

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Michaela Černocká

Didaktické hry jako součást výuky angličtiny na 2.
stupni základních škol

Olomouc 2023

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré prameny a literaturu, které jsem pro vyhotovení práce použila, řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury v závěru této práce.

V Olomouci dne: 3.12.2023

Bc. Michaela Černocká

Poděkování

Tímto bych moc ráda poděkovala Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D., za vstřícnost a veškerou pomoc během psaní této diplomové práce. Také chci poděkovat Bc. Leoně De La Hoz za možnost uskutečnění výzkumného šetření v její třídě.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u žáků v hodinách Anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Práce zkoumá využití didaktických her v hodinách Anglického jazyka a jejich podíl pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. V teoretické části jsou vymezeny klíčové pojmy práce a vysvětlen vzájemný vztah mezi nimi. Také jsou zde představeny různé typy didaktických her, které je možné použít na podporu čtenářské a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Praktická část zkoumá, zda použití didaktických her v hodinách Anglického jazyka má vztah na úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Pro zjištění dat pro tuto práci byl navrhnout a použit didaktický test a rozhovor.

Klíčová slova: Čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost, kompetence komunikativní, didaktická hra, Anglický jazyk, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Abstract

The diploma thesis is focused on the development of reading literacy, language literacy and communicative competence among students in English language classes at the second level of elementary school. The thesis examines the use of didactic games in English language classes and their contribution to the development of reading and language literacy and communicative competence. In the theoretical part, the key concepts of the thesis are defined and the mutual relationship between them is explained. Various types of didactic games are also presented here, which can be used to support reading literacy, language literacy and communicative competence. The practical part investigates whether the use of didactic games in English classes affects the level of reading literacy, language literacy and communicative competence. The data for this work was obtained through a didactic test and an interview.

Key words: Reading literacy, language literacy, communicative competence, didactic games, English language, framework educational program for elementary education

Obsah

ÚVOD.....	7
Cíle diplomové práce.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Operacionalizace klíčových pojmů diplomové práce.....	11
1.1 Operacionalizace pojmu čtenářská gramotnost.....	10
1.2 Operacionalizace pojmu jazyková gramotnost.....	14
1.3 Operacionalizace pojmu kompetence komunikativní.....	16
1.4 Operacionalizace pojmu didaktická hra.....	17
2 Úroveň čtenářské gramotnosti na základních školách a rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice.....	21
2.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti.....	23
2.2 Mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností a popis úrovní čtenářské gramotnosti dle předložených výzkumů.....	26
2.3 Projekty zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice.....	31
3 Význam kompetence komunikativní v cizojazyčném vzdělávání a činnosti vedoucí k rozvoji kompetence komunikativní a čtenářské a jazykové gramotnosti.....	34
3.1 Úroveň kompetence komunikativní u žáků na konci základního vzdělávání a očekávané výstupy v oblasti Cizí jazyk.....	36
3.2 Činnosti a strategie rozvíjející kompetenci komunikativní v hodinách Anglického jazyka.....	40
3.3 Rozvoj kompetence komunikativní za pomoci čtení v cizojazyčném vzdělávání.....	42
4 Aktuální využití didaktických her v hodinách Anglického jazyka a typy didaktických her vhodných pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní.....	45
4.1 Didaktické hry rozvíjející kompetenci komunikativní a čtenářskou a jazykovou gramotnost v hodinách Anglického jazyka.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
5 Výzkumné šetření.....	54
5.1 Cíle výzkumného šetření.....	54
5.2 Průběh a charakteristika prostředí výzkumu.....	54
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku žáků.....	55
5.4 Metody výzkumného šetření.....	56
6 Realizace výzkumného šetření.....	58
6.1 Tvorba didaktického testu.....	58
6.2 Výsledky měření vstupní úrovně žáků pomocí didaktického testu.....	61
6.3 Soubor didaktických her použitý během výzkumného šetření v hodinách Anglického jazyka.....	66

6.4	Výsledky testování výstupní úrovně žáků.....	63
6.5	Shrnutí výsledků rozhovoru.....	78
6.6	Shrnutí výzkumu a diskuze.....	84
ZÁVĚR.....		88
Seznam literatury.....		92
Seznam grafů, obrázků a tabulek.....		99
Seznam zkratk.....		100
Seznam příloh.....		101
Přílohy.....		102

Úvod

V dnešní globalizované společnosti získává ovládnání cizího jazyka stále větší důležitost. Angličtina, považována za jeden z hlavních jazyků mezinárodní komunikace, se stává mostem spojujícím lidi, firmy a národy napříč celým světem. Její ovládnání se stalo nedílnou součástí vzdělávacího procesu, neboť nabízí klíč k mnoha možnostem a otevírá dveře k porozumění různorodým kulturám.

Zvládnutí anglického jazyka v dnešní době nezahrnuje pouze striktní dodržování gramatických a lexikálních pravidel. Spíše se jedná o vytváření schopnosti efektivně komunikovat v různých kontextech a situacích. Komunikace není pouze o slovech, zahrnuje také schopnost dekódovat neverbální signály, porozumět různým významům a přizpůsobit svůj projev konkrétním potřebám a očekáváním posluchačům (Tórezz, 2022). Získání této komunikativní klíčové kompetence je zásadní pro úspěch v profesním i osobním životě. Klíčové kompetence lze v rámci vzdělávání rozvíjet různými způsoby, avšak jako nezbytný předpoklad pro rozvoj klíčových kompetencí považujeme čtenářskou gramotnost. Úspěch žáka ve vzdělávání je totiž výrazně ovlivněn jeho schopností číst a porozumět psanému textu (ČŠI, 2022).

Schopnost porozumět a interpretovat různé formy psaného textu není jen dovedností potřebnou ve škole, ale stává se nezbytnou součástí každodenního života. Zvláště v digitálním věku, kdy jsme každodenně zaplaveni informacemi, je kritické vyvinout schopnost selektivního čtení, kritického myšlení a schopnost rychle a efektivně získávat informace z textu (Lebedeva, 2021). Čtenářská gramotnost není jen nástrojem pro studium, ale klíčem k celoživotnímu učení a úspěchu v komplexním informačním prostředí ve kterém se nacházíme. Mezi čtenářskou a jazykovou gramotností existuje několik klíčových vztahů. Aby lidé mohli jazyk používat efektivně, je nutné, aby se nejprve naučili číst a rozumět textu. Naopak jazyková gramotnost podporuje gramotnost čtenářskou, dobré znalosti jazyka pomáhají čtenářům lépe porozumět textu a využívat jej pro své potřeby. Obě gramotnosti jsou důležité pro úspěšný život ve společnosti. Lidé, kteří mají dobrou čtenářskou a jazykovou gramotnost, jsou lépe připraveni na úspěch ve škole, v práci a v každodenním životě. I když jsou čtenářská gramotnost a jazyková gramotnost dvě odlišné oblasti, jsou úzce propojeny. Pro optimální rozvoj obou gramotností je důležité, aby se lidé učili čtení a psaní v reálných situacích a měli příležitost aktivně používat jazyk k vyjádření svých myšlenek a pocitů. Ve světle současných výzev a

nároků, které jsou na jednotlivce kladené společností, je nezbytné ve vzdělávacím procesu klást důraz na rozvoj právě těchto dovedností. Pedagogičtí pracovníci také čelí výzvám, jak vést svoji výuku, aby byla pro žáky co nejvíce motivující, ale také jim přinášela výzvy a možnosti se neustále rozvíjet. Omezená variabilita metod a forem výuky a nedostatečné začlenění prvků, které by podněcovaly aktivitu žáků, přispívají k jejich pasivitě. Toto může mít negativní vliv na dosahované výsledky žáků ve školách (ČŠI, 2018).

Didaktické hry se jeví jako klíčový prostředek pro interaktivní a zábavnou výuku, který může transformovat klasický vzdělávací proces. Jejich účinnost spočívá v tom, že nejen nabízejí strukturovaný rámec pro osvojování nových znalostí, ale zároveň stimulují kreativitu, spolupráci a aktivní angažovanost žáků. V kontextu výuky anglického jazyka mohou didaktické hry vytvářet prostředí, kde se žáci přirozeně zapojují do komunikačních situací a čtení, aniž by vnímali výuku jako něco nuceného či monotónního. Právě toto inovativní propojení vzdělávání s radostí ze hry může vytvářet pozitivní vztah žáků k anglickému jazyku. Motivace hraje klíčovou roli ve vzdělávacím procesu a právě didaktické hry nabízejí prostor pro přirozený rozvoj jazykových dovedností prostřednictvím poutavých a interaktivních her. Kombinace výuky a hry může podnítit zvědavost, týmovou spolupráci a samostatné myšlení, což přispívá k celkovému rozvoji osobnosti žáka (Masadeh, 2022).

V této práci se zaměříme na to, jak lze v rámci výuky anglického jazyka žáků na 2. stupni základní školy efektivně rozvíjet kompetenci komunikativní a čtenářskou a jazykovou gramotnost právě za pomoci didaktických her. V první kapitole teoretické části práce provedeme operacionalizaci pojmů, které budou figurovat v celé diplomové práci. Mezi tyto základní pojmy patří čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost kompetence komunikativní a didaktická hra. Druhá kapitola se bude zabývat aktuální úrovní čtenářské gramotnosti žáků na základních školách, která je měřena pomocí mezinárodních šetření PISA a PIRLS. Z šetření PISA budeme také vycházet během našeho výzkumu při měření vstupní a výstupní úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Také si zde představíme některé projekty, které v České republice figurují a pokouší se o rozvoj čtenářské gramotnosti. Ve třetí kapitole se zaměříme na kompetenci komunikativní a její vztah k čtenářské gramotnosti, jelikož mnoho autorů se k této problematice staví odlišně. V této kapitole také bude popsáno, jaká by měla být úroveň kompetence komunikativní u žáků, kteří dokončí základní vzdělání a v neposlední řadě si představíme možnosti, jak tuto kompetenci ve vzdělávacím procesu rozvíjet. Ve čtvrté kapitole budeme popisovat aktuální situaci využívání didaktických her ve vzdělávacím procesu a také

uvedeme několik konkrétních her, které mohou napomoci k rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní.

Pomocí této práce se pokusíme přispět k diskuzi o současně podporovaných pedagogických přístupech ve výuce anglického jazyka na základních školách a navrhnout konkrétní postupy pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní pomocí didaktických her. Věříme, že výsledky této práce mohou poskytnout učitelům konkrétní příklady a inspiraci pro inovaci své výuky a přispět k celkovému rozvoji jazykových dovedností žáků.

Cíle diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je navrhnout didaktické hry a následně ověřit jejich podíl pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní v hodinách Anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Pro naplnění hlavního cíle diplomové práce formulujeme následující dílčí cíle pro teoretickou a praktickou část.

Teoretické cíle práce:

1. Operacionalizovat pojmy čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost, kompetence komunikativní a didaktická hra
2. Popsat aktuální úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na základních školách v České republice a představit projekty a programy sloužící k posílení této dovednosti.
3. Popsat úroveň kompetence komunikativní, kterou by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání a prezentovat aktivity a metody, které přispívají k rozvoji této kompetence v hodinách anglického jazyka.
4. Popsat aktuální využití didaktických her na základních školách a představit hry posilující čtenářskou gramotnost, jazykovou gramotnost a kompetenci komunikativní ve výuce anglického jazyka.

Praktické cíle práce:

1. Zjistit vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u vybrané skupiny žáků 2. stupně v hodinách Anglického jazyka.
2. Navrhnout didaktické hry zaměřené na čtení s porozuměním, vyhledávání informací v textu a slovní zásobu v hodinách Anglického jazyka.
3. Realizovat didaktické hry ve výuce s vybranou skupinou žáků 2. stupně v hodinách Anglického jazyka.
4. Změřit výstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u stejné skupiny žáků 2. stupně v hodinách anglického jazyka po absolvování hry a porovnat ji se vstupní úrovní.

1 Operacionalizace klíčových pojmů diplomové práce

V této kapitole se věnujeme základním pojmům diplomové práce, kterými jsou čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost, kompetence komunikativní a didaktická hra. V prvních částech této kapitoly se zaměříme na vymezení pojmů čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost a kompetence komunikativní. Vymezení těchto pojmů bývá často nejednoznačné a mnoho autorů se v jejich definování liší (Valenta, 2015). V druhé části kapitoly bude definován pojem didaktická hra. S definicemi uvedenými v této kapitole budeme následně pracovat v celé diplomové práci.

1.1 Operacionalizace pojmu čtenářská gramotnost

Než se zaměříme na pojem čtenářská gramotnost je nutné si nejprve definovat, co gramotnost znamená. V minulosti byl pojem gramotnost spojován především se schopností číst a psát. S rozvojem vzdělávání však pojem gramotnost nabyl řadu nových významů. Existují různé typy gramotností, jako například gramotnost funkční, počítačová, technická, sociální a mnoho dalších. Tyto termíny se používají všude tam, kde potřebujeme být struční, a zároveň zdůraznit, že kromě znalosti těchto jednotlivých pojmů je důležité také porozumět jejich obsahu, chápat je v kontextu a umět je prakticky využívat v každodenním životě (VÚP, 2010, s.4). Gramotnost chápeme jako schopnost ovládat různé druhy komunikace, která je důležitá pro začlenění každého jedince do společnosti a naplnění jeho potřeb i potřeb jiných osob v běžném životě. Gramotnost také reprezentuje schopnost řešit různé problémy, s nimiž se můžeme setkat v běžných situacích denního života. Vzhledem k různým společensko-ekonomickým podmínkám jsou kladeny různé nároky na gramotnost, která může být rozdělena na základní a pokročilé úrovně (Doležalová, 2005, s.14).

V tomto smyslu je pojem gramotnosti silně závislý na konkrétním sociokulturním prostředí. Stává se běžnou praxí odkazovat na gramotnosti než na gramotnost, aby bylo zdůrazněno, že gramotnost je vždy společenskou praxí. Nelze definovat jednu formu gramotnosti, kterou by měl každý, protože všichni potřebujeme a využíváme různé gramotnosti v závislosti na naší sociální nebo profesní skupině, typech aktivit a v různých sociálních a institucionálních kontextech (Mallows, 2017).

Při úvahách o gramotnosti je nezbytné rozlišovat mezi negramotností (úplnou neschopností číst a psát) a funkční negramotností (schopností číst a psát, avšak nedostatečnou pro plné pokrytí běžných potřeb). Jedince lze označit na funkčně negramotné pouze tehdy, když nejsou schopni splnit nároky na čtení a psaní ve svém sociálním a profesním prostředí. Ve většině evropských zemí existuje značné množství lidí, kteří sice nemohou plně pokrýt požadavky v oblasti čtení a psaní nebo jsou omezeni v životních volbách kvůli omezeným dovednostem v oblasti gramotnosti, ale stále jsou schopni číst i psát. Tito jedinci nejsou zcela negramotní, ale funkčně negramotní (Mallows, 2017).

Schopnost číst a úroveň čtenářské gramotnosti u dětí představuje důležitý faktor, který ovlivňuje jejich další úspěšnost ve studiu. Žáci, kteří mají dobře rozvinuté čtenářské dovednosti, často ve škole dosahují lepších výsledků než jejich vrstevníci, kteří čtení opomíjejí (Národní ústav pro vzdělávání, 2011). Koncept čtení a čtenářské gramotnosti se vyvíjí v souladu se společenským, ekonomickým, kulturním a technologickým vývojem. Dříve bylo čtení vnímáno jako dovednost, kterou si jedinec osvojí v prvních letech povinné školní docházky a poté už ji ovládá bez problémů. Dnes se však čtení chápe jako komplexní soubor znalostí, dovedností a strategií, které se vyvíjejí po celý život během interakcí s vrstevníky, v rámci širších sociálních vztahů a během celoživotního učení (PISA, 2018).

Šetření PISA z roku 2018 definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (PISA, 2018).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2001) nalezneme definici, která tvrdí, že čtenářská gramotnost je „*komplex dovedností a vědomostí jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi.*“

V těchto definicích si můžeme povšimnout, že se zaměřují především na dovednosti a vědomosti jedinců, ale Národní ústav pro vzdělávání ve své publikaci *Čtenářská gramotnost ve výuce* dává do popředí i další složky čtenářské gramotnosti a to roviny postojové a hodnotové. Autoři stanovují, že čtenářská gramotnost představuje neustále se rozvíjející soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro efektivní čtení a porozumění všem druhům textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Je nutné si uvědomit, že během posledních let došlo k výraznému rozšíření pojetí textu, které se nyní nevztahuje pouze

k psaným a tištěným sdělením, ale zahrnuje i další způsoby komunikace a sdělování. Pomocí digitálních technologií je možné kombinovat texty s různými formami zvukového, obrazového a pohybového obsahu. Jedná se například o animace a videa (NPI ČR, 2020). Pro žáky je tudíž důležité osvojovat si i porozumění digitálních textů.

Čtenářská gramotnost má několik rovin, přičemž každá z nich je nezbytná a vzájemně propojená (Národní ústav vzdělávání, 2011, s.8). Mezi tyto roviny je zařazen vztah ke čtení, jelikož pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležité mít pozitivní vztah ke čtení a vnitřní motivaci k četbě. Dalším aspektem je doslovné porozumění, čtenářská gramotnost zařazuje schopnosti rozluštit psaný text a porozumět mu na základě předešlých znalostí a zkušeností. Jedná se o proces, kdy čtenář dokáže porozumět významu textu a interpretovat ho na základě svých předešlých zkušeností. Čtenářská gramotnost také zahrnuje schopnost vysuzování a hodnocení textů, projev čtenářské gramotnosti spočívá ve schopnosti číst texty kriticky a vyvozovat z nich závěry. Čtenář by měl být schopen hodnotit texty z rozdílných úhlů pohledu, včetně porozumění autorových záměrů. To znamená, že čtenář by měl být schopen interpretovat texty s ohledem na jejich účel, kontext a obsah a také posoudit tyto texty na základě svých znalostí a zkušeností. Součástí čtenářské gramotnosti je schopnost seberegulace a návyk reflektovat své vlastní čtení, neboli metakognice. Ve spojitosti s těmito schopnostmi by měl být čtenář schopen zvolit vhodné texty a přístupy ke čtení, které jsou v souladu s jeho cíli a záměry. Dále by měl být schopen sledovat a hodnotit své vlastní porozumění přečteného textu a záměrně volit strategie, které mu pomohou lépe porozumět textu a překonat případné obtíže s jeho obsahem nebo složitostí. To znamená, že čtenář by měl být schopen aktivně pracovat na zlepšení své čtenářské gramotnosti. Důležitou schopností, která je taktéž součástí čtenářské gramotnosti je schopnost sdílet své zážitky, porozumění a pochopení textů s ostatními čtenáři. Každý čtenář by měl být schopen porovnávat pochopení textů, být otevřen diskuzi s jinými čtenáři a být ochoten učit se od ostatních. Člověk, který je čtenářsky gramotný využívá čtení jako prostředek ke svému vlastnímu rozvoji. Měl by být schopen své získané zkušenosti a znalosti ze čtení aplikovat ve svém dalším vzdělávání i životě a využít je k osobnímu růstu a k dosažení svých cílů (Národní ústav vzdělávání, 2011, s.8).

I když čtenářskou gramotnost nenalezneme definovanou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, vyskytují se zde části, ve kterých můžeme pozorovat nutnost zvládnutí této gramotnosti. Vysoká úroveň čtenářské gramotnosti je klíčová například pro rozvoj kompetence k učení a kompetence k řešení problémů, jelikož tyto kompetence vyžadují

schopnost správného vyhledání, výběru a třídění informací a jejich propojování. Pro kompetence komunikativní a kompetence občanské je důležité porozumění různým typům textů a obrazových materiálů, ale také i schopnost kritického posuzování, což se také odráží od úrovně čtenářské gramotnosti (Procházková, 2006).

Rozvoj čtenářské gramotnosti je také klíčovým prvkem v různých vzdělávacích oblastech RVP ZV. V oblasti Jazyk a jazyková komunikace se věnuje zvláštní pozornost rozvoji čtenářských dovedností, jako je schopnost výběru, třídění a porozumění informacím, práce s texty různých forem a zaměření, sdílení čtenářských zážitků a rozvoj pozitivních čtenářských návyků. Výuka cizích jazyků také klade důraz na schopnost porozumět textu, vyhledávat v něm informace a reprodukovat jeho obsah. Stejně tak orientace ve světě informací, práce s nimi, porozumění textům a jejich následné využívání pro pracovní účely, posuzování jejich důležitosti a správnosti jsou důležitými cíli dalších vzdělávacích oblastí, jako jsou Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda nebo Člověk a práce. Rozvoj a vysoká úroveň čtenářské gramotnosti zasahuje i do průřezových témat, například do Mediální výchovy (Procházková, 2006).

S pojmem čtenářské gramotnosti je v cizojazyčném vzdělávání také úzce spojen pojem jazyková gramotnost. Česká školní inspekce definuje pojem jazyková gramotnost jako „*schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.*“ (ČŠI, 2015). Pomocí této definice je zdůrazňována schopnost žáků efektivně používat cizí jazyk v konkrétních praktických komunikačních situacích, přičemž kladou důraz na respektování specifických sociálních a kulturních kontextů. Tato gramotnost zahrnuje rozvoj receptivních dovedností, jako je poslech a čtení s porozuměním, stejně jako produktivních dovedností, mezi které řadíme schopnost mluveného a psaného projevu. Důležitou součástí je také schopnost interakce s komunikačními partnery, a to včetně situací spojených s odlišnými kulturami a sociální citlivostí (ČŠI, 2019).

1.2 Operacionalizace pojmu jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je chápána jako schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském jazyce, ale i v dalších jazycích. Tato schopnost je základem pro rozvoj všech ostatních gramotností (ČŠI, 2019). Jazyková gramotnost představuje aktuální schopnosti a dovednosti

člověka v komunikačních kompetencích v určitém jazyce nebo více jazycích pro aktivní a spokojený život a vzdělávání v širším a užším společenství lidí. Tato kompetence v oblasti jazykové gramotnosti se formuje převážně v prostředí, kde jedinec aktivně komunikuje mluveným a psaným projevem. Jazyková gramotnost se u člověka vyvíjí od narození a je ovlivněna různými formami a způsoby komunikace s lidmi a médii, včetně práce s tištěnými a elektronickými texty (Lipnická a kol., 2019).

Uvedená definice jazykové gramotnosti zdůrazňuje schopnost žáka efektivně používat cizí jazyk v konkrétních komunikačních situacích s důrazem na respektování specifických sociálních a kulturních kontextů, jako je například komunikace s lidmi z jiných kultur nebo v sociálně citlivých situacích. Rozvoj jazykové gramotnosti žáků souvisí s rozvojem jak receptivních dovedností, jako je například poslech a čtení s porozuměním, tak produktivních dovedností, jako je mluvený a psaný projev. Důležitou součástí jazykové gramotnosti je také interakce s komunikačními partnery. Pro formování a rozvoj jazykové gramotnosti žáků slouží jako přirozený základ Rámcový vzdělávací program pro příslušené vzdělávání, zejména pak vzdělávací oblast zaměřená na výuku cizího jazyka (ČŠI, 2019).

Další definice nám popisuje jazykovou gramotnost jako výsledek vzdělávání v jazykové oblasti, které si klade za cíl rozvíjet povědomí a porozumění žáků jazyku, umožňující jim efektivní používání jazyka v různých situacích. Tato gramotnost také pomáhá žákům vyhýbat se jazykovým chybám a ukazuje jejich úroveň odbornosti a kontroly nad jazykem. Jazyková gramotnost je vnímána jako nástroj pro porozumění jazyku a zajištění integrity jazykového výkonu (University of Baghdad, 2023). Formování jazykové gramotnosti by mělo být založeno na konkrétních vzdělávacích principech a požadavcích na jazykové prostředky, obsah, organizaci a metodologii (Hassan, 2023).

Smyslem jazyka a řeči je komunikace. Jazykové kompetence se člověk učí a rozvíjí je poznáváním a uplatňováním pravidel jazyka v řeči. Podle jazykových kompetencí jedince, je schopen komunikovat sám se sebou, ale i s jinými lidmi. Zároveň si tak rozvíjí kompetenci komunikativní. Člověk mluví, poslouchá, píše a čte, aby byl schopen porozumět myšlenkám jiných lidí a zároveň vyjádřit své myšlenky (Lipnická a kol., 2019).

1.3 Operacionalizace pojmu kompetence komunikativní

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou stanoveny klíčové kompetence jako nejvyšší cíl vzdělávání. Úkolem škol je aktivně přispívat k rozvoji těchto kompetencí prostřednictvím své činnosti (ČŠI, 2022, s.6). Kompetentní jedinec disponuje celistvým a složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, které jsou navzájem provázány takovým způsobem, aby žákovi umožnily úspěšně zvládat různé úkoly a situace, se kterými se bude setkávat během svého studia, ale také i následně v jeho pracovním i osobním životě. Být kompetentní v určité oblasti znamená být schopen se v ní adekvátně orientovat, vykonávat vhodné činnosti a zaujmout přínosný postoj (VÚP, 2007, s.7). Klíčové kompetence jsou schopnosti, které jsou relevantní ve všech vyučovacích předmětech a také i pro další oblasti žákova života. Tyto kompetence zahrnují širokou škálu schopností a dovedností, jako je například učení se, komunikace, spolupráce, demokratické jednání a řešení problémů. Aby bylo možné získat tyto kompetence je důležité, aby žáci měli možnost rozvíjet je napříč všemi vyučovacími předměty, ne jen v některých z nich (VÚP, 2007, s.7).

Kompetence komunikativní je součástí klíčových kompetencí, které by si měl každý žák osvojit v průběhu vzdělávání na určité úrovni. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence definovány jako soubor znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a úspěšné uplatnění každého jedince ve společnosti. Získání klíčových kompetencí je výsledkem celkového procesu vzdělávání a je třeba k tomu přispívat prostřednictvím různých aktivit a činností probíhajících ve škole (RVP ZV, 2021, s. 10).

V základním vzdělávání rozlišujeme kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Tyto kompetence nejsou izolované, ale navzájem se doplňují a propojují (RVP ZV, 2021, s. 10).

V RVP ZV nalezneme klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které by měl žák dosáhnout po dokončení základního vzdělávání. Kompetence komunikativní je zde popsána způsobem, který stanovuje, že každý žák na konci základního vzdělávání je schopen:

- Formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat je výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- Naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, účinně se zapojovat do diskuze, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat
- Rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- Využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- Využívat získané komunikativní dovednosti k navazování vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
(RVP ZV, 2021, s. 11)

Komunikativní kompetenci považujeme za schopnost efektivně komunikovat s ostatními lidmi v různých situacích. K tomu je potřeba nejen ovládat jazyk, ale také i schopnost naslouchat, porozumět, umět srozumitelně formulovat vlastní myšlenky a adekvátně reagovat na názory a postoje druhých lidí. V současné společnosti je komunikativní kompetence klíčovým faktorem pro úspěšné zvládnání mnoha oblastí života a proto by měla být systematicky rozvíjena již od útlého věku.

1.4 Operacionalizace pojmu didaktická hra

Didaktická hra je tvůrčí aktivita, která je řízena přesnými pravidly. Umožňuje učitelům předávat studentům informace prostřednictvím zábavné a tvořivé formy, což zvyšuje motivaci studentů k učení a zapojování se do výuky. Didaktická hra má jasně definovanou strukturu a je vedená učitelem s ohledem na dosažení didaktických cílů. Studenti se pomocí didaktických her učí dodržovat stanovená pravidla, což přispívá k rozvoji jejich schopnosti kontrolovat sami sebe (Skalková, 2007). Hraní her je přirozenou činností, která doprovází dítě během jeho růstu a učí je, jak se zábavnou formou mohou seznamovat se světem kolem sebe. Hry také přispívají k rozvoji různých potřeb, jako jsou potřeby poznávací, sebereflexe, sebeutváření, sociálního začleňování a touhu být součástí určité sociální skupiny (Manniová, 2001). Hry s výukovým zaměřením mají významný dopad na rozvoj dětí. Poskytují jim různé výhody v oblastech jako je rozvoj jazykových schopností, jemné motoriky, fantazie, paměti, vyjádření sebe sama,

dovednosti spolupráce a vnímání prostoru a logické myšlení. Prostřednictvím těchto her se také děti učí hodnotám, disciplíně a dodržování stanovených pravidel (Liaudadanske, 2023).

Pokud se zaměříme na hlavní charakteristiky didaktických her, jedná se především o diskusi, svobodné vyjadřování tématu, samostatné čtení, učení, podpora iniciativy studentů a vytváření problémových situací pro studenty, které mají následně řešit buď samostatně nebo ve spolupráci s ostatními žáky. Didaktické hry mají za úkol podpořit rozvoj studentů v různých oblastech a pomoci jim získat nové zkušenosti a dovednosti. Cílem je rozvíjet specifické schopnosti, jako jsou pozornost, paměť, řečové schopnosti a mentální funkce, které jsou užitečné nejen ve škole, ale i v běžném životě (Ubaydullayev, 2020, s.267). V souladu s dalšími výzkumy je možné potvrdit, že didaktické hry mohou u žáků rozvíjet kognitivní procesy, včetně pozornosti, paměti a myšlení. Využití didaktických her zlepšuje efektivitu pedagogického procesu a také podněcuje rozvoj paměti a myšlení u žáků, což významně ovlivňuje jejich mentální rozvoj (Gasim, 2020).

Správně zvolená didaktická hra může učiteli napomoci k dosažení stanovených výukových cílů a stát se tak efektivním nástrojem, který zkvalitní výuku. Pokud však dojde k nesprávné volbě hry, může být jejich účinek opačný. Proto je nutné brát v potaz základní aspekty, které ovlivní volbu hry. Mezi tyto aspekty patří věk a úroveň hráčů, kteří se budou her účastnit. Občas dochází k názorům, že hraní her ve vzdělávání je určeno pouze pro mladší žáky, ale hry jsou vhodné pro každého, kdo má zájem se učit (Wright, Betteridge a Buckby, 2006), avšak je důležité dbát na to, aby zvolená hra odpovídala věku a úrovni žáků. Výběr správného druhu hry se odvíjí také od velikosti třídy a prostředí, ve kterém bude probíhat. Také je možné využít různé formy společenské interakce, jako je rozdělení velké třídy do menších skupin, párová spolupráce nebo individuální práce. Důležité je, aby před začátkem hry byli žáci obeznámeni s těmito formami a porozuměli jim. Tato opatření mohou podpořit týmovou práci a vytváření pozitivních vztahů ve třídě. Při volbě vhodné formy je potřeba zohlednit cíl hry, úroveň žáků a jejich ochotu a schopnost spolupracovat s ostatními. Mezi další důležité aspekty zařazujeme také časové rozvržení hry. Je třeba zvážit časovou náročnost hry a zajistit, aby se vešla do časového rozvržení hodiny a měla adekvátní zakončení. Nedoporučuje se začínat časově náročnější hru před koncem vyučovacího bloku, aby nedošlo k nesprávnému zakončení. Volba správné didaktické hry by měla odpovídat obsahu učiva, které se v hodině probírá a je důležité zohlednit, zda didaktická hra napomáhá k naplnění předem stanovených cílů výuky. Klíčovou rolí při zapojování her do výuky hraje také motivace žáků, radost ze hry ve vzdělávání přispívá

ke zvýšení úspěšnosti žáků a jejich pozitivní motivaci a ochotě se učit. Dalším aspektem, který je potřeba zvážit jsou rušivé faktory, které mohou značně ovlivnit průběh hry a výrazně snížit její efektivitu. Mezi tyto rušivé faktory patří například nevhodné herní prostředí, nedostatečné vysvětlení pravidel hry, nejasný cíl, nízká motivace nebo nedostatečné zkušenosti s hraním her a neschopnost uklidnit žáky, pokud dojde ke zvýšené aktivitě a velkému hluku (Hrušková,2010).

Didaktické hry se zakládají na aktivizaci a zrychlení aktivity žáků. Hrají velmi důležitou roli při identifikaci a realizaci praktických řešení pro rozvoj tvůrčího potenciálu žáků. Nejvíce užívanými typy didaktických her jsou hry zaměřené na rozvoj mentálních schopností, kde se žáci samostatně nebo v týmu učí řešit problémové situace, nebo akční hry, jejichž cílem je zvládnutí tématu pomocí zapojením žáků do fyzické aktivity během výuky (Ubayduallyev, 2020, s.268).

Didaktické hry mohou hrát důležitou roli při rozvoji jak komunikativní kompetence, tak čtenářské gramotnosti. Skrze interaktivní a komunikativní aktivity v hrách mohou žáci zlepšovat své jazykové dovednosti, jak v mluvené, tak v poslechové oblasti. Rozvoj můžeme pozorovat i v dalších klíčových kompetencích, jako například sociální kompetence, která se projevuje ve hrách, kde je nutná spolupráce mezi žáky. Během hraní her dochází k rozvoji také kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence pracovní. (Hrušková,2010). Navíc didaktické hry mohou pomoci žákům rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost tím, že poskytují příležitosti pro samostatné čtení a analýzu pravidel a strategií her. Účastí na intelektuálních hrách se mohou žáci naučit porozumění a schopnosti řešit různé problémové situace, což může vylepšit jejich kritické myšlení a analytické schopnosti. Podobně i akční hry mohou pomoci rozvíjet čtenářskou gramotnost tím, že zapojují žáky do fyzických aktivit souvisejících s tématem, což může také vylepšit jejich porozumění a paměťové uchování učiva (Ubayduallyev, 2020, s.269). Toto tvrzení je možné podložit i dalšími výzkumy zabývajícími se vlivem fyzické aktivity na myšlenkové procesy žáků. Fyzické aktivity ve vyučovacím procesu podporují kreativitu žáků, jejich schopnost porozumět danému tématu, ale také i jejich schopnost zapamatovat si probírané učivo (Gibson, DuBose, Smith, Greene, 2008). Nejen, že fyzická aktivita zapojená do výuky podporuje u žáků jejich porozumění a paměťové uchování učiva, ale také může mít pozitivní vliv na jejich pozornost během výuky. Pomocí fyzické aktivity dochází ke stimulaci mozku, což přímo napomáhá poznání a paměti (Ruelas, 2019).

Cílem této kapitoly bylo vysvětlit základní pojmy mé diplomové práce a uvést vztahy mezi nimi. Z informací uvedených v této kapitole je patrné, že spolu tyto pojmy úzce souvisejí a navzájem se prolínají a celkově lze říci, že čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost, komunikativní kompetence a didaktické hry jsou ve vzájemných souvislostech. Vzájemné propojení jazykové gramotnosti, čtenářské gramotnosti a kompetence komunikativní je klíčové pro celkový jazykový rozvoj jedince. Jazyková gramotnost se zaměřuje na schopnost efektivního používání jazyka v různých komunikačních situacích, což zahrnuje jak receptivní dovednosti (čtení, poslech), tak produktivní dovednosti (mluvení, psaní). Jazyková gramotnost se podle ČŠI stává nadřazeným pojmem pro čtenářskou gramotnost, jelikož se soustředí na více jazyků, než jen na ten mateřský (ČŠI, 2019). Čtenářská gramotnost posiluje schopnost porozumění textům a interpretaci informací, což je zásadní při komunikaci a zpracování složitějších obsahů. Dobrá čtenářská gramotnost může posilovat slovní zásobu a schopnost správné gramatické struktury. Naopak bez jazykové gramotnosti by jedinec nebyl schopen správně porozumět textům, protože ke správnému porozumění potřebuje znalost slovní zásoby a gramatiky. V kontextu komunikativní kompetence se oba tyto prvky sbližují. Jazyková gramotnost je základem pro efektivní komunikaci, správná struktura vět, vhodná slovní zásoba a porozumění jazykovým konvencím jsou klíčové pro úspěšné komunikační dovednosti. Čtenářská gramotnost také podporuje kompetenci komunikativní, jelikož může poskytnout rozšířený pohled na témata a obohatit schopnost sdílet informace. Osoba s vysokou jazykovou gramotností a čtenářskou gramotností bude schopna lépe porozumět a interpretovat komunikační situace, což zlepšuje kvalitu jejich komunikačních dovedností. Správně zvolené didaktické hry mohou být účinným prostředkem, který rozvíjí jak komunikativní kompetenci, tak jazykovou a čtenářskou gramotnost. Je však nutné mít na paměti všechny důležité faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost didaktické hry a správně je integrovat do vyučovacích plánů a strategií, aby mohlo dojít k dosažení co nejlepších výsledků u žáků.

2 Úroveň čtenářské gramotnosti na základních školách a rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice

Cílem této kapitoly je popsat aktuální úroveň čtenářské gramotnosti na základních školách a představit projekty, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice. Také si zde představíme mezinárodní výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností a to, jak tyto výzkumy popisují určité úrovně čtenářské gramotnosti, kterých žáci mohou dosáhnout. V současné době v České republice stále neexistuje celostátní koncepce pro rozvoj čtenářské gramotnosti na základních školách. Byla však vypracována koncepce zaměřená na školní vzdělávání, kterou připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ČR a Výzkumný ústav pedagogický v Praze (Wildová, 2012). Tato koncepce obsahuje definici pojmu čtenářská gramotnost, úpravu národního kurikula (Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání), a také vytvoření webového portálu, který má sloužit učitelům jako určitá pomoc a inspirace pro jejich vyučování (VÚP, 2010).

V RVP ZV pojem čtenářská gramotnost není definován jako samostatný a dlouhodobý cíl, který by měli žáci postupně a komplexně rozvíjet, ale v některých částech tohoto dokumentu se s pojmem čtenářská gramotnost můžeme setkat (VÚP, 2011). Vliv čtenářské gramotnosti na vzdělávání je značný především v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde je kladen důraz na práci s textem a porozumění psanému textu, třídění informací v textu a také reprodukování těchto informací. Využití čtenářské gramotnosti dominuje především v předmětech Český jazyk a literatura a Cizí jazyk, avšak porozumění textu je nutné i v ostatních předmětech, kde žáci mohou své čtenářské schopnosti využít například ke správnému pochopení zadání. Základním výstupem výuky cizího i mateřského jazyka, je schopnost komunikovat a dorozumět se v daném jazyce. Nejenže bez znalostí a dovedností práce s textem nejsou žáci schopni kvalitně komunikovat, ale také bez jejich zvládnutí není možné naplnit očekávané výstupy a klíčové kompetence základního vzdělávání (RVP ZV, 2021). I přes důležitost zvládnutí čtenářské gramotnosti, která se opakovaně prosazuje je aktuální stav její úrovně nízký a ve srovnání s předešlými lety stagnuje (PISA, 2018).

Česká školní inspekce provedla šetření rozvoje čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018 a výsledek tohoto šetření se výrazně nelišil od šetření, které proběhlo ve školním roce 2015/2016. ČŠI ve zprávě z tohoto šetření uvádí, že u

žáků převládají pouze základní dovednosti a podíl kritického myšlení nad informacemi v textu je nízký. Očekávaná minimální úspěšnost byla stanovena na 60%, výsledky však ukázaly, že úspěšnost žáků v 9. ročníku základní školy byla pouhých 45%, dokonce 40% žáků dosáhlo pouze slabé úrovně čtenářské gramotnosti. Výborného výsledku dosáhlo pouhé 1% testovaných žáků. Ve srovnání těchto dvou šetření došlo k potvrzení, že vyšší úrovně čtenářské gramotnosti dosahují dívky nad chlapci, což může být způsobeno díky pozitivnějšímu vztahu ke čtení ze strany dívek, zatímco chlapci se spíše věnují jiným aktivitám. Celkový vztah ke čtení zůstává spíše negativní. Žáci byli nejlépe schopni řešit testové úlohy, které vyžadovaly nalezení a porozumění informace v textu (průměrná úspěšnost žáků na základní škole byla 54%), méně úspěšní byli žáci při zodpovídání otázek, kde měli na základě informací z textu odvodit odpověď dle vlastního úsudku (úspěšnost zde byla 43%), nejmenší úspěšnost měli žáci u otázek, ve kterých bylo nutné posoudit pravdivost tvrzení za užití informací z textu, úspěšných bylo pouhých 20% z celkového počtu testovaných žáků základních škol (ČŠI, 2019).

Příležitostí pro práci s textem byly zaznamenány ve všech hospitalizovaných hodinách. Jednalo se buď o práci s textem z učebnic či čítanek nebo o práci s doprovodným textem z jiných zdrojů. I když učitelé zařazují práci s textem do svých vyučovacích hodin pravidelně, pouze třetina z navštívených základních škol měla vlastní psanou strategii k rozvoji čtenářské gramotnosti. Stejný podíl se týká rozpracování cílů čtenářské gramotnosti ve školních vzdělávacích programech. Z celkového počtu zkoumaných základních škol se 7% z nich ve svých školních vzdělávacích programech vůbec nezmiňuje o cílech čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2019).

Problematika nízké úrovně čtenářské gramotnosti je velmi aktuální a na zjištění faktorů, které ovlivňují její úroveň vzniklo mnoho šetření. Šetření ČŠI v tématické zprávě uvádí, že dle učitelů hlavní překážkou dosahování vyšší úrovně čtenářské gramotnosti spočívá především v nezájmu žáků o vlastní vzdělávání, která bývá spojena s nízkou oblíbeností vyučovaných předmětů. Také jako problém shledávají málo času ve vyučovacích hodinách a nedostatečnou slovní zásobu žáků, která je zapříčiněna nedostatečným čtením. Bylo zjištěno, že Česká republika má třetí nejnižší stupeň podpory čtenářských aktivit ze strany učitelů ze všech zemí OECD účastnících se šetření PISA. Současně se vyskytují výrazné rozdíly mezi žáky ze zvýhodněného a znevýhodněného domácího prostředí. Existuje totiž pozitivní vazba mezi podporou čtenářských aktivit ze strany učitelů, zájem o čtení a vzdělávacích aktivit žáků (ČŠI 2021, s.8). Ve zprávě z mezinárodního šetření PISA 2018 je poukázáno na důležitost

současných ekonomických podmínek země pro rozvoj úrovně čtenářské gramotnosti, ale také i na vliv vzdělávání předešlých generací. Úspěšnost vzdělání žáků ovlivňuje nejen škola, ale i jeho rodinného a sociálního prostředí, tudíž výsledky žáků úzce souvisí se vzděláním jeho rodičů.

2.1 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Osvojení si schopnosti číst a porozumět textům je klíčovým nástrojem pro rozvoj dalších druhů gramotností, jako je například gramotnost matematická, přírodovědná nebo jazyková gramotnost. Každý jedinec tím, že se naučí číst, písemně se vyjadřovat a provádět matematické operace, získává dovednosti, které mu umožňují získávat informace a plnohodnotně se začleňovat do společnosti. Čtenářská gramotnost je jednou z nejzákladnějších dovedností, které nám umožňují a napomáhají rozvíjet se a využívat ostatních druhů gramotností ke svému úspěšnému fungování ve školním, profesním i osobním životě (Krejčí ve spolupráci s UPOL).

Rozvoj čtenářské gramotnosti je úzce spojený se školní docházkou a právě v této fázi života každého jedince, by se tomuto rozvoji měla věnovat značná pozornost. V každé etapě života dětí, se zaměřujeme na rozvoj rozdílných dovedností a schopností v oblasti čtenářské gramotnosti. V publikaci B. Šupšákové (1991) je možné nalézt rozdělení rozvoje čtenářské gramotnosti do několika etap, které odpovídají ontogenickému vývoji člověka. Nyní si tyto etapy popíšeme detailněji.

Důležitost čtení a psaní jako klíčových nástrojů ve vzdělávání je široce uznávána. Proto se věnuje značná pozornost rozvoji těchto dovedností již před zahájením základního vzdělávání. V tomto případě se jedná o etapu spontánní gramotnosti, neboli o pregramotnost. Již před vstupem do školy, se u dětí zaměřujeme na rozvoj znalostí, dovedností a především návyků nezbytných pro čtení a psaní. V momentě, kdy dítě přechází do mateřské školy, se přirozeně rozšiřuje jeho slovní zásoba, která byla před nástupem omezena jen na úzký okruh domova. V mateřské škole se především rozvíjí schopnost artikulovat, schopnost používat řeč jako komunikační prostředek a obratnost v mluvení. Nesoustředí se však pouze na rozvoj řeči, ale také i na další kognitivní funkce, které jsou úzce spojené s následným rozvojem čtenářské gramotnosti. Patří sem například rozvoj paměti, který obsahuje proces zapamatování, uchovávání a vybavování si informací, a rozvoj myšlení, především konkrétního, ale také i prvky abstraktního myšlení. Velký význam pro přípravu dětí na rozvoj čtenářské gramotnosti

má vytváření pozitivního vztahu ke čtení, v tomto případě se jedná především o předčítání knih, které také ovlivňuje i pozitivní vztahy mezi dítětem a jeho rodiči. Čtení před spaním je často začleněno do programu mateřských škol společně s poslechem pohádek a příběhů.

Počátek povinné školní docházky představuje důležitý milník pro další vývoj dítěte a zahrnuje systematický výcvik základních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání. V tomto momentu dítě vstupuje do etapy elementární gramotnosti. Důraz je zde kladen na posilování kognitivních, percepčních a motorických funkcí. Další postup výuky čtení závisí na zvolené metodě, kterou bude vyučující znalosti předávat. Druhá etapa rozvoje čtenářské gramotnosti směřuje k dosažení stavu, kdy se jedinec stává čtenářsky gramotným. Čtení je však složitým procesem, který vyžaduje dlouhodobý a náročný čtenářský výcvik, aby bylo možné dosáhnout pokročilejší úrovně a automatizace čtení.

Další etapa, neboli etapa základní gramotnosti je charakterizována tím, že žák již ovládá základní technickou stránku čtení a čtení se pro něj stává nástrojem pro získávání informací k učení. Hlavním cílem v této fázi je porozumění textu. Žák čte s porozuměním, což zahrnuje schopnost dešifrovat text, identifikovat klíčové pojmy a informace v textu, a porozumět vztahům mezi nimi. Žáci se učí vyhledávat informace, které jsou obsaženy v textu, ale i takové, které je potřeba z textu vyvodit. V tomto období se začínají budovat základy informační gramotnosti, což znamená, že žáci se učí nejen vyhledávat informace, ale také je funkčně využívat ve svém učení i každodenním životě.

V etapě rozvinuté základní gramotnosti žáci rozvíjejí základní dovednosti a strategie pro práci s textem. Učí se například kriticky hodnotit informace, se kterými se setkávají v textech a formulovat svůj vlastní názor, který následně mohou vyjádřit. Žáci při práci s textem využívají čtenářské strategie, které mají za cíl prohloubit jejich práci s textem, lépe vnímat uvedené informace, porozumět jim a efektivně s nimi pracovat. Pro dosažení těchto cílů je možné používat aktivizační a komplexní výukové metody, jako jsou diskuzní metody, heuristické metody, metody řešení problémů, ale také i didaktické hry. Tímto způsobem se žáci zapojují do interaktivního procesu čtení a aktivně se podílejí na interpretaci a analýze textů. Získávají dovednosti, které jim nejen umožňují číst texty, ale také je kriticky posuzovat, diskutovat o nich a vytvářet si na ně vlastní názory (Krejčí ve spolupráci s UPOL). Podle výzkumů existuje pozitivní vztah mezi počtem ovládaných čtenářských strategií a úrovní čtenářské gramotnosti.

Tato zjištění naznačují, že schopnost používat širokou škálu čtenářských strategií při čtení a porozumění textu je klíčovým faktorem pro efektivní čtení a lepší porozumění (Hejsek,2015).

Čtenářské strategie jsou dovednosti, které každý zkušený čtenář automaticky uplatňuje, aniž by si jejich použití uvědomoval. Tyto strategie jsou využívány při čtení textů a pomáhají čtenáři porozumět obsahu, interpretovat informace a efektivně pracovat s textovými prvky. Nicméně, když se setkáme s náročným textem, začneme aktivně přemýšlet o tom, jak se s ním vypořádat, a vědomě se uchylujeme k použití těchto strategií (Whitcroft, 2010). Mezi čtenářské strategie řadíme hledání souvislostí mezi částmi textu, kladení otázek ohledně obsahu textu, vytváření mentálních představ, usuzování a předvídání, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat, syntéza informací a hodnocení textu (Pearson,2000).

Poslední etapou, kterou B. Šupšáková (1991) uvádí, je etapa funkční gramotnosti. Jak už bylo zmíněno výše, rozvoj čtenářské gramotnosti je úzce propojen s procesem školního vzdělávání a obvykle se systematicky rozvíjí během školní docházky. V této fázi dosahuje jedinec gramotnostních dovedností na úrovni, které mu umožňují úspěšně plnit běžné úkoly v jeho životě. Nicméně svět kolem nás se neustále dynamicky mění a s tím se mění také způsoby, jak získávat a využívat informace. Abychom se dokázali přizpůsobit těmto změnám, je nezbytné neustále rozvíjet svou funkční gramotnost. Rozvoj funkční gramotnosti se stává nedílnou součástí celoživotního vzdělávání, které nám umožňuje udržovat krok s novými výzvami a efektivně využívat informace ve svém životě (Krejčí ve spolupráci s UPOL).

Při rozvoji čtenářské gramotnosti jsou jedinci vystaveni různým vlivům, které jejich postup ovlivňují. Tyto vlivy se nejčastěji dělí do dvou skupin a to na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Mezi vnitřní faktory řadíme charakteristiky osobnosti, věk, osobnostní zvláštnosti, osobnostní předpoklady, získané zkušenosti jako je například zájem o čtení a motivace, intelektuální úroveň, schopnost práce s informacemi, čtenářské dovednosti a strategie. Vnější faktory je možné rozdělovat podle toho, v jakém prostředí na žáka působí. V rodinném prostředí se jedná o faktory ekonomické a sociální, čtenářské zázemí rodiny, vztah rodičů se školou, mimoškolní čtenářské aktivity. Ve školním prostředí působí na žáka faktory jako školní možnosti a zdroje, výukové materiály a vyučovací metody (Hejsek,2015). Je tedy zřejmé, že rozvoj čtenářské gramotnosti není pouze individuální záležitostí, ale je značně ovlivněn širokým spektrem faktorů. Porozumění těmto faktorům a jejich zohlednění ve vyučovacím procesu může přispět k efektivnímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Je důležité nejen podporovat

a rozvíjet vnitřní faktory, jako jsou motivace a čtenářské dovednosti, ale také vytvářet podporující a podnětné prostředí, jak v rodině, tak ve škole.

2.2 Mezinárodní výzkumy zabývající se úrovní čtenářské gramotnosti a popis úrovní čtenářské gramotnosti dle předložených výzkumů

V současnosti existuje mnoho organizací a institucí, které se zaměřují na zkoumání dovedností, schopností a zájmů žáků základních škol. Tyto výzkumy mají za cíl nejen porovnávat různé kompetence dětí na národní i mezinárodní úrovni, ale také mají sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe. Výsledky těchto výzkumů mají významný vliv na přípravu žáků pro život v současné společnosti. Na základě těchto výsledků je možné identifikovat oblasti, ve kterých je potřeba posílit přípravu žáků a zlepšovat pedagogické postupy. Tímto způsobem se usiluje o zkvalitnění vzdělávání a přizpůsobení ho potřebám současné společnosti (Metelková Svobodová, 2012). Zajištění vysoké úrovně čtenářské gramotnosti žáků je v národním zájmu, protože tato gramotnost úzce souvisí s úrovní vzdělání. Právě proto se Česká republika pravidelně podílí na mezinárodních výzkumech, které sledují čtenářskou gramotnost, ale i další formy gramotnosti na úrovni jednotlivých států. Tyto výsledky pak slouží k vzájemnému porovnání a hodnocení.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní výzkum zaměřený na testování čtenářské gramotnosti žáků 4.ročníku základních škol. Jeho hlavním účelem je zkoumat vliv rodinného, školního a širšího prostředí na rozvoj čtenářských dovedností žáků. Toto šetření se koná každých pět let a je mezinárodně koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V České republice je za přípravu, realizaci a vyhodnocování mezinárodního výzkumu odpovědná Česká školní inspekce. V rámci PIRLS je čtenářská gramotnost chápána jako interaktivní proces, který klade důraz na praktické aspekty čtení. Tento přístup zahrnuje ovládání čtenářských strategií, kdy čtenáři využívají své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí nad přečteným textem, tvoří si vlastní představy a identifikují důležité informace a myšlenky. Výsledky šetření PIRLS jsou následně analyzovány Českou školní inspekcí, která se zaměřuje na klíčová témata v oblasti vzdělávání ve čtenářských dovednostech. Na základě zjištění se formulují doporučení s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a podporovat vytváření inspirativních materiálů pro učitele (ČŠI, online).

Cílem šetření PIRLS je pravidelně monitorovat schopnosti žáků 4.ročníku základních škol v oblasti vyhledávání, porozumění, interpretace a posuzování informací v různých typech textů. PIRLS se zaměřuje na tyto dovednosti bez ohledu na konkrétní vzdělávací obsah v jednotlivých zemích. Novinkou je, že v cyklu PIRLS 2021 dochází k postupnému přechodu z písemného testování na elektronické testování. Tím se snaží využít moderních informačních technologií, rozšířit rozsah testových úloh a zefektivnit celý proces. Šetření PIRLS 2021 proto probíhá jak v elektronické, tak v písemné formě, aby bylo možné sledovat případný vliv této změny na výsledky žáků. Tímto rozšířením chce PIRLS lépe reflektovat současné výzvy v oblasti čtenářské gramotnosti a přizpůsobit se proměnám v prostředí, ve kterém se žáci pohybují (ČŠI, online).

V rámci šetření PIRLS jsou definovány čtyři úrovně čtenářské gramotnosti, které stanovují minimální počet bodů, kterých žák musí dosáhnout. Každá úroveň je charakterizována specifickými dovednostmi, které žáci na dané úrovni ovládají. Tyto úrovně postupně představují náročnější dovednosti a strategie čtení s porozuměním. Úrovně čtenářských dovedností PIRLS jsou hierarchicky uspořádány a žáci dosahující vyšších úrovní také ovládají dovednosti na nižší úrovni. Tyto úrovně jsou rozděleny na úroveň nízkou, střední, vysokou a velmi vysokou. Tímto systémem se hodnotí a porovnávají schopnosti žáků v čtení a porozumění textům na různých úrovních obtížnosti (ČŠI 2021, s.28). Nyní si tyto úrovně popíšeme detailněji. Celkový popis těchto úrovní je popsán v národní zprávě publikované Českou školní inspekcí s názvem Mezinárodní šetření PIRLS 2021.

Žáci, kteří dosahují velmi vysoké úrovně čtenářské gramotnosti, jsou schopni v obtížných textech interpretovat události příběhu a jednání postav a přesně s odkazem na text popsat příčiny těchto událostí, pohnutky postav a jejich postupný vývoj v průběhu textu. Dále jsou schopni vyvodit závěry z komplexních informací rozptýlených v různých částech textu nebo online textu. Dokáží identifikovat relevantní informace ze seznamu a použít je k vysvětlení myšlenek. Žáci jsou také schopni posoudit autorův výběr jazykových a stylistických prostředků a pochopit, jak tyto prostředky působí na čtenáře. Jsou schopni interpretovat a propojit různé informace a utvořit si vlastní názor na informace prezentované v textu, porovnat je a vysvětlit. Kromě toho jsou schopni posoudit výběr textových, vizuálních a interaktivních prvků a vysvětlit účel jejich použití.

Žáci dosahující vysoké úrovně čtenářské gramotnosti umějí ve středně nebo více obtížných textech vyhledat a rozpoznat důležité informace, vyvodit si z nich závěry, interpretovat propojené informace a využít je k porozumění událostem, postavám a jejich pocitům. Také jsou schopni rozpoznat a využít jazykové prostředky, jako jsou například metafory a obrazné vyjádření, a posoudit výběr textových, vizuálních a grafických prvků pro sdělení stanoviska autora a podporu obsahu informací. Žáci dokáží identifikovat podstatné informace v hustě psaném textu, složitých tabulkách a nebo ilustracích.

Žáci, kteří dosahují střední úrovně čtenářské gramotnosti, jsou schopni při čtení jednoduchých nebo středně těžkých textů rozpoznávat, vyhledávat a reprodukovat v textu uvedená jednání, události i pocity. Také dokáží naleznout, rozpoznat a posléze předložit informace v textu. Následně z těchto informací jsou schopni vyvodit závěry o událostech a příčinách jednání postav. Tyto závěry dokáží použít k popisu, porovnání nebo vysvětlení důvodů událostí. Také mají schopnost interpretovat důvody pocitů nebo proč postavy jednají určitým způsobem a tyto interpretace podložit důkazy nalezenými v textu. Rozpoznají příčinu, vysvětlí čin, událost i důsledek.

Žáci, dosahující nízké úrovně čtenářské gramotnosti jsou schopni pracovat převážně s jednoduchými literárními a informačními texty. Při čtení těchto textů dokáží najít a reprodukovat v textu explicitně uvedenou informaci, událost nebo pocit. Jsou schopni vyhledat a předložit explicitně uvedenou informaci, pokud text obsahuje také doprovodné texty a interaktivní prvky, které umožňují navigaci. Tito žáci jsou schopni vyvodit okamžité závěry a poskytnout vysvětlení jednání postav. Také dokáží použít své vyvozené názory k popisu a vysvětlení událostí (ČŠI, 2021, s.72).

Podle nejnovějšího šetření PIRLS, které se uskutečnilo v roce 2021 vyplývá, že v České republice velmi vysoké úrovně čtenářské gramotnosti dosáhlo 11% z celkového počtu testovaných žáků. Vysoká úroveň má zastoupení 36%, střední úroveň 35% a nízká úroveň 14%. Dokonce i 4% žáků dosáhli pod nízkou úroveň čtenářské gramotnosti (ČŠI 2021, s.28).

Dalším mezinárodním šetřením, do kterého se pravidelně zapojují žáci z České republiky je šetření PISA. Šetření PISA se soustředí na hodnocení vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků, kteří se nacházejí na konci jejich povinné školní docházky a nebo se k němu blíží. Jeho cílem je poskytnout tvůrcům a správcům školské politiky v jednotlivých zemích důležité

informace o fungování jejich školských systémů a dlouhodobých vývojových trendech. Tímto záměrem je také zajištěno, že data získaná v šetření jsou mezinárodně srovnatelná (ČŠI 2018, s.9). PISA provádí hodnocení funkční gramotnosti v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti v tříletých cyklech. V každém cyklu je jedna z gramotností hlavním zaměřením a zbývající dvě jsou vedlejším zaměřením zkoumání. Právě ze zkoumání z roku 2018 byla hlavním zaměřením čtenářská gramotnost. Oproti jiným mezinárodním šetřením, jako je například šetření PIRLS, je šetření PISA zaměřené převážně na dovednosti žáků a jejich funkční gramotnost. PISA klade důraz na tyto dovednosti, které mají značný význam pro budoucí uplatnění mladých lidí, ať už při jejich dalším studiu nebo při vstupu na pracovní trh (ČŠI 2018, s.9).

V šetření PISA je úroveň čtenářské gramotnosti rozdělena do šesti úrovní, z toho poslední úroveň, ta nejnižší, je rozdělena do tří částí. Žáci s výsledkem nižším než je základní úroveň 2 mají velmi omezené čtenářské schopnosti, což jim může přinášet obtíže při porozumění psanému textu ve svém dalším vzdělávání, v práci i v běžném osobním životě (ČŠI 2018, s.17). Stejně jako u šetření PIRLS se detailněji zaměříme i na popis úrovní v šetření PISA. Úrovně budou popsány ve stejném pořadí, jako jsou uvedeny v šetření a to od nejvyšší úrovně po tu nejnižší. Celkový přehled úrovní je možné nalézt v národní zprávě publikované Českou školní inspekcí s názvem Mezinárodní šetření PISA 2018.

Čtenáři na úrovni 6, neboli na úrovni nejvyšší, jsou schopni porozumět dlouhým a abstraktním textům obsahujícím skryté informace a kontrastní názory. S využitím různých kritérií dokáží porovnávat a spojovat informace, vyvozovat závěry z různých částí textu nebo z různých zdrojů informací. Také dokáží analyzovat a konfrontovat informace z různých typů textů a při zjišťování rozporů mezi nimi zohledňují vztahy mezi autorem, obsahem textu a případnými indikátory spolehlivosti informací.

Čtenáři na úrovni 5, což odpovídá úrovni velmi vysoké, jsou schopni porozumět dlouhým textům, které se věnují abstraktním nebo neočekávaným tématům. Dokáží rozlišit důležité informace, i když nejsou zřejmé na první pohled. Propojují informace, které jsou rozmístěné v textu nebo v různých textech, a jsou schopni se opakovaně vracet mezi různými texty. Rozlišují mezi obsahem a záměrem, fakty a názory, a to i v případě složitých a abstraktních formulací. Na základě explicitních i skrytých náznaků souvisejících s obsahem nebo zdrojem

textu dokáží posoudit, zda je text neutrální nebo zaujatý. Také dokáží zhodnotit věrohodnost tvrzení nebo závětů vyplývajících z textu.

Čtenáři na úrovni 4, odpovídající vysoké úrovni, dokáží porozumět obsáhlejšími textům nebo souborům textů a dokáží zohlednit kontext a celkový význam jazykových nuancí v určité pasáži. Jsou schopni najít a propojit více informací, které jsou skryty mezi různými věrohodnými konkurenčními informacemi a vyvodit závěry z více různých zdrojů. Dokáží porovnávat explicitní argumenty z různých textů, zvažovat různé úhly pohledu a rozumí vztahu mezi konkrétním výrokiem a obecným stanoviskem autora. Na základě výrazných prvků textů, například nadpisů a obrázků, posuzují věrohodnost zdrojů a přemýšlejí o strategiích, které autor používá k vyjádření svých myšlenek.

Čtenáři dosahující střední úrovně, neboli úrovně 3, rozumí přímému významu textů, i když nemají jasnou organizační strukturu. Dokážou najít informace, které nejsou na první pohled zřejmé nebo jsou obklopeny nepodstatnými informacemi. Vyvozují jednoduché i složitější závěry, identifikují hlavní myšlenku textu a chápou význam slova nebo věty na základě interpretace různých částí textu na stejné stránce. Při porovnávání nebo třídění textů zohledňují více rysů. Na základě explicitních informací srovnávají stanoviska několika autorů. Dokáží pracovat s texty, které obsahují konkurenční informace nebo myšlenky, které jsou formulovány v opozici nebo odporují očekáváním čtenářů.

Čtenáři, kteří dosahují základní úrovně čtenářské gramotnosti, neboli úroveň 2, dokáží pochopit hlavní myšlenku středně dlouhého textu, rozumí vztahům v textu a provedou porovnání na základě jasného aspektu. Propojí informace z textu se svými znalostmi, osobními zkušenostmi nebo postoji. Vyberou vhodnou webovou stránku na základě explicitních, ačkoliv někdy složitějších, pokynů a najdou jednu nebo více informací, které splňují několik podmínek, přičemž částečně musí odvodit řešení. S pomocí dokážou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu a význam konkrétních textových nebo grafických prvků. Najdou a vyhodnotí explicitní argumenty podporující určité tvrzení.

Jako poslední je nejnižší úroveň, která je v šetření rozdělena do tří částí. Tyto části jsou 1a, 1b a 1c. Čtenáři na úrovni 1a pochopí doslovný význam krátkých textů. Rozpoznávají hlavní témata nebo záměr autora textu, který se zabývá známým tématem, a dokážou rozlišit důležitost různých prvků v jednoduchých textech na základě jasných pokynů. Najdou v krátkém textu

jednu nebo více informací a vyberou vhodnou webovou stránku na základě jednoduchých pokynů. Dokáží jednoduše propojit části textu, které na sebe navazují, a nebo části textu, které obsahují běžné každodenní znalosti, v případě, že dostanou instrukce nebo návod k tomu, s kterou částí textu mají pracovat. Žáci, kteří dosahují úrovně 1b, jsou schopni porozumět přesnějšimu významu krátkých textů, obsahujících minimální množství konkurenčních informací a textů, které podporují čtenáře opakováním informací za použití obrázků nebo symbolů. V jedné větě, velmi krátkém textu nebo jednoduchém seznamu najdou jednu zřetelnou, explicitně uvedenou informaci. Na základě jasných pokynů vyberou vhodnou webovou stránku z několika možností. Při interpretaci textů jsou schopni jednoduše spojovat navazující informace. Čtenáři na úrovni 1c rozumějí přesnému významu krátkých, jednoduchých vět s jednoduchými slovy (ČŠI 2018, s.56).

2.3 Projekty zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice

Projekty zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti v České republice představují důležitý prostředek pro podporu literárního vzdělávání a rozvoje čtenářských dovedností ve společnosti.

Celé Česko čte dětem je projekt, jehož hlavním záměrem je pomocí společného čtení posilovat rodinné vazby. Pravidelné předčítání dětem má významný dopad na jejich emoční zdraví a rozvoj. Kromě toho, že předčítání podporuje paměť a představivost, také přispívá k rozvoji jejich myšlení. Hlavním přínosem předčítání dětem je vytvoření silného pouta mezi dítětem a jeho rodiči. Celé Česko čte dětem si klade za cíl podporovat a šířit tuto důležitou praxi již od roku 2006, kdy tato organizace vznikla. Během let se s touto organizací spojilo více než 4.000 školek, knihoven, rodinných center, měst, obcí i jednotlivců, kteří si uvědomují důležitost předčítání dětem (www.celeceskoctedetem.cz).

Projekt Čtení pomáhá funguje od roku 2011 a jeho hlavním cílem je propojit čtenářství dětí a charitativní činnost. Děti, které se do projektu zapojí, mají možnost získat finanční příspěvek ve výši 50 korun za přečtení jedné z vybraných knih a splnění souvisejících úkolů. Tento finanční obnos mohou následně věnovat jedné z vybraných charitativních organizací. Cílem projektu je podporovat čtení u dětí a zároveň jim předávat důležitou hodnotu charitativního přístupu. Děti se tak naučí, že čtení může mít širší význam a přinášet prospěch nejen jim samotným, ale také lidem ve společnosti, kteří potřebují pomoc (www.ctenipomaha.cz).

Noc s Andersenem je projekt, který se koná jednou ročně na výročí narození slavného dánského pohádkáře H.Ch.Andersena. Tento projekt se stal inspirací pro mnoho dalších zemí, které přijali jeho koncept a přizpůsobily ho svým podmínkám. Během noci s Andersenem mají děti možnost strávit noc v knihovně a účastnit se různých aktivit a úkolů. Tímto způsobem se jim nabízí jedinečná příležitost prozkoumat svět knih a literatury zábavnou a interaktivní formou. Projekt v knihovnách zahrnuje čtení pohádek, divadelní představení, tvůrčí dílny, hry a další aktivity spojené s knihami a čtením (www.nocsandersenem.cz).

Problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti se také zabýval projekt Podpora práce učitelů (PPUČ) probíhající v letech 2016-2021, jehož hlavním cílem bylo shromáždit a sdílet dosavadní zkušenosti a dostupné materiály k rozvoji gramotností. Projekt se zaměřoval na doplňování a propojování existující metodické podpory s cílem poskytnout učitelům mateřských a základních škol veškeré potřebné prostředky pro efektivní práci se základními gramotnostmi. V dostupných materiálech je možné naleznout i aktivity k rozvoji nejen čtenářské gramotnosti v hodinách cizích jazyků, které mohou posloužit všem učitelům k podpoře čtenářské a jazykové gramotnosti jejich žáků (NIP ČR, 2021).

Dalším projektem, který se zabývá rozvojem gramotností na základních školách, je projekt Svět gramotností, který spravuje společnost Scio. Tento projekt vznikl jako reakce na stále se měnící prostředí a vzrůstající důležitost gramotností. Slouží jako podpora učitelům a žákům pro rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti ve vzdělávání. Projekt poskytuje učitelům připravené materiály a aktivity pro podporu rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti pro žáky od 1. do 9. třídy základní školy s přesahem na první a druhý ročník středních škol. Materiály přístupné na stránkách projektu nejsou navrženy pouze do hodin českého jazyka a matematiky, ale nabízejí širokou škálu inspirace pro různé vzdělávací oblasti. Projekt také zahrnuje semináře a metodickou podporu pro učitele, aby mohli efektivněji vést svoji výuku (www.svetgramotnosti.cz).

Čtenářská gramotnost je důležitou součástí výuky anglického jazyka. Projekty jsou skvělým způsobem, jak podpořit čtení a porozumění textům ve výuce. Učitelé mají mnoho možností, jak podpořit čtenářskou gramotnost žáků ve výuce. Mohou k tomu využít například projekty založené na čtení knih, studenti se mohou zapojit do skupinového čtení, kde společně procházejí kapitoly a diskutují o událostech v knize a názorech. Dalé mohou žáci vytvářet projekty

inspirované přečtenými knihami, například psát recenze, tvořit komiksy nebo připravovat prezentace o hlavních postavách či tématech.

Další možností je rozvíjet čtenářskou gramotnost skrze čtení článků o aktuálních tématech a následně odpovídat na otázky či psát shrnutí. Studenti také mohou vybírat témata, které je zajímají a provádět výzkum a následně prezentovat své poznatky pomocí prezentací nebo formou zprávy. Také je možné zapojit do výuky projekty využívající poezii, žáci mohou číst básně a následně je analyzovat z hlediska obsahu, formátu a významu. Zároveň mohou tvořit vlastní básně na základě témat, které je zajímají. Pokud jde o dramatické texty, studenti je mohou číst a porozumět jim, odpovídat na otázky nebo psát shrnutí. Mohou také vybírat dramatické texty a připravovat podle nich divadelní hry. Tyto projekty pomáhají studentům rozvíjet dovednosti v čtení, porozumění a tvorbě na základě literárních děl.

Čtenářská gramotnost je dovedností, která potřebuje neustálý rozvoj a procvičování, aby byla správně a komplexně osvojována. Každý jedinec během svého života prochází určitými etapami, přičemž v každé této etapě si osvojuje určité aspekty čtenářské gramotnosti, aby se na konci své školní docházky mohli stát jedinci gramotnými a připravenými na další školní, pracovní i osobní život. V této kapitole jsme si popsali tyto etapy, ale také i úrovně, kterých žáci na základních školách dosahují. Je však prokazatelné, že i přes veškeré snahy pedagogické společnosti zůstává úroveň čtenářské gramotnosti v České republice stále nízká. K rozvoji čtenářské gramotnosti na základních školách v České republice napomáhají mezinárodní výzkumy, které nám pomocí svých výsledků a zjištění umožňují pozorovat různé faktory, které ovlivňují rozvoj gramotností a následně díky nim aktualizovat pedagogickou teorii i praxi. Tímto rozvojem se také zabývají různé projekty, které se spíše soustředí na pozitivní vztah mezi dítětem a četbou a na to, jak tento vztah posilovat. Závěrem lze konstatovat, že rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitou součástí vzdělávání a má klíčový vliv na budoucí úspěch žáků v různých sférách jejich života. Pokračující snaha a spolupráce mezi pedagogy, rodinami a celou společností jsou klíčové pro posílení čtenářské gramotnosti žáků na základních školách.

3 Význam kompetence komunikativní v cizojazyčném vzdělávání a činnosti vedoucí k rozvoji kompetence komunikativní a čtenářské a jazykové gramotnosti

V této kapitole se budeme soustředit na klíčový aspekt jazykového učení a to je schopnost efektivně komunikovat v cizím jazyce. Popíšeme si zde, co by měl každý jedinec v oblasti komunikativní kompetence na konci základního vzdělávání ovládat, ale také si zde představíme činnosti, které vedou k rozvoji komunikativní kompetence v hodinách anglického jazyka. Než se zaměříme na samotnou kompetenci komunikativní ve výuce cizího jazyka, tak si vysvětlíme vztah mezi kompetencí a gramotností, jelikož jejich pojetí bývá často nejednoznačné a matoucí.

Valenta ve svém rukopise *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle...)* popisuje vztah mezi kompetencemi a gramotnostmi tak, že „jedno by mohlo býti (a též je) zaměňováno s druhým či se navzájem překrývat“ (Valenta, 2015). Toto tvrzení je možno podložit i dalšími podobnými popisy vztahu kompetencí a gramotností. Gramotnosti a klíčové kompetence mají shodné charakteristiky, obě kategorie jsou definovány jako souhrny vědomostí, dovedností a postojů, které jsou důležité pro úspěšné fungování člověka ve společnosti (Doležalová, 2009, s. 228).

I když jsou gramotnosti a klíčové kompetence ve své podstatě shodné, je možné na jejich propojení nahlížet i z odlišných perspektiv. Na hierarchii pojmů můžeme nahlížet tak, že pojem gramotnosti je nadřazen pojmu kompetence. ČŠI v metodickém dokumentu týkající se sociální gramotnosti poukazuje na to, že „*Sociální gramotnost v sobě zahrnuje: kompetence k řešení problémů- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje...*“ (Sociální, 2010, s. 3-4). Valenta ve svém rukopise také usuzuje na základě přeložených tvrzení, že „*soubor klíčových kompetencí v RVP ZV a G směřuje evidentně především k zajištění funkční gramotnosti („obecných“ dovedností atp.) bez ohledu na „obor“ gramotnosti.*“ (Valenta, 2015, s. 10). Ve své práci také předkládá toto tvrzení, které zde používá k poukázání na nadřazenost gramotnosti nad kompetencí: „*Každá ze studií uvedená v této elektronické publikaci zahrnuje vymezení pojmu dané gramotnosti a přináší informaci o tom, jak se tato gramotnost promítá do obsahu cílů, klíčových kompetencí a průřezových témat základního vzdělávání...*“ (Gramotnosti, 2011, s. 5). Avšak ve stejné publikaci můžeme nalézt prohlášení, které označuje čtení a čtenářskou gramotnost jako „*nezbytný předpoklad k rozvíjení*

klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení...“ (Gramotnosti, 2011, s.10). Pomocí tohoto tvrzení je možné uchopit hierarchii pojmů obráceně, tudíž že kompetence je širší pojem než gramotnost. K tomuto postavení se přiklání i jiní autoři, například v Národní strategii rozvoje klíčových gramotností v základním vzdělávání z roku 2012 si autoři kladou za cíl nedávat do protikladu matematickou a čtenářskou gramotnost s jinými gramotnostmi, ale také i s kompetencemi. „*Tyto gramotnosti tvoří základ, na kterém vyrůstají další složky výbavy člověka, občana potřebné v 21. století, jako kompetence k učení, řešení problémů, schopnost kritického myšlení nebo tvořivost a podnikavost.*“ (Národní, 2012, s.8). Z předložených informací a tvrzení lze usoudit, že stanovení hierarchie mezi pojmy gramotnost a kompetence je nejednoznačné a autoři se k němu staví naprosto odlišně. Ve své práci nebudu pohlížet na kompetence a gramotnosti jako identické, ale jako na rozdílné pojmy vzájemně spolu související.

Když uživatelé nebo studenti jazyka usilují o úspěšnou komunikaci využívají k tomu své obecné dovednosti stejně tak jako jazykově zaměřenou komunikativní kompetenci. Komunikativní jazyková kompetence spojuje několik složek, těmito složkami jsou: lingvistická, sociolingvistická a pragmatická (SERR, 2002).

Lingvistické kompetence zahrnují znalosti a dovednosti týkající se lexikálního, fonologického a syntaktického systému jazyka, bez ohledu na jeho sociolingvistické varianty a pragmatické funkce. Tato dimenze se zaměřuje na komunikativní schopnost jedince v jazyce. Zahrnuje nejen rozsah a kvalitu znalostí, ale také způsob, jakým jsou tyto znalosti uspořádány a uloženy, včetně aktivace a použití pamětních asociací. Znalosti jedince mohou být explicitní nebo implicitní a mohou být také značně ovlivněny kulturními faktory. Tato uspořádanost a přístupnost znalostí je individuální a je odlišná u každého jedince. Také je možné se domnívat, že kognitivní organizace slovní zásoby a slovních forem může být ovlivněna kulturním kontextem, ve kterém jedinec komunikuje (SERR, 2002).

Sociolingvistické kompetence se týkají sociokulturních podmínek, za kterých se jazyk používá. Tím, že jedinec rozumí společenským normám, jako jsou například zdvořilostní pravidla, normy pro vztahy mezi generacemi, pohlavími a sociálními skupinami, a jazykovým konvencím, ovlivňuje sociolingvistická složka každou formu jazykové komunikace mezi lidmi z různých kultur. I když účastníci komunikace si často nemusí být vědomi toho, jakým

způsobem tato komponenta ovlivňuje jejich interakce, má silný vliv na celý proces komunikace (SEERR, 2002).

Pragmatické kompetence zahrnují praktické využití jazykových prostředků pro vytváření jazykových funkcí a aktů řeči. Tyto kompetence čerpají z různých scénářů a běžných forem interakce. Zahrnují schopnost ovládat jazykovou strukturu, udržovat koherenci a kohezi v textu, rozpoznat různé typy textů a formy vyjádření, stejně jako porozumět ironii a parodii. Význam interakce a různých kulturních prostředí pro vývoj těchto schopností v této komponentě je zásadní, a to ještě více než v případě lingvistických dovedností (SEERR, 2002).

Procvičování těchto komponent jazykově zaměřené komunikativní kompetence má zásadní význam pro dosažení úspěšné komunikace. Lingvistické kompetence umožňují správné použití jazykových struktur a slovní zásoby. Sociolingvistické kompetence nám napomáhají rozumět sociokulturním kontextům a normám, které ovlivňují jazykové interakce. Pragmatické kompetence pak zajišťují schopnost adekvátně reagovat na různé situace, udržovat koherenci a vyjadřovat se účelně. Kombinace těchto kompetencí umožňuje účinnou komunikaci s různými lidmi odlišných kultur, a v různých situacích. Jejich pravidelné procvičování přispívá k zvýšení jistoty, efektivity a porozumění v komunikaci, což je klíčové pro úspěch v osobním, pracovním i akademickém životě.

3.1 Úroveň kompetence komunikativní u žáků na konci základního vzdělávání a očekávané výstupy v oblasti Cizí jazyk

Na konci základního vzdělávání žáci dosahují určité úrovně klíčových kompetencí, ale je důležité si uvědomit, že ukončením povinné školní docházky jejich učení a rozvoj těchto dovedností a schopností nekončí. Získané klíčové kompetence tvoří základ pro celoživotní učení žáků a pomáhají jim s přechodem do dalších životních fází a se začleňováním do pracovního procesu (RVP ZV, 2021, s.11).

Klíčové kompetence představují univerzální dovednosti, které žáci rozvíjejí a využívají ve všech vyučovacích předmětech. Tyto kompetence jsou nástrojem, který je žákům prospěšný v celém školním prostředí, ale i v jeho osobním životě. Proto je klíčové, aby se rozvoj těchto klíčových kompetencí neomezil pouze na jeden vyučovací předmět, ale rozvíjely se komplexně a průběžně v každém vyučovacím předmětu (VÚP, 2007, s. 9). Když se zaměříme na

kompetenci komunikativní, očekává se od žáků, že na konci základního vzdělávání budou splňovat určitou úroveň této kompetence, a že budou schopni komunikovat a dorozumívat se na příslušné úrovni. Nyní si podrobněji popíšeme, co by každý žák měl zvládnout po ukončení základního vzdělávání. U těchto dovedností a schopností je možné si povšimnout podobnosti se schopnostmi a dovednostmi, které jsou součástí čtenářské gramotnosti. Celý popis klíčových kompetencí uvádí Výzkumný ústav pedagogický ve své publikaci Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007, s.36-37).

Když žák pracuje s informacemi, což znamená jejich správný výběr a třídění, tak by měl být schopen při čtení textu, poslouchání rozhovoru nebo při zkoumání jiného záznamu, identifikovat a shrnout hlavní myšlenky obsažené v tomto materiálu. Dále je schopen identifikovat klíčové místa, které jsou důležité pro dané téma. Pro další řešení úkolu si z různých zdrojů vybírá relevantní informace podle svého úsudku a tyto informace následně porovnává s těmi, které už má k dispozici a spojuje je dohromady. Během tohoto procesu také dokáže rozpoznat případné protiklady v informacích a ověřuje si pravdivost těchto údajů z důvěryhodných zdrojů. Dále si dokáže připravit a přednést vhodné argumenty, kterými zdůvodní vlastní názor na danou problematiku. V neposlední řadě umí rozpoznat místa, kde jsou použity různé prostředky nebo informace za účelem manipulace s textem.

Pokud se zaměříme na způsob vyjadřování jedince, tak se žák dokáže vyjadřovat srozumitelně natolik, aby mu ostatní bez potíží rozuměli. Používá jednoznačné a výstižné pojmenování a tvoří výstižné a souvislé věty nebo souvětí. Pokud je to potřeba, dokáže vytvořit jiné formulace, pomocí kterých lépe vysvětlí co měl na mysli a vyhýbá se používání parazitních výrazů. Pro své vyjadřování dokáže využívat grafické znázornění a symbolické prostředky. Při sdělování je žák schopen logicky uspořádat informace podle časových, místních, příčinných a dějových souvislostí.

V písemném projevu žák své sdělení předává systematicky a souvisle, s jasnou strukturou vět, odstavců a celého textu. Je schopen se zaměřit na podstatu záležitosti a také zohledňuje potřeby a očekávání svého adresáta. Sdělení žáka je adresováno s cílem účinně předat zamýšlenou informaci.

V ústním projevu, když žák přednáší své sdělení, dokáže své myšlenky sdělit tak, aby byl co nejvíce jasný a srozumitelný pro známé i neznámé publikum. Je schopen si připravit

poznámky a použít je tak, aby nepřerušovaly jeho projev. Také dokáže rozlišovat co chce sdělit, situaci, ve které se nachází, koho oslovuje, a podle toho vybírá vhodné jazykové prostředky. Délku a náročnost svého projevu přizpůsobí typu posluchačů a také reakcím v průběhu jeho projevu. Žák je schopen mluvit zřetelně, aby sdělil význam, a tempo přizpůsobuje posluchačům a obsahu. Dále ovládá mimiku a gesta, která podtrhují jeho vystoupení a pomáhají lépe vyjádřit sdělení.

Poslední důležitou součástí kompetence komunikativní, kterou každý žák musí ovládat je naslouchání, navozování a udržování kontaktu při komunikaci. Ve svém projevu a komunikaci s ostatními je žák schopen projevovat schopnost naslouchat a udržuje oční kontakt s účastníky konverzace a také dávat najevo svou vstřícnost a porozumění. V komunikaci s novými lidmi se sám aktivně zapojuje, oslovuje je a přizpůsobuje se jejich komunikačním schopnostem. V diskusi používá své myšlenky a nápady, aby povzbuzoval ostatní k aktivnímu zapojení a podporoval produkci dalších nápadů a názorů. Svě nesouhlasné nebo kritické stanovisko představuje konstruktivním způsobem a vždy zdůvodní své argumenty. Během diskuze rozpoznává téma a cíl, je schopen odlišovat podstatné body od těch nepodstatných, a pokud se objeví procedurální vady poukáže na ně. Také dokáže přehodnotit své názory a pohledy na věc ve světle nových argumentů. Svě pocity a názory žák vyjadřuje takovým způsobem, který je respektující k ostatním účastníkům, vyhýbá se paušálním hodnocením a snaží se oddělit své pocity od objektivních skutečností. Když je potřeba obhájit svůj názor, dělá to asertivním způsobem za pomoci konkrétních a pádných argumentů. Dále také dokáže rozpoznat manipulaci ve verbálním i neverbálním projevu a odmítne se jí účastnit (VÚP, 2007, s. 38-40).

Ve vzdělávacím obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je učivo pochopeno jako určitý prostředek k dosažení konkrétních činnostně zaměřených očekávaných výstupů. Tyto očekávané výstupy jsou postupně spojovány a rozvíjeny tak, aby žák získal schopnosti a dovednosti, které mu umožní komplexně a účinně využívat své znalosti na úrovni klíčových kompetencí (RVP ZV, 2021, s.11). My se zde zaměříme na vzdělávací obor Cizí jazyk, který je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast je právě stěžejní pro rozvoj kompetence komunikativní. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace hraje klíčovou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Vysoká úroveň jazykové kultury je zásadním ukazatelem celkové vyspělosti žáka po absolvování základního vzdělávání. Jazyková výuka se zaměřuje zejména na rozvoj komunikačních

kompetencí, aby žáci získali znalosti a schopnosti umožňující jim správně vnímat, porozumět a vhodně se vyjadřovat ve všech typech jazykových sdělení (RVP ZV, 2021, s.17).

Obor Cizí jazyk přináší možnost porozumění a objevování nových skutečností, které přesahují rámec zkušeností, které nám poskytuje mateřský jazyk. Poskytuje živý jazykový základ a podporuje komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Učení cizích jazyků pomáhá překonávat jazykové bariéry a zvyšuje mobilitu jednotlivců v jejich osobním životě, studiu i jejich budoucímu profesnímu uplatnění. Zároveň umožňuje poznávat a porozumět rozdílným způsobům života a kulturním tradicím z jiných zemí (RVP ZV, 2021, s.17).

Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk pro 2. stupeň základních škol jsou popsány v RVP ZV následovně. Žák dokáže porozumět informacím v jednoduchých poslechových textech, pokud jsou vyslovovány pomalu a zřetelně. Také rozumí obsahu jednoduchých a srozumitelně vyslovených promluv nebo konverzací, týkajících se témat kterým rozumí a jsou mu blízké. V oblasti mluvení je žák schopen sdělovat základní informace a adekvátně reagovat v běžných formálních i neformálních situacích. Dokáže hovořit o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších probíraných tématech. Je schopen vytvářet jednoduchý příběh nebo událost a popsat osoby, místa a věci ze svého každodenního života. Ve čtení s porozuměním je žák schopen vyhledávat požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech. Dokáže porozumět krátkým a jednoduchým textům a nich najít požadované informace. Když se zaměříme na psaní, tak žák dokáže vyplnit základní údaje o sobě ve formuláři. Také dokáže psát jednoduché texty týkající se sebe, své rodiny, školy, volného času a dalších probíraných témat. Žák také může adekvátně reagovat na jednoduchá písemná sdělení (RVP ZV, 2021, s. 26-27).

RVP ZV stanovuje požadavky na vzdělávání v cizích jazycích na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který rozděluje ovládání cizího jazyka do různých úrovní. Společný evropský referenční rámec (SERR) slouží jako obecný základ pro vytváření jazykových programů, směrnic pro kurikulum, zkoušky, učebnice a další jazykové materiály. Jeho cílem je poskytnout podrobný popis toho, co se studenti musí naučit, aby byli schopni komunikovat v daném jazyce a jaké schopnosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli úspěšní ve své jazykové praxi. Rámec zahrnuje také kulturní kontext, ve kterém je jazyk využíván. Důležitou součástí SERR je také definice úrovní jazykového ovládání, které umožňují hodnotit a měřit pokrok studentů na různých stupních jejich jazykového vývoje a po celý jejich život

(MŠMT, 2021). Pro vzdělávání v oboru Cizí jazyk se požaduje zakončení na úrovni A2. Na této úrovni žák rozumí jednoduchým větám a běžně používaným výrazům, které se týkají jeho bezprostředního života. Dokáže komunikovat pomocí jednoduchých a běžných úkolů, které vyžadují prostou a přímou výměnu informací o známých a obvyklých situacích. Žák také uvede jednoduché informace o své rodině, okolí a záležitostech týkajících se jeho nejnaléhavějších potřeb (RVP ZV, 2021, s.17).

3.2 Činnosti a strategie rozvíjející kompetenci komunikativní v hodinách Anglického jazyka

Komunikativní jazykovou kompetenci žáků, ale i jiných uživatelů cizího jazyka je možné aktivovat za pomoci provádění různých jazykových činností. Tyto činnosti zahrnují porozumění, produkci, interakci a zprostředkování. Tyto činnosti se mohou vztahovat k mluvenému nebo psanému jazyku (SERR, 2002). Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) popisuje tyto činnosti následovně:

Recepce a produkce jsou základními procesy v komunikaci a mohou být prováděny v ústní a/nebo v písemné formě. Oba tyto procesy jsou nezbytné k interakci mezi lidmi. Receptivní činnosti zahrnují například tiché čtení a sledování médií. Tyto činnosti jsou klíčové pro porozumění různým textům a jsou také velmi důležitým aspektem při učení, jelikož napomáhají k vyhledávání informací v učebnicích, porozumění obsahu kurzu nebo orientaci v příručkách a různých dokumentech. Činnosti, které se zaměřují na produkci jsou důležité v akademickém i v profesním prostředí, a také jsou považovány za hodnotné dovednosti ve společnosti, jedná se například o ústní prezentace, písemné práce a zprávy.

Během interakce se alespoň dva lidé zapojují do ústní nebo písemné výměny, během které se střídají aktivity produkce a recepce jazyka. Při ústní komunikaci může docházet i k překrývání těchto dvou činností v případech, kdy oba účastníci komunikace mluví zároveň a navzájem se při tom poslouchají. Dokonce i při dodržování pravidel střídání řečového projevu posluchač běžně předvídá, co další účastník řekne dál a připravuje si svoji odpověď. Proto je velmi důležité naučit se pravidlům chování při interakci důležitější než jen schopnosti přijímat a produkovat výpovědi. Při učení jazyka je zásadní klást důraz na interakci, jelikož zastává klíčovou roli v komunikaci.

Písemné a/nebo ústní zprostředkování umožňuje komunikaci mezi lidmi, kteří se nemohou z nějakého důvodu přímo zúčastnit komunikace. Za pomoci překladu, parafráze, tlumočení, shrnutí nebo záznamu je původní text přeformulován a předán dalšímu účastníku komunikace, který nemá přístup k původnímu textu. Tyto jazykové zprostředkovávající činnosti, které zahrnují zpracování nebo přepracování textu, mají v naší společnosti důležité místo a jsou běžnou součástí jazykového fungování.

Všechny tyto jazykové činnosti jsou prováděny v různých oblastech používání jazyka, které mohou být velmi rozmanité. Z hlediska učení jazyka lze rozlišit čtyři hlavní oblasti a to jsou veřejná, osobní, vzdělávací a pracovní. Veřejná oblast se týká běžné společenské interakce a zahrnuje aktivity spojené s volnočasovými aktivitami, veřejnými službami nebo kulturními událostmi. Oblast osobní se věnuje rodinným vztahům a individuálním sociálním zvyklostem. Pracovní oblast se zaměřuje na činnosti a vztahy spojené s výkonem povolání jedince. Vzdělávací oblast se zabývá učením a výcvikem, který je obvykle realizován institucemi a slouží k osvojení znalostí a dovedností (SERR, 2002).

Kompetence komunikativní zahrnuje schopnost efektivně komunikovat, tato schopnost se může projevat v ústní, písemné, ale i neverbální podobě. Tento široký pojem zahrnuje znalost jazyka a schopnost jej efektivně používat v každodenních situacích. Podle mnoha akademiků je jazyk prostředkem komunikace a skládá se ze čtyř dovedností: poslechu, mluvení, psaní a čtení. Pro rozvoj těchto jazykových dovedností, který vede k rozvoji kompetence komunikativní, je nezbytné pravidelné procvičování a neustálé zlepšování gramatických pravidel jazyka (CARJIS, 2022). K zlepšení schopnosti porozumění a vyjadřování se v anglickém jazyce mohou žákům posloužit následující činnosti, které se již běžně využívají ve výuce.

Konverzační a diskusní aktivity jsou jedny z nejdůležitějších činností, které umožňují studentům pravidelně se zapojovat do konverzací v angličtině a napomáhají tak rozvíjet jejich schopnost vyjadřovat se. Toto by mělo probíhat v uvolněném a podpůrném prostředí, aby se studenti cítili klidněji a neměli strach se vyjádřit před ostatními nebo strach z neúspěchu (Regina and Chinwe, 2014).

Mezi další efektivní způsoby, jak rozvíjet komunikativní kompetenci, patří hraní rolí. Role-play umožňuje studentům procvičovat komunikaci v různých scénářích, se kterými se mohou

setkat v běžném životě. Může se jednat například o situace při nakupování v obchodě, návštěva restaurace nebo zeptání se na trasu k určitému místu. Volba scénáře se odvíjí od právě probíraného tématu (Regina and Chinwe, 2014).

Skupinové aktivity podporují komunikaci mezi studenty a motivují je k tomu aktivně spolupracovat, diskutovat a prezentovat své názory. Tyto aktivity motivují studenty k vzájemné konverzaci a k aktivní komunikaci mezi sebou (Regina and Chinwe, 2014).

Poslech a sledování autentických materiálů patří mezi klíčové činnosti k rozvoji kompetence komunikativní. Poslechem a sledováním autentických audiovizuálních materiálů, jako jsou rozhovory, filmy, videa nebo písně, napomáháme studentům seznámit se s reálným anglickým jazykem a posilujeme jejich schopnost porozumět různým akcentům a rychlostem mluvení (Regina and Chinwe, 2014).

Vyprávění příběhů neboli storytelling je metoda, která posiluje rozvoj komunikačních dovedností a přispívá k rozvoji kompetence komunikativní takovým způsobem, že umožní žákům používat jazyk v širokém rozsahu. Mluvčí prokazuje svou schopnost efektivní komunikace pomocí vhodných slov a frází k popisu a identifikaci jednotlivých postav a prostředí při vyprávění příběhu (Regina and Chinwe, 2014).

Kladení otázek pro objasnění spočívá v tom, že žák se doptává mluvčího, zda by mohl zopakovat již řečené prohlášení, aby tomuto prohlášení lépe porozuměl. Tímto se žák zapojuje do dialogu s mluvčím, který může být buď rodilý mluvčí nebo spolužák. Tato interakce pomáhá zdokonalovat žákovi jeho komunikační dovednosti v angličtině (Regina and Chinwe, 2014).

Kompetence komunikativní, stejně jako čtenářská gramotnost, může být také osvojována a procvičována za pomoci pravidelného čtení knih, časopisů nebo také článků na internetu, ale i za pomoci hraní her, jako jsou hádanky, hry se slovy a písmeny nebo křížovky a mnoho dalších (Regina and Chinwe, 2014).

Dle RVP ZV je kompetence komunikativní definována jako schopnost žáka efektivně porozumět a využívat jazyk v různých kontextech. V oblasti Cizí jazyk se tato kompetence rozvíjí skrze specifické výchovné a vzdělávací strategie. Tyto strategie zahrnují:

1. Ve výuce zaměřené na porozumění se žáci učí porozumět cizímu jazyku prostřednictvím různých metod, včetně poslechu, čtení a sledování audiovizuálních materiálů.
2. Ve výuce zaměřené na produkci se žáci učí aktivně používat jazyk k vyjádření svých myšlenek a emocí, a to jak ústně, tak písemně.
3. Ve výuce orientované na interakci žáci získávají dovednosti komunikace s rodilými mluvčími a dalšími mluvčími cizího jazyka prostřednictvím partnerství, diskuzí a projektů.

V rámci těchto strategií je důležité zajistit, aby výuka cizího jazyka byla motivující, zábavná, aktivizující a praktická. To zahrnuje podporu zájmu žáků, aktivní zapojení do výuky a praktické používání cizího jazyka v reálných situacích. Konkrétní aktivity mohou zahrnovat hraní rolí, diskuze a debaty v cizím jazyce, psaní různých typů textů a spolupráci na projektech vyžadující použití cizího jazyka. Důležité je přizpůsobit tyto aktivity věku a potřebám žáků (ŠVP ZŠ Křižná, 2021).

3.3 Rozvoj kompetence komunikativní za pomoci čtení v cizojazyčném vzdělávání

Osvojování si jazyka bez čtení je poměrně složité. Čtení představuje efektivní způsob, jak porozumět jazyku a gramotný čtenář dokáže porozumět významu vět a struktur v písemných textech. Dle RVP ZV je každá kompetence rozvíjena pomocí výchovných a vzdělávacích strategií. Nejvýznamnějším faktorem ovlivňující schopnost ústní komunikace je čtení mimo školní prostředí. Studenti, kteří věnují četbě hodně času, pravděpodobně projevují lepší ústní dovednosti a dosahují vyšší úrovně kompetence komunikativní. Čtením si studenti zlepšují jak plynulost, tak i přesnost svého vyjadřování při hovoření (International Journal of English Linguistics, 2012, s.91).

Za pomoci čtení studenti rozvíjejí svoji slovní zásobu, což pozitivně ovlivňuje jejich vyjadřovací schopnosti a také se rozvine jejich schopnost využívat jazykové struktury v cílovém jazyce. Znalost slovní zásoby a gramatiky představuje klíčové prvky v učení se cizího jazyka a oba tyto faktory ovlivňují schopnost studenta vyjadřovat se a jeho kompetenci komunikativní. Silná gramatická základna je považována za zásadní složku při osvojování si cizího jazyka a právě čtení představuje způsob, jak podpořit studenty při osvojování si a zlepšování jejich

slovní zásoby a gramatických schopností. V oblasti gramatiky se prostřednictvím čtení studenti seznamují s tím, jak slova v textu na sebe navazují a zapadají do sebe. Také když studenti pravidelně interagují s cílovým jazykem, začínají si všimnout jistých jazykových vzorců a učí se je ovládat (International Journal of English Linguistics, 2012, s.93).

Nejen znalost gramatiky, ale i znalost slovní zásoby je nezbytná pro efektivní komunikaci. Právě čtení nabízí studentům možnost si svoji slovní zásobu rozšiřovat a tím rozvíjet jejich vyjadřovací schopnosti. Skrze extenzivní čtení, neboli čtení pro radost, se studenti zdokonalují ve schopnosti odhadovat význam neznámých slov a frází na základě kontextových nápověd. Tento proces vede k závěru, že studenti, kteří pravidelně čtou mimo výuku, mají možnost zlepšit jak své možnosti porozumět kontextu, tak rozšířit svoji slovní zásobu. Tyto faktory jsou důležitými prvky pro rozvoj kompetence komunikativní a dovednosti se efektivně vyjadřovat a komunikovat (Hedge, 1985, s.77).

Čtenářská gramotnost a pravidelné čtení mají klíčový vliv na rozvoj kompetence komunikativní a jazykové gramotnosti v anglickém jazyce. Schopnost číst a porozumět textům posiluje slovní zásobu, poskytuje vhled do jazykových struktur a zlepšuje schopnost odhadovat významy v kontextu. Tyto dovednosti jsou základními pilíři úspěšné komunikace. Proto je důležité zapojovat aktivity se čtením do výuky cizího jazyka, aby studenti mohli dosáhnout co nejlepších výsledků svých komunikačních dovedností. Také je nutné poskytovat žákům dostatek příležitostí k četbě různých typů textů, podporovat je v diskusích o tom, co četli a učit žáky strategie čtení, které jim pomohou porozumět textu. Důležité je také motivovat žáky k čtení pomocí různých aktivit a výzev.

Čtení v cizím jazyce bylo identifikováno jako efektivní prostředek pro rozvoj komunikativních dovedností. Studie naznačují, že čtení má pozitivní vliv na formování lexikální kompetence, která zahrnuje znalost významových vazeb, slovních forem a pravidel tvorby slov. Kromě toho přispívá k rozvoji řeči a jazykových schopností, včetně ukládání, kategorizace a získávání dovedností pro práci s informacemi. Čtení také podporuje získávání kognitivních dovedností nezbytných pro komunikaci, jako je schopnost porozumět sémantickým významům lexikálních jednotek. Integrovaní čtení s dalšími dovednostmi a podněcování aktivní účasti v čtenářských činnostech může dále zlepšit komunikativní kompetence. Celkově lze tedy konstatovat, že důkazy podporují myšlenku, že čtení v cizím jazyce sehrává klíčovou roli v rozvoji komunikativních dovedností (Dolzhenkova, 2023).

4 Aktuální využití didaktických her v hodinách Anglického jazyka a typy didaktických her vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní

Použití didaktických her v hodinách angličtiny je nyní poměrně běžnou praxí a závisí na učiteli a jeho preferencích a předchozích zkušenostech, jak často a jakým způsobem didaktickou hru zařadí do své výuky. Didaktické hry mohou mít několik různých funkcí, v závislosti na konkrétní hře a na předem stanovených cílech, které učitel didaktickou hrou chce naplnit. Tyto funkce se postupem času měnily a nyní se na didaktické hry nepohlíží jen jako na zábavnou formu, jak oživit výuku, ale přikládá se jim důležitější význam. Mezi hlavní funkce, které hry plní, patří především zlepšení komunikativních dovedností, mnoho her se zaměřuje právě na rozvoj schopnosti dorozumívat se v angličtině a porozumět mluvenému i psanému jazyku. Didaktické hry také podporují rozvoj slovní zásoby a zlepšení gramatických dovedností žáků. Dalšími stěžejními funkcemi, které didaktické hry plní jsou podpora spolupráce a interakce mezi studenty a vytváření autentických situací, které studenty připraví na různé situace, se kterými se mohou v budoucnosti setkat (Bagchi, 2021).

Didaktické hry představují efektivní prostředek pro pomoc žákům v několika klíčových oblastech:

- **Rozvíjení slovní zásoby:** Didaktické hry umožňují žákům expandovat jejich slovní zásobu prostřednictvím opakování a zábavy, což je klíčové pro posílení porozumění mluvenému a psanému jazyku a schopnosti mluvit a psát (můžeme použít například hry s kartami, skládačky nebo bingo)
- **Zdokonalování gramatiky:** Tyto didaktické hry mohou být efektivním prostředkem pro porozumění a osvojení si gramatických pravidel skrze praktické aplikace. To je klíčové pro lepší schopnost porozumění mluvenému a psanému jazyku (můžeme použít například hry s pravidly nebo hádanky)
- **Zlepšování porozumění mluvenému jazyku:** Didaktické hry mohou být užitečné při rozvíjení schopnosti žáků porozumět mluvenému jazyku skrze poslech a opakování, což následně přispívá ke schopnosti mluvit a psát (můžeme použít například hry na poslech a opakování, hry na hádání, hry na otázky a odpovědi)

- Rozvíjení schopnosti mluvit: Hry mohou být efektivním nástrojem pro rozvoj schopnosti žáků mluvit cizím jazykem skrze komunikaci s ostatními. Na podporu schopnosti mluvit můžeme použít hry jako role-play, otázky a odpovědi nebo rozhovor (Phuong, 2021).

Při výběru didaktických her pro rozvoj kompetence komunikativní, ale i čtenářské a jazykové gramotnosti je důležité brát v úvahu věkovou kategorii a potřeby žáků. Pro mladší žáky jsou vhodnější jednoduché a zábavné hry, zatímco pro starší žáky lze vybírat z náročnějších a komplexnějších didaktických her.

Nejen funkce didaktických her prošly změnou, ale také i jejich forma. V současné době, kdy jsou technologie oblíbeným prostředkem k získávání informací, sledujeme jejich častější zapojování do výuky různými způsoby. Proto roste i zapojování digitálních didaktických her do hodin anglického jazyka. Mezi nejvíce užívané digitální didaktické hry patří například Duolingo, Kahoot!, Quizlet, Triviador a Words Puzzle Game (J. Basler, M. Chráska, M. Mrázek, 2018).

Zapojování didaktických her do výuky má pozitivní vliv na žáky a na to, jak vnímají výuku a vzdělávání. V roce 2019 publikace *European Journal of Language and Literature* vydala článek, ve kterém se autoři zaměřili na zkoumání užití didaktických her z pohledu žáků a jejich užitečnosti v hodinách angličtiny. V tomto výzkumu 74% dotazovaných žáků uvedlo, že mají rádi hry v hodinách angličtiny a celých 96% žáků si myslí, že použití her v hodinách anglického jazyka je pozitivně ovlivňuje v získávání nových dovedností. V otázce zaměřující se na četnosti užití her ve výuce, odpovědělo 45% žáků, že učitel pravidelně začleňuje hry do výuky a 54% žáků uvedlo, že jejich učitelé začleňují hry do výuky občas (Bendo, Erbas, 2019). Z výzkumu lze vyvodit, že v současné době je využívání didaktických her rozšířené a studenti považují jejich zapojení do výuky jako přínosné.

Na základě veřejných výzkumů je možné potvrdit, že v současné době jsou didaktické hry běžně používány jako prostředek k dosažení vzdělávacích cílů, které jsou spojeny s rozvojem jazykových dovedností. Také jsou přijímány jako úspěšná a účinná metoda výuky anglického jazyka jak žáky, tak i učiteli. Čtenářská gramotnost se stává stále důležitější dovedností, zejména ve výuce mateřského a cizího jazyka (Procházková, 2006). I když existuje mnoho faktorů, které brání v rozvoji této dovednosti, jako například upadající zájem o čtení, můžeme

sledovat i rozvoj různých prostředků, které napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Jedním z těchto prostředků jsou právě didaktické hry, které podporují rozvoj této dovednosti. Tyto hry jsou navrženy tak, aby byly interaktivní, zábavné a přizpůsobitelné různým úrovním a stylům učení. To umožňuje studentům, aby se vzdělávali zábavnou formou a zároveň zlepšovali svou čtenářskou gramotnost. S ohledem na stále se zvyšující důležitost čtenářské gramotnosti a na čtené používání didaktických her ve výuce, můžeme očekávat, že didaktické hry budou mít důležitý podíl v učení a ve vývoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní v budoucnu.

Didaktické hry mají zásadní roli v rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní ve výuce anglického jazyka. Tyto hry poskytují studentům příležitosti k procvičování a získávání zpětné vazby o svých jazykových dovednostech, čímž podporují utváření kompetence komunikativní (Otebaeva, 2022). Přijetím přístupu zaměřeného na žáka a vytvořením komunikativního prostředí ve třídě mohou učitelé usnadnit rozvoj autentického používání jazyka a mezikulturní komunikace (Ablakulov, 2023). Didaktické hry rovněž napomáhají žákům rozvíjet schopnost samostatného myšlení, logického uvažování a samostudia, což má klíčový význam pro čtenářskou gramotnost. Celkově lze konstatovat, že využívání didaktických her ve výuce anglického jazyka přináší zlepšení jazykových dovedností studentů, podporuje mezikulturní komunikaci a přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence (Zakharova, 2022).

4.1 Didaktické hry rozvíjející kompetenci komunikativní a čtenářskou a jazykovou gramotnost v hodinách Anglického jazyka

Didaktické hry ve výuce mají vysokou vzdělávací hodnotu a pokud se správně zapojí do výuky, mohou se stát nástrojem k tomu, aby studenti skutečně používali jazyk a nesoustředili se pouze na zapamatování a naučení správných vzorců používání druhého jazyka. Hry podněcují žáky k interakci, spolupráci a k tvůrčímu používání jazyka v kontextu, který má smysl. Navíc žáci mají zájem být zapojeni do aktivit a hrát hry a díky tomu se didaktické hry stávají silným motivačním nástrojem. Pro hraní her je důležité, aby žáci rozuměli a uměli komunikovat v cílovém jazyce (Esra Akdogan, 2017).

Během procesu osvojování slovní zásoby často nastávají různé problémy, s nimiž se učitelé musejí potýkat, často způsobené nevhodně zvolenými výukovými metodami. Stále zůstává běžnou praxí, že jsou žáci nuceni si pouze zapamatovat nové slova, bez širšího využití v kontextu. Pokud jde o žáky, učící se jazyk, musí také rozumět významu slov, rovněž musí znát slovní druh, ke kterému každé slovo patří. Pokud žáci neznají význam slova, může to mít několik důležitých důsledků, jako je například nesprávná interpretace textu nebo konverzace, ale také i ztráta motivace k učení cizího jazyka (Esra Akdogan, 2017).

Hry zaměřené na jazykové dovednosti by měly probíhat v cílovém jazyce a měly by se opírat o předchozí prostudovaný materiál. Hraní didaktických her dokáže nejen motivovat žáky, ale také mohou rozvíjet jejich komunikační schopnosti a jejich porozumění textů. Důležitým aspektem je postupné zvyšování obtížnosti úkolů. Učitel ve výuce může využívat s velkého množství her, jako jsou například hry s písmeny, hry se slovy, poetické hry, gramatické hry, korekční hry, hádanky, hlavolamy a další varianty (Safarbayeva a Tursunova, 2022). Pro podporu jazykové a čtenářské gramotnosti a kompetence komunikativní mají důležitý podíl také hry rozvíjející slovní zásobu. Slovní zásoba má totiž ve výuce anglického jazyka zásadní význam, jelikož bez dostatečné slovní zásoby nemohou studenti porozumět druhým a ani vyjádřit své vlastní myšlenky ať už v mluveném či v psaném projevu (Esra Akdogan, 2017).

V této části si představíme didaktické hry na osvojování slovní zásoby, procvičení gramatiky a rozvoj komunikačních schopností, které mohou být běžně využité ve výuce a je možné je aplikovat ve více ročnících a více úrovních. Tyto didaktické hry nerozšiřují jen slovní zásobu studentů, ale také jejich schopnost komunikovat v daném jazyce a učit se chápat slova v širším kontextu. Jazyková gramotnost žáků může být podporována didaktickými hrami, které kladou důraz na slovní zásobu, gramatiku a praktické používání jazyka. Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti jsou vhodné didaktické hry, které podporují porozumění textům a schopnost interpretovat informace. Kompetenci komunikativní lze rozvíjet pomocí didaktických her, které kladou důraz na interakci a komunikaci mezi účastníky. Hry, které mohou být použity pro rozvoj jazykové a čtenářské gramotnosti a kompetence komunikativní jsou následující:

Taboo game

Tato hra je svou náročností vhodná spíše pro starší žáky, jelikož potřebují rozsáhlejší slovní zásobu a schopnost spojovat slova s jinými výrazy. Můžeme ji použít na procvičování různých

slovních druhů, jako například podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Jedná se o týmovou hru a vzbuzuje u žáků zdravou soutěživost.

Pomůcky: Tabule, psací potřeby

Postup hry: Třidu rozdělíme do dvou skupin a následně před tabulí postavíme dvě židle. Na každou židli usedne jeden člen z každého týmu tak, aby byl zády k tabuli a čelem ke svému týmu. Učitel napíše na tabuli slovo nebo frázi, ovšem žák sedící před tabulí nesmí vědět, co je na tabuli napsáno. Když dá učitel povel, ostatní členové týmu musí popsat, co je napsáno na tabuli, ale nesmí vyslovit slovo na tabuli, ať už celé nebo jen částečně. Na uhodnutí slova zvolíme takový časový limit, který bude odpovídat úrovni žáků a také času, který můžeme hře věnovat. Po dokončení kola se hráči prostřídají a na konci hry spočítáme body, tým s největším počtem bodů bude ten vítězný.

Pantomime

Tato hra je vhodná jak pro žáky mladší, tak i ty starší. Lze ji použít na procvičování sloves, přídavných jmen a příslovčí.

Materiál: Papírky se slovy

Postup: Před začátkem hry je nutné, aby měl učitel připravené papírky se slovy, které se týkají probírané látky. Papírky rozloží na stůl tak, aby nebylo vidět co je na nich napsáno. Následně jeden žák předstoupí před tabulí a vybere si jeden lísteček, co je na něm napsáno musí představit pomocí pohybů a beze slov, ostatní žáci slovo hádají. Po uhodnutí se předvádějící žák posadí a vystřídá jej někdo jiný.

Crossword puzzle

Hru můžeme použít v různých variantách, například i na procvičení porozumění textu, kdy ke křížovce přiložíme text a žáci ji musí vyplnit na základě otázek k textu.

Materiál: Křížovka

Postup: V této hře nalezneme několik uspořádaných čtverců a jejím cílem je vyplnit čtverce písmeny tak, aby vytvořila slova, které odpovídají přiloženým nápovědám nebo otázkám. Tato hra může být užitečným nástrojem pro rozvoj slovní zásoby, dosažení určité úrovně a splnění cílů výuky. Navíc můžeme i díky správné formulaci otestovat porozumění textu (Esra Akdogan, 2017).

Pictionary

Tuto hru je možné použít na procvičování podstatných jmen. Jedná se o soutěživou hru, během které žáci soupeří v týmech. Hra je vhodná pro všechny věkové skupiny.

Materiál: Papírky, tabule

Postup: Učitel rozdává žákům prázdné papírky a následně zvolí téma. Každý z žáků napíše na papírky podstatné jména, týkající se tématu které učitel stanoví a nebo může dát žákům možnost, aby napsali jakékoliv slovo chtějí. Následně žáci odevzdají papírky učiteli a rozdělí se do týmů. Každý tým si vybere jednoho žáka, který předstoupí před tabuli. Učitel rozloží papírky tak, aby nebylo vidět co je na nich napsané za slova, když dá učitel povel, vybraný žák si vytáhne jeden papírek a musí na tabuli nakreslit co na něm stojí. Ostatní členové týmu hádají, co žák kreslí, když slovo uhodnou, žák si vybere další slovo a pokračuje. Na hru stanovíme časový limit podle úrovně žáků. Tým, který uhádne nejvíce slov během časového limitu vyhrává.

Spelling puzzle

Hra je vhodná pro starší žáky, ale můžeme ji modifikovat, aby se dala použít i pro nižší ročníky. Žáci mohou hrát samostatně, ve dvojicích nebo v týmech.

Materiál: Papírky s písmeny, obrázky (volitelné)

Postup: Učitel rozdává žákům papírky obsahující písmena. Každý set písmen, by měl být předem připraven tak, aby žáci mohli sestavit konkrétní slova z probírané oblasti, například počasí. Následně učitel stanoví časový limit a žáci se snaží poskládat co nejvíce slov. Pokud je úroveň žáků nižší, můžeme přiložit i obrázky, které budou složité jako nápověda k tomu, jaké slova mají žáci sestavit.

Expand the text

Tato hra je vhodná na procvičení přídavných jmen a příslovčí. Uspořádání třídy je opět libovolné, je možné ji hrát ve skupinách, dvojicích nebo může být určena i pro jednotlivce.

Materiál: Text

Postup: Učitel rozdá žákům libovolný text, text však nesmí obsahovat přídavná jména nebo příslovce, podle toho, kterou oblast chceme procvičit. Žáci si text přečtou a následně je jejich úkolem text rozšířit přidáním buď přídavných jmen nebo příslovčí. Jako pomůcku může učitel na tabuli napsat seznam slov, které se do textu hodí a žáci je jen doplní na místo, které uznají za správné.

Last man standing

Hru můžeme použít na procvičení jakéhokoliv druhu slovní zásoby a je vhodná pro všechny ročníky.

Pomůcky: Míček

Postup: Žáci se postaví do kruhu společně s učitelem, který jako první drží míč. Učitel stanoví oblast slov, jako například vybavení domu. Učitel hodí míč žákovi, který ho chytí a následně musí vyslovit slovo, které souvisí se stanovenou oblastí, poté hází míč dalšímu žákovi. Pokud žák, který má míč řekne slovo, které již bylo řečeno a nebo neví, jaké slovo říct, vypadává a odchází z kruhu. Vyhrává žák, který zůstane stát jako poslední.

Důležitou součástí vzdělávacího procesu jsou také takzvané kooperativní didaktické hry. Didaktické hry označované jako kooperativní hry jsou navrženy tak, aby posilovaly týmovou práci a spolupráci, tudíž nejsou primárně zaměřeny na jednotlivého výherce. Jejich cílem je podporovat společné hraní a dosahování cílů jako tým. Tyto didaktické hry kladou důraz zejména na sociální učení a rozvoj dovednosti spolupráce mezi účastníky (Sochorová, 2011). Mezi didaktické hry založené na spolupráci a rozvíjející čtenářskou a jazykovou gramotnost a kompetenci komunikativní patří například:

Čtenářský tým

Pomůcky: Čtenářský text vhodný pro jazykovou úroveň žáků, tento text bude rozdělen na části

Postup: Žáci budou rozděleni do týmů po 3-4 osobách. Každý tým dostane jednu část textu. Cílem je, aby každý tým pochopil svou část textu a dokázal ji shrnout. Žáci během celého průběhu této didaktické hry spolu mohou spolupracovat.

Čtenářský detektiv

Pomůcky: Čtenářský text, který obsahuje záhadu nebo hádanku

Postup: Žáci se rozdělí do skupin po 3-4 osobách. Cílem didaktické hry je, aby každý tým vyřešil záhadu obsaženou v textu. Hráči mohou společně spolupracovat během čtení textu, při brainstormingu možných řešení a při odpovídání na otázky.

Čtenářská anketa

Pomůcky: Čtenářský text, který obsahuje témata nebo otázky, vztahující se ke konkrétnímu tématu

Postup: Žáci se rozdělí do týmů po 3-4 lidech. Každý tým obdrží otázky nebo témata, která souvisejí se čtenářským textem. Cílem didaktické hry je, aby žáci zodpověděli otázky nebo prodiskutovali témata. Spolupracovat mohou žáci při zodpovídání otázek, během diskuze nebo při čtení textu.

Slovní didaktické hry jsou schopny motivovat žáky k aktivnímu používání jazyka, a to jak v písemné, tak v ústní formě. Interaktivní povaha her podněcuje žáky k zapojení do komunikace a tvořivého vyjadřování v anglickém jazyce. Zároveň pomáhají posilovat komunikační dovednosti, což je klíčovým cílem výuky cizího jazyka. Významným benefitem didaktických her je také rozvoj čtenářské gramotnosti a jazykové gramotnosti. Žáci se učí porozumět textům v anglickém jazyce v kontextu her, což rozšiřuje jejich slovní zásobu a schopnost interpretovat texty. Tento rozvoj čtenářské gramotnosti má vliv na celkovou jazykovou gramotnost žáků. Ale také jazyková gramotnost naopak rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků, jelikož bez správné znalosti slovní zásoby nebo gramatiky nebudou schopni žáci porozumět celým textům. Využití didaktických her ve výuce anglického jazyka nejen zlepšuje kvalitu vzdělávání, ale také usnadňuje získávání znalostí prostřednictvím zvýšené

aktivity a interakce mezi učiteli a žáky (Ablakulov, 2023). Vzhledem k těmto pozitivním aspektům můžeme potvrdit, že didaktické hry jsou cenným nástrojem pro výuku anglického jazyka a mohou pomoci studentům dosáhnout vysoké úrovně čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Tématem diplomové práce je zjišťování podílu didaktických her v hodinách anglického jazyka na úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní žáků na 2. stupni základní školy. V praktické části se budeme věnovat tomu, jak probíhá návrh a realizace didaktických her v hodinách anglického jazyka v praxi, aby bylo možné rozvíjet u žáků jak čtenářskou gramotnost, tak jazykovou gramotnost i kompetenci komunikativní. Zjišťujeme vstupní úroveň u vybraného výzkumného vzorku žáků a následně i jejich výstupní úroveň, pomocí které dojde ke komparaci a zjištění, zda jsou didaktické hry vhodnou výukovou metodou pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní.

V této kapitole budou stanoveny cíle výzkumného šetření a popsány metody, které jsme zvolili pro tento výzkum. Věnovat se budeme také popisu výzkumného prostředí a výběru výzkumného vzorku žáků.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je navrhnout soubor didaktických her a ověřit jejich podíl pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u žáků v hodinách Anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Paralelním cílem výzkumného šetření je potvrdit vztah mezi užitím didaktických her a rozvojem čtenářské gramotnosti a kompetence komunikativní.

5.2 Průběh a charakteristika prostředí výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v měsících říjen a listopad 2023 na Základní škole Křižná ve Valašském Meziříčí. Základní škola Křižná pracuje v souladu se Školním vzdělávacím programem “Škola plná života“ a klade důraz na tvořivost a otevřenost. Hlavní cíle školy zahrnují kvalitní výuku ve všech předmětech a přípravu žáků na jejich budoucí vzdělávání. Aby byl tento cíl dosažen, škola spolupracuje s místními středními školami. Škola klade důraz na to, aby se zde žáci cítili pohodlně a soustředí se na rozvoj všech žáků, včetně těch se speciálními

vzdělávacími potřebami. Velkou pozornost klade na rozvoj jazykových dovedností žáků a spolupracuje s Hello language centre, což je autorizované centrum Camnirge English. Ve škole je uplatňována metoda CLIL a díky tomuto přístupu je možné propojovat výuku předmětů s výukou cizího jazyka. Anglický jazyk se zde vyučuje již od 1. ročníků. Na druhém stupni je časová dotace pro výuku anglického jazyka čtyři hodiny týdně pro 8. ročník a tři hodiny týdně pro 6., 7. a 9. ročník (ŠVP ZŠ Křižná, 2021). Výuka anglického jazyka probíhá v jazykových učebnách, které jsou vybaveny interaktivní tabulí a notebooky pro vzdělávací potřeby učitele i žáků.

Platný ŠVP dané školy charakterizuje předmět Anglický jazyk pro 2. stupeň následovně. Cílem výuky anglického jazyka je vzbudit zájem a vytvořit pozitivní vztah k tomuto předmětu. Žáci by si měli úspěšně osvojit potřebné jazykové znalosti a dovednosti, aby byli schopni efektivně komunikovat v daném cizím jazyce. Dále by si měli vyvinout schopnost číst s porozuměním vhodné texty v anglickém jazyce a porozumět náročnějšímu ústnímu sdělení na úrovni jejich znalostí. Součástí výuky je také seznámení žáků s kulturou zemí příslušné jazykové oblasti a schopnost vyhledávat klíčové informace o těchto zemích a pracovat s nimi. Důležitým aspektem je pochopení významu znalosti cizího jazyka pro osobní život, formování vzájemného porozumění mezi zeměmi a kultivace respektu a tolerance k odlišným kulturním hodnotám jiných národů (ŠVP Křižná, 2021).

Výchovné a vzdělávací strategie pro obor Anglický jazyk zahrnují skupinové vyučování a různé formy komunikace, jako jsou dialogy, výklad, poslech a četba. Studenti jsou podporováni v reprodukci textů, ať už písemně nebo ústně, a rozvíjejí své schopnosti při samostatné práci, vyhledávání informací a používání slovníku. Moderní technologie jsou aktivně integrovány do vzdělávacího procesu, a to jak při prezenčním, tak distančním vzdělávání. Online a interaktivní nástroje jsou využívány k posílení výuky, včetně online slovníků, aplikací pro výuku slovní zásoby a online výukových materiálů jako jsou videa, filmy a dokumenty v originálním jazyce. Rozmanité metody, jako jsou hry, soutěže, recitace a zpěv, jsou implementovány pro zábavný a interaktivní přístup k výuce. Projektová výuka, olympiády a projekty přispívají ke komplexnímu rozvoji jazykových schopností žáků (ŠVP Křižná, 2021).

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku žáků

Naše výzkumné šetření probíhalo v hodinách Anglického jazyka v 8. ročníku ve třídě 8.B. Ve třídě bylo přítomných celkem 10 žáků, z toho 6 dívek a 4 chlapci. Ve výuce Anglického jazyka jsou třídy rozděleny do více skupin podle úrovní žáků. Tudíž všichni žáci ve třídě měli srovnatelnou úroveň. Pro náš výzkum byly důležité očekávané výstupy žáků, učivo a jejich plán pro výuku na dané období kdy bude výzkum uskutečněn, aby bylo možné zvolit didaktické hry, které budou nejvíce koordinovat s výukou a nebudou narušovat její průběh a plynulost. Jako učební materiál byla v hodinách použita učebnice Project 3- fourth edition. Mezi tématické okruhy patřily životní etapy, rodina a oblíbené/neoblíbené činnosti a v oblasti gramatiky se žáci zabývali minulým časem prostým (ŠVP ZŠ Křižná, 2021).

Očekávané výstupy pro lekci v oblasti čtení s porozuměním, která probíhala v daném období, byly následující. „*Žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních materiálech, vyhledá požadované informace a na jejich základě rozpozná pravdivé a nepravdivé tvrzení. Žák rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace, rozumí čtenému stručnému popisu života svého vrstevníka, rozumí hlavní zápletky čteného, detektivního komiksového příběhu, rozumí čtenému popisu rodiny a stručné charakteristice jejich členů. Žák vyhledá v textu specifické informace*“ (ŠVP ZŠ Křižná, 2021). Na základě těchto výstupů jsme následně tvořili didaktický test na změření vstupní a výstupní úrovně čtenářské gramotnosti a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní.

5.4 Metody výzkumného šetření

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili metody didaktický test a rozhovor.

Definice didaktického testu se liší, avšak většina autorů se v jeho definici shoduje v tom, že představuje určitou zkoušku, která se zaměřuje na objektivní zjišťování toho na jaké úrovni bylo zvládnuto učivo u konkrétní skupiny osob. Oproti obyčejné zkoušce se didaktický test liší tím, že je nutné jej tvořit, ověřovat a hodnotit podle určitých a předem stanovených pravidel (Chráska, 1999, s.12).

V případě didaktických testů existuje mnoho možností jak je klasifikovat. Pro účely našeho výzkumného šetření budeme na didaktický test nahlížet z klasifikačního hlediska dokonalosti přípravy testu a jeho příslušenství a podle časového zařazení do výuky.

V našem výzkumu použijeme nestandardizovaný didaktický test, který se od standardizovaného didaktického testu liší zejména tím, že u něj neprobíhá testování na větším počtu žáků, což znamená, že u něj nejsou známy všechny jeho vlastnosti. Tyto testy také označujeme jako testy učitelské nebo neformální. Jedná se o testy, které si učitelé připravují sami pro svou vlastní potřebu, jako v našem případě (Chráška, 1999, s. 14).

Z hlediska časového zařazení do výuky se v našem výzkumu jedná o didaktický test vstupní a výstupní, neboli sumativní. Vstupní testy se zadávají za začátku výuky určitého celku nebo látky a slouží k tomu, aby bylo možné zjistit úroveň znalostí žáků nutné pro zvládnutí dalšího učiva. Výstupní testy se naopak zadávají na konci určitého celku a mohou posloužit jako cenný zdroj informací pro hodnocení žáků (Chráška, 1999, s. 14).

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme také zvolili metodu rozhovoru. Rozhovor chápeme jako proces, během něhož dochází ke kladení otázek a jejich následné zodpovídání. Rozhovor většinou probíhá tváří v tvář s konkrétní osobou. Rozhovor můžeme rozdělit do tří skupin na základě jeho podoby – strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (Miovský, 2006).

Během strukturovaného rozhovoru je zapotřebí dodržovat přísná pravidla. Jeho formulace a pořadí otázek je přesně stanovená a během celého rozhovoru by měl tazatel dodržovat jistý standard (Miovský, 2006).

Polostrukturovaný rozhovor má již mírnější pravidla. Otázky při polostrukturovaném rozhovoru musí být předem připraveny, ale pořadí v jakém tazatel otázky klade nemusí být přesně dodrženo. Jedná se o nejvíce rozšířenou podobu rozhovoru, jelikož dokáže řešit nevýhody ostatních podob rozhovoru (Miovský, 2006).

Nestrukturovaný rozhovor je nejvíce podobný běžnému rozhovoru. V tomto případě tazatel nepostupuje podle stanovených otázek, pouze se drží daného tématu (Miovský, 2006).

V průběhu našeho výzkumného šetření budeme používat polostrukturovaný rozhovor, jehož otázky jsme sestavili na základě Metodiky externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií publikovanou ČŠI.

6 Realizace výzkumného šetření

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření je navrhnout soubor didaktických her a následně ověřit jejich podíl pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u žáků na 2. stupni základní školy. Hlavním podnětem pro toto výzkumné šetření byla stále stagnující úroveň čtenářské gramotnosti žáků na základních školách a snaha o zvýšení této úrovně pomocí didaktických her v Anglickém jazyce. Pro výzkumné šetření bylo v 8. ročníku v hodinách Anglického jazyka vyčleněno 12 vyučovacích hodin.

Aby bylo možné naplnit hlavní cíl, formulovali jsme dílčí cíle výzkumu, pomocí kterých jsme postupovali v průběhu celého výzkumu. Praktické cíle diplomové práce jsou následující:

- 1) Zjistit vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u vybrané skupiny žáků 2. stupně v hodinách Anglického jazyka.
- 2) Navrhnout didaktické hry zaměřené na čtení s porozuměním, vyhledávání informací v textu a slovní zásoby v hodinách Anglického jazyka.
- 3) Realizovat didaktické hry ve výuce s vybranou skupinou žáků 2. stupně v hodinách Anglického jazyka.
- 4) Změřit výstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u stejné skupiny žáků 2. stupně v hodinách Anglického jazyka po absolvování hry a porovnat ji se vstupní úrovní.

6.1 Tvorba didaktického testu

Ke změření vstupní a výstupní úrovně čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní jsme použili dva didaktické texty. První test je čerpán z publikace ČŠI a zaměřuje se na úroveň čtenářské gramotnosti žáků v mateřském jazyce. Druhý test je zaměřen na čtenářskou a jazykovou gramotnost žáků a jejich kompetenci komunikativní v anglickém jazyce. Tento didaktický test jsme tvořili na základě očekávaných výstupů žáků v souladu s platným ŠVP.

Před vytvořením didaktického testu jsme stanovili výukové cíle a vytvořili specifikační tabulku, která nám pomohla určit úroveň osvojení znalostí, které budou v testu zkoušeny. Kvalitní didaktický test by měl nejen prověřovat schopnost žáka pamětně si osvojit učivo, ale

také by měl zkoumat vyšší úrovně učebních cílů, jako je schopnost porozumět učivu, aplikovat získané znalosti a provádět analýzu a syntézu informací (Chráska, 1999). Pro účely našeho didaktického testu byly stanoveny následující cíle výuky, které jsme označili kódem očekávaných výstupů čtení s porozuměním uvedených v RVP ZV:

- 1) Žáci budou schopni identifikovat a popsat hlavní události obsažené v textu. CJ-9-3-01
- 2) Žáci budou schopni identifikovat a vyhledat konkrétní informace v textu, jako jsou jména postav, místa a aktivity. CJ-9-3-01
- 3) Žáci budou schopni rozhodovat o tom, zda různá tvrzení v textu jsou pravdivá nebo nepravdivá. CJ-9-3-02
- 4) Žáci budou schopni vyhledat a identifikovat požadované informace v textu a následně je využít k porozumění hlavní myšlenky textu. CJ-9-3-02

Při sestavování této specifikační tabulky bylo rozhodnuto, že se test bude skládat z 12 testových otázek. Test obsahuje uzavřené otázky s výběrem odpovědi (50%) a také otevřené otázky produkční se stručnou odpovědí (50%). Délka testu byla stanovena na 15 minut, s časovým limitem 1 minuta na uzavřené otázky a 1,5 minuty na otázky otevřené.

Tabulka 1: Specifikační tabulka pro tvorbu didaktického testu

OBSAH	Očekávané výstupy RVP ZV	POČET HODIN		POČET ÚLOH		ÚROVEŇ OSVOJENÍ (dle Niemerkovy tax.)			
		A	B	C	D	A	B	C	D
Vyhledání požadovaných informací v jednoduchých materiálech	CJ-9-3-01	4	33,3 %	4	33,3 %	-	3	1	-
Vyhledání požadovaných informací a rozpoznání, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé	CJ-9-3-02	6	50%	6	50%	-	6	-	-
Porozumění krátkým a jednoduchým textům	CJ-9-3-02	2	16,7 %	2	16,7 %	-	1	-	1
Celkem	-	12	100%	12	100%	-	10	1	1

Specifikační tabulka dále upřesňuje, jaké úrovně osvojení dle Niemerkovy taxonomie výukových cílů mají jednotlivé otázky ověřovat. Z tabulky vyplývá, že 10 otázek ověřuje

žakovou schopnost porozumění poznatkům. Jedna otázka se zaměřuje na použití znalostí v typových situacích a jedna otázka ověřuje použití znalostí v problémových situacích.

Před použitím testu na výzkumném vzorku žáků jsme zjišťovali, zda je test reliabilní a je možné jej použít ve výzkumu. U nestandardizovaných testů není tento krok nutný, avšak pokud chcete vytvořit kvalitní test, je vhodné reliabilitu vypočítat. Test byl použit na testovací skupině žáků. Žáci v testovací skupině byli v 8. ročníku a jejich úroveň anglického jazyka a probírané téma v hodinách bylo totožné s výzkumnou skupinou žáků, proto byl výběr vhodný pro účely našeho výzkumu. Aby byl didaktický test považován za spolehlivý, musí poskytovat konzistentní a přesné výsledky za stejných podmínek. Spolehlivost znamená, že test by měl dávat podobné výsledky opakovaně. Test je možné považovat za přesný tehdy, když při jeho použití nedochází k velkým chybám v měření. Oba tyto aspekty testu jsou zahrnuty pod pojmem reliabilita. Ke zjištění reliability testu používáme takzvaný koeficient reliability. Tento koeficient nabývá hodnot od 0, což značí naprostou nespolehlivost a nepřesnost, do 1, což znamená dokonalou spolehlivost testu. V pedagogické diagnostice se požaduje, aby koeficient reliability dosahoval alespoň hodnoty 0,80. Je nutné však myslet na to, že reliabilita testu se odvíjí od kvality testových úloh, ale také počtu úloh, ze kterých se test skládá. U testů s nízkým počtem otázek, jako je 10 a méně, dosahuje koeficient maximální hodnoty 0,6 (Chráška, 1999).

Pro výpočet reliability testu jsme zvolili metodu půlení. Pro použití této metody je nezbytné, aby test obsahoval sudý počet testových úloh a tyto úlohy byly uspořádány podle vzrůstající obtížnosti. Při výpočtu se obvykle postupuje tak, že celý test je rozdělen na dvě poloviny. První polovinu tvoří úlohy s lichým pořadovým číslem a druhou polovinu úlohy se sudým pořadovým číslem. Následně výsledky vyplníme do tabulky a vypočítáme koeficient korelace za pomoci kterého vypočítáme koeficient reliability za použití Spearmanova-Brownova vzorce (Chráška, 1999).

Tabulka 2: Výsledky testovací skupiny žáků pro výpočet reliability testu

Počet žáků	Celkový počet bodů	x_L	x_S	$x_L * x_S$	x_L^2	x_S^2
1.	11	6	5	30	36	25
2.	11	5	6	30	25	36
3.	10	6	4	24	36	16
4.	10	5	5	25	25	25
5.	11	6	5	30	36	25
6.	7	3	4	12	9	16
7.	12	6	6	36	36	36
8.	11	6	5	30	36	25
Σ	83	43	40	217	236	204

Didaktický test použitý v našem výzkumu byl rozdělen na dvě poloviny. První polovinu tvořily otázky 1a, 1c, 1e, 2a, 2c, 2e a druhou polovinu otázky 1b, 1d, 1f, 2b, 2d, 2f. Veškeré výsledky jsme zaznamenali do tabulky uvedené výše a následně pomocí těchto údajů počítali koeficient reliability. Koeficient reliability našeho didaktického testu se rovnal hodnotě 0,61. Jelikož se jedná o test s nižším počtem úloh, tak na základě výsledku výpočtu je možné jej považovat za reliabilní. Celý proces výpočtu reliability testu pro náš výzkum je k nahlédnutí v příloze 3. Po výpočtu hodnoty reliability bylo možné test použít ve výzkumu.

6.2 Výsledky měření vstupní úrovně žáků pomocí didaktického testu

Na začátku našeho výzkumného šetření bylo nutné nejprve změřit vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní výzkumné skupiny žáků. K tomuto měření jsme použili dva didaktické testy. První byl vytvořen v mateřském jazyce žáků a zaměřoval se převážně na jejich čtenářskou gramotnost. Druhý test byl v anglickém jazyce a zkoumal jejich čtenářskou a jazykovou gramotnost a kompetenci komunikativní. Tento test se soustředil na schopnost žáků porozumět textu a vyhledávat v něm konkrétní informace a následně tyto informace interpretovat.

Test na změření vstupní úrovně čtenářské gramotnosti jsme čerpali z publikace České školní inspekce Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (2013). Zvolili jsme úlohu Klokan, které byla časově vymezena na 10-15 minut. Tento test se skládal z krátkého textu na který následovalo 6 otázek. Otázky v testu se zaměřovaly na tyto dovednosti:

- Získávání informací-vyhledávání informací: 1
- Zpracování informací-celkové porozumění textu: 2, 3, 4
- Zhodnocení textu-posouzení obsahu: 5, 6

Tabulka 3: Výsledky testu vstupní úrovně v českém jazyce

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Otázka 1 - 1 bod	1	-	-	-	1	1	1	-	1	1
Otázka 2 – 2 body	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Otázka 3 – 2 body	1	-	-	-	2	-	-	2	1	1
Otázka 4 – 2 body	2	2	2	1	-	2	2	2	-	2
Otázka 5 – 1 bod	1	1	-	1	-	-	-	1	1	-
Otázka 6 – 1 bod	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Celkem bodů	6	5	4	4	5	5	5	7	5	7

Maximální počet bodů, který mohli žáci v testu dosáhnout bylo 9. Tohoto bodového hodnocení nedosáhl ani jeden žák, dva žáci dosáhli počtu 7, jeden počtu 6, polovina žáků dosáhla pěti bodů a dva žáci pouze čtyř bodů. Žáci byli nejvíce úspěšní u otázky číslo 2, která se soustředila na celkové porozumění textu. Otázka vyžadovala vyhledání explicitních informací v textu a jejich interpretaci. Nejméně byli žáci úspěšní u otázky číslo 6, ve které bylo vyžadováno, aby žáci rozpoznali hlavní myšlenku textu. Byli zde úspěšní pouze 2 žáci z celkového počtu. Z výsledků tohoto testu je patrné, že žákům dělalo největší problém zhodnotit hlavní myšlenku textu a také vyhledat explicitní informace. Lépe už si vedli u otázek zaměřujících se na porozumění textu a interpretaci požadovaných informací.

Tabulka 4: Úspěšnost žáků v určitých oblastech testu v českém jazyce

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vyhledání explicitních informací (1 bod)	1	-	-	-	1	1	1	-	1	1
Zpracování explicitních informací (6 bodů)	4	4	4	3	4	4	4	5	3	5
Zhodnocení textu (2 body)	1	1	0	1	0	0	0	2	1	1
Celkem (9 bodů)	6	5	4	4	5	5	5	7	5	7

Testové otázky náročností představovaly úroveň čtenářské gramotnosti dle šetření PISA 1a a 2. Druhá úroveň čtenářské gramotnosti je základní a žáci, kteří této úrovni nedosáhnou mohou mít problémy ve svém budoucím studiu a uplatnění na trhu práce (ČŠI, 2013). Otázka 1 a otázka 2 odpovídaly svou náročností úrovni 1a, další otázky odpovídaly svou náročností druhé úrovni čtenářské gramotnosti. I když byl test sestaven na základní úrovni čtenářské gramotnosti, tak žáci byli v mnoha případech neúspěšní, což nám ukazuje, jak je čtenářská gramotnost u výzkumného vzorku žáků nízká.

Test na změření vstupní úrovně čtenářské a jazykové gramotnost žáků a kompetence komunikativní se skládal celkem z 12 otázek. Otázky se zaměřovaly na vyhledání explicitních informací v textu (celkem 4 otázky), vyhledání explicitních informací v textu a jejich interpretaci (celkem 6 otázek) a celkové porozumění textu (celkem 2 otázky). V tabulce níže je znázorněna bodová úspěšnost žáků v každé oblasti.

V tomto testu žáci dosahovali nejvyšší úspěšnosti u otázek, které vyžadovaly vyhledání explicitních informací v textu, plný počet bodů zde dosáhla většina žáků (celkem 8 žáků z 10). U otázek, kde již bylo potřeba vyhledané informace interpretovat žáci nedosahovali tak

vysokých výsledků, ale byli schopni interpretovat více než polovinu otázek. Celkovému porozumění textu byly v testu věnovány dvě otázky, největší problém dělala žákům otázka, která vyžadovala posouzení účelu textu, na tuto otázku byli schopni odpovědět pouze dva žáci z celkového počtu 10.

Tabulka 5: Úspěšnost žáků v určitých oblastech v testu v anglickém jazyce

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vyhledání informací v textu (4 body)	4	4	2	4	4	4	4	4	4	-
Vyhledání informací v textu a interpretace (6 bodů)	4	4	2	4	5	6	5	6	6	4
Celkové porozumění textu (2 body)	1	1	1	1	1	1	1	2	2	-
Celkem (12 bodů)	9	9	5	9	10	11	10	12	12	4

Při porovnávání výsledků obou testů je možné pozorovat odlišné výsledky žáků v oblasti vyhledávání explicitních informací v textu. V testu v anglickém jazyce byli žáci v této oblasti více úspěšnější, než v testu v jazyce českém. V oblasti interpretace získaných informací měli žáci v obou textech velmi shodné výsledky a dosahovali zde vysoké úspěšnosti. Ovšem u otázek zaměřených na celkové porozumění a posouzení obsahu textu byli žáci v obou případech málo úspěšní. V prvním testu plný počet bodů v této oblasti dosáhl pouze jeden žák, v druhém použitém testu dosáhli plného počtu dva žáci. Tato zjištění nám ukazují, že žákům dělá největší potíže se zamýšlet nad obsahem textu, jeho hlavním sdělením a jeho účelem. Na tuto problematiku se budeme soustředit více v dalších částech našeho výzkumu a rozvoji této oblasti budeme věnovat nejvíce pozornosti. Na základě výsledků z použitých testů přistupujeme k přípravě souboru didaktických her, které budou použity v průběhu výzkumného šetření.

Tabulka 6: Procentuální úspěšnost konkrétních oblastí obou testů seřazená vzestupně

Oblasti	Maximální možný počet bodů	Počet získaných bodů	Procentuální úspěšnost dané oblasti
Zhodnocení textu v ČJ	20	6	30%
Celkové porozumění textu v AJ	20	11	55,5%
Vyhledání explicitních informací v textu v ČJ	10	6	60%
Zpracování explicitních informací z textu v ČJ	60	40	66,7%
Vyhledání informací v textu a interpretace v AJ	60	46	76,7%
Vyhledání informací v textu v AJ	40	34	85%

Pokud se blíže zaměříme na procentuální úspěšnost žáků v obou testech, můžeme sledovat nejnižší úspěšnost v oblasti zhodnocení textu v českém jazyce, kde úspěšnost činí pouhých 30%. Porozumění textu v anglickém jazyce činí 55,5%, tudíž je možné pozorovat, že žáci byli nejméně úspěšní v oblastech porozumění textu a celkového pochopení testu, právě na tuto oblast budeme mířit pomocí didaktických her během výzkumného šetření. Vyšší úspěšnost už můžeme sledovat v oblastech vyhledání informací v textu v českém jazyce (60%) a zpracování těchto informací v textu v českém jazyce (66,7%). Nejlepších výsledků žáci dosáhli v testu provedeném v anglickém jazyce a to v oblastech vyhledání informací a následná interpretace (76,7%) a samostatné vyhledání informací v textu (85%). Pomocí těchto údajů jsme následně pracovali s výběrem a návrhem didaktických her, které budou realizovány ve výzkumném šetření.

6.3 Soubor didaktických her použitých během výzkumného šetření v hodinách Anglického jazyka

Během první části našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci dosahují nejnižších výsledků v celkovém porozumění textu a zhodnocení jeho obsahu. V prvním testu jsme došli k zjištění, že žáci nejvíce chybovali u otázky, která vyžadovala posouzení hlavní myšlenky textu, stejně tak ve druhém testu nejvyšší chybovost byla u otázky, která vyžadovala posouzení obsahu textu a žáci zde měli rozpoznat účel, za jakým byl text napsán. Jedná se o stěžejní oblast jak ve čtenářské a jazykové gramotnosti, tak v kompetenci komunikativní. Do výzkumu jsme proto volili takové didaktické hry, které budou žákům pomáhat k rozvíjení této oblasti, ale také i ke zlepšení jejich dovedností v dalších oblastech, jako je vyhledávání explicitních informací v textu a práce s těmito informacemi a jejich interpretace. Volba didaktických her a dalších materiálů se také odvíjela od plánu výuky stanoveném v platném ŠVP, aby náš výzkum nenarušil průběh a plynulost výuky. V této části budou popsány didaktické hry, které byly použity v hodinách a také výukové cíle, které jsme si pro každou vyučovací hodinu stanovili. Veškeré didaktické hry uvedené v diplomové práci jsou didaktické hry převzaté a didaktické hry navrženy autorkou diplomové práce. Didaktické hry jsou seřazeny podle pořadí v jakém byly použity v rámci výuky.

1. The last man standing

Výukový cíl: Žáci budou schopni vyjmenovat nepravidelná slovesa ve správném tvaru v minulém čase prostém.

Časový limit: 10 minut

Pomůcky: Míč

Průběh hry: Žáci se postaví do kruhu a jeden z nich si stoupne doprostřed. Žák uprostřed drží míč a řekne jedno z nepravidelných sloves v přítomném čase a hodí míč žákovi v kruhu podle vlastního uvážení. Žák, který míč chytí musí sloveso říct v minulém čase. Pokud odpoví správně, vystřídá žáka uprostřed kruhu, pokud ne, tak vypadává z kola a jde si sednout. Tímto způsobem hra pokračuje, dokud nezůstane poslední hráč.

Poznámka: Didaktická hra je jednoduchá na přípravu i použití ve výuce. Hru je možné jednoduše adaptovat na více probíraných látek.

2. Board race

Výukový cíl: Žáci budou schopni vyjmenovat nepravidelná slovesa ve správném tvaru v minulém čase.

Časový limit: 5 minut

Pomůcky: Tabule

Průběh: Před začátkem didaktické hry učitel rozdělí tabuli na dvě části a na každou část napíše seznam 10 sloves v přítomném čase. Následně žáky rozdělí do dvou týmů, každému týmu je určený jeden seznam. Úkolem hráčů je postupně běžet k tabuli a napsat správnou formu slovesa v minulém čase. Každý žák napíše jen jedno sloveso a jde se vystřídat s dalším hráčem. Vyhrává tým, který jako první doplní celý seznam.

Poznámka: Tato didaktická hra je velmi jednoduchá na přípravu, je však nutné zajistit, že žáci mají dostatek prostoru pro pohyb, aby nedošlo ke zranění při zvýšené aktivitě.

3. Křížovka

Výukový cíl: Žáci budou schopni popsat vztahy v rodině a pojmenovat různé členy rodiny.

Časový limit: 10 minut

Pomůcky: Křížovka

Průběh hry: Žáci vyplňují křížovku na procvičení slovní zásoby rodiny pomocí zadaných indicií.

Poznámka: Před samotnou křížovkou žáci četli text z učebnice na téma rodinných vztahů. Křížovka byla čerpána ze stránky www.allkidsnetwork.com. Křížovky jsou nenáročné na přípravu a díky tomu, že nejsou časově náročné je lze jednoduše zapojovat do výuky.

4. Rodokmen

Výukový cíl: Žáci budou schopni popsat vztahy v rodině a pojmenovat různé členy rodiny.

Časový limit: 15 minut

Pomůcky: Herní plán a sada kartiček

Průběh hry: Na začátku didaktické hry je nutné studenty rozdělit do dvojic nebo menších skupinek. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve výzkumném vzorku byli žáci rozděleni do dvojic. Každá dvojice obdrží herní plán, na kterém je vyobrazen prázdný rodokmen a sadu obrázkových kartiček, na kterých jsou vyobrazení členové rodiny. Žáci si tyto kartičky rozloží na stůl. Také každá dvojice obdrží sadu kartiček s textem, kde jsou popsány rodinné vztahy, tyto kartičky musí zůstat otočené textem dolů, aby je žáci neviděli. Učitel dá povel a na tento povel každá dvojice otočí jednu textovou kartičku a pomocí popisu se snaží umístit člena rodiny do rodokmenu. Po krátké pauze dostanou další povel a otáčejí další kartičku. Vyhrává skupina, která jako první bude mít dosazen správně celý rodokmen.

Poznámka: Tato didaktická hra je čerpána ze stránky www.helpforenglish.cz. Před použitím hry ve výuce je nutné vytisknout veškeré pomůcky a připravit je tak, aby je žáci mohli jednoduše použít.

5. Textové puzzle

Výukový cíl: Žáci budou schopni správně interpretovat obsah textu a porozumět jeho struktuře a hlavní myšlence.

Časový limit: 15 minut

Pomůcky: Kartičky s odstavci textu

Průběh: Před začátkem didaktické hry jsou žáci rozděleni do dvojic. Každá dvojice obdrží kartičky, každá kartička obsahuje jeden odstavec z textu. Úkolem žáků je seřadit odstavce tak, aby vytvořili smysluplný text. K tomuto musí použít jejich porozumění textu a vyhledání informací, které jim poslouží k správnému sestavení textu. Kontrola správnosti výsledků

probíhá dotazováním a diskusí. Před samotnou aktivitou jsme se žáků dotazovali na jejich názor na sociální platformy, jaké druhy sociálních platforem používají a kolik na nich tráví času. Vyhrává dvojice, která jako první seřadí text správně.

Poznámka: Po dokončení seřazení textu jsme se dotazovali na otázky související s textem a kontrolující, jak žáci textu porozuměli. Otázky zněly následovně:

- Co je kyberšikana?
- Proč se někdy kvůli sociálním médiím cítíme špatně?
- Jaké jsou výhody sociálních médií?
- Jak můžete používat sociální média bezpečně?

Text k této hře byl čerpán ze stránky www.15worksheets.com.

6. Spící krásk

Výukový cíl: Žáci budou schopni shrnout rozdělené odstavce do jednoho textu se smysluplnou strukturou.

Časový limit: 20 minut

Pomůcky: Lístičky s textem

Průběh: Učitel rozdělí žáky do skupin po třech osobách. V našem případě jedna skupina měla čtyři osoby. Učitel každému žákovi určí pořadové číslo od jedné do tří a následně dá povel, aby všichni žáci položili hlavy na lavice a zavřeli oči. Poté dá povel žákům číslo 1, aby vstali a šli si přečíst konkrétní odstavec. Jejich úkolem je zapamatovat si co nejvíce informací. Poté jdou hráči opět spát a učitel vyvolá žáky s pořadovým číslem 2. Tímto způsobem se postupuje, dokud všichni žáci nepřečtou určité odstavce. Poté je úkolem žáků si ve skupinách sdělit informace, které si zapamatovali a sepsat je. Pomocí těchto informací žáci složí text. Na konci didaktické hry si žáci společně s učitelem zkontrolují své texty a porovnají je s původním textem.

Poznámka: Pro tuto hru jsme použili text z učebnice Project 3. Je však možné ji přizpůsobit jakýmkoliv věkovým skupinám i různým tématům, aktivita se dá provádět s jakýmkoliv textem.

7. Pantomima

Výukový cíl: Žáci budou schopni vysvětlit význam vybraných slov a frází probíraných v hodině. Žáci budou schopni vytvořit jednoduché věty, ve kterých využijí slovní zásobu k vyjádření jejich preferencí.

Časový limit: 10 minut

Pomůcky: Učebnice, obrázky

Průběh hry: Jeden žák předstoupí před ostatní a předvede aktivitu, kterou učitel vybere. Tuto aktivitu se snaží beze slov napodobit co nejlépe umí a ostatní žáci se snaží uhodnout, co žák předvádí. Celou větou musí vyjádřit co žák napodobuje a když uhodnou, tak se vystřídají a předvádí další žák.

Poznámka: K našim potřebám jsme využili opět učebnici a žáci hráli pantomimu pomocí slovní zásoby uvedené v učebnici.

8. Hot seat

Výukový cíl: Žáci budou schopni vytvořit věty nebo krátké dialogy ve kterých aktivně použijí osvojenou slovní zásobu ke komunikaci o svých názorech a preferencích.

Časový limit: 10 minut

Pomůcky: Židle, tabule

Průběh hry: Před začátkem didaktické hry se hráči rozdělí do dvou týmů. V našem případě se jednalo o dva týmy po pěti osobách. Následně si každý tým vybere jednoho člena, který se posadí před tabuli tak, aby byl k tabuli otočený zády. Učitel na tabuli napíše slovo a žáci musí toto slovo popsat, aby ho dokázal sedící člen týmu uhodnout. Ovšem nemůžou dané slovo vyslovit, ale použít jinou slovní zásobu. Tým který uhodne slovo jako první dostává bod a vyhrává tým s nejvyšším počtem bodů.

Poznámka: K této didaktické hře jsme používali slovní zásobu obsaženou v našich předchozích vyučovacích hodinách. Jedná se o jednoduchou hru, která skvěle aktivizuje žáky.

9. Osmisměrka

Výukový cíl: Žáci budou schopni vyjmenovat vybranou slovní zásobu na téma Halloween.

Časový limit: 10 minut

Pomůcky: Text na téma Halloween, osmisměrka

Průběh hry: Před samotnou prací s osmisměrkou žáci obdrží text na téma Halloween. Tento text obsahuje všechna slova, která mají následně nalézt v osmisměrce. Jejich úkolem je text si pozorně přečíst a zapamatovat si co nejvíce slov spojených s Halloweenem. Následně texty odloží a učitel rozdá osmisměrky. Každý žák má nalézt 13 slov z textu, které jsou v osmisměrce obsaženy.

Poznámka: Tuto didaktickou hru jsme zapojovali do výuky, jelikož se slavil Halloween a celá hodina se nesla v tomto duchu. Následně jsme pomocí otázek pracovali s porozuměním textu a vyhledávání informací v tomto textu.

10. Role-play

Výukový cíl: Žáci budou schopni analyzovat informace, rozhodnout o jejich důležitosti a vyjádřit je v mluveném projevu prostřednictvím dialogu.

Časový limit: 25 minut

Průběh hry: Na začátku didaktické hry jsou žáci rozděleni do dvojic. Každá dvojice obdrží text obsahující informace na základě kterého každá dvojice vytvoří dialog. Následně každá dvojice svůj dialog předvede.

Poznámka: Tato didaktická hra je poměrně časově náročná, proto je důležité vybrat vhodnou hodinu, do které ji zapojit.

11. Čtecí kostky

Výukový cíl: Žáci budou schopni porozumět hlavním myšlenkám a dílčím informacím obsažených v textu. Žáci budou schopni výstižně vyjádřit získané informace z přečteného textu.

Časový limit: 15 minut

Pomůcky: Kostky, tabule

Průběh hry: Žáci obdrží text, který si pozorně přečtou a snaží se zapamatovat co nejvíce informací. Po přečtení textu žáci texty odloží a každý obdrží kostku. Hodem kostky určí, na kterou otázku ohledně textu budou odpovídat. Tyto otázky má učitel připravené předem. Je možné je vypsát na tabuli a nebo připravit k online prezentaci na interaktivní tabuli.

Poznámka: Tuto didaktickou hru jsme připravili na text z učebnice a otázky jsme promítali na interaktivní tabuli. Během naší hry žáci používali jednu kostku, ale je možné použít dvě kostky pokud chcete zařadit více otázek k testu. Hra se dá také skvěle adaptovat na komunikační cvičení, během kterého hod kostky určí probírané téma.

12. Textová záhada

Výukový cíl: Žáci budou schopni spolupracovat na propojení informací obsažených v textu s jejich osobními znalostmi a použít je k porozumění hlavní myšlenky textu.

Časový limit: 20 minut

Pomůcky: List s textem

Průběh hry: Žáci jsou před začátkem didaktické hry rozděleni do skupin. Každý žák následně obdrží text, který obsahuje záhadu, kterou je potřeba vyřešit. K vyřešení této záhady je zapotřebí zapojit i osobní znalosti žáků. Žáci na tomto úkolu spolupracují a skupina, která vyřeší záhadu první vyhrává. Žáci také následně vysvětlí, jakým způsobem záhadu vyřešili. Porozumění textu je následně kontrolováno dodatečnými informacemi o obsahu textu.

Poznámka: Pro náš výzkum jsme použili text vygenerovaný umělou inteligencí, aby náročností odpovídal úrovni žáků a jejich probírané látce.

Do našeho výzkumného šetření jsme se snažili zařadit takové didaktické hry, které jsou rozmanité a dávají žákům možnost se rozvíjet různými způsoby. V souboru je možné nalézt didaktické hry individuální, pro dvojice, ale i skupinové. Také jsme zařadili i didaktické hry soutěživé. Pomocí těchto her jsme se snažili rozvíjet čtenářskou a jazykovou gramotnost žáků v průběhu 12 vyučovacích hodin. Není to však jediná oblast na kterou jsme mířili, snažili jsme se i o rozvoj kompetence komunikativní za pomoci dostatečného množství příležitostí k mluvenému projevu žáků. Pro každou vyučovací hodinu jsme volili jinou didaktickou hru, abychom se vyhnuli sklouznutí k stereotypu a znudění žáků.

Před začleněním těchto didaktických her do výuky jsme museli pečlivě posoudit jazykové možnosti žáků a zohlednit prostorové možnosti, jaké nám nabízí třída pro uskutečnění didaktických her. Před samotným zahájením didaktických her byly vždy žákům předány jasné instrukce, jak budou hry probíhat, a v případě náročnějších her jsme provedli i testovací kolo. Cílem bylo zajistit, aby žáci plně porozuměli pravidlům a cílům didaktických her, což přispělo k dosažení požadovaných výsledků. Po dokončení fáze aplikace didaktických her, která probíhala v časové dotaci 12 vyučovacích hodin, byli žáci opět podrobeni testování, které se zaměřovalo na jejich výstupní úroveň čtenářské a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Toto testování bylo provedeno s cílem zhodnotit podíl didaktických her na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků a jazykové gramotnosti žáků a jejich kompetence komunikativní.

6.4 Výsledky testování výstupní úrovně žáků

Poslední část našeho výzkumu se soustředí na opětovné testování žáků za pomoci didaktických testů, které jsme použili i na testování vstupní úrovně. V této části kapitoly si představíme výsledky žáků, kterých dosáhli po dokončení aplikace didaktických her do vyučovacích hodin anglického jazyka a následně je budeme komparovat s výsledky, kterých dosáhli při měření vstupní úrovně a zjistíme, jaký podíl mají didaktické hry při rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní v hodinách anglického jazyka.

Jako první si uvedeme výsledky z testu zaměřeného na čtenářskou gramotnost, který byl formulován v mateřském jazyce žáků. Při vstupní úrovni zde nejvíce žáci chybovali v otázkách,

kteře se zaměřovaly na zhodnocení hlavní myšlenky textu a otázkách vyžadující vyhledání explicitních informací v textu.

Tabulka 7: Výsledky testu výstupní úrovně žáků v českém jazyce

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Otázka 1 - 1 bod	1	1	-	1	1	1	1	-	1	1
Otázka 2 – 2 body	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Otázka 3 – 2 body	1	1	1	-	2	-	-	2	2	2
Otázka 4 – 2 body	2	1	2	2	-	2	2	2	1	2
Otázka 5 – 1 bod	1	1	-	1	1	-	-	1	-	-
Otázka 6 – 1 bod	1	1	-	-	-	1	-	1	1	1
Celkem bodů	8	7	5	6	6	6	5	7	7	8

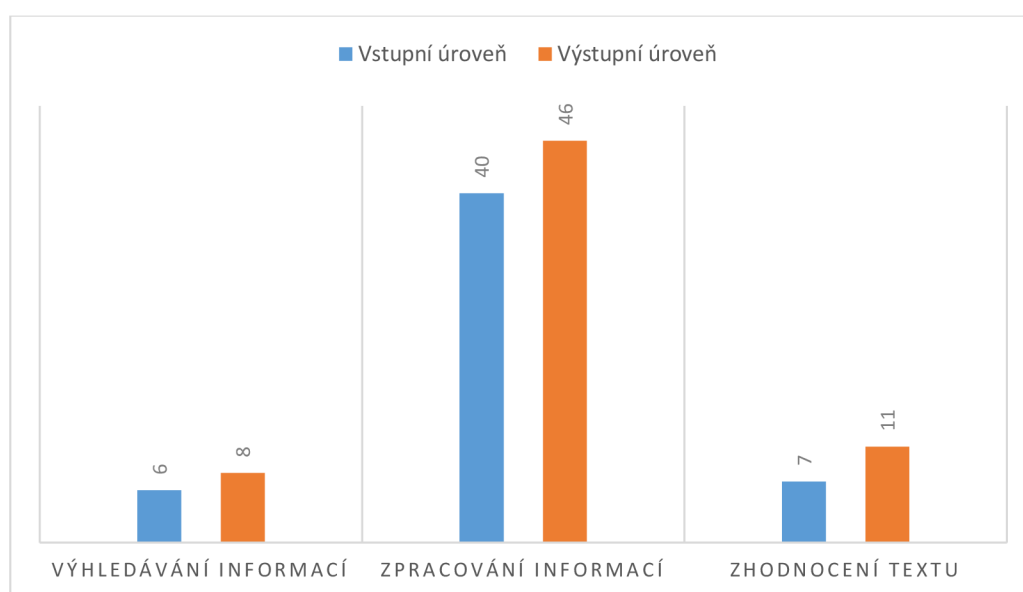
Při porovnání celkových výsledků testu zaměřeného na čtenářskou gramotnost je možné sledovat zlepšení výsledků u většiny žáků (8 žáků z 10) o jeden až dva body. Plného počtu bodů nedosáhl opět ani jeden žák, ovšem bodové hodnocení u všech žáků zvýšilo o jeden nebo o dva body. U dvou žáků zůstalo hodnocení totožné, jako při měření vstupní úrovně. Výsledky se zlepšily o jeden bod u čtyř žáků a o dva body také u čtyř žáků z celkového počtu.

Tabulka 8: Úspěšnost žáků v určitých oblastech testu v českém jazyce výstupní úroveň

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vyhledání explicitních informací (1 bod)	1	1	-	1	1	1	1	-	1	1

Zpracování explicitních informací (6 bodů)	5	4	5	4	4	4	4	5	5	6
Zhodnocení textu (2 body)	2	2	0	1	1	1	0	2	1	1
Celkem (9 bodů)	8	7	5	6	6	6	5	7	7	8

Zlepšení výsledků můžeme pozorovat u žáků v oblasti zhodnocení textu-celkové porozumění textu. Vyšší bodové zlepšení můžeme také pozorovat v oblasti zpracování explicitních informací, ve které žáci interpretovali informace obsažené v textu. Celkově lze zhodnotit, že většina žáků dosáhla zlepšení ve všech oblastech testu čtenářské gramotnosti. Avšak je nutné neopomíjet, že na této problematice je nutné neustále pracovat a aktivity podporující čtenářskou gramotnost žáků zapojovat do vyučovacích hodin častěji, aby nenastal problém stagnace.



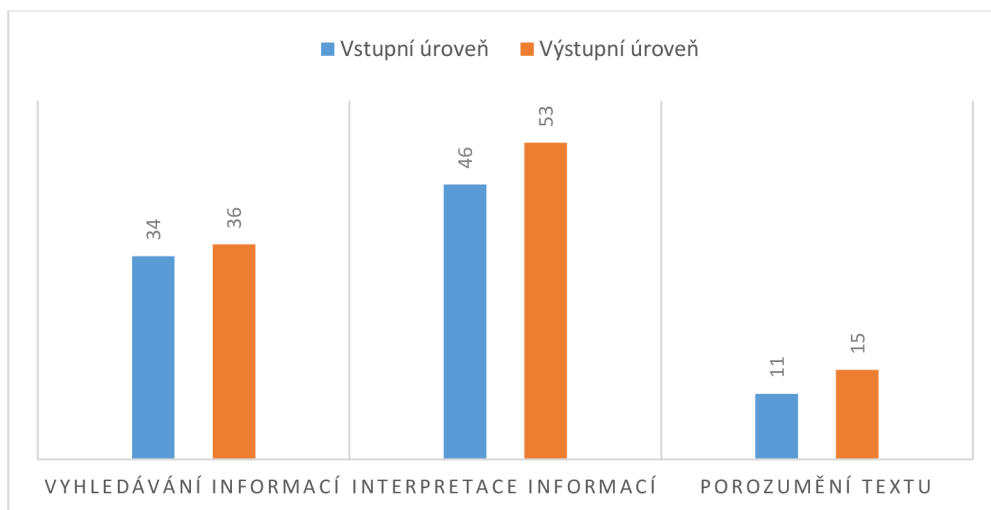
Graf 1: Porovnání bodových výsledků vstupní a výstupní úrovně testů v českém jazyce

V testu zaměřující se na jazykovou gramotnost, čtenářskou gramotnost a kompetenci komunikativní jsme opět mohli pozorovat pozitivní výsledky a zlepšení u většiny žáků. V obou testech jsme jako největší problém shledali celkové porozumění testu a pochopení hlavní myšlenky testu u většiny žáků. Právě na tuto oblast jsme se soustředili v našich společných vyučovacích hodinách, které jsme absolvovali během výzkumu.

Tabulka 9: Úspěšnost žáků v určitých oblastech testu v anglickém jazyce výstupní úroveň

Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vyhledání informací v textu (4 body)	4	4	3	4	4	4	4	4	4	1
Vyhledání informací v textu a interpretace (6 bodů)	5	6	3	6	5	6	5	6	6	5
Celkové porozumění textu (2 body)	2	2	1	2	1	2	1	2	2	-
Celkem (12 bodů)	11	12	7	12	10	12	10	12	12	6

Při porovnání výsledků tohoto testu můžeme pozorovat zlepšení v oblasti celkové porozumění textu. Také oblast vyhledávání informací v textu a jejich interpretace dosáhla značného bodového zlepšení. Výsledky v oblasti vyhledávání informací v textu zůstaly téměř totožné, ale v této oblasti měli žáci vysoké výsledky již při měření vstupní úrovně a nebyla pro ně problematická. U žáků pozorovat zlepšení o jeden až tři body v každé oblasti, stejně jako u testu v českém jazyce. U jednoho žáka došlo k zlepšení bodového hodnocení o jeden bod, u třech žáků došlo k navýšení o dva body a dokonce u dvou žáků došlo ke zlepšení o tři body. U čtyř žáků zůstalo hodnocení totožné, jako z měření vstupní úrovně, avšak dva žáci již u vstupní úrovně měli plné bodové ohodnocení.



Graf 2: Porovnání bodových výsledků vstupní a výstupní úrovně testů v anglickém jazyce

Výsledky obou testů jsme také porovnali pomocí korelační analýzy, abychom zjistili, jaká mezi dvěma proměnnými (vstupní a výstupní úroveň testů) existuje míra lineární závislosti. Pro výpočet korelace byl zvolen Pearsonův korelační koeficient. Hodnoty korelačního koeficientu mohou nabývat od -1 do 1. Pro vypočítané hodnoty platí, že:

- Kladné hodnoty korelačního koeficientu znamenají kladnou lineární korelaci
- Záporné hodnoty znamenají negativní lineární korelaci
- Hodnota korelačního koeficientu nula znamená, že mezi proměnnými neexistuje lineární korelace (Hendl, 2006)

K verbálnímu popisu síly korelačního koeficientu je možné použít popis uveden v Evansově příručce (1999). Popis korelace je zde následující:

- 0,00 - 0,19 velmi slabá
- 0,20 - 0,39 slabá
- 0,40 – 0,59 střední
- 0,60 – 0,79 silná
- 0,80 – 1,00 velmi silná

Při výpočtu korelačního koeficientu testů použitých ve výzkumném šetření jsme zjistili, že test v mateřském jazyce dosahuje korelace 0,72. Tuto hodnotu je možné interpretovat jako silnou kladnou korelaci. U druhého testu dosáhlo měření hodnot 0,88, tuto hodnotu popíšeme

jako velmi silnou kladnou korelaci. Je tedy možné potvrdit, že mezi vstupními a výstupními výsledky obou testů existuje silná závislost.

Podle měření v našem výzkumu je možné usuzovat, že didaktické hry jsou potenciale účinným nástrojem pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u žáků. Avšak klíčovým faktorem je kvalitní zařazení a správná kombinace s dalšími výukovými metodami. Dobře navržené a pečlivě provedené didaktické hry mohou zvýšit motivaci žáků, posílit jejich schopnost porozumět textům a také rozvíjet jejich komunikativní dovednosti. Díky těmto zjištěním můžeme tvrdit, že zapojení didaktických her do výuky za cílem rozvíjet kompetenci komunikativní a čtenářskou a jazykovou gramotnost je přínosné, přičemž dodržení správných pedagogických postupů je klíčové pro dosažení optimálních výsledků.

6.5 Shrnutí výsledků rozhovoru

Jako další zvolenou metodou pro náš výzkum byl rozhovor. Pomocí rozhovoru jsme získávali dodatečné informace ohledně výzkumného vzorku žáků a jejich úrovně čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Rozhovor probíhal s vyučující učitelkou ve třídě 8.B a zaměřoval se na jejich úroveň kompetence komunikativní, čtenářské gramotnosti a jazykové gramotnosti, což nám posloužilo k posouzení její úrovně, ale také jsme zjišťovali, jakými způsoby jsou u žáků tyto dovednosti podporovány. V neposlední řadě jsme se soustředili i na integraci didaktických her do výuky k podpoře kompetence komunikativní a čtenářské gramotnosti. Otázky v tomto rozhovoru byly z části inspirovány publikací ČŠI s názvem Metodika extérního hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií.

Pro zpracování rozhovoru, který byl použit pro náš výzkum, jsme zvolili techniku kódování. Jako kódování rozumíme proces, během kterého jsou informace analyzovány, interpretovány a následně znovu strukturovány novým způsobem (Strauss, Corbinová, 1999). V případě techniky kódování rozdělujeme otevřené, axiální a selektivní kódování, tyto postupy nejsou striktně odděleny a spíše představují různé přístupy k práci s textovým materiálem. Výzkumník může flexibilně přecházet mezi těmito metodami podle potřeby. Začátek analýzy obvykle spočívá v otevřeném kódování, avšak ke konci procesu se častěji uplatňuje selektivní kódování (Hendl, 2005).

Otevřené kódování

Základem procesu otevřeného kódování je rozdělení textu na jednotlivé kódy. Po dokončení rozdělení textu na kódy je nutné tyto kódy seskupit podle jejich podobnosti do různých kategorií. Kategorie mají definovaný rozsah pojmů, který stanovuje, jaké skupiny termínů jsou začleněny do dané kategorie. Tento proces nazýváme kategorizace (Strauss, Corbinová, 1999).

Kódy v rozhovoru, který jsme použili v našem výzkumném šetření jsme uspořádali do následujících kategorií a subkategorií:

1. Kompetence komunikativní
 - Hodnocení úrovně kompetence komunikativní
 - Diferenciace tříd podle úrovně žáků

2. Podpora kompetence komunikativní
 - Využívání rozhovorů ve výuce
 - Práce ve dvojicích k podpoře komunikace
 - Důraz na reálný život a praktické situace
 - Komunikace jako priorita

3. Podpora čtenářské a jazykové gramotnosti
 - Používání článků z učebnice
 - Doplnkové materiály
 - Druhy cvičení na podporu čtenářské gramotnosti

4. Interpretace textů a vyjadřování názorů
 - Závislost interpretace na úrovni angličtiny žáků
 - Vliv slovní zásoby na interpretaci

5. Didaktické hry
 - Omezené využívání her
 - Preference křížovek, osmisměrek a role-play
 - Pozitivní vliv her na komunikaci
 - Omezené používání her k podpoře čtenářské gramotnosti

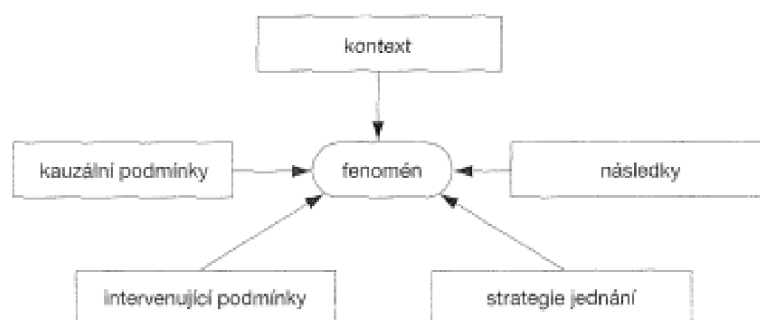
6. Zkušenosti s didaktickými hrami

- Omezená zkušenost s použitím her
- Použití her v závislosti na věku žáků
- Aktivity zaměřené na komunikaci
- Zábavná forma učiva

Axiální kódování

Během axiálního kódování výzkumník analyzuje příčiny, důsledky, podmínky, interakce, strategie a procesy, které spojují jednotlivé kategorie. Pro odhalení vztahů mezi jednotlivými kategoriemi musí výzkumník zkoumat, jaké kombinace znaků v jedné kategorii jsou spojeny s jinými kombinacemi znaků v jiné kategorii. Tato analýza není možná pouze na základě samostatných dat, je potřeba použít teoretický rámec, který poskytne směrnice ohledně toho, které typy jevů lze propojit mezi sebou (Hendl, 2005).

Pro náš výzkum použijeme jako teoretický rámec schéma, které Hendl uvádí ve své publikaci. V tomto schématu figuruje několik pojmů, které si nyní blíže definujeme a pochopíme vztahy mezi nimi. Následně vytvoříme vlastní rozdělení pojmů.



Obrázek 1: Základ axiálního kódování (převzato: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Základem celého schématu je fenomén, který můžeme chápat jako celkový jev nebo schéma, které spojuje různé části dohromady. Kauzální podmínky jsou události nebo proměnné, které vedou k vytvoření tohoto fenoménu nebo ovlivňují jeho vývoj. Jsou to faktory, které přispívají k vytvoření daného jevu. Kontext je složité rozlišit od příčinných podmínek a závisí

na volbě výzkumníka. Jedná se o specifické hodnoty prostředí nebo okolí, které mohou ovlivnit daný jev. Intervenující podmínky jsou podobné kontextu a mohou být vnímány jako moderující proměnné, které představují prostředníky mezi nimi. Akce a strategie jednání jsou cílené a záměrné aktivity, které jsou reakcí na daný fenomén a intervenující podmínky. Jsou to způsoby, jak lidé nebo subjekty reagují na danou situaci. Následky jsou poté důsledky těchto akcí a strategií, a to jak úmyslné, tak neúmyslné. Jsou to výsledky, které mohou vyplynout z jednání a mohou ovlivnit další vývoj fenoménu (Hendl, 2005).

Tabulka 10: Axiální kódování rozhovoru

Fenomén	Hodnocení úrovně kompetence komunikativní a čtenářské gramotnosti
Kauzální podmínky	Rozdělení tříd podle úrovně, omezené používání didaktických her, zábavný způsob předání učiva, zadávání rozhovorů a práce ve dvojicích, přístup k rozvoji kompetence komunikativní
Kontext	Výběr her, podpora čtenářské gramotnosti a kompetence komunikativní, priorita komunikace
Intervenující podmínky	Věk žáků, vliv slovní zásoby na interpretaci
Akce a strategie jednání	Zadávání rozhovorů a práce ve dvojicích, konkrétní výběr her a aktivit v hodinách, priorita komunikace, články z učebnic, doplňkové materiály
Následky	Rozvoj kompetence komunikativní a čtenářské gramotnosti, pozitivní vliv her na tento proces

Selektivní kódování

Selektivní kódování je další fází analýzy dat, kde výzkumník zaměřuje svoji pozornost na konkrétní případy a provádí jejich selektivní zpracování. Výzkumník v této fázi hledá příklady, které ilustrují již dobře vyvinuté koncepty a kategorie (Hendl, 2005). V této fázi se podrobněji zabýváme vztahy u centrální kategorie a provádíme hlubší analýzu, snahou je vytvořit výklad, který poskytne komplexnější porozumění klíčových kategorií (Mioviský, 2006).

Kompetence komunikativní

V této kategorii jsme uvedli kódy diferenciací tříd podle úrovně a hodnocení úrovně kompetence komunikativní žáků. Učitelka uvádí, že na začátku 2. stupně rozděluje třídy do několika skupin na základně rozřazovacích testů, hodnotící jazykovou úroveň žáků. Její žáci patří do skupiny s vyšší úrovní a všichni žáci ve skupině mají téměř totožnou úroveň anglického jazyka. Kompetenci komunikativní svých žáků hodnotí jako průměrnou, v některých případech i nadprůměrnou.

Podpora kompetence komunikativní

Učitelka klade vysoký důraz na komunikaci ve svých hodinách anglického jazyka a označuje komunikaci jako prioritu. Kompetenci komunikativní podporuje převážně konverzačním cvičením, rozhovorech ve dvojicích, interpretací rozhovorů, ale také i zapojováním her, jako například role-play, které využívá často a má s touto hrou dobré zkušenosti. Také se snaží zapojovat co nejvíce témat z reálné života, aby byly konverzační cvičení co nejvíce autentické.

Podpora čtenářské gramotnosti a jazykové gramotnosti

Co se týká čtenářské gramotnosti a jazykové gramotnosti, tak učitelka převážně ve svých hodinách využívá textové materiály z učebnice Project 3 a s nimi následně pracuje. Uvádí, že nejčastěji používají cvičení true/false na porozumění textu a vyhledávání informací z textu, ale také i cvičení, kdy studenti odpovídají na otevření otázky z textu. Kromě textů z učebnic používá také doplňkové texty, které se týkají například konkrétních svátků, jako jsou Halloween, Christmas, Easter a jiné.

Interpretace textů a vyjadřování názorů

Dle vyjádření učitelky, interpretace textů a vyjadřování žáků úzce souvisí s jejich slovní zásobou, ti žáci, kteří mají vysokou slovní zásobu, nemají problém se srozumitelně vyjádřit a interpretovat texty. Také uvádí, že většina jejich žáků, kteří figurovali v našem výzkumu, mají velmi vysokou úroveň anglického jazyka a to je spojeno s jejich schopností interpretovat texty a vyjadřovat své názory.

Didaktické hry

V hodinách anglického jazyka učitelka používá velmi omezené množství didaktických her. Zaměřuje se především na křížovky, osmisměrky a také role-play, kterou používá především k procvičení komunikativních dovedností. Může potvrdit, že konkrétně tato hra má pozitivní vliv na komunikativní dovednosti žáků, ale s použitím her na podporu čtenářské gramotnosti nemá prozatím zkušenosti a nemůže jejich vliv tak posoudit.

Zkušenosti s didaktickými hrami

Během své pedagogické praxe učitelka nenasbírala mnoho zkušeností s didaktickými hrami. Dle jejího názoru ne každý žák právě tuto metodu ocení a může se stát, že mu nesejde. Proto hry používá minimálně, převážně jako oživení výuky a to pouze v případech, kdy potřebuje zaplnit čas ve vyučovací hodině. Didaktické hry u starších žáků používá minimálně, ovšem u mladších žáků už je zapojuje více pro jejich motivaci. Před didaktickou hrou upřednostňuje jiné metody výuky a převážně se zaměřuje na komunikační cvičení.

Skrze rozhovor jsme získali doplňující informace o tom, jak probíhá výuka u výzkumného vzorku žáků a jakým způsobem je u nich podporována kompetence komunikativní a čtenářská a jazyková gramotnost. To nám pomohlo doplnit zjištění z měření vstupní úrovně žáků a vytvořit si přesnější obrázek o tom, jak s žáky postupovat během výzkumného šetření. Zjištění poukazují na to, že kompetence komunikativní je prioritním zaměřením v hodinách anglického jazyka u výzkumného vzorku žáků, ale také se neopomíjí i rozvoj čtenářských dovedností. Zapojení didaktických her je však v hodinách velmi nízké a učitelka se přiklání spíše k jiným metodám výuky.

6.6 Shrnutí výzkumu a diskuze

Cílem diplomové práce bylo navrhnout soubor didaktických her a posoudit jejich podíl na rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u žáků v hodinách Anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Výzkumné šetření probíhalo z časových a organizačních možností školy v jedné třídě v průběhu 12 vyučovacích jednotek.

V první části výzkumného šetření probíhala tvorba a výběr didaktických testů. Rozhodli jsme, že žáky otestujeme jak v jejich mateřském jazyce, tak v jazyce anglickém. Pro vytvoření didaktické testu bylo nejprve nutné vytvořit specifičnickou tabulku, pomocí které byl určen počet testových otázek, a také úroveň osvojení znalostí, které budou v testu zkoušeny. Také jsme formulovali cíle výuky a označili je kódem očekávaných výstupů v RVP ZV. Po vytvoření didaktického testu proběhlo testování tohoto testu u testovací skupiny žáků. Tento krok u nestandardizovaných testů není nutný, avšak pokud chceme vytvořit kvalitní test, je doporučeno tento krok nevynechat (Chráska, 1999). Výpočet reliability (neboli spolehlivosti) testu jsme uskutečnili za použití metody půlení. Tato metoda spočívá v rozdělení testu na dvě poloviny a zapsání získaných informací do tabulky. Pomocí výsledků z testu je nutné vypočítat koeficient korelace a následně koeficient reliability (Chráska, 1999). Koeficient reliability vytvořeného testu odpovídal hodnotě 0,61. Jelikož se jednalo o test s nižším počtem testových úloh, je možné jej na základě výsledku měření považovat za reliabilní. Po dokončení tvorby testu a jeho otestování bylo možné tento test použít na zjištění vstupní úrovně čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní žáků. Test použitý na otestování žáků v jejich mateřském jazyce byl čerpán z publikace České školní inspekce, tudíž nebylo nutné jej testovat.

Ve druhé fázi výzkumného šetření jsme zjišťovali vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní žáků. Jako první byl použit test v českém jazyce. Maximální počet bodů, který v tomto testu žáci mohli získat bylo 9. Tohoto bodového ohodnocení nedosáhl ani jeden žák. Dva žáci obdrželi bodové hodnocení 7, jeden žák ohodnocení 6, pět žáků dosáhlo hodnocení 5 a dva žáci hodnocení 4. Z výsledku tohoto testu jsme zjistili, že žáci nejvíce chybovali u otázek, které vyžadovaly zhodnocení obsahu textu, a také u otázek vyžadující vyhledání explicitních informací v textu. Naopak u druhého testu, který byl formulován v anglickém jazyce, byli žáci v oblasti vyhledávání explicitních informací v testu úspěšní (8 žáků z 10 zde odpovědělo správně na všechny testové

otázky), toto může být zapříčiněno formulací otázek, ale i formulací textu a nepochopení otázky. V druhém testu byla úspěšnost žáků vyšší, plného počtu bodů zde dosáhli dva žáci, bodovému ohodnocení 11 dosáhl jeden žák, dva žáci obdrželi 10 bodů, tři žáci 9 bodů, jeden žák 5 bodů a jeden žák 4 body. Z obou testů měření vstupní úrovně žáků je patrné, že největší problém u žáků představovaly otázky vyžadující zhodnocení textu a posouzení obsahu textu. Informace ohledně žáků a jejich úrovně čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní jsme nezískávali pouze z použitých didaktických testů, ale také i pomocí polostrukturovaného rozhovoru s vyučující učitelkou Anglického jazyka vybraného výzkumného vzorku žáků. Pomocí tohoto rozhovoru jsme získali představu o tom, jak jsou žáci schopni komunikovat a pracovat s texty, ale také o tom, jakými způsoby se u nich rozvíjí čtenářská a jazyková gramotnost a kompetence komunikativní během výuky. Žáci jsou pravidelně vystavováni komunikačním situacím, jelikož učitelka shledává komunikaci jako prioritu ve výuce Anglického jazyka. Dodává však žákům i možnosti na rozvíjení jejich čtenářské a jazykové gramotnosti, k tomuto využívá texty z učebnic, ale také i donáší dodatečné texty a časopisy na různá témata. Didaktické hry pro rozvoj těchto dovedností učitelka nepoužívá, sama uvádí, že s použitím didaktických her nemá zkušenosti a nepovažuje je za vhodnou metodu, jak dosahovat cílů výuky. Tyto získané informace společně s měřením vstupní úrovně žáků nám poskytly pomoc k navrhování souboru didaktických her.

Na základě výsledků získaných ze vstupního měření jsme navrhovali soubor didaktických her, který bude použit během výzkumného šetření ve fázi realizace her. Fáze realizace her probíhala během 12 vyučovacích jednotek v hodinách Anglického jazyka na 2. stupni základní školy. Návrh a výběr didaktických her se odvíjel od několika faktorů. Důležitým faktorem pro naše výzkumné šetření byla vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Také jsme soubor didaktických her tvořili na základě plánu výuky pro daný ročník a učiva probíraného ve vyučovacích hodinách. Chtěli jsme co nejméně narušit běžný průběh výuky. Před samotným navržením didaktických her jsme museli zhodnotit i další faktory, jako časovou náročnost didaktických her, vhodné rozdělení žáků a prostorové podmínky pro některé z didaktických her. Ve vytvořeném souboru didaktických her je možné nalézt didaktické hry se skupinovým, párovým i individuálním rozdělením. Také jsme zařadili soutěživé didaktické hry a kooperativní didaktické hry. Všechny didaktické hry v našem souboru se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti nebo kompetence komunikativní. Kompetence komunikativní byla podporována souborem her zapojením do autentické komunikace. Hraní didaktických her nutí žáky komunikovat

v anglickém jazyce a to podporuje jejich konverzační dovednosti, ale také i jejich schopnost se smysluplně a plynule vyjadřovat. Také za pomoci her vytváříme pro žáky motivační prostředí, ve kterém se tolik nebojí chybovat a jsou více ochotní komunikovat. Jazyková gramotnost byla rozvíjena didaktickými hrami, pomocí kterých docházelo k procvičování slovní zásoby a gramatiky. Tyto didaktické hry umožňují žákům přemýšlet o anglickém jazyku jako o celku, což napomáhá k jeho porozumění. Čtenářská gramotnost byla podporována za pomoci her, během kterých byli žáci aktivně zapojovali do čtení a práci s textem. Během hraní her žáci používají různé čtenářské strategie, aby dosáhli cíle. Toto napomáhá celkovému porozumění textu. V souboru didaktických her jsou obsaženy hry, které se zaměřují na jednu z těchto dovedností a nebo hry, které podporují více dovedností najednou.

Po fázi realizace her bylo provedeno opětovné testování žáků, během kterého jsme zjišťovali jejich výstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní žáků. Pomocí tohoto měření jsme následně posuzovali, zda didaktické hry mají podíl pro rozvoj těchto dovedností. Výsledky z měření výstupní úrovně žáků nám ukázaly, že po realizaci didaktických her došlo u žáků k zvýšení bodového hodnocení o jeden až tři body. Statisticky jsme ověřili lineární závislost mezi vstupními a výstupními testy, abychom mohli potvrdit jejich výsledky. Došli jsme k závěru, že didaktické testy mají silnou kladnou korelaci. Je tudíž možné potvrdit, že použití didaktických her v hodinách anglického jazyka na 2. stupni základních škol má podíl pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní žáků.

Problematikou využití didaktických her ve vyučovacím procesu se zabývá mnoho výzkumů. Hlavním společným znakem těchto výzkumů je, že popisují didaktickou hru jako metodu, která motivuje žáky a představuje způsob, jak je aktivizovat a oživit výuku (Jaaska, 2022). Význam didaktických her však stále stoupá a jsou zapojovány do výuky nejen kvůli aktivizaci žáků, ale také například pro podporu komunikačních dovedností žáků, rozvoji jejich myšlení, podporu paměti, rozvoj jazykových dovedností a možnosti pro spolupráci a konverzaci mezi žáky (Selvi, 2018) Ovšem stále spousta učitelů opomíjí potenciál, který didaktické hry nabízejí a používají je jen jako prostředek k zvýšení zájmu studentů, k jejich motivaci, jako prostředek k zábavné výuce a nebo aby žáky aktivizovali (Karaman, 2022). Tato diplomová práce se snaží dokázat, že didaktické hry je možné pojmout i jinak, než jako zábavnou vsuvku do výuky. Didaktické hry lze využít i k podpoře gramotností a kompetencí a můžeme je používat jako prostředek k naplnění cílů výuky.

I když výsledky našeho výzkumného šetření vyšly pozitivně a potvrdily podíl didaktických her na rozvoji čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní, tak nesmíme opomíjet fakt, že podpora těchto dovedností není zaručena pouhým použitím didaktických her. Je nutné, aby před začleněním didaktických her do výuky proběhla důkladná metodická příprava. Didaktické hry musí svou náročností odpovídat výukovému cíli, věku, ale také i úrovni žáků. Také je nutné si předem stanovit časový limit na realizaci hry a konkrétní pravidla, která musí být jasná a stručná, aby je žáci jednoduše pochopili. Žáci musí být před začátkem didaktické hry obeznámeni s pravidly didaktické hry, s rozdělením třídy a časovým limitem, také je důležité zmínit, jak proběhne kontrola výsledků (Hrušková, 2010). Didaktické hry navržené pro naše výzkumné šetření je možné použít v hodinách Anglického jazyka pro účely podpory čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní na 2. stupni základních škol. Ovšem před zapojením do výuky je nejprve nutné zhodnotit, zda odpovídají všem faktorům pro úspěšné zařazení do výuky a popřípadě je adaptovat pro naše další potřeby. Až po důkladné metodické přípravě můžeme didaktickou hru považovat za účinnou metodu výuky, kterou je možné použít k dosažení výukových cílů.

Závěr

Diplomová práce řešila cíl navrhnout didaktické hry a následně ověřit jejich podíl pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Aby bylo možné naplnit hlavní cíl, postupovali jsme podle dílčích cílů pro teoretickou a praktickou část, které jsme popsali v první části diplomové práce. V teoretické části práce jsme se zabývali vymezením pojmů čtenářská gramotnost, jazyková gramotnost, kompetence komunikativní a didaktická hra a také jsme popsali vztahy mezi těmito pojmy. K tomuto vymezení a popisu jsme čerpali z publikací, které se zabývají danými pojmy a jejich problematikou.

Zjistili jsme, že vymezení vztahů mezi gramotností a kompetencí je často nejednoznačné a mnoho autorů se k tomuto problému staví odlišně. My se přikláníme k takovému vymezení, že kompetence a gramotnost jsou dvě odlišné kategorie, které však spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují. Pojem čtenářská gramotnost není v RVP ZV prozatím ukotven, setkáme se s ním jen v některých oblastech vzdělávání. Avšak v revidovaném RVP ZV bude zaveden a jednoznačně pojmenován pojem gramotnost, který bude obsahovat dvě úrovně. Základní gramotnosti (čtenářská a matematická gramotnost) a ostatní/oborové gramotnosti (budou stanoveny odborníky). Tato změna umožní lepší orientaci ve vzdělávacím systému a posílí důraz na klíčové gramotnosti napříč všemi vzdělávacími oblastmi a obory (MŠMT, 2023). Popis vzájemného propojení čtenářské a jazykové gramotnosti je možné nalézt v publikacích ČŠI, které uvádí, že jazyková gramotnost je pojmem nadřazeným čtenářské gramotnosti, jelikož se zaměřuje na širší okruh jazyků, než pouze na ten mateřský. Vzájemný vztah těchto gramotností můžeme popsat i jinak. Čtenářská gramotnost vyžaduje znalost jazyka, včetně slovní zásoby a gramatiky, což je rozvíjeno jazykovou gramotností. Jazykovou gramotnost naopak můžeme rozvíjet čtením, psaním, poslechem a mluvením, k čemuž je nutná jistá úroveň čtenářské gramotnosti, ale i kompetence komunikativní (ČŠI, 2019).

I přes neustálé poukazování na důležitost čtenářské gramotnosti, její úroveň u žáků stále stagnuje a nedochází ke zlepšení. Z výsledků mezinárodních výzkumů jsme zjistili, že žáci při práci s textem nejlépe zvládali testové úlohy, které vyžadovali vyhledání informací v textu a jejich porozumění, méně úspěšní byli žáci u otázek vyžadující interpretaci informací dle vlastního úsudku a nejméně úspěšní byli u otázek, které vyžadovali posouzení pravdivosti tvrzení na základně informací obsažených v textu. Tomuto odpovídá i zjištění z našeho výzkumu v praktické části práce, kdy žáci při práci s textem předvedli nejvyšší úspěšnost u

otázek na vyhledání informací z textu, u posuzování pravdivosti tvrzení byli také poměrně úspěšní, ovšem méně než v předešlé oblasti, nejméně byli úspěšní u otázek, kdy bylo nutné použít vlastní úsudek na interpretaci informací.

U kompetence komunikativní jsme se zabývali úrovní, které by žáci měli dosahovat po ukončení základního vzdělávání a také jsme představili strategie a metody, které vedou k podpoře kompetence komunikativní v hodinách anglického jazyka. Mezi nejvíce používané aktivity v hodinách anglického jazyka jsou například konverzační cvičení, hraní rolí, poslech a sledování autentických materiálů, kladení otázek pro objasnění a nebo vyprávění příběhů. Toto jsme potvrdili také za pomoci rozhovoru použitým v našem výzkumu, ve kterém učitelka potvrzuje použití většiny těchto aktivit na podporu kompetence komunikativní.

V poslední části teoretické práce jsme se zabývali aktuálním použitím didaktických her na školách a konkrétními hrami, které je možné použít pro podporu kompetence komunikativní a čtenářské a jazykové gramotnosti. Některé z těchto her jsme následně zakomponovali i do našeho výzkumného šetření a ověřili tak jejich podíl na rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Ovšem naše zjištění z výzkumů a publikací poukazují na to, že i když se didaktickým hrám přikládá stále vyšší oblíbenost, tak mnoho učitelů je používá pouze jako zpestření výuky a ne jako prostředek k naplnění cílů výuky. Toto tvrzení je také podpořeno vyjádřením učitelky v rozhovoru, která sama využívá hry pouze jako oživení výuky a jen minimálně pro rozvoj kompetence komunikativní. Cíle teoretické části práce byly tedy splněny.

Jako cíle praktické části diplomové práce jsme formulovali zjistit vstupní úroveň čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní u výzkumného vzorku žáků. Navrhnout didaktické hry a realizovat je v počtu 12 hodin s výzkumným vzorkem žáků a následně změřit výstupní úroveň žáků a porovnat ji se vstupní úrovní. Kvůli časovým a organizačním možnostem školy nám bylo umožněno provádět výzkum pouze v jedné třídě. K naplnění cílů jsme použili metody vytvořeného didaktického testu a polostrukturovaného rozhovoru. Výzkum nám ukázal, že čtenářská gramotnost žáků je na nízké úrovni. Testové otázky byly tvořeny v souladu s popisem základní úrovně čtenářské gramotnosti podle šetření PISA. I přesto, že se jednalo o otázky na základní úrovni a níž, tak žáci měli problém některé testové otázky zodpovědět. Nevyšší neúspěšnost jsme pozorovali u otázek, které pro vyřešení vyžadovaly celkové porozumění textu a použití vlastního úsudku k posouzení obsahu textu. Žáci si mnohem lépe vedli v testu jazykové a čtenářské gramotnosti a kompetence

komunikativní, který byl zaměřen na porozumění textu a vyžadoval operace jako vyhledání konkrétních informací v textu, rozhodnutí o pravdivosti tvrzení na základě interpretace informací a posouzení hlavní myšlenky textu. Oba dva testy nám potvrdili, že žákům dělají největší problém otázky, které vyžadují celkové porozumění textu a posouzení jeho obsahu. Další informace o dovednostech žáků jsme posuzovali na základě rozhovoru s učitelkou, která vyučuje žáky z našeho výzkumného vzorku. Dle učitelčiných tvrzení je kompetence komunikativní žáků na průměrné až nadprůměrné úrovni, dokáží vyjadřovat své myšlenky bez problémů a srozumitelně a zvládají pravidla konverzace, jako je naslouchání jiným, doptávání se, porozumění neverbálním signálům a jiné.

Tyto zjištění byly stěžejní pro návrh a volbu didaktických her, které jsme následně měli realizovat ve výuce během našeho výzkumného šetření v časové dotaci 12 vyučovacími hodinami. Didaktické hry jsme volily tak, aby u žáků postupně rozvíjely jak čtenářskou a jazykovou gramotnost, tak kompetenci komunikativní. Volba vhodných her se také odvíjela od plánu výuky stanoveném pro předmět Anglický jazyk, abychom nenarušili plynulost a návaznost výuky. Po ukončení realizace didaktických her v plánovaných vyučovacími jednotkách, jsme opět žáky testovali pomocí didaktických testů, které jsme použili na měření vstupní úrovně. Výsledky těchto testů ukázaly zlepšení u většiny žáků ve všech oblastech o jeden až dva body. V kompetenci komunikativní jsme pozorovali zlepšení ve schopnosti vyjadřování myšlenek a názorů žáků v probíraných tématech a lepší porozumění mluvených i psaných projevů. Aby bylo možné potvrdit podíl didaktických her statisticky, provedli jsme měření lineární závislosti vstupních a výstupních testů pomocí korelační analýzy. Výsledky nám ukázaly, že první test dosahuje korelačního koeficientu 0,72, což odpovídá silné kladné korelaci. Druhý test dosahoval hodnot korelačního koeficientu 0,88, tuto hodnotu můžeme verbálně popsat jako velmi silnou korelaci. Je tedy možné potvrdit vzájemnou lineární závislost mezi vstupními a výstupními testy.

Na základě výsledků z našeho výzkumu je možné potvrdit, že didaktické hry přinášejí podíl k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti, jazykové gramotnosti a kompetence komunikativní. Je však klíčové si uvědomovat, že úspěch didaktických her závisí na správné volbě a jejich vhodné integraci do výukového procesu. Je také nezbytné zdůraznit, že bez pečlivé přípravy použití didaktických her nemusí přinést požadované výsledky k dosažení cílů. Didaktické hry mohou rozvíjet jazykovou a čtenářskou gramotnost a kompetenci komunikativní různými způsoby. K podpoře těchto dovedností dochází především díky

zapojování žáků do autentického komunikačního prostředí, kde se dorozumívají a spolupracují navzájem. Také pomocí didaktických her můžeme podporovat rozvoj jazykové gramotnosti, jelikož didaktické hry umožňují procvičení slovní zásoby, gramatiky, ale také i poslechu a čtení. Během hraní didaktických her je také možné zapojit žáky do čtení, tudíž přemýšlí o textu, používají různé čtenářské strategie a spolupracují při práci s textem, což vede k rozvoji jejich čtenářské gramotnosti. Náš výzkum poukázal na důležitost kritického přístupu k výběru didaktických her, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám a cílům. Současně je klíčové, aby učitelé měli dostatečnou odbornou přípravu a znalost metod, jak efektivně integrovat didaktické hry do výuky. Pouze s tímto přístupem lze zajistit, že použití didaktických her bude mít pozitivní dopad na rozvoj dovedností žáků.

Seznam literatury

ABLAKULOV, Sh. Ilkhom (2023). *Formation of communicative competence in english language teaching*. American Journal of Philological Sciences. 03(05):73-76. DOI: 10.37547/ajps/volume03issue05-13.

BABCHI, Pronema (2021). *Using Games in the Language Classroom: an Effective Strategy to Boost Learners' Motivation*. Journal Of Higher Education And Research Society: A Refereed International Journal. V. 27-34.

BASLER, J., CHRÁSKA, M., MRÁZEK, M. (2018). *Development of the Use of Didactic Computer Games Among Students in Grade 3 in Grammar Schools in the Czech Republic*. ICERI2018 Proceedings, pp. 7939-7947.

BENDO, Ana & ERBAS, Isa (2019). *Teaching English Through Games*. European Journal of Language and Literature. DOI: 5. 43. 10.26417/330rsg77n.

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM (online). Dostupné z: https://celeceskoctedetem.cz/onas/poslani?gclid=EAIaIQobChMIImdLS3IOJ6wIVBezCh36JwssEAAYASAAEgLw-vD_BwE. [cit.2023-05-04].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2021). *Čtenářství ve 21. století, sekundární analýza PISA 2018*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-68-7

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2022). *Metodika externího hodnocení podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV v základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií*. Praha. ISBN 978-80-88087-80-9. Dostupné z : https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Metodika-externiho-hodnoceni-KK_final.pdf . [cit.2023-17-11].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Narodni-zprava_PIRLS_2021_final.pdf . [cit.2023-10-04].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018, Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%0c3%A1rodn%0c3%AD%20%0c5%A1et%0c5%99en%0c3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf. [cit.2023-12-04]

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *O šetření PIRLS*. Online. Dostupné z :
<https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS> [cit.2023-07-06]

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2019). *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: ČŠI. Dostupné z:
<https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Rozvoj-ctenarske-gramotnosti-na-Z>. [cit.2023-01-06].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2019). *Rozvoj jazykové gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2018/2019*. Praha: ČŠI. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ-jazykova-gramotnost-2018-2019.pdf. [cit.2023-02-11].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2010). *Sociální gramotnost – vzdělávání v oblasti Dítě a společnost, Dítě a ten druhý Dítě a svět, Člověk a společnost a Člověk a jeho svět a podpora rozvoje gramotnosti na všech stupních vzdělávání*. Zadávací dokumentace PHÚ 2, 3. Metodický list. Praha: ČŠI.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2018). *Výroční zpráva – Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. Praha. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20%C4%8DI%C3%A1nk%C5%AFm/2018/Vyrocnizprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf. [cit.2023-12-06]

DOLEŽALOVÁ, J. Gramotnost. In Průcha, J. (2009). (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s.223-229.

DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1115-5

EKWELIBE, R., UDOH, V.C. (2014). *Strategies for Developing Communicative Competence in English As A Second Language (ESL) Situation*. World Journal of Management and Behavioral Studies 2 (3): 74-79. ISSN 2306-840X. IDOSI Publications.

EVANS, James D. (1999). *Straightforward Statistic for the Behavioral Sciences*. Brooks/Cole Publishing Company. ISBN 05-3423-1004.

GASIM, Aliyeva, Shahla (2020). *The Role of the Didactic Games in Enhancing Cognitive Activity at Preschool Children*. Propósitos y Representaciones. ISSN: 2307-7999. Dostupné z:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280177.pdf> [cit.2023-20-11]

GIBSON, A Cheryl, DUBOSE, D. Katrina, SMITH, K Bryan, GREENE, L Jerry et al (2008). *Physical activity across the curriculum: Year one process evaluation results*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. DOI: 10.1186/1479-5868-5-36.

HASSAN, Dr., Omer, Khalid (2023). *The Culture of Linguistic Literacy Development as an Indicator of Society's Consciousness: A Comparative Aspect*. World Journal of English Language. 13(4):01-01. DOI: 10.5430/wjel.v13n4p01

HEDGE, T. (1985). *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers Ltd, 1985. ISBN 978-0-333-33388-4

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2

HENDL, Jan (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-123-9.

HRUŠKOVÁ, Dana (2010). *Hry ve vyučování jazyků*. Metodický portál: Články. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/7873/HRY-VE-VYUCOVANI-JAZYKU.html>>. ISSN 1802-4785. [cit.2023-12-04]

JAASKA, Elina, AALTONEN, Kirsi (2022). *Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education*. Project Leadership and Society, Volume 3, 100041. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666721522000011>. [cit.2023-23-11]

JANKOVCOVÁ, Marie, PRŮCHA, Jiří, KOUDELA, Jiří (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 8004232094.

KARAMAN, Burcu, ER, Harun, KARADENIZ, Oguzhan (2022). *Teaching with Educational Games in Social Studies: A Teacher's Perspective*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 21, issue 1. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337383.pdf>. [cit.2023-23-11]

KOŽUCHOVÁ, Mária, KORČÁKOVÁ, Eva (1998). Využitie didaktickej hry. *Komenský*, roč. 122, č.5/6, s. 104-106. ISSN 0323-0449.

KREJČÍ, Veronika a Univerzita Palackého v Olomouci. *Čtenářská gramotnost-Didaktika českého jazyka pro 1.stupeň ZŠ*. Online. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost>. [cit.2023-12-07]

LEBEDEVA, M.YU. (2022). *Strategies of Reading Digital Texts for Performing Educational Reading Tasks: Study Based on the Think-Aloud Protocols*. Educational Studies Moscow, no.1, p. 244-270. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-244-270>. [cit.2023-18-11]

LIAUDANSKE, Vilma (2023). *The Influence of Didactic Games on the Development of Preschool Age Children: Attitude of Preschool Education Teachers*. Pedagogija: teorija un prakse, s.24-26. DOI: 10.37384/ptp.2023.12.024

LIPNICKÁ, Milena et al. (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v předšolskej a elementárnej pedagogike*. Belianum: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-1562-9.

MALLOWS, David (2017). *What is Literacy?*. EPALE.blog (online). Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-literacy#epale-comments-btn>. [cit.2023-18-11]

MAŇÁK, Josef., & ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.

MANNIOVÁ, Jolana (2001). *Tvorivosť a didaktická hra vo vyučovaní*. Pedagogické spektrum: časopis pre pedagogickú teóriu, školskú prax, politiku výchovy a vzdelávania. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISSN 1335-5589.

MART, C.T. (2012). *Developing Speaking Skills through Reading*. International Journal of English Linguistics, 2(6), ISSN 1923-869X. Published by Canadian Center of Science and Education. Dostupné z: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/22597>. [cit.2023-22-07]

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana (2012). *Čtenářská gramotnost - cesta ke vzdělávání*. Ostrava. ISBN 978-80-7464-219-7.

MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2022). *Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Č.j.: MSMT 21618/2022-3. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf> . [cit.2023-17-11]

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupný z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>. [cit.2023-16-05]
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2001). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council of Europe. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>. [cit.2023-16-07]
- Národní strategie podpory klíčových gramotností v základním vzdělávání (2012). Dostupný z: https://www.mapls.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-42-41-cs_19.pdf&original=strategie-zakladnich-gramotnosti%281%29.pdf. [cit.2023-19-07]
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha. ISBN: 978-80-87000-99-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. [cit.2023-15-06]
- NELEŠOVSKÁ, Alena., SPÁČILOVÁ, Hana (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1236-5.
- NEUMAN, Jan (2000). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.
- OBST, Otto (2017). *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5141-1
- OTEBAEVA, Aruxan (2022). *The significance of didactic games in the lesson*. The American Journal of Interdisciplinary Innovations and Research. 04(11).26-33. DOI: 10.37547/tajiiir/volume04issue11-05.
- PEARSON, P. David a kol. (2000). *Handbook of Reading Research, Volume III*, Routledge/Taylor & Francis Group. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315200613/handbook-reading-research-volume-iii-michael-kamil-rebecca-barr-peter-mosenthal-david-pearson>. [cit.2023-23-07].
- PEDAGOGICKÝ VÝZKUMNÝ ÚSTAV (2011). *Čtenářská gramotnost v RVP ZV*. Metodický portál. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785. [cit.2023-10-04]
- PHUONG, Tran Thi Minh (2021). *The Benefits of Using Games in the English Language Teaching Class*. Hnue Journal of Science: Educational Sciences, Volume 66, Issue 5A, pp. 14-20. DOI: 10.18173/2354-1075.2021-0211.

PPUC-ČG-OVU-tým (2021). *39 námětů pro rozvoj čtenářské, digitální a matematické gramotnosti na 2. stupni základní školy*. Národní pedagogický institut: Gramotnosti pro život. ISBN: 978-80-7578-058-4. Dostupní z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/22918/publikace_2_stupen.pdf. [cit.2023-27-11]

PROCHÁZKOVÁ, Ivana (2006). *Čtenářská gramotnost, klíčové kompetence a současné cíle vzdělávání*. Metodický portál: Články. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.[cit.2023-16-07]

Publikace “Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání” od týmu autorů PPUC-ČG-OVU-tým je dostupná na adrese www.gramotnosti.pro a je licencovaná pod CC BY-SA 4.0. Online. [cit.2023-17-04]

RUELAS, Maria, Juliet (2019). *Benefits of Integrating Physical Activities into the Elementary Classroom*. California State University. Capstone Projects and Master's theses. Dostupné z: https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1514&context=caps_thes_all. [cit.2023-20-11]

SAFARBAYEVA, H.S.q.,TURSUNOVA, M.I.q. (2022). *The Importance of Didactic Games in the Development of Communicative Competences*. Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS), 2(11), 339-342. ISSN online: 2182-2454. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-importance-of-didactic-games-in-the-development-of-communicative-competences/viewer>. [cit.20233-20-11]

SELVI, Meryem, COSAN, Ayse, Ozturk (2018). *The Effect of Using Educational Games in Teaching Kingdoms of Living Things*. Universal Journal of Educational Research 6(9): 2019-2028. DOI: 10.13189/ujer.2018.060921. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189930.pdf>. [cit.2023-23-11]

SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika, 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 8024718219

SOCHOROVÁ, Libuše (2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál: Články [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>. [cit.2023-27-11]

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu-postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

SVOZÍLEK, Roman. *Family Tree (Game 2)*. Help for English: 2.2.2011. Dostupné z: <https://www.helpforenglish.cz/article/2011013101-family-tree-game-2>. [cit.2023-15-11]

ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1991) *Detské písmo, chyby a poruchy*. Bratislava: Mezinárodná účastinná spoločnosť Bradlo. ISSN 0862-1632.

THORNBURY, Scott (2002). *How to Teach Vocabulary*. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-0-582-42966-6.

THOUQAN, Saleem, Yakoub, Masadeh (2022). *Teaching English as a Foreign Language and the Use of Educational Games*. Asian Journal of Education and Social Studies, 30(3): 26-34. ISSN: 2581-6268.

TÓRREZ, Nahúm, Misael (2022). *Towards a Framework for Characterizing Communication-Oriented ELT Textbooks*. Nordic Journal of Language Teaching and Learning, 9(2). DOI: [10.46364/njltl.v9i2.903](https://doi.org/10.46364/njltl.v9i2.903)

UBAYDULLAYEV, & A. AZIMOV (2021). *The Educational Value of Using Didactic Games in Primary School*. JournalNX - A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal, 6(09), 267–270. Dostupné z: <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/article/view/368>. [cit.2023-19-11]

UNIVERSITY OF BAGHDAD (2023). *Measuring the Linguistic Enlightenment of EFL University Students*. College of Education–Ibn Rushd for Human Sciences. 446-438(2)62. DOI: 10.36473/ujhss.v62i2.2073.

VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) I (aneb Výlet do džungle ...)*. [online], dostupné z: <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>. [cit.2023-16-04]

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-07-6.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (2011). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Soubor studií. Vydal: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Novodvorská 1010/14, 140 00 Praha 4. Vydání: první, Praha. Dostupný z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf. [cit.2023-13-07]

WHITCROFT, Ladislava (2010). *Čtenářské strategie- 1.díl – Co jsou čtenářské strategie*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování- webový portál pro učitele (online). Dostupné z: <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>. [cit.2023-12-05]

WILDOVÁ, Radka (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-579-9

WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE, David, BUCKBY, Michael (2006). *Games for Language Learning*. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-61822-9.

ZAKHAROVA, E., A. (2022). *Using games in English language teaching*. Kant. 43(2):270-275. DOI: 10.24923/2222-243x.2022-43-48.

15WORKSHEETS.COM. 2023. Dostupné z: <https://15worksheets.com/worksheet-category/social-media/>. [cit.2023-13-11]

Seznam obrázků a tabulek a grafů

Obrázek 1: Základ axiálního kódování.....	80
Tabulka 1: Specifikační tabulka pro tvorbu didaktického testu.....	59
Tabulka 2: Výsledky testovací skupiny žáků pro výpočet reliability testu.....	61
Tabulka 3: Výsledky testu vstupní úrovně v českém jazyce.....	62
Tabulka 4: Úspěšnost žáků v určitých oblastech v testu v českém jazyce.....	63
Tabulka 5: Úspěšnost žáků v určitých oblastech v testu v anglickém jazyce.....	64
Tabulka 6: Procentuální úspěšnost konkrétních oblastí obou testů seřazená vzestupně.....	65
Tabulka 7: Výsledky testu výstupní úrovně žáků v českém jazyce.....	74
Tabulka 8: Úspěšnost žáků v určitých oblastech testu v českém jazyce výstupní úroveň.....	74
Tabulka 9: Úspěšnost žáků v určitých oblastech testu v anglickém jazyce výstupní úroveň.....	76
Tabulka 10: Axiální kódování rozhovoru.....	81
Graf 1: Porovnání bodových výsledků vstupní a výstupní úrovně testů v českém jazyce.....	75
Graf 2: Porovnání bodových výsledků vstupní a výstupní úrovně testů v anglickém jazyce.....	77

Seznam zkratek

ZŠ	základní škola
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	rámcový vzdělávací program pro gymnázia
ŠVP	školní vzdělávací program
ČŠI	Česká školní inspekce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	národní pedagogický institut
PPUČ	podpora práce učitelů
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
CLIL	content and language integrated learning
SERR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
OECD	Organizace pro hospodářskou organizaci a rozvoj
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci

Seznam příloh

Příloha 1: Didaktický test v českém jazyce.....	102
Příloha 2: Didaktický test v anglickém jazyce.....	104
Příloha 3: Výpočet reliability testu.....	106
Příloha 4: Křížovka Family.....	107
Příloha 5: Rodokmen hra.....	108
Příloha 6: Textové puzzle hra.....	110
Příloha 7: Spící kráska hra.....	111
Příloha 8: Worksheet Halloween.....	112
Příloha 9: Role-play.....	114
Příloha 10: Čtecí kostky otázky.....	115
Příloha 11: Testová záhada text.....	117
Příloha 12: Výpočet korelačního koeficientu.....	118
Příloha 13: Otázky k rozhovoru.....	119

Přílohy

Příloha 1: Didaktický test v českém jazyce

(Převzato z: ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2013). *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti – Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009*. Praha: ČŠI. ISBN 978-80-905370-2-6

21

NÁZEV ÚLOHY: **KLOKAN**

JMÉNO: _____

Správným řešením celé úlohy lze získat maximálně 9 bodů.

■ VÝCHOZÍ TEXT:

K rychlému pohybu používá většina klokanů skákání snožmo. Ve vysokých rychlostech až okolo 50 km/h nechávají ocas ve vzduchu a udržují a mění jím jen směr, zatímco při pomalejších rychlostech na zem kladou zadní končetiny i s ocasem. Při pomalém pohybu je skákání velmi neúčinné a stojí hodně síly, avšak při vysokých rychlostech je poměrně úsporné. Těžký ocas se kříví nahoru a dolů jako kyvadlo, čímž zvyšuje kinetickou energii, a usnadňuje tak pohyb.

Většina klokanovitých nedovede pohybovat nohama nezávisle, tudíž nemohou normálně chodit, musí poskakovat. Také nemohou chodit pozpátku, což jim přináší velké problémy, je-li před nimi uzavřena úniková cesta.

Pro pomalý pohyb používá klokan chůzi „po pěti“: ze sedu se nadzvedne na předních nohách a ocasu a přesune zadní nohy.

Velcí klokaní pohybující se v křovinaté stept skoky dlouhými až 11 m a rychlostí téměř 60 km/h se vyskytují na velkých územích. Jejich neustále se stěhující stáda jsou s to za jediný den uazit za poutou dráhu až 100 km. Klokan rudý může vyvinout rychlost vyšší než 70 km/h, avšak jen na krátké vzdálenosti.

Zdroj záměrně neuveden

■ OTÁZKA 1: **KLOKAN**

1 BOD

Proč klokan při pohybu poskakuje?

- A Protože se tak lépe pohybuje i pozpátku.
- B Protože neumí využívat přední nohy.
- C Protože nedokáže chodit.
- D Protože tak šetří energii.

■ OTÁZKA 2: **KLOKAN**

2 BODY

Kdyby klokan rudý putoval z Prahy do Kutné Hory (vzdálenost zhruba 70 km), ve kterých případech by se tam dokázal dostat? V každém řádku zaškrtněte jednu z možností. První řádek jsme udělali za vás.

Způsob / Doba	Dokázal / Nedokázal
Pozpátku	Dokázal / <u>Nedokázal</u>
Za 1 den	Dokázal / Nedokázal
Za 1 hodinu	Dokázal / Nedokázal
S využitím ocasu	Dokázal / Nedokázal
Skákáním snožmo	Dokázal / Nedokázal

OTÁZKA 3: KLOKAN 2 BODY

Při rychlém pohybu je ocas klokana v textu přirovnáván ke kyvadlu. Ocas však při tomto pohybu plní také funkci ještě jednoho zařízení, které mívají například lodě a které není v textu přímo pojmenováno. Uveďte, o jaké zařízení jde, a svou odpověď zdůvodněte podle textu.

Název zařízení

Zdůvodnění

OTÁZKA 4: KLOKAN 2 BODY

Na následujícím obrázku je znázorněn klokan v pohybu. Rozhodněte, zda jde o pohyb pomalý, nebo rychlý, a svou odpověď zdůvodněte.

**OTÁZKA 5: KLOKAN 1 BOD**

Odkud je článek převzat?

- A. Z populárně-naučné publikace.
- B. Z odborné biologické publikace.
- C. Z publikovaných zvěřů odborného výzkumu.
- D. Z odborné fyzikální publikace o pohybu.

OTÁZKA 6: KLOKAN 1 BOD

Co je hlavním sdělením článku?

- A. Jak rychle se klokan pohybuje.
- B. Jakým způsobem klokan využívá při pohybu ocas.
- C. Jakým způsobem se klokan přemísťuje.
- D. Jak se liší pomalý a rychlý pohyb klokanů.
- E. Který klokan je nejrychlejší.

Příloha 2: Didaktický test v anglickém jazyce

Name:

Points: (Max. 12)

DEAR CLAIRE,

I WANT TO TELL YOU ABOUT MY FAMILY AND OUR WEEKEND. WE HAD A GREAT WEEKEND LAST WEEK. ON SATURDAY MORNING, MY DAD AND I WENT FISHING BY THE RIVER. WE CAUGHT THREE FISH! MY MOM STAYED AT HOME AND PREPARED A DELICIOUS BARBECUE FOR US.

IN THE AFTERNOON, MY YOUNGER BROTHER JAKE PLAYED SOCCER WITH HIS FRIENDS AT THE PARK. THEY HAD SO MUCH FUN! MY OLDER SISTER, LISA, AND I DECIDED TO VISIT OUR GRANDPARENTS. WE WALKED TO THEIR HOUSE, AND THEY TOLD US FASCINATING STORIES ABOUT THEIR YOUTH. IT WAS REALLY INTERESTING.

ON SUNDAY, WE ALL WENT TO THE BEACH. MY DAD AND I BUILT A SANDCASTLE, WHILE MY MOM AND LISA AND JAKE WENT SWIMMING. WE HAD A PICNIC ON THE BEACH AND MY MOM MADE THE BEST SANDWICHES EVER!

IN THE EVENING, WE WATCHED A MOVIE TOGETHER. IT WAS A COMEDY AND WE COULDN'T STOP LAUGHING. THEN, WE HAD ICE CREAM FOR DESSERT. IT WAS A PERFECT WEEKEND WITH MY FAMILY.

WRITE BACK SOON AND TELL ME ABOUT YOUR WEEKEND.

LOVE

EMILY

1. Decide if the sentences are true (T) or false (F) and circle the correct answer

- | | |
|--|-----|
| a) Emily and her father went fishing by the river on Saturday morning. | T/F |
| b) Jake played soccer with his friends at the beach on Sunday. | T/F |
| c) Emily and Lisa visited their grandparents on Sunday. | T/F |
| d) The family watched a drama together. | T/F |
| e) The family had an ice cream as dessert at the beach. | T/F |
| f) Jake and Emily caught a total of three fish while fishing. | T/F |

Points: (Max. 6)

2. Read the text and answer the questions

- What is the name of the author of this text?

- What did Emily and her father do on Saturday morning?

c) Where did the family spend their Sunday?

d) Who is Emily writing to?

e) How is Emily feeling about the weekend?

f) What is the purpose of this text?

Points: (Max.6)

Příloha 3: Výpočet reliability didaktického testu

Testovací skupina žáků

Počet žáků	Celkový počet bodů	x_L	x_S	$x_L * x_S$	x_L^2	x_S^2
1.	11	6	5	30	36	25
2.	11	5	6	30	25	36
3.	10	6	4	24	36	16
4.	10	5	5	25	25	25
5.	11	6	5	30	36	25
6.	7	3	4	12	9	16
7.	12	6	6	36	36	36
8.	11	6	5	30	36	25
Σ	83	43	40	217	236	204

Koeficient korelace:

$$r_p = \frac{n \sum x_L * x_S - \sum x_L * \sum x_S}{\sqrt{[n \sum x_L^2 - (\sum x_L)^2] * [n \sum x_S^2 - (\sum x_S)^2]}}$$

$$r_p = \frac{8 * 217 - 43 * 40}{\sqrt{[8 * 236 - (43)^2] * [8 * 204 - (40)^2]}}$$

$$r_p = 0,44$$

Koeficient reliability:

$$r_{sb} = \frac{2 * r_p}{1 + r_p}$$

$$r_{sb} = \frac{2 * 0,44}{1 + 0,44}$$

$$r_{sb} = 0,61$$

Příloha 4: Křížovka family

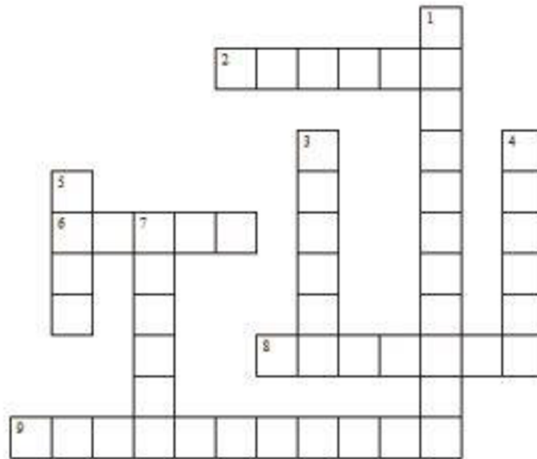
(Převzato z: www.allkidsnetwork.com)



Name _____

Family Worksheets Family Crossword Puzzle

Read the clues below and fill in the letters for each of the answers in the boxes of the crossword puzzle.



Across

2. He is also known as Dad
6. Your father's brother
8. A boy that has the same parents as you.
9. Your mother's father

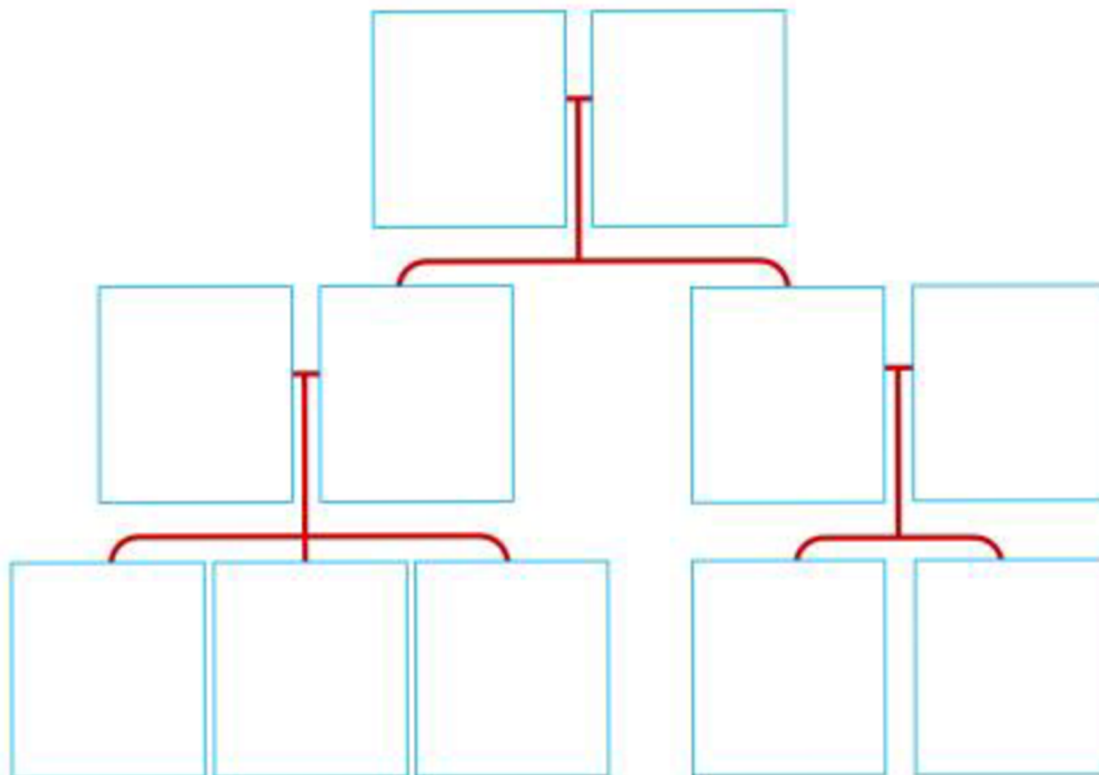
Down

1. Your father's mother
3. She gave birth to you
4. A girl who has the same parents as you
5. Your father's sister
7. Your aunt's child

Příloha 5: Rodokmen hra

(Převzato z: SVOZÍLEK, Roman (2011). *Family Tree (game 2)*. Dostupné z:

<https://www.helpforenglish.cz/article/2011013101-family-tree-game-2>. [cit.2023-23-11]



www.helpforenglish.cz



Clark is Cedric's grandson	Stella is Chloe's cousin	Agatha is Jack's mother-in-law	Cedric is Susan's father-in-law
Rachel is Chloe's aunt	Susan is Rachel's sister-in-law	John is Clark's cousin	Steve is Stella's uncle
Steve is Susan's husband	Chloe is Rachel's niece	Martin is Jack's nephew	John is Martin's brother
Agatha is John's grandmother	Cedric is Stella's grandfather	Jack is Martin's uncle	Susan is John's mother
Clark is Stella's brother	Rachel is Jack's wife	Stella is Cedric's granddaughter	Agatha is Rachel's mother

Příloha 6: Textové puzzle hra

Text pro hru textové puzzle, tento text byl následně rozstříhán na odstavce. (Převzato z: www.15worksheets.com)

The Cons of Social Media

Social media, like Instagram, Facebook, TikTok, and Snapchat, can be fun and useful. We can stay connected with friends, share pictures, and learn new things. However, it's also important to understand the negative aspects of social media.

One downside is that social media can sometimes make us feel bad about ourselves. People often post pictures or videos of their best moments, which can make their lives seem perfect. It's easy to start comparing ourselves with these images and feel like we're not doing as well.

Another problem is cyberbullying, which happens when people use social media to say mean or hurtful things to others. This can make people feel very sad and unsafe. It's important to remember that everyone deserves to be treated with respect, both in person and online.

Also, social media can be addictive. It's so easy to scroll, click, and swipe, and before we know it, we've spent hours on our screens! This can take time away from other important activities, like doing homework, playing outside, or spending time with our family.

Lastly, social media can sometimes spread fake news or misinformation. This means information that is not true or is misleading. Sharing fake news can cause confusion and harm.

So, while social media has many benefits, it's also important to use it responsibly. We should be careful about what we share and how much time we spend online, and always treat others with kindness. If something on social media upsets you or doesn't seem right, it's a good idea to talk to a trusted adult about it.



Příloha 7: Spící kráska hra

Text pro hru spící kráska, dostupný v učebnici Project 3, fourth edition.

MY NEW HOME



My name's Carl. I live in London now, but I wasn't born in England. I was born in Auckland in New Zealand. We moved to England two years ago. My dad got a new job here. I didn't want to leave New Zealand. I had lots of friends there. The weather was great and our house was near the sea. In summer, I went to the beach after school two or three times a week. I went sailing a lot, too.

I didn't like it in England when we first arrived. I didn't have all my friends here. They were on the other side of the world. We weren't near the sea, and it was winter, so the weather wasn't very nice. It was colder than Auckland, and when we arrived it rained a lot! I just wanted to go back to New Zealand.

Things got better when I started school. There are kids from lots of different countries at my school here, so I wasn't unusual. I soon made a lot of friends. I still miss New Zealand, but I like it here now.

London's a great city. I can't go to the beach after school, but I go to the sports centre with my friends. I don't go sailing now. I play football. I didn't play it in New Zealand. We played rugby at my school. I prefer football and I'm quite good at it. I'm in the school team this year.

Příloha 8: Worksheet Halloween

(Převzato z: www.islcollective.com)

Halloween



Halloween is on October 31st. Halloween has been a festival for more than 2000 years now!

The people at the Celts had a New Year's party on November 1st. They said that the year has two parts: summer and winter. So, when summer ended and winter started, they celebrated.

They thought that in night before winter dead people, witches and ghosts come to the world and play tricks. They wanted that the ghosts, witches, and dead people go away. So, they had costumes to scare them. They cut faces in pumpkins and put candles inside. They said the name of the pumpkins with candles inside is "Jack - o - Lantern".

Today on Halloween children wear costumes. They are ghosts, witches, or skeletons. They go from house to house and say, "Trick or Treat". When people don't give them a treat (sweets) they play a trick.

Teenagers often have Halloween parties- They wear costumes, too. Normally the one with the best costume gets a prize. And there are contents for cutting a scary face into a pumpkin, too.

1. Read the sentences and cross out the wrong information. Write the right word on the line.

- a) Halloween is on October 30th. _____
- b) Halloween is 500 years old. _____
- c) The Celts celebrated when winter ended. _____
- d) The name of the costumes is Jack - o' - Lantern. _____
- e) When children go from house to house they say "Jack - o - Lantern". _____
- f) Teenagers win a prize for the best party. _____

2. Link the beginnings with the endings.

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| a) The Celts thought that | to scare the ghosts away |
| b) The Celts had costumes | pumpkins and put candles inside |
| c) The people cut faces in | started in November. |
| d) For the Celts the New Year | dead people come to the world. |














3. Find 13 Halloween words and circle them!

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



4. Look at the pictures. Fill in the crossword.

3  1  1  9  8  6  10  12  7  4  2  5

On Halloween you say:

Příloha 9: Role play

S1: You are going to play football this afternoon. Ask your partner if he wants to go with you.

S2: Refuse or accept invitation and explain why. (use I like/ I don't like)

S2: Invite S1 to the cinema in the evening.







S1: Ask when and accept or refuse invitation. (use I like/ I don't like)

Příloha 10: Čtecí kostky otázky

Vzorový list Roll and Chat převzat z www.playful-in-primary.com

Roll & Chat

Take turns rolling the die and talking about the topic next to that number.

If you roll a...	Chat about...
	What is the story about?
	Who is the story about?
	How the text describes divorce?
	How would you describe typical British family ?
	How many members does the family have?
	What is the purpose of this text?

www.playful-in-primary.com

Text na který se otázky vztahovaly byl čerpán z učebnice Project 3, fourth edition.

Families

My name's John and I live in a typical British family.




We live in a house with a garden. It's in Bexleyheath, a suburb of London. Our house has got three rooms downstairs – a living room, a dining room and a kitchen. Upstairs there are three bedrooms and a bathroom. We didn't live in this house when I was born. We moved here when I was five years old, because my parents wanted a bigger garden.

Four people live in our house – my parents, my older brother and me. Until two years ago there were five of us, but my older sister left home when she was twenty-one. She still lives and works in London, but she shares a flat with two friends in another part of the city. (It's good, because when she moved out, I got her bedroom, so I don't share with my brother now!) There's one other member of the family in our house, too – our cat.

My parents don't come from London. My dad is from Scotland and my mum grew up in Liverpool. They both moved to London after university to get jobs. So we don't see our aunts and uncles very often, because they all live a long way from London.

My mum's parents now live in Cornwall. I call them Nana and Granddad. They moved to Cornwall when Granddad retired. They've got a small house by the sea. My grandpa (my dad's dad) died a few years ago. Grandma (my dad's mum) lives in Bexleyheath, but she doesn't live with us. She lives in an old people's home.

So that's my family. Of course, not all families are the same. Divorce is common in Britain, so a lot of children live in a single-parent family or in a family with a step-parent and step-brothers and sisters. But we're a very typical British family.



Příloha 11: Textová záhada text

In the heart of a magical forest, there was a lost treasure that was missing for centuries. Many brave adventurers tried to find it, but no one succeeded. The treasure's location was hidden through a series of riddles, and the forest was said to guard its secrets fiercely.

One sunny morning, a group of friends decided to take on the challenge. They ventured deeper into the forest with courage and curiosity. As they journeyed further, they encountered the first riddle:

"I'm green and leafy, but I'm not a tree. I'm a place to read and relax, but you can't take me to the sea. What am I?"

Puzzled by the riddle, they continued their journey and soon stumbled upon a clearing where they found the next clue carved on an ancient stone:

"I'm old and wise, with rings that tell my tale. I stand tall and strong, but my branches don't sail. What am I?"

The group of friends realized that they needed to solve these riddles to uncover the treasure's location. The forest was full of secrets, and each riddle held a key to the next part of their adventure. Can you help them solve these riddles and discover where the hidden treasure lies?

Answer the questions:

1. What is the goal of this group of friends in the forest?
2. What problem do they need to solve?
3. What is the first clue they found?
4. What is the second clue they found?
5. What do you think the two clues might mean?
6. How would you answer both clues?
7. Where can you find the lost treasure according to the clues?
8. What do you think the lost treasure is?

Příloha 12: Výpočet korelačního koeficientu

1. Korelační koeficient didaktických testů v českém jazyce

	A	B	C	D
1		X	Y	
2		6	8	
3		5	7	
4		4	5	
5		4	6	
6		5	6	
7		5	6	
8		5	5	
9		7	7	
10		5	7	
11		7	8	
12	Korelační koeficient		0,728293	

2. Korelační koeficient didaktických testů v anglickém jazyce

	A	B	C	D
1		X	Y	
2		9	11	
3		9	12	
4		5	7	
5		9	12	
6		10	10	
7		11	12	
8		10	10	
9		12	12	
10		12	12	
11		4	6	
12	Korelační koeficient		0,886734	

Příloha 13: Otázky k rozhovoru

1. Jak hodnotíte úroveň kompetence komunikativní, jazykové gramotnosti a čtenářské gramotnosti Vašich žáků?
2. Jaký je Váš přístup k rozvíjení komunikativních dovedností žáků během výuky?
3. Jakým způsobem podporujete čtenářskou a jazykovou gramotnost žáků ve Vaší třídě?
4. Jak hodnotíte schopnost Vašich žáků interpretovat texty a vyjadřovat své myšlenky a názory?
5. Jak integrujete didaktické hry do výuky angličtiny a jaký podle Vás mají vliv na komunikativní a čtenářské dovednosti žáků?
6. Jaká je Vaše zkušenost s používáním didaktických her jako prostředku k posílení komunikačních, čtenářských a jazykových dovedností?
7. Vidíte nějaké konkrétní výhody v používání didaktických her v porovnání s jinými výukovými metodami?