

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky



Diplomová práce

Doležalová Markéta

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Hra jako metoda výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ

v souladu s RVP ZV

Olomouc 2020

Vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedených pramenů a literatury.

V Bruntále dne

vlastnoruční podpis

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí práce, Prof. PhDr. Evě Šmelové, PhD. za rady poskytnuté při psaní diplomové práce, trpělivost s odpovídáním na četné dotazy a vstřícnost při konzultacích.

Dále děkuji základní škole ve Zlatých Horách za možnost zúčastnit se jejich výuky v rámci praxe i mimo ni. Velké díky patří také Mgr. Pavle Vodákové za užitečné rady do výuky a možnost konání praxe v její třídě.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá využitím hry jako výukové metody v hodinách českého jazyka, v praktické části o využití hry zejména v distanční výuce z důvodu současné pandemické situace nebo jiných důvodů, kdy musí dítě zůstat dlouhodobě doma. Teoretická část obsahuje informace o vyučovacím procesu a subjektech podílejících se na jeho utváření jako je učitel, prostředky či organizační formy výuky. Dále se teoretická část zabývá vývojem hry od raného dětství a hrou didaktickou včetně příkladů využitelnosti ve výuce.

ANNOTATION

This thesis deals with the usage of game as a method of education in Czech language lessons, in the practical part with the usage of game mainly in distant education due to current pandemic situation or for different causes when a child has to stay at home for longer time . Teoretical part contains information about educational process and subjects participating in its creating as a teacher, mean of education or organizational form of education. Also the teoretical part deals with the developement of a game since early childhood and with didactic game including usability example in the education.

ÚVOD	6
i. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. VYUČOVACÍ PROCES	7
1.1 MODEL VYUČOVACÍHO PROCESU	8
1.2 SPECIFIKA VYUČOVACÍHO PROCESU NA 1. STUPNI ZŠ	8
2 OSOBNOST UČITELE	11
2.1 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE	12
2.2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	13
2.3 KLIMA TŘÍDY	14
3 PROSTŘEDKY VÝUKY	16
3.1 VÝUKOVÉ METODY	16
3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	19
4 DIDAKTICKÁ HRA	24
4.1 HRA	24
4.2 DIDAKTICKÁ HRA	30
ii. PRAKTICKÁ ČÁST	39
1. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	39
2. VÝZKUMNÝ VZOREK	39
3. PREZENTACE ÚDAJŮ	40
3.1 HRA BINGO	40
3.2 HRA PŘÍBĚH, LOGIKA, MATEMATIKA	44
3.3 HRA NAJDI VĚC	48
3.4 HRA „JEDU NA VÝLET“	50
3.5 ÚNIKOVÁ HRA	53
4. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	58
5. DOPORUČENÍ MŠMT K ONLINE VÝUCE	58
ZÁVĚR	61
Literatura	62
Přílohy	64

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala didaktickou hru jako formu výuky. Hra je již od počátku přirozenou součástí lidského života. Hrají si děti, hrají si dospělí. Má mnoho podob, je zábavná a umí být i nadmíru naučná a užitečná. Proč ji tedy nevyužít i v průběhu vyučování? Byť je příprava pro učitele značně náročná, odměnou mu budiž zájem žáků; hra je baví a zároveň se při ní i něco nového naučí, nebo si aspoň upevní své dosavadní dovednosti a znalosti. Možnosti využití hry jsou značné, motivuje děti, podporuje jejich aktivitu ve vyučování a v neposlední řadě také zlepšuje jejich koncentraci. Mimo to mají žáci daleko větší zájem o učení, je-li výuka protkána hrami, v nichž mají možnost využít své dosavadní poznatky, a to jak ze školy, tak i z běžného života.

Při hře se otevírá jiné „já“ každého člověka a toto nové „já“ jedná při hře jinak, než jako by jednalo v klasických situacích. Je nutné mít na paměti, při plánování i realizaci, že hra je nenucenou činností. To je hlavní znak hry, a to nejen hry jako takové, ale i hry didaktické.

Cílem teoretické části této diplomové práce bude přiblížit čtenáři hru. V jednotlivých kapitolách charakterizují vyučovací proces, jeho organizace a metody, samozřejmě nebude opomenuta osobnost učitele, který má největší vliv na děti ve své třídě a nejsou-li organizační a empatické schopnosti učitele dostatečné, nemůže mít nikdy ani plně spokojenou třídu, ani stoprocentní zapojení do her, které sice je schopen naplánovat, ale není schopen zorganizovat, a v neposlední řadě také samotné hry a didaktické hry, jejich organizaci či hodnocení.

Cílem praktické části pak bude zjistit, do jaké míry je ve třídách ZŠ v hodinách českého jazyka využitelná didaktická hra jako vyučovací metoda, zejména pak, z důvodu současné pandemické situace, hra v distančním vyučování, a zároveň vytvořit soubor takových her, které mohou být použity při online vyučování, které může fungovat nejen z důvodu pandemie, ale také jako výuka dětí nemocných či dlouhodobě nepřítomných ve škole, a to včetně podrobného postupu a metodických pokynů, analýzy a hodnocení. Jako budoucí učitelka v základní škole chci využívat didaktickou hru zejména proto, aby vyučování nebylo jednotvárné, aby děti vyučování bavilo a vyvolalo v nich upřímný zájem, radost a vzájemnou spolupráci.

i. TEORETICKÁ ČÁST

1. VYUČOVACÍ PROCES

Vyučovací proces je spojením dvou činností; vyučování a učení. Předpokládá se, že nejde o vztah pouze jednosměrný, nýbrž je potřeba minimálně dvou účastníků – konkrétně dvou stran, kdy na jedné straně stojí subjekt vyučování – učitel nebo vyučující, na straně druhé je objekt vyučování, tedy ten, kdo je vyučován, neboli žák. Nejen ze zkušeností, ale i z výzkumů je však prokázáno, že obě strany, které se účastní vyučovacího procesu, působí i na sebe navzájem; žák tedy není jen vyučován, je sám i tím, kdo vyučuje – učí se sám svou činností a ovlivňuje i činnost vyučujícího, který se v ten moment stává také objektem vyučování.

Zářný příklad nutnosti oboustranné komunikace uvádí ve své knize *Moderní vyučování* autor Geoffrey Petty, který pro dokázání využil hru, kdy na jedné židli sedí jedna osoba, která představuje učitele, na druhé osoba představující žáka. Sedí zády k sobě a nesmí se otáčet. Učitel popisuje žákovi obrázek a žák jej má bez otázek a otáčení se nakreslit jen dle učitelových instrukcí, funguje tedy jen jednosměrná komunikace. Žákovo snažení je tedy předem odsouzeno k neúspěchu, protože pro vyučovací proces je nutností, aby žák kladl otázky, na které učitel odpovídá a zároveň kontroluje žákovo snažení a postup práce. (Petty, 1993 str. 34)

Vztáhneme-li tuto teorii na konkrétní předmět, v tomto případě český jazyk, je vyučovací proces značně ztížen, ovlivněn učivem. V hodinách českého jazyka se totiž jazyk stává nejen předmětem poznání, ale zároveň také předmětem poznání. V knize *Čeština a její vyučování* Čechová uvádí, že v takovém případě jde o metajazyk: „...jazykem se vyjadřujeme o jazykových jevech.“ (Čechová, 1998 str. 43)

1.1 MODEL VYUČOVACÍHO PROCESU

Program, který sestává ze šesti bodů, které jsou následující:

- ➔ 1. Stanovení potřeb žáků
- ➔ 2. Stanovení učebního cíle
- ➔ 3. Výběr učebních činností
- ➔ 4. Příprava na učební činnost
- ➔ 5. Vedení učebních činností
- ➔ 6. Zhodnocení stupně dosažení učebního cíle (Kalhous, 2009 str. 289)

Tento program je zde zmíněn proto, že je možno jej využít jak pro samotný vyučovací proces, tak pro organizaci didaktických her, kde je taktéž nutno vědět, proč žáci budou hrát danou hru, jakého cíle chce učitel s touto hrou dosáhnout, musí se na ni připravit a poté ji i zhodnotit, zda splnila svůj cíl a skutečně byla didaktickou hrou, při níž si žáci nejen hráli, ale zároveň se něco i naučili.

1.2 SPECIFIKA VYUČOVACÍHO PROCESU NA 1. STUPNI ZŠ

Vyučovací proces na prvním stupni základní školy má samozřejmě svá specifika, která učitelé musí brát v potaz. Vstup do první třídy s sebou přináší mnoho nového, pro děti dosud nepoznaného, ať už jde o přijetí nové role, tedy role školáka, určitá míra samostatnosti nebo nové požadavky, které budou na žáky kladeny. Na děti bychom tedy jako učitelé v žádném případě neměli tlačit, měli bychom je podporovat a vést k osvojení těchto nových návyků a mít s nimi trpělivost. Žáci se právě nyní stávají součástí kolektivu a musí se tedy naučit v něm pracovat – žák musí být schopen pracovat s ostatními a nejen sám za sebe, měl by mít aspoň základně rozvinutou schopnost empatie a samozřejmě by měl na své spolužáky brát ohled.

Zde si mnozí jistě řeknou, že žáci byli před nástupem do školy ve školce, tudíž byli součástí kolektivu. Kde je tedy rozdíl? Vysvětlení bychom našli v kapitole 4.1.5. věnované sociální hře, kde je uvedeno, že sociální hra se vyvíjí až kolem sedmého a osmého roku dítěte, protože do té

doby si spíše hrálo paralelně s vrstevníky, avšak není zde snaha kooperovat. Totéž bychom mohli vztáhnout na kteroukoliv činnost, nejen na hru. V tom tedy tkví rozdíl mezi předškolním žákem a žákem, který již nastoupil do školy. Zatímco ve školce mohl každý dělat věci sám za sebe, ve škole už je požadováno, aby třída pracovala jako celek, jako jeden organismus.

V průběhu celého vyučovacího procesu, a teď nemáme na mysli pouze vyučovací proces na prvním stupni, je důležité sledování žáka se všemi jeho individuálními vlastnostmi. Jak uvádí doktorka Spáčilová, cit.: „*Diagnostika dítěte mladšího školního věku je mnohdy obtížnější než diagnostika dospělého jedince. Má své specifické rysy, které vyplývají z věkových zvláštností tohoto vývojového období i z výchovně-vzdělávacích cílů a úkolů daného stupně školy.*“ (Spáčilová, 2009 str. 5)

Nyní si uvedeme několik konkrétních specifik. V průběhu celého vyučovacího procesu od začátku až do konce by učitel měl k žákům přistupovat individuálně. To je důležité v průběhu celé školní docházky, avšak o to více na prvním stupni, popř. konkrétně v první třídě, protože pro žáky nyní započala nová kapitola jejich života, kdy na ně budou kladeny jiné požadavky a nároky než doposud, a učitel by měl být ten, kdo je bude podporovat, sledovat a postrkovat správným směrem.

Hovoříme-li stále o začátcích, kdy žáci nastupují do školy, hned v základu bychom v nich jako učitelé měli probouzet kladný vztah ke škole. Z psychologie dítěte víme, že žáci se rádi a snadno učí novým věcem. Robert Fischer ve své knize *Učíme děti myslet a učit se* uvádí následující tvrzení: *Uchovat zvědavého ducha malého dítěte při životě může být jedním z klíčů k úspěšnému učení.*“ (Fischer, 2011 str. 11) V takovém případě je samozřejmě jedním z nejdůležitějších faktorů přístup učitele. Učitel je totiž tím činitelem, který by žáky měl motivovat a probouzet v nich od základu právě onen kladný vztah ve škole, který je nejdůležitějším faktorem všeho učení, které bude následovat. Aby tento zvědavý duch přetrval, musíme taktéž mít na paměti, že ač se nám to tak nemusí jevit, na žáky je nového učiva skutečně velké množství, proto bychom k němu měli přistupovat obezřetně, seznamovat s ním žáky pomalu a hlavně jim učení neznechutit, protože pozitivní motivace je základ, od níž se budou odvíjet veškeré následující činnosti.

Jedním z nejdůležitějších specifik výuky na prvním stupni je však to, že musíme naučit děti, jak se učit. Existuje mnoho překážek, které mohou dítěti bránit v učení. Tyto překážky mohou

být v něm samém – nuda, hlad či nemoc; v prostředí – elementy, které mohou působit rušivě, jako např. bzučící moucha či otravný soused, nebo v učební látce, která je příliš složitá či naopak příliš lehká a žák brzy nemá co dělat, nebo je příliš zdlouhavá. (Fischer, 2011 str. 12) Úkolem učitele je naučit žáky, jak tyto překážky překonávat, zároveň se ale učitel snaží, aby takovéto překážky vůbec nevznikly, a přizpůsobuje tomu učební látku.

Na prvním stupni, a o to více pak v první třídě, nesmíme opomínat také rodinu a rodinné prostředí, které má velmi velký vliv na žáka, jeho přístup ke škole. Specifická je pro žáky jistá závislost na rodině, respektive na rodičích či jednom z nich, a mnohdy tedy můžeme slyšet větu začínající slovy: „Ale maminka říkala...“ Jako učitelé bychom měli být v kontaktu s rodiči, být obeznámení s rodinnou situací a prostředím, abychom pak mohli lépe a efektivněji využívat potenciál konkrétního dítěte.

Velmi důležitým specifikem celého prvního stupně je samozřejmě také hra. Žáci prvního stupně jsou stále děti, které si potřebují hrát, a nabídneme-li jim hru, byť je to hra didaktická, která má za cíl naučit, odmění se nám svou následnou pozorností a daleko větším zájmem o probírané učivo, bezpochyby se nám pomocí hry také podaří zbořit některé z překážek, které jsme si již uvedli – nudu, nezájem či některé vnější faktory.

Shrneme si tedy specifika výuky na prvním stupni. Nejprve musíme v žácích, kteří právě nastoupili do školy, probudit pozitivní emoce a kladný vztah ke škole a k učení, v žádném případě nesmíme děti znechutit, ať už by to bylo přístupem učitele či množstvím nebo (ne)srozumitelností učiva. Naučíme děti tomu, jak se mají učit, pomůžeme jim vytvořit učební návyky, na které taktéž nahlížíme individuálně, protože každý žák může zvolit jiný postup dle toho, co mu nejvíce vyhovuje. Dále se seznamujeme s rodinným prostředím, některé rodinné příslušníky jsme jistě viděli již při zápisu do školy a pro nás jako učitele by nemělo být těžké kontaktovat rodiče či zákonné zástupce, potřebujeme-li se něco dozvědět. A v neposlední řadě se snažíme v dětech udržet právě toho zvědavého ducha, který je žene dále, a my musíme být schopni jej motivovat k činnosti.

2 OSOBNOST UČITELE

Velmi důležitým faktorem ve vyučování dětí je osobnost učitele. Dle Chrise Kyriacou, který o tomto tématu píše ve své knize *Klíčové dovednosti učitele*, nejde jen o to, co učitel dělá, nýbrž i *jak* to dělá. Klade-li učitel otázku a v hlase i v mimice se mu odráží zájem, kladně to ovlivní reakce žáků, a to i v případě, že je možno polemizovat o vhodnosti otázky. Stejně tak je důležité i to, že učitel při činnosti ve třídě nesetrvává na místě, ale prochází třídou a pomáhá těm, kdo mají těžkosti. Učitel by měl mít k dětem upřímně kladný vztah a měl by pracovat na společné důvěře. Měl by na žáky působit uvolněně a cílevědomě. Samozřejmě to nepůjde hned první den, kdy nový učitel vkročí do třídy, avšak jedná se o kladné signály, které se s rostoucí zkušeností budou stávat více přirozenými a učitel je bude vysílat podvědomě. (Kyriacou, 2008 str. 47)

Je to právě učitel, kdo má největší vliv na aktivitu dětí. Nadšení a motivace přejde také na jeho žáky, kteří se do výuky zapojí tím aktivněji, čím více aktivity a zájmu spatřují u svého učitele. Ten by měl žáky povzbuzovat a kladně motivovat, naopak by se měl vyhnout zesměšňování či ironických komentářů, protože to (nejen) žáky demotivuje a bojí se pak ve třídě projevit, aby se jim znova nedostalo podobné reakce.

Učitelé by si měli, dle Gavory (Gavora, 2005 str. 16), uvědomit, že jejich role se bude rozdělovat do několika dalších rolí – musejí být:

- Odborníky na učivo a zároveň výzkumníky
- Pomocníci při učení a poradci
- Model člověka pro žáky a formální autoritou
- Činitelem socializace dítěte
- Představitelem vzdělávací instituce
- A v neposlední řadě také člověkem (G.W. Friedrich, 1976 str. 39)

Do osobnosti učitele bych chtěla zařadit i schopnost komunikace. Učitel by měl vědět, že mezi ním a žákem je tzv. asymetrický vztah, což znamená, že je nadřazeným účastníkem komunikace. Ta má ve třídě samozřejmě jistá pravidla, která určují, jaké chování účastníků komunikace je přijatelné a jaké nikoliv. Mezi základní pravidla patří neskákat do řeči, nemluvit současně s někým jiným – vždy mluví jen jeden člověk, partneři se střídají v roli hovořícího

a naslouchajícího, nejsou přípustné příliš dlouhé pauzy a na posluchačích je vidět, že věnují pozornost hovořícímu.

2.1 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE

Každý učitel by měl mít schopnost přizpůsobit učební činnosti potřebám žáků, musí je umět pečlivě sledovat a monitorovat jejich pokrok, jak rozumí učivu a podle toho volit vhodné postupy a metody výuky. Na prvním místě uvedeme, dle schématu Ch. Kyriacou, dovednosti plánovací, které učiteli umožňují připravit vyučovací hodinu včetně vymezení výukových cílů, vhodně zvolených prostředků a aktivit k jejich splnění atd. Je naplánována taková hodina, při níž žáci získají nové poznatky a dovednosti co nejefektivnějším způsobem. V rámci plánování se také učitel musí rozhodnout o způsobu sledování a hodnocení práce žáků a jejich výsledků, aby bylo možno určit, zda bylo dosaženo výukových cílů.

Druhé místo zaujímají dovednosti **realizační a řídicí**, které zajišťují účinnou pedagogickou komunikaci v průběhu vyučovací hodiny. Při realizaci hodiny se učitel snaží navodit takové učební zkušenosti, aby při nich žáci získali požadované schopnosti a byli zapojeni do výuky po celou hodinu tak, aby každý jeden žák dosáhl vytyčeného výukového cíle. Od učitelů je očekáváno, že v průběhu realizace vyučovacího procesu budou používat různé vyučovací metody (viz kapitola 3.1)

Na třetím místě se uvádí dovednosti, které přispívají k vytváření a rozvíjení **příznivého klimatu** ve třídě (viz kapitola 2.3.). Za optimální klima se považuje takové, které je, cit.: „...*možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.*“ (Kyriacou, 2008 str. 79)

Čtvrté místo obsadily dovednosti **diagnostické**, díky nimž je učitel schopen kontrolovat a hodnotit učební činnosti žáků a takové pravidelné hodnocení je nutnou součástí vyučování ve škole. Hodnocení může sloužit jako zpětná vazba žákům o jejich prospěchu a pokroku, zároveň také jako podklad pro učitele ohledně dalších postupů, slouží jako motivace a podklad pro vedení záznamů o prospěchu.

Byť jsou na místě pátém, nejsou méně důležité dovednosti **autodiagnostické**, díky nimž je učitel schopen sebereflexe a celkového zhodnocení své vlastní pedagogické činnosti. Každý učitel by si měl v průběhu své práce položit otázku, jestli práci dělá dobře. Je to přirozená část jeho povolání. Může se snažit zhodnotit svou práci sám, může požádat kolegu nebo do hodnocení zapojit své vlastní žáky. (Kyriacou, 2008 str. 23)

2.2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE

U každého učitele převládají jisté prvky, které se v průběhu interakce se žáky projevují nebo objevují s určitou pravidelností; souhrnně se nazývají **interakční styl**. Tento styl učitele reprezentuje a je to jeho poměrně pevná vlastnost. Skládá se z osmi charakteristik, které nazýváme dimenze:

1. Organizátor, což je učitel, který toho žáky hodně naučí,
2. Pomáhající, který žákům pomůže, jestliže něco nechápou nebo něčemu nerozumí,
3. Chápající, který rozumí nedostatkům žáků,
4. Vedoucí k zodpovědnosti je takový učitel, který dává svým žákům možnost, aby se podíleli na rozhodnutích o třídních věcech
5. Nejistý učitel, který je váhavý,
6. Nespokojený učitel se projevuje tak, že cokoliv žáci udělají, nikdy s tím není spokojen a nikdy se mu to nelíbí
7. Kárající, který má neustálé poznámky na nedostatky či chování žáků,
8. Učitel přísný, který vyžaduje od žáků naprosté soustředění.

Sami si položme otázku, který z těchto interakčních typů by nám samotným nejvíce vyhovoval jako učitel, který si myslíme, že budeme, a který se nejvíce hodí na první stupeň, kde budeme učiteli, protože interakční styl je velmi důležitou součástí vyučování, které jej značně ovlivňuje, stejně jako ovlivňuje samotné žáky.

2.3 KLIMA TŘÍDY

I toto téma bychom si měli zmínit, protože to vše souvisí s didaktickou hrou; není-li ve třídě dobré klima, nemůžeme přece hrát hry tak, aby to děti bavilo. Školní třídu považujeme za malou sociální skupinu. Jak žáci, tak i učitelé, které se v této skupině nacházejí, se všichni podílejí na tvorbě jejího klimatu. Klima třídy představuje, cit.: „...trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2007 str. 40)

Klima by nemělo být zaměňováno s atmosférou, která je krátkodobá, situačně podmíněná, může se měnit s každou hodinou a každou situací, např. v průběhu jedné hodiny se změní, když jsou žáci zkoušeni a poté si hrají.

Ne v každé třídě, kterou máme možnost pozorovat, popř. budeme její součástí, je klima stejné. V některých třídách může vládnout klima pozitivní, které žáky sblíží a pomáhá jim úspěšně plnit školní povinnosti, oproti tomu se můžeme dostat do třídy, kde bude naopak klima negativní, které třídu ovlivňuje právě negativním způsobem a to má za důsledek fakt, že žáci v takovéto třídě mohou ztratit motivaci, ať už plnit úkoly nebo si hrát, nebo mohou mít špatné učební výsledky, v horších případech i neurózy nebo jiné zdravotní potíže. Učitel by se měl snažit vždy mít ve třídě pozitivní klima, protože to má vliv i na něj samotného, ovlivňuje zejména psychickou situaci. Proto by učitel měl být s klimatem nejen seznámen, ale měl by jej umět diagnostikovat a odhalit příčiny, aby jej v případě potřeby byl schopen ovlivnit. Je rozlišováno několik přístupů, které se zabývají zkoumáním školního klimatu, to už je však úplně jiné téma.

Je několik faktorů, které by učitelé měli brát v potaz, jež ovlivňují klima třídy, a to jsou následující:

- Komunikační a vyučovací postupy využívané učitelem vytváří odlišné komunikační klima; může být vstřícné či defenzivní, přičemž spokojenější jsou žáci, kteří se pohybují v prvním uvedeném.
- Míra zapojení žáků, s čímž souvisí počet žáků ve třídě i jejich lokalizace – učitel, který již aspoň trochu zná svou třídu, je schopen uspořádat zasedací pořádek tak, aby vytvořil různé aktivní zóny. S tím by měli být schopni pracovat všichni učitelé.

- Učitelé preference, kdy má učitel své favority, které při komunikaci preferuje. Mohu-li si dovolit osobní poznámku, tak si myslím, že takto by to být nemělo. Každý žák by měl mít stejné šance, a i když má učitel nějaké favority ve své třídě, neměl by to dávat najevo před ostatními. Část žáků je kvůli takovému přístupu nadhodnocována a část podhodnocována a tím pádem se učitel chová k oběma skupinkám odlišně.
- Klima třídy samozřejmě ovlivňuje i klima školy, její vybavenost a organizační prostředí, zejména pak režim dne.

3 PROSTŘEDKY VÝUKY

3.1 VÝUKOVÉ METODY

Co se týká samotného pojmu metoda, je převzatý z řečtiny: „meta hodos“ doslova znamená cesta směřující k cíli. (Maňák, 1997 str. 5)

Jedná se tedy o činnosti účastníků výuky, tedy žáků a učitele, a učební činnosti uspořádané tak, aby směřovaly k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Zormanová ve svém díle uvádí, že před každým vyučováním by měl být žák seznámen s těmito cíli. Je-li žákům zřejmé, čeho mají při výuce dosáhnout a k čemu je jim dané učivo potřebné, učí se lépe, než kdyby nevěděli, jakého cíle mají dosáhnout. (Zormanová, 2012 str. 13)

Zormanová ve své knize *Výukové metody v pedagogice* rozděluje metody do dvou kategorií, a to metody tradiční a metody inovativní, kdy tradiční vyučování je charakterizováno dominantní rolí učitele a zařadit zde můžeme například frontální či individuální výuku. Inovativní metody, jinak také zvané metody alternativní, jsou takové metody, které sice vycházejí z metod tradičních, ale je do nich zaváděn nový, inovativní prvek. Mezi tyto inovativní výukové metody můžeme zařadit i didaktickou hru, která slouží jako aktivizační metoda, viz kapitola 4. (Zormanová, 2012 str. 34)

Dále se vychází z díla Maňáka a Švece, *Výukové metody*, která člení hry do těchto skupin:

- A. **KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY**, které jsou charakterizovány výukou frontální (viz kapitola 3.2), do nichž řadíme:
 - i. Metody slovní, kam spadá vysvětlování, práce s textem, přednáška atp.
Tyto metody dále dělíme na:
 - Monologické
 - Dialogické
 - Metody písemných prací
 - Metody práce s učebnicí, knihou
 - ii. Metody názorně demonstrační, kam je možno zařadit např. pozorování a předvádění. Jsou děleny následovně:
 - Pozorování předmětů a jevů

- Předvádění obrazů a předmětů, provádění pokusů
- Projekce statická a dynamická
- iii. Metody dovednostně praktické, pod něž spadá experiment, práce v dílně či cvičné kuchyni. Zde můžeme zařadit konkrétně:
 - Návčik pohybových dovedností, pracovních dovedností
 - Pokusy a laboratorní činnost prováděné žákem
 - Pracovní činnosti
 - Grafické a výtvarné práce
- **B. AKTIVIZUJÍCÍ VÝUKOVÉ METODY** mají základ v řešení problémových situací a úloh, které mohou nastat při vyučování a při jejich řešení žák rozvíjí své tvořivé myšlení.
 - Do této skupiny řadíme v první řadě didaktické hry
 - Dále metody diskuzní
 - Metody heuristické a metody řešení problémů
 - Metody situační
 - Metody inscenační
 - Jestliže bychom si měli uvést nějaký konkrétní příklad aktivizující metody pro lepší představu, potom uvedeme velmi často používanou metodu nazývanou volné psaní, metoda založená na principu deníkových záznamů. Žáci či studenti spontánně vkládají na papír cokoliv, co je v danou chvíli napadne. Tato metoda je časově omezená a žáci jsou seznámeni s tím, že nemusí sdílet s nikým nic z toho, co si zapsali, neodevzdávají práci učiteli. Mimo třídění nápadů a souvislostí je tato metoda vhodná také pro snížení stresu, vytváření vnitřní motivace a v neposlední řadě také k budování dobrých vztahů mezi žákem a učitelem i žáky mezi sebou. (Sieglová, 2019 str. 84)
- **C. KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY**, v nichž se propojuje několik prvků zároveň – organizační formy, metody, didaktické prostředky atp. Uvedeme si několik příkladů spadajících do této kategorie:
 - Frontální výuka
 - Skupinová a kooperativní výuka
 - Projektová výuka

- Brainstorming
- Televizní výuka
- Hypnopedie
- Atd. (Josef Maňák, 2003 stránky 53-195)

Dle Kyriacou rozlišujeme verbální činnosti vedené učitelem, učební úkoly a práce s pomůckami.

- Mezi verbální činnosti můžeme zařadit výklad, který se obvykle objevuje v kterékoliv části hodiny, kde je ho zrovna potřeba. Další metodou je kladení otázek, což je u učitele jedna z klíčových dovedností, zejména jestliže klade efektivní otázky, a podílí se na efektivním vyučování. Mezi metody řadíme také metodu řízené diskuze, při níž střídavě pedagog a žáci vysvětlují, předkládají své názory a kladou otázky.
- Mezi učební úkoly, což jsou činnosti organizované učitelem, které ale nemusí probíhat s jeho účastí (občas mohou probíhat úplně bez ní) řadíme kooperativní činnosti – např. diskuze v malých skupinkách, kdy je spolužákům umožněno sledovat myšlenky spolužáků a naopak sdělovat jim ty své, rozvíjí schopnosti kooperativního charakteru, vyjadřovat se a pracovat v týmu. Aktivní učení je termín, který charakterizuje částečně samostatné činnosti žáků, při nichž mají jistou svobodu v rozhodování o tom, jak budou tyto činnosti organizovány a provedeny a je tedy protikladem výuky, v níž převládá výklad učitele. Většinou se jedná o badatelsky orientovanou výuku či řešení problémů. Toto aktivní učení může být buď individuální, nebo může obsahovat kooperativní činnost.
- Učení s využitím pomůcek a materiálů je značně obsáhlé s mnoha možnostmi, učitel může využít, mimo tabuli, jakožto klasickou a nejhojněji využívanou pomůckou, audiokazety, videa, interaktivní tabuli, pracovní listy, kartičky s úkoly a mnoho dalších věcí. (Kyriacou, 2008 str. 49)

Dále je možno klasifikovat metody podle kritérií, jako je např.:

- podle pramene a typu poznatků, kdy rozlišujeme metody slovní, názorně-demonstrační, praktické,

- dále dle stupně aktivity a samostatnosti žáka, kam můžeme zařadit např. metodu informativně-receptivní či badatelskou,
- poté dle myšlenkových operací, kam patří mimo jiné srovnávací, induktivní a deduktivní postupy,
- dle specifické funkce metody ve vyučovacím procesu, kam zařadíme metody motivační, utváření nových znalostí a dovedností,
- a kritérium teoreticko-praktické roviny, kam patří teoretické metody, praktické metody a jejich kombinace. (Vališová, 2007 str. 191)

Klasifikací výukových metod je daleko více, zde jsme si však uvedli ty základní, které jsou používány nejvíce a z nichž také vychází ostatní klasifikace.

3.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Organizační formou výuky rozumíme, dle Kalhouse, uspořádání činností učitele a žáků při vyučovacím procesu. Každá z organizačních forem, které uvedeme, vytváří odlišné metody výuky a možnosti vztahů. Pro organizaci musíme brát v potaz, s kým pracujeme a jakým způsobem, neméně důležité je také prostředí, v němž se výuka odehrává. Odlišná výuka totiž bude v klasické třídě a jinou výuku můžeme vést ve specializované učebně, která je jinak vybavená a nabízí nám jinou škálu pomůcek a možností. (Kalhous, 2009 str. 293)

INDIVIDUÁLNÍ VÝUKA

Nejstarší forma výuky vůbec, kdy jsou ve třídě žáci různého věku, z nichž každý má svůj individuální plán učiva, nejsou žádné společné osnovy či učebnice, každý pracuje samostatně a vyučující se věnuje každému z nich zvlášť. Není určena ani přesná doba vyučování.

I v současnosti můžeme narazit na individuální výuku – běžné je např. doučování, výuka hry na hudební nástroj či individuální věnování se tréninku sportovců.

HROMADNÁ A FRONTÁLNÍ VÝUKA

Již od 16. století až dodnes nejrozšířenější forma výuky, za kterou můžeme poděkovat zejména J. A. Komenskému. S touto organizační formou se setkáváme běžně téměř v každé škole, jejím předpokladem je skupina žáků, kteří jsou na přibližně stejné věkové (i mentální) úrovni a všichni probírají stejné učivo vedeni učitelem, který se věnuje všem dohromady. Tato forma výuky s sebou nese nesporné výhody, a to nejen proto, že práce učitele v takové formě je velmi produktivní, ale také proto, že dosahuje velmi dobrých výsledků při výuce žáků, jejichž měřitelná úroveň znalostí se exponenciálně zvyšuje.

Pojem výuka frontální rozumíme, že žáci postupují v učivu stejně pod vedením učitele za předpokladu, že je-li ve třídě žák či žáci, kteří nějak vybočují z průměru, tempu se přizpůsobí, nebo k tomuto přizpůsobení se budou „přinuceni.“

Co je naprosto běžné pro toto vyučování a spatříme to téměř v každé škole, je rozmístění lavic. Obvyklé jsou tři řady, před nimiž je učitelský stůl, a zasedací pořádek na těchto místech je pevně daný. Pevně daný je taktéž rozvrh hodin, který určuje, jak jdou jednotlivé hodiny po sobě v 45minutových intervalech. Podle Vorlíčka musí být učitel schopen zvládnout mnoho činností, a to:

- Vytvořit podmínky pro učení žáků; podmínky vnější, mezi něž lze zařadit například přípravu pomůcek, a podmínky vnitřní, kde můžeme zmínit motivaci žáků.
- seznámí žáky s novým učivem,
- pomáhá žákům si upevnit a prohloubit dané učivo, pomáhá jim pochopit propojenost s informacemi i z ostatních předmětů,
- poskytuje nejen žákům, ale i sám sobě zpětnou vazbu o tom, zda a do jaké míry byl splněn stanovený cíl (Vorlíček, 1984 str. 78)

INDIVIDUALIZOVANÁ VÝUKA

Tato forma výuky vychází zejména z nedostatků výuky hromadné, kdy učitel vidí svou třídu jako celek, nikoliv jako jednotlivce. Mohu-li si dovolit osobní názor, nezdá se mi toto tvrzení zcela pravdivé, protože dobrý učitel, který zná svou třídu, rozlišuje jednotlivé žáky, zná jejich slabé či silné stránky, a je schopen přizpůsobit výuku tak, aby odpovídala možnostem každému jednomu žákovi. Kalhous ve svém díle uvádí, že „...protože se zachovává pevná struktura vyučovací hodiny a při výkladu a procvičování učební látky se postupuje frontálním způsobem, vede hromadná výuka k uniformitě, potlačuje individualitu, nedostatečně rozvíjí samostatnost, tvořivost, činnost žáků.“ (Kalhous, 2009 str. 298)

Americká učitelka H. Parkhurst si představovala individualizovanou formu tak, že žáci sice budou dodržovat učební osnovy, avšak budou mít svobodu ve způsobu práce, na níž mohou i spolupracovat, protože je kladen důraz i na součinnost dětí. Náročnost přípravy na tuto formu je však velmi velká, protože je nutností mít dokonale zpracovaný obsah látky. Nespornou výhodou této formy však je, že dostane-li žák jistou svobodu, učí jej to také zodpovědnosti, spoléhat sám na sebe a zároveň se cvičí v sebeovládání.

PROJEKTOVÁ VÝUKA

Naprostě odlišná forma výuky, která vznikla na přelomu 19. a 20. století ve Spojených státech, jejíž podstatou není učitelův výklad a jeho zapamatování si a interpretování žáky, nýbrž úkol komplexního charakteru, jinak též nazvaný projekt, který je pro žáky něčím významným nebo zajímavým, aby jej přijali za svůj a řešili jej se zájmem a odhodláním.

Je důležité si uvědomit, že projekt obvykle nezasahuje pouze do jednoho předmětu, ale promítá se zde současně předmětů více. Oproti ostatním formám výuky, kdy učitel musí poskytnout žákům vhodnou motivaci, je projekt motivací sám o sobě, zároveň přispívá k individualizaci výuky a rozvíjí tvořivou schopnost žáků.

Jako každá forma má však vedle výhod také nevýhody, mezi něž můžeme zařadit časovou náročnost, a to jak na přípravu, tak i na její provedení. Kromě toho nemá za úkol systematicky utvářet znalosti, což můžeme sledovat při porovnání s některou z tradičních forem

výuky, jako ne např. výuka hromadná nebo individuální. Žáci, kteří jsou vyučováni pouze projektovou formou, si ve vědomostních testech obvykle povedou hůře než žáci, kteří jsou vyučováni tradiční formou. Je však vhodné občas projektovou výuku zařadit i do tradičního vyučování právě z důvodu výhod, které byly uvedeny (motivace, individualizace, zájem,...)

DIFERENCIOVANÁ VÝUKA

Jedná se o vylepšení formy hromadné výuky, kdy se žáci rozdělují do skupinek podle určitých kritérií, mezi něž patří zejm. intelektové schopnosti, zájmy, místo bydliště atp. Toto rozdělení je schopno poskytnout lepší zázemí pro individuální rozvoj.

Rozlišujeme diferenciaci vnitřní a vnější, přičemž diferenciaci vnější znamená, že nadanější žáci jsou úplně oddělováni od ostatních, obvykle tvoří jednu celou oddělenou třídu, zatímco diferenciaci vnitřní je rozdělení žáků v rámci jedné třídy, např. se může jednat o skupinovou práci, pomoc spolužákům, diferenciované domácí úkoly či volitelné předměty a jiné.

SKUPINOVÁ A KOOPERATIVNÍ VÝUKA

Forma ne nepodobná diferenciovanému vyučování, jen s tím rozdílem, že skupinky, které ve třídě vznikají, nejsou děleny podle kritérií jako intelektové schopnosti atp. Skupinky mohou být vytvořeny na základě rozhodnutí učitele nebo spontánně, které mohou čítat alespoň dva žáky, ideální skupina však čítá pět až sedm. Výhodou této formy je, že ve skupince mohou žáci dosáhnout lepších učebních výsledků.

Kooperativní výuka je označení využívané taktéž pro skupinovou výuku, v níž je ale větší důraz kladen na to, aby žáci ve skupince spolu komunikovali a spolupracovali. V Kalhousově knize *Školní didaktika* je uváděno, že díky výzkumům je prokázáno víc činnosti související s výukou při kooperativním učení než frontální výuce a v krátkém časovém intervale jsou žáci schopno pojmout více informací a zlepšit se i v sociálních dovednostech. (Kalhous, 2009 str. 303)

TÝMOVÁ VÝUKA

Týmová forma výuky, jak již její název napovídá, je vyučování v týmech. Tyto týmy však nejsou tvořeny žáky, nýbrž učiteli, kdy více učitelů spolupracuje v rámci jednotlivých větších skupin žáků. V České republice se takováto forma často nevidí, byť je uváděna jako forma, která by měla vést k jisté pedagogické inovaci.

OTEVŘENÉ VYUČOVÁNÍ

Tato forma se rozvíjí ve dvou směrech, a to:

- Týdenní plán, volná práce, kdy je podstatou již zmíněný týdenní plán, podle nějž žáci pracují, a je do něj zařazena tzv. volná práce, při níž se podporuje vzájemná kooperace. Týdenní plán zahrnuje úkoly dvou typů, základní, které jsou společné pro všechny žáky, a doplňkové, vybírané žáky podle jejich preferencí.
- Otevírání školy navenek značí propojení s mimoškolním prostředím, na vzdělání žáků se tedy podílí lidé, kteří sice nemají učitelské vzdělání, ale jsou ovlivněni přímým kontaktem se životní realitou.

Tuto organizaci však není možno často spatřit, byť některé školy již zavedly možnost celoživotního vzdělávání, a to z důvodu nutnosti většího zásahu do organizace systému, rozvrhu atp.

4 DIDAKTICKÁ HRA

4.1 HRA

Je všeobecně známo, že jestliže děti napodobují činnosti dospělých a jistě by v tom měly být podporovány - samozřejmě s ohledem na to, jakou činnost napodobují, a musíme vždy brát v potaz jejich bezpečí. Hra (a vlastně jakákoliv činnost) by měla odpovídat a být přiměřená věku a vyspělosti dítěte. Již v 18. století tedy věděli, že hra je velmi důležitá pro rozvoj dítěte a je-li správně využita, dokáže si získat pozornost dítěte, rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti a znalosti. Nutno však podotknout, že ač by se dalo říct, že pan Fröbel, jehož myšlenky jsou zde prezentovány, předběhl svou dobu, v jeho vlastní době nebylo mnoho znalostí o dětském vývoji, tudíž nemohl své znalosti a koncept hry využít v plném rozsahu.

Co se týká samotných teorií hry, ty se začaly objevovat až ve druhé polovině 19. století, a to se vznikem evoluční teorie. Schaller a Lazarus tvrdili, že hra má za úkol zregenerovat tělo po práci. Tato teorie jim však neseseděla v jedné věci, a to u mláďat. Mláďata, tedy i děti, nepracují, tudíž není nutno zotavovat tělo po práci, ale přesto si tyto mladé bytosti hrají, dokud se neunaví, a jakmile načerpají síly, začínají znovu a znovu. Proč?

Odpovědí je to, že mláďata mají přebytek energie. Jak jsme již řekli; nepracují, kde jinde tedy vybit přebytečnou energii než ve hře?

Měla by být hra zábavná? Ano, i Darwin tvrdí, že smích ke hře prostě patří, a budeme-li pozorovat děti při hře, potom zjistíme, že se smějí a smích je důležitý pro společenskou aktivitu, je příznakem hry. Hra by taktéž neměla být konfliktem. Hrajeme si, soutěžíme, ale nebojujeme.

Psycholožka Charlotty Bühlerová rozdělila hry následovně:

- Hry funkční, které využívají senzomotorický aparát dítěte, tedy v podstatě hry pohybové, kde zapojujeme pohyb celého těla nebo jeho části;
- hry fantazijní, při nichž děti předstírají, představují si, tedy využívají svou fantazii k vytváření něčeho nového;
- hry pasivní, kdy si děti něco si prohlížejí, na něco se dívají – dobrým příkladem může být například hra *hledání rozdílů*, kdy jsou na papíře dva téměř shodné obrázky a děti hledají rozdíl;

- a hry konstruktivní, při nichž děti vytváří.
- Toto rozdělení můžeme využít i při hře didaktické. Všechny čtyři typy her lze využít jak u her jako takových, tak i u her s nějakým výukovým cílem.

Dítě začíná rozlišovat svou činnost od předmětu, na který je zaměřena. Jedná se o začátek systematické explorační a v konečném stadiu tohoto období je možná činnost, při níž již nejsou přítomny předměty – tedy období symbolizace a vymyšlení si. Toto období je charakteristické pro 2 až 7 rok dítěte – dítě si klade otázky a samo si na ně odpovídá, jako by hovořilo s někým, předstírá, že věci, které má, jsou ve skutečnosti něčím jiným, např. šátek s uzlíkem je miminko apod. Dítě si také opakuje to, co zažilo, byť se jeho interpretace může od skutečnosti značně lišit – dítě nemá potřebu přizpůsobovat se skutečnosti. Hra se stává více a více propracovanější, až se dítě nakonec propracuje k přesné interpretaci reality; hra se tedy přizpůsobuje realitě a nakonec přestává být hrou, a to proto, že dítě, které se již více sociálně adaptovalo, nepotřebuje symbolické náhražky a zkreslenou realitu.

V dalším období, které probíhá mezi 8 a 11 lety, se již dítě opírá o morální zásady, tudíž se již objevují hry s pravidly, které pak u dětí přetrvávají až do dospělosti.

4.1.1 EXPLORAČNÍ HRA

Na větší část exploračních her je nutno nahlížet z hlediska „novosti“ – co je pro děti nové, je zajímavé více než to, co již zažili. Troufám si říct, že totéž platí i u dospělých. Vždy zaujme více to, co ještě neznají, než něco, co je pro ně stereotypní a „mají toho dost.“

Pozornost nejen dítěte, ale i jiných savců, je přitahována věcmi všeho druhu, které jsou pro ně nové a zajímavé. Cokoliv, co vidí nebo slyší poprvé, budou pozorovat a poslouchat, tedy aspoň z počátku. Více však udrží pozornost předměty, kde je nutné více manipulace než předměty, které sice vyvolají reakci, ale jsou daleko méně využitelné, byť mohou zprvu vyvolávat větší pozornost. Uvedeme si příklad – stavebnice, u níž musí dítě postupovat podle nějakého pravidla, aby něčeho dosáhl, pro něj bude daleko zajímavější než autíčko, které jej na první pohled sice mohlo více zaujmout, ale nemá více využití, než že jen jezdí nebo vydává nějaký zvuk.

Obečně je u hry důležité, aby nebyla monotónní, protože v případě, že se podněty neustále opakují, dochází ke zhoršení výkonu a i u zdravých jedinců to může vyvolat pocit tísně a snahu o změnu tohoto stavu. Ať člověk, tak i zvířata, dávají obvykle přednost zvukům a podnětům, které neznají a jsou pro ně nové. V souvislosti s tímto tvrzením je však důležité zmínit ještě následující: „*To, že děti dávají přednost jak opakování, tak změně, je tak trochu rébus. Děti mají rády opakování, avšak zdá se, že i na novost reagují víc než dospělí.*“ (Millarová, 1978 str. 145)

Jak to tedy vlastně je? Vše závisí na okolnostech. Děti se zvládnou déle věnovat činnosti, která je zajímavá, bez toho, aby projevily sebemenší známky nudy. Za to, že se věnují zajímavé činnosti, ani neočekávají odměnu. Uvádí se také, že hračky, na nichž je potřeba něco montovat, nebo provádět nějaké změny, jsou u dětí daleko oblíbenější než hračky „obyčejné“, jako jsou například panenky nebo autíčka.

4.1.2 POHYBOVÁ HRA

Děti mají neustálou potřebu se pohybovat. Všichni bez pochyby známe slovní spojení „jako na trní“, které pro menší děti platí dvojnásob. Je pro ně charakteristické nepřetržité pohybování končetinami, neschopnost chvíli zůstat v klidu, opakování nesmyslných pohybů nebo bezúčelné pobíhání. Zde můžeme poznamenat, že jsou to hlavní rozdíly odlišující dětské chování od chování dospělého jedince. Časté nekoordinované pohyby, jimiž můžeme rozumět časté a bezdůvodné ohýbání končetin, změny polohy těla apod. mají kořen v nevyzrálosti regulačních procesů; to znamená, že mladší děti ještě nejsou schopny tlumit náhodnou aktivitu. Zde ještě stojí za zmínku, že činnosti uvedené v posledním odstavci nejsou samy o sobě charakteristikou hry, nýbrž podporují dojem bezúčelnosti a nezaměřenosti a tím pádem vytváří dojem „hrové aktivity.“

Dovolila bych si zde také říci, že toto by měli brát v potaz učitelé zejména prvňáčků a odpouštět jim občasné nutkavé pohyby. Vždyť tyto děti právě přišly ze školky, kde si celý den hrály a mohly se pohybovat, jak chtěly; a my po nich teď chceme, aby seděly v lavicích a bez hnutí poslouchaly výklad učitele. (Millarová, 1978 stránky 123 - 164)

4.1.3 FANTAZIJNÍ HRA A HROVÉ PŘEDSTÍRÁNÍ

Předstírání jako hra se vyvíjí již od doby, kdy si dítě hraje na to, že je pejsek, že pije čaj z prázdného šálku pro panenky nebo kupuje koláče z tvrdého papíru. Vývoj postupuje od jednoduchých, náhodných výmyslů k důslednému, promyšlenému předstírání. Vyskytuje se u dětí mezi osmnácti měsíci až osmi lety a zároveň je to období, kdy se děti učí mluvit o věcech i v jejich nepřítomnosti. Dítě je schopné hrát nejen jednotlivé výjevy, ale celé scény, jejichž obsahem jsou ze začátku skutečné události, zejména pro něj důležité denní příhody.

Imaginární předměty nemusí být jen vymyšlené, mohou odrazet realitu. Mohou se zakládat např. i na skutečných postavách, které si však dítě ve své fantazii upraví tak, aby mu jeho nový „kamarád“ vyhovoval více. Představa bývá obvykle komplikovanou směsí věcí reálných a imaginárních, které mohou být kombinovány i mimo jejich původní kontext.

Důležité je také brát v potaz, co se dělo před fantazijními představami – dítě, které je naštvané nebo nějak frustrované, bude mít imaginární představy agresivnější než dítě, které je v danou chvíli emočně stabilní. Zde se také ukázaly rozdíly mezi chlapci a děvčaty, kdy chlapci byli ve hře obecně agresivnější než děvčata. Chtěla bych zde ještě uvést jednu, dle mého názoru, důležitou poznámku, a to že u dětí, které dostanou příležitost k tomu, aby si vymyslely agresivní příhodu hned po tom, co byly záměrně rozzlobeny, se vymyšlením této agresivní příhody sníží množství pozdějších projevů hněvu. Přijde mi zajímavé zvážit, zda by bylo možné tohoto tvrzení nějakým způsobem využít i při výuce v základní škole.

Hrové předstírání obvykle u dětí ustupuje okolo sedmého a osmého roku, kdy je dítě lépe sociálně adaptované než dříve a předstírání proto ztrácí svůj význam, a to proto, že je dítě schopno se lépe sociálně a emocionálně vyrovnávat s podněty. Byť předstírání ustupuje, nikdy úplně nezmizí, lidé se představami baví až do dospělého věku, mizí pouze vnější projevy představ. (Millarová, 1978 stránky 165-188)

4.1.4 NÁPODOBA

Podle Piageta (Piaget, 1972) není nápodoba sama o sobě hrou, je spíše jen jakýmsi „doplňkem“ hry. Je založena na reprodukci jevů, a to shodným způsobem a téže posloupnosti,

v jaké se udály. Není nutné, aby byla vždy uvědomělá; jak děti, tak dospělí někdy nevědomky napodobují jinou osobu, což mnohdy může působit až směšně. Co však nutně musíme rozlišit je, zda jde o nápodobu bezděčnou či cílenou. Také může jít o nápodobu činnosti, výsledek se však může lišit. V tomto případě si můžeme uvést jako příklad kresbu – dáme-li jednomu dítěti papír a pastelky, budou to vše chtít i ostatní děti. Budou tedy provádět stejnou činnost, tedy se napodobovat, avšak výsledek této činnosti bude pro každé dítě jiný. Přesněji napodobily činnost, ne však každý pohyb.

S nápodobou se pojí také termín „imitační hra,“ pod níž si můžeme představit hraní rolí a přehrávání událostí, zejména takových, které pro děti stály za zapamatování, byly pro ně něčím zajímavé. Zvláštní je, že předmětem imitace bývají takové situace či činnosti, kterých děti byli svědky, ale které se nestaly přímo jim. Musí však být pro dítě dostatečně nové, aby je zaujaly. (Millarová, 1978 stránky 193 - 215)

4.1.5 SOCIÁLNÍ HRA

Skutečná sociální hra se vyvíjí až kolem sedmého až osmého roku života dítěte, do té doby si hraje většinou sám, popřípadě paralelně se svými vrstevníky, ale nesnaží se s nimi kooperovat. Hra tedy postupuje následovně: samostatná hra, kdy si dítě hraje samo, paralelní hra, kdy si dítě nehraje sice přímo s ostatními dětmi, spíše bychom řekli *vedle* nich, a kooperativní hra, kdy už si děti hrají spolu.

Okolo pěti let již děti jsou schopny pracovat společně, ideálně v párech, ale spíše než spoluprací by se tato činnost dala nazvat soupeřením. Až kolem osmého roku věku, konkrétně v období mezi osmi a dvanácti lety, děti vyhledávají skupinu, která jim na hraní vyhovuje více, než kdyby si hrály samy. Loajálnost ke skupince a spolupráce v ní převažuje nad rivalitou mezi jednotlivci a hračky se stávají méně důležitými, naopak na důležitosti získává sport a jiné pohybové aktivity, později složitější hry či soupeření mezi různými skupinkami. Dochází k segregaci obou pohlaví, a i když se chlapec kamarádí s děvčetem, před svou partou je schopen dívku zapřít a přáteli se spíše „tajně.“ Děti dávají přednost hře s pravidly, protože zmenšují soupeření uvnitř skupiny a poskytují jasný cíl, k jehož dosažení může svým dílem přispět každý ze členů skupiny a umožňují jim tak cítit se jako právoplatný člen.

4.1.6 NA ZÁVĚR KAPITOLY

Zde bych chtěla ke hře jako takové ještě poznamenat, že na ni mají vliv sociální rozdíly. Jak již bylo uvedeno, jiná bude hra chlapců a jiná děvčat, jinak si hrají děti s nějakou mentální poruchou, vliv budou mít také ekonomické rozdíly mezi dětmi apod. Můžeme předpokládat, a je to již prokázáno, že děti s vyšším IQ se zaměřují spíše na intelektuální hry, zatímco méně inteligenčně obdařené děti se orientují spíše na tělesné činnosti.

Neméně důležitým faktorem ovlivňujícím hru dětí je také prostředí, ve kterém vyrůstají. Děti vyrůstající v méně podnětném prostředí s málo hračkami, popř. v ústavu, kde je jim věnována jen nutná péče, jsou více apatické, méně si hrají a nejeví takový zájem o okolí jako děti, které vyrůstají s rodiči nebo aspoň v podnětném prostředí, kde mají i hračky. Nejde zde však jen o hračky nebo aktivity, nýbrž i o přístup rodičů. Rodiče, kteří pocházejí ze „střední“ či „vyšší“ vrstvy, se svými dětmi více mluví a předávají jim více rozličných informací, poskytují jim vhodnější hračky či materiál k experimentu. Mohou si dovolit cestování a vytvářet prostředí, které dítě intelektuálně stimuluje a ovlivňuje i hru.

Na závěr této kapitoly si položíme otázku: „Proč vlastně hra?“ S hrou je to jako se všemi ostatními lidskými potřebami, jako je jídlo a pití. Stejně jako jíme, protože máme hlad, a pijeme, protože máme žízeň, tak si hrajeme proto, že máme potřebu aktivity, potřebujeme zkoumat a objevovat, nemůžeme setrvat na jednom bodě. A u dětí to platí dvojnásob. Hra není jednotná činnost a nejeví se jako logický důsledek plánu, může být hlučná a expanzivní, nebo naopak tichá a koncentrovaná. Je obecně známo, že mláďata, ať se již jedná o lidské děti nebo mláďata zvířat, potřebují pohyb, poskakování, křik, prostě „upustit páru,“ což bychom měli při výuce malých dětí brát v potaz; nevydrží dlouho sedět v klidu, nekopat do židle nebo se aspoň nedotýkat předmětů – není to z důvodu přebytku energie, ale z důvodu nedostatečnosti regulace pohybového systému. Z toho důvodu bychom do výuky měli zahrnovat hry, které dětem pomohou tuto „páru“ upustit a ony se pak budou více schopny soustředit na dané úkony. (Millarová, 1978 stránky 218 - 231)

4.2 DIDAKTICKÁ HRA

Už za dob Platónových (D'Angour, 2013) se používala hra ve vyučování. Když se učila například aritmetika, tak se mezi žáky rozdělovaly jablka nebo různé hračky, které jim pomáhaly si vše představit, už existovaly stavebnice i miniatury skutečných nástrojů

„Didaktické hry záměrně evokují produktivní aktivity a rozvíjejí myšlení, neboť jsou zpravidla založeny na řešení problémových situací.“ (Vališová, 2007 str. 207)

Metoda didaktický her nachází v posledních letech čím dál tím větší uplatnění, jelikož prostřednictvím didaktických her je možno se žáky řešit i složité úlohy. Hra je silnou motivací, byť je příprava pro učitele značně náročná a je nutná promyšlenost jak obsahové, tak organizační náplně. (Kalhous, 2009 str. 323)

Jak již bylo uvedeno, didaktická hra spadá do kategorie aktivizačních či inovativních výukových metod, o nichž je známo, že jsou náročnější na přípravu než metody tradiční, vyžadují materiální zajištění třídy a školy, přípravu nejen učitele, ale i žáka na nový typ výuky

Jaký je vlastně rozdíl mezi didaktickou hrou a hrou jako takovou? Hra sama o sobě vede k aktivitě, která však není nutně produktivní, zatímco hra didaktická má výchovně-vzdělávací účel a záměrně vyvolává produktivní aktivitu při řešení problémové situace. Hry patří také k aktivitám, které v nejvyšší míře vyvolávají v žácích zájem o učivo v tom konkrétním předmětu.

Didaktická hra je podle Kolářova *Výkladového slovníku* charakterizována následovně: *„Hra používaná ve vyučování jako jedna z metod, jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjejí si tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí si motivaci k poznávání či schopnost spolupráce.“* Dále je zde uváděno, že s didaktickou hrou souvisí taktéž hry inscenační a dramatizace, kdy hra simulační je popisována takto: *„Hra jako napodobení, nácvik zvládání určitých situací, sociálních rolí.“* (Kolář, 2012 str. 50)

Je důležité zmínit, že didaktická hra se využívá nejen v základním vzdělávání, ale také ve vzdělání předškolním či na jiných stupních i typech škol. Má mnoho aspektů, mezi hlavní bychom mohli zařadit aspekt poznávací, emocionální, motivační či terapeutický, ale je jich celá řada.

Didaktickou hru i hru jako takovou odlišujeme od soutěže, protože, jak uvádí Jankovcová, „Pro hru je typická činnost (nebo simulace určité činnosti), pro soutěž organizace.“ (Jankovcová, 1988 str. 99) Dále tvrdí, že každou činnost, kterou lze považovat za hru, můžeme zorganizovat i jako soutěž a v tomto případě tedy můžeme mluvit o soutěživých hrách.

Celkově je didaktická hra využívána zejména k tomu, aby zaujala žáky, vyvolala u nich spontánní činnost a podpořila schopnost spolupráce a respektu k ostatním lidem, jakož i k pravidlům či vytváření si norem a postojů. Zde bych uvedla poznámku Kořátkové o tom, že „...hra se ve třídním programu musí zákonitě objevovat, protože jsou tím zohledněny vývojové potřeby dětí.“ (Kořátková, 2014 str. 106)

Mojžišek ve své knize zmiňuje průvodce dětské hry, kterým je hračka, jež ruku v ruce s hrou rozvíjí myšlení, tvořivost a aktivitu dítěte. (Mojžišek, 1988 str. 141)

Didaktickou hru lze klasifikovat z mnoha hledisek, a to:

- Podle doby trvání, kdy hru rozlišujeme na krátkodobou a dlouhodobou
- Podle místa, kde se odehrává – např. ve třídě či mimo ni
- Podle druhu činnosti, která převládá – zda se jedná o osvojování si nových vědomostí či pohybových dovedností
- Podle toho, co přesně se při hře hodnotí, a to buď kvantita, kvalita či čas, jaký daný výkon zabral
- Podle hodnotícího – zda hodnotí ostatní žáci nebo učitel
- Podle organizátora – hru může zorganizovat buď učitel, nebo žáci, popřípadě jiné osoby (asistent, student na praxi atp.) (Vališová, 2007 str. 207)

DRUHY HER

Existuje více druhů her, ale všechny mají společné to, že se jedná o hry s pravidly. Mohou to být hry i s využitím pomůcek či hraček.

Co se týká formy hry, pedagogicky nejúčinnější ji již uvedená soutěživá hra, kdy spolu soutěží jednotlivci nebo družstva, přičemž musí být rozdělení tak, aby žádné družstvo nebylo silnější jak početně, tak vzhledem ke schopnostem žáků v družstvu. Dětskou přirozeností je snaha vyniknout, být první, a to se odráží i ve hře. Chceme-li si ve výuce českého jazyka zahrát

hru sociální, rozdělíme děti do skupinek a dáme jim za úkol vytvořit povídku například z přídavných jmen. Hra je založena na následujícím principu: žáci obdrží seznam přídavných jmen, která jsou vzata z časopisu, reklamního sloganu atp. a ty mají využít k vytvoření povídky. Každý ze skupinky by měl přijít s nějakým nápadem a je zde nutno pozorovat, jak reagují žáci, je-li jejich nápad přijat nebo naopak nepřijat. Ve třídě nižší je možno využít místo přídavných jmen jakákoliv slova, avšak princip hry zůstává stejný. (Hermonchová, 2014 str. 109)

Další formou či metodou hry jsou hry simulační. Ty vrhají žáky do problémů, které mohou nastat i ve skutečnosti, jedná se tedy o jakési zjednodušení skutečnosti, které předpokládá aktivitu účastníků. Od skutečnosti se však liší tím, že nemají konfrontační charakter, postup je tedy uvolněnější, zároveň ale učí žáky nejen mluvit, ale také prožívat a jednat.

Hry situační umožňují nabývat dovednosti a řešit problémy, přičemž jsou poskytovány skutečné životní situace. Je to klasická hra „Co bys dělal/a, kdyby...“, kdy žákům předkládáme různé situace, od dopravních nehod přes řešení konfliktní situace s prodavačkou v obchodě a oni se učí konstruktivně řešit tyto konflikty s využitím maximálně asertivního chování a snahou tlumit emotivní postoje. Hra na nápodobu spadá pod hlavičku tvořivých her, kam je možno zahrnout jak hry simulační, tak i hry situační. Jestliže bychom si chtěli ve škole zahrát hru s nápodobou, je možno si s dětmi vyzkoušet různé situace. Žákům je uvedena nějaká situace a oni na ni mají reagovat podle toho, jak by reagovala matka, otec, jejich oblíbená postava z knihy/filmu atp. Vyzkouší si tak různé sociální role a naučí se reagovat na situace, které by mohly nastat.

Metody inscenační taktéž souvisí s hrou obsahující nápodobu a jsou založeny na hraní rolí – žáci přijmou roli člověka v určité životní situaci, přičemž si je žáci buď mohou zvolit sami, nebo jsou jim přiděleny učitelem. Jedná se tedy o metodu, která se svým postupem nejvíce blíží reálnému jednání ve skutečné situaci.

Mezi hry aktivizační, kdy je cílem vyučujícího motivace žáků, bezpochyby patří například pohybová hra „Kuba řekl,“ která se dá použít téměř v kterémkoliv předmětu. Je-li hrána ve třídě, je nutností dávat pozor na rychlé pohybové úkony, při nichž by se žáci mohli zranit. Co se týká konkrétní obměny hry v hodině českého jazyka, lze hru využít kupříkladu při opakování abecedy, kdy vedoucí (učitel) řekne: „Kuba řekl, najdi věc, která začíná

písmenem T, a dotkni se jí.“ Žák musí tedy ve třídě najít věc začínající daným písmenem a přesunout se k ní. (Nelešovská, 2004 str. 48)

I hrové předstírání je možno využít v rámci didaktických her. Ač hrové předstírání u dětí ustupuje kolem osmého roku věku, ve škole je jako hra velmi dobře využitelné. Co se týká českého jazyka, lze využít např. hru „Domýšlení,“ kdy je pozornost žáků obrácena k nějakému předmětu – od skvrny na zdi přes mraky až po strom, který vidí z okna, a jejich úkolem je vyprávět nebo napsat, co jim daný předmět připomíná, popřípadě si k němu vymyslet celý příběh. Tímto je rozvíjena nejen fantazie, ale i schopnost vyjadřovat se souvisle, v celých větách. (Budínská, 1994 str. 50)

V českém jazyce (a nejen v něm) můžeme využít také metodu dramatizace, která je vlastně spíše podkategorií inscenačních metod, avšak zde mohou být žáci nejen postavami reálných situací, ale také postavami z příběhů, pohádek atd. (Skalková, 2007 str. 186)

PŘÍPRAVA HRY

Aby bylo možné hru připravit a posléze zorganizovat, je nutno vycházet z předem sledovaného pedagogického záměru. Předtím, než je možno hru vůbec hrát, musí být stanovena pravidla, pro něž platí, že jsou srozumitelná a jednoznačná, jasně vytyčují hranice v chování hráčů, a to ve všech situacích, které mohou při hře nastat.

Dále je nutno brát v potaz, kolik účastníků může hra mít. Zda je to hra do páru či větší skupinky.

Důležitý je taktéž cíl či konec hry – v jakém bodě a za jakých podmínek hra končí, jaký je cíl, který stanovuje tento konec.

Nejen organizátor (obvykle učitel), ale také účastníci hry (obvykle žáci) musí být seznámeni s konkrétními pomůckami, které se budou ve hře objevovat.

Před zahájením hry je taktéž potřeba informovat žáky o tom, jaké bude hodnocení hry, jaká budou kritéria. Jak uvádí Vališová, žáci mají mnohdy tendenci idealizovat svůj výkon, naopak mají tendenci podceňovat výkon svých spolužáků

Než je možné hrát hru „naostro,“ učitel by si ji měl se žáky vyzkoušet nanečisto, aby ji posléze mohl trvale zařadit do výuky. Při zkoušení, zda bude hra vhodná, sleduje učitel následující:

- „*Přiměřenost časového limitu hry;*
- *dotazy vznesené k pravidlům;*
- *typické herní situace a reakce žáků*
- *případné připomínky a návrhy žáků ke hře nebo jejím částem.*“ (Vališová, 2007 str. 208)

Vališová a Jankovcová se ve svých dílech shodují na tom, že jakmile je hra odzkoušena, měla by být dokumentována, nejlépe v následující struktuře:

- Název hry, s názvem ideálně i autora či dobu vzniku
- Pomůcky, které bude učitel potřebovat, a možná nároky na úpravu třídy či jiného prostředí, v němž se bude hra odehrávat
- Pravidla – jak již bylo řečeno, jsou stručná, jednoznačná a snadno pochopitelná, uvádíme také cíl hry a způsob, jakým bude zakončena“
- Podrobné instrukce pro organizátora včetně cíle
- Způsob hodnocení tak, aby byl co nejvíce objektivní – je možno hodnotit nejen výsledek, ale také průběh hry
- Možné obměny, modifikace hry. S tímto souvisí i změna pravidel a hodnocení, je-li to nutné
- Poznámky organizátora
- Námět pro diskuzi se žáky

Pro tuto dokumentaci je možné si najít také pomoc mezi žáky, není nutné, aby ji dělal učitel sám. Může zapojit žáky např. tím, že je pověří rolí pozorovatele, kdy dostanou úkol něco konkrétního sledovat – tento úkol je však vždy známý jen jednomu konkrétnímu pozorovateli – a jakmile hra skončí, pozorovatelé vystoupí v závěrečné diskuzi.

POZOROVÁNÍ

Pozorování je označováno jako nezastupitelné při sběru materiálu o pedagogické realitě. Je rozlišováno více typů pozorování, a to jsou následující:

- krátkodobé x dlouhodobé; jde tedy o náročnost na čas, kdy krátkodobé pozorování obvykle nepřesahuje jednu vyučovací jednotku, zatímco dlouhodobé pozorování může trvat i léta;
- introspektivní x extrospektivní, kdy je rozlišováno, kdo je pozorován. Jestliže člověk pozoruje sám sebe, své reakce, jedná se o introspekci. V případě, že pozoruje jiné osoby, hovoříme o extrospekci.
- O vlastním či nevlastním pozorování lze hovořit v případě, kdy se pozorovatel setkává s objektem svého pozorování (vlastní či přímé pozorování), popřípadě se s ním neseťká, potom se jedná nevlastní či nepřímé pozorování.
- Standardizované x nestandardizované pozorování. Pozorování standardizované je *„činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele.“* (Mareš, 1983) Naopak mezi nestandardizované pozorování lze zařadit běžné školní pozorování, jež je do jisté míry ovlivněno subjektivitou.

Aby bylo pedagogické pozorování dobré, musí splňovat určité požadavky, přičemž v literatuře jsou nejčastěji uváděny tyto čtyři:

- objekt pozorování, jehož určením je zodpovězena otázka, „co má být pozorováno?“;
- cíl pozorování, kdy odpovídáme na otázku „co je třeba zjistit?“;
- na otázku „jak toho dosáhneme?“ lze odpovědět tak, že pozorování bude přesně zorganizováno;
- a v neposlední řadě je samozřejmě potřeba pozorování zaznamenat, čímž je zároveň zodpovězena otázka „jak to zachytit?“

Dobrý pozorovatel by se měl při pozorování vyvarovat chybám. Jak uvádí Chráska, *„malá objektivita je největší slabinou pedagogického pozorování.“* (Chráska, 2016 str. 148). Chyby při pozorování mohou být následující:

- **Haló efekt**, kdy se pozorovatel při prvotním setkání nechá ovlivnit jednou výraznou vlastností a poté už podle této vlastnosti hodnotí. Jestliže je mu vlastnost sympatická, má tendenci pozorovaného hodnotit kladněji a naopak.
- **Logická chyba** se objevuje tehdy, kdy pozorovatel „logicky“ předpokládá, že u konkrétních osob budou také konkrétní vlastnosti, např. povahové.
- S předsudky se lidé setkávají velmi často, jedná se o chybu, kdy je automaticky předpokládáno, že určitá skupina lidí musí mít automaticky určité vlastnosti, např. určitá společenská vrstva se chová určitým způsobem apod.
- U **stereotypizace a analogie** hovoříme o sklonu „*vytvářet si určitá schémata obrazů o osobnosti, která mechanicky aplikujeme.*“ (Chráska, 2016 str. 148)
- **Tradice** taktéž mohou vést k chybám při pozorování, ať už na pozorovatele působí rčení nebo přísloví, tudíž může považovat žáka, který nosí brýle a má vážnou tvář, za nadaného, nebo takového žáka, který hodně mluví, za povrchního a nespolehlivého.
- **Figura a pozadí** ovlivňuje člověka v souvislosti se situací, např. nachází-li se v hlučné, ošklivé místnosti, má tendenci ostatní hodnotit více negativně, naopak jestliže si s pozorovanou osobou spojuje jinou osobu, které je mu sympatická, bude mu i pozorovaná osoba sympatičtější.
- Na posuzování ostatních má vliv také **aktuální psychický stav** pozorovatele, kdy podle aktuální nálady jsou jeho hodnocení příznivější, má-li náladu dobrou, nebo naopak nepříznivější, jestliže jej něco bolí nebo je rozčilený.
- Hovoříme-li o **tendenci k průměru**, pozorovatel má „*sklon přisuzovat pozorovaným jevům spíše střední intenzitu než intenzitu vysokou nebo nízkou.*“
- **Kontrast** se objevuje v případě, kdy pozorovatel podhodnocuje u pozorovaného ty vlastnosti, o nichž se domnívá, že v nich on sám vyniká, a vice versa.
- O **shovívavosti pozorovatele** hovoříme tehdy, kdy jsou pozorované skutečnosti hodnoceny daleko mírněji, než by si zasloužily.

HODNOCENÍ

Co se týká samotné hry, u dětí mladšího školního věku je všeobecně známo, že mají při hře tendenci hodnotit sami sebe daleko lépe, než by mohlo odpovídat realitě, a jsou zároveň

schopni své spolužáky – soupeře podhodnocovat. Jak je uvedeno u plánování hry, vytyčili jsme si cíle a kritéria, podle nichž budeme hodnotit průběh hry. Učitel zároveň nesmí opomíjet objektivnost, v jiném případě by se žáci mohli cítit ukřivdění, vybere-li si učitel nějakého favorita, nebo sám někoho podhodnocuje.

I hodnocení má své zásady, které by učitel neměl opomíjet. Tyto zásady platí nejen pro hodnocení didaktických her, ale pro hodnocení žáků a jejich aktivity všeobecně. Helus ve své knize *Sociální pedagogika pro učitele* uvádí tři pedagogicko-psychologické zásady, které vystupují do popředí, a to jsou následující:

- Zásada vnitřního přijetí hodnocení. Znamená to, že aby hodnocení působilo tak, jak má, musí být žákem vnitřně přijato, nesmí v žákovi vyvolat pocit méněcennosti či bezmoci. Jak vlastně poznáme, že žák toto hodnocení nepřijal? Má sníženou citlivost vůči klasifikaci, nemá zájem hodnocení slyšet, snaží se jej zlehčovat či svaluje vinu na ostatní. V opačném případě má žák zájem o hodnocení jakožto účinný prostředek zlepšení studia či zdroj poznatků a zkušeností.
- Druhou zásadou je zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení, kdy žák již přijal první zásadu, tedy je hodnocení vnitřně přijato. Tato zásada pak žákovi pomáhá při vytyčování budoucích cílů.
- Třetí zásadou vystupující do popředí je zásada organického včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování a učení, což je samozřejmě možno vztáhnout i na didaktickou hru, protože ta je součástí vyučování jakožto samostatná metoda a není možno opomíjet její hodnocení. (Helus, 2007 str. 221)

Dle Kotrbova díla *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce* hodnotíme výkon hráčů nejčastěji „*v podobě rychlých reakcí, hbitosti, přesných odpovědí, kreativního a netradičního řešení nebo se měří čas výkonu.*“ (Kotrba, 2007 str. 96). Lze takto hodnotit nejen jednotlivce, ale také skupiny. V takovém případě hovoříme o kooperativní hře, kterou, dle Kasíkové, máme na výběr následující hodnocení:

- „Skupiny hodnotící celoskupinové procesy,
- členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého,
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,
- konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou nebo učitelem.“ (Kasíková, 1997 str. 91)

ii. PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem této části diplomové práce je zjistit využitelnost didaktické hry v ZŠ při online výuce, která může nastat v případě pandemické situace, tak jako nyní, zároveň budou tyto didaktické hry využitelné taktéž s dětmi, které nemají možnost se dlouhodobě zúčastnit klasické výuky a musí být vyučovány online, a to například z důvodu dlouhodobé nemoci či nutnosti, aby dítě zůstalo doma.

V praktické části bude vytvořen soubor takových her, které je možno využít v online vyučování. Nebude zde však důraz na kvantitu, nýbrž na kvalitu. Při organizování a následném pozorování online didaktických her jsem se zaměřila na délku hry, na to, jak dlouho trvá zaujetí dětí, jakou funkci v hodině didaktická hra plní a jaké konkrétní typy her jsme hráli i na co byly zaměřené.

2. VÝZKUMNÝ VZOREK

Veškeré hry jsem hrála s druhou třídou základní školy ve městě Zlaté Hory, která čítá 25 žáků rozdělených z důvodu příliš velkého počtu na online výuky do dvou skupin, každá z her tedy byla odzkoušena dvakrát, s každou skupinkou žáků zvlášť. Ve třídě se nachází dva žáci, kteří v hodinách „naživo“ potřebují asistenta, v průběhu online výuky však asistenta neměli, jednomu z nich, bylo-li to nutné, pomáhala maminka. Každý z těchto žáků byl přidělen do jedné vyučovací skupinky. S hrami však i bez asistence neměli sebemenší problém, ba naopak, aktivně se zapojovali, hry je bavily a téměř vždy věděli správnou odpověď, byla-li vyžadována.

Hry byly realizovány v průběhu šesti týdnů, kdy byla nutná online výuka z důvodu pandemické situace. Výuka probíhala denně, přičemž pro hry byly vyhrazeny pátky, o jeden jsme však přišli z důvodu velikonočních prázdnin, proto zde bude popsáno celkem pět her

včetně metodických pokynů a detailního rozboru, v příloze budou zahrnuty veškeré materiály, které byly pro tyto hry využity, s možností dále je použít.

3. PREZENTACE ÚDAJŮ

V následujících podkapitolách se budu věnovat konkrétním hrám, které jsem dětem zařadila do online výuky, formulacím jejich cílů a zda byly tyto cíle dodrženy, metodickým pokynům ke hrám a popisu jejich průběhu doplněnému o poznámky, co by bylo vhodné změnit, upravit či přidat. Při rozboru her budu vycházet z publikace *Metody pedagogického výzkumu* od M. Chrásky (Chráska, 2016) a kognitivní cíle budu uvádět na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Veškeré informace budou založeny zejména na pečlivém pedagogickém pozorování, které je, dle Průchova *Pedagogického slovníku*, charakterizováno jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ (Průcha, 2013 str. 214) Bude se jednat o krátkodobá extrospektivní přímá pozorování v rámci jedné vyučovací jednotky. (viz kapitola 4.2 – pozorování)

V každé hře uvádím kognitivní, afektivní a psychomotorické cíle. Do cílů psychomotorických bych chtěla předem zařadit schopnost manipulovat s technikou a přihlásit se bez pomoci rodičů do online hodin, popř. se přihlásit zpět, jestliže spojení vypadlo. Tento cíl je společný pro všechny uvedené hry.

3.1 HRA BINGO

Předmět: Český jazyk

Cíl hry: procvičit a zopakovat si psaní měkkého a tvrdého i/y. Vytvořit u žáků kladný postoj k učivu prostřednictvím zábavné hry.

- **Kognitivní:** žák je schopen reprodukce – vybavení si již známých informací (které i/y ve slově doplní a proč). Je schopen porozumění – chápe pravidla a smysl hry, je schopen je objasnit vlastními slovy. Dále je žák schopen aplikovat tyto znalosti v reálné situaci

- ve hře. Také je schopen na závěru hry zhodnotit svou vlastní práci, zda byla úspěšná či nikoliv a co se mu na hře líbilo či nelíbilo.
- **Afektivní:** Žák je schopen a ochoten pomoci opravit spolužáky, kteří udělali chybu, a vysvětlit jim, v čem ji udělali. Je schopen ostatním vysvětlit pravidla, jestliže je chápe.
- **Psychomotorické:** Žák je schopen nakreslit hrací tabulku v případě, že ji nemá vytištěnou, je schopen do ní vepisovat určená slova.

Cílová třída: druhá

Čas: 30 – 45 minut dle množství opakování a obtížnosti

Typ hodiny: procvičovací a opakovací

Počet žáků: V rámci třídy, ideálně však minimálně 3

Pomůcky:

- **PRO ŽÁKA:** papír s nakreslenou/natištěnou tabulkou 3x3 a 4x4, podle potřeby můžeme použít i více políček. Postačí nám mazací tabulka nebo prázdný papír a psací potřeby, my jsme si tabulku s dětmi nakreslili sami, ani druháci s kreslením neměli problém
- **PRO UČITELE:** připravené materiály ke sdílení (ukázkový materiál v příloze), vytištěné kartičky se slovy, které máme v prezentaci pro žáky. V případě naší hry jsem nepoužila přímo slova, která žáci mají napsané, ale jejich popis a podle toho žáci museli uhodnout, o jaké slovo se jedná – př. žáci mají napsáno „žirafa“, ale já jim řeknu „Zvíře s dlouhým krkem.“

Postup:

ÚVOD	1. Upozorníme žáky na to, že se může stát, že internet vypadne. Je přeci jen nestabilní a v průběhu hodin se nám stávalo velmi často, že ze schůzky někdo vypadl, popř. se mu zasekla obrazovka. Říct žákům, že se nic neděje, jakmile se dostanou zpět do hry, pomůžeme jim se spolužáky se zapojit zpět, a pokud by se jim nepodařilo připojit už vůbec, vždy jsme materiály posílali rodičům včetně týdenního plánu, tedy jsme jim řekli, že o nic nepřijdou. Děti umí být citlivé a jsou smutné, když jim hodina vypadne, mnohdy se zpět připojily
------	--

	<p>s pláčem, proto jim hned v úvodu říci, že se vůbec nic neděje, když jim internet vypadl, že vše v pořádku doženou.</p> <p>2. Seznámíme děti s tím, co se bude dít – krátký motivační úvod. Pomocí hry bingo si já ověřím, jak si pamatují učivo, které jsme již dělali, a žáci sami si vyzkouší, jak na tom jsou, s možností si zasoutěžit se svými spolužáky. Sdělím žákům, jaké pomůcky budou potřeba. Budou potřebovat papír a tužku nebo mazací tabulku a fix a podle předlohy si nakreslí tabulku (v případě, že nepoužíváme předtištěné tabulky).</p> <p>3. Do tabulky si žáci napíší slova ze seznamu, který je vyučujícím předem připraven a žáci jej vidí na sdílené obrazovce – vše včetně tabulek je uvedeno v příloze.</p> <p>4. V některých slovech je vynecháno písmeno a žáci si slovo musí dopsat do tabulky se správným písmenem, v tomto případě s měkkým či tvrdým i/y.</p> <p>5. Zatímco žáci si vypisují do tabulky slova, učitel si před sebe rozloží vytištěné kartičky s popisky slov, které otočí popsanou stranou dolů.</p>
STŘED	<p>6. Jakmile mají žáci vypsáno, učitel postupně losuje slova a ten, kdo slovo v tabulce má, jej škrtně.</p> <p>7. V průběhu hry se namátkově ptáme žáků, jaké z písmenek (i/y, krátké/dlouhé) doplnili a jak by toto písmenko zdůvodnili.</p>
ZÁVĚR	<p>8. Vyhrává ten, kdo má první vyškrtný celý řádek, NEBO celý sloupec, NEBO od rohu do rohu. Ten, kdo má takto splněno, zapne mikrofon a řekne „BINGO“</p> <p>9. Na závěr jsme také přidali hodnocení – nejprve jsem nechala hovořit děti o dané hodině, jestli se jim hra líbila, co pro ně bylo jednoduché, nebo naopak s čím měly problém, jestli by si podobnou hru zahrály ještě někdy, popřípadě jestli ji hrály už někdy dříve a ve kterém předmětu. Poté jsem zhodnotila hodinu a práci dětí já.</p>

Pozn. ke hře: Při běžné hře se hraje pouze na jednoho vítěze, avšak my jsme se žáky hráli několik variant – na první tři místa, poté double, kdy museli mít splněny dva směry, a aby hra byla delší, nakonec jsme hráli na to, kdo první vyškrtná celou tabulku. Slovíček jsme

měli přes 20 a žáci si vybírali jen 9 nebo 16, proto to, zejména u první varianty, bylo poměrně zajímavé.

V průběhu hry je také vhodné žákům připomínat pravidla, protože, ač je chápou, občas se stalo, že se našel žák, který se pokusil podvádět – například u hry, kdy byla tabulka 4x4, řekl bingo již po třetím řečeném slově, což bylo nemožné, vezmeme-li v potaz, že aby bingo splnil, musely by být vyřčena nejméně čtyři slova.

Zhodnocení hry: Hrou jsme si procvičili a zopakovali psaní měkkého a tvrdého i/y. Procvičování se povedlo, protože byli-li děti otážány v průběhu hry, jaké z uvedených písmen doplnily, vždy byly schopny doplnit správně i/y a jeho doplnění vhodně odůvodnit. Co se týká motivace, hra sama o sobě byla pro žáky velkou motivací a bavila je, chtěli neustále opakovat a vůbec jim nevadilo, že si tím vlastně procvičují pravopis – z tohoto důvodu je však vhodné mít připraveno více možností slovíček, aby se neopakovaly neustále jedny a ty samé dokola. Já sama jsem zkoušela hru hned ve dvou skupinkách žáků – z důvodu většího počtu žáků máme vyučování rozděleno do dvou oddílů, a obě skupinky reagovaly stejně – s chutí, zájmem a po celou dobu hry stejně motivovaní. Sami se snažili vymýšlet různé obměny hry – double bingo, celá tabulka, a bylo-li to možné, tak jsme si obměny vyzkoušeli.

Hodnocení žáků: Hodnocení jsem využila spíše slovní, pochvaly jsem využívala i v průběhu hry, kdy byli žáci schopni zdůvodnit psaní konkrétního písmene.

Udržet **zájem** druháčků bývá mnohdy těžké, proto tuto hru hodnotím velice kladně, a to z více důvodů zároveň – není složitá na přípravu, nemají-li děti tabulku, mohou si ji v průběhu chvíle samy nakreslit, probouzí v nich soutěživého ducha, a co se týká časové náročnosti, stačí nám jedna vyučovací hodina. Zájem dětí byl dokonce takový, že by rády obětovaly i následující hodinu, aby mohly pokračovat ve hře, aniž by jim vadilo, že jde vlastně o opakování pravopisu.

V obou skupinách se nám stalo, že nám na konci hodiny zbyla trocha času, kdy jsme věděli, že už bychom další bingo nestihli. Zahráli jsme si proto slovní fotbálek na body, hru, kterou už všichni znali, tudíž nebylo nutné zabývat se vysvětlováním pravidel. Vyhráli ti, kteří vždy přišli na nějaké slovo, naopak minusový bod získali žáci, kteří na žádné slovo nepřišli. Slovní fotbálek je hra zaměřená zejména na pozornost žáků, chtěla jsem si touto hrou vyzkoušet, zda i na konci hodiny jsou žáci schopni udržet pozornost, a byla jsem mile

překvapena. I tato hra by mohla mít různé obměny. Lze ji, kupříkladu, ztížit tím, že žáci říkají pouze slova s určitým počtem slabik, místo posledního písmene pro nové slovo využijí celou poslední slabiku atp.

Co se týká **efektivity opakování**, byla jsem spokojena, protože následující možnou hodinu jsme si napsali diktát, v němž jsem využila některých slov právě z této hry, a žáci v nich neměli jedinou chybu, tudíž bych uvedla, že hra byla úspěšná po všech stránkách.

Možnost použití v jiných předmětech: ANO, hra bingo se dá použít ve kterémkoliv předmětu, zvolíme-li vhodně téma. Velmi častá je tato hra v matematice, ale lze ji využít i v přírodovědě, například s obrázky zvířat nebo hudební výchově – s tóny či notami

Poznámky: Je vhodné mít připravené více slovíček, ať žáci neopakují stále ty stejné dokola, a nejlépe je s touto hrou seznámit již předem, aby měli možnost si tabulky nachystat předem – buďto nakreslit, nebo vytisknout.

3.2 HRA PŘÍBĚH, LOGIKA, MATEMATIKA

Předmět: Český jazyk

Cíl hry: procvičit pozornost žáků, zjistit, zda jsou schopni porozumět textu. Procvičit i matematické dovednosti

- **Kognitivní:** žák je schopen vnímat příběh a pochopit souvislosti, vysvětlit, proč došel k určitému závěru. Je schopen vybavit si informace, které s plněním úkolu budou souviset, a to i matematické dovednosti, zejména sčítání. Je schopen porozumět příběhu i pravidlům. Žák je schopen opravit svůj výpočet, byl-li upozorněn, že je špatný a že např. potřebuje změnit znaménko.
- **Afektivní:** Žák je schopen a ochoten pomoci opravit spolužáky, kteří udělali chybu, a vysvětlit jim, v čem ji udělali. Je schopen ostatním převyprávět část příběhu vlastními slovy, je-li to třeba
- **Psychomotorické:** Žák je schopen zapsat si v textu nezbytné údaje a s nimi dále pracovat – počítat či kreslit, aby došel ke správnému výsledku.

Cílová třída: druhá

Čas: 18 minut (přibližně 6 minut na jeden příběh)

Typ hodiny: procvičovací, seznamovací – žáci byli seznámeni s novým učivem, což byla v tomto případě malá násobilka, aniž by však věděli, jaké příklady přesně počítají

Počet žáků: V rámci třídy, může být pouze pro jednoho žáka, ale i pro celou skupinu

Pomůcky:

- PRO ŽÁKA: mazací tabulka a fix, nebo jen papír a tužka. Jestliže mají žáci dobrou paměť, pomůcky nemusí mít. Je však vhodnější, když si vše mohou zapsat a nakreslit
- PRO UČITELE: připravený příběh, který se žákům bude vyprávět. Lze jej i improvizovat, je však nutné si všechny údaje zapisovat, aby se v tom učitel sám neztratil

Průběh:

ÚVOD	<ol style="list-style-type: none">1. Stejně jako v předchozí hře, upozorníme žáky, že jestliže jim vypadne internet, nic se neděje, jakmile se do hodiny vrátí, společně se spolužáky jim poskytneme údaje, o které přišli, popřípadě příběh pošleme rodičům, jestliže o něj žáci nechtějí přijít a chtějí si jej vyzkoušet.2. Dále si žáci připraví papír a psací potřeby, ale zejména musí mít připravenou pozornost a musí pozorně poslouchat veškeré informace, které jsou v příběhu.
STŘED	<ol style="list-style-type: none">3. Učitel začne vyprávět příběh, v němž jsou obsaženy číselné údaje. Náš příběh zněl následovně:<ul style="list-style-type: none">- <i>Maminka šla nakoupit a cestu zpátky si zkrátila přes park. V tom parku jí z tašky vypadl borůvkový koláč, který spadl na trávu. Maminka si toho nevšimla a pokračovala dál, koláč tedy zůstal ležet na trávě. Koláč v parku našli dva mravenci, kteří se do něj nastěhovali. Aby to bylo férové, rozdělili si jej na dvě půlky. V každé půlce bydlel jeden mravenec. A protože nikdo nechce být sám, každý z těchto mravenců si dovedl manželku a byla z nich</i>

	<p><i>malá rodina. Tak, jak to v rodinách bývá, se jim narodily děti. Každá rodina měla pět dětí.</i></p> <p>4. Jakmile se dostaneme do této fáze, ptáme se na otázky. Chceme vědět, jestli děti dávaly pozor. Jaký byl koláč, který maminka ztratila? Kolik žije v koláči celkem mravenců? Do našeho příběhu jsme přidali ještě otázky navíc – <i>Každý z mravenců v koláči dostal na snídani dva drobečky. Kolik drobečků museli nachystat celkem?</i> Již se jedná o složitější otázky v podstatě na násobilku, kterou druháci ještě pořádně neznají, ale jsou schopni to spočítat. Jestliže děti odpovídají správně, ptáme se jich, jak k početnímu výsledku došly. Poté můžeme pokračovat v příběhu.</p> <p>5. <i>Každá mravenčí rodina čeká návštěvu. K rodině prvního mravence přišli na návštěvu mravenci tři a ke druhému také tři. Aby měli pořádné občerstvení, mravenčí maminky objednaly pro každého mravence tři zákusky.</i></p> <p>6. V této fázi opět pokračujeme otázkami, aby to nebylo příliš složité a zamotané. Kolik mravenců bylo v koláči celkem i s návštěvou? Když každý dostal tři zákusky, kolik zákusků musely maminky objednat celkem? Ptala jsem se do té doby, než žáci byli schopni odpovědět správně – nakonec došli k výsledku sami tím, že si všechny údaje napsali nebo nakreslili.</p> <p>7. Doplnující otázky: Kolik žije celkem v koláči děti? Kolik žije v koláči dospělých?</p>
ZÁVĚR	<p>8. Jestliže žáci všechny otázky zodpověděli, začali jsme nový příběh – viz příloha. Dohromady jsme v hodině udělali tři příběhy a na závěr každého jsem některého z žáků požádala, aby mi daný příběh shrnul. Jestliže si nebyl některým z údajů jistý, mohl jej doplnit jeho spolužák.</p> <p>9. Opět jsem do hry přidala hodnocení – jak vám řešení hry šlo? Byla pro vás těžká? Povedlo se vám vyřešit rébus, nebo jste si museli nechat poradit od spolužáků? Už jste takovou hru někdy hrály? Chtěly byste si ji zahrát znova? Nechala jsem žáky, aby zhodnotili svou práci,</p>

	<p>zároveň jsem je však požádala, jestli by byli schopni vybrat mezi sebou nejlepšího řešitele, na kterém se shodly děti v obou skupinách. Každá skupinka totiž měla někoho, kdo vše spočítal správně a volil i správný postup. Poté jsem ohodnotila hodinu já a navrhla jsem jedničky těm, o nichž jsem věděla, že počítali správně a došli ke správnému výsledku.</p>
--	---

Hodnocení hry: Hrou jsme procvičili pozornost dětí a jejich schopnost porozumět vypravovanému textu. Motivací pro ně byl zejména fakt, že ve správném výsledku mohli předběhnout své spolužáky, hru tedy pojali soutěživější formou. Cílem bylo taktéž děti nenápadně připravit na matematiku, která byla hned následující hodinu a kde měli probírat jednoduchou násobilkou. Co se týká splnění cíle, dle mého byl splněn v obou skupinách, v nichž jsme hru hráli.

Co se týká **hodnocení žáků**, používala jsem slovní hodnocení v průběhu hry, pokud ale někomu šly výpočty příkladů, hlásil se a měl správný výsledek, předala jsem informace panu učiteli z matematiky a ten udělil těmto žákům jedničku.

Pro **udržení pozornosti** je tato hra velmi vhodná, protože bez toho, aby žáci dávali pozor, by ji nešlo vůbec hrát. Nebylo však nutné v průběhu hry kohokoliv napomínat, všichni dávali pozor dobrovolně a zajímalo je pokračování příběhu i počty, které se v něm vyskytovaly, aktivně se zapojili všichni žáci, mnoho se hlásilo dobrovolně, někteří byli vyvoláni „nedobrovolně,“ ale i v případě, že se nehlásili, byli schopni odpovědět na otázku a svou odpověď zdůvodnit informacemi z příběhu.

Co se týká **efektivitu** hry, jak jsem již uvedla, byla to nenápadná příprava na následující hodinu matematiky a jelikož žáci pochopili, na jaké, principu tato hra funguje a jakým stylem se počítaly příklady v ní, které byly z velké části na násobení a dělení,

Možnost využití v jiných předmětech: Ano, zejména v matematice jsem tuto hru využívala i na online praxi v málotřídní škole, kde jsem měla vždy po jednom žákovi, tudíž jsem mohla monitorovat jen toho konkrétního žáka. Taktéž obdobnou hru lze využít ve čtení, kde půjde hlavně o porozumění textu.

Poznámky: V průběhu příběhu je občas potřeba žákům některou část zopakovat víckrát, popřípadě jim poradit, aby si všechny údaje nakreslili nebo se nad nimi pořádně zamysleli. Vždy mít na paměti, že žáci jsou schopni nakonec sami dojít ke správnému výsledku, jen potřebují trochu postrčit nebo mít jistotu, že na to mají dostatek času. Co se týká samotných příběhů, tak ty se žákům líbily, pro příště je ale lepší snažit se vymyslet příběh, kde je hlavním hrdinou nebo předmětem něco, co je zajímavá a co je pro ně aktuální.

3.3 HRA NAJDI VĚC

Předmět: Český jazyk

Cíl hry: Hravou formou procvičit abecedu

- **Kognitivní:** Žák je schopen reprodukce – umí si vybavit abecedu, kterou by ve druhé třídě měl mít zvládnutou, a pracovat s ní. Je schopen porozumění, zejména co se týká pravidel hry. Je schopen zdůvodnit, z jakého důvodu si vybral konkrétní předmět.
- **Afektivní:** Žák je schopen komunikovat s ostatními, popřípadě jim vysvětlit hru a její pravidla, jestliže některý žák něco nepochopil nebo si tím není jistý. Žák je schopen a ochoten poradit ostatním, jestliže je nenapadá žádný předmět, který by mohl přinést.
- **Psychomotorické:** Žák je schopen vyhledat a přinést věc, kterou má kolem sebe, je schopen manipulace s předměty

Cílová třída: druhá

Čas: 10 – 15 minut

Typ hodiny: opakovací a procvičovací

Počet žáků: V rámci třídy, nejlépe aspoň 2 žáci, hra může být pojata soutěživější formou

Pomůcky:

- PRO ŽÁKA: pouze jeho okolí
- PRO UČITELE: nejsou potřeba

Průběh:

ÚVOD	<ol style="list-style-type: none">1. Opět upozorníme žáky, že jestliže jim vypadne internet, nic se neděje, jakmile se do hodiny vrátí, řekneme jim, s jakým písmenem právě pracujeme.2. Poté začneme krátkou motivací – dnes si zahrajeme hru, která se jmenuje „Najdi věc“ a při ní si zopakujeme abecedu a zároveň procvičíme nohy.
STŘED	<ol style="list-style-type: none">3. Jsou vybráni dva žáci, jeden, který říká abecedu, druhý, který jej zastaví. První žák vždy řekne první písmeno abecedy a potom pokračuje pouze v duchu, když druhý žák řekne „stop,“ první řekne, u kterého písmene skončil.4. Jakmile žáci znají písmeno, tak se v pokoji či celém bytě/domě snaží najít věc, která tímto písmenem začíná, a jsou schopni ji i pojmenovat.5. Fantazii se meze nekladou, mnoho žáků přinesli i živá zvířátka, jejichž název, popřípadě i jméno, začínalo na dané písmeno.
ZÁVĚR	<ol style="list-style-type: none">6. Pamatujete si předměty, které měli vaši spolužáci? Který předmět vám přišel nejoriginálnější? Který se vám líbil nejvíc? Pamatujete si, jaká zvířátka se v naší hře objevila? Komu patřila? Vzpomenete si i na jména, jaká tato zvířátka měla?7. Hodnocení od žáků i ode mě.

Hodnocení hry: V průběhu hry jsme si úspěšně zopakovali abecedu a zároveň jsme do ní přidali trochu tělesné výchovy, kdy se děti skutečně musely pohybovat, aby k obrazovce přinesly nějakou věc. Velkou motivací pro žáky bylo, že se svým spolužákům mohli i pochlubit např. novou hračkou, kterou dostali, a něco nám o této hračce říct. Hra splnila svůj účel, jímž bylo procvičit abecedu a slova začínající na konkrétní písmena. Co se splnění cíle týče, hra v obou skupinách určené cíle splnila bez diskuze a navíc žáky bavila tak, že ani nechtěli přestat hrát.

Hodnocení žáků v průběhu hry: Žáky jsem v průběhu hry hodnotila ústně, popřípadě gesty jako např. zvednutý palec, oceňovala jsem originalitu, když přišli k monitoru s věcí,

kteřá by ani mě nenapadla (když měli písmeno „E,“ přinesli si „elektriku“ – rozdvojku na elektřinu, což jsem považovala za velmi originální nápad).

Efektivita: Efektivita opakování byla nesporná, každý žák si procvičil abecedu, z čehož usuzuji, že ani jeden z nich ji nezapomněl. Z důvodu, že byla hra zábavná, se zároveň každý z žáků chtěl dostat (a dostal) s abecedou na řadu, tudíž by nebylo na škodu podobné hry zařazovat do výuky častěji, a to nejen do té online.

Možnost využití v ostatních předmětech: Co se týká využití v jiných předmětech, napadá mě využití v matematice, kde by se obdoba této hry dala hrát s čísly. První žák by začal číslem jedna a druhý by jej zastavil a podle toho by žáci mohli ukázat počet předmětů- víček, kuliček, tyčinek, nebo by z určitého počtu kostek postavili nějakou stavbu.

Poznámky: Hra by se dala ztížit například tím, že by mohli využít pouze předměty, které mají v pokoji, v němž mají online výuku. Jinak ke hře nemám jinou výtku, byla efektivní a zábavná.

3.4 HRA „JEDU NA VÝLET“

Předmět: Český jazyk

Cíl hry: Procvičit si paměť, pozornost i abecedu

- **Kognitivní:** Žák je schopen reprodukce – umí si vybavit abecedu, kterou by ve druhé třídě měl mít zvládnutou, a pracovat s ní. Je schopen porozumění, zejména co se týká pravidel hry. Žák je schopen zapamatovat si a vyjmenovat předměty, které měli ostatní žáci a řadit je tak, jak šly skutečně po sobě.
- **Afektivní:** Žák je schopen se přihlásit, jestliže něčemu nerozumí, nebo jestliže potřebuje poradit. Je schopen se spolužáků zeptat na jejich slovo, jestliže si jím není jistý.
- **Psychomotorické:** Žák je schopen si v případě potřeby danou věc zapsat, popřípadě srovnat za sebe předměty (např. víčka) jako zástupce řečených předmětů, aby měl nápovědu, kolik už jich bylo.

Cílová třída: druhá

Čas: 10 – 15 minut

Typ hodiny: opakovací a procvičovací

Počet žáků: V rámci třídy, čím více žáků, tím zábavnější a zajímavější hra je, doporučuji však nanejvýše 15 žáků kvůli zapamatovatelnosti předmětů. Více předmětů se daleko hůře pamatuje.

Pomůcky:

- PRO ŽÁKA: pouze dobrá paměť a pozornost
- PRO UČITELE: nejsou potřeba

Průběh:

ÚVOD	<ol style="list-style-type: none">1. Znova začneme tím, že jestliže žákovi vypadne spojení, je to v pořádku a když se připojí znova, stačí pozorně poslouchat, co říkají spolužáci a tím se do hry zapojí zpět.2. Vysvětlíme pravidla hry. Jedná se o hru na paměť a na procvičení abecedy. Každý si teď vybaví první písmeno svého jména. Napadají vás na toto písmeno nějaká slova? Výborně. Obdobně teď budeme pracovat. Pojedeme na výlet a vždy si s sebou vezmeme nějakou věc. Tato věc ale musí začínat na stejné písmeno, jako začíná vaše jméno. Např. Já se jmenuji Markéta. Mé písmeno je „M.“ Takže řeknu: „Jedu na výlet a vezmu si s sebou motorku.“ Další, kdo bude pokračovat, řekne „Jedu na výlet a vezmu si s sebou motorku a přidá své slovo.“ Pokusíme se udělat z těchto slov co nejdelšího hada.
STŘED	<ol style="list-style-type: none">3. Zvolím žáka, který začne. Bylo by vhodné, jestliže žáky aspoň trochu známe, zvolit někoho, u něhož víme, že nemá nejlepší paměť. Tyto žáky zvolíme do začátku, naopak žáky, o nichž víme, že si dobře pamatují a mají šanci si vybavit všechna slovíčka svých spolužáků, dáme až na konec.4. Postupně vyvoláváme a měli bychom si pro kontrolu zapisovat i slova, která byla řečena. Necháme vždy žáky mluvit, ale umožníme ostatním, aby jim poradili, jestliže na některé slovíčko zapomněli, nebo přehodili pořadí.

	5. Vždy pochválíme za celou řadu, i kdyby žák některé slovo popletl nebo vynechal.
ZÁVĚR	6. Na závěr každého kola (stihli jsme s každou skupinkou aspoň 3 kola) jsem se ptala žáků, jestli si pamatují celou řadu, která byla řečena. Byla jsem mile překvapena, že i žáci, u nichž se občas stává, že nedávají pozor, popřípadě jejich paměť není nejlepší, byli schopni přeříkat celou řadu téměř bez chyb nebo vynechaných slov. 7. Hodnocení. Zajímalo mě, jestli pro žáky byla hra složitá, jestli si byli schopni zapamatovat tolik předmětů a zda by si hru chtěli zahrát i ve třídě. Poté jsem zhodnotila já všechny žáky, každý si zasloužil pochvalu, ale extra pochvalu dostali žáci, kteří si pamatovali nejvíce předmětů.

Hodnocení hry: V průběhu hry jsme si nejen procvičili abecedu, ale zejména paměť, která se u žáků zdála být lepší, než jsem očekávala. Hra se žákům líbila, byť jim přišla mírně náročná, ale zvládli ji na výbornou a v průběhu celé hry zvládli dávat pozor na to, co kdo říká, a byli schopni vymýšlet originální slova. Nejtěžší to měly žákyně, jejichž jména začínala na „E,“ proto měly umožněnou nápovědu. V jednom kole jsem těmto žákyním povolila, aby hledaly slovíčka dle svého příjmení, ale tento krok nepovažuji za nejvhodnější, protože některým z ostatních žáků se to nezdálo férové, proto by měly být nastaveny pravidla ihned na začátku pro všechny stejně bez výjimek, tedy buď slova jen ze jména, nebo jen z příjmení, nebo rovnou z obojího.

Hodnocení žáků v průběhu hry: Žáky jsem v průběhu hry hodnotila ústně, ale jestliže si na konci každého kola byl některý z nich schopen zapamatovat všechna slova, zapsala jsem si jedničku, kterou měli slíbenou ihned, jakmile bychom se dostali zpět do školy.

Efektivita: Hra byla, dle mého názoru, efektivní, zejména pak na udržení pozornosti a procvičení paměti, byla pro děti zábavná, proto bych ji doporučila jako součást hodin, které by potřebovaly oživit, kde potřebujeme děti povzbudit, aby byly pozornější a trochu si procvičily paměť.

Možnost využití v ostatních předmětech: Tato hra se bezpochyby dá využít i v jiném předmětu. V matematice bychom mohli udělat číselného hada, kdy každý z žáků řekne své oblíbené číslo do určené výše a žáci řeknou „Naše oblíbená čísla jsou... a mé oblíbené číslo je...“ Podobný princip bychom mohli využít v přírodovědě a podobných předmětech, kde bychom mohli mluvit například o zvířatech, v zeměpise o státech apod.

Poznámky: Hra byla na paměť poměrně náročná. Ještě před hrou jsem však já sama udělala chybu, a to takovou, že jsem žáky neupozornila, že se předměty nesmějí zapisovat, ale že je to hra výhradně na paměť, tudíž by si je měli pouze pamatovat. Dohromady tři žáci ze dvou skupin si slova zapisovali a poté, když byli vyvoláni, tak celou řadu přečetli. Upozornila jsem na to až na konci hry, protože v jejím průběhu už jsem nechtěla měnit pravidla a nechtěla jsem tím nabádat ostatní k obdobnému postupu, ale pro příště již vím, že by bylo vhodnější toto pravidlo určit ještě před tím, než hru vůbec začneme.

3.5 ÚNIKOVÁ HRA

Předmět: Český jazyk

Cíl hry: Procvičit a upevnit dosavadní znalosti

- **Kognitivní:** Žák je schopen reprodukce – je schopen využít své dosavadní znalosti k vyplnění všech cvičení, je schopen vybrat či přiřadit správnou odpověď. Je schopen porozumět pravidlům hry a jejímu postupu, je schopen postupovat podle pravidel, které jsou dány na začátku celé hry a poté před každou jednotlivou hrou. Je schopen aplikovat své znalosti v jednotlivých částech hry. Dále je žák schopen analýzy – zjistit, jak jednotlivé části hry fungují, a poté i syntézy, kdy výsledky z jednotlivých her skládal dohromady. A na závěr je žák schopen taktéž hodnocení, a to jak sám sebe, tak celé hry, doporučit, co by mohlo být pro příště jinak.
- **Afektivní:** Žák je schopen poradit svým spolužákům, jestliže se jim nepodařilo přijít na princip hry nebo některé z jejích částí.

- **Psychomotorické:** Žák je schopen na základě instrukcí uvedených před každou částí hry pochopit, jak daná hra funguje a jak s ní pracovat, je schopen pracovat s technologií a dodržovat jednoduché pokyny

Cílová třída: druhá

Čas: 30 – 45 minut

Typ hodiny: opakovací a seznamovací (seznámení se s úplně novým typem hry).

Počet žáků: V rámci třídy, lze jednotlivě i skupina, protože každý žák hraje sám za sebe.

Pomůcky:

- PRO UČITELE: odkaz na vytvořenou únikovou hru. Mít v záloze připravené úkoly pro děti, jimž by hra nefungovala
- PRO ŽÁKA: papír/tabulka a psací potřeba

Postup:

ÚVOD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hra je poměrně náročná na rychlost připojení k internetu, proto je možné, že každému žákovi nepojede nebo mu vypadne spojení se skupinou. Nic se ale neděje, mohou si hru dokončit samostatně a až poté se připojit, popřípadě jestliže jim vypadne připojení, pak se mohou znovu přihlásit a odkaz na hru naleznou vždy ve společném chatu. Pro jistotu jsem hru poslala také rodičům na e-mail, tudíž si ji žáci mohli zkusit i po škole, jestliže se připojení zlepšilo. 2. Jakmile si tyto informace vyjasníme, seznámíme žáky s tím, co budeme dělat. Takovou hru ještě nikdy online nehráli, proto nejprve musíme vysvětlit, o co půjde. Nejprve si potřebují nachystat papír a tužku, popřípadě tabulku a fix. Na papírek si tímto fixem udělají pět vodorovných čárek vedle sebe: _ _ _ _ _ (ukážeme na monitor, aby si žáci byli jistí, jak je nakreslit). 3. Jakmile mají nakresleno, popíšeme hru – my jsme hráli „Velikonoční únikovou hru,“ kde měli úkoly schované pod vajíčky. Vysvětlíme, že do chatu jim bude zaslán odkaz, na který kliknou a spustí se jim
------	--

	<p>úniková hra. Otevře se jim obrázek, na němž bude schovaných 5 vajíček, v pravém horním rohu bude zámek a bude tam také časovač na 45 minut. Do konce odpočítávání by měla být hra hotová.</p>
STŘED	<p>4. Tím, že budou klikat na jednotlivá vajíčka, jim vyskočí nová karta s tabulkou, která je informuje, jak mají ve hře postupovat. Každá hra, která jim vyskočí, je jiná a má jiný postup a v každé mají žáci za úkol procvičit něco jiného. Dohromady tam bude pět her.</p> <p>5. Jestliže měli ve hře vše správně, na konci každé z nich jim vyskočí tabulka, na níž je uvedeno číslo, které napíšou na konkrétní pozici, proto si měli připravit papírek s čárkami – na ty budou čísla zapisovat. Například „<i>právě jsi získal číslo 5, které je v kódu na třetí pozici.</i>“ My jsme využili tyto hry:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Slovní fotbal – Je dáno první slovo a každé následující slovo pak musí začínat na poslední písmeno předchozího. První slovo bylo <u>tatínek</u>, další <u>kostka</u> atd. Mohli slova řadit pod sebe nebo od rohu do rohu. ▪ Rozřazování – zde měli obrazovku rozdělenou do dvou sloupců. První sloupec měl na sobě uvedeno i/í, druhý y/ý. Na obrazovce jim vyskakovala slova, v nichž bylo vynecháno písmeno, a žáci měli za úkol tato slova přiřadit do správného sloupce. ▪ Pexeso – v této hře nehledali dva stejné obrázky, ale kořen slova a slovo příbuzné. V pexesu měli schováno např. slovo „král“ a k němu hledali slovo „království.“ ▪ Doplňovačka – hra na doplňování hlásek uprostřed a na konci slov. Do slov měli po zdůvodnění doplnit správné písmeno, které do nich patří. Př. „vtipné záži_ky,“ řekli si „jeden zážitek,“ doplní „T.“

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Přiřazování – poslední hra spočívala v hledání opaků. Žákům se na monitoru objeví několik slov, část má nad sebou oranžový puntík, část modrý, a žáci ke slovu s oranžovým puntíkem hledají protiklad, který má puntík modrý. Pokud slova přiřadili správně, tak zmizela.
ZÁVĚR	<p>6. Jakmile dokončili všechny hry a získali všechna čísla a jejich pozice, kliknou na zámek v obrázku. Zde jim vyskočí nová karta, která po nich chce číselný kód. Jestliže postupovali správně, potom se tímto kódem dostanou do „síně slávy,“ kam napíší své jméno, že hru dokončili, a mohou zanechat vzkaz ostatním hráčům.</p> <p>7. Hodnocení. Věděla jsem, že hra by mohla pro žáky být náročnější, co se týkalo zjišťování postupu, ale všichni předčili mé očekávání a ihned vše pochopili. Žáci hru hodnotili velmi kladně, bylo vidět, že s technologií pracují rádi a baví je, dožadovali se více takových her ve více předmětech.</p>

Pozn. ke hře: Je možno vyzkoušet si hru v celém jejím rozsahu, a to včetně možnosti podívat se do síně slávy, je na této adrese: <https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSQOKLdVKaffRUYvaPfKw5BMMh9K-xZfD5VcH8Ec33V692xWmJKOozre2HFzMuJu845C6ImCKbAujM8/pub?start=false&loop=false&delayms=3000>

Hodnocení hry: V průběhu si žáci procvičili a zopakovali veškeré dovednosti, které získali nebo si upevnili v průběhu mé praxe. Hra byla pro žáky nová a svým způsobem i technologicky náročná, bereme-li v potaz, že byla určena pro druhou třídu, přesto ji i druháci byli schopni dokončit bez obtíží (v případě, že nepočítám fakt, že některým hra nechtěla načíst kvůli pomalému internetu, tak si ji mnohdy dobrovolně dodělali ve svém volném čase po škole, kdy internet začal fungovat normálně).

Hodnocení žáků v průběhu hry: Žáci dostali v průběhu hry mnoho ústních pochval za dokončení každé jednotlivé hry, kladně jsem taktéž ocenila, když se někteří žáci zeptali na informace o hře, kterým nerozuměli nebo je nepochopili, a jejich spolužáci jim je dobrovolně

vysvětlili a objasnili. Za to taktéž získali pochvalu. Každému, kdo hru úspěšně dokončil a dostal se až do síně slávy, jsme s cvičnou p. učitelkou dali jedničku.

Efektivita: Hra byla, dle mého, velmi efektivní, protože díky tomu, že každý žák pracoval jednotlivě, se do síně slávy dostal každý sám za sebe a já tak mohla s jistotou říci, kdo látce rozumí a kdo by ještě potřeboval trochu procvičit. Žáci si procvičili nejen znalosti ze školy, ale také technologické dovednosti, které byly pro úspěšné dokončení této hry potřeba.

Možnost využití v ostatních předmětech: Možnosti využití jsou skutečně obrovské, lze využít v každém myslitelném předmětu, v matematice s příklady, v přírodovědě s probíraným učivem, v hudební výchově s notami... Aplikace si vyučující vytváří sám, proto je může využít tak, jak uzná za vhodné a na jakékoliv téma.

Poznámky: Pro učitele je hra poměrně náročná na přípravu, ale jakmile jsem pochopila, jak se hra tvoří, její příprava mi už nezabrala tolik času. Veškeré aplikace na řešení, které jsou ve hře, jsem vytvářela sama přes portál <https://learningapps.org/>, kde je možné vytvořit různé typy her do jakéhokoliv předmětu ve kterémkoliv jazyce. Ke tvorbě samotné hry jsem využila funkci portálu google – prezentaci, kterou lze vytvořit na tomto odkaze: <https://docs.google.com/presentation/u/0/>. Dále lze využít aplikaci YouTube pro přidání odpočtu času, popřípadě hudby, a stránku <https://padlet.com/dashboard>, přes kterou lze vytvořit „síně slávy“, která je chráněna heslem. Tuto hru jsem využila ve více třídách (1. – 3.) a musím říct, že všechny žáky zaujala a pracovali na ní s chutí, po každé jednotlivé hře s radostí hlásili, že již mají dokončenou a jdou na další. Výhodou této hry je, že obdoba se dá hrát i „naživo“ ve třídě s kartičky s úkoly, což jsem si taky vyzkoušela, a zároveň se toto číselné heslo dá použít na odemknutí interaktivní hry, kterou si žáci ve třídě mohou zahrát na tabuli.

4. SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Původním plánem praktické části bylo s dětmi zrealizovat hry fyzicky, což se nám podařilo v prvních dvou týdnech mé praxe, avšak ihned na to školy zavřely a bylo nutné se přizpůsobit situaci, proto se trochu upravilo i téma praktické části. Z her ve třídě se staly hry online. Musím však říci, že jsem měla štěstí na školu, která měla výuku denně, navíc ve dvou skupinách, které měly výuku stejnou, tudíž byla možnost každou hru zrealizovat dvakrát s možností ji u druhé skupinky dle možností vylepšit, jestliže jsem si všimla, že u první skupiny něco nevycházelo podle plánu.

Co se týká her, vybírala a vytvářela jsem takové hry, u nichž jsem věděla, že děti nebudou mít problém je pochopit a byla jsem si jistá, že je budou bavit, zároveň jim však nechyběl naučný či procvičovací náboj. Tím, že jsem již s těmito konkrétními dětmi pracovala dříve, včetně hraní her, jsem věděla, jaké typy her je bavily a jaké naopak nikoliv, tyto vědomosti pak stačilo jen přizpůsobit potřebám online výuky. Žáci byli vždy prostřednictvím rodičů a týdenního plánu seznámeni s postupem vyučování v následujícím týdnu a věděli, že pátek bude věnován hrám. Každá hra jim byla na začátku hodiny vysvětlena, v průběhu mohli klást otázky a na závěr jsme si hru ohodnotili. Drtivá většina žáků hru vítala jako zpestření hodiny, jen některým žákům se do toho zpočátku nechtělo, ale zapojili se a v průběhu hry zjistili, že je to vlastně baví a v závěrečném hodnocení uvedli, že by si hru rádi někdy zopakovali.

Veškeré hry uvedené v praktické části je možné hrát i ve vyučování „face-to-face,“ a to včetně únikové hry. Cílem praktické části však bylo vytvořit a metodicky popsat didaktické hry s možností hraní v online výuce a tento cíl byl splněn. Tyto hry jako celek hodnotím kladně a budu-li mít možnost se ještě zúčastnit online výuky (doufejme, že to už nebude z důvodu pandemie), ráda tyto hry a jim podobné využiji.

5. DOPORUČENÍ MŠMT K ONLINE VÝUCE

Tuto krátkou kapitolu bych chtěla věnovat doporučení ministerstva školství k distanční výuce, které lze nalézt na této stránce: <http://www.pedagogicke.info/2021/03/msmt-doporučení-k-distanční-výuce.html>

Ihned v úvodu se píše, že při distanční výuce je velmi omezena „...*sociální stránka vzdělávání a lidský kontakt, obtížně se realizuje i výchovný aspekt.*“ (Distanční výuka a duševní zdraví - Metodické doporučení pro školy, 2021). S tímto tvrzením se ztotožňuji, a to zejména z důvodu, že socializace nejlépe probíhá osobně, nikoliv prostřednictvím monitoru. Ministerstvo zde však vyzdvihuje asynchronní výuku nad výukou synchronní. Měla jsem možnost se zúčastnit obou typů výuk a s tímto tvrzením si dovoluji nesouhlasit. Synchronní výuku jsem vedla s druhou třídou, a ač je velmi náročná na pozornost, žáci se vždy těšili, že uvidí své spolužáky aspoň na monitoru a nečinilo jim sebemenší potíže se k výuce připojit – jednalo se o druhou třídu, tedy žádný vyšší ročník. Žáci se připojovali sami a dokázali se poprat s problémy v případě, že připojení vypadlo. Zvládali se soustředit na průběh celé hodiny, zejména jestli byla obohacena o hry nebo aktivity na povzbuzení pozornosti, a s přestávkami zvládli tři vyučovací hodiny po sobě. S tímto souvisí i tvrzení ministerstva, že by žáci neměli mít více než 2x30 minut po sobě. Přesvědčila jsem se, že mají-li děti nastavený režim od začátku, nemají s ním sebemenší problém, a to i když jsou ve třídě děti s poruchou.

Měla jsem možnost po distanční výuce učit prezenčně a ověřit si, zda si plně osvojili znalosti z průběhu online výuky, a skutečně si vše pamatovali a dokázali se znalostmi pracovat. Pouze dva žáci z celkového počtu se nezapojovali do online výuky, zejména z důvodu, že nebyli dostupní v určený čas, ale tyto žáci pracovali s asistentkou pedagoga, neměli proto problém s učivem, které jsme se žáky probírali.

Co se týká signálů značících ohrožení dítěte, které jsou v publikovaném článku ministerstva uvedeny, až na jeden jsem se se žádným v průběhu výuky nesešla – tím jediným signálem bylo občasné vypnutí kamery nebo mikrofonu, které však žáci dělali z legrace a výjimečně, pouze ze začátku, a psali do společného chatu, než byli upozorněni, že tento chat vidí všichni, tudíž vím, že se odpojili schválně – poté už tyto situace nenastaly, popřípadě jen v době, kdy skutečně došlo z důvodu slabého připojení k přerušení obrazu či zvuku. Veškeré úkoly žáci vypracovali a odevzdali včas, někteří dokonce dělali sami dobrovolně úkoly navíc, proto si myslím, že ač se děti těšili na prezenční výuku a na to, že se s ostatními spolužáky uvidí osobně, nezanechala na nich distanční výuka trvalé následky nebo psychické potíže.

V článku je taktéž uvedena možnost individuální podpory žáků. Já jako praktikantka, má cvičná paní učitelka a zároveň třídní učitelka dané třídy, i asistentka pedagoga, jsme byly neustále k dispozici, jestliže žák měl nějaké obtíže s pochopením učiva nebo číkoliv jiným. Probíhalo doučování u žáků, kteří se o něj sami přihlásili, popřípadě u kterých jsme pozorovaly mírné nedostatky (zejména žáci, kteří v prezenční formě výuky potřebují asistenta), a byli jsme k dispozici i v případě, že si žáci chtěli jen popovídat. Co je mi známo, ani jeden z žáků, popřípadě jeho rodič, neměl potřebu kontaktovat PPP a poté, co se vrátili do školy prezenčně, nejevili žáci psychickou nepohodu nebo cokoliv, co by bylo možno považovat za negativní následek online výuky. Naopak, žáci byli čilí, měli radost, že se vidí a, byť bych nevěřila, že to řeknu, měli radost z učení ve třídě.

Z tohoto důvodu nevidím v distanční výuce problém, je-li realizovaná podle předem stanovených pravidel, která jsou dodržovaná, je-li pestrá a jsou dodržovány přestávky mezi jednotlivými hodinami, které musí být poutavé, s častým střídáním aktivit a různorodými cvičeními. Prezenční výuka je samozřejmě absolutně nenahraditelná, ale výuka distanční může poskytnout aspoň v základních předmětech takové množství a obsah učiva, které by se probralo i ve výuce prezenční.

ZÁVĚR

Cíl, který jsem si stanovila v úvodu této diplomové práce, se mi po zpracování teoretické i praktické části podařilo splnit, proto si nyní dovoluji uvést, že zařazení didaktických her do (online) výuky považuji za úspěšný způsob seznamování s látkou, popřípadě ověřování a procvičování znalostí.

V teoretické části jsem se zabývala vyučovacím procesem na prvním stupni a tím, co je pro něj specifické, třídou a jejím klimatem, učitelem a jeho osobností, což jsou, dle mého názoru, pilíře úspěšného vyučování a tím pádem i didaktických her. Věnovala jsem se zde i hře jako takové, která je úzce spjata s hrou didaktickou, protože veškeré poznatky o hře, jejím vývoji a jejích postupech, jsou aplikovatelné na hru didaktickou. Didaktické hře patřila samostatná kapitola. Stejně jako hra „obyčejná,“ slouží didaktická hra k aktivizaci, avšak je specifická v tom, že je to zároveň metoda učení a má u žáka či jiného hráče vyprodukovat aktivitu vedoucí k vyřešení problému. Didaktickou hru lze využít v kterémkoliv předmětu. Byť je značně náročná na přípravu, může nám pomoci naučit žáky něco, co bychom je teorií a poučkami učili daleko delší dobu, zároveň je zábavná a poznatky, na něž žáci přišli v průběhu hry, jsou zapamatovatelnější a trvalejší, protože jsou spjaty s nějakým konkrétním zábavným momentem.

Praktická část je věnována aplikaci didaktické hry v reálné situaci a zjišťování toho, nakolik je tato hra úspěšná a do jaké míry ji lze využít v distanční výuce. Po dvojitém odzkoušení všech uvedených her jsem dospěla k názoru, že je-li učitel ochoten strávit čas nad přípravou didaktické hry, její efektivita je nesporná i v distančním vyučování, nejen ve vyučování, kdy jsou žáci fyzicky přítomni ve třídě. V praktické části jsou obsaženy všechny typy her – hra seznamovací, opakovací i procvičovací. Se všemi typy her jsem byla v průběhu distanční výuky spokojena a to samé mohu tvrdit o dětech, které je hrály, proto také veškeré poznatky i hry ráda využiji ve své budoucí pedagogické praxi, která již bude, doufejme, prováděna fyzicky ve třídě, avšak jestliže by byla ještě někdy v budoucnu nutná distanční výuka, již budu vědět, jak při ní postupovat a jaké typy a druhy her pro žáky využít. Zároveň doufám, že tato práce poslouží jako pomoc těm studentům a učitelům, kteří se budou potýkat s problémy spjaté s hrou v online výuce, a nechají se hrami uvedenými v této práci inspirovat.

Literatura

- Budínská, Hana. 1994.** *Hry pro šest smyslů*. Praha : IPOS, 1994. 80-7068-084-9.
- Cangelosi, James S. 1994.** *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. 978-7367-650-6.
- Čechová, Marie. 1998.** *Čeština a její vyučování*. Praha : SPN - Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 80-85937-47-6.
- D'Angour, Armand. 2013.** Plato and Play. *American Journal of Play*. Volume 5, 2013, Sv. Number 3.
- Fischer, Robert. 2011.** *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 2011. 978-80-262-0043.
- G.W. Friedrich, K.M. Galvin, C.L. Book. 1976.** *Growing Together ... Classroom Communication*. Columbus: Ch. E. Merrill, 1976. místo neznámé : Merrill , 1976. 1976.
- Gavora, Peter. 2005.** *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. 80-7315-104-9.
- Helus, Zdeněk. 2007.** *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1168-3.
- Hermochová, Soňa. 2014.** *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha : Portál, 2014. 978-80-262-0727-6.
- Chráška, Miroslav. 2016.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2016. 978-80-271-9225-0.
- Jankovcová, Marie. 1988.** *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 80-04-23209-4.
- Josef Maňák, Vlastimil Švec. 2003.** *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 80-7315-039-5.
- Kalhous, Zdeněk. 2009.** *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2009. 978-80-7367-571-4.
- Kasíková, Hana. 1997.** *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. 80-7178-197-3.
- Kolář, Zdeněk. 2012.** *Výkladový slovník pedagogických pojmů*. Praha : Grada, 2012. 978-80-247-3710-2.
- Koťátková, Soňa. 2014.** *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2014. 978-80-247-4435-3.
- Kotrba, Tomáš. 2007.** *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Barrister&Principal, 2007. 978-80-87029-12-1.
- Kyriacou, Chris. 2008.** *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2008. 978-80-7367-434-2.
- Lašek, Jan. 2007.** *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. 978-80-7041-699-2.

- Maňák, Josef. 1997.** *Alternativní metody a postupy.* Brno : Masarykova Univerzita, 1997. 8021015497.
- Mareš, Jiří. 1983.** Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? *Pedagogika.* 1983, 33.
- Millarová, Susan. 1978.** *Psychologie hry.* Praha : Panorama, 1978.
- Mojžíšek, Lubomír. 1988.** *Vyučovací metody.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 14-513-88.
- Nelešovská, Alena. 2004.** *Jak se děti učí hrou .* Praha : Grada, 2004. 80-247-0815-9.
- Petty, Geoffrey. 1993.** *Moderní vyučování.* Praha : Portál, 1993. 80-7178-070-7.
- Piaget, Jean. 1972.** *Psychology of the Child.* místo neznámé : Basic Books, 1972. 0465095003.
- Průcha, Jan. 2013.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2013. 978-80-262-0403-9.
- Sieglová, Dagmar. 2019.** *Konec školní nudy .* Praha : Grada, 2019. 978-80-271-2254-7.
- Skalková, Jarmila. 2007.** *Obecná didaktika.* Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1821-7.
- Spáčilová, Hana. 2009.** *Pedagogická diagnostika v primární škole.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 978-80-244-2264-0.
- Vališová, Kasíková. 2007.** *Pedagogika pro učitele.* Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1734-0.
- Vorlíček, Hrudoš. 1984.** *Úvod do teorie výchovy.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- Zormanová, Lucie. 2012.** *Výukové metody v pedagogice.* Praha : Grada, 2012. 978-80-247-4100-0.

Přílohy

Příloha č. 1 – Materiály ke hře BINGO – tabulka pro učitele

Vysoké zvíře s dlouhým krkem. (ŽIRAFÁ)	Otvor na Ú, kterým přijímám potravu. (ÚSTA)
Staví hnízdo na komíně a má dlouhý zobák. (ČÁP)	Máme jej v puse a používáme na kousání. (ZUB)
Máme jej kolem pozemku, aby se k nám nikdo nedostal. (PLOT)	Počítáme s nimi příklady v matematice. (ČÍSLA)
Na čem sedíme u stolu? (ŽIDLE)	Má čtyři nohy, píšeme na něm, jíme na něm... (STŮL)
Plave v rybníce a má žábry. (RYBA)	Zmrzlá voda se nazývá... (LED)
V zimě padá bílý... (SNÍH)	Vaše maminka a tatínek jsou vaši... (RODIČE)
Na Vánoce obvykle smažíme jídlo z masa, kterému říkáme... (ŘÍZEK)	Čím se díváme? (OČI)
Čím posloucháme? (UŠI)	Je sladký, máme jej od včel nebo z květin a dá se namazat na chleba. (MED)
Nemá nohy, plazí se a syčí. (HAD)	Roste na stromě nebo keři a je to například jablko. (PLOD)

Vajíčko má pevnou část a této části se říká... (SKOŘÁPKA)	Vykládáme ho ostatním, abychom se mohli všichni zasmát. (VTIP)
Má čtyři nohy s kopyty, dá se něm jezdit a řehťá. (KUŇ)	Kdo řídí celou školu? (ŘEDITEL)

Příloha č. 2 – Materiály ke hře BINGO – Ke sdílení se žáky

Ž_RAFA

Č_SLA

VT_P

ÚSTA

Ž_DLE

ROD_ČE

PLOD

ST_L

MED

PLOT

ZUB

OČ_

LED

SNÍ_

UŠ_

ČÁP

R_BA

Příloha č. 3 – Příběhy ke hře „Příběh, logika, matematika.“

- 1. Maminka chtěla péct dort a zjistila, že má málo vajíček, proto šla do obchodu. Koupila spoustu vajíček, ale po cestě z obchodu jí nějaká spadla na zem. Nevíme přesně, kolik vajíček jí vypadlo, ale každé se rozbilo na dvě půlky. Když se maminka podívala, zjistila, že na zemi leží 14 půlek. Kolik vajíček maminka koupila? Jakmile dojdeme ke správnému výsledku a vysvětlíme si, proč to tak je, pokračujeme v příběhu dále. (Děti si většinou nakreslily poloviny vajíček, přiřadily si dvě půlky k sobě a poté si je spočítaly). Představte si, že by se z vajíček vylíhla kuřátka, kdyby se nerozbily. Kolik kuřátek by se vylíhlo? Maminka potřebuje na pečení celkem 20 vajíček. Kolik vajíček by ještě potřebovala, kdyby se jí vajíčka nerozbily? Když dokoupí třináct vajíček, kolik vajíček bude mít dohromady? Představte si, že maminka potřebuje upéct koláče. Na jeden koláč potřebuje čtyři vajíčka. Kolik koláčů bude moct ze dvaceti vajíček, které má, upéct? Když chce upéct dort a na jeden dort spotřebuje deset vajíček, kolik dortů bude moct upéct? Kdyby pekla malé koláčky a na každý koláček by potřebovala dvě vajíčka, kolik malých koláčků by mohla upéct?)*
- 2. Petr dostal hroznou chuť na něco sladkého, tak si vybral peníze z kasičky a zamířil do obchodu. Tam se mu zalíbil pytlík bonbonů, které si koupil. Po cestě domů potkal sedm svých kamarádů a rozhodl se, že se s nimi o své bonbony podělí. Nevěděl, kolik bonbonů je v pytlíku celkem, ale každý jeho kamarád dostal tři bonbony. Kolik v pytlíku bylo bonbonů? Nesmíte ale zapomenout, že i Petr měl chuť na bonbon, přece by nedal bonbon sobě. Kolik lidí by si rozdělilo pytlík, ve kterém je 24 bonbonů, když každý dostane 4? Kolik lidí si rozdělí 24 bonbonů, když každý dostane jenom 2 bonbony? Kolik lidí dostane bonbon, když každý dostane jenom jeden? Kolik bonbonů dostane každý, kdyby byli kamarádi jenom dva, ale měli by 24 bonbonů? S otázkami a rozvíjením příkladů bychom mohli pokračovat, dokud budou děti ochotné odpovédět, a děti to opravdu bavilo, nás ale už tlačil čas a musely dostat přestávku a připravit se na následující hodinu.*