit, obměnit a využít k různým účelům i u různých věkových skupin. Podle potřeby se dá upravit obsah nebo náročnost, ačkoliv se objevuje názor, že úpravy nejsou moc nutné. Hádky jsou zasazeny, a i dále mohou být zasazovány do různých kontextů, náměty či typy hádanek se dají použít i pro jiná témata. Tematické obměny lze provést při zachování stejného typu hádanky nebo lze jedno téma prezentovat s pomocí různých typů hádanek.

Náročnost zmíněná výše u variability byla vyčleněna jako samostatná kategorie. I zde se názory učitelů liší, většina vnímá náročnost jako přiměřenou ročníkům a tím pádem věku dětí, případně vítají možnost poměrně snadné úpravy podle vlastních potřeb. Děti se mohou zapojovat podle svých schopností. Objevily se dva názory ke konkrétní hádance, a sice k číselnému diamantu, který se jednomu učiteli zdál pro děti těžký a druhý učitel zmiňoval jeho náročnost ve spojitosti s pomalejšími žáky, resp. se žáky se speciálními potřebami. Nutno říci, že oba učitelé hádky posuzovali teoreticky, prakticky je nevyzkoušeli. Jeden učitel naopak vyzdvihl univerzálnost použití velké křížovky, která byla vytvořená pro přípravnou fázi hodiny s hádkami a která se dala bez problémů a úprav použít ve 3., 4. i 5. třídě. Náročnost je učiteli vnímána i z jiného pohledu, a to z pohledu časové náročnosti na přípravu a také z pohledu cesty a času vedoucímu k cíli, kterým je komunikace v cizím jazyce. K cíli pak kvůli složitější přípravě a vysvětlování vede delší cesta a výsledek není vidět okamžitě.

Kategorie Náročnost úzce souvisí s úpravami a opatřeními, kde se vedle již zmiňovaných téměř žádných úprav nebo snadných úprav podle potřeb objevuje zmínka o přizpůsobení tempa a organizační formy tak, aby hádanku zvládly všechny třídy. Někteří učitelé jsou přesvědčeni o vhodnosti použití češtiny při zavádění hádanek („Určitě bych nejprve vysvětlovala všechno česky.“), jiní zase zpochybnili větné rámce s českými překlady („U logického úkolu bych dětem u podpurných vět nedávala pod věty české překlady.“), ačkoliv se objevuje i připustka, že existují i skupiny, kde to bez českých překladů téměř nejde, pokud chceme, aby děti pracovaly a mluvily. Z konkrétních opatření jeden učitel doporučuje nepsat u anagramu zpřeházená písmena na tabuli, nýbrž je napsat na kartičky nelineární formou a rozmístit po třídě. Děti tak mají méně „zablokované“ myšlení, než když je anagram už určitým slovem, které brzdí volné myšlenky.

Výše zmíněný fakt dvojí časové náročnosti se rovněž překrývá s kategorií Úskalí, kde učitelům stálo za zmínku to, že složitější příprava, vysvětlování a následné pochopení či nepochopení zadání mohou mařit samotnou aktivitu. Dále jsou v rámci úskalí zmiňovány obavy ohledně náročnosti hádanky číselný diamant, který se ale ve výzkumné fázi v žádné věkové skupině jako náročný neukázal. Další obavy vyjádřil jeden učitel ve spojitosti s žáky s dyslexií, kteří by měli pracovat s upravenou verzí hádanky nebo s asistentem, u osmisměrky tento učitel předpokládá, že by měli hledaná slova napsaná bokem. I tuto skupinu žáků však pokrývá už výchozí verze, kterou jsme použili u výzkumného vzorku, neboť žáci pracovali nejen svým tempem, ale i podle svých schopností pracovali buď jen s listem s osmisměrkou, nebo využívali seznamu se slovy nebo navíc využívali pomoci a rady souseda či ostatních spolužáků. Podobná úskalí ale učitelé řeší

každodenně, protože se nejedná o specifický problém hádanek. Mnohem podstatnější jsou úskalí zmíněná v souvislosti s mluvenými hádankami, a to nezvyk mluvit a úroveň nastavená pro dobré žáky, kdy žáci s individuálním vzdělávacím plánem či podpůrnými opatřeními nejsou zpočátku schopni se zapojit.

Přesto vznikla samostatná kategorie Úspěch obsahující textové segmenty jako 100 % zážitek úspěchu pro všechny žáky, všechny třídy to zvládly, nadšení při zvládnutí úkolu, kousky skládačky jednotlivce přispívají ke konečnému výsledku skupiny. Sem spadá i zmínka, že po okoukání a seznámení se s aktivitou jsou žáci s individuálním vzdělávacím plánem schopni aktivitu ve čtvrtém či pátém kole zvládnout sami, bez asistentky. Navíc pomalejší a obezřetnější děti sledují ostatní, jak se jim s pomocí jejich informace daří řešit úkol a příště už si třeba taky troufnou zapojit se aktivněji.

DISKUZE

Výzkumná otázka č. 1:

Je možné, vzhledem k omezené úrovni žáků v oblasti slovní zásoby, logického myšlení a schopnosti číst a mluvit, zařadit do výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ jazykové hádanky?

Reflexe realizovaných hodin a výsledky dotazníků ukazují, že do běžných hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy je jazykové hádanky možno zařadit. Hádanky můžeme zařazovat v různých částech hodiny, podle toho, co chceme procvičovat, k čemu má hádanka sloužit nebo jakou dobu jí potřebujeme vyhradit. Hádanku či hádanky lze realizovat v délce celé vyučovací jednotky nebo je lze zařazovat jako krátké úkoly.

Hádanky umožňují procvičovat slovní zásobu či vybrané jazykové jevy, neboť při řešení se pozornost zaměřuje na písemnou stránku jazyka, na jazykové prostředky nebo na mluvení včetně plynulosti a výslovnosti.

Pro řešení hádanek není úroveň logického myšlení, schopnost číst a mluvit jednotlivce natolik rozhodující, že by znemožnila skupinovou hádanku vyřešit. Důležitější je motivace a pozitivní přístup, který napomáhá odstranit strach z cizího jazyka, a tak i co nejeфекtivněji s cizím jazykem pracovat a na úrovni svých schopností hádanky či podobné úkoly řešit. V případě potřeby se hádanky, jak jejich náročnost, tak obsah, dají upravit.

Podobně jako v úkolově orientovaném vyučování musí učitel volit takové hádanky, které budou žáky motivovat, splní předem stanovené cíle a zároveň je žáci zvládnou. Ačkoliv příprava může být časově náročnější a cesta k cíli delší, přesto hádanky procvičují a využívají vybrané jazykové jevy či slovní zásobu v komunikaci, při řešení nějakého problému či situace blízké reálnému životu.

Díky realizaci hodin s jazykovými hádankami bylo možné vyzkoušet jednu z aktivizujících metod současného pojetí výuky anglického jazyka. Praktické ověření ukázalo, že hádanky jsou vhodným a vítaným zpestřením výuky, a jejich zařazování splňuje nejen stanovené jazykové cíle, ale rozvíjí i klíčové kompetence, a zvyšuje motivaci žáků k učení se.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaký mají žáci 1. stupně ZŠ k jazykovým hádankám vztah?

Ke zjištění zájmu žáků o hádanky a jejich použití, respektive další používání ve výuce angličtiny byl vytvořen dotazník, podle kterého většinu žáků hádanky baví. Hádanky jsou podle dotázaných dětí užitečné pro učení a díky hravé formě výuky jsou i zábavné. 92 % žáků si myslí, že hádanky v angličtině výuku zpestřují a dělají ji zajímavější. 76 % žáků by si přálo, aby učitelé ve výuce angličtiny hádanky nadále zařazovali.

Jen 6 žáků tvrdilo, že se v ničem nezlepšili. Zbylí žáci zmiňovali různé oblasti zlepšení, od obecného vyjádření, že se zlepšili v angličtině, přes zlepšení ve slovní zásobě a logickém myšlení po zlepšení výslovnosti a čtení.

Většina žáků na hádankách neshledala nic negativního. Nejčastěji bylo zmíněno, že někdy něčemu nemusí rozumět, což ale není jen problémem hádanek v angličtině nebo hádanek obecně, to je běžný jev při jakémkoliv předmětu, v jakémkoliv jazyce.

Tvořivost a aktivita potřebná při řešení hádanek zařazených do výuky angličtiny zvyšuje zájem žáků o učení. Protože pro žáky 1. stupně ZŠ ještě není typická dlouhodobá motivace k učení, podporuje se při výuce motivace krátkodobá. Pokud mají žáci pocit, že se snažili a že jim něco podařilo nebo že přispěli ke společnému výsledku, je velká šance, že se při další příležitosti budou opět snažit, protože k tomu budou mít motivaci.

Výzkumná otázka č. 3:

Jsou žáci 1. stupně ZŠ schopni rozlišit, které znalosti či dovednosti jednotlivé jazykové hádanky rozvíjejí?

Evaluace opakovaně ukazuje, že děti samy nejsou vždy schopny vyhodnotit, jakou řečovou dovednost či jazykový prostředek daná aktivita procvičuje. Ne vždy mají přesnou představu o tom, co je to slovní zásoba nebo co je poslech s porozuměním či psaní. Že poslech nemusí být vždy jen z CD přehrávače a že psaní nemusí být psaní dlouhých textů.

Překvapivě se však jedná spíše o výjimky. Nejpozději s podporou učitele a připomenutím toho, co se při aktivitě dělo, jsou žáci schopni dostatečně přesně určit, co aktivita procvičovala, na co byla zaměřena.

Jak již bylo řečeno při analýze dat, za mnohem podstatnější považujeme faktor motivace, to, zda aktivita žáky baví, neboť tak budou mnohem otevřeněji a aktivněji přistupovat k probíranému a procvičovanému učivu.

Při vytváření dotazníku pro žáky byla z jazykových prostředků opomenuta oblast gramatiky.

ZÁVĚR

Současná výuka cizích jazyků se snaží využívat inovativních metod, které se do České republiky dostávají převážně ze zahraničí. Některé přístupy jsou známé a v praxi využívané, např. problémové a projektové vyučování, povědomí o jiných učitelé získávají od kolegů, při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků či při samostudiu. Pro závěrečnou práci bylo zvoleno téma prezentované na jednom webináři nakladatelství Klett, jehož stěžejním prvkem jsou hádankové aktivity a úkoly zaměřené na komunikaci a praktické užití jazyka. Jazyk je zde využíván jako prostředek k dosažení cíle, a tudíž k rozvoji komunikace.

Cílem závěrečné práce bylo zjistit, zda je na 1. stupni ZŠ možné do hodin anglického jazyka zařazovat hádanky a zda je jejich využití při výuce efektivní a vítané. Výchozím rámcem pro plánované hodiny bylo osm různých typů hádanek zařazených do výuky třetí, čtvrté a páté třídy základní školy. V rámci vzniklých dílčích modelových vyučovacích jednotek jsme chtěli v praxi ověřit využitelnost a efektivitu hádanek.

V průběhu realizace modelových hodin se ukázalo, že hádanky žáky nejen baví, ale jsou efektivními a z hlediska charakteristiky žáků mladšího školního věku i vhodnými aktivitami, a do výuky je lze zařadit s cílem zvýšit motivaci žáků k učení se. Pro řešení hádanek lze volit různé organizační formy s ohledem na cíl a preference žáků. Různé organizační formy a pohyb žáků do hodin vnášejí, akci a dynamiku. Při řešení hádanek často využívaná skupinová práce a práce ve dvojicích pomáhá budovat vybrané klíčové kompetence zmiňované v současných kurikulárních dokumentech jako závazné. Jde hlavně o rozvoj kompetence k řešení problémů, k učení, sociální a personální kompetence a kompetence komunikativní.

Práce se i přes relativně malý vzorek respondentů díky hádankám zařazeným ve více třídách a tím pádem díky většímu množství modelových hodin pokusila o hlubší, respektive kontrastní zkoumání problematiky. Přesto získaná data nelze zobecňovat. Mohou být ovlivněna různými faktory, např. skupinovou dynamikou, předchozími znalostmi a zkušenostmi, charakterem jednotlivých žáků.

Data získaná ve výzkumné části byla podložena a zasazena do kontextu vybraných poznatků z odborné literatury, uvedených v teoretické části.

Teoretické zmapování oblasti hádanek, jejich typů, různých cílů a praktického využití v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ mi jako učitelce s pětadvacetiletou praxí dává nové podněty pro vedení hodin a z didaktického pohledu i zamyšlení nad výukovými metodami, organizačními formami, cíli, rozvíjenými dovednostmi, kompetencemi a efektivními strategiemi a postupy ve výuce cizího jazyka na základní (první i druhý stupeň) i střední škole.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

- BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P., 2015. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-821-9.
- BRINITZER, M. A KOL., 2019. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. ISBN 978-3-12-675309-8.
- DREKE, M., 2020. *44 Sprachrätsel-Spiele für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. ISBN 978-3-12-674150-7.
- DVOŘÁKOVÁ, K., 2011. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta pedagogická. ISBN 978-80-7290-522-5.
- HALTUFOVÁ, L., 2011. *Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků. Diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.
- CHALOUPOKOVÁ, K., 2010. *Alternativní výukové metody v hodinách cizích jazyků. Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucie Pištěková.
- CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍKOVÁ, V., 2007. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4433-3.
- JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (Eds.), 2013. *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6682-3.
- KALÁBOVÁ, N., 2016. *Hry plné nápadů a fantazie: do klubovny i do přírody*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1005-4.
- KOLKOVÁ, Š., 1999. *Mluvit se naučíte mluvením aneb Jak se učit cizím jazykům a vytrvat*. Brno: Trojan. ISBN 80-85249-31-6.
- KOUTNÍKOVÁ, I., 2015. *Aktivizační metody ve výuce cizích jazyků. Závěrečná práce*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.
- KOVÁČOVÁ, Z., 2009. *Pár slov o interpretácii hádaniek a kritickom myslení. Mezinárodní setkání mladých slavistů*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-741-0.
- KUNČAROVÁ, J., VALEŠOVÁ, L., KOURKZI, A., RŮTOVÁ, E., 2021. *Rozvoj výuky cizích jazyků*. Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-064-5.

- LANGHAMEROVÁ, J., 2007. *Aktivizující metody výuky na prvním stupni základní školy. Diplomová práce.* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MARTYNKOVÁ, E., 2009. *Výuka angličtiny na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka. Vedoucí práce Mgr. Silvie Válková, Ph.D.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 80-2471362-4.
- MOORE, D., 2018. *Sherlock Holmes' Buch der Logikrätsel. Um die Ecke gedacht. Gehirnjogging & Denksportaufgaben.* Köln: Naumann & Göbel Verlagsgesellschaft mbH. ISBN 978-3-625-18498-0.
- NAJVAROVÁ, V., NAJVAR, P., 2011. *Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků: záležitost politických dokumentů či reálné praxe?* In Ondrej Kaščák, Branislav Pupala (eds.). *Škola - statický element v sociálnej dynamike.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2011. s. 166-172. ISBN 978-80-8078-459-1.
- NEKUDOVÁ, K., 2006. *Motivace a aktivizace žáků při vyučování německého jazyka, využití „jazykového portfolia“.* Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra germanistiky. Vedoucí práce PaedDr. Dagmar Švermová.
- PETILLON, H., 2013. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0095-4.
- PETTY, G., 1996. *Moderní vyučování: praktická příručka.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- POSPÍŠILOVÁ, Z., 2006. *Hádky a hříčky nejen se slovíčky.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-070-4.
- PRABHU, N.S., 1987. *Second language pedagogy.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 0-19-437084-4.
- SUCHÁ, J., 2014. *Trénink slovní zásoby pro každý věk.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0594-4.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. A KOL., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-7367-313-0.
- TÝM AUTORŮ NAKLADATELSTVÍ KOHL, 2017. *Ganz einfache Logikrätsel Englisch – Logisches Denken und Sprache fördern.* Kerpen im Rheinland: Kohl Verlag. ISBN 978-3-96040-106-3
- VAVREČKA, M., FOLTOVÁ, H., EIBENOVÁ, K., EIBENOVÁ, I., 2013. *Hry ve výuce angličtiny. Jazykové hry, hádky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky.* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0208-8.
- WARNER, P., 2005. *6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-902-X.

Ostatní zdroje

- COUBALOVÁ, A., 2021. *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Národní institut pro další vzdělávání [online]. [cit. 10.7.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>.
- HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., 2008. *Metody cizojazyčné výuky*. In: Filling, časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. Květen 2008 [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jlang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova>.
- HEJLOVÁ, H., 2005. *Rozvoj učitelských kompetencí k akčnímu a k reflektivnímu výzkumu*. In: Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. 13.8.2019 [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV05_Hej_Rozvo.pdf.
- HEJLOVÁ, H., 2006. *Výzkumné a výukové účely metody dotazníku pro žáky 4. a 5. ročníku ZŠ*. In: Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. 1.6.2020 [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/2_Hejlova.pdf.
- MAŇÁK, J., 2011. *Aktivizující výukové metody*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. 23.11.2011 [cit. 17.10.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>.
- RANDÁKOVÁ, B., 2017. *Zařazení úkolového vyučování do hodin anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Diplomová práce*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Vedoucí práce PaedDr. Zuzana Šaffková, CSc., M.A. [online]. [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/lughk7/>.
- RAYA, M. J., 2009. *Tasked-based Language Learning: An Interview with Rod Ellis*. In: GRETA, 17/1&2 [online]. Leden 2009 [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/330503148_TASK-BASED_LANGUAGE_LEARNING_AN_INTERVIEW_WITH_ROD_ELLIS
- REICH, K., 2003. *Methodenpool*. Universität Köln. [online] [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: http://methodenpool.uni-koeln.de/quiz/frameset_quiz.html.
- SCHNEIDER, S., 2020. *Rätsel – wirkmächtig und unterschätzt*. In: Magazin für den Deutschunterricht [online]. 17.6.2020 [cit. 17.10.2021]. Dostupné z: <https://deutsch-klett.de/raetsel-wirkmaechtig-und-unterschaetzt/>.
- VOJTKOVÁ, N., 2014. *Úkolově orientovaná výuka angličtiny*. In: Brno. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta [online]. [cit. 31.10.2021]. Dostupné z: [Dostupné z: https://educoland.muni.cz/down-723/](https://educoland.muni.cz/down-723/)
- ZELINKOVÁ, Š., 2013. *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. Lingvistika Praha 2013 [online]. 10.7.2013 [cit. 30.10.2021]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>.
- ZORMANOVÁ, L., 2015. *Výuka cizích jazyků v České republice a v EU*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. 17.3.2015 [cit. 10.7.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19693/VYUKA-CIZICH-JAZYKU-V-CESKE-REPUBLICE-A-V-EU.html/>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro žáky

Příloha B: Rozhovor s učiteli – Okruhy otázek

Příloha C: Hádanka – Písmenkové puzzle

Příloha D: Hádanka – Číselný diamant

Příloha E: Hádanka – Anagram

Příloha F: Hádanka – Osmisměrka

Příloha G: Hádanka – Křížovka

Příloha H: Hádání věku z říkanky

Příloha I: Logická hádanka

Příloha J: Řada / konference (mluvení)

Příloha A: Dotazník pro žáky

Následující dotazník vyplňovali žáci vždy po aktivitě s daným typem hádanky. Šlo o označení faktu, zda se jim aktivita líbila, zda takovýto typ úkolu/hádanky znali a které dovednosti daná aktivita procvičuje. Na místě kurzívou psaných slov se střídaly jednotlivé typy hádanek.

	mě BAVIL	mě NEBAVIL
<i>písmenkový salát</i>		

	jsem ZNAL(A)	jsem NEZNAL(A)
typ úkolu		

Při řešení úkolu <i>PÍSMENKOVÝ SALÁT</i> <u>trénuju:</u>	ANO	NE
Poslech s porozuměním		
Čtení s porozuměním		
Psaní		
Mluvení		
Logické myšlení		
Slovní zásobu		
Výslovnost		

Příloha B: Rozhovor s učiteli – Okruhy otázek

1. Jaký v hádankách zařazovaných do výuky anglického jazyka na 1. stupni vidíte přínos?
2. Co na hádankách a jejich použití ve výuce oceňujete?
3. K čemu se z didaktického hlediska hádanky hodí?
4. Co si myslíte o náročnosti použitých hádanek?
5. Co si myslíte o rigiditě, respektive variabilitě hádanek?
6. Zažívají žáci při zařazování hádanek úspěch?
7. Jaká úskalí hádanky případně skrývají?
8. V čem mohou hádanky dětem pomoci?
9. Jaká doporučení nebo potřebné úpravy hádanek byste zmínil(a)?

Příloha C: Hádanka – Písmenkové puzzle

Ilustrační obrázek puzzle dílků s písmeny, z kterých žáci skládají libovolná anglická slova. Je možné ale použít jakékoliv jiné kartičky s písmeny. Ty je např. možné přichystat s žáky v rámci pracovního vyučování.

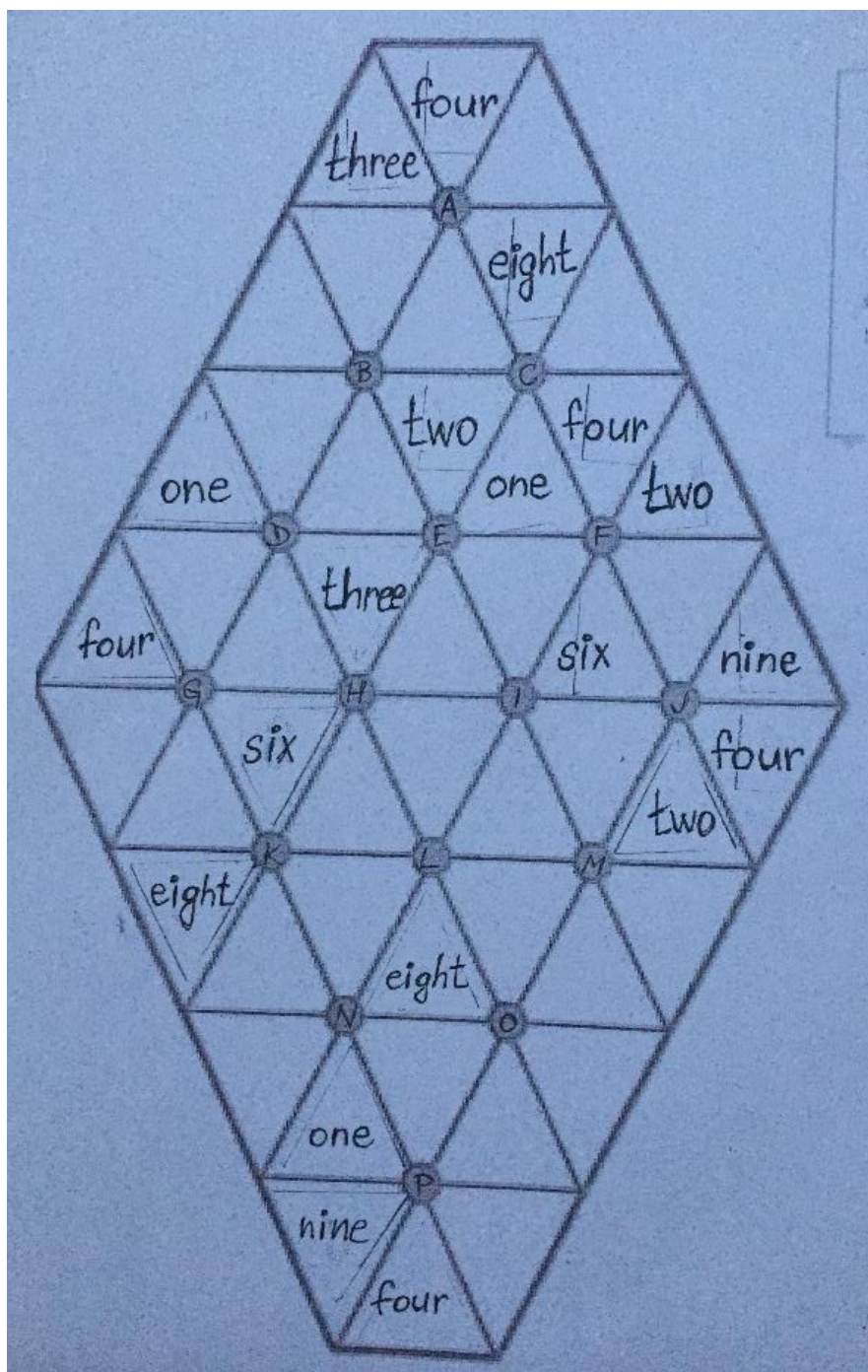


Příloha D: Hádanka – Číselný diamant

Každý šestiúhelník (kolem středu A až P) obsahuje čísla od 1 do 9, žádné číslo se v šestiúhelníku nesmí opakovat a součet čísel v šestiúhelníku je vždy 25.

Úloha: Postupným sčítáním a odečítáním doplň u jednotlivých políček chybějící čísla.

(Zdroj: Moore, D.: Sherlock Holmes' Buch der Logikrätsel, 2018)



Příloha E: Hádanka – Anagram

Téma: FOOD

AASUSEGS	→ sausages
DALAS	→ salad
SHIF	→ fish
CIPSH	→ chips
PELAP	→ apple
GETEVALSEB	→ vegetables
PESTOTAO	→ potatoes
GRANOE	→ orange
COLACHTEO	→ chocolate
HYGRUTO	→ yoghurt

Příloha F: Hádanka – Osmisměrka

Ze třech použitých verzí se jedná se o verzi pro pátou třídu.

OSMISMĚRKA 5

Najdi slova z různých skupin a správně je roztříd!

F	L	E	H	S	K	O	O	B	M
E	B	O	R	D	R	A	W	B	O
U	L	I	C	N	E	P	G	A	N
Y	Y	T	R	O	H	S	V	L	D
H	A	R	O	R	R	I	M	D	A
P	M	S	C	I	S	Y	H	P	Y
A	K	C	D	N	E	K	E	E	W
R	Y	R	T	S	I	M	E	H	C
G	R	E	B	B	U	R	F	F	S
O	N	G	S	N	A	K	E	R	L
E	C	R	E	L	U	R	Y	O	I
G	Y	T	O	R	R	A	P	G	M

ANIMALS

• _____

• _____

• _____

SCHOOL

• _____

• _____

• _____

↓ (SCHOOL)

PEOPLE

• _____

• _____

• _____

TIME

• _____

• _____

• _____

• _____

• _____

• _____

HOUSE

• _____

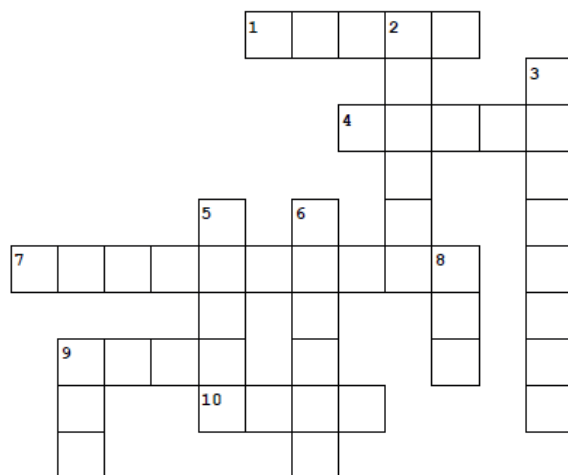
• _____

• _____

Kostenlos eigene Suchsel erstellen auf SUCHESEL.net

Příloha G: Hádanka – Křížovka

Třetí a čtvrtá třída



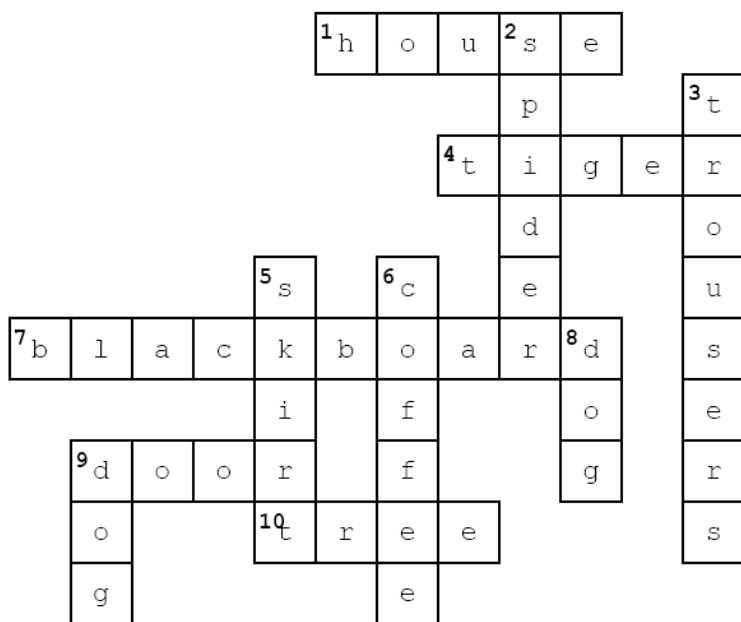
Across

1. It is a building. People live here.
4. A big cat in a yellow pyjamas.
7. What is black when it is clean (=čistý) and white when it is dirty (=špinavý)?
9. It has got four corners (=rohy) and it goes here and there. What is it?
10. What has brown body and green hair?

Down

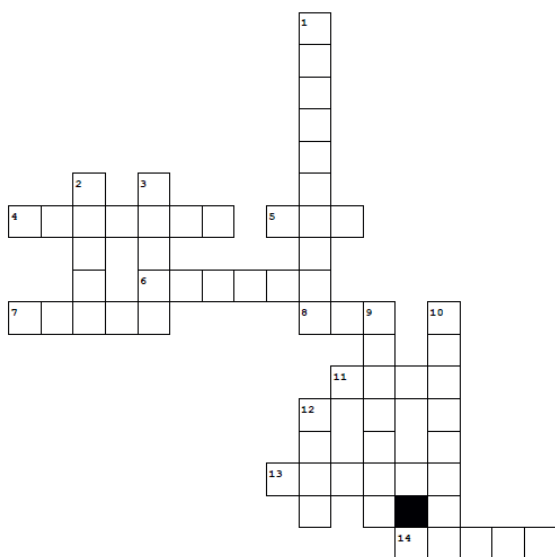
2. It is an animal. It is small and black. It has got eight legs.
3. Clothes for boys.
5. Clothes for girls.
6. It is a drink. It is hot and black.
8. It is a pet. It does "woof, woof".
9. It has got four legs. It has got a tail. It is man's best friend.

Řešení:



Pátá třída

Varianta A:



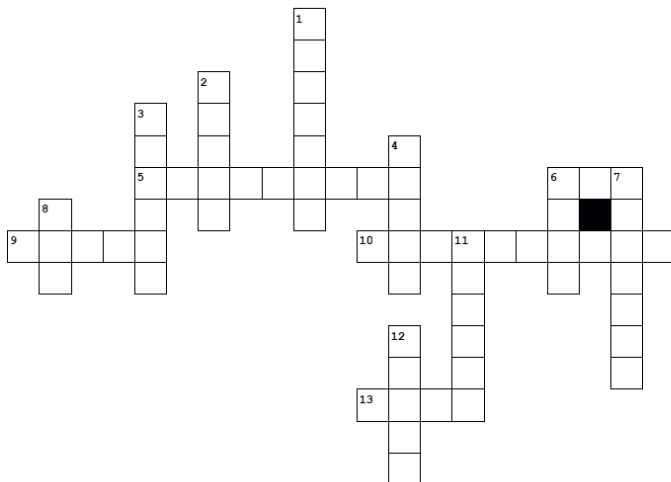
Across

4. A horse with a horn.
5. It is a pet. It does „woof, woof“.
6. It is an animal. It is small and black. It has eight legs.
7. It has four legs and we can ride it.
8. It has got four legs. It has got a tail. It is man's best friend.
11. What has brown body and green hair?
13. It is a drink. It is hot and black.
14. The opposite of "big".

Down

1. What is black when it is clean and white when it is dirty?
2. The largest living cat in Asia.
3. It is a building, people live there.
9. A big animal with a long neck living in Africa.
10. It is cold and sweet.
12. It has got four corners and it goes here and there. What is it?

Varianta B:



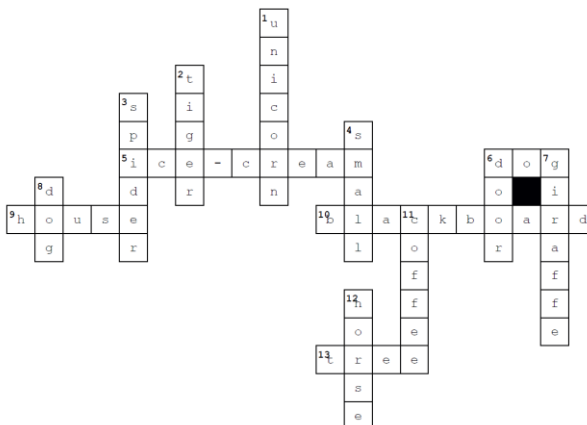
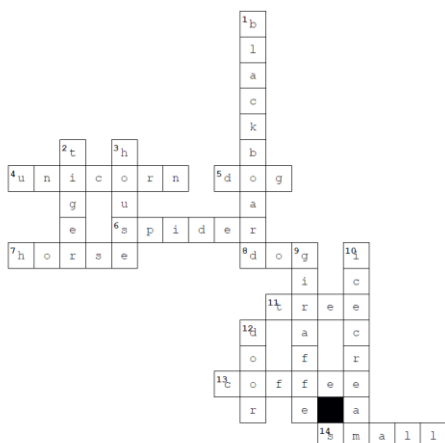
Across

5. It is cold and sweet.
6. It has got four legs. It has got a tail. It is man's best friend.
9. It is a building, people live there.
10. What is black when it is clean and white when it is dirty?
13. What has brown body and green hair?

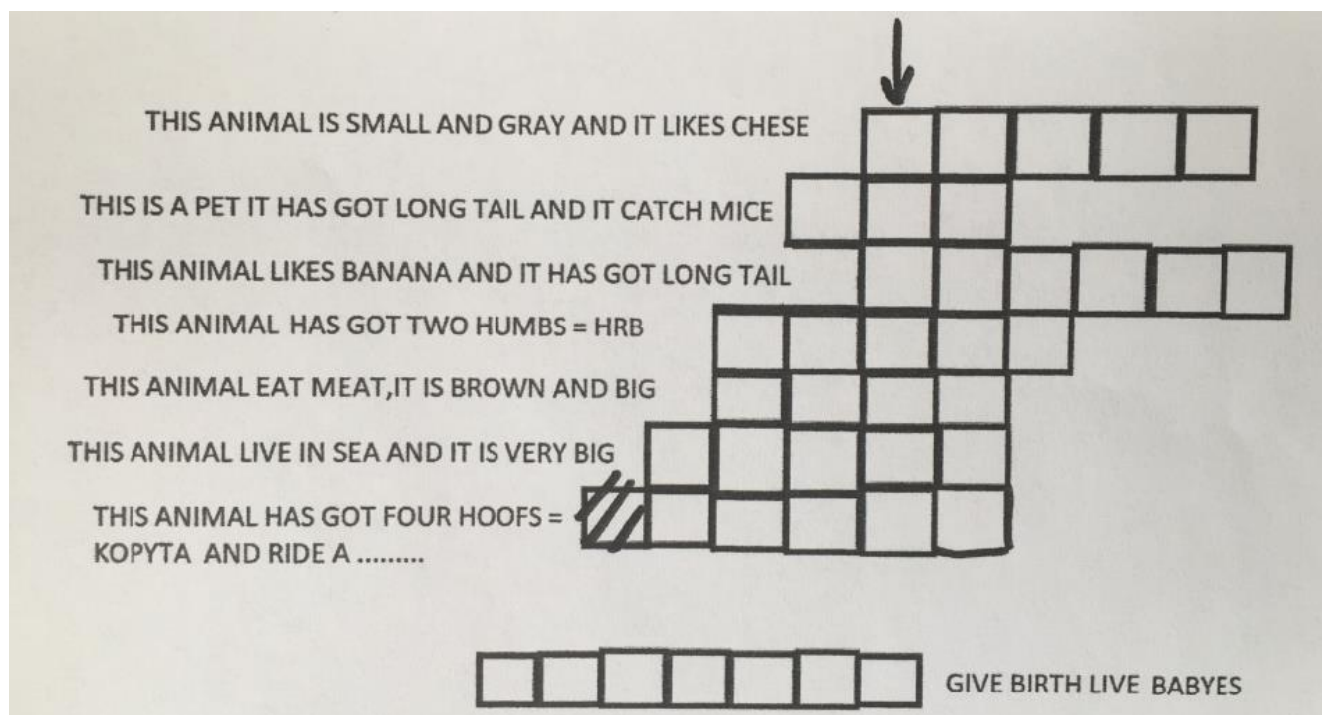
Down

1. A horse with a horn.
2. The largest living cat in Asia.
3. It is an animal. It is small and black. It has eight legs.
4. The opposite of "big".
6. It has got four corners and it goes here and there. What is it?
7. A big animal with a long neck living in Africa.
8. It is a pet. It does „woof, woof“.
11. It is a drink. It is hot and black.
12. It has four legs and we can ride it.

Řešení obou variant (A i B):



Příklad domácí práce žákyně 5. třídy:



Příloha H: Hádání věku z říkanky

(Zdroj: Counting and Math Rhymes (<http://etc.usf.edu/>; nahrávka <https://etc.usf.edu/lit2go/66/counting-and-math-rhymes/3046/age/>)

AGE

Look at the picture and answer the questions below.



How many children are there in the picture? *

- ☐ four
- ☐ three
- ☐ six

Is the boy older than the girls? *

Vyberte

Yes

No

How many girls are there? *

Vaše odpověď

Finish the sentence.

friends.

brother and sisters.

cousins.

The children are ...

☐☐☐

Vocabulary

What does it mean?

three times *

Example: Three times two is six.

Vyberte

tři krát

tři časy

more *

Example: Eleven is more than seven

Vyberte

více

méně

better *



Vyberte

horší

lepší

I am told. *



Vyberte

Jsem vysoký.

Bylo mi řečeno.

never changes *



Vyberte

nikdy nemění se, nestárne

nikdy se neusmívá

Read the poem and answer the questions below.

Age

**Mary's five and Bea is three,
Bob is nine, that's three times Bea.
In four more years I'll be eleven,
That's much better than being seven.
Granddad's sixty I am told,
How many years till I'm that old?
Funny how mum's age never changes,
She's been twenty-one for ages!**

Put the names in order from YOUNGEST to OLDEST. *

	1	2	3	4	5	6
mum	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bea	☐	☐	☐	☐	☐	☐
granddad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mary	☐	☐	☐	☐	☐	☐
"I"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bob	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bob is nine. *

Marry is younger than Bea.

Granddad is thirty-nine years older than mum.

Vyberte

Yes

No

Vyberte

Yes

No

Vyberte

Yes

No

Příloha I: Logická hádanka

(Zdroj: Tým autorů nakladatelství Kohl, 2017. Ganz einfache Logikrätsel Englisch)

Verze CLOTHES: What is Rahel wearing?

	Rahel	Tim	Maria
colour			
clothes			
price			

1. This child is wearing a red skirt. It was £ 18.
2. This child is wearing yellow shoes.
3. Tim's purple piece of clothing was £ 15.
4. Rahel's piece of clothing was £ 18.
5. One piece of clothing was £ 20.
6. The trousers are purple.

Verze DANCE: How old is Harry?

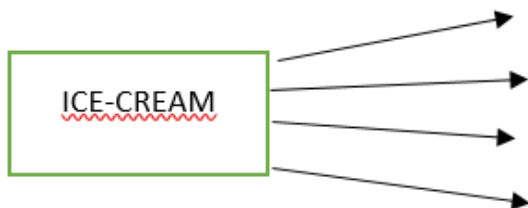
	Child 1	Child 2	Child 3
Name			
Age			
Dance			

1. Bina is eleven.
2. Brian's neighbour is 13.
3. One child can dance Foxtrott.
4. Child 1 is Bina.
5. The last child can dance the Boogie Woogie.
6. The ten-year-old child is Brian.
7. The neighbour of the breakdancer is 10.
8. The thirteen-year-old child is a breakdancer.

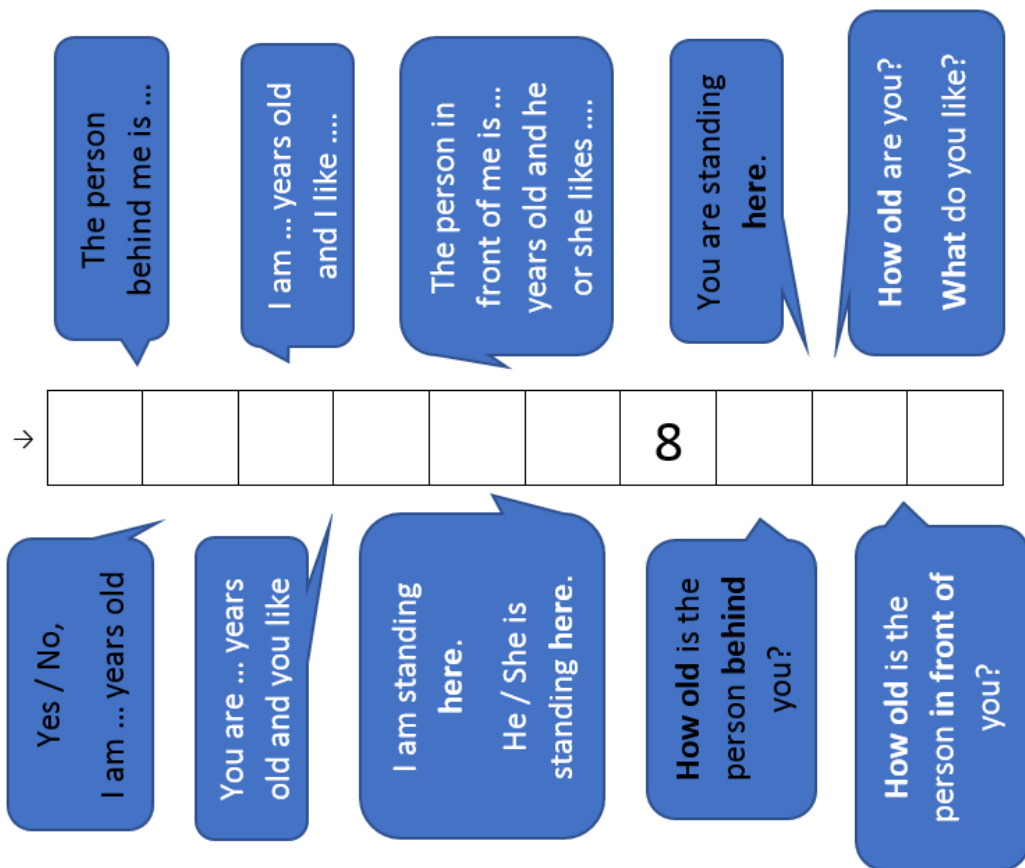
Příloha J: Řada / konference (mluvení)

(Zdroj: Hry ve výuce angličtiny. Jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky, 2013, s. 43, aktivita 72: Fronta 1 (jednoduchá); 44 Sprachrätsel-Spiele für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, 2020, s. 14, aktivita 3: Vor der Eisdiele.)

Aktivizace (brainstorming):



Verze ZMRZLINA – prostorové uspořádání včetně podpůrných frází umístěných na zemi:



Texty pro jednotlivé žáky:

I am **person 1**. I am 15 years old. I like blueberry ice-cream.

The person in front of me is 13 years old. He or she likes lemon ice-cream.

The person behind me is 12 years old. He or she likes vanilla ice-cream.

I am **person 2**. I am 13 years old. I like chocolate ice-cream.

The person in front of me is 14 years old. He or she likes strawberry ice-cream.

The person behind me is 15 years old. He or she likes hazelnut ice-cream.

I am **person 8**. I am 14 years old. I like strawberry ice-cream.

The person in front of me is 12 years old. He or she likes vanilla ice-cream.

The person behind me is 13 years old. He or she likes chocolate ice-cream.

I am **person 4**. I am 11 years old. I like raspberry ice-cream.

The person in front of me is 15 years old. He or she likes hazelnut ice-cream.

I am **person 5**. I am 15 years old. I like hazelnut ice-cream.

The person behind me is 11 years old. He or she likes raspberry ice-cream.

The person in front of me is 13 years old. He or she likes chocolate ice-cream.

I am **person 6**. I am 14 years old. I like mango ice-cream.

The person behind me is 11 years old. He or she likes pistachio ice-cream.

The person in front of me is 13 years old. He or she likes cherry ice-cream.

I am **person 7**. I am 12 years old. I like vanilla ice-cream.

The person behind me is 14 years old. He or she likes strawberry ice-cream.

The person in front of me is 15 years old. He or she likes blueberry ice-cream.

I am **person 3**. I am 13 years old. I like cherry ice-cream.

The person behind me is 14 years old. He or she likes mango ice-cream.

I am **person 9**. I am 13 years old. I like lemon ice-cream.

The person behind me is 15 years old. He or she likes blueberry ice-cream.

The person in front of me is 11 years old. He or she likes pistachio ice-cream.

I am **person 10**. I am 11 years old. I like pistachio ice-cream.

The person in front of me is 14 years old. He or she likes mango ice-cream.

The person behind me is 13 years old. He or she likes lemon ice-cream.

Podpůrné jazykové prostředky pro řešení úkolu:

Who is ... years old? Kdo má ... roků?	What are you doing? Co děláš?
Who is person ...? Kdo je osoba čísla ...?	You are sitting here. / I am sitting here. / He or she is sitting here. Ty sedíš tady. / Tady sedím já. / On nebo ona sedí tady.
Who is ...? (listening to music, swimming ...) Kdo ...? (poslouchá hudbu, plave ...)	How old is the person in front of you / behind you? Kolik má osoba před tebou/za tebou roků?
Who has ...? (a cat / a dog) Kdo má ...? (kočku / psa)	What is the person in front of you / behind you doing? Co osoba před tebou /za tebou dělá?
How old are you? Kolik máš roků?	

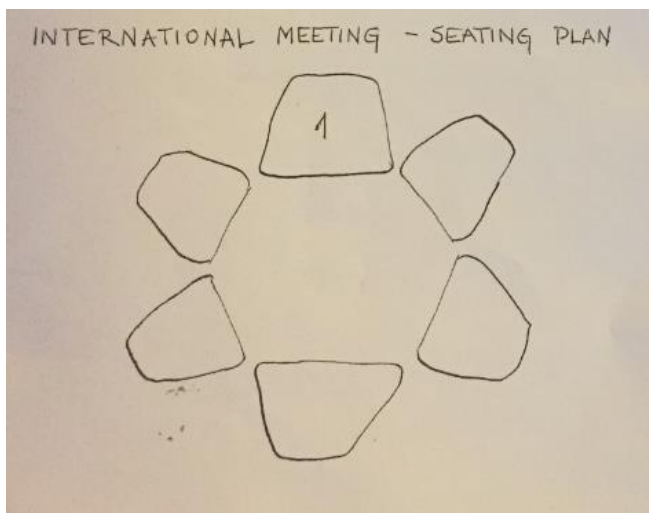
Verze AKTIVITY: Texty pro jednotlivé žáky:

➤ I am person 16. I am drinking coffee. I am 40 years old. ➤ The person behind me is listening to music. The number of this person is the favorite number of the teacher.	1	➤ I am person 4. I am 10 years old. I have a dog. ➤ In front of me is person 8. He or she is swimming. ➤ The person behind me is playing football. He or she is twelve years old.	10
➤ I am person 6. I am 10 years old. I am listening to music. ➤ The person behind me is 11 years old. He or she is eating an ice-cream. ➤ The person in front of me is drinking coffee.	2	➤ I am person 2. I am 12 years old. I am playing football. ➤ The person in front of me is 10 years old. He or she has a dog. ➤ The person behind me is listening to music. He or she is fourteen years old.	11
➤ I am person 10. I am 11 years old. I am eating an ice-cream. ➤ The person in front of me is ten years old. He or she is listening to music. ➤ The person behind me has a dog.	3	➤ I am person 5. I am 14 years old. I am listening to music. ➤ The person in front of me is 12 years old. He or she is playing football. ➤ The person behind me is learning English. He or she is eleven years old.	12
➤ I am person 1. I am 8 years old. I have a dog. ➤ The person in front of me is eating an ice-cream. ➤ The person behind me is 8 years old. He or she has a cat.	4	➤ I am person 12. I am 11 years old. I am learning English. ➤ The person in front of me is 14 years old. He or she is listening to music. ➤ The person behind me is drinking coffee. He or she is twenty years old.	13
➤ I am person 13. I am 8 years old. I have a cat. ➤ In front of me is person 1. He or she has a dog. ➤ The person behind me is nine years old. He or she is playing football.	5	➤ I am person 11. I am 20 years old. I am drinking coffee. ➤ The person in front of me is 11 years old. He or she is learning English. ➤ The person behind me is 14 years old. He or she has a cat.	14
➤ I am person 3. I am 9 years old. I am playing football. ➤ The person in front of me has a cat. He or she is 8 years old. ➤ The person behind me is learning English.	6	➤ I am person 7. I am 14 years old. I have a cat. ➤ The person in front of me is 20 years old. He or she is drinking coffee. ➤ The person behind me is 11 years old. He or she is listening to music.	15
➤ I am person 9. I am 9 years old. I am learning English. ➤ The person in front of me is playing football. ➤ The person behind me is speaking Czech.	7	➤ I am person 14. I am 11 years old. I am listening to music. ➤ The person in front of me is 14 years old. He or she has a cat. ➤ The person behind me has a dog. He or she is 12 years old.	16
➤ I am person 15. I am 11 years old. I am speaking Czech. ➤ The person in front of me is learning English. ➤ The person behind me is ten years old. He or she is swimming.	8	➤ I am person 17. I am 12 years old. I have a dog. ➤ The person in front of me is 11 years old. He or she is listening to music. ➤ There is no person behind me.	17
➤ I am person 8. I am 10 years old. I am swimming. ➤ In front of me is person 15. He or she is speaking Czech. ➤ The person behind me has a dog.	9		

Správné pořadí v řadě, včetně věku a aktivit je následující:

Person Nr.	Activity	Age
16	drinking coffee	40
6	music	10
10	ice-cream	11
1	dog	8
13	cat	8
3	football	9
9	learning English	9
15	speaking Czech	11
8	swimming	10
4	dog	10
2	football	12
5	speaking Czech	14
12	learning English	11
11	drinking coffee	20
7	cat	14
14	music	11
17	dog	12

Verze KONFERENCE – prostorové uspořádání:



Podpůrné jazykové prostředky pro řešení úkolu:

What do you like? Co máš rád?
Where do you live? Kde žiješ?
Where are you from? Odkud jsi?
Are you from ...? Jsi z ...?
Do you like ...? Máš rád(a) ...?
You are sitting here. / I am sitting here. / He or she is sitting here. Ty sedíš tady. / Tady sedím já. / On nebo ona sedí tady.
What does the person on your right / on your left like? Co má ráda osoba po tvé pravé / po tvé levé ruce?
Where is the person on your right / on your left from? Odkud je osoba po tvé pravé / po tvé levé ruce?

Texty pro jednotlivé žáky (varianta pro 6 žáků, s volnou židlí pro 5 žáků):

Person 1: ➤ I am from Canada and I like pizza. ➤ The person on my right is from France and he or she likes sausages. ➤ The person on my left lives in Portugal. He or she likes hamburger.	1	Number 1: ➤ empty chair (no person sitting here)	1
Person 6: ➤ I live in France and I like sausages. ➤ The person on my right is from Canada and he or she likes pizza. ➤ The person on my left lives in Germany. He or she likes beer.	2	Person 6: ➤ I live in France and I like sausages. ➤ The chair on my right is empty. Nobody is sitting here. ➤ The person on my left lives in Germany. He or she likes beer.	2
Person 3: ➤ I am from Germany and I like beer. ➤ The person on my right lives in France and he or she likes sausages. ➤ The person on my left lives in Holland. He or she likes cheese.	3	Person 3: ➤ I am from Germany and I like beer. ➤ The person on my right lives in France and he or she likes sausages. ➤ The person on my left lives in Holland. He or she likes cheese.	3
Person 5: ➤ I am from Holland and I like cheese. ➤ The person on my right lives in China and he or she likes salad. ➤ The person on my left lives in Holland. He or she likes cheese.	4	Person 5: ➤ I am from Holland and I like cheese. ➤ The person on my right lives in China and he or she likes salad. ➤ The person on my left lives in Holland. He or she likes cheese.	4
Person 2: ➤ I am from China and I like salad. ➤ The person on my right lives in Holland and he or she likes cheese. ➤ The person on my left lives in Great Britain. He or she likes chips and fish.	5	Person 2: ➤ I am from China and I like salad. ➤ The person on my right lives in Holland and he or she likes cheese. ➤ The person on my left lives in Great Britain. He or she likes chips and fish.	5
Person 4: ➤ I live in Great Britain. I like chips and fish. ➤ The person on my right lives in China and he or she likes salad. ➤ The person on my left is from Canada. He or she likes pizza.	6	Person 4: ➤ I live in Great Britain. I like chips and fish. ➤ The person on my right lives in China and he or she likes salad. ➤ The chair on my left is empty. Nobody is sitting here.	6

Správné rozmístění osob v kruhu:

