

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Gamifikace ve výuce FLE

Gamification in teaching/learning French as a second language

Bc. Tomáš Zámečník

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: FJ -ZSV

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Gamifikace ve výuce FLE potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4.12.2023

Poděkování

Velmi děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu **Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D.** za odborné vedení, vlídný přístup a cenné připomínky při zpracovávání diplomové práce.

Anotační list:**Název diplomové práce:**

Gamifikace ve výuce FLE

Abstrakt v českém jazyce:

Tato diplomová práce se zaměřuje na inovativní oblast gamifikace a její aplikace ve výuce francouzského jazyka jako druhého cizího jazyka. Gamifikace, jejíž prvky jsou moderními pedagogickými přístupy postupně implementovány do výuky, je v práci podrobně zkoumána, přičemž je definován samotný termín a jsou představeny jeho klíčové aspekty. Práce se dále zabývá historickým vývojem gamifikace, který je sledován jak v oblasti marketingu, tak v oblasti vzdělávání. V rámci teoretické části jsou nastíněny potenciální výhody a nevýhody použití gamifikace ve výuce. Jsou zde také představeny konkrétní příklady úspěšné implementace gamifikace v marketingu a vzdělávání, což poskytuje ucelený pohled na možnosti a omezení tohoto přístupu. Praktická část práce se zaměřuje na detailní analýzu a reflexi konkrétních gamifikačních prvků v populární jazykové aplikaci Duolingo a ve dvou vybraných učebnicích francouzského jazyka. Tyto prvky jsou hodnoceny na základě četnosti jejich výskytu, kvality jejich provedení a možné účinnosti na motivaci žáků a studentů. V případě, že některé prvky chybí, práce navrhuje jejich možné doplnění. Závěrem práce porovnává gamifikační možnosti s přihlédnutím na odlišné prostředí online aplikace a tištěné učebnice. Toto porovnání ukazuje, jak mohou různá média ovlivnit implementaci a účinnost gamifikačních prvků. Tato práce tak představuje komplexní pohled na gamifikaci ve výuce francouzštiny jako druhého cizího jazyka a poskytuje cenné poznatky pro pedagogy a výzkumníky v této oblasti.

Klíčová slova: gamifikace, FLE, Duolingo, učebnice francouzského jazyka, didaktické přístupy

Annotation:**Title of the thesis:**

Gamification in teaching/learning French as a second language

Abstract in English

This master's thesis focuses on the innovative field of gamification and its application in teaching French as a second foreign language. Gamification, whose elements are gradually implemented into teaching through modern pedagogical approaches, is examined in detail in the work, defining the term itself and introducing its key aspects. The work also deals with the historical development of gamification, which is traced in both the field of marketing and education. As part of the theoretical part, potential advantages and disadvantages of using gamification in teaching are outlined. Concrete examples of successful implementation of gamification in marketing and education are also presented, providing a comprehensive view of the possibilities and limitations of this approach. The practical part focuses on a detailed analysis and reflection of specific gamification elements in the popular language application Duolingo and in two selected French language textbooks. These elements are evaluated based on their frequency of occurrence, quality of execution, and potential effectiveness on student motivation. In case some elements are missing, the work suggests their possible supplementation. In conclusion, the work compares gamification possibilities with regard to the different environment of the online application and the printed textbook. This comparison shows how different media can influence the implementation and effectiveness of gamification elements. This work thus presents a comprehensive view of gamification in teaching French as a second foreign language and provides valuable insights for educators and researchers in this field.

Key words: gamification, FLE, Duolingo, French language textbooks, didactic approaches

Obsah

Úvod	8
I Teoretická část.....	10
1 Termín gamifikace	10
1.1 Termín <i>gamifikovat</i>	11
1.2 Typy gamifikace	12
1.2.1 Interní a externí gamifikace	12
1.2.2 Strukturální a obsahová.....	13
2 Historie gamifikace	14
2.1 Do 21. století.....	14
2.2 Po přelomu tisíciletí	17
2.3 2010–2020	19
3 Výhody a nevýhody gamifikace.....	22
3.1 Výhody.....	22
3.2 Nevýhody	24
4 Příklady užití gamifikovaného obsahu.....	27
4.1 V marketingu	27
4.2 Ve vzdělávání	29
II Praktická část	33
5 Rozbor gamifikačních prvků konkrétních aplikací	33
5.1 Duolingo	33
5.1.1 Estetická podoba a herní mechanika	33
5.1.2 Výzva	34
5.1.3 Sledování pokroku	34
5.1.4 Soutěžení.....	35

5.1.5	Odměny a motivace	35
5.1.6	Zpětná vazba a reflexe chyb.....	36
5.1.7	Variace cvičení.....	37
5.1.8	Zhodnocení.....	40
6	Rozbor gamifikačních prvků v učebnicích.....	41
6.1	Le français ENTRE NOUS plus	41
6.1.1	Estetická stránka	41
6.1.2	Výzva	48
6.1.3	Sledování pokroku	49
6.1.4	Soutěžení.....	49
6.1.5	Odměny a motivace	50
6.1.6	Zpětná vazba a reflexe chyb.....	52
6.1.7	Variace cvičení.....	53
6.1.8	On-line aplikace	56
6.1.9	Zhodnocení.....	57
6.2	Alter ego 3+	58
6.2.1	Estetická stránka	58
6.2.2	Výzva	62
6.2.3	Sledování pokroku	63
6.2.4	Soutěžení.....	63
6.2.5	Odměny a motivace	63
6.2.6	Zpětná vazba a reflexe chyb.....	63
6.2.7	Variace cvičení.....	63
6.2.8	Zhodnocení.....	65
7	Porovnání gamifikačních možností aplikace Duolingo a učebnic	66

7.1	Estetická stránka	67
7.2	Výzva	67
7.3	Sledování pokroku	67
7.4	Soutěžení.....	67
7.5	Odměny a motivace	68
7.6	Zpětná vazba a reflexe chyb	68
7.7	Variace cvičení	69
7.8	Zhodnocení	69
	Závěr.....	70
	Résumé	72
	Seznam použitých informačních zdrojů	75
	Seznam příloh	81

Úvod

Výuka jazyků se dynamicky vyvíjí a přizpůsobuje se novým technologiím a pedagogickým metodám. Gamifikace, která je stále více využívána ve vzdělávacím sektoru, je jedním z těchto inovativních přístupů. Současná mladá generace je těsně spojena s herním světem, který se neustále vyvíjí a stává se čím dál tím více sofistikovaným a atraktivním. Není tedy překvapením, že hraní her je zábavné a dokáže udržet hráče před obrazovkami počítačů, herními konzolami a mobilními zařízeními po dlouhé hodiny. Nicméně vytvoření hry, která je stejně zábavná a poutavá, není jednoduché a tento proces má svá specifická pravidla. Bez dodržení těchto pravidel hra nefunguje správně a očekávaný výsledek se nedostaví.

Současní žáci a studenti, kteří jsou často také hráči, mají jiné zkušenosti se zábavou než předešlé generace. Jejich reakce na tradiční aktivizační a motivační metody se liší, protože jsou zvyklí na jiné formy stimulace. Tato odlišnost je odrazem doby, ve které žijí, tedy éry, kdy jsou obklopeni velkým množstvím informací a podnětů a kdy vše probíhá mnohem rychleji než dříve. Rychlost má také vliv na jejich schopnost soustředit se a být pozorní během hodin. Tato schopnost se snižuje, což je pochopitelné, vzhledem k tomu, že jsou zvyklí zpracovávat velké množství podnětů najednou. Může jít například jen o procházku městem, kde je neustále co sledovat nebo o běžný pobyt doma, kde je jejich pozornost rozdělena mezi mnoho různých vjemů.

Moderní pedagogické přístupy zohledňují zvýšené potřeby motivace a aktivizace a problému s pozorností. Podporu nacházejí mimo jiné u zmíněných her, které tyto potřeby dokáží efektivně naplnit. Právě využití těchto technik nacházejících se v hrách a jejich přidání do vzdělávacího procesu bude náplní této diplomové práce. Práce však zúží svůj zájem pouze na výuku francouzského jazyka jako druhého cizího jazyka.

V teoretické části bude vysvětlen a definován pojem gamifikace společně s historickým vývojem, který bude reflektovat jak vzdělávací, tak také marketingovou oblast. Dále pak nastíní různé názory na gamifikaci představením názorů odborníků zabývajících se touto oblastí a poukáže na možné výhody a nevýhody využití gamifikačních technik a principů. Zmíněny budou také již hotové funkční implementace gamifikačních principů, a to jak v marketingu, tak ve vzdělávání.

Praktická část se zaměří na konkrétní využití a implementaci gamifikačních principů ve výuce francouzského jazyka jako druhého cizího jazyka. Využito bude analýzy jedné online aplikace Duolingo a dvou učebnic francouzského jazyka. U každého ze zmíněných médií bude práce analyzovat stejné gamifikační principy, kterými jsou estetická stránka, výzva, sledování

pokroku, soutěžení, odměny a motivace, zpětná vazba, reflexe chyb a variování obsahu/cvičení. Během analyzování jednotlivých prvků práce zhodnotí jejich provedení, možnou účinnost a v případě absence prvku doporučí formu jeho možné implementace. Obsahem každé analýzy bude také závěrečné zhodnocení aplikace/učebnice jako celku. V poslední části práce porovná online prostředí a učebnice z hlediska možností umožňujících úspěšnou implementaci gamifikačních prvků.

I Teoretická část

1 Termín gamifikace

Gamifikace je mimo jiné trend, nástroj marketingu, metoda ovlivňování motivace, didaktický postup, který si v současné době nachází místo i v českém vzdělávacím systému. Jelikož je tento termín poměrně mladý, existuje více definic toho, co vlastně gamifikace je. Například podle českého učitele, školního psychologa a didaktika Karla Čapka je to „využití herních prvků v neherním prostředí“¹. Další definice najdeme v zahraničí, konkrétně u Gaba Zichermanna, který gamifikaci definuje jako „proces využívání herního myšlení a mechanik k zapojení publika a řešení problémů“²³. Amy Jo Kimová definuje gamifikaci jako „používání herních technik, aby byly aktivity poutavější a zábavnější“⁴.

Definovat tento termín se nepokoušeli pouze odborníci, ale také firmy. Jednou z nich je například firma zabývající se poradenstvím *The Gartner Group*. U této můžeme také sledovat vývoj definice, jelikož Karl M. Kapp ve své knize z roku 2012 uvádí definici této firmy jako „široký trend využívání herních mechanismů v neherních prostředích, jako jsou inovace, marketing, školení, výkonnost zaměstnanců, zdraví a sociální změny“⁵, avšak na stránkách této společnosti je již definice jiná, konkrétně: „Gamifikace je využití herních mechanik a designu zážitků k digitálnímu zapojení a motivaci lidí k dosažení jejich cílů. Je důležité odlišit gamifikaci od videoher a věrnostních programů, protože gamifikace využívá techniky behaviorální vědy k

¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod* [online]. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015 [cit. 2023-07-15]. ISBN 978-80-247-9935-3. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Modern%C3%AD_didaktika/1ctuCwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1&dq=gamifika ce&pg=PA204&printsec=frontcover

² ZICHERMANN, Gabe a Joselin LINDER. *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty Through Rewards, Challenges, and Contests* [online]. United States of America: Wiley, 2010 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9780470562239. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Game_Based_Marketing/LL59DwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

³ Všechny překlady v práci jsou dílem autora.

⁴ KIM, Amy Jo. *Community Building on the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities* [online]. London: Pearson Education, 2006 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9780132705158. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Community_Building_on_the_Web/5s0XkQQvzoMC?hl=cs&gbpv=0

⁵ KAPP, Karl. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* [online]. United States of America: Wiley, 2012 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9781118191989. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/_/GLr81qqtELcC?hl=cs&gbpv=0

„pošťouchnutí“ lidí k dosažení jejich cílů.“⁶. Již zmíněný Kapp ve své knize *The Gamification of Learning and Instruction*⁷ vytváří svou vlastní definici na základě více zmíněných zahraničních definic: „Gamifikace je využití herních mechanismů, estetiky a herního myšlení k zapojení lidí, motivaci k činnosti, podpoře učení a řešení problémů.“

Knapp dále tuto definici rozebírá (pro účely práce zestručněno autorem):

- Herní znamená, že cílem je vytvořit hru, do které budou uživatelé chtít investovat svůj čas, energii a činnost mozku.
- Mechanika (body, úrovně, odznaky, ...), přestože jako samotná nestačí, je zásadní součástí hry.
- Estetika je nutnou součástí gamifikačního procesu, jelikož velmi ovlivňuje, zda uživatel přijme gamifikaci.
- Herní myšlení je pravděpodobně nejdůležitější součástí, protože na tom stojí to, zda se podaří každodenní činnosti udělat zábavné.
- Zapojení uživatele je primární účel gamifikace.
- Lidé jsou ti, kteří jsou namotivováni vrhnout se do vytvořeného procesu.

Závěrem tedy lze říci, že jde o implementaci herních prvků do vzdělávacího procesu a využití jejího pozitivního vlivu na zlepšení motivace a výsledků žáků (s touto definicí budeme také v naší diplomové práci i nadále pracovat).

1.1 Termín *gamifikovat*

Pro správné pochopení principu gamifikace je potřeba definovat přímo proces, tedy to, co znamená *gamifikovat*. Držíme-li se naší již zmíněné definice gamifikace, můžeme konstatovat, že *gamifikovat* znamená začlenit do vzdělávacího procesu herní prvky a těžit z pozitiv, které tato implementace přinese. Proces však nemůže být nahodilý, naopak jde o velmi promyšlený a obtížný úkol. Werbach a Hunter⁸ definovali 6 kroků, podle kterých by měl proces gamifikace postupovat.

⁶ Gamification. *Gartner* [online]. [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>

⁷ KAPP, Karl. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* [online]. United States of America: Wiley, 2012 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9781118191989. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/_/GLr81qqtELcC?hl=cs&gbpv=0

⁸ KURILENKO, Victoria; BIRYUKOVA, Yulia a AKHNINA, Kristina. GAMIFICATION AS SUCCESSFUL FOREIGN LANGUAGES E-LEARNING FOR SPECIFIC PURPOSES. Online. *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning*. 2020, s. 3-4. Dostupné z: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/el-2020-12-09.pdf>. [cit. 2023-11-17].

Nejprve bychom měli definovat cíle, kterých chceme implementací dosáhnout. Poté je vymežíme a přibližně určíme očekávaný výsledek. Ve třetím kroku je třeba se zaměřit na „hráčskou“ stránku. Konkrétně musíme vymežit, pro koho budeme daný obsah *gamifikovat*. Vhodné je využít škálu definovanou Richardem Bartlem, který rozděluje hráče do čtyř kategorií, a to dosahovatel, průzkumník, sociální hráč, zabiják. Podrobné popisy těchto typů budou vysvětleny později. Ve čtvrtém bodě je nutné vymyslet pro vzdělávací aktivity tzv. cykly. V prvním vytvoříme systém zachycování úspěchů či pokroku, jako jsou například body, skóre nebo nějaká forma ocenění. Ve druhém se zaměříme na zaregistrování celé jejich „cesty“, tedy postupu v průběhu studia/hraní. V pátém bodě nás autoři upozorňují, abychom nezapomněli na fakt, že hry jsou zábavné, tudíž i gamifikovaný obsah by měl mít tento atribut. Posledním bodem je nasazení do akce. Tento je doplněn o roli gamifikace ve vzdělávacím procesu výuky jazyků. Konkrétně to jsou:

- vzdělávací funkce,
- adaptačně-integrační (při hře si student zkusí různé role, které později může využít při svém dalším profesním uplatnění),
- kontrolní a diagnostická funkce (stanovení úrovně rozvinutí dovedností, schopností, kompetencí a rozvoje),
- korektivní funkce (oprava nepřesností ve formulacích, získaná při procesu během vzdělávání),
- terapeutická funkce (korekce osobních vlastností),
- zábavná funkce (z hlediska motivace je velice žádoucí),
- zapojení studentů do vzdělávacího procesu,
- překonání strachu z chyb.

1.2 Typy gamifikace

Gamifikaci můžeme rozdělit na čtyři hlavní typy, kdy záleží na úhlu pohledu, ze kterého na ni pohlížíme. První dvojice (interní a externí) rozlišuje, pro koho je gamifikace určena. Druhá dvojice (obsahová a strukturální) zohledňuje obsahovou změnu při gamifikaci.

1.2.1 Interní a externí gamifikace

S interní a externí gamifikací se nejčastěji setkáme v marketingovém prostředí, kde se tyto dva typy liší tím, na koho jsou zaměřeny. Interní se soustředí na zaměstnance uvnitř firem a na firemní postupy. Herní principy mohou být využity nejen při rozvoji a podpoře firemní kultury, ale také při vzdělávání zaměstnanců.

Externí se naopak soustředí na zákazníky firem, kdy gamifikované principy slouží převážně k udržování dobrých vztahů se zákazníky a k nalákání nových. Dobrým příkladem mohou být situace, kdy klient může vizuálně zaznamenat své úspěchy, získávat body či tak podobně.⁹

1.2.2 Strukturální a obsahová

Strukturální gamifikace se vyznačuje tím, že při aplikaci herních prvků se nemění ani se jinak neupravuje obsah. Motivace je zde založena na systému odměn. Studenti tak získávají při plnění úkolů body, poháry, štíty apod. Bývá také vytvořeno prostředí pro sdílení úspěchů se spolužáky a platforma, na které student může sledovat svůj pokrok. V off-line prostředí by mohla být příkladem nástěnka ve třídě, kam učitel připíná studentům body získané při plnění práce. Častěji se však setkáme s on-line platformou. Studenti tam za splněné úkoly body nejen dostávají, ale mohou je mezi sebou také sdílet či sledovat svůj pokrok v přehledných grafech.¹⁰

Obsahová gamifikace přidává herní prvky tak, že se při jejich aplikaci částečně obsah změní. Docílit toho můžeme například přidáním příběhu nebo nějaké výzvy. Obsah jako takový se sice nemění na hru, zůstává však více herním.¹¹

⁹ Gamifikace a její využití ve vzdělávání. *Terrahunt* [online]. [cit. 2023-09-18]. Dostupné z: <https://www.terrahunt.cz/blog/gamifikace-a-jeji-vyuziti-ve-vzdelavani>

¹⁰ KNAPP, Karl M., Lucas BLAIR a Rich MESCH. *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas Into Practice* [online]. New York City: Wiley, 2014 [cit. 2023-07-16]. ISBN 9781118674437. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/The_Gamification_of_Learning_and_Instruc/NaYzAQAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

¹¹ KNAPP, Karl M., Lucas BLAIR a Rich MESCH. *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas Into Practice* [online]. New York City: Wiley, 2014 [cit. 2023-07-16]. ISBN 9781118674437. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/The_Gamification_of_Learning_and_Instruc/NaYzAQAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

2 Historie gamifikace

Gamifikace do dnešní doby prodělala velké množství změn a zaznamenala mnoho úspěchů i neúspěchů, které její vývoj a chápání posunuly dopředu. V této kapitole jsou zmíněny významné milníky a revoluční implementace gamifikačních prvků, které ovlivnily jak fungování firem či volnočasové aktivity, tak běžné úkony, jako jsou například domácí práce.

2.1 Do 21. století

Přestože se gamifikace, tak jak ji definujeme, ve výuce začala prosazovat až na přelomu 3. tisíciletí, jistý pokus o implementaci herních prvků lze nalézt již v 17. století. Jde o Komenského dílo *Škola hrou* neboli *Schola ludus*. Autor chtěl zvýšit motivaci studentů při výuce latiny, a vymyslel proto divadelní hry hrané právě v latině, které si žáci velmi oblíbili. Výsledkem byla vyšší motivace žáků ke studiu a lepší výsledky v předmětu.¹²

Než se gamifikace přenesla do vzdělávacího prostředí, byla používána v mnohých odvětvích. Například v oblasti marketingu se již více než století používá motivační prvek pro navýšení prodeje vybraných či všech výrobků tak, že zákazníci při koupi daných předmětů sbírají body, které mohou být směněny za různé výhody či zboží.^{13, 14} Průkopníkem v marketingovém prostředí byla společnost Sperry & Hutchinson, která přišla v roce 1896 s věrnostním programem *S&H Green Stamps*. Zákazníci za nákup v zapojených obchodech získávali body (*Green Stamps*), které pak mohli směnit za zboží v katalogu. Tento program, do kterého se zapojilo přes 85 000 obchodníků a 30 milionů domácností, docílil toho, že domácnosti mezi sebou začaly soupeřit o nasbírání více bodů, což zvýšilo jejich motivaci k nákupu v zapojených obchodech.¹⁵

Za další milník můžeme považovat rok 1908, který je spojen se začátkem používání odznaků skautským hnutím. Odstartovalo to hnutí *Boy Scouts of America*. Princip odznaků byl jednoduchý. Mladí skauti, kteří si osvojili nějakou dovednost, si připnuli odznak na svou uniformu. Nezískali tím žádnou výhodu, ale mohli se ostatním pochlubit, že získali daný odznak. Motivační

¹² Schola Ludus. *Jan Amos KOMENSKÝ* [online]. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://komensky.mjakub.cz/schola-ludus-idx387>

¹³ ZORMANOVÁ, Lucie. Gamifikace – nový fenomén ve výuce. Metodický portál RVP.cz [online]. 8.3.2022 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22995/gamifikace-novy-fenomén-ve-vyuce.html>

¹⁴ FIALA, Jan. *Gamifikace ve výuce* [online]. 31.1.2019 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21961/gamifikace-ve-vyuce.html>

¹⁵ The Sperry & Hutchinson Story. *S&H Green Stamps* [online]. [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://greenstampsforgood.com/about/history>

prvek zde funguje na bázi jisté prestiže či pocitu úspěchu. Stejně jako v předchozím případě tento systém odznaků funguje dodnes.¹⁶

Motivačně-herní složka je také využívána v pracovním prostředí pro zvýšení výkonu zaměstnanců. Jako příklad si můžeme uvést případovou studii Banana time Donalda F. Roye, která inspirovala mnohé další práce. Jde o vlastní zkušenost autora ze zaměstnání v továrně, kde bylo zvykem dělat krátké pauzy při různých rutinních příležitostech (svačina, oběd, otevírání okna apod.). Tyto pauzy byly dělníky vyhlášovány zvoláními „*window time*“, „*banana time*“, „*peach time*“ atd., které mezi nimi vždy vyvolaly interakci. Stěžejní byl pro autora již zmíněný „*banana time*“, kdy jeden z dělníků ukradl z obědové krabičky svého kolegy banán, zahlásil „*banánový čas*“ a banán snědl. Okradený kolega se vždy rozčiloval nad krádeží, ale banán si znovu přinesl i další den. Tato sociální interakce se stala pro dělníky hrou, na kterou se každý den těšili, což mělo za důsledek lepší vztahy v kolektivu a zvýšení produktivity.¹⁷

Zvýšením pracovního výkonu se zabýval také Charles A. Coonradt ve své knize *The game of work*. Zajímal ho především fenomén rozdílné motivace lidí v práci a při rekreaci či sportu. Všiml si, že motivovanost sportovců je tažena například častou zpětnou vazbou. Vzhledem k tomu, že při utkáních či soutěžích jsou sportovci neustále konfrontováni se svým výkonem a výsledky, jasně vědí, jak si ve srovnání s ostatními vedou a že je potřeba se zlepšit. Ve firmách zpětná vazba často chybí, je nekonzistentní či je vedením nesprávně formulována. S tím souvisí i zaznamenávání skóre, díky kterému jsou při utkání hráči seznámeni s výsledky, a jsou tedy motivováni k lepšímu výkonu. V zaměstnání často pracovníci zjistí výsledky produktivity až na konci roku. Důležitý faktor je dle Coonradta i jasně definovaný cíl. Ten lze pozorovat například ve sportu, třeba při fotbalovém utkání, kde je důležité dát gól a vyhrát. Ve svých profesích ale lidé často cíle jasně definované nemají nebo jim nerozumějí. A to se také projevuje na jejich výkonu.¹⁸

Přestože výše zmíněné příklady v sobě nesou známky gamifikace, jistou revoluci a zájem o toto téma rozpoutali Roy Trubshaw a Richard Bartle. Vytvořili v roce 1978 první on-line hru

¹⁶ *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

¹⁷ ROYE, Donald F. "Banana time": Job Satisfaction and Informal Interaction. *Human organisation* [online]. 1959, 1959, **18**(4), 158-168 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://64.6.252.14/class/377a/Readings/roy-bananatime.pdf>

¹⁸ COONRADT, Charles A. a Lee NELSON. *The game of work* [online]. Layton: Gibbs Smith, Publisher, 1984 [cit. 2023-08-06]. ISBN 978-1-4236-0157-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=JpnC_Nh1RAIC&pg=PR3&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

s názvem MUD1 (Multi-User Dungeon). Hra měla pouze textovou podobu, její průkopnickou myšlenkou však bylo on-line propojení uživatelů. To umožnilo spolupráci hráčů při plnění úkolů, sdílení herního světa a úspěchů s ostatními hráči či získávání odměn. Právě kooperativní myšlenka této hry položila základy gamifikace, která se později začala rozvíjet.¹⁹

V moderní historii je třeba zmínit amerického profesora managementu Thomase Maloneho a jeho článek *Toward a theory of intrinsically motivating instruction*²⁰ z roku 1981. Jeho teorie pracuje s probuzením vnitřní motivace u studentů pomocí třech hlavních elementů. Jsou jimi výzva, zvědavost a fantazie. První z nich spočívá v nastolení jasného cíle, kde je ovšem výsledek nejistý, jelikož studenti mohou cíle dosahovat různými způsoby. Podle Maloneho jich mohou dosáhnout například rostoucí obtížností, takže studenti postupně procházejí aktivitami, které jsou pro ně stále větší a větší výzvou. Dále to může být také aspekt náhodnosti či umístění skrytých informací. Druhý element, tedy zvědavost, může být podněcen například neposkytnutím úplných informací studentům nebo nepokládáním kompletních otázek. Poslední z prvků, tedy fantazie, je velmi důležitý pro zatraktivnění obsahu, přičemž se využívají vymyšlené postavy nebo se zasazuje obsah do příběhu. Použití těchto prvků by podle Maloneho mělo vytvořit takové prostředí, které bude pro studenty zábavou a v němž budou pociťovat radost.

V 80. letech se začaly rozmáhat věrnostní programy, které měly zákazníky motivovat k využívání služeb dané společnosti. Klient přitom totiž obdržel body, které mu přinášely výhody při příští návštěvě. V roce 1981 spustila společnost *American Airlines* první věrnostní program (dnes známé jako sbírání mílí). V roce 1983 tento trend přišel i do hotelnictví (společnosti *The Holiday Inn* a *Mariott*) a v roce 1987 se objevil také první věrnostní program ve společnosti půjčující automobily (*National Car Rental*).^{21, 22}

Pokud jde o 90. léta, je třeba zmínit společnost *Nintendo*, která sice nesouvisí přímo s gamifikací, ale má na ni velký vliv. Tato společnost vyvinula konzoli *NES (Nintendo Entertainment System)*, která si do roku 1990 našla své místo ve 30 procentech amerických

¹⁹ COONRADT, Charles A. a Lee NELSON. *The game of work* [online]. Layton: Gibbs Smith, Publisher, 1984 [cit. 2023-08-06]. ISBN 978-1-4236-0157-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=JpnC_Nh1RAIC&pg=PR3&hl=cs&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

²⁰ MALONE, Thomas W. *Toward a Theory of Intrinsically Instruction*. *COGNITIVE SCIENCE* [online]. Palo Alto: Xerox Palo Alto Research Center, 1981, 1981, 5(4), 36 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog0504_2

²¹ What is Gamification ? – The Most Advanced Guide. *Smartico* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://smartico.ai/gamification-guide/>

²² *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

domácností. Hraní videoher se stalo velmi dostupné a oblíbené a následující generace byly již vychovávány s všudypřítomnými hrami. Tato skutečnost ovlivnila nejen názor na hraní her, ale také podnítila zájem se touto problematikou zabývat.²³

V roce 1996 již zmíněný Charles Bartle vydal článek *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs*, v němž se zabýval druhy hráčů počítačových her. Rozdělil je do 4 vzájemně prostupných kategorií: dosahovatel, průzkumník, sociální hráč a zabiják. Toto rozdělení je důležité při vytváření gamifikovaných prvků, jelikož každého hráče lze namotivovat pomocí jiné strategie. Dle Bartlea dosahovatele nejlépe namotivujeme zakomponováním výzev, úkolů či cílů, které jím mohou být plněny, a následným získáváním bodů, odznaků či jiných forem odměn. Pro průzkumníka je největší motivací dobře strukturované prostředí s možností objevovat a získávat nové informace či pátrat po tajemstvích. Sociálního hráče motivuje možnost spojit se s ostatními hráči, sdílet s nimi úspěchy či spolupracovat na řešení daného úkolu. Poslední typ, tedy zabijáka / soutěživého hráče, žene kupředu touha předčit ostatní a dosahovat nejlepších výsledků. Je tak vhodné do aktivit zakomponovat soutěže, žebříčky a systém odměňování založený na pořadí. Nelze říci, že hráči vždy přesně pasují do těchto vymezených kategorií. Každého sice můžeme do kategorií zařadit, avšak mohou být motivováni prvky z kategorie jiné.²⁴

2.2 Po přelomu tisíciletí

Po přelomu tisíciletí se již naplno rozjely snahy vytvářet hry, které by pomohly vzdělávat lidi v různých oblastech. Nešlo sice ještě o gamifikaci, jelikož se stále jedná o hry, ale je zde zřejmý jasný posun ke vzdělávání. Za zmínku stojí například Woodrow Wilson International Center of Scholars, které v roce 2002 přišlo s organizací *Serious Games Initiative* jejímž účelem bylo vytvořit takzvané „serious games“, tedy hry, pomocí nichž by se lidé mohli vzdělávat. Ve stejném roce přišla s podobnou myšlenkou například i americká armáda.²⁵

V témže období použil tvůrce her Nick Pelling termín „gamifikace“. Ne však ve významu, jaký má dnes. V roce, kdy ho Pelling použil, se zabýval rozhraním různých elektronických přístrojů (například bankomaty, prodejní automaty, mobilní telefony atd.). Jeho původní intencí

²³ *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

²⁴ Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of Virtual Environments* [online]. Colchester: MUSE, 1996, 1(1), 26 [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs

²⁵ *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

bylo vytvořit digitální rozhraní přístrojů, které bude více připomínat počítačové hry, aby bylo lidem více přístupné a byla zábava ho využívat.²⁶

Rok 2005 přinesl v rámci koncepce gamifikovaného obsahu revoluci. Společnost *Bunchball* přišla s produktem *Dunder Mifflin Infinity*, do kterého se lidé mohli přihlásit jako zaměstnanci on-line pobočky *Dunder Mifflin*. Princip byl v tom, že museli plnit úkoly v závislosti na právě vysílaném televizním seriálu *The office*. Hráči během toho získávali body, které mohli vyměnit za vybavení virtuálních kanceláří, navíc je mohli vzájemně navštěvovat. Jedním z prvků bylo i vytváření virtuálních poboček, kam se hráči se svými kanceláři mohli přidat. Nejlepší pobočka na konci roku získala reálné ceny. Vývojářům se v tomto případě podařilo *gamifikovat* televizní seriál a ukázat, jaký vliv dokáže mít gamifikovaný obsah na týmovou práci.²⁷

Ve stejném roce se objevila také hra *Chore Wars*, která chtěla přesvědčit lidi, aby dělali své domácí práce. Princip byl jednoduchý. Hráči za splnění domácí práce získali zkušenosti a zlaté mince, díky kterým postupovali na vyšší úroveň a kupovali si odměny. Když hráč dosáhl dostatečné úrovně, mohl se utkat s monstrem. Výsledek boje pak závisel na jeho zkušenostech a vybavení. Tento koncept fungoval velmi dobře a ukazuje, jak jednoduché herní prvky mohou motivovat děti a jejich rodiče k vykonávání domácích prací, a dokonce z nich učinit zábavnou činnost.

Jako příklad toho, že se dá *gamifikovat* téměř cokoli, můžeme zmínit aplikaci *Foursquare*. Jedná se o sociální síť založenou na mapě. Hráči mohli na mapě označit svou aktuální polohu a sdílet ji s ostatními hráči, kteří se s nimi tak na daném místě mohli setkat. Zároveň se mohli stát pomyslnými starosty nějakých míst, a to tak, že dané místo navštěvovali nejvíce ze všech uživatelů nebo získávali odznaky za „starostování“ více míst. Tato aplikace byla jedinečná také díky tomu, že získávala od uživatelů velmi cenné informace, díky nimž mohla vytvořit mapu, která byla jednou z nejpřesnějších na světě. Data pak prodávala ostatním společnostem. Tímto způsobem na hře profitovala.²⁸

V roce 2009 vznikl v New Yorku vzdělávací model „*Quest to learn*“. Byl navržený jako moderní vzdělávání založené na herních principech. Jak již název napovídá, výuka je organizována

²⁶ The (short) prehistory of “gamification” *Funding Startups (& other impossibilities)* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>

²⁸ *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

podle „misi“, které by měly mimo jiné rozvíjet kompetence zmíněné níže. Dle knihy *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids*²⁹ jsou hlavními principy tohoto modelu:

- Systémové myšlení: Rozvíjení kritického myšlení a pochopení složitých souvislostí.
- Designové myšlení: Rozvíjení kreativních a inovativních přístupů.
- Mezidisciplinární myšlení: Spojování znalostí z různých oblastí, a tedy i vyhledávání a využívání informací.
- Uživatelsky zaměřený design: Interakce systémů a lidí.
- Odborný jazyk: Korektní komunikace a porozumění.
- Metavelová reflexe: Popis a obhajoba svých řešení.
- Síťová gramotnost a produktivní/instrumentální gramotnost: Integrace a využívání znalostí z různých zdrojů.

2.3 2010–2020

Na začátku roku 2011 se konal první Gamikační Summit v San Francisku, kde vystoupilo mnoho odborníků zabývajících se touto problematikou. Jednou z vystupujících byla například Jane McGonigal, která představila svou knihu *Reality is Broken*. Na své přednášce například zmínila množství hodin celosvětově strávených hraním her a položila si otázku, zda stojí za to, trávit čas a energii hraním her. Navázala další otázkou, zda nás videohry odtrhují od reality, nebo nám pomáhají v realitě lépe fungovat. Řekla, že pokud lidé hrají do 20 hodin týdně, má to pozitivní efekt (nad tuto hranici mohou vznikat závislosti a negativní dopady převyšují ty pozitivní). Zmínila například hru *Plants vs. Zombies*, u které se potvrdilo, že děti, které ji hrají, v reálném světě více pomáhají ostatním, což potvrzuje, že hry mohou měnit, jak jsme ochotni a schopni spolupracovat a pomáhat ostatním v reálném životě. Vyvodila z toho názor, že pokud v nás hry mohou probouzet to špatné (například hry obsahující hodně násilí), tak v nás mohou probudit i to dobré. Zároveň také zmínila studii, v níž se zkoumal efekt hraní videoher na stresovou poruchu. Studie došla k závěru, že hraní 3 až 4 hodin denně pomáhá předcházet této poruše. Dodala, že stejný efekt má čas strávený v posilovně, avšak v tomto případě je to 5 až 6 hodin. Na závěr vyzvala k přehodnocení názoru, který má společnost na hraní her, jelikož studie dokazují, že hraním her člověk neutíká od reality, ale pouze si odpočine a vrací se zpátky s pozitivnějším myšlením, které

²⁹ TEKINBAŞ, Katie Salen, Robert TORRES, Loretta WOŁOZIN, Rebecca RUFO-TEPPER a Arana SHAPIRO. *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids* [online]. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 2010 [cit. 2023-08-16]. ISBN 9780262515658. Dostupné z: <https://mitpress.mit.edu/9780262515658/quest-to-learn/>

má vliv na jeho výkony ve škole, práci a sociálních vztazích. Ve své knize pak ještě například zdůraznila skutečnost, že hráči ve videohrách řeší složité problémy a velmi dobře spolupracují s ostatními hráči, což si také přenášejí do reálného života, kde jsou v těchto kompetencích velmi dobří. Apelovala navíc na společnost a herní vývojáře, aby se na hry přestalo pohlížet jako na zabijáka času a zbytečnou zábavu, ale jako na něco, co nás může obohatit také v reálném životě.³⁰

31

Ve druhém desetiletí 21. století přišli vývojáři s množstvím nápadů gamifikace. Zmíníme například *Fitbit Tracker* a *Mozilla Open Badges*. Za prvním zmíněným stojí společnost *Fitbit*, která gamifikovala něco tak přirozeného, jako je chůze. Vytvořila náramek *Fitbit Tracker*, který měřil kroky svých uživatelů. Ti měli také k dispozici aplikaci, která je za ušlé kroky odměňovala oceněními a umožňovala sdílení s ostatními uživateli. Zatímco *Fitbit Tracker* měl za cíl gamifikovat pohybovou aktivitu, *Mozilla Open Badges* cílil na gamifikaci vzdělávacích webů. Uživateli byl vytvořen virtuální batoh, do něhož si mohl ukládat odznaky získané na vzdělávacích webech, které byly zapojeny do tohoto projektu. Obdržel je například vyplněním kvízů, zúčastněním se aktivit a kurzů. Poté odznaky mohl na různých sociálních sítích sdílet a pochlubit se ostatním.³²

Bavíme-li se o revolučních počinech v rámci gamifikace, nemůžeme opomenout hru *Pokemon Go*, která se stala celosvětovým trendem. Revoluční byla mimo jiné tím, že se jí podařilo implementovat rozšířenou realitu, což hráčům umožnilo chytat pokémony v reálném světě. (Rozšířená realita je vylepšená, interaktivní verze reálného prostředí, která se vytváří pomocí digitálních vizuálních prvků, zvuků a dalších smyslových podnětů prostřednictvím holografické technologie)³³. Hra také využívala mapu a významné památky či místa v hráčově okolí. Hra tedy motivovala k pohybové aktivitě a k navštěvování významných míst pomocí honby za chycení pokémonů. Byl také implementován prvek spolupráce, která spočívala v porážce silného pokémona několika hráči najednou v takzvaných arénách.

³⁰ MCGONIGAL, Jane. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* [online]. Spojené státy americké: Penguin Publishing Group, 2011 [cit. 2023-08-17]. ISBN 9781101475492. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Reality_Is_Broken/yiOtN_kDJZgC?hl=cs&gbpv=0

³¹ *Reality is Broken: Why Games Make Us Better | Interactive 2011 | SXSW* [online]. 2011, 2011 [cit. 2023-08-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=agRc9wy_994

³² *The Origins and Future of Gamification*. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

³³ Co je rozšířená realita, neboli AR? *Microsoft* [online]. [cit. 2023-08-18]. Dostupné z: <https://dynamics.microsoft.com/cs-cz/mixed-reality/guides/what-is-augmented-reality-ar/>

Existují i další příklady, které více či méně přispěly k rozvoji gamifikace, ale pro účely této práce je tento výčet dostačující. V průběhu vývoje gamifikace vyvstaly na povrch i její výhody a nevýhody, které budou představeny v následující kapitole.

3 Výhody a nevýhody gamifikace

Jelikož je gamifikace v dnešní době téměř všudypřítomná, mnoho odborníků se k ní také vyjadřuje a hodnotí její prospěch, či ji naopak shledává zbytečnou a spatřuje v gamifikovaném obsahu spoustu nevýhod. Vybrané zastánce a kritiky představíme v této kapitole.

3.1 Výhody

Výhody gamifikace hodnotí například dvojice Eser Çeker a Fezile Özdaml ve svém článku *What “Gamification” is and what it’s not*³⁴. Předtím než zmiňují konkrétní pozitiva, upozorňují na proces vytváření a aplikace gamifikovaného obsahu, což vyžaduje důkladné naplánování, kontrolu, analýzu a na základě zpětné vazby následnou modifikaci. Tyto kroky jsou potřebné pro větší úspěšnost procesu učení. Vymezili také následující body, které obhajují využití gamifikace ve vzdělávacím procesu:

- Přizpůsobení nějaké nudné práce na zábavnější.
- Převedení náročných pracovních postupů na příjemnější úkoly.
- Lepší schopnost se soustředit.
- Zvýšení zapojení.
- Poskytnutí motivace a uspokojení v práci (teorie užitku a požitku).
- Pomoc jednotlivcům zvýšit využívání mediálních nástrojů za účelem dosažení některých cílů.
- Pomoc žákům být aktivnější a stále zapojeni.
- Pomoc jednotlivcům být uvědomělejší a schopni snadno používat mediální nástroje za účelem uspokojení jejich potřeb.

Tyto body ještě doplňuje tzv. „gamifikačním žebříkem“, jenž symbolizuje faktory ovlivňující vzdělávací proces: Jednoduchost → soustředění → nebyť nudný → radost → jednat → použít mediální pomůcky → být aktivní → záměrnost → dosažení cíle.

Jako dalšího hodnotícího můžeme uvést Scotta Nicholsona³⁵, který vytvořil „*RECIPE*“ („recept“) na smysluplnou gamifikaci, která s sebou přináší velké množství výhod, když je správně

³⁴ ÇEKER, Eser a Fezile ÖZDAMLI. What “Gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education* [online]. Academic Publishing House Researcher, 2017, 6(2), 221-228 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: doi:10.13187/ejced.2017.2.221

³⁵ NICHOLSON, Scott, REINERS, Torsten a Lincoln C. WOOD, ed. A RECIPE for meaningful gamification. *Gamification in Education and Bussines* [online]. 2015, 1–20 [cit. 2023-09-04]. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-10208-5

provedena. Slovo „*RECIPE*“ vytvořil z počátečních písmen 6 základních elementů: R = reflection (reflexe), E = exposition (expoziční), C = choice (volba), I = information (informace), P = play (hra), E = engagement (zúčastněnost/zapojení). Tyto elementy také dále komentuje:

- Hra: Pokud je hravý prostor správně vytvořen, umožňuje žákovi mít větší kontrolu nad učením a rozhodováním se, jakou cestou učení se vydá, jelikož by se měl vyvíjet podle zájmů žáka. Díky tomu se dají eliminovat vnější odměny, protože student si sám vybere, co pro něj znamená zábava.
- Expoziční: Nicholson tento element popisuje jako narativní vrstvu, která studentům umožňuje propojit jejich svět a kurz či vyučování. Na základě teorie sebeurčení doporučuje jim ponechat volnou ruku při výběru cílů či narativní vrstvy, kterou chtějí následovat (vyvarovat bychom se však měli fantazijní vrstvy odtrhávající studenty od reality).
- Volba: Je stěžejní, aby si studenti mohli vybrat, co a jak se chtějí učit a jaké úkoly či výzvy chtějí plnit. Volnost by se jim měla nechat i nad konečným produktem jejich práce. Lze využít i bodového systému nebo odznaků, které zde slouží jako směrovky navigující po cestě. Výhodou tohoto postupu je, že odstraňuje překážky v učení.
- Informace: Zde se klade důraz na poskytnutí informací o tom, proč byli studenti odměněni a jak je to posouvá k vytyčenému cíli, ne pouze o tom, kdo má kolik bodů. Stěžejní je i kombinovaná forma zobrazování pokroku doplněná o grafické znázornění, ke kterému mají přístup v reálném čase.
- Zúčastněnost/zapojení: Jde o zapojení studenta do systému hry. Gamifikovaná mechanika může nabízet propojení žáků pomocí žebříčků či profilů a navyšující se obtížnosti, která snižuje riziko, že se studenti začnou nudit. Zapojení je možné posílit přidáním soutěží, kde mohou soutěžit buď za sebe, nebo za tým.
- Reflexe: Je důležité dát žákům možnost přemýšlet nad zkušenostmi, které během učení nasbírali, reflektovat je s vrstevníky a propojovat je s reálným životem. Měla by také sloužit k lepší představě o průběhu učení. Nicholson ji ještě rozděluje do 3 složek: Popis – přemýšlení o činnosti a sdílení s vrstevníky, analýza – spojování činnosti se svým životem, aplikace – uplatnění naučených poznatků na jiný kontext.

Jako poslední ze zastánců gamifikace uvedeme Adrienne Deckerovou a Elizabeth Lane Lawleyovou a jejich článek *Life's a Game and the Game of Life: How Making a Game Out of it*

*Can Change Student Behavior*³⁶. Autorky uvádějí tři hlavní pozitiva, která nám může gamifikace poskytnout:

- Přidání herních prvků může zlepšit každodenní zážitky.
- Pokud je gamifikace použita správně, může posilovat vnitřní motivaci tím, že student je náležitě hrdý na své dosažené výsledky, a nahradit tak vnější motivaci založenou na systému odměn.
- Může u studentů vyvolat pocit zábavy, který nevychází z vnějších podnětů, ale z pocitu nabyté kompetence.

3.2 Nevýhody

Přestože dobře provedenou gamifikaci považuje většina odborníků za prospěšnou, najdou se i názory opačné. Například Evjeny Morozov ve své knize *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*³⁷ kritizuje gamifikaci kvůli její technologické povaze. Jeho kritika se opírá o tzv. technologický solucionismus, který způsobuje, že se lidé místo pochopení povahy nějakého problému obrací na technologie, které za něj problém vyřeší. Ve zkratce řečeno, neměli bychom vymýšlet gamifikační metody, abychom posílili motivaci studentů, ale měli bychom se zabývat tím, proč studenti o motivaci přicházejí. Oponuje také již zmíněné Kelly McGonigalové³⁸ a jejímu konceptu „zničené reality“, která je plná problémů řešitelných právě přidáním herních mechanik.

Setkat se také můžeme s kritikou odměňovacích systémů gamifikovaného obsahu. Jako konkrétní příklad můžeme zmínit herní designérku Margaret Robinsonovou, jež upozorňuje na časté užití gamifikace bez přítomnosti herních mechanik a vyprávění příběhů, která se opírá pouze o bodovací systém. Tuto formu nazývá „bodifikací“, jelikož bodovací systémy by měly sloužit

³⁶ DECKER, Adrienne a Elizabeth Lane LAWLEY. Life's a game and the game of life. *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* [online]. New York, NY, USA: ACM, 2013, 233-238 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9781450318686. Dostupné z: doi:10.1145/2445196.2445269

³⁷ MOROZOV, Evgeny. *To Save Everything, Click Here* [online]. PublicAffairs, 2013 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9781610391399. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/To_Save_Everything_Click_Here/56g4DgAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

³⁸ MCGONIGAL, Jane. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* [online]. Spojené státy americké: Penguin Publishing Group, 2011 [cit. 2023-08-17]. ISBN 9781101475492. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Reality_Is_Broken/yiOtN_kDJZgC?hl=cs&gbpv=0

převážně jako reflexe pokroku či odměna za vynaložené úsilí, ale jistě nevytvářejí hru jako takovou.³⁹

Velkým kritikem gamifikace je i Ian Bogost. Ve svém článku *Why Gamification is Bullshit*⁴⁰ ji kritizuje kvůli tomu, že se podle něj stala nástrojem marketérů, které zajímá pouze to, jak by ji mohli využít ve svůj prospěch. S tím souvisí i další výtka na využívání gamifikačního obsahu a potenciálu. Autorovi se nelíbí, že gamifikace vlastně nepochopila stěžejní a silné stránky her, místo toho je redukuje na něco, do čeho stačí „přidat body“. Bogost také vidí problém v redukci obtížnosti, jelikož gamifikace upřednostňuje jednoduché techniky, které je možné opakovat místo toho, aby se cíle dosáhlo skutečnou prací, která by k výsledku vedla. Zavádí také pojem „*exploitationware*“ (v překladu „*vykořisťující software*“). Ten podle něj vystihuje opravdové záměry gamifikátorů jako podvodníků s pochybnými odbornými znalostmi, kteří se jenom snaží toho využít ke zbohatnutí, a tak čekají na nový „hloupý“ trend.

Narazit můžeme také na ty, kteří nekritizují gamifikaci jako takovou, ale upozorňují na časté nevyužívání jejího potenciálu a špatnou implementaci. Mezi ně patří Mikko Vesa a J. Tuomas Harviainen, kteří vypracovali článek *Gamification: Concepts, Consequences, and Critiques*. Přístup, jaký mají někteří tvůrci ke gamifikovanému obsahu, nazývají autoři banálním. Tvrdí, že pokud tvůrci chtějí zvýšit produktivitu, pouze přidají jednoduché herní mechanismy, jako jsou bodovací systémy, udělování odznaků či vytvoření žebříčku, a prezentují to jako výborné gamifikační řešení, které však nemůže být tak účinné, jak avizují. Tyto praktiky také vycházejí z názoru, že tvorba gamifikovaného obsahu je jednoduchou záležitostí, která je snadno proveditelná, přičemž úplně opomíjejí fakt, že tvorba kvalitního obsahu je velice náročná.

³⁹ HUNG, Aaron Chia Yuan. A Critique and Defense of Gamification. In: *Journal of Interactive Online Learning* [online]. Adelphi University, 2017, s. 58-72 [cit. 2023-09-04]. ISSN: 1541-4914. Dostupné z: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96158633/15.1.4-libre.pdf?1671636196=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Critique_and_Defense_of_Gamification.pdf&Expires=1693863353&Signature=IVp~X8~jRDU40C-7KJCaM~2XASP5tl-u3GI0juT-lft-PBzJieEIONNMU4~5Lh4yirklwX4OyBwIPSHfZPLsPBp61pLTmUHWyvBDjXIRr-h9Xk~xA47lZu5rxr5xH7VhKUyY~gkeVEUvjtY50lZrCOe~V3WvWeekQShXcJIPO6MxqVWWWif8-KBzkOfikOMWWQKCJSazdY070KvbSgZeWjGOQ39cSNDftLS28nbgYht6L5S~zfv~Sd2VY5HXY76OGP4sBqGEFjy6P~jRwO566wDhAZqG9TzpiBK7~hBsksepRp1TVCWPFyrabvzk7uoEPHglgW8VQDmVtafBbDDIA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

⁴⁰ BOGOST, Ian, Steffen P. WALZ a Sebastian DETERDING. Why Gamification is Bullshit. In: *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* [online]. The MIT Press, 2014, s. 65-79 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9780262325714. Dostupné z: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7040573/authors#authors>

Vycházejí z potenciálu gamifikace, která by měla mít za cíl změnit celé pracovní procesy tak, aby samotná práce byla více podobná hře. Pokud totiž pracovní proces více připodobníme hře, můžeme tím ovlivnit efektivitu práce i pocity, které lidé během práce prožívají. Toto se však neděje. Pracovní procesy zůstávají stejné a podle autorů se jedná jen o „herní zdobení“. Autorům se také nelíbí, že gamifikace se stává předmětem „*rétorického přivlastnění*“. Toto přivlastnění spočívá v tom, že pokud přidáme již zmíněné jednoduché gamifikační postupy (body, žebříčky a odznaky) a ovlivníme tím chování a rozhodování lidí, o gamifikaci se nejedná. Termín je v tomto kontextu užit špatně, což vede k následnému mylnému označování věcí a obsahu jako gamifikačního, přičemž gamifikační vůbec není.

Dalším rizikem použití gamifikace je její možná kontraproduktivita. Autoři zde uvádějí příklad použití gamifikace pro zvýšení zájmu o témata udržitelnosti a společenské odpovědnosti. Zaprvé uvádějí, že zájem o tato témata by měl být předmětem volby jednotlivce. Vytvoření gamifikovaného obsahu, pomocí kterého se jednotlivec o toto téma začne zajímat, je vždy jednodušší než stejná problematika v reálném životě, a tak existuje riziko zkresleného pochopení. Zadruhé existuje obava, že zájem o tato témata nebude postaven na pochopení problematiky a vážnosti situace, o kterou se bude chtít jedinec aktivně zajímat a zapojit se do jejího řešení, ale pouze na zisku bodů a odznaků. V článku je také zmíněna problematika využití gamifikace při crowdsourcingu (využití velkého počtu lidí k vyřešení problému). Autoři vidí problém ve vnitřní motivaci, která se přidáním herních prvků zdvojí. Lidé, kteří se zapojují hromadně do řešení nějakého rozsáhlejšího problému, jsou již motivováni a účastní se dobrovolně na základě svého přesvědčení. Existuje však riziko, že přidání gamifikovaného obsahu tuto motivaci naruší. Autoři přímo neříkají, že je gamifikace špatná, ale velmi důsledně apelují na její uvážlivé, a zvláště promyšlené používání, jelikož může mít opačný vliv, než bylo původně zamýšleno.⁴¹

⁴¹ VESA, Mikko a J. Tuomas HARVIAINEN. Gamification: Concepts, Consequences, and Critiques. *Journal of Management Inquiry* [online]. 2018, 28(2), 128-130 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1056492618790911>

4 Příklady užití gamifikovaného obsahu

Pro lepší představu vlivu a účinnosti gamifikace bude v této kapitole na konkrétních příkladech ukázáno využití a přínos gamifikačních principů v oblasti marketingu a vzdělávání.

4.1 V marketingu

Jelikož gamifikace má své prvopočátky v marketingu, zmíníme si také několik firem, které začaly hojně využívat gamifikaci pro přilákání zákazníků či pro zvýšení obratu.

První aplikací bude *Nike Run Club*. Podobně jako již zmíněný *Fitbit*, který byl průkopníkem v této oblasti, aplikace zaznamenává uživatelskou chůzi a běh. Vše pro účely vytváření žebříčků, pomocí kterých si mohou uživatelé porovnávat výkony s ostatními. Aplikace také uživatele motivuje upozorněním na trénink vytvořený na základě zadané hmotnosti a výsledku, kterého chce uživatel dosáhnout. Jelikož se jedná o společnost, která se zaměřuje na sport a sportovní vybavení, platforma nabízí uživatelům produkty této společnosti, čímž může potenciálně zvýšit obrat firmy.

Opomenout nemůžeme ani aplikaci *Duolingo*, která se specializuje na výuku jazyků. Jedním z klíčových gamifikačních prvků je v tomto případě vizuální stránka. Při procházení jazykových lekcí uživatele doprovází animované postavičky, které je chválí za postup a motivují k dalšímu plnění úkolů v kurzu. Pro odměňování využívá strukturu *Octalysis*⁴², která je založena na analyzování vzorců učení a pocitů, na jejichž základě připraví odměnu. V souvislosti s touto analýzou jsou také uživatelům předkládána upozornění, aby se dále zdokonalovali a dovedli svou jazykovou úroveň do expertní úrovně. Velkou výhodou této platformy je, že dokáže vzbudit zájem o zdokonalování se v daném jazyce. Je založena na touze být za zdárné zvládnutí kurzu odměněn a také na pocitu uspokojení pramenícího z motivačních upozornění ze strany aplikace.

Jako další úspěšné použití gamifikace si uvedeme příklad z Japonska. Tamní pobočka rychlého občerstvení *KFC* se rozhodla podpořit prodej svého nového krevetového menu pomocí počítačové hry. Oslovila společnost *Nintendo*, se kterou vytvořila hru „Útok krevet“. Hráč měl za úkol bránit hrad před nájezdem krevet. Pokud byl úspěšný, získal mince, které mohl směnit za zvýhodněné menu v restauraci. Hra předčila očekávání tvůrců a řetězec zaznamenal zvýšení prodeje ve svých restauracích o 106 %.

⁴² The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design. *Yu-kai Chou* [online]. [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

Mezi společnostmi vyrábějícími potraviny se gamifikace objevuje často. Například společnost *M&M* propagovala svou novou čokoládu s preclíkovou příchutí hrou „*Eye-spy*“, kde hráči hledali preclík mezi ostatními kulatými čokoládami od této značky. Jednoduchá hra přinesla společnosti nejen růst prodeje, ale i zvýšení sledovanosti na sociálních sítích.

Společnost *Coca-Cola* a *Nescafé* také gamifikovaly své produkty, ale šly odlišnou cestou. Vytvořily tzv. Momenty radosti, které se objevily na chytrém telefonu, když byl jeho majitel poblíž regálu s výrobky těchto společností. Pokud moment vyslyšel a kliknul na upozornění v mobilu, dostal úkol (většinou vyplnění krátkého dotazníku či „lajknutí“ příspěvku na sociálních sítích). Po jeho splnění si mohl dojít vyzvednout odměnu. Společnost *Coca-Cola* vymyslela ještě jednu kampaň. Ta využívala „gamifikovaný automat“, jenž měl na sobě napsáno „*obejmi mě*“. Pokud jste jeho výzvu uposlechli, automat vás odměnil plechovkou zdarma.

Zajímavý koncept gamifikace využila společnost *Pepsi Max* v Londýně. Vytvořila gamifikovanou zastávku, která využívala rozšířené reality. Uvnitř zastávky byla obrazovka, která dovnitř promítala záznam z kamery umístěné na boční straně zastávky. Do tohoto záznamu byly přidány virtuální komponenty v podobě robota střílejícího lasery, tygra prohánějícího se po chodníku či chapadla stahující kolemjdoucí pod zem. Cestující, kteří čekali na zastávce, se šli ze zvědavosti podívat na druhou stranu obrazovky, kde byla umístěna reklama této společnosti. Mnoho z nich si také virtuální efekty natočilo a sdílelo je na sociálních sítích, což společnosti přineslo značnou komerci.⁴³

Gamifikace pronikla i do odvětví, jako je taxi služba. Konkrétně společnost *Uber* vytvořila aplikaci, která není zaměřena na zákazníky, ale naopak na řidiče. *Uber* využívá některé techniky původně užívané ve hrách, aby motivoval své řidiče jezdit co nejvíce a udržel si je. První z technik se nazývá ludická smyčka, jejíž princip spočívá v neustálém navozování pocitu, že se uživatel/hráč nachází již těsně před cílem, který však dosažen nikdy není. Jako příklad ludické smyčky se uvádí hra *Tetris*, ve které hráč skládá bloky kostek. Ty však zmizí, pokud hráč zaplní celou řadu. Hra nemá konec, pouze lze dosahovat vyššího a vyššího skóre. *Uber* tuto techniku využívá při odhlašování řidičů. Pokud řidič již nechce jezdit, musí se z aplikace odhlásit. Ta se ho však vždy zeptá, jestli si tím je opravdu jistý, jelikož pro splnění úkolu zbývá už jen malý krok k dosažení finančního cíle. Zároveň společnost využívá i systém odznaků, který v řidičích vyvolává hrdost na svou dobře odvedenou práci (odznaky řidiče chválí za výbornou konverzaci, skvělou službu atp.).

⁴³ FRAM, Lauren. 12 Best Examples of Gamification Across Business Spheres. *Learn Hub* [online]. 2022 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://learn.g2.com/gamification-examples>

Další technikou je „*binge driving*“, což by se dalo přeložit jako intenzivní či nadměrné řízení. Ta spočívá v tom, že řidič dostane novou zakázku ještě předtím, než dokončí tu předcházející, tím má neustále zakázky a nemusí na ně čekat. Tato technika je efektivní, ale zároveň i nebezpečná, jelikož může působit návykově. Bylo totiž zaznamenáno, že řidiči si nedělali během své směny téměř žádnou pauzu. Z toho důvodu musela společnost do aplikace přidat tlačítko pro pauzu, aby měl řidič v neustálém přílivu zakázek čas na krátkou přestávku.⁴⁴

4.2 Ve vzdělávání

V této kapitole uvedeme konkrétní příklady aktivit a gamifikačních principů doporučených vzdělávacími organizacemi či konkrétními pedagogy.

Než začneme představovat aktivity, zmíníme Hala Kosse⁴⁵, který sice ve svém článku konkrétní aktivity nepřináší, ale sumarizuje nejčtenější prvky používané při gamifikaci. Jako první zmiňuje účel, který má navodit pocit výjimečnosti z toho, že byl uživatel vybrán na nějakou epickou výpravu. Často je tohoto pocitu docíleno přidáním příběhového elementu, díky němuž má hráč pocit, že je součástí nějakého většího konceptu, do kterého může přispět. Dalším prvkem je pokrok. Pokrokem se rozumí nějaký údaj o tom, že hráč postupuje ke stanovenému cíli pomocí překonávání překážek, plnění úkolů atp. Často mívá podobu bodového hodnocení, postupování na vyšší úroveň či přidání ukazatele pokroku. Na pokrok navazuje tlak, který pramení ze strachu z prohry, vyburcováním naléhavou akcí či pocitem být tolik vtažen do hry, že ji již není možné opustit. Tlaku lze docílit užitím odpočítávání, navazujícími aktivitami jdoucími přímo po sobě nebo možností získání nějakého sběratelského předmětu. Autor zmiňuje také pozici jako jednu z hlavních gamifikačních mechanik. Důležitá je především jako možnost ukázat své úspěchy ostatním a soutěžit mezi sebou. Tento element do aktivity zakomponujeme prostřednictvím žebříčků, přidání odznaků či místa, kde mohou být vystavené úspěchy. Jako poslední uvádí hru. Aktivita by měla navozovat pocit zábavy a potěšení, až překvapení. Docílit toho můžeme například možností zvolit si úkol nebo odpověď, které nám přinesou přízrůsobený obsah, průzkum, který umožní najít nějaké skryté předměty či nové výzvy a další skrytá překvapení (tzv. easter eggs).

Například univerzita v Berkeley uvádí tři techniky, které je dobré do výuky začlenit. Jako první navrhuje nechat studenty si vybrat, jakou formou budou prezentovat své znalosti nabyté

⁴⁴ OLYSLAGER, Paul. How Uber is using Gamification to Manipulate Drivers. *Paul Olyslager* [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.paulolyslager.com/how-uber-gamification-manipulate-drivers/>

⁴⁵ KOSS, Hal. Gamification: What It Is and How It Works (With 8 Examples). *BuiltIn* [online]. 2022 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://builtin.com/design-ux/gamification>

v daném předmětu. Umožníme jim tím, aby si zvolili smysluplný a autentický výstup, který jim může být užitečný i v budoucnu. Druhé doporučení komentuje problematiku selhání. Konkrétně bychom měli umožnit studentům tzv. bezpečné selhání. Uvádí také vícero způsobů, jak je to možné zajistit. Například pomocí aktivit ve dvojicích, dále pomocí možnosti odevzdat špatně vypracovaný úkol vícekrát, prostřednictvím opakovaného psaní nepovedeného testu, implementace kvízů s nízkou obtížností nebo rozdělení písemné práce na části. Jako poslední doporučují vytvoření bodovacího systému, který začíná na nule. Za splnění úkoly student získává body, což je více motivační než o body přicházet. Systém by měl zahrnovat mechanismus dovolující studentům postoupit na vyšší úroveň, která značí posouvání se k vytyčenému cíli. Body by se měly pohybovat ve větších řádech než například bodovací stupnice od 0 do 100, aby se studentům zlepšil názor na bodové hodnocení.⁴⁶

Jako další můžeme uvést profesorku z Michiganské univerzity Liz Kolbovou, která uvádí „11 kroků ke gamifikovanému učení“. Na prvním místě doporučuje využívání gamifikovaného softwaru, jako je *Gradescraft* či *Classcraft*, pomocí něhož se rychleji a snadněji vytváří úkoly, bodování a sledování pokroku. Dalším prvkem je modifikace tradičních aktivit do krátkých úkolů využitím systému pro správu her (uvádí například, že úkol na celou hodinu rozdělí na tři kratší části). Doporučuje mít připravených 5–8 úkolů najednou. Následující dva prvky jsou stejné jako v případě univerzity v Berkeley. Konkrétně se jedná o volný výběr podle toho, co zrovna studenta zajímá, a bodovací systém (zisk zkušeností), který doplňuje o příklad bodové hodnoty. Ty mohou šplhat i ke statisícům. Také zmiňuje možnost studentů vytvořit si vlastní úkol či odznak, pokud mají pocit, že se nenachází v již připraveném materiálu. Odznaky zmiňuje i v následujícím bodu, ve kterém přikládá on-line nástroje (*Edmodo*, *Classbadges* nebo *Credly*), které je vhodné začlenit, jelikož umožňují studenty odměnit a udržovat je tím motivované. Dobrou pomůckou je také spolupráce žáků, kterou Kolbová podporuje. Nabádá i k vytváření žebříčků, do kterých by studenti měli mít možnost se přihlásit buď pod svým jménem, nebo i anonymně. Aby se aktivity nestaly příliš rutinní, autorka doporučuje zahrnutí skrytých překvapení či občasné odměnění například za odvalu nebo udělení bonusových bodů, pokud někomu student pomůže. Poslední dvě možnosti jsou již částečně zmíněna v doporučení univerzity v Berkeley. Jsou jimi předefinováni pojmu neúspěch a princip odměnění dovedností následované možností přejít k náročnějším úkolům. Zdůrazňuje především herní definici neúspěchu, která v sobě nese nuance selhání, ale naopak

⁴⁶ Implementing Gamification. UC Berkeley [online]. [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://teaching.berkeley.edu/teaching-guides/running-your-course/implementing-gamification>

značí možnost se z chyb, které k neúspěchu vedly, poučit a daný úkol následně pomocí nově nabytých zkušeností zdárně dokončit.⁴⁷

Zajímavé příklady gamifikace uvádí také organizace *TeachThought* zabývající se „*zhumanizováním vzdělávání*“. Mimo příklady, které jsou velmi podobné již zmíněným, představuje bodovací systém založený na dokazování své odpovědi. Pokud žák odpoví správně, získává bod, pokud odpoví správně a svou odpověď dokáže podepřít důkazem svého tvrzení, získává bod navíc (celkem dva), odpověď se dvěma důkazy připiše žákovi celkem tři body. Bodovací systém zavádí i při kontrole domácích úkolů. Žáci, kteří mají domácí úkol, získají bod, a ti, kteří ho mají připravený ještě předtím, než jsou vyzváni učitelem, získávají bod navíc. Tento systém motivuje k plnění domácích úkolů a šetří čas při jejich kontrole, jelikož žáci mají úkol připravený dopředu a nemusí ho při kontrole hledat. Jako další zajímavý prvek uvádí organizace vytvoření soutěže mezi učitelem a žáky. Učitel stanoví pravidlo, které musí žáci dodržovat. Pokud pravidlo dodrží, získá třída bod, pokud ne, bod získá učitel. V případě, že se třídě podaří vyhrát, na řadě je přiměřená odměna (autor uvádí příklady jako minutová taneční party, vynechání domácího úkolu nebo delší přestávka). Dle autora je tento postup velmi dobře použitelný, pokud potřebujeme třídu naučit nějaké nové chování nebo nový postup.

Své místo mezi doporučenými metodami získalo také individuální hodnocení a oceňování prizpůsobené jednotlivým žákům. Uvádí, že je nesčetně způsobů, jak je možné žáka zhodnotit a tento výkon poté reflektovat s ostatními, záleží, na co se zaměříme. Jako ocenění práce žáků může sloužit směnný systém. Autor uvádí konkrétní příklad ze své třídy, kde může dítě body získané v hodině směnit za různé výhody, například 5 bodů za to, že může mít po zbytek hodiny nasazené sluneční brýle nebo 10 bodů za možnost sundat si během hodiny boty. Pokud žák s nejvyšším skóre překročí hranici 15 bodů, může si do konce hodiny vzít na sezení učitelskou židli. Posledním konceptem bodového hodnocení je sledování a porovnávání bodů například napříč ročníkem. Pokud děti dosáhnou stanoveného bodového milníku, postupují na další úroveň, která jim postupně odemkne různé výhody (autor uvádí třeba obědem s učitelem). Těm, kteří budou usilovat o co nejvyšší úroveň, lze připravit úkoly, které zapojí i ostatní na úrovni nižší. A to například prostřednictvím vyzvání „zkušenějších“ žáků, aby si procvičili nějakou látku s těmi „méně zkušenými“.⁴⁸

⁴⁷ Epic Fail or Win? Gamifying Learning in My Classroom. KOLB, Liz. *Edutopia* [online]. 2015 [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/epic-fail-win-gamifying-learning-liz-kolb>

⁴⁸ 12 Examples Of Gamification In The Classroom. *Teachthought* [online]. 2017 [cit. 2023-09-24]. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/examples-gamification/>

Chiraz Aname z Univerzity Sharjah zkusil gamifikaci aplikovat na inovativní učební metodu zvanou „*flipped learning*“⁴⁹ (převrácené učení). Spočívá v obráceném přístupu k učení. Odpovědnost za vzdělávání je přenesena na studenty, kteří se látku neučí ve škole, ale naopak si ji musí nastudovat doma. Ve škole pak studenti s vyučujícím pracují na prohloubení porozumění dané problematice a na řešení problémů. Aname uvádí příklad vysvětlující tuto techniku tak, že látku, která se normálně vyučuje ve škole, se studenti musejí naučit sami doma a domácí úkoly, které slouží jako aplikace naučené látky, se dělají ve škole s vyučujícím. Tato metoda sama o sobě zaznamenala úspěch a studenti vykazovali lepší výsledky a zvýšenou motivaci.

Aname ve svém článku také cituje Murata Ekiciho⁵⁰, který oceňuje účinnosti převráceného učení, ale zároveň konstatuje, že tato metoda v sobě zahrnuje i nedostatky, které však mají potenciál být vyřešeny užitím gamifikačních prvků. Právě jejich přidáním může být docíleno ještě větší motivace. Aname uvádí několik autorů^{51,52}, kteří se účinností gamifikačních prvků v převráceném učení zabývali. Ti zkoumali výkonnost a motivaci studentů při výuce založené na samotné metodě FL a na gamifikované metodě FL. Výsledky hovořily jednoznačně o zvýšení výkonosti a úrovně motivovanosti u studentů při aplikování FL obohacené o gamifikaci. Nejvyšší účinnost byla zaznamenána při využití interaktivních digitálních prostředků, které studenty účinněji motivovaly. Jako velmi účinný autoři uvádějí prvek soutěžení, který ve studentech vzbuzoval okamžité uspokojení. To se začalo projevat na výsledcích a známkách, ale i na včasnosti odevzdávání úkolů a prací v porovnání s výukou studentů bez využití gamifikace.⁵³

⁴⁹ Zkratka FL

⁵⁰ A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies* [online]. 2021, **26**(1), 3327-3346 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10394-y>

⁵¹ MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, Rocío a M. Carmen RUIZ-JIMÉNEZ. Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *The International Journal of Management Education* [online]. 2020, **18**(3) [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811719302022>

⁵² ZOU, Di, Shuqiong LUO, Haoran XIE a Gwo-Jen HWANG. A systematic review of research on flipped language classrooms: theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning* [online]. 2022, **35**(8) [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2020.1839502>

⁵³ ANAME, Chiraz. Gamified flipped learning in a French foreign language class: Efficiency and student perception. *Frontiers in Education* [online]. 2022, **7** [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.994892/full#B59>

II Praktická část

5 Rozbor gamifikačních prvků konkrétních aplikací

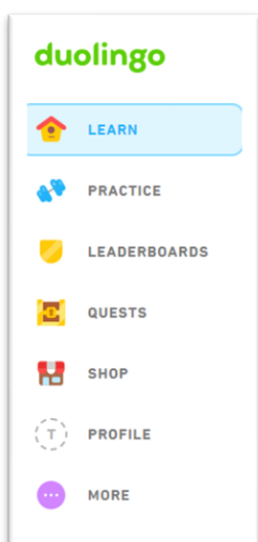
Tato část diplomové práce se zaměří na konkrétní aplikace pro výuku jazyků, přičemž bude brát v úvahu gamifikační prvky uvedené v teoretické části. Cílem této části je provést analýzu a reflexi estetické podoby, herní mechaniky, výzvy, sledování pokroku, soutěžení, odměňování, motivace, zpětné vazby, chyb a variace cvičení.

5.1 Duolingo

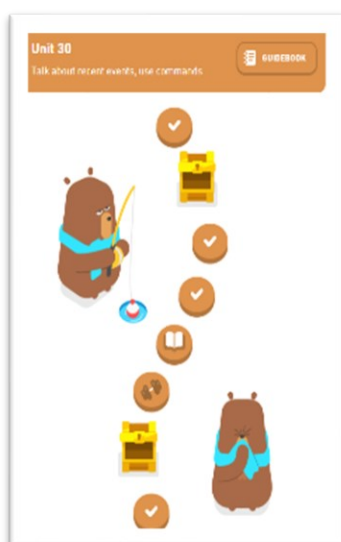
Duolingo je velmi oblíbená aplikace (více než 16 milionů každodenních uživatelů⁵⁴) pro výuku jazyků, která využívá množství gamifikovaných principů. Ty budou nyní krátce představeny v následující podkapitole.

5.1.1 Estetická podoba a herní mechanika

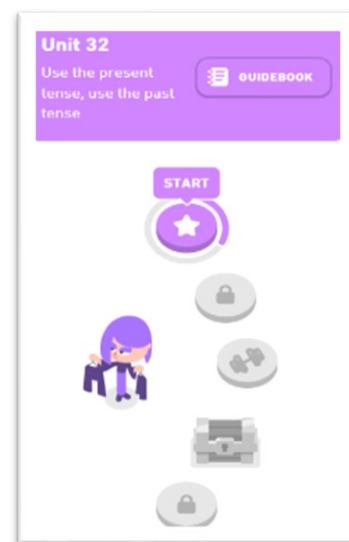
Nejprve se podíváme na estetickou podobu, kterou aplikace využívá k upoutání pozornosti uživatelů a k navození pocitu, že se uživatel neučí, ale spíše si hraje. Je to patrné již z menu (obr. 1). To obsahuje vícero ikon, které připomínají ty z videoher. Samotné výukové lekce uživatel nalezne v „domečku“. Každá z lekcí je tak graficky rozlišena pomocí barev a animovaného pohyblivého panáčka, který nás danou lekcí provází (obr. 2 a 3). Jednotlivé výukové lekce mají také svá označení. Splněná lekce se označí fajfkou a ty, které uživatel ještě nesplnil, mají podobu



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3

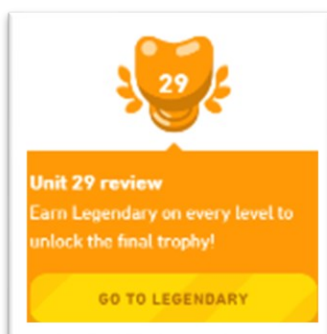
⁵⁴ BEVAN, Jordan. *Duolingo Revenue and Usage Statistics (2023)*. Online. Mobile marketing reads. 2023. Dostupné z: <https://mobilemarketingreads.com/duolingo-revenue-and-usage-statistics-2020/>. [cit. 2023-11-15].

zámečku a je potřeba ho odemknout. Uživatel se může podívat, co již splnil a co je potřeba ještě odemknout. Obě složky působí motivačně, jelikož uživatel vidí své úspěchy a zároveň i výzvy, které ho čekají. Jednotlivé procvičovací lekce jsou proloženy speciálními částmi, které mají svá vyobrazení. První z nich je otevřená kniha, která značí speciální příběhovou lekci, druhá je ikona činky představující personalizovanou lekci. Dalším obrázkem je truhla, která dá hráči odměnu. Aplikace však obsahuje mnoho dalších animací, které si ukážeme v průběhu analýzy.

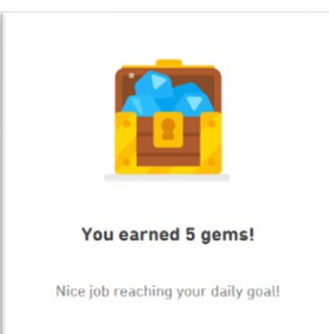
5.1.2 Výzva

Jedním z důležitých aspektů gamifikace je výzva (Challenge), s níž Duolingo také pracuje. Například na konci každé lekce dostane uživatel možnost získat speciální trofej, pokud splní všechna cvičení na legendární úroveň (obr. 4). Dále jsou přítomny každodenní výzvy, které uživatel nalezne pod obrázkem truhly v menu (obr. 1). Pokud jsou splněny, obdrží truhlu s odměnou (obr. 5). Další výzvou je omezený počet životů. Pokud uživatel odpoví špatně, ubere se mu život, a pokud přijde o všechny, musí si je dokoupit pomocí herní měny, případně počkat. Nechybí zde ani výzva, aby uživatel každý den aplikaci zapnul a odehrál alespoň jednu lekci (obr. 7).

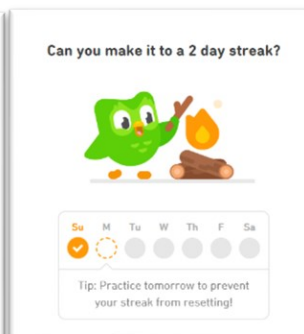
Uživatelé jsou tak motivováni procvičovat každý den, protože nechtějí přijít o počet dnů v řadě, kterých se jim podařilo dosáhnout. Autoři aplikace mysleli i na začínající uživatele či na ty, kteří nějaký den vynechali. Přidali tak výzvu v podobě sázky. Účastník dostane možnost uzavřít sázku o to, zda vydrží celý týden nevynechat jediný den. Aplikace ho poté odmění zdvojnásobením jeho vkladu (obr. 8).



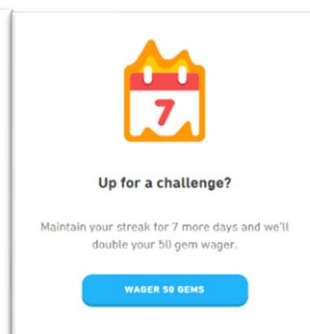
Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 7



Obrázek 8

5.1.3 Sledování pokroku

Jak již bylo uvedeno výše, Duolingo obsahuje mechanismy, díky kterým lze sledovat náš pokrok. Jedním je přehled již zmíněných splněných lekcí (obr. 2 a 3). Během plnění dostáváme

také informaci, kolik toho ještě zbývá k dokončení daného úseku. V tomto případě bylo využito lišty ukazující pokrok (obr. 6).



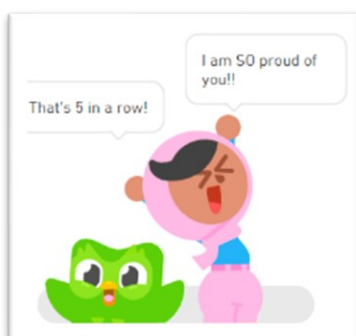
Obrázek 6

5.1.4 Soutěžení

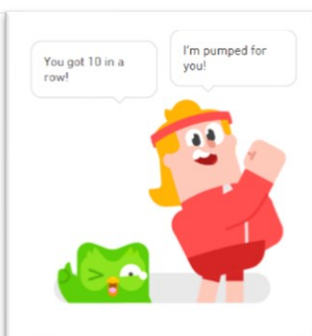
I tento gamifikační prvek je zde zastoupen. Je velmi jednoduchý, ale funkční. Po splnění několika cvičení se uživateli odemkne možnost porovnat své dosažené výsledky s ostatními. Princip je založen na zkušenostech, které se získávají plněním cvičení. Samotné soutěžení spočívá v postupu do vyšší ligy, pokud se uživatel dostane do určeného okruhu lidí s největšími zkušenostmi. Tato jednoduchá funkce dostatečně motivuje k plnění více cvičení a k pravidelnému využívání aplikace, jelikož při nečinnosti by hrozilo, že dotyčného ostatní hráči mohou předběhnout.

5.1.5 Odměny a motivace

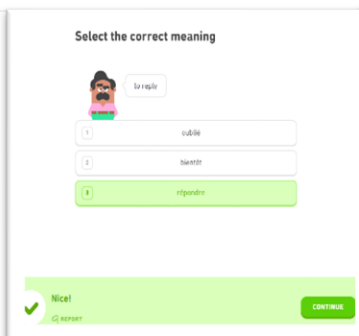
Odměňování je samozřejmou součástí gamifikovaného obsahu. Aplikace Duolingo uživatele odměňuje a chválí téměř neustále. Tento prvek je velice funkční a motivační, jelikož dotyčnému dodá pocit dobře odvedené práce. Pro tento účel je využito povzbuzujících vět typu: „Jsem na vás velmi pyšný.“ či „Jsem z tebe nadšený.“ (obr. 9 a 10). Krátká pochvala hráče odměňuje i za splnění každého cvičení (obr. 11). Po dokončení se objeví krátké zhodnocení, kde je dotyčný pochválen a kde mu tančící či radující se postavičky udělují titul za získání nových znalostí, například „Kouzelník slov!“ (obr. 12). Funguje zde také odměna zkušenostními body. Opomenout nemůžeme ani již zmíněnou odměnu za splnění denních úkolů v podobě truhličky s pokladem (obr. 13).



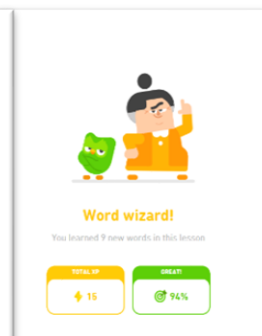
Obrázek 9



Obrázek 10

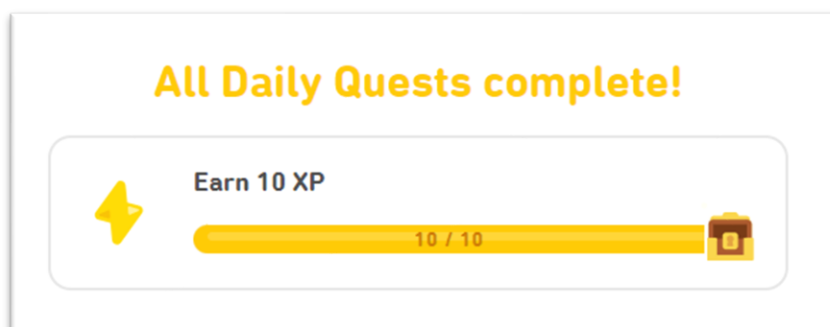


Obrázek 11



Obrázek 12

Neméně motivační je i systém udělování odznaků. Dávají se v mnoha kategoriích, například za každodenní plnění úkolů, získání zkušeností, postup v lize, bezchybně splněné úkoly a další. Zde je vidět snaha o co největší motivaci, jelikož uživatel může získat i odznak tzv. víkendového válečníka, a to díky plnění úkolů během víkendu, kdy mají hráči tendenci častěji plnění lekcí vynechávat.



Obrázek 13

5.1.6 Zpětná vazba a reflexe chyb

Aplikace obsahuje systém pro podání zpětné vazby a pro práci s chybou. Opomeneme-li již zmíněné způsoby, jejichž prostřednictvím nás aplikace chválí, setkat se můžeme i se zpětnou vazbou přímo při plnění daného cvičení. Můžeme tak najít poznámky typu „těžké cvičení“ či „nové slovo“, které je v textu označeno (obr. 14 a 15). Uživatel tak má vždy přehled o tom, co se právě naučil. Objevit se může i cvičení, které dotyčný již splnil, je na něj upozorněn obdobným způsobem (obr. 16). Po dokončení se objeví hlášení o úspěšnosti a nabytých zkušenostech a také pochvala (obr. 12 a 17).



Obrázek 14



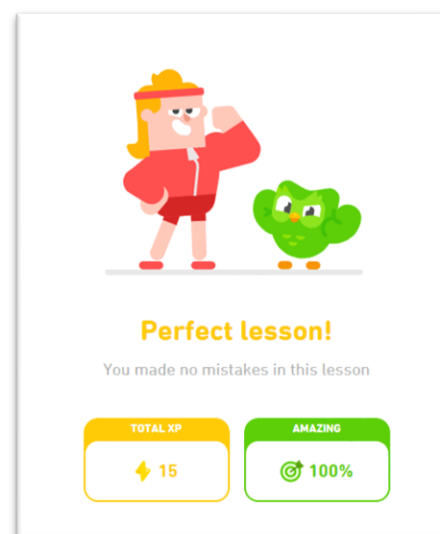
Obrázek 15



Obrázek 16



Obrázek 18



Obrázek 17

Duolingo má navíc účinný způsob, jak pracovat s chybou. Pokud uživatel udělá během vypracovávání chybu, aplikace mu ubere život, ukáže správnou odpověď a posune ho k dalšímu cvičení. Po dokončení ostatních cvičení se objeví hláška o opravě chyb a cvičení, ve kterém se mu nedařilo, se objeví znovu i s příslušným označením (obr. 18). Chyby uživatel opravuje do té doby, dokud není všechno správně nebo dokud mu nedojdou životy. Po opravě se objeví již zmíněné hlášení o úspěšnosti, kde se však do procentuálního zobrazení počtu dobře splněných cvičení ta opravená nezapočítávají. V aplikaci také funguje princip dvojí korekce chyb. Ta funguje tak, že v posledním cvičení dané lekce se zobrazují pouze chyby, které uživatel udělal, a musí je opravit. Toto „speciální“ opravné cvičení má jinak stejná pravidla jako ostatní, tedy uživatel opravuje úlohu do chvíle, než má vše správně nebo než mu dojdou životy.

V aplikaci existuje možnost úkol přeskočit. Pokud si uživatel není daným cvičením nebo svou odpovědí jistý, může ho přeskočit bez jakékoli penalizace. Toto však v dané lekci zůstane, jen se přesune na konec. Funkce umožňuje předejít neúspěchu ze špatné odpovědi, jelikož uživatel má více prostoru si danou problematiku procvičit na úlohách, ve kterých si je jistější, a k těm problematickým se vrátit později.

5.1.7 Variace cvičení

Platforma využívá množství různých typů cvičení, která se často střídají. To působí jako prevence před rutinní činností, jež by uživatele začala nudit, zároveň však procvičí danou problematiku pomocí různých technik. Pojdme si je tedy představit. První je doplňování do věty, kde aplikace využívá i svou grafickou stránku, jelikož uživatel doplňuje podle obrázku, který doprovází cvičení (obr. 19 a 20). Dalším typem jsou úkoly, ve kterých překládáme větu (obr. 21). Překlad probíhá prostřednictvím skládáním slov za sebe a je doplněn i zvukovým projevem (přečtením věty). Jak si lze všimnout na daném obrázku, jde o cvičení, v němž se hráč učí nové slovo, zde jde konkrétně o sloveso „*vendre*“. Ve výběru slov v dolní části se však sloveso nachází pouze jedno, tudíž má uživatel menší možnost se splést, a zvýší se tak i úroveň jeho motivace, jelikož se mu podařilo najít správnou odpověď. Všimnout si můžeme i toho, že v předchozím

cvičení bylo sloveso „ *vendre* “ použito také, což uživateli mohlo napovědět možný význam slovesa.

Fill in the blank



Madame, nous vendons les meilleurs
 _____ de la ville !

fromages jus marchés poissons

Obrázek 19

Fill in the blanks




Ce gros _____ bizarre, tu crois qu'il va
 descendre de l' _____ ?

horloge étage animal cheval arbre oiseau

Obrázek 20

NEW WORD

Write this in English



Vous vendez quoi ici ?

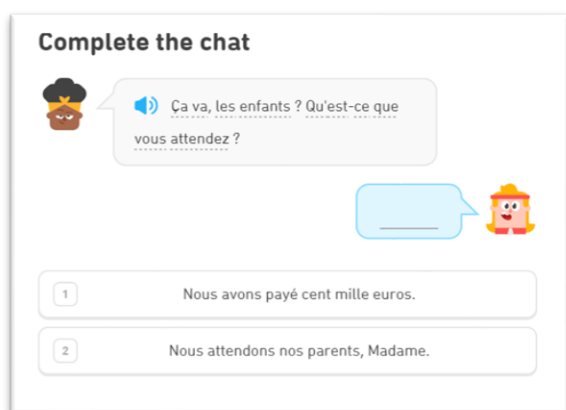
here do some What sell bus you

Japanese university

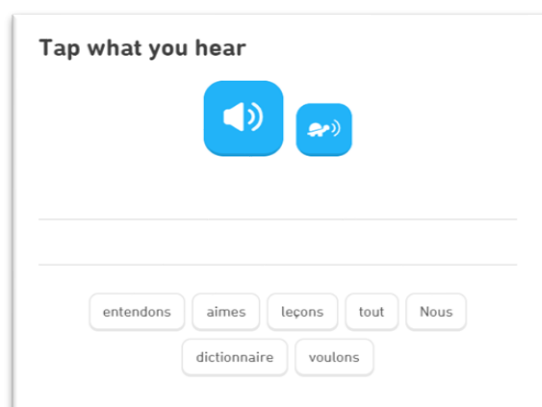
Obrázek 21

Setkáme se zde i s úlohami zaměřenými na správné odlišení podobných slov. Daná cvičení se sice liší, ale systematicky se v nich tato slova střídají. Jako příklad lze uvést sloveso „ *attendre* “ a „ *entendre* “. V tomto cvičení (obr. 22) jsme vyzváni na doplnění rozhovoru správnou odpovědí. Všimnout si zde můžeme užití slovesa „ *attendre* “. Další cvičení pak vyžaduje složení správné odpovědi ze slov, a to na základě poslechu (obr. 23). Je zde užito slovesa „ *entendre* “ pro rozlišení významu, výslovnosti i psané podoby. U těchto poslechových cvičení existuje také možnost si danou větu pustit zpomaleně, což dává uživateli větší šanci na porozumění. Při zpomalení je vynecháno vázání slov (*liaison*), které pomáhá k lepšímu porozumění a dobře uživateli ukazuje rozdíl mezi výslovností izolovaných slov a výslovností ve větě. Přínosná je i možnost pustit si

danou větu či slovo znovu. Poslední významný prvek těchto poslechových cvičení staví na neustálém opakování slov. Dotyčný slyší určité slovo v kontextu celé věty a poté, co slovo vybere, se zopakuje znovu. Koncept těchto poslechových cvičení je celkově dobře proveden, jelikož kombinuje možnost neomezeného přehrávání, zpomaleného přehrávání, dodatečného ověření výslovnosti daného slova a užití různých hlasů doplněných o obrázky, které všemu dodávají herní ráz.

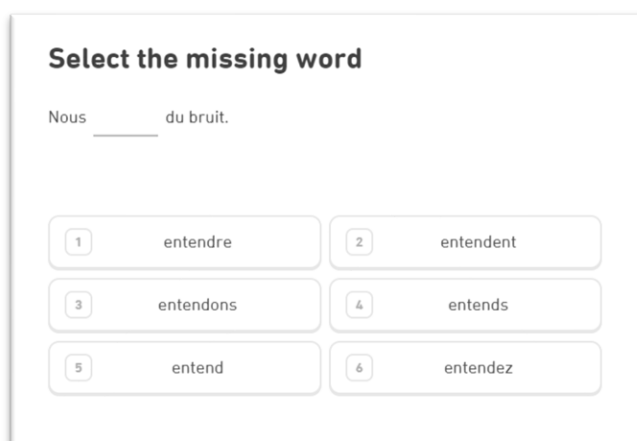


Obrázek 22

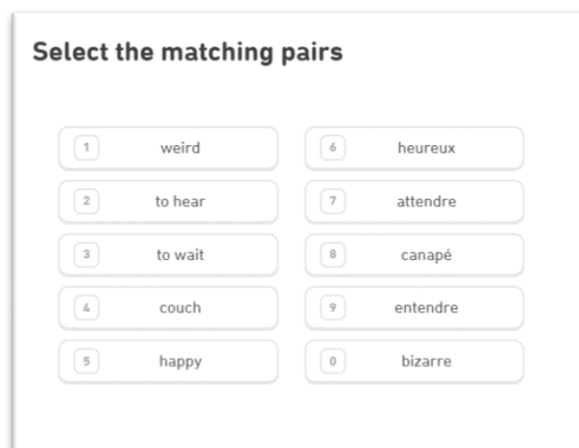


Obrázek 23

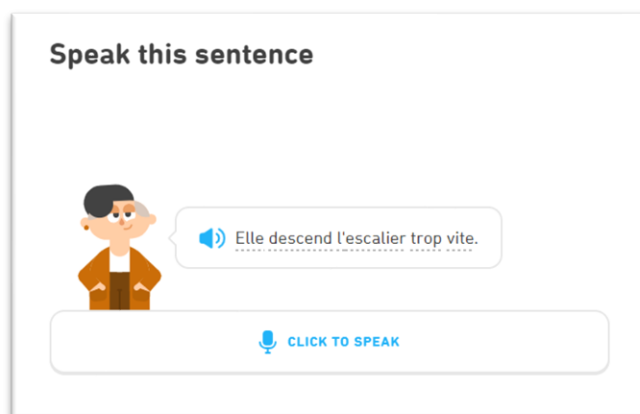
Duolingo obsahuje i doplňková cvičení. Například na procvičení správné podoby časování sloves (obr. 24), na prostou znalost významu slov formou výběru z více možností překladu (obr. 11) či dávání překladových ekvivalentů do dvojic (obr. 25). Najdeme zde i jednu speciální úlohu zaměřující se na výslovnost (obr. 26). Uživateli je přečtena věta, kterou dostane i v psané podobě, a jeho úkolem je ji správně vyslovit. Aplikace je schopná rozpoznat kvalitu výslovnosti či vynechání jednotlivých slov.



Obrázek 24



Obrázek 25



Obrázek 26

5.1.8 Zhodnocení

Dle podkladu naší analýzy platforma Duolingo uplatňuje použití gamifikačních principů. Porovnáme-li principy a doporučení pro tvorbu gamifikovaného obsahu zmíněné v teoretické části, můžeme konstatovat, že aplikaci se povedlo tuto teorii převést v dobře fungující praxi.

Grafická a estetická podoba Duolinga je pro uživatele příjemná, přehledná a podobá se hernímu rozhraní, což vyvolává výborný první dojem. Mechanika fungování aplikace uživatele provádí cestou, během níž mu předkládá postupně těžší a těžší úkoly, které představují jistou výzvu. Tu představují také denní úlohy a možnost splnit určitou úroveň znovu, ale v těžší obtížnosti, za kterou uživatel získá odměnu. Systém odměn není založen pouze na ocenění splnění úkolu v obtížnějším režimu, ale i na ocenění za denní úkoly, každodenní plnění úkolů a průběžné vyhotovování cvičení. Získaná odměna spočívá jednak v nabytých zkušenostech, ale i v zisku herní měny.

Aplikace také dobře pracuje se sledováním pokroku, přičemž uživatel o něm má nepřetržitý přehled. Jednak postupuje na „mapě“, kde vidí úkol již splněný, ale i ty, které ho ještě čekají. Během plnění úkolů navíc může sledovat svůj postup. Po dokončení lekce má dotyčný k dispozici procentuální míru svého úspěchu. Dostatečná informovanost je také zajištěna doplňkovými hlášeními, že se jedná například o nové slovo, těžší cvičení či opravu chyby. Chybu musí hráč opravit, avšak dochází k tomu až po splnění ostatních cvičení dané lekce. Vše je doprovázeno nepřetržitou motivací v podobě povzbudivých hlášení a pochval.

Generování cvičení vhodně střídá jednotlivé typy úkolů, aby se práce nestala stereotypní. Typy úloh jsou navrženy tak, aby se procvičilo co nejvíce problematiky, jako je gramatika, slovní zásoba, poslech, porozumění a mluvený projev.

Na platformě však najdeme i omezující, až demotivující prvek. Je jím systém životů, které se uživateli po špatné odpovědi odečtou. Některé by tato skutečnost mohla uvádět do stresové

situace a do nepříjemných pocitů, a aplikaci by tedy mohli přestat používat. Zároveň jsou omezováni tím, že pokud životy vyčerpají, musí si je dokoupit, nebo počkat dvě hodiny na každý obnovený život. To by mohlo také vést k ukončení využívání platformy.

Existuje i studie zaměřující se na efektivitu Duolingu, zpracovaná City University of New York a University of South Carolina. Závěr jejich zjištění naznačuje, že aplikace je vhodným a efektivním nástrojem pro jazykovou výuku. Pro znázornění si uvedeme dva příklady z této studie. Prvním je porovnání semestru výuky cizího jazyka (konkrétně španělštiny a francouzštiny) na univerzitě s výukou jazyka prostřednictvím pouze Duolingu. Ze studie vyplynulo, že průměrně 34 hodin užívání aplikace je ekvivalentní právě jednomu semestru na univerzitě při dosažení obdobných jazykových znalostí a dovedností. Druhým příkladem je porovnání pěti semestrů studia jazyka na univerzitě, který se rovná sedmi lekcím na Duolingu. V tomto druhém příkladu bylo přihlíženo primárně na poslechové dovednosti a čtení.⁵⁵

6 Rozbor gamifikačních prvků v učebnicích

Tato část práce se zaměří na učebnice francouzského jazyka, ve kterých bude hledat, analyzovat a hodnotit jednotlivé gamifikační prvky, zmíněné v teoretické části. V případě absence některých prvků navrhne možnosti doplnění. Závěrem také porovná gamifikační možnosti s výše zmíněnou aplikací Duolingo a jednotlivých učebnic.

6.1 Le français ENTRE NOUS plus

První analýza se bude týkat gamifikačních prvků v učebnici *Le français ENTRE NOUS plus*. Půjde o první díl učebnice, určený pro úplné začátečníky. Byla zvolena z důvodu jejího cílení na žáky, kteří se s francouzštinou setkávají poprvé. Dá se tedy předpokládat, že bude využívat gamifikačních prvků pro motivaci, vzbuzení a udržení zájmu.

6.1.1 Estetická stránka

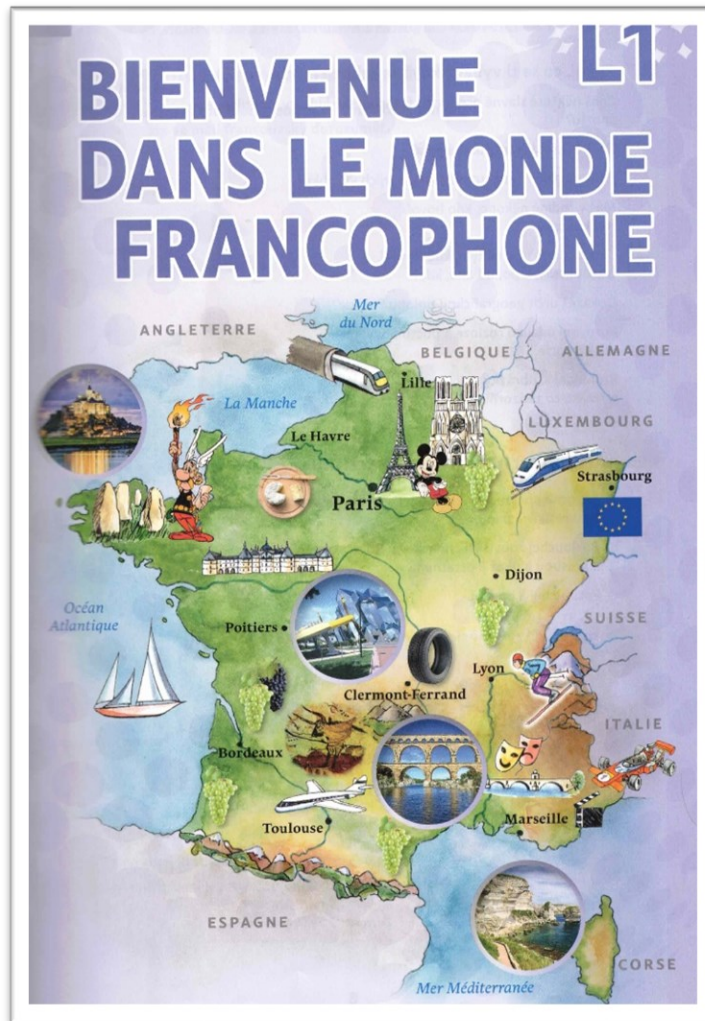
Autoři si při tvorbě učebnice jistě byli vědomi možného dopadu grafického a estetického provedení na motivaci a schopnosti se v učebnici orientovat. V této kapitole se zaměříme na

⁵⁵ JIANG, Xiangying; CHEN, Haoyu; PORTNOF, Lucy; GUSTAFSON, Erin; ROLLINSON, Joseph et al. *Finishing half of B1 on Duolingo comparable to five university semesters in reading and listening*. Online. USA: University of South Carolina; City University of New York, 2021. Dostupné z: https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/Duolingo_whitepaper_language_read_listen_2021.pdf. [cit. 2023-11-15].

účinnost a vhodnost estetického zpracování, a to prostřednictvím představení konkrétních příkladů.

Učebnice je plná obrázků a fotek, které jsou vhodně voleny k probíranému tématu. Například na začátku se žák setká s mapou Francie doplněnou o obrázky a fotky nejznámějších míst a produktů (obr. 27). Toto umístění je velmi vhodné, jelikož se před vlastním učením jazyka nejprve setká s obrázky, z nichž některé jistě zná. Například Asterixe, Eiffelovu věž, TGV, vinice, lyžování v Alpách atd. Toto umístění a provedení má velký motivační potenciál. Žáka zaujmou líbivé obrázky a zjistí, že vlastně některé věci poznává. Navíc pokud se nejprve setká s obrázky, o kterých si se zájmem bude moci popovídat se spolužáky, namísto prvotního poznávání gramatiky, velmi to přispěje k dobrému prvnímu dojmu a omezí se hrozba ztráty motivace.

Estetická stránka je dobře zpracovaná i v dalších částech učebnice. Jako příklad si můžeme uvést rozhovory. Ty jsou doplněny o obrázky aktérů, které jsou seřazeny podle toho, kdo se v daném rozhovoru vyskytuje (obr. 28 a 29). Jedná-li se například o přátelský rozhovor kamarádů, jsou vedle vyobrazení dva mladí lidé. Pokud se jedná o rozhovor dítěte a dospělé osoby, je opět doplněn o odpovídající obrázek. Toto vhodně zvolené grafické doplnění pomáhá udržet pozornost a motivaci žáků. Pokud by se totiž jednalo o samotný text, žáci by mohli ztratit zájem. Zároveň obrázky velmi dobře ilustrují, při jaké příležitosti je vhodné volit jednotlivá slova. Například během rozhovoru dvou kamarádů je v pořádku oslovení: „*Salut.*“ Při rozhovoru s dospělou osobou by se však mělo užít oslovení: „*Bonjour, Madame.*“



Obrázek 27

Écoutez et jouez les dialogues.
Poslouchejte a zahrajte rozhovory.

Dialogue 1
 Salut.
 Salut.
 Je m'appelle Pierre.
 Moi, je m'appelle Paul.

Dialogue 2
 Salut, Pierre.
 Salut, Paul.
 Ça va ?
 Ça va, et toi ?
 Ça va bien.

Dialogue 3
 Bonjour, maman.
 Bonjour, Luc.
 Ça va ?
 Oui, ça va.

Obrázek 28

LEÇON 1 — BIENVENUE DANS LE MONDE FRANCOPHONE

Dialogue 6
 Bonjour, Madame.
 Bonjour.
 Je m'appelle Martin, je suis un ami de Théo.

Dialogue 7
 Salut.
 Salut.
 Tu t'appelles comment ?
 Je m'appelle Christine, Christine Dubois.

Obrázek 29

Posledním příkladem v oblasti implementace obrázků do rozhovorů je grafické zobrazení celkové situace (obr. 30). V tomto případě můžeme vidět situaci polední pauzy ve škole. Zde autoři opět dobře graficky ztvárnili situaci, ve které probíhají interakce mezi studenty. Na obrázku jsou i zvířata, která žáky taktéž mohou zaujmout. Toto grafické znázornění podpoří zafixování používaných frází, protože žák vidí užití výrazů v „reálné“ situaci. Opět zde hraje roli i motivační prvek, protože žák má pocit, že pozoruje obrázek, nikoli že se učí francouzské fráze.



Obrázek 30

Autoři neopomenuli využít grafický potenciál i při osvojování barev (obr. 31). Na ilustraci můžeme vidět názvy barev, které jsou doplněny o jejich grafické znázornění. To žákům může pomáhat se zafixováním dané barvy a s propojením jejího názvu a jejího vzhledu. Zároveň je zde graficky oddělen ženský a mužský tvar slova. Mužské jsou označovány modrou barvou a ženské červenou. Žákům toto grafické rozlišení velmi pomůže při memorování rozdílných podob daného slova.

Podpora grafického zobrazení je využita i v mnoha dalších cvičeních. Je jím například i to, které se zaměřuje na povolání (obr. 32). V tomto případě se povolání určuje pomocí obrázku. Navíc je opět využito grafické rozdělení ženského a mužského tvaru slov, které je totožné s již zmíněným cvičením. Další vhodné užití grafické stránky můžeme vidět v části věnující se dnům v týdnu a hodinám (obr. 33). Dny v týdnu jsou jasně barevně rozděleny na pracovní dny (dny, kdy jsou žáci ve škole) a víkend (dny, kdy mají volno). V úkolu zaměřeném na hodiny autoři velmi dobře vystihli obtíže, které by žáci při určování času mohli mít, tudíž pochopení tohoto systému určování času (systém je odlišný od českého) podpořili barevným rozlišením. To jednak reflektuje rozdíl mezi dnem a nocí, ale zvláště také hodinovou ručičku, která je stěžejní při správném vyjádření času. Posledním příkladem, který si zde uvedeme, je výuka aktivit (obr. 34). Autoři využili obrázkového znázornění, které podporuje zapamatování si dané aktivity a zaujme pozornost studentů. Jednotlivé činnosti jsou zde odlišeny i červenou a modrou barvou. Barvy však nemají žádnou přidanou hodnotu a jsou trochu matoucí. Vhodnější by bylo barevně odlišit například aktivity, které se pojí se slovesem „faire“, „jouer“, a slovesa aktivit, aby žáci již od začátku podvědomě vnímali rozdíl v užití a formulování těchto slovních spojení.



Obrázek 31



Obrázek 32

Les jours de la semaine. Dny v týdnu.

svůj původ v pojmenování nebeských těles. Dokážete rozpoznat kterých?

LUNDI	
MARDI	
MERCREDI	Je vais à l'école.
JEUDI	
VENDREDI	
SAMEDI	Je suis avec mes amis ou avec ma famille.
DIMANCHE	

G lundi = pondělí; v pondělí ≠ le lundi = každé pondělí

Srovnej:
Lundi, je vais au cinéma. V pondělí jdu do kina.
Le lundi, je vais à la piscine. V pondělí (každé pondělí), chodím do bazénu.

C'est quel jour aujourd'hui ?
 Aujourd'hui c'est lundi. **À TOI !**

9 Il est quelle heure ? Kolik je hodin?
 Prononcez bien. Správně vyslovujte.

Il est midi. Il est minuit.

Il est 7 heures. Il est 7 heures et quart. Il est 7 heures et demie. Il est 8 heures moins le quart.

Obrázek 33

écouter de la musique	jouer de la flûte	regarder la télé	faire de la natation
danser	faire du ski	dessiner	lire
faire du vélo	jouer à l'ordi(nateur)	faire du cheval	chanter

Obrázek 34

Opomenout nesmíme ani úvodní stránky jednotlivých kapitol (obr. 35 a 36). Ty vždy vizuálně reflektují obsah dané kapitoly. Shrnutí obsahu pomocí ilustrací působí příjemně a v dětech může vzbudit zájem o dané téma, což má pozitivní efekt na motivaci. Obrázky jsou také doplněny o text, který však nenarušuje estetickou podobu a motivační efekt strany.



Obrázek 35



Obrázek 36

Jako poslední estetickou složku učebnice zhodnotíme barevné tabulky. Na obrázku (obr. 37) můžeme vidět zelenou tabulku označující gramatickou část. Tato grafická forma je v celé učebnici striktně dodržována, což působí přehledně, a žáci se tak mohou lépe orientovat.⁵⁶ Taktéž volba barvy je vhodná. Zelená působí zklidňujícím dojmem a umožňuje žákům se lépe soustředit. Na daném obrázku si můžeme všimnout i růžové tabulky, která doplňuje tabulku gramatickou. V této podobě se vyskytuje i jinde v učebnici. Stejně vypadají však i některá cvičení či „bubliny“ označující přímou řeč, což může působit matoucím dojmem, a není tedy využit sjednocující efekt jako u zelené tabulky.

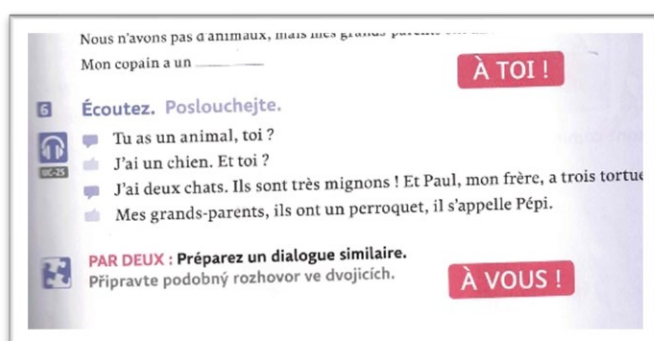
⁵⁶ S výjimkou stejně barevných okének na začátku a konci kapitoly, jejichž funkce bude rozebrána dále v práci.



Obrázek 37

6.1.2 Výzva

Gamifikační prvek výzvy je v učebnici zastoupen dvěma způsoby. První nespočívá v principu navyšující se obtížnosti, ale jeho základ stojí na přenesení aktivity na žáka, což můžeme klasifikovat jako jistý druh výzvy. Na obrázku (obr. 38) lze spatřit její dvojí podobu (výraz „*À TOI!*“ a „*À VOUS!*“). V prvním případě má žák za úkol aktivitu splnit sám, ve druhém ve dvojicích či skupině. Druhý typ výzvy již svou oporu v navyšující se obtížnosti má. Tyto těžší aktivity jsou jasně označeny siluetou hlavy s ozubenými koly (obr. 39), což žákovi napovídá, že se bude jednat o náročnější úkol. Tyto aktivity jsou v učebnici zastoupeny pouze u projektů. Dle mého názoru to však dostatečně nemotivuje šikovnější žáky během plnění jednotlivých cvičení. Gamifikační prvek výzvy by mohl být v učebnici více zastoupen, jelikož hrozí, že se tito žáci začnou nudit a ztratit motivaci. Vhodné by bylo přidání dobrovolných těžších cvičení, která by měli zdatnější žáci možnost plnit.



Obrázek 38



Obrázek 39

6.1.3 Sledování pokroku

V učebnici žádné nástroje na sledování pokroku nenajdeme. Jediné, co by se dalo považovat jako sledování pokroku, je vlastní postup učebnicí, jinak řečeno jednotlivé stránky, po kterých postupujeme.

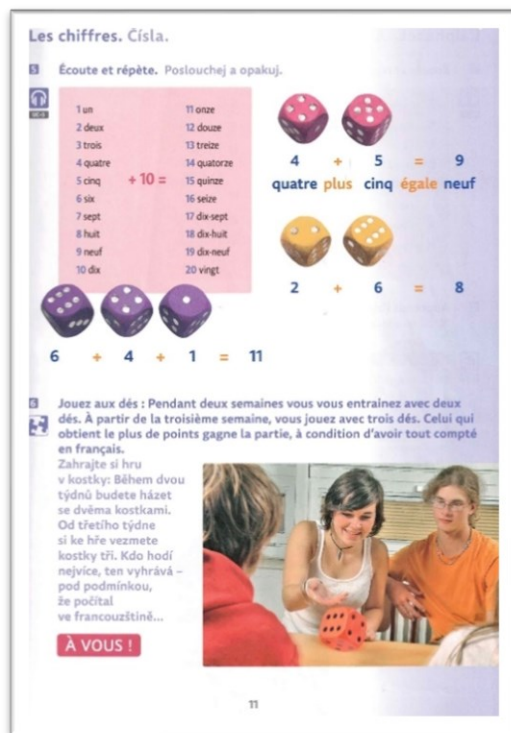
Autoři mohli do tohoto učebního materiálu přidat nějakou formu bodovacího systému, který by byl založený například na zisku „eiffelových věžiček“, „francouzských vlaječek“ či obdobného avatara prezentujícího věc typickou pro Francii. Dle mého názoru je zde prostor pro kreativitu vyučujícího, který by bodovací systém vytvořil. Pro žáky by byl velmi motivační, jelikož by za své úsilí byli odměněni a mohli by s ostatními soupeřit o počet získaných bodů.

Další možnost, jak do učebnice tento prvek přidat, by mohla být například jednoduchá mapa či cesta doplněná o obrázky nebo ikony prezentující téma dané kapitoly, která by se nacházela na konci každé z kapitol. Poté, co by se žák dostal na závěrečnou stranu, měl by možnost vidět, jak se posouvá k cíli. Po „cestě“ by mohly být umístěné odměny například ve formě poslechu písničky, komiksu či hry. Celý tento koncept by mohl fungovat na podobném principu jako v již zmíněné aplikaci Duolingo. Tento princip by působil velmi motivačně, jelikož by se žáci těšili ze samotného postupu a z odměn, které cestou potkají.

6.1.4 Soutěžení

Prvek soutěžení je v učebnici zastoupen formou her. První z nich se nachází v lekci jedna u tématu „čísla“. Autoři přidali hru, kdy žáci mezi sebou soutěží v hodu kostkou (obr. 40). Pravidla jsou jednoduchá, kdo hodí více, vyhrál. Jediná podmínka je, že součet musí žák říci ve francouzštině. Nejprve se hází pouze se dvěma kostkami, později se třemi. Tento způsob procvičování francouzských číslovek je velmi motivační a má potenciál žáky bavit. Navíc je tato hra navržena na opakované hraní, tudíž žáci si mohou čísla připomínat v průběhu celého roku.

Další hru najdeme na konci učebnice (obr. 41). Opět spočívá v hodu kostkou. Tentokrát děti nepočítají, ale postupují po mapě Francie. Jednotlivá políčka obsahují informace o tom, kde se hráč zrovna nachází, nebo úkol. Kdo dojde do konce jako první, vyhrál. Stejně jako první zmíněná hra i tato má potenciál žáky bavit. Její umístění na konci učebnice je velmi vhodné, jelikož se dá předpokládat, že se k ní žáci doberou na konci školního roku. Může proto fungovat jako forma odměny.



Obrázek 40



Obrázek 41

Jako poslední příklad v této kapitole zmíníme tzv. společenskou hru. Každý žák dostane za úkol vymyslet ve francouzštině dva až čtyři pravdivé či nepravdivé výroky týkající se Francie. Následně jsou utvořena družstva a připraveny dvě židle, jedna s nápisem „vrai“ (pravda) a druhá s nápisem „faux“ (lež). Zástupce týmů se postaví před tyto dvě židle a je jim položena otázka. Jejich úkolem je posadit se na správnou židli, tedy buď na tu, která prezentuje pravdu, nebo naopak na tu, která prezentuje nepravdu daného výroku. Za správnou odpověď tým získá bod. Vítězí ten s největším počtem bodů.

6.1.5 Odměny a motivace

Motivační systém jako takový se v učebnici nenachází. Můžeme předpokládat, že autoři tuto roli nechávají plně v rukou učitele, stejně jako odměňovací systém. Na začátku učebnice však můžeme nalézt „10 důvodů, proč se učit francouzsky“ (obr. 42), kde autoři žákům vysvětlují, jaké výhody má znalost tohoto jazyka. Tyto důvody jsou dobře zpracovány a motivačně uchopeny.

Jak již bylo zmíněno, tak ani žádnou formu odměňovacího systému zde nenajdeme, přestože by se dala využít pro zvýšení motivace žáků. Kromě bodů za splněná cvičení by mohl bodový systém reflektovat například i hru na procvičení číslovek. Žáci si při vítězství budou počítat body, které se po určitém časovém období stanoveným učitelem sečtou. Tím zde vyvstává i prostor pro odměňování. Jedním ze způsobů, jak odměnit žáky za jejich úsilí a snahu, by mohlo být například udělování titulů či odznáček. Žáci, kteří dosáhnou určitého počtu bodů za soutěž v

počítání, by mohli dostat například ocenění „*král počtů*“. Pokud by byl zaveden například i zmíněný systém zisku věžiček či vlajek, další ocenění by se mohlo nazývat „*mistr splněných cvičení*“.

Bodovací systémy představují velký potenciál v motivování žáků a zpestření výuky, to však tato učebnice přehlíží. Záleží tedy na konkrétním učiteli, zda si vytvoří nějaký systém sám. Z hlediska účinku, který jsme zmínili v teoretické části, můžeme vytvoření bodovacího systému jen doporučit.

10 důvodů, proč se učit francouzsky

1 Jazyk, kterým se mluví po celém světě
Francouzsky mluví více než 200 milionů lidí na pěti kontinentech. Frankofonie spojuje 68 států a vlád. Francouzština je po angličtině nejvíce vyučovaný jazyk. Společně s angličtinou je to také jediný jazyk, kterému je možné se učit ve všech zemích světa. Francie má největší síť kulturních institucí v zahraničí, ve kterých studuje francouzštinu více než 750 000 lidí.

2 Jazyk, který pomáhá najít práci
Znalost francouzštiny a angličtiny je trumf, který znásobí vaše šance na mezinárodním trhu práce. Francouzština otevírá dveře francouzských společností jak ve Francii, tak ve frankofonních zemích (Kanada, Švýcarsko, Belgie a africký kontinent). Francie je jednou z největších obchodních mocností, proudí do ní velký objem zahraničních investic – je tedy významným hospodářským partnerem.

3 Jazyk a kultura
Francouzština je mezinárodním jazykem kuchyně, módy, divadla, výtvarného umění, filmu, tance a architektury. Se znalostí francouzštiny získáte možnost číst slavná díla francouzské a frankofonní literatury či sledovat filmy a poslouchat písně v originále. Francouzština je jazykem Victora Huga, Molièra, Leopolda Sendara Senghora, Edith Piaf, Jeana-Paula Sartra, Alaina Delona nebo Zinedina Zidana.

4 Jazyk na cesty
Francie je díky 80 milionům turistů ročně nejnavštěvovanější zemí na světě. Se základními znalostmi francouzštiny mnohem snáze poznáte Paříž, francouzské regiony (od Azurového pobřeží přes Bretaň až k Alpám), porozumíte kultuře, mentalitě a francouzskému způsobu života. Francouzština je také velmi potřebná při cestování po Belgii, Švýcarsku, Monaku, Kanadě, Africe...

5 Jazyk ke studiu na francouzských univerzitách
Znalost francouzštiny otevírá dveře proslulých francouzských univerzit a technických vysokých škol, které se řadí mezi nejlepší vysokoškolské vzdělávací instituce v Evropě a ve světě. Studenti, kteří ovládají francouzštinu, mohou získat stipendium francouzské vlády na postgraduální studium ve Francii ve všech oborech a získat tak uznávaný mezinárodní diplom.

6 Jazyk mezinárodních vztahů
Francouzština je zároveň pracovním a oficiálním jazykem Organizace spojených národů, Evropské unie, UNESCO, NATO, Mezinárodního olympijského výboru, Červeného kříže a několika právních evropských institucí. Francouzština je jazykem tří sídel evropských institucí: Štrasburku, Bruselu a Lucemburku.

7 Jazyk, který otevřít dveře do světa
Znalost francouzštiny vám umožní být ve spojení s lidmi z frankofonních zemí na všech kontinentech a můžete být vždy dobře informováni díky velkým mezinárodním mediálním stanicím vysílajících ve francouzském jazyce (TV5Monde, France 24, Radio France Internationale).

8 Jazyk, který se příjemně studuje
Francouzština je jazyk, který se snadno naučí. Existuje mnoho učebnic, se kterými se naučíte francouzsky zábavným způsobem, ať už jste jakéhokoliv věku. Velice rychle dosáhnete úrovně, která vám umožní komunikovat ve francouzštině

9 Jazyk, který vám usnadní studium dalších jazyků
Znalost francouzštiny usnadňuje studium dalších, především románských jazyků (španělštiny, italštiny, portugalštiny nebo rumunštiny), ale také angličtiny, neboť zhruba polovina dnešní anglické slovní zásoby pochází z francouzštiny.

10 Jazyk lásky a rozumu
Učit se francouzsky, to je zejména radost ze studia krásného, bohatého a libozvučného jazyka, který často nazýváme jazykem lásky. Francouzština je také jazykem analytickým, který utváří a rozvíjí kritické myšlení, což je velice užitečné v debatách a při vyjednáváních.

DgCiD
Direction de la coopération culturelle et du français

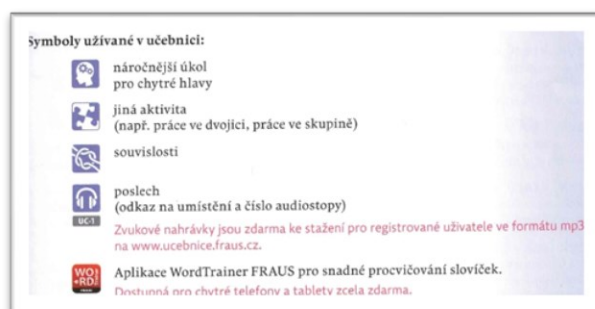
Obrázek 42

6.1.6 Zpětná vazba a reflexe chyb

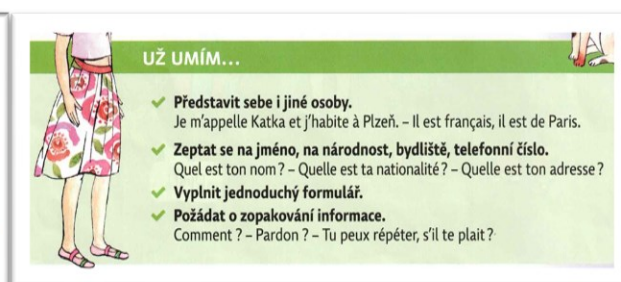
Začneme-li s reflexí chyb, tak ta je rovněž v plné kompetenci učitele. Oproti aplikaci Duolingo zde nenajdeme prostor pro opakovanou opravu chyb. Vezmeme-li v potaz rozdílné prostředí on-line platformy a učebnice, dá se tato role učitele předpokládat. Na konci každé lekce by však mohl být prostor, kam by si žáci mohli zapsat například látku, která jim nešla, aby se k ní mohli vrátit. Pokud by danou problematiku dostatečně procvičili, zaškrtnli by si, že mají splněno. Tento prvek by dovilil částečně přenést zodpovědnost za vzdělání na žáky, kteří by si buď sami, nebo za asistence učitele mohli určit, kde je potřeba se zlepšit. Zároveň by tento prvek mohl působit i motivačně, jelikož by žáky při odškrtnutí dané problematiky mohl těšit dobrý pocit z vykonané práce a vynaloženého úsilí.

Zpětnou vazbu učebnice poskytuje prostřednictvím informace, jaký typ cvičení žák vypracovává. Využity jsou čtyři piktogramy (obr. 43). Ty žákům sdělují informaci, zda se jedná o „náročnější úkol“, „jinou aktivitu“, „souvislosti“ či „poslech“. Piktogramy přidávají na přehlednosti a žáci mohou být lépe připraveni na konkrétní typ cvičení. Doplněn je i pátý piktogram upozorňující na možnost procvičení slovní zásoby v mobilní aplikaci. Další formu zpětné vazby učebnice nabízí prostřednictvím shrnutí toho, co se žák v dané kapitole naučil (obr. 44). Na začátku kapitoly mu je nastíněno učivo dané lekce (obr. 45) a na konci zopakováno. Tato forma žákovi jednoduchým způsobem učivo zopakuje, což může vyvolat pocit dobře vykonané práce, a tím pádem i zvýšení motivace.

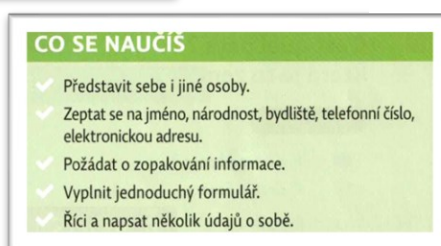
Podobně jako u reflexe chyb by na konci kapitoly mohl být prostor pro zpětnou vazbu, kterou by si student mohl sepsat sám podle toho, jak si myslí, že danou kapitolu zvládl, nebo jak ho bavila.



Obrázek 43



Obrázek 44



Obrázek 45

6.1.7 Variace cvičení

Učebnice kombinuje mnoho typů cvičení, která se hodně obměňují. Jelikož se jedná o materiál určený pro začátečníky, můžeme si všimnout prvotních cvičení, která jsou v češtině a při nichž žáci pouze mluví. Zaměřená jsou na znalosti Francie a frankofonních zemí. Tyto úkoly jsou vhodně zvoleny, jelikož volba složitější verze nebo verze ve francouzštině by mohla žáky odradit a demotivovat. Naopak tato forma v nich vzbudí zájem jak o daný jazyk, tak i o kulturní prostředí. Zajímavá jsou také cvičení založená na porovnávání různých jazyků (obr. 46). V tom můžeme spatřit výhodu jednak v jednoduchosti (cvičení je také vhodně umístěno na začátek učebnice), jednak v motivaci žáků. Ta je postavena na podobnosti jednotlivých slov, jelikož si děti uvědomí, že daná slovíčka (v tomto případě názvy měsíců) jsou si velmi podobná.

3 Porovnej názvy měsíců v několika evropských jazycích.



francouzština	angličtina	němčina	slovenština
janvier	January	Januar	január
février	February	Februar	február
mars	March	März	marec
avril	April	April	april
mai	May	Mai	máj
juin	June	Juni	jún
juillet	July	Juli	júl
aout	August	August	august
septembre	September	September	september
octobre	October	Oktober	október
novembre	November	November	november
décembre	December	Dezember	december

Obrázek 46

Obtížnost se postupně přiměřeně zvedá. Například v první lekci se již setkáme se cvičeními ve francouzštině, ale jde pouze o poslech, založený na opakování. Tato cvičení jsou navíc proložena hrou⁵⁷, která je velmi dobře umístěna. Toto umístění působí preventivně proti možnosti ztráty pozornosti či pocitu nudy. Symbolickou odměnou za úspěšné zvládnutí lekce je francouzská písnička nacházející se na konci lekce.

Až později autoři do učebnice přidávají první gramatiku, konkrétně sloveso „être“. Nejprve jsou však v dané lekci probrány jednotlivé názvy zemí, poté se přidává zmíněné sloveso. Takto volená posloupnost látky má pozitivní vliv na její přijímání, jelikož žáci si po naučení názvů zemí světa budou chtít osvojit sloveso být, aby mohli například říct: „Já jsem Čech.“ Navíc následná doplňovací gramatická cvičení se vhodně střídají s procvičováním názvů zemí. Cílem této strategie variování cvičení je vzbudit v žácích dojem, že si o hodinu spíše hrají a je to zábavné, než že se něco musejí učit.

⁵⁷ Již zmíněná hra s kostkami

Kromě tréninku gramatických cvičení a úloh zaměřených na slovní zásobu učebnice věnuje velkou pozornost i správnému vyslovování a intonaci. Velmi si pomáhá grafickou podobou, která například u intonačního cvičení šipkou znázorňuje, kde by měl žák stoupnout hlasem (obr. 47).



Obrázek 47

Kromě klasických úloh v učebnici najdeme také projekty a miniprojekty, které se zaměřují na realie a kreativitu. Nejprve žák pracuje sám při vytváření plakátu, kam zaznamenává, co má rád. Druhá část zahrnuje práci ve skupinkách, které zpracovávají, co pro ně znamená Francie. Tyto speciální aktivity dobře rozvíjejí spolupráci i znalosti týkající se francouzských reálií. Žáky zároveň tato tvořivá činnost baví a mohou se svobodně a kreativně vyjádřit, nejsou totiž ničím omezeni, tím pádem si sami vybírají, jaké nové informace se o Francii dozvědí.

V učebnici najdeme také jeden velký projekt, který je tematicky zaměřen na cestování. Na začátku projektu si třída hraje na výlet. Nejprve ji provází učebnice pomocí cvičení na osvojení slovní zásoby i kompetencí potřebných pro naplánování výletu. Poté je iniciativa přenesena na žáky, kteří dostanou za úkol ve skupinkách naplánovat vlastní jednodenní výlet. Opět dobře zpracovaný koncept zapojení hry do výuky. Žáci si naplánují reálný výlet, přičemž se zdokonalují ve slovní zásobě, spolupráci, plánování a mimo jiné také ve vyjadřovacích schopnostech. Stejně jako u miniprojektu mají svobodu v rozhodování o místě a programu výletu. Tato forma společné práce, při které se mohou svobodně rozhodovat, s sebou přináší i velkou míru motivace. Jedním z faktorů ovlivňujících tuto motivaci je fakt, že mohou něco vymyslet či vytvořit dle svého uvážení. Dalším faktorem může být i skutečnost, že danou práci budou chtít sdílet se svými spolužáky, tudíž se budou snažit mít projekt co nejlepší.

Na konci učebnice nabízí čtyři aktivity, které jsou rovněž nazvané jako projekt. Jedním je již zmíněná hra, kdy žáci hází kostkou a postupují po políčkách, přičemž poznávají významná místa Francie. Další tři jsou zaměřeny na ostrov La Réunion, dále na Švýcarsko a Belgie. Výhodou těchto aktivit je například zvýšení zájmu žáků, jelikož dodání příběhu či zaměření výuky na konkrétní místo, které mohou žáci poznávat, je jedním z dobře fungujících gamifikačních principů.

Jako poslední bod této kapitoly bychom měli zmínit doplňková cvičení. Jednou z částí těchto doplňkových cvičení jsou již zmíněné projekty. Další se zaměřují převážně na výslovnost. Jak můžeme vidět na obrázku (obr. 48), jedná se o procvičování nejen správné výslovnosti slov, ale také na správné vázání. Tam, kde je potřeba vázat, je poslední souhláska slova podtržená, což

žákovi napoví, že právě daná souhláska bude vyslovena a navázána na následující samohlásku. Obdobnou aktivitou je i recitační cvičení obsahující krátké básničky. Poslední doplňkovou aktivitu, kterou si zmíníme, bude komiks. Tyto doplňkové aktivity nemají žádné zadání či úkoly, je tedy v rukou učitele, jak je využije. Případná aktivita by mohla být přenesena i na žáky, kteří by mohli navrhnout, co by chtěli se cvičeními dělat. Jako příklad můžeme uvést recitační soutěž či tvorbu komiksu. Doplňkové aktivity, které jsou umístěné mimo lekce, jsou dobrou oporou pro učitele, co se týče variování cvičení, možnosti odměňování či možnosti zadat tato cvičení nadanějším žákům.

ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

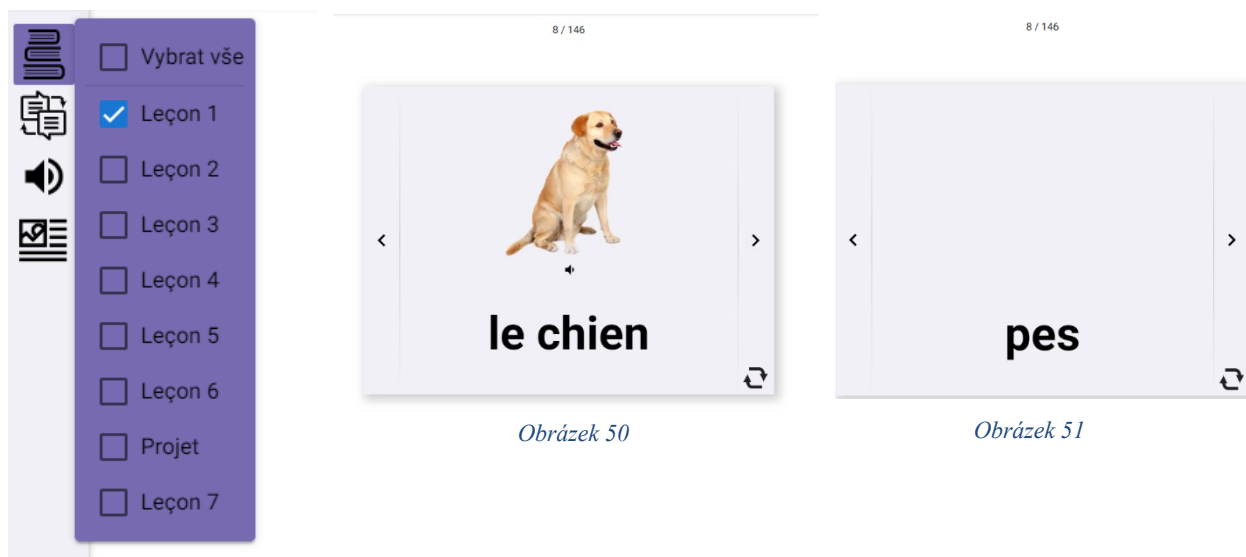
Petits exercices pour ta langue.
Malá cvičení pro tvůj jazyk.

- 1 **Bon** après-midi ! – C'est mardi ? Non, mercredi. – Toi aussi ? Avec plaisir ! – **En** avril.
- 2 Tu aimes l'**été** ? – Tu vas chanter et danser ? Non, désolé... – Tu peux répéter ? Allez, allez... !
- 3 Voici **mon** adresse. C'**est** en République tchèque, en Bohême. – La Tour Eiffel.
- 4 **Où** vas-tu ? – Marie joue de la flûte ? Bien sûr ! – un lapin en peluche – une tortue perdue
- 5 Tu aimes Malou ? Oui, beaucoup ! – À vous ! – Bonjour ! – L'amour, toujours...
- 6 **À** bientôt ! – À gauche ! – Allô ! – Tu aimes les animaux ? – Quel beau château !
- 7 C'est **mon** école. – Tu fais du sport ? Pas encore. – un grand parasol – une danse espagnole
- 8 Elle a les cheveux bleus ? C'est scandaleux ! – Un, deux, un, deux,... ! – une console de jeu
- 9 Quel acteur ? – Il **est** ingénieur ? Non, il est professeur. – J'ai une sœur. – une belle fleur
- 10 **À** dimanche ! – Elle va en France ? Bonnes vacances ! – En novembre ? Non, en décembre.
- 11 C'est ton ballon ? Ah bon... – Il est blond. Pardon ? – Ton prénom ? – un bon bonbon
- 12 C'est mon copain Lucien. – À demain matin ! – À lundi prochain ! – mon petit chien
- 13 **À** droite ! Pourquoi ? – À toi ! À moi ? – Bonsoir ! – Au revoir ! – trois chats noirs
- 14 Bonne nuit ! – à la minuit – Ils sont huit. – J'adore les fruits. – un chocolat suisse
- 15 Quelle belle mode ! – une chanson française – à la plage – **des** olives – la semaine prochaine

Obrázek 48

6.1.8 On-line aplikace

Učebnice nabízí on-line podporu memorování slovíček pomocí aplikace „*Wordtrainer*“. Její provedení je velmi jednoduché a přehledné. V levém rohu žáci naleznou panel, ve kterém mají možnost zaměřit procvičování na jednotlivé lekce či skupiny lekcí nebo na kompletní slovní zásobu najednou (obr. 49). Princip procvičování je velmi jednoduchý. Žákovi se objeví kartička s francouzským slovíčkem, často doplněná o obrázek vystihující dané slovo (obr. 50). Hlas v aplikaci dané slovíčko přečte. Je možné nastavit si vypnutí mluveného slova, či naopak vypnutí psaného projevu a obrázku pro rozpoznávání slov pouze pomocí jeho vyslovené podoby. Správný překlad slova se nachází na druhé straně kartičky, na kterou žák musí kliknout, aby se otočila (obr. 51). Nad obrázky je napsaný počet již procvičených slovíček a počet těch zbývajících v závislosti na vybraných kapitolách. Správné odpovědi se nikam nezanášejí a je pouze na zhodnocení žáka, zda odpověděl správně, či nikoli.



Obrázek 49

Platforma dobře doplňuje papírovou formu učebnice. Je zaměřena pouze na slovní zásobu, jelikož se dá předpokládat, že gramatická cvičení si žák procvičí v pracovním sešitě. Vzhled je velmi přehledný a jednoduchý, stejně jako mechanika fungování. Výhodou je i opora v obrázcích a audiu. Přehled postupu zde zastává již zmíněný ukazatel počtu procvičených slov. Motivačně působí i absence časového limitu a možnost voně přepínat mezi kartičkami, což je jeden z gamifikačních principů, jak předejít strachu z chyby a pocitu nátlaku. Stejně tak působí i možnost neomezeného přehrávání zvukové podoby slova. Chybí zde však zpětná vazba, která by zaznamenávala žákovu úspěšnost či možnost zisku nějakého ocenění. Velkou výhodou představuje možnost vypnutí audia nebo psaného projevu s obrázkem, jelikož žák si může tímto způsobem sám regulovat obtížnost. Nabízí se také možnost využití aplikace v hodině pod vedením

vyučujícího, který může pomocí ní vytvořit vícero aktivit. Jako jednu z nich bychom mohli navrhnout například soutěž mezi žáky, kdy učitel bude na tabuli promítat dané slovo ve francouzštině a žáci budou na papír zapisovat jeho český překlad. Student, který bude mít nejvíce správných odpovědí, vyhrál.

6.1.9 Zhodnocení

Velmi povedené je grafické a estetické zpracování. Vše je přehledné. Až na malé výjimky je vše jednotně označené a přizpůsobené žákům druhého stupně. Jednotlivá cvičení jsou vhodně doplněna o odpovídající obrázky. Pro představu lze uvést rozhovory, u kterých jsou ilustrací či fotografií znázorněni aktéři daného rozhovoru, nebo intonační cvičení doprovázené šipkou, která znázorňuje kolísající intonaci. Opomenout nemůžeme ani tematicky zaměřené části učebnice, vhodně doplněné odpovídajícími ilustracemi, mapami a fotografiemi.

Při naší analýze byl zmíněn i prvek výzvy, který se v učebnici do jisté míry nachází, ale potenciál pro přidání složitějších volitelných cvičení je namístě. Stejně tak učebnice nenabízí prvek sledování pokroku, bodovacího systému ani systému odměn. Gamifikační proces v těchto ohledech přechází na vyučujícího, jelikož přidání těchto prvků by zvýšilo zájem a motivaci žáků při studiu.

Dalším naším sledovaným prvkem je soutěžení. Autoři využili několika soutěží, které celkově působí funkčně. Velmi efektivně a motivačně vypadá především hra na zdokonalení číslovek, při které žáci mezi sebou soutěží a druhotně si procvičují francouzské číslovky. Velmi vhodné by v případě soutěží bylo propojení jejich mechaniky s bodovacím systémem, zejména v případě této zmíněné hry. Toto hodnocení by bylo možné následně promítnout i do odměňovacího systému.

V oblasti reflexe chyb a zpětné vazby opět připadá tato kompetence k rukám učitele. Vzhledem k papírové formě, kterou učebnice představuje, je delegace této kompetence přirozená. Do učebního materiálu by však mohl být přidán prvek zpětné vazby provedené žáky.

Oblast variace cvičení je vhodně a dobře provedena. Jednotlivé formy cvičení se střídají, což velmi dobře zabraňuje ztrátě pozornosti a pocitu jednotvárnosti či nudy. Autoři také adekvátně volili cvičení na začátku učebnice, která jsou jednoduchá a volena spíše obrázkovou a poslechovou formou. Tato volba eliminuje možnou ztrátu zájmu a prvotního neúspěchu, který hrozí při použití přílišné obtížnosti a nezajímavého obsahu.

Poslední doménou je možnost on-line procvičování slovní zásoby, které poskytuje žákům možnost trénovat i z domova. Zpracování aplikace je jednoduché a přehledné. Velmi významnými

prvky z hlediska gamifikace jsou možnost regulace obtížnosti, volný výběr trénovaného obsahu, absence časového limitu pro odpověď a doplnění slov o jejich grafickou podobu. Zároveň je možné aplikaci využít i v hodinách.

Celkově bychom mohli učebnici hodnotit jako dobře zpracovanou. S přihlédnutím na gamifikační principy lze konstatovat, že autoři je do učebnice dobře implementovali. Po analýze „příručky učitele“ práce může také konstatovat, že tato implementace mnohých prvků nebyla náhodná. Příručka například zmiňuje zpětnovazebný prvek „*sebehodnocení žáků*“, který je podepřen doporučeným hodnocením. Zároveň také nabízí cvičení „*Už umím*“, které je zmíněno na konci každé kapitoly s doporučením provázat tuto reflexivní aktivitu se „*sebehodnotícím cvičením*“ v pracovním sešitě.

Příručka také upozorňuje na již zmíněný úvod učebnice, kde převládají cvičení založená na obrázcích, poslechu a zjišťování znalostí, které již žáci o Francii mají. Zmiňuje zde motivační potenciál, který v sobě tyto prvky nesou, a upozorňuje učitele na nepropásknutí šance tohoto potenciálu využít. Celkově je úvod komentován jako prostředek k „*výrazné motivaci žáka*“.

Poslední zmíněným prvkem z příručky budou hry. Příručka nabádá k doplnění témat z učebnice pracovním sešitem, ve kterém najdeme například hry na procvičení číslovek, jako je „*hra na lodě*“ či „*LOTO*“.

Tato krátká analýza dokázala, že zmíněné gamifikační prvky byly do učebnice přidány záměrně. Autoři si zároveň také uvědomují některé chybějící principy a převádějí kompetence na vyučujícího, což potvrzují i závěry z analýzy učebnice, kde bylo toto převedení kompetencí zmíněno. Některé chybějící či málo zastoupené prvky v učebnici autoři umístili do pracovního sešitu, z čehož lze vyvodit, že z hlediska co nejefektivnějšího využití gamifikačního potenciálu ve výuce je velmi vhodné používat zároveň i pracovní sešit a práci kombinovat.

6.2 Alter ego 3+

Tato učebnice je určena pro studenty středních a vysokých škol na úrovni B1. Byla zvolena na základě jejího cílení na studenty, kteří již mají s výukou francouzštiny (oproti minulé učebnici) zkušenosti. Analýza bude sledovat stejné gamifikační principy jako v předešlých kapitolách, což umožní zhodnotit a porovnat množství a podobu daných prvků.

6.2.1 Estetická stránka

Jelikož se jedná o materiál pro studenty středních škol a starších, je tomu uzpůsoben i grafický vzhled. Na první pohled je zřejmé, že, ve srovnání s předešlou učebnicí není tak vizuálně rozmanitá, avšak zde tento prvek také zastává důležitou roli, a to především v přehlednosti a

jednotnosti. Na začátku učebnice je přehled veškerého obsahu, kterým budou studenti procházet. Ten je uspořádán nejen tematicky, ale i graficky (obr. 52). Každá z kapitol má svou vlastní barvu nejen v přehledu, ale i dále v učebnici. Tento princip se odráží na první stránce každé kapitoly (obr. 53) a poté na každé stránce (obr. 54). Účinek tohoto provedení spočívá v přehlednosti, jelikož student je schopen velmi rychle najít daný obsah díky vhodnému umístění barvy na okraj stránky.

Na dvojstraně začínající novou kapitolu je celá první stránka věnována vizuálnímu zobrazení tématu dané kapitoly. V případě první kapitoly je to ocas páva (obr. 55). Autoři záměrně zvolili abstraktní zobrazení daných témat pro vzbuzení zájmu u studentů. Možný motivační efekt těchto obrazů se opírá o gamifikační prvek neúplně poskytnuté informace, která nutí studenty se zamyslet nad možným významem a potřebou jeho objasnění.

Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs pragmatiques	Objectifs socio-langagiers		
		Grammaire	Lexique	Intonation et phonie-graphie
Dossier 1 Je séduis				
L'image dans les relations amicales, sociales, professionnelles et amoureuses	<ul style="list-style-type: none"> Parler de son rapport à l'image Caractériser des personnes (tenue vestimentaire, caractère, comportement...) Demander des informations détaillées par mail Exprimer son point de vue sur l'image de soi et la chirurgie esthétique Donner des ordres et faire des suggestions Exprimer des sentiments 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms relatifs : > simples (rappel) > avec des pronoms démonstratifs La mise en relief Le subjonctif présent (rappel) Le subjonctif passé, l'infinitif passé Subjonctif ou infinitif après les verbes de sentiment 	<ul style="list-style-type: none"> Le lexique lié à l'image, les vêtements Les comportements Les qualités et les défauts professionnels La chirurgie esthétique Les sentiments d'amitié et d'amour 	<ul style="list-style-type: none"> Les tons de l'ordre et de la suggestion Les sons vocaliques (sauf nasales) Interpréter un extrait de <i>Trio en bélar</i> d'Éric Rohmer Jouer une scène de ménage
	Projet Réaliser la page d'un programme de formation destiné à valoriser son image			
Dossier 2 Jachète				
Les habitudes de consommation Les profils d'acheteurs Les achats en ligne	<ul style="list-style-type: none"> Parler de sa consommation et de ses habitudes d'achat Caractériser Écrire un mail de réclamation Négocier et discuter un prix Rapporter les paroles de quelqu'un Mettre en garde 	<ul style="list-style-type: none"> Les comparaisons et les degrés de la comparaison Les pronoms relatifs composés Le discours rapporté au présent (rappel) Le discours rapporté au passé et la concordance des temps 	<ul style="list-style-type: none"> Le lexique de la consommation L'utilisation d'internet Le lexique de la négociation 	<ul style="list-style-type: none"> Imiter le ton du camelot Les accents Les sons vocaliques : les nasales Interpréter un sketch d'Anne Roumanoff Jouer une scène de marchandage
Projet Parler de sa consommation avec humour				

Obrázek 52

Dossier 1 Je séduis

- Duvertures** p. 12-13
 - > Cendrillon
 - > Ego Questionnaire : Vous et l'image
- La vie au quotidien** p. 14-15
 - > Demander des informations détaillées par mail
- Points de vue sur** p. 18-19
 - > Image de soi et chirurgie esthétique
- Outils pour** p. 16-17
 - > Caractériser des personnes et des comportements
 - > Donner des ordres et faire des suggestions
 - > Exprimer des sentiments
- Paroles en scène** p. 22
- Projet** p. 23
 - > Réaliser la page d'un programme de formation destiné à valoriser son image
- S'exercer** p. 24-25
- Vers le DELF B1** p. 26-27

Lexique thématique → p. 178
 Abécédaire culturel → p. 188

B1.1

« L'habit ne fait pas le moine. »
« Le beau, c'est la splendeur du vrai. »
 Platon

Obrázek 53

D1 La vie au quotidien

En Suisse, l'employeur est en droit de donner des instructions ves

Obrázek 54



Obrázek 55

Co se týče grafické podoby obsahu, jednotlivé prvky si zachovávají totožný vzhled. Například texty, na kterých stojí velká část cvičení, jsou vždy umístěny do rámečku. Jak můžeme vidět na obrázku (obr. 56), text, ke kterému jsou navázána cvičení na druhé stránce, se nachází v rámečku, který je stejný i u ostatních podobných úloh. Autoři se také snažili napodobit prostředí, v němž se studenti s danou problematikou setkají. Narazit můžeme na rámeček vypadající jako okno v internetovém prohlížeči, e-mailový klient (obr. 57) nebo papír vytržený z bloku, napodobující ručně psané poznámky (obr. 58). Slovní zásoba (obr. 59), slovní spojení (obr. 60) a gramatická část (obr. 61) mají také svou jednotnou formu. Působí přehledně a vytváří jistou mechaniku, kterou si studenti postupně osvojí. Budou tak moci dopředu odhadnout, jaký typ cvičení budou vypracovávat. Tento koncept je doplněn o ikony představující jednotlivé typy cvičení (obr. 62).

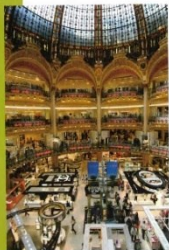
Ouvertures



Georges Perec (1936-1982)

Georges Perec naît à Paris de parents polonais émigrés une dizaine d'années auparavant. Après des études de lettres et de sociologie, il devient documentaliste. Il publie son premier roman, *Les Choses*, en 1965 (Prix Renaudot). Il entre dans le groupe de l'Oulipo (Ouvroir de Littérature Potentielle) qui expérimente des inventions formelles et verbales. *La Disparition* (1969) en est un célèbre exemple, roman écrit sans la lettre « e » (lipogramme). Son roman le plus connu, *La Vie mode d'emploi* (prix Médicis 1978), est construit comme un puzzle.

Dans les années 60, Jérôme et Sylvie ont une vingtaine d'années et vivent à Paris. Ils gagnent leur vie en faisant des enquêtes pour un institut de sondages.



Galeries Lafayette Haussmann, Paris, 9^e arrondissement.

Pour ce jeune couple, qui n'était pas riche, mais qui désirait l'être, simplement parce qu'il n'était pas pauvre, il n'existait pas de situation plus inconfortable. Ils n'avaient que ce qu'ils méritaient d'avoir. Ils étaient renvoyés, alors que déjà ils rêvaient d'espace, de lumière, de silence, à la réalité, même pas sinistre, mais simplement rétrécie – et c'était peut-être pire – de leur logement exigü, de leurs repas quotidiens, de leurs vacances chétives¹. C'était ce qui correspondait à leur situation économique, à leur position sociale. C'était leur réalité, et ils n'en avaient pas d'autre. Mais il existait, à côté d'eux, tout autour d'eux, tout au long des rues où ils ne pouvaient pas ne pas marcher, les offres fallacieuses², et si chaleureuses pourtant, des antiquaires, des épiciers, des papetiers. Du Palais-Royal à Saint-Germain, du Champ-de-Mars à l'Étoile, du Luxembourg à Montparnasse, de l'île Saint-Louis au Marais, des Ternes à l'Opéra, de la Madeleine au Parc Monceau, Paris entier était une perpétuelle tentation. Ils brûlaient d'y succomber³, avec ivresse, tout de suite et à jamais. Mais l'horizon de leurs désirs était impitoyablement bouché ; leurs grandes rêveries impossibles n'appartenaient qu'à l'utopie⁴.

Georges Perec, *Les Choses* – Une histoire des années 60, Julliard, 1965

- 1 exigü : très étroit
- 2 fallacieuses : trompeuses
- 3 succomber à quelque chose : se laisser séduire, ne pas résister
- 5 une utopie : une illusion, un rêve impossible

30 trente

Obrázek 56

STRATÉGIES pour...

Écrire un mail de réclamation

En tête :

Bonjour, / Madame, Monsieur,

Rappeler la date et le service concerné :

Le 18 mars, j'ai fait appel à vos services pour...

Je me suis adressé(e) à...

J'ai fait mes courses avec/sur...

Présenter le problème :

J'ai constaté qu'il manquait un article, que j'ai le regret de vous informer le produit X était périmé, abîmé...

Ma commande a subi un dommage, une détérioration. L'objet reçu ne correspondait pas au descriptif du catalogue, du site.

Insister sur sa situation de client :

Je suis un(e) client(e) régulier(ère), fidèle, assidu(e)...

Je n'ai eu, jusqu'à ce jour, aucun problème.

C'est un premier achat et j'espère ne pas le regretter.

Demander réparation :

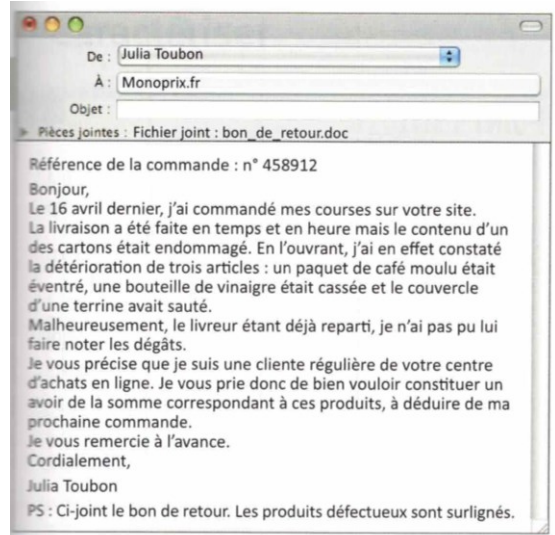
Je souhaite être remboursé(e), dédommagé(e) pour ce préjudice.

J'aimerais un avoir sur ma prochaine commande.

Je vous prie de bien vouloir remplacer les produits défectueux.

J'attends de vous un geste commercial.

Obrázek 60



Obrázek 57

1. Aller sur le ... monoprix.fr et taper <http://courses.monoprix.fr>
2. Cliquer sur ... et saisir mes ... Choisir un ...
3. V... puis revenir sur la ... et choisir une ...
4. Mettre les articles dans ...
5. Cliquer sur ...
6. Sélectionner la date et le ...
⚠ Dépenser + de 70 euros
7. Mettre le site dans mes ...

Obrázek 58

LES MOTS pour...

Utiliser Internet

Surfer/Naviguer (sur Internet).
Aller sur un moteur de recherche, sur un site.

Un internaute, un client en ligne
Une adresse électronique/adresse e-mail
Une messagerie, un mot de passe

Faire ses achats en ligne.
Entrer/Saisir son identifiant, ses coordonnées.
Cliquer sur un onglet, sur un lien.
Valider une commande.
Ouvrir, fermer une fenêtre.
Télécharger un document.
Mettre un site dans ses favoris.

Obrázek 59

POINT Langue

Le plus-que-parfait

Réécoutez le document 2. Repérez les événements antérieurs à la décision de Sébastien de partir à Toronto.

J'avais toujours eu dans l'idée d'aller au Canada.

MÉMO

Formation : auxiliaire avoir ou être à l'imparfait + participe passé du verbe

Emploi : pour exprimer un fait antérieur à un autre fait passé (exprimé ou non).

J'ai choisi Toronto parce que j'avais toujours eu dans l'idée d'aller au Canada.

Je m'imaginais mal renoncer au réveillon de fin d'année que j'avais toujours passé en famille jusque-là.

Je m'étais rendu dans ce pays pendant les vacances.

Obrázek 61

1 Document écrit ou visuel

2 Document oral

1 Piste audio du CD-ROM (format mp3)

Écouter

Lire

Parler, échanger

Écrire

Interculturel

Obrázek 62

6.2.2 Výzva

S gamifikačním prvkem výzvy učebnice pracuje ve formě projektů v každé lekci. Náplní je společná tvorba obsahu, který je zvolen podle tematiky dané lekce. Například v šesté lekci mají studenti za úkol vytvořit příspěvek do magazínu (obr. 63). Výzvou je tato aktivita již v tom, že probíhá ve skupinách, přičemž se žáci musí domluvit, rozdělit si práci a poté společně vytvořit výsledný produkt. Navíc musejí často informace hledat a adekvátně zpracovat. Ve zmíněném příkladu magazínu je velkou výzvou například i sepsání kritiky na tvorbu studenty vybrané známé osoby. Z hlediska gamifikace jsou projekty dobře navrženy, jelikož představují pro studenty opravdovou výzvu. Zároveň mohou do jisté míry ovlivnit to, co budou vypracovávat, a tedy i to, co se dozvědí.

PROJET DOSSIER
6 Réaliser pour un magazine un supplément sur un(e) artiste

supplément 1
VANESSA PARADIS
LA biographie

supplément 2
L'interview

supplément 3
L'album

1 Préparation
En petits groupes.

1. Choisissez un(e) artiste français(e) ou francophone que vous avez envie de découvrir, contemporain(e) ou d'un siècle passé : peintre, chanteur(euse), acteur(trice), musicien(ne), groupe, sculpteur(trice), réalisateur(trice)...
2. Cherchez toutes les informations dont vous avez besoin pour écrire sa biographie, sélectionnez les éléments essentiels et rédigez-la.
= Page 1 du supplément.
3. Écrivez les questions d'une interview imaginaire de l'artiste à partir de sa biographie. Rédigez également les réponses de l'artiste (plausibles ou fantaisistes). Préparez une question sur les projets de l'artiste même s'il/elle n'est pas contemporain(e).
= Page 2 du supplément.
4. Choisissez une de ses œuvres et faites-en le commentaire critique.
= Page 3 du supplément.
5. Proposez quelques pistes pour en savoir plus sur l'artiste (sites Internet, ouvrages...).
6. Illustrez chaque page.
7. Préparez un quiz sur l'artiste pour vérifier que les autres groupes ont bien lu votre supplément.

2 Présentation
En grand groupe.

1. Donnez votre supplément à lire aux autres groupes un jour à l'avance.
2. Le jour venu :
 - > Faites faire aux autres groupes le quiz que vous avez préparé.
 - > Organisez un petit débat pour choisir le supplément le plus esthétique, le plus humoristique et le plus intéressant.

Obrázek 63

6.2.3 Sledování pokroku

Gamifikační princip sledování pokroku se v učebnici nenachází. Pokud bychom však přihlédli ke skutečnosti, že studenti na konci každé lekce vytvářejí projekt, mohli bychom to za jistou formu sledování pokroku považovat. Dopomoci bychom tomu mohli vytvořením nástěnky, kam by se hotové projekty vystavovaly. Postupem času by jich přibývalo a pokrok by byl jasně patrný. V případě nemožnosti zhotovení nástěnky by jako alternativa mohlo posloužit založení portfolia, které by, podobně jako nástěnka, postupně narůstalo.

6.2.4 Soutěžení

Prvek soutěžení se v učebnici kromě jednoho příkladu nevyskytuje. Tímto příkladem jsou již zmíněné projekty. Pro ilustraci se vraťme k tvorbě magazínu. Na konci projektu nastává prezentační část, kdy skupiny své projekty poskytnou předem ostatním. Každý tým má pro ostatní připravený kvíz, kterým si ověří, zda byli spolužáci při četbě týmového příspěvku pozorní. Poté následuje hodnocení projektů dle jejich kvalit. Učebnice nabízí „ocenění“ pro tři kategorie („nejestetičtější“, „nejvtipnější“ a „nejprůlomovější“).

Absence jiného typu soutěží je vzhledem k věku studentů pochopitelná.

6.2.5 Odměny a motivace

Odměňovací a motivační systém v učebnici nefiguruje. Tento gamifikační prvek je přenechán kompetencím vyučujícího.

6.2.6 Zpětná vazba a reflexe chyb

Zaměříme-li se nejprve na reflexní prvek, učebnice ho nenabízí. Opět je tato kompetence převedena na učitele.



Doména zpětné vazby je sice převedena na vyučujícího, ale zároveň na studenty samotné. Znovu si zde zmíníme projekty z předešlé kapitoly. Tam si žáci zpětnou vazbu poskytují vzájemně. Dokonce jsou k tomu naváděni učebnicí. V posledním bodě jsou studenti vyzváni ke krátké debatě, při které mají vybrat vítěze v již zmíněných kategoriích. Právě zde můžeme prvek zpětné vazby pozorovat. V aktivitě je umístěn nepřímo, ale svou funkci plní.

6.2.7 Variace cvičení

Učebnice pracuje se cvičeními na porozumění textu. Texty jsou tematicky zaměřeny podle příslušné kapitoly a jsou variovány. Například první lekce řeší téma „*Je séduis*“ (okouzluji). Všechny texty jsou tedy zaměřeny na sebe prezentaci. Konkrétně úryvek z pohádky o Popelce,

výňatek z doporučení vhodného oblečení pro bankovní pracovníky, zápis z osobního deníku Sofie řešící vhodné oblečení, článek hodnotící pohled na krásu užitím postavy královny z pohádky o Sněhurce atp. Jak můžeme vidět, přestože se texty věnují jednomu tématu, nahlíží na něj z různých úhlů. Vybrané pasáže působí velmi zajímavě a nevšedně a mají potenciál udržet pozornost studentů, jelikož je budou zajímat. Texty jsou reflektovány v různých typech cvičení zaměřených na poslech, získávání informací či shrnutí obsahu.

Lekce je doplněna úlohami, které se ptají studentů na jejich názor na danou tematiku či například zhodnocení plastické operace politiků. Pro podporu vyjadřovacích schopností autoři přidali okénka se slovní zásobou a slovními spojeními užívanými v dané oblasti. Na konci tematických částí lekcí jsou speciální foneticko-grafická cvičení a aktivizační úkoly v podobě hraní divadla (obr. 64). Volba obsahu kapitol dobře střídá typy cvičení i užití texty reflektující témata z běžného života studentů. V kombinaci s nevšedními úkoly (např. hodnocení plastické operace) dobře namotivuje studenty, kteří budou mít zájem o další témata.

Paroles en scène

Sur tous les tons

1

Écoutez ces phrases entendues dans un bureau et dites s'il s'agit d'un ordre ou d'une suggestion.

2

Réécoutez et répétez-les en soignant le ton.

Mise en scène

1

Jouez cette scène de la pièce *Trio en bémol* d'Éric Rohmer.

Tableau 1

ADÈLE Il est intelligent.

PAUL Oui, mais il n'en tire pas suffisamment parti. Même dans les affaires. Il est trop snob¹.

ADÈLE Il n'est pas snob : il vit dans un milieu.

PAUL C'est ce que j'appelle snob : dépendre d'un milieu, de l'opinion d'un milieu.

ADÈLE Tu le connais mal.

PAUL J'espère pour toi que tu le connais bien.

ADÈLE Très bien. Je vois ses qualités mais aussi ses défauts.

PAUL Lesquels par exemple ?

ADÈLE Ce ne sont pas ceux que tu dis : il est orgueilleux.

PAUL C'est normal.

ADÈLE Égoïste.

PAUL Oh ! Qui ne l'est pas ?

ADÈLE Maniaque².

PAUL Plus que moi ?

ADÈLE Pas pour les mêmes choses.

PAUL Et puis ?

ADÈLE Et puis... euh...

PAUL Il est coureur³.

ADÈLE Il ne s'en cache pas.

PAUL Ça, c'est son numéro.

ADÈLE Ah non ! Il dit que c'est là son drame.

PAUL C'est ce que j'appelle son numéro.

ADÈLE Mais il est sincère.

PAUL Possible. Il est peut être même sincèrement amoureux de toi.

ADÈLE Je ne crois pas.

Éric Rohmer, *Trio en bémol*, Éditions Actes Sud, 11

1 snob : prétentieux
2 maniaque : obsédé par l'ordre, trop attaché aux détails
3 coureur : qui aime séduire les femmes

Phonie-graphie

1


Écoutez et complétez avec les lettres **i, u, ou, eu, o, au** puis répondez à la question.

Dans la v...lle de Padipado, on tr...ve de belles fl...rs. Il y a des bl...ets mais il n'y a pas de r...ses. On y trouve des cact...s, mais sans ép...nes. Il y a des r...es, mais pas de d...x-r...es. On peut y acheter du s...cre, mais pas de r...z. Il y a des f...x, mais pas d'...t...s. Enfin, il y a des ad...ltes, des j...nes mais pas de v...illes pers...nnes. C'est b...zarre, n'est-ce pas ?

Quelle est l'explication ?

2

Proposez d'autres objets qu'on trouve dans la ville de Padipado.



2

Scène de ménage

Mettez-vous par deux. Choisissez un sujet de dispute ou au contraire d'éloges (tâches ménagères, fidélité, argent, look...) et jouez la scène.

Obrázek 64

Zmíněná reflexe témat ze života studentů autoři rozvinuli ve speciálních blocích zaměřených na získání reálných kompetencí a dovedností. Například kompetence na vyjednávání a diskusi o ceně (obr. 65). Nastínění použitelnosti učiva v reálných situacích působí jako velký motivátor. Do gamifikačních principů bychom toto tematické zaměření mohli zařadit k prvku, který přidává do výuky příběhovou složku. Nejedná se zde sice přímo o příběh jako takový, ale velmi se tomuto gamifikačnímu principu blíží. Tomu odpovídá i výsledný efekt na motivaci studentů.

**Outils pour...
> Négocier et discuter un prix**

1 Écoutez le document 1 et identifiez la situation.

2 Réécoutez le document 1 et remplissez la fiche de l'objet vendu sur eBay.

3 Réécoutez le document 1. Notez tous les mots et expressions nécessaires à la négociation d'un prix.
Exemple : baisser le prix.

4 Choisissez un objet présenté dans la rubrique « Produits d'occasion » du site encherir.com. Puis lisez la rubrique « 10 conseils pour bien négocier ». Jouez la scène de négociation avec votre voisin(e).

**LES MOTS pour...
Négocier**

Négocier, discuter le prix, marchander.

C'est trop cher, je n'ai pas les moyens. Je ne peux pas mettre autant. Vous pouvez me faire un prix, une réduction, un rabais, une ristourne (*fam.*) ?

Je peux vous faire un prix, baisser le prix, diminuer le prix. Je vous fais les deux à dix euros. Je vous fais 10 % de réduction. C'est une affaire. C'est mon dernier prix.

→ S'exercer n° 9, p. 43

Produits d'occasion

Sacs à main, Smartphones, GPS, Jeux PS3, Vêtements, PC et tablettes, Bijoux, Basketts, Meubles

10 conseils pour bien négocier

1. Estimez avec précision la valeur commerciale de l'objet.
2. Demandez de nombreuses précisions sur l'objet (époque, date, historique, matière, couleur...) et faites-vous le décrire.
3. Demandez le prix. La marge de négociation est généralement d'un tiers. Si l'objet est surestimé, faites-en part gentiment au vendeur.
4. N'hésitez pas à utiliser l'humour.
5. Proposez un prix inférieur à celui que vous espérez payer mais restez raisonnable (faire une offre dérisoire pourrait même être insultant pour le vendeur).
6. Commencez alors la discussion. Le vendeur baisse un peu, vous augmentez un peu.
7. Montrez que vous êtes prêts(e) à renoncer à la vente si le prix est trop élevé.
8. Si le vendeur refuse votre dernier prix, n'acceptez pas.
9. Argumentez éventuellement en parlant d'un défaut probable de l'objet ou citez un objet similaire déjà vendu à un prix plus bas dans un magasin, mais sans insister.
10. Si le vendeur refuse encore, rappelez un peu plus tard.

Obrázek 65

6.2.8 Zhodnocení

Učebnici bychom mohli hodnotit celkově jako dobře zpracovanou. Vizuální stránka je adekvátně přizpůsobena starším studentům. Účinek grafické podoby se odráží v posílení přehlednosti jednotlivých složek, které jsou vizuálně stejně zobrazeny. Jednotlivé texty jsou doprovázeny obrázky, které vhodně doplňují tematickou a obsahovou stránku jednotlivých kapitol. Přehlednost učebnice podporuje i barevné označení kapitol v přehledu, které je striktně dodržováno v podobě jednotného barevného provedení postupujícího celým obsahem kapitoly.

Reflektována je i informovanost studenta v podobě upozornění na typ cvičení, které bude vypracovávat, a to prostřednictvím piktogramů. Pomocné prvky, jako jsou například slovíčka a fráze z dané problematiky, jsou také jednotně označeny a umístěny tam, kde je student bude potřebovat. Všechny tyto zmíněné prvky velmi pomáhají při orientaci v učebnici a posilují soustředění a motivovanost, jelikož studenti mohou svou pozornost zaměřit na jednotlivá cvičení a nemusejí složitě hledat například poskytnutou slovní zásobu, vhodná slovní spojení či text, se kterým mají pracovat. Tyto elementy mají ještě sekundární vliv na studentovu motivaci. Tím, že mu učebnice nabízí slovíčka a slovní spojení, může v jeho vnímání působit jako podání pomocné ruky, což pozitivně ovlivní jeho dojem z práce s učebnicí.

Každá kapitola obsahuje projekt, jehož zadání a realizace nabízí několik gamifikačních prvků. Jelikož příprava a tvorba projektů může být pro studenty náročnější než ostatní aktivity, jedním z těchto prvků je výzva. Při prezentaci hotových projektů si studenti navzájem hodnotí své práce a vybírají pro ně ocenění založená na doméne, ve které projekty vyčnívají nad ostatními. Zároveň studenti pro ostatní vymýšlejí kvízy ověřující pečlivost čtení jejich práce. Těmto aktivitám lze přiřadit prvky soutěžení a do jisté míry také odměňování. Nabízí se i zahrnutí prvků zpětné vazby a reflexe chyb, které jsou realizovány při hodnocení prací samotnými studenty. Nespornou výhodou faktu, že si práce hodnotí studenti mezi sebou, je další gamifikační prvek, ve kterém je iniciativa předávána na studenty samotné.

Významnou doménu představuje volba a variace obsahu a cvičení. Kapitoly jsou zaměřeny na jedno téma, na které je nahlíženo z mnoha úhlů pohledu. Vybrané texty rozmanitě uchopují určenou tematiku s podporou doplňkových zajímavých informací. Velmi dobře funguje i volba lehce kontroverzního obsahu, například hodnocení výsledku plastické operace politických představitelů. Celková koncepce obsahové části je dobře zpracována, jelikož jsou vybraná zajímavá témata reflektovaná různými typy textů. Vliv na studenty z hlediska motivace, vzbuzení zájmu a prevence proti pocitu nudy můžeme hodnotit jako velmi pozitivní.

7 Porovnání gamifikačních možností aplikace Duolingo a učebnic

V této kapitole krátce porovnáme gamifikační možnosti on-line aplikace Duolingo a učebnic. Vzhledem k odlišným didaktickým médiím lze namítnout, že se práce snaží porovnat neporovnatelné. Jelikož se však zaměřuje na využití gamifikace ve výuce francouzského jazyka, je porovnání účinnosti, provedení a implementace těchto prvků vhodné nejen z hlediska možné kombinace obou prostředí ve výukovém procesu, ale i z hlediska možného vzájemného obohacení.

7.1 Estetická stránka

Nejprve porovnáme grafické a estetické možnosti. On-line prostředí poskytuje větší prostor pro zajímavější a rozmanitější ilustrace přizpůsobené uživateli, například využití animovaných postavíček či zajímavých animací není v učebnicích možné. Za zmínku stojí také lepší přehlednost aplikace. Ta spočívá v možnosti proklikávat se postupně obsahem, tím pádem uživatel vidí pouze potřebné informace k danému cvičení. V učebnicích toto provedení není možné a obsah je umístěn na dvojstranách vedle sebe, což může na některé žáky a studenty působit rušivě. Materiál se sice snaží přehledně graficky ohraničit jednotlivé celky obsahu, ale dosáhnout stejného účinku jako v případě aplikace nelze.

7.2 Výzva

Učebnice pracují s prvkem výzvy převážně prostřednictvím těžších úkolů či projektů. Ty však dostatečně nevyrovnají potenciál aplikace. Ta má nespornou výhodu v přizpůsobování obsahu jednotlivým uživatelům. Například pokud máme nadaného žáka, který probírané učivo lehce zvládá, učebnice mu nedokážou nabídnout adekvátně těžká cvičení, která by pro něj představovala výzvu. Oproti tomu aplikace ihned reflektuje skutečnost, že uživatel nedělá při procházení dané části žádné chyby, a okamžitě mu tedy nabízí těžší cvičení. Zároveň dává možnost opětovného procvičování již hotové části na obtížnější úroveň. Automatické přizpůsobování obtížnosti aplikace musí v případě využití učebnice zastat vyučující, což může být u společné práce ve třídě často nerealizovatelné.

7.3 Sledování pokroku

Jak jsme zjistili při naší analýze, učebnice sledování pokroku nenabízejí. Navrhli jsme sice možnosti realizace, ale zakotveno to v učebnicích není. Aplikace již z principu jejího fungování nabízí výbornou možnost realizace tohoto prvku. Praktikuje dokonce sledování pokroku ve dvou rovinách. Jednou je grafické znázornění postupování uživatele napříč celým obsahem. V této cestě jsou umístěny i speciální cvičení a odměny, které mají velký vliv na uživatelovu motivaci, jelikož před sebou vidí cíl, kterého může dosáhnout. Využito je zde i metody, kdy jsou dotyčnému předkládány další a další výzvy, které mají na množství vypracovaných cvičení potvrzený psychologický efekt. Druhou rovinou je sledování pokroku při vypracovávání cvičení dané lekce pomocí ukazatele, na jehož konci se taktéž nachází odměna.

7.4 Soutěžení

Oproti předešlým prvkům se autorům učebnic soutěžení podařilo zdařile v materiálech obsáhnout. V učebnicích pro začátečníky je velmi dobře koncepčně navržená hra s počítáním

pomocí kostek, kdy žáci mají možnost soutěžit opakovaně. Hra však absentuje zaznamenávání bodů, pomocí kterého by se daly vytvořit například žebříčky. Další uplatnění prvku soutěžení nalezneme ve druhé hře, kde žáci pomocí hození kostky postupují po mapě Francie. Přitom plní úkoly a poznávají místa. Ve druhé učebnici se prvek soutěžení vyskytuje u projektů, kde studenti bojují o nejlepší projekt v jednotlivých kategoriích.

Aplikace prvek soutěžení obsahuje také. Funguje na principu získání zkušeností, které jsou poté porovnávány s ostatními uživateli, a jsou vytvářeny žebříčky.

Celkově bychom mohli učebnicová i aplikační provedení hodnotit jako velmi povedené. V jedné věci má však aplikace nespornou výhodu. Přestože soutěž v počítání můžeme pravidelně opakovat a zvyšovat tím motivaci žáků, po zvládnutí této látky se již nehraje. V případě aplikace probíhá získání zkušeností a umístění se v žebříčku neustále. Uživatelé jsou tak po celou dobu používání motivováni k získání více zkušeností za účelem postupu v žebříčku. I v případě dosažení prvního místa je hráč motivován nadále procvičovat, protože hrozí, že by mohl být sesazen někým jiným.

7.5 Odměny a motivace

Motivační prvek můžeme najít pouze u učebnice pro začátečníky. Je jím výčet 10 bodů, proč se učit francouzsky. U aplikace bychom mohli motivaci nazvat všudypřítomnou. Uživatel je chválen při správné odpovědi i při dokončení cvičení či lekce. Vše je doplněno o animované postavičky, které motivační efekt ještě umocňují.

Odměňování se vyskytuje pouze v aplikaci. Odměnou jsou zkušenostní body využitelné pro postup v žebříčku a truhličky s pokladem obsahující herní měnu. Tento koncept celkově dobře funguje a působí velmi motivačně. Musíme však konstatovat, že prostředí aplikace je daleko více uzpůsobeno pro implementaci tohoto prvku než učebnice. V té odměňování spadá do přímé kompetence vyučujícího.

7.6 Zpětná vazba a reflexe chyb

V učebnicích se forma zpětné vazby vyskytuje pouze v případě tvorby projektů spolu s reflexí chyb. Aplikace zaprvé poskytuje okamžitou zpětnou vazbu na špatnou odpověď, se kterou poté dále pracuje přesunutím chybně zvoleného cvičení na konec lekce, kde je uživatel nucen problematiku opakovat do té doby, než odpoví správně. Opomeneme-li studentskou zpětnou vazbu, můžeme předpokládat, že v rámci učebnic zpětnou vazbu poskytuje učitel.

7.7 Variace cvičení

V doméně variování cvičení a obsahu jsou učebnice velmi dobře zpracovány s přihlédnutím na nutnost motivovat žáky a studenty a vyvarovat se pocitů nudy. Aplikace také poskytuje zajímavý obsah, je však zaměřena více na procvičování úloh na gramatiku, poslech a slovní zásobu. Učebnice oproti tomu přidává kompetence v porozumění textu a realie.

Výhodou aplikace je generování cvičení v závislosti na uživateli. Učebnice přizpůsobené generování nenabízí, ale poskytuje komplexnější obsah.

7.8 Zhodnocení

Závěrem této kapitoly můžeme konstatovat, že autorům učebnic se povedlo některé gamifikační principy dobře implementovat. Některé však chybí a je na učiteli, zda obsah těmito prvky doplní, či nikoli. Aplikace velmi dobře využívá všech sledovaných gamifikačních principů a prvků. Zdůvodnit bychom to mohli tím, že on-line prostředí aplikace je pro tento účel vhodnější než učebnice. V doméně obsahu však učebnice nabízejí komplexnější výuku, jelikož zohledňují i znalosti realie a kompetenci porozumění textu, zatímco aplikace se zaměřuje pouze na jazyk.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na využití gamifikace ve výuce francouzského jazyka jako druhého cizího jazyka. V teoretické části bylo vysvětleno, co znamená samotný pojem gamifikace a pojem *gamifikovat*. Byl zmíněn také vznik a postupný vývoj gamifikace a gamifikačních prvků, které byly zpočátku užívány v marketingu, a to předtím, než se následně začaly implementovat i do výukového procesu. Tyto prvky byly poté představeny společně s jejich vlivem na motivaci a možném využití při výuce. Zmíněny byly také odlišné pohledy na užití gamifikace. Kromě podporovatelů existují také odborníci, kteří před ní varují nebo mají obavu o její správné využití a implementaci. Ta totiž může být při špatném použití až kontraproduktivní. Závěr teoretické části přinesl příklady konkrétních úspěšných implementací gamifikačních principů společně s jejich přínosem.

Praktická část analyzovala existenci a provedení zvolených gamifikačních principů v aplikaci Duolingo a dvou učebnicích francouzského jazyka. Tato analýza ukázala účinky provedené gamifikace ve zmíněné aplikaci doložením statistiky denních uživatelů a studií provedenou dvojicí univerzit. Z té vyplynulo, že aplikace sama o sobě má srovnatelné úspěchy ve výuce francouzského jazyka jako výuka na univerzitě. Úspěch a účinnost získala právě díky užití gamifikačních prvků, které jsou navíc velmi dobře provedeny a implementovány.

V praktické části byly rovněž analyzovány gamifikační prvky v učebnicích. Záměrně byla vybrána jedna pro úplné začátečníky a druhá pro studenty, jejichž jazyková znalost odpovídá úrovni B1. Díky tomu pak bylo možné následně porovnat množství vyskytujících se gamifikačních prvků. Pro možnost porovnání byla u obou učebnic provedena analýza stejných prvků jako u Duolingu. Bylo zjištěno, že gamifikační prvky se nacházejí v obou učebnicích, avšak u té pro začátečníky je jejich množství výrazně větší. Je tomu tak záměrně, jelikož žáci 2. stupně, pro které je učebnice určena, potřebují větší míru motivace, aby je studium francouzštiny neodradilo hned na začátku. Toto zjištění bylo podloženo krátkou analýzou příručky učitele, jejíž závěr potvrdil, že autoři učebnice jsou si vědomi zvýšené potřeby motivace, čemuž přizpůsobili i obsah. Práce také zjistila, že některé prvky nejsou v učebnicích zastoupeny v dostatečné míře či nebyl využit jejich potenciál. Předložila tak možné návrhy na doplnění učebnic nebo konstatovala, že je zapojení tohoto prvku v kompetenci učitele.

Závěr praktické části porovnal gamifikační možnosti v online prostředí aplikace Duolingo a učebnic. Bylo zjištěno, že oproti učebnicím aplikace obsahuje všechny sledované gamifikační prvky, které jsou, až na jednu výjimku, zpracovány lépe. Tou výjimkou je prvek soutěžení, který je velmi funkčně navržen v učebnici pro začátečníky. Toto „vítězství“ aplikace je dáno jednak

možnostmi, které jí nabízí online prostředí, ale také velmi dobré zpracování, které reflektuje gamifikační prvky a principy. Učebnice nenabízejí takový prostor pro implementaci gamifikačních prvků, avšak mají nespornou výhodu v přítomnosti učitele, který může případné chybějící gamifikační prvky doplnit.

Závěrem lze říci, že práci se podařilo úspěšně analyzovat gamifikační prvky, které jsou využívány při výuce francouzského jazyka jako druhého cizího jazyka. Práce může sloužit jako inspirace pro učitele při zapojování gamifikace do své výuky, jelikož se tato metoda ukázala jako efektivní v oblasti zájmu o výuku a motivace. Práce se zaměřila především na analýzu online aplikace a učebnic, tudíž se zde nabízí prostor pro rozšíření o analýzu pracovních sešitů, které by mohly tyto gamifikační prvky také obsahovat.

Résumé

Ce mémoire traite du sujet de la gamification et de son utilisation dans l'enseignement du FLE. Le travail est divisé en deux parties – la partie théorique et la partie pratique. La partie théorique traite des principes, des éléments et de l'histoire de la gamification dans le domaine de l'éducation et du marketing. La partie pratique analyse l'utilisation spécifique des éléments de gamification dans l'application en ligne Duolingo et dans les manuels de langue française. En cas d'absence ou d'utilisation insuffisante du potentiel des éléments de gamification, le travail propose des suggestions pour des ajouts possibles.

Au début de la partie théorique, la gamification est présentée comme une tendance moderne qui s'applique progressivement à l'enseignement et qui trouve son inspiration dans les jeux. Ces derniers ont des règles et des éléments qui assurent le bon fonctionnement du jeu et le plaisir du joueur. Ces éléments sont par exemple l'esthétique, le défi, le suivi des progrès, la compétition, le système de récompenses, la motivation, le feedback, la réflexion sur les erreurs et la variation des tâches. Le principe de la gamification est d'implémenter ces éléments qui fonctionnent dans les jeux dans l'environnement d'apprentissage, ce qui permet de définir la gamification comme l'implémentation d'éléments de jeu dans le processus éducatif et d'utiliser son influence positive pour améliorer la motivation et les résultats des élèves.

Ensuite, le développement et l'histoire de la gamification sont présentés, datant de la fin du 19^{ème} siècle. Le premier principe de gamification qui a commencé à être utilisé était le programme de fidélité, où les gens recevaient des points échangeables contre des récompenses pour leurs achats. Cette méthode a eu un effet très motivant sur les clients et elle a augmenté les profits des entreprises impliquées. Parmi les autres jalons de l'histoire de la gamification, citons l'utilisation de badges par le mouvement scout, l'intégration du principe de feedback constant qui fonctionne dans le sport, l'utilisation de l'effet motivant des défis ou la mesure des progrès en enregistrant les pas parcourus à l'aide de bracelets sportifs.

Le travail reflète également les différentes positions sur la gamification. Il mentionne des auteurs qui apprécient les effets que l'engagement de la gamification apporte. Parmi ceux-ci, on peut citer l'introduction de l'amusement dans les activités quotidiennes, l'amélioration de la capacité de concentration, le sentiment de satisfaction provenant du feedback, l'augmentation de l'activité et de l'engagement des élèves dans l'enseignement ou l'amélioration de la capacité à utiliser des outils médiatiques. Cependant, il mentionne également les opposants à la gamification, qui critiquent par exemple son utilisation pour augmenter la motivation des élèves, au lieu de s'attaquer à la question de savoir pourquoi ils la perdent. Une autre critique concerne le processus

de création de contenu gamifié. Certains auteurs soulignent que la gamification est souvent réduite à un simple système de notation, ce qui n'est pas suffisant. Il y a aussi une crainte de la contre-productivité en cas de mauvaise gamification du contenu.

Le dernier chapitre de la partie théorique concerne des exemples concrets d'utilisation de la gamification dans le domaine du marketing et de l'éducation. De nombreuses entreprises utilisent ces techniques pour augmenter la demande de leurs produits ou pour augmenter l'engagement de leurs employés. Par exemple, la société Pepsi Max a utilisé un arrêt de bus gamifié pour promouvoir ses produits, ce qui a apporté un grand succès. Dans le domaine de la motivation des employés, le service de taxi Uber a utilisé la gamification pour motiver ses employés à travailler plus longtemps. L'effet était si grand que l'entreprise a dû limiter l'élément de gamification ajouté, car les chauffeurs conduisaient sans arrêt et ne faisaient pas de pauses du tout. Dans l'éducation, de nombreux enseignants utilisent des principes de gamification qui ont un effet très motivant sur les élèves. Par exemple, en utilisant des systèmes de notation sophistiqués, en permettant aux élèves de choisir eux-mêmes la difficulté et l'ordre des exercices, en décernant des badges et des récompenses ou en évaluant individuellement.

La partie pratique comprend une analyse des éléments de gamification déjà mentionnés dans l'application en ligne Duolingo et deux manuels de langue française. En ce qui concerne Duolingo, tous les éléments de gamification observés sont présents et très bien traités. La fonctionnalité du traitement global est démontrée, entre autres, par 16 millions d'utilisateurs quotidiens ou des études de deux universités qui ont comparé l'efficacité de l'application avec l'enseignement du français à l'université. Les résultats de l'étude suggèrent que le niveau de maîtrise du français est comparable chez les utilisateurs de Duolingo à l'enseignement universitaire.

Le travail a ensuite analysé les manuels mentionnés. L'un a été choisi délibérément pour les débutants complets et l'autre pour les étudiants de niveau B1, afin de pouvoir comparer la quantité et la mise en œuvre des éléments de gamification en tenant compte de l'âge des étudiants et des élèves ciblés. Les résultats de l'analyse montrent que les manuels travaillent également avec des éléments de gamification qui sont bien intégrés dans leur contenu. Par exemple, le manuel pour les débutants a choisi des exercices très motivants au début du manuel. Après une brève analyse du guide de l'enseignant, le travail a constaté que ce choix n'était pas aléatoire et que les auteurs sont conscients de la nécessité accrue de motiver les élèves, car le risque de perdre la motivation est plus grand chez les élèves lorsqu'ils se familiarisent avec une langue étrangère. Les

auteurs du manuel pour les étudiants avancés ont par exemple adapté le contenu de manière adéquate, car il est destiné aux étudiants du secondaire et aux adultes.

Dans le dernier chapitre de la partie pratique, une comparaison a été faite des possibilités de gamification de l'environnement en ligne de l'application et des manuels. La comparaison a montré que l'environnement en ligne offre plus de possibilités pour la mise en œuvre de contenu gamifié que les manuels, ce qui se reflète dans la quantité et la qualité de ce contenu dans l'application. Cependant, il ne faut pas oublier que lorsqu'on travaille avec un manuel, un enseignant, qui est présent dans la classe, peut compléter l'absence de contenu gamifié.

En conclusion, nous pouvons dire que le travail a réussi à définir la gamification et les éléments de gamification ainsi que leur influence sur la motivation des élèves et des étudiants. En même temps, il a également réussi à analyser et éventuellement à compléter ces éléments dans les manuels et l'application en ligne. Ce travail offre, entre autres, la possibilité d'inspiration pour les enseignants qui souhaiteraient enrichir leur enseignement par la gamification.

Seznam použitých informačních zdrojů

12 Examples Of Gamification In The Classroom. *Teachthought* [online]. 2017 [cit. 2023-09-24]. Dostupné z: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/examples-gamification/>

A systematic review of the use of gamification in flipped learning. *Education and Information Technologies* [online]. 2021, 26(1), 3327-3346 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10394-y>

ANAME, Chiraz. Gamified flipped learning in a French foreign language class: Efficiency and student perception. *Frontiers in Education* [online]. 2022, 7 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.994892/full#B59>

BEVAN, Jordan. *Duolingo Revenue and Usage Statistics (2023)*. Online. Mobile marketing reads. 2023. Dostupné z: <https://mobilemarketingreads.com/duolingo-revenue-and-usage-statistics-2020/>. [cit. 2023-11-15].

BOGOST, Ian, Steffen P. WALZ a Sebastian DETERDING. Why Gamification is Bullshit. In: *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications* [online]. The MIT Press, 2014, s. 65-79 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9780262325714. Dostupné z: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7040573/authors#authors>

ÇEKER, Eser a Fezile ÖZDAMLI. What “Gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education* [online]. Academic Publishing House Researcher, 2017, 6(2), 221-228 [cit. 2023-09-03]. Dostupné z: doi:10.13187/ejced.2017.2.221

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod* [online]. Praha: Grada Publishing, a.s, 2015 [cit. 2023-07-15]. ISBN 978-80-247-9935-3. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Modern%C3%AD_didaktika/1ctuCwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=1&dq=gamifikace&pg=PA204&printsec=frontcover

DECKER, Adrienne a Elizabeth Lane LAWLEY. Life's a game and the game of life. *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* [online]. New York, NY, USA: ACM, 2013, 233-238 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9781450318686. Dostupné z: doi:10.1145/2445196.2445269

Duolingo. In: *Duolingo* [online]. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://www.duolingo.com/>
Epic Fail or Win? Gamifying Learning in My Classroom. KOLB, Liz. *Edutopia* [online]. 2015 [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://www.edutopia.org/blog/epic-fail-win-gamifying-learning-liz-kolb>

FIALA, Jan. *Gamifikace ve výuce* [online]. 31.1.2019 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21961/gamifikace-ve-vyuce.html>

FRAM, Lauren. 12 Best Examples of Gamification Across Business Spheres. *Learn Hub* [online]. 2022 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://learn.g2.com/gamification-examples>

Gamifikace a její využití ve vzdělávání. *Terrahunt* [online]. [cit. 2023-09-18]. Dostupné z: <https://www.terrahunt.cz/blog/gamifikace-a-jeji-vyuziti-ve-vzdelavani>

Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. *Journal of Virtual Environments* [online]. Colchester: MUSE, 1996, 1(1), 26 [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Players_who_suit_MUDs

HUNG, Aaron Chia Yuan. A Critique and Defense of Gamification. In: *Journal of Interactive Online Learning* [online]. Adelphi University, 2017, s. 58-72 [cit. 2023-09-04]. ISSN: 1541-4914. Dostupné z: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96158633/15.1.4-libre.pdf?1671636196=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Critique_and_Defense_of_Gamification.pdf&Expires=1693863353&Signature=IVp~X8~jRDU40C-7KJCaM~2XASP5tI-u3GI0juT-lft-

[PBzJieEIONNMU4~5Lh4yirklwX4OyBwIPSHfZPLsPBp6lpLTmUHWyvBDjXIRr-h9Xk~xA47lZu5rxr5xH7VhKUyY~gkeVEUvJtY50lZrCOe~V3WvWeekQShXcJIPLo6MxqV VWWif8-KBZkOfkOMWWQKCJSazdY070KvbSgZeWjGQO39cSNDftLS28nbgyht6L5S~zfv~Sd2VY5HXy76OGP4sBqGEFjy6P~jRwO566wDhAZqG9TzpiBk7~hBsksepRp1TVCWPFyrabvzk7uoEPHgJgW8VQDmVtafBbDDIA_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://teaching.berkeley.edu/teaching-guides/running-your-course/implementing-gamification)

Implementing Gamification. *UC Berkeley* [online]. [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://teaching.berkeley.edu/teaching-guides/running-your-course/implementing-gamification>

JIANG, Xiangying; CHEN, Haoyu; PORTNOF, Lucy; GUSTAFSON, Erin; ROLLINSON, Joseph et al. *Finishing half of B1 on Duolingo comparable to five university semesters in reading and listening*. Online. USA: University of South Carolina; City University of New York, 2021. Dostupné z: https://duolingo-papers.s3.amazonaws.com/reports/Duolingo_whitepaper_language_read_listen_2021.pdf. [cit. 2023-11-15].

KAPP, Karl. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education* [online]. United States of America: Wiley, 2012 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9781118191989. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/_/GLr81qqtELcC?hl=cs&gbpv=0

KNAPP, Karl M., Lucas BLAIR a Rich MESCH. *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas Into Practice* [online]. New York City: Wiley, 2014 [cit. 2023-07-16]. ISBN 9781118674437. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/The_Gamification_of_Learning_and_Instruc/NaYzAQAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

KOSS, Hal. Gamification: What It Is and How It Works (With 8 Examples). *Builton* [online]. 2022 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://builton.com/design-ux/gamification>

KURILENKO, Victoria; BIRYUKOVA, Yulia a AKHNINA, Kristina. GAMIFICATION AS SUCCESSFUL FOREIGN LANGUAGES E-LEARNING FOR SPECIFIC PURPOSES. Online. *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning*. 2020, s. 3-4. Dostupné z: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/el-2020-12-09.pdf>. [cit. 2023-11-17].

MALONE, Thomas W. Toward a Theory of Intrinsically Instruction. *COGNITIVE SCIENCE* [online]. Palo Alto: Xerox Palo Alto Research Center, 1981, 1981, 5(4), 36 [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog0504_2

MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, Rocío a M. Carmen RUIZ-JIMÉNEZ. Improving students' satisfaction and learning performance using flipped classroom. *The International Journal of Management Education* [online]. 2020, 18(3) [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811719302022>

MCGONIGAL, Jane. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* [online]. Spojené státy americké: Penguin Publishing Group, 2011 [cit. 2023-08-17]. ISBN 9781101475492. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Reality_Is_Broken/yiOtN_kDJZgC?hl=cs&gbpv=0

MOROZOV, Evgeny. *To Save Everything, Click Here* [online]. PublicAffairs, 2013 [cit. 2023-09-04]. ISBN 9781610391399. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/To_Save_Everything_Click_Here/56g4DgAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

NICHOLSON, Scott, REINERS, Torsten a Lincoln C. WOOD, ed. A RECIPE for meaningful gamification. *Gamification in Education and Bussines* [online]. 2015, 1–20 [cit. 2023-09-04]. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-10208-5

NOVÁKOVÁ, Sylva, Jana KOLMANOVÁ, Danièle GEFROY-KONŠTACKÝ a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS plus* [Učebnice]. Nakladatelství Fraus, 2018.

OLYSLAGER, Paul. How Uber is using Gamification to Manipulate Drivers. *Paul Olyslager* [online]. [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://www.paulolyslager.com/how-uber-gamification-manipulate-drivers/>

PIROUX, Nicolas, Barbara CAUDRELIER a Sarah BILLECOCQ. *Alter ego 3+* [Učebnice]. HACHETTE LIVRE, 2013.

Reality is Broken: Why Games Make Us Better | Interactive 2011 | SXSW [online]. 2011, 2011 [cit. 2023-08-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=agRc9wy_994

ROYE, Donald F. "Banana time": Job Satisfaction and Informal Interaction. *Human organisation* [online]. 1959, 1959, 18(4), 158-168 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://64.6.252.14/class/377a/Readings/roy-bananatime.pdf>

Schola Ludus. *Jan Amos KOMENSKÝ* [online]. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského [cit. 2023-07-20]. Dostupné z: <https://komensky.mjakub.cz/schola-ludus-idc387>

TEKINBAŞ, Katie Salen, Robert TORRES, Loretta WOLOZIN, Rebecca RUFO-TEPPER a Arana SHAPIRO. *Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids* [online]. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press, 2010 [cit. 2023-08-16]. ISBN 9780262515658. Dostupné z: <https://mitpress.mit.edu/9780262515658/quest-to-learn/>

The (short) prehistory of “gamification”.... *Funding Startups (& other impossibilities)* [online]. [cit. 2023-08-08]. Dostupné z: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>

The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design. *Yu-kai Chou* [online]. [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

The Origins and Future of Gamification. Columbia, 2018. Diplomová práce. University of South Carolina. Vedoucí práce Dr. Joseph November.

The Sperry & Hutchinson Story. *S&H Green Stamps* [online]. [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://greenstampsforgood.com/about/history>

VESA, Mikko a J. Tuomas HARVIAINEN. Gamification: Concepts, Consequences, and Critiques. *Journal of Management Inquiry* [online]. 2018, 28(2), 128-130 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1056492618790911>

ZICHERMANN, Gabe a Joselin LINDER. *Game-Based Marketing: Inspire Customer Loyalty Through Rewards, Challenges, and Contests* [online]. United States of America: Wiley, 2010 [cit. 2023-08-18]. ISBN 9780470562239. Dostupné z: https://www.google.cz/books/edition/Game_Based_Marketing/LL59DwAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0

ZORMANOVÁ, Lucie. Gamifikace – nový fenomén ve výuce. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 8.3.2022 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22995/gamifikace-novy-fenomen-ve-vyuce.html>

ZOU, Di, Shuqiong LUO, Haoran XIE a Gwo-Jen HWANG. A systematic review of research on flipped language classrooms: theoretical foundations, learning activities, tools, research topics and findings. *Computer Assisted Language Learning* [online]. 2022, 35(8) [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2020.1839502>

Seznam příloh

Příloha 1 – Sada obrázků z aplikace Duolingo (obr. 1-26)⁵⁸

Příloha 2 – Sada obrázků z učebnice *Le français ENTRE NOUS plus* (obr. 27-51)⁵⁹

Příloha 3 – Sada obrázků z učebnice *Alter ego 3+* (obr. 52-65)⁶⁰

⁵⁸ Duolingo. In: *Duolingo* [online]. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://www.duolingo.com/>

⁵⁹ NOVÁKOVÁ, Sylva, Jana KOLMANOVÁ, Danièle GEFFROY-KONŠTACKÝ a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS plus* [Učebnice]. Nakladatelství Fraus, 2018.

⁶⁰ PIROUX, Nicolas, Barbara CAUDRELIER a Sarah BILLECOCQ. *Alter ego 3+* [Učebnice]. HACHETTE LIVRE, 2013.