

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

## **Diplomová práce**

Bc. Beata Bednářová

**POTENCIÁL VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH HER PRO ROZVOJ  
KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VÝCHOVĚ K OBČANSTVÍ**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: PhDr. Martina ČÍHALOVÁ, Ph.D.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Potenciál využití didaktických her pro rozvoj kritického myšlení ve Výchově k občanství* vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne .....

.....

*Podpis autora*

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce PhDr. Martině Číhalové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, ochotu, trpělivost a čas, který mi během psaní diplomové práce věnovala.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá využitím didaktických her, které podporují rozvoj kritického myšlení, v hodinách Výchovy k občanství. Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly. První se věnuje výuce kritického myšlení u žáků základních škol, druhá kapitola je zaměřena na didaktickou hru jako výukovou metodu. Součástí druhé kapitoly je podkapitola věnována specifickým charakteristikám, které by měla obsahovat didaktická hra, aby u žáků rozvíjela kritické myšlení. V praktické části je popsána navržená hra *Jak dobře znáš svá práva?*. V práci jsou podrobně popsána pravidla hry a její komponenty. Jednotlivé materiály potřebné ke hře jsou do práce vloženy jako přílohy. Diplomová práce je určena především pro učitele Výchovy k občanství.

**Klíčová slova:** didaktická hra, kritické myšlení, lidská práva, Výchova k občanství

## **Abstract**

The thesis deals with the use of didactic games, which support the development of critical thinking, in Citizenship Education classes. The theoretical part is divided into two chapters. The first one is devoted to the teaching of critical thinking in primary school students, the second chapter focuses on didactic games as a teaching method. The second chapter includes a subchapter devoted to the specific characteristics that a didactic game should contain in order to develop critical thinking in pupils. The practical part describes the proposed game *How well do you know your rights?*. The rules of the game and its components are described in detail. The individual materials needed for the game are included in the thesis as appendices. The thesis is primarily intended for teachers of Civics.

**Key words:** didactic game, critical thinking, human rights, Civics

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ JAKO SOUČÁST VÝUKY U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....</b>	<b>8</b>
1.1 VYMEZENÍ KRITICKÉHO MYŠLENÍ .....	9
1.1.1 Základní dovednosti kritického myšlení .....	11
1.2 VÝUKA KRITICKÉHO MYŠLENÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	12
1.2.1 Principy rozvoje kritického myšlení ve výuce .....	14
1.2.2 Zařazení kritického myšlení do RVP ZV .....	15
1.2.3 Konstruktivismus a model E-U-R .....	17
1.2.4 Projekty pro rozvoj kritického myšlení .....	19
<b>2 DIDAKTICKÁ HRA VE VÝUCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....</b>	<b>22</b>
2.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....	22
2.2 DIDAKTICKÁ HRA JAKO AKTIVIZAČNÍ VÝUKOVÁ METODA .....	24
2.3 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA HRY .....	26
2.3.1 Dělení hry .....	26
2.4 SPECIFICKÉ RYSY DIDAKTICKÉ HRY .....	28
2.4.1 Dělení didaktických her .....	29
2.4.2 Přínosy zařazení didaktické hry do výuky .....	32
2.4.3 Metodická příprava didaktické hry .....	33
2.4.4 „Game-based learning“ a gamifikace .....	37
2.4.5 Využití didaktických her pro rozvoj kritického myšlení .....	38
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
3.1 POPIS HRY <i>JAK DOBŘE ZNÁŠ SVÁ PRÁVA?</i> .....	40
3.2 MODELOVÁ HODINA .....	51
3.3 OVĚŘENÍ HRY VE VÝUCE .....	56
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Kritické myšlení představuje jednu ze základních dovedností 21. století. Díky kritickému myšlení neděláme unáhlené závěry, dokážeme na informace a situace nahlížet z vícero různých pohledů a aspektů, lehce nepodléháme dezinformacím nebo polopravdám, díky kritickému myšlení si dokážeme snáze udělat vlastní názor. Tyto dovednosti jsou klíčové, zejména pro dobu, ve které nyní žijeme, a to dobu internetu a tzv. přeinformovanosti. Výuce kritického myšlení by se měli věnovat už učitelé základních škol a své žáky vést k systematickému rozvoji dovedností spojených právě s kritickým myšlením. Učitel žáky nedokáže připravit na konkrétní problémy, kterým budou v budoucnu čelit, ale může jim ukázat nástroj, který jim řešení daných problému usnadní, a tím je právě zmiňované kritické myšlení. Učitel žáky nenaučí všechna data a informace, které bude žák v jeho životě potřebovat, může mu ale ukázat, jak nad informacemi přemýšlet, jakým způsobem je třídit a jak s nimi pracovat efektivně.

Pro výuku kritického myšlení existuje řada metod, které mohou učitelé využít jako svoji inspiraci, v mé diplomové práci jsem se chtěla zaměřit na vybranou výukovou metodu, a to didaktickou hru. V didaktické hře vnímám velký potenciál, který lze využít k tomu, aby se žáci učili aktivně, svojí vlastní činností a hlavně, aby je učení zároveň i bavilo a motivovalo. Hlavní motivací pro sepsání této práce bylo propojení těchto dvou oblastí a vytvořit didaktickou hru, která bude u žáků základních škol rozvíjet dnešní dobou požadované kritické myšlení. Tato diplomová práce je určena jako inspirace do výuky pro učitele vzdělávacího oboru Výchova k občanství, především pak pedagogům, kteří chtějí do své výuky zařazovat metody, které budou podporovat žákovu vlastní činnost, ale zároveň mu předávat důležité poznatky a dovednosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. Pro tuto diplomovou práci byly vytyčeny tři cíle, dva pro teoretickou a jeden pro praktickou část. Cílem teoretické části práce je vymezení pojmů kritického myšlení a jeho rozvíjení v edukační realitě, tento cíl je naplněn v rámci první kapitoly práce. Druhým cílem teoretické části je pak přehledné zpracování problematiky didaktických her a specifikace požadovaných charakteristik didaktických her pro podporu kritického myšlení, na tento cíl se zaměřím ve druhé kapitole práce. Cílem praktické části je představit autorskou hru vhodnou pro rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole při hodinách výchovy k občanství.

Teoretickou část představují dvě hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá rozvojem kritického myšlení u žáků základních škol. Kapitola se nejdříve věnuje tomu, co považujeme za kritické myšlení i, úzce souvisejícím pojmům, kritické čtení a psaní. Dále se kapitola zabývá jednotlivými dovednostmi, které kritické myšlení tvoří. Následně je v kapitole popsáno, jakým způsobem můžeme výuku kritického myšlení zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu. Zvláštní pozornost je věnována Bloomově taxonomii a třífázovému výukovému modelu E-U-R.

Druhá kapitola teoretické části práce se zabývá didaktickou hrou jako výukovou metodou. Práce se nejdříve zaměřuje na vysvětlení pojmů důležitých pro přehlednost kapitoly, následně se věnuje obecné charakteristice hry, dále pak specifickým rysům hry didaktické. V kapitole je popsáno, jakým způsobem probíhá zařazení didaktické hry do výuky, pozice a úloha učitele při hře a také jaké jsou přínosy využívání didaktických her ve výuce. Na závěr kapitoly bude shrnuto, jaké rysy by měla obsahovat didaktická hra, aby rozvíjela kritické myšlení.

Praktická část je zaměřena na tvorbu autorské didaktické hry, která bude podporovat rozvoj kritického myšlení u žáků základní školy ve Výchově k občanství. Představena bude hra *Jak dobře znáš svá práva?* zaměřena na učivo týkající se základních lidských práv. Popsána bude tvorba didaktické hry, detailní pravidla hry a také způsob, jakým hra rozvíjí kritické myšlení u žáků. Navržena je také modelová hodina, která je i s metodickými pokyny sepsána ve třetí kapitole praktické části. Hra byla vyzkoušena autorkou hry ve výuce, v diplomové práci je sepsána reflexe z vyučovací hodiny.

# 1 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ JAKO SOUČÁST VÝUKY U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

První kapitola této práce se věnuje kritickému myšlení a jeho rozvoji u žáků základních škol. Kapitola se nejdříve zaměřuje na význam kritického myšlení, jeho definici a základní dovednosti, které jsou pro kritické myšlení podstatné. V další části kapitoly je popsáno, jakým způsobem by se u žáků základní školy mělo kritické myšlení rozvíjet, práce je zaměřena na zařazení kritického myšlení v kurikulárních dokumentech České republiky pro základní vzdělávání a také na model výuky, který rozvoj kritického myšlení podporuje.

V současnosti díky dostupnosti internetu, a s tím i velmi snadnou dostupností k velkému množství informací, se na schopnosti spojené s kritickým myšlením kladou daleko větší nároky, než tomu bylo dříve, a to i ve výchově a vzdělávání dětí. U žáků základních škol již nepovažujeme za stěžejní, kolik informací si nesou v paměti, nýbrž jak s těmito informacemi dokáží naložit, zda mezi informacemi dokáží najít souvislosti, jakým způsobem znalosti a dovednosti, které se naučili ve škole, dokáží využít v praktickém životě. V moderní společnosti se od lidí očekává, že budou mít nejen všeobecný přehled, ale dokáží jejich znalosti a s tím spojené i osobní postoje využít v rámci diskuze, rozpoznat chybné a zavádějící informace, kriticky se stavět k dezinformacím. K tomu, aby žáci základní školy dokázali vhodně reagovat na situace společenského dění, bychom je jako učitelé měli vést, například rozvojem kritického myšlení.

Kritické myšlení se obecně považuje za jednu ze základních dovedností současnosti, bez které by se lidé nemohli orientovat v přehlceném světě informací. Kritické myšlení společně s komunikací (communication), spoluprací (collaboration) a kreativitou (creativity) tvoří tzv. Four Cs (four competencies), čtyři klíčové kompetence pro život a uplatnění se ve společnosti 21. století. (World Economic Forum, 2016, s. 4) Důraz na rozvoj kritického myšlení zmiňují programy ohledně vizí ve vzdělávání na následující roky, které jsou aplikované jak na české prostředí, například *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Fryč a kol, 2020), tak mezinárodní programy jako například *Evropská deklarace k globálnímu vzdělávání do roku 2050* (Global Education Network Europe, 2022). Oba tyto programy dávají kritické myšlení do souvislosti s kritickým uvažováním o světě a také s mediální gramotností, která hraje v současnosti také klíčovou roli. Kriticky přistupovat k informacím, které si volně přečteme na internetu, se stává základní dovedností, díky které můžeme bojovat například proti dezinformacím.



## 1.1 Vymezení kritického myšlení

Pro kritické myšlení neexistuje jedna obecná definice, jejím vymezením se zabývala řada autorů a každý z nich na kritické myšlení nahlíží ze svého pohledu, podle toho, co při kritickém myšlení považují za důležité. Termín kritické myšlení lze například popsat jako „*schopnost nezávisle posoudit určitý problém na podkladě relevantních faktů.*“ (Šedý, 2021, s. 14) nebo „*pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informací, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.*“ (Jonák, 2004), další charakteristiku toho, co můžeme vnímat jako kritické myšlení poskytuje Siegelová (2019, s. 20): „*Kritické myšlení představuje schopnost logického úsudku a kultivované argumentace při zachování zdravého skepticismu.*“

David Klooster, lektor výuky podporující kritické myšlení, v časopise *Kritické listy* (2000, s. 8-9) kritické myšlení ve výuce charakterizuje pěti vlastnostmi:

1. Nejpodstatnější rys kritického myšlení představuje to, že je myšlení nezávislé, neboť si každý vytváří vlastní názor a přesvědčení. V rámci kritického myšlení můžeme přijímat myšlenky ostatních za předpokladu, že zároveň ctíme svobodu vlastního, individuálního myšlení a názory kriticky přehodnotíme, nepřijmeme je automaticky.
2. Dále autor vyzdvihuje důležitost získávání informací, které ale musí proběhnout před samotným procesem kritického myšlení. Aby lidé mohli používat kritické myšlení, je stěžejní, aby měli dostatek faktů, informací, znalost termínů a pojmů, hypotéz, následně pak mohou o souvislostech přemýšlet a analyzovat je. Pokud tyto údaje nemají, není k nim možné přistupovat kriticky. V rámci výuky kritického myšlení učitel nedbá pouze na porozumění textů a souvislostí, ale také učí děti rozlišovat mezi podstatnými informacemi, které si mají uchovat pro další využití, a informacemi nepotřebnými. Tímto způsobem se učení pro žáky stává užitečné a trvalé, jelikož se učí pracovat s uspořádáváním svých znalostí.
3. Další podstatnou složkou kritického myšlení je nabádání žáků a studentů k vlastní zvědavosti. Kritické myšlení začíná v momentě, kdy žáky učíme nepřebírat fakta, jak jim byla představena, ale přistupovat k nim kriticky, vymýšlet k nim otázky a problémy. Žáci a studenti by si sami měli uvědomovat problémy kolem sebe a tím

probouzet touhu nalézat řešení, případně, pokud toho zatím nejsou žáci schopni, by učitel měl do výuky připravit příklady problémů, se kterými se žáci v běžném životě setkávají a tím probudit jejich zvědavost a angažovanost. Díky tomu má pak učení ve škole přesah i do každodenního života.

4. Čtvrtým charakteristickým rysem kritického myšlení je hledání vhodných argumentů, které by podložily tvrzení. V rámci kritického myšlení se žáci a studenti učí pracovat s důkazy a důvody, učí se hledat v textu potřebné informace, reflektovat své osobní zkušenosti nebo číst grafy a tabulky a získávat z nich informace, které podpoří jejich argumenty.
5. V posledním bodě Klooster kritické myšlení popisuje jako tzv. myšlení společnosti. Tím, že diskutujeme o aktuálních problémech, debatujeme s ostatními o jejich přesvědčení, vyvracíme argumenty našich vrstevníků, ale také hledáme společná řešení, si vytváříme vlastní hodnoty a názory potřebné v naší společnosti. Lépe se pak orientujeme v různorodých názorech, jsme tolerantnější k postojům, které podporují opačná tvrzení atd. I na to by měl učitel v rámci vyučovacích hodin zaměřovat svoji pozornost. Nejen v dětech podněcovat jejich zvědavost k tématu a znalostem, ale také podporovat mezilidské vztahy a jednání vedoucí ke vzájemné toleranci a respektu.

Podle těchto definic lze shrnout, že kritické myšlení představuje schopnost jedince přemýšlet nad informacemi, se kterými se setkává v každodenním životě, dokázat zhodnotit jejich význam a přesvědčivost s ohledem na jeho zkušenosti či ověřené zdroje, popřípadě vyřešit určitý problém, pokud to situace vyžaduje, s ohledem na podložená fakta. Kritické myšlení rozvíjíme společnými diskuzemi o aktuálních problémech ve společnosti. Díky kritickému myšlení může člověk lépe a více do hloubky pochopit jednotlivé souvislosti.

### **Kritické čtení a psaní**

Společně s kritickým myšlením je důležité objasnit i pojmy kritické čtení a kritické psaní, neboť spolu úzce souvisí. Oba pojmy charakterizuje ve svém článku pedagožka Martinová (2021).

Kritické čtení představuje schopnost hlubšího porozumění čteného textu společně s následným posouzením informací, jejich zhodnocením a interpretací. Podstatné je, že čtenář si vytváří

kritický postoj a vlastní názor na to, co se dozvídá v rámci čtení. Kritické čtení můžeme využívat jako jeden z prostředků pro rozvoj kritického myšlení. (Martincová, 2021, s. 73-74)

Kritické psaní se využívá pro sepsání pohledu autora na určitou problematiku, při které využívá argumenty a důkazy, jež jeho tezi potvrzují. Zároveň má ale autor prostudované i protiargumenty, ke kterým se může v rámci svého psaní vyjádřit, popřípadě je s využitím důvodů a důkazů vyvrátit. I kritické psaní může sloužit jako nástroj pro rozvoj kritického myšlení. (Martincová, 2021, s. 75-78)

### **1.1.1 Základní dovednosti kritického myšlení**

Kritické myšlení je komplexní činnost, která propojuje několik dovedností najednou. Pedagog Alec Fisher (2021) uvádí seznam čtyř dovedností, které by měl jedinec využívající kritické myšlení ovládat. Jsou to interpretace, analýza, evaluace a přemýšlení o vlastním myšlení.

#### **Interpretace a porozumění**

Pro kritické myšlení je podstatné, aby jedinec dokázal správně uchopit a porozumět tomu, co pozoruje, slyší nebo si přečte. Pro hlubší pochopení textů a materiálů, se kterými bude dále pracovat, je klíčové, aby rozuměl všem pojmům a termínům, ale také znakům nebo obrázkům, pokud se v textu vyskytují. Pokud člověk nerozumí jednotlivým částem, nemůže o textu nebo situaci kriticky uvažovat. Dokázat správně popsat, parafrázovat a interpretovat značí pochopení informacím na dostatečné úrovni pro aplikaci kritického myšlení. (Fisher, 2021, s. 17-18)

#### **Analýza**

Analýza představuje dovednost rozebrat celek na menší části. V případě kritického myšlení jde o dovednost rozebrat jednotlivá tvrzení a podrobně prozkoumat, zda zmíněné informace a tvrzení mají správné odůvodnění a s tím spojené i závěry, analyzovat vztahy mezi nimi. Kriticky bychom měli v rámci analýzy přistupovat i k doporučením, vysvětlením nebo úsudkům autora textu. (Fisher, 2021, s. 18-19)

#### **Evaluace**

Pro správné kritické myšlení je důležitá i dovednost kritického hodnocení. Vyhodnocování podrobujeme jak důvěryhodnost a pravdivost tvrzení, důkazů a zdrojů, tak hodnotíme i závěry autora a jejich zdůvodnění. V rámci kritického myšlení musíme posuzovat, zda jsou důkazy relevantní k danému tématu, zda není argumentace chybná, jestli autorovy závěry nejsou

zaujaté a jeho závěry jsou opravu podloženy přesvědčivou argumentací. (Fisher, 2021, s. 19-20)

### **Přemýšlení o vlastním myšlení**

Základní dovedností kriticky myslícího člověka je i přemýšlení o vlastních myšlenkách. Uplatňovat zásady kritického myšlení při vlastním psaní a mluvení, aktivně kontrolovat vlastní práci a sebehodnotit se je náročné, ale v rámci aplikace kritického myšlení stěžejní. (Fisher, 2021, s. 20)

V této podkapitole bylo charakterizováno kritické myšlení a základní dovednosti, které podmiňují kritické myšlení. Tyto dovednosti se ale musí trénovat, aby se rozvíjely. Kritické myšlení se musíme učit v průběhu našeho života. Jelikož, jak už jsme zmínili v úvodu, jde o základní dovednost 21. století a je určující pro to, jak budeme fungovat ve společnosti nebo také v pracovním prostředí, je v zájmu společnosti, aby se rozvoji kritického myšlení věnovali už žáci základní školy. Výukou kritického myšlení se zabývá následující kapitola.

## **1.2 Výuka kritického myšlení na základní škole**

Kritické myšlení je komplexní schopnost a představuje několik dovedností spojených dohromady. Pokud chceme po škole a učitelích, aby žáky vedli ke kritickému myšlení a rozvíjeli kritické myšlení, může být pro ně obtížné uchopit kritické myšlení jako celek a chtít po žácích, aby si tuto schopnost osvojili najednou. Učitelé se mohou u žáků soustředit na rozvoj jednotlivých předpokladů a dovedností důležitých pro používání kritického myšlení, pomůckou může být například využití Bloomovy taxonomie cílů.

### **Bloomova taxonomie výukových cílů a kritické myšlení**

Představené dovednosti, tedy analýza, vyhodnocení nebo vlastní kritické sebehodnocení, jsou myšlenkově složitější procesy, které řadíme do poznávacích funkcí vyššího řádu. S těmito pojmy pracuje i taxonomie výukových cílů, kterou sestavil americký psycholog Benjamin Bloom (1956). Skalková (2007, s. 119) výukový cíl definuje jako: „*Zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ Dále uvádí, že učitel by měl cíle směřovat na kognitivní (poznávací), afektivní (postojovou) a psychomotorickou (výcvikovou) složku osobnosti, aby se díky vzdělávání žák rozvíjel všestranně. (Skalková, 2007, s. 123) Bloom se ve své taxonomii zaměřuje právě na kognitivní stránku osobnosti.

I přesto, že Bloom knihu sepsal v 50. letech 20. století, moderní didaktika z jeho taxonomie výukových cílů čerpá dodnes. Bloom (1956, s. 1-9) se ve své taxonomii zaměřuje na kognitivní cíle vzdělávání a uvádí, že taxonomie má pedagogům sloužit zejména jako pomůcka při vytváření plánů výuky, aby byly postupně zahrnuty všechny kognitivní složky. Pedagogům může také sloužit jako pomůcka při hodnocení žáků a jejich pokroků.

Bloom (1956, s. 201-207) dělí výukové cíle na šest kategorií vzestupně podle náročnosti. První tři stupně označujeme jako poznávací funkce nižšího řádu, mezi ně patří znalost, pochopení a aplikace. Aplikací Bloom myslí využívání znalostí získaných v předchozích úrovních na daný konkrétní problém. Další tři stupně představují dovednosti analýza, syntéza a vyhodnocení, tyto stupně již řadíme do poznávacích funkcí vyššího řádu, jelikož myšlenkové operace, které jsou potřeba pro analýzu, syntézu a vyhodnocení znalostí a informací, jsou náročnější. Na Blooma v roce 2001 navázali autoři Anderson, Krathwohl a kol. (s. 68-89) a vytvořili tzv. revidovanou Bloomovu taxonomii, ve které nahradili poslední dva stupně výukových cílů a také změnili názvy jednotlivých stupňů na aktivní slovesa tak, aby si pod jednotlivými pojmy učitelé dokázali představit konkrétní činnost. Vznikla tak taxonomie, stejně jako Bloomova první, sestavena vzestupně podle náročnosti činnosti: zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, vyhodnotit a vytvořit. Stejně jako v Bloomově taxonomii z roku 1956, tři nejvyšší stupně patří ke složitějším myšlenkovým operacím, tedy analyzovat – rozebírat celek na jednotlivé části, vyhodnotit – posuzovat celek s ohledem na určitá kritéria, vytvořit – navrhovat, konstruovat postupy, řešení.

Právě tyto myšlenkové operace, tedy kategorie analyzovat, vyhodnotit a vytvořit, v současné době představují dovednosti, které vnímáme jako důležité pro rozvoj kritické myšlení. Jde také o poznávací funkce spojené s využíváním abstraktního myšlení, které je pro kritické myšlení významné. (Siegelová, 2019, s. 20-21) Pokud se tedy učitel chce ve své výuce zaměřit na rozvoj kritického myšlení, může do svých hodin zařadit metody, které jsou zaměřeny na analyzování, vyhodnocování a tvoření. Vhodné jsou tedy například aktivity, při kterých žák porovnává souvislosti, argumentuje a zvažuje vhodná řešení, obhájí své názory nebo přichází s alternativními možnostmi řešení. Tyto aktivity a metody je ale možné zařadit do hodiny až v případě, že jsme u žáků v rámci výuky dosáhli nižších úrovní cílů. Učitel by měl postupovat od zapamatování, přes porozumění, aplikaci a až pak následně zařazovat složitější úrovně. Bez znalosti a porozumění nelze kritické myšlení rozvíjet.

### 1.2.1 Principy rozvoje kritického myšlení ve výuce

Tama (1989, s. 64-65) ve svém článku o výuce kritického myšlení zdůrazňuje, že rozvoj kritického myšlení může nalézt místo v každém předmětu, učivu i ročníku, pokud bude učitel vytvářet prostředí pro nezávislé kritické myšlení žáků a pokud se bude držet 3 základních principů, které jsou dále po řadě představeny. V první řadě je to podpora aktivního učení, neboť kritické myšlení se nejlépe rozvíjí v interaktivním prostředí, kde mohou studenti číst, psát a diskutovat. Druhým principem je podpora vyjadřování myšlenek žáků. Díky tomu, že budou studenti zdokonalovat své schopnosti artikulace myšlenek, přenesení myšlenek na papír nebo o svých názorech diskutovat, rozšíří si vlastní i porozumění problému a tématu. Diskuse a argumentace pomáhají studentům vyhodnocovat své vlastní názory a porovnávat je s názory druhých. Třetím principem je podpora reflexe nad vlastními myšlenkami. K úspěšnému rozvoji kritického myšlení je zapotřebí nejen vyučovat obsah, ale také vést žáky k tomu, aby si sami dokázali uvědomovat vlastní názory a pracovat s vlastními myšlenkami a vědomím. Na začátku každé vyučovací hodiny bychom žákům měli dát prostor k tomu, aby reflektovali, co o daném tématu ví a co by se chtěli dozvědět. Případně také v závěru hodiny reflektovat to, co se dozvěděli, popřípadě, co dalšího by je o tématu zajímalo.

Pouze vytvořit žákům vhodné prostředí pro kritické myšlení nestačí k tomu, aby se opravdu rozvíjelo. Rozvoj musí začít žákovou vnitřní motivací k učení a poznání. Učitel může žákovi poskytnout možnosti rozvoje, do výuky zařazovat různorodé metody, pokud žák ale nebude sám chtít a snahu nevyvine, kritické myšlení se rozvíjet nebude. Christopher Dwyer (2019) vedle vnitřní motivace k učení sepsal také další požadované rysy, kterými by měl žák disponovat, aby se u něho kritické myšlení mohlo rozvíjet. Mezi ně patří zvědavost a touha rozumět myšlenkám a názorům, se kterými se běžně střetáváme. Dále otevřenost k různým pohledům, schopnost dokázat se oprostít od svého přesvědčení a uvážít opačné názory bez předpojatosti, přijmout nebo změnit názor, pokud zjistíme nová fakta. Jako další predispozici vhodnou ke kritickému myšlení pak označil soustředěnost a pozornost k věcem, které se kolem nás odehrávají, touhu hledat mezi nimi souvislosti, zkoumat následky jednání, s čímž souvisí i další bod, a to nadšený přístup k úkolu z vlastní iniciativy, touha po informovanosti a hledání pravdy. Za důležité Dwyer pokládá také vlastní organizovanost, systematickosti a vytrvalost při práci a při řešení rozmanitých problémů, pečlivosti při zaznamenávání a prověřování zdrojů, informací.

Autor zmiňuje také kreativní složku osobnosti jako nedílnou součást kritického myšlení, přicházet s novými nápady, vymýšlet neobvyklá řešení je pro kriticky myslícího člověka stěžejní. Dále pak popisuje důležitost skepticismu a sklonu k tomu nevytvářet unáhlené závěry, dokud se neseznámíme se všechny informacemi a důkazy. Mezi další vhodný předpoklad ke kritickému myšlení řadí, když lidé dokážou naplno využívat vlastní reflexe, dokážou přemýšlet o svých názorech a postojích, analyzovat svoje chování. V neposlední řadě je pak zásadní i vlastní vynalézavost, znát a naplno využívat svoje vnitřní zdroje k řešení problémů, vhodně využívat dostupné zdroje, kombinovat svoje znalosti z různých oblastí a měnit postupy řešení, poučit se z vlastních chyb a reflektovat, proč se něco nepovedlo.

Úkolem učitele, který chce v žácích rozvíjet kritické myšlení, tedy je vytvořit vhodné prostředí pro jeho rozvoj, podporovat aktivní učení žáků, zařazovat aktivity vhodné pro vyjádření vlastních myšlenek, poskytnout prostor na jejich zhodnocení, ale také poznat žáky, zjistit jejich silné a slabé předpoklady pro rozvoj kritického myšlení a na ty se soustředit, najít vhodné aktivity a témata, které v nich samotných probudí zájem o poznání a zapojení se do výuky. Pokud se mu to podaří, vytvoří si ve vyučovacím procesu dobrý startovní bod pro rozvoj kritického myšlení.

### **1.2.2 Zařazení kritického myšlení do RVP ZV**

Kritické myšlení zastává v základním vzdělávání velmi důležitou pozici. Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV), který udává pojetí, cíle a obsah základního vzdělávání v České republice, by se rozvoji kritického myšlení měli věnovat učitelé u žáků jak na prvním, tak druhém stupni základní školy. Základní vzdělávání by žáky mělo připravit na život ve společnosti s ohledem na její aktuální potřeby a problémy, poskytnout jim všeobecné vzdělání i rozvíjet kompetence, mezi které se právě kritické myšlení řadí.

Rozvoj kritického myšlení není vázán na jednu vzdělávací oblast či obor RVP ZV, měl by být provázaný celým základním vzděláváním napříč nimi. I přes to, že některé vzdělávací oblasti, konkrétně tedy *Jazyk a jazyková komunikace*, *Člověk a společnost* a *Člověk a příroda*, mají přímo v charakteristice oblasti, oboru či konkrétních očekávaných výstupů zmíněno, že by škola žáky měla v hodinách věnovaných těmto oblastem učit kriticky myslet, nebo se učit kriticky přistupovat k informacím, popřípadě kriticky číst, určité zastoupení rozvoje kritického myšlení bychom měli nalézt v každém vyučovacím předmětu základní školy, neboť s kritickým myšlením přímo souvisí klíčová kompetence, a to *Kompetence k řešení problémů*, zejména pak poslední zmíněný výstup.

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

*vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;*

*vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.*

*kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.“ (RVP ZV, 2023, s. 11)*

Dalším dovednostem, které spadají pod kritické myšlení, se věnují i jiné klíčové kompetence, například *Kompetence k učení*:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

*vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;*

*samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.“ (RVP ZV, 2023, s. 10)*

Také nově zařazená *Kompetence digitální* se zabývá kritickým zpracováním informací:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

*získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu.“ (RVP ZV, 2023, s. 13)*

Rozvoji schopnosti kritického myšlení u žáků základní školy se také věnují průřezová témata, díky kterým jsou žákům zprostředkovávána aktuální témata a problémy 21. století. Jmenovitě



by učitelé rozvoji žáků kriticky myslet řadit do učiva *Mediální výchovy, Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Výchovy demokratického občana*. (RVP ZV, 2023, s. 125-139)

Kromě *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* se rozvoji kritickému myšlení u žáků základních škol věnuje i, jak už bylo zmíněno, *Strategie 2030+*. Tento dokument byl vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2020, jsou v něm popsány cíle, prostředky a nástroje vzdělávání, díky kterým by se mělo české školství v následujících letech rozvíjet. Kritické myšlení je zde zmiňováno jako součást výše zmiňovaných klíčových kompetencí, i jako nedílná součást výuky spojených s digitálními technologiemi a informacemi. Rozvoji kritického myšlení u žáků základní školy bychom se měli věnovat, abychom naplnili první strategický cíl *Strategie 2030+*, a to: „*Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život*“. (Fryč a kol, 2020, s. 16)

### **Výuka kritického myšlení ve *Výchově k občanství***

*Výchova k občanství* je vzdělávací obor, který společně s *Dějepisem* spadá do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Cílem *Výchovy k občanství* je připravit žáky na plnohodnotné zapojení do společnosti a poskytnout jim znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby mohli být informovanými a odpovědnými občany. Kritické myšlení představuje prostředek k tomu, aby se žáci mohli těmito informovanými a odpovědnými občany stát. *Výchova k občanství* poskytuje vhodná témata pro zařazení metod pro rozvoj kritického myšlení, neboť je učivo často zaměřeno nejen na znalosti, ale také na postoje a názory žáků, je zde mnoho možností a prostoru pro diskuzi, zamýšlení se nad souvislostmi, hledání vhodných řešení a kritickému přístupu k informacím. (RVP ZV, 2023, s. 53-63)

Jak již bylo zmíněno výše, kritické myšlení, kritické psaní i kritické čtení představuje základní dovednost pro život ve 21. století. Učitelé by si měli být vědomi důležitosti jeho rozvoje u žáků napříč všemi předměty a veškerým učivem. Žáci by měli být na konci základního vzdělávání schopni kriticky přistupovat k informacím ze všech oblastí života a učitelé by je k tomu v rámci výuky měli vést.

### **1.2.3 Konstruktivismus a model E-U-R**

V pedagogice rozlišujeme následující dva druhy pojetí výuky, a to pojetí transmisivní a konstruktivistické. Transmisivní přístup, někdy také označován jako tradiční, se zaměřuje

na přenos hotových poznatků ze strany učitele na žáka, výuka je orientována na rozvoj paměti žáka, který pasivně přijímá znalosti a následně se s nimi učí pracovat. (Zormanová, 2014, s. 25-27) Konstruktivistický přístup je založen na principu vlastního konstruování, vybudování znalostí a dovedností na základě vlastní činnosti. Žák pracuje se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi a pomocí těchto původních představ, označovaných za prekoncepty, pak buduje nové znalosti. (Kalhoust a Obst, 2002, s. 49-50) Důležité je, aby žák porozuměl jednotlivým souvislostem vlastním uvažováním na rozdíl od transmisivního pojetí, kdy jsou znalosti žákovi pouze předkládány učitelem formou textu nebo výkladu.

Na základě konstruktivistického pojetí výuky byl vytvořen třífázový výukový model, charakteristický pro výuku kritického myšlení, tzv. E-U-R model. Tento model učení je tvořen třemi částmi, první fáze se nazývá evokace, druhá uvědomění si významu nové informace a třetí fáze je zaměřená na reflexi. Tento model výuky je vhodný pro osvojování nových poznatků, které si žák dokáže propojit s jeho vlastními dosavadními znalostmi a zkušenostmi a navázat na ně. Díky tomu má žák pocit, že se v hodině něco nového naučil a své znalosti posunul dál. Samotný model podporuje žakovu aktivitu, může být proto velmi efektivní nástroj učení, pokud jsou všechny tři jeho části správně převedeny do praxe. (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 54-55)

Model učení E-U-R je vhodný pro rozvoj kritické myšlení, neboť žáky tímto modelem učení podporujeme v neustálém přehodnocování jejich znalostí, posuzování nových informací, vytváření názoru na základě několika zdrojů a různých úhlů pohledů, zamezuje náhlému odsouzení a zbrklým závěrům. Tento model je využíván například v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, více v následující podkapitole.

### **Evokace**

V první části procesu učení žák zrekapituluje, co o daném tématu ví, co ví jistě, co se pouze domnívá, také si shrne, co by se o daném tématu chtěl v následující hodině dozvědět. Z nahodilých informací, které ho k tématu napadají, tak vytvoří rámec myšlenek, do kterého pak bude zasazovat nově osvojené. V této fázi učení je ze strany učitele vhodné zařadit problémové otázky, zajímavé hypotézy, popřípadě jiné prostředky, které budou žáky v jejich učení vnitřně motivovat. (Hausenblas, Košťálová, 2006a, s. 54-55)

## **Uvědomění si významu informace**

V druhé fázi modelu učitel poskytne žákům zdroj učení, může se jednat o připravený text, učitelův výklad, video, dokument, nebo třeba i exkurze, či beseda. Důležité je, aby žáci vnímali, že je zdroj bohatý na informace, kterými oni sami v tu chvíli nedisponují, a mohou se tak prostřednictvím zdroje sami hodně naučit. Žáci následně se zdrojem pracují, snaží se vyhodnotit informace, které již znali a které jsou pro ně nové, obohacující. V tuto chvíli zkouší najít odpovědi na otázky či problémy, které jim byly nastoleny v evokační fázi, nebo zasazují nové informace do jejich rámce myšlenek, který si v předešlé fázi o tématu vytvořili a rozšiřují si tak své poznání. Žáci jsou v této fázi konfrontováni informacemi, které by měly využívat pro hledání souvislostí mezi jeho dosavadními a novými znalostmi nebo s nimi své dosavadní znalosti vyvracet. Díky tomu mohou pak žáci zažívat pocit, že se něco nového naučili, informace dokázali zasadit do souvislostí, a to buduje jejich motivaci k učení. (Hausenblas, Košťálová, 2006c, s. 57-59)

## **Reflexe**

V poslední fázi modelu E-U-R se žák vrací zpátky k celému procesu učení a reflektuje, co nového se naučil, na jaké otázky odpověď našel a nenašel, co by se mohl o tématu dozvědět příště. Nejlépe, pokud tak činí vlastními slovy, pak má reflexe opravdu smysl. V této fázi je podstatné, aby se každý žák nad svým procesem učení zamyslel a jeho rámec myšlenek znovu prošel, jeho myšlenky by nyní měly být jasnější a zřetelnější. Proces reflexe by se měl aplikovat jak na učivo a obsah učení, tak na žákův proces, jak se mu v učení vedlo. (Hausenblas, Košťálová, 2006b, s. 67-69)

### **1.2.4 Projekty pro rozvoj kritického myšlení**

Jak již bylo popsáno v podkapitole věnované zařazení kritickému myšlení v RVP, rozvoj kritické myšlení by měl být součástí každého předmětu na základní škole. Učitelé mohou rozvoj kritického myšlení u žáků podporovat zařazováním výukových metod pro rozvoj kritického myšlení, využíváním popsané metody E-U-R, nebo mohou také využít inspirace, materiálů, školení a workshopů, které nabízejí projekty pro rozvoj kritického myšlení.

Mezi tyto projekty patří například program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, známé pod zkratkou RWCT z anglického originálu *Reading and Writing for Critical Thinking*. Program RWCT představuje ucelený systém metod a technik propojující čtení a psaní ve školním prostředí, hlavním cílem je podpořit žáka v samostatném a kritickém zamyšlení nad

světem, podporovat v něm nezávislé myšlení. Program RWCT je založen na třífázovém modelu učení popsaném v předchozí kapitole. Program poskytuje také kurzy, letní školy a webináře pro učitele, v letech 2000-2013 vydával také časopis věnovaný popisu systému RWCT a inspiraci pro učitele *Kritické listy*, nyní mohou učitelé najít inspiraci ve zpravodaji *Kritické lístky*. (Kritické myšlení, z. s., 2023)

Dalším programem, který podporuje rozvoj kritického myšlení, je projekt s názvem *Kritické myšlení #krimyš*. Tento projekt založený společností GrowJOB se zaměřuje na přednášky, workshopy i individuální konzultace pro jednotlivce, firmy, ale také žáky a studenty středních a vysokých škol. Autoři v rámci těchto školení žáky a studenty seznamují s iluzemi a klamy, které ovlivňují naše rozhodování a vnímání informací, jakým způsobem rozlišit dezinformaci od důvěryhodné zprávy, seznamují žáky s tím, jak vést fair-play debatu a jak rozeznat argumentační fauly<sup>1</sup>. (GrowJOB s.r.o., © 2016)

Dalším projektem, který je zaměřen nejen na rozvoj kritického myšlení, ale také mediální gramotnosti, se nazývá *Fakescape*. Tento projekt vznikl díky studentům Katedry politologie Masarykovy univerzity v Brně v roce 2018. Nyní pořádají workshopy, v rámci kterých představují žákům základních a středních škol hry, které právě kritické myšlení a mediální gramotnost podporují. Projekt je zaměřen na práci s dezinformacemi, jak odhalit důvěryhodné zdroje, manipulaci a falešné zprávy. Studenti chtějí žákům informace předat prostřednictvím hravé formy vyučování, například únikovou hrou FakeScape, hrou Dezinfombies nebo karetní hrou Nekrm kachnu. (Fakescape, © 2022)

*Zvol si info* je dalším příkladem projektu, který se zaměřuje zejména na žáky základních a středních škol. I tento projekt pořádá workshopy, ve kterých u žáků rozvíjí kritické myšlení společně s mediální gramotností. Učí žáky rozpoznávat dezinformace, podporuje je v rozpoznávání manipulativních technik využívaných v digitálním prostředí, podporuje kritické přistupování k informacím. (Zvol si info z.s., © 2023)

Inspiraci mohou učitelé najít také v časopise *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, který založila nadace *The Kellner Family Foundation* v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Časopis vychází od roku 2015 a věnuje didaktickým metodám vhodným do výuky,

---

<sup>1</sup> „Argumentační fauly (neboli řečnické triky, argumentační klamy apod.) jsou v diskuzi používány za účelem přesvědčení oponenta či publika o správnosti tvrzení mluvčího bez ohledu na logickou platnost samotných argumentů. Mohou působit na emoce i na rozum, může se jednat o přímý útok, ale i o manipulativní vsuvky.“ (Bez Faulu, © 2019)

nebo také textům, které se dají využít pro rozvoj kritického myšlení ve vyučovacím procesu.  
(The Kellner Family Foundation, © 2023)

Závěrem kapitoly lze shrnout, že kritické myšlení představuje základní dovednost potřebnou pro život v současném světě, učitelé základních škol všech předmětů by mu měli v rámci svých hodin poskytnout dostatek prostoru na jeho rozvoj. Své hodiny mohou například koncipovat konstruktivistickým pojetím výuky, například model výuky E-U-R, a tak dát žákům prostor na jejich vlastní činnost, aby si znalosti a dovednosti lépe vštípili a dokázali je v praktickém životě adekvátně využít. Kapitola měla poskytnout teoretický rámec pro zařazení rozvoje kritického myšlení do výuky základní školy.

## 2 DIDAKTICKÁ HRA VE VÝUCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Druhá kapitola diplomové práce se zaměří na výukovou metodu didaktickou hru. Nejprve se seznámíme se základními pojmy z oboru didaktiky, které se budou v této kapitole objevovat, další podkapitola naváže na obecnější pojem výuková metoda, kterou právě didaktická hra je, a bude uvedeno, kam se v rámci klasifikace výukových metod řadí. Následně budou v kapitole popsány charakteristiky hry obecně a didaktické hry speciálně, včetně jejich druhů a dělení. U didaktické hry budou zmíněny i důvody, proč by měl učitel didaktickou hru zařadit do své výuky a její metodická příprava. Součástí kapitoly je i zhodnocení didaktické hry jako prostředku pro rozvoj kritického myšlení.

### 2.1 Vymezení základních pojmů

V této podkapitole budou vysvětleny základní pojmy z oblasti didaktiky, se kterými se bude v práci této kapitoly pracovat.

#### Vyučování

Skalková (2007, s. 118) definuje vyučování jako: „*specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáka, která směřuje k určitým cílům.*“ Mezi složky, které vyučování vytváří, patří výukové cíle, učivo, vzájemná spolupráce žáka a učitele, výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky a podmínky, za kterých se tento proces uskutečňuje. (Skalková, 2007, s. 118)

#### Výukový cíl

Základním pojmem důležitým pro každou vyučovací hodinu je výukový cíl. V práci již byla představena definice od Skalkové (2007). Další autoři Kalhous a Obst (2002, s. 274) výukový cíl charakterizují jako: „*představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky.*“ Jinými slovy je výukový cíl učitelova předem daná představa toho, čeho chce v rámci výuky u žáků dosáhnout.

#### Organizační forma výuky

Kalhous a Obst (2002, s. 293) organizační formu výuky popisují jako: „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování.*“ Autoři dále zmiňují, že prostřednictvím různých organizačních forem výuky

a výukových metod učitel ve výuce dosahuje stanovených výukových cílů. Mezi organizační formy řadíme hromadnou a frontální výuku, individuální výuku, individualizovanou, projektovou, diferenciovanou, skupinovou a kooperativní, týmovou výuku nebo také otevřené vyučování. Výběr vhodné organizační formy záleží na využití výukové metodě, počtu žáků, učivu, požadované roli učitele ve výuce a také zmiňovaném cíli výuky, výběr je v kompetenci učitele. (Kalhous a Obst 2002, s. 293-306)

### **Výuková metoda**

Výukové metody představují náplň vyučovací hodiny, prostřednictvím kterých žákům a studentům zprostředkováváme požadované informace, znalosti, dovednosti nebo postoje. Výběr metody ovlivňuje celkovou organizaci hodiny, roli učitele ve vyučování, míru zapojení žáků do výuky, jejich motivaci pro danou činnost, ale také následnou atmosféru hodiny, nebo množství znalostí a dovedností, které si žáci z hodiny odnesou, spojené s využitelností v každodenním životě a motivací se učit i mimo školu. Proto je učitelův výběr metody pro zdařilou výuku stěžejní. Znalost různých vyučovacích metod, včetně možnosti jejich uplatnění, přínosů, ale také rizik patří mezi základní pedagogické kompetence a dovednosti učitele. (Kyriacou, 1996, s. 20-21)

Jarmila Skalková (2007, s. 181) uvádí, že slovo metoda vychází z řeckého slova „methodos“, jež označuje cestu nebo také postup. Dále dodává: *„Metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. V didaktice pod pojem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků směřující je stanoveným cílům.“*

Maňák a Švec (2003, 7-8) vnímají vyučovací metodu jako neoddělitelný prvek vyučovacího procesu. Autoři ale dále upozorňují, že výuková metoda musí nutně souviset s předem stanovenými cíli každé vyučovací metody. V opačném případě by mohlo docházet k bezúčelnému zařazování metod do vzdělávacího procesu, což by mohlo vést k tomu, že by se vzdělávání odvíjelo od jednotlivých metod a nikoliv od cílů. Pedagog by měl vybírat vhodnou metodu na základě cíle, ne vytvářet cíl na základě metody.

### **Klasifikace výukových metod**

Pojetí samotných vyučovacích metod a jejich následné rozdělení dle autorů Maňáka a Švece (2003, s. 7-8) odráží tendenci moderní pedagogiky stavět výuku na aktivitě žáka a jeho

celkovém rozvoji osobnosti, kdy výuka zahrnuje domény kognitivního, afektivního a psychomotorického charakteru. Současné trendy ve vzdělávání se odráží od potřeb společnosti a také od jejího vývoje. Protože nyní žijeme v době, kdy si informace můžeme najít velmi snadno pomocí internetu, je potřebné, abychom žáky vyučovali spíše tomu, jak s informacemi zacházet, třídit a využívat je, namísto toho, aby se ve škole memorovali odstavce textů. Autoři publikace člení výukové metody na klasické, aktivizační a komplexní.

Další klasifikaci výukových metod poskytují Pecina a Zormanová (2009), kteří metody dělí na dva druhy, a to na metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků a metody aktivní práce žáků neboli metody aktivizační.

## **2.2 Didaktická hra jako aktivizační výuková metoda**

Klasifikaci výukových metod se zabývalo mnoho autorů, v práci byly uvedeny Maňák a Švec (2003) nebo Pecina a Zormanová (2009). Obě publikace řadí didaktickou hru mezi aktivizační metody, jelikož didaktická hra žáka staví do aktivní role ve vyučování, žák výukové cíle naplňuje prostřednictvím jeho vlastní aktivity v rámci didaktické hry. Tato podkapitola je věnována charakteristice právě aktivizačním výukovým metodám, do které ji v rámci klasifikace autoři řadí.

Za aktivizační výukové metody označujeme metody, při níž je aktivní role ve vyučování na straně žáka, ten je centrem výuky a učí se vlastní učební činností. Využití aktivizačních metod výuky umožňuje žákům větší zapojení jejich myšlení, postřehu, vnímání, ale také trénování dovedností jako je řešení problémů, hledání alternativních možností, posuzování události z různých úhlů pohledu nebo zlepšování svých komunikačních dovedností. Jejich využívání v hodinách může pozitivně ovlivnit také žákovu samostatnost, zodpovědnost nebo tvořivost. (Maňák a Švec, 2003, s. 105-107)

Vzhledem k tomu, že při aktivizačních metodách se žák učí využívat myšlenkové operace, jako je usuzování, porovnávání, zobecňování, analyzování a zároveň také pracuje s informacemi a fakty, jsou tyto metody vhodné pro rozvoj kritického myšlení. (Sitná, 2013, s. 9)

Přenesení činné role na žáka a zapojení jeho vlastní činnosti v hodině ale automaticky neznamená, že žák bude rozvíjet svoje myšlení, samostatnost nebo komunikační dovednosti. Je nutné u něho budovat vnitřní motivaci a vlastní chuť po vzdělávání, díky které se on sám bude chtít zapojit do edukačního procesu. Žák by měl vědět, co se danou aktivitou má naučit,



co procvičit, aby dosahoval stanovených cílů. Jeho vlastní aktivita není cílem výchovně-vzdělávacího procesu, ale nástrojem pro jeho celistvé rozvíjení osobnosti. Důležitá je tedy role učitele, která má plnit funkci průvodce a rádce, jež směřuje k aktivitě žáka. Učitel nemá žákovi pouze poskytnout možnost aktivitu vykonávat, ale vést ho krok po kroku tak, aby byla činnost co nejprospěšnější.

Zásadním úkolem učitele je vhodně vybrat a zařadit aktivizační metodu do výuky. Učitel by měl znát přínosy i rizika využití jednotlivých metod, stejně tak by měl umět správně posoudit situaci, kdy je využití aktivizující metody vhodné, při jakých okolnostech je lepší aktivitu přerušit, popřípadě, kdy je žádoucí se aktivizujícím metodám úplně vyhnout. Učitel by měl znát třídu, ve které aktivizující metody praktikuje, neboť tak může zamezit nežádoucím rizikům, které budou představeny níže. Jeho příprava na výuku je o to náročnější, stejně tak jako realizace aktivizačních metod ve výuce. V žádném případě by nemělo dojít k bezúčelnému využívání aktivizačních metod. (Maňák, 2011)

### **Výhody a nevýhody využívání aktivizačních metod ve výuce**

Zormanová (2012, s. 40) uvádí hlavní přínosy aktivizujících metod, mezi ně patří například to, že je díky aktivizujícím metodám učitel schopen naplánovat výuku tak, aby byly splněny výchovně-vzdělávací cíle všech úrovní podle Bloomovy taxonomie. Dále jmenuje rozvoj žákových komunikačních dovedností, schopnost spolupráce s ostatními spolužáky, včetně týmové práce, posilování sebevědomí u žáků, rozvoj kreativity, angažovanosti ve výuce, v neposlední řadě také možnost adekvátně přizpůsobit výuku schopnostem všech žáků, ať už jde o nadané, žáky s podprůměrnými schopnostmi, nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Využití aktivizačních metod ve výuce může mít i negativní dopady, jak už bylo lehce nastíněno výše. Oproti využívání tzv. tradičních, podle Maňáka a Švece (2003) klasických, metod jsou aktivizační metody náročnější na pedagoga přípravu před hodinou, musí si být vědom, jak a kdy je vhodné aktivizační metodu zařadit do výuky, znát její možná úskalí a být seznámen se způsoby, jak jim zabránit. Měl by mít nastudováno, jak správně v rámci metody postupovat, aby byly naplněny jeho stanovené cíle. Významnou nevýhodou aktivizačních metod je časová náročnost, která neumožňuje učitelům aktivizační metody využívat v každé hodině, pokud si svoji práci neumí schopně naplánovat nebo jeho předmět nemá velkou časovou dotaci. Překážkou mohou také představovat organizační, technické nebo materiální potíže, které jsou například vysoký počet žáků ve třídě nebo neangažovanost studentů. (Zormanová, 2012, s. 39).

## 2.3 Obecná charakteristika hry

Hra patří spolu s prací a učením mezi základní činnosti člověka. Svoji důležitou úlohu plní ve všech vývojových stádiích člověka, zásadní roli hraje v dětství, zejména pak v předškolním a mladším školním věku. Hra může mít různé charaktery, ať už jde o manipulaci s různými předměty, námětovou hru nebo hru deskovou. Hra představuje činnost, v rámci které si člověk osvojuje pravidla, normy, systémy, postupy a zákonitosti společnosti. Při hře nevyhnutelně prožívá emoce a pocity, nejen ty pozitivní, ale i negativní, zažívá úspěchy i neúspěchy, učí se jak s těmito prožitky pracovat. Člověk do hry vnáší svoje charakterové vlastnosti, individuální zvláštnosti, tužby, přání, zkušenosti, stejně tak jako znalosti a vědomosti. Nejčistší podobu svého charakteru, temperamentu a pocitů do hry přenáší děti předškolního věku, které zatím nejsou natolik ovlivněné prostředím, pravidly a normami chování. Hra pro ně představuje nejdůležitější a nejčastější aktivitu. (Kolář a kol, 2012, s. 49)

### 2.3.1 Dělení hry

Hru můžeme dělit podle různých kritérií, například podle místa konání, podle počtu účastníků hry, podle formy organizace, podle vývojového stádia jedince a jeho preference hry, podle času nebo i podle pohlaví, které danou hru upřednostňuje. Z těchto hledisek existuje i řada klasifikací podle různých autorů. V této práci bylo vybráno dělení podle druhu aktivity a podle složky osobnosti, jež je hrou rozvíjena, neboť jsou spojeny s výchovně-vzdělávací oblastí.

Podle činnosti, která hru charakterizuje, Opravilová (2016, s. 86-89) rozděluje hry na:

- Napodobovací – Hry, při kterých děti napodobují roli z reálného, literárního i televizního života, patří sem například hra na učitele, hra na pošťáka, hra na princeznu apod.
- Dramatizující – Hry, při kterých je dětem dána nejen role, ale i situace, kterou mají v roli řešit. Děti například sehrají scénku nákupu lístku do divadla.
- Konstruktivní – V rámci konstruktivního druhu hry děti vytvářejí nějaký produkt, například hra se stavebnicí, stavění s kostkami, apod.
- Fiktivní – Při této hře děti mohou využívat své představivosti a měnit běžný obraz skutečnosti v rámci hry. Rozvíjí si tím své fantazijní představy, i tvořivé myšlení.

Další dělení, a to podle různých složek osobnosti, které se hrou aktivizují a tím i rozvíjejí, dělíme podle Hanuše a Chytilové (2009, s. 115). Klasifikace her vypadá následovně:

- Hry na podporu jazykové inteligence – Pomáhají s rozvojem slovní zásoby, chápání významu slov, tvorby vět.
- Hry na podporu hudební inteligence – Tento typ her podporuje smysl pro rytmus, tóny, melodii, zpívání, hraní na hudební nástroje.
- Hry na podporu matematicko-logické inteligence – Tyto hry souvisejí s číselnými představami, logickým myšlením a řešením matematických problémů.
- Hry na podporu prostorové inteligence – V rámci těchto her se snažíme o rozvoj schopnosti vytvářet trojrozměrné objekty a tvary, vnímání hloubky, šířky, odhadu.
- Hry na podporu pohybové inteligence – Řadíme sem hry podporující manipulaci s předměty, pohybové hry, sporty, taneční přípravu, rozvíjíme jimi schopnosti využívání celého lidského těla.
- Hry na podporu intrapersonální inteligence – Tyto hry pomáhají pochopení sama sebe, svých pocitů, emocí, dávají dětem rady, učí je rozeznat své pozitivní a negativní stránky osobnosti a jak s nimi nakládat, prvky psychohygieny.
- Hry na podporu interpersonální inteligence – Prostřednictvím těchto her se děti učí, jak pracovat s ostatními lidmi a svými spolužáky, odhadovat záměry ostatních, schopnost tolerance, respektu, empatie.
- Hry na podporu vztahu k přírodě – V rámci těchto her v dětech probouzíme cit k živému, zařazujeme hry, které budují schopnost rozlišování druhů fauny a flóry, apod.

Tyto typy her ale nemusíme vnímat izolovaně, jednotlivé druhy se mohou navzájem propojovat anebo dokonce doplňovat tak, aby žáky rozvíjely v mnoha ohledech najednou. Můžeme například využít hru, která bude zaměřena na podporu jazykové inteligence, zároveň u toho žáci ale mohou rozvíjet své komunikační dovednosti, a tím interpersonální inteligenci. Hrou, při které děti manipulují s předměty, podporují rozvoj pohybové inteligence, také rozvíjí inteligenci prostorovou, apod.

## 2.4 Specifické rysy didaktické hry

Oproti charakteristice samotné hry didaktickou hru autoři Kolář a kol. (2012, s. 50) definují:

*„Hra používaná ve vyučování jako jedna z metod, jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjejí tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí motivaci k poznávání či schopnosti spolupráce. Využívá se zaujetí žáků, spontánní činnost, jejich spolupráce, respektování norem a pravidel i vytváření estetických postojů, norem.“*

Autoři *Pedagogického slovníku* (2003) didaktickou hru popisují následovně:

*„Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 43).

Z těchto definic vyplývá, že didaktická hra se od hry samotné odlišuje tím, že didaktická hra musí být spojena s výukovým cílem, tím se i stává výukovou metodou. Hra je součástí přirozeného chování člověka, lidé si hrají, protože sami chtějí, sledují tím svoji vlastní zábavu, naplnění volného času, didaktickou hru volí pedagog do výuky jako výukovou metodu sledující stanovený cíl vzdělávání, didaktická hra využívá podstatu hry tím, že motivuje žáky samotnou činností.

V knize *Výukové metody* uvádějí autoři Maňák a Švec (2003, s. 107) myšlenku pedagoga Bönsche, který zmiňuje, že je u didaktické hry důležité zdůraznit, že existuje velmi tenká hranice, jež dělí didaktickou hru od pouhé hry. Samotná hra jako taková musí pro děti plnit zásadní princip, a to že je samoúčelná – dítě si hraje, protože si chce hrát, hraní je samotným účelem hry. Hru jako činnost dětem nabízíme, aby si hrály a tím podporovaly svoji fantazii, samostatnost nebo třeba rozvíjely slovní zásobu, tyto cíle ale nejsou přesně vymezené

a nepředstavují podstatu této aktivity, pokrok dítěte ani nemusíme hodnotit nebo nějak zaznamenávat, stačí nám, když si dítě hraje. Naopak didaktickou hru ale zařazujeme za konkrétním účelem splnění předem stanovených výukových cílů, kterých u dětí chceme dosáhnout, ať už jsou kognitivního, afektivního nebo psychomotorického charakteru, na konci by tedy mělo proběhnout zhodnocení, zda se cíle podařilo či nepodařilo naplnit. Učitel při využívání didaktické hry tak musí sledovat to, aby se neztratil výchovně-vzdělávací cíl, ale také zároveň to, aby stanovený cíl nezastřel podstatu samotné hry a hra byla stále pro dítě sama o sobě zajímavá.

### **2.4.1 Dělení didaktických her**

Didaktická hra z pohledu učitele zastává mnoho funkcí, podle kterých následně můžeme i dělit její jednotlivé druhy. Mezi tyto funkce neboli jednotlivé oblasti, na které se chceme u žáka zaměřit, patří například funkce poznávací, motivační, procvičovací, tvořivostní, sociální, emocionální, rekreační, pohybová, fantazijní a další. Jedna hra může zastávat více funkcí, nebo také může být zaměřena na jednu funkci izolovaně. (Vališová, Kovaříková, 2021, s. 92) Ve vyučovacím procesu bychom jako učitelé měli při výběru didaktické hry dbát na rozmanitost didaktických her tak, aby byly u žáka rozvíjeny všechny oblasti a hra pro ně měla stále zábavný prvek.

Rozdělením didaktických her se věnovala již celá řada odborníků, existuje tedy mnoho klasifikací. Didaktické hry můžeme například podle Maňáka a Švece (2003, s. 128) dělit dle doby trvání, a to na krátkodobé a dlouhodobé. Dále také podle místa, kde se hra vykonává, například jestli je hrána ve třídě, v družině, na školním hřišti, v přírodě, apod.

Dále hru můžeme rozdělovat podle způsobu, jak a kdo bude hru hodnotit, zda bude hru reflektovat žák sám nebo jeho učitel, zda budeme hodnotit z hlediska kvality nebo kvantity, zda jsou hry zaměřené na poznatky nebo dovednosti apod. Tato práce se blíže věnuje dělení didaktických her podle obsahu a podle jejího účelu.

Autorka Zormanová (2012, s. 65–72) didaktické hry rozděluje podle jejich obsahu do následujících kategorií.

a) Interakční didaktické hry

Tyto hry se charakterizují interakcí s jinými předměty nebo žáky. Můžou sem patřit například hry s pravidly, společenské hry, hry se stavebnicí, strategické hry nebo karetní hry.

b) Simulační didaktické hry

Základem simulačních her je napodobování situací, sociálních rolí a reálného světa. Zařazujeme zde hry, kdy žáci vstupují do role a jednají na základě předem daných charakteristik. Vykresleny jsou role, prostředí, problémy a situace, které v rámci hry řeší.

c) Scénické didaktické hry

Scénické didaktické hry úzce souvisí s divadelními představeními a hrami, od kterých se následně odvozuje činnost v samotné didaktické hře. Součástí těchto her jsou kostýmy, dané role, texty a děj.

Rozdělení podle zaměření didaktické hry popisují autoři Jan a Gaydos (2016, s. 7):

a) Motivační hry (Motivation Games)

Motivační hry představují hry, jejichž účelem je vzbudit v žácích zájem o daný obsah vzdělávání nebo informace, jež hra zprostředkovává. Žáci jsou motivováni hrát hru, protože jsou zvědaví, hra pro ně představuje výzvu a něco nového. Důležitou složkou je tedy zábava, která studenty láká. Tím, jak hru žáci hrají se seznamují s látkou a pro učitele tak vytváří dobrý základ, na který může navázat dalším učením.

V dnešní době hru jako motivaci učitelé také využívají, protože jejich žáci vyrůstali v digitálním prostředí, jsou zvyklí na neustálý přísun různých stimulů skrze televizi, počítač, mobilní telefon nebo video hry. Pokud je tedy výuka zaměřená pouze na práci s učebnicí, nebo výklad, žáci budou většinou pasivní a výuka je nebude zajímat. V případě že ale učitel využívá didaktické hry, žáci se začnou aktivněji zapojovat do výuky, vnímat a budou více motivováni se učit.

b) Upeňovací a procvičovací hry (Drill and Practice Games)

Tímto typem hry si žáci upevňují již probrané učivo. Cílem je si zdokonalit, zautomatizovat poznatky, dovednosti, které již byly žákům představené, žáci si je díky neustálému procvičování a tzv. drilu lépe zapamatují, znalosti si osvojí a jejich vybavovací schopnost bude výrazně rychlejší.

c) Naučné, osvojovací hry (Content Mastery Games)

V rámci těchto her si žáci osvojují učivo, které jim zatím nebylo představeno jiným způsobem. Umožňují jim získat znalosti, naučí se fakta, jsou jim představeny celé koncepty a dovednosti, které ve hře následně ještě procvičují a tím si učivo ještě snáze osvojují. Výhodou u těchto her je, že má žák pocit, že na znalosti přišel on sám, a tím je podpořena jeho chuť v učení. To ale může platit o naopak, v případě že žák nepochopí hru, ve hře nebude dosahovat dobrých výsledků, může dojít k pochybování v jeho schopnosti a demotivovat ho ve vzdělávání. Učitel by měl žáka správně vést, odhadnout jeho možnosti a motivovat ho k dalšímu postupu.

d) Hry podporující kompetence 21. století (21st Century Competency Games)

Tyto hry v žácích podporují kompetence označované za tzv. kompetence 21.století, které představují dovednosti, znalosti, schopnosti důležité a nezbytné pro život v současné době. Patří mezi ně například dovednost řešení problémů, schopnost správně argumentovat, schopně se ptát, zjišťovat informace, spolupracovat s ostatními, nebo také sociální a komunikační dovednosti. V rámci těchto her se žáci učí také dovednosti kritickému myšlení. I přes to, že jsou tyto hry pro žáky v mnohém užitečné, může být pro učitele obtížné je zařadit do běžné výuky vzhledem k náročnosti správného provedení těchto her. (2016, s. 7)

Z uvedených informací je patrné, že didaktické hry poskytují učitelům různorodé prostředky, kterými mohou zpestřit a podpořit svoji výuku. Učitelé mohou zařadit hry motivační a tím zvýšit aktivitu svých žáků, pokud je to v hodině potřeba. Motivační hru může také využít, pokud učitel vnímá, že téma a s tím spojené učivo pro žáky nemusí být atraktivní a zařazením hry jim poskytnout zábavný element, díky kterému zvýší jejich pozornost. Pokud učitel nevnímá úskalí jeho práce v motivaci žáků na dané téma, může výuku obohatit o didaktickou hru v procvičovací nebo osvojovací fázi výuky. Jestliže si pak učitel dostatečně věří, má dostatek času a prostoru, je pro žáky v mnoha směrech prospěšné zařadit i hry podporující kompetence 21. století, mezi které se řadí i kritické myšlení. Učitel by si měl být vědom správného využití

jednotlivých druhů didaktických her, jejich přínosů i kritických oblastí, aby je vhodně začlenil do své výuky. Každá didaktická hra by ale měla disponovat výukovým cílem, který si učitel stanoví, aby se v hodině nevyužívala bezúčelně a s tím jako výuková metoda ztrácela svůj význam.

#### **2.4.2 Přínosy zařazení didaktické hry do výuky**

Didaktická hra má mnoho podob, a jak již bylo zmíněno výše, i několik druhů a funkcí, je na učiteli, jak a zda vůbec didaktickou hru do svého repertoáru výukových metod zařadí. V poslední době, v současné pedagogice, kdy je podporováno zařazování aktivizačních metod a výuka je orientována na činnost a aktivitu žáka, získává didaktická hra, stejně jako jiné aktivizační metody, větší pozornost ze strany učitelů. Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 323) uvádějí: *„Na základě snahy o alternativní přístupy k výuce zaznamenala tato metoda (didaktická hra) v posledních letech zvýšené uplatnění. Prostřednictvím herních situací se dají s žáky řešit složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silným motivačním stimulem, který je schopen značně mobilizovat jejich kognitivní potenciál, zejména při soutěživých hrách.“*

Důvody, proč by učitel měl uvažovat o zařazení didaktické hry do vyučovacího procesu, popisují Kožuchová a Korčáková (1998, s. 104-106). Autorky se zabývají tím, jak didaktická hra působí na žáka a na které oblasti rozvoje se didaktická hra zaměřuje.

Jedním z hlavních důvodů, proč bychom jako učitelé měli didaktickou hru zařazovat do výuky je aktivizace a motivace žáků. To, že je aktivita a činnost na straně žáka žádoucí, bylo již zmíněno několikrát v této kapitole. S aktivitou je spojená i jejich motivace, pomocí didaktické hry můžeme snadno motivovat žáka k tomu, aby se „něco“ naučil, jelikož je pro ně hra zábavná a ve vyučovacím procesu vítaná. Motivuje je také výhra ve hře, například nad jejich spolužáky, proto se sami chtějí dané informace a dovednosti naučit tak, aby ostatní překonali.

S hrou je spojena i významná emoční stimulace žáka nebo studenta, která přináší mnoho benefitů. Hra v žácích probouzí pozitivní i negativní emoce, se kterými se v průběhu hry učí pracovat, učitel má při hře možnost korigovat jejich jednání a tím jejich emoce usměrňovat. Žák se učí, jak pracovat s prohrou, buduje v sobě smysl pro fair-play, ale také jak ovládat svoje emoce vůči sobě i svým spoluhráčům, pokud hrají v týmu, nebo protihráčům.

Didaktickou hrou je také podporována kognitivní složka žáka. Většina didaktických her je zaměřena na rozvoj poznávacích procesů a funkcí žáka. Mezi ně patří rozvoj myšlení, paměti,



pozornosti, nebo také rozvoj řečových schopností nebo schopností spojených se zpracováváním informací a podnětů. Tvořivost a podpora představivosti jsou dalšími důležitými prvky didaktických her, které mají pozitivní vliv na žáka. V rámci didaktických her podporují tvořivé myšlení, snaží se nalézt nová řešení na problémové situace. Ne všechny didaktické hry jsou ale na kreativitu zaměřeny.

V neposlední řadě didaktické hry rozvíjí také komunikační a socializační dovednosti žáka. Prostřednictvím hraní didaktických her se žáci učí formulovat svoje myšlenky, zlepšují si vyjadřovací schopnosti, aktivní naslouchání ostatním anebo také vyměňování informací. Některé didaktické hry mohou být přímo zaměřené na rozvoj komunikačních schopností, u jiných jde pouze o součást hraní hry. V rámci hry se u žáků podporují také vzájemné vazby, rozvíjejí se mezilidské vztahy, upevňuje se kolektiv. Žák pomocí hry získává informace o ostatních lidech, jaké jsou jejich přednosti, silné stránky, jak pracovat s různými typy osobností, stejné informace ale získává i sám o sobě, a to mu pomáhá při jeho sebehodnocení. Součástí hry jsou také daná pravidla, která se žák učí respektovat, což je také součástí socializace, pomáhá mu to pochopit principy a systémy her. (Kožuchová a Korčáková, 1998, s. 104-106)

Didaktická hra s sebou přináší mnoho příznivých aspektů, které mohou žáky rozvíjet, aniž by si to sami uvědomovali, jelikož jsou jednotlivé vzdělávací prvky skryté v samotné hře. Výše popsané vlivy na žáka projevující se při zařazení didaktické hry do výuky by pro učitele mohly být motivací k tomu se alespoň zamyslet nad využitím didaktické hry ve své výuce.

### **2.4.3 Metodická příprava didaktické hry**

V následující podkapitole bude detailněji popsána metodická příprava didaktické hry, která začíná výběrem samotné hry, následuje příprava didaktické hry, což představuje nedílnou součást pedagogické činnosti, následuje realizace hry společně s jejím zhodnocením a také představení role učitele v rámci didaktické hry.

#### **Výběr didaktické hry**

Výběr konkrétní didaktické hry záleží vždy na pedagogovi. Ten by měl respektovat vývojové, věkové i individuální zvláštnosti dětí. Didaktickou hru by měl zvolit na základě jeho znalostí dané skupiny dětí. Hra by měla také odrážet jejich věk, například pro mladší školní věk by měl zvolit hru s jednoduššími pravidly, která netrvá dlouho, aby děti neztrácely pozornost a pravidla

pro ně byla zapamatovatelná. U starších dětí pak může zvolit hru delšího charakteru, více strategickou, s těžšími pravidly. (Kotrba a Lacina, 2011, s. 117)

Výběr hry záleží také na učivu a předmětu, ve kterém se hra uskutečňuje. Výběr hry odráží účel, který pedagog danou hrou sleduje, zda od hry očekává, že pomůže žákům se seznámením s tématem nebo s procvičením znalostí či zopakováním. Podle toho se také odvíjí, v jaké fázi hodiny hru pedagog začlení. Výběr samotné hry by měl být důkladně promyšlený, aby didaktická hra nebyla bezúčelná pouze pro zaplnění času v hodině. Jak již bylo zdůrazněno, didaktická hra by vždy měla plnit stanovený výukový cíl. (Sochorová, 2011)

### **Příprava didaktické hry**

Maňák a Švec ve své publikaci o výukových metodách (2003, s. 129) rozebírají jednotlivé náležitosti, které si musí učitel před zavedením didaktické hry do výuky promyslet.

- Stavení výukových cílů (učitel by si měl nejdříve vyjasnit, čeho chce didaktickou hrou dosáhnout a proč ji zařazuje do výuky)
- Prověření vstupních znalostí a dovedností žáků (učitel by didaktickou hru měl zavádět u žáků, u kterých si je jistý, že disponují potřebnými znalostmi a dovednostmi pro hru, dále by měl také volit hru přiměřenou jejich věku a věkovým zvláštnostem)
- Stanovení pravidel didaktické hry (učitel by měl využít takovou hru, aby pravidla byla pro žáky snadno pochopitelná a aby byly pro všechny rovné podmínky. Pokud učitel hru přejímá a nevymýšlí sám, měl by uvážit, zda není potřeba pravidla upravit pro jeho vlastní účely hry)
- Určení role organizátora hry (v rámci zhodnocení pravidel hry, by měl učitel také zvážit, kdo bude vykovávat roli vedoucího, zda učitel nebo některý z žáků, jak bude vedoucí hry hru organizovat)
- Určení systému hodnocení (učitel následně promyslí také pravidla a kritéria pro hodnocení, zda bude mít hra vítěze, zda budou žáci získávat body, kdo na konci hru zhodnotí – jestli on sám nebo se žáci zhodnotí sami, apod.)
- Příprava místa (upořádání lavic, zajištění bezpečnosti, rozdělení zasedacího pořádku žáků)

- Zajištění pomůcek (učitel připraví všechny pomůcky, např. hrací desku, kartičky, figurky, plakáty, interaktivní tabuli, křídly, papíry, apod.)
- Rozvržení času hry (učitel rozvrhne časové trvání hry)
- Případné obměny, možnosti a varianty hry (učitel společně s přípravou samotné hry promyslí i možné varianty, jak by hra měla probíhat, např. při změně počtu žáků, změně prostředí, učitel může spolupracovat s žáky a vzít v potaz jejich iniciativu)

Učitel tedy musí před samotnou realizací didaktické hry jednotlivé části pečlivě připravit a promyslet hru do detailu tak, aby nebyl v hodině ničím zaskočen. Pedagog by měl hru připravit přesně na míru třídě, se kterou ji bude realizovat, žáky i prostředí by měl dobře znát. Pokud učitel žáky, ani podmínky třídy nezná natolik, aby mohl vše připravit dopředu, měl by zvýšenou pozornost věnovat zejména poslednímu bodu, a to přípravě obměn, možností a variant hry, aby mohl adekvátně improvizovat.

### **Realizace a zhodnocení didaktické hry**

Poté, co učitel vybere vhodnou hru do výuky a splní všechny body přípravy, může s žáky hru v hodině realizovat. Postup popisují například autoři Cruickshank a Telfer (1980, s. 79).

Před začátkem samotné hry je potřeba žákům hru představit. Učitel žáky obeznámí s názvem, tématem, obsahem hry společně s jejími pravidly. Porozumění jednotlivým pravidlům je klíčové pro zdařilé provedení hry, učitel by měl být tedy při vysvětlování pravidel trpělivý a důsledný a měl by se ujistit, že všichni žáci pravidlům hry rozumí. Tento krok je velmi důležitý, učitel by si měl zajistit pozornost žáků tak, aby neustálým vysvětlováním a opakováním pravidel neztratil příliš mnoho času a žáci nebyli odrazeni od hry již před samotným počátkem. Představení hry by mělo pro žáky být motivační a povzbudit je v činnosti.

Nyní přichází čas na rozřazení týmů, pokud je to potřeba. Učitel by měl myslet na to, aby byly týmy rozděleny rovnoměrně se stejnou šancí na výhru a zároveň by měl střídat obsazení týmů v průběhu roku tak, aby žáci nebyli neustále v jedné skupině, například se svými kamarády. Učitel by měl zajistit, aby se týmy proměňovaly, žáci tak rozvíjí své mezilidské vztahy ve třídě. Poté může začít samotná realizace hry.

Po zahájení hry by měl učitel ustoupit do pozadí a být spíše v roli pomocníka či facilitátora. Měl by být nestranný, a pokud to hra dovoluje, neměl by do hry až do závěru hry vůbec

zasahovat, aby nebyly hráči, průběh a výsledek hry ovlivněn. Pokud chce upozornit na chyby a nedostatky žáků, měl by počkat až do reflektivní části hry, nezastavovat přirozený průběh a dynamiku hry. Zasahovat by měl pouze, pokud se žáci nedrží předem stanovených pravidel, nebo je na žácích vidět, že je hra nezajímá, nudí je, je pro ně příliš obtížná nebo jednoduchá, v tomto případě by měl reagovat a například hru zastavit a upravit její pravidla, popřípadě hru nějakým způsobem urychlit, aby žáci neztráceli zájem.

Po závěru hry přichází zásadní část, a to zhodnocení. Zpětná vazba představuje důležitý základ pro další vzdělávání žáků, neměla by být tedy opomenuta. V ideálním případě by měl učitel hru nechat zhodnotit samotnými žáky, kteří tak trénují vlastní sebehodnocení, schopnosti dotazování se, schopnost reflektování svých dovedností a znalostí získaných ve hře. Tento čas by měl být využit i na rozbor samotné hry, aby u žáků nevznikaly žádné nejasnosti ohledně samotné hry nebo i obsahu, který měl být žákům skrz hru zprostředkován. Učitel by měl žákům sdělit, jak se jim vedlo, zda byly naplněny cíle hry, co by se příště dalo zlepšit, na co by se měli zaměřit apod. (Cruickshank a Telfer, 1980, s. 79)

### **Úloha učitele**

Pedagogova role je stěžejním faktorem pro všechny aktivizační metody, nejen pro didaktickou hru, protože je to on, kdo metody vybírá s ohledem na cíl výchovně-vzdělávacího procesu, obstarává všechny potřebné materiály a pomůcky, aplikuje metody v hodinách, vysvětluje pravidla, zodpovídá za správné provedení i závěrečnou reflexi. Dbát musí i na sociální podmínky pro využívání aktivizačních metod, jako je předcházení konfliktům, vytváření bezpečného prostoru pro zapojení se všech žáků, dbá na atmosféru ve třídě, při které se mohou žáci soustředit na hru a ne na ostatní rušivé prvky, které mohou didaktickou hru zdržovat.

Pedagog by měl tedy před zařazením didaktické hry do výuky znát principy didaktické hry, ať už obecně vzato nebo jeho připravené hry do vyučování, měl by také disponovat určitými charakterovými rysy, které budou zabezpečovat nerušený průběh didaktické hry.

Pedagog by měl být tolerantní a respektující, ať už k věkovým zvláštnostem, dovednostem, osobnostem, znalostem nebo postojům žáků. Měl by být dostatečně citlivým například poskytovat všem dostatek prostoru na vyjádření, správně zhodnocovat sociální atmosféru ve třídě, empatii ke všem dětem. Učitel by měl umět správně odhadnout momenty, kdy zasáhnout do didaktické hry, aby nebyla narušena dynamika, její spád, popřípadě odhad k tomu, kdy hru ukončit. Učitel by měl také umět zhodnotit situace, kdy hru nezařazovat v hodině

vůbec, i přes to, že ji má připravenou. Pedagog by měl dávat najevo jeho vlastní zájem o průběh hry, účastníci hry by si měli být vědomi toho, že jsou jejich pocity a názory zohledněny, respektovány. V neposlední řadě by měl pedagog umět odhadnout hranici, kdy hru má on sám organizovat a kdy je čas přenechat vůdčí roli a samostatnost na žáky. (Sochorová, 2011)

#### **2.4.4 „Game-based learning“ a gamifikace**

V rámci představení didaktické hry a jejího postavení ve vyučovacím procesu je důležité zmínit také pojmy „Game-based learning“ a gamifikace, které s hrou úzce souvisejí.

„Game-based learning“ můžeme přeložit jako učení nebo výuka založená na hrách. Jde o přístup ke vzdělávání, kde jsou jako zdroj předávání informací a dovedností využívány hry. Může jít o hry nedigitálního i digitálního charakteru. Žáci tak získávají nejen potřebné znalosti, dovednosti a postoje, ale také zažívají nepřenositelné zkušenosti získané vlastní aktivitou. Tím si také budují pozitivní vztah k učení, neboť mají pocit, že informace zjistili oni sami. (Plass, Homer, Kinzer, 2016) „Game-based learning“ se velice často spojuje právě s digitálními, interaktivními hrami a videohrami. S nástupem technologií jejich popularita stoupá i ve školním prostředí, jehož se staly nedílnou součástí. Autoři Jan a Gaydos (2016, s. 8-9) „Game-based learning“ porovnávají s tzv. „textbook learning“, neboli učení se podle učebnice nebo předem připravených neinteraktivních materiálů. I přes to, že je stále ve školách tento způsob vyučování velmi častý, autoři zmiňují, že je důležité začleňovat i hry a s tím spojenou interaktivitu, zejména pokud chceme v žácích podporovat rozvoj dovedností pro 21. století, neboť pouze znalost informací nestačí, žáci se musí s informacemi naučit pracovat, řešit problémy, organizovat svoji práci, spolupracovat s ostatními. K tomu mohou právě učitelům sloužit principy „Game-based learning“.

Pro to, aby se hry začlenily do vyučovacího procesu, není ale hned nutné využít hru jako celek, nýbrž stačí vybrat některé z herních prvků a systémů, které dělají hru pro děti a žáky zajímavou. Tento proces nazýváme gamifikace. Jde například o získávání bodů, odměn, speciálních karet, stoupaní po žebříčku hodnocení, využívání audiovizuálních efektů, apod. Cílem je využití prvku zábavnosti a poutavosti ze hry a žáky nalákat k učení. Gamifikace je většinou prováděna pomocí využití digitálních technologií, může být ale zakomponována i do offline prostředí, záleží na kreativitě učitele. (Qiao a kol., 2022, s. 1-2) V současné době mají učitelé k dispozici řadu mobilních aplikací, počítačových her a jiných pomůcek, které jim mohou usnadnit přípravu na výuku a samotnou realizaci gamifikace.

Díky využívání herních principů a her jsou žáci více motivováni se účastnit výuky, může se jednat i o žáky, kteří nejeví příliš aktivity při klasických výukových metodách. Tito žáci, i přes to, že se v tradiční výuce nechtějí zapojovat, může jim herní svět připadat poutavější a hra je může motivovat k aktivitě. Velice často se pak učí, aniž by jim to bylo hned zřejmé. (Kurilenko, Biryukova, Akhnina, 2020, s. 100–104)

#### **2.4.5 Využití didaktických her pro rozvoj kritického myšlení**

Tato podkapitola poskytne přehled, jakým způsobem by se představená výuková metoda, didaktická hra, dala ve vyučování využít pro rozvoj kritického myšlení.

Jak bylo zmíněno v první kapitole této práce, autorka Siegelová (2019, s. 20-21) uvádí, že kritické myšlení rozvíjíme zařazováním činností, jejichž cílem je rozvoj poznávacích funkcí vyššího řádu. Tyto funkce přejímáme z Bloomovy taxonomie výukových cílů (Bloom, 1956), tedy analýzu, syntézu a vyhodnocení, a také z revidované Bloomovy taxonomie (Anderson, Krathwohl a kol., 2001), tedy analyzovat, vyhodnotit a vytvořit. Z toho vyplývá, že didaktické hry, které budou mít za výukový cíl stanovenou jednu z těchto úrovní, budou podporovat rozvoj kritického myšlení. Žáci tak schopnost kritického myšlení mohou rozvíjet didaktickou hrou, která po nich bude vyžadovat porovnávání informací, ověřování a vyhodnocování, modelování příkladových situací, řešení daných problémů, navrhování řešení nebo vytváření příběhu.

Na rozvoji kritického myšlení se může didaktická hra podílet i zahrnutím základních dovedností kritického myšlení, které byly představeny v první kapitole práce. Jde o interpretaci a porozumění, analyzování, vyhodnocování informací a přemýšlení a vlastním myšlení. (Fisher, 2021) Zejména pak, pokud je ve hře začleněna poslední zmíněná dovednost a žáci se prostřednictvím hry učí reflektivně evaluovat svoje myšlenky, nebo také znalosti a dovednosti, bude hra pro rozvoj kritického myšlení přínosná.

Učitelé mohou do své výuky zařadit, nebo se alespoň inspirovat, již vytvořenými didaktickými hrami, které podporují rozvoj kritického myšlení. V podkapitole *Projekty pro rozvoj kritického myšlení* již byl zmíněn projekt *Fakeescape*, který vytvořil didaktické hry rozvíjející kritické myšlení, konkrétně hru *Zachraňte prázdniny* a *Dezinformbies*. Obě hry jsou určené pro žáky 2. stupně základní školy, seznamují se s prostředím dezinformací a fake news. Žáci v rámci hry trénují kritické čtení a porozumění, nechybí ani závěrečná reflexe, která propojuje jejich herní zkušenosti s reálním světem. Obě hry jsou vhodné pro zařazení do vzdělávacího oboru Výchova k občanství. (FAKESCAPE, ©2022).

Dalším vhodným příkladem jsou didaktické hry vytvořené pod neziskovou organizací *Člověk v tísni*. Tyto didaktické hry se nazývají *Hra s dobrými otázkami* a bylo jich vytvořeno celkem pět, vyšly v roce 2019 a 2020. Jsou zaměřeny na různé oblasti od klima třídy, předsudky po lidská práva, proto jsou vhodné k zařazení do vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Hry rozvíjejí znalosti, dovednosti a postoje v oblasti daného tématu, ale také poskytují příležitost k rozvoji kritického myšlení, žáci se během hry zamýšlejí nad otázkami, podporují svoji zvědavost, kreativitu. (@Člověk v tísni, o.p.s.)

Tato kapitola se věnovala výukové metodě didaktické hry. Bylo zmíněno, že didaktická hra je v různých klasifikacích výukových metod zařazována do aktivizačních metod. Aktivizační metody představují didaktické prostředky, při kterých se žáci učí vlastní aktivitou, stejně je tomu tak tedy i u didaktické hry. Principem učení je při didaktické hře zahrnutí právě vlastní aktivity žáka, ten se učí tím, že hru hraje. Obsah hry je daný tím, jaký je výukový cíl hry a co se mají žáci prostřednictvím hry naučit. Důležitou roli v didaktické hře má učitel, který má v režii, jak výběr hry, pravidla, provedení, ale také zhodnocení, které je pro správnou realizaci hry klíčové. V poslední podkapitole bylo shrnuto, jak se mohou didaktické hry podílet na rozvoji kritického myšlení.

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této diplomové práce budou využity poznatky sepsány v předchozích dvou kapitolách s názvy *Rozvoj kritického myšlení jako součást výuky u žáků základních škol* a *Didaktická hra ve výuce základní škol* pro návrh vlastní autorské didaktické hry využitelné pro žáky na základní škole, která bude podporovat rozvoj kritického myšlení. Cílem praktické části je tedy vytvořit a představit autorskou hru vhodnou pro rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole při hodinách Výchovy k občanství. Představena bude didaktická hra s názvem *Jak dobře znáš svá práva?*.

Praktická část bude nejprve věnována didaktickému popisu didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?*. Práce se krátce bude věnovat charakteristice vzdělávacího oboru Výchova k občanství, a také učivu věnující se lidským právům, neboť je hra určena do hodin věnující se právě základním lidským právům, popsána a zdůvodněna bude také vybraná cílová skupina hry.

Další část praktické části se zabývá samotnou didaktickou hrou *Jak dobře znáš svá práva?*. Práce se zaměří na výrobu hry a design. Dále pak budou detailně popsána pravidla, herní plán, materiály a pomůcky potřebné k hraní hry. V další části práce bude hra zařazena do ukázkové hodiny, následně bude popsána příprava na hodinu, konkrétně tedy dvě vyučovací hodiny věnující se lidským právům. Tato modelová hodina bude autorkou práce vyzkoušena ve výuce na základní škole, popsána bude reflexe z hodiny. Součástí práce bude také zhodnocení hry aprobovanou a zkušenou učitelkou předmětu Výchova k občanství. Na základě těchto dvou reflexí bude hra dle potřeb upravena.

#### 3.1 Popis hry *Jak dobře znáš svá práva?*

##### **Zařazení do výuky**

Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* je určena do vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. *Výchova k občanství*, společně s *Dějepisem*, je v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* zařazena do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. V této vzdělávací oblasti jsou žákům poskytnuty základní znalosti a dovednosti k tomu, aby byli schopni zapojit se do života v demokratické společnosti, jakou Česká republika je. Součástí těchto znalostí a dovedností je i výchova žáků k respektu a toleranci lidských práv a rovnosti všech lidí. (RVP ZV, 2023, s. 53)



Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* se zaměřuje právě znalosti ohledně základních lidských práv. Výuka o lidských právech je v rámci vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* zařazena do tematického okruhu *Člověk, stát a právo*, v tomto tematickém okruhu jsou žáci vybavováni základními znalostmi a dovednostmi souvisejícími s právními základy státu, právním řádem České republiky, Ústavou České republiky, základními znaky a principy demokracie a dalšími potřebnými znalostmi důležitými pro každodenní život v naší společnosti. (RVP ZV, 2023, s. 62)

V učivu tohoto okruhu jsou o lidských právech konkrétně vypsány následující pojmy a body, kterým by se měli učitelé základních škol ve výuce věnovat:

*„Lidská práva – základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana; úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace“* (RVP ZV, 2023, s. 62)

Na konci základního vzdělávání by žáci měli splnit očekávaný výstup:

*„VO-9-4-05 přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod“* (RVP ZV, 2023, s. 62)

Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* může být využita i v jiných vzdělávacích oborech, nejen ve *Výchově k občanství*. Využít ji mohou například učitelé *Dějepisů*, konkrétně v tematickém okruhu *Moderní doba* nebo *Rozdělený a integrující svět*, či učitelé *Zeměpisu* v rámci tematického okruhu *Společenské a hospodářské prostředí*. Tato didaktická hra může být využita také v doplňujícím vzdělávacím oboru základního vzdělávání, a to v *Etické výchově*, konkrétně v učivu o *Důstojnosti a identitě lidské osoby*. Zařadit by se mohla také v rámci průřezových témat *Osobnostní a sociální výchovy*, kde jsou lidská práva žákům přibližována v učivu o *Mezilidských vztazích*, a *Výchova demokratického občana*, v tomto případě je oblast lidských práv zařazena do okruhu *Občan, občanská společnost a stát*. (RVP ZV, 2023)

### **Výukové cíle didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?***

Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* představuje výukovou metodu, která je vhodná na procvičení a opakování znalostí a dovedností souvisejícími s lidskými právy, které si již žáci v předchozích hodinách *Výchovy k občanství* osvojili. Prostřednictvím hraní této didaktické

hry si upevňují základní pojmy a učivo, zároveň ale tato didaktická hra využívá jejich znalosti a porozumění daným pojmům a zaměřuje se na rozvoj kritického myšlení u žáků. Jak již bylo zmíněno v první kapitole této diplomové práce (na straně 9 a 10), kritické myšlení u žáků budujeme zařazováním aktivit, které rozvíjejí tři nejvyšší kategorie z revidované Bloomovy taxonomie výukových cílů – tedy analyzování, vyhodnocování a tvoření. (Siegelová, 2019, s. 20-21).

V rámci didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* si žáci trénují, jak svoje znalosti ohledně lidských práv, tak jsou zde právě zařazeny i úkoly, při kterých žáci musí analyzovat připravené texty a příběhy, hledat souvislosti, příčiny jednání jednotlivých hlavních postav příběhů, hodnotit význam a důležitost jednotlivých lidských práv pro jejich vlastní život, vymyslet vlastní příklady příběhů, kdy jsou lidská práva porušována, a tak dále. Podrobněji jsou jednotlivé úkoly hry popsány níže.

Výukovými cíli didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* jsou:

- Žák vyjmenuje základní práva a svobody, vlastními slovy je dokáže charakterizovat.
- Žák dokáže posoudit význam ochrany jednotlivých lidských práv a svobod.
- Žák objasní důležitost a význam základních lidských práv pro život člověka.
- Žák dokáže pracovat s předloženým textem Všeobecné deklarace lidských práv, dokáže vyhledat jednotlivé články a na základě nich poté předložit příklad porušování lidských práv.
- Žák na základě vybraných ukázkových příběhů dokáže rozpoznat projevy porušování základních lidských práv a dokáže určit, jaký článek Všeobecné deklarace lidských práv je v rámci příběhu porušován.
- Žák dokáže vymyslet vlastní příklad porušování jednotlivých článků.

### **Cílová skupina didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?***

Hra je především určena pro žáky 2. stupně základních škol a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Jelikož jde ale o náročnější téma na uchopení, hra *Jak dobře znáš svá práva?* by měla být využita v 8. a 9. ročnících základní školy a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, záleží ale na úvaze učitele a na tom, kdy je téma lidských práv zařazeno

do školního vzdělávacího programu školy. Tato cílová skupina didaktické hry byla vybrána zejména kvůli tomu, že téma lidských práv může být pro žáky základních škol obtížné a pro učitele těžko uchopitelné. Didaktická hra v žácích bude probouzet vlastní aktivitu, prostřednictvím které se mohou snáze učit, a samotná hra pro ně může být motivací v tom správně odpovídat a učit se novým znalostem.

Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* může být využita i v rámci společenskovedních předmětů na střední škole, pokud chce učitel v hodině využít aktivizační metodu a s žáky procvičit základní pojmy, znalosti a rozvíjet jejich kritické myšlení.

### **Vytváření didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?***

Cílem této diplomové práce je navrhnout didaktickou hru, která bude pro žáky zajímavá, bude rozvíjet kritické myšlení a zároveň bude splňovat výukové cíle ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*.

Pro obsah didaktické hry bylo vybráno téma základních lidských práv. Vzdělávání o lidských právech je jedním ze stěžejních témat *Výchovy k občanství*. Výuka žáků o lidských právech přispívá k vytváření informovaných a zodpovědných občanů, kteří jsou schopni aktivně přispívat k rozvoji spravedlivější a tolerantnější společnosti. V žácích můžeme prostřednictvím výuky o lidských právech formovat hodnoty důležité pro život v demokratické společnosti. Výuka poskytuje rámec pro porozumění důstojnosti, spravedlnosti a respektu v mezilidských vztazích. Výuka může také působit jako prevence vůči nenávisti, diskriminaci, rasismu a xenofobii. Téma lidských práv je ve *Výchově k občanství* klíčové také proto, že je neustále aktuální, nejen v České republice, ale po celém světě. Následně byly vymyšleny výukové cíle, jednotlivé výukové cíle didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* jsou popsány výše.

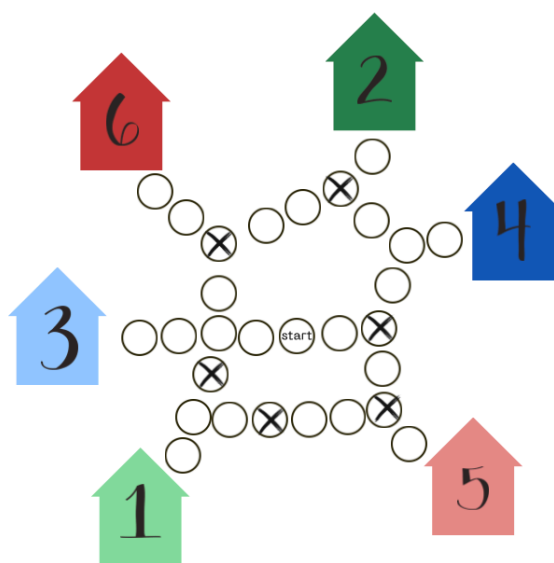
Po výběru tématu didaktické hry a vytvoření výukových cílů následovala fáze přípravy hry, ve které bylo vymyšleno, jak bude didaktická hra vypadat a jakým způsobem bude hrou rozvíjeno kritické myšlení. V obou případech se vycházelo z Bloomovy revidované taxonomie výukových cílů představené v první kapitole. Jak zmiňuje Siegelová (2019, s. 20-21), kritické myšlení u žáků základní školy rozvíjíme zařazováním aktivit, kterými vyžadují využívání složitějších myšlenkových aktivit, tedy tří nejvyšších kategorií v Bloomově taxonomii – analyzovat, vyhodnotit a vytvořit. Aby se u žáků mohly rozvíjet vyšší kategorie, je potřebné, aby splnili úroveň předchozí, a to kategorie zapamatovat, porozumět a aplikovat. Proto jsou

do didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* zařazeny všechny úrovně a žák musí splnit úlohy z každé z nich.

Na základě této taxonomie, kde se nachází šest úrovní, byl vytvořen hrací plán obsahující šest domečků. Každý představující jednu kategorii.

Ukázka hracího plánu je znázorněna na následujícím obrázku:

Obrázek 1: Herní plán



Zdroj: vlastní zpracování

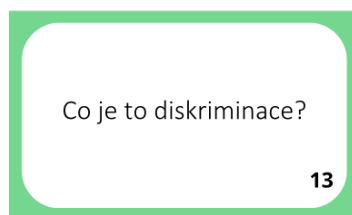
Úrovně Bloomovy taxonomie jsou seřazeny postupně podle náročnosti, tedy zapamatovat je v herním plánu domeček s číslem 1, úroveň vytvořit v herním plánu představuje číslo 6. Herní plán je k diplomové práci přidán jako *Příloha 1*.

Otázky a úkoly na herních kartičkách se týkají znalostí ohledně lidských práv a také znalostí získaných čtením, analýzou a porozuměním příběhů, které byly pro hru vybrány. Příběhy budou popsány níže, v části o pomůckách a materiálech hry.

V prvním domečku se tedy nachází otázky související s kategorií zapamatovat. Vymyšleno bylo celkem 22 otázek. Kartičky mají světle zelenou barvu, stejnou barvu má i domeček 1. V rámci otázek žáci definují a charakterizují pojmy související s lidskými právy.

Příklad otázky je na obrázku č. 2. Všechny další kartičky i k ostatním domečkům hry *Jak dobře znáš svá práva?* jsou do práce vloženy jako *Příloha 2*.

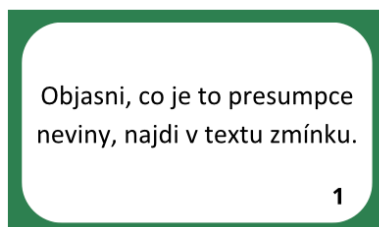
Obrázek 21: Ukázka karty k domečku 1



Zdroj: vlastní zpracování

S druhým domečkem, který má tmavě zelenou barvu, souvisejí otázky a úkoly na porozumění. Vymyšleno bylo celkem 18 otázek, které hodnotí žákově porozumění látce. Příklad otázky je na obrázku č. 3.

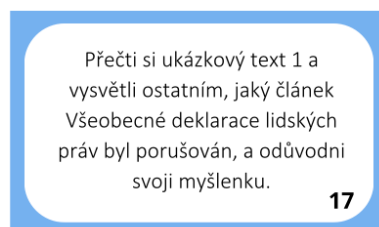
Obrázek 29: Ukázka karty k domečku 2



Zdroj: vlastní zpracování

Třetí domeček představuje kategorii aplikovat. Karty s otázkami a úkoly, stejně tak jako domeček s číslem 3 jsou světle modré barvy. V této kategorii žáci aplikují poznatky o lidských právech na konkrétních příkladech. Karet s otázkami a úkoly je celkem 34. Příklad otázky je na obrázku č. 4.

Obrázek 30: Ukázka karty k domečku 3

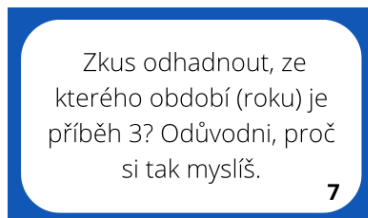


Zdroj: vlastní zpracování

Čtvrtý domeček má společně s jeho kartami tmavě modrou barvu. Karty pokládají žákovi otázky nebo úkoly související s analyzováním a rozebíráním materiálů, hledání souvislostí

a zamýšlením se nad konkrétními přiloženými příběhy. Karet bylo vytvořeno celkem 18. Příklad otázky je na obrázku č. 5

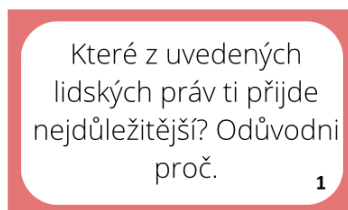
Obrázek 31: Ukázka karty k domečku 4



Zdroj: vlastní zpracování

Domeček číslo 5 je zaměřený na kategorii hodnotit. Domeček a jeho karty jsou světle červené barvy. Karty s otázkami a úkoly této barvy kontrolují žákovu schopnost posoudit a vyhodnotit. Karet bylo vytvořeno celkem 26. Příklad otázky je na obrázku č. 6.

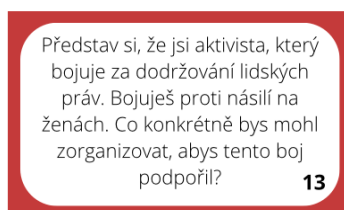
Obrázek 32: Ukázka karty k domečku 5



Zdroj: vlastní zpracování

Domeček s číslem 6 představuje nejvyšší kategorii, a to tvořit. Domeček a karty mají tmavě červenou barvu. Na základě otázek a úkolů vypsanych na kartách mají žáci vytvářet složitější celky pomocí znalostí z předchozích úrovní. Karet je vytvořeno celkem 19. Příklad otázky je obrázku č. 7.

Obrázek 33: Ukázka karty k domečku 6



Zdroj: vlastní zpracování

Po vymyšlení znění jednotlivých otázek a úkolů na kartičkách byly kartičky spolu s hracím plánem vytvořeny design hry *Jak dobře znáš svá práva?*. Všechny materiály potřebné pro hru byly vytvořeny v online nástroji pro tvorbu Canva.

### **Pomůcky a materiály**

K didaktické hře jsou potřeba hrací kostky, hrací figurky pro žáky a také papír a tužka na zaznamenávání bodů. Počet záleží na variantě hry, kterou si učitel do své hodiny zvolí. Obě varianty jsou popsány níže, v části o cíli a pravidlech hry.

Dále je k didaktické hře *Jak dobře znáš svá práva?* potřeba hrací plán a jednotlivé kartičky s otázky a úkoly, jež byly popsány výše. Oba materiály jsou k nahlédnutí v přílohách práce (č. 1 a 2). Součástí příloh je také dokument, ve kterém jsou sepsány možné odpovědi na otázky. Učitelům může sloužit jako pomůcka při hodnocení odpovědí žáků. Některé odpovědi na otázky jsou jednoznačné, u některých je napsána možnost odpovědi, záleží pak na učiteli a jeho úsudku, zda jsou odpovědi žáků dostačující. Tento dokument je označen jako *Příloha 3*.

Součástí didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* jsou dále tři příběhy, ve kterých jsou lidská práva porušována. První příběh vypráví o židovi Desiredovi Ornsteinovi, který kvůli strachu před Nacisty za druhé světové války zavraždil své děti a nakonec sám spáchal sebevraždu. (Sladkowski a Valůšek, 2019) Druhý příběh vypráví o panu Jaroslavovi Popelkovi, který byl v letech 1988 a 1989 vězněn kvůli vytváření a roznášení letáků povzbuzující občany k demonstracím. V příběhu je také zmíněn osud jeho rodiny, například úmrtí jeho strýce zapříčiněné násilím ze strany vězeňské služby. (Paměť národa, ©2008-2023) Třetí příběh vypráví o ženě Veronice, která na pracovišti zažila diskriminaci. Na pracovním pohovoru, který absolvovala po skončení rodičovské dovolené, jí byly pokládány nevhodné otázky ohledně jejího mateřství a dalšího těhotenství. Veroniku na pracovní pozici nepřijali, manažerka jí sdělila, že by raději přijali muže, který neočekávaně neotěhotní. (Očenášková, 2021) Všechny příběhy byly lehce upraveny autorkou práce, aby pro žáky nebylo hned jasné, které základní lidské právo bylo porušeno nebo o jaký rok či historické období se jedná a o textech museli přemýšlet. Příběhy jsou k práci přiloženy jako *Příloha 4*.

Dalším materiálem, který budou žáci ke hře využívat je *Všeobecná deklarace lidských práv* vydána a schválena Organizací spojených národů v roce 1948. Vzhledem k náročnosti hry a tomu, že je hra určena do vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, tedy pro žáky základních škol a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií, byla pro žáky zvolena zjednodušená verze,

kde jsou jednotlivé články týkající se lidských práv zkráceny. Využité znění *Všeobecné deklarace lidských práv* bylo převzato z *Amnesty International Česká republika*. (2023) Dokument se nachází v přílohách jako *Příloha 5*.

Posledním materiálem, se kterým žáci ve hře pracují, je soubor výroků vycházející ze *Všeobecné deklarace lidských práv*. Soubor obsahuje 50 výroků, na které žáci odpovídají „Ano“ či „Ne“, podle toho, zda jsou pravdivé nebo nepravdivé. Více o práci s výroky bude popsáno v pravidlech hry. Soubor s výroky je přiložen k práci a označen jako *Příloha 6*.

### **Cíl a pravidla didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?***

Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* se dá hrát ve dvou variantách, obě budou nyní představeny. Záleží na učiteli, jakou variantu hry si zvolí, k jednotlivým variantám jsou popsány klady a zápory zvolených pravidel hry. Obě varianty hry trvají zhruba 45 minut.

Před samotnou hrou je potřeba, aby učitel natisknul materiály ke hře, počet určí sám podle počtu žáků a varianty hry, kterou do své výuky vybere. Dále je potřeba, aby si byl učitel jistý, že žáci mají základní znalosti z oblasti lidských práv, například znají Všeobecnou deklaraci lidských práv apod. Hra by měla být použita spíše jako opakování a procvičování než činnost, která žáky v oblasti lidských práv dovede dostatečným znalostem.

V hodině je před samotnou hrou potřeba, aby byla žákům detailně vysvětlena pravidla didaktické hry, její jednotlivé komponenty a příběhy. Žáci si mohou přečíst jednotlivé příběhy a Všeobecnou deklaraci lidských práv, popřípadě si učitele požádají o vysvětlení, pokud něčemu sami nerozumí. Pokud učiteli připadají pravidla obtížná, součástí příloh je i dokument se stručnými pravidly hry, které může žákům vytisknout a dát do skupiny. Stručná pravidla jsou přidána jako *Příloha 7*.

### **První varianta hry**

V první variantě jsou žáci rozdělení do skupin po třech až pěti žácích. Každá skupinka dostane hrací plán, hrací kostku, hrací figurky podle počtu hráčů (každý hráč musí mít vlastní barvu figurky), papír a tužku na zaznamenávání bodů, soubor s výroky vyplývající ze *Všeobecné deklarace lidských práv*, upravenou verzi *Všeobecné deklaraci lidských práv*, dokument se třemi příběhy a soubor karet s natištěnými a vystřiženými otázkami.



Hráči si vyberou barvu hrací figurky a všichni si svoji figurku postaví na políčko s názvem START. Všichni hráči hodí kostkou, kdo hodí nejvyšší počet bodů, začíná hru. Následně hráči postupují po směru hodinových ručiček. Hráč na tahu hodí kostkou a posune se o příslušný počet políček jako je bodů na kostce. Hráči si mohou vybrat, jakým směrem po hracím plánu se vydají, celý jeden tah se ale mohou posouvat pouze tímto vybraným směrem. Další kolo se mohou posouvat zase opačným směrem. Hráč, který je na tahu, se snaží posouvat směrem k vybranému domečku. Domečků je na hracím plánu celkem šest, jak již bylo představeno. Domeček představuje také hrací políčko. Abychom se dostali do domečku, je nutné na něj tedy figurkou stoupnout. Aby se hráč dostal do domečku, není potřeba hodit přesný počet bodů na kostce, stačí stejný nebo vyšší počet. Příklad situace: mezi figurkou hráče a domečkem jsou tři prázdná políčka, hráč musí hodit 4 a více, aby se do domečku dostal. Hráči se z políček nevyhazují, pokud dva nebo více hráčů stoupne na stejné políčko, o políčko se dělí.

Když se někdo z hráčů dostane do domečku, je mu položena otázka podle čísla domečku a jeho barvy. Kartičky jsou vedle hracího plánu roztrženy podle barev. Hráč si sám vylosuje kartičku, na kterou bude odpovídat, a přečte ji nahlas tak, aby ji slyšeli všichni hráči ve skupině. Zamyslí se nad odpovědí, pokud potřebuje, může využít zjednodušenou *Všeobecnou deklaraci lidských práv* nebo, pokud je to v rámci otázky žádoucí, využije i některý z příběhů hry. Poté na otázku odpoví. Jeho odpověď zhodnotí ostatní hráči v dané skupině, pokud si nejsou jistí, zavolají si na pomoc učitele, který má k dispozici klíč k otázkám a pomůže žákům s hodnocením odpovědi.

Pokud se ostatní shodnou na tom, že hráč odpověděl správně, získá body. Pokud se shodnou na tom, že je odpověď špatně, hráč nezískává ani neztrácí žádné body. V dalším kole (poté, co bude zase na řadě) nehází kostkou a neposouvá se pryč, ale zůstává ve stejném domečku a vylosuje si další otázku. Bodování je následující:

- Domečky zelené barvy (Domečky 1 a 2): 1 bod
- Domečky modré barvy (Domečky 3 a 4): 2 body
- Domečky červené barvy (Domečky 5 a 6): 3 body

Bodování je podle náročnosti jednotlivých otázek dle revidované Bloomovy taxonomie výukových cílů. Otázky, které procvičují kategorie zapamatovat a porozumět, jsou za jeden bod. Otázky, které procvičují kategorie aplikovat a analyzovat, jsou za dva body. Otázky, které procvičují kategorie hodnotit a tvořit, jsou za tři body.

Hráči musí získat body ze všech šesti domečků, to znamená navštívit každý domeček a správně odpovědět na otázku, kterou si hráč vylosuje. Domečky může hráč navštěvovat náhodně, nemusí to být dle číselného pořadí. Například: Nejprve získá body z domečku 6 a až následně 3, 4, 1, 2 a 5. Tímto hráč získá celkem 12 bodů. Cílem hry je jako první ze skupiny posbírat celkem 17 bodů. Zbýlý počet bodů může hráč nasbírat tím, že znova navštíví některý z domečků, nebo tím, že bude stoupat na speciální políčka, to jsou políčka s nakresleným křížkem. Opětovné navštívení domečků je možné, až když má hráč nasbírané body ze všech ostatních domečků.

Políček s křížkem je na hracím plánu celkem šest. Pokud žáci figurkou stoupnou na toto políčko, jiný z hráčů ze stejné skupiny jim položí náhodnou otázku z papíru s názvem *Otázky na ANO/NE*. Na tomto papíře jsou vypsány výroky, u kterých budou žáci rozhodovat, zda jsou pravdivé či nikoliv. Hráč se tedy zamyslí nad tím, zda je výrok pravdivý a odpoví „Ano“, nebo zda je výrok nepravdivý a odpoví „Ne“. Správnost odpovědi zhodnotí ostatní hráči ve skupině, pokud si nejsou jistí, pomůže jim učitel. Za správnou odpověď z této otázky, hráč získává 1 bod. Hráči mohou na tyto políčka stoupat a odpovídat po celou dobu hry, již od začátku, ne až po nasbírání 12 bodů z jednotlivých domečků.

Kdo první nasbírá 12 bodů z jednotlivých domečků a doplňujících 5 bodů, buď z opakované návštěvy domečku nebo z políček s křížky, vyhrává hru. Ostatní hráči již nemusí hru dohrávat, záleží ale na úpravě hry a rozhodnutí podle učitele.

### **Druhá varianta hry**

Hra probíhá velice podobně jako první varianta hry, hráči jsou ale rozděleni do týmu po třech až čtyřech žácích a ve hře se utkávají týmy proti sobě. Učitel připraví společný hrací plán, pokud možno vytištěný na rozměr A3, jednu sadu barevných kartiček s otázkami a úkoly, jeden papír s *Otázkami na ANO/NE* a jednu hrací kostku. Každý tým dostane figurku s vlastní barvou, papír s příběhy a dokument se zjednodušenou *Všeobecnou deklarací lidských práv*.

Jednotlivé týmy hodí kostkou, který tým hodí nejvíce bodů, začíná hru. Poté následně, stejně jako v první variantě, hra u dalších hráčů, zde týmů, pokračuje po směru hodinových ručiček. Hra následně pokračuje stejným způsobem, s takovou obměnou, že vždy kostkou hází pouze jeden z týmu, snaží se dostat do domečku. Když se nějaký tým dostane do domečku, někdo z týmu vylosuje otázku barevně patřící k domečku a přečte ji nahlas tak, aby otázku slyšela celá třída. Na odpovědi se mohou poradit všichni z týmu a až následně pak odpovědět na otázku.

Výhodou této varianty je, že odpovědi rovnou hodnotí učitel a je tak jasné ihned, že je odpověď správná či nikoli. Cílem hry je stejně jako u první varianty posbírat 17 bodů, podmínkou je obejít všechny domečky a správně odpovědět na jejich otázky. Otázky na políčka s křížkem na Ano/Ne vybírá a pokládá učitel. Body jednotlivých týmů píše učitel na tabuli.

Výhodou první zmíněné varianty didaktické hry je, že jsou všichni žáci více zapojení, každý odpovídá sám za sebe a zkouší své znalosti. Nevýhodou může být to, že si žáci kontrolují své odpovědi navzájem, učitel tak nemusí mít jistotu, že žáci odpovídají správně, přesto že získávají body. Nevýhodou může také být náročná příprava na hru, tištění velkého počtu kartiček a hracích plánů i materiálů. Oproti tomu druhá varianta hry nabízí řešení těchto nevýhod, potřeba velkého počtu materiálů se sníží, učitel přímo kontroluje a hodnotí odpovědi žáků, aktivita žáků se ale může snížit, protože v týmu budou dva nebo tři další žáci, kteří mohou odpovídat za ně. Učitel si tedy musí dát pozor na to, aby byla práce v týmu rovnoměrně rozložená a neodpovídal pouze jeden stejný žák za celou skupinu.

Po ukončení hry je důležitá reflexe didaktické hry. Žáci mohou sami posoudit jejich výkony, uvést, čemu nerozuměli, co pro ně bylo obtížné nebo naopak jednoduché. Učitelé toto hodnocení může sloužit jako náměty do dalších hodin, na co by se mohl s žáky ještě zaměřit. Učitel jim může také poskytnout zpětnou vazbu, čeho zajímavého si při hře všiml, jaké zajímavé odpovědi od žáků slyšel.

Jelikož samotná hra trvá zhruba 45 minut, je vhodné ji zařadit ve dvou spojených vyučovacích hodinách, pokud mají učitelé možnost, nebo rozdělit přípravnou fázi hry – čtení a analyzování textů do jedné hodiny a samotnou hru do hodiny další. Důležité je, aby byl dostatečný čas na přípravu hry, poctivé přečtení všech doplňujících materiálů, samotný průběh hry, ale také na zmíněnou závěrečnou reflexi, která by byla efektivní a splňovala svůj účel.

### **3.2 Modelová hodina**

V této podkapitole praktické části bude přiblíženo, jak by se dala popsaná didaktická hra zařadit do výuky. Vzhledem k časové náročnosti hry bude představena příprava na dvě vyučovací hodiny. Příprava je tedy vhodná pro využití ve dvou po sobě následujících vyučovacích hodinách, popřípadě se dá i rozložit na dva dny. Pro modelovou hodinu byla využita první popsaná varianta didaktické hry.

**Vzdělávací oblast:** Člověk a společnost

**Vzdělávací obor:** Výchova k občanství

**Tematický okruh:** Člověk, stát a právo

**Téma hodiny:** Základní lidská práva, jejich ochrana a porušování

**Učivo dle RVP ZV:** „*Lidská práva – základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana; úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace*“ (RVP ZV, 2023, s. 62)

**Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny (90 minut)

**Ročník:** 8. ročník základní školy/3. ročník osmiletého gymnázia

**Cíle hodiny:** Žák vyjmenuje základní práva a svobody, vlastními slovy je dokáže charakterizovat. Žák dokáže posoudit význam ochrany jednotlivých lidských práv a svobod. Žák objasní důležitost a význam základních lidských práv pro život člověka. Žák dokáže pracovat s předloženým textem *Všeobecné deklarace lidských práv*, dokáže vyhledat jednotlivé články a na základě nich poté předložit příklad porušování lidských práv. Žák na základě vybraných ukázkových příběhů dokáže rozpoznat projevy porušování základních lidských práv a dokáže určit, jaký článek *Všeobecné deklarace lidských práv* je v rámci příběhu porušován. Žák dokáže vymyslet vlastní příklad porušování jednotlivých článků.

**Klíčové kompetence:**

Kompetence k učení – žák efektivně pracuje s textem, dokáže třídit přečtené informace a využít je pro vlastní učení, žák využívá obecně užívané termíny v oblasti lidských práv, dokáže informace zasadit do komplexnějších společenských a kulturních jevů, kriticky posuzuje informace, které jsou mu předávány

Kompetence k řešení problémů – žák v rámci rozvoje kritického myšlení přemýšlí o příčinách a souvislostech, hledá alternativní řešení představených problémů, kriticky přistupuje k názorům ostatních

Kompetence občanské – žák rozumí důležitosti existence lidských práv pro občanskou společnost, chápe základní principy, na nichž jsou postaveny zákony a normy jednání a chování

## **Průřezová témata:**

Osobnostní a sociální výchova – žáci se učí chování a jednání, které podporuje mezilidské vztahy, respektu lidských práv a svobod a toleranci všech lidí

Výchova demokratického občana – žáci se vzdělávají v oblasti lidských práv a učí se respektu lidských práv druhých osob, vymýšlí způsoby, jak je aktivně obhajovat a dodržovat

**Mezipředmětové vztahy:** Dějepis, Zeměpis

**Výukové metody:** práce s obrázkem, hromadná myšlenková mapa, práce s textem, didaktická hra

**Organizační formy výuky:** hromadná, frontální a skupinová forma práce

**Pomůcky a materiály:** Hrací plán, hrací figurky, hrací kostka, kartičky s otázkami a úkoly, papíry na zápis bodů, psaní potřeby, dokument se zjednodušenou verzí *Všeobecné deklarace lidských práv*, dokument s příběhy ke hře, dokument s otázkami na Ano/Ne, stručná pravidla hry pro žáky, dokument s klíčem k otázkám pro učitele, projektor, tabule, počítač

**Pojmy:** Lidská práva, diskriminace, rasismus, xenofobie, šikana, Všeobecná deklarace lidských práv, Listina základních práv a svobod, Ústava ČR

## **Organizace a struktura hodiny:**

### **1. Úvod hodiny (cca 2 minuty)**

Zahájení hodiny, organizační záležitost, zápis do třídní knihy (učitel zatím nepředstavuje téma a cíl hodiny)

### **2. Hlavní část**

#### **Práce s obrázky, na kterých jsou zachycena porušování lidských práv (3 minuty)**

Učitel žákům dataprojektorem promítne následující fotografie a pobídne je, aby se podívali na dané obrázky a zkusili vymyslet téma, na které se zaměří dnešní hodina. Žáci by postupně měli dojít k závěru, že jsou na obrázku zachyceny případy porušování lidských práv. Poté, co se žáci dostanou do této fáze, učitel představí téma hodiny, a to Lidská práva, jejich ochrana

a porušování. Společně s tématem nyní představí i cíle hodiny, zejména postojoyvý cíl, a to „*Žák objasní důležitost a význam základních lidských práv pro život člověka.*“

Obrázky k první aktivitě byly vybrány následující.

*Obrázek 8: Fotografie zaznamenávající porušování lidských práv*



Autor: Zemlianichenko (2022)

*Obrázek 9: Fotografie zaznamenávající porušování lidských práv*



Autor: Nonkes (2016)

### **Společná myšlenková mapa třídy (7 minut)**

Poté, učitel napíše na tabuli velkým písmem pojem „Lidská práva“ a žáci budou učiteli postupně diktovat, co je k tomuto tématu napadá, jaké mají asociace a znalosti. Učitel postupně jejich nápady zapisuje na tabuli. Vznikne tak společná myšlenková mapa třídy.

### **Vysvětlení látky (10 minut)**

Učitel si připraví prezentaci, ve které žákům představí problematiku lidských práv. Prezentace by měla být strukturována tak, aby obsahovala všechny následující body: vysvětlení pojmu lidská práva, představení dokumentu Všeobecná deklarace lidských práv a Listina základních práv a svobod, u Všeobecné deklarace je nutné zmínit, že ji schválila Organizace spojených národů v roce 1948, u Listiny základních práv a svobod je nutné zmínit, že je součástí ústavního pořádku ČR. Dále je důležité vysvětlení pojmů rasismus, xenofobie a diskriminace. Žáci zkouší vymýšlet vlastní příklady jednotlivých jevů ve společnosti.

Tato část nesmí být příliš dlouhá, aby žáci neztráceli pozornost. Přesný obsah prezentace učitel určí podle třídy, ve které učí, neboť zná tematický plán a ví, na jaké informace může navázat, co je pro žáky nové a co naopak znají.

### **Práce s textem zjednodušené Všeobecné deklarace lidských práv (10 minut)**

Žáci jsou rozděleni do skupin po 3-4 žácích, v těchto skupinách budou následně hrát i didaktickou hru. Každé skupině je rozdána zjednodušená Všeobecná deklarace základních lidských práv. Úkolem žáků je přečíst si deklaraci a zamyslet se nad jednotlivými články a pojmy, zda všemu rozumí natolik, aby je dokázali vysvětlit někomu jinému. Pokud si nejsou jistí, optají se spolužáků ve skupině, popřípadě učitele, který jednotlivé články vysvětlí.

### **Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* (45 minut)**

Poté, co se učitel ujistí, že žáci rozumí všem článkům Všeobecné deklarace lidských práv, rozdá žákům zbytek potřebných pomůcek a materiálů ke hře. Podrobně vysvětlí pravidla hry a ujistí se, že všichni pravidlům hry rozumí. Následně žáky pobídne k přečtení š příběhů, které jsou součástí hry. Pokud mají žáci důkladně přečteno, mohou se pustit do hry. Podrobná pravidla hry byla představena v předešlé kapitole. Učitel během hrací aktivity žáků obchází skupinky, pomáhá s hodnocením odpovědí a monitoruje třídu.

### **Reflexe didaktické hry (10 minut)**

Po ukončení hry všemi skupinami přijde na řadu reflexe. Žáci učiteli sdělí, jak se jim hra hrála, co jim přišlo jednoduché, co jim přišlo obtížné. Sami si určí oblasti znalostí, ve které se musí nabít více vědomostí, ve které se chtějí sami zlepšit.

Učitel touto zpětnou vazbou od žáků zjistí, na co v dalších hodinách může navázat, v čem jsou si žáci jisti a v čem nikoliv, jaké oblasti by se žáci chtěli dále věnovat, co jim přijde zajímavé a co méně zajímavé. Následuje úklid komponentů hry.

Před samotným závěrem hodiny se žáci ještě vrátí ke společné myšlenkové mapě, kterou společně s učitelem vytvořili na začátku hodiny, a zhodnotí, zda jejich prvotní asociace odpovídají oblasti lidských práv, popřípadě za pomoci učitele doplní o základní informace, které se v hodině naučili.

### **3. Závěr hodiny (cca 3 minuty)**

Shrnutí hodiny a cílů, určení, zda byly stanovené cíle naplněny. Rozloučení se s žáky.

### **3.3 Ověření hry ve výuce**

V této podkapitole bude popsáno, jakým způsobem byla ověřena hra ve vyučování. Cílem bylo získat zpětnou vazbu ohledně jejího reálného využití ve výuce a také odhalit nedostatky hry, které se v rámci diplomové práce mohou vylepšit. Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* byla ve výuce vyzkoušena autorkou hry a také zkušenou pedagožkou aprobovanou pro Výchovu k občanství, která tento předmět vyučuje 11 let. Obě ověření byly provedeny na základních školách.

#### **Ověření hry autorkou a reflexe hodiny s přípravou z modelové hodiny**

Pro realizaci přípravy z modelové hodiny, součástí kterého je i navržená didaktická hra, byla vybrána třída v osmém ročníku základní školy. Žáků ve třídě bylo celkem 19. Realizace proběhla 01.12.2023 ve dvou po sobě jdoucích vyučovacích hodinách.

První vyučovací hodina byla věnována základním informacím o lidských právech, ve druhé vyučovací hodině byla realizována didaktická hra, stejně tak jak je v rámci modelové hodiny popsáno v předešlé kapitole práce.

I přes to, že žáci zatím v hodinách Výchovy k občanství neprobírali učivo o lidských právech, měli o lidských právech mnoho znalostí, což se ukázalo při vytváření společné myšlenkové mapy, která zaplnila celou tabuli. Při prezentaci o lidských právech byli velmi aktivní, doptávali se, pokud jim něco nebylo jasné, dokonce i sami doplňovali zajímavosti, které je k tématu napadly. Při práci s textem Všeobecné deklarace lidských práv všichni žáci pracovali aktivně.



Nyní bude popsáno ověření didaktické hry. Pro realizaci didaktické hry *Jak dobře znáš svá práva?* byla v této hodině vybrána první varianta hry, tedy varianta, kdy žáci hrají ve skupinkách, každý sám za sebe. Žáci se sami rozdělili do skupin. Skupin bylo celkem pět, tedy žáci utvořili skupiny po čtyřech a jedna skupina byla po třech. Po přečtení Všeobecné deklarace lidských práv byly žákům rozdány další komponenty potřebné ke hře, všechny jsou popsány v předešlé kapitole práce. Všichni žáci pravidla hry velice dobře pochopili. Celkově hra trvala o 5 minut déle, než bylo předpokládáno, tedy 50 minut. Hru stihli v rámci tohoto limitu dohrát všechny skupiny. Během hry bylo potřeba obcházet jednotlivé skupiny a pomáhat jim s hodnocením odpovědí, což bylo ale očekáváno. Hra proběhla bez komplikací.

Po skončení hry následovala reflexe hry, kdy byli žáci dotázáni, jak se jim hra hrála, co se jim líbilo a co se jim nelíbilo, zda pro ně byla hra lehká nebo obtížná a zda byla hlavně přínosná. Žáci se shodli na tom, že hra je bavila a byla pro ně zajímavá. Jedna skupinka se shodla na tom, že se o lidských právech mnohem raději učili touto formou než klasickým výkladem, na který jsou zvyklí z hodin Výchovy k občanství se svým stálým učitelem. Další skupinka uvedla, že se jim nejvíce líbily reálné příběhy lidí, na kterých bylo ukázáno porušování práv. Žákům se také líbilo provedení hry i jednoduchá pravidla na pochopení. Co se obtížnosti týče, žáci uvedli, že pro ně byla obtížnost adekvátní, některé otázky byly jednoduché, u jiných se museli více zamyslet, dokonce se při některých otázkách nemohli ve skupině dohodnout na správné odpovědi a museli se obrátit na učitele.

Na otázku, co se jim na hře nelíbilo, se většina hráčů shodla, že to byla určitá nespravedlnost zapříčiněná hrací kostkou. Žákům se nelíbilo, že byla hra nejenom o znalostech, ale také o štěstí, tudíž nemohli výsledky hry ovlivnit tolik, jak by si přáli. Uvedli, že jim přišlo nefér, když někomu padaly samé šestky a mohl se po hracím plánu pohybovat velice rychle, a někomu neustále padaly jedničky a dvojky. Žáci byli zpočátku také trochu zmatení z počítání bodů, z toho důvodu byla ke hře vytvořena tabulka pro zápis jednotlivých bodů, která byla přidána jako *příloha č. 8*. Nedostatkem u hry je také časová náročnost. Ta může být vyřešena tím, že bude hra rozdělena do dvou vyučovacích hodin, jak již bylo navrženo, nebo se může snížit počet potřebných bodů k vítězství, například na 15 bodů nebo i méně.

Celkově byly stanovené cíle hodiny splněny. Žáci hru i průběh těchto dvou vyučovacích hodin hodnotili kladně.

## **Ověření hry učitelkou Výchovy k občanství**

Didaktická hra byla ověřena také zkušenou učitelkou Výchovy k občanství na základní škole. Didaktická hra byla vyzkoušena s žáky v devátém ročníku základní školy. Paní učitelka byla požádána o ověření druhé varianty didaktické hry, tedy varianty, při které celá třída hraje s jedním hracím plánem, žáci jsou rozděleni do týmů a hrají proti sobě. Jelikož paní učitelka s žáky v předešlých hodinách probírala lidská práva, práva dítěte, Ústavu ČR a Listinu základních práv a svobod nebylo potřeba, aby s žáky realizovala celé dvě vyučovací hodiny navržené v modelové přípravě, ale stačilo, aby do výuky zařadila samotnou didaktickou hru. I tak si ale na hru vyhradila dvě vyučovací hodiny. Žáků bylo v hodině celkem 20, hra byla vyzkoušena 28.11.2023.

Paní učitelka rozdělila žáky do pěti týmů po čtyřech žácích, uvedla, že počet týmů byl adekvátní, pokud by bylo v hodině přítomno více žáků, rozdělila by je do jednotlivých týmů a nevytvářela žádný nový tým, neboť by hra s další skupinkou trvala příliš dlouho. Paní učitelka uvedla, že u hry se vyskytl stejný problém jako při realizaci v osmé třídě a to, že žáky nejvíce zdržovala hrací kostka a rozčilovala je nespravedlnost v posouvání vpřed. Hra se také prodlužovala tím, že se žáci dohadovali, kdo z nich půjde v daném kole házet kostkou. Je proto z pozice učitele nutné určit, jakým způsobem se budou žáci střídali, aby se hra zbytečně nezdržovala. Celkově hru hráli zhruba 60 minut, neboť žáci vymýšleli dlouhé příběhy, o všem se radili v týmech a tím hru lehce prodlužovali.

Paní učitelka také uvedla, že se někdy stalo, že padly dvě podobné otázky za sebou, například z otázek na odpovědi ANO/NE a z kategorie porozumění, což bylo pro žáky nezáživné, ona to ale jako nedostatek hry nevnímá, neboť má hra sloužit jako opakování a otázky se mohou klidně v pozměněném znění opakovat. Paní učitelka také zmínila, že by bylo vhodné hrací plán připevnit na magnetickou tabuli a místo figurek využít barevné magnety, aby všichni hráči viděli, kde se jejich hrací figurka nachází. Celkově se hra žákům líbila, soustředili se a snažili se vymýšlet co nejlepší odpovědi a příběhy. Paní učitelka hru hodnotí přínosně, hru zařadí do svého repertoáru výukových metod. Co se týče rozvoje kritického myšlení, paní učitelka se domnívá, že hra podporuje rozvoj kritického myšlení, zejména pak analyzování jednotlivých příběhů.

Cílem této kapitoly bylo navrhnout a popsat autorskou hru vhodnou pro rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole při hodinách Výchovy k občanství. Byla představena

didaktická hra s názvem *Jak dobře znáš svá práva?*, která procvičuje znalosti žáků v oblasti lidských práv. V kapitole byla popsána tvorba didaktické hry, jakým způsobem hra rozvíjí kritické myšlení a její detailní pravidla. Reálné využití hry bylo ověřeno dvakrát, jednou autorkou hry spolu s navrženou modelovou hodinou, a po druhé učitelkou vyučující Výchovu k občanství na základní škole.

## ZÁVĚR

V mé diplomové práci jsem se zabývala oblastí výuky kritického myšlení u žáků základních škol propojenou s oblastí didaktických her. Text práce byl rozdělen na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části práce bylo vymezení pojmů kritického myšlení a jeho rozvíjení v edukační realitě a přehledné zpracování problematiky didaktických her a specifikace požadovaných charakteristik didaktických her pro podporu kritického myšlení. Cílem praktické části bylo představit autorskou hru vhodnou pro rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole při hodinách výchovy k občanství.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly. V první kapitole se zabývám rozvojem kritického myšlení u žáků základních škol. Prvně je kritické myšlení definováno, následně jsou popsány dovednosti, které kritické myšlení tvoří. Dále se zabývám tím, jakým způsobem můžeme uchopit výuku kritického myšlení u žáků na základních školách, jsou zde popsány principy, kterých by se měl učitel držet i to, jak je kritické myšlení ukotveno v dokumentech Strategie 2030+ a v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy. Zvláštní pozornost je pak věnována třífázovému výukovému modelu E-U-R, který je pro výuku kritického myšlení považován na stěžejní. Přehledně zpracovány jsou i projekty v České republice, které se výukou kritického myšlení zabývají.

V druhé kapitole teoretické části je zpracována problematika didaktických her. Nejprve jsou vymezeny základní pojmy, se kterými se v kapitole pracuje, a následně je didaktická hra představena jako aktivizační metoda do výuky. Kapitola se také zabývá tím, co je to hra, společně s jejími druhy. Na tuto část navazuje část o tom, co je to didaktická hra a její specifikace. Popsány jsou druhy didaktických her, ale také přínosy, které její zařazení do výuky poskytuje. V rámci této kapitoly je shrnuto, jakým způsobem by měla být didaktická hra navržena, aby u žáků rozvíjela kritické myšlení.

V praktické části byly využity poznatky z předchozích kapitol k navržení a vytvoření vlastní didaktické hry, která bude podporovat rozvoj kritického myšlení a bude využitelná pro žáky základních škol při výuce Výchovy k občanství. Didaktická hra byla navržena na principu Bloomovy taxonomie výukových cílů. Didaktická hra nese název *Jak dobře znáš svá práva?*, hra se týká oblasti výuky lidských práv a svobod. V praktické části byla popsána tvorba didaktické hry, její jednotlivé komponenty, materiály a pomůcky, dále také podrobná pravidla hry. Hra byla zasazena do modelové hodiny, využitelné buď pro žáky 8. nebo 9. ročníků

základních škol, nebo odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Hra byla navržena zejména do předmětu Výchova k občanství, využít se dá ale i například v předmětu Dějepis. Didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?* byla ověřena ve vyučovacím procesu, a to mnou a také zkušenou pedagožkou Výchovy k občanství vyučující na základní škole. Hra, i přes některé své nedostatky, mezi které se můžeme zařadit například časovou náročnost, ve výuce u žáků a paní učitelky obstála.

Domnívám se tedy, že stanovené cíle této diplomové práce byly naplněny. Prvního cíle bylo dosaženo v rámci první kapitoly, kde bylo vymezeno kritické myšlení i to, jak se v rámci výuky může u žáků základních škol rozvíjet. Druhý cíl, tedy specifikace požadovaných charakteristik didaktických her pro podporu kritického myšlení, byl naplněn v rámci druhé kapitoly. Bylo popsáno, jak by měla být didaktická hra postavena, aby u žáků rozvíjela kritické myšlení, včetně představení vybraných příkladů. Třetí cíl práce byl naplněn v praktické části, kde byla popsána mnou navržená didaktická hra *Jak dobře znáš svá práva?*, která byla ověřena ve výuce žáků 8. a 9. tříd základních škol.

Přínos této práce spatřuji ve vytvoření výukového materiálu pro učitele Výchovy k občanství, kteří ve výuce využívají aktivizační metody a mají zájem o to, aby u žáků rozvíjeli kritické myšlení. V tomto ohledu tedy spatřuji i přínos pro sebe, neboť hru ve své budoucí pedagogické praxi určitě využiji.

## SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

### Knižní zdroje:

ANDERSON, Lorin W, KRATHWOHL, David R. a kol., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc. ISBN 0-8013-1903-X.

BLOOM, Benjamin S, 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive domain. 1. vydání. New York : David Mc Kay Company, Inc., ISBN 978-0679302094.

FISHER, Alec, 2021. *What Critical Thinking is*. IN: BLAIR, Anthony (Ed.). *Studies in Critical Thinking*. 2. vydání. Windsor: Windsor studies in argumentation. 7-25. ISBN 978-0920233863.

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor, 2011. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vydání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOŽUCHOVÁ, Mária a KORČÁKOVÁ, Eva, 1998. Využití didaktické hry. *Komenský*, roč. 122, č. 5/6, s. 104–106. ISSN 0323-0449.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4834-8.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. Vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.

SITNÁ, Dagmar, 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.

ŠEDÝ, Jiří, 2021. *Kritické myšlení*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-543-6.

VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava, 2021. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3249-2.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

### **Internetové zdroje:**

BEZ FAULU, ©2019. *Argumentační fauly*. [online]. [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/argumentacni-fauly/>

CRUICKSHANK, D.R. a TELFER, Ross, 1980. Classroom Games and Simulations. *Theory Into Practice* [online]. **19**(1), 75-80 [cit. 2023-09-29]. ISSN 0040-5841. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1476290>

DWYER, Christopher, 2019. 12 Important Dispositions for Critical Thinking. *Psychology Today* [online]. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z:

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/thoughts-thinking/201904/12-important-dispositions-critical-thinking>

FAKESCAPE, ©2022. *O Projektu*. [online]. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <https://www.fakescape.cz/fakescape-hry>

FRYČ, Jindřich a kol., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2023-10-27]. ISBN 978-80-87601-47-1. Také dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE, 2022. *A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2050* [online]. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www.gene.eu/ge2050-congress>

GROWJOB s.r.o., ©2016. *Školení Kritického myšlení*. [online]. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <https://www.krimys.cz/skoleni/>

HAUSENBLAS, Ondřej a Eva KOŠŤÁLOVÁ, 2006a. Co je E–U–R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. [online]. (22), 54-58. [cit. 2023-10-25]. Praha: Kritické myšlení . ISSN 1214-5823. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-22/>

HAUSENBLAS, Ondřej a Eva KOŠŤÁLOVÁ, 2006b. Co je E–U–R: podrobněji k fázi Reflexe. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. [online]. (24), 67-69. [cit. 2023-10-25]. Praha: Kritické myšlení . ISSN 1214-5823. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-24/>

HAUSENBLAS, Ondřej a Eva KOŠŤÁLOVÁ, 2006c. Co je E–U–R: Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. [online]. (23), 57-59. [cit. 2023-10-25]. Praha: Kritické myšlení . ISSN 1214-5823. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-23/>

JAN, Mingfong a Matthew GAYDOS, 2016. What Is Game-Based Learning? Past, Present, and Future. *Educational Technology* [online]. **56**(3), 6-11 [cit. 2023-09-29]. ISSN 0013-1962. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/44430486>



JONÁK, Zdeněk, 2004. Uplatňování kritického myšlení. *Metodický portál: Články* [online]. 15. 10. [cit. 2023-10-27]. ISSN 1802-4785. Dostupný z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>.

KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. [online]. (1-2), 8-9. [cit. 2023-10-25]. Praha: Kritické myšlení . ISSN 1214-5823. Dostupné z : <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/kriticke-listy-1-2/>

KRITICKÉ MYŠLENÍ, z.s., 2023. O programu. [online]. [cit. 2023-20-25]. Dostupné z : <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

KURILENKO, Victoria, Yulia BIRYUKOVA a Kristina AKHNINA, 2020. In: *Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning* [online]. Katowice–Cieszyn: University of Silesia in Katowice, s. 100 – 112 [cit. 2023-10-02]. ISBN 978-83-66055-19-3. ISSN 2451-3652. Dostupné z: doi:10.34916/el.2020.12

MAŇÁK, Josef, 2011. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. [cit. 2023-09-15]. ISSN 1802-4785. Dostupné z : <https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>.

MARTINCOVÁ, Jana, 2021. Kritické čtení, psaní a kritická reflexe v pregraduální přípravě budoucích učitelů. In: BAKOŠOVÁ, Zlatica a Silvia DONČEVOVÁ (Ed.). *Pedagogika a andragogika I*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. S. 72-82. ISBN 978-80-223-5146-1. Dostupné z : <https://spaeds.sk/wp-content/uploads/2022/03/Zbornik-Dni-pedagogiky-a-andragogiky-do-tlace.pdf#page=72>

PLASS, Jan L., Bruce D. HOMER a Charles K. KINZER, 2015. Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist* [online]. **50**(4), 258–283 [cit. 2023-10-01]. ISSN 1532-6985. Dostupné z: doi:10.1080/00461520.2015.1122533

QIAO, Shen a kol, 2022. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology* [online]. **54**(1), 394-413 [cit. 2023-10-02]. Dostupné z: doi:10.1111/bjet.13249

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, 2023. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SOCHOROVÁ, Libuše, 2011. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 10. [cit. 2023-09-25]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>.

TAMA, M. Carrol, 1989. ERIC/RCS: Critical Thinking Has a Place in Every Classroom. *Journal of Reading*, [online]. 33(1), 64–65. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/40030067>

THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, © 2023. *Časopis Kritická gramotnost*. [online]. [cit. 2023-20-25]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/inspirace/casopis-kriticka-gramotnost>

WORLD ECONOMIC FORUM, 2016. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. In: *World Economic Forum* [online]. [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

ZVOL SI INFO, ©2023. *Workshopy*. [online]. [cit. 2023-20-25]. Dostupné z: <https://zvolsi.info/workshopy/>

@Člověk v tísní, o.p.s., *Publikace*. [online]. [cit. 2023-10-30]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/publikace>

### **Zdroje k přílohám:**

AMNESTY INTERNATIONAL ČESKÁ REPUBLIKA, 2023. *Všeobecná deklarace lidských práv*. [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/hnuti/zakladni-dokumenty-k-lidskym-pravum/vseobecna-deklarace-lidskych-prav>

ČESKÝ ROZHLAS, 2016. *Rasismus a xenofobie – když se strach převlékne za nenávisť*. Radiožurnál. 12. 12. [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/rasismus-a-xenofobie-kdyz-se-strach-prevlekne-za-nenavist-6230547>.

EMMERT, František a kol., 2004. *Odmaturuj! ze společenských věd*. Odmaturuj!. Brno: Didaktis, ISBN 80-86285-68-5.

HORSKÝ, Jan, 2018. Otroctví. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. [online]. 10. 11. [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Otroctv%C3%AD>

OČENÁŠKOVÁ, Adéla, 2021. Chceme muže, ti neotěhotní. Příběhy Češek, kterým kariéru zbytečně ukončilo mateřství. *Aktuálně.cz* [online]. 15. 11. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/kdy-planujete-materskou-a-jste-vdana-diskriminace-na-pracovi/r~4e96027c363711eca7d3ac1f6b220ee8/>

PAMĚŤ NÁRODA, ©2008-2023. *Jaroslav Popelka*. [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/popelka-jaroslav-1956>

POLICIE ČR, ©2023. *Diskriminace*. Policie České republiky. [online] [cit. 2023-12-04]. Dostupné z: <https://www.policie.cz/clanek/diskriminace.aspx>

SLADKOWSKI, Marcel a David VALŮŠEK, 2019. *Příběh Desidera Ornsteina*. Online. Holocaust.cz. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/zide-v-ceskych-zemich-a-konecne-reseni-zidovske-otazky/pribeh-desidera-ornsteina/>.

### **Zdroje využitých obrázků:**

NONKES, Mark, 2016. In: *World Vision: A look at child labor inside a garment factory in Bangladesh*. [online]. World Vision. 10. 06. 2015 [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: <https://www.worldvision.org/child-protection-news-stories/child-labor-garment-factory-bangladesh>

ZEMLIANICHENKO, Alexander, 2022. In: *Denik.cz: Noční můra Rusů: Mobilizaci se brání. Raději si zlomí ruce, nebo volí vězení* [online]. 21.9. [cit. 2023-11-27]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/ze\\_sveta/vojenske-mobilizaci-se-rusove-brani-na-frontu-nechteji-zadnou-cenu.html#google\\_vignette](https://www.denik.cz/ze_sveta/vojenske-mobilizaci-se-rusove-brani-na-frontu-nechteji-zadnou-cenu.html#google_vignette)

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>Obrázek 1:</b> Herní plán .....	44
<b>Obrázek 2:</b> Ukázka karty k domečku 1 .....	45
<b>Obrázek 3:</b> Ukázka karty k domečku 2. ....	45
<b>Obrázek 4:</b> Ukázka karty k domečku 3. ....	45
<b>Obrázek 5:</b> Ukázka karty k domečku 4. ....	46
<b>Obrázek 6:</b> Ukázka karty k domečku 5. ....	46
<b>Obrázek 7:</b> Ukázka karty k domečku 6. ....	46
<b>Obrázek 8:</b> Fotografie zaznamenávající porušování lidských práv.....	54
<b>Obrázek 9:</b> Fotografie zaznamenávající porušování lidských práv.....	54

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1:** Hrací plán hry

**Příloha 2:** Karty s otázkami

**Příloha 3:** Klíč k otázkám

**Příloha 4:** Příběhy zachycující porušování lidských práv

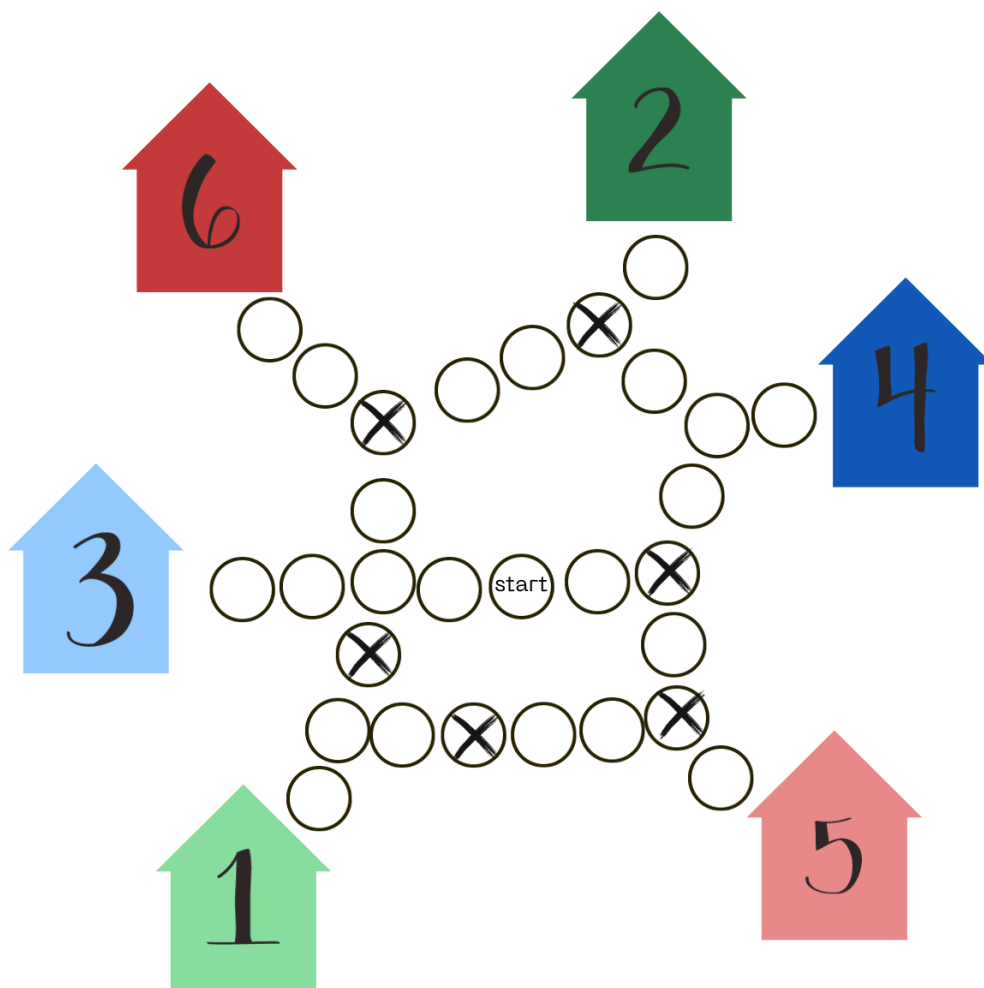
**Příloha 5:** Zjednodušená Všeobecná deklarace lidských práv

**Příloha 6:** Otázky na ANO/NE

**Příloha 7:** Stručná pravidla hry

**Příloha 8:** Tabulka pro zapisování bodů

## Příloha 1: Hrací plán hry



Zelené domečky (1 a 2) = 1 bod  
Modré domečky (3 a 4) = 2 body  
červené domečky (5 a 6) = 3 body  
políčko s křížkem = 1 bod

## Příloha 2: Kartičky s otázkami

Co jsou to lidská práva? Jak bychom je mohli definovat? <b>1</b>	Co je to svobodná volba? <b>2</b>	Co je to otroctví? <b>3</b>
Co je to ústava? <b>4</b>	Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva. <b>5</b>	Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva. <b>6</b>
Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva. <b>7</b>	Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva. <b>8</b>	Například jaký dokument předcházel sepsání Listiny základních práv a svobod? <b>9</b>
Jak se nazývá dokument vycházející z Všeobecné deklarace lidských práv nyní platící v České republice? <b>10</b>	Kdy byla Všeobecná deklarace základních lidských práv schválena? <b>11</b>	Co je to rovnoprávnost? <b>12</b>
Co je to diskriminace? <b>13</b>	Co je to rasismus? <b>14</b>	Co je to xenofobie? <b>15</b>
Jaká organizace se podílela na vzniku Všeobecné deklarace lidských práv? <b>16</b>	Kdo je to ombudsman? <b>17</b>	Lidská práva mají všichni lidé bez ohledu na: ..... (jmenuj alespoň 3 příklady) <b>18</b>
Jaký význam mají lidská práva? <b>19</b>	Co je to OSN? Čeho je to zkratka? <b>20</b>	Kdy v České republice slavíme Den boje za svobodu a demokracii? <b>21</b>

Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

22

Objasni, co je to presumpce nevinny, najdi v textu zmínku.

1

Mají více práv ženy nebo muži? Odůvodni svá tvrzení.

2

Mají více práv ateisté než křesťané? Odůvodni svá tvrzení.

3

Mají více práv děti než dospělí? Odůvodni svá tvrzení.

4

Vysvětli, co znamená právo na vzdělání. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

5

Vysvětli, co znamená právo na práci. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

6

Vysvětli, co znamená právo na shromažďování. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

7

Vlastními slovy popiš, co je to právo na ochranu umělecké činnosti. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

8

Uveď příklad, co znamená právo se svobodně účastnit kulturního života společnosti. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

9

Vysvětli, co znamená právo vlastnit majetek. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje? Uveď, co vlastnit nemůžeš.

10

Co si představíš pod pojmem právo na práci za uspokojivých životních podmínek? Uveď příklady.

11

Vysvětli, co znamená právo na spravedlivý a veřejný soudní proces. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

12

Proč jsou práva stejná pro ženy i muže?

13

Proč jsou práva stejná pro občany různé barvy pleti?

14

Proč jsou stejná práva pro lidi odlišné rasy?

15

Co znamená, že má každý právo na zotavení? Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

16

Vysvětli, co znamená právo na svobodu pohybu. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

17

Proč mají děti narozené v manželství a mimo manželství stejná práva?

18

Uveď příklad, kdy byla lidská práva v minulosti porušována na území dnešního Česka.

1

Uveď příklad, kdy byla lidská práva v minulosti porušována na území dnešního Česka.

2



Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 5.

**3**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 10.

**4**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 11.

**5**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 12.

**6**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 13.

**7**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 16.

**8**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 17.

**9**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 18.

**10**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 19.

**11**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 20.

**12**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 21.

**13**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 24.

**14**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 25.

**15**

Uveď vlastní příklad, kdy by mohlo dojít k porušení článku 26.

**16**

Přečti si ukázkový text 1 a vysvětli ostatním, jaký článek Všeobecné deklarace lidských práv byl porušován, a odůvodni svoji myšlenku.

**17**

Přečti si ukázkový text 2 a vysvětli ostatním, jaký článek Všeobecné deklarace lidských práv byl porušován, a odůvodni svoji myšlenku.

**18**

Přečti si ukázkový text 3 a vysvětli ostatním, jaký článek Všeobecné deklarace lidských práv byl porušován, a odůvodni svoji myšlenku.

**19**

Ve kterých zemích se domníváš, že jsou porušována lidská práva? (Zamysli se, pokud nevíš, můžeš využít internet)

**20**

Urči, které právo bude klíčové pro člověka, který je nevinný, ale obviněný ze vloupání.

**21**

Urči, které právo bude klíčové pro člověka, který je momentálně nezaměstnaný.

**22**

Urči, které právo bude klíčové pro člověka, který nesouhlasí s kroky vlády a společně s ostatními to bude chtít dát najevo.

**23**

Urči, jaké právo bude klíčové pro šestileté dítě.

24

Urči, jaké právo bude klíčové pro člověka, který je ve své zemi neprávem pronásledovaný.

25

Urči, jaké právo je klíčové pro člověka, který ze své země prchá před válkou.

26

Urči, jaké právo bude klíčové pro člověka, který je zaměstnaný a onemocněl.

27

Kdy u nás (v českých zemích) bylo porušováno právo svobodně se vyjadřovat? Uveď příklady, co konkrétně lidé nemohli vykonávat.

28

Ukázkový text 1: Uveď, jaká práva porušil Dr. Ornstein.

29

Která práva bývají v naší společnosti často porušována? Uveď konkrétní příklady.

30

Uveď příklad konkrétního práva, které je v současné době porušováno v České republice.

31

Uveď příklad konkrétního práva, které je v současné době porušováno v České republice.

32

Uveď tvůj vlastní příklad, ve kterém je porušována ochrana na uměleckou a literární činnost.

33

Co si představíš pod pojmem právo na práci za uspokojivých životních podmínek? Uveď konkrétní příklad na práci neprováděnou za uspokojivých pracovních podmínek.

34

Zkus odhadnout, ze kterého období (roku) je příběh 1? Odůvodni, proč si tak myslíš.

1

Příběh č. 1: Proč se zachoval Dr. Ornstein tak, jak se zachoval? Co ho k jeho činům vedlo?

2

Proč měl Dr. Ornstein strach z Němců? Porušovali v tomto období také nějaká lidská práva? Jaká?

3

Zkus odhadnout, ze kterého období je příběh 2? Odůvodni, proč si tak myslíš.

4

Co je myšleno „režimem“ v příběhu 2? Jaká lidská práva byla v tomto režimu porušována?

5

Příběh č. 2: Uveď, co mohlo vést Jaroslava Popelku k jeho činům. Co ho motivovalo i přes to, že mu režim zničil jeho rodinu?

6

Zkus odhadnout, ze kterého období (roku) je příběh 3? Odůvodni, proč si tak myslíš.

7

V čem spočívá diskriminace, která je v příběhu č. 3 popsána? Vysvětli pojem diskriminace na konkrétním příběhu.

8

Z jakých důvodů mají děti větší ochranu jejich práv?

9

Jaký význam má v rámci vzdělávání vést žáky k úctě k lidským právům?

10

Co oslavujeme 17. listopadu? Která lidská práva s tímto dnem souvisí? Která lidská práva byla v před rokem 1989 v českých zemích porušována? Využij Všeobecnou deklaraci lidských práv jako nápovědu. **11**

Nachází se ve Všeobecné deklaraci lidských práv zmínka o tělesném trestání? Najdi a uveď příklad, co by si lidé neměli navzájem dělat. **12**

Ukázkový text 3: Formuluj další otázky, které by ti neměly být položeny v rámci pracovního pohovoru, využij Všeobecnou deklaraci lidských práv. **13**

V ukázkovém příběhu č. 1 Dr. Ornstein zavraždil své děti. Zkus v textu nalézt příčiny jeho jednání, proč se k takovému činu odhodlal? **14**

Zkus nalézt příčiny, proč byla Deklarace základních lidských práv sepsána. Na jaké historické události reagovala? Nápovědou ti může být rok vydání. **15**

Jaké může mít psychické následky manželka dr. Ornsteina z ukázky č. 1? Jak člověka ovlivní prožití takového příběhu? **16**

Jaké může mít psychické následky Jaroslav Popelka z ukázky č. 2? Jak člověka ovlivní prožití takového příběhu? **17**

Jaké mohou být psychické následky Veroniky z ukázky č. 3? Jak člověka ovlivní prožití takového příběhu? **18**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejdůležitější? Odůvodni proč. **1**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejdůležitější? Odůvodni proč. **2**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejdůležitější? Odůvodni proč. **3**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejméně důležité? Odůvodni proč. **4**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejméně důležité? Odůvodni proč. **5**

Které z uvedených lidských práv ti přijde nejméně důležité? Odůvodni proč. **6**

Vytvoř seznam 3 pro tebe nejdůležitějších článků, obhaj si, proč jsou to právě tyto. **7**

Vytvoř seznam 3 pro tebe nejdůležitějších článků, obhaj si, proč jsou to právě tyto. **8**

V čem vidíš důležitost práva na svobodu projevu? Zkus se zamyslet nad tím, jak by vypadala společnost, kdyby u nás v ČR svoboda projevu nebyla? **9**

V čem shledáváš důležitost práva na svobodnou volbu zaměstnání? Jak by ses cítil/a, kdyby sis nemohl/a vybrat povolání podle sebe? **10**

V čem shledáváš důležitost práva na svobodu pohybu? Jak by ses cítil/a, kdybys například nemohl/a cestovat? Co by to pro tebe znamenalo? **11**

V čem vidíš důležitost práva na založení rodiny? Jak by ses cítil/a, kdybys například nemohl/a cestovat? Co by to pro tebe znamenalo? **12**

V čem vidíš důležitost práva na to být považován za nevinného, dokud není soudem prokázána vina? Co by se mohlo stát, kdyby takové právo neexistovalo? **13**

V čem vidíš důležitost práva vyhledat si před pronásledováním útočiště v jiných zemích a požívat tam azylu? Jak by ses cítil/a, kdybys takové právo neměl/a? Co by to pro tebe znamenalo? **14**

Proč je důležité mít právo na svobodnou volbu? Jak by ses cítil/a, kdybys takové právo neměl/a? Co by to pro tebe znamenalo? **15**

Proč je důležité mít právo na svobodný vstup do manželství? Jak by ses cítil/a, kdyby sis sám/sama nemohl/a vybrat partnera/partnerku? **16**

Proč je důležité mít právo vlastnit majetek, kterého nemůžeme být svévolně zbaveni? Jak by ses cítil/a, kdybys takové právo neměl/a? Co by to pro tebe znamenalo? **17**

Proč je důležité mít právo na práci za uspokojivých pracovních podmínek? **18**

V čem shledáváš důležitost práva na ochranu vědecké, literární a umělecké tvorby? Co by se stalo, kdyby takové právo neexistovalo? **19**

Který příběh tě nejvíce zasáhl a proč? **20**

Představ si, že jsi hlavní hrdina příběhu č. 1. Morálně zhodnoť jeho činy. Jak by ses na místě Dr. Ornsteina choval ty? Dokážeš se vůbec vcítit do jeho situace? **21**

Představ si, že si hlavní hrdina příběhu č. 2. Morálně zhodnoť jeho činy. Jak by ses na místě Jaroslava Popelky choval ty? Jak by se situace, že někdo nesouhlasí se současnou vládou řešila dnes? **22**

Představ si, že jsi hlavní hrdinkou příběhu č. 3. Jak by ses na jejím místě choval ty? V čem je diskriminace špatná? **23**

Příběh č. 1: Je podle tvého názoru správné, rozlišovat lidi na základě toho, jaké náboženství nebo víru vyznávají? **24**

Příběh č. 2: Je podle tvého názoru správné nedovolit člověku vyjádřit jeho názor, i když s ním nesouhlasím? **25**

Příběh č. 3: Je podle tvého názoru správné rozlišovat lidi na základě pohlaví? Podle čeho by měli zaměstnavatelé spíše určovat, zda daného člověka přijmou? **26**

Navrhni krátký příběh, ve kterém je porušováno právo z článku 5. **1**

Navrhni krátký příběh, ve kterém jsou porušeny alespoň dva články. **2**

Navrhni krátký příběh, ve kterém je porušováno právo z článku 19. **3**

Navrhni krátký příběh, ve kterém je porušováno právo z článku 10. **4**

Navrhni krátký příběh, ve kterém je porušováno právo z článku 4. **5**

Ukázkový text 3: Zkus vymyslet závěr příběhu, co se stalo s Kamilou Ornsteinovou, zamysli si nad konkrétní situací v té době. **6**

Vytvoř hádanku pro ostatní: Navrhni příběh, ve kterém bude porušováno vybrané právo, ostatní budou hádat jaké. **7**

Vytvoř hádanku pro ostatní: Navrhni příběh, ve kterém bude porušováno vybrané právo, ostatní budou hádat jaké. **8**

Vytvoř hádanku pro ostatní:  
Navrhni příběh, ve kterém  
bude porušováno vybrané  
právo, ostatní budou hádat  
jaké. **9**

Vytvoř hádanku pro ostatní:  
Navrhni příběh, ve kterém  
bude porušováno vybrané  
právo, ostatní budou hádat  
jaké. **10**

Vytvoř hádanku pro ostatní:  
Navrhni příběh, ve kterém  
bude porušováno vybrané  
právo, ostatní budou hádat  
jaké. **11**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských  
práv. Bojuješ za manželství pro  
všechny. Co konkrétně bys mohl  
podniknout, abys tento svazek  
podpořil? **12**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských  
práv. Bojuješ proti násilí na  
ženách. Co konkrétně bys mohl  
zorganizovat, abys tento boj  
podpořil? **13**

Představ si, že jsi aktivista, který bojuje  
za dodržování lidských práv. Bojuješ  
proti diskriminaci uprchlíků, konkrétně  
proti diskriminaci při jejich zařazení do  
pracovního procesu. Co konkrétně bys  
mohl zorganizovat, abys tento boj  
podpořil? **14**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských práv.  
Bojuješ proti diskriminaci uprchlíků,  
konkrétně dětí ve školním prostředí.  
Co konkrétně bys mohl zorganizovat,  
abys tento boj podpořil? **15**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských  
práv. Bojuješ proti diskriminaci  
Romů v práci. Co konkrétně bys  
mohl zorganizovat, abys tento boj  
podpořil? **16**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských  
práv. Bojuješ proti domácímu  
násilí. Co konkrétně bys mohl  
zorganizovat, abys tento boj  
podpořil? **17**

Představ si, že jsi aktivista, který  
bojuje za dodržování lidských  
práv. Bojuješ proti šikaně ve  
školách. Co konkrétně bys mohl  
zorganizovat, abys tento boj  
podpořil? **18**

## Příloha 3: Klíč k otázkám

### ODPOVĚDI NA OTÁZKY - KLÍČ K OTÁZKÁM

#### Otázky na ANO/NE

1. Práva jsou jiná pro ženy a muže. **NE**
2. Každý má právo na bezpečnost. **ANO**
3. Jaké náboženství budu vyznávat, mi může nařídít stát. **NE**
4. Jaké zaměstnání budu vykonávat, zpravidla určuje stát. **NE**
5. Jako žid mám více práv než muslim. **NE**
6. Lidská práva jsou dodržována všude na světě. **NE**
7. Manželské a nemanželské děti mají jiná práva. **NE**
8. Každý má právo na vzdělání. **ANO**
9. Právo na vzdělání mají pouze lidé, kteří vyznávají náboženství. **NE**
10. Právo na vzdělávání mají jen muži. **NE**
11. Shromažďovat se mohou pouze vybrané skupiny obyvatelstva. **NE**
12. To, jakou budu volit politickou stranu nebo hnutí, mi může nakázat rodina. **NE**
13. To, jakou budu volit politickou stranu nebo hnutí, si vybírám já sám. **ANO**
14. Křesťané mají více práv než ateisté. **NE**
15. Všechna náboženství mají stejná práva. **ANO**
16. Odsoudit někoho za trestný čin můžeme, i když mu není vina prokázána. **NE**
17. Všechny formy otroctví jsou zakázány. **ANO**
18. Můžeme ostatní mučit, jak se nám zlíbí. **NE**
19. Každý má právo na rozumné vymezení pracovních hodin. **ANO**
20. Každý má právo na svobodu myšlení. **ANO**
21. Právo na nelidské zacházení patří k nejdůležitějším lidským právům. **NE**
22. Každý má právo svobodně projevovat své náboženství nebo víru. **ANO**
23. Právo podnikat mohou využívat pouze muži. **NE**
24. Etnické menšiny nemají právo volit. **NE**
25. S kým založíme rodinu, nám určuje obec, ve které žijeme. **NE**
26. Je možné, aby mi někdo určil, že budu členem politické strany. **NE**
27. Svobodně můžu vyzývat ostatní občany k porušování lidských práv. **NE**
28. Každý má právo vlastnit majetek. **ANO**
29. Pokud se někomu z obce nelíbí, co vlastním, může mi to bez udání důvodu zabavit. **NE**
30. Rodina mi může nakázat, do jaké politické strany vstoupím. **NE**
31. Každý má právo na to, aby byla zachována jeho lidská důstojnost. **ANO**
32. Právo na osobní čest je vyhrazeno jen pro vybrané skupiny obyvatel. **NE**
33. Ostatní můžu bít, jak chci. **NE**
34. Nikdo nemůže omezovat má lidská práva. **ANO**
35. Každý má právo na omezování lidských práv ostatním spoluobčanům. **NE**
36. Každý má právo na svobodný soudní proces. **ANO**
37. Děti mají nárok na zvláštní péči a pomoc. **ANO**
38. Na založení rodiny potřebuju souhlas státu. **NE**
39. Každý má právo na práci za uspokojivých pracovních podmínek. **ANO**
40. Do manželství mohou vstoupit pouze osoby vyznávající státem určené náboženství. **NE**
41. Lidé se rodí svobodní a sobě rovní. **ANO**
42. Každý má právo na takovou životní úroveň, která by byla s to zajistit zdraví a důstojný život jeho i jeho rodiny. **ANO**
43. Každý má právo svobodně si volit bydliště uvnitř státu. **ANO**
44. Etnickým menšinám je státem určeno, kde budou bydlet. **NE**
45. Policie může zatknout, koho chce, bez jakéhokoliv důvodu. **NE**
46. Křesťané mohou svobodně volit. **ANO**
47. Shromažďovací právo můžeme využít pouze, pokud pracujeme jako policista, učitel nebo zdravotník. **NE**
48. Vzdělávání má vést k porozumění společnosti a úctě k lidským právům. **ANO**
49. Etnické menšiny mají stejná práva jako ostatní občané. **ANO**
50. Lidská práva se rozlišují na základě pohlaví jedince. **NE**

# ODPOVĚDI NA OTÁZKY - KLÍČ K OTÁZKÁM

## ZAPAMATOVAT

### 1. Co jsou to lidská práva? Jak bychom je mohli definovat?

"Práva fyzických osob, které vyplývají z pouhé příslušnosti k lidskému rodu."  
(Emmert a kol, 2004, s. 16)

### 2. Co je to svobodná volba?

Volba plynoucí ze své vlastní vůle, není závislá na žádném donucování  
(Emmert, 2004, s. 15)

### 3. Co je to otroctví?

"Vztah nejtěsnější osobní závislosti, kdy jeden člověk (otrok) je předmětem vlastnictví jiného člověka (pána)." (Horský, 2018)

### 4. Co je to ústava?

"Právní akt nejvyšší právní síly upravující principy určitého státu, organizaci veřejné moci, územní samosprávu a základní práva a svobody občanů."  
(Emmert a kol., 2004, s. 15)

### 5. Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

Př. Právo na život, bezpečnost, vzdělání, svobodnou volbu, svobodu, státní příslušnost, právo volně se pohybovat a svobodně si volit bydliště uvnitř státu, Právo vyhledat si před pronásledováním útočiště v jiných zemích a požívat tam azylu, Každý má právo na odpočinek a na zotavení,...

### 6. Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

viz otázka 5

### 7. Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

viz otázka 5

### 8. Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

viz otázka 5

### 9. Například jaký dokument předcházel sepsání Listiny základních práv a svobod?

Všeobecná deklarace lidských práv (Emmert a kol, 2004, s. 17)

### 10. Jak se nazývá dokument vycházející z Všeobecné deklarace lidských práv nyní platící v České republice?

Listina základních práv a svobod (Emmert a kol, 2004, s. 17)

### 11. Kdy byla Všeobecná deklarace základních lidských práv schválena?

1948

### 12. Co je to rovnoprávnost?

Lidská práva vycházejí z přesvědčení, že mají být stejná = rovná práva pro všechny, to znamená stejná práva pro všechny lidi, všichni jsou si rovni (Emmert a kol, 2004, s. 17)

### 13. Co je to diskriminace?

"Rozlišování lidí na základě příslušnosti k nějaké obecné skupině bez ohledu na schopnosti konkrétního jedince." (Policie ČR, ©2023)

### 14. Co je to rasismus?

"Názor že jedna rasa je nadřazena nad jinou, a to na základě vnějších, fyzických rysů." (Emmert a kol, 2004, s. 125)

### 15. Co je to xenofobie?

"Strach, odpor a nepřátelství ke všemu cizímu a neznámému." (Česká rozhlas, 2016)

### 16. Jaká organizace se podílela na vzniku Všeobecné deklarace lidských práv?

Organizace spojených národů (OSN)

### 17. Kdo je to ombudsman?

Veřejný ochránce práv (Emmert a kol, 2004, s. 18)

### 18. Lidská práva mají všichni lidé bez ohledu na: ..... (jmenuj alespoň 3 příklady)

Věk, pohlaví, náboženství, jazyk, rod, politické myšlení, majetek...

### 19. Jaký význam mají lidská práva?

Tyto práva poskytují rámec pro ochranu lidské důstojnosti a zajištění, aby každý jedinec měl možnost žít svůj život s respektem a bez diskriminace.

### 20. Co je to OSN? Čeho je to zkratka?

Organizace spojených národů, organizace, jejímž cílem je ochraňovat mír a spravedlivé vztahy mezi státy. (Emmert a kol., 2004, s. 67)

### 21. Kdy v České republice slavíme Den boje za svobodu a demokracii?

17. listopadu

### 22. Jmenuj z vlastní paměti alespoň 4 lidská práva.

viz otázka 5

## POROZUMĚT

### 1. Objasni, co je to presumpce nevinny, najdi v textu zmínku.

Na obviněného v rámci trestního nebo přestupkového řízení nahlíženo jako na nevinného, pokud není pravomocně rozhodnuto o jeho vině, článek 11.

### 2. Mají více práv ženy nebo muži? Odůvodni svá tvrzení.

Ne, všichni jsou si rovni bez ohledu na pohlaví – článek 1 a 2.

### 3. Mají více práv ateisté než křesťané? Odůvodni svá tvrzení.

Ne, všichni jsou si rovni bez ohledu na náboženství a víru – článek 1 a 2.

### 4. Mají více práv děti než dospělí? Odůvodni svá tvrzení.

Ne, všichni jsou si rovni bez ohledu na věk – článek 1 a 2.

### 5. Vysvětli, co znamená právo na vzdělání. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Každý má právo na přístup ke vzdělávání, vzdělávání by mělo být alespoň v prvních stupních bezplatné. Stát by měl zajistit školy, učitele..

### 6. Vysvětli, co znamená právo na práci. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Právo na práci zajišťuje právo na práci za uspokojivých pracovních podmínek – rozumné pracovní hodiny, možnost dovolené, odpočinek k zotavení, přestávky v rámci pracovní doby atd.

### 7. Vysvětli, co znamená právo na shromažďování. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Každý má právo se pokojně shromažďovat, skupinově vyjádřit spokojenost či nespokojenost, demonstrovat, veřejně vyjádřit svůj názor.

### 8. Vlastními slovy popiš, co je to právo na ochranu umělecké činnosti. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Toto právo zajišťuje ochranu například mnou sepsaných knih, básní, písní, atd. – Nikdo by je neměl bez mého souhlasu přebírat, využívat, musí se u nich uvádět, že byly vytvořeny mnou.

### 9. Uveď příklad, co znamená právo na svobodně účastnit kulturního života společnosti. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Člověk může svobodně hovořit svým mateřským jazykem, uctívat svoje kulturní tradice, tance, kroje, hudbu... nikdo by to neměl zakazovat.

### 10. Vysvětli, co znamená právo vlastnit majetek. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje? Uveď, co vlastnit nemůžeš.

Nikdo mi nemůže můj majetek bezdůvodně vzít, nemůžu nikoho okrást a vlastnit jeho věci,

### 11. Co si představíš pod pojmem právo na práci za uspokojivých životních podmínek? Uveď příklady.

Práce s rozumnou pracovní dobou, s přestávkami na jídlo, krátký odpočinek, s přísunem tekutin, mít možnost odejít na toaletu, mít dovolenou, odpočinek na zotavení, za plat a mzdu, za kterou můžu uspokojit své základní životní potřeby

### 12. Vysvětli, co znamená právo na spravedlivý a veřejný soudní proces. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Soudce by v žádném případě neměl být zaujatý, měl by se držet platného právního řádu v daném státě, soud by neměl probíhat tajně, např. odsouzení člověka bez udání potřebných důvodů atd.

### 13. Proč jsou práva stejná pro ženy i muže?

Protože jsou si všichni lidé rovni bez ohledu na pohlaví.

### 14. Proč jsou práva stejná pro občany různé barvy pleti?

Protože jsou si všichni lidé rovni bez ohledu na rasu a původ.

### 15. Proč jsou stejná práva pro lidi odlišné rasy?

Protože jsou si všichni lidé rovni bez ohledu na rasu a původ.

### 16. Co znamená, že má každý právo na zotavení? Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Když onemocním nebo se mi stane nějaký úraz atd, můžu se vyléčit doma, v klidu a nemusím jít rovnou do práce.

### 17. Vysvětli, co znamená právo na svobodu pohybu. Co konkrétně ti toto právo zajišťuje?

Nikdo mi nemůže určit bez závažného důvodu (např. soudem určené odnětí svobody), kde budu bydlet, nemusím se nikomu zpovídat, když odejdu z domova, jedu na dovolenou, cestuji apod.

### 18. Proč mají děti narozené v manželství a mimo manželství stejná práva?

Protože jsou si všichni lidé rovni, článek 1 a 2.





---

---

# PŘÍBĚH 1

---

---

## *Příběh Desidera Ornsteina*

Na židy dolehla nelítostná perzekuce. Mezi prvními postiženými byli židovští lékaři, kteří nesměli vykonávat své povolání. Patřil mezi ně i zlínský zubař Desider Ornstein který nestihl včas uprchnout do zahraničí a náhle se s rodinou ocitl v existenční pasti. Strach z Němců a hrůza z budoucnosti dohnaly dr. Ornsteina k zoufalému a krvavému činu.

Otřesnou událostí byl šokován celý Zlín. Dr. Ornstein ve svém domku v Lipové ulici břitvou podřezal své děti - dvanáctiletou Evu a pětiletého Petra a pak se vrhl i na manželku Kamilu, která se vrátila z nákupu. Ta se útoku manžela ubránila a začala volat o pomoc. Desider Ornstein utekl z domu do hotelu Společenský dům a z okna v posledním desátém patře se vrhl na dlažbu...

Tato otřesná tragédie svědčí o tom, do jakých mezních situací se Židé dostávali. Zlověstně předznamenala utrpení a smrt šesti milionů evropských Židů, kteří se v letech druhé světové války ocitli ve spárech nacistů. Zemřeli stejně zbytečně a nesmyslně jako dr. Ornstein a jeho děti kvůli jedinému absurdnímu „provinění“ - příslušnosti k židovské víře či národnosti.

A jaký byl osud nebohé matky a vdovy Kamily Ornsteinové?

---

*Zdroj: SLADKOWSKI, Marcel a David VALŮŠEK, 2019. Příběh Desidera Ornsteina. Online. Holocaust.cz. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/zide-v-ceskych-zemich-a-konecne-reseni-zidovske-otazky/pribeh-desidera-ornsteina/>.*

---

---

# PŘÍBĚH 2

---

---

## *Příběh Jaroslava Popelky*

Jaroslav Popelka se narodil v Uherském Hradišti. V dětství byl svědkem, jak režim dokáže zničit celé rodiny. Jeho otci byl zestátněn obchod a rodina pak žila ve stísněných a nevhodných podmínkách. Strýc zase odmítl vstoupit do JZD, byl uvězněn a nakonec zemřel na následky drastického zacházení.

V Jaroslavu Popelkovi tak již od dětství rostl odpor vůči tehdejšímu režimu a v druhé polovině osmdesátých let začal tisknout a roznášet letáky vyzývající k odporu a demonstracím. Když mu bylo 33, byl za tzv. přečin proti veřejnému pořádku pětkrát uvězněn. Ve vězení držel několik hladovek, při nichž požadoval demisi vládnoucí strany. S polistopadovým vývojem není spokojen a stále se aktivně snaží o politické změny.

---

*Paměť národa, ©2008-2023. Jaroslav Popelka. [online]. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/popelka-jaroslav-195>*

---

---

# PŘÍBĚH 3

---

---

## *Příběh Veroniky*

Zažívají problémy při návratu z rodičovské dovolené i nevhodné dotazy už u pohovoru. S mnohdy diskriminačními ústrky zaměstnavatele se v Česku setkává mnoho žen. Aktuálně.cz přináší několik takových příběhů.

.Před odchodem na rodičovskou na této pozici pracovala rok a půl. Věřila, že návrat bude bez problémů. Jenže nebyl. Rodičovskou dovolenou si Veronika nastavila na tři roky. HR oddělení firmy jí poradilo, že je snazší zkracovat delší rodičovskou než prodlužovat krátkou. Veronika se do zaměstnání skutečně rozhodla vrátit dřív; po dvou letech. Když měla nastoupit do práce, zjistila, že bude muset znova podstoupit pracovní pohovor.

U pohovoru tak padaly otázky, jak bude řešit nemoc dítěte, nebo to, že školka zavírá v pět. Veronika se snažila nasměrovat hovor zpět k otázkám náplně práce, kterou před mateřskou vykonávala v Praze. Na závěr manažerky zmínily, že preferují muže, protože ti neotěhotní.

Na pozici ji nepřijali. "Sdělili mi, že pro to nejsem kompetentní. I v posledním telefonickém rozhovoru ale zaznělo, že mají zájem o muže. Další důvody, proč mě nevzali, nemají povinnost uvádět. Bránila jsem se, že se mě manažerky na nic ohledně mých pracovních zkušeností neptaly," líčí Veronika.

---

*Zdroj: OČENÁŠKOVÁ, Adéla, 2021. Chceme muže, ti neotěhotní. Příběhy Češek, kterým kariéru zbytečně ukončilo mateřství. Aktuálně.cz [online]. 15. 11. [cit. 2023-11-26]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/kdy-planujete-materskou-a-jste-vdana-diskriminace-na-pracovi-r~4e96027c363711eca7d3ac1f6b220ee8/>*

## Příloha 5: Zjednodušená Všeobecná deklaráce lidských práv

# Všeobecná deklaráce lidských práv (OSN – 1948)

### článek 1

Všichni lidé rodí se svobodní a sobě rovni co do důstojnosti a práv.

### článek 2

Každý má všechna práva a všechny svobody, bez jakéhokoli rozlišování, zejména podle rasy, barvy, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.

### článek 3

Každý má právo na život, svobodu a osobní bezpečnost.

### článek 4

Nikdo nesmí být držen v otroctví nebo nevolnictví; všechny formy otroctví a obchodu s otroky jsou zakázány.

### článek 5

Nikdo nesmí být mučen nebo podrobován krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.

### článek 6

Každý má právo, aby byla všude uznávána jeho právní osobnost/subjektivita.

### článek 7

Všichni jsou si před zákonem rovni a mají právo na stejnou ochranu zákona bez jakéhokoli rozlišování.

### článek 8

Každý má právo, aby mu příslušné vnitrostátní soudy poskytly účinnou ochranu.

### článek 9

Nikdo nesmí být svévolně zatčen, držen ve vazbě nebo vyhoštěn do vyhnanství.

### článek 10

Právo na spravedlivý a veřejný soudní proces.

### článek 11

Právo na to být považován za nevinného dokud není soudem prokázána vina.

### článek 12

Nikdo nesmí být vystaven svévolnému zasahování do soukromého života, do rodiny, domova nebo korespondence, ani útokům na svou čest a pověst.

### článek 13

Právo volně se pohybovat a svobodně si volit bydliště uvnitř státu. Každý má právo opustit kteroukoli zemi, i svou vlastní, a vrátit se do své země.

### článek 14

Právo vyhledat si před pronásledováním útočiště v jiných zemích a požívat tam azylu.

### článek 15

Právo na státní příslušnost. Nikdo nesmí být svévolně zbaven své státní příslušnosti ani práva svou státní příslušnost změnit.

### článek 16

Právo na svobodný vstup do manželství a na založení rodiny.

### článek 17

Právo vlastnit majetek, kterého nikdo nemůže být svévolně zbaven.

### článek 18

Právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství.

### článek 19

Právo na svobodu přesvědčení a projevu; toto právo zahrnuje právo vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky jakýmkoli prostředky a bez ohledu na hranice.

### článek 20

Každému je zaručena svoboda pokojného shromažďování a sdružování.

### článek 21

Právo účastnit se vlády své země a právo účastnit se svobodných voleb.

### článek 22

Každý člen společnosti má právo na sociální zabezpečení a nárok na to, aby mu byla zajištěna hospodářská, sociální a kulturní práva.

### článek 23

Právo na práci za uspokojivých životních podmínek a právo zakládat odbory.

### článek 24

Každý má právo na odpočinek a na zotavení, zejména také na rozumné vymezení pracovních hodin a na pravidelnou placenou dovolenou.

### článek 25

Každý má právo na takovou životní úroveň, která by byla s to zajistit zdraví a důstojný život jeho i jeho rodiny. Mateřství a dětství mají nárok na zvláštní péči a pomoc.

### článek 26

Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechtě je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Vzdělání má směřovat k rozvoji osobnosti, k posílení porozumění ve společnosti a k úctě k lidským právům.

### článek 27

Každý má právo účastnit se kulturního života společnosti, užívat plodů umění a vědeckého pokroku. Každý má právo na ochranu morálních a materiálních zájmů, které vyplývají z jeho vědecké, literární nebo umělecké tvorby (např. autorská práva).

### článek 28

Každý má právo na to, aby vládl takový sociální a mezinárodní řád, ve kterém by práva a svobody stanovené v této deklaraci byly plně uplatněny.

### článek 29

Každý má povinnosti vůči společnosti. Každý je při výkonu svých práv a svobod podroben jen zákonem stanoveným omezením za účelem zajistit uznání a zachování práv a svobod ostatních.

### článek 30

Nic v této deklaraci nemůže být vykládáno jako by dávalo komukoli jakékoli právo vyvíjet činnost nebo dopouštět se činů, které by směřovaly k potlačení některého z práv nebo některé ze svobod v této deklaraci uvedených.

# OTÁZKY NA ANO/NE

1. Práva jsou jiná pro ženy a muže.
2. Každý má právo na bezpečnost.
3. Jaké náboženství budu vyznávat, mi může nařídít stát.
4. Jaké zaměstnání budu vykonávat, zpravidla určuje stát.
5. Jako žid mám více práv než muslim.
6. Lidská práva jsou dodržována všude na světě.
7. Manželské a nemanželské děti mají jiná práva.
8. Každý má právo na vzdělání.
9. Právo na vzdělání mají pouze lidé, kteří vyznávají náboženství.
10. Právo na vzdělávání mají jen muži.
11. Shromažďovat se mohou pouze vybrané skupiny obyvatelstva.
12. To, jakou budu volit politickou stranu nebo hnutí, mi může nakázat rodina.
13. To, jakou budu volit politickou stranu nebo hnutí, si vybírám já sám.
14. Křesťané mají více práv než ateisté.
15. Všechna náboženství mají stejná práva.
16. Odsoudit někoho za trestný čin můžeme, i když mu není vina prokázána.
17. Všechny formy otroctví jsou zakázány.
18. Můžeme ostatní mučit, jak se nám zlíbí.
19. Každý má právo na rozumné vymezení pracovních hodin.
20. Každý má právo na svobodu myšlení.
21. Právo na nelidské zacházení patří k nejdůležitějším lidským právům.
22. Každý má právo svobodně projevovat své náboženství nebo víru.
23. Právo podnikat mohou využívat pouze muži.
24. Etnické menšiny nemají právo volit.
25. S kým založíme rodinu, nám určuje obec, ve které žijeme.
26. Je možné, aby mi někdo určil, že budu členem politické strany.
27. Svobodně můžu vyzývat ostatní občany k porušování lidských práv.
28. Každý má právo vlastnit majetek.
29. Pokud se někomu z obce nelíbí, co vlastním, může mi to bez udání důvodu zabavit.
30. Rodina mi může nakázat, do jaké politické strany vstoupím.
31. Každý má právo na to, aby byla zachována jeho lidská důstojnost.
32. Právo na osobní čest je vyhrazeno jen pro vybrané skupiny obyvatel.
33. Ostatní můžu bit, jak chci.
34. Nikdo nemůže omezovat má lidská práva.
35. Každý má právo na omezování lidských práv ostatním spoluobčanům.
36. Každý má právo na svobodný soudní proces.
37. Děti mají nárok na zvláštní péči a pomoc.
38. Na založení rodiny potřebuju souhlas státu.
39. Každý má právo na práci za uspokojivých pracovních podmínek.
40. Do manželství mohou vstoupit pouze osoby vyznávající státem určené náboženství.
41. Lidé se rodí svobodní a sobě rovní.
42. Každý má právo na takovou životní úroveň, která by byla s to zajistit zdraví a důstojný život jeho i jeho rodiny.
43. Každý má právo svobodně si volit bydliště uvnitř státu.
44. Etnickým menšinám je státem určeno, kde budou bydlet.
45. Policie může zatknout, koho chce, bez jakéhokoliv důvodu.
46. Křesťané mohou svobodně volit.
47. Shromažďovací právo můžeme využít pouze, pokud pracujeme jako policista, učitel nebo zdravotník.
48. Vzdělávání má vést k porozumění společnosti a úctě k lidským právům.
49. Etnické menšiny mají stejná práva jako ostatní občané.
50. Lidská práva se rozlišují na základě pohlaví jedince.

## Příloha 7: Stručná pravidla hry

### **Pravidla hry *Jak dobře znáš svá práva?***

Cílem hry je jako první dosáhnout 17 bodů.

Začíná hráč, který hodí největší počet bodů na kostce. Následně hodí znovu kostkou a posune se o příslušný počet políček kterýmkoliv směrem, vždy ale celý tah pouze jedním směrem.

Body získáváš navštěvováním domečků. Když domeček navštívíš, vytáhni si stejně barevnou kartičku a zodpověz ji. Pokud odpovíš správně (hodnotí tví spoluhráči, nebo učitel), získáváš body určené podle barvy na hracím plátnu. Pokud odpovíš špatně, zůstaň v domečku do dalšího kola a vytáhni si další otázku.

Body musíš získat ze všech domečků na plátnu, tím získáš 12 bodů. Následně můžeš návštěvu některého z domečků opakovat, abys získal zbylých 5 bodů.

Body můžeš získávat také stoupáním na políčka s křížkem, na tomto políčku je ti jiným hráčem položena otázka ze souboru otázek na ANO/NE. Tvým úkolem je říci, zda je výrok pravdivý - ANO, či není nepravdivý - NE. Pokud odpovíš správně, získáváš jeden bod. Tyto body můžeš sbírat po celou dobu hry.

Kdo první dosáhne 17 bodů, vyhrává. Podmínkou je získat 12 bodů z jednotlivých domečků a dalších 5 bodů libovolně vybranými domečky nebo políčky s křížky.

**Příloha 8: Tabulka pro zapisování bodů**

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

Jméno: \_\_\_\_\_  
Splněné domečky

1	2	3
4	5	6

Body navíc

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Beata Bednářová
<b>Katedra:</b>	Katedra společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Martina ČÍHALOVÁ, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Potenciál využití didaktických her pro rozvoj kritického myšlení ve Výchově k občanství
<b>Název v angličtině:</b>	The Potential of Didactic Games for Developing Critical Thinking Skills in Civics
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá využitím didaktických her pro rozvoj kritického myšlení u žáků základních škol v rámci předmětu Výchova k občanství. V praktické části práce je popsána navržená vlastní didaktická hra rozvíjející kritické myšlení. Práce je určena pro učitele Výchovy k občanství.
<b>Klíčová slova:</b>	didaktická hra, kritické myšlení, lidská práva, Výchova k občanství
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with the use of didactic games for the development of critical thinking in primary school pupils within the subject Education for Citizenship. The practical part of the thesis describes the proposed own didactic game developing critical thinking. The work is intended for teachers of Education for Citizenship.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	didactic game, critical thinking, human rights, Civics
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	8 příloh
<b>Rozsah práce:</b>	Počet stran (od úvodu po závěr) - 56, počet znaků (včetně mezer) – 120 169
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština