

Matěj Rytych

Podpora osvojování anglického jazyka pomocí počítačových her



Matěj Rytych

Podpora osvojování anglického jazyka pomocí počítačových her

České Budějovice 2021

Bc. Matěj Rytych

Podpora osvojování anglického jazyka pomocí počítačových her

Grafický návrh obálky: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.
Sazba: Mgr. Přemysl Rosa
Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta
Počet stran: 113

Výhrada práv:

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

© Matěj Rytych 2021

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2021

ISBN 978-80-7394-877-1

Obsah

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Proces osvojování si jazyka	7
1.1 Jazyk	7
1.2 Učení se a osvojování nových jazyků	10
1.2.1 Učení se jazyka	10
1.2.2 Osvojování jazyka	13
1.3 Základní teoretické perspektivy osvojování jazyka	14
1.3.1 Behavioristická perspektiva	15
1.3.2 Perspektiva vrozenosti	16
1.3.3 Kognitivní perspektiva.....	17
1.4 Osvojování druhého jazyka dle S. D. Krashena	18
1.4.1 Hypotéza osvojování / učení se (The Acquisition / Learning Hypothesis)	19
1.4.2 Hypotéza kontrolování (The Monitor Hypothesis)	19
1.4.3 Hypotéza srozumitelného vkladu (The Comprehensible Input Hypothesis).....	20
1.4.4 Hypotéza afektivního filtru (The Affective Filter Hypothesis).....	21
1.4.5 Kompletní model osvojování dle S. D. Krashena.....	22
1.5 Vliv věku na efektivitu osvojování jazyka	23
1.5.1 Osvojování prvního jazyka.....	23
1.5.2 Osvojování druhého jazyka	23
1.6 Příznivé podmínky pro efektivní osvojování jazyka	25
1.6.1 Vhodný jazykový materiál	25
1.6.2 Motivace.....	27
2 Počítačové hry pro vzdělávání	29
2.1 Hry a hraní.....	29
2.2 Počítačové hry.....	30
2.2.1 Struktura videoher	32
2.2.2 Videoherní žánry	34
2.3 Obecný vzdělávací potenciál videoher.....	41
2.3.1 Didaktické videohry.....	42
2.3.2 Vzdělávání pomocí komerčních videoher	43
2.4 Rozvoj jazykových kompetencí za pomoci videoher.....	49
2.4.1 Anglický jazyk ve videohrách.....	50
2.4.2 Videohry pro výuku cizích jazyků	51

2.4.3	Videohry v rámci Krashenovy teorie osvojování.....	52
2.4.4	Anglický jazyk v komunitách videoher	60
PRAKTICKÁ ČÁST		62
3	Výzkumné šetření.....	62
4	Metodologie.....	62
4.1	Kvalitativní výzkum.....	62
4.2	Biografický design	64
4.3	Výzkumné otázky a hypotézy	64
4.4	Sběr a analýza dat	65
5	Výsledky šetření	67
5.1	Základní profilové informace o respondentech	67
5.2	Jazyková úroveň respondentů	68
5.3	Vztah respondentů k videohrám.....	72
5.4	Respondenti a anglický jazyk ve videohrách	74
5.5	Obecné vzdělávací přínosy videoher dle respondentů	81
6	Vyhodnocení výzkumu	85
6.1	Odpovědi na výzkumné otázky	85
6.2	Platnost hypotéz	86
7	Diskuze	88
ZÁVĚR		92
SUMMARY		94
BIBLIOGRAFIE		97
PŘÍLOHY		

ÚVOD

Moderní svět je místem konstantního společenského a technologického vývoje, ve kterém jsou nám následkem globalizace poskytnuty příležitosti přímé komunikace s lidmi až z opačného konce Země. Pro plynulý průběh takovéto komunikace je klíčové, aby ovládali jednotliví mluvčí z rozdílných koutů světa alespoň jeden společný jazyk. Mnozí lidé by se shodli na tom, že se v dnešním takto přizpůsobeném světě stal následkem vlivu západních mocností současně nejhojněji užívaným světovým jazykem (tzv. „*lingua franca*“) právě jazyk anglický. Mnoho nerodilých mluvčích si tak při nástupu do škol volí angličtinu jako svůj první nemateřský, cizí jazyk. Kromě školní výuky nám však naše dnešní společnost nabízí také mnoho alternativních možností sebevzdělávání, během kterých můžeme anglický jazyk „pochytit“ a osvojit si ho. Jednu z těchto sebevzdělávajících alternativ, která umožňuje řádné osvojování anglického jazyka, by mohl představovat například další fenomén moderní společnosti, kterým je hraní počítačových videoher.

Hraní počítačových her se stalo v průběhu jednadvacátého století jednou z nejčastěji praktikovaných volnočasových aktivit a společenský vliv videoher se tak ke dnešnímu dni vyrovnává vlivu většiny ostatních médií. Nadměrná popularita této digitalizované formy zábavy vybízí výzkumníky k podrobnějšímu studiu videoher a jejich praktické využitelnosti pro potřeby společnosti. Diskutovaným tématem je u videoher například jejich vzdělávací potenciál, převážně poté zaměříme-li se na vzdělávání jazykové. Anglický jazyk lze v dnešní době považovat za hlavní společný prostředek komunikace online světa. I hráči videoher se tak během svého hraní běžně s výskytem velkého množství anglického jazyka setkávají.

Tato diplomová práce si klade za cíl zmapovat, zdali představuje virtuální prostředí komerčních, volně prodávaných videoher příznivé podmínky pro přirozené osvojování jazyků, konkrétně pro osvojování jazyka anglického. Hlavním cílem práce je popsat způsoby, jakými mohou pro účely výuky nevyvíjené videohry napomáhat k nabytí nových jazykových kompetencí. Práce se také pokusí blíže probádat obecný vzdělávací potenciál komerčních videoher a zhodnotit, zdali je komerční videohry možno implementovat do rámce klasické školní výuky.

Diplomová práce bude rozvržena do dvou hlavních částí. V úvodní teoretické části práce bude uvedena odborná prostudovaná literatura pojímající o jazyku, procesu osvojování jazyka, průběhu tohoto procesu a o ideálních podmínkách, které by mělo prostředí vhodné pro osvojování jazyků poskytovat. Diplomová práce bude vycházet převážně z díla uznávaného lingvistického odborníka S. D. Krashena. Do teoretické části práce budou také zahrnuty odborné poznatky o procesu hraní, o struktuře zábavních technologií, o možnostech využití těchto technologií v rámci školní výuky a o doposud zdokumentovaném výzkumu vzdělávacího potenciálu videoher. Ve druhé, praktické části diplomové práce bude proveden výzkum za pomoci českých, pokročilých uživatelů anglického jazyka, kterým budou položeny otázky orientované na jejich vnímání procesu osvojování anglického jazyka za pomoci hraní počítačových her.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Proces osvojování si jazyka

Tato stěžejní kapitola teoretické části je stručným souhrnem základních relevantních informací souvisejících s **osvojováním druhého jazyka** neboli *second language acquisition* (zkráceně *SLA*), klíčovým pojmem této diplomové práce.

1.1 Jazyk

Jazyk je základní **formou lidské komunikace** a běžnou součástí našeho života. Jedná se o nezbytný, denně užívaný prostředek pro denní život v moderní společnosti. Používáním jazyka je nám umožněno poměrně přesně sdělovat druhým osobám naše potřeby, záměry, pocity, názory a jiné pro nás podstatné informace. Mezi důležité funkce jazyka patří také uchování a předávání informací pro permanentní rozvoj lidské civilizace.

Pojem jazyk byl lingvistickými odborníky dvacátého století definován různě:

- Velmi obecnou definici poskytuje například Sweet (1900). Jazyk určuje jako vyjádření myšlenky za pomoci zvuků řeči.
- Sapir (1921) ve své definici jazyka velmi zdůrazňuje, že se jedná o koncept lidský. Definuje jazyk jako čistě lidskou a neinstinktivní metodu komunikování myšlenek, emocí a tužeb pomocí dobrovolně používaných znaků.
- Lingvisté Bloch a Trager (1942) do definice ještě doplňují hlavní funkci jazyka. Popisují jazyk jako systém smyšlených hlasových znaků, pomocí kterých mohou sociální skupiny spolupracovat.

Definici jazyka je možné rovněž najít v několika vybraných internetových slovnících:

- Jako první z těchto slovníků můžeme uvést například Cambridge Dictionary¹ (2020). Zde můžeme najít definici vystihující jazyk jako systém komunikace, který se skládá ze zvuků, slov a gramatiky. Alternativně chápe Cambridge Dictionary jazyk jako systém komunikace používaný lidmi v konkrétní zemi nebo i profesi.
- Merriam-Webster Dictionary² (2020) definuje jazyk poměrně odlišně. Chápe jazyk nikoliv jako systém komunikace, ale přímo jako ta slova, která jsou vyslovována, kombinována a chápána takovými způsoby, které jsou určeny konkrétní komunitou.
- Jako doplňující můžeme na závěr zmínit také definici z internetového slovníku Google Translator³ (2020). Jazyk je zde popsán jako metoda lidské komunikace, spočívající v používání slov strukturovaným a konvenčním způsobem. Tato definice dále také jako jediná zmiňuje základní formy této komunikace, a to formu verbální a psanou.

Seznam **Společných znaků jazyka** podle definic odborníků sepsal ve svém díle Brown (2000):

- A)** Jazyk je systematický.
- B)** Jazyk je souborem smyšlených znaků.
- C)** Zmíněné znaky jsou převážně vokální, ale mohou být také vizuální.
- D)** Tyto znaky vytvářejí konvenční význam pro ty předměty, ke kterým odkazují.
- E)** Jazyk je používán pro komunikaci.
- F)** Jazyk účinkuje ve společenství mluvčích nebo v kultuře.
- G)** Jazyk je ve své podstatě lidský konstrukt, ale je možné že není vyhrazený pouze lidem.
- H)** Jazyk je všemi lidmi získáván převážně stejným způsobem – jazyk a význam jazyku mají univerzální vlastnosti.

¹ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/language>

² <https://www.merriam-webster.com/dictionary/language#learn-more>

³ <https://translate.google.cz/#view=home&op=translate&sl=en&tl=cs&text=language>

Je vhodné také poznamenat, že laickou veřejností dochází velmi často k zaměňování pojmu **jazyk** s pojmem **řeč**. V odborné míře se ale mezi těmito dvěma pojmy již běžně rozlišuje. O toto upřesnění se svou prací zasloužili zejména lingvisté Chomsky a De Saussure. Dle Saussura se jazyk neshoduje s řečí a je pouze její určitou, nejdůležitější částí. Popisuje jazyk jako společenský produkt přirozené schopnosti řeči. V moderní lingvistice je dnes běžně uznáván jazyk jako **abstraktní systém znaků** neboli jako jazyková kompetence (umět anglicky), zatímco **řeč** je **aktem konkrétního použití** této kompetence (promluvení anglicky) (Cram, Linn a Nowak, 1996).

Veškeré světové jazyky je poté možno zařadit do odborně stanovených terminologických kategorií podle toho, v jakém pořadí s nimi jednotlivé osoby přicházejí do kontaktu. **První jazyk v životě** každého jedince je označován za jazyk *rodný* neboli **mateřský**. Proces nabytí této jazykové kompetence je v anglickém jazyce označován jako *first language acquisition (FLA)* neboli *osvojování prvního jazyka*. Tímto procesem osvojování prvního jazyka prochází každý vývojově zdravý člověk, zpravidla během svého dětství, a stává se tak ve vztahu k danému jazyku jeho *rodilým mluvčím*. Mateřský jazyk je úzce propojen s osobností a sociokulturní identitou rodilého mluvčí, který užívá strukturu tohoto jazyka pro své přemýšlení a samotný jazyk používá frekventovaně, pohodlně a plynně pro komunikaci ve svém životě. První jazyk je v anglické lingvistice označován jako **L1**. Je důležité podotknout, že je možné, aby si jedinec osvojil více než jeden první, mateřský, jazyk. Jako první je označován ten jazyk, který byl osvojen do období puberty. Jako příklad lze uvést dítě, jehož rodiče každý mluví rozdílným jazykem. Je vysoce pravděpodobné, že si toto dítě od svých rodičů osvojí dva jazyky kategorie L1. Tito lidé jsou označováni jako osoby *bilingvní* (LinguaCore, 2020⁴).

Kategorie **L2** zahrnuje takový jazyk, který se jedinec snaží v průběhu svého života ovládnout následovně po osvojení jazyka mateřského. Ne každý člověk se během svého života dokáže jazyk typu L2 naučit. Pro ty jedince, kteří to dokáží, není možné, aby se stali ve vztahu k tomuto jazyku rodilými mluvčí. Do kategorie L2 se tedy řadí jazyky *cizí* a *druhé*. (LinguaCore, 2020).

⁴ <https://www.linguacore.com/blog/l1-l2-language-learning/>

Rozdíl mezi cizím a druhým jazykem rozlišil svou prací P. R. Howatt (1994). Zkrácenou interpretaci tohoto díla nám poskytuje Klein (1986). Klein vysvětluje, že **rozdíl** mezi termíny cizí a druhý jazyk tvoří převážně ty **podmínky, za kterých se člověk snaží vybraný jazyk ovládnout**. Pojmem „*cizí*“ bývá označován takový jazyk, jehož kompetence se snaží člověk nabýt v takovém prostředí, ve kterém není jazyk přirozeně užíván pro komunikaci, a který dále není studentem tohoto jazyka běžně používán v rutinních situacích (např. standardní výuka anglického jazyka ve školách). „*Druhý*“ jazyk je oproti cizímu zpravidla osvojován v takovém sociálním prostředí, ve kterém se jím skutečně běžně mluví (např. při dlouhodobém pobytu českého občana v Anglii). V takovémto prostředí se druhý jazyk stává dalším praktickým nástrojem komunikace, stejně jako jazyk první.

Pokud se po ovládnutí L2 jedinec pokouší o naučení **dalšího cizího jazyka**, můžeme tento jazyk označit jako **dodatečný L2**. Druhou, zřídka používanou možností, je zařadit takový jazyk do kategorie **L3**. Následující kategorie (L4, L5, L6, atd.) pro každý nový, cizí jazyk už pouze pokračují ve chronologickém pořadí, v jakém se jedinec tyto světové jazyky učí (LinguaCore, 2020).

1.2 Učení se a osvojování nových jazyků

Výše zmíněné vyjasnění rozdílu mezi *druhým* a *cizím* jazykem postupně nasměrovalo pozornost světových lingvistických odborníků k podrobnějšímu rozlišování mezi „*guided*“ (řízeným) a „*spontaneous*“ (samovolným) nabýváním nových, nemateřských jazykových kompetencí. Postupným výzkumem došlo ke vzniku dvou, v lingvistických kruzích dodnes často užívaných protikladných pojmů, a to „*language learning*“ (odkazující na řízené, pečlivě kontrolované učení se dalšího, nemateřského jazyka) a „*language acquisition*“ (přirozené, samovolné osvojování dalšího jazyka) (Klein, 1986).

1.2.1 Učení se jazyka

Před samotným definováním učení je vhodné znovu poukázat na odborníky vymezený rozdíl mezi jazykem druhým a jazykem cizím. Toto vymezení je relevantní z toho důvodu, že je možné se oba z těchto druhů jazyků učit. Více detailů poskytuje lingvistický odborník Littlewood (1990). **Vědomé učení se bývá častěji spojováno s jazykem cizím**. V takovémto

případě se jedná o učení se takového jazyka, který není v blízkém prostředí studenta hlavní formou komunikace a kterému se student učí převážně pro potřeby komunikace mimo svou vlastní komunitu (např. učení se anglického jazyka v české škole). Učení se jazyka druhého má oproti cizímu hlavní komunikační a sociální funkci přímo v té komunitě, ve které se student jazyk učí (Čech se učí anglický jazyk v anglické škole).

Přistoupíme-li k samotné definici, je anglické slovo „*learning*“ (neboli učení se) pojmem, který není jednoduché jednoznačně vymezit. Internetovým slovníkem univerzity v Cambridge je learning definováno jako prosté:

- „The activity of obtaining knowledge.“ (Cambridge Dictionary, 2020)
„Činnost získávání znalostí.“

Takováto definice je samozřejmě velkým zjednodušením. Jedná se o **psychický proces**, který byl podroben velké míře psychologického bádání světových odborníků, jejichž interpretace se často v mnohém liší. Velmi populární je mezi psychology definice vycházející z behavioristického hlediska, která určuje učení se jako „*relativně permanentní změnu chování, ke které dochází vlivem zkušeností*“. Podle tohoto pohledu je pak **učení se** převážně **výsledkem působení našeho okolí**. Předmětem psychologie učení jsou tedy témata zaměřující se na to, jak na lidi působí jejich okolí a jak se z tohoto okolí mohou učit (verywellmind, 2020)⁵.

Mluvíme-li konkrétně o učení se jazyka, je pro nás relevantnější to, jak tento pojem definují samotní lingvisté. Zmíněné behavioristické pojetí nám naznačuje, že je člověk při učení poměrně pasivním aktérem, na kterého spíše jen působí jeho okolí. Poněkud protikladnou teorii poskytuje ve svém díle znovu Littlewood (1990), který tvrdí, že jedinci učící se nový, nemateřský jazyk nepřijímají pouze pasivně informace, které jim poskytuje okolí. Přijímání vnějších informací je pro studenty jazyka pouze prvním krokem, po kterém posléze na základě těchto informací **aktivně vytvářejí svá osobní pomyslná pravidla**, pomocí nichž mohou dospět k vlastním, velice specifickým učebním **strategiím**. Je nutné upozornit na to, že tyto strategie, přestože pro studenta nápomocné, vedou často

⁵ <https://www.verywellmind.com/learning-study-guide-2795698#learning>

k mnoha chybám. Proto se poté studenti snaží své strategie postupně upravovat takovým způsobem, aby byly co nejvíce v souladu s pravidly cílového jazyka, který se snaží naučit.

Jako příklady těchto učících se strategií uvádí Littlewood (1990) tři nejčastěji se objevující z nich, které rozpoznal analyzováním chyb, jichž se studenti dopouštějí:

- A) Přenos pravidel z mateřského jazyka.
- B) Zobecňování (často přehnané) pravidel cílového jazyka.
- C) Zjednodušování pomocí opomínání druhořadých prvků jazyka (např. zanedbání skloňování z důvodu zkrácení věty nebo potřeby kladení důrazu na význam sdělení).

Krashen (1988) nabízí snáze srozumitelnou definici. Vysvětluje učení jako **vědomý** proces, vyžadující od učícího se jedince soustředěné kognitivní schopnosti. K uplatňování a správnému směřování tohoto procesu dochází nejčastěji v prostředí klasické školní třídy, kde jsou učícímu se jedinci jeho učiteli prezentována jasně stanovená pravidla, která je potřeba pro naučení se jazyka následovat. Velký důraz je v tomto prostředí kladen na **vykládání gramatiky** takovým způsobem, aby ji student mohl pochopit a správně aplikovat. Významnou součástí vědomého učení se jazyka je také **práce s chybami** a jejich opravování, které poskytuje studentovi důležitou zpětnou vazbu. Neexistuje pouze jeden nezpochybnitelně správný postup, podle kterého by učení mělo probíhat, ale obecně uznávaným pravidlem výuky je postup studenta **od jednodušší látky k té komplexnější**. Toto je jeden z mnoha rozdílů mezi učením se jazyka a jeho osvojováním, při kterém nebývá často tato posloupnost od jednodušších tvarů ke složitějším dodržována.

1.2.1.1 Nerovnoměrné výsledky učení jednotlivých studentů

Nyní již dovedeme definovat učení se jakožto aktivní, vědomý psychologický proces, během kterého studenti aktivně vytvářejí své učební strategie či jiným způsobem soustředí své kognitivní schopnosti. Přesto ale v současné době zůstává učení se procesem příliš komplexním na to, abychom dokázali jasně stanovit ideální studijní podmínky a dovést k úspěšně zvládnutému učení každého lidského jedince. Problematikou toho, proč **někteří studenti** cizího jazyka dosahují daleko **lepších studijních výsledků** než někteří z jejich spolužáků, se zabývá znovu Littlewood (1990). Odpověď na tuto nelehkou otázku se

Littlewood pokusil nalézt pomocí rozdělení učebních faktorů na jednotlivé kategorie podle toho, zdali se vztahují převážně ke studentově *motivaci*, k jejich *učebním příležitostem* nebo jejich samotné *schopnosti se učit*. Alternativní užitečnou kategorizaci poté utváří podle toho, zdali jsou tyto faktory **vnitřní** nebo **vnější** ve vztahu ke konkrétnímu studentovi. Schopnost učit se je tedy vnitřním faktorem, zatímco učební příležitosti jsou faktorem vnějším, závislým z velké části na tom, co je studentovi jejich okolním prostředím poskytnuto. Motivace je výsledkem vzájemného působení vnitřních i vnějších faktorů.

Praktický význam dělení na vnitřní a vnější faktory učení spočívá podle Littlewooda (1990) v tom, že tyto vnější faktory je často možné přímým způsobem manipulovat, a to tak, aby co nejvíce napomáhaly studentům s učením (např. upravení způsobu komunikace nebo zařízení školního výletu do cizí země). **Ovlivňování faktorů** vnitřních se ukazuje být záležitostí daleko komplikovanější, nikoliv však nemožnou. Dle Littlewooda mohou být vnitřní faktory v některých případech ovlivňovány spíše nepřímými metodami působení (např. vyprávění o cizí zemi pro vybudování pozitivnějšího přístupu žáka). Ovlivňování těchto vnitřních faktorů je tedy možné, ale potenciálně riskantní. Nežli se snažit o jejich manipulaci, je vhodnější správně tyto vnitřní faktory rozpoznávat a brát na ně zřetel (např. přizpůsobení výuky tak, aby odpovídala různým měřám nadání). Toto bližší povědomí o tom, jaké faktory proces učení ovlivňují, nás posouvají o krok blíže k poznání příčiny toho, proč jsou někteří studenti v učení daleko úspěšnější než druzí. Přesto ale stále **nedokážeme** ani zdaleka spolehlivě předvídat, jak moc úspěšně se každý jednotlivý student bude schopen cizí jazyk učit, nebo jakou podobu by měly zaujímat perfektní vnější faktory procesu učení.

1.2.2 Osvojování jazyka

Současní lingvističtí odborníci, jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách této práce, dokázali vymezit značné rozdíly mezi pojmy *druhý* a *cizí jazyk*. V protikladu k ustálenému spojování vědomého *učení se* s výrazem *cizí jazyk* vyplývá, že *jazyk druhý* bývá osobami nabyt odlišným způsobem. Tento způsob je dnes obecně označován jako **osvojování druhého jazyka**. Osvojováním druhého jazyka může být označen pouze takový způsob nabývání jazykové kompetence, který splňuje již výše zmíněnou podmínku. Jedná se o **přijímání jazyka v takovém prostředí, ve kterém naplňuje daný jazyk hlavní**

komunikační a sociální funkci. K osvojování druhého jazyka tedy obvykle dochází v takové zemi, ve které se tímto jazykem běžně hovoří, u lidí, kteří jsou v dané zemi cizinci (např. turisté, zahraniční studenti či imigranti). Tito lidé jsou přirozeně motivováni k osvojování jazyka dané země, mají-li být schopni domluvit se s místním obyvatelstvem. Tento proces osvojování bývá odborníky často označován také jako **total immersion** neboli *úplné ponoření se* do přirozeného prostředí, ve kterém je jazyk používán (Cook, 2008).

O definitivní vymezení rozdílu mezi procesy *učení se (language learning)* a *osvojování (language acquisition)* se zasloužil uznávaný lingvista S. D. Krashen. Jako **učení se** je jím označován plně **vědomý proces**, během kterého jsou studentovi jasně vysvětlována gramatická pravidla (obvykle uspořádána od nejjednodušších k nejsložitějším), která musí pochopit. Tento proces probíhá zpravidla ve formálním, ne zcela přirozeném prostředí a výsledky učení jsou závislé převážně na žákově nadání. **Osvojování** je naopak **procesem přirozeným a podvědomým**, stejně tak jako když malé dítě postupně nabývá schopnosti mluvit svým rodným jazykem. Jedinec se při *osvojování* účastní neformálních komunikativních situací, ve kterých nevěnuje mnoho pozornosti formě jazyka, ale spíše samotnému významu prezentované komunikace. Skutečná povaha těchto situací má za následek to, že není zcela respektováno pravidlo učení se jednodušších složek jazyka před komplexnějšími. Klíčovou roli při úspěšném osvojování hraje jedincův přístup k těmto situacím (Cook, 2008).

Krashenovy jednotlivé odborné poznatky o samotném přijímání druhého jazyka jsou pro cíle této práce natolik podstatné, že je potřeba se jim věnovat více do detailu v nadcházející samostatné kapitole.

1.3 Základní teoretické perspektivy osvojování jazyka

Osvojování jazyka je složitým procesem. Původní povaha tohoto procesu, jeho průběh a postupný vývoj stále vyvolávají mnoho otázek, pro které neexistuje dodnes mezi lingvistickými odborníky jednotné vysvětlení. Při snaze o bližší pochopení tohoto procesu bylo lingvisty dvacátého století **zformulováno mnoho v zásadě odlišných teorií**. Hlavní tři z těchto teoretických perspektiv osvojování druhého jazyka vysvětlují ve svém díle

lingvistky Lightbownová a Spadová (2015). Jedná se o teoretickou perspektivu *Behavioristickou, Kognitivní* a o perspektivu *vrozenosti*.

1.3.1 Behavioristická perspektiva

Behavioristická (z anglického behavior – **chování**) perspektiva učení je podle Lightbownové a Spadové (2015) psychologickou teorií, která nabyla velkého vlivu převážně v průběhu čtyřicátých a padesátých let dvacátého století ve Spojených státech amerických. Se zaměřením na osvojování jazyků je za jednoho z nejvýznamnějších zastánců této teorie považován B. F. Skinner. Východiskem behavioristické perspektivy je hypotéza, že děti při osvojování jazyka prvního **imitují** jazyk používaný lidmi kolem nich. Po těchto pokusech o **reprodukcii** toho, co slyší, se poté setkávají s „*pozitivním posílením*“ ve formě chvály nebo samotné úspěšné komunikace. Tímto jsou děti motivovány k tomu, aby v imitování zvuků pokračovali. Přirozeným způsobem si tak procvičují tvoření slov a větných vzorců, přičemž si postupně utvářejí návyk správného používání jazyka. Behavioristé tedy tvrdí, že utváření dětského jazyka je formováno výhradně kvalitou a množstvím jazyka, které dítě slyší ze svého prostředí. Tato teorie klade na prostředí dítěte nejvyšší důraz a považuje ho za rozhodující faktor v procesu osvojování si prvního jazyka (Lightbownová a Spadová, 2015).

Behavioristická teorie osvojování prvního jazyka měla značný vliv na vývoj pomůcek a metod používaných při výuce cizích jazyků. Vývoj jazyka byl následkem této teorie považován za čiré formování návyků. Na základě toho začalo být do školní výuky zařazováno čím dál více aktivit kladoucích důraz na imitaci a učení dialogů s ucelenými větami nazpaměť. Objevily se také obavy, že člověk, učící se druhý jazyk, bude vždy při učení vycházet z těch návyků, které si získal při osvojování jazyka prvního. Tyto návyky by poté mohly přijít do konfliktu s návyky novými, které jsou pro cílový druhý jazyk žádoucí. Následný výzkum ale dokázal, že mnohé z chyb, které studenti jazyka dělají, nevznikají v důsledku návyků z prvotního osvojování. Je stále platný ten předpoklad, že studenti učící se druhý jazyk v mnoha případech z návyků získaných při osvojování jazyka prvního vycházejí. Pomocí pokusů bylo ale také dokázáno, že studenti druhého jazyka velice často přenos návyků z prvního jazyka do druhého vědomě zpochybňují, i pokud se přeložený ekvivalent jeví na první dojem jako správný. Tyto pokročilé poznatky způsobily u mnohých lingvistů skeptický přístup k behavioristickým hypotézám při zkoumání procesu osvojování

druhého jazyka na základě toho přesvědčení, že vliv prvního jazyka při druhotném osvojování nemusí být pouze otázkou tvoření návyků. Místo toho se jedná o daleko složitější proces identifikace podobností dvou jazyků, zvažování důkazů podporujících konkrétní prvky jazyka a následovné uvažování nad tím, zdali jednotlivé prvky do nového, cílového jazyka patří (Lightbownová a Spadová, 2015).

1.3.2 Perspektiva vrozenosti

Kritika behavioristické teorie ve vztahu k osvojování druhého jazyka vedla ke vzniku nové teorie naprosto protikladné. Zásadní rozdíl mezi těmito dvěma teoriemi tvoří odpověď na otázku, zdali je **jazyk spíše vrozený nebo naučený**. Teorie příklánějící se k vrozené povaze jazyka je označována jako *teorie nativismu*. Za nejznámějšího zastávce této teorie vrozenosti je označován N. Chomsky, jeden z nejuznávanějších světových lingvistů (Lightbownová a Spadová, 2015).

Chomskyho hypotéza je postavena na přesvědčení, že veškeré světové lidské **jazyky jsou vrozenou přirozenou součástí lidské podstaty** a že všechny tyto jazyky sdílejí stejné univerzální principy. Tvrdí, že děti jsou k ovládnutí jazykové kompetence „biologicky naprogramovány“ a že jazyk se u dětí vyvíjí naprosto stejným způsobem jako ostatní biologické funkce. Toto tvrzení dokládá Chomsky tím argumentem, že děti o struktuře jejich jazyka vědí prokazatelně více, než mohou pochytit z příkladů použití jazyka ze svého okolí. Přestože v tomto okolí děti často slyší mluvu obsahující nekompletní věty, přeřeky a jiné příklady chybného použití jazyka, dokáží stále ve velké míře rozlišovat mezi gramaticky správnými a nesprávnými větami. Tuto skutečnost je možné vykládat tak, že se děti rodí se specifickou vrozenou schopností objevovat pravidla jazykových systémů (Lightbownová a Spadová, 2015).

Vznik perspektivy vrozenosti vedl za účelem jednoduššího výkladu této teorie k formulaci těchto několika nových pojmů, jak je popisují Lightbownová a Spadová (2015):

- **Universal grammar:** vrozené jazykové znalosti skládající se ze souboru univerzálních zásad sdílených všemi jazyky.

- **Language acquisition device:** přirozená schopnost osvojovat jazyky a nadále je tvořivým způsobem používat.
- **Critical period hypothesis:** hypotéza navrhuující existenci časově ohraničeného období, během kterého může k osvojování jazyka docházet. Tato hypotéza se domnívá, že v sobě mají lidé biologické mechanismy navržené výhradně k osvojování jazyků. Tyto mechanismy však přestávají fungovat zhruba v období puberty. Starší zájemci o ovládnutí nového jazyka jsou tak k osvojování druhého jazyka nuceni využívat odlišné, obecné prostředky, které jsou výrazně méně efektivní. Prokázání či vyvrácení existence tohoto období je velmi obtížné důsledkem toho, že většina dětí vyrůstá v prostředí, ve kterém mají k osvojování jazyka přístup. K validitě tohoto konceptu však přispívá několik historicky zaznamenaných příkladů dětí, vyrůstajících bez kontaktu s jazykem, kterým se již nikdy zcela osvojit jazyk standardním způsobem nepodařilo.

1.3.3 Kognitivní perspektiva

Kognitivní perspektivou je označována teorie psycholingvistického charakteru, která pojímá osvojování jazyka jako proces velice podobný a ovlivňovaný osvojováním veškerých ostatních druhů dovedností a znalostí, nikoliv jako něco, co je odlišné a nezávislé na zkušenostech a kognitivním vývoji dítěte. Podle psycholingvistických odborníků je osvojování jazyka pouze jedním z mnoha příkladů lidské schopnosti učit a rozvíjet se na základě svých zkušeností. Lidský mozek tak nevyžaduje žádné specifické prostředky navržené výhradně k osvojování jazyků. Východiskem této hypotézy je, že vzájemná interakce s lidmi ze svého okolí nabízí dětem vše potřebné k nabytí jazykové kompetence. Kognitivní perspektiva tak může být **označována za teorii slučující dohromady vrozenou schopnost lidí osvojovat jazyky, ale i vysoký vliv okolí, ve kterém se vyvíjejí**. Jedná se o perspektivu obsahující prvky behavioristické teorie i teorie nativismu (Lightbownová a Spadová, 2015).

1.4 Osvojování druhého jazyka dle S. D. Krashena

Tato nadcházející samostatná kapitola teoretické části práce je věnována přínosům průlomové teorie osvojování jazyka podle lingvistického odborníka S. D. Krashena. Teorie tohoto vlivného lingvisty zabývající se osvojováním jazyků se obecně **řadí do perspektivy vrozenosti** (Krashen a Terrell, 1995).

Své poznatky vztahující se k osvojování rozdělil Krashen do **pěti hlavních hypotéz**, jak je uvádí například Cook (2008):

A) Hypotéza přirozeného pořádku (*The Natural Order Hypothesis*):

Osvojování druhého jazyku probíhá v předvídatelném pořadí. Ta gramatická pravidla jazyka, která je nejjednodušší pochopit, nemusí být nutně osvojena jako první.

B) Hypotéza osvojování / učení se (*The Acquisition / Learning Hypothesis*):

Dospělí lidé disponují dvěma odlišnými způsoby, kterými je možné nabýt kompetence druhých / cizích jazyků.

C) Hypotéza kontrolování (*The Monitor Hypothesis*):

Vědomé učení se může být používáno pouze k funkci „kontrolora“ (*monitor*).

D) Hypotéza srozumitelného vkladu (*The Comprehensible Input Hypothesis*):

Lidé si osvojují jazyk jediným způsobem, a to skrze porozumění jazyku nebo informacím prostřednictvím „srozumitelného vkladu“ (*comprehensible input*), což je text, ať už slyšený, nebo čtený.

E) Hypotéza afektivního filtru (*The Affective Filter Hypothesis*):

Naznačení existence mentálního bloku, způsobeného různými afektivními faktory, který brání *srozumitelnému vkladu* v dosažení „zařízení pro osvojování jazyků“. To jinými slovy znamená, že negativní emoce brání přirozenému osvojování.

1.4.1 Hypotéza osvojování / učení se (The Acquisition / Learning Hypothesis)

Mezi hlavní z Krashenových přínosů pro lingvistický výzkum, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, patří definitivní vymezení rozdílu mezi procesy vědomého *učení se* jazyků (*language learning*) a jejich podvědomým *osvojováním* (*language acquisition*). Jedná se o dva stěžejní oddělené, ale navzájem se ovlivňující procesy, díky kterým mohou lidé rozvíjet své jazykové schopnosti a ovládnout i další světové jazyky. Toto rozlišení tvoří základ Krashenova chápání osvojování druhých jazyků. Přestože se Krashen (1988) ve svém díle zabývá oběma z těchto složitých procesů, je větší míra pozornosti při jeho následném výzkumu věnována **podvědomému osvojování jazyka**, které **Krashen považuje za proces dominantnější a daleko vlivnější** při nabývání jazykové kompetence.

1.4.2 Hypotéza kontrolování (The Monitor Hypothesis)

Na své rozlišení mezi učení se a osvojováním navazuje Krashen později svou široce uznávanou studií zaměřenou na to, jakým způsobem u lidí k osvojování jazyků dochází. Tato teorie je v lingvistickém poli obecně známa pod názvem *The Monitor Hypothesis*. Tento název je možné volně přeložit jako *Hypotéza kontrolování*. Lingvistická odbornice A. Altenaichingerová (2003) poskytuje pro tuto teorii kontrolování stručnou definici. Vysvětluje monitor theory jakožto vnitřní, kritický proces probíhající při učení. Jeho účelem je „**monitorovat**“ **průběh učení a navrhnout možná vylepšení** toho, co již bylo naučeno.

Teorie kontrolování je Krashenem v díle Altenaichingerové (2003) nadále rozvedena a jsou v ní představeny tři hlavní vnitřní prvky účinkující při osvojování druhého jazyka. Mezi tyto prvky patří „**třídítel**“ (*filter*), „**organizér**“ (*organizer*) a „**kontrolor**“ (*monitor*). Každý z těchto prvků plní při osvojování druhého jazyka specifickou funkci. Úkolem *tříditele* je zabývat se tím, jak je student jazyka ovlivňován ve společenském a psychologickém kontextu a jak reaguje v rozdílných sociálních prostředích. *Organizér* určuje uspořádání mezi studentovým jazykovým systémem a používáním chybných gramatických konstrukcí. *Kontrolor* poté provozuje tu část učení, která je plně vědomá. Je tou funkcí, pomocí které studenti upravují svou řeč na základě svého věku.

Dodatečné informace ke Krashenově *hypotéze kontrolování* doplňuje například W. Klein. Klein (1986) stanovuje jako klíčový bod hypotézy to, že osvojování jazyka je na základě této teorie vždy prováděno skrze zmíněného „kontrolora“, neboli studentovu snahu o dohlížení na kvalitu svého projevu a o vlastní opravování chyb v případech, kdy je to možné. Tato snaha může při procesu osvojování fungovat jedině za několika **vyhovujících podmínek**:

- 1) Dostatek času pro studentovu analýzu projevu.
- 2) Student má zájem o správnost svého projevu.
- 3) Student zná gramatická pravidla jazyka natolik, aby byl schopen zpozorovat svou chybu.

Krashenova *teorie kontrolování* tedy není dle Kleina (1986) pokusem o vysvětlení obecného osvojování druhých jazyků. Tato teorie se nesnaží o přesné určení pravidel, která proces osvojování řídí, nebo o popsání faktorů zodpovědných za výsledky osvojování. Tato hypotéza však nabízí ucelený pohled na to, jakým způsobem může být osvojování druhých jazyků ovlivněno za používání vědomého kontrolování projevu.

1.4.3 Hypotéza srozumitelného vkladu (The Comprehensible Input Hypothesis)

Tato Krashenova (1988) hypotéza představuje **klíčovou složku osvojování druhých jazyků**, jejíž výskyt je podle autora zcela nezbytný pro to, aby mohlo osvojování probíhat úspěšně. Tuto složku označil Krashen jako „*comprehensible input*“ neboli **příjem srozumitelného jazykového vkladu**. Centrální myšlenkou této hypotézy je přesvědčení, že k osvojování prvních i druhých jazyků nemůže docházet bez výskytu skutečných, pro studenta srozumitelných sdělení. Při osvojování jazyka není nezbytný důraz na rozsáhlé, vědomé uplatňování gramatických pravidel a nevyžaduje tedy ani konstantní únavné cvičení. Přesto je ale osvojování obvykle dlouhodobým procesem. Tento proces se vyvíjí pomalu a je známo, že i za perfektně stanovených podmínek se při něm řečové dovednosti utvrzují výrazně později než dovednosti poslechové. **Ideální podmínky tak představují nestresující situace**, během kterých je studentovi poskytován *srozumitelný jazykový vklad* obsahující takové informace, které chce student skutečně sám slyšet. Tyto situace na

studenty nevyvíjejí nežádoucí nátlak pro okamžité vyjadřování se ve stále neovládnutém jazyce, přičemž jim stále poskytují přetrvávající **příležitost promluvit v okamžiku, kdy se cítí připraveni.**

Koncept srozumitelného jazykového vkladu je zformulován převážně ve vztahu k osvojování druhého jazyka. Přesto mu Krashen (1995) přikládá značný význam i při učení se cizího jazyka při klasické školní výuce. Tvrdí, že má dostatečný příjem srozumitelného vkladu nezpochybnitelné uplatnění při vyučování z toho logického důvodu, že čím více mohou žáci cizí jazyk slyšet, tím větší je jejich šance se cílový jazyk naučit. Učitelé by se tedy měli snažit ke studentům cílovým jazykem hovořit co nejsrozumitelnějším způsobem. Dále je podle Krashena nutné, aby si učitelé uvědomovali skutečnost **tzv. tichého období (silent period)**. To označuje dobu, během které student cizí jazyk přijímá, ale stále se ještě necítí připraven na jeho produkci. Délka trvání tohoto *tichého období* se může u každého individuálního studenta lišit. Teprve až po jeho dovršení je však možné, aby se mohl student začít sám pokoušet o vyjadřování v cílovém cizím jazyce.

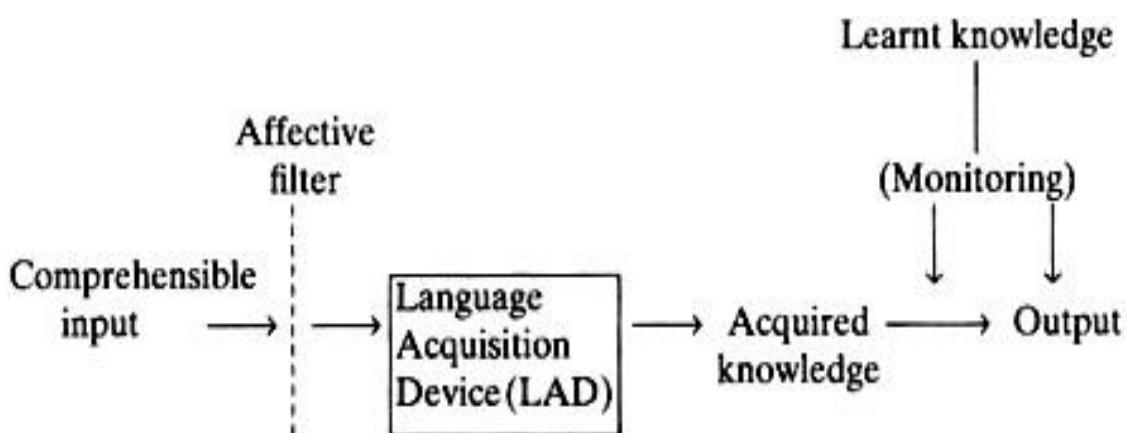
1.4.4 Hypotéza afektivního filtru (The Affective Filter Hypothesis)

Krashenova hypotéza „*afektivního filtru*“ (***affective filter***) je podle Lightbownové a Spadové (2015) snahou o objasnění často se vyskytující skutečnosti, kdy jsou někteří lidé vystaveni velkému množství srozumitelného jazykového vkladu, aniž by u nich došlo k úspěšnému osvojení daného jazyka. *Afektivní filtr* je označením pro **pomyslný psychický blok**, vlivem kterého může být proces osvojování druhého jazyka i přes dostatečné množství *srozumitelného jazykového vkladu* přerušen. *Srozumitelný vklad* se tak přes tuto pomyslnou bariéru nedostane do části mysli zodpovědné za osvojování, kterou Krashen jednoduše označuje jako „*zařízení pro osvojování jazyků*“ (*language acquisition device*). Slovem *afektivní* odkazuje Krashen k veškerým negativním pocitům, postojům či stavům, pod jejichž vlivem se může student snažící se o osvojování nalézat. Tyto emoce se často vyskytují po obdržení špatných výsledků předcházejícího učení. Takový student, který je napjatý, cítí se úzkostlivě nebo je znuděný, **může nevědomě srozumitelný vklad „odfiltrvat“** a způsobit tak selhání osvojujícího procesu. *Afektivní filtr* tak kontroluje množství i kvalitu informací, které přijímáme, ale dále také naši schopnost tyto informace

využívat k produkci. Je možné obrazně tvrdit, že čím je tento filtr silnější, tím obtížnější je pro daného studenta osvojování druhých jazyků.

1.4.5 Kompletní model osvojování dle S. D. Krashena

Tato podkapitola slouží jako ucelené shrnutí Krashenova pojetí osvojování druhých jazyků. Kompletní proces osvojování druhých jazyků dle S. D. Krashena na základě výše zmíněných pěti základních hypotéz vysvětluje pomocí grafického **modelu** např. Cook (2008).



The Input Hypothesis Model of L2 learning and production (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

Podle Cookova modelu je možné zpozorovat, že je osvojování jazyka zahájeno studentovým **příjmem srozumitelného jazykového vkladu** (Comprehensible input). Část tohoto vkladu může být však **pozastavena mentálním blokem afektivního filtru** (Affective filter), jehož intenzita je udávána studentovými emocemi, stavy, minulými zkušenostmi, předsudky o daném jazyce aj. **Jazykový vstup** je po průchodu **afektivním filtrem přetvořen za pomoci zařízení pro osvojování jazyků** (Language Acquisition Device) **na** studentem nyní již **získané znalosti** (Acquired knowledge). Tyto znalosti nyní může student použít k **produkci samotného verbálního projevu** (output). Tento **projev** je však ještě **kontrolován** (monitoring) a poupravován **pomocí** veškerých žakových **jinak naučených znalostí** (Learnt knowledge).

1.5 Vliv věku na efektivitu osvojování jazyka

Cílem této kapitoly je prezentovat vybrané odborné poznatky pojednávající o věku jakožto o jednom z faktorů ovlivňujících osvojování mateřských i nemaleřských jazyků.

1.5.1 Osvojování prvního jazyka

Osvojování prvního jazyka je dle Gassové a Selinkera (2008), odborníky poměrně jednotně uznávaným, přirozeným procesem. Gassová a Selinker poukazují ve svém díle na skutečnost, že všichni **lidé si osvojují svůj první jazyk již v počátečních fázích svého života**, přičemž mnohé související jazykové znalosti jsou získány podvědomě. Velmi malé děti jsou tak schopny skládat a používat věty obsahující komplikované gramatické jevy, aniž by si přítomnost těchto jevů vůbec uvědomovaly, nebo byly schopny vědomě popsat, co tyto gramatické jevy jsou a jaká je jejich funkce.

1.5.2 Osvojování druhého jazyka

Expertí lingvistického výzkumu se již několik posledních desítek let snaží o nalezení jednoznačné odpovědi na problematiku, ačkoliv velice významnou otázku vztahující se k lidské schopnosti naučit se používat nemaleřské (L2) jazyky. Touto otázkou je rozhodnutí o optimálním věku pro výuku cizího jazyka. I přes počáteční zaměření tohoto bádání na učení se cizím jazykům klasickou výukovou cestou, vyšlo mnoho výzkumných teorií, které se zaměřily na nově nabyté chápání konceptu osvojování druhých jazyků. Snaha o objasnění této problematiké otázky dalo za vznik **několika rozdílným názorovým skupinám**. Současný nejrozšířenější názor prosazuje pod heslem „*čím dříve, tím lépe*“ jako nejvhodnější období pro osvojování cizích jazyků věk předškolní. Za druhou nesouhlasící skupinu můžeme označit ty, kteří tvrdí, že je **pro začátek výuky optimální až věk pozdější**. Objevuje se také třetí významná názorová skupina přesvědčena o tom, že **schopnost osvojit** si cizí jazyky a rychlost, jakou je to možno dokázat, je **ovlivňována dočista odlišnými faktory, než je věk** (Lojová, 2006).

Stěžejní hypotézou pro zastánce názoru „*čím dříve, tím lépe*“ je Lennenbergova (1967) **teorie tzv. kritického období (critical period hypothesis)**. Tato teorie, jak ji popisuje např.

Klein (1986), předpokládá **existenci** kritického období jakožto **věkového rozmezí, během kterého je mozek ideálně přizpůsoben pro osvojování nových jazyků**. Po uplynutí tohoto rozmezí je dle hypotézy kritického období další osvojování mnohonásobně obtížnější a komplikovanější. Tato teorie je podložena argumentem poukazujícím na značný vliv biologických faktorů, například „plasticitu“ lidského mozku v životním období trvajícím od dvou let a trvajícím zhruba až do věku puberty. Tato schopnost mozku přizpůsobit se je dětem nápomocna při rychlém podvědomém učení se a rozvíjení vrozené mozkové kapacity. Je uplatňována při osvojování prvního jazyka a může být proto nápomocna i při osvojování dalších. Dospívající jedinci však o tuto plasticitu přicházejí v moment, kdy je nahrazena odlišnými funkcemi mozku, převážně ustáleným chápáním většiny řečových funkcí v levé mozkové hemisféře. Osvojování jazyků po uplynutí kritického období tak probíhá fyziologicky odlišným, obtížnějším způsobem. Osvojování druhého jazyka by tak mělo být považováno za naprosto odlišný proces, než je osvojování jazyka prvního.

Hypotézu kritického období odmítají ve svém díle například lingvistky Benedettiová a Frepponová (2006). Ty označují za široce rozšířený **mýtus tvrzení, že je učení se nových a osvojování druhých jazyků pro děti daleko jednodušší** než pro dospělé jedince. Autorky přesto stále připouštějí existenci jedné oblasti, ve které děti skutečně výhodu mají. Touto oblastí je osvojování si autentické výslovnosti, ve které dosahují děti lepších výsledků než dospělí. Dále však Benedettiová a Frepponová odkazují na výzkumy docházející k závěrům, že mají oproti dětem dospívající a dospělí studenti jazyků celou řadu kognitivních výhod, které mohou být využívány i při osvojování. Mezi tyto výhody patří např. rozvinutější schopnost porovnávat struktury a pojmy cílového jazyka s jazykem mateřským. Dále jsou starší studenti schopni lépe zevšeobecňovat pravidla, rozpoznávat nesrovnalosti a lépe uvažovat o svých pokrocích v učení. Využívání těchto výhod má za následek to, že jsou starší žáci při učení se cizím jazykům rychlejší a efektivnější, zejména při testování látky zahrnující morfologii a syntax. Autorky tak docházejí k závěru, že mají díky svému pokročilému kognitivnímu vývoji starší žáci značnou výhodu při přímých vyučovacích procesech, zatímco u mladších dětí dochází k dosažení lepších výsledků za průběhu pomalejšího, přímého osvojování (nacházení se v cizojazyčném prostředí). Tyto výzkumy však neprokazují žádné značné nevýhody přítomné při osvojování druhých jazyků staršími studenty.

O tom, zdali věk hraje významnou roli při osvojování jazyků a zdali je platná hypotéza kritického období, neexistuje dodnes mezi lingvistickými odborníky jednotná shoda. Obecně je ale uznáváno, že úspěšného **osvojení nových jazyků je možné dosáhnout v jakékoliv fázi života**, jsou-li k osvojování stanoveny vyhovující podmínky (Lojová, 2006).

1.6 Příznivé podmínky pro efektivní osvojování jazyka

Roli věku jakožto faktoru ovlivňujícího úspěšné osvojování druhých jazyků se ukázalo být velice obtížné určit. Cílem této teoretické kapitoly je proto zaměřit se na to, jaké další faktory jsou klíčové k vytvoření takového prostředí, které poskytuje příznivé podmínky pro osvojování jazyků.

Mnozí z lingvistických expertů dochází k závěru, že jsou ideální osvojovací podmínky vytvářeny převážně v sociálním **prostředí poskytujícím dostatečné vystavení se cílovému jazyku a podporujícím studentovu míru motivace**. Jedním z expertů poskytujících vysvětlení pro toto tvrzení je například lingvistka Larsonová-Hallová (2008). Ta tvrdí, že téměř každý člověk osvojující si druhý jazyk, který je vystaven dostatečnému množství cílového jazyka, překoná ty jedince, kterým je tato příležitost procvičování cílového jazyka ve společenském prostředí upřena.

1.6.1 Vhodný jazykový materiál

Myšlenka, že musí být student vystaven dostatečnému množství cílového jazyka, má-li dospět k jeho osvojení, se zdá být poměrně logickou. Pro studenta však není zcela všechen prezentovaný jazykový materiál k osvojování rovnocenně přínosný. Vhodná podoba tohoto jazykového materiálu souvisí s Krashenovou (1988), již dříve zmíněnou hypotézou *srozumitelného vkladu* (*comprehensible input*), která zdůrazňuje, že k osvojování jazyka příliš nepřispívá takový jazykový materiál, kterému dotyčný jedinec nerozumí.

Podle Krashena (1995) **přispívá k osvojování pouze takový vstupní jazykový materiál, kterému jsme schopni porozumět** (využíváním osobních zkušeností a kontextu situace) a který přesahuje naši vlastní míru znalosti cílového jazyka. Vhodný jazykový materiál je nám tak obvykle poskytován prostřednictvím úspěšné, srozumitelné komunikace. Krashen

dále také tvrdí, že přijímaný jazykový materiál má při této komunikaci zásadnější význam než materiál studentem produkováný. Posloucháním, čtením a celkovým porozuměním příkladů užití jazyka tak směřujeme k nabytí jazykové kompetence efektivněji než samotným mluvením. Krashen dokonce tvrdí, že je teoreticky možné dojít ke kompletnímu osvojení jazyka, aniž by vůbec pomyslný osvojující jedinec potřeboval v tomto cílovém jazyce promluvit. Toto tvrzení se přesto nesnaží naznačit, že by mluvení a psaní k osvojování výrazným způsobem nepřispívaly. Vlastní produkce jazykového materiálu je důležitá převážně z toho důvodu, že studentova snaha vyjadřovat se podporuje jejich okolí k větší ochotě komunikovat. Produkce jazyka nám tak zajišťuje větší příjem jazykového materiálu a regulaci jeho srozumitelnosti.

Vhodný jazykový materiál musí podle Krashena (1995) splňovat tyto **podmínky**:

A) Dostatečné množství

Osvojování jazyka není možné bez přijímání velkého množství produkce vstupního jazykového materiálu vnějším okolím.

B) Srozumitelnost

Pro studenta není nijak přínosné takové znění jazyka, kterému není momentálně schopen porozumět (poslech rádia, volná konverzace bez doplňujícího vizuálního kontextu).

C) Zamezení vzniku afektivních filtrů

Vhodný jazykový materiál nesmí u studenta vést ke vzniku *afektivních filtrů* (odpor, zruděnost) oslabujících účinek osvojování. Čím více je pro studenta předkládaný obsah textu zajímavý, tím méně se student soustředí na jeho formu (gramatická pravidla). Míra afektivních filtrů se tak snižuje a student získává více prostoru pro porozumění smyslu textu a přirozené osvojování.

D) Násobení dalšího dostupného jazykového materiálu

Vlastní komunikací získává student více vnějšího jazykového materiálu od svého okolí.

1.6.2 Motivace

„Motivace je definována jako podnět, sloužící k vytváření a udržování záměrů a cíleného jednání. Je důležitá, protože udává rozsah aktivního zapojení a přístupu žáka k učení.“ (Pandey, 2005).

Na zásadním významu faktoru motivace při osvojování druhých i učení se cizích jazyků se shodují ve svém díle mimo jiné autory například Gardner a Lambert. **Motivace** je dle Gardnera a Lamberta (1972) při osvojování mimořádně **vlivným faktorem**. V navazujícím díle dochází Gardner (2010) také k přesvědčení o tom, že studenti motivováni v kulturním kontextu jazyka budou v jeho osvojování úspěšnější než ti, kteří si jazyk procvičují pouze v prostředí školním.

Motivace se dnes v lingvistickém oboru rozlišuje na **několik rozdílných**, přesto však vzájemně se doplňujících **druhů**. Ty hlavní z nich popisuje např. Ellis (2008):

A) Instrumentální motivace

Instrumentální (pomocná) motivace v kontextu učení se jazyka působí tehdy, pokud se studenti snaží naučit jazyk z praktických, funkčních důvodů (např. složení zkoušky, získání pracovní pozice, možnost odcestovat do ciziny). Studenti tak nemají zájem o ovládnutí jazyka samotného. Nabytí jazykové kompetence je pouze prostředkem k dosažení jiných cílů. Instrumentální motivace má často v kontextu vzdělávání zásadní vliv na výsledek nabytí jazykové kompetence.

B) Integrativní motivace

Integrativní (začleňující) motivace vzniká u některých studentů jazyka tehdy, pokud se rozhodnou naučit se nový jazyk z důvodu zájmu o kulturní pozadí, kterého je cílový jazyk součástí. Studenti s integrativní motivací chtějí komunikovat s ostatními členy této kultury a mají zájem o to, stát se rovnocennými členy té komunity, která tímto jazykem hovoří. Hlavním motivátorem je tak sociální interakce.

C) Výsledná motivace

Výsledná motivace vzniká po zažití předchozích úspěchů v učení jazyka. Studenti, kteří zažili úspěch (např. dobrá známka, zábava, zisk) vycházející z jejich předchozího učení, mohou být motivovanější k učení dalšímu. V opačném případě tak mohou neúspěšné výsledky přispívat ke studentově budoucí demotivaci.

D) Vnitřní motivace

Za vnitřní je označována motivace taková, která nevzniká na základě obecných důvodů udávaných svým okolím. Vnitřně motivovaný žák nachází při plnění učebních úloh a nabývání jazykové kompetence vlastní motivaci z rozvoje své osobnosti a uspokojování své zvědavosti.

Na otázku, která z těchto motivací hraje největší roli při osvojování druhého jazyka, formuluje odborný, moderní názor např. jazykovědec Shirbagi (2010). Ten poukazuje na to, že se většina novodobých výzkumů studujících roli motivace při učení se cizích a osvojování druhých jazyků přiklání k převládajícímu významu *motivace integrativní*. **Integrativně motivovaný student disponuje větším zájmem o naučení se jazyka**, díky čemu zaujímá vůči jazyku pozitivnější postoj a má lepší předpoklady k úspěšnému nabytí jazykové kompetence.

2 Počítačové hry pro vzdělávání

K tomu, abychom mohli popsat současné souvislosti mezi počítačovými hrami a vzděláváním, je zapotřebí nejprve uvést, co to počítačové hry jsou, jak fungují, a jaké mohou zaujímat podoby v běžném, domácím prostředí.

Pro účely diplomové práce důležitou a s počítačovými hrami úzce související technologií je také dnes již dobře známý celosvětový systém síťové komunikace neboli internet. I přes počáteční samostatný vývoj internetu a počítačových her došlo postupem času k jejich současné, vzájemné synergii. Z tohoto důvodu je i internet ve velké míře do této teoretické kapitoly zahrnován.

2.1 Hry a hraní

Pod pojmem hra si většina z nás dovede představit mnohé činnosti, jako je například kopaná, piškvorky, vymyšlení příběhů nebo i hry počítačové. Obvykle jsou tyto činnosti provozovány převážně dětmi z poměrně prostého důvodu, kterým je pobavení se. Hraní si je tak možné považovat za naprosto odlišnou nebo až protikladnou aktivitu k těm činnostem, jejichž účelem není pobavení, ale produktivita. Těmito činnostmi jsou převážně práce či učení se. I přesto je však právě hra často využívána při školní výuce a hravé pracovní postupy mohou motivačně napomáhat k lepším pracovním výsledkům. Co je to tedy hra, jaký má pro člověka význam a jak souvisí či nesouvisí s pracovními činnostmi a kognitivními procesy?

Definici obecné hry poskytuje například pedagogický slovník Průchy a spol. (2013), ve kterém je hra popsána jako **činnost naprosto odlišná od práce či učení**. Dle Průchy a spol. se této aktivitě člověk věnuje po celý jeho život, přestože hra zaujímá dominantní postavení pouze po období předškolního věku. V pozdějších fázích lidského života ztrácí hra vůdčí postavení a již neurčuje směr pro naše chování a rozhodování se. Hraní může probíhat za použití pomocných nástrojů (např. hračky), nebo pouze zapojením vlastní fantazie. Hře je možné věnovat se v malých či velkých skupinách, nebo i samostatně. Zásadní součástí hry bývají jasně stanovená pravidla, která účastníci hry znají, ale která se mohou pokusit porušovat.

Protikladnou definici hry je možné najít v psychologickém slovníku Hartla a Hartlové (2015). Zde je hra popsána jako lidská činnost, která nutně **nemusí probíhat odděleně od práce či učení se**. Tyto produktivní činnosti je naopak možné do hry zařadit. Hartl a Hartlová dále vysvětlují, že je dítě motivováno ke hraní za účelem dosažení prožitku, zatímco pro dospělé jedince funguje hra jako nástroj psychohygieny (uvolnění, relaxace, odreagování), vedoucí k lepšímu duševnímu zdraví.

Tyto uvedené příklady definic nám poskytují možné povědomí o odlišném chápání hry z psychologického a pedagogického hlediska. Pokud bychom nyní chtěli nalézt několik stručných, obecných definic hry, můžeme se obrátit na několik vybraných internetových slovníků:

- Cambridge Dictionary (2020) popisuje hru jakožto zábavnou aktivitu nebo sport, obzvláště pokud se jedná o hru hranou dětmi za používání potřebného vybavení. Druhá definice tohoto slovníku označuje hru jako **soutěž nebo utkání**.
- Za fyzickou nebo psychickou soutěž je hra označována také internetovým slovníkem Merriam-Webster Dictionary (2020). Tato soutěž údajně probíhá mezi soupeřícími účastníky hry na základě stanovených pravidel.
- Doplnující definici poskytuje Google Translator (2020), podle kterého je obzvláště soutěživá forma hry či sportu aktivitou, která je hraná na základě stanovených pravidel a jejíž výsledky jsou rozhodovány schopnostmi, silou nebo mírou štěstí.

2.2 Počítačové hry

Počítačové hry, jak již tento samotný pojem napovídá, jsou svým původem produktem navrženým k pouhému pobavení. Za pomoci rapidně se vyvíjejícího technologického pokroku se ovšem počítačovým hrám podařilo nabýt daleko komplexnější struktury a zaujmout významnější postavení ve společnosti, než je na první pohled zřejmé. Přestože jsou tyto složité technologie, dodnes mnohými považovány pouze za předražené „hračky“, stále primárně navrhovány za účelem pobavení, nelze nadále opomíjet jejich výrazné

kulturní, ekonomické, sociální, **vzdělávací a jiné dopady na společnost**. Počítačové hry je možné na základě těchto dopadů na společnost označit za fenomén moderní doby.

Odpověď na otázku „Co jsou to počítačové hry?“ se může jevit zdánlivě prostou, a sice že počítačové hry jsou formou hry (počítačové programy), která je hraná na počítači. Velice jednoduchou definici je možné znovu nalézt ve slovnících:

- Počítačová hra je hra hraná na počítači, ve které je obraz, který se objevuje na obrazovce, ovládán hráčem pomocí mačkání a hýbání kláves či hýbáním „joystickem“ (Cambridge Dictionary 2020).

Tato definice, ačkoliv jasně srozumitelná, neposkytuje dostatek informací o tom, jak taková počítačová hra funguje, jak se odlišuje od jiného počítačového softwaru nebo co musí splňovat pro to, aby mohla skutečně být považována za hru. Na tyto problémy poukazuje James Newman, docent v oboru média a kulturní studie přednášející na anglické univerzitě v Bath Spa. Podle Newmana (2013) panuje dodnes mezi širokou veřejností, akademiky i samotnými spotřebiteli a vývojáři počítačových her **nejasno v tom, které počítačové produkty je možné určit jako počítačové hry**. Problémy podobného typu nejsou u novodobých technologických fenoménů, jako jsou počítačové hry, vůbec neobvyklé. Za poměrně unikátní příčinu tohoto problému u počítačových her určuje dále Newman také jejich mnohé komplexní a rozmanité podoby. Zábavní technologické programy existují ve velmi velkém množství značně odlišných forem, které bývají všechny označovány nám známými **zastřešujícími výrazy**, jako jsou „**počítačové hry**“, „**videohry**“ nebo v anglickém jazyce hojně používaným „**interactive entertainment**“ (*interaktivní zábava*). Tyto zastřešující výrazy v sobě zahrnují zábavní programy formou natolik odlišné, že si pod nimi můžeme představit cokoli například od textové počítačové hry bez grafického znázornění či zvuku, až po „*R360*“ od vývojářské společnosti *SEGA* (viz příloha č. 1), stroj simulující leteckou bojovou situaci, do kterého je hráč připoután jako do pilotní kabiny. Hráči jsou zde skrze obrazovku poskytovány audio-vizuální podmínky. Na tyto podmínky hráč reaguje pomocí svého joystickového ovladače a během celé této interakce se herní kabina s hráčem otáčí, třese, převrací a jinak reaguje na dění hry.

V českém jazyce je z výše zmíněných zastřešujících pojmů pro zábavní technologické programy zřejmě nejhojněji užíván **výraz „počítačové hry“**. Tento výraz však naznačuje pojmenování takových zábavních programů, které je možné hrát pouze na počítači, nikoliv na herních konzolích, mobilních telefonech či jiných mediálních zařízeních. Z tohoto důvodu bude užívání výrazu *počítačové hry* v této práci nadále **nahrazeno obecnějším pojmem „videohry“**.

2.2.1 Struktura videoher

Videohry, jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, jsou dle Newmana (2013) zábavními technologickými programy, které mohou mít **mnoho velice odlišných podob**. Ani původ a vývoj těchto videoher není jednoduché jednoznačně popsat. Vyskytují se názory tvrdící, že videohry, tak jak je známe dnes, vznikly následkem postupného vývoje jiných sdělovacích prostředků, např. filmu, rádia, televize. Odlišné názory považují videohry za fenomén vzniklý od médií absolutně odděleně, jakožto přirozený vývoj obyčejných, neelektronických her. Nalézt můžeme také hybridní teorie slučující tyto předchozí dvě názorové skupiny dohromady.

I přes přetrvávající nejasnosti ohledně původu videoher je ale možné vymezit některé ze společných prvků a charakteristik, které se u videoher obvykle vyskytují a které udávají jejich strukturu. Tyto prvky ve své knize rozděluje do pěti odlišných kategorií G. Howland (1998), zkušený vývojář her a odborník přes herní design:

2.2.1.1 Zvuková stopa

Jedná se o takovou hudbu nebo zvukový efekt, které jsou během hraní videohry přehrávány. Tematická hudba bývá ve videohrách mnohdy používána k nastolení vývojářem zamýšlené atmosféry (odlišná hudba pro klidné herní situace a pro situace simulující akci či nebezpečí). Zvukové efekty kromě doplňování atmosféry prostředí obvykle slouží jako podněty, na které má hráč reagovat, nebo naopak jakožto zpětná vazba po hráčových činech.

2.2.1.2 Hratelnost

Hratelnost je nejasným, obtížně definovatelným prvkem videohry. Tímto pojmem je obvykle zamýšleno to, jak moc je hra pro hráče zábavná, do jaké míry se do ní může hráč vžít a „ponořit“, jak moc je pro hráče intuitivní ovládní herních systémů a na kolik času může hra potenciálně zaujmout hráčovu pozornost. Pojem hratelnost tak může být chápán jako **celková kvalita interaktivních součástí videohry**.

2.2.1.3 Grafické zobrazení

Grafické zobrazení (viz příloha č. 2) je označením pro jakékoliv znázorňované digitální obrazy a dodatečné, na nich provozované vizuální efekty. Toto může zahrnovat různé dvojrozměrné i trojrozměrné objekty, statické snímky obrazovky nebo hrající video, různé statistiky či překryvy obrazu obsahující pro hráče důležité informace, aj. **Funkcí grafického zobrazení** je zpravidla **prezentace, nikoliv interaktivita** (tu umožňuje herní rozhraní).

2.2.1.4 Herní rozhraní

Ty části videohry, které může hráč sám používat nebo se kterými přichází během hraní hry do přímého kontaktu, jsou označovány za herní rozhraní (viz příloha č. 3). Jedná se tak například o takové grafické zobrazení, na které musí hráč klikat myší. Obvyklé jsou také „*menu*“ systémy neboli systémy interaktivních tabulek obsahující texty a obrazce, se kterými hráč musí být schopen pracovat. Hlavní část herního rozhraní představují poté řídicí systémy hry, kterými hráč ovládá jednotlivé části samotné hry (např. řízení virtuálního automobilu).

2.2.1.5 Příběh

Příběh se stává v současnosti přítomnější a rozvinutější součástí videoher. Tak jako v knize nebo ve filmu se jedná o epický děj, který je hráči postupně různými formami prezentován. Tento děj může být rozdělen na jakékoliv před hrou začínající pozadí herního světa, do kterého hráč vstupuje, a na veškeré informace o tomto světě či v něm existujících postavách, získané během samotného hraní.

Toto rozdělení herních prvků dle Howlanda poskytuje bližší, ucelený pohled na strukturu videoher. Nemůže však být považováno za seznam nutně přítomných složek tvořících videohru. Namísto toho jsou rozdílné typy videoher tvořeny rozdílnými kombinacemi těchto výše zmíněných prvků. Můžeme tak najít videohry zaměřené na hratelnost a opomíjející příběh, nebo naopak takové videohry, které příběh upřednostňují na úkor horší hratelnosti. Grafické zobrazení a zvuková stopa bývají obvykle přítomny jako forma prezentace hry, ale je také možná jejich absence (např. textové hry). Herní rozhraní bývá nedílnou součástí videohry.

2.2.2 Videoherní žánry

Přestože jsou jednotlivé vyvinuté videohry zpravidla unikátními, originálními produkty, stále se často v mnohých aspektech a ve své struktuře vzájemně podobají nebo následují stejné základní postupy. Z tohoto důvodu se, tak jako jiné mediální a umělecké produkty (knihy, filmy nebo hudba), i **videohry dělí do několika kategorických žánrů**. Tyto žánry a jejich podžánry nám umožňují vytvořit si základní představu při výběru o do nich zařazených, nám ještě neznámých hrách o tom, jaké může zvolená hra mít téma, jaké obsahovat herní systémy, zdali bude svou hratelností odpovídat našemu vkusu a převážně jak může vypadat prostředí hry, do kterého vstoupíme. Je důležité si uvědomovat, že některé současné videohry jsou svým složením příliš komplexní na to, aby mohly být vždy zařazeny do jednotlivé herní kategorie. Videohry tak mohou spadat do jednoho svého žánru, do několika více z nich najednou, nebo se dokonce i výjimečně kompletně ze všech doposud vymezených žánrů vyčleňovat (Newman a Simons, 2007).

Tato kapitola se zaměřuje na to, jaké hlavní, nejpopulárnější žánry byly ve videoherním průmyslu stanoveny a co tyto žánry definuje. Každá z těchto kategorií bude také doplněna o několik příkladů těch nejlivnějších skutečných videoher, které pod daný žánr spadají.

2.2.2.1 Akční hry

Akční hry bývají mnohdy považovány za **nejrozšířenější z videoherních žánrů**, protože do nich mnohdy bývají zahrnovány všechny hry, ve kterých je hráč středobodem jakékoliv

probíhající akce. Tato akce se skládá hlavně z virtuálně-fyzických výzev, které musí hráči překonat. Akční hry jsou také nejrozšířenějším žánrem díky své obrovské popularitě. Akční hry je obvykle jednoduché ihned pochopit a začít hrát. To je činí atraktivními pro široké demografické složení hráčů, následkem čehož se jednotlivé akční hry stávají nejpopulárnějšími světovými videohrami (iD Tech, 2018⁶).

Příliš obecná povaha tohoto žánru vedla ke vzniku i několika jeho níže uvedených podžánrů:

A) Platformové hry

Platformové hry neboli „plošinovky“ (viz příloha č. 4), jsou jedněmi z prvních vzniklých akčních her a videoher obecně. Jedná se o hry, ve kterých má hráčem ovládaná postava za úkol překonávat jednotlivé platformy ve své cestě (obvykle pomocí běhání, skákání aj.). Jako hlavní příklad plošinovek je možné uvést vlivnou herní sérii s celosvětově známou postavičkou *Mária* (iD Tech, 2018).

B) Střelecké hry

Střelecké hry, běžně přezdívané prostým „střílečky“, umožňují hráči ovládat postavy vyzbrojené arzenálem střelných zbraní, ať už v historickém, moderním nebo futuristickém prostředí. Tyto postavy hráč následuje v jednotlivých hrách ve „*třetí osobě*“ (hra tak spadá do podkategorie *TPS – third person shooter*), kdy je před hráčem na obrazovce postava ztvárněna, nebo z „*osoby první*“ (viz příloha č. 5), kdy hráč přímo zaujímá zorné pole pohledu zvolené herní postavy (*FPS – First person shooter*). Cílem těchto her je zpravidla probojovat se jednotlivými herními úrovněmi skrze střelbu do velkého množství nepřátelských postav, ovládaných umělou herní inteligencí, nebo dokonce i jinými hráči. Přestože mohou být v těchto hrách přítomny příběhové prvky, hlavní míra pozornosti je věnována akci, vizuálním efektům a celkové hratelnosti (Newman a Simons, 2007).

C) Ostatní akční hry

Zbývajícími akčními populárními podžánry jsou dále například „*bojové*“ hry zaměřující se na osobnější, ruční souboj fiktivních postav (např. *Mortal Kombat X*, 2015) (viz příloha č. 6), „*plíživé (stealth)*“ hry poskytující možnost dosažení cílů nepřímými, nekonfrontačními

⁶ <https://www.idtech.com/blog/different-types-of-video-game-genres>

metodami (*Metal Gear Solid*, 1998), nebo „**přeživší (survival)**“ hry, ve kterých mají hráči za úkol přežít nebezpečné situace pečlivým vynakládáním s omezenými zdroji (*Minecraft*, 2011) (iD Tech, 2018).

2.2.2.2 Strategické hry

Po akčních hrách můžeme jako druhý důležitý videoherní žánr uvést například hry strategické neboli „*strategie*“. Jako předloha sloužily pro vznik těchto strategií hry deskové, jako jsou například šachy. **Hráč má** v těchto hrách **k dispozici vysokou míru kontroly** a politické, vojenské nebo až „božské“ moci nad umělým světem a jeho zdroji. Taktické užívání této moci a opatrná rozhodnutí jsou od hráče poté vyžadovány k úspěšnému překonávání výzev. Strategické hry bývají mnohdy rozlišovány do podkategorií na základě toho, zdali hráč ovládá svět ve skutečném, probíhajícím čase (*RTS = real-time strategy*) nebo zdali má hráč možnost herní čas pozastavit a v klidu se zamyslet nad svým rozhodnutím před tím, než provede svůj tah (*TBS = turn-based strategy*). V *RTS* tak může hráč například zaujímat roli válečného generála a ovládat armádu v průběhu simulované bitvy. Jako příklad *TBS* je možno uvést například videohru „*Civilization VI*“ (2016) (viz příloha č. 7), ve které má hráč za úkol rozvinout plnohodnotnou civilizaci ze své prosté osady za pomoci průzkumu, společenského, technologického a ekonomického rozvoje, obchodu, diplomacie, válčení aj. (iD Tech, 2018).

2.2.2.3 Adventury (Dobrodružné hry)

Počestlý název „*adventury*“ je odvozen od anglického ekvivalentu dobrodružství, tedy slova „*adventure*“. Adventury, jak nám tedy tento název napovídá, jsou **příběhově zaměřenými videohrami**, ve kterých může hráč zažít různá „dobrodružství“. Dobrodružství jako takové však není exkluzivním prvkem těchto her. Naopak ho můžeme nalézt i ve hrách všech ostatních žánrů. Hru tedy neoznačujeme jako adventuru podle jejího dobrodružného příběhu, ale na základě jejího herního stylu, přítomných mechanikách a hratelnosti. Adventury jsou jedním z nejstarších herních žánrů. Tyto hry existovaly dříve dokonce i bez grafické složky, prezentovány pouze v řádcích textu. Hráči v těchto hrách prostřednictvím fiktivní postavy převážně komunikují s jinými postavami a využívají své okolí k řešení hádanek a problémů za účelem pokračování v příběhu. Jedná se tak o **hry logické**,

pomalejší a vyžadující spíše metodický nežli akční přístup. Velice populární adventurou je například hra vyvinuta českým studiem „Amanita Design“, nesoucí název „Machinarium“ (2009) (viz příloha č. 8), ve které hráči provázejí po jeho cestě malého, ručně kresleného robota (iD Tech, 2018).

2.2.2.4 Role-Playing hry (RPG)

Role-playing hry (RPG = *role-playing game*) patří společně se hrami akčními mezi nejpobulárnější žánry videoherního průmyslu. Jedná se zároveň o **žánr komplexní a obtížně definovatelný**, který vděčí za svůj původ velice slavné stolní hře „Dungeons & Dragons“. Byla to právě tato hra, která velmi zpopularizovala koncept herního „role-playingu“, tedy „**hraní rolí**“. Jedná se o hru, ve které se mohou hráči vžít do role fiktivní postavy, nebo dokonce vytvořit postavu vlastní, za kterou poté osobně vystupují a činí rozhodnutí. Tento koncept, přenesený do videoherní podoby, umožňuje hráčům do velké míry **využít vlastní fantazii a kreativitu**. Důraz je také kladen na vysokou míru svobody obsažené ve hratelnosti, kdy se hráči mohou svobodně rozhodovat o tom, jakou podobu má jejich fiktivní postava, jaké jsou její silné či slabé stránky, jaká místa chtějí navštěvovat a jaké činy vykonávat. Ikonickou je pro RPG hry také existence několika možných zakončení příběhu. Hráči tak může být po přehrání hry prezentováno příběhové finále založené například na etice jeho ve hře spáchaných činů (dobrý nebo špatný konec). Role-playing hry jsou nadále natolik rozšířeným žánrem, že se jejich prvky přenášejí do téměř všech ostatních videoherních žánrů a dávají tak za vznik podžánrům hybridním, jako je například „*action RPG*“ (akční hry obohacené o role-playing). Moderní action RPG videohrou je například „*Deus Ex: Mankind Divided*“ (2016) (viz příloha č. 9), ve které hráč nemá možnost vytvoření úplně nové vlastní postavy, ale namísto toho zaujímá roli speciálního agenta ve futuristicky ztvárněné Praze. Hráč poté sám rozhoduje o tom, kam se v této verzi Prahy vydá, zdali bude konflikt řešit násilnou či nenásilnou cestou apod. (GameDesign, 2020⁷).

2.2.2.5 Simulátory

Za simulátory (viz příloha č. 10) bývají označovány ty videohry, které se snaží o **co nejpřesnější virtuální napodobování skutečností a situací ze skutečného světa**. Původ

⁷ <https://www.gamedesigning.org/gaming/video-game-genres/>

simulačních her můžeme tak jako u mnoha dalších technologií (např. internet) nalézt v armádním výzkumu. Právě vojska mnoha světových mocností měla jako první zájem na tom, vytvořit počítačový software simulující například autentickou zkušenost létání v kokpitu stíhacího letounu, nebo dokonce i výbuch jaderné bomby, za účelem bezpečného vojenského tréninku. Později se tyto simulace přenesly i do průmyslu zábavního, ve kterém se vyvíjejí dodnes. V oblasti videoher tak dnes můžeme najít například hry simulující pilotování leteckých strojů, dovážení zboží po silnicích Evropy nákladním automobilem nebo ovládání zemědělských strojů. Dále existují simulátory běžného provozu velkoměst nebo také simulátory pohybování se v kosmickém prostoru (využívány také americkou kosmickou agenturou NASA). Velmi populárními jsou též tzv. „*simulátory života*“ (např. herní série *The Sims*), ve kterých hráči vytvářejí vlastní avatary, někdy i s celými rodinami, za které poté mohou prožívat takové každodenní situace, které jsou pro některé lidi uskutečnitelné v reálném světě. Tato hra je samozřejmě velice zjednodušenou podobou skutečnosti a není schopna obsáhnout veškeré složitosti života (Doupě.cz, 1999⁸).

2.2.2.6 Arkádové hry

Arkádové hry neboli „*arkády*“ (viz příloha č. 11) je označením pro brzkou, dnes již zanikající formu hraní videoher na arkádových herních automatech. Tyto automaty byly hráčům hromadně přístupné v hernách a vyžadovaly platbu mincemi. U arkádových her se tedy nejedná o žánr zahrnující jednotlivé hry na základě jejich hratelnosti, ale na podobě herního systému, skrze který byly tyto hry poskytovány. Arkády jsou tak souhrnným označením, do kterého spadají videohry mnoha jiných žánrů. Obecně se jedná o hry velice jednoduché a akční (Doupě.cz, 2011⁹).

2.2.2.7 Hry na sociálních sítích

Stejně tak jako u arkádových her můžeme vyčlenit samostatnou žánrovou kategorii i pro **videohry hrané výhradně na digitálních sociálních sítích** (převážně na společenském webovém systému **Facebook**). Z hlediska hratelnosti a herních mechanik se může jednat o hry mnoha typů. Zpravidla jsou však tyto hry nízkorozpočtové, na pochopení jednoduché

⁸ <https://doupe.zive.cz/clanek/simulatory>

⁹ <https://doupe.zive.cz/clanek/pruvodce-hernimi-zanry--plosinovsky-a-arkady>

a uživatelům sociální sítě **velice snadno přístupné**. Účelem jejich existence je přimět dotyčné hráče k trávení většího množství času na dané sociální síti, aby mu mohly být skrze hru prezentována reklamní sdělení. Výhodou těchto her je pro hráče již zmíněná snadná přístupnost a obvykle také možnost hraní s kruhem přátel, se kterými je hráč již na *Facebooku* v kontaktu. Velice úspěšnou videohrou spadající do tohoto žánru je například *Candy Crush* (2012), ve kterém mají hráči za úkol propojit na obrazovce podle barev tři nebo více stejných kusů sladkostí (Lautman, 2012).

2.2.2.8 Sportovní hry

Sportovní hry jsou snadno definovatelnou kategorií. Spadá do nich jakákoliv videohra se sportovní tematikou, jako jsou například golf, fotbal, basketball, baseball, hokej, lyžování nebo i kulečnick. Podžánrem sportovních her jsou také hry závodní, jako je například populární série videoher *Forza Horizon*, ve které hráči usedají za volant závodních automobilů (GameDesign, 2020).

2.2.2.9 Logické hry

Logické hry (z anglického *Puzzle games*) jsou žánrem videoher od svých hráčů **vyžadujících logické uvažování a schopnost řešit** různé fyzicky založené či jiné **problémy**. Nejedná se zpravidla o hry velice efektní, akční či příběhově zaměřené. Přesto se zde jedná o jeden z populárnějších herních žánrů. Jako příklad logické hry je možné uvést celosvětově známý *Tetris* (1984), videohru, ve které mají hráči za úkol polohovat a umisťovat různě tvarované, z nebe padající kostky takovým způsobem, aby jich bylo možno naskládat co nejvíce (GameDesign, 2020).

2.2.2.10 Hry pro jednoho hráče (single-player)

Kromě herních mechanik videoher a herních systémů, na kterých jsou tyto hry přístupné, mohou být videoherní žánry děleny na základě počtu současně přítomných hráčů. Rozlišujeme tak mezi **hrami pro jednoho hráče** (tzv. *single-player*) a mezi hrami, ve kterých je přítomno **více hráčů zároveň** (*multi-player*).

„Singleplayerové“ videohry mohou být hrány na jednom herním zařízení pouze jediným hráčem, který ve virtuálním prostoru této hry přichází do kontaktu s prostředím naplněným herními postavami ovládanými pouze umělou inteligencí. Celé toto prostředí je generováno a zobrazováno výhradně v hráčově zorném poli a hráč sám je tak středobodem celého virtuálního světa. Singleplayerové hry je díky přítomnosti jediného hráče obvykle možné hrát bez internetového připojení (Newman, 2013).

2.2.2.11 Hry pro více hráčů (multi-player)

„Multi-player“ je označením pro funkci takových videoher, ve kterých může být sdílený a ovládaný stejný virtuální prostor vícero hráči najednou. Hráči tak mohou prostřednictvím videoher spolupracovat proti umělé inteligenci, nebo naopak soupeřit jeden s druhým. Ke sdílení virtuálního prostoru více hráči může docházet několika možnými způsoby. Prvním z těchto způsobů je fyzická přítomnost dvou hráčů u jednoho herního systému, kdy disponuje každý z těchto hráčů svým vlastním herním příslušenstvím (např. klávesnicí a myší), ovládajícím rozdílné herní postavy. Je chybné se domnívat, že je takováto forma hraní možná pro veškerý zábavní software. Kromě vlastnictví více ovladačů musí být pro hraní více hráčů přizpůsobena i samotná videohra (Newman, 2013).

Druhý možný způsob multiplayerového hraní je proveditelný za přítomnosti více herních systémů, převážně počítačů, ve stejné místnosti. Počítače jsou poté kabely propojeny do jedné místní počítačové „LAN“ sítě, sdílející data a umožňující vstup více hráčů do jediného virtuálního prostoru videohry (Newman, 2013).

Revolučními se pro multiplayerové hry staly technologický pokrok a široká dostupnost internetového připojení. **Vytvořením online sítě** bylo hráčům videoher umožněno sdílet prostřednictvím serverů data s počítači z celého světa. Začaly tak vznikat videohry umožňující současný vstup do sdíleného digitálního prostoru desítkám, stovkám, nebo až tisícům jednotlivých hráčů. To mělo za následek vznik dodatečných videoherních podžánrů, ze kterých může být jako hlavní uveden **„Massive Multi-player Online Role Playing Games“** (Hromadné online videohry hraní rolí pro více hráčů), zkráceně **„MMORPG“** (Eldridge, 2012).

Veškeré v této diplomové práci doposud zmíněné hlavní i ostatní herní žánry slouží jako pouhé příklady a nejsou kompletním, uceleným seznamem druhů videoher. Vzhledem k rapidně se vyvíjející povaze videoher a čím dál častěji probíhajícímu prolínání jejich jednotlivých prvků se formulace takto uceleného, aktuálního seznamu videoherních žánrů nezdá zcela možnou (Newman a Simons, 2007).

2.3 Obecný vzdělávací potenciál videoher

Videohry se staly natolik populární a komplexní zábavní technologií, že se jejich vliv přenesl dokonce i za hranice virtuálního prostoru do širšího společenského kontextu. I přes svůj původní zábavní charakter tak videohry přispívají a dají se využít k mnoha dalším, nezábavním účelům. Videoherní technologie nachází své vzdělávací a cvičební uplatnění například v lékařství, v armádním i vědeckém výzkumu nebo i ve vyšším obchodním vzdělávání. Aktivní formy zábavy vyžadují rovněž aktivní zapojování mozkové činnosti. V lékařství tak mohou hry napomáhat například k léčbě psychických a neurologických obtíží. Jako první začal být vzdělávací potenciál videoher využíván armádou USA k seznamování vojáků s ovládním nových technologií, k seznámení s novým kulturním či geografickým prostředím aj. Po vzoru armády začaly být poté videohry využívány k výuce i v samotném školství. Takové videohry, které jsou od základu navrženy k plnění více funkcí, než je pouhé pobavení, začaly být označovány pojmem „vážné hry“, neboli „*serious games*“. O vytvoření tohoto pojmu se zasloužil pedagogický výzkumník C. Abt roku 2002 (Huffpost, 2020¹⁰).

Komerční videohry se vzdělávacím potenciálem začaly být spojením anglických slov **vzdělávání** („education“) a **zábava** („entertainment“) označovány jako tzv. „**edutainment**“. Herní vývojáři vybraných komerčních videoher se tak převážně počátkem jednadvacátého století začali pokoušet o vytváření takových didaktických videoher, které by nejen pomocí své zábavní složky dokázaly **zaujmout pozornost** žáků, ale také jim byly schopné **předávat** důležité **znalosti a rozvíjet** u nich žádoucí **schopnosti, dovednosti a postoje**. V současné době jsou speciálně navržené didaktické videohry (vzdělávací *serious games*) hojně využívány ve školních třídách i při individuálním vzdělávání (Brown, 2008).

¹⁰ https://www.huffpost.com/entry/video-games-and-their-eff_b_9873646

2.3.1 Didaktické videohry

Didaktické videohry, na rozdíl od videoher komerčních, jsou od svého základního konceptu navrženy pro využívání při běžné výuce, která obvykle probíhá v klasické školní třídě. Přestože jsou pro účely této diplomové práce relevantní převážně videohry komerční, jsou to právě videohry didaktické, které nejvíce kapitalizují na vzdělávacím potenciálu videoher. Didaktické videohry se tak staly předmětem většiny na videohry zaměřeného, obecně pedagogického výzkumu. Přínosy videoher pro vzdělávání jsou na nich touto skutečností dodnes nejnáze popisovány (Minhua a spol., 2011).

2.3.1.1 Motivace

Mnozí pedagogičtí odborníci se shodují na tom, že jednou z největších výhod, kterou videohry v rámci vzdělávání disponují, je jejich **přirozená podpora studentovy motivace**. Doktor fakulty primárního a sekundárního vzdělávání v George Mason University, L. A. Annetta (2008) upozorňuje ve svém odborném článku na schopnost videoher zapojovat studenty do svého obsahu a poskytovat jim cestu k tomu, aby se naučili složité koncepty z reálného světa v takovém prostředí, které je studentům pohodlné. Vnitřní motivace vzniká při výuce formou videoher dle Annetta také díky té skutečnosti, že spadá většina dnešních studentů do tzv. „internetové generace“. Tito studenti jsou na digitální média velice zvyklí a práci s nimi před tradičními výukovými pomůckami obvykle upřednostňují. Je proto prospěšné vzdělávat studenty internetové generace v takovém prostředí, které je dokáže výzvou motivovat k objevování, experimentování a konstrukci vlastních, specifických způsobů poznávání.

Annetta nadále cituje názory několika dalších pedagogických odborníků pojednávající o schopnosti videoher motivovat ke vzdělávání. Zde například Tanner a Jones (2000) poukazují na to, že videohry často dokáží motivovat k učení i takové studenty, kteří bývají často při práci s tradičními vzdělávacími prostředky pasivní. Dede (2004) zase dle Annetta tvrdí, že hry motivují k učení skrze studentovu přirozenou zvědavost, obdivování krásy, používání vlastní fantazie a získávání sociálního uznání. Díky těmto motivačním prostředkům dokáží videohry oslovit i takové studenty, kterým příliš nesvědčí konvenční vzdělávací prostředí. Zmiňováni jsou Annettem také Rieber a spol. (1998), kteří vysvětlují

motivační charakter videoher poukázáním na studii prokázanou skutečností, podle které mají hry tendenci vytvářet u studentů mnohem vyšší úroveň pozitivní emoční angažovanosti.

2.3.1.2 Interaktivita

Druhou významnou vzdělávací výhodou videoher představuje jejich interaktivní podstata. Rieber a spol. (1998), citováni Annettem (2008), vysvětlují, že od svých hráčů vzdělávací i komerční videohry pomocí interaktivního prostředí obvykle vyžadují využívání **logického myšlení, paměti, dovednosti k řešení problémů, kritického uvažování, vizualizace a objevování**. Pro ovládnutí videohry je také žádoucí, aby hráči dokázali manipulovat s virtuálními objekty za pomoci elektronických nástrojů. To napomáhá rozvoji jejich schopnosti porozumět složitým systémům. K tomuto seznamu myšlenkových operací doplňuje ještě Gee (2003) to, že se studenti zapojováním se do kritické a opakující se hratelnosti učí generovat hypotézy o hře, rozvíjet vlastní plány a strategie, pozorovat přinesené výsledky a hypotézy následovně upravovat. Klíčový význam interaktivity dokládá nakonec také Craft (2004). Je to právě vysoká míra interaktivity, která podporou aktivního, nikoliv pasivního chování umožňuje hráči získávat obsažené znalosti souvisle během kritického uvažování a řešení problémů v prostředí hry.

2.3.1.3 Přímý přístup

Vzdělávací potenciál videoher je v neposlední řadě umocněn také tím, do jaké blízkosti prezentovaných objektů či problémů digitálního prostředí umožňují hráčům vstoupit. Rickard a Oblinger (2003) poukazují na to, že hry poskytují studentům možnost učit se přímým konáním (obvykle typu pokus a omyl), prožíváním různých situací z první ruky a hraním rolí.

2.3.2 Vzdělávání pomocí komerčních videoher

Předcházející podkapitola o didaktických hrách poskytla přehled několika nejvýznamnějších charakteristik a výhod, které didaktické videohry k záměrům vzdělávání poskytují. Tyto zmíněné charakteristiky jsou platné také u videoher komerčních, které jsou

prodávány soukromými společnostmi videoherního průmyslu a které jsou veřejností hromadně užívány v domácím prostředí. Následující podkapitola se zaměří na ta specifika komerčních videoher, která jsou relevantní k účelům vzdělávání.

2.3.2.1 Demografické složení konzumentů videoher

V rámci konverzace o potenciálních přínosech videoher pro vzdělávání společnosti je důležité zdůraznit význam tohoto tématu poukázáním na to, kolik lidí je videohrami ovlivňováno a o jaké lidi se z hlediska demografických údajů typicky jedná. Internetový portál *businessinsider.com* (2019) uvádí výsledky průzkumu přední světové technologické společnosti *Microsoft*. V současné době se dle výsledků tohoto výzkumu nachází ve světě více než dvě miliardy potenciálních zákazníků videoherního průmyslu, zahrnující všechny hráče od těch trávících čas u zpočátku zdarma přístupných telefonních her až po nejdohodlanější hráče videoher s vlastními, velice drahými herními počítači.

Poněkud stereotypní představou cílového konzumenta, věnujícího se hraní videoher, bývá mladý člověk mužského pohlaví. Tuto představu zcela nepodporuje například výzkum provedený statistickým internetovým portálem „*Statista.com*“ (2019) (viz příloha č. 12). Dle výsledků tohoto výzkumu, vyvozených podle odpovědí respondentů ze třinácti světových zemí, realizovaného roku 2017, tvoří hráči videoher v kategorii věkového rozmezí od 10 do 20 let 22% z celkového výzkumného vzorku (z toho 12% mužů, 10% žen). Kategorii 21 až 35 let poté představovalo 35% respondentů (20% mužů, 15% žen), kategorii 36 až 50 let 28% respondentů (15% mužů, 13% žen), a poslední věkovou kategorii 51 až 65 let věku 15% respondentů (7% mužů, 8% žen). Výsledky tohoto výzkumu nemohou být považovány za reprezentaci složení celosvětové populace cílového publika herního průmyslu, ale jsou dostatečným důkazem větší **demografické rozmanitosti složení hráčů videoher, než bývá obecně předpokládáno**. Vylučuje se tak možnost, že jsou komerční videohry potenciálním vzdělávacím prostředkem uplatňovaným pouze dětmi.

2.3.2.2 Podpora rozvoje kognitivních procesů

Je nesporné, že komerční videohry disponují něčím, co dokáže děti i dospělé jedince nadchnout k tomu, aby u videoher nadšeně strávili velké množství volného času. Je

diskutabilní, zdali je toto zásluhou atraktivity prvků fantazie, grafiky a hratelnosti, nebo zdali jsou videohry z velké míry poutavé díky výzvám a komplexním problémům, které před hráče staví. Neustálá nutnost činit rozhodnutí, vyvíjení strategií a plnění stanovených cílů mohou sloužit jako podněty pro přirozený rozvoj kognitivních procesů (Prensky, 2001). Federace amerických vědců (FAS, 2006) označila komerční videohry jako revoluční objev pro účely vzdělávání s tím odůvodněním, že mohou poskytnout způsob, jakým je možné zaujmout studenty k ochotnému sebevzdělávání po dlouhé úseky vlastního volného času.

Komerční videohry často obsahují takové simulace aktivit, jako je například boj s nepřáteli nebo sportovní utkání, a nejsou tak obvykle svou zásadou primárně navrženy k účelům vzdělávání. Přesto však i takto založené komerční videohry poskytují velkou míru podnětů pro kognitivní rozvoj a učení se. Videohry vyzývají k aktivní participaci a zpravidla od svých hráčů vyžadují schopnost komplexního řešení problémů, testování teorií, hodnocení a případné spolupráce. Všechny tyto procesy jsou součástí *zážitkového učení* (Gee, 2008).

Mnoho pedagogů dospívá v současné době k tomu názoru, že videohry nejsou pouze novým způsobem zábavy či novou formou umění, ale že ve skutečnosti představují novodobou metodu osobnostního rozvoje, pomocí které využíváme náš volný čas k tvorbě sociálních vztahů, získávání znalostí, rozvoji kompetencí a dalším způsobům kognitivního růstu. Videohry tak mohou být klíčovým prostředkem k pochopení budoucích podob vzdělávání (Minhua a spol., 2011).

2.3.2.3 Komunitní vzdělávání

Mnohé akademické teorie vzdělávání se zaměřují na žáka či studenta jakožto na samostatného příjemce informací, které jej obklopují. Teorie podobného zaměření poněkud chybně vnímají žáka zcela odděleně od ostatních učících se jedinců, žijícího ve vlastním izolovaném světě. Moderní výzkumné trendy však naznačují, že vzájemná komunikace studentů na přiměřeně stejné úrovni přináší pozitivní výsledky pro učení se obou zúčastněných jedinců (Chou and Min, 2009). Tuto teorii doplňuje Hamlen (2011), který tvrdí, že proces učení se je umocňován tehdy, pokud jednotlivci vnímají, že komunikují se skutečným člověkem (i ztělesněným skrze virtuální avatar). Lidský

osobnostní rozvoj je dle této skutečnosti do určité míry neodlučitelně založen na sociální interakci.

Teorii vzdělávání skrze sociální interakci je možné přenést také do ještě komplexnější roviny, kdy se student vzdělává v takovém prostředí, ve kterém se setkává s hromadným množstvím dalších členů stejné komunity. Výzkumná studie Hrastinskiho (2009) poukazuje na vysoce motivační účinky takové společenské interakce, ve které se nejedná o pouhou probíhající komunikaci mezi jejími účastníky, ale o skupinově sdílenou snahu dosažení společně vytyčeného cíle. Takto stanovené sociální podmínky poskytují mezi komerčními videohrami například hry typu MMORPG (massively multiplayer online role-playing game). Jednotlivci usilující o obohacení vlastních znalostí a vylepšení schopností se shlukují do tzv. „klanů“, ve kterých jsou díky komunitnímu sdílení a společnému úsilí schopni dosáhnout splnění obtížnějších cílů (např. skolení herního „bosse“, obzvláště obtížného nepřítele).

Teoretické základy pro takto založený způsob osobního vývoje, kdy žák neřeší problémy jako izolovaný jedinec, ale pomocí svého kulturního a sociálního prostředí, byly sepsány již v díle Vygotskyho (1978). Na toto dílo navazuje Wenger (2010), který jev skupiny lidí zabývajících se společnou činností, v rámci které jednotlivci sdílejí individuální vědomosti a zkušenosti za účelem dosažení společného cíle, pojmenoval jako „**praktikující společenství**“.

Lave a Wenger (1991) poukazují na důkazy platnosti teorie *praktikujícího společenství* v prostředí komerčních, multi-playerových online videoher. Prvním důkazem tohoto společného úsilí jsou mnohá internetová fóra či blogy, do kterých jsou hráči doplňovány veškeré informace a diskuze související s danou videohrou, s cílem vytvoření prospěšné, vzájemně se vzdělávající komunity. V kontextu samostatné videohry poté dochází k tomu, že jsou nově příchozí, nezkušení hráči do již ustálené komunity postupně začleňováni. K tomuto začlenění nedojde např. pouhým registrováním, ale skrze aktivní zapojování nezkušeného hráče, který si postupně osvojí pro hraní hry a ustálenou komunitu žádoucí vědomosti a dovednosti (abstraktní, ale také skutečné a uplatnitelné v reálném světě, např. zdokonalení počítání). Velkou výhodou *praktikujícího společenství* v rámci videoher představuje cyklus přirozeného přisunu nových učitelů, kterými se stávají samotní nejprve nadšení nezkušení hráči, ze kterých se postupně stávají experti. Tito nyní již zkušené hráči

jsou motivováni k předávání svých nově nabytých zkušeností v zájmu posilování komunity jejich oblíbené videohry. Ideální podmínky pro tvorbu *praktikujícího společenství* představují vzdělávací výhodu komerčních videoher oproti klasickému školnímu prostředí, ve kterém se vybudování takto zkušenosti sdílejících komunit velice často nedaří, a poskytovatelem informací vedoucím skupinu tak tradičně zůstává pouze učitel, nikoliv sami žáci.

2.3.2.4 Vyjadřování individuality

Prostředí s velkou mírou sociální společnosti, jak již bylo vysvětleno předcházející podkapitolou, může vést k vytvoření *praktikujícího společenství*, které výrazným způsobem ulehčuje vzdělávání pro celé komunity studentů. Takové výukové prostředí, které je založeno převážně na nesouladném, textově založeném systému komunikace (často didaktické hry), bývá pedagogy kritizováno za nedostatečnou podporu sociální přítomnosti (Gunawardena a Zittle, 1997).

Pedagogové Annetta a Holmes (2006) sdílejí své poznatky o tom, že používání avatarů (digitální reprezentace skutečné osoby) podporuje svobodné vyjadřování své unikátnosti a individuální identity. Individuální vyjadřování vede ke spokojenosti hráčů, tvorbě zdravého společenského prostředí a následkem toho je ulehčováno vybudování silného *praktikujícího společenství*. Komerční videohry s prvky hraní rolí obvykle individualitu podporují tak, že svým hráčům poskytují možnost svobodné volby toho, jakou podobu bude mít jejich avatar nebo v čem bude jejich herní postava vynikat. Tento způsob zapojování se do vzdělávacího kolektivu umožňuje socializaci i pro takové jedince, pro které bývá tato činnost v reálném světě obtížnou.

2.3.2.5 Kontrola nad vlastním vzděláváním

Kontrast míry kontroly nad vlastním vzděláváním hráčů videoher se studenty nacházejícími se v tradičním školním prostředí porovnal ve svém díle uznávaný pedagogický odborník Bowman (1982). Jako závěrečný poznatek vyšlo najevo, že studenti tradičních, učitelem vedených studijních lekcí, mají malou míru kontroly nad tím, co se učí, a jsou pasivními příjemci studijního materiálu vybraného učitelem. Nadále jsou také nuceni

přizpůsobit se takovému pracovnímu tempu a úrovni obtížnosti učiva, které jsou nejvíce vyhovujícími pro třídu jako celek. V neposlední řadě je studentům ve školních třídách mnohdy poskytována povrchní, nepřesná a normativní zpětná vazba, následkem limitovaných možností učitele, který se musí rovnoměrně věnovat všem přítomným žákům. Mnohé komerční videohry dokáží svým hráčům poskytnout vysokou míru kontroly během hraní a s hraním souvisejícím procesem učení se a sebezdokonalování. Během postupování virtuálním prostředím, ve kterém jsou hráči přiměni potýkat se s logickými výzvami, odůvodňovat své postupy a začleňovat se do kolektivu, mají hráči obvykle kontrolu nad tím, v jakém pořadí a jak k jednotlivým problémům přistoupí, jaké tempo zvolí, nebo do jakého kolektivu (např. klanu) se pokusí začlenit. Studenti tak v tomto prostředí zaujmají aktivní, svobodný přístup, který jim umožňuje pronásledovat splnění takových cílů, které pro ně dávají smysl.

2.3.2.6 Vzdělávání pomocí simulátorů

Simulační videohry neboli simulátory byly společně se svými způsoby uplatnění představeny již v předcházející kapitole o videoherních žánrech. Oproti ostatním komerčním videohrám, které často úmyslně opomíjejí pravidla a zákony reality za účelem stanovení vlastních herních pravidel, se simulátory pokouší o co nejpřesnější replikování reality. Tento klíčový prvek simulátorů vnáší i do komerčních videoher toho žánru vysoký vzdělávací potenciál. Největší výhodou simulátorů poskytuje možnost prožití takových digitálních situací, jejichž uskutečnění je v reálném světě příliš drahé nebo nebezpečné (Thiagarajan, 1998).

Mnozí pedagogové se shodují na tom, že jsou počítačové simulátory stejně tak jako mnohé další komerční „*edutainment*“ videohry efektivními nástroji pro učení, jelikož studentům umožňují následující:

1) Manipulovat s ve skutečnosti neovladatelnými proměnnými:

Například simulátor životního prostředí Země *SimEarth* umožňuje studentům pozorovat účinky globálních změn hladiny kyslíku v atmosféře nebo tuto hladinu ovlivňovat přidáváním či snižováním globální teploty (Herzová, 1997).

2) Pohlížet na známé jevy z nových perspektiv:

Komerční simulační videohra *Hidden Agenda* poskytuje příležitost zaujmout pozici vysoce postaveného politika v zemi Střední Ameriky a získat interaktivním způsobem mnoho ekonomických, historických, politických, sociologických či kulturních vědomostí (Reigeluth a Squire, 1998).

3) Sledovat systematický vývoj soustav v průběhu času

Například v populárních simulátorech lidského společenského života, jako jsou herní série *SimCity* nebo *Civilization*, mohou hráči sledovat vývoj společenských systémů lidského chování a soužití v průběhu století i tisíciletí, od počátku civilizace až po moderní dobu. Počítačové simulace umožňují přehrávání videohry v reálném či zrychleném čase, nebo i libovolné přeskokování mezi jednotlivými érami historie pro okamžité pozorování rozdílů (Herzová, 1997).

Tyto zmíněné možnosti kontroly nad simulací skutečnosti, které komerční simulační videohry poskytují, jsou pouze několika příklady přínosů simulátorů pro účely vzdělávání. Simulátory poskytují studentům možnost poznání a hlubokého pochopení souvislostí chodu skutečných, dynamických systémů tím, že jim umožňují přímou interakci s funkčním modelem cílového zkoumaného systému.

2.4 Rozvoj jazykových kompetencí za pomoci videoher

Na videohry je v západní společnosti dodnes mnohdy nahlíženo negativně, jakožto na neprospěšnou volnočasovou činnost. Převážně poté téma přínosu pro vzdělávání videoher komerčních, stejně tak jako jejich ostatní potenciální společenské a osobnostní přínosy, zůstává tématem kontroverzním. Častou kritikou v rámci této diskuse bývá, že přestože mohou být komerční videohry nástrojem pro vzdělávání, zůstává materiál jimi prezentovaný, který se hráči mohou naučit, nežádoucím nebo až závadným. Tato kritika není zcela bezpředmětnou. Vzdělávání není prvotním účelem komerčních videoher a jejich obsah bývá za účelem pobavení z velké části fiktivní, tedy ve skutečném světě těžce uplatnitelný. Tato skutečnost se však stává méně relevantní v okamžiku, kdy se debata o vzdělávacím potenciálu komerčních videoher zaměří na výuku cizích jazyků, převážně poté na jazyk anglický.

2.4.1 Anglický jazyk ve videohrách

Valná většina komerčních videoher, převážně poté těch prodávaných na území Evropy a Ameriky, je vytvářena a hrána **v anglickém jazyce**. Podle každého měsíce aktualizovaného průzkumu *Valve Corporation (2020)* (společnost vlastní největší digitální obchod pro distribuci počítačových her zvaný „*Steam*“) používá **37 % celosvětových uživatelů rozhraní obchodu v anglickém jazyce**. Na druhém místě se dle výsledků nachází zjednodušená čínština, zvolena 22 % uživateli (očekávané množství vzhledem k velikosti čínského trhu). Služba *Steam* poskytuje výběr většiny světových jazyků. Dle těchto výsledků lze usoudit, že **anglický jazyk je mnohými hráči videoher preferován před jejich jazyky mateřskými** a hráči ho uplatňují již při zakupování videoher. Samostatné komerční videohry poté rovněž poskytují výběr z více světových jazyků. Vzhledem k vysokým finančním nákladům pro tvorbu překladu (hry obsahují velké množství psaného i mluveného textu) však bývá výběr cizích jazyků velice limitován a většina hráčů se tak uchyluje k ponechání hry v angličtině.

Angličtina je také prevalentním jazykem v prostředí s komerčními videohrami úzce souvisejícího internetu. Například C. Lee označuje v publikaci Georgakopoulouvé a Spiliotiové (2020) anglický jazyk za dominantní, výchozí jazyk (tzv. *lingua franca*) moderních, technologických médií. Jako příčinu je možné určit původ internetové technologie, používané nejprve ve Spojených státech amerických. Angličtina tak byla od samotného počátku jazykem pro internet přirozeným a její ovládnutí výrazně usnadňuje pohyb a orientaci po internetu i ve videohrách.

Tyto výše zmíněné faktory **motivují lidi** zajímající se o videohry k tomu, **aby se učili anglický jazyk**, který je velmi důležitou součástí videoher. Videohry, jakožto interaktivní médium, také používají jazyk k mnoha dalším účelům, než je pouhé vyprávění přítomného fiktivního příběhu. Nedostatečná schopnost porozumět klíčovým anglickým výrazům může představovat překážku, která hráči brání v postupu do dalších úrovní hry. **Instrukce** k ovládnutí herních mechanik jsou hráčům **obvykle podávány písemnou formou**. Hráč se s těmito sepsanými slovy setkává **prostřednictvím herního rozhraní** hned v hlavním menu hry, ve kterém hru teprve spouští. Dále poté v menu nastavení, ve kterém je možné hru přizpůsobit podle vlastních preferencí (volba jazyku pro psaný dialog, jazyk pro mluvený

dialog, zapnutí či velikost titulků aj.), v dostupné mapě herního světa, popiscích sbíraných předmětů, úkolů a mnoha dalších instancích. Mnohé hry obsahují dokonce i celé knihy, které si může hráč v herním světě otevřít a pročíst, aby se dozvěděl např. o historii svého virtuálního okolí. **Mluvená forma jazyka je méně běžnou.** Přesto však mají mnohé moderní hry většinu dialogů mezi herními postavami dabovanou profesionálními herci, kteří podávají velice rozmanité výkony (rozdílné jazyky, dialekty). Videohry s přiměřeným finančním rozpočtem psanou i mluvenou podobu komunikace kombinují. Ke hraní takto složených videoher se tedy u hráčů očekává určitá míra kompetence v psané i mluvené formě jazyka. Množství textu se poté razantně liší v závislosti na tom, o jaký druh videohry se jedná, jak je hra dlouhá a jak velký rozpočet stál za jejím vývojem. Množství textu tak může být minimální nebo na úrovni obsáhlého románu (Erkkilä, 2017).

Jako příklad videohry s **velkým množstvím obsaženého textu** je možno uvést populární MMORPG hru „*World of Warcraft*“ (2004). Hráč se splněním 1500 jednotlivých úkolů (tzv. „*quest*“) v této hře, což není neobvyklé množství, setkává přibližně až s 112 500 slov psaného i mluveného textu. Lawrence (2015) pro toto číslo poskytuje srovnání poukázáním na první díl série románů *Harry Potter* od J.K. Rowlingové (2004), který obsahuje přibližně 77 000 psaných slov. Je tedy bezpečné tvrdit, že v průběhu hry jsou hráči vystaveni dostatečnému množství jazykového materiálu. Důležité je však také upozornit na to, že velká část zmíněného textu (nikoliv všechen) může být hráčem v případě nezájmu ignorována.

2.4.2 Videohry pro výuku cizích jazyků

Lingvisté Klímová a Kacet (2017) poskytují odbornou srovnávací studii zaměřenou na účinky videoher využitých ke školní výuce i pro samostatné jazykové vzdělávání. Jejich poznatky získané porovnáním šesti jiných relevantních studií, poukazují na to, že **videohry**, zejména poté videohry didaktické, **mohou být efektivními nástroji pro rozvoj jazykových kompetencí**, převážně obohacování slovní zásoby, a to i v prostředí klasické školní výuky cizích jazyků. Zjištěny byly také další výhody používání videoher ve třídách, jako jsou např. vystavení se cílovému jazyku zábavnou formou, umožnění spolupráce, zlepšení motivace žáků nebo podpora častějšího zapojování studentů do komunikace. Videohry také dokážou vytvářet takové vzdělávací prostředí, ve kterém je student středobodem, kolem kterého se

výuka odehrává, a může mu tak být jednoduše přizpůsobena. Prokázána byla naopak také jistá omezení videoher ve výuce, jako jsou časová neefektivita nebo případy, kdy může bránit příliš vysoká interaktivita v učení se i osvojování nové slovní zásoby (v případě, kdy slovní zásoba nebyla klíčovou pro postup ve hře a příliš vysoká míra akce studentovi neumožnila pozastavit se nad významem slov). Za nevýhodu může být také označena nutnost podmínky aktivity studenta (sledovat video může být jednodušší). Ve své srovnávací studii docházejí Klímová a Kacet k těm závěrům, že ne všechny videohry jsou užitečnými pro výuku jazyků ve školním prostředí. Dále také k tomu, že vhodným videohrám brání v řádném využívání ve výuce nedostatečná informovanost učitelů jazyků a vzdělávacích institucí.

2.4.3 Videohry v rámci Krashenovy teorie osvojování

„Naším názorem je, že hry mohou sloužit jako základ osvojovací činnosti, a proto nejsou při učení jazyků odměnou nebo zpestřením, ale důležitou součástí osvojovacího procesu.“

- Krashen a Terrel (1995, str. 121).

Vysoký potenciál obecného hraní a her pro osvojování druhých jazyků si uvědomoval již výše představený lingvistický odborník a průkopník teorie osvojování S. Krashen. Předmětem této následující podkapitoly je pokus o **porovnání platnosti** několika vybraných **Krashenových hypotéz** a pojmů **v prostředí moderní formy hraní**, tedy komerční videohře. Za nejčastěji uváděný (nikoliv však jediný) příklad videohry, používané pro aplikování těchto hypotéz, bylo zvoleno výše zmíněné MMORPG *World of Warcraft* (dále jen „WoW“), vzhledem k vysoké popularitě a společenskému významu tohoto titulu. WoW představuje dostatečně reprezentativní volbu z toho důvodu, že do jisté míry obsahuje veškeré relevantní, běžně se vyskytující komponenty videoher (audio-vizuální prezentace, dostatečně interaktivní hratelnost, narativní příběh, přítomnost více hráčů).

2.4.3.1 Osvojování / učení se v prostředí videoher

Jazyk si osvojujeme skrze receptivní způsoby příjmu jazykového materiálu, jako jsou čtení a poslech. Význam zachycených slov si v hlavě posléze spojujeme s různými objekty,

činnostmi či koncepty, které můžeme vidět nebo si domyslet. Mnohé komerční videohry nevyžadují vysokou úroveň zvládnutí ve hře přítomného jazyka k tomu, aby mohli zájemci určitou videohru hrát, a jsou tak hráčům všech světových zemí přístupné (Gerverová a Schamrothová, 2014).

WoW je přístupné dokonce i takovým hráčům, kteří anglický jazyk neovládají vůbec, přestože se velké množství jazykového materiálu všude kolem hráče vyskytuje. Této skutečnosti je docíleno tím, že své hráče *WoW* hned od počátku **provází** prostředím hry za **pomoci velice přehledného a vizuálně doprovázeného herního rozhraní**. Již pro samotné spuštění hry musejí hráči stisknout velké červené tlačítko uprostřed obrazovky s popiskem „Play“ (hrát). Druhým krokem je poté proces, ve kterém si hráči vytvářejí vlastní herní postavu, kterou budou reprezentováni (tzv. „avatar“). Tohoto docílí rovněž kliknutím na přehledně umístěné tlačítko „Create new character“ (vytvořit novou postavu). Otevření menu pro tvoření postav (viz příloha č. 13) je poté pro hráče okamžitým podnětem pro dedukci významu anglického textu v tlačítku. Svého avatara hráč poté vytváří klikáním na šipky, umístěné vedle kolonek označených popisky jako jsou „skin color, face, hair style“ (barva pleti, obličej, účes) apod. Během klikání na tyto šipky se před hráčem virtuální postava okamžitě proměňuje. Hráč si tak může velice snadno domyslet význam jednotlivých slov v kolonkách. Tvoření nové postavy je relativně běžným procesem, kterým si většina z hráčů *WoW* projde za svůj čas strávený u hry mnohokrát. Hráči si tak mohou opakovaným procesem asociace slov s měnicími se avatary postupem času **podvědomě osvojit novou slovní zásobu** vztahující se k částem těla. Jedná se však zpravidla o pomalu postupující vzdělávací proces, od kterého se nedá očekávat, že by mohl zcela nahradit klasickou školní výuku. Přestože může tento uvedený postup tvoření nové herní postavy přispět k osvojování slovní zásoby, neposkytuje již hráči příležitost pro osvojování tvorby komplikovanějších gramatických struktur nebo užívání správné výslovnosti. Jedná se však pouze o první a nejjednodušší příklad herním rozhraním prezentovaného výskytu anglického jazyka, v němž hráč už v úvodních momentech hraní pracuje s anglickými výrazy (Huang a Yang, 2014).

Obrovské množství příležitostí pro rozvoj složitějších jazykových dovedností se hráči *WoW* naskytne v okamžik, kdy jsou úvodní menu ukončena a hráč je vypuštěn do širokého virtuálního světa, ve kterém se může nyní již volně pohybovat. Herní rozhraní jim přitom

stále sděluje nové instrukce a udává směr k neustálému plnění nových, volitelných úkolů. K plnění těchto výzev, řešení problémů, zdokonalování svého avatara a postupování zónami herního světa je hráč motivován přijímáním *questů* (různé mise a dobrodružství).

Questy jsou hráčům nabízeny virtuálními postavami, které nejsou ovládány dalšími hráči (dále jen „**NPC**“, **Non-player character**). Příkladem jednoduchého *questu* tak může být případ, kdy hráč přistoupí k *NPC*, které zaujímá podobu ztraceného chlapce v nesnázích. Kliknutím na chlapce se hráči zobrazí menu, obsahující jeho příběh, úkol, který chlapec pro hráče má, a odměnu, kterou mu za splnění úkolu poskytne (viz příloha č. 14). *Quest* je hráčem přijat kliknutím na červené tlačítko „*accept*“, nebo odmítnut tlačítkem „*decline*“. Podle reakce hry na jeho volbu tlačítka se hráč znovu může za pomoci dedukce dobrat k významu těchto slov. Pro hráče doposud ne zcela ovládající anglický jazyk může být velké množství textu zobrazeného „*questového okna*“ zcela nesrozumitelné. Po přijmutí *questu* je však hráči jeho úkol, který právě přijal, ihned prezentován znovu na straně jejich obrazovky. Zde se již zpravidla jedná o jednoduché fráze, jako je například „*Pick up seven apples.*“ (seber sedm jablek), nebo „*Talk to the fisherman.*“ (promluv si s rybářem). Hráč je dále také ke svému novému cíli naváděn za pomoci šipek, map a jiných ukazatelů. Postupně je tak hráč naveden k cíli své cesty, za neustálé přítomnosti písemného jazykového materiálu, který tento cíl popisuje. Význam tohoto jazykového materiálu si hráč postupem času začne podvědomě spojovat s činy, které během výskytu slov sám provádí (převážně klíčová slovesa jako jsou „*pick up, bring, talk, defeat*“ aj.). Popisy *questů* již poskytují dodatečný prostor pro prezentování komplexnějších vět, jejichž způsoby používání, a s nimi spojená gramatická pravidla, si dovedou mnozí z hráčů velice **častým opakováním** podobných *questů osvojit*. Úroveň složitosti jazykového materiálu, se kterým se hráč během plnění takto probíhajících úkolů setkává, sahá od jednoduchých vět až po složitá souvětí. Instrukce ke splnění *questu* bývají obvykle řečeny jednoduše, zatímco vyprávěné příběhy vyžadují k jejich úplnému pochopení pokročilou znalost anglického jazyka. Hráč se během plnění mnoha z těchto *questů* setkává také s dabovanými dialogy *NPC* postav, během kterých je hráči poskytnuta příležitost pro **osvojování výslovnosti** (Kallunki, 2016).

Na obou výše uvedených příkladech byly popsány situace, ve kterých se hráči *WoW* setkávají s neznámým jazykovým materiálem, který si mohou osvojit, aniž by přítomnému

jazykovému materiálu již rozuměli nebo museli jeho pochopení věnovat nadměrné úsilí. Podvědomé osvojování jazyka, tak jak ho popisuje Krashen, je i v rámci videoherních světů dominantnějším a vlivnějším způsobem nabývání jazykové kompetence, než je vědomé učení se. Podmínky jsou pro osvojování příznivější z toho důvodu, že je většina studentovy pozornosti mířena na prozkoumávání virtuálního světa. Tato skutečnost však nevylučuje, že by hráčům *WoW* nebyly nabízeny také **příležitosti k vědomému učení se angličtiny**. K těmto okamžikům dochází za podmínek, kdy jsou hráči, disponující již základními znalostmi anglického jazyka, dostatečně motivováni k vynaložení dodatečného úsilí pro pochopení pokročilých textů (např. popis historie ras při tvoření nové postavy nebo příběhy popisovány v *questech*). Hráči, kteří jsou takto motivováni, se mohou nad textem pozastavit a pokusit se o jeho překlad za pomoci vlastní dedukce, odhadování slov na základě kontextu (např. obrázky předmětů s popisky), vlastního používání jazyka (zeptají se spoluhráče) nebo i prostého dohledávání slov ve slovníku (Zhang a spol., 2017).

Jako shrnutí podkapitoly je možné říci, že jsou **komerční videohry schopny poskytnou hráčům dostatečné množství podnětů pro rozvoj jazykových schopností** skrze psaný a mluvený text, propojený s přehledným herním rozhraním a zakomponovaný do plnění herních cílů. Podvědomé osvojování, kdy hráči „pochytávají“ slovní zásobu a způsoby utváření vět, je v tomto prostředí častěji probíhajícím způsobem jazykového rozvoje než vědomé učení se cizího jazyka. Děje se tomu tak z toho důvodu, že učení se vyžaduje nadměrnou míru vnitřní motivace, kterou každý hráč nedisponuje, a je méně v souladu s interaktivní povahou videoher.

2.4.3.2 Výskyt srozumitelného jazykového vkladu

„Hry jsou považovány za osvojující činnost, protože je lze použít k poskytování srozumitelného vkladu.“

- Krashen a Terrel (1995, str. 121).

Předcházející podkapitola se již pokusila o uvedení několika příkladů výskytu srozumitelného jazykového vkladu v prostředí videohry, kdy se hráčům prezentovaný, **doposud neznámý jazykový materiál stává snadno pochopitelný v kombinaci s audiovizuálními a interaktivními složkami videohry**. Zmíněn byl ale výskyt takového jazykového

materiálu, který být hráči okamžitě srozumitelný nemusí, vzhledem k nedostatku dostatečného množství kontextu.

Velké rozpětí mezi rozdíly složitosti textu videoher lze považovat za nevýhodu, nevyhovující méně pokročilým mluvčím anglického jazyka, nebo za výhodu, která znamená poskytnutí prostoru pro jazykový rozvoj hráčům všech jazykových úrovní. Díky rozmanité struktuře videoher a jejich žánrů dokážeme najít příklady správně podaného srozumitelného jazykového vkladu na všech úrovních jazykové kompetence:

A) Začátečnická úroveň angličtiny

Videohry mohou poskytovat malé množství jednoduchého, přínosného jazykového materiálu, doprovázeného vizuálními a interaktivními prvky, které vysvětlují jeho význam, jako jsou např. tlačítka v hlavním menu, tutoriály nebo popisky předmětů (viz příloha č. 15). Tyto krátké úseky textu jsou srozumitelným jazykovým vkladem, který může přispět k **osvojování nové slovní zásoby hráčů na začátečnické úrovni** angličtiny (Huang a Yang, 2014).

B) Středně pokročilá úroveň angličtiny:

Do této kategorie je možné zařadit ty z hráčů, kteří již disponují základními znalostmi anglického jazyka, **rozumí většině běžných frází a jsou schopni komunikovat o obvyklých tématech**. Hráči této jazykové úrovně jsou například schopni rozpoznat situaci, ve které je od nich něco instrukcemi vyžadováno. Videohry však umožňují zasadit tyto hráče do **takových situací, se kterými se běžně nesetkávají v reálném životě**, a setkat se tak při dialogu s řadou výrazů, kterým prozatím nerozumějí. Hráči se tak mohou ocitnout ve fiktivním prostředí, ve kterém je jim podáván takový jazykový materiál, který těsně převyšuje jejich vlastní slovní zásobu a celkovou úroveň angličtiny. Hráčům je tak poskytován prostor pro rozvoj vlastních jazykových schopností. Jako jeden z nesčetného množství příkladů je možné uvést situaci v akční, střílečce hře ve třetí osobě, zvané „*Gears 5*“ (2019). Hráči se zde při svém postupu příběhem videohry ocitají v situaci, kdy je potřeba, aby za pomoci generátoru elektřiny otevřeli zavřené dveře (viz příloha č. 16). Hráči se tak ocitají v situaci, která není ve skutečném světě zcela běžnou. Herním rozhraním jsou však hráčům podávány instrukce v anglickém jazyce o tom, co se po nich požaduje, aby mohl příběh pokračovat, a na generátor elektřiny je poukazováno šipkami.

Hráči jsou také urogováni poznámkami jejich netrpělivých NPC společníků, jejichž promluvy jsou nadabovány. Písemná forma těchto promluv může být zobrazena zapnutím titulků v menu nastavení videohry. Po použití vlastních nástrojů, které hráči v rámci videohry běžně využívají (v tomto případě granát s elektronickým výbojem), a pozorování toho, jak se generátor nastartuje a dveře otevírají, je hráčům ihned srozumitelné, co po nich bylo jazykovým materiálem požadováno (Neville, 2010).

C) Vysoká úroveň angličtiny:

Tato finální hromadná kategorie zahrnuje veškeré hráče, kteří jsou schopni porozumět většině komplexních gramatických pravidel anglického jazyka, disponují velkou slovní zásobou, dokáží rozlišit mezi existujícími dialekty a jsou schopni plynulé mluvy. Hráči na této jazykové úrovni mohou najít přínosný jazykový vklad v takových videohrách, které poskytují širokou škálu **variabilních projevů NPC postav**, odrážejících jejich motivy, postoje, plány, pocity či problémy. Tento druh jazykového materiálu proto poskytují obvykle videohry žánru *RPG* (role-playing), jako je například polská videohra „*Witcher 3: The Wild Hunt*“ (2015). **Konverzace** a na nich založené rozhodování představují značnou část herního obsahu této videohry a jsou **pro postup příběhem zcela klíčové**. Povaha, tón a přítomný jazykový materiál obsažených konverzací se mohou rapidně lišit na základě toho, zdali avatar hráčů momentálně mluví například s chudým, nešťastným trpaslíkem, tajemným, zlověstným kouzelníkem nebo třeba arogantním králem. Projev trpaslíka může být například velice hrubý, plný slangových výrazů a vulgarismů, ale upřímný a přímočarý (viz příloha č. 17). Král může k hráči naopak promlouvat pomalu za pomoci spisovné angličtiny, ale s opovrhujícím tónem. Tyto projevy postav bývají v moderních *RPG* videohrách obohaceny i o širokou škálu přízvuků a dialektů za účelem obohacení konverzací (např. nadávající trpaslík může mít zdánlivě skotský přízvuk). **Hráči** jsou tak ve hře *Witcher 3* **vystaveni mnoha variantám komplikované, citově zabarvené a akcentované angličtiny**, která je díky kontextu postav, se kterými mluví, téměř vždy srozumitelná. Aktivita je zde od hráčů vyžadována formou volby odpovědí. Touha hráčů o pochopení významového obsahu sdělení *NPC* postav (a za nimi skrytých úmyslů), které hráči pomůže učinit správné rozhodnutí, slouží jako velice efektivní motivátory (Erkkilä, 2017).

Výše uvedené příklady virtuálních situací slouží jako důkazy pro tu skutečnost, že jsou videohry schopny poskytovat takový srozumitelný jazykový vklad, který je **přínosný pro studenty na všech úrovních jazykové kompetence**. Tato podkapitola záměrně opomenula vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými hráči, která bude předmětem podkapitoly v práci níže uvedené.

2.4.3.3 Zamezení vzniku afektivních filtrů

Největší **vzdělávací výhodou videoher**, jak již bylo uvedeno výše v práci, představuje **schopnost motivovat** hráče k dalšímu, aktivnímu postupu. To vede k neustálému přísunu nových informací, převážně poté novému jazykovému materiálu. Motivačních prostředků mají ve své zásobě videohry nezměrné množství, ať už se jedná o metody podporující motivaci vnější (hráč dostává nové předměty, virtuální měnu, uznání okolí, zdokonaluje svého avatara), nebo vnitřní (hráč chce objevovat herní svět, pokořit výzvu, zdokonalovat své schopnosti, komunikovat s postavami i dalšími hráči). Vysoká míra hráčovy **pozitivní motivace pomáhá bránit vzniku afektivních filtrů**.

Afektivní filtry jsou v pohodlném, zábavním prostředí komerčních videoher potlačovány převážně **dvěma způsoby**:

1) Podpora sebevědomí

Osvojování druhého jazyka se dle Krashena (1995) daří převážně u těch jedinců, kteří disponují zdravou mírou sebevědomí. Sebevědomí je v komerčních videohrách u hráčů budováno zcela běžně, protože jsou hráči středobodem celého virtuálního prostoru. V první řadě se tak často děje hráčovým zaujímáním role „vyvoleného“ nebo „zachránce“, kterého celý virtuální svět obdivuje. Moderní komerční videohry se však začaly od tohoto stereotypního postavení hráčů odklánět. Interaktivní podstata videoher dokáže **podpořit sebevědomí hráčů skrze poskytování zdolatelných překážek** (úkoly či nepřátelé, které hráči dokáží překonat) **a dosažitelných cílů**. Obtížnost těchto překážek a splnění cílů bývají strukturovány od nejsnazších po nejtěžší. To vede k postupnému zdokonalování schopností hráčů a následovnému nárůstu míry sebevědomí v okamžik uvědomění vlastního pokroku, kdy se počáteční výzvy videohry stávají pro hráče v pozdějších fázích jejího hraní již daleko jednoduššími (Rankinová a spol., 2008).

2) Potlačení úzkosti

Szyszková (2016) popisuje **úzkost jako jeden z nejsilnějších afektivních filtrů**, jehož odstranění bývá v klasickém školním prostředí velice obtížné. Jedná se o pocit neklidu a tvoření obav z důvodu nejistoty dosažení úspěchu. Pocit úzkosti je dle Szyszkové v malé míře efektivním motivátorem vybízejícím k aktivnímu konání a opatrnému postupování. Nadměrné množství úzkosti však dokáže rozptýlit a rozrušit pozornost studentů, nebo zcela ochromit jejich vzdělávací činnost. Vhodné je tedy pro osvojování druhých jazyků takové vzdělávací prostředí, ve kterém je úroveň úzkosti udržována v optimální hladině. Navzdory své zábavní podstatě může hraní videoher přispívat k růstu míry úzkosti hráčů, převážně jedná-li se o hry multi-playerové. Zde na hráče bývá v soutěživých situacích vyvíjen nápor ze strany protivníků i vlastních spoluhráčů. Úzkost může být také hráči pociťována při snaze o překonání obtížnějších herních cílů. Přesto jsou však videohry hrány převážně v domácím, nízko-stresovém prostředí, které je pro hráče bezpečné a pohodlné. Obavy ze selhání jsou u hráčů odlehčovány tou skutečností, že je v případě neúspěchu téměř vždy dostupná možnost opravy nekonečným množstvím pokusů. Ke snižování míry úzkosti nadále přispívají veškeré relaxační prvky komerčních videoher, jako je například ve hře přehrávaná hudba.

Ve vztahu k osvojování druhých jazyků jsou **videohry schopny zamezovat vzniku afektivních filtrů bránících průběhu osvojování**. Docilují toho skrze časté a efektivní motivování hráčů, podporu individuálního sebevědomí za pomoci dosažitelných cílů a snižování nadměrné úrovně úzkosti, kterou mohou hráči pociťovat (Szyszková, 2016).

2.4.3.4 Ponoření do virtuálního prostředí

Schopnost komerčních videoher „vtáhnout“ hráče do virtuálních prostředí svých fiktivních světů, kdy jsou myšlenky, pozornost a úsilí hráčů soustředěny výhradně na děj videohry (někdy až do krajních mezí, kdy je opomínáno reálné okolí nebo vlastní fyzické potřeby) je dnes již velice dobře zdokumentována. Jedná se o klíčový prvek komerčních videoher, který hráčům umožňuje odreagování a dočasné odloučení se od problémů skutečného světa (Madigan, 2015).

Tento způsob aktivního a velice intenzivního zapojování hráčů do hraní videoher je zcela **v souladu s Krashenovou** výše představenou **teorií úplného ponoření (total immersion)** a je nutnou podmínkou efektivního osvojování druhých jazyků.

2.4.4 Anglický jazyk v komunitách videoher

Multi-playerové i single-playerové komerční videohry mohou poskytovat přívětivé podmínky pro osvojování jazyků nabízením velkého množství předem determinovaného jazykového materiálu prezentovaného herním rozhraním, NPC postavami aj. Hráči jsou však v takto strukturovaném prostředí převážně příjemci jazykového vkladu, jejichž vlastní možnosti produkce jazyka jsou značně limitovány (NPC dokáží reagovat pouze na hráčův výběr z předem sepsaných a naprogramovaných odpovědí).

Možnost vlastního přirozeného vyjadřování a procvičování aktivní komunikace v anglickém jazyce hráči dokáží zprostředkovat pouze videohry multi-playerové, a to v okamžiku, **kdy se setkává více skutečných hráčů v jednom virtuálním prostoru.** Mateřské jazyky těchto hráčů se mohou naprosto lišit, následkem čehož se společným prostředkem komunikace stává v drtivé většině případů anglický jazyk. Jako vhodný a velice relevantní příklad komerční videohry, poskytující prostor pro komunikaci mezi hráči, je možné znovu uvést MMORPG videohru *World of Warcraft*. Mnoho z úkolů a výzev, k jejichž splnění své hráče *WoW* vyzývá, není úmyslně možné dokončit samostatně. Jsou to právě videohry tohoto typu, které svou podstatou nejvíce podporují **vznik v práci výše definovaných praktikujících společenství.** Možnost vzájemné mezihráčské komunikace je pro vznik a prosperování těchto společenství zcela klíčová. Ke komunikaci v anglickém jazyce jsou tak hráči *WoW* motivováni například pokaždé, když potřebují splnit velice obtížný *quest*, směnit nalezené předměty, dozvědět se více informací o místě, ve kterém se nacházejí, nebo i pokud chtějí hráči vlastní požitek ze hry o socializaci s dalšími lidmi obohatit. Tvoření spojenců až přátel a následovné zakládání „klanů“ **za pomoci komunikace v anglickém jazyce** se tak stává **nedílnou součástí hraní** této videohry. Anglický jazyk hráčům v tomto případě není poskytován pedagogickými odborníky, ale ostatními hráči, kteří mnohdy sami nejsou rodilými mluvčími angličtiny. To se může výrazně odrážet na kvalitě vyskytujícího se jazykového projevu. Pozitivním následkem této skutečnosti je však rovnocenné postavení jedinců při komunikaci, které

vede ke svobodnějšímu, méně psychicky náročnému vyjadřování méně sebevědomých účastníků dialogu, a následně tak k odbourávání *afektivních filtrů*. Za druhou výhodu je poté možné označit **cyklus přenosu informací**, kdy je v *praktikujícím společenství* jazykový materiál neustále nováčkům předáván hráči zkušenějšími. Nedostatek „učitelů“ umožňujících osvojování jazyka tak není v MMORPG videohrách přítomným problémem (Rankinová a spol., 2009).

Uznávaný pedagog a vedoucí odborného výzkumu zaměřeného na výuky jazyků za pomoci digitálních médií, K. Scholz, dochází ve svém díle (2016) k takovým závěrům, že jsou studenti jazyka, kterým je v prostředí komerčních videoher (poskytujících podobné podmínky jako *WoW*) umožněna komunikace s jinými spoluhráči i protihráči a kterým je dopřáno vlastní hrací tempo při postupu virtuálním světem, **schopni osvojené lingvistické dovednosti uplatnit i mimo kontext virtuálního prostoru** videohry, tedy ve skutečném světě.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Výzkumné šetření

Cílem této diplomové práce je zmapovat, zdali dokáže virtuální prostředí počítačových a jiných videoher poskytovat příznivé podmínky pro přirozené osvojování druhých jazyků, konkrétně pro osvojování jazyka anglického. Druhotným cílem je poté prozkoumat obecný vzdělávací potenciál komerčních videoher. Výzkum praktické části práce je založen na odborných poznatcích uvedených v části teoretické. Výzkum je realizován metodou hloubkového rozhovoru. Rozhovorem získané informace obsahují životní zkušenosti respondentů a jejich vlastní názory na proces osvojování jazyka a vzdělávání obecně za pomoci komerčních videoher. Získané informace jsou následovně analyzovány a vyhodnoceny.

4 Metodologie

Tato kapitola se věnuje popisu výzkumných metod sběru a analýzy dat, které byly pro výzkum diplomové práce zvoleny. Obsažena je zde charakteristika zvoleného výzkumného přístupu, s ní souvisejících výzkumných zásad a popis výzkumného vzorku. V kapitole jsou také zformulovány výzkumné otázky a stanoveny hypotézy. Vyhodnocení výzkumem získaných dat a vytvoření závěrů bude dostupné v níže uvedené samostatné kapitole práce.

4.1 Kvalitativní výzkum

K splnění účelů této diplomové práce jsem se rozhodl použít kvalitativní výzkumný přístup. Kvalitativní výzkum je dle Švaříčka, Šedové a kol. (2014) procesem zkoumání problémů a jevů za účelem získání uceleného obrazu těchto jevů, který je podložen hlubokými daty získanými díky specifickému vztahu mezi výzkumníkem a jednotlivými účastníky výzkumu v autentickém prostředí. Kvalitativní výzkum umožňuje badateli porozumět tomu, jak lidé chápou a prožívají zkoumané společenské skutečnosti. Oproti kvantitativnímu výzkumu tak badatel téměř nepracuje s čísly a nesnaží se o vytváření

statistik. Tyto dva přístupy je možné rozlišit také na základě používaných metod. Zatímco typicky kvantitativní metodu sběru dat představují dotazníky, nástrojem kvalitativního výzkumu bývají různé podoby rozhovoru. Charakteristickými prvky kvalitativních metod výzkumu jsou menší počet respondentů, od kterých badatel získává potřebná data, a vyšší časová náročnost.

Významným prvkem kvalitativního výzkumu je také klíčová role **subjektivity**, tedy snahy o pochopení rozdílných perspektiv a důrazu na specifika jazykového projevu. Specifické způsoby vyjadřování dokáží značně ovlivnit naše zkušenosti, vnímání a jednání. Tuto skutečnost označuje jako „*lingvistickou teorii relativity*“ například Patton (2002). Při kulturně orientovaném výzkumu se musí dle Pattona výzkumník ujistovat v tom, zdali mluví zcela stejným jazykem jako jeho respondenti. Mluvení stejným jazykem znamená i podobnější způsob přemýšlení. Kulturám (jako je např. také sub-kultura hráčů videoher) je tak možné skutečně porozumět jen za předpokladu, že dobře známe kulturou užívaný jazyk a jeho specifika.

Za přínosnou je ve kvalitativním výzkumu považována i vlastní **subjektivita badatele**. Badatelova výzkumná práce se za pomoci subjektivního chápání skutečností a způsobů přemýšlení stává adaptabilním myšlenkovým postupem, nikoliv pouhým mechanickým aplikováním metod. Badatelova subjektivita a vlastní zkušenosti jsou poté základem „*dialogičnosti*“ kvalitativního výzkumu. *Dialogičnost* je syntézou teorií se zkušenostmi, podle které je nezbytné, aby se výzkumník naprosto ponořil do studované reality a života dotazovaných jedinců a neopíral svůj výzkum pouze o teoretické poznatky. V ideálním případě by se tak výzkumník měl začlenit do studovaných společenských útvarů. Na základě takto získaných zkušeností dělá výzkumník předběžné závěry a formuluje hypotézy, pro které poté hledá oporu v později získaných datech. Pozice neutrálního badatele je tak v kvalitativním výzkumu zcela opuštěna (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Analýza získaných dat v kvalitativním výzkumu není badatelem prováděna podle pevných pravidel, ale hledáním skrytých souvislostí a jejich propojováním do logických celků. Podle Smékala (1983) ve Švaříčkovi, Šed'ové a kol. (2014), hraje při analýze dat zásadní roli nejen výpovědi respondentů, ale také výzkumníkova subjektivní interpretace. Badatelem předem formulované závěry a hypotézy jsou po interpretaci dat přetvořeny na

hypotézy a teorie nové. Získané poznatky není při kvalitativním výzkumu možné zobecňovat. Platné jsou pouze pro výzkumný vzorek, který byl u výzkumu přítomen.

4.2 Biografický design

Výzkum této diplomové práce je proveden podle „*biografického designu*“. Biografický design je vhodný ke zkoumání komplexních jevů, které se dlouhodobě vyvíjejí během života jedinců. Biografií je možné zjišťovat, jak respondenti na tyto zkoumané jevy pohlížejí, jak k nim přistupují a jak vypadají jejich subjektivní interpretace. Cílem biografického designu je tedy zachytit pohledy všech účastníků výzkumu (badatele i respondentů) a nalézt odpovědi na výzkumné otázky v jejich životních příbězích. Biografický design se zpravidla nesnaží o zachycení celé skutečnosti, ale pouze o výsek vycházející z perspektiv účastníků. Nejčastěji využívanou biografickou metodu sběru dat představují různé formy rozhovorů. Klíčovým faktorem je při sběru dat dobrý vztah mezi výzkumníkem a jednotlivými respondenty (Čermák, 2006).

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Dle Švaříčka, Šedové a kol. (2014) tvoří výzkumné otázky jádro výzkumu. Jejich hlavní funkcí je orientování výzkumu takovým způsobem, aby zůstal co nejvíce v souladu s jeho stanovenými cíli. Výzkumné otázky jsou obvykle následovány tvorbou hypotéz neboli výpovědí, jejichž platnost je předpokládána a které jsou v závěru výzkumu potvrzeny nebo vyvráceny.

Pro výzkumný problém „*osvojování anglického jazyka prostřednictvím videoher*“ byly stanoveny tyto **výzkumné otázky**:

- 1) Poskytuje digitální prostor videoher vhodné podmínky pro podvědomé osvojování anglického jazyka?
- 2) Jaké jazykové prostředky a řečové dovednosti mohou být hraním videoher nejvíce rozvíjené?
- 3) Jaký mají pokročilí uživatelé anglického jazyka názor na vzdělávací potenciál videoher?

Zformulovány byly pro výzkum také následující **hypotézy**:

- 1) Komerční videohry poskytují vhodné podmínky pro přirozené osvojování druhých jazyků.
- 2) Hraní videoher v anglickém jazyce vede k rozvoji řady jazykových prostředků, převážně poté k rozšiřování slovní zásoby.
- 3) Hraní videoher pro jednoho hráče rozvíjí receptivní i produktivní řečové dovednosti (čtení, poslech a porozumění textu, psaní a mluvení).
- 4) Studenti anglického jazyka se cítí výrazně lépe při svém vyjadřování během hraní videoher než v průběhu klasické školní výuky

4.4 Sběr a analýza dat

Sběr dat byl realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru, vedeného s pokročilými uživateli anglického jazyka. Velkou část těchto pokročilých uživatelů představují studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Polostrukturovaný rozhovor je dle Kvaleho (1996) ve Švaříčkovi (2014) jedním z dvou hlavních typů rozhovoru hloubkového. Hloubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat kvalitativně orientovaného výzkumu. Účelem této metody je získat náhled do světa dotazovaného respondenta, s respektem k jejich interpretaci zkoumaných jevů. Badatel se při hloubkovém rozhovoru dotazuje převážně otázkami otevřenými, které odpovědi respondentů nejméně omezují. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor je uskutečňován za pomoci předem připraveného seznamu témat a otázek. Rozhovor je těmito otázkami usměřován bez toho, aby byl respondentům upřen prostor pro volné vyjadřování.

Rozhovor zhotovený pro účely této diplomové práce byl sestaven z kombinace 22 otevřených, polootevřených (výběr odpovědi a doplnění informací) i uzavřených otázek. Otázky byly uskupeny do pěti hlavních tematických okruhů. Konečnou podobu rozhovoru s přesným zněním jednotlivých otázek je možno nalézt v příloze č. 18).

Hlavní **tematické okruhy** polostrukturovaného rozhovoru:

- 1) Základní profilové informace o respondentech
- 2) Informace o jazykové úrovni respondentů
- 3) Vztah respondentů k videohram
- 4) Zkušenosti respondentů s anglickým jazykem v prostředí videoher
- 5) Obecné vzdělávací přínosy videoher dle respondentů

Jako vhodné respondenty pro uskutečnění rozhovorů bylo zapotřebí nalézt české pokročilé uživatele anglického jazyka. Výše zmíněné podmínky kvalitativního výzkumu (např. žádoucí specifický vztah mezi účastníky rozhovoru, vyjadřování „stejným jazykem“, subjektivita badatele aj.) mi umožnily požádat o spolupráci mé spolužáky z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity. Výzkumný vzorek mi také napomohli doplnit další, mně předem známí respondenti, disponující dostatečně vyhovující znalostí anglického jazyka. Dohromady byla výzkumná data sebrána od devatenácti respondentů.

Sběr dat byl zkomplikován vypuknutím pandemie koronaviru Covid-19. Dle usnesení vlády České republiky v souladu s čl. 5 a 6 ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky, platil za průběhu mého výzkumu nouzový stav, během kterého platil zákaz sdružování osob. Rozhovory tak nebylo možné uskutečnit skrze osobní setkání. Respondentům tak byly nabídnuty možnosti uskutečnění rozhovoru skrze e-mailovou elektronickou korespondenci, on-line videohovor nebo telefonát. Z důvodu téměř jednoznačné preference respondentů byly rozhovory provedeny formou e-mailové komunikace. Respondentům byl následovně zaslán soubor obsahující seznam 22 níže v práci rozepsaných otázek, které byly všemi respondenty zodpovězeny. Po přečtení poskytnutých rozhovorů jsem se rozhodl ještě několik z respondentů znovu kontaktovat a požádat o upřesnění nebo rozvinutí několika jejich vybraných odpovědí.

Z důvodu ochrany osobních údajů jsou účastníci provedených rozhovorů v této diplomové práci uváděni anonymně. Namísto jmen jsou jednotliví respondenti v následující kapitole, poskytující výsledky šetření, označeni písmeny od A po S v abecedním pořadí. Jako jediné osobní údaje, relevantní pro účely tohoto výzkumu, jsou uvedeny informace o věku a pohlaví respondentů.

5 Výsledky šetření

Tato kapitola prezentuje výzkumná data získaná výše popsanou metodou hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru, vedeného s devatenácti respondenty formou e-mailové komunikace. Kapitola je rozdělena podle v metodologii práce uvedených tematických okruhů rozhovoru. Pod jednotlivými rozhovorem položenými otázkami jsou shrnuty odpovědi respondentů.

5.1 Základní profilové informace o respondentech

V úvodních otázkách rozhovoru jsem požádal respondenty, aby o sobě uvedli několik základních osobních informací (věk a pohlaví), za účelem vytvoření představy o demografickém složení a reprezentativnosti výzkumného vzorku:

- 1) „Kolik je ti let?“
- 2) „Jaké je tvé pohlaví?“

Přehled odpovědí respondentů na tyto otázky poskytuje tabulka č. 1:

Tabulka č. 1: profilové informace o respondentech rozhovoru

Respondenti	Věk	Pohlaví
Respondent A	24	žena
Respondent B	24	muž
Respondent C	21	žena
Respondent D	25	žena
Respondent E	25	žena
Respondent F	25	muž
Respondent G	25	muž
Respondent H	24	žena
Respondent I	25	muž
Respondent J	24	muž
Respondent K	25	žena

Respondenti	Věk	Pohlaví
Respondent L	27	žena
Respondent M	25	muž
Respondent N	26	muž
Respondent O	25	muž
Respondent P	25	muž
Respondent Q	25	muž
Respondent R	22	žena
Respondent S	25	muž

Zdroj: vlastní zpracování

Rozhovor byl veden s pokročilými mluvčími anglického jazyka ve věku 21 až 27 let. Tyto údaje jsou silně ovlivněny výše uvedenou skutečností, že jsem k vyplnění rozhovoru oslovoval mně předem známé vrstevnické respondenty. Druhou otázkou bylo zjištěno, že své odpovědi v rozhovorech poskytlo 11 mužů a 8 žen.

5.2 Jazyková úroveň respondentů

Otázky druhého tematického okruhu byly zaměřeny na životní zkušenosti respondentů se školní výukou anglického jazyka a na jejich zhodnocení své současné úrovně jazykové kompetence. Respondentů jsem se dotázal také na to, jaké faktory považují pro dosažení své současné znalosti anglického jazyka nejprínosnější.

3) Učil/a jsi se někdy anglický jazyk? Pokud ano, v přibližně jaké třídě jsi se angličtinu učil začal/a?

Z poskytnutých odpovědí je zřejmé, že se všichni z přítomných respondentů setkali se školní výukou anglického jazyka již na základní škole či dříve. Respondenti I a L se anglický jazyk začali učit již na mateřské škole. Respondentům E a H byla výuka anglického jazyka poskytnuta v 1. ročníku základní školy, respondentům C a D v ročníku druhém, a respondentům A, M, R v ročníku třetím. Nejčastěji se respondenti (B, F, J, K, N, P, Q, S) začali učit anglický jazyk ve 4. ročníku základní školy. Jako druhý volitelný cizí jazyk se angličtinu začali učit v 7. ročníku základní školy respondenti G a O.

Tabulka 2: Začátek školní výuky anglického jazyka

Vzdělávací ročník	Respondenti
mateřská škola	I, L
1. ročník základní školy	E, H
2. ročník základní školy	C, D
3. ročník základní školy	A, M, R
4. ročník základní školy	B, F, J, K, N, P, Q, S
7. ročník základní školy	G, O

Zdroj: vlastní zpracování

4) Učil/a jsi se někdy anglický jazyk ve škole? Pokud ano, na jakých školách?

Touto otázkou byl získán kompletní přehled zkušeností respondentů se školní výukou anglického jazyka. Všichni z dotazovaných jedinců disponují minimálně středoškolským vzděláním, přičemž si většina z nich zvolila úplné střední všeobecné vzdělání na gymnáziu. S výukou anglického jazyka na vysoké škole se nesetkali pouze respondenti Q a S. Respondenti E a L se s výukou angličtiny setkali také na jazykové škole.

Tabulka 3: Kompletní historie školní výuky anglického jazyka

Druh školy	Respondenti
mateřská škola	I, L
základní škola	všichni respondenti
gymnázium	A, C, D, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, R, S
střední odborná škola (výuční list)	H, Q
střední odborná škola (maturita)	B, E, P
vyšší odborná škola	G, J
univerzita	A, B, C, D, E, F, H, I, K, L, M, N, O, P, R
jazyková škola	E, L

Zdroj: vlastní zpracování

5) Do které z následujících jazykových úrovní bys svou znalost anglického jazyka zařadil/a?

Respondentům jsem k zodpovězení této otázky poskytl nezbytné informace o *společném evropském referenčním rámci pro jazykové úrovně (SEERR)* a nabídl možnosti odpovědí. Většina dotazovaných zařadila své znalosti anglického jazyka do pokročilé úrovně C1. Někteří z respondentů své odpovědi ještě rozšířili o doplňující informace. Respondentka A uvedla, že ačkoliv složenými jazykovými zkouškami oficiálně dosáhla jazykové úrovně C2, stále by zařadila své znalosti spíše do úrovně C1. Respondentka H naopak uvedla, že přes své dosažené vzdělání na úrovni B2 považuje své současné znalosti anglického jazyka již hodny úrovně C1. Podobným způsobem se vyjádřil také respondent O, který dosáhl jazykového vzdělání na úrovni B2, ale své současné znalosti zařazuje do úrovně C1. Unikátní odpověď poskytl respondent Q, který se rozhodl zařadit do dvou kategorií úrovně najednou, na základě velkého rozdílu mezi svými řečovými dovednostmi. Svou schopnost porozumět anglickému textu zařadil respondent Q do úrovně B2, zatímco pro své písemné či ústní vyjadřování zvolil pouze úroveň B1.

Tabulka 4: Vlastní zařazení respondentů do kategorií jazykové úrovně angličtiny

Úroveň jazykové kompetence	Respondenti
A1	žádný z respondentů
A2	žádný z respondentů
B1	Q
B2	C, Q, S
C1	A, B, E, F, G, H, I, J, K, M, O, P, R
C2	D, L, N

Zdroj: vlastní zpracování

6) Co mohlo dle tvého názoru výrazně přispět k tvé znalosti anglického jazyka?

Respondenti uvedli velké množství různorodých faktorů, jež jsou podle nich nejvíce zodpovědné za dosažení jejich současné jazykové úrovně. Školní výuce připsala zásluhy více než polovina respondentů. Respondent M zmiňuje, že mu školní výuka napomohla převážně k pochopení gramatických struktur jazyka. Dalšími několika respondenty

zmíněnými významnými faktory jsou podpora rodičů, vliv staršího sourozence nebo vrstevníků, společenské prostředí (respondentka L zmiňuje odpor rodičů a starších lidí k ruskému jazyku a víru v budoucí uplatnění jazyka anglického) a provozované zaměstnání (např. v restauraci). Často uvedenými faktory jsou také pobyt v zahraničí a komunikace s cizinci či jinými, anglicky mluvícími, osobami. Mnoho z respondentů jako prostředek nápomocný ke zlepšení vlastní jazykové úrovně uvedlo také velké množství různých zábavních prostředků a volnočasových aktivit, jako jsou sledování filmů, seriálů či internetových videí v anglickém znění, trávení času na internetových sociálních sítích, poslouchání zahraniční hudby a čtení anglicky psaných knih nebo odborných článků. Respondenti L a N rozvíjejí své odpovědi a vysvětlují, že je k pochopení anglických textů obsažených ve filmech a písních motivovala touha porozumět významu sdělení nebo příběhů. Značné množství respondentů zmínilo bez vnějšího nabádání také hraní videoher. Zde svou odpověď nejvíce rozvedl respondent O, který uvedl, že nedostupnost českého překladu určitých her sloužila jako motivátor pro hraní v anglickém jazyce a vlastní příležitostní překládání těch výrazů, které nebyly v rámci hry za pomoci piktogramů rozeznatelné. Respondent P zmiňuje videohru „*World of Warcraft*“, ve které cítil potřebu komunikovat s dalšími hráči. Respondent M označuje veškeré výše zmíněné zábavní aktivity za nejvíce přínosné zejména pro rozšiřování vlastní slovní zásoby.

Tabulka 5: Respondenty uvedené přínosné faktory pro vlastní znalost anglického jazyka

Přínosné faktory	Respondenti
školní výuka	A, E, G, I, J, K, M, O, P, R, S
podpora rodičů	A, I, L, N
starší sourozenec	J, N
vrstevníci	I, K, L, P, Q
společenské prostředí	I, Q
zaměstnání	M, R
pobyt v zahraničí	B, D, E, I, P
komunikace s cizinci / anglicky mluvícími osobami	C, D, E, G, I, L, M, R
sledování filmů a seriálů v anglickém jazyce	A, B, C, D, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S
sociální síť	F, L, M, N

Přínosné faktory	Respondenti
poslouchání zahraniční hudby	A, E, F, H, J, M, N, R
hraní videoher	B, F, G, I, J, M, N, O, P, Q, S
čtení knih / odborných článků	B, H, I, N, R

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Vztah respondentů k videohram

Třetí tematický okruh otázek je věnován vztahu respondentů k videohram. Respondentů jsem se dotázal na to, zdali se s videohrami setkali, v jaké fázi svého života je hráli či hrají nejvíce, jaká elektronická zařízení k tomuto hraní nejčastěji využívají a jaké videohry či druhy videoher patří mezi jejich nejoblíbenější.

7) Hrál/a jsi někdy ve svém volném čase nějakou videohru?

Všichni z respondentů uvedli, že se v nějaké fázi svého života s videohrami setkali a měli si jejich hraní příležitost vyzkoušet.

8) Hraješ videohry od dětství? Hraješ je i v současné době? Vyber jednu z následujících možností:

V této uzavřené otázce bylo respondentům nabídnuto několik možných odpovědí, podle nichž je možné zjistit, zdali hráli respondenti videohry pouze v dětství nebo zdali je hrají doposud a přibližně jak často. Většina respondentů uvedla, že videohry hraje od dětství doposud, a to buď poměrně stejně často, nebo méně.

Tabulka 6: Současná četnost hraní videoher respondenty

Současná četnost hraní	Respondenti
„Hrál/a jsem videohry pouze v dětství.“	D, E
„Hraji videohry od dětství, ale dnes je hraji již méně.“	B, C, F, G, H, K, L, R, S
„Hraji videohry od dětství, dnes je hraji ještě více.“	O, Q
„Hraji videohry od dětství dodnes poměrně stejně často.“	A, I, J, M, N, P

Současná četnost hraní	Respondenti
„Začal/a jsem hrát videohry až v pozdějším věku.“	žádný z respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

9) Na jakém herním zařízení obvykle videohry hraješ? Vyber jednu nebo více možností:

Respondentům byly v této otázce rovněž nabídnuty možnosti odpovědi k výběru. Respondenti mohli uvést také jiná, méně tradiční herní zařízení, jako jsou například herní automaty. Tuto možnost nepotřeboval žádný z respondentů využít a nejčastěji uváděnou odpovědí herního zařízení pro hraní videoher se tak stal stolní počítač nebo notebook. Několik z respondentů hraje také videohry na herních konzolích nebo mobilních telefonech.

Tabulka 7: Respondenty užívaná herní zařízení

Herní zařízení	Respondenti
stolní počítač / notebook	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S
herní konzole	F, H, I, J, N, O
mobilní telefon / tablet	I, J, L, R

Zdroj: vlastní zpracování

10) Uveď, kterou videohru nebo videohry jsi doposud hrál/a nejvíce (název nebo popis hry):

Mezi odpověďmi se objevovaly starší i novější videohry mnoha žánrů. Jednotliví respondenti zmínili následující názvy videoher a herních sérií (dále jen „HS“):

The Sims (HS), SimCity, Star Stable, Zoo Tycoon, Factorium, Stardew Valley, Tekken (HS), Rayman, Neverwinter Nights, Jazz Jackrabbit 2, Call of Duty (HS), Heroes of Might and Magic III, Gothic, The Elder Scrolls (HS), World of Warcraft, Lineage II, Diablo (HS), Warcraft III, DOTA 2, Operace Flashpoint, Age of Empires II, Bioshock (HS), NHL (HS), FIFA (HS), Forza (HS), Starcraft (HS), Commander Keen, Terraria, Amnesia: The Dark Descent, Left 4 Dread 2, Counter-Strike: Global Offensive, Alan Wake, Binding of Isaac, Child of Light, Dishonored, Half-Life (HS), Portal (HS), Life is Strange (HS), Lego (HS), Mafia (HS), Mirrors

Edge, Mortal Kombat (HS), Super Meat Boy, Tomb Raider, PUBG, League of Legends, Pokemon (HS), Spiderman (HS), Batman: Arkham Trilogy, GTA (HS), Assassin's Creed (HS), Witcher III: The Wild Hunt, Fortnite, Hearthstone.

11) Které druhy videoher jsi doposud hrál/a nejčastěji?

Respondentům byly poskytnuty bližší informace o videoherních žánrech. Následně byli respondenti požádáni, aby uvedli ty z žánrů, které patří mezi jejich oblíbené. Nejpopulárnějším žánrem se mezi respondenty ukázaly být videohry typu *RPG* („*Role-playing game*“). Všichni z respondentů uvedli, že hrají hry pro jednoho hráče. Více než polovina respondentů hraje také „*multiplayerové*“ videohry, ve kterých přicházejí do kontaktu s jinými hráči.

Tabulka 8: Oblíbené videoherní žánry respondentů

Žánry videoher	Respondenti
Simulátory	A, J, K, P, Q, R
Logické hry	A, J, L, P, S
Strategické hry	A, E, G, I, J, K, M, P, Q
Sportovní hry	B, G, J, M
RPG / MMORPG	B, C, D, F, G, H, I, J, L, M, O, P, Q, R, S
Akční hry	B, D, F, G, H, I, J, M, N, P, Q,
Hry pro jednoho hráče	všichni respondenti
Hry pro více hráčů	E, F, G, H, I, J, M, O, P, Q, S

Zdroj: vlastní zpracování

5.4 Respondenti a anglický jazyk ve videohrách

Předmětem pro účely práce klíčového čtvrtého tematického okruhu jsou otázky zaměřené na zkušenosti respondentů s anglickým jazykovým materiálem, se kterým se setkali během hraní videoher. Otázkami byly dále také získávány názory respondentů na to, zdali tyto herní zkušenosti napomohly jejich jazykovému rozvoji, a pokud ano, v jakých oblastech jazykových vědomostí byly nápomocny nejvíce. Obsaženy jsou také dvě otázky zaměřené na komunikaci v anglickém jazyce s ostatními hráči.

12) Setkáváš se při svém hraní s velkým množstvím textu v anglickém jazyce? Pokud ano, setkáváš se častěji s psanou nebo mluvenou formou angličtiny?

Odpovědi respondentů na tuto otázku je možno roztrdit do několika hlavních zastřešujících kategorií. První a nejrozšířenější z nich tvoří odpovědi těch respondentů, kteří uvedli, že se při hraní videoher nejčastěji setkávají s psanou formou anglického jazyka. Druhá kategorie reprezentuje ty respondenty, již se s anglickým jazykem během hraní setkávají spíše v mluvené podobě, a to převážně skrze projevy naprogramovaných herních postav. Tyto projevy bývají často doprovázeny titulky. Několik respondentů také uvedlo, že značnou část anglického jazykového materiálu, se kterým se ve videohrách setkávají, představují ústní projevy ostatních hráčů, komunikovány skrze ve hře zabudovaný „voice chat“ (hlasový kanál). Respondentka D uvedla, že se s anglickým jazykem při hraní videoher příliš neseťkává.

Tabulka 9: Kontakt respondentů s formami jazykového materiálu

Podoba anglického textu	Respondenti
Psaný text	A, B, C, E, F, G, J, K, L, M, O, P, Q, R, S
Mluvený text s titulky	H, I, L, M, N, O, P, Q
Hlasové projevy hráčů	F, J, M, O, P, Q, S

Zdroj: vlastní zpracování

13) Rozumíš anglickému textu ve videohrách? Myslíš si, že ti někdy nedostatečná znalost anglického jazyka hraní ztěžuje nebo komplikuje? Pokud ano, uveď prosím příklady:

Odpovědi respondentů na tuto otázku se ukázaly býti velmi rozmanité. Více než polovina z nich uvedla, že anglickému textu v prostředí videoher převážně rozumějí, s komplikacemi se neseťkávají a jejich herní zážitky nejsou případným neporozuměním textu hanobeny. Respondent S svou odpověď rozšířil a uvedl, že se cítí motivován k dohledávání slovíček či celého překladu ve vzácných případech, kdy anglickému textu během svého hraní neporozumí. Respondentka A sdělila, že pokud textu videoher nerozumí, pokračuje volně ve svém hraní. Podle zažitých zkušeností si je poté obvykle zpětně schopna domyslet význam textu a nová slovíčka nebo fráze si tak zapamatuje.

Respondenti B a F rovněž zmínili, že jim kontext videoher značně napomáhá v porozumění cizojazyčnému textu.

Komplikace při hraní způsobené neporozuměním textu uvedla například respondentka C. Hraní je dle jejího názoru komplikováno v ten okamžik, kdy je příležitostní neznámé slovo pro postup hrou klíčové. Respondent I poukazuje na to, že může chybné porozumění textu způsobit u příběhově zaměřených videoher pozastavení postupu hráčů nebo hráče dovést k činění mylných rozhodnutí, která vyprávěný příběh ovlivňují. Respondent I dále také vyjadřuje ten názor, že může neznalost jazyka vést k limitaci herního zážitku při hraní videoher typu MMORPG (např. *World of Warcraft*), z důvodu omezené komunikace s ostatními hráči. S komplikacemi se během hraní setkávají také respondenti J, K a N, kteří si nejsou při neporozumění textu jisti tím, co po nich hra dále k postupu vyžaduje nebo například jaké předměty mají nadále za úkol nalézt.

14) Označ ta tvrzení, která považuješ ze svého pohledu za pravdivá (možno více odpovědí):

Cílem této otázky je získat data o tom, které jazykové prostředky (slovní zásoba, gramatické struktury, výslovnost a intonace) mohou být videohrami nejsnáze a nejčastěji rozvíjeny. Respondentům bylo pro její zodpovězení nabídnuto několik předem formulovaných tvrzení. Respondenti byli poté požádáni, aby označili ta tvrzení, se kterými se ztotožňují. Většina respondentů se shoduje na tom, že se skrze působení videoher dokázala naučit mnoho nových slov z anglického jazyka. Mnozí označili za pravdivá také ta tvrzení, která poukazují na příznivý vliv videoher v oblasti anglické výslovnosti jednotlivých slov i frází.

Tabulka 10: Videohrami rozvíjené jazykové prostředky

Tvrzení	Respondenti
„Videohry mě naučily mnoho nových anglických slov.“	A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, N, O, P, Q, S
„Díky videohrám dokáži snáze skládat dohromady anglické věty.“	B, F, J, P, Q
„Díky videohrám umím lépe vyslovovat některá anglická slova a věty.“	B, F, G, I, L, N, P, Q, S

Tvrzení	Respondenti
„Videohry ovlivnily to, jaký tón hlasu používám při mluvení v anglickém jazyce, a jak tento tón přizpůsobuji.“	I
„Videohry k mé znalosti angličtiny nijak výrazně nepřispěly.“	D, M, R

Zdroj: vlastní zpracování

15) Za pomoci číselné škály na rozmezí od 1 (naprosto souhlasím) po 5 (naprosto nesouhlasím) ohodnoť ze svého pohledu všechna následující tvrzení:

Otázka č. 15 byla zaměřena na hráči nejčastěji uplatňované a rozvíjené řečové dovednosti, konkrétně na porozumění psanému a mluvenému textu a na psanou i ústní komunikaci. K získání dat byli respondenti požádáni o ohodnocení předem sepsaných tvrzení za pomoci *Likertovy škály*¹¹. Respondenti tak mohli ke všem v tabulce č. 11 sepsaným tvrzením přiřadit číslice 1 (*naprosto souhlasím*), 2 (*spíše souhlasím*), 3 (*nevím*), 4 (*spíše nesouhlasím*) nebo 5 (*naprosto nesouhlasím*), vyjadřující úroveň vlastního ztotožnění s tvrzením.

Tabulka 11: Uplatňované řečové dovednosti hráčů videoher

Tvrzení	1	2	3	4	5
„Při hraní videoher obvykle rozumím psanému anglickému textu, který se v těchto hrách vyskytuje.“	A, B, F, G, H, J, K, L, M, O, P, Q, R	C, N, S	-	E	D, I
„Při hraní videoher obvykle rozumím anglickému ústnímu projevu postav a ostatních hráčů.“	H, J, L, M, O, R	A, F, G, K, N, P, Q, S	B, C	E	D, I
„Při hraní videoher se úspěšně dorozumívám psaním v anglickém jazyce.“	B, F, G, H, J, K, L, O, P, Q, R, S	M	-	-	C, D, E, I, N

¹¹ <https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/likertovy-skaly>

Tvrzení	1	2	3	4	5
<i>„Při hraní videoher se úspěšně dorozumívám s ostatními hráči za pomoci ústní komunikace v anglickém jazyce.“</i>	F, G, H, J, K, L, M, O, P, R	Q, S	-	-	A, B, C, D, E, I, N

Zdroj: vlastní zpracování

16) Jak se během hraní videoher v anglickém jazyce dorozumíváš? Vyber jednu z následujících možností:

Tato otázka se zaměřuje výhradně na vlastní komunikaci hráčů. Respondenti byli požádáni o to, aby zvolili z níže sepsaných zastřešujících tvrzení to, které nejlépe popisuje jejich vlastní způsoby anglického vyjadřování v digitálním prostředí videoher. Respondenti D, E a K uvedli, že se během hraní nijak v anglickém jazyce nevyjadřují. Malé množství respondentů se dle získaných dat vyjadřuje pouze za pomoci hrou nabízených předepsaných možností odpovědí. Velká část respondentů uvedla, že se během hraní videoher vyjadřují nejen užíváním předepsaných odpovědí, ale také vlastními slovy. Alternativně se mohli respondenti rozhodnout také pro sepsání vlastní, odlišné odpovědi. Této možnosti se rozhodl využít pouze respondent O.

Tabulka 12: Cizojazyčné vyjadřování respondentů při hraní videoher

Tvrzení	Respondenti
<i>„Při hraní videoher se anglicky nijak nevyjadřuji.“</i>	D, E, K
<i>„Hraji pouze videohry pro jednoho hráče, ve kterých se dorozumívám s postavami volbou z nabízených možností odpovědi.“</i>	A, C, L, N, R
<i>„Hraji hry pro jednoho i více hráčů, ve kterých se dorozumívám nejen výběrem z odpovědí, ale i vlastními (psanými nebo řečenými) slovy.“</i>	B, F, G, H, I, J, M, P, Q, S
<i>Jiná odpověď: „Při hraní her se dorozumívám převážně psaným textem, když je možnost mluvit, tak ji uvítám, protože to tolik nebrání ve hře“.</i>	O

Zdroj: vlastní zpracování

Následující navazující otázky č. 17 a 18 byly položeny pouze těm z respondentů, kteří jako odpověď v otázce č. 16 uvedli, že hrají videohry multiplayerového typu, ve kterých přicházejí do kontaktu nejen s virtuálními postavami, ale také s ostatními hráči.

17) Komunikuješ v anglickém jazyce s jinými hráči? Pokud ano, jak často a v jakých situacích? Jedná se spíše o tvé spoluhráče nebo protihráče? Co tě k této komunikaci motivuje? Co tě od ní naopak odrazuje?

Z dotazovaných respondentů hrajících multiplayerové hry se svými spoluhráči či protihráči téměř nekomunikuje pouze respondent B. Respondenti F, G, H, I, J, M, O, P, Q a S uvedli, že se obvykle pokoušejí o co nejvíce efektivní komunikaci v anglickém jazyce s vlastními spoluhráči. Kromě spoluhráčů komunikují také s protihráči respondenti G, J, O, P a Q.

Nejčastěji uváděným motivátorem respondentů pro komunikaci s ostatními hráči byla uvedena snaha o spolupráci, plynulejší koordinaci, vytváření týmových strategií a snazší dosažení společných herních cílů. Komunikace se spoluhráči dělá podle respondenta M také samotnou videohru mnohem zábavnější. Respondent F je motivován také vlastní soutěživostí a potřebou překonávat své protihráče. Respondent P přiznává, že je mnohdy ke komunikaci doveden také svou potřebou pro konfrontování protihráčů. Podobné chování může mít neblahý vliv na komunikační motivaci ostatních hráčů. Jako příklad je zde možné uvést odpověď respondenta O, který sděluje, že ho případné nepřátelské chování či předem zaujatá zášť druhých hráčů videohry od pokusů o vzájemnou komunikaci odrazují. Respondent Q je od komunikace rovněž odrazován v situacích, kdy znepřátelení hráči poukazují na pravopisné chyby v jeho písemném projevu.

Mnozí z respondentů ve svých odpovědích uvedli také příklady oblíbených videoher, ve kterých jsou ke komunikaci s ostatními hráči motivováni nejčastěji. Jmenovány zde byly převážně videohry žánrů MMORPG (*World of Warcraft*), MOBA (*League of Legends*) a FPS (*Call of Duty*). Všechny z těchto her vyžadují týmovou spolupráci a obvykle poskytují možnost kontaktování protihráčů. Jedná se o videohry velice kompetitivního charakteru.

18) Jak se při vyjadřování v anglickém jazyce během hraní videoher cítíš? Jsi při svém projevu spíše nervózní, klidný/á, nebo sebejistý/á? Cítíš se při vyjadřování ve hrách lépe, než jsi se obvykle cítil/a ve škole při hodině angličtiny?

Druhá navazující otázka se ještě podrobněji zaměřuje na případné pocity úzkosti prožívané hráči videoher při komunikaci s ostatními hráči. Cílem je také porovnat, zdali se respondenti při svém vyjadřování v anglickém jazyce cítí pohodlněji v digitálním prostředí videohry, než je tomu tak v klasické školní třídě. Žádný z dotazovaných respondentů se údajně necítí při komunikaci ve videohrách méně pohodlně než ve škole. Všichni respondenti uvedli, že jsou při komunikaci ve videohrách obvykle klidní, nebo až sebejistí. Lépe, než ve školní třídě se dle svých odpovědí cítí při vyjadřování v prostředí videoher respondenti F, G, M, O a P.

Respondenti se dále snaží zdůvodnit své odpovědi. P se v online prostředí cítí sebevědoměji a klidněji než ve škole z toho důvodu, že tvoří valnou většinu kolektivu mluvčích účastníků samouci, kteří se příliš nezaměřují na rozdíly v jazykové úrovni mezi jednotlivými hráči. Podobné jsou také odpovědi respondentů F a O, kteří se při svém vyjadřování cítí pohodlně z toho důvodu, že se obvykle nikdo nezabývá tím, zdali se dopouštějí gramatických chyb či špatně vyslovují slova, pokud je význam jejich sdělení srozumitelný. Respondent O svou odpověď ještě doplňuje o názor, že je dovednost mluvit anglickým jazykem při hraní videoher ostatními hráči považována za nadstandardní výhodu. Ve školní výuce se oproti tomu jedná o povinnou znalost, která je učiteli očekávána a vyžadována. Na studenta je tak ve školním prostředí vyvíjena značně vyšší míra nátlaku.

19) Myslíš si, že přispělo hraní videoher ke zlepšení tvé znalosti anglického jazyka? V čem toto zlepšení pozoruješ?

V této otevřené otázce je respondentům poskytnut dostatečný prostor pro obecnou reflexi toho, zdali jejich celoživotní zkušenosti s videohrami potenciálně přispěly ke zdokonalení vlastních znalostí anglického jazyka. Téměř všichni z respondentů ve svých odpovědích na otázku uvedli, že jim videohry umožnily zapamatovat si a porozumět významu menšího či většího množství nových anglických slov. Nadpoloviční většina

respondentů se také domnívá, že si během svého hraní videoher neosvojili pouze nová slova, ale přímo ucelené komunikační fráze. Téměř polovina respondentů zmiňuje, že jim ve videohrách obsažený anglický text napomohl v pochopení pravidel slovosledu a umožnil jim tak snáze tvořit věty při vlastním vyjadřování. Jako další přínosy videoher byly v oblasti cizojazyčných vědomostí respondenty zmíněny následující jazykové schopnosti a řečové dovednosti: zlepšení pravopisu, výslovnosti, intonace hlasu, porozumění textu (čtením i poslechem), psaní, mluvení, tvoření zkratkových slov, porozumění vyjadřovaným emocím a pocitům účastníků rozhovoru.

Někteří z respondentů na své odpovědi dále navazují. Respondent F sděluje, že mu videohrami bylo dle jeho názoru umožněno zlepšení ve všech jazykových oblastech. Anglický text ve videohrách ho údajně také namotivoval k dodatečnému studiu anglického jazyka. Respondenti M a O líčí své životní zkušenosti, kdy je komunikace s hráči videoher postupně dovedla k úplnému odbourání vysoké míry nervozity a úzkosti, kterou při mluvení v anglickém jazyce dříve pociťovali. Respondent P si uvědomuje, že je při online komunikaci v anglickém jazyce schopen plynuleji mluvit a rychleji reagovat na okolím vyjadřované podněty, než je tomu tak při jeho pokusech o komunikaci probíhajících ve vnějším světě. Respondent J se pokouší o přesné určení nejpřínosnějších složek videoher. Zásluhy za vlastní jazykové zlepšení připisuje zejména ve hře obsaženým popisům předmětů, jejich vlastnostem a také komunikaci s ostatními hráči.

Respondenti ve svých odpovědích nastínili také několik názorů pojednávajících o obtížích a problémech souvisejících s jazykovým vzdělávacím potenciálem videoher. Respondent I zmiňuje, že se při hraní videoher setkal s velkým množstvím jazykového materiálu, který byl prezentován pouze v písemné formě. Následkem toho si respondent I naučil velké množství slov, ke kterým si však domyslel nebo přejal chybnou výslovnost, nebo ji přejal od ostatních hráčů. Respondenti O a R naznačují, že může být poskytovaná slovní zásoba jazykového obsahu některých videoher velice limitovaná a repetitivní.

5.5 Obecné vzdělávací přínosy videoher dle respondentů

Závěrečný okruh otázek se odchyľuje od tématu osvojování anglického jazyka a zaměřuje se na obecný vzdělávací potenciál komerčních videoher. Respondenti jsou

otázkami požádání o zhodnocení toho, zdali jim jejich čas strávený s videohrami přinesl jakékoliv v reálném životě uplatnitelné znalosti či napomohl rozvinout užitečné schopnosti a dovednosti. Získány jsou také zkušenosti a názory respondentů související s uplatněním komerčních videoher v prostředí klasické školní výuky.

20) Dokážeš určit jakékoliv neязыkové znalosti, které jsi hraním videoher získal/a, nebo schopnosti a dovednosti, které jsi si hraním zdokonalil/a?

Ve svých odpovědích byli téměř všichni respondenti schopni určit alespoň jeden pozitivní vzdělávací dopad videoher, který na ně měl v určité fázi jejich života efekt. Respondentky A, D, L a R popisují, jak jim hraní simulátoru života *The Sims* napomohlo k lepšímu pochopení mezilidských vztahů a jiných sociálních interakcích. Přínosné byly také přítomné základy plánování staveb a vybavování interiéru domů či bytů. Ekonomický simulátor stavby a udržování zoologické zahrady jménem *Zoo Tycoon* jim poté nabídl lepší ponětí o složitostech a zodpovědnosti souvisejících se správou velkých institucí, stejně tak jako mnohé geografické a biologické znalosti o fauně a floře. Respondent B poukazuje na rozvoj kreativního myšlení hraním videoher typu RPG (tvoření smyšlených postav a hraní skrze jejich úhel pohledu). Respondentka C věří, že zdokonalila svůj postřeh hraním akčních videoher, ve kterých potřebovala rychle reagovat na objevující se podněty. Respondent F si rovněž zdokonalil postřeh, multitasking, schopnost koncentrace a rychlého rozhodování skrze hraní stříleckých FPS videoher (*Call of Duty, Medal of Honor*). Zasazení těchto videoher do prostředí 2. světové války vedlo dle respondenta také k získání mnoha dějinných znalostí z této historické éry. Mezi originálními prvky fikce videohry a jejím skutečným historickým kontextem je dnes respondent schopen správně rozlišovat. Historické znalosti ze středověkého prostředí získal hraním strategických (*Age of Empires*) a RPG (*Kingdom Come: Deliverance*) respondent G. Respondentka H si hraním hororových videoher zdokonalila vlastní trpělivost a obezřetnost. Uvádí dále také rozvoj logického myšlení a schopností rychle reagovat i plánovat postupy a vyvíjet strategie. Respondent I uvádí téměř všechny výše zmíněné znalosti a dovednosti. Dále uvádí, že získal hospodařením se „zlaťáky“ ve hře *World of Warcraft* lepší ponětí o hodnotě peněz a zdokonalil také své počítání. Respondent J sděluje, že získal klíčové informace pro sepsání své bakalářské práce pojednávající o systému pohonu motorových vozidel hraním videohry *Car Mechanic Simulator*. Respondent M jako jediný zmiňuje také *adventury*

(dobrodružné hry), ve kterých rozvíjel své logické uvažování řešením hádanek a záhad příběhu. Pro respondenta N byly videohry přínosné hlavně v předškolním věku, kdy mu přispěly např. k osvojení barev a zdokonalení psaní a počítání. Respondent O věří, že je díky zkušenostem z videoher schopen zachovat klid a postupovat logicky i při řešení skutečných krizových situací. Respondent P byl údajně videohrami doveden k základnímu chápání statistických údajů. Praktické znalosti z oblasti zemědělství, jako je například příprava pole před zásevem, získal hraním simulátorů farmaření respondent Q.

21) Hrál/a jsi někdy jakoukoliv videohru se třídou ve škole v rámci výuky?

Ze všech dotazovaných respondentů se s využitím videoher v rámci školní výuky setkali pouze respondenti B, C, I, M a P. Respondenti B, I a M se setkali s videohrami při výuce anglického jazyka. Jednalo se o jednoduché didaktické hry, ve kterých měli studenti například za úkol zadávat postavám jednoduchými anglickými frázemi instrukce k plnění. Respondentka C vzpomíná na didaktickou videohru prezentující základy ekologického chování, využitou lektorem při výuce zeměpisu na základní škole. Respondent P zmiňuje vývojový software určený pro výuku základů programování nesoucí název „Baltík“. Žádný z respondentů nezažil školní výuku za pomoci volně prodejné komerční videohry.

22) Dají se dle tvého názoru videohry využívat v rámci školního vzdělávání?

Jako odpovědi na poslední otázku poskytli respondenti vlastní názory na téma videoher jakožto nástrojů pro klasické školní vzdělávání. Většina respondentů se vyjádřila ve prospěch didaktických i komerčních videoher. Několik respondentů věří, že do prostředí školní výuky patří pouze videohry didaktické. Žádný z respondentů se nestaví proti návrhu využívání videoher ve výuce.

Tabulka 13: Názory respondentů na využití videoher ve výuce

Tvrzení	Respondenti
„Ve školní výuce by se měly využívat didaktické i komerční videohry.“	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, S
„Ve školní výuce by se měly využívat pouze didaktické videohry.“	M, N, O, P, Q, R

Tvzení	Respondenti
„Ve školní výuce by se videohry neměly využívat.“	žádný z respondentů

Zdroj: vlastní zpracování

Respondenti své odpovědi znovu rozvíjejí a poskytují také několik vlastních návrhů potenciálně využitelných komerčních videoher. Dle respondentky A může být hra *Zoo Tycoon* snadno využívána v hodinách přírodopisu. Respondentka E je toho názoru, že do výuky většiny školních předmětů pasují pouze videohry didaktické. Potenciální prostor pro komerční videohry ovšem vidí při výuce anglického jazyka. Příklad takové videohry uvádí například respondentka K, která se snaží o popis výuky anglického jazyka za pomoci videoher z herní série „The Sims“, ve kterých musejí studenti zadávat herním postavám instrukce k plnění činností z každodenního života. Respondent F jmenuje videohru *Kingdom Come: Deliverance*, která by dle jeho názoru díky svým RPG prvkům a zasazení příběhu do historického prostředí Českého království roku 1403 mohla sloužit jako zábavní forma výuky historie na středních či vysokých školách.

6 Vyhodnocení výzkumu

V této kapitole výzkumu se na základě získaných výzkumných dat pokusím o poskytnutí stručných odpovědí na dříve formulované výzkumné otázky a vyhodnocení platnosti sepsaných hypotéz.

6.1 Odpovědi na výzkumné otázky

1) Poskytuje digitální prostor videoher vhodné podmínky pro podvědomé osvojování anglického jazyka?

Ano, digitální prostor dostatečně komplexních videoher obvykle poskytuje vhodné podmínky pro osvojování anglického jazyka. Vybrané komerční videohry představují takové společenské prostředí, které je v souladu s modelem procesu osvojování druhých jazyků dle lingvistického odborníka S. D. Krashena. Hráči videoher přijímají hrou poskytovaný *srozumitelný jazykový vklad*, který zpravidla není blokován vznikem *afektivních filtrů*, a hráčovým *vnitřním zařízením pro osvojování jazyků* jsou tak nově získány znalosti, které má hráč příležitost nadále využívat pro vlastní vyjadřování v anglickém jazyce při komunikaci s ostatními účastníky virtuálního prostoru. K této komunikaci je hráč prostředím videohry značně motivován. Projev hráčů bývá v této fázi stále monitorován jejich *vnitřním kontrolorem* a poopravován využíváním ostatních, jinými způsoby nabytých jazykových znalostí. Nejvhodnějším herním žánrem pro osvojování anglického jazyku se zdají být videohry typu MMORPG, které poskytují velké množství srozumitelného jazykového materiálu a nejvíce podporují komunikaci mezi jednotlivými hráči.

2) Jaké jazykové prostředky a řečové dovednosti mohou být hraním videoher nejvíce rozvíjeny?

Z jazykových prostředků je videohrami podporováno zejména obohacování slovní zásoby, zdokonalování výslovnosti a utváření správného slovosledu vět. Mezi videohrami nejčastěji rozvíjené řečové dovednosti patří čtení a poslech anglického textu.

3) Jaký mají pokročilí uživatelé anglického jazyka názor na vzdělávací potenciál videoher?

Oslovení uživatelé anglického jazyka si uvědomují a uznávají jazykový i obecně vzdělávací potenciál videoher a zaujímají převážně pozitivní postoje k návrhu o využití videoher v rámci klasické školní výuky.

6.2 Platnost hypotéz

1) Komerční videohry poskytují vhodné podmínky pro přirozené osvojování druhých jazyků.

Tato hypotéza se dle výsledků výzkumu ukázala být platnou. Videohry naplňují dvě z hlavních, v teoretické části uvedených, podmínek osvojování druhých jazyků, kterými jsou dostatečný přísun srozumitelného jazykového materiálu a vysoká míra motivace studentů jazyka.

2) Hraní videoher v anglickém jazyce vede k rozvoji řady jazykových prostředků, převážně poté k rozšiřování slovní zásoby.

Hypotéza zůstává rovněž platnou. Mezi přínosy hraní videoher pro svou znalost anglického jazyka uvedli respondenti rozšiřování slovní zásoby ze všech jazykových prostředků nejčastěji.

3) Hraní videoher rozvíjí receptivní i produktivní řečové dovednosti (čtení, poslech a porozumění textu, psaní a mluvení).

Tato hypotéza je částečně potvrzena. Dle výsledků výzkumu přispívají téměř všechny komerční videohry k rozvoji receptivních řečových dovedností. Produktivní řečové dovednosti však bývají rozvíjeny zpravidla pouze těmi videohrami, které umožňují a nejlépe zcela integrují do herního požitku pravidelnou mezigráčskou interakci.

4) Studenti anglického jazyka se cítí výrazně lépe při svém vyjadřování během hraní videoher než v průběhu klasické školní výuky.

Hypotéza byla rovněž potvrzena pouze částečně. Respondenti výzkumu uvedli, že se při vyjadřování během hraní videoher cítí klidně či sebevědomě. Pouze malá část z nich však popsala výrazné zlepšení ve srovnání se školní výukou anglického jazyka.

7 Diskuze

V provedeném kvalitativním výzkumu byla za použití biografického designu a metody hloubkového polostrukturovaného rozhovoru získána data popisující životní zkušenosti pokročilých uživatelů anglického jazyka s hraním počítačových videoher. Data nabízejí také náhled na potenciální dopady působení videoher na současnou úroveň jazykového i obecného vzdělání respondentů. V následující diskuzi se pokusím o mou subjektivní interpretaci získaných výpovědí. Tato interpretace je ovlivněna mým specifickým vztahem s jednotlivými respondenty a vlastními životními zkušenostmi spojenými s hraním videoher, kulturou hráčství a se specifickými jazykovými projevy hráčů videoher. Tyto vlastní zkušenosti mi podle principu *dialogičnosti* napomáhají k propojení výpovědí respondentů s odbornými poznatky uvedenými v teoretické části diplomové práce.

Úvodními otázkami z prvních dvou tematických okruhů bylo potvrzeno, že výzkumný vzorek představují muži a ženy v dospělém věku (21 až 27 let) s pokročilými znalostmi anglického jazyka a zkušenostmi s klasickou třídní výukou angličtiny na základní, střední či vysoké škole. Této školní výuce připisuje částečné zásluhy za svou současnou úroveň znalosti anglického jazyka nadpoloviční většina respondentů. Velká část respondentů však uvedla za přínosné také několik různých faktorů, které rozvíjejí znalosti anglického jazyka cestou podvědomého osvojování. Mezi těmito faktory bylo zmíněno mnoho zábavních volnočasových aktivit, jejichž hlavní výhodou při procesu osvojování je jejich schopnost motivovat studenty k dobrovolnému přijímání velkého množství cizího jazykového materiálu. Z těchto volnočasových aktivit uvedlo mnoho respondentů bez jakéhokoliv vnějšího nabádání také hraní videoher. Na základě tohoto výsledku je bezpečné říct, že si někteří pokročilí uživatelé anglického jazyka přínosy videoher pro rozvoj vlastní úrovně jazykového vzdělání plně uvědomují.

Na probádání obecných zkušeností respondentů s videohrami se zaměřily otázky třetího tematického okruhu rozhovoru, které potvrdily, že se všichni z respondentů ve větší či menší míře s hraním videoher během svého života setkali. Dle výpovědí hráli respondenti videohry většinou spíše během jejich dětství, ačkoliv se této aktivitě mnoho z nich věnuje dodnes. Na roli věku při procesu osvojování, jak již bylo vysvětleno v teoretické části práce, neexistuje dodnes mezi lingvistickými odborníky jednotná

odpověď. Za předpokladu platnosti *teorie kritického období* pro osvojování druhých jazyků by se daly videohry považovat za vhodný osvojovací prostředek vzhledem k jejich atraktivitě pro mladší věkové skupiny hráčů. Většina přítomných respondentů uvedla, že využívá k hraní videoher převážně stolní počítače a notebooky. Tato herní zařízení disponují zejména oproti mobilním telefonům dostatečným technologickým výkonem pro podporu náročnějších videoher obsahujících komplexnější herní mechanismy. Tyto mechanismy umožňují vyšší interaktivitu a vedou hráče k intenzivnějšímu zapojení do děje virtuálního prostoru. Je tedy možné vyhodnotit, že jsou počítačové a konzolové hry vhodnějšími kandidáty pro přivedení hráčů do stavu tzv. *úplného ponoření (total immersion)*. Respondenti uvedli také velké množství příkladů jednotlivých oblíbených her a herních sérií, mezi kterými se v celkem rovnoměrné míře objevili zástupci ze všech hlavních videoherních žánrů.

Data potřebná pro zhodnocení kvality podmínek digitálního prostoru videoher pro osvojování druhých jazyků přinesly otázky čtvrtého tematického okruhu. Téměř všechny videohry, se kterými se respondenti setkali, obsahovaly větší či menší množství anglického textu. Nejčastěji se jedná o predeterminovaný text prezentovaný samotnou videohrou, a to ve psané i mluvené formě. Hráči multi-playerových videoher se také pravidelně setkávají s autentickými projevy ostatních spoluhráčů a protihráčů, ať už se jedná o plynulé mluvcí anglického jazyka či začínajícími samouky z rozličných částí světa. Tento jazykový materiál je dle výpovědí respondentů díky kontextu videoher (různé vizuální piktogramy, ukazatele, barevné kódování a jiné nástroje usměrňující hráče) v mnoha případech ihned či skrze zpětnou dedukci srozumitelný. Jedná se tak o *srozumitelný jazykový vklad*. V opačných případech obsahují videohry také složitější jazykový materiál, který pro některé z hráčů ihned srozumitelný není. Ve výjimečných případech, kdy takto nesrozumitelný anglický text komplikuje či znepříjemňuje hernížitky hráčů, mohou ti z nich, kteří jsou hrou dostatečně motivovaní, přejít od podvědomého osvojování k vědomému procesu učení se. Dochází k tomu dle výpovědí respondentů například skrze vyhledávání neznámých výrazů ve slovnících či internetových překladačích.

Mezi hraním videoher nejsnáze rozvíjené jazykové prostředky spadají dle odpovědí respondentů zejména obohacování slovní zásoby, zdokonalování výslovnosti a snazší utváření správného slovosledu. Hráči videoher si dokáží osvojit také jednotlivé případy užití

složitějších gramatických struktur, jejichž pravidlům však obvykle zcela nerozumějí, a gramatické struktury tak nemusejí být schopni v odlišných situacích při vyjadřování správně aplikovat. Z řečových dovedností poskytují videohry nejvíce prostoru zejména k rozvoji dovedností receptivních, jako jsou čtení a poslech. Tyto řečové dovednosti považuje S. D. Krashena pro počáteční fáze procesu osvojování za klíčové před tím, než se mohou studenti pokoušet o vlastní projevy v nově nabytém jazyce. Volná, neomezovaná produkce jazyka je hráčům obvykle umožněna pouze ve hrách multi-playerového typu. Této možnosti využívá nadpoloviční část respondentů výzkumu, kteří se v prostoru videoher s NPC postavami i ostatními hráči psanou i ústní formou komunikace dorozumívají úspěšně. K projevení snahy o tuto komunikaci bývají hráči podle výpovědí respondentů motivováni převážně instrumentálně. Anglický jazyk je tedy nástrojem využívaným za účelem dosažení lepších herních výsledků skrze efektivnější týmovou spolupráci, případně pro uspokojení potřeb pro verbální konfrontaci protihráčů. Své uplatnění zde nacházejí také motivace integrativní (hráči se chtějí začlenit do herního kolektivu neboli výše definovaného *praktikujícího společenství*) a výsledná (přichází poté, co hráči za pomoci komunikace dojdou ke splnění obtížných úkolů). Vhodné podmínky pro osvojování druhých jazyků dokáží videohry nastolit také díky schopnosti odbourávání *afektivních filtrů*. Toto tvrzení je prokázáno za platné u vzorku respondentů výzkumu této práce, kteří se v prostředí videoher i při vlastním vyjadřování v anglickém jazyce zpravidla cítí klidně, nebo až sebevědomě.

Ve svých odpovědích na otázky závěrečného tematického okruhu rozhovoru vyjmenovali respondenti značné množství videoher, které považují v jisté míře za přínosné pro obohacení své současné úrovně obecného vzdělání či pro rozvoj jedné či více z několika výše rozepsaných kompetencí, schopností či dovedností (postřeh, kritické uvažování aj.). Zmíněny byly přínosy videoher ve vzdělávacích oblastech společenských věd, geografie, biologie, historie, matematiky aj. Všichni z respondentů projevili alespoň částečnou víru ve využití videoher během klasické školní výuky, přestože se velmi malá část z nich s takto vedenou formou výuky setkala. Aplikace videoher do školní výuky však zůstává i nadále problematickou vzhledem k několika potenciálním komplikacím, na které bylo respondenty poukázáno, jako jsou například časová náročnost takto vedené výuky, nebo obtížné vyhovění vzdělávacím a zájmovým potřebám všech žáků.

Získané poznatky tohoto kvalitativního výzkumu se ve velké míře shodují s teoretickými znalostmi uvedenými v teoretické části práce. Závěry výzkumu zůstávají platnými pouze pro přítomný výzkumný vzorek a nemohou být zcela zobecňovány. V následujícím na téma navazujícím výzkumu by se bylo možné zaměřit na mladší, v anglickém jazyce méně zběhlé respondenty či na podrobnější probádání praktické implementace komerčních videoher do rámce klasické školní výuky.

Na základě mých vlastních životních zkušeností jsem byl vždy přesvědčen o tom, že je možné naučit se anglický jazyk skrze hraní komerčních videoher. Zpracování této diplomové práce mě v tomto názoru utvrdilo a pomohlo mi daleko lépe pochopit mnoho důležitých souvislostí o tom, jak tento jev probíhá a jak na něj nahlízejí ostatní hráči či pokročilí mluvčí anglického jazyka. Jakožto začínající učitel anglického jazyka na základní škole mám nyní možnost ověřit, zdali jsou výzkumem získané poznatky uplatnitelné také v praxi. Videohry se postupem času stávají čím dál vlivnějším médiem a představují nezanedbatelnou součást každodenní reality mnoha žáků. Za největší přínos sepsání mé diplomové práci považuji dokonalejší pochopení této reality, zejména poté po její jazykové stránce.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřuje na kvalitu podmínek virtuálního prostředí komerčních počítačových videoher ve vztahu k přirozenému, podvědomému osvojování anglického jazyka. Hlavním cílem práce bylo prozkoumat, zdali videohry osvojování druhých jazyků umožňují, a pokud ano, jakým způsobem hráči videoher nové jazykové kompetence nabývají, jak je celý tento vzdělávací proces efektivní, jaké oblasti jazykových znalostí jsou během tohoto sebevzdělávacího procesu nejvíce rozvíjeny a také jaké zásadní nedostatky může tato forma vzdělávání představovat. Druhotným cílem práce bylo prozkoumat obecný vzdělávací potenciál komerčních videoher a jejich potenciální možnosti uplatnění ve školní výuce. Prostudování této oblasti je podstatné z toho důvodu, že se komerční videohry v dnešní době stávají čím dál populárnější zábavní činností dětí, mládeže i dospělých jedinců a představují každodenní volnočasovou realitu jejich životů. Tato rychle nabytá popularita videoher, společně s jejich komplexní a inovativní povahou, měla za následek náhlý výskyt relevantního, avšak vědecky stále poměrně neprobádaného společenského prostředí. Akademické studie orientované na zábavní technologie bývají mnohdy zaměřovány na některé z jejich podložených i fabrikovaných negativních následků na lidskou osobnost, zatímco pozitivní vlivy videoher, jako je např. jejich vzdělávací potenciál, zůstávají doposud běžně opomínány.

Diplomová práce je složena ze dvou částí, kterými jsou části teoretická a praktická. V teoretická částí je představena odborná prostudovaná literatura zaměřující se na osvojování jazyků a stručný přehled doposud provedeného výzkumu v oblasti vzdělávacího potenciálu videoher. Praktickou část představuje vlastní výzkum práce zaměřený na životní zkušenosti nabyté hraním videoher pokročilými českými uživateli anglického jazyka. Výzkum je realizován metodou hloubkového rozhovoru.

Teoretická část práce je rovněž rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První z těchto kapitol informuje o procesu osvojování jazyků z několika odborně vymezených hledisek. Její první podkapitoly se zaměřují na obecnou definici jazyka a na zásadní vymezení rozdílu mezi osvojováním druhých a učení se cizích jazyků. Uvedeny jsou také podkapitoly pojednávající o základních teoretických perspektivách osvojování, o pro osvojování příznivých podmínkách prostředí a o souvisejícím významu role věku studentů. Pro účely práce

stěžejní podkapitola je věnována teoretickému modelu osvojování druhých jazyků dle lingvistického odborníka S. D. Krashena. Druhá hlavní kapitola teoretické části práce pojednává o počítačových hrách jakožto o potenciálním nástroji pro vzdělávání. Její podkapitoly blíže definují, co je to hraní, jaké technologie jsou zahrnuty pod výrazem „počítačové hry“, jaká je struktura těchto zábavních technologií a jaké hlavní žánry jednotlivých videoher existují. Kapitulu poté doplňují podkapitoly shrnující dosavadní výzkum obecného a jazykového vzdělávacího potenciálu videoher.

Praktická část práce je realizována provedením kvalitativně orientovaného výzkumu za uplatnění biografického designu a hloubkového, polostrukturovaného rozhovoru jakožto metody sběru dat. Rozhovor byl veden s pokročilými českými uživateli anglického jazyka a byl složen z dvaceti dvou jednotlivých otázek rozdělených do pěti hlavních tematických okruhů. Cílem rozhovoru bylo získat vypovídající data o životních zkušenostech respondentů s hraním videoher, o názorech a postojích respondentů na téma videoher pro vzdělávání a o potenciálních jazykových i obecných vědomostech či dovednostech nabytých vlivem působení této volnočasové aktivity. Získaná data byla interpretována, analyzována a porovnána s odbornými poznatky uvedenými v teoretické části práce. Výzkumem bylo prokázáno, že mohou virtuální prostředí moderních komerčních videoher, společně se souvisejícími společenskými interakcemi a kulturním děním odehrávajícím se v online prostorech internetu, utvářet vhodné podmínky pro přirozené, podvědomé osvojování druhých jazyků. Výpověďmi respondentů bylo prokázáno také několik dalších pro vzdělávání či jiný osobní rozvoj přírodních dopadů působení videoher. K návrhu využití komerčních videoher v rámci školní výuky se většina z respondentů vyjádřila kladně.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat adekvátnost podmínek virtuálního prostředí videoher k přirozenému osvojování anglického jazyka a dalších pro vzdělávání přírodních vlivů videoher. Tohoto cíle se podařilo dosáhnout a je možné prokázat, že má primárně zábavní aktivita hraní dostatečně komplexních videoher pozitivní vzdělávací účinky, jako jsou například částečné nebo i úplné osvojení anglického jazyka. Implementace komerčních videoher do školní výuky se tedy nejeví býti zcela nereálnou představou. Skutečná podoba takto realizované výuky však zůstává nadále nejasnou a pro lektory představuje značnou výzvu.

SUMMARY

This diploma thesis focuses on a quality of the conditions set by the virtual environment of commercial video games in relation to the natural, subconscious process of the English language acquisition. The main aim of the work was to examine whether video games enable the acquisition of second languages, and if so, in what ways do the video game players acquire new language skills, how effective this whole educational process is, what areas of language skills are during this self-educational process most developed and what major shortcomings does this form of education represent. The secondary goal of the work was to explore the general educational potential of commercial video games and to consider the possibilities of their application in school lessons.

The examination of this area is quite essential. Playing commercial video games has become an increasingly popular entertainment activity among children, youth and adults alike and represents the everyday leisure reality of many people's lives. This rapidly acquired popularity of video games, together with their complex and innovative nature, has resulted in a sudden emergence of a relevant, yet still relatively unexplored social environment. Academic studies that examine entertainment technologies are often focused only on the negative effects they have on the human personality, while the positive effects of video games, such as their educational potential, still remain commonly omitted.

The diploma thesis consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part is based on the study of specialized literature dealing with the topics of language acquisition and the concurrently carried out research examining educational potential of video games. The research conducted in the practical part of the work documents lifelong experiences of people who play video games and the beneficial educational outcomes of this activity. The research was realized through the method of an in-depth interview led with Czech advanced speakers of the English language.

The theoretical part of the work is divided into two main chapters. The first of these chapters informs about the process of a language acquisition, which is done from several

professionally established points of view. Its initial subchapters focus on the general definition of language and on the fundamental distinction between a foreign language learning and a second language acquisition. Present are also subchapters describing the essential theoretical perspectives of a language acquisition, the ideal environmental conditions that support language acquisition and the degree of importance played by the role of learners' age. For the purposes of this work, the essential subchapter is devoted to the theoretical model of a second language acquisition according to linguistic expert S. D. Krashen. The second main chapter of the work's theoretical part considers computer games as a potential tool for education. Its subchapters closely define what is the act of playing, what exact technologies fall under the umbrella term of computer games, what is the structure of these entertainment technologies and into which main genres are the individual video games categorized. The second chapter is then concluded with the inclusion of subchapters summarizing the concurrent research done on the general and linguistic educational potential of video games.

The practical part of the work is realized through the conduction of a qualitatively oriented research using biographical design and an in-depth, semi-structured interview as a data collection method of choice. The interview was led with advanced Czech users of the English language and consisted of 22 individual questions divided into five main topical parts. The aim of the interview was to obtain data closely describing the life experiences of the interview participants connected to the playing of computer games throughout their lives and through this activity acquired knowledge or skills. The participants were also asked for their opinions and attitudes on the topic of using commercial video games as an educational tool in schools. The obtained data were interpreted, analyzed and compared with the knowledge presented in the theoretical part of the work. The work's research has proven virtual environments of modern commercial video games (together with related social interactions and cultural events occurring in the online spaces of the Internet) to be suitable for natural subconscious acquisition of second languages. The presence of video games' other various beneficial educational effects was also confirmed through the participants' statements. Most of the participants expressed a positive attitude towards the possibility of implementing a commercial video into the framework of a typical school lesson.

The aim of this diploma thesis was to analyze the virtual environment of video games and determine the suitability of such conditions for a second language acquisition or an acquisition of other, non-linguistic knowledge or skills. This goal has been accomplished and it has been proven that despite their initial design for entertainment, video games are also capable of adding knowledge to the players and developing their various skills. The non-native English speakers are capable of a subconscious acquisition of the language while playing sufficiently complex videogames. The implementation of commercial video games into the framework of a school lesson remains a possibility. The actual practical details associated with such method of teaching remain unclear and represent significant challenge for the world's educators.

BIBLIOGRAFIE

Literární zdroje

- ALTENAICHINGER, A. *Theories of second language acquisition*. University of Graz, 2003.
- BLOCH, B., TRAGER, G. L. *Outline of Linguistic Analysis*. 1st ed. Linguistic Society of America, 1942.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: White Plains, 2000. ISBN 0-13-017816-0.
- BROWN, H. J. *Videogames and Education*. New York: M.E. Sharpe, 2008. ISBN 0765619962.
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th ed. Hodder Education, 2008. ISBN 0340958766.
- CRAM, D., LINN, A. R., NOWAK, E. *History of Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. ISBN 90-272-4582-7.
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford introductions to language study. ISBN 019437212X.
- ERKKILÄ, M. *Learning English from digital games : Finnish upper secondary school students' perspective on game-enhanced language learning*. University of Jyväskylä, 2017.
- GARDNER, R. C. *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang, 2010. ISBN 1433104598.
- GASOVÁ, S. M., SELINKER, L. *Second Language Acquisition*. 3rd ed. New York: Routledge, 2008. ISBN 0-203-93284-6.

- GEORGAKOPOULOUOVÁ, A., SPILIOUOVÁ, T. *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. Routledge, 2020. ISBN 9780367466459.
- GERBER, H. R., ABRAMS, S. S. *Bridging Literacies with Videogames*. Springer, 2014. ISBN 9462096686.
- HERZOVÁ, J. C. *Joystick Nation: How Videogames Ate Our Quarters, Won Our Hearts, and Rewired Our Minds*. 1st ed. Princeton: Little, Brown and Company, 1997. ISBN 0316360074.
- HOWATT, Anthony P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 0194370755.
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1986. ISBN 9780511815058.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hempstead: Prentice Hall, 1995. ISBN 0-13-710047-7.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall International Ltd., 1988. ISBN 0-13-798190-2.
- KRASHEN, S. D., TERRELL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. 3rd ed. Hempstead: Prentice Hall Europe, 1995. ISBN 0-13-609934-3.
- LAVE, J., WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. 1st ed. Cambridge University Press, 1991. ISBN 0521423740.
- LENNENBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

- LIGHTBOWNOVÁ, P., SPADOVÁ, N. M. *How languages are learned*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, [2015]. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 978-0-19-454126-8.
- LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. 7th print. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. Cambridge language teaching library. ISBN 0521274869.
- MINHUA, M., OIKONOMOU, A., JAIN, L. C. *Serious Games and Edutainment applications: Volume II*. New York: Springer, 2011. ISBN 1447121600.
- NEWMAN, J., SIMONS, I. *100 Videogames*. BFI, 2007. ISBN 9781844571611
- NEWMAN, J. *Videogames*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013. ISBN 9780203143421.
- PANDEY, V. C. *Intelligence and Motivation*. Isha Books, 2005. ISBN 8182051576.
- PATTON, M. Q. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE, 2002. ISBN 0761919716.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- SZYSZKOVÁ, M. *Pronunciation Learning Strategies and Language Anxiety: In Search of an Interplay*. Springer, 2016. ISBN 3319506420.
- VYGOTSKY, L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. ISBN 0-674-57629-2.
- WENGER, E. *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*. In: Blackmore C. (eds) *Social Learning Systems and Communities of Practice..* London: Springer, 2010. ISBN 978-1-84996-132-5.

Články a výzkumné studie

- ANNETTA, L. (2008). *Video Games in Education: Why They Should Be Used and How They Are Being Used. Theory Into Practice*, 47(3), 229-239. Retrieved July 9, 2020, from www.jstor.org/stable/40071547
- BENEDETTI, M. S., FREPPON, P. A. Výuka cizích jazyků v primární škole: varovné hlasy. In *Foreign Language Acquisition at an Early Age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education, Masaryk University on March 16, 2006*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 29-42.
- BOWMAN, R. F. (1982). A "Pac-Man" theory of motivation: Tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*, 22(9), 14–16.
- CHOU, S.-W., & MIN, H.-T. (2009). The impact of media on collaborative learning in virtual settings: The perspective of social construction. *Computers & Education*, 52(2), 417–431. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.006>
- ČERMÁK, I. (2006). *Narativně orientovaná analýza*. In M. Blatný (ed.), *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia, 85-109
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- HAMLEN, K. R. (2011). Children's choices and strategies in video games. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 532-539. doi:10.1016/j.chb.2010.10.001
- HRASTINSKI, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*. 52. 78-82. 10.1016/j.compedu.2008.06.009.
- HUANG, BEN-GAO & YANG, Jie Chi. (2014). The Effects of Prior Knowledge for Incidental Vocabulary Acquisition on Multiplayer Online Role-Playing Game. 98-105. 10.1007/978-3-319-09635-3_10.

- KALLUNKI, K. (2016). Learning English in World of Warcraft: perspectives from the players.
- KLÍMOVÁ, BLANKA, & KACET. (2017). *Efficacy of computer games on language learning*. Turkish Online Journal of Educational Technology. 16. 19-26.
- LARSON-HALLOVÁ, J. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, SAGE Publications, 2008, 24 (1), pp.35-63. ff10.1177/0267658307082981ff. ffhal-00570738f
- LOJOVÁ, G. Učenie se/osvojovanie si cudzieho jazyka v ranom veku. In *Foreign Language Acquisition at an Early Age: proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education, Masaryk University on March 16, 2006*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 51-57.
- NEVILLE, D. (2010). Structuring Narrative in 3D Digital Game-Based Learning Environments to Support Second Language Acquisition. *Foreign Language Annals*. 43. 446 - 469. 10.1111/j.1944-9720.2010.01092.x.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, New York. 1. 10.1145/950566.950567.
- RANKIN, Y., & MCNEAL, M., & SHUTE, M. (2008). *User centered game design: Evaluating massive multiplayer online role playing games for Second Language Acquisition*. Proceedings of Sandbox 2008: An ACM SIGGRAPH Videogame Symposium, Sandbox'08. 10.1145/1401843.1401851.
- RANKIN, Y. & MORRISON, W., & MORRISON, D., & MCNEAL, M. & SHUTE, M. (2009). *Time will tell: In-game social interactions that facilitate second language acquisition*. FDG 2009 - 4th International Conference on the Foundations of Digital Games, Proceedings. 161-168. 10.1145/1536513.1536546.

- REIGELUTH, Ch. & SQUIRE, K. (1998). *Emerging Work on the New Paradigm of Instructional Theories* (90). *Educational Technology*. 38. 41-47.
- SAPIR, E. (1921). *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace.
- SCHOLZ, K. (2016). Online Digital Game-Based Language Learning Environments: Opportunities for Second Language Development.
- SHIRBAGI, N. (2010). An exploration of undergraduate students' motivation and attitudes towards English language acquisition. *Journal of Behavioural Sciences*, 20, 1-14.
- THIAGARAJAN, S. (1998). *The Myths and Realities of Simulations in Performance Technology*. *Educational Technology*, 38(5), 35-41. Retrieved July 9, 2020, from www.jstor.org/stable/44428481
- ZHANG, Y., SONG, H., LIU, X., TANG, D., CHEN, Y. E., & ZHANG, X. (2017). Language Learning Enhanced by Massive Multiple Online Role-Playing Games (MMORPGs) and the Underlying Behavioral and Neural Mechanisms. *Frontiers in human neuroscience*, 11, 95. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00095>

Internetové zdroje

- BAUM, P. „Průvodce Herními Žánry – Plošinovky a Arkády.“ 11 Apr. 2011. Dostupné z: doupe.zive.cz/clanek/pruvodce-hernimi-zanry--plosinovky-a-arkady.
- BÝČEK, R. „Simulátory.“ 1 Aug. 1999. Dostupné z: <https://doupe.zive.cz/clanek/simulatory>
- CHERRY, K. “A Study Guide for Your Psychology of Learning Exam.” *Verywell Mind*, 31 Mar. 2020. Dostupné z: www.verywellmind.com/learning-study-guide-2795698.

- ELDRIDGE, J. „*Best massively multiplayer online games (MMORPGs), definition and meaning*“ [online]. Publikováno 14.3.2012. Dostupné z: <http://www.examiner.com/article/the-definition-and-meaning-of-a-massively-multiplayer-video-games>
- GOUGH, Ch. „*Global Gamers by Age and Gender.*“ *Statista*, 9 Aug. 2019, Dostupné z: www.statista.com/statistics/722259/world-gamers-by-age-and-gender/.
- HOWLAND, G. (1998a) „*Game Design: the Essence of Computer Games.*“ Dostupné z: <http://www.lupinegames.com/articles/essgames.htm>
- KELLY, H. „*Harnessing the Power of Video Games for Learning: Report of the October 2005 Summit on Educational Games.*“ *Harnessing the Power of Video Games for Learning: Report of the October 2005 Summit on Educational Games | InformalScience.org*, 1 Jan. 2006. Dostupné z: www.informalscience.org/harnessing-power-video-games-learning-report-october-2005-summit-educational-games.
- LAUTMAN R. and K. CURRAN. „*The Rise of Gaming on Social Networks*“. *International journal of social networking and virtual communities* [online]. July 2012, Vol. 1, No. 1. Dostupné z: <http://www.iaesjournal.com/online/index.php/VirCom/article/view/477/920>.
- LAWRENCE, M. „*Mark Lawrence Blogspot*“, 1 Jan. 2015. Dostupné z: mark-lawrence.blogspot.com/search?q=words+count.
- Lingua Core. „*Language Learning*“, 2020. Dostupné z: <https://www.linguacore.com/blog/l1-l2-language-learning/>
- MADIGAN, J., et al. „*The Psychology of Immersion in Video Games.*“ *The Psychology of Video Games*, 20 Oct. 2015, Dostupné z: www.psychologyofgames.com/2010/07/the-psychology-of-immersion-in-video-games/.
- SACIRBEY, S. „*VIDEO GAMES and THEIR EFFECT on MODERN DAY SOCIETY.*“ 7 Dec. 2017. Dostupné z: www.huffpost.com/entry/video-games-and-their-eff_b_9873646.

- SWEET, H. *The History of Language*. London: Dent, 1900. Dostupné z: <https://archive.org/details/historyoflanguag00swee/page/n7>
- “*The Complete Guide to Video Game Genres (Updated List)*.” *The Ultimate Resource for Video Game Design*, 26 Jan. 2020. Dostupné z: www.gamedesigning.org/gaming/video-game-genres/.
- Valve Corporation. “*June 2020 Steam Hardware & Software Survey*”, 2020. Dostupné z: store.steampowered.com/hwsurvey/Steam-Hardware-Software-Survey-Welcome-to-Steam.
- VINCE, S. “*Ultimate List of Different Types of Video Games: 49 Genres & Subcategories*.” *ID Tech*, 12 Apr. 2018. Dostupné z: www.idtech.com/blog/different-types-of-video-game-genres.
- WEBB, K. „*The \$120 Billion Gaming Industry Is Going through More Change than It Ever Has before, and Everyone Is Trying to Cash In.*“ 1 Oct. 2019. Dostupné z: www.businessinsider.com/video-game-industry-120-billion-future-innovation-2019-9.

Slovníky

- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Internetové slovníky

- Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus. Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus [online]. Copyright © Cambridge University Press 2020. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/>

- Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary. Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary [online]. Copyright © 2020 Merriam. Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/>
- Google Translate. Copyright © Google, 2020. Dostupné z: <translate.google.cz/>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1:



Obrázek 1: Herní kabina R360 od společnosti SEGA¹²

Příloha č. 2:



Obrázek 2: Grafické zobrazení hry „Witcher 3: The Wild Hunt“ (2015)¹³

¹² https://live.staticflickr.com/3353/3222175255_5c738aee9c_z.jpg

Příloha č. 3



Obrázek 3: Herní rozhraní hry „Witcher 3: The Wild Hunt“ (2015)¹⁴

Příloha č. 4



Obrázek 4: Platformová videohra: Super Mario Bros (1985)¹⁵

¹³ https://gamingbolt.com/wp-content/uploads/2014/06/The_Witcher_3_Wild_Hunt_The_world_of_The_Witcher_3_just_begs_to_be_explored.jpg

¹⁴ <https://cdnb.artstation.com/p/assets/images/images/012/265/667/large/dan-voinescu-witcher3-2017-01-20-11-13-55-84-1.jpg?1533897620>

¹⁵ <https://intrigue.ie/media/2015/02/17g98i3kcj6zpjpg.jpg>

Příloha č. 5



Obrázek 5: Střelecká videohra: *Call of Duty: Modern Warfare 3*¹⁶ (2011)

Příloha č. 6



Obrázek 6 – Bojová videohra: *Mortal Kombat X*¹⁷(2015)

Příloha č. 7



Obrázek 7 - Strategická TBS hra: *Civilization VI*¹⁸(2016)

¹⁶ <https://www.technopat.net/wp-content/uploads/2011/10/Call-of-Duty-Modern-Warfare-3.jpg>

¹⁷ https://i.ytimg.com/vi/Ml0Yy7_8rxk/maxresdefault.jpg

Příloha č. 8



Obrázek 8 - Dobrodružná hr: Machinarium¹⁹ (2009)

Příloha č. 9



Obrázek 9 - Action RPG hra: Deus Ex: Mankind Divided²⁰(2016)

Příloha č. 10



Obrázek 10 - Letecký simulátor: Microsoft Flight Simulator²¹(2020)

¹⁸ https://cdns.kinguin.net/media/category/9/4/947510-ss2_1542794759_2.jpg

¹⁹ <https://amanita-design.net/img/wallpapers/machinarium/machinarium-wallpaper-plaza-1920x1200.jpg>

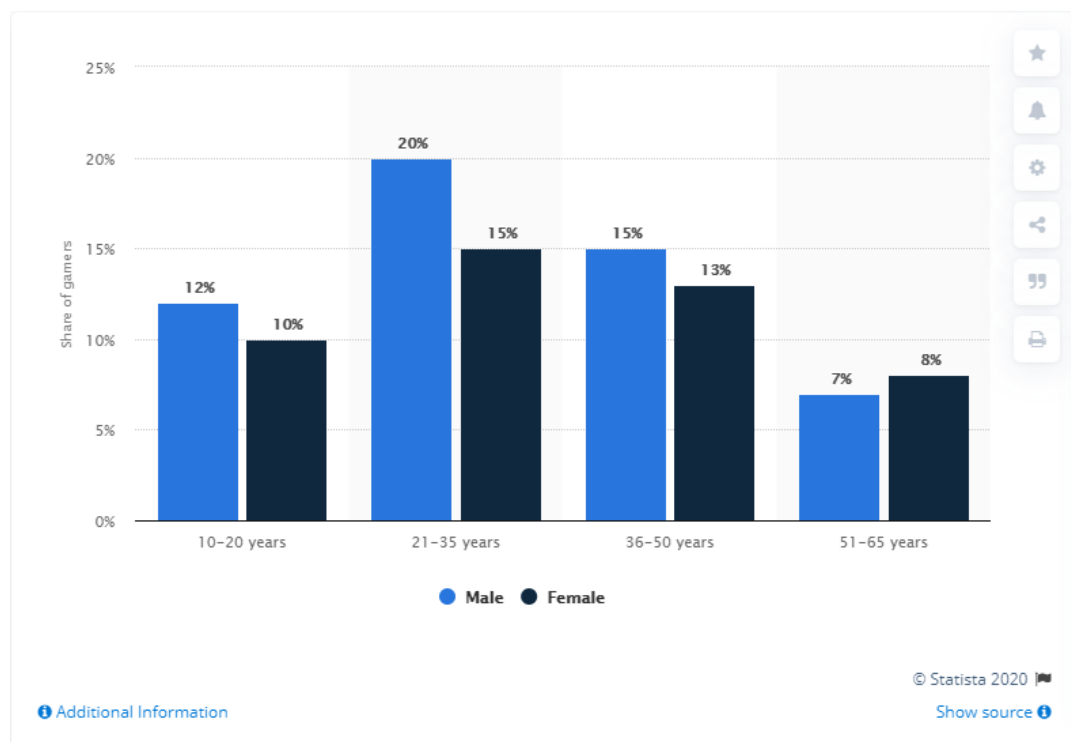
²⁰ <https://www.bigboss.cz/system/newsitems/perexes/000/004/538/original/Deus-Ex-Mankind-Divided-9.jpg?1465740111>

Příloha č. 11



Obrázek 11 - Arkádový herní automat Pac-Man ²²(1980)

Příloha č. 12



Obrázek 12 - Statista.com: rozdělení světových hráčů videoher k roku 2017 podle věku a pohlaví²³

²¹<https://preview.redd.it/e2f5u8j3rw541.png?width=1280&format=png&auto=webp&s=8b056293cd22420c017864ee8347715be7385e92>

²² https://cdn-prod.scalefast.com/public/assets/img/resized/bandai-namco-store-eu/f46a00e1b2a444ed338c3cd249919cdd_1920_KR.jpg

²³ <https://www.statista.com/statistics/722259/world-gamers-by-age-and-gender/>

Příloha č. 13



Obrázek 13 - Tvoření nové herní postavy ve „World of Warcraft“ (2004)²⁴

Příloha č. 14



Obrázek 14 - "quest" ve hře „World of Warcraft“ (2004)²⁵

²⁴ <https://i.imgur.com/KaqV74B.png>

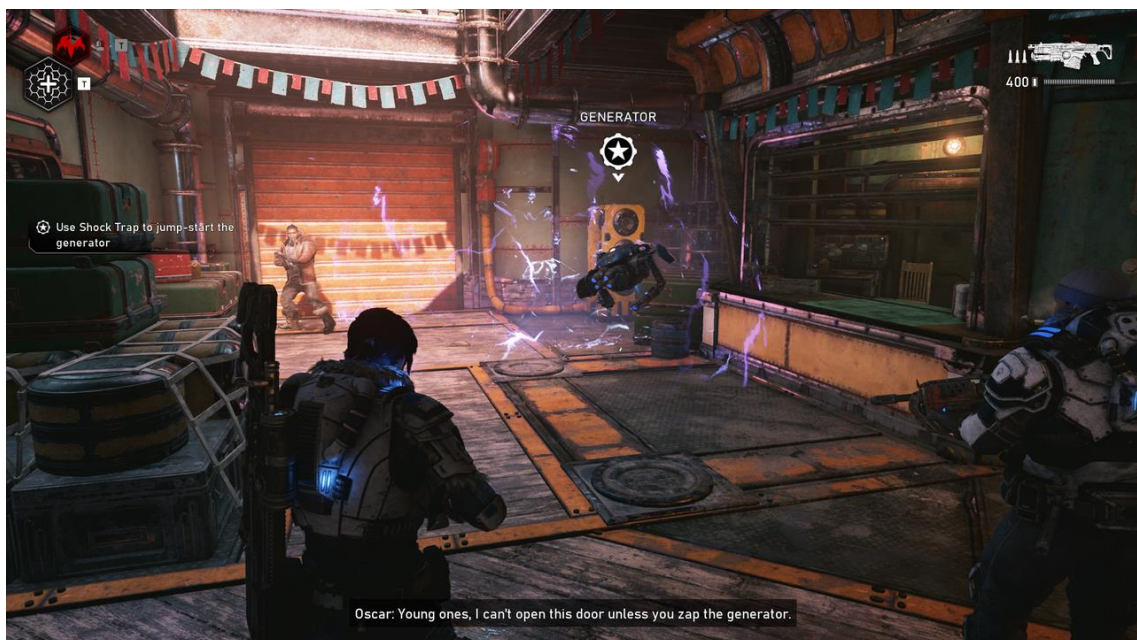
²⁵ https://external-preview.redd.it/3893SF1P8OA090sK30IAzLy6q7bf7bBn_3WDcgL1Qxo.png?auto=webp&s=66fbf6fcdfb5cbdd082c5c011161c375d209c48e

Příloha č. 15



Obrázek 15 - Popisy předmětů ve hře "World of Warcraft" (2004)²⁶

Příloha č. 16



Obrázek 16 - Instrukce k nahození generátoru ve hře "Gears 5" (2019)²⁷

²⁶ <https://wowclassiccountdown.com/wp-content/uploads/2019/10/WoW-Classic-Addon-Better-Vendor-Price.jpg>

²⁷ https://oyster.ignimgs.com/mediawiki/apis.ign.com/gears-of-war-5/f/fc/A2C1_5.png?width=1280

Příloha č. 17



Obrázek 17 - Dialog s NPC postavou ve hře "Witcher 3: The Wild Hunt" (2015).²⁸

²⁸ <https://i.ytimg.com/vi/XmbEel8S-Nk/maxresdefault.jpg>